



ՀՀ ԿԳՆ «Կրթական
ծրագրերի կենտրոն»
ԾԻԳ



ՎԵՐՋՆԱԿԱՆ ՀԱՇՎԵՏՎՈՒԹՅՈՒՆ

«Կրթության բարելավում» ծրագրի շրջանակներում հանրակրթության պետական չափորոշի, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի վերանայման կարիքի գնահատման ուսումնասիրություն

Պատրաստվել է «Ի-Վի Քոնսալթինգ» ՓԲԸ-ի և «Այբ» կրթական հիմնադրամի կողմից ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության «Կրթական ծրագրերի կենտրոն» ծրագրերի իրականացման գրասենյակի պատվերով

Բովանդակություն

ԱՄՓՈՓԱԳԻՐ	3
ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ	25
1. ԿՐԹԱԿԱՐԳԻ ՍԱՀՄԱՆՈՒՄՆԵՐ ԵՎ ՏԵՍԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ	32
2. ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ԼԱՎԱԳՈՒՅՆ ՓՈՐՁԻ ԱԿՆԱՐԿ.....	51
3. ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԻ ԿԱՐԳԱՎՈՐՄԱՆ ԱԿՆԱՐԿ.....	78
4. ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՉԱՓՈՐՈՇՉԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ.....	85
5. ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉՆԵՐԻ ԵՎ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ.....	97
5.1. ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ	97
5.2. ԸՆԴՀԱՆՐԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ	112
6. ՀԵՆՔԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՊԼԱՆԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ	137
7. ՅՈՒՐԱՅՈՒՄ ԵՎ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ	147
7.1. ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ	147
7.2. ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ	163
7.3. ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԵՎ ԹԵՍՏԱՎՈՐՄԱՆ ԿԵՆՏՐՈՆԻ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԴԻՏԱՐԿՈՒՄՆԵՐ	172
7.4. «TIMSS 2011» ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ	175
8. ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ.....	188
9. ՀԱՎԵԼՎԱԾՆԵՐ.....	207

ԱՄՓՈՓԱԳԻՐ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Սույն հետազոտության նպատակն է «Կրթության բարելավում» ծրագրի շրջանակներում հանրակրթության պետական չափորոշիչի, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի անհրաժեշտ վերանայումների կարիքի գնահատումը:

Հետազոտության շրջանակն ընդգրկել է կրթակարգի ձևավորման, բովանդակային և յուրացման խնդիրները:

Հանրակրթության պետական կրթակարգը, հանրակրթության պետական չափորոշիչը, առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերը դիտարկվում են որպես հանրակրթության որակի ձևավորման և ապահովման կրթական համալիր քաղաքականություն: Վերանայման կարիքն ուսումնասիրվել է ըստ երեք հիմնական չափանիշների՝ սահունություն, չափելիություն, մրցունակություն:

Հետազոտությունն իրականացվել է գրասենյակային և դաշտային փուլերով: Ուսումնասիրվել են հանրակրթական տարրական, միջին և ավագ դպրոցների վեց հիմնական ուսումնական բնագավառների («Հայոց լեզու, գրականություն», «Օտար լեզուներ», «Մաթեմատիկա», «Տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ և համակարգչային գիտություններ», «Բնություն և բնական գիտություններ», «Հասարակություն և հասարակական գիտություններ») 19 առարկաների չափորոշիչներ և ծրագրեր:

Հետազոտության շրջանակում իրականացվել են անհատական փորձագիտական հարցազրույցներ և 8 թեմատիկ խմբային քննարկումներ, որոնց մասնակցել է ավելի քան 130 մասնագետ՝ շուրջ 90 ուսուցիչ և 40 փորձագետ (հանրակրթության պետական չափորոշիչի, առարկայական չափորոշիչների, ծրագրերի և դասագրքերի համահեղինակներ): Հետազոտության նախնական եզրահանգումները և առաջարկությունները քննարկվել են երկօրյա խորհրդաժողովի ընթացքում, որին մասնակցել են շուրջ 45 կրթական փորձագետներ: Զեկույցը վերջնականացվել է՝ հաշվի առնելով խորհրդաժողովի արդյունքները:

ԿՐԹԱԿԱՐԳԻ ՏԵՍԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ

Կրթակարգը «սոցիալական պայմանագիր» է ներկա և ապագա սերունդների միջև: Կրթակարգը, լինելով կրթական համալիր քաղաքականություն, նպատակադրում է հանրակրթության վերջնարդյունքը և սահմանում հասարակության մեջ նրա դերակատարումը:

Ըստ բնույթի՝ կրթակարգերը կարող են լինել հրահանգչական (*prescriptive*), ազատական (*non-prescriptive*) և խառը (*mixed*) տիպերի: Ըստ դերի՝ կրթակարգերը

միաժամանակ լինում են մտադրյալ (*intended curriculum*), մատուցված (*delivered curriculum*), յուրացված (*learned curriculum*) և գնահատված (*assessed curriculum*):

Ամեն երկիր ինքն է ձևավորում իր կրթակարգը՝ սահմանելով իր ռազմավարական խնդիրներին համապատասխան նպատակներ: Թիրախը երկրի զարգացման, տնտեսական մրցունակության, մշակութային ժառանգության և արժեհամակարգի այն հենքն է, որը հասարակությունը ցանկանում է կառուցել և զարգացնել հաջորդ սերունդների համար: Հաջողված կրթակարգերը պայմանավորող գործոններից են դրա մշակման գործում շահառուների լայն խմբերի մասնակցությունը, տեսության ու միջազգային լավագույն փորձի ներդրումը և կրթակարգի տարբեր բաղադրիչների ներդաշնակությունը:

ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ԼԱՎԱԳՈՒՅՆ ՓՈՐՁԻ ԱԿՆԱՐԿ

Միջազգային առաջատար փորձում հանրակրթության բարձր արդյունքները հիմնականում պայմանավորված չեն հանրակրթության մոդելի ընտրությամբ:

Հանրակրթության համակարգի տեսլականը և նպատակները

Հանրակրթության առաջատար համակարգերն աչքի են ընկնում հստակ մշակված և հստակ ուղերձ պարունակող տեսլականով: Ուսումնասիրված միջազգային լավագույն փորձի մեջ (Ֆինլանդիա, Սինգապուր, Ճապոնիա) ամուր տեսլականով հենքը նպաստում է այն արդյունավետ կերպով արտացոլող կրթակարգի ձևավորմանը և կիրառմանը: Հանրակրթության ոլորտում բարձր կատարողականով երկրների կրթակարգերում առկա են հավակնոտ և մանրակրկիտ մշակված նպատակներ, որոնք ամուր կապված են երկրի և հասարակության զարգացման ռազմավարության հետ: Հանրակրթության համընդհանուր նպատակները և հիմնաչափերն արտահայտվում են հստակ կրթական նպատակների և հիմնաչափերի միջոցով, իսկ վերջիններիս հիմքի վրա կազմվում են ուսուցման նպատակները և հիմնաչափերը:

Կրթակարգի նպատակադրումներով պայմանավորված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների համադրումը փոխակերպում է պետության զարգացման ռազմավարությունը և հասարակության տեսլականը հստակ կրթական խնդիրների: Սովորողների հմտությունների և կարողությունների ձևավորումն էապես պայմանավորված է նաև հանրակրթության համակարգի մոդելից. հրահանգչական համակարգում (օրինակ՝ Ճապոնիա) հմտությունների և կարողությունների ձևավորումն զգալիորեն մանրամասնված է ուսուցման նպատակների միջոցով: Մյուս կողմից՝ ազատական համակարգերում (օրինակ՝ Ֆինլանդիա) էական է ուսուցիչների և դպրոցների դերը: Եվրոպական առանցքային կարողությունների մոդելը (ուղղված հարատև կրթությանը) միջազգային փորձի մեջ լայնորեն կիրառվող մոտեցումներից է, որը հանրակրթության համընդհանուր նպատակները փոխակերպում է կրթական և

ուսուցման նպատակների: Համաշխարհային տնտեսական ֆորումի սահմանած՝ 2020 թվականի հմտություններն ուղղված են անձի և հասարակության մրցունակությանը հատկապես ներկայիս տեխնոլոգիական «հեղափոխության» ժամանակահատվածում: Այս հմտությունները հիմնականում պատկանում են «բարձր մտածողության» (*high-order thinking skills*) խմբին:

Ինտեգրված ուսումնառություն

Հանրակրթական ծրագրերի հաջողված ինտեգրումը հստակ կերպով հիմնված է տեսության մոդելներից մեկի վրա: Ինտեգրման մոդելն արտացոլում է հասարակության սահմանած հանրակրթության տեսլականը: Ինտեգրված ուսումնառությունն իրականացվում է ուսումնական հստակ նպատակների հիման վրա և ուղղված է հանրակրթության կոգնիտիվ գործընթացներին: Այն էապես նպաստում է միջառարկայական մտածողության զարգացմանը:

Տարբերակված ուսումնառություն

Սովորողների ուսումնառության տարբերակումը կատարվում է տարբեր ձևաչափերով և տարբեր տարիքներում: Ֆինլանդիայի և Ճապոնիայի հանրակրթության համակարգերում խրախուսվում է դասարանների համասեռ կազմությունը և դասանյութի յուրացման միասնական մոտեցումը: Սինգապուրի հանրակրթության մեջ սովորողներն անցնում են տարբեր ճանապարհներ վաղ տարիքից սկսած. հիմքը 4-րդ դասարանում անցկացվող քննություններն են:

Գնահատում

Գնահատման չափանիշների ընտրությունը և իրականացումը բազմագործոն որոշում է, որը հաշվի է առնում հանրակրթության նպատակադրումները և ուսուցիչների պատրաստվածության մակարդակը: Տարբեր երկրների հանրակրթության համակարգերում գնահատման պրակտիկան տարբեր է: Կան երկրներ, որոնք առավել հաճախ են պետական քննություններ կիրառում, այլ երկրներում դպրոցական ընթացիկ թեստերին է մեծ կարևորություն տրվում: Սինգապուրի հանրակրթությունը, աչքի ընկնելով սովորողների տարբերակված ուսումնառությամբ, ունի ինտեսիվ և քննությունների վրա հիմնված գնահատման համակարգ: Ճապոնիայում և Ֆինլանդիայում հիմնական դպրոցում ուսումնառության ընթացքում կիրառվում են փոքրաքանակ պետական քննություններ: Ընդհանուր առմամբ՝ Ֆինլանդիայի հանրակրթության համակարգում կիրառվում են միայն ընտրանքային քննություններ, որոնք միտված են բացահայտելու դպրոցների առաջընթացը:

ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԻ ԿԱՐԳԱՎՈՐՈՒՄԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

Հայաստանում հանրակրթության ոլորտի կարգավորումը մասնատված է: Տարբեր իրավական փաստաթղթերի միջև փոխկապակցվածությունը հստակ չէ, դրանք հաճախ ունեն սահուն շարունակականության խնդիրներ: Այս մասնատվածությունը շահառուների շրջանում հաճախ հանգեցնում է դրանց գործածման խնդիրների: Ձևակերպումների հստակության և չափելիության խնդիրները հանգեցնում են տարընթերցումների և խոչընդոտում հանրակրթության նպատակների իրականացումը: Հանրակրթության ոլորտը կարգավորող իրավական փաստաթղթերը չեն արտահայտում նաև մի շարք կարևոր դրույթներ, որոնք էական են համակարգի կուռ կառուցվածքի, սահունության և ամբողջականության համար:

Հանրակրթության նպատակադրումները քաղաքականության վերածելու և դրանք իրագործելու արդյունավետ ճանապարհային քարտեզ առկա չէ: Հանրակրթության ոլորտում բացակայում են հստակ ուղղորդող գործիքակազմը, արդյունքների վերահսկման, գնահատման և բարելավման կուռ մեխանիզմները:

ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉ

Հայաստանի հանրակրթության համակարգն առավել նման է կրթակարգերի տեսության «խառը» մոդելին: Սա պայմանավորված է համակարգի մշտադիտարկման, հանրակրթության իրականացման արդյունավետ գործող և հստակ սահմանված մեխանիզմների բացով: Հանրակրթության պետական չափորոշի ձևավորման կարգը խնդրահարույց է և չի արտացոլում կրթակարգի կազմման տեսական մոտեցումները և միջազգային առաջատար փորձում լայնորեն կիրառվող «սոցիալական պայմանագրի» սկզբունքը: Կրթակարգային հիմնաչափերի սահմանումը տարբեր իրավական փաստաթղթերում մասնատված է, որը հանգեցնում է սահունության և արդյունավետ մասնավորեցման խնդիրների: Հստակ սահմանված չեն հանրակրթական ծրագրերի առարկայացանկի և հենքային ուսումնական պլանի ձևավորման սկզբունքները:

Հանրակրթական ծրագրերի տարբեր մակարդակներում առկա են կոգնիտիվ զարգացման սահունության խնդիրներ: Հանրակրթության պետական չափորոշում հանրակրթական ծրագրերի տարբեր մակարդակների միջև առկա են բովանդակային պահանջների կոգնիտիվ զարգացման սահունության խնդիրներ: Շրջանավարտներին ներկայացվող ընդհանրական պահանջները հստակ կերպով չեն արտահայտում սովորողների ուսումնառության վերջնարդյունքների միջազգային առաջատար փորձը: Առկա են գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների թերի սահմանման և սահուն կոգնիտիվ զարգացման խնդիրներ: Շրջանավարտներին ներկայացվող պահանջները հիմնականում արտացոլում են Եվրոպական առանցքային կարողությունները, ինչը, սակայն, առավելապես

«մակերեսային» բնույթ է կրում: Չափորոշչում սահմանված դժվար չափելի նպատակները խնդրահարույց են կիրառման տեսանկյունից և հիմք են ստեղծում մտադրյալ, մատուցված և յուրացված կրթակարգերի էական տարբերությունների համար:

Հանրակրթության պետական չափորոշի խնդիրները մարտահրավերներ են առաջացնում հանրակրթության արդյունավետ իրականացման համար: Հանրակրթության պետական չափորոշիչը թեև որոշ չափով արտացոլում է միջազգային առաջատար փորձում առկա կրթակարգերի կազմման և գործարկման մոտեցումները, սակայն ունի կառուցվածքային, սկզբունքային և բովանդակային էական բացեր:

ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉՆԵՐԻ ԵՎ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

Տարբեր առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի տրված են տարբեր կառուցվածքային լուծումներ և շեշտադրումներ: Տարրական, միջին և ավագ դպրոցների 19 առարկաների չափորոշիչների և ծրագրերի փաստաթղթերի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ կառուցվածքային տարբերություններ առկա են ինչպես հանրակրթական ծրագրի տվյալ աստիճանի առարկաների միջև, այնպես էլ հանրակրթական ծրագրի տարբեր աստիճաններում նույն առարկայի չափորոշիչների և ծրագրերի միջև: Հանրակրթության պետական կրթակարգով տրված առարկայական չափորոշիչի գրեթե բոլոր բաղադրիչներն ամբողջապես առկա չեն ուսումնասիրված առարկաների մեծամասնության պարագայում:

Առարկայական չափորոշիչների բացատրագրերը և հայեցակարգերը որոշ դեպքերում տեղեկություններ են հաղորդում փաստաթղթի կառուցվածքի վերաբերյալ, իսկ որոշ դեպքերում՝ առարկայի նպատակների:

Տարբեր առարկաների պարագայում հանդիպում է ուսուցման նպատակների և խնդիրների տարբեր մասնավորեցում՝ ըստ կրթական աստիճանի, դասարանի, թեմատիկ, ընդհանրական:

Ուսումնական գործունեության տեսակները որոշ դեպքերում տրված են ընդհանրական, որոշ դեպքերում՝ մասնավորեցված ըստ թեմաների: Ուսումնական գործունեության տեսակները, ընդհանրապես, ենթադրում են միասնական հիմքային մոտեցում ըստ առարկայախմբերի՝ (օրինակ՝ բնագիտական, հասարակագիտական), որը հաճախ պահպանված չէ:

Առարկաների բովանդակային միջուկը որոշ դեպքերում տրված է ընդհանրական, որոշ դեպքերում՝ նաև ըստ դասարանի կամ հանրակրթության աստիճանի:

Որոշ դեպքերում առարկայի *ժամաքանակը* տրված է ըստ համեմատաբար մեծ թեմաների, որոնք ունեն ենթաթեմաներ: Վերջիններիս պարագայում հստակ ժամաքանակի բացակայությունը կարող է խնդրահարույց լինել ինչպես դասագրքերի մշակման, այնպես էլ դասավանդման տեսանկյունից:

Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջները (գիտելիքներ, հմտություններ և կարողություններ) որոշ առարկաների պարագայում ընդհանրական են տրված՝ առանց դասարանային և թեմատիկ հստակ բաշխման: Չափորոշչային պահանջների թեմատիկ բաշխման բացակայության դեպքում դժվար է հստակեցնել, թե որ թեման է նպաստում մեկ կամ մի քանի չափորոշչային պահանջի ապահովմանը կամ բխում է այդ պահանջներից:

Տրված *գրականության ցանկի* կազմման սկզբունքները հստակ չեն: Որոշ դեպքերում ցանկի բովանդակությունն առավել նպատակահարմար է որպես ուսուցչի ուղեցույց գործածման համար, որոշ դեպքերում ցանկը ներկայացնում է այն գրականությունը, որից օգտվել են առարկայի ծրագրի հեղինակները:

Կառուցվածքային խնդիրների մի մասը հաղուկ է հանրակրթական ծրագրի տվյալ աստիճանին, իսկ մի մասն ընդհանրական է: Ընդհանուր առմամբ՝ առարկայական չափորոշիչները խնդիրներ են առաջացնում հանրակրթական ծրագրերի արդյունավետ մշակման, օգտատերերի կողմից միանշանակ ընկալման, մատուցման, յուրացման և գնահատման համար:

ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉՆԵՐԻ ԵՎ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ԸՆԴՀԱՆՐԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ուսումնական նպատակներ

Առարկաների ուսումնական նպատակների կապակցվածությունը հանրակրթության պետական չափորոշչի պահանջների հետ հիմնականում տեսանելի է: Հանրակրթության բոլոր աստիճաններում առարկաների ուսումնական նպատակները հիմնականում տրված են սովորողակենտրոն մոտեցմամբ և ներկայացնում են այն ընդհանրական գիտելիքներն ու հմտությունները, որոնք սովորողը պետք է ձեռք բերի առարկայի ուսումնառության արդյունքում: Տարրական դպրոցի առարկաների մեծամասնության պարագայում չափորոշիչները և ծրագրերը տրված են միջին դպրոցի հետ ընդհանրական ձևով՝ որպես մեկ ամբողջություն հիմնական դպրոցի համար: Այս մոտեցումը տարրական և միջին դպրոցների միջև հստակ նպատակային տարանջատում չի ապահովում: Մյուս կողմից, սակայն, հանրակրթության պետական չափորոշչում այս հանրակրթական աստիճանները հստակ տարանջատված են և առանձնացված նպատակներ և խնդիրներ են արտահայտում:

Ինտեգրում

Միջին և ավագ դպրոցներում և՛ մեկ ուսումնական բնագավառի առարկաների միջև, և՛ ուսումնական բնագավառների միջև առկա ինտեգրումը չի ներկայացնում տեսական մոդելներից որևէ մեկը: Տարրական դպրոցում ուսուցումն իրականացվում է հիմնականում ինտեգրված առարկաների միջոցով՝ բացառությամբ օտար լեզուների: Առկա են ինտեգրման տեսության «իրար մեջ ներառվող», «հաջորդական», «համախմբող» մոդելները: Միջին և ավագ դպրոցներում թե՛ մեկ ուսումնական բնագավառի առարկաների միջև, թե՛ ուսումնական բնագավառների միջև ինտեգրումը տեսական մոդելներից որևէ մեկին ամբողջապես վերագրել հիմնականում հնարավոր չէ, քանի որ առարկաների բովանդակային ներկայացվածության մեջ հստակ կապեր և օրինաչափություններ հիմնականում տեսանելի չեն: Ավագ դպրոցում, ինչպես միջին դպրոցի 7-9-րդ դասարանների պարագայում, միակ ինտեգրված առարկան «Հասարակագիտություն» է: Ի տարբերություն միջին դպրոցի, ավագ դպրոցի «Հասարակագիտություն» առարկայի ինտեգրումն արտացոլում է «մասնատված» մոդելը: Այն ներկայացնում է հասարակագիտական տարբեր ոլորտների տեսական գիտելիքներ, որոնք արդյունավետ կերպով փոխկապակցված չեն և չեն ապահովում հմտությունների ու կարողությունների աստիճանական և սահուն զարգացում: Մյուս կողմից՝ բնագիտական և մաթեմատիկական ուսումնական բնագավառների պարագայում որոշ թեմաների տեղաբաշխման համար հաշվի են առնվել միջուսումնական կապերը:

Սովորողին ներկայացվող պահանջներ

Հանրակրթության բոլոր աստիճաններում սովորողին ներկայացվող պահանջներում առկա են գիտելիքային բաղադրիչի, կոգնիտիվ զարգացման սահունության, հստակության և չափելիության խնդիրներ: Տարրական դպրոցում սովորողին ներկայացվող պահանջների Ա, Բ և Գ մակարդակների միջև պրոգրեսիայի սահունությունը միանշանակ չէ, առկա են հանրակրթության տվյալ աստիճանին ներկայացվող պահանջների կոգնիտիվ համապատասխանության խնդիրներ (օրինակ՝ «Մայրենի» առարկայի պարագայում): Որոշ առարկաների պարագայում պահանջների Ա, Բ, Գ մակարդակային շղթայի կոգնիտիվ պրոգրեսիան չի ուղեկցվում գիտելիքային բաղադրիչի սահուն աճով (օրինակ՝ «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի պարագայում): Միջին դպրոցում որոշ առարկաների պարագայում սովորողին ներկայացվող պահանջների Ա, Բ, Գ մակարդակների միջև գիտելիքային բաղադրիչի պրոգրեսիա առկա է, սակայն կոգնիտիվ գործընթացի՝ ոչ (օրինակ՝ «Հայոց լեզու» և «Հայ գրականություն» առարկաների պարագայում): «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառի առարկաների համար սովորողին ներկայացվող պահանջները տրված են առավելապես առաջին (մայրենի), այլ ոչ թե օտար լեզվի ուսումնառությանը համապատասխանող տեսքով: Սովորողներին ներկայացված պահանջների

բաժանումը մակարդակների հաճախ արտահայտում է միատարր փաստական գիտելիքի ավելացում (օրինակ՝ «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառի առարկաներ, «Հասարակագիտություն» առարկա): Ավագ դպրոցում գիտելիքային բաղադրիչի աճը տեսանելի է և հասնում է մինչև ընթացակարգային գիտելիք, մյուս կողմից, սակայն, կոգնիտիվ գործընթացի մակարդակը միջին դպրոցի համեմատ հաճախ նույնն է (օրինակ՝ «Կենսաբանություն» առարկայի պարագայում): Հանրակրթության բոլոր աստիճաններում սովորողներին ներկայացվող պահանջներում առկա են հստակության և չափելիության խնդիրներ, որոնք հանգեցնում են տարընթերցումների և խոչընդոտում են կոգնիտիվ սահուն զարգացման ապահովումը:

Նպատակակենտրոնություն

Հանրակրթության բոլոր աստիճաններում առարկայի ուսումնական նպատակների, սովորողին ներկայացվող պահանջների և բովանդակային միջուկի միջև կապը հիմնականում հստակ չէ: Որոշ ուսումնական բնագավառների (մասնավորապես՝ «Բնություն, բնական գիտություններ» և «Մաթեմատիկա») առարկաների պարագայում առկա են ուսումնական նպատակներ, որոնք արտացոլված չեն սովորողին ներկայացվող պահանջներում: Մյուս կողմից՝ առարկայի բովանդակային միջուկը միշտ չէ, որ բխում է առարկայի ուսումնական նպատակներից և սովորողին ներկայացվող պահանջներից, այլ կազմված է հանրակրթության ոլորտի՝ տարիների ընթացքում կուտակված ժառանգության և ավանդական մոտեցումների հիման վրա:

Մրցունակություն

Սովորողներին ներկայացվող պահանջները չեն զարգացնում սովորողների «բարձր մտածողության» գիտելիքներ, հմտություններ և կարողություններ: Առարկաների ուսումնական նպատակները հիմնականում անդրադառնում են համապատասխան Եվրոպական առանցքային կարողություններին, սակայն դրանք արդյունավետ կերպով մասնավորեցված չեն սովորողին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների պահանջներում: Սովորողներին ներկայացվող պահանջներում, մասնավորապես բնագիտական առարկաների պարագայում, սակավ են կիրառության կարողությունները, սովորողի ինքնուրույն, հետազոտական աշխատանքի շեշտադրումները: Թերի են արտացոլված Համաշխարհային տնտեսական ֆորումի սահմանած՝ 2020 թվականի «բարձր մտածողության» խմբի հմտությունները՝ ուղղված անձի և հասարակության մրցունակությանը:

Կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածություն

Առարկաների առկա ժամաքանակների պայմաններում հմտությունների և կարողությունների զարգացումը մարտահրավեր է: Ընդհանուր առմամբ՝

առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի նպատակային ու սկզբունքային խնդիրները թույլ չեն տալիս միանշանակ գնահատական տալ կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածությանը: Այնուամենայնիվ, կարելի է փաստել, որ հանրակրթության բոլոր աստիճաններում առարկայական ծրագրերը ծանրաբեռնված են գիտելիքային բաղադրիչի (հիմնականում՝ փաստական և կոնցեպտուալ) պահանջներով: Ավագ դպրոցում որոշ առարկաների պարագայում հումանիտար և բնագիտական հոսքերի ծրագիրը կառուցված է միևնույն թեմաների շուրջ՝ տարեցտարի կոգնիտիվ զարգացման սկզբունքով, մինչդեռ ընդհանուր հոսքում հաջորդող դասարաններում թեմաները կա՛մ ընդհատվում են, կա՛մ միաձուլվում՝ առանց էական կոգնիտիվ պրոգրեսիայի (օրինակ՝ օտար լեզուների պարագայում):

ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ՀԵՆՔԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՊԼԱՆ

Կրթության տեսությունն ուսուցման ժամաքանակի և սովորողների յուրացման արդյունավետության հստակ կորելացիա չի մատնանշում: Ուսումնասիրված միջազգային առաջատար փորձում (Ֆինլանդիա, Ճապոնիա, Սինգապուր, Ավստրալիա) ներկայումս անցում է կատարվում «ուսուցանել քիչ, սովորել շատ» (Teach Less, Learn More) սկզբունքին: Սա տանում է դեպի կրթական բովանդակության ծավալի նվազեցման, կոգնիտիվ հմտությունների ավելի արդյունավետ զարգացման ու բարդացման և ժամաքանակների օպտիմալացման:

Հայաստանում առկա է հանրակրթական ծրագրերի բովանդակության և ժամաքանակների օպտիմալացման էական հնարավորություն: Հատկանշական է, որ այս երկու օպտիմալացումներից որևէ մեկի առանձին իրագործումն էական դրական արդյունք ապահովել չի կարող:

Հայաստանում տարրական և միջին դպրոցների միջև ուսումնառության տևողության բաշխման համամասնությունն ունի վերանայման կարիք: Հայաստանում տարրական և միջին դպրոցներում ուսումնառության տևողությունը շեղված է միջազգային առաջավոր կրթական փորձից: Տևողության բաշխման վերադասավորումը պետք է ուղղված լինի տարրական դպրոցում սոցիալապես առավել ձևավորված սովորողների պատրաստմանը, որոնք լիարժեք պատրաստ կլինեն միջին դպրոցում գիտելիքային բազայի ընդլայնմանը և ավագ դպրոցում նախամասնագիտական արդյունավետ պատրաստմանը: Միջազգային առաջավոր փորձը, մասնավորապես հանրակրթության տարրական և միջին աստիճաններում, վաղուց անցում է կատարել գիտելիքը որպես հանրակրթության էական բաղադրիչ դիտարկելուց դեպի գիտելիքը որպես անձնային որակներ և հմտություններ ձևավորող և զարգացնող գործիքի վերածելուն:

ՅՈՒՐԱՅՈՒՄ ԵՎ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ

Հանրակրթության տարբեր աստիճաններում սովորողների գնահատման արդյունքներն արտահայտում են կրթական բովանդակության յուրացման տարբեր մակարդակներ: Տարրական դպրոցի ավարտին սովորողների առաջադիմությունն ավելի բարձր մակարդակի վրա է, քան միջին դպրոցում: Ավագ դպրոցի ավարտին առաջադիմության մակարդակը բարելավվում է, որը պայմանավորող գործոններից է սովորողների կրկնուսուցումը բուհ ընդունվելու նպատակով: Առկա են մի շարք գործոններ, որոնք պայմանավորում են գնահատման արդյունքների տարբերությունները: Օրինակ՝ խոշոր քաղաքներում արձանագրվում են ամենաբարձր արդյունքները, իսկ ամենացածր արդյունքները գյուղական համայնքների միջնակարգ դպրոցներում են:

Հայաստանի հանրակրթության ոլորտում սովորողների գնահատման համակարգը մասնատրված է: Գնահատման համակարգի մասնատումը խնդրահարույց է դարձնում տարբեր փաստաթղթերում համակարգի բաղադրիչների և սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջների միջև հստակ կապի ստեղծումը և իրագործումը: Գնահատման համակարգի բաղադրիչների կառուցվածքի, փոխկապակցվածության և հստակության խնդիրները մարտահրավերներ են առաջացնում ընթացիկ և ամփոփիչ գնահատումների տվյալների վավերականության տեսանկյունից: Գնահատումը հիմնականում արտացոլում է գիտելիքի և միայն մասնակիորեն՝ կոգնիտիվ հմտությունների յուրացումը:

Գնահատման գործող համակարգը դեռևս լիարժեք չի հասցեագրել սովորողների գնահատման հայեցակարգով սահմանված մի շարք հիմնախնդիրներ, մասնավորապես՝

- գնահատման գործող համակարգն արդի կրթական պահանջներին մասամբ է համապատասխանում. հիմնականում կարևորվում են սովորողի տեղեկատվական պաշարը և փաստերի մեխանիկական մտապահումը,
- գնահատման կիրառվող ձևերը դեռևս հնարավորություն չեն տալիս լիարժեք բացահայտել և ճիշտ գնահատել սովորողների հմտությունները և կարողությունները,
- ավարտական քննությունների բովանդակությունը, անցկացման կարգը և գնահատման ձևերն ինքնանպատակ են, իսկ գնահատականների հավաստիության աստիճանը դեռևս ցածր է:
- բուհերի ընդունելության քննությունների ներկա համակարգը չի ենթադրում հետադարձ կապ դպրոցի հետ, չի ապահովում հանրակրթական դպրոցի զարգացումն ու վարկանիշի բարձրացումը, ընդհակառակը, նպաստում է ավագ դպրոցի փաստացի փոխարինմանը կրկնուսուցների ինստիտուտով,

- ավագ դպրոցի շրջանավարտները հիմնականում ստիպված են միևնույն քննաշրջանում կրկնակի (ավարտական և ընդունելության) քննություններ հանձնել:

Գնահատման համակարգի կառուցվածքային բաղադրիչների ու մեթոդների և հանրակրթական ծրագրերի պահանջների խնդիրները վեր են հանվում ազգային և միջազգային գնահատման արդյունքներում: Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի կողմից անցկացված արտաքին ընթացիկ գնահատումները մատնանշում են հանրակրթության գնահատման համակարգի կառուցվածքային բաղադրիչների, գնահատման մեթոդների փաստացի կիրառության և արդյունքների հետ կապված խնդիրները, ներքին գնահատման սուբյեկտիվիզմը: «TIMSS 2011» միջազգային ստուգատեսի գնահատման արդյունքները ցույց են տալիս, որ կոգնիտիվ հմտությունների պահանջների մակարդակները կորելացված են սովորողների արձանագրած արդյունքների հետ: Ցածր արդյունքները պայմանավորող հիմնական գործոններից են առարկաների չափորոշչային պահանջներում կոգնիտիվ բարձր հմտությունների պակասը, ինչպես նաև պահանջների մակարդակների միջև սահունության և փոխկապակցվածության խնդիրները: Հայաստանի հանրակրթության համակարգում սովորողներին ներկայացվող պահանջները հիմնականում իմացական գիտելիքի բնույթի են: Մյուս կողմից՝ չափորոշիչներում և ծրագրերում առկա հմտությունների և կարողությունների պահանջների գնահատում հիմնականում տեղի չի ունենում կամ թերի է կատարվում: Գնահատումը հիմնականում կենտրոնացած է գիտելիքային բաղադրիչի վրա:

Ընդհանուր առմամբ՝ հանրակրթության գնահատման համակարգի խնդիրները հնարավորություն չեն ընձեռում լիարժեք իրագործել հանրակրթության պետական կրթակարգով սահմանված գնահատման հիմնական նպատակը՝ «սովորողի գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների մակարդակի, անձնային որակների ստուգումը և դրա հիման վրա ուսումնական գործընթացի կատարելագործման, ուսման որակի վերահսկումը»:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

«Կրթության բարելավում» ծրագրի շրջանակում հանրակրթության պետական չափորոշիչի, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի վերանայման կարիքի գնահատման հետազոտությունը վեր է հանում հանրակրթության համակարգի համապատասխան բաղադրիչների խոր և համակողմանի վերանայման անհրաժեշտությունը:

Հանրակրթության պետական կրթակարգի, հանրակրթության և առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի հիմնախնդիրները ներկայացված են ստորև:

ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐ

Հանրակրթության դերը երկրի ռազմավարական զարգացման մեջ թույլ է սահմանված:

Հանրակրթության պահանջներում բովանդակային, կոգնիտիվ զարգացման և սահունության խոր բացերը հանգեցնում են որակի հիմնախնդիրների:

Հանրակրթության նպատակադրումները միջազգայնորեն մրցունակ չեն և չեն զարգացնում սովորողների «բարձր մտածողության» հմտություններ և կարողություններ:

Հանրակրթության դերը երկրի ռազմավարական զարգացման մեջ թույլ է սահմանված

- Հանրակրթության ոլորտը չունի հստակ տեսլական և հասարակության զարգացմանն ուղղված հստակ նպատակադրում:
- ՀՀ կրթակարգը, որպես կրթական համալիր քաղաքականություն, թերի է, մասնավորապես՝ հանրակրթության վերջնարդյունքները հստակ սահմանված չեն:
- Կրթակարգը, չափորոշիչներն ու ծրագրերը չեն արտահայտում ներկա և ապագա սերունդների միջև «սոցիալական պայմանագրի» սկզբունքը:
- Գործող կրթակարգը փոխկապակցված չէ տնտեսության աճի և հասարակության սոցիալական զարգացման ծրագրերի հետ:

Հանրակրթության նպատակադրումներում բովանդակային, կոգնիտիվ զարգացման և սահունության բացերը հանգեցնում են որակի հիմնախնդիրների

- Հանրակրթության ոլորտի կարգավորումը մոտ է կրթակարգերի «խառը» մոդելին, որն ունի համակարգի թափանցիկության, կանխատեսելիության և կայուն զարգացման էական բացեր:
- Հանրակրթության կարգավորումը մասնատված է, տարբեր իրավական փաստաթղթերի միջև փոխկապակցվածությունը հստակ չէ:
- Հանրակրթության կարգավորումը չի արտահայտում համակարգի կուռ կառուցվածքի, սահունության և ամբողջականության համար մի շարք կարևոր դրույթներ:
- Հստակ սահմանված չեն հանրակրթական ծրագրերի առարկայացանկի և հենքային ուսումնական պլանի ձևավորման սկզբունքները:
- Հանրակրթության նպատակադրումները քաղաքականության վերածելու և դրանք իրագործելու արդյունավետ ճանապարհային քարտեզ առկա չէ:

- Չկան հանրակրթության արդյունքների վերահսկման, գնահատման և բարելավման կուռ մեխանիզմներ:
- Առարկայի բովանդակային միջուկը միշտ չէ, որ բխում է առարկայի նպատակներից և պահանջներից, այլ կազմված է տարիների ընթացքում կուտակված ժառանգության և ավանդական մոտեցումների հիման վրա:
- Հանրակրթության պետական և առարկայական չափորոշիչների պահանջների ու ծրագրերի տարբեր մակարդակների միջև առկա են կոգնիտիվ սահուն զարգացման և ամբողջականության խնդիրներ:
- Հանրակրթության նպատակները լիարժեք մասնավորեցված չեն ուսուցման վերջնարդյունքների և առարկայական չափորոշիչների ու ծրագրերի տեսքով:
- Դժվար չափելի և ոչ հստակ դրույթներն աստիճանական չեն զարգանում՝ հանգեցնելով հանրակրթության մտադրյալ, մատուցված, յուրացված և գնահատված բովանդակության միջև էական տարբերությունների:

Հանրակրթության նպատակադրումները մրցունակ չեն և չեն զարգացնում սովորողների «բարձր մտածողության» գիտելիքներ, հմտություններ և կարողություններ

- Հանրակրթության բոլոր աստիճաններում չափորոշիչները և ծրագրերը ծանրաբեռնված են գիտելիքային բաղադրիչով, հիմնականում՝ փաստական և կոնցեպտուալ:
- Գրեթե չի իրականացվում սովորողների հմտությունների, կարողությունների և արժեքների նպատակադրված զարգացում:
- Հանրակրթական ծրագրերում ինտեգրման թերի մոդելները խոչընդոտում են միջառարկայական մտածողության զարգացումը:
- Առարկաների ուսումնական նպատակներն անդրադառնում են Եվրոպական առանցքային կարողություններին, սակայն դրանք արդյունավետ կերպով մասնավորեցված չեն սովորողին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների պահանջներում:
- Սովորողներին ներկայացվող պահանջներում, մասնավորապես բնագիտական ուսումնական բնագավառում, սակավ են գիտության ժամանակակից հրամայականներին համահունչ կիրառության կարողությունները, սովորողի ինքնուրույն, հետազոտական աշխատանքի շեշտադրումները:
- Հանրակրթության և առարկայական չափորոշիչներում ու ծրագրերում թերի են արտացոլված Համաշխարհային տնտեսական ֆորումի սահմանած 2020 թվականի «բարձր մտածողության» (*high-order thinking*)

skills) խմբի հմտությունները՝ ուղղված անձի և հասարակության մրցունակությանը:

- Հայաստանի հանրակրթության նպատակադրումների մրցունակության խնդիրները վեր են հանվում նաև «TIMSS 2011» միջազգային ստուգատեսի գնահատման արդյունքներում, ըստ որոնց սովորողներին ներկայացվող պահանջները հիմնականում իմացական գիտելիքի բնույթի են, և առկա է կիրառական հմտությունների և կարողությունների շեշտադրումների պակաս:
- Հայաստանում գիտելիքը շարունակում է հանրակրթության մեջ դիտվել որպես նրա հիմնական բաղադրիչ, իսկ միջազգային առաջավոր փորձը վաղուց գիտելիքը հանրակրթության բաղադրիչ դիտարկելուց անցել է դեպի գիտելիքը սովորողի անձնային որակներ և հմտություններ ձևավորող ու զարգացնող գործիքի վերածելուն:

Առաջարկություններ

Ընդհանուր առմամբ՝ հանրակրթության ոլորտը, թե՛ ըստ տեսության, և թե՛ ըստ միջազգային փորձի, պետք է ունենա կարգավորման միաժամանակ գործող ֆորմալ և ոչ ֆորմալ գործիքակազմ: Սրանք պայմանականորեն ամբողջացվում են որպես մտադրյալ (*intended curriculum*), մատուցված (*delivered curriculum*), յուրացված (*learned curriculum*) և գնահատված (*assessed curriculum*) կրթակարգեր:

Հայաստանի հանրակրթության ոլորտի վերափոխումը պետք ուղղորդվի երկու հիմնարար դրույթներով՝

- հանրակրթության կարգավորումը պետք է հիմնվի «հանրակրթությունը որպես սոցիալական պայմանագիր» դրույթի վրա՝ հստակ սահմանելով հանրակրթության վերջնարդյունքը՝ որպես հասարակության զարգացման ռազմավարական գործիք,
- կարգավորումը պետք է ապահովի մտադրյալ, մատուցված, յուրացված և գնահատված կրթակարգերի առավելագույնս միմյանց համապատասխանեցումը՝ ոլորտի ամբողջականությունը և կայուն զարգացումն ապահովելու համար:

Հարկ է նշել, որ հանրակրթության ոլորտում խնդիրները համակարգային են, փոխկապակցված և ունեն բազմաշերտ խորքային պատճառներ: Սույն հետազոտության շրջանակում ներկայացվող առաջարկությունները *միտված չեն լիարժեք լուծումներ տալ համակարգային հիմնախնդիրներին*: Խորհրդատուի կողմից ներկայացվող առաջարկները կարող են առավելապես *նպաստել* հանրակրթության պետական կրթակարգի, հանրակրթության պետական չափորոշիչի, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի հիմնախնդիրների լուծմանը՝ զուգորդվելով համակարգային այլ բարեփոխումների հետ:

Առաջարկները ներկայացված են ստորև՝ ներառելով դրանց հիմնավորումները և իրագործման հիմնական քայլերը:

Առաջարկներն ըստ նշանակության և ազդեցության ձևի ներկայացվել են երկու խմբով՝

- առանցքային առաջարկություններ,
- օժանդակ առաջարկություններ, որոնք անհրաժեշտ են որպես առանցքային առաջարկություններն իրագործելու լծակ:

Առանցքային առաջարկություններ	Օժանդակ առաջարկություններ
<p>Առաջարկություն 1. Հանրակրթության պետական չափորոշիչը փոխարինել հանրակրթության պետական կրթակարգով և վերջինս հիմնովին լրամշակել որպես ոլորտի կարգավորման հիմքային և ամբողջական փաստաթուղթ:</p> <p>Առաջարկություն 2. Առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերը փոխարինել առարկայական ծրագրերով, վերջիններս հիմքային լրամշակել և դարձնել առարկայական ուսուցման ոլորտը կարգավորող հիմնական իրավական փաստաթղթեր:</p> <p>Առաջարկություն 3. Վերանայել 12-ամյա պարտադիր միջնակարգ կրթության աստիճանական բաշխումը և նպատակադրումը:</p>	<p>Առաջարկություն 4. Վերանայել ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագրերը և բարելավել փոխգործակցությունը:</p> <p>Առաջարկություն 5. Վերանայել սովորողների ուսումնառության ռեսուրսների մշակման քաղաքականությունը:</p>

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Առաջարկություն 1.

Հանրակրթության պետական չափորոշիչը փոխարինել հանրակրթության պետական կրթակարգով և վերջինս հիմնովին լրամշակել որպես ոլորտի կարգավորման հիմքային և ամբողջական փաստաթուղթ

1.1. Վերանայված կրթակարգում կիրառել միջազգային պրակտիկայում կիրառվող տերմինաբանությունը

Միջազգային տերմինաբանության կիրառումը կնպաստի համակարգը համարժեք դարձնել միջազգային առաջատար փորձ համարվող համակարգերին, ինչը հնարավորություն կընձեռի շարունակաբար կատարել ընթացիկ համաքննում և

մշտադիտարկում, ինչպես նաև՝ ներդնել միջազգային կրթական նորարարությունները:

1.2. Նոր ստեղծվող կրթակարգը հիմնովին լրամշակել՝ այն համապատասխանեցնելով միջազգային պրակտիկայում կիրառվող «curriculum» հասկացության բովանդակությանը

Կրթակարգը պետք է սահմանի հետևյալ հիմնային դրույթները՝

- I. Հանրակրթության կրթական նպատակները
- II. Հանրակրթության ոլորտի որակավորումների շրջանակն ըստ հանրակրթական ծրագրերի
- III. Հանրակրթության հիմնաչափերը՝
 - (1) Համընդհանուր հիմնաչափերը և նպատակները
 - (2) Կրթական հիմնաչափերը և նպատակները՝
 - ա) Սովորողի ուսուցման վերջնարդյունքներն ըստ գիտելիք-հմտություն-հատկանիշ (արժեք) բաժանման
 - Ըստ հանրակրթական ծրագրերի՝ տարրական, միջին, ավագ
 - Ըստ առարկայական ուսուցման բնագավառների
 - բ) Բովանդակության հիմնաչափերը՝ մասնավորեցված ըստ առարկայական ուսուցման բնագավառների
 - գ) Բովանդակության ընտրության, մատուցման և ինտեգրման մեթոդի հիմնաչափերը և նպատակները
 - դ) Առարկայացանկի և հենքային ուսումնական պլանի կազմության հիմնաչափերը
 - ե) Ուսուցման հիմնաչափերը և նպատակները
 - զ) Գնահատման հիմնաչափերը և նպատակները
 - Ընթացիկ գնահատման հիմնաչափերը և նպատակները
 - Ամփոփիչ տարեկան գնահատման հիմնաչափերը և նպատակները
 - Ավարտական և բուհ ընդունելության քննությունների կազմման, գնահատման, լրամշակման հիմնաչափերը
- IV. Կրթակարգի լիազորությունների շրջանակը և թիրախային շահառուները
- V. Կրթակարգի լրամշակման, վերամշակման, փոփոխման, մշտադիտարկման և ներդրման կարգը
- VI. Առարկայական ծրագրերի կազմման, վերամշակման, փոփոխման, մշտադիտարկման և ներդրման կարգը
- VII. Կրթակարգի այլ հիմնական բաղադրիչների՝ ներառական կրթության, բազմահամակազմ ուսուցման հիմնաչափերը
- VIII. Կրթակարգի հիմքով կրթական ռեսուրսների կազմման հիմնաչափերը

1.3. Կրթակարգի մշակումը դիտել որպես «սոցիալական պայմանագրի» մշակում

Կրթակարգի սկզբունքները և մոտեցումները պետք է արտացոլեն հասարակության տարբեր խմբերի որակական ներկայությունը և արձագանքեն պետության ու հասարակության զարգացման տեսլականին: Կրթակարգում ներառված դրույթները պետք է աստիճանական մասնավորեցվեն, իսկ մշակման գործընթացը լինի թափանցիկ:

Ուսուցման վերջնարդյունքները պետք է ներկայացնեն «գիտելիք-հմտություն-արժեք (հատկանիշ)» եռամակարդակ դրույթներ՝ սահմանված թե՛ որպես հանրակրթական ծրագրերի ավարտի հիմնաչափեր և թե՛ մասնավորեցված ըստ ուսումնական բնագավառների: Ուսուցման վերջնարդյունքների հիման վրա պետք է մշակվեն բովանդակության հիմնաչափերը, սահմանվեն առարկայացանկի ընտրության սկզբունքները, կրթական և ուսուցման հիմնաչափերը, գնահատման և հենքային ուսումնական պլանի կազմության հիմնաչափերը:

1.4. Ներդնել կրթակարգի ձևավորման, մշակման, ներդրման, կիրառման, ստուգման և լրամշակման մեխանիզմ

Կրթակարգի ձևավորման, մշակման, ներդրման, կիրառման, ստուգման և լրամշակման հստակ մեխանիզմի ներդրումն էապես կնպաստի հանրակրթության մտադրյալ, մատուցված, յուրացված և գնահատված կրթակարգերի միջև տարբերությունների բացահայտմանը և չեզոքացմանը:

Հայաստանի պարագայում կրթակարգի ցիկլային նպատակահարմար ժամանակահատված կարող է համարվել 12 տարին: Հաշվի առնելով սոցիալական, տնտեսական համակարգերի և տեխնոլոգիական առաջընթացի առաջանցիկ զարգացումները՝ ընթացիկ լրամշակումներ կարող են կատարվել յուրաքանչյուր 3-4 տարին մեկ:

1.5. Կրթակարգը պետք է հստակ սահմանի ուսուցման սկզբունքները, նպատակները և հիմնաչափերը

Կրթակարգի ուսուցման բաղադրիչը պետք է հստակ սահմանի կոգնիտիվ հմտությունների և գիտելիքի զարգացմանը նպաստող ուսուցման, ինտեգրված ուսուցման, վերջնարդյունքներ ապահովող դասի կառուցվածքի, դասապլանների կազմության, ուսուցչական օրինակելի ընդհանրական փորձի ստեղծման և տարածման, ուսուցմանը նպաստող գնահատման վերաբերյալ դրույթներ:

Սահմանված մոտեցումները պետք է հետագայում հիմք հանդիսանան առարկայական մեթոդական ձեռնարկների և վերապատրաստման ծրագրերի մշակման համար:

1.6. Պետք է ապահովել կրթական վերջնարդյունքների սահուն զարգացումն ըստ գիտելիքների, հմտությունների և արժեքների ու կարողությունների կոգնիտիվ զարգացման աստիճանների

Կրթական վերջնարդյունքների սահուն կոգնիտիվ զարգացումը մասնավորապես դրսևորվում է վերջնարդյունքների չափելի սահմանումների, սովորողների տարիքային աճն արտացոլող շարունակական զարգացման, կրթական համընդհանուր նպատակների հետ ներդաշնակության միջոցով:

Հանրակրթական ծրագրերում պետք է շեշտադրել սովորողների «կոգնիտիվ բարձր հմտությունների» սահուն զարգացումը:

Գիտելիքները, հմտությունները և կարողությունները պետք է հնարավորինս հստակ և չափելի սահմանվեն՝ նպաստելու հանրակրթական և առարկաների ուսումնական նպատակների իրականացումը հնարավորինս կիրառելի և մշտադիտարկելի դարձնելուն:

Միջազգայնորեն ընդունված կրթական գործիքների կիրառումը՝ մասնավորապես Բլումի վերանայված դասաբանությունը, կարող է էապես օգնել հանրակրթության հստակ և չափելի վերջնարդյունքներ սահմանելուն:

1.7. Կրթակարգը պետք է հստակ սահմանի գնահատման սկզբունքները, նպատակները և հիմնաչափերը, իսկ գնահատման գործիքակազմը պետք է սահմանվի առանձին միասնական կարգով

Կրթակարգը պետք է սահմանի գնահատման համակարգի համար էական այնպիսի սկզբունքներ, ինչպես համակարգի թափանցիկությունը, տվյալների վավերականությունը, գնահատման ստուգիչ և խրախուսող դերակատարումը, յուրացումը գնահատմամբ չպայմանավորելը, կրթության շարունակականության ապահովումը, գնահատման համակարգի ամբողջականությունն ու սահուն գործարկումը:

Կրթակարգը պետք է ամրագրի հանրակրթության ոլորտում սովորողների ձևավորող գնահատման աստիճանական կարգի ներդրումը և ապահովի անհրաժեշտ փաստաթղթային դաշտը:

Միաժամանակ, գնահատման համակարգի ճկունության ապահովման համար ընթացիկ, ամփոփիչ և ձևավորող գնահատման կարգերը, մեթոդական ցուցումները պետք է տրվեն կրթակարգից առանձին մեկ միասնական փաստաթղթով:

1.8. Կրթակարգը պետք է անդրադառնա 12-ամյա պարտադիր կրթությանը, ներառական կրթությանը և բազմահամակազմ դասարաններին

Հանրակրթության ոլորտում Հայաստանի իրականացրած փոփոխությունները և ստանձնած պարտավորություններն ստեղծում են նոր մարտահրավերներ, որոնց հասցեագրման մեխանիզմները պետք է արտացոլվեն առաջարկվող բարեփոխված կրթակարգում՝ տարբերակված ուսումնառության տեսքով:

Կրթակարգում սահմանված դրույթները 12-ամյա պարտադիր կրթության, ներառական կրթության և բազմահամակազմ դասարաններում ուսումնառության վերաբերյալ պետք է մասնավորեցվեն առարկայական ծրագրերի մակարդակում, և պետք է ապահովվի դրանց արդյունավետ ներդրման համար անհրաժեշտ դաշտը:

ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆ 2.

Առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերը փոխարինել առարկայական ծրագրերով, վերջիններս հիմքային լրամշակել և դարձնել առարկայական ուսուցման ոլորտը կարգավորող հիմնական իրավական փաստաթղթեր

2.1. Առարկայական չափորոշիչը և ծրագիրը փոխարինել մեկ միասնական փաստաթղթով՝ առարկայական ծրագրերով՝ հիմնովին լրամշակելով առկա փաստաթղթերը՝ կառուցվածքային և բովանդակային առումով

Առաջարկվող անցումը հանրակրթության չափորոշիչ կրթակարգի՝ ենթադրում է նաև անցում առարկայական չափորոշիչներից առարկայական ծրագրերի՝ թե՛ միջազգային լիարժեք համարժեքության նպատակով և թե՛ նոր կրթակարգի պարագայում առարկայական առանձին չափորոշիչ ունենալու անհրաժեշտությամբ:

Առարկայական ծրագրերը պետք է մշակվեն առանձին մասնագիտական խմբերի կողմից՝ միայն կրթակարգի ամբողջական մշակումից հետո:

Առարկայական ծրագրերը պետք է մշակվեն յուրաքանչյուր առարկայի համար՝ որպես մեկ ամբողջական փաստաթուղթ, ուսումնառության ամբողջ ժամանակահատվածի համար և կազմված լինեն հետևյալ բաղադրիչներից՝

- առարկայական կրթական նպատակներ,
- սովորողի ուսումնառության վերջնարդյունքներ՝ մասնավորեցված առարկայի մակարդակով,
- թեմաներ և թեմատիկ բաժանումներ,
- ուսուցման հիմնաչափեր,
- ուսուցման և տնային աշխատանքի ժամաքանակների հիմնաչափեր,
- առարկայի յուրացման և գնահատման հիմնաչափեր,

- առարկայի ուսուցման ուղղորդող գրականություն:

Վերոնշյալ բաղադրիչները պետք է հստակ մասնավորեցնեն կրթակարգի համապատասխան դրույթները:

2.2. Ուսումնառության վերջնարդյունքների մակարդակները փոխարինել մեկ ընդհանուր մակարդակով

Առարկայական չափորոշիչներում սովորողներին ներկայացվող պահանջների տարբեր մակարդակներից առաջարկվող անցումը մեկ միասնական մակարդակի ենթադրում է այնպիսի պահանջների սահմանում, որոնք ուղղված կլինեն հանրակրթության միջին մակարդակի բարելավմանը՝ հաշվի առնելով սովորողների բոլոր խմբերի և ուսուցիչների կարիքները:

ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆ 3.

Վերանայել 12-ամյա պարտադիր միջնակարգ կրթության աստիճանական բաշխումը և նպատակադրումը

3.1. Անցում կապարել վեցամյա տարրական դպրոցի

Քառամյա տարրական դպրոցի պարագայում դժվար է ապահովել սովորողների սահուն անցումը «ազատ-խաղային» վիճակից դեպի «կարգավորված-ուսումնական» վիճակի, և լավագույնս չեն զարգացնում սովորողների կոգնիտիվ հմտությունները:

Տարրական և միջին դպրոցները ծանրաբեռնված են հիմնականում փաստային և մասամբ՝ կոնցեպտուալ գիտելիքի պահանջներով: Սա շարունակվում է նաև ավագ դպրոցում՝ արդյունքում խնդրահարույց դարձնելով սովորողների հմտությունների, կարողությունների և արժեքների զարգացումը:

Առաջարկվող վերափոխման արդյունքում տարրական դպրոցը կարող է ունենալ ներքին բաժանում՝ ցածր տարրական և բարձր տարրական ծրագրերի: Ցածր տարրական դպրոցը նպատակաուղղված կլինի առավելապես արժեքների-հմտությունների զարգացմանը, իսկ բարձր տարրական դպրոցը՝ նաև գիտելիքների զարգացմանը: Այս պարագայում տարրական դպրոցը կծառայի որպես «գիտելիքների-հմտությունների-արժեքների ինկուբատոր»՝ նպաստելով առավել արդյունավետ ուսուցման կազմակերպմանը միջին և ավագ դպրոցներում:

3.2. Միջին դպրոցի տևողությունը դարձնել երեք տարի

Առաջարկվող վերափոխման արդյունքում միջին դպրոցում կշեշտադրվի գիտելիք-հմտություն-արժեք եռամակարդակ վերջնարդյունքների հավասարաչափ զարգացումը և նախապատրաստումը նախամասնագիտական ուսուցմանն ավագ դպրոցում կամ մասնագիտական ուսումնական հաստատությունում:

ՕԺԱՆԴԱԿ ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆ 4.

Վերանայել ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագրերը և բարելավել համագործակցությունը

4.1. Վերապատրաստումը կենտրոնացնել կրթակարգահենք տարբերակված ուսուցման շուրջ

Առաջարկվող փոփոխությունները ենթադրում են ուսուցչական բարձր մասնագիտական որակներով համայնքի առկայություն, որոնք արդյունավետորեն կյանքի կոչեն դրանք: Այս առումով կարիք կլինի ուսուցիչների մասնագիտական նպատակային վերապատրաստման:

Վերապատրաստումը կնպաստի նվազեցնել մտադրյալ և մատուցված կրթակարգերի տարբերությունը: Վերապատրաստման արդյունքում կրթակարգը կդառնա ուսուցիչների աշխատանքային հիմնական գործիքներից մեկը՝ ի տարբերություն ներկա համակարգի:

4.2. Ստեղծել ուսուցիչների համագործակցության նորարարական հարթակ և փորձի փոխանակման արդյունավետ միջավայր

Հանրակրթության համակարգի կայուն և արդյունավետ զարգացման համար կարևոր է ուսուցիչների փորձի փոխանակման և փոխօգնության հարթակի ստեղծումը, ինչը կնպաստի ուսուցիչների դասավանդման որակի մշտադիտարկմանը և դրա բարելավմանը:

ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆ 5.

Վերանայել սովորողների ուսումնառության ռեսուրսների մշակման քաղաքականությունը

Հայաստանում հանրակրթական դասագրքերն ունեն մի շարք հիմնախնդիրներ, մասնավորապես՝ հաճախ որպես ուսուցման մեկ ռեսուրս հանդիսանալը, լեզվական խրթին ոճը, հանրակրթության և առարկայական չափորոշիչներին ու ծրագրերին որոշակի անհամապատասխանությունը:

Միջազգային առաջատար փորձը փաստում է, որ արդյունավետ մշակման պարագայում ուսումնառության տեսանկյունից նշանակալից տարբերություն չկա մեկ դասագիրք կամ բազմաթիվ ռեսուրսներ որպես ուսումնառության հիմնական միջոց կիրառելու միջև:

Հայաստանի հանրակրթության համակարգում առաջարկվող փոփոխությունները կարող են իրականացվել «մեկ դասագիրքը որպես ուսումնառության հիմնական գործիք» սկզբունքով՝ պայմանավորված նաև ֆինանսավորման առկա

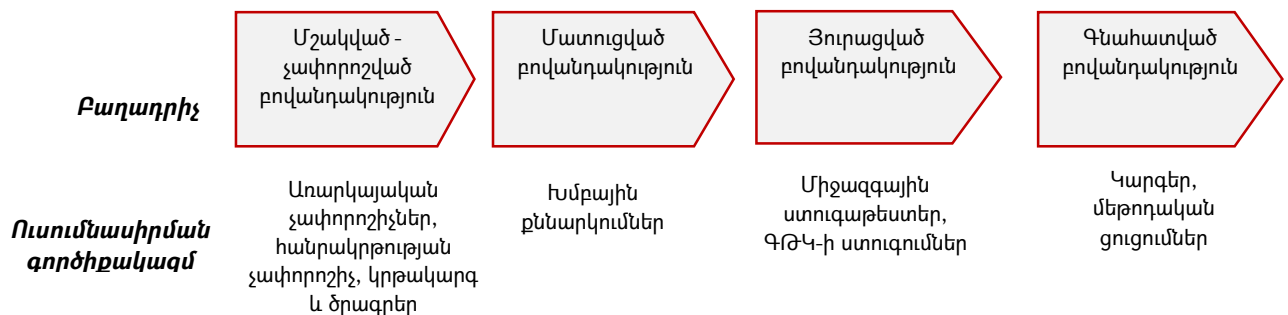
խնդիրներով: Կարևոր է, սակայն, դասագրքերը մշակել կրթակարգի ոգուն և տառին համապատասխան, ինչը պահանջում է դասագրքերի մշակման գործընթացն ընդունել որպես հանրակրթության «սոցիալական պայմանագրի» անբաժանելի մաս:

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

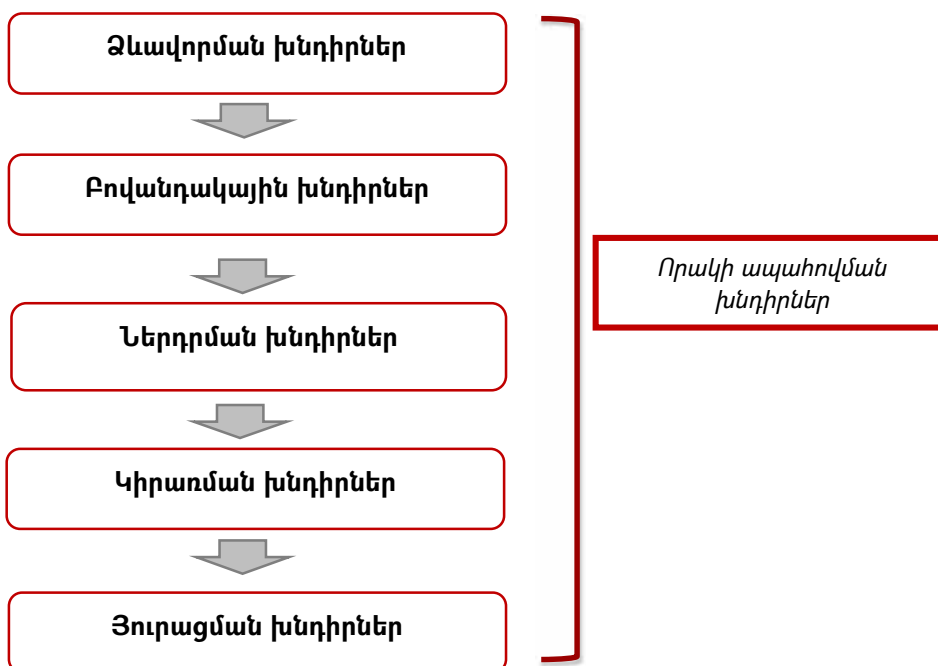
Կառուցվածք

Սույն հետազոտությունն ուղղված է «Կրթության բարելավում» ծրագրի շրջանակներում հանրակրթության պետական չափորոշիչի, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի վերանայման կարիքների գնահատմանը:

Այս բաժնում ներկայացված են հետազոտության մեթոդաբանության հիմնական կառուցվածքը, սկզբունքները և մոտեցումները¹: Ուսումնասիրության մեթոդաբանության ելակետը կրթության բովանդակության սահմանումն է՝ ըստ ստորև ներկայացված չորս բաղադրիչների:



Ստորև ներկայացված է վերանայման կարիքի գնահատման ընթացքը:



¹ Հետազոտության ամբողջական մեթոդաբանությունը տրված է սույն հետազոտությունից առանձին փաստաթղթով:

Մեթոդաբանական մոտեցում

1. Ձևավորման խնդիրների խումբը ներառել է հանրակրթության պետական կրթակարգի, հանրակրթության պետական չափորոշի, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի մշակման գործընթացում ծագող հնարավոր խնդիրները և գործընթացային խնդիրներ:

2. Բովանդակային խնդիրների խումբը ներառում է հինգ ենթախումբ՝

1. *ամբողջականության և սահունության խնդիրներ.* առնչվում են հանրակրթության պետական կրթակարգի, հանրակրթության պետական չափորոշի, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի տարբեր մակարդակների բովանդակային հարաբերակցությանը,
2. *հստակության և չափելիության խնդիրներ.* առնչվում են չափորոշիչների և ծրագրերի ձևակերպման և չափելիության հիմնական չափանիշներին,
3. *նպատակակենտրոնության խնդիրներ.* առնչվում են հանրակրթության պետական կրթակարգի, հանրակրթության պետական չափորոշի, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի նպատակների հարաբերակցությանը, ինչպես նաև նպատակների և դերակատարների (սովորողներ, ուսուցիչ) հարաբերակցությանը,
4. *մրցունակության խնդիրներ.* առնչվում են հանրակրթության պետական կրթակարգի, հանրակրթության պետական չափորոշի, առարկայական չափորոշիչների ու ծրագրերի հիմքում ընկած մոտեցումների և միջազգային լավագույն փորձի (մասնավորապես՝ Եվրոպական առանցքային կարողությունների) հիմքում ընկած մոտեցումների հարաբերակցությանը:
5. *հենքային ուսումնական պլանի և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածության խնդիրներ.* առնչվում են հենքային ուսումնական պլանի ծանրաբեռնվածության, առարկայական ուսուցանման ժամաքանակների և յուրացված բովանդակության հարաբերակցությանը:

Բովանդակային խնդիրների ուսումնասիրությունը սույն հետազոտության համար հիմքային է համարվում և հիմնականում կրում համեմատական հետազոտության բնույթ՝ ըստ անհրաժեշտության կիրառելով առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի, ինչպես նաև պետական չափորոշիչների արդյունավետության ուսումնասիրման միջազգայնորեն կիրառվող տեսական գործիքներ: Դրանցից է, օրինակ, Բլումի դասակարգումը, որը լայնորեն կիրառվում է դասընթացի վերջնարդյունքների հստակության և չափելիության ստուգման համար:

3. Ներդրման խնդիրների խումբը հիմնականում ներառում է այն հնարավոր խնդիրները, որոնք կարող են ծագել դպրոցում հանրակրթական պետական

չափորոշի և առարկայական չափորոշիչների ու ծրագրերի ներդրման գործընթացում, և ներդրման նպատակով կիրառվող գործիքակազմը:

4. Կիրառման-մատուցման խնդիրների խումբը ներառում է այն հնարավոր խնդիրները, որոնք կարող են ծագել հանրակրթական պետական չափորոշիչների և առարկայական ծրագրերի՝ դպրոցում մատուցման գործընթացում: Դրանք հիմնականում երկշերտ են և ներառում են՝

1. *ներդրման գործընթացից* բխող կիրառման ենթախնդիրները, մասնավորապես՝ չափորոշիչների և ծրագրերի ներդրման գործընթացում թույլ տրված սխալները (օրինակ՝ ներդրման ժամանակ ուսուցիչներին սխալ մատուցված խորհրդատվությունը),
2. *փոխանցող դերակատարների* ենթախնդիրները, որոնք առնչվում են փոխանցման առաջնային (ուսուցիչներ) և երկրորդային դերակատարների իմացության և հմտության մակարդակին, գործընթացային դրդապատճառներին, ռեսուրսներին և միջավայրին:

Սույն հետազոտության շրջանակում կիրառման-մատուցման խնդիրները չեն դիտարկվել՝ պայմանավորված հետևյալ երկու հիմնական հանգամանքով.

1. Կիրառման-մատուցման խնդիրների հետազոտությունը պահանջում է երկարաժամկետ ուսումնասիրություն՝ առանձին գիտափորձերով, հատուկ ընտրանքային խմբերի առանձնացմամբ, ինչպես նաև՝ կիրառման վրա անուղղակի ազդող պայմանների չեզոքացմամբ, ինչը տվյալ հետազոտության շրջանակում իրագործելի չէ:
2. Կիրառման-մատուցման խնդիրների հետազոտության հիմնական նպատակը խորքային խնդիրների բացահայտումն է, ինչը քանակական մեթոդների կիրառման միջոցով սույն հետազոտության նպատակի համար նախընտրելի չէ՝ պատճառաբանված այն հանգամանքով, որ քանակական մեթոդները հիմնականում դուրս են բերում խնդիրների տարածման պատկերը:

5. Յուրացման խնդիրների խումբը ներառել է հիմնականում այն խնդիրները, որոնք կարող են առաջանալ մինչ յուրացման պահը ծագած ձևավորման, բովանդակային, ներդրման և կիրառման-մատուցման խնդիրներից, ինչպես նաև այն խնդիրները, որոնք առնչվում են սովորողների մասնակցությանը ուսումնառության գործընթացին:

Չափորոշված բովանդակության յուրացումը դիտարկվել է չափորոշված և ստուգվող բովանդակությունների հարաբերակցմամբ: Ուսումնասիրվել են յուրացման բովանդակությունը և սովորողների արդյունքները՝ Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի իրականացրած ազգային ստուգաթեստերի,

միջազգային ստուգաթեստերին Հայաստանի մասնակցության արդյունքների («TIMSS 2011») հիման վրա:

6. Որակի ապահովման խնդիրների խումբը հիմնականում առնչվում է չափորոշիչի ձևավորումից սկսվող և նրա կիրառմամբ ավարտվող գործընթացի՝ պետական որակի ապահովմանն ու վերջինիս իրականացման գործիքակազմին: Թեև սա ևս կարևոր գործընթացային հատված է վերանայման կարիքի գնահատման համար, սակայն առաջնային չէ՝ պայմանավորված այն հանգամանքով, որ վերոնշյալ խնդիրների դիտարկումը հնարավոր է կատարել միայն ներկա չափորոշիչների վերանայման և ներդրման ավարտին:

Հետազոտության շրջանակը

Սույն հետազոտությունը մասնավորապես անդրադարձել է խնդիրների հետևյալ խմբերին.

1. **Բովանդակային խնդիրներ.** այս խմբի մաս կազմող բոլոր ենթախնդիրները ծառայում են որպես սույն հետազոտության հիմք (համաձայն տեխնիկական առաջադրանքի 1-ին մասի առաջին և երկրորդ կետերի):
2. **Յուրացման խնդիրներ** (առնչվում են տեխնիկական առաջադրանքի 3-րդ մասի պահանջներին):
3. **Ձևավորման խնդիրներ.** հատկապես՝ գործընթացային ենթախնդիրներ:

Սույն ուսումնասիրության շրջանակում հանրակրթության պետական կրթակարգը, հանրակրթության պետական չափորոշիչը, առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերը դիտարկվում են որպես հանրակրթության որակի ձևավորման, ապահովման և իրականացման պետական մեկ ամբողջական քաղաքականություն, ինչի վերանայման անհրաժեշտությունը գնահատվել է ըստ այդ քաղաքականության գնահատմանը բնորոշ երեք հիմնական չափանիշների՝ սահունության, չափելիության, մրցունակության:

1. **Սահունություն:** Դիտարկվել են քաղաքականության ամբողջականությունը և վերջինիս տարբեր բաղադրիչների սահուն փոխհարաբերակցությունը (հանրակրթության պետական կրթակարգի, հանրակրթության պետական չափորոշիչի, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի փոխկապակցվածությունը), ձևավորման հիմքային սկզբունքների պահպանումն առանձին ծրագրերում և միջառարկայական մակարդակներում, բովանդակային տարբեր մակարդակների հարաբերակցությունները և բովանդակության մշակման, մատուցման ու յուրացման սկզբունքների հարաբերակցությունը:

2. **Չափելիություն:** Դիտարկվել է հանրակրթության պետական կրթակարգի, հանրակրթության պետական չափորոշի, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի իրատեսությունը՝ ըստ չափելիության մակարդակների, ներդրման համար անհրաժեշտ նվազագույն նախապայմանների և հիմքային ու գնահատման սկզբունքների հարաբերակցության:
3. **Մրցունակություն:** Համաձայն տեխնիկական առաջադրանքի 2-րդ մասի՝ դիտարկվել է, թե որքանով են հանրակրթության պետական կրթակարգի, հանրակրթության պետական չափորոշի, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի հիմքում ընկած մոտեցումները հարաբերակցվում միջազգային լավագույն փորձին, մասնավորապես Եվրոպական առանցքային կարողություններին և այդ տեսանկյունից ապահովում մրցունակ հանրակրթություն:

Հետազոտության փուլեր

Հետազոտությունն իրականացվել է երկու հիմնական փուլով:

1. **Գրասենյակային հետազոտություն:** Հիմնականում ներառում է համեմատական հետազոտությունը՝ ըստ առանձնացված հարցերի և հիմնականում ուղղված է վերոնշյալ քաղաքականության փաստաթղթային հատվածից բխող սահունության, չափելիության, վերահսկելիության և մրցունակության կարիքների գնահատմանը:
2. **Դաշտային հետազոտական աշխատանք:** Հիմնականում ուղղված է հանրակրթության պետական կրթակարգի, հանրակրթության պետական չափորոշի, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի ձևավորման, սահմանման, ներդրման սկզբունքների վերանայման կարիքների, ինչպես նաև բովանդակային հնարավոր խնդիրների գնահատմանը:

Կազմակերպվել է ութ խմբային քննարկում՝ հետևյալ ուղղվածություններով.

1. Հանրակրթության պետական չափորոշիչ:
2. Ուսումնական բնագավառների առարկայական չափորոշիչներ, ծրագրեր և դասագրքեր՝
 - 2.1. հայոց լեզու և գրականություն,
 - 2.2. օտար լեզուներ,
 - 2.3. մաթեմատիկա,
 - 2.4. տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ,
 - 2.5. բնություն, բնական գիտություններ,

2.6. հասարակություն, հասարակական գիտություններ:

3. Տարրական դպրոցի առարկայական չափորոշիչներ, ծրագրեր և դասագրքեր:

Ընդհանուր առմամբ՝ խմբային քննարկումներին մասնակցել է շուրջ 130 մասնագետ՝

- 90 ուսուցիչ,
- 40 փորձագետ՝ հանրակրթության պետական չափորոշիչի, առարկայական չափորոշիչների, ծրագրերի և դասագրքերի համահեղինակներ²:

Իրականացվել են նաև անհատական փորձագիտական հարցազրույցներ:

Հարցազրույցների և խմբային քննարկումների համար կիրառվել են այդ նպատակով մշակված ուղեցույցներ և հարցաթերթեր³:

Ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր

Հետազոտության շրջանակում ուսումնասիրվել են հանրակրթական 19 առարկաների չափորոշիչներ և ծրագրեր:

Ընտրանքը կազմվել է՝

- ըստ յուրաքանչյուր առարկայի բովանդակության (ինտեգրված առարկաներ և վերջիններիս մասնատում ըստ առանձին առարկաների),
- ըստ «կապող օղակ» դասարանների, օրինակ՝ տարրական և միջին դպրոցներում 2-րդ և 5-րդ դասարանները համարվել են կապող 1-ին, 4-րդ և 6-րդ դասարանները, որոնց առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի ուսումնասիրությունը թույլ է տվել հատկապես առարկաների բովանդակային խնդիրները դուրս բերել:

Հետազոտության ընտրանքի մեջ չեն ներառվել 1-ին և 12-րդ դասարանների առարկայական ծրագրերը: Աշխարհագրության առարկայական չափորոշիչի ու ծրագրի հետազոտման ընտրանքում ներառվել է 9-րդ դասարանի չափորոշիչն ու ծրագիրը, իսկ 10-րդ դասարանի չափորոշիչն ու ծրագիրը փոխարինվել են 11-րդ դասարանի չափորոշիչով ու ծրագրով: Ռուսաց լեզվի պարագայում 8-րդ դասարանի փոխարեն «կապող օղակ» դասարան ընտրվել է 9-րդը՝ որպես միջին դպրոցի ավարտական դասարան:

² Խմբային քննարկումների հավելյալ մանրամասները ներկայացված են հավելվածներում:

³ Ներկայացված հետազոտության մեթոդաբանության առանձին փաստաթղթում:

Ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի ցանկ

Առարկա	Դասավանդման դասարան	Ուսումնասիրման դասարան
Մայրենի	1-6	2, 5
Հայոց լեզու	7-12	7,9, 11
Հայ գրականություն	7-12	7,9, 11
Ռուսերեն	2-12	3, 6, 9, 11
Անգլերեն	3-12	4, 7, 9, 11
1. Մաթեմատիկա	1-6	2, 5
Հանրահաշիվ	7-12	7,9, 11
Երկրաչափություն	7-12	7,9, 11
Բնագիտություն	5-6	6
Քիմիա	7-12	7,9, 11
Կենսաբանություն	7-12	7,9, 11
Ֆիզիկա	7-12	7,9, 11
Ինֆորմատիկա և SCS	6-12	7,9, 11
Հայոց պատմություն	6-12	7,9, 11
Հայոց եկեղեցու պատմություն	5-11	6,10
Համաշխարհային պատմություն	6-12	7,9, 11
Հասարակագիտություն	8-12	9, 11
Աշխարհագրություն	6-9, 10-12	9, 11
Ես և շրջակա աշխարհը	2-4	2

1. ԿՐԹԱԿԱՐԳԻ ՍԱՀՄԱՆՈՒՄՆԵՐ ԵՎ ՏԵՍԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ

Այս բաժնում տրված են կրթակարգի (*curriculum*)⁴ միջազգային փորձում⁵ կիրառվող տեսական մոտեցումները և սահմանումները, որոնք հանդիսանում են սույն հետազոտության իրականացման մեթոդաբանական հենքը: Ներկայացված են կրթակարգի նկարագիրը, նպատակները և դրանց մակարդակները, չափորոշիչները և դրանց բաղադրիչները, նպատակների աստիճանական զարգացումը, դասավանդման և գնահատման չափանիշները, հանրակրթական ծրագրերի մշակման փուլերը և սկզբունքները:

Սահմանում և նկարագիր

Սույն հետազոտության շրջանակում «կրթակարգ» տերմինը գործածվում է որպես անգլերեն «*curriculum*» եզրույթի համարժեք բացառությամբ այն դեպքերի, երբ կրթակարգը կիրառվում է որպես հանրակրթության պետական կրթակարգի անվանման համառոտ տարբերակ: Պետք է նշել, որ Հայաստանում գործում է հանրակրթության պետական կրթակարգ՝ հավելված ՀՀ կառավարության 2004 թ. մայիսի 27-ի N 20 արձանագրային որոշման, որը տալիս է հանրակրթության պետական չափորոշիչի կառուցվածքի սահմանումը և միջնակարգ կրթության չափորոշիչի ձևավորման սկզբունքները, առարկայական չափորոշիչի ձևավորման սկզբունքները, գնահատումը, դրա սկզբունքները և գործառույթները, միջնակարգ հանրակրթական դպրոցի շրջանավարտի նկարագիրը և այլն: Իր կառուցվածքով՝ վերոնշյալ փաստաթուղթը որոշակիորեն տարբեր է միջազգային փորձում «*curriculum*» եզրույթի ներքո ներկայացված կառուցվածքից և բովանդակությունից:

Ընդհանուր առմամբ՝ կրթակարգը (*curriculum*) համալիր հասկացություն է, քանի որ այն սերտորեն կապված է հասարակության զարգացման առանցքային նպատակների և հասարակության մեջ կրթության դերի հետ: Միջազգային փորձում կրթակարգի հիմնական բաղադրիչները ներառում են հանրակրթության հիմնաչափերը⁶ (*curriculum standards*), հանրակրթության բովանդակությունը ներկայացնող պահանջներն ըստ ուսումնական բնագավառների (*subject matter/content*) և վերջիններիս ուսումնական նպատակների և հիմնաչափերի

⁴ «*Curriculum*» տերմինը լատիներենից թարգմանվում է որպես «կառք վարել», սակայն կրթական համատեքստում հիմնական կիրառություն ստացել է 16-րդ դարում՝ որպես կրթությունը կարգավորող փաստաթուղթ: Այս իմաստով հայերեն «կրթակարգ» տերմինը լիովին արտահայտում է «*Curriculum*» տերմինի իմաստաբանությունը:

⁵ Սույն հետազոտության շրջանակում «միջազգային փորձ» հասկացությունը վերաբերում է հանրակրթությամբ առաջատար մի շարք երկրների, մասնավորապես՝ Ֆինլանդիային, Սինգապուրին և Ճապոնիային, եթե այլ սահմանում տրված չէ:

⁶ Հիմնաչափը անգլերեն «*standard*» բառի թարգմանությունն է՝ ըստ Մեսրոպ Կոյունջյանի «Հայերեն-անգլերեն ընդարձակ բառարանի» (1970, Բեյրութ): Իմաստաբանական տեսանկյունից այս բառն առավել ճշգրիտ է արտահայտում «*curriculum standard*» տերմինը, քան «*չափորոշիչ*» տերմինը՝ որպես կրթական չափանիշներ, որոնց վրա հիմնվում է կրթությունը:

(*course learning objectives/standards*), սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները՝ սովորողի ուսուցման վերջնարդյունքները (*student learning outcomes - SLO*), գնահատման նպատակները և հիմնաչափերը (*assessment objectives & standards*), ինչպես նաև ուսուցման նպատակները և հիմնաչափերը (*pedagogic standards & aims*)⁷:

Կրթակարգի մշակման առանցքային սկզբունք են համարվում հանրակրթության հիմնաչափերի ընտրությունը՝ պայմանավորված տվյալ հասարակության մեջ հանրակրթության դերով և նպատակով, հիմնաչափերի սահմանումների աստիճանակարգումը և վերջիններիս փոխկապակցվածությունը հանրակրթության բովանդակության նպատակների և հիմնաչափերի, սովորողի ուսուցման վերջնարդյունքների, գնահատման նպատակների և հիմնաչափերի, ինչպես նաև ուսուցանման նպատակների և հիմնաչափերի հետ: Այս տեսանկյունից կրթության տեսաբան Բենջամին Բլումի՝ 1956 թվականին առաջարկած և 2001 թվականին լրամշակված գործիքը՝ կրթական նպատակների դասաբանությունը, միջոց է կրթական հիմնաչափերի կիրառական սահմանումները և կրթակարգը որպես սովորողների վարքագծի փոփոխման գործիք դիտարկելու:

Կրթակարգն իր ձևով ու բովանդակությամբ սահմանվում է սոցիալ-կոնստրուկտիվիզմի (*social construct*) գաղափարի հիմքի վրա, որը ենթադրում է, որ կրթակարգն արտացոլում է հասարակության ձևավորման սկզբունքներն ու համոզմունքները և ազդում է հասարակության հետագա զարգացման վրա՝ իր որդեգրած սկզբունքների և չափանիշների միջոցով:

Կրթակարգի կազմման և կիրառման համաշխարհային փորձի ուսումնասիրմամբ առանձնացվում է կրթակարգերի դասակարգման երկու հիմնական մոտեցում:

1. Ըստ դերի՝ կրթակարգերը միաժամանակ լինում են մտադրյալ (*intended curriculum*), մատուցված (*delivered curriculum*), յուրացված (*learned curriculum*) և գնահատված (*assessed curriculum*):⁸
2. Ըստ բնույթի՝ կրթակարգերը կարող են լինել հրահանգչական (*prescriptive*), ազատական (*non-prescriptive*) և խառը (*mixed*):

Կրթակարգերի դասակարգմունն ըստ բնույթի

- ա) **Հրահանգչական** (*prescriptive*) բնույթի կրթակարգերը կիրառում են մանրամասն և հստակ կատարման ենթակա կրթական պահանջներ՝ նման

⁷ Մեկ տերմինով սա կարելի է նաև սահմանել որպես «ուսումնառության փորձառություն» (*learning experience*): Բովանդակության ընտրությունը և ուսումնառության փորձառությունը կրթակարգի կազմման կենտրոնական բաղադրիչներից են և մշտական փոխազդեցության մեջ պետք է լինեն սովորելու բուն գործընթացում (*Taba, 1962*): Հետևաբար լավ ուսումնառությունը բաղկացած է արդյունավետ ու արժեքավոր բովանդակությունից և ուսումնառության փորձառությունն ապահովող գործընթացներից:

⁸ Սույն ուսումնասիրությունն անդրադառնում է մտադրյալ կրթակարգի ուսումնասիրմանը, որը սահմանված է տարբեր իրավական գործիքներով:

բժշկական դեղագրերի⁹: Դպրոցները չունեն հանրակրթական ծրագրի մշակման բնագավառում անկախ գործելու որևէ հնարավորություն, խիստ սահմանափակ է ուսուցչական ազատությունը:

բ) **Ազատական** (*non-prescriptive*) բնույթի կրթակարգերը հիմնականում նպատակուղղված են ուսումնառության առավելագույն փորձառություն ապահովելուն, հանրակրթական հիմնաչափերը մեծ մասամբ ուղղորդող բնույթի են, կա ուսուցչական մեծ ազատություն: Այս միջավայրն ապահովում է կրթության բարելավման թե՛ վերից վար և թե՛ վարից վեր գործընթացներ, ինչպես նաև համագործակցային ուսումնառություն: Ազատական կրթակարգերի պարագայում ուսուցիչներին և դպրոցներին ընձեռնված են լայն հնարավորություններ՝ ավելի մեծ պատասխանատվություն ստանձնելու ուսումնառության գործընթացի հանդեպ՝ հաշվի առնելով կրթության ոլորտի դինամիկ զարգացումը և շարունակական փոփոխությունները:

գ) **Խառը** (*mixed*) բնույթի կրթակարգերը հիմնականում հրահանգչական բնույթի կրթակարգերի ոչ լիարժեք գործարկման արդյունք են՝ ավելի շուտ հանրակրթական համակարգեր, քան կրթակարգի տեսակ: Այս բնույթի համակարգերն առաջանում են, երբ կրթակարգը գործարկող կենտրոնական մարմինները չեն կարողանում կրթակարգի գործարկման լիարժեք հսկողություն սահմանել, ինչի արդյունքում համակարգի տարբեր հատվածներում առաջանում են «բացեր», ուսուցչական ազատությունը մեծանում է՝ հիմնականում վերածվելով ուսուցչական ինքնագործունեության, գնահատումը չի կարողանում տրամադրել վավեր տվյալներ:

Այսպիսով՝ սույն ուսումնասիրության համար կրթակարգը սահմանվում է որպես «սոցիալական պայմանագիր» ներկա և ապագա սերունդների միջև, որը ձևավորվում է կրթակարգի հիմքում ընկած սկզբունքների և հիմնաչափերի միջոցով: Այս «սոցիալական պայմանագիրն» ուղղված է դեպի ապագան և արտացոլում է այն հասարակության պատկերը, որն այսօրվա սերունդը ցանկանում է տեսնել ապագայում: Այս տեսանկյունից կրթակարգը նաև «սոցիալական պայմանագրից» բխող կրթական համալիր քաղաքականություն է, որը նկարագրում է կրթության վերջնարդյունքը և հասարակության մեջ դրա դերակատարումը:

⁹ Հրահանգչական բնույթի կրթակարգերը իրավամբ համեմատելի են բժշկական դեղագրերի հետ (*prescriptive curriculum-medical prescription*), քանի որ ինչպես բժշկական դեղագրերն են գրվում «հստակ կատարման ենթակա» սկզբունքով և առանց «հիվանդի» հետ մանրամասն խորհրդակցության, այնպես էլ հրահանգչական բնույթի կրթակարգերի մշակումը հաշվի չի առնում հանրակրթության տարբեր շահառուների կարծիքները:

Միջազգային լավագույն փորձն ամփոփելով՝ հարկ է նշել, որ կրթակարգը բաղկացած է երեք առանցքային բաղադրիչներից (Isaacs et al., 2014)

- կրթակարգի հիմնաչափեր (*curriculum standards*), որոնք սահմանում են հանրակրթության բովանդակության ուսումնական նպատակները և հիմնաչափերը (*course learning objectives/standards*) և սովորողների ուսուցման վերջնարդյունքները (*student learning outcomes*)՝ գիտելիքներ, հմտություններ, մտածելակերպ (*disposition*),
- ուսուցման (դասավանդման) նպատակներ և հիմնաչափեր (*pedagogic standards & aims*),
- գնահատման նպատակները և հիմնաչափերը (*assessment objectives & standards*):

Կրթակարգի հիմնաչափեր

Կրթակարգի մշակումը ենթադրում է շահառուների լայնաշերտ ներկայացուցչականություն¹⁰ ապահովող գործընթացների միջոցով հանրակրթության տեսլականի վերհանում՝ երկրի մրցունակության և զարգացման ծրագրի, բարոյական և մտավոր արժեքների այն հենքի վրա, որոնք հասարակությունը ցանկանում է արտացոլել և զարգացնել:

Ստորև ներկայացված են միջազգային փորձից կրթակարգում արտացոլվող՝ հանրակրթության հիմնական նպատակների տարբեր հնարավոր շեշտադրումներ՝

- անհատի և հասարակության զարգացում,
- արժեքներ և էթիկա, կրթական և հոգևոր զարգացում,
- տնտեսական զարգացում,
- հավասար հնարավորություններ, բազմամշակութայնություն,
- աշխատաշուկա մուտքի պատրաստում,
- հիմնական հմտությունների զարգացում, ինչպիսիք են օրինակ՝ գրագիտությունը և թվաբանությունը,
- գիտական և տեխնոլոգիական հմտություններ,
- քաղաքացիական հասարակություն,
- մշակութային ժառանգության պահպանում և զարգացում,
- ստեղծարարություն,
- բնապահպանական խնդիրներ,

¹⁰ Այսօրինակ ներկայացուցչականության կարիք կարող է չլինել հրահանգչական կրթակարգերի մշակման պարագայում:

- օտար լեզուների ուսումնառություն,
- առողջություն և ֆիզիկական պատրաստվածություն,
- շարունակական կրթություն,
- հատուկ կրթական կարիքներ:

Կրթակարգի հիմնաչափերի մակարդակներ

Ընդհանուր առմամբ՝ առանձնացվում է կրթակարգի հիմնաչափերի սահմանման երեք մակարդակ՝ համընդհանուր (*global standards/objectives*), կրթական (*educational standards/objectives*) և ուսուցման (*instructional standards/objectives*) (Krathwohl and Payne, 1971): Անկախ մակարդակից՝ կրթակարգի հիմնաչափերն ուսումնառության¹¹ վերջնարդյունքների բնութագրիչներ են:

Համընդհանուր հիմնաչափեր

Համընդհանուր հիմնաչափերն ուսումնառության բազմակողմանի, բարդ և լայնաշերտ վերջնարդյունքներն են, որոնք պահանջում են շոշափելի ջանքեր և ռեսուրսներ: Ընդհանրական հիմնաչափերի օրինակներ են՝

- ա) բոլոր սովորողները պետք է 4-րդ, 8-րդ¹² և 12-րդ դասարաններն ավարտեն առարկաների բովանդակության հավակնոտ (*challenging*) մասի յուրացման բավարար մակարդակով¹³,
- բ) լեզվամտածողության, գրագիտության, տրամաբանության աշխարհայացքային պատկերացումների հիմքերի ստեղծում¹⁴:

Ընդհանուր առմամբ՝ համընդհանուր հիմնաչափերը՝

- ա) միահյուսված են հանրակրթության հիմնական նպատակների հետ և հանդես են գալիս որպես հանրակրթության տեսլական,
- բ) կարիք չունեն խիստ հստակ սահմանման, սակայն պետք է լինեն սովորողակենտրոն և մասնավորեցվեն կրթական և ուսուցման հիմնաչափերի մակարդակների միջոցով,
- գ) կարող են չվերաբերել առանձին առարկաների, այլ թիրախավորել կրթությունն ընդհանրապես,
- դ) կարող են տարբերակված լինել ըստ հանրակրթության աստիճանների՝ տարրական, միջին և ավագ,

¹¹ Ուսումնառության վերջնարդյունքները ներառում են թե՛ հանրակրթության բովանդակության նպատակները և հիմնաչափերը, թե՛ սովորողների ուսուցման վերջնարդյունքները:

¹² Հայաստանում համապատասխանում է 9-րդ դասարանին:

¹³ Goals 2000, US Department of Education, 1994:

¹⁴ Հանրակրթության պետական չափորոշիչ (2012), տարրական կրթության հանրակրթական ծրագրի բովանդակությանը ներկայացվող նվազագույն պահանջ:

- ե) պետք է լինեն հավակնոտ, սակայն հասանելի հանրակրթության բոլոր մասնակիցների համար:

Կրթական հիմնաչափեր

Կրթական հիմնաչափերի հիմնական դերակատարումն ուսումնառության ամբողջ ընթացքում համընդհանուր չափորոշիչներն իրականություն դարձնելն է: Կրթական հիմնաչափերի օրինակներ են՝

- ա) սոցիալական տարբեր տեսակի տվյալների մեկնաբանման կարողությունը,
- բ) ազատ անկման օրինաչափությունները նկարագրելու կարողությունը,
- գ) երաժշտական ձայնանիշերը կարդալու կարողությունը:

Ընդհանուր առմամբ՝ կրթական հիմնաչափերը՝

- ա) պետք է սերտորեն կապակցված լինեն համընդհանուր հիմնաչափերին և հանրակրթության հիմնական նպատակներին,
- գ) մասնավորված են ըստ ուսումնական բնագավառների և ապահովում են չափելի ու մշտադիտարկելի հարթակ՝ տվյալ բնագավառին առնչվող կրթական բովանդակության նպատակների և սովորողի ուսուցման վերջնարդյունքների համատեքստում,
- դ) կարող են տարբերակվել ըստ հանրակրթության աստիճանների՝ տարրական, միջին և ավագ, ինչպես նաև ունենալ բարդության աստիճանի տարբերակում (նվազագույն, առավելագույն),
- ե) պետք է լինեն հավակնոտ, սակայն հասանելի:

Ուսուցման հիմնաչափերը

Ուսուցման հիմնաչափերը գործիքակազմ են, որը համընդհանուր և կրթական հիմնաչափերը փոխակերպում է դասարանային ամենօրյա ուսումնառության: Ուսուցման հիմնաչափերի օրինակներ՝

- ա) կետադրական չորս հիմնական նշանները բացատրելիս պետք է կիրառել օրինակներ, որոնք զարգացնում են վերլուծական հմտություններ,
- բ) Առաջին համաշխարհային պատերազմի երեք հիմնական պատճառները բացատրելիս պետք է կիրառել ակտիվ հարցադրումներ՝ ուղղված փաստային գիտելիքի ստուգմանը:

Ուսուցման հիմնաչափերը՝

- ա) միահյուսված են համընդհանուր և կրթական հիմնաչափերի, ինչպես նաև հանրակրթության հիմնական նպատակների հետ,

- բ) պետք է լինեն մեծապես մասնավորեցված և սովորողակենտրոն,
- գ) ուղղակիորեն կապված են առարկայի հետ, ամբողջապես չափելի և մշտադիտարկելի են,
- դ) տարբերակված են ըստ հանրակրթության աստիճանների՝ տարրական, միջին և ավագ,
- ե) կարող են տարբերակված լինել ըստ բարդության աստիճանի (նվազագույն, առավելագույն, հնարավոր է նաև միջին աստիճան),
- զ) պետք է լինեն հավակնոտ, սակայն հասանելի:

Կրթակարգի բնույթից կախված՝ հրահանգչական մոդելի կրթակարգերում վերոնշյալ երեք մակարդակների հիմնաչափերը խորապես մասնավորեցված են, ազատական մոդելում կարող են մասնավորեցված լինել միայն համընդհանուր հիմնաչափերը, իսկ մյուս երկու մակարդակները՝ սահմանվել տարբեր կրթական կառույցների կողմից: Խառը մոդելներում կարող է մակարդակներից ոչ մեկը լիարժեք մասնավորեցված չլինել կամ բացակայել:

Կրթակարգի հիմնաչափերի դերակատարման և առանձնահատկությունների սահմանման տեսանկյունից կարևոր են հետևյալ դրույթները (*Anderson et al.*).

- ա) հիմնաչափերը պարունակում են և՛ հանրակրթության վերջնարդյունքներ, ինչպես սովորողի ուսուցման վերջնարդյունքը, և՛ հանրակրթական գործընթացի բնութագրիչներ, ինչպես ուսուցման կամ բովանդակության նպատակները և հիմնաչափերը¹⁵:
- բ) հիմնաչափերի սահմանումների աստիճանական մասնավորեցումն ըստ հիմնաչափերի մակարդակների էական է, այլապես կարող է խառը մոդելի կրթակարգային համակարգ ստեղծել:
- գ) գնահատումը հանրակրթության նպատակ և վերջնարդյունք չի հանդիսանում, այլ հանրակրթության որակի մշտադիտարկման մեխանիզմ, որը, սակայն, պետք է համապատասխանի կրթակարգի հիմնաչափերին:

Կրթակարգի հիմնական նպատակներն ունեն հատուկ կարևորություն, որովհետև դրանք հանդիսանում են հարթակ, որի հիման վրա մշակվում են համընդհանուր, կրթական, ուսուցման և գնահատման հիմնաչափերը՝ նպատակաուղղված ամբողջական ուսումնառության ապահովմանը:

Ընդհանուր առմամբ՝ միջազգային փորձը ցույց է տալիս, որ կրթական և ուսուցման հիմնաչափերը, որքան էլ մասնավորված լինեն, միևնույն է, որոշ չափով կարող են պարունակել անհստակության տարրեր, ինչը կարող է տարբեր

¹⁵ Օրինակ՝ ուսուցողական գործունեության տեսակները, ինչպես՝ դասագիրք կարդալը, միջոցներ, բնութագրիչներ են, որոնցով նկարագրվում է հանրակրթության վերջնարդյունքներին հասնելու գործընթացը:

մեկնաբանությունների հանգեցնել: Սակայն սա ունի նաև դրական կողմ՝ ուսուցիչները կրթակարգի մատուցման ավելի մեծ պատասխանատվություն են ստանձնում, ինչը միջազգային լավագույն արդյունքներ արձանագրած համակարգերում խթանում է հանրակրթության մրցունակությունը: Մյուս կողմից՝ հիմնաչափերի սահմանումներում անհատականությունը խնդիրներ է ստեղծում այն երկրներում, որտեղ ուսուցիչների գիտելիքների, հմտությունների ու մասնագիտական փորձի մակարդակը խնդրահարույց է, բացակայում է արդյունավետ վերապատրաստման պրակտիկան, և չկա արդյունավետ դասավանդման և ուսուցչական զարգացման միջավայր:

Կրթական հիմնաչափերի բաղադրիչներ

Կրթակարգի համընդհանուր հիմնաչափերը մասնավորեցվում են կրթական հիմնաչափերի միջոցով:

Կրթական հիմնաչափերը ներառում են երկու մակարդակ՝

1. հանրակրթության բովանդակության ուսումնական հիմնաչափեր (*course learning objectives/standards*),
2. սովորողների ուսուցման վերջնարդյունքներ (*student learning outcomes*)՝ գիտելիքներ, հմտություններ, մտածելակերպ (*disposition*):

Հանրակրթության բովանդակության ուսումնական հիմնաչափերը (*course learning objectives/standards*) արտահայտում են ուսումնական բնագավառների ընտրության և կարևորության սկզբունքները, վերջիններիս փոխկապակցվածության, ինտեգրվածության, ուսուցման նպատակները և սկզբունքները:

Կրթական հիմնաչափերի կառուցվածքային հիմքը Ռալֆ Թայլերի (1949) աշխատությունն է՝ (*Basic Principles of Curriculum and Instruction*), ըստ որի՝ հիմնաչափերը պետք է մշակվեն այնպես, որ արտահայտեն նպատակներ՝ արտացոլելով և՛ վարքագծային, և՛ բովանդակային փոփոխություն:

Բովանդակությունը կրթական հիմնաչափերի պարագայում ներկայացվում է որպես «պատմականորեն ընդհանրացված գիտելիք, որը սահմանում է որևէ ակադեմիական ուղղվածության կամ գիտելիքի ճյուղի առարկա»:

Հմտությունները սահմանվում են որպես «գիտելիք՝ գիտելիքը գործածելու վերաբերյալ», իսկ մտածելակերպը (*disposition*)՝ որպես «գիտելիք, որ ինքնաճանաչողական է դառնում հմուտ կիրառման և սովորույթի վերաձման արդյունքում»:

Ընդհանուր առմամբ՝ մտածելակերպին վերաբերող գիտելիքը ներկայացնում է մտքի և մարմնի համեմատաբար կայուն սովորություններ: Սրանք ներառում են անձի այնպիսի հատկություններ, որոնք տևական են, օրինակ՝ լեզուների

բնագավառում սեփական անձի դրական ընկալումն իբրև ընթերցող, բնական գիտությունների ոլորտում՝ սեփական անձի դրական ընկալումն իբրև բանական մտածող: Թեև մտածելակերպին վերաբերող գիտելիքն ունի կոնկրետ առարկաների հետ կապված որոշակի դրսևորումներ, այն նաև վերառարկայական է, հետևաբար կարող է համարվել թե՛ ընդհանրական, թե՛ կրթական թիրախ:

Գիտելիք, հմտություններ և մտածելակերպ

Միջազգային փորձում Բլումի՝ կրթական նպատակների դասաբանությունը¹⁶ համարվում է գիտելիքի և հմտությունների թերևս ամենահաջողված և կիրառելի դասակարգումը, որ տալիս է գիտելիքի և հմտությունների փոխկապակցված դասեր: Գիտելիքի դասեր են՝

- ա) փաստական,
- բ) կոնցեպտուալ,
- գ) ընթացակարգային,
- դ) մետակոգնիտիվ:

Փաստական գիտելիքը սահմանվում է որպես տեղեկության առանձին, մեկուսացած բովանդակային տարրերի իմացություն: Սովորողների մեծ մասն անհրաժեշտ կապեր չի հաստատում իր սովորած փաստերի միջև, որի պատճառով փաստական գիտելիքը հաճախ համարվում է իներտ գիտելիք:

Կոնցեպտուալ գիտելիքը փաստային գիտելիքի համեմատ առավել բարդ և բազմաշերտ է: Այն ներառում է դասակարգումների ու աստիճանակարգումների, սկզբունքների և ընդհանրացումների, տեսությունների, մոդելների և կառուցվածքների իմացություն: Կոնցեպտուալ գիտելիքը ներկայացնում է սովորողների կողմից առարկայական նյութի ընկալման ավելի խոր մակարդակ:

Ընթացակարգային գիտելիքը ներառում է հմտությունների, ալգորիթմների, տեխնիկաների և մեթոդների գիտելիքները: Եթե փաստական և կոնցեպտուալ գիտելիքները ներկայացնում են գիտելիքի «ինչ» լինելը, ապա ընթացակարգային գիտելիքը ներկայացնում է «ինչպես»:

Մետակոգնիտիվ գիտելիքը սահմանվում է որպես ընդհանրապես իմացության մասին գիտելիք: Այն ներառում է ռազմավարական և ինքնաճանաչողության բնույթի գիտելիքները: Ի տարբերություն գիտելիքի մյուս երեք տեսակների՝ մետակոգնիտիվ գիտելիքը հիմնականում ուղղակիորեն կապված չէ որոշակի առարկաների հետ, այլ ավելի հաճախ միջառարկայական բնույթ ունի և ներկայացնում է գիտելիքի առավել ընդհանրական, քան կրթական և դասավանդման չափորոշիչներ ունեցող ուսումնառության մակարդակ:

¹⁶ Վերանայված 2001 թ. (Anderson et al.)

Գիտելիքի դասակարգման տեսակները, նկարագիր և օրինակներ¹⁷

Գիտելիքի հիմնական տեսակներն ու ենթատեսակները	Նկարագիր և օրինակներ
Փաստական գիտելիք	Գիտելիքի հիմնական տարրերը, որոնք սովորողները պետք է իմանան՝ առարկային ծանոթ լինելու կամ դրան վերաբերող խնդիրներ լուծելու համար
<i>Տերմինների իմացություն</i>	Տերմինաբանության եզրույթներ
<i>Բաղադրիչների իմացություն</i>	Գլխավոր բնական ռեսուրսներ, տեղեկույթի վստահելի աղբյուրներ
Կոնցեպտուալ գիտելիք	Ընդհանուր կառուցվածքում հիմնական տարրերի միջև գործող փոխհարաբերությունները
<i>Աստիճանակարգումների և դասակարգումների իմացություն</i>	Երկրաբանական ժամանակաշրջաններ
<i>Սկզբունքների և ընդհանրացումների իմացություն</i>	Պյութագորասի թեորեմ
<i>Տեսությունների, մոդելների և կառուցվածքների իմացություն</i>	Էվոլյուցիայի տեսություն
Ընթացակարգային գիտելիք	Տեղեկությունների հայթայթում, հմտությունների, ալգորիթմների, տեխնիկաների և մեթոդների կիրառության չափանիշներ
<i>Առարկային բնորոշ հմտությունների և ալգորիթմների իմացություն</i>	Ամբողջ թվերի բաժանման ալգորիթմ, նկարչական հմտություններ
<i>Առարկային բնորոշ տեխնիկաների և մեթոդների իմացություն</i>	Հարցազրույց վարելու տեխնիկաներ, գիտական մեթոդներ
<i>Որոշում կայացնելու չափանիշների իմացություն</i>	Նյութոնի երկրորդ օրենքը կիրառելու չափանիշներ
Մետակոգնիտիվ գիտելիք	Ընդհանրապես իմացության մասին և ինքնաճանաչողության գիտելիք
<i>Ռազմավարական գիտելիք</i>	Ներկայացված նյութի կառուցվածքը ընկալելու, էվրիստիկայի գործածության գիտելիք
<i>Կոգնիտիվ (իմացական) խնդիրների մասին գիտելիք</i>	Տարբեր խնդիրների կոգնիտիվ պահանջների տեսակների գիտելիք
<i>Ինքնաճանաչողության գիտելիք</i>	Ինքնաքննադատության օգտակարության, սեփական գիտելիքների մակարդակի իմացություն

Ընդհանուր առմամբ՝ փաստական, կոնցեպտուալ և ընթացակարգային գիտելիքները ներկայացնում են ուսումնառության շարունակականության

¹⁷ Anderson et al. (2001).

հիերարխիա, իսկ մետակոգնիտիվ գիտելիքը դրա բարձրագույն մակարդակն է: Գիտելիքի այս բոլոր տեսակների արդյունավետ զարգացման համար դրանք պետք է արտացոլվեն կրթակարգի համընդհանուր, կրթական և ուսուցման հիմնաչափերում:

Հմտություններ և մտածելակերպ

Հմտությունները և մտածելակերպը արդյունք են ուսումնառության ընթացքում ճանաչողական տարատեսակ գործառնությունների, որոնք ըստ Բլումի կրթական նպատակների վերանայված դասաբանության՝ սահմանվում են որպես կոգնիտիվ գործընթացի վեց ուղղություններ, որոնցից յուրաքանչյուրը ներկայացնում է գիտելիքի կառուցման առանձին մակարդակ (*Anderson et al., 2001*):

Կոգնիտիվ գործընթացի վեց ուղղությունները

Կոգնիտիվ գործընթաց	Գործընթացի այլընտրանքային անվանում	Սահմանումներ և օրինակներ
1. Հիշել. վերհանել համապատասխան գիտելիքը երկարաժամկետ հիշողությունից		
1.1. Ճանաչել	Նույնականացնել	Երկարաժամկետ հիշողության օգնությամբ գտնել ներկայացված նյութին համապատասխան գիտելիքը (օր.՝ իմանալ հայոց պատմության կարևոր տարեթվերը):
1.2. Վերհիշել	Վերհանել	Երկարաժամկետ հիշողությունից վերհանել համապատասխան գիտելիքը (օր.՝ մտաբերել հայոց պատմության կարևոր իրադարձությունների թվականները):
2. Հասկանալ. դուրս բերել իմաստը դասավանդման նյութից, ներառյալ բանավոր, գրավոր և պատկերավոր հաղորդակցումը		
2.1. Վերարտադրել	Հստակեցնել Վերապատմել Ներկայացնել Թարգմանել	Ներկայացման մի ձևից (օր.՝ թվային) անցում կատարել մյուսին (օր.՝ բանավոր), վերապատմել կարևոր ելույթները և փաստաթղթերը:
2.2. Օրինակ բերել	Պարզաբանել	Գտնել դիպուկ օրինակ հասկացության կամ սկզբունքի վերաբերյալ (օր.՝ տարբեր գեղանկարչական ոճերի օրինակներ բերել):
2.3. Դասակարգել	Դասակարգել Ներառել	Որոշել, որ որևէ երևույթ պատկանում է մի կատեգորիայի (օր.՝ դասակարգել հոգեկան խանգարումների դիտարկված դեպքերը):
2.4. Ամփոփել	Ամփոփել Ընդհանրացնել Նկարագրել	Ամփոփել ընդհանուր թեման կամ կարևոր դրույթները (օր.՝ գրել տեսաերիզում պատկերված միջոցառման կարճ ամփոփում):
2.5. Եզրակացնել	Եզրակացնել Էքստրապոլացիայի ենթարկել Ինտերպոլացիայի ենթարկել Կանխատեսել	Տալ տրամաբանական եզրակացություններ ներկայացված ինֆորմացիայի վերաբերյալ (օր.՝ օտար լեզու սովորելիս քերականական կանոնները դուրս բերել օրինակներից):

Կոգնիտիվ գործընթաց	Գործընթացի այլընտրանքային անվանում	Սահմանումներ և օրինակներ
2.6. Համեմատել	Համադրել Հակադրել Քարտեզագրել	Բացահայտել համապատասխանությունները երկու գաղափարների միջև (օր.՝ համեմատել պատմական իրադարձությունները ժամանակակից զարգացումների հետ):
2.7. Բացադրել	Մոդելավորել	Կառուցել համակարգի պատճառահետևանքային մոդել (օր.՝ բացատրել 18-րդ դարում Ֆրանսիայում տեղի ունեցած կարևոր իրադարձությունների պատճառները):
3. Կիրառել. իրականացնել կամ օգտագործել գործընթացը տրված իրավիճակում		
3.1. Իրագործել	Կատարել	Կատարել անհրաժեշտ գործողությունները խնդիր լուծելիս (օր.՝ մեկ բազմանիշ ամբողջ թիվը բաժանել մյուս բազմանիշ ամբողջ թվին):
3.2. Իրականացնել	Օգտագործել	Օգտագործել գիտելիքը (հաճախ գործընթացային) ոչ սովորական առաջադրանքների կատարման համար (օր.՝ օգտագործել Նյուտոնի երկրորդ օրենքը նպատակահարմար իրավիճակներում):
4. Վերլուծել. նյութը բաժանել բաղադրիչների և որոշել, թե դրանք ինչպես են առնչվում միմյանց և ընդհանուր կառուցվածքին կամ նպատակին		
4.1. Տարբերակել	Բնորոշել Տարբերել Կենտրոնանալ Ընտրել	Ներկայացված նյութից տարանջատել համապատասխան և կարևոր մասերը (օր.՝ մաթեմատիկական տեքստային խնդրում տարանջատել առնչվող և չառնչվող թվերը):
4.2. Կանոնակարգել	Գտնել կապակցվածություն Ինտեգրել Ուրվագծել	Որոշել՝ ինչպես են առանձին մասերը համապատասխանում և գործում կոնկրետ կառուցվածքի մեջ (օր.՝ պատմական նկարագիրը կանոնակարգել մասերի, որոնք լինեն կողմ և դեմ կոնկրետ պատմական բացատրության):
4.3. Մասնավորեցնել	Դեկոմպոզիցիայի ենթարկել	Հասկանալ տեսակետը, կողմնակալությունը, արժեքները կամ ներկայացված նյութի հիմքում ընկած դիտավորությունը (օր.՝ շարադրանքի մեջ հասկանալ հեղինակի քաղաքական տեսակետը):
5. Գնահատել. դատողություններ անել՝ հիմնվելով չափանիշների և ստանդարտների վրա		
5.1. Սորոգել	Համակարգել Փորձարկել Հայտնաբերել Դիտարկել	Հայտնաբերել գործընթացի կամ արդյունքի անհամապատասխանությունները: Պարզել՝ արդյոք գործընթացը կամ արդյունքն ունեն ներքին հետևողականություն, բացահայտել իրականացվող գործընթացի արդյունավետությունը (օր.՝ հասկանալ, թե արդյոք գիտնականի եզրակացությունները բխում են դիտարկված տվյալներից):
5.2. Քննել	Դատել	Բացահայտել արդյունքի և արտաքին չափանիշի միջև առկա անհետևողականությունը, պարզել՝ արդյոք արդյունքն ունի՞ արտաքին հետևողականություն, որոշել՝ արդյոք գործընթացը նպատակահարմար է տրված առաջադրանքի համար (օր.՝ դատել, թե երկու մեթոդներից ո՞րն է լավագույնը՝ խնդիրը լուծելու համար):

Կոգնիտիվ գործընթաց	Գործընթացի այլընտրանքային անվանում	Սահմանումներ և օրինակներ
6. Ստեղծել, միացնել տարբեր տարրեր՝ ձևավորելու փոխկապակցված և ֆունկցիոնալ ամբողջություն, վերադասավորել տարրերը՝ նոր մոդել ստանալով		
6.1. Գաղափարներ առաջ բերել	Վարկած կառուցել	Ներկայացնել կոնկրետ չափանիշի վրա կառուցված վարկածներ կամ այլընտրանքներ (օր.՝ առաջ քաշել վարկած դիտարկվող երևույթը բացատրելու համար):
6.2. Պլանավորել	Նախագծել	Առաջադրանքը լիարժեք կատարելու համար գործընթացը բաժանել մասերի (օր.՝ կոնկրետ պատմական իրադարձության համար պլանավորել հետազոտության իրականացում):
6.3. Արտադրել	Կառուցել	Ստեղծել արտադրանք (օր.՝ կառուցել բնակության վայր կոնկրետ նպատակով):

Կրթական հիմնաչափերի աստիճանական զարգացում

Կրթակարգի հիմնաչափերի աստիճանական զարգացումն արդյունավետ ուսումնառության հիմնարար դրույթ է: Հանրակրթության ծրագրերի տարբեր մակարդակների և դասարանների միջև աստիճանական զարգացումը հիմնվում է գլխավորապես ընդլայնման գաղափարի վրա. սովորողը մի մակարդակի վրա պետք է կարողանա անել մի բան, իսկ հաջորդ մակարդակում՝ ավելին: Սակայն ընդլայնման գաղափարից բացի տրված գիտելիքի, հմտությունների և մտածելակերպի համախմբի մեջ կան հիմնաչափերի աստիճանական զարգացման այլ ձևեր ևս, որոնք կրթակարգում պետք է արտացոլված լինեն:

Աստիճանական զարգացման եղանակներ

Նախնական պայման: Ուսումնառության գործընթացում գիտելիքի, հմտությունների և մտածելակերպի որոշակի մակարդակի հասնելու համար անհրաժեշտ են նախադրյալներ: Օրինակ՝ մաթեմատիկայի բնագավառում գումարելու գործողության իմացությունը նախադրյալ է բազմապատկելու գործողությունը հասկանալու համար:

Հասունացում: Սա վերաբերում է սովորողի մտքի զարգացմանը: Սովորողը կարող է ունակ չլինել իրականացնել որոշ մտավոր գործողություններ այն պատճառով, որ մտածողությունը դեռևս անհրաժեշտ չափով չի հասունացել: Մյուս կողմից՝ ուղեղի կարողությունները զարգանում են ուսումնառության գործընթացին համընթաց:

Ընդլայնում: Աստիճանական զարգացման այս ձևը ենթադրում է գործողությունների քանակի կամ շարքի ընդլայնում: Ավելի մեծ նյութի հետ աշխատելը աստիճանական զարգացման ձև է:

Ինտենսիվացում: Սա կառուցվածքի կամ հմտությունների խորացումը կամ ինտենսիվացումն է՝ կապված ընդլայնման գաղափարի հետ: Ընդլայնումը վերաբերում է աստիճանական զարգացման չափին կամ միջակայքին, մինչդեռ

ինտենսիվացումը վերաբերում է նրան, թե ինչ չափով է հասկացության խոր ընկալումը փոխարինում մակերեսային ըմբռնմանը:

Բարդություն: Ըստ հիմնաչափերով տրված գիտելիքի կառուցվածքի, հմտությունների և մտածելակերպի՝ սահմանված է բարդության չորս տեսակ՝ վարքագծային, սիմվոլային, զգացմունքային և ընկալելի: Սա հնարավորություն է տալիս տարբեր մակարդակների և դասարանների համար տարբերակել հիմնաչափերը և չափել առաջընթացը:

Ամփոփում: Աստիճանական զարգացման այս ձևը ենթադրում է հասկացության կոնկրետ ընկալումից անցում դեպի ավելի ամփոփ տարբերակի:

Արտահայտում: Գաղափարը կամ կառուցվածը արտահայտելու, բացատրելու կամ ընդլայնելու կարողության աճ: Օրինակ՝ սովորողը ոչ միայն կարողանում է զարգացնել իր հմտությունները, այլ նաև արտահայտել, բացատրել կամ զարգացնել իր գործողությունները, թե ինչի է ընդունակ:

Ուսուցում: Աստիճանական զարգացման վերջին ձևն ունի ուսուցողական բնույթ. վերջինս ենթադրում է կրթակարգի գիտելիքի ստացումից անցում դեպի ուսուցում՝ որպես յուրացման բարձր աստիճան, օրինակ՝ օժանդակությամբ կատարված աշխատանքից անցում աշխատանքի մշակման:

Ընդհանուր առմամբ՝ կրթակարգի հիմնաչափերը մշակվում են՝ հաշվի առնելով, որ սովորողներն իրենց ուսումնառության ընթացքում կցուցաբերեն առաջընթաց տրված առարկաների հիմնական մակարդակների միջև: Գիտելիքի, հմտությունների և մտածելակերպի բաղադրիչների մեջ և դրանց միջև աստիճանական զարգացման ձևերը տարբեր են: Հետևաբար աստիճանական զարգացման տրված ութ ձևերը կրթակարգի հիմնաչափերի տարբեր կետերում առկա են տարբեր ձևերով:

Ուսուցման և գնահատման հիմնաչափեր

Ուսուցման հիմնաչափերը սահմանում են դասավանդման և ուսումնառության մոտեցումները, որոնք պետք է կիրառվեն կրթակարգով տրված հանրակրթության հիմնական նպատակներն ապահովելու համար:

Ուսուցչին հարկավոր է կրթական հիմնաչափերը վերածել արդյունավետ ուսումնառության: Դասավանդման մոտեցումները և ռազմավարությունները լինում են դիդակտիկ, իմիտացիոն, ռեֆլեկտիվ և մետառեֆլեկտիվ: Դասավանդման մեթոդները կարող է և պետք է տարբերվեն, սակայն դրանք պետք է անպայմանորեն հնարավորություն տան ապահովելու ուսումնառության շարունակականությանը:

Միջազգային լավագույն պրակտիկայում ուսուցման հիմնաչափերը սերտորեն

կապված են գնահատման հիմնաչափերի հետ: Գնահատումը ծառայում է տարբեր նպատակների, որոնցից հիմնական են երկուսը (*Anderson et al., 2001*)՝

- ա) բարելավել սովորողների ուսումնառությունը (ձևավորող գնահատում, *formative assessment*),
- բ) նշանակել գնահատականներ, որոնք արտացոլում են ուսումնառության աստիճանները (ամփոփիչ գնահատում, *summative assessment*):

Հետևաբար՝ գնահատման հիմնաչափերը պետք է մատնանշեն ինչպես ձևավորող, այնպես էլ ամփոփիչ գնահատման նպատակները, սկզբունքները, կարգը, կապը կրթական հիմնաչափերի հետ:

Գնահատման հետ կապված երեք կարևոր խնդիրներ տրված են ստորև՝

- ա) այն դեպքում, երբ գնահատման հիմնաչափերը չեն համապատասխանում կրթակարգի հիմնական նպատակներին և կրթական հիմնաչափերին, դրանք հստակ կերպով չեն վկայում սովորողի նախատեսված ուսումնառության մասին,
- բ) եթե գնահատման հիմնաչափերը կապված չեն ուսուցման հիմնաչափերին, ապա գնահատման արդյունքները կարող են թերագնահատել ուսուցման արդյունավետությունը,
- գ) եթե գնահատման նպատակները գերակա են հանրակրթության հիմնական նպատակների համեմատությամբ, ապա ուսումնառությունը պարզապես դառնում է թեստերի շուրջ կենտրոնացված գործընթաց:

Գնահատման հիմնաչափերի հիմնախնդիրն այն է, որ սովորողի գիտելիքների, հմտությունների և մտածելակերպի թեստավորումը կարող է դրական կամ բացասական ազդեցություն ունենալ նրա բուն գիտելիքների և հմտությունների վրա: Գնահատման գործընթացը չափելու փոխարեն կարող է փոխակերպել կրթակարգի հիմնաչափերը, դարձնել վերջիններս առավելապես ուղղված գնահատմանը և ոչ ուսուցանման գործընթացին: Վերջինս կարող է անուղղակիորեն դրդել ուսուցիչներին կենտրոնանալ գնահատման դրական արդյունքներ ապահովելու վրա միայն:

Հետևաբար թե՛ ամփոփիչ և թե՛ ձևավորող գնահատման հիմնաչափերը կարող են դրական կամ բացասական ազդել սովորողի ուսումնառության վրա:

Ուսումնառության հիմնաչափերի տեսանկյունից ձևավորող գնահատման գործընթացները հատկապես կարևոր մաս են կազմում: «Գնահատում ուսումնառության նպատակով» մոդելը (*Black and William, 1988*) արդյունավետ գործիքակազմ է ուսուցման այնպիսի հիմնաչափեր սահմանելու համար, որոնք նպաստում են կրթական հիմնաչափերի ձևավորմանը:

«Գնահատում ուսումնառության նպատակով» մոդելը (*Assessment for Learning*) ներկայացնում է հինգ կարևոր ռազմավարություն և մեկ համընդհանուր գաղափար: Ռազմավարություններն են՝

- ա) կառուցել արդյունավետ դասարանային քննարկումներ, մշակել հարցադրումներ և ուսուցողական հանձնարարություններ,
- բ) հստակեցնել և հասանելի դարձնել ուսումնառության նպատակները և հաջողության հասնելու չափանիշները,
- գ) տրամադրել հետադարձ կապի տրամադրում, որը կօգնի սովորողների առաջխաղացմանը,
- դ) մոտիվացնել սովորողներին՝ հանձն առնելու սեփական ուսումնառության գործընթացը,
- ե) մոտիվացնել սովորողներին՝ հանդես գալու մեկը մյուսին ուսուցանող ռեսուրսի դերում:

Համընդհանուր գաղափարի էությունն այն է, որ դասավանդումն ադապտացվում է սովորողի ուսումնառության կարիքներին:

Ուսումնառության ծրագրի գնահատման պրակտիկան կարող է համարվել ձևավորող, եթե՝

- ա) առկա են սովորողի ձեռքբերումների օրինակներ,
- բ) դրանք դուրս են բերվում, մեկնաբանվում և օգտագործվում ուսուցչի, սովորողի և իր համադասարանցիների կողմից,
- գ) ուսուցիչն օգտագործում է այդ օրինակները հատուկ մտադրությամբ՝ դասավանդման և ուսումնառության գործընթացի հաջորդ քայլերը հստակեցնելու նպատակով:

Ուսուցչի և սովորողի միջև փոխգործակցությունը ձևավորող է, երբ այն ազդում է սովորողի ճանաչողության վրա. ուսուցչի տրամադրած արտաքին խթանները և հետադարձ կապը սովորողի մեջ առաջացնում են ներքին արտադրություն:

Առանձին առարկաներ և ինտեգրված ուսումնական ծրագրեր

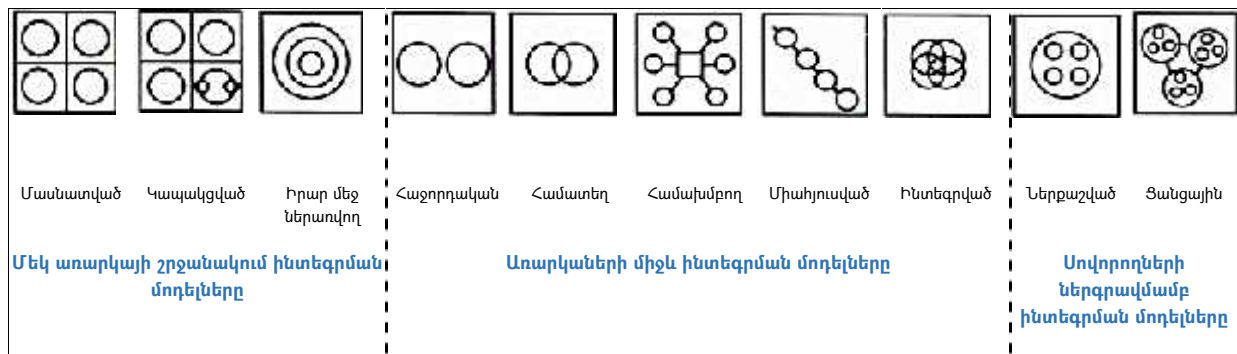
Այս բաժինը դիտարկում է կրթակարգերի կազմության մեկ այլ էական սկզբունք՝ կրթության բովանդակության կազմությունն ինտեգրվածության տեսանկյունից:

Ինտեգրված հանրակրթական ծրագրերի անհրաժեշտությունը և դրա իրագործման մոտեցումները ոչ միանշանակ թեմաներ են: Ինտեգրման կողմնակիցները կարծում են, որ ինտեգրումն ամրապնդում է հմտությունների զարգացումը և փոխանցումը, ինչպես նաև նպաստում է կառուցողական ուսումնառությանը: Մյուս կողմի տեսակետն այն է, որ ինտեգրված հանրակրթական ծրագրերը խոչընդոտում են

լուրջ առարկայական ուսուցմանը և կարող են շփոթմունք առաջացնել սովորողների շրջանում (Isaacs et al., 2014):

Կրթության տեսաբան Ռոբին Ֆոգարթը (1991) ներկայացնում է հանրակրթական առարկայական ծրագրերի ինտեգրման տասը մոդել, որոնք ամփոփում են միջազգային փորձում կիրառված բոլոր հնարավոր տարբերակները:

Հանրակրթական առարկայական ծրագրերի ինտեգրման մոդելները



Մեկ առարկայի շրջանակում ինտեգրման մոդելները

Մասնատված (*fragmented*) մոդելը տարբեր առարկաների միջև հստակ սահմաններ է դնում, հետևաբար այն ամբողջապես ինտեգրված չի կարելի համարել: Առարկայական ուրվագծումը հստակ է, և առարկայական առանձին մոդուլները ուսուցանվում են ըստ ուսումնական պլանի, որոնք ունեն իրենց ֆորմալ գիտելիքների կառուցվածքը, բովանդակությունը և պատկանում են կոնկրետ ոլորտի:

Կապակցված (*connected*) մոդելում կապեր են ստեղծվում թեմաների, հմտությունների և կարողությունների միջև, որոնք հնարավոր է՝ այլ կերպ սովորողները չկարողանային ինքնուրույն անել: Օրինակ՝ միջին դպրոցի երկրաբանության ուսուցիչը կարող է երկրաբանության թեման կապել աստղագիտության թեմայի հետ:

Իրար մեջ ներառվող (*nested*) մոդելը հանրակրթության ծրագիրը դիտարկում է «եռաչափ»՝ հիմնվելով առարկայի շրջանակում առկա բնական համադրությունների վրա: Օրինակ՝ արյան շրջանառության համակարգի մասին տարրական դասը կարող է ներառել համակարգի էության, դրան առնչվող փաստերի և պատճառահետևանքային կապերը հասկանալու մտածողության զարգացման թեմաներ:

Առարկաների միջև ինտեգրման մոդելները

Հաջորդական (*sequenced*) մոդելը ենթադրում է թեմաների առանձին ուսուցանում, որոնք վերադասավորվում են թեմայի ավելի լայն պատկերը տալու համար: Այս մոդելի դասական օրինակ է Երկրորդ համաշխարհային պատերազմի

ուսուցանումը, այնուհետև այդ ժամանակահատվածին վերաբերող գրականության ուսուցանումը, որին հաջորդում է կրկին այդ ժամանակահատվածին վերաբերող գիտության մասին դասը:

Համալսել (shared) մոդելը միավորում է երկու առարկա մեկի մեջ: Օրինակ՝ միջին դպրոցում պատմություն և գրականություն առարկաները դասավանդվում են մեկ դասի շրջանակներում:

Համախմբող (webbed) մոդելը միավորում է բազմաթիվ առարկաներ՝ մեկ թեմայի շուրջ: Օրինակ՝ նորարարություն թեմայի դասավանդումն ընդգրկում է հասկացություններ բնական գիտություններից, պատմությունից, գրականությունից և մի շարք այլ առարկաներից:

Միահյուսված (threaded) մոդելում մեծ գաղափարներն ընդլայնվում են մետա-առարկայական մոտեցման միջոցով: Այս մոտեցումը լավագույնս աշխատում է, երբ հմտությունները կիրառվում են որպես թեմաներ, օրինակ՝ կանխատեսումներ կատարելու հմտությունը հնարավոր է ուսուցանել պատմության, բնական գիտությունների, գրականության և մի շարք այլ առարկաների շրջանակում:

Ինտեգրված (integrated) մոդելը հանրակրթական ծրագրերը դիտարկում է խճանկարի միջոցով. միջառարկայական թեմաները կազմվում են միմյանց հետ համընկնող գաղափարների շուրջ: Օրինակ՝ փաստարկման գաղափարը, որը կիրառվում է մաթեմատիկայում, գիտության, պատմության և գրականության մեջ, դասավանդվում է յուրաքանչյուր առարկայից մանրամասն օրինակներ բերելով:

Սովորողների ներգրավմամբ ինտեգրման մոդելները

Ներքաշված (immersed) մոդելում հանրակրթական ծրագրերը դիտարկվում են սովորողների անհատական հետաքրքրությունների շուրջ:

Ցանցային (networked) մոդելի հիմքում ընկած է ներքաշված մոդելը, բայց ավելի շատ՝ խաչվող առարկայական ինտեգրումներով, որոնք կրկին որոշում է սովորողը:

Դեպի կրթակարգի մշակում

Կրթակարգի մշակումը կարելի է դիտարկել որպես մի խումբ հաջորդական քայլերի ամբողջություն: Մյուս կողմից՝ յուրաքանչյուր երկիր այս նպատակով կարող է կիրառել աշխատանքների իրականացման իր ծրագիրը, որը կարող է լինել նաև փոփոխի:

- ա) Առաջին քայլով անհրաժեշտ է սահմանել կրթակարգի հիմնական նպատակները, որոնք բխում են հասարակության զարգացման հեռանկարից և համայնագոյակցման պատկերացումներից:

- բ) Կրթակարգի հիմնական նպատակներից ելնելով՝ պետք է մշակել հանրակրթության հիմնաչափերը (*curriculum standards*), գնահատման նպատակները և հիմնաչափերը (*assessment objectives & standards*), ինչպես նաև՝ ուսուցման նպատակները և հիմնաչափերը (*pedagogic standards & aims*):
- գ) անհրաժեշտ է մշակել արդյունավետ կերպով փոխկապակցված առարկայական ուսումնական համախմբեր և առանձին առարկաների ծրագրեր (*syllabus*), որոնք ուղղակիորեն կարտացոլեն կրթակարգի տարբեր բնույթի հիմնաչափերը:

Ամփոփում

Կրթակարգը, որպես կրթական ինքնատիպ քաղաքականություն, սահմանում է հանրակրթության վերջնարդյունքը և դրա դերը հասարակության մեջ՝ հանդես գալով որպես «սոցիալական պայմանավորվածություն» ներկա և ապագա սերունդների միջև:

Յուրաքանչյուր երկիր ինքն է ընտրում իր հանրակրթության համակարգի ծրագրերը, իր կարիքներին համապատասխան մշակելով համընդհանուր նպատակներ՝ երկրի մրցունակության և տնտեսության զարգացման ծրագրի, մշակութային ժառանգության և արժեհամակարգի այն հենքի վրա, որը հասարակությունը ցանկանում է սերմանել հաջորդ սերունդների համար:

Կրթակարգի հաջողության գրավականներից են դրա մշակման իրականացման մեջ շահառուների լայն խմբերի մասնակցությունը, մշակման գործընթացի հիմնական դերակատարների կողմից համաշխարհային լավագույն փորձի և տեսության խոր իմացությունը, ինչպես նաև ծրագրի տարբեր բաղադրիչների և մակարդակների ներդաշնակությունը:

2. ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ԼԱՎԱԳՈՒՅՆ ՓՈՐՁԻ ԱԿՆԱՐԿ

Սույն բաժնում վերլուծվել է կրթակարգերի (*curriculum*) միջազգային փորձը: Ուսումնասիրության շրջանակում դիտարկվել են կրթակարգի հետևյալ հիմնական բաղադրիչները՝

- հանրակրթության համակարգի տեսլականի սահմանումը,
- հանրակրթական ծրագրերի նպատակները,
- առանձին ուսումնական բնագավառներ և ինտեգրված ուսումնական ծրագրեր,
- տարբերակված ուսումնառություն,
- գնահատման պրակտիկա:

Որպես լավագույն փորձի օրինակներ դիտարկվել է **Ֆինլանդիայի, Ճապոնիայի և Սինգապուրի** փորձը պայմանավորված երկու հիմնական հանգամանքներով՝

- *ընտրված երկրները ցուցաբերել են սովորողների բարձր առաջադիմություն միջազգային տարբեր ստուգադասումներում, մասնավորապես, «Սովորողների գնահատման միջազգային ծրագիր 2012» (PISA 2012) ստուգադասում, որն ստուգում է գիտելիքների և հմտությունների առավել լայն շրջանակ՝ ընթերցանությունը, մաթեմատիկական մտածողությունը և բնագիտական գիտելիքները և հմտությունները,*
- *այս երեք երկրները ներկայացնում են կրթակարգի կազմման և կիրառման երեք հիմնական մոդելներ:*

ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՏԵՍԼԱԿԱՆԸ

Որպես կանոն՝ *հանրակրթության համակարգի տեսլականի* սահմանումն առավել ընդգրկուն է և ուղղված է երկրի կրթության ոլորտի զարգացմանը, հասարակության բարեկեցությանը, տնտեսության զարգացմանը և ազգային մրցունակությանը: Հանրակրթության համակարգի տեսլականի ձևակերպումները տարբեր երկրներում գրեթե համանման են (*Isaacs et al., 2014*), քանի որ դրանք մշակող մասնագետները հիմնականում առաջնորդվում են համաշխարհային պրակտիկայում կիրառվող մոտեցումներով: Իսկ ձևակերպումներում առկա տարբերությունները պայմանավորված են տվյալ երկրի զարգացման պահանջների և նրա սահմանած նպատակների ու ձգտումների համապատասխանեցմամբ:

Ֆինլանդիա: Հանրակրթության ծրագրի հիմնական նպատակներն են՝ «մարդու իրավունքները, հավասարությունը, ժողովրդավարությունը, ազգերի բազմազանությունը, շրջակա միջավայրի պահպանությունը և մշակութային բազմազանությունը» (Ֆինլանդիայի հանրակրթության ազգային կրթակարգ): Հանրակրթությունը նպատակամիտված է զարգացելու անհատի իրավունքների

և ազատությունների նկատմամբ պատասխանատվությունն ու հարգանքը: Դասավանդումը պետք է առաջ տանի գենդերային հավասարությունը, տարածաշրջանային հավասարությունը, կրոնի և քաղաքականության տեսանկյունից լինի չեզոք: Սովորողները պետք է կրթվեն՝ իմանալու իրենց իրավունքները և պատասխանատվությունները հասարակությունում, աշխատանքի մեջ և ընտանիքում:

Ֆինլանդիայի կրթության առաքելությունը շեշտադրում է նաև սոցիալական նպատակներ՝ «կրթությունը գործիք է՝ զարգացնելու կրթական կապիտալը, հավասարությունը և համայնքային պատկանելության զգացումը»: Բացի անհատի աճի և ուսումնառության հնարավորություններից, հանրակրթությունը պետք է զարգացնի նաև ինքնագնահատականի առողջ զգացում: Ձեռք բերված գիտելիքներն ու հմտությունները պիտի նպաստեն, որ սովորողները դառնան ժողովրդավարական հասարակությունում ակտիվ ներգրավված քաղաքացիներ, խթանեն շարունակական կրթության նրանց ցանկությունը (Ֆինլանդիայի կրթության ազգային խորհուրդ, 2004):

Ճապոնիա: Ազգային մշակույթը մեծապես կարևորում է կրթությունն ու հմտությունները, ինչպես նաև խմբային և հասարակական հարաբերությունները: «Ճապոնիայում գոյություն ունի համընդհանուր համոզմունք, ըստ որի եթե անհատը նվիրված է աշխատում խմբի համար, խումբը դա գնահատում և փոխհատուցում է» (Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպություն (ՏՀՀԿ), 2011):

«Կրթության հիմնական ակտով» (2006) ամրագրված է, որ կրթությունը, ուղղված լինելով անհատի զարգացմանը, պիտի նպաստի առողջ մտքով ու մարմնով քաղաքացիների դաստիարակմանը, որոնք կկարողանան ձևավորել խաղաղ և ժողովրդավարական պետություն ու հասարակություն: Շեշտադրվում են ճշմարտության ձգտումը և բարոյականության զգացումը, ինչպես նաև ստեղծարարությունը, ինքնուրույնությունը, արդարությունը, պատասխանատվությունը, հավասարությունը, փոխադարձ հարգանքը և համագործակցությունը:

Ակնկալվում է, որ սովորողները պիտի գնահատեն աշխատանքը, գիտակցեն կարիերայի և առօրյա կենցաղի միջև կապերը և «հանրային ոգով» ակտիվորեն մասնակցեն հասարակության կառուցմանն ու զարգացմանը: Հարգանքն առավանդույթներն ու մշակույթը, հայրենիքի նկատմամբ սերը և աշխարհում խաղաղությանը նպաստելու ցանկությունը համալրում են կրթության նպատակները (Ճապոնիայի կրթության, մշակույթի, սպորտի, գիտության և տեխնոլոգիաների նախարարություն, 2006):

Սինգապուր: Հանրակրթության տեսլականն արտացոլում է մարդու արժեքը՝ որպես ազգային հարստություն, և համայնքին ու ազգին նրա նվիրվածությունը: Սովորողները պետք է կամենան «ջանալ ու ձգտել», հավատան մտածելու, նպատակներին և հաջողության հասնելու իրենց կարողություններին: Սինգապուրը շեշտադրում է քաղաքացիության, պատասխանատվությունն ընտանիքի, հասարակության և երկրի նկատմամբ (Սինգապուրի կրթության նախարարություն, 2014):

Սինգապուրի «*Մտածող դպրոցներ, սովորող ազգ*» (*Thinking Schools, Learning Nation, 1997*) տեսլականն ուղղված է մտածող և նվիրված քաղաքացիներով հասարակության ձևավորմանը, որը կարող է դիմակայել ապագայի մարտահրավերներին՝ հիմնվելով 21-րդ դարի ժամանակակից կրթական համակարգի վրա: Դպրոցները պետք է խրախուսեն սովորողների և ուսուցիչների մասնակցությունը կրթական գործընթացին, առաջ մղեն ստեղծարարությունը և նորարարությունը՝ ամրապնդելով շարունակական կրթության մշակույթը: Բոլոր սովորողների առաջընթացը խրախուսվում է, սակայն այդ առաջընթացը կախված է նրանց կատարողականից և առաջադիմությունից, ինչպես նաև անհատական հնարավորություններից և հակումներից:

Սովորողները պետք է արժևորեն և հարգեն ազնիվ աշխատանքը, յուրացնեն արժեքներ, դառնան ինքնուրույն և անհատապես մրցունակ՝ միևնույն ժամանակ լինելով թիմային աշխատող: Բնավորության հատկանիշների և քաղաքացիական կրթության միջոցով սահմանվում է ակնկալվող այն արդյունքների շրջանակը, որը պետք է ապահովեն առարկայական ծրագրերը: Հատկապես առանցքային կարևորություն ունի ընդհանուր ինքնության գաղափարը և Սինգապուրի ազգային շահերը պաշտպանելու պատրաստակամությունը:

Ընդհանուր առմամբ, թեև դիտարկված հանրակրթական համակարգերի տեսլականներն ունեն բազմաթիվ նմանություններ, սակայն որոշակի տարբերություններ կան: Ճապոնիայի և Սինգապուրի հանրակրթության համակարգերը, օրինակ, ունեն անհատի զարգացման բավարար նպատակներ, բայց այլ երկրների համեմատ կրթությունը, որպես շարժիչ ուժ, ավելի շատ նպատակաուղղված է դեպի տնտեսությունը: Նշված երկրների հանրակրթության համակարգերը նաև ունեն հստակ արտահայտված ազգային տարրեր:

Ֆինլանդիայի հանրակրթության համակարգն ունի սովորողակենտրոնության ընդգծված բարձր մակարդակ, որն արտացոլում է մի շարք սոցիալական ձգտումներ՝ հիմնված հավասարության և արդարության սկզբունքների վրա: Անհատը դիտարկվում է որպես ժողովրդավարական հասարակության անկյունաքար: Հանրակրթության նպատակն է ուժեղացնել անհատ սովորողներին՝

զարգացնելով նրանց ներուժը և հակումները ողջ կյանքի ընթացքում, ինչպես նաև ապահովելով հավասար հասարակության զարգացման համար անհրաժեշտ գիտելիքներով և հմտություններով անհատ:

ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿՐԹԱԿԱՐԳԻ ՀԻՄՆԱԶԱՓԵՐԸ

Դիտարկվող երկրների հանրակրթության համակարգերը, որոնք բարձր արդյունքներ են արձանագրել, ունեն հստակ ձևակերպված կրթական հիմնաչափեր երեք մակարդակով՝ համընդհանուր, կրթական և ուսուցման: Հաշվի առնելով կրթակարգում և առարկայական ծրագրերում հմտությունների ներառման առավել խնդրահարույց լինելը և Հայաստանի համատեքստում դրա առանձնահատուկ կարևորությունը՝ սույն հետազոտությունը կենտրոնացված է հատկապես լավագույն առաջադիմություն ցուցաբերած երկրների կրթակարգերում հմտություններին առնչվող բաղադրիչի վրա:

Հմտությունների ներդրման լավագույն փորձ

Ինչպես արդեն նշվել է «Կրթակարգի սահմանումներ և տեսական մոտեցումներ» բաժնում, հանրակրթության կրթակարգը «սոցիալական պայմանագիր» է ներկա և ապագա սերունդների միջև՝ ուղղված դեպի այն հասարակության ձևավորումը, որն այսօրվա սերունդը ցանկանում է տեսնել ապագայում: Այս գաղափարն առաջ է բերում 21-րդ դարի հմտությունների ձևավորման պահանջը, որն անհրաժեշտ է ապագայի հասարակությանը: Սա ներկայումս համաշխարհային միտումներից է, որի շուրջ կան բազմաթիվ մոտեցումներ: Սույն հետազոտության շրջանակում ներկայացված են միայն առավել հայտնի և համատարած կիրառություն ունեցող երեք՝ ՏՀԶԿ 21-րդ դարի հմտությունների (*OECD 21st Century Skills Framework*), Համաշխարհային տնտեսական ֆորումի 2020 թվականի հմտությունների և Եվրոպական առանցքային կարողությունների (*European Key Competencies*) մոտեցումները:

ՏՀԶԿ 21-րդ դարի հմտություններ

ՏՀԶԿ 21-րդ դարի հմտությունների համախումբը սերտորեն փոխկապակցված է 20-րդ դարի վերջին սկսված և ցայսօր շարունակվող տնտեսական զարգացումների հետ: Ըստ այս մոտեցման՝ մշակող, արտադրական և այլ ցածր որակավորում պահանջող աշխատանքները դառնում են ավելի ու ավելի ավտոմատացված և մեքենայական՝ նվազեցնելով արհեստագործական հմտությունների պահանջարկը: Մյուս կողմից աճում է տեղեկատվության մշակման և այլ բարձր կարգի իմացական կարողությունների ու միջանձնային հարաբերությունների հմտությունների պահանջարկը: 21-րդ դարի աշխատուժը, մասնագիտությանը հատուկ հմտությունները յուրացնելուց բացի, պետք է նաև ունենա տեղեկատվության մշակման կարողություններ, այդ թվում՝ գրագիտություն, թվաբանության

իմացություն, խնդիրներ լուծելու կարողություն և այլ «ընդհանուր» հմտություններ, ինչպիսիք են՝ միջանձնային հաղորդակցությունը, ինքնակառավարումը, սովորելու ունակությունը: Այս հմտություններն աշխատողներին կօգնեն դիմակայել արագ փոփոխվող աշխատաշուկայի անորոշություններին:

ՏՀՀ-ն դասակարգում է երկու հասկացություններ՝ հմտություններ և կարողություններ: Եվրոպական հանձնաժողովը (*European Commission's Cedefop glossary, 2008*) հմտությունը սահմանում է որպես «գործողություններ կատարելու և խնդիրներ լուծելու կարողություն», մինչդեռ կարողությունը՝ «սովորածի արդյունքներն արդյունավետ կերպով կիրառելու կարողությունն է տրված համատեքստում (կրթություն, աշխատանք, անձնական կամ մասնագիտական զարգացում)»:

«Կարողությունն ավելին է, քան գիտելիքը կամ հմտությունը: Այն ներառում է բարդ պահանջներ բավարարելու կարողություններ՝ որոշակի իրավիճակում օգտագործելով սոցիալ-հոգեբանական ռեսուրսներ (այդ թվում՝ հմտություններ և վերաբերմունք): Օրինակ՝ արդյունավետ հաղորդակցվելու ունակությունը լեզվի ու ՏՏ գիտելիքների տիրապետման և վերաբերմունքի կոմպետենցիան է» (*Rychen and Salganik, 2003*):

ՏՀՀ-ն 21-րդ դարի հմտությունները և կարողությունները սահմանում է որպես «հմտություններ և ունակություններ, որոնք երիտասարդները պետք է ունենան 21-րդ դարի գիտելիքի հասարակությունում արդյունավետ աշխատողներ և քաղաքացիներ լինելու համար»: Այս սահմանումը դիտավորյալ ճկուն է՝ պայմանավորված այն հանգամանքով, որ հետազոտողների և քաղաքականություն մշակողների շրջանում ընդհանուր համաձայնություն չկա հմտությունների կոնկրետ համախմբի կամ դրանց սահմանումների վերաբերյալ:

- Այնուամենայնիվ, ՏՀՀ 21-րդ դարի հմտությունների շրջանակն առանձնացնում է հմտությունների և կարողությունների երեք ուղղություն՝ տեղեկատվություն, հաղորդակցություն, էթիկա և սոցիալական ազդեցություն:
- Տեղեկատվության ուղղությունը ներառում է երկու ենթաուղղություն՝
 - ա) տեղեկատվությունը որպես աղբյուր. տեղեկատվության որոնում, ընտրություն, գնահատում և կազմակերպում,
 - բ) տեղեկատվությունը որպես արդյունք. տեղեկատվության վերափոխում ու մոդելավորում և սեփական մտքերի զարգացում (գիտելիք):
- Հաղորդակցության ուղղությունը ներառում է՝
 - ա) արդյունավետ հաղորդակցություն,

բ) համագործակցություն և վիրտուալ շփում:

- Էթիկայի և սոցիալական ազդեցության ուղղությունը ներառում է՝
 - ա) սոցիալական պատասխանատվություն (անհատի գործողությունները կարող են հասարակության վրա ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական ազդեցություն ունենալ),
 - բ) սոցիալական ազդեցություն, որը վերաբերում է թվային դարաշրջանի մարտահրավերների գիտակցության զարգացմանը:

Հատկանշական է, որ վերոնշյալ հմտությունների հատուկ գնահատում չկա: Փոխարենը, ենթադրվում է, որ դրանք գնահատվում են տվյալ երկրում գործող ընդհանուր գնահատման քաղաքականությունների շրջանակում՝ տարբեր հանրակրթական ծրագրերի գնահատման նորմերով: Սա նաև պայմանավորված է այն փաստով, որ 21-րդ դարի հմտությունները հիմնականում չեն դասավանդվում որպես առանձին առարկաներ, այլ առկա են ողջ հանրակրթության ծրագրի մեջ:

Ընդհանուր առմամբ, 21-րդ դարի հմտությունները գրեթե չեն տարբերվում 19-րդ և 20-րդ դարի հմտություններից: 21-րդ դարի հմտությունները սերտորեն կապված են տնտեսական աճի մոդելների հետ և ունեն ազգային առանձնահատկություններ: 21-րդ դարի հիմնական նոր հմտությունը SCS գրագիտությունն է:

Եվրոպական առանցքային կարողություններ՝ շարունակական կրթության համար

Շարունակական կրթության «Եվրոպական առանցքային կարողությունները» Եվրոպական խորհրդարանի կողմից ներկայացված առաջարկությունների հավելված է, որը հրապարակվել է ԵՄ պաշտոնական ամսագրում 2006թ. դեկտեմբերի 30-ին:

Եվրոպական առանցքային կարողությունները սկզբունքային մակարդակում հիմնված են կրթության սոցիալական և տնտեսական դերի վրա:

Կարողությունները սահմանվում են որպես «գիտելիքների, հմտությունների և վերաբերմունքի համախումբ՝ համապատասխան տրված համատեքստին: Առանցքային կարողությունների կարիքն ունեն բոլոր անհատները՝ անձնական զարգացման, ակտիվ քաղաքացիության, սոցիալական ընդգրկվածության և աշխատանքի համար»:

Եվրոպական առանցքային կարողություններն ութ ուղղվածության են՝

- ա) հաղորդակցում մայրենի լեզվով,
- բ) հաղորդակցում օտար լեզուներով,

- գ) մաթեմատիկական կարողություններ և գիտության ու տեխնոլոգիաների ոլորտում հիմնարար կարողություններ,
- դ) թվայնացված կարողություններ,
- ե) սովորելու կարողություն,
- զ) սոցիալական և քաղաքացիական կարողություններ,
- է) նախաձեռնողականություն և գործունյա վարք,
- ը) մշակութային ճանաչողություն և արտահայտում:

Եվրոպական առանցքային կարողություններից յուրաքանչյուրն ունի պարզաբանում, թե այն ինչ գիտելիք, հմտություններ և կարողություն է ենթադրում: Սա դյուրացնում է կարողությունների փոխակերպումը կրթական և դասավանդման նպատակների: Այս տեսանկյունից Եվրոպական առանցքային կարողությունների մոտեցումն ավելի արդյունավետ է սահմանված, քան ՏՀԶԿ 21-րդ դարի հմտությունների մոտեցումը:

Եվրոպական առանցքային կարողությունները

Կարողություն	Գիտելիք	Հմտություններ և մտածելակերպ
Հաղորդակցում մայրենի լեզվով	Բառապաշար, ֆունկցիոնալ քերականություն և լեզվի գործառույթներ: Ներառում է բանավոր շփման հիմնական ձևերի, գրական տեքստերի, լեզվական ոճերի, տարբեր իրավիճակներում հաղորդակցության և լեզվի բազմազանության իմացություն:	Բանավոր և գրավոր հաղորդակցվել տարբեր իրավիճակներում, մշտադիտարկել և հարմարեցնել հաղորդակցությունը իրավիճակի պահանջներին: Տեքստեր տարբերակելու և օգտագործելու, տեղեկատվություն փնտրելու, հավաքելու և մշակելու, համոզիչ կերպով և իրավիճակին համապատասխան բանավոր և գրավոր փաստարկներ ձևակերպելու և արտահայտելու կարողություն: Կառուցողական և տրամաբանական երկխոսության կարողություն, գեղագիտական որակների գնահատում և դրանց ձգտելու ցանկություն, այլ անձանց հետ շփվելու հետաքրքրություն:
Հաղորդակցում օտար լեզուներով	Բառապաշար, ֆունկցիոնալ քերականություն և լեզվի գործառույթներ: Ներառում է բանավոր շփման հիմնական ձևերի, գրական տեքստերի, լեզվական ոճերի, տարբեր իրավիճակներում հաղորդակցության և լեզվի բազմազանության իմացություն: Լեզվի մշակութային և հասարակական դրույթների ու բազմազանության իմացություն:	Բանավոր հաղորդակցություն՝ ընկալելու, զրույց սկսելու, վարելու ու եզրափակելու, կարդալու և տեքստեր գրելու կարողություն: Մշակութային բազմազանության գնահատում և հետաքրքրություն լեզուների ու միջմշակութային հաղորդակցության նկատմամբ:

Կարողություն	Գիտելիք	Հմտություններ և մտածելակերպ
Մաթեմատիկական կարողություններ և գիտության ու տեխնոլոգիաների ոլորտում հիմնարար կարողություններ	<p>Թվերի, չափերի, համակարգերի, հիմնական մաթեմատիկական գործողությունների, եզրույթների և հասկացությունների իմացություն և պատկերացում այն հարցերի շուրջ, որոնք կարելի է լուծել մաթեմատիկայի օգնությամբ:</p> <p>Բնագիտական աշխարհի հիմնական գաղափարների, գիտական հիմնարար դրույթների, մեթոդների տեխնոլոգիաների և տեխնոլոգիական պրոդուկտների և գործընթացների իմացություն, ինչպես նաև գիտության և տեխնոլոգիայի՝ բնաշխարհի վրա ազդեցության հասկացողություն:</p>	<p>Հիմնական մաթեմատիկական հասկացությունների և գործընթացների կիրառում առօրյա կյանքում՝ տանը և աշխատավայրում, փաստարկները գնահատելու կարողություն:</p> <p>Մաթեմատիկական մտածողություն, մաթեմատիկական ապացույցների հասկացողություն և մաթեմատիկայի լեզվով հաղորդակցության ունակություն:</p> <p>Հարգանք առ ճշմարտություն և դրա հիմքերը որոնելու և վերջիններիս իսկությունը գնահատելու պատրաստակամություն:</p> <p>Տեխնոլոգիական գործիքակազմ, ինչպես նաև գիտական տվյալներ օգտագործելու կարողություն՝ փաստերի վրա հիմնված որոշումներ կայացնելու և եզրակացություններ անելու համար:</p> <p>Կարողանալ հասկանալ գիտական հետազոտության հիմնական դրույթները և հաղորդակցել այդ դրույթները հիմնավորող մտածողությունն ու եզրակացությունները:</p> <p>Քննադատ մտածողություն, հետաքրքրություն էթիկական խնդիրների նկատմամբ:</p>
Թվայնացված կարողություններ	<p>ՏՀՏ-ի դերը և ընձեռած հնարավորություններն առօրյա համատեքստում՝ անձնական և սոցիալական կյանքում ու աշխատավայրում:</p> <p>Հիմնական համակարգչային գործառույթներ, ինչպես օրինակ տեքստերի մշակում, տվյալների բազաներ, տեղեկատվության պահպանում և կառավարում, համացանցի և էլեկտրոնային հաղորդակցության հնարավորությունների և ռիսկերի ընկալում, տեղեկատվության տարածում, ցանցային համագործակցություն:</p>	<p>Տեղեկատվության որոնման, հավաքման, մշակման, տրամաբանական և համակարգային օգտագործման կարողություն:</p> <p>Բարդ տեղեկատվություն ընկալելու և ներկայացնելու համար գործիքների կիրառում, համացանցային ծառայություններ փնտրելու և դրանցից օգտվելու կարողություն:</p> <p>Առկա տեղեկատվության նկատմամբ քննադատ և ռեֆլեկտիվ մտածելակերպ, և ինտերակտիվ մեդիայի պատասխանատու գործածում:</p>

Կարողություն	Գիտելիք	Հմտություններ և մտածելակերպ
Սովորելու կարողություն	Հասկանալ սովորելու՝ սեփական անձի համար գերադասելի մոտեցումները, իր հմտությունների ուժեղ և թույլ կողմերը, կարողանալ փնտրել կրթական հնարավորություններ և ստանալ ուղղորդում այդ հարցում:	<p>Սովորելու, կարիերայի և աշխատանքային գործառույթների արդյունավետ կառավարում, երկարատև սովորելու ժամանակահատվածում կենտրոնանալու կարողություն, սովորելու նպատակների և խնդիրների ռեֆլեկտիվ մտածելակերպ:</p> <p>Սովորելու մեջ հաջողության հասնելու մոտիվացիա և ինքնավստահություն ողջ կյանքի ընթացքում:</p>
Սոցիալական և քաղաքացիական կարողություններ	<p>Հասկանալ, թե ինչպես անհատները կարող են հասնել օպտիմալ ֆիզիկական և հոգեկան առողջության, և իմանալ, թե ինչպես առողջ ապրելակերպը կարող է նպաստել դրան:</p> <p>Հասկանալ տարբեր միջավայրերում (օրինակ՝ աշխատավայրում) և հասարակություններում ընդունված վարվեցողության կանոնները:</p> <p>Տեղյակ լինել անհատների, խմբերի, աշխատանքային կազմակերպությունների, գենդերային հավասարության, խտրականության բացառման, հասարակության և մշակույթի հիմնական գաղափարներին:</p> <p>Եվրոպական հասարակությունների բազմամշակութային և սոցիալ-տնտեսական դրոյթների և ազգային մշակութային ինքնության ու եվրոպական ինքնության փոխհարաբերության հասկացողություն:</p> <p>Ժողովրդավարության, արդարության, հավասարության, քաղաքացիության և քաղաքացիական իրավունքների գաղափարների իմացություն, այդ թվում դրանց գործածումը միջազգային համաձայնագրերում, կիրառումը տարբեր ինստիտուտների կողմից՝ տեղական, տարածաշրջանային և միջազգային մակարդակներով: Սա ներառում է ժամանակակից իրադարձությունների, ինչպես նաև ազգային, եվրոպական և համաշխարհային միտումների ու պատմության իմացություն:</p> <p>Եվրոպական ինտեգրման և ԵՄ-ի կառուցվածքի, հիմնական նպատակների և արժեքների իմացություն, ինչպես նաև Եվրոպայում մշակութային ինքնությունների և բազմազանության մասին տեղեկացվածություն:</p>	<p>Տարբեր իրավիճակներում կառուցողական կերպով հաղորդակցվելու, հանդուրժողականություն դրսևորելու և տարբեր տեսակետներ ընկալելու, ինքնավստահություն ձևավորելու և կարեկցանք ցուցաբերելու կարողություն:</p> <p>Ունակ լինել դիմակայելու սթրեսին ու լարվածությանը և արտահայտել դրանք կառուցողական ձևով:</p> <p>Հանրային հարթակում ուրիշների հետ արդյունավետ շփվելու, համերաշխություն և հետաքրքրվածություն ցուցաբերելու կարողություն՝ լուծելու տեղական և ավելի լայն համայնքային խնդիրներ:</p> <p>Խոր հարգանք մարդու իրավունքների, այդ թվում՝ հավասարության՝ որպես ժողովրդավարության հիմքի նկատմամբ: Տարբեր կրոնական և էթնիկ խմբերի արժեհամակարգերի տարբերությունների ընկալում:</p>

Կարողություն	Գիտելիք	Հմտություններ և մտածելակերպ
Նախաձեռնողականություն և գործունյա վարք	Անձնական, մասնագիտական և ձեռնարկատիրական հնարավորություններ բացահայտելու կարողություն, ներառյալ «մեծ պատկեր» արտահայտող խնդիրները, որոնք ձևավորում են միջավայր, ինչպիսիք են տնտեսական ուժերի գործելու մեխանիզմները, կազմակերպությունների և անհատների առջև ծառացած մարտահրավերները: Անհատները պետք է նաև տեղյակ լինեն կազմակերպությունների էթիկական դիրքորոշման մասին և թե ինչպես դրանք կարող են դրական շարժիչ ուժ հանդիսանալ, ինչպես օրինակ՝ արդար առևտրի և սոցիալական կազմակերպություն ստեղծելու միջոցով:	<p>Նախագծի նախաձեռնողական կառավարում, ներառյալ պլանավորելու, կազմակերպելու, կառավարելու, առաջնորդելու և լիազորելու, վերլուծելու, հաղորդակցվելու, զեկուցելու, գնահատելու և արձանագրելու կարողություններ: Արդյունավետ ներկայացում և բանակցում, անհատապես և թիմում աշխատելու կարողություն:</p> <p>Անձի ուժեղ և թույլ կողմերը բացահայտելու կարողություն, ռիսկերը գնահատելու և ապահովված ռիսկի դիմելու կարողություն:</p>
Մշակութային ճանաչողություն և արտահայտում	Տեղական և եվրոպական մշակութային ժառանգության տեղեկացվածություն:	<p>Արվեստի գործերի գնահատում և վայելում, ինչպես նաև ինքնարտահայտում հաղորդակցության տարբեր միջոցներով՝ օգտագործելով անձի ներքին կարողությունները:</p> <p>Սեփական ստեղծագործ և արտահայտիչ մտքերն ուրիշների տեսակետների հետ համեմատելու և մշակութային գործունեության մեջ սոցիալական և տնտեսական հնարավորություններ գտնելու և իրացնելու կարողություն:</p> <p>Սեփական մշակույթի պատշաճ իմացություն և ինքնության զգացում, որը հիմք է ծառայում մշակութային արտահայտման բազմազանության նկատմամբ բաց վերաբերմունքի համար:</p>

Ընդհանուր առմամբ, Եվրոպական առանցքային կարողությունների հմտություններն առավել մանրամասն են բնութագրված, քան ՏՀՀԿ 21-րդ դարի հմտությունների համախմբերը: Եվրոպական առանցքային կարողությունների՝ շարունակական կրթության մոտեցումը հանրակրթության ծրագրում պետք է համապատասխանեցվի սովորողների տարիքային ու իմացական մակարդակներին: Այն հիմնականում ներառում է, այսպես կոչված, 21-րդ դարի հմտությունները, որոնք առաջարկված են ՏՀՀԿ 21-րդ դարի հմտությունների մոդելի կողմից: Մյուս կողմից՝ Եվրոպական առանցքային կարողությունների մոտեցումն ունի ուժեղ եվրոպական բաղադրիչ, որը կարող է կիրառելի չլինել ոչ եվրոպական համատեքստում:

Համաշխարհային տնտեսական ֆորումի 2020 թվականի հմտություններ

Համաշխարհային տնտեսական ֆորումը սահմանել է հմտությունների ցանկ, որոնք 2020 թվականին կապահովեն անձի, հասարակության մրցունակությունը հատկապես ընթացիկ տեխնոլոգիական «հեղաշրջման» ժամանակահատվածում:

Առանձնացված հմտությունները հետևյալն են՝

Անգլերեն տարբերակ	Հայերեն համարժեք
Complex Problem Solving	Խնդիրների համակողմանի լուծում
Critical Thinking	Քննադատ մտածողություն
Creativity	Ստեղծարարություն
People Management	Մարդկանց կառավարում
Coordinating with Others	Համագործակցում
Emotional Intelligence	Հուզական ինտելեկտ
Judgement and Decision Making	Դատողություն և որոշումների կայացում
Service Orientation	Օժանդակություն կամ սպասարկման կողմնորոշում
Negotiation	Բանակցություն
Cognitive Flexibility	Մտավոր ճկունություն

Նշված հմտությունները հիմնականում պատկանում են այսպես կոչված «բարձր մտածողության» (*high-order thinking skills*) խմբին, իսկ վերջիններիս զարգացումը դպրոցական մակարդակում ենթադրում է հիմնաչափերի հստակ սահմանում և աստիճանական զարգացում: Հատկանշական է, որ հմտությունները դուրս են բերվել՝

ելնելով համաշխարհային տարատեսակ զարգացումներից և այդ զարգացումներում մրցունակ լինելու նկատառումից:

Քննարկման առարկա հմտությունները և կարողություններն ուսուցանելու և գնահատելու տարբեր մոտեցումներ կան: Թե՛ հրահանգչական և թե՛ ազատական կրթակարգային համակարգերը պետք է որոշեն, թե ինչպիսի ընտրություն և ազատություն կարող են ունենալ դպրոցները՝ վերոնշյալ հմտությունները և կարողությունները առօրյա դպրոցական կյանքում ինտեգրելու գործում (*Isaacs et al., 2014*):

Ֆինլանդիան և Սինգապուրը այս հմտությունները և կարողություններն առաջինը որդեգրած և դրանք իրենց հանրակրթության ծրագրերում ամրագրած երկրներից են:

21-րդ դարի հմտությունների մեծ մասը ներառված է Ֆինլանդիայի հանրակրթության ծրագրի միջուկում.

- ա) անհատի աճ, որը շեշտադրում է սովորողի ինքնազարգացումը, ինչպես նաև սովորել գործել որպես խմբի կամ համայնքի անդամ,
- բ) մշակութային ինքնություն և միջազգայնացում՝ կենտրոնանալով համաշխարհային և միջմշակութային ճանաչողության միջանձնային հմտությունների վրա,
- գ) զանգվածային լրատվության միջոցներից օգտվելու և հաղորդակցվելու հմտություն՝ շեշտադրելով մասնակցային, ինտերակտիվ և համայնքային հաղորդակցությունը և լրատվության միջոցների կողմից ստացված տեղեկատվության նկատմամբ քննադատ դիրքորոշումը,
- դ) մասնակցային քաղաքացիություն և ձեռնարկատիրություն, որի նպատակներից է հասկանալ դպրոցական միջավայրի, հանրային հատվածի, գործարար աշխարհի կարևորությունը, գործողությունները և կարիքները՝ հասարակության գործունեության տեսակետից,
- ե) պատասխանատվություն շրջակա միջավայրի, բարեկեցության և երկարաժամկետ ապագայի նկատմամբ՝ կարևորելով շրջակա միջավայրի նշանակությունը գիտակցող քաղաքացիների դաստիարակությունը, որոնք ունեն խելամիտ և կայուն կենսակերպ,
- զ) անվտանգություն և երթևեկություն՝ զարգացնելով սեփական անձի և այլոց ապահովության սոցիալական պատասխանատվությունը,

- է) տեխնոլոգիան և անհատը դիտարկվում են ոչ միայն S<S-ի գործիքային տեսանկյունից, այլև էթիկայի և հավասարության՝ բարոյականության խնդիրների տեսանկյունից:

Այս դրույթները կրթության և դասավանդման կենտրոնական թեմաներ են և ներառված են բազմաթիվ առարկաների մեջ: Յուրաքանչյուր դրույթի համար մշակված են նպատակներ, խնդիրներ և բովանդակություն:

Թեև **Ֆինլանդիայի** կրթության նախարարությունը 21-րդ դարի հմտությունները հստակ կերպով ներառել է հանրակրթության ծրագրի միջուկում՝ որպես կենտրոնական դրույթներ, համակարգը ազատական է, և տեղական դպրոցներն են որոշում, թե ինչպես ներառեն այս դրույթներն իրենց ուսումնական ծրագրերում: Ներկայումս Ֆինլանդիայի հանրակրթության ծրագրերը վերանայման փուլում են, որի արդյունքում 21-րդ դարի հմտությունները պետք է ավելի շեշտադրվեն և ավելի հստակ կերպով արտացոլվեն ուսումնական ծրագրում:

Ճապոնիան, ընդհանուր առմամբ, ընկալվում է որպես պահանջկոտ հրահանգչական կրթակարգային հանրակրթություն ունեցող երկիր՝ ավանդական դիդակտիկ դասավանդման մեթոդների կիրառությամբ: Ճապոնիայում վերջին տարիներին մի շարք բարեփոխումներ են իրականացվել՝ ուղղված դպրոցներում սովորողների իմաստավորված ուսումնառության զարգացմանը: Սրա վառ օրինակ է «Ինտեգրված ուսուցման» մոդելի (*Period of Integrated Study*) ներդրումը: Վերջինիս նպատակն է ներդնել փորձառության վրա հիմնված ուսուցում, ինչպես օրինակ՝ բնության և սոցիալական փորձառության, որը ներառում է դիտարկումներ, փորձեր, դաշտային աշխատանքներ և հետազոտումներ, խնդիրների լուծում: Սրա միջոցով ուսուցանվում են սովորելու ընդհանուր այնպիսի թեմաներ, ինչպիսիք են շրջակա միջավայրը, տեղեկատվությունը, առողջությունը, բարեկեցությունը և այլն (Ճապոնիայի կրթության, մշակույթի, սպորտի, գիտության և տեխնոլոգիաների նախարարություն, 2002):

2008թ. բարեփոխումներն առաջ բերեցին սովորողների շրջանում մաթեմատիկայի և բնական գիտությունների նկատմամբ ավելի մեծ հետաքրքրություն զարգացնելու կարիքը: Բարեփոխված ուսումնառությունը շեշտադրում է փորձարարական և նախագծային ուսուցումը՝ գործընթացում ներգրավելով բուհերի և հետազոտական կենտրոնների: Ընթացիկ բարեփոխումները միտված են խթանելու անհատական ինքնարտահայտման զարգացումը, ինքնուրույնությունը և 21-րդ դարի հմտությունները, ինչպես օրինակ՝ համագործակցությունը և ստեղծարարությունը:

2008թ. **Սինգապուրը** վերահաստատեց հիմնարար առարկաների և 21-րդ դարի հմտությունների անհրաժեշտությունը: Հիմնարար առարկաներն են՝ մաթեմատիկան, գիտությունները, լեզուները և հասարակական գիտությունները: Հանրակրթության համակարգում կարևորվում են բարձրորակ ուսուցիչները, դպրոցական առաջնորդությունը, համագործակցությունը և թիմային աշխատանքը, դպրոցի ինքնավարությունը որոշումներ կայացնելու հարցում:

Սինգապուրի՝ 21-րդ դարի հմտությունները զարգացնելու հայեցակարգը շեշտադրում է սոցիալական և զգացմունքային կարողությունները՝ հարգանք, պատասխանատվություն, ազնվություն, հոգատարություն, ճկունություն և ներդաշնակություն: Ինքնաճանաչողության, ինքնակառավարման, սոցիալական ճանաչողության, հարաբերությունների կառավարման և պատասխանատու որոշումների կայացման սոցիալական և զգացմունքային կարողությունների օղակը շրջապատված է 21-րդ դարի կարողությունների արտաքին միջուկով, որոնք անհրաժեշտ են համարվում համաշխարհայնացման ժամանակաշրջանում զարգանալու համար: Դրանք են՝ քաղաքացիական գրագիտությունը, գլոբալ իրազեկվածությունը, միջմշակութային հմտությունները, քննադատական մտածողությունը, հաղորդակցումը, համագործակցությունը և տեղեկատվական հմտությունները:

Ե՛վ **Սինգապուրի, և՛ Ճապոնիայի** հանրակրթության ծրագրերի բարեփոխումները միտված են խրախուսել դպրոցներին մեղմացնելու առարկայական նեղ սահմանները և ներդնել ինտեգրված ծրագրեր, խմբային և թիմային աշխատանք և քննադատական մտածողություն: Երկու երկրներում էլ կրթական քաղաքականությունը նպատակադրել է փոփոխել փաստակենտրոն, մեխանիկական ուսումնառության, քննությունների վրա հիմնված հանրակրթության համակարգը: Կենտրոնանալով ապագայի հմտությունների վրա՝ պետական քաղաքականությունը փորձում է փոխել կրթության նկատմամբ վերաբերմունքը, չնայած ավանդական մոտեցումների նկատմամբ առկա է վստահություն, իսկ փոփոխությունների նկատմամբ՝ դիմադրություն (*Isaacs et al., 2014*):

ԱՌԱՆՁԻՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐ ԵՎ ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐ

Այս բաժինը դիտարկում է առանձին և ինտեգրված առարկաների շրջանակում գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների համակցումը:

Ինտեգրված հանրակրթական ծրագրերի անհրաժեշտությունը և դրանց իրագործման մոտեցումները ոչ միանշանակ թեմաներ են: Ինտեգրման կողմնակիցները կարծում են,

որ այն ամրապնդում է հմտությունների զարգացումը և փոխանցումը, ինչպես նաև նպաստում է կառուցողական ուսումնառությանը: Մյուս կողմի տեսակետն այն է, որ ինտեգրված հանրակրթական ծրագրերը խոչընդոտում են լուրջ առարկայական ուսուցմանը և կարող են շփոթմունք առաջացնել սովորողների շրջանում (*Isaacs et al., 2014*):

Ուսումնասիրված երկրների լավագույն փորձի օրինակներ

Ֆինլանդիայի հանրակրթության ծրագրերի ինտեգրված մոտեցումը լավագույնս դրսևորվում է բնական գիտությունների դասավանդման մեջ: Երկրագիտությունը չի դիտարկվում որպես առանձին առարկա, այլ ներառված է աշխարհագրության և բնագիտության ուսումնական ծրագրերի մեջ:

Բնագիտական և շրջակա միջավայրին վերաբերող առարկաները կազմում են ինտեգրված առարկաների խումբ, որն ընդգրկում է կենսաբանության, աշխարհագրության, ֆիզիկայի, քիմիայի և առողջության ոլորտները: Ուսուցման նպատակն է, որ սովորողները ճանաչեն և հասկանան բնությունն ու շրջակա միջավայրը, առողջությունն ու հիվանդությունները, մարդկանց բազմազանությունը:

Սինգապուրի SS գլխավոր ծրագիրն ինտեգրում է տեղեկատվական տեխնոլոգիաները բոլոր առարկաների մեջ: Երկրի Հանրակրթության ազգային ծրագիրը շեշտադրում է քաղաքացիության և արժեքային համակարգի ուսուցանումը (*Gopinathan and Mardiana, 2013*): Այս նախաձեռնությունների նպատակն է նպաստել Սինգապուրում կրթված աշխատուժի կայացմանը, որը կունենա անհրաժեշտ գիտելիք, հմտություններ և արժեքներ՝ տնտեսական զարգացմանը նպաստող նոր ապրանքներ և ծառայություններ ստեղծելու համար:

2009թ. իրականացվեց Հանրակրթության ազգային ծրագրի նախնական վերանայում, որի արդյունքում է՛լ ավելի շեշտադրվեց հմտությունների (օրինակ՝ հաղորդակցության) ձևավորումը: Սա պետք է իրականացվեր առարկայական ծրագրերում ինտեգրման միջոցով: Հաջորդ վերանայման արդյունքում դուրս բերվեցին հետևյալ առաջարկությունները՝

- իրականացնել սովորողների բնավորության հատկանիշների զարգացմանն ու քաղաքացիական գիտակցությանն ուղղված կրթություն,
- ամրապնդել ուսումնառությունն արտադասարանական միջոցառումների միջոցով,
- ավելի մեծ աջակցություն տրամադրել սովորողներին՝ ամրապնդելու լեզվական և մաթեմատիկական հմտությունները,

- ընդլայնել ինտեգրված ծրագրերի մասշտաբը:

Ճապոնիայում ինտեգրված ուսումնառությանը հատկացված է որոշակի ժամանակահատված, որի նպատակն է զարգացնել սովորողների մտածողությունը: Այն հեռանում է քննություններին նախապատրաստվելիս դասանյութն անգիր սովորելու ճապոնական ավանդական մոտեցումից: Նպատակն է ակտիվորեն խթանել փորձառության վրա (օրինակ՝ բնության, սոցիալական կյանքի) հիմնված ուսումնառությունը և խնդիրներ լուծելու մոտեցումը: Ուսումնառությունն ուղղված է խաչվող առարկայական թեմաներին, օրինակ՝ բնագիտություն, միջազգային հարաբերություններ, ինֆորմատիկա, առողջապահական և սոցիալական թեմաներ: Մյուս կողմից, սակայն, բազմաթիվ ուսուցիչներ դեմ էին այս մոտեցմանը, և ներդրումից գրեթե մեկ տասնամյակ անց՝ 2011 թվականին, ինտեգրված ուսումնառությանը հատկացվող դասաժամերը կրճատվեցին (*Abiko, 2014*):

ՏԱՐԲԵՐԱԿՎԱԾ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅՈՒՆ

Հանրակրթության ծրագրի նպատակների, ինչպես նաև մանկավարժական չափանիշների մշակման համար ուսումնական ծրագրերի տարբերակումն առանցքային նկատառում է:

Սովորողներին տարբերակելու երեք հիմնական մեթոդներն են՝

- հոսքային բաժանումը,
- համասեռ ու տարասեռ դասարանների համադրումը,
- ըստ կարողությունների խմբավորումը (*Isaacs et al., 2014*):

Հոսքային բաժանումը ամենատարբերակված մոտեցումն է. այն ենթադրում է, որ սովորողները սովորում են նմանատիպ կարողություններ ունեցող իրենց հասակակիցների հետ: Տարասեռ և համասեռ դասարանների համադրման դեպքում սովորողները կարող են խմբավորվել ըստ կարողությունների՝ բնագիտական առարկաների պարագայում, մինչդեռ հասարակագիտական առարկաների պարագայում՝ ընդգրկվել խառը խմբերում: Ըստ կարողությունների տարբերակումը ենթադրում է տարասեռ դասարաններ, սակայն որոշ կարողությունների գծով սովորողները խմբավորվում են, օրինակ, տարրական դպրոցում՝ ընթերցանության խմբերը:

Սովորողներին ըստ կարողությունների խմբավորելու վերաբերյալ առկա են տարաբնույթ կարծիքներ: Գաղափարի կողմնակիցները կարծում են, որ բոլոր

սովորողներն իրենց ուսումնառությունն ստանում են ըստ իրենց համապատասխան մակարդակի՝ գործածելով համապատասխան դասագրքեր և ռեսուրսներ: Կարողությունների խմբավորման դեպքում ուսուցիչների համար ավելի հեշտ է պատրաստվել, դասավանդել և գնահատել: Նաև կարծիք կա, որ խառը խմբերում դասավանդումը կենտրոնանում է միջին կարողություններ ունեցող սովորողների վրա՝ անուշադրության մատնելով ցածր կարողություններ ունեցողներին և հիասթափեցնելով բարձր կարողություններով սովորողներին:

Մյուս կողմից՝ խառը կարողություններով դասարանների կողմնակիցները պնդում են, որ եթե բոլոր սովորողները միասին աշխատեն, ապա կարող են հասնել բարձր կատարողականի: Սովորողները կկարողանան օգնել միմյանց, բարձր առաջադիմությամբ սովորողները կստանան համեմատաբար բարդ հանձնարարություններ ու նաև կօգնեն հետ մնացող սովորողներին: Խառը խմբերը հիմնավորվում են նաև այն հանգամանքով, որ ազգային փոքրամասնությունների և կարիքավոր ընտանիքների սոցիալական խմբերի սովորողները հաճախ չհիմնավորված կերպով ներառվում են ցածր կարողությունների խմբերում (*Isaacs et al., 2014*):

Ֆինլանդիայի հանրակրթության հիմնական ծրագիրը ենթադրում է, որ գրեթե բոլոր սովորողները կկարողանան բավարարել ծրագրային պահանջները: Բարձր և ցածր առաջադիմությամբ սովորողների համար կա որոշակի ճկունություն:

Սովորողը կարող է խորանալ տարբեր առարկաների մեջ՝ համապատասխան իր անհատական ուսումնական պլանի, եթե ուսումնական տարվա ծրագրի նպատակները կատարվել են: Ներգաղթյալ երեխաները կարող են սովորել առանձին դասարաններում, որպեսզի պատրաստվեն հանրակրթության հիմնական ծրագրի պահանջներին:

Չնայած հիմնական կրթության ընթացքում հոսքային բաժանում չի իրականացվում, և հետ մնացող սովորողներին տրվում է ընդհանուր, խորացված կամ հատուկ աջակցություն, բոլոր սովորողները կարող են ստանալ ընդհանուր աջակցություն, ինչը բավական տարածված է Ֆինլանդիայում (*Laukkanen, 2006*): Տեղական մակարդակի վրա դպրոցներն իրավասու են կազմակերպելու հանրակրթության ազգային ծրագիրը՝ իրենց սովորողների կարողություններին համապատասխան:

Ավագ դպրոցում սովորողներն ընդգրկվում են ընդհանուր կամ մասնագիտական կրթության հոսքերում: Դրանց տևողությունը երեք տարի է և անհրաժեշտ է բարձրագույն կրթություն ստանալու համար: 2011 թվականին հիմնական

կրթության շրջանավարտների մոտ 50 տոկոսն ընտրել է ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքը, 41 տոկոսը՝ մասնագիտական, իսկ 9 տոկոսն անմիջապես չի շարունակել կրթությունը (Ֆինլանդիայի վիճակագրություն, 2011): Ըստ Ֆինլանդիայի կառավարության մոտեցման՝ յուրաքանչյուր սովորողի համար անհատական ուսուցման խթանումը նպաստում է ուսումնառությանը, ինչը հատկապես կարևոր է հատուկ կարիքներով, ներգաղթյալ, մարզիկ և շնորհալի սովորողների համար:

Ճապոնիայում հանրակրթությունն ավանդաբար իրականացրել է համասեռ ուսումնական ծրագիր բոլոր սովորողների համար: Սակայն, սկսած 2002թ. «*yutori*» բարեփոխումից, որն առավել ճկուն և ընտրության հնարավորություն տվող հանրակրթական ծրագրեր ներդրեց, դպրոցներում սովորողների կարողությունների խմբավորման որոշ ձևեր ընդլայնվեցին (Park, 2013): Այնուամենայնիվ, վերջին տարիներին արձանագրվել է վերադարձ դեպի ավանդական կրթություն: Ճապոնիայի կրթության, մշակույթի, սպորտի, գիտության և տեխնոլոգիաների նախարարությունը դպրոցներին քաջալերում է կենտրոնանալ հիմնական առարկաների վրա՝ ճապոներեն, մաթեմատիկա, բնագիտություն, հասարակագիտական առարկաներ և օտար լեզուներ (սովորաբար՝ անգլերեն): Սակայն, ըստ որոշ մեկնաբանությունների, նախարարությունը դեռևս խթանում է տարբերակված ուսումնառությունը (DeCocker and Bjork, 2013):

Ճապոնական դասարաններում տարածված երևույթ է տարբեր կարողություններով սովորողների միասին աշխատելը և միմյանց օգնելը: Ճապոնացի մանկավարժները կարծում են, որ դասի ընթացքում բոլորը միասին պետք է յուրացնեն ընդհանուր նյութը: Եթե սովորողներն իրենց դասընկերներից շուտ են վերջացնում հանձնարարությունը, ապա կարող են օգնել մյուսներին: Նշվում է, որ այս մոտեցումը քաջալերում է ցածր առաջադիմությամբ սովորողներին: Աշխատելու այս մեթոդն ընդգծում է, որ աշխատասիրությունն ավելի կարևոր է, քան բնածին ունակությունները (Mellanby and Theobald, 2014):

Սինգապուրի հանրակրթության համակարգն ուսումնասիրված երկրների շարքում ամենավաղն է սկսել խմբավորել սովորողներին ըստ կարողությունների: Հիմնական դպրոցի 4-րդ տարում կազմակերպվում են ավարտական քննություններ, որոնց արդյունքների հիման վրա որոշվում է, թե սովորողներն առարկաների ինչ համակցություն պետք է սովորեն հիմնական կրթության 5-րդ և 6-րդ տարիներին՝ անգլերեն, մաթեմատիկա, բնագիտություն և մայրենի լեզու:

Մտավոր օժտված սովորողները ընդգրկվում են պետության կողմից իրականացվող Շնորհալիների կրթական ծրագրում:

Հիմնական դպրոցների սովորողները խմբավորվում են արագացված ուսումնառության, նորմալ ակադեմիական և նորմալ տեխնիկական հոսքերում: Հոսքերի միջև առկա է տեղափոխվելու հնարավորություն, սակայն սովորողների մեծ մասը մնում է իր հոսքում մինչև քննությունները: Մտավոր օժտված սովորողները կարող են մասնակցել համալիր ծրագրերի այն դպրոցներում, որոնք իրականացնում են Շնորհալիների կրթական ծրագրեր: Այս դասընթացներին սովորողների մասնակցությունը մեծ մասամբ կախված է հիմնական դպրոցի ավարտական քննությունների արդյունքներից: Հետագայում սովորողները 16-17 տարեկան հասակում շարունակում են ուսումը քոլեջում այն դեպքում, եթե նպատակ ունեն ընդունվել բուհ կամ պոլիտեխնիկ և տեխնոլոգիական կրթական հաստատություններ՝ ունենալով ավելի շատ տեխնիկական կողմնորոշում: Պոլիտեխնիկ և տեխնոլոգիական կրթական հաստատությունների ուսանողները հետագայում նույնպես կարող են շարունակել ուսումը բուհերում:

ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ

Գնահատումը կարելի է սահմանել որպես սկզբում փաստերի հավաքման և ապա դրանք որոշակի սահմանված չափանիշներով մեկնաբանելու գործընթաց՝ դատողություն կատարելու նպատակով: Այս սահմանումը ներառում է ուսումնառության գնահատման և՛ ամփոփիչ, և՛ ձևավորող ասպեկտները:

Ամփոփիչ գնահատումն իրականացնում է ուսումնառության վերջնական արդյունքների չափման գործառույթը: Ձևավորող գնահատումը սովորողների և ուսուցիչների գործածման նպատակով փաստեր փնտրելու և մեկնաբանելու գործընթացն է, որն օգնում է հասկանալ, թե սովորողներն ուսումնառության ինչ փուլում են գտնվում, ինչ ուղղությամբ պետք է շարժվեն և ինչպես (ARG, 2010): Ձևավորող գնահատման առանցքային բաղադրիչը հետադարձ կապի առկայությունն է՝ որպես ուսումնառության գործընթացի կարևոր մաս:

Համաձայն «Սովորողների գնահատման միջազգային ծրագիր 2012»-ի (*PISA 2012*) արդյունքների՝ բարձր կատարողական արձանագրած գրեթե բոլոր հանրակրթական համակարգերն օգտագործել են գնահատման վերոնշյալ երկու տեսակների համակցությունը, սակայն առկա են որոշակի տարբերություններ. Ֆինլանդիայում և Ճապոնիայում գերակշռում է ձևավորող գնահատումը, իսկ Սինգապուրում շեշտադրված է թեստավորումը:

Ֆինլանդիայի Հանրակրթության ազգային ծրագիրը սահմանում է ձևավորող գնահատման և հանրակրթության տվյալ փուլի ավարտին վերջնական գնահատման կարգը: Այն նաև տրամադրում է յուրաքանչյուր փուլին առնչվող գնահատման ընդհանուր նպատակները: Տեղական հանրակրթական ծրագրերը նաև տրամադրում են դասարանից դասարան առաջընթացի չափանիշների տեղական ուղեցույց:

Ձևավորող գնահատման կարևորությունն ընդգծված է: Յուրաքանչյուր ուսումնական տարվա ավարտին սովորողներին և ծնողներին հետադարձ կապի ձևով տրամադրվում են ամփոփիչ գնահատման արդյունքները՝ սովորողների առաջընթացը և տարբեր ուղղություններով բարելավման կարիքները: Առաջինից չորրորդ դասարանցիների համար բարձր կարևորության գնահատում չի իրականացվում: Հիմնական կրթության վերջնական գնահատումը տեղի է ունենում 9-րդ դասարանի ավարտին, որը հիմնված է նախորդող երկու տարիների ուսումնառության՝ ուսուցիչների գնահատականների վրա:

Ֆինլանդիայում մինչև ավագ դպրոց սովորողների խմբային ֆորմալ թեստավորում չի իրականացվում: Փոխարենը՝ սովորողները շարունակաբար գնահատվում են ուսուցիչների կողմից: Դպրոցներն այդ տվյալները չեն հրապարակում, իսկ թեստավորմանը մեծ դերակատարում վերապահված չէ (*Sahlberg, 2013*): Սովորողների ամենամյա առաջադիմությունը տարվա ավարտին արձանագրվում է ինչպես գրավոր նկարագրության, այնպես էլ գնահատականի միջոցով: Գնահատման սանդղակը 4-10 է, որտեղ 4-ը նշանակում է «ձախողում», 5-ը՝ անցողիկ, 6-ը և 7-ը՝ բավարար, 8-ը՝ լավ, 9-ը՝ շատ լավ, իսկ 10-ը՝ գերազանց:

Հիմնական դպրոցը հաջող ավարտելուց հետո սովորողները հնարավորություն ունեն դիմելու ավագ դպրոց: Ամենաբարձր գնահատականներով սովորողները կարող են դիմել ընդհանուր ավագ դպրոց, իսկ մյուսները՝ մասնագիտական դպրոցներ: Ուսուցիչները չեն գնահատվում իրենց սովորողների թեստի արդյունքների հիման վրա:

Ավագ դպրոցի սովորողներին յուրաքանչյուր դասընթացի համար հաճախակի տրամադրվում է գնահատման հետադարձ կապ՝ ներկայացնելով սովորողի առաջընթացը: Գնահատման սանդղակը նույնն է, ինչ հիմնական կրթության դեպքում: Գնահատումը ձախողած սովորողները հնարավորություն են ստանում հանձնել առանձին քննություններ, որպեսզի ավարտեն դասընթացը: Սովորողներն իրենց անհատական ուսումնական պլանում պետք է ներառեն և՛ պարտադիր, և՛ ընտրովի դասընթացներ (Ֆինլանդիայի կառավարության N 955 որոշում, 2002): Սովորողները գնահատվում են և՛ պարտադիր, և՛ ընտրովի դասընթացների

համար: Բավարար գնահատականների դեպքում ստանալով ավարտական վկայական՝ սովորողները հանձնում են բուհի ընդունելության արտաքին քննություն, որը ներառում է միջնակարգ կրթության ողջ ծրագիրը: Այսպիսով, Ֆինլանդիայում կա դպրոցի միայն մեկ ավարտական քննություն, որը մեծ կարևորություն ունի, և այն սովորողները հանձնում են 18-19 տարեկան հասակում (*Sahlberg, 2013*):

Սովորողները հանձնում են բուհի ընդունելության քննությունը դպրոցի ավարտական տարվա (12-րդ դասարան) գարնանը կամ աշնանը: Բարձրագույն կրթության ընդունելության հանձնաժողովը վերահսկում է քննությունը՝ տրամադրելով քննության բովանդակության և կազմակերպման վերաբերյալ ուղեցույց: Բուհ կամ պոլիտեխնիկ ընդունվելիս որոշ մասնագիտությունների գծով անհրաժեշտ է հանձնել լրացուցիչ քննություններ):

Բուհի ընդունելության քննությունը կազմված է առնվազն չորս թեստից՝ մայրենի լեզու (պարտադիր) և երեք թեստ՝ հետևյալ չորս խմբերից՝ երկրորդ պետական լեզու, օտար լեզու, մաթեմատիկա, ընդհանուր գիտություն (բնագիտական կամ հումանիտար):

Ի լրումն դպրոցներում ուսումնառության գնահատման, նաև կանոնավոր կերպով իրականացվում է ուսումնառության արդյունքների գնահատում պետական մակարդակով: Գրեթե ամեն տարի կազմակերպվում են թեստեր մայրենի լեզու և գրականություն կամ մաթեմատիկա առարկաներից: Մնացած առարկաները գնահատվում են կրթության և մշակույթի նախարարության գնահատման պլանի համաձայն: Գնահատվում են ոչ միայն ակադեմիական առարկաները, այլև միջառարկայական ուսումնառությունը: Գնահատումն իրականացվում է ընտրանքի հիման վրա: Պետական գնահատման հիմնական նպատակն է հետևել, թե որքանով են Հանրակրթության ազգային ծրագրի նպատակները կատարվել:

Պետական մակարդակի գնահատումը հիմնականում իրականացվում է 6-րդ և 7-րդ դասարաններում: Շեշտադրվում է, որ գնահատումը կոչված է զարգացնելու և ուղղորդելու, այլ ոչ թե վերահսկելու: Արդյունքները չեն օգտագործվում դպրոցների վարկանշավորման համար և հրապարակայնորեն հասանելի չեն: Դպրոցները ստանում են իրենց սովորողների արդյունքները, որոնք համադրված են ընդհանուր արդյունքների հետ: Նախատեսված է, որ դպրոցներն այդ տվյալները օգտագործեն զարգացման նպատակով: Պետական մակարդակում գնահատման արդյունքներն օգնում են ռազմավարական որոշումների կայացմանը (*NBE, 2004*):

Ճապոնիայի հանրակրթության համակարգը հիմնվում է գլխավորապես ուսուցիչների գնահատման վրա, ինչպես ձևավորող, այնպես էլ ամփոփիչ: Ազգային գնահատումը, որը ներդրվել է 2007թ., իրականացվում է ակադեմիական ձեռքբերումների ազգային թեստերի միջոցով: 6-րդ և 9-րդ դասարաններում գնահատվում են մաթեմատիկա, գրականություն և բնագիտություն առարկաները: Չնայած դպրոցների մասնակցությունը կամավոր է՝ առաջին տարում գրանցվել է դպրոցների 99% մասնակցություն: 2010թ. թեստավորումը համատարած բնույթից անցում է կատարել ընտրանքայինի (30%): Սկսած 2013թ.՝ թեստավորումը նորից դարձել է պարտադիր՝ պայմանավորված այն հանգամանքով, որ գնահատման արդյունքները կարող են կապված լինել դպրոցների պլանավորման ցիկլի հետ: Թեստերի արդյունքները չեն հրապարակայնացվում (*Takayama, 2013*):

Թեստերը բաժանվում են երկու մասի՝ ակադեմիական ձեռքբերումների և «ուսումնառության պայմանների»: Առաջինը ստուգում է սովորողի հիմնարար գիտելիքները և դրանք իրական կյանքում կիրառելու կարողությունը (ինչպես «PISA»-ի դեպքում): Երկրորդը կազմված է սովորողի ուսումնառության առօրյա հարցերից: Թեստի առաջին և երկրորդ մասերի միջև կորելացիան գնահատելու համար իրականացվում են վիճակագրական վերլուծություններ:

Դպրոցները պարտավոր են գնահատման արդյունքներն ինտեգրել իրենց պլանավորման ցիկլում և հրապարակել բարելավման պլան: Կանխատեսվում է, որ սրա արդյունքում դպրոցները, հատկապես ցածր կատարողական արձանագրածները, կխստացնեն իրենց ուսումնական ծրագրերը և մանկավարժական մեթոդները (*Takayama, 2013*):

Ավագ դպրոց և հետագայում բուհ ընդունվելու համար սովորողները պետք է հանձնեն ընդունելության քննություններ: Ավագ դպրոց ընդունելությունը կատարվում է քննությունների կամ երաշխավորության միջոցով: Որոշ պետական առաջատար դպրոցներ կիրառում են սեփական ավելի բարդ քննություններ՝ բարձր առաջադիմությամբ դիմորդներ ընդունելու նպատակով:

Հիմնական դպրոցի սովորողներն ամեն տարի հանձնում են 4-5 քննություն: Ուսուցիչների նշումները, հիմնված քննությունների արդյունքների վրա, արձանագրվում են սովորողի ուսումնական հաշվետվության մեջ, որը ավագ դպրոցներն օգտագործում են ընդունելության գործընթացում:

Ավագ դպրոցի սովորողները ժամանակի մեծ մասը տրամադրում են բուհի ընդունելության քննություններին պատրաստվելուն, որը ներառում է փաստական գիտելիքի մեծ ծավալ: Գրեթե բոլոր բուհերը սովորողներից պահանջում են հանձնել միասնական քննություն (*The National Center Test for University Admissions*)

և նաև իրենց սեփական քննությունները: Համալսարանն է որոշում, թե դիմորդը ինչ առարկաներից քննություն պիտի հանձնի:

Վերջերս Ճապոնիայի կառավարությունն ստեղծել է հանձնաժողով՝ բուհական ընդունելության համակարգի բարեփոխումներ իրականացնելու նպատակով (մինչև 2018թ.): Ներկայումս հանձնաժողովը քննարկում է ստանդարտացված թեստն այլ քննությունով փոխարինելու հարցը, որը պետք է անցկացվի տարին մի քանի անգամ՝ ավելի հստակ արտացոլելով սովորողների ձեռքբերումները: Հանձնաժողովը նաև ջանքեր է ներդնում, որպեսզի բուհերը բարեփոխեն իրենց ընդունելության քննությունները՝ մեղմացնելով փաստային գիտելիք հիշելու պահանջները:

Սինգապուրում պետական քննություններից բացի սովորողների գնահատումը կատարվում է նաև դպրոցների կողմից, որի համար կրթության նախարարությունը տրամադրում է ուղեցույց: Ձևավորող գնահատումը դասավանդման և ուսումնառության գործընթացի անբաժան մասն է, և խթանվում է քաղաքականության տարբեր նախաձեռնությունների շրջանակում: Դպրոցական կիսամյակային և տարեկան քննություններն ապահովում են ամփոփիչ գնահատումը: Այս գնահատման արդյունքները տրամադրում են սովորողի առաջընթացի նկարագիրը և հիմք հանդիսանում սովորողների ապագայի վերաբերյալ կարևոր որոշումները կայացնելիս: Սովորողները հիմնական կրթության 4-րդ տարվա ավարտին հանձնում են անգլերենի, մայրենի լեզվի, մաթեմատիկայի և բնագիտության քննություններ: Քննությունների արդյունքների հիման վրա նրանք շարունակում են այս առարկաների ուսումնառությունը ստանդարտ կամ բարձր մակարդակներում:

Հիմնական կրթության 6-րդ տարվա ավարտին դպրոցն է որոշում, թե սովորողը յուրաքանչյուր առարկայից ինչ մակարդակի քննություն հանձնի, որոնք հիմք են հանդիսանում միջնակարգ կրթությունը շարունակելու համար: Այն ամեն տարի անցկացվում է Սինգապուրի Քննական և գնահատման հանձնաժողովի կողմից: Հիմնական դպրոցի սովորողների ավարտական քննությունների արդյունքները նաև դպրոցի կատարողականն արտացոլող գործոն են հանդիսանում:

ԵԶՐԱՀԱՆԳՈՒՄՆԵՐ

Հանրակրթության ոլորտում բարձր արդյունքներ արձանագրած երկրների՝ Ֆինլանդիայի, Սինգապուրի, Ճապոնիայի փորձը ցույց է տալիս, որ յուրաքանչյուր երկիր ինքն է ձևավորում իր հանրակրթության համակարգը՝ իր երկրի կարիքներին համապատասխան և հանրակրթության զարգացման տեսլականին համահունչ:

Ուսումնասիրված միջազգային փորձը ցույց է տալիս, որ հնարավոր է հանրակրթության համակարգի տարբեր բաղադրիչների (հանրակրթական ծրագրերի նպատակներ, առանձին ուսումնական բնագավառներ և ինտեգրված ուսումնական ծրագրեր, տարբերակված ուսումնառություն, գնահատում) կազմության և կիրառման տարբեր համադրումներ՝ հանրակրթության ոլորտում բարձր կատարողականի հասնելու համար:

Հանրակրթության համակարգի տեսլականը

Ուսումնասիրված բոլոր երկրների՝ Ֆինլանդիայի, Ճապոնիայի և Սինգապուրի հանրակրթության համակարգերն ունեն հստակ ձևակերպված, լավ մշակված և ուժեղ ուղերձ պարունակող տեսլական: Հիմքային ուժեղ դրույթները դյուրացնում են դրանք արտացոլող կուռ ուսումնական ծրագրի մշակումը:

Ընդհանուր առմամբ, հանրակրթության մեջ բարձր արդյունքներ արձանագրած երկրներն իրենց հանրակրթական ծրագրերում ներառում են հավակնոտ հիմնաչափեր: Այդ հիմնաչափերը մանրակրկիտ մշակված են և կառուցում են հստակ տեսլական: Հանրակրթության նպատակները սերտորեն կապված են ազգային զարգացման ռազմավարությունների հետ, իսկ հանրակրթական ծրագրերը դիտվում են որպես ապագան կառուցելու շարժիչ ուժ:

Հանրակրթության ծրագրում տնտեսական և այլ ռազմավարական զարգացման նպատակներին զուգահեռ՝ արտահայտվում են որոշակի «ազգային արժեքներ»: Սա ձևակերպվում է հստակ նպատակների միջոցով, որոնք համընդհանուր կրթական նպատակները փոխակերպում են հստակ արտահայտված կրթական և դասավանդման թիրախների:

Հանրակրթական ծրագրերի նպատակները

Ընդհանուր առմամբ, 21-րդ դարի հմտությունների մեծ մասը պատկանում են Եվրոպայի հետլուսավորչական Ժամանակաշրջանին, իսկ ՏՀԶԿ և ԵՄ համատեքստում դրանք խմբավորվել են կրթական տեսլականի շրջանակում:

Հանրակրթական առարկաների շրջանակում հմտությունների և գիտելիքի ընտրությունն էականորեն կախված է հանրակրթության ծրագրի նպատակներից, որը պետության զարգացման ռազմավարությունը և տեսլականը փոխակերպում է կրթական խնդրի:

Սովորողների հմտությունների և կարողությունների ձևավորումն էապես կախված է նաև հանրակրթության համակարգից. «պարտադրող» համակարգում (օրինակ՝

Ճապոնիա) հմտությունների ձևավորումը մանրամասնված է դասավանդման նպատակների շրջանակում և մանրակրկիտ գնահատվում է: «Ազատական» համակարգերում այն փոխակերպվում է կրթական նպատակների, և հմտությունների ձևավորման հարցում էապես բարձրանում է դպրոցների և ուսուցիչների դերը:

Շարունակական կրթությանն ուղղված Եվրոպական առանցքային կարողությունների մոդելն օգտակար մոտեցում է՝ հանրակրթության ընդհանրական նպատակները կրթական և դասավանդման նպատակների փոխակերպելու տեսանկյունից: Այս համատեքստում, ՏՀԶԿ 21-րդ դարի հմտությունների հայեցակարգն ավելի ընդհանրական փաստաթուղթ է:

Առանձին առարկաների և ինտեգրված ուսումնական ծրագրեր

Ինտեգրված հանրակրթական ծրագրերի մշակումը նախ և առաջ պետք է իրականացվի ուսումնական նպատակների հստակ սահմանման միջոցով և ուղղված լինի հանրակրթության կոգնիտիվ գործընթացներին:

Հանրակրթական ծրագրերի ինտեգրումը պետք է հիմնված լինի հանրակրթության մեջ ինտեգրման մոդելներից մեկի վրա և համապատասխանի տվյալ հասարակության սահմանած հանրակրթության տեսլականին:

Հանրակրթական ծրագրերի ինտեգրումը ենթակա է մի խումբ սուբյեկտիվ գործոնների և ռիսկերի: Մի կողմից այն վտանգում է տարրալուծել առանձին առարկայական մտածողությունը, մյուս կողմից ինտեգրման բացակայությունը սպառնում է միջառարկայական մտածողության զարգացմանը: Վերջինս իր հերթին բարդություններ է ստեղծում սովորողների համար՝ իրական կյանքի մարտահրավերներին դիմակայելու տեսանկյունից:

Տարբերակված ուսումնառություն

Տարբերակված ուսումնառության հայեցակարգը հանրակրթության ծրագրի վրա կարող է ունենալ երկու ազդեցություն՝ հանրակրթական ծրագրերի նպատակների (ենթամակարդակների բաժանում) և մանկավարժական չափանիշների (հոսքային բաժանում, տարասեռ ու համասեռ դասարանների համադրում և ըստ կարողությունների խմբավորում) միջոցով:

Հանրակրթության ծրագրի նպատակների միջոցով ուսումնառության տարբերակման մոտեցումը ենթադրում է ուսուցչի ավելի պասիվ դեր, իսկ մանկավարժական չափանիշների միջոցով տարբերակումը՝ ուսուցչի զգալի դերակատարում:

Ուսումնասիրված հանրակրթական համակարգերում սովորողների ուսումնառության տարբերակումն իրականացվում է տարբեր ձևերով և տարբեր տարիքում:

Ֆինլանդիան և Ճապոնիան ունեն հստակ քաղաքականություն՝ խրախուսել դասարանների համասեռ կազմությունը և դասանյութի յուրացման միասնական մոտեցումը:

Սինգապուրի օրինակը նկատելիորեն տարբերվում է մյուսներից. այլ երկրների համեմատ շատ ավելի վաղ հասակից սկսած՝ սովորողներն անցնում են տարբեր ճանապարհներ, որի հիմքը հիմնական դպրոցի 4-րդ տարում անցկացված քննությունների արդյունքներն են: Չնայած սովորողները հետագայում կարող են փոխել իրենց ճանապարհը, մեծամասնության համար ապագան որոշ չափով կանխորոշված է արդեն վաղ հասակում:

Գնահատում

Տարբեր երկրների հանրակրթական համակարգերում գնահատման պրակտիկան տարբեր է: Կան երկրներ, որոնք առավել հաճախ են թեստեր կիրառում, այլ երկրներում դպրոցական քննություններին մեծ կարևորություն է տրվում:

Թեստերի քանակը, մակարդակը և կարևորությունը ուսումնասիրված հանրակրթական համակարգերում տարբերվում է ըստ նշանակության:

Սինգապուրն արտաքին քննությունները կազմակերպում է երեք փուլով՝ հիմնական կրթության, միջին դպրոցի և ավագ դպրոցի ավարտին: Սինգապուրի հանրակրթությունը, որն ունի տարբերակված ուսումնառության բազմաթիվ ուղիներ, բնութագրվում է ինտենսիվ և քննությունների վրա հիմնված գնահատման համակարգով:

Ճապոնիան և Ֆինլանդիան համարվում են մինչև ավագ դպրոցը սահմանափակ քանակությամբ պետական քննություններով հանրակրթության համակարգեր: Ֆինլանդիայի հանրակրթության համակարգում իրականացվում են միայն ընտրանքային քննություններ՝ պետական մակարդակի վրա դպրոցների առաջընթացը բացահայտելու նպատակով: Ճապոնիայի հանրակրթության համակարգը կազմակերպում է արտաքին քննությունների երկու խումբ, որոնք առանձնապես բարձր ազդեցություն չունեն սովորողների ուսումնառության ապագայի տեսանկյունից:

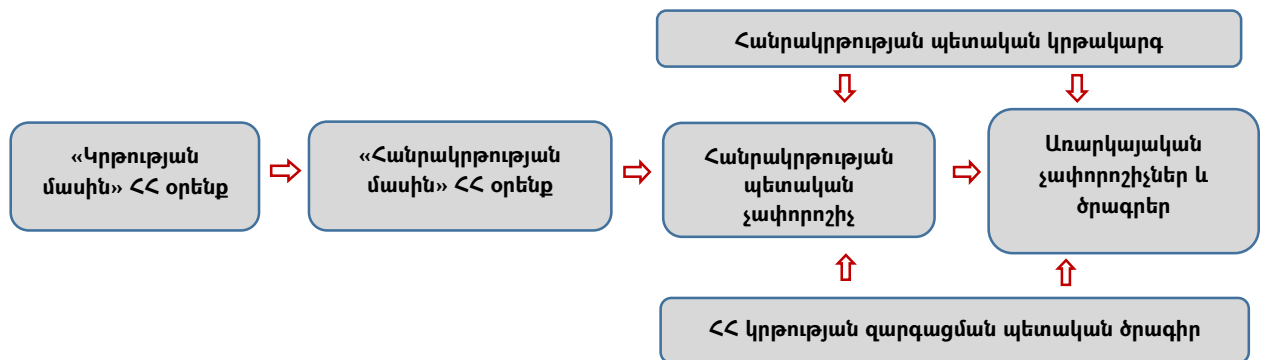
Ընդհանուր առմամբ, գնահատման չափանիշների ընտրությունը բազմազործոն որոշում է, որը պետք է հաշվի առնի ուսուցիչների՝ ներգրավվելու պատրաստվածությունը, պետության կողմից ուսուցիչների նկատմամբ վստահության մակարդակը և հանրակրթության ծրագրի նպատակները:

3. ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԻ ԿԱՐԳԱՎՈՐՄԱՆ ԱԿՆԱՐԿ

Սույն հետազոտության շրջանակում դիտարկվել է Հայաստանի Հանրապետությունում հանրակրթության ոլորտի իրավական կարգավորումը՝ ներառելով հետևյալ հիմնական փաստաթղթերը՝

- «Կրթության մասին» ՀՀ օրենք (ընդունված 1999թ. ապրիլի 14-ին),
- «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք (ընդունված 2009թ. հուլիսի 10-ին),
- Հանրակրթության պետական կրթակարգ (Հավելված ՀՀ կառավարության 2004թ. մայիսի 27-ի N 20 արձանագրային որոշման),
- ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիր (ընդունված 2011 թվականի հունիսի 23-ին ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիրը հաստատելու մասին ՀՀ օրենքով),
- Հանրակրթության պետական չափորոշիչ (Հավելված N 2 ՀՀ կառավարության 2010թ. ապրիլի 8-ի N 439-Ն որոշման),
- Հանրակրթական առարկաների չափորոշիչներ և ծրագրեր (ՀՀ ԿԳ նախարարի հրամաններ),
- ՀՀ ԿԳՆ կողմից երաշխավորված մեթոդական ցուցումներ և ձեռնարկներ, իրավական այլ ակտեր (ՀՀ կառավարության որոշումներ, ՀՀ ԿԳ նախարարի հրամաններ):

Հայաստանի հանրակրթության ոլորտի կարգավորման շղթան



Ստորև ներկայացված են հանրակրթական չափորոշիչների և առարկայական ծրագրերի վերաբերյալ իրավական կարգավորումները վերոհիշյալ փաստաթղթերում:

«Կրթության մասին» ՀՀ օրենքը¹⁸ սահմանում է կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության նպատակները և սկզբունքները՝ պետական կրթական չափորոշիչները՝ որպես շրջանավարտների կրթության մակարդակի և որակավորման գնահատման հիմք, հանրակրթական ծրագրերը, կրթության բովանդակությանը ներկայացվող ընդհանուր պահանջները, հանրակրթության նպատակը և խնդիրները: Սույն օրենքով են սահմանվում հանրակրթության եռաստիճան համակարգը և կրթական յուրաքանչյուր աստիճանի նպատակները: Նպատակների ձևակերպումներն ամբողջական և հստակ չեն: Մասնավորապես, դրանք չեն անդրադառնում կարողությունների զարգացմանը և արժեքների ձևավորմանը, իսկ ավագ դպրոցում որպես ուսուցման նպատակ սահմանվում է «հանրակրթական հենքային պատրաստությունն ապահովող գիտելիքների յուրացումը» անորոշ ձևակերպումը:

«Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքն առավել մանրամասնում է հանրակրթության նպատակները, մասնավորեցնում չափորոշիչների, կրթական ծրագրերի նկատմամբ կառուցվածքային և բովանդակային պահանջները: Որոշակի շփոթություն է առաջացնում «հանրակրթական պետական ծրագիր» հասկացությունը, որը ենթադրաբար պետք է մշակվեր և հաստատվեր կրթության պետական կառավարման լիազոր մարմնի կողմից և ներառեր օրինակելի ուսումնական պլանը, առարկայական չափորոշիչներն ու ծրագրերը և այլն: Սակայն փաստացիորեն այն մասամբ ներառված է կառավարության կողմից հաստատված հանրակրթության պետական չափորոշչում, իսկ առանձին առարկաների ծրագրերը հաստատվում են ՀՀ ԿԳՆ կողմից:

ՀՀ կրթության զարգացման պետական ծրագիրը, որն ըստ «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի՝ կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության կազմակերպական հիմքն է, նախանշում է ոլորտի զարգացման գերակա ուղղություններն ու ռազմավարությունները: «ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագրին» պետք է հաջորդի «ՀՀ կրթության զարգացման 2016-2025 թվականների պետական ծրագիրը»¹⁹:

Հանրակրթության պետական կրթակարգն իր բովանդակությամբ առավել համալիր և հայեցակարգային փաստաթուղթ է, որը սահմանում է հանրակրթության նպատակները, կազմակերպման սկզբունքները, հանրակրթական դպրոցի շրջանավարտի նկարագիրը, հանրակրթության պետական չափորոշչի կառուցվածքը, միջնակարգ կրթության պետական չափորոշչի ձևավորման սկզբունքները,

¹⁸ Այս և հաջորդող իրավական ակտերը դիտարկվել են հանրակրթության համատեքստում:

¹⁹ Այս փաստաթուղթը դեռևս նախագիծ է:

առարկայական չափորոշի ձևավորման սկզբունքները, գնահատման հիմնական սկզբունքները և գործառույթները, մանկավարժական տեխնոլոգիաների և մեթոդների ընտրությունը, ՏՀՏ-ի կիրառումը, ուսուցիչներին ներկայացվող ընդհանրական պահանջները:

Հանրակրթության պետական կրթակարգը վերոնշյալ փաստաթղթերի շղթայում հանդես է գալիս մի կողմից որպես հանրակրթության պետական և առարկայական չափորոշիչների և այլ չափորոշիչների ձևավորման սկզբունքները սահմանող փաստաթուղթ, մյուս կողմից այն ներկայացնում է առկա խնդիրները և հանրակրթության զարգացմանը միտված անհրաժեշտ գործողություններն ու քայլերը: Վերջիններս, որպես կանոն, ներառվում են ոլորտի զարգացման ռազմավարությունում:

Կրթակարգը, որը հաստատվել է ՀՀ կառավարության կողմից՝ արձանագրային որոշմամբ, խնդիր է ստեղծում հանրակրթության կարգավորման դաշտում ինտեգրման և կիրարկման տեսանկյունից: Հանրակրթության հիմնարար իրավական փաստաթղթերը՝ հանրակրթության պետական չափորոշիչ, առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր, հղումներ չեն կատարում կրթակարգին (բացառությամբ հանրակրթության պետական չափորոշչում ուսումնական գործընթացի արդյունքների գնահատման համակարգի մասից): Արդյունքում՝ պարզ չէ, թե որքանով է հանրակրթության պետական կրթակարգը հիմք ծառայել վերոնշյալ փաստաթղթերի մշակման և դրանցում պետական կրթակարգի դրույթների արտացոլման համար: Ընդհանուր առմամբ՝ հանրակրթության պետական կրթակարգի վերաբերյալ իրազեկվածությունը ոլորտի շահառուների շրջանում բավականին ցածր է (մասնավորապես՝ ուսուցիչների շրջանում, ինչպես ցույց տվեցին ուսուցիչների շրջանում իրականացված խմբային քննարկումները): Միաժամանակ, կրթակարգի փաստաթուղթը հասանելի չէ կրթությանն առնչվող հիմնական էլեկտրոնային բազաներում²⁰:

Կրթակարգն իր դրույթներում դիտարկում է մանկավարժական այնպիսի կարևոր հիմնախնդիրներ, ինչպիսիք են մանկավարժական տեխնոլոգիաների և մեթոդների ընտրությունը և սովորողների գնահատման մոտեցումները, որոնք պետք է ներկայացված լինեն հանրակրթության պետական չափորոշչում՝ տալով հստակ առաջարկներ և լուծումներ՝ հիմնված մինչ այդ կատարված միջազգային համապատասխան ուսումնասիրությունների և հետազոտությունների վրա:

²⁰ Սույն հետազոտության իրականացման շրջանակում հանրակրթության պետական կրթակարգի փաստաթուղթը առկա չէր ՀՀ ԿԳՆ, ԿԱԻ-ի և Հայաստանի իրավական տեղեկատվական Arlis.am համակարգի կայքէջերում: Այն առկա է միայն «ԻՐՏԵԿ» իրավական տեղեկատվական կենտրոնի կայքէջում, որը վճարովի է (այն բաց է ոչ բաժանորդ օգտատերերի համար միայն երեկոյան որոշակի ժամանակահատվածում):

Հանրակրթության պետական չափորոշիչը և հանրակրթական առարկաների չափորոշիչներն ու ծրագրերն առավել մանրամասն վերլուծված են հաջորդ բաժիններում:

Ստորև բերված են որոշ խնդիրներ, որոնք դուրս են բերվել վերոնշյալ փաստաթղթերի համադրումից:

Հանրակրթության ոլորտի կարգավորումը մասնավորապես է տարբեր փաստաթղթերում

Ոլորտի կարգավորմանը վերաբերող տարբեր դրույթներ տրված են տարբեր փաստաթղթերով, տարբեր խորությամբ և շեշտադրումներով: Մասնատվածության համատեքստում ստորև դիտարկվել են հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությունը և շրջանավարտներին ներկայացվող պահանջները, չափորոշիչները և գնահատումը:

Հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությանը և շրջանավարտներին ներկայացվող պահանջներին և չափորոշիչներին անդրադառնում են «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքը (Հոդված 7, 11), «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքը (Հոդված 6), հանրակրթության պետական կրթակարգը, հանրակրթության պետական չափորոշիչը:

Հանրակրթության պետական չափորոշիչը սահմանում է ուսումնական բնագավառների բովանդակությանը ներկայացվող նվազագույն պահանջները և հանրակրթական ծրագրերի՝ շրջանավարտներին ներկայացվող ընդհանրական պահանջները: Առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերը սահմանում են առարկայի ուսումնական նպատակները, բովանդակային միջուկը, սովորողներին ներկայացվող պարտադիր պահանջները:

Միջազգային փորձը հանրակրթության հիմնաչափերը (*curriculum objectives*) սահմանում է երեք հիմնական մակարդակներով՝ համընդհանուր հիմնաչափեր և նպատակներ (*global curricular standards/objectives*), կրթական հիմնաչափեր և նպատակներ (*educational curricular standards/objectives*) և ուսուցման հիմնաչափեր և նպատակներ (*instructional curricular standards/objectives*): Հայաստանի պարագայում համընդհանուր և կրթական ծրագրային հիմնաչափեր և նպատակներ տրված են «Կրթության մասին» և «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքներում, հանրակրթության պետական կրթակարգում, հանրակրթության պետական չափորոշիչում (հանրակրթական ծրագրի բովանդակությանը ներկայացվող նվազագույն պահանջների և հանրակրթական ծրագրերի՝ շրջանավարտներին ներկայացվող

ընդհանրական պահանջների տեսքով՝ առանց համընդհանուր և կրթական մակարդակների բաղդատման): Կրթական հիմնաչափեր և նպատակներ տրված են նաև առանձին առարկայական հանրակրթական չափորոշիչներով և ծրագրերով, որոնք տալիս են նաև ուսուցման հիմնաչափեր և նպատակներ:

Հանրակրթության հիմնաչափերի և նպատակների սահմանումը տարբեր փաստաթղթերում առաջացնում է մասնատվածություն և սահունության խնդիրներ, որոնք մասնավորապես դրսևորվում են առարկաների կրթական և ուսուցողական հիմնաչափերի տեսանկյունից:

Ոլորտի իրավական կարգավորման մասնատվածությունը հաճախ հանգեցնում է անորոշության և տարընթերցման հիմքեր է ստեղծում, ինչպես ցույց տվեցին սույն հետազոտության շրջանակում ուսուցիչների, առարկայական չափորոշիչների, ծրագրերի և դասագրքերի հեղինակների հետ իրականացված խմբային քննարկումները: Ե՛վ ուսուցիչները, և՛ դասագիրք մշակողները հաճախ շփոթում են հանրակրթության պետական չափորոշիչը և առարկայական չափորոշիչները: Ավելին, նրանք հիմնականում առաջնորդվում են առարկայական ծրագրերով: Սա խնդրահարույց է, քանի որ հանրակրթության նպատակների և ծրագրային բովանդակության սահմանման հենքը և առաջնային աղբյուրը հենց չափորոշիչներն են:

Գնահատումը, դրա հիմնական սկզբունքները և գործառույթները տրված են հանրակրթության պետական կրթակարգում, սովորողների գնահատման հայեցակարգում, Հանրակրթական ուսումնական հաստատության սովորողի ուսումնական առաջադիմության գնահատման երաշխավորությունների կարգում: Հանրակրթության պետական չափորոշիչը ներառում է ուսումնական գործընթացի արդյունքների գնահատման համակարգի բաղադրիչը, իսկ որոշ առարկաների չափորոշիչներով և ծրագրերով տրված է նաև տվյալ առարկայի ուսուցման արդյունքների ստուգման և գնահատման կարգը:

Սովորողների ընթացիկ և ամփոփիչ գնահատումն իրականացնելու համար ուսուցիչները պետք է հիմնվեն նաև հանրակրթական դպրոցներում տվյալ տարվա գնահատման համակարգի կիրառման վերաբերյալ առարկայական մեթոդական ցուցումների վրա:

Իրավական փաստաթղթերում հստակության և չափելիության խնդիրներով ձևակերպումները տարընթերցման են հանգեցնում

Ոլորտի իրավական փաստաթղթերում, մասնավորապես՝ հանրակրթության պետական չափորոշչում և առարկայական չափորոշիչներում սահմանված հաճախ

դժվարչափելի և ոչ հստակ նպատակները հիմք են ստեղծում հանրակրթության մտադրյալ, մատուցված և յուրացված բովանդակության միջև էական տարբերությունների առաջացման համար:

Ոչ հստակ և դժվարչափելի պահանջները խնդրահարույց են կիրառման տեսանկյունից, ինչպես նաև մարտահրավեր են ուսուցիչների կողմից սովորողների օբյեկտիվ գնահատման համար:

Թեև ուսումնասիրված միջազգային լավագույն փորձը (Ֆինլանդիա, Սինգապուր) ևս ցույց է տալիս, որ հանրակրթության կրթակարգերում ամրագրված հիմնաչափերը խիստ հստակ և չափելի սահմանված չեն, սակայն վերջիններս կա՛մ մասնավորեցվում են հիմնաչափերի այլ մակարդակներում, կա՛մ ուսուցիչների գիտելիքների ու հմտությունների բարձր մակարդակը և մասնագիտական լայն փորձառությունը նպաստում են հանրակրթության մտադրյալ, մատուցված և յուրացված բովանդակության միջև տարբերությունների նվազեցմանը: Ընդհանուր առմամբ՝ հանրակրթության լավագույն արդյունքներ արձանագրած համակարգերում մասնագիտական զարգացման բարձր մակարդակ ունեցող ուսուցչական համայնքը տիրապետում է բավարար կարողությունների, որպեսզի հանրակրթության գործընթացներում արդյունավետ կերպով ներդնի վերոնշյալ լայն սահմանված հիմնաչափերը և դասավանդման պրոցեսում իրացնի դրանք՝ ընտրելով և գործածելով համապատասխան կրթական գործիքներ և ուսումնական ռեսուրսներ:

Հանրակրթության ոլորտը կարգավորող իրավական փաստաթղթերը, մասնավորված լինելուց բացի, չեն անդրադառնում մի շարք էական դրույթների

Հանրակրթության ոլորտում բացակայող դրույթներից են հանրակրթական ծրագրերի առարկայացանկի և հենքային ուսումնական պլանի սահմանման սկզբունքները, առարկաների ուսուցանման տարիների ընտրության հիմնական սկզբունքները:

Հանրակրթության պետական կրթակարգը, հանրակրթության պետական չափորոշիչն արդյունավետ կերպով չեն արտացոլում միջազգային լավագույն փորձում ներկայումս լայնորեն կիրառվող «սոցիալական պայմանագրի» սկզբունքը: Միջազգային լավագույն փորձում հստակ արտահայտվում է, թե ինչպես է հանրակրթական կրթակարգը փոխկապակցված երկրի, տնտեսության և հասարակության սոցիալական զարգացման ծրագրի հետ: Այս տեսանկյունից Հայաստանի գործող հանրակրթության պետական կրթակարգը և չափորոշիչը ավելի նման են միակողմանի պահանջագրի:

Հանրակրթության պետական չափորոշիչը, հանրակրթական առարկաների չափորոշիչները և ծրագրերն առավել մանրամասն վերլուծված են հաջորդ բաժիններում:

Եզրահանգումներ

Ընդհանուր առմամբ՝ հանրակրթության ոլորտի կարգավորումը մասնատված է, և տարբեր փաստաթղթերի միջև փոխկապակցվածությունը հստակ ներկայացված չէ:

Ոլորտը կարգավորող իրավական փաստաթղթերը հաճախ ունեն սահուն շարունակականության խնդիրներ, կրկնում են միմյանց, բացակայում են համապատասխան փաստաթղթերին անհրաժեշտ հղումները: Փաստաթղթերում հիմնականում բացակայում են սահմանված նպատակները և սկզբունքները քաղաքականության վերաձելու և դրանք իրագործելու ճանապարհային քարտեզը, հստակ կողմնորոշող և ուղղորդող գործիքակազմը, ակնկալված արդյունքները վերահսկելու, գնահատելու և բարելավելու մեխանիզմները:

Ընդհանուր առմամբ՝ ոլորտի կարգավորման մասնատվածությունը շահառուների շրջանում հաճախ հանգեցնում է փաստաթղթերի առանձին դիտարկման և գործածման՝ նվազեցնելով ընդհանուր արդյունավետությունը:

Իրավական փաստաթղթերում ձևակերպումների հստակության և չափելիության խնդիրները հիմք են ստեղծում տարընթերցման համար և խոչընդոտում հանրակրթության նպատակադրումների իրագործմանը:

Հանրակրթության ոլորտը կարգավորող իրավական փաստաթղթերը չեն անդրադառնում նաև մի շարք էական դրույթների, որոնք անհրաժեշտ են ոլորտի դրույթների կուռ կառուցվածքի, սահունության և ամբողջականության համար:

4. ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՉԱՓՈՐՈՇՉԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

Հետազոտության սույն մասում ներկայացվում են հանրակրթության պետական չափորոշչի ուսումնասիրության արդյունքները: Ուսումնասիրության համար հիմք է ծառայել սույն հետազոտության շրջանակում կատարված կրթակարգի (*curriculum*) տեսության և միջազգային փորձի ուսումնասիրությունը:

Հանրակրթության պետական չափորոշչի ուսումնասիրության մեջ դիտարկվել են հանրակրթության ծրագրերի մշակման և կիրառման տեսական մոտեցումներով տրված չափանիշները՝ ծրագրային տարբեր մակարդակների միջև բովանդակային պահանջների և հանրակրթական ծրագրերի շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջների շարունակականությունն ու կառուցվածքային սահունությունը, չափելիությունը, նպատակակենտրոնությունը, ծրագրային հիմնադրույթների մրցունակությունը:

Դիտարկված միջազգային փորձը հիմնականում ներառում է Ֆինլանդիայի, Ճապոնիայի և Սինգապուրի հանրակրթության համակարգերը (*այսուհետ սույն ուսումնասիրության մեջ միջազգային փորձին հղումները վերաբերում են վերոնշյալ երեք երկրներին, եթե այլ բան նշված չէ*):

Հայաստանի հանրակրթության պետական չափորոշչի ուսումնասիրությունն իրականացվել է հետևյալ ուղղություններով՝

- չափորոշչի ընդհանուր կառուցվածք,
- չափորոշչի բովանդակային պահանջներ,
- հանրակրթական ծրագրերի շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջներ:

Գործող հանրակրթության պետական չափորոշիչն ընդունվել է 2010 թ.-ին: Այն փոխարինել է 2004 թ.-ին ընդունված «Միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչին»²¹:

Առարկայական հանրակրթական չափորոշիչներով և ծրագրերով (ՀՀ ԿԳ նախարարի հրամաններ) տրվում են առարկայի հայեցակարգը, ուսուցման նպատակները և խնդիրները, առարկայի բովանդակային միջուկը, սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջները՝ գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ, արժեքային համակարգ, ուսումնական գործունեության տեսակները, առարկայի

²¹ ՀՀ կառավարության 2000 թ. մայիսի 8-ի թիվ 226 որոշում:

Ժամաքանակը, ուսուցման արդյունքների ստուգման և գնահատման կարգը, գրականության ցանկը²²:

ՉԱՓՈՐՈՇԻ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ

Հանրակրթության պետական չափորոշչի կառուցվածքային վերլուծության համատեքստում ելակետ են ծառայել հետևյալ կարևոր դրույթները.

- կրթակարգը (*curriculum*) ներկա և ապագա սերունդների միջև կնքված «սոցիալական պայմանագիր» է, որը կարող է ուղղակիորեն արտահայտել հասարակության ձևավորման սկզբունքները կամ նպատակադրել փոփոխել դրանք ըստ անհրաժեշտության.
- կրթակարգերն իրենց բնույթով կարող են լինել «ազատական» (*non-prescriptive*), «հրահանգչական» (*prescriptive*) և «խառը» (*mixed*):
- կրթակարգերն ուղղված են սովորողներին, ուսուցիչներին, կրթություն մատուցող հաստատություններին և լայն հասարակությանը, հետևաբար պիտի համապատասխանեն թիրախային խմբերի կարիքներին՝ ըստ սահմանված առաջնայնության:

Կառուցվածքային ուսումնասիրության ժամանակ հաշվի են առնվել հանրակրթության պետական չափորոշչով սահմանված հետևյալ դրույթները:

- «Հանրակրթության պետական չափորոշիչը սահմանում է հանրակրթական հիմնական ծրագրերի բովանդակության պարտադիր նվազագույնը, առավելագույն ծավալը, տարրական, հիմնական և միջնակարգ հանրակրթական ծրագրերի շրջանավարտներին ներկայացվող ընդհանրական պահանջները և սովորողների գնահատման համակարգը» (I. Ընդհանուր դրույթներ, կետ 1):
- «Չափորոշչի նորմերն ու դրույթները պարտադիր են ՀՀ կրթության կառավարման մարմինների, տարրական, հիմնական և միջնակարգ ընդհանուր, հատուկ և մասնագիտացված հանրակրթական ծրագրեր մշակողների և իրականացնող ուսումնական հաստատությունների համար՝ անկախ դրանց կազմակերպական-իրավական ու սեփականության ձևերից և ենթակայությունից» (I. Ընդհանուր դրույթներ, կետ 2):

Հարկ է նշել, որ հանրակրթության պետական կրթակարգով սահմանված հանրակրթության կազմակերպման սկզբունքները հիմնականում արտահայտված են

²² Տարբեր առարկաների պարագայում առկա են առարկայական չափորոշիչների և ծրագրային տարբեր բաղադրիչներ:

հանրակրթության պետական չափորոշում, սակայն հետևյալ կետերի արտացոլումը խնդրահարույց է՝

- «հանրակրթությունն իրականացվում է սովորողների տարիքային առանձնահատկություններին և զարգացման մակարդակին համապատասխան» սկզբունքն արտացոլվում է որոշակի շեղումներով,
- «հանրակրթության միջոցով իրացվում է ազգային փոքրամասնությունների համայնքների լեզվի և մշակույթի զարգացման իրավունքը». այս կետը հստակ չի մասնավորեցում:

Կառուցվածքային առումով որոշ դեպքերում 2004 թվականի միջնակարգ կրթության պետական չափորոշում առավել միասնական մոտեցումներ են կիրառված, օրինակ՝

- կար բոլոր ուսումնական բնագավառների համար գործող մեկ ընդհանրական բաղադրիչային համակարգ:
- չափորոշիչն ավելի փաստարկված մոտեցում էր կիրառում, ինչն էական է ոչ միայն կրթության կարգավորման ամբողջականության, այլ նաև մոտեցումների պարզաբանման տեսանկյունից:

Ընդհանուր առմամբ, խնդրահարույց է գործող հանրակրթության պետական չափորոշիչի ձևավորման կարգը²³, որը չի արտացոլում կրթակարգի կազմման տեսական մոտեցումները և միջազգային փորձը:

Ըստ հանրակրթության պետական չափորոշիչի ձևավորման և հաստատման գործող կարգի՝ հանրակրթության պետական չափորոշիչի նախագծի մշակման նպատակով ՀՀ ԿԳ նախարարի հրամանով ձևավորվում է հանձնաժողով: Վերջինս չափորոշիչի առանձին բաղադրիչների մշակման նպատակով ստեղծում է մասնագիտական առանձին աշխատանքային խմբեր, որոնց մշակված նախագծերի հիման վրա ձևավորվում է հանրակրթության պետական չափորոշիչի նախագիծը, որը ներկայացվում է ՀՀ կառավարության հաստատմանը:

Միջազգային փորձը ցույց է տալիս, որ կրթակարգն է հիմք ծառայում առանձին բաղադրիչների՝ առարկայական ծրագրերի (*syllabus*) և այլ բաղկացուցիչների մշակման համար: Տարբեր ուսումնական բնագավառներում ներգրավված փորձագիտական խմբերը աշխատում են միասնական օրակարգով՝ ապահովելով կրթակարգի տարբեր բաղադրիչների և առանձին առարկաների ծրագրերի միջև սահունությունը:

²³ ՀՀ կառավարության 2010 թ. ապրիլի 8-ի թիվ 439-Ն որոշման հավելված 1:

ՀՀ հանրակրթության պետական չափորոշիչը՝ որպես հանրակրթության կազմակերպման ծրագիր, ավելի մոտ է կրթակարգերի կազմման «խառը» մոդելին

Ինչպես ներկայացված է սույն հետազոտության կրթակարգի տեսության մասում, կրթակարգի կազմման «խառը» մոդելը «հրահանգչական» մոդելի ոչ լիարժեք գործարկման արդյունք է, այլ ոչ թե առանձին մոդել: «Խառը» մոդելի համակարգում ուսուցիչները նորմատիվային տեսանկյունից հանրակրթական ծրագրերի բովանդակության մշակման վրա ազդելու սահմանափակ հնարավորություններ ունեն: Սակայն ուսուցիչներն իրականում կարող են որոշիչ ազդեցություն ունենալ մատուցված կրթակարգի առումով (*delivered curriculum*)²⁴:

Թեև հանրակրթության պետական կրթակարգը մեթոդական ուսուցման ազատության լայն շրջանակ է սահմանում, սակայն կրթության բովանդակության մասնատվածությունը, բովանդակային պահանջների ոչ լիարժեք մասնավորեցումը չի ապահովում մեթոդական նորարարության միջավայր՝ ուսուցումը սահմանափակելով հիմնականում դիդակտիկ դասավանդման մեթոդներով:

«Խառը» մոտեցումը չի կարող կրթակարգի նախընտրելի մոդել համարվել, քանի որ ստեղծում է միմյանցից տարբեր մտադրյալ (*intended*), մատուցված (*delivered*), յուրացված (*learned*) և գնահատված (*assessed*) կրթակարգեր²⁵: Հայաստանի դպրոցների և ուսուցչական համայնքի մասնագիտական զարգացման ներկայիս պայմաններում անցումը հստակ «հրահանգչական» կրթակարգի կարող է հանդիսանալ կարճաժամկետ լուծում կրթության վերահսկման անհրաժեշտ համակարգերի, ուսուցիչների անհրաժեշտ վերապատրաստումների և հանրակրթության որակի բարձրացման տեսանկյունից: Սակայն երկարաժամկետ հեռանկարում «հրահանգչական» մոդելը սահմանափակում է դպրոցների և ուսուցչական համայնքի զարգացումը և չի խթանում նորարարությունը: Ֆինլանդիայի, Սինգապուրի և հանրակրթության լավագույն արդյունքներ գրանցած որոշ նորարարական այլ համակարգեր ևս առաջնորդվում են կրթակարգերի կազմման առավելաբար «ազատական» մոտեցմամբ: Սա դպրոցներին և ուսուցչական համայնքներին դինամիկ ինքնազարգացման լայն հնարավորություններ է ընձեռում՝ նպաստելով հանրակրթության ընդհանուր որակի շարունակական բարելավմանը:

²⁴ Ուսուցիչների հետ անցկացված խմբային քննարկումները ցույց տվեցին, որ հաճախ ուսուցիչները «չեն հիմնվում» առարկայական չափորոշիչների վրա և իրենք են որոշում թե առկա սահմանափակումների պայմաններում ինչ ծավալով և ինչ բնույթի բովանդակություն մատուցել շրջանավարտի որակական պահանջներն «ապահովելու» համար:

²⁵ Թեև այս տարբերությունները հատուկ են կրթական բոլոր համակարգերին, հանրակրթությամբ առաջատար երկրներում տարբերություններն այնքան մեծ չեն, որքան Հայաստանի հանրակրթության ոլորտում, ինչի ապացույցն են նաև ԳԹԿ-ի կատարված ուսումնասիրությունները:

Սահմանված չեն հենքային ուսումնական պլանի կազմման հիմնաչափերը

Հայաստանի հանրակրթության պետական չափորոշչում մասնավորեցված չեն հանրակրթական ծրագրերի հենքային ուսումնական պլանի, ինչպես նաև պահուստային ժամաքանակի սահմանման սկզբունքները: Ընդհանուր առմամբ՝ սկզբում սահմանվում են հանրակրթական պետական ծրագրերի (տարրական, միջին և ավագ դպրոցներ) ժամաքանակի նորմատիվային ծավալները, որոնց հիման վրա մշակվում է հանրակրթական առարկաներին հատկացվող ժամաքանակը, այնուհետև ըստ հատկացված ժամաքանակի մշակվում են առարկայի ուսումնական պլանը և թեմաների բաշխումն ըստ ժամաքանակի:

Ուսումնասիրված միջազգային փորձը ցույց է տալիս, որ հանրակրթության հենքային ուսումնական պլանի մշակումը երկկողմանի գործընթաց է, որում հանրակրթական առարկայացանկի ձևավորումը և ուսումնական բնագավառներին ժամաքանակի հատկացումը հիմնված է «սոցիալական պայմանագրի» սկզբունքի վրա՝ արտացոլելով առարկայացանկի փոխկապակցվածությունը երկրի զարգացման ծրագրին:

Սահմանված չեն առարկաների ուսուցանման տարիների ընտրության հիմնական սկզբունքները

Թեև առարկայացանկի ձևավորման սկզբունքներ տրված են, սակայն չկա հստակ սահմանում առ այն, թե ինչու ինտեգրացված ուսուցումը (օրինակ՝ *հայոց լեզու, գրականությունը որպես մայրենի ուսուցանվում է 1-6-րդ դասարանը ներառյալ, մաթեմատիկա առարկան նույնպես*) հիմնականում ընդգրկում է 1-6-րդ դասարանը, սակայն բնական գիտությունների պարագայում աշխարհագրություն առարկան 6-րդ դասարանում առանձնացված է ուսուցանվում: Չի սահմանվում նաև, թե ինչու 5-րդ դասարանում դասավանդվում են հայրենագիտություն և հայ եկեղեցու պատմություն առարկաները, սակայն, հայոց պատմություն առարկայի ուսուցանումը սկսվում է 6-րդ դասարանից: Հստակ չի սահմանված նաև ֆիզիկական կրթություն և անվտանգ կենսագործունեություն ուսումնական բնագավառում շախմատ առարկայի դերը:

Հանրակրթության պետական չափորոշիչը որպես մեկ միասնական գործիք որոշ դեպքերում հղումներ է կատարում օրինակելի ուսումնական պլանով ուսուցանման կարգավորմանը, այնինչ ըստ տեսական մոտեցումների և միջազգային փորձի՝ պետք է հստակ սահմաններ ուսուցման բովանդակությունը, նպատակները և գործիքակազմը:

Հանրակրթական պետական չափորոշչում առարկայացանկի կազմման տրված սկզբունքները չեն արտացոլում հանրակրթության պետական չափորոշիչը որպես «սոցիալական պայմանագիր» դիտելը: Հանրակրթական պետական չափորոշչով սահմանվում է, որ առարկայացանկն ընտրվում է այնպես, որ յուրաքանչյուր

ուսումնական բնագավառ հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների ուսումնական պլաններում ներկայացված լինի մեկ կամ մի քանի առարկաներով: Վերոնշյալ սահմանումը չի մասնավորեցնում, թե մեկ առարկայի ներկայացման պարագայում որ առարկային պետք է առաջնահերթություն տալ և ինչ սկզբունքով:

ՉԱՓՈՐՈՇԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿԱՅԻՆ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐԸ

Պետական չափորոշում ծրագրային տարբեր մակարդակների միջև առկա են սահուն կոգնիտիվ զարգացման խնդիրներ, սահմանված չէ կրթական չափորոշիչների (բովանդակային պահանջների) շարունակականության մոդելը

Ուսումնասիրությունը վեր է հանում հանրակրթության պետական չափորոշում ծրագրային տարբեր մակարդակների (տարրական, միջին, ավագ) միջև բովանդակային պահանջների **սահուն կոգնիտիվ զարգացման** շեղումներ: Մասնավորապես՝ տարրական կրթության հանրակրթության բովանդակությանը ներկայացվող նվազագույն պահանջներում առկա են մետակոգնիտիվ գիտելիքային պահանջներ (դրսևորվում են որպես գիտակցելու, արժևորելու և կարևորելու պահանջներ): Օրինակ՝

- տարրական դպրոցում «հայոց լեզու և գրականություն» ուսումնական բնագավառի բովանդակությանը ներկայացվող նվազագույն պահանջներ են «սովորողի կողմից մայրենի լեզվի տիրապետման անհրաժեշտության ու առաջնայնության, ազգային ինքնության հաստատման ու պահպանման գործում մայրենի լեզվի դերի գիտակցումը», «գեղեցիկը, բարին, մարդկայինը տեսնելու, ընկալելու և գնահատելու գործում հայերենի դերի արժևորումը»:
- մաթեմատիկայի ուսումնական բնագավառում տարրական դպրոցի բովանդակությանը ներկայացվող նվազագույն պահանջ է «սովորողի կողմից սեփական մտքերը ճշգրիտ ձևակերպելու, ուրիշի մտքերը հասկանալու անհրաժեշտության ու կարևորության, ինքնուրույն աշխատելու և ստեղծագործելու անհրաժեշտության գիտակցումը»:
- օտար լեզուների ուսումնական բնագավառի պարագայում տարրական դպրոցի բովանդակությանը ներկայացվող նվազագույն պահանջ է «սովորողի կողմից օտար լեզվի՝ որպես տեղեկություն ստանալու և փոխանցելու դերի ու նշանակության, լեզվակիր ժողովրդի հոգևոր-մշակութային արժեքների վերաբերյալ նախնական պատկերացում ունենալու գործում օտար լեզվի իմացության դերի գիտակցումը»:
- «հասարակություն և հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառում տարրական դպրոցի բովանդակությանը ներկայացվող նվազագույն պահանջ է «սովորողի կողմից հայրենիքի, պետության և ազգի դերի ու նշանակության գիտակցումը»:

Բովանդակային պահանջների սահուն կոգնիտիվ զարգացման հետ կապված խնդիրներից բացի՝ մեկ այլ խնդիր է հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջներում կրկնության դրսևորումները: Տարրական, միջին և ավագ դպրոցների «հայոց լեզու և գրականություն» ուսումնական բնագավառի բովանդակության նվազագույն պահանջները նույնությամբ ներառում են հետևյալը՝ «մայրենի լեզվով՝ բանավոր և գրավոր խոսքի միջոցով սեփական մտքերը, հույզերն արտահայտելը»: Նմանատիպ պահանջները հետագայում արտացոլվում են ուսումնական բնագավառի առարկայական չափորոշչի ու ծրագրի առանձին փաստաթղթերում և ավելի որոշակի դառնում: Սակայն նույնանման պահանջների առկայությունը և՛ հանրակրթության պետական չափորոշչի, և՛ ուսումնական բնագավառի առարկայական չափորոշչի և ծրագրի մակարդակներում առաջացնում է անորոշություն և տարընթերցման հիմքեր ստեղծում:

Կոգնիտիվ սահուն հաջորդական զարգացում ապահովող բովանդակային նվազագույն պահանջներ առկա են «բնություն և բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառում: Դրանք սահուն կերպով նպատակաուղղված են տարրական դպրոցում «կենցաղում պատասխանատու վարքագիծ դրսևորող», միջին դպրոցում «բնության ներդաշնակությունը գիտակցող» և ավագ դպրոցում «գիտական աշխարհայացք ունեցող» անձի ձևավորմանը:

Հանրակրթության պետական չափորոշում սահմանված դժվար չափերի նպատակները հիմք են ստեղծում մտադրյալ, մատուցված և յուրացված կրթակարգերի էական տարբերությունների առաջացման համար

Հայաստանի հանրակրթության պետական չափորոշում տարբեր մակարդակներում արտահայտված նպատակները հիմնականում դժվար չափերի են (օրինակ՝ «հոգևոր կարողություններ», «բարձրակարգ, քննադատական մտածողություն», «դրական վարք»):

Թեև ուսումնասիրված միջազգային լավագույն փորձը (Ֆինլանդիա, Սինգապուր) ևս ցույց է տալիս, որ կրթակարգերում ամրագրված հիմնաչափերը խիստ հստակ սահմանված և չափերի չեն, սակայն ուսուցիչների գիտելիքների ու հմտությունների բարձր մակարդակը և մասնագիտական լայն փորձառությունը նպաստում են մտադրյալ, մատուցված և յուրացված կրթակարգերի միջև տարբերությունների նվազեցմանը:

Հանրակրթության լավագույն արդյունքներ արձանագրած համակարգերում մասնագիտական զարգացման բարձր մակարդակ ունեցող ուսուցչական համայնքը սովորաբար տիրապետում է բավարար կարողությունների, որպեսզի հանրակրթության գործընթացներում արդյունավետ կերպով ներդնի վերոնշյալ լայն

սահմանված հիմնաչափերը և դասավանդման պրոցեսում իրացնի դրանք՝ ընտրելով և գործածելով համապատասխան կրթական գործիքներ և ուսումնական ռեսուրսներ:

ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ՇՐՋԱՆԱՎԱՐՏՆԵՐԻՆ ՆԵՐԿԱՅԱՑՎՈՂ ՈՐԱԿԱԿԱՆ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐԸ

Շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջներն (կոմպետենցիաներ) ուսումնասիրվել են հանրակրթության պետական չափորոշիչի 3-րդ գլխի 63-64-րդ կետերի հիման վրա: Ըստ դրանց՝

- հանրակրթական ծրագրերի շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջները բխում են հանրակրթության հիմնական նպատակներից և սահմանվում են որպես ընդհանրական կարողություններ, որոնք ներառում են փոխկապակցված ու փոխլրացնող գիտելիքներ, հմտություններ և արժեքներ:
- շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջները կողմնորոշիչ են ուսումնական գործընթացի կազմակերպման համար և ծառայում են որպես կրթության արդյունքների գնահատման հիմք:

Ուսումնասիրության համար հիմք է ծառայել նաև հանրակրթության պետական կրթակարգով սահմանված հանրակրթական դպրոցի շրջանավարտի նկարագրկատարելատիպը, որը լիովին արտացոլված է հանրակրթության պետական չափորոշչում:

Մասնավորապես ուսումնասիրվել են պահանջների կառուցվածքային, կոգնիտիվ զարգացման մակարդակի հետ կապված սահունությունը, չափելիությունը և նպատակակենտրոնությունը, ինչպես նաև մրցունակությունը:

Ընդհանուր առմամբ՝ շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջներում առկա խնդիրներն իրենց բնույթով արտացոլում են հանրակրթական ծրագրերի բովանդակային պահանջներում առկա խնդիրները:

Շրջանավարտներին ներկայացվող բովանդակային պահանջները պետք է բխեն կրթակարգով սահմանված հանրակրթական հիմնաչափերից

Հանրակրթական ծրագրերի շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջների ուսումնասիրությունը հիմք է տալիս ենթադրելու, որ դրանք մշակվել են հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջների հիման վրա: Կրթակարգերի մշակման տեսական մոտեցումներով և լավագույն հանրակրթության արդյունքներ գրանցած համակարգերում ելակետ են հանրակրթության հիմնաչափերը, որոնք սահմանում են թե ինչ բնույթի

հասարակություն և քաղաքացի է ստեղծում հանրակրթությունը: Այնուհետև, ծրագրերի շրջանավարտին ներկայացվող ուսուցման վերջնարդյունքները (*student learning outcomes*) մասնավորեցվում են ըստ առանձին առարկաների և ծրագրային մակարդակների՝ համադրելով բովանդակության հիմնաչափերի հետ: Սա ապահովում է հանրակրթական ծրագրերի կուռ և նպատակահեն կառուցվածքը:

Շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջներում առկա են կոգնիտիվ սահուն զարգացման խնդիրներ

Ինչպես հանրակրթական ծրագրերի տարբեր մակարդակների (տարրական, միջին, ավագ) բովանդակային նվազագույն պահանջների պարագայում, այնպես էլ շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջներում առկա են սահուն կոգնիտիվ զարգացման խնդիրներ: Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջների բովանդակային հատվածում շարունակականությունը հիմնականում ապահովված է: Տարրական դպրոցի մակարդակում պահանջվող հասարակական-քաղաքացիական կարողությունները ներառում են ազգային ինքնությունը գիտակցելու և արժևորելու, ինչպես նաև հայրենիքը, ՀՀ պետական խորհրդանիշներն արժևորելու պահանջը, որը մետակոգնիտիվ բնույթի պահանջ է և համահունչ է հանրակրթության հաջորդ աստիճաններին:

Ինչպես բովանդակային պահանջների պարագայում, շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջներում առկա են կրկնության դրսևորումներ, որոնք հաճախ չեն արտացոլում պրոգրեսիայի անհրաժեշտ աստիճան: Օրինակ՝ «գիտակցի և արժևորի իր ազգային ինքնությունը» պահանջը նույնությամբ կրկնվում է բոլոր երեք ծրագրերում (տարրական, միջին, ավագ) չնչին շարահյուսական տարբերություններով, կրկնության մեկ այլ օրինակ է «ճիշտ գնահատի իր հնարավորությունները» որակական պահանջը:

Շրջանավարտներին ներկայացվող դժվար չափելի որակական պահանջները խնդրահարույց են կիրառման տեսանկյունից և հիմք են ստեղծում մտադրյալ, մատուցված և յուրացված կրթակարգերի զգալի տարբերությունների

Շրջանավարտներին ներկայացվող դժվար չափելի որակական պահանջները տարըմբռնման հիմքեր են ստեղծում, իսկ ուսուցչական համայնքի ոչ բավարար պատրաստվածության պարագայում կարող են զգալի տարբերություններ ստեղծել մտադրյալ և մատուցված կրթակարգերի միջև: Դժվար չափելի պահանջները նաև բարդ են գնահատման տեսանկյունից: Դժվար չափելի արտահայտությունների օրինակներ են՝ «հարգի և ընդունի ընտանեկան ու հասարակական կյանքի արժեքները» (տարրական դպրոց), «ճանաչի սեփական անձը, անաչառ և ճիշտ գնահատի իր հնարավորությունները», «զանազանի գեղարվեստական արժեք

ներկայացնող գրականությունը ցածրորակ գործերից» (միջին դպրոց), «ապրի և գործի իր հնարավորություններին համապատասխան» (ավագ դպրոց):

Մրցունակության ուսումնասիրում

Չափորոշիչ՝ հանրակրթական ծրագրերի շրջանավարտին ներկայացվող որակական պահանջների մրցունակությունը դիտարկվել է Եվրախորհրդարանի և Եվրոպայի խորհրդի՝ հարատև կրթության վերաբերյալ 2006 թ.-ին ներկայացրած հանձնարարականում նշված առանցքային կարողությունների²⁶ (այսուհետ՝ Եվրոպական առանցքային կարողություններ) և ուսումնասիրված միջազգային լավագույն փորձի հիման վրա:

Հանրակրթության պետական չափորոշիչ՝ շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջների համախումբը հիմնականում արտացոլում է Եվրոպական առանցքային կարողությունները, սակայն չի մասնավորեցնում դրանց գործածությունը:

Հայաստանի հանրակրթական ծրագրերի շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջների և Եվրոպական առանցքային կարողությունների համադրում

Հանրակրթական պետական չափորոշիչ	Եվրոպական առանցքային կարողություններ
Մայրենի լեզվի տիրապետում և լիարժեք հաղորդակցում	Հաղորդակցություն մայրենի լեզվով
Հաղորդակցում օտար լեզուներով	Հաղորդակցություն օտար լեզուներով
Մաթեմատիկական գրագիտություն ու տրամաբանական մտածողություն, գիտելիքներ և ճանաչողական ու կիրառական ունակություններ բնական գիտությունների ոլորտում	Մաթեմատիկական գրագիտություն և գիտության ու տեխնոլոգիաների ոլորտի հիմնական կարողություններ
Թվայնացված տեխնոլոգիաների օգտագործման կարողություններ	Թվայնացված տեխնոլոգիաների օգտագործման կարողություններ
Սովորելու, սովորեցնելու և սովորածը կիրառելու կարողություններ	Սովորելու ունակությունների ձեռքբերում

²⁶ Հրապարակվել է 2006 թ.-ին Եվրամիության պաշտոնական հանդեսում. "Key Competencies for Lifelong Learning — A European Framework". Annex to the "Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning"; *Official Journal of the European Union*, 30.12.2006 (<<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>>): Եվրոպական առանցքային կարողությունները վերաբերում են ոչ միայն հանրակրթությանը այլ՝ հարատև կրթությանը:

Հանրակրթական պետական չափորոշիչ	Եվրոպական առանցքային կարողություններ
Հասարակական և քաղաքացիական կարողություններ	Հասարակական և քաղաքացիական կարողություններ
Գեղագիտական ընկալման, ստեղծագործական, մշակութային ընկալման և արժևորման կարողություններ	Մշակութային ճանաչողություն և արտահայտում
Նախաձեռնություն և գործունյա վարք	Նախաձեռնողականության և գործունյա մոտեցում
Մարմնակրթության, սպորտի և առողջ ապրելակերպի դերի ու նշանակության իմացություն և կարևորում	-

Գործող պետական չափորոշիչ՝ հանրակրթական ծրագրերի շրջանավարտներին ներկայացվող ինչպես բովանդակային, այնպես էլ որակական պահանջներում հաճախ գործածվում է «ճիշտ» արտահայտությունը (օրինակ՝ ավագ դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող հետևյալ պահանջը՝ «տվյալները վերլուծելով և համադրելով՝ կարողանա կատարել ճիշտ հետևություններ»):

Մինչդեռ Եվրոպական առանցքային կարողությունները կրթությունը դիտարկում են որպես սոցիալական կոնստրուկտ, որի հիմնական նպատակներից է սովորողին օգնել սահմանել «ճիշտը» և տրամադրել այն տարբերակելու գործիքակազմ: Եվրոպական առանցքային կարողությունների բացատրություններում ամրագրված գաղափարներից է, օրինակ, «ճշմարտության հանդեպ հարգանքը, պատճառները որոնելու և դրանց իսկությունը գնահատելու պատրաստակամությունը»²⁷:

Սույն հետազոտության շրջանակում Հայաստանի հանրակրթական ծրագրերի շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջները նաև համադրվել են միջազգային լավագույն փորձ ունեցող երկրների (Սինգապուր, Ճապոնիա, Ֆինլանդիա) համանման կոմպետենցիաների հետ:

Վերոնշյալ երկրները հիմնականում ունեն հանրակրթական ծրագրերի շրջանավարտների կոմպետենցիաների միանման մոտեցումներ՝ զարգացնել ինքնուսուցման կարողությունը, մեղիա և S<S հմտությունները, մշակութային

²⁷ Եվրոպական առանցքային կարողությունները առավելապես հանրակրթական հիմնաչափեր են, որոնք կարիք ունեն հանգամանային մասնավորեցման կրթական, ուսուցման հիմնաչափերի մակարդակներով նաև վերջիններիս գնահատման համար:

ինքնությունը և աշխարհաճանաչողությունը, քաղաքացիական, սոցիալական և նախաձեռնողական հմտությունները: Երկրների մոտեցումների միջև առկա տարբերությունները հիմնականում բխում են հանրակրթության առջև դրված մետանպատկաներից: Ֆիննական հանրակրթության համակարգն առավել շեշտադրում է հասարակության մեջ մարդու իրավունքների, քաղաքացիական ակտիվության, հավասարության և ժողովրդավարության սկզբունքները, իսկ ճապոնական համակարգը՝ ճշմարտության, բարոյականության և համայնքային գոյակցության սկզբունքները:

Եզրահանգումներ

Հայաստանի հանրակրթության ներկա համակարգը մոտ է կրթակարգերի «խառը» մոդելին՝ պայմանավորված հանրակրթության համակարգի մշտադիտարկման, հանրակրթության իրականացման լիարժեք գործող և հստակ սահմանված մեխանիզմների բացակայությամբ: Արդյունքում կան զգալի տարբերություններ մտադրյալ, մատուցված, յուրացված և գնահատված կրթակարգերի միջև:

Կրթակարգային հիմնաչափերի սահմանումը տարբեր փաստաթղթերում մասնատված է, առկա են սահունության և ոչ լիարժեք մասնավորեցման խնդիրներ:

Հանրակրթության պետական չափորոշում ծրագրային տարբեր մակարդակների միջև առկա են բովանդակային պահանջների կոգնիտիվ սահուն զարգացման մակարդակի հետ կապված խնդիրներ:

Շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջները հստակորեն չեն արտացոլում սովորողների ուսուցման վերջնարդյունքների մշակման միջազգային առաջատար փորձը, առկա են սահուն կոգնիտիվ զարգացման, մտածելակերպի և հմտությունների ոչ լիարժեք սահմանման և զարգացման խնդիրներ: Հանրակրթության պետական չափորոշիչ՝ շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջները մեծ մասամբ արտացոլում են Եվրոպական առանցքային կարողությունները, սակայն, այն կրում է առավելապես «մակերեսային» բնույթ, քանի որ կրթակարգային հիմնաչափերով չի սահմանվում դրա արտացոլման կարիքը:

Ընդհանուր առմամբ, Հայաստանի գործող հանրակրթության պետական չափորոշիչը թեև որոշակիորեն արտացոլում է միջազգային փորձում առկա կրթակարգերի կազմման և գործարկման սկզբունքները, սակայն ունի կառուցվածքային, սկզբունքային և բովանդակային մի շարք բացեր, որոնք մարտահրավերներ են առաջացնում հանրակրթության արդյունավետ կազմակերպման համար:

5. ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉՆԵՐԻ ԵՎ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

5.1. ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉՆԵՐԻ ԵՎ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

Այս բաժնում դիտարկվել են սույն հետազոտության ընտրանք հանդիսացող հանրակրթական առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի (այսուհետ՝ առարկայական չափորոշիչներ) կառուցվածքային բաղադրիչները, դրանց փոխկապակցվածությունը և ամբողջականությունը: Ընդհանուր առմամբ՝ ուսումնասիրվել են հանրակրթական 19 առարկաների չափորոշիչներ և ծրագրեր²⁸:

Չափորոշիչների կառուցվածքային խնդիրների ուսումնասիրումը կարևոր է սույն հետազոտության մյուս մասերում չափորոշիչների բովանդակային վերլուծության տեսանկյունից:

ՍԱՀՄԱՆՈՒՄԸ ԵՎ ԿԱԶՄՈՒԹՅՈՒՆԸ

Առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի կառուցվածքային վերլուծության նպատակով անհրաժեշտ է դիտարկել դրանց սահմանումները: Սահմանումների և կազմության դրույթները դիտարկվել են՝ հիմնվելով «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքի, հանրակրթության պետական կրթակարգի և հանրակրթության պետական չափորոշիչի ձևավորման և հաստատման կարգի ու հանրակրթության պետական չափորոշիչի վրա²⁹:

«Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք: «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքում հանրակրթության պետական չափորոշիչը և հանրակրթական ծրագրերը սահմանելիս օգտագործվում են «առարկայական չափորոշիչներ» և «առարկայական ծրագրեր» հասկացությունները: Ըստ հոդված 7-ի (1-ին կետ)՝ «հանրակրթական հիմնական ծրագրերն ուսումնական պլանների ու առարկայական ծրագրերի և դրանց համապատասխան ուսուցման կազմակերպման ձևերի, միջոցների ու մեթոդների ամբողջությունն է, որն ապահովում է հանրակրթության պետական չափորոշիչով սահմանված՝ շրջանավարտներին ներկայացվող նվազագույն որակական պահանջները՝ ըստ մակարդակների»: Ըստ նույն հոդվածի 4-րդ կետի՝

²⁸ Ուսումնասիրված առարկաների չափորոշիչների և ծրագրերի ցանկն ըստ հաստատման թվականի տրված է հավելվածներում:

²⁹ Հավելվածներ N 1 և N 2 ՀՀ կառավարության 2010թ. ապրիլի 8-ի N 439-Ն որոշման:

«հանրակրթական պետական ծրագիրը ներառում է օրինակելի ուսումնական պլանը, առարկայական չափորոշիչներն ու ծրագրերը»:

Հոդված 17-ով սահմանված ուսումնական գործընթացի կազմակերպման նկարագրության մեջ առկա է «ուսումնական ծրագիր» հասկացությունը, որն այլ դրույթներում չի օգտագործվում, և տրված չէ, թե ինչով է տարբերվում հանրակրթական ծրագրից:

Հոդված 27-ը (2-րդ կետի 3-րդ ենթակետ) սահմանում է մանկավարժական աշխատողների պարտականությունները՝ հետևյալ կերպ. «նպաստել ուսումնական հաստատությունում սովորողների կողմից հանրակրթական ծրագրերի յուրացման և առարկայական չափորոշիչների ապահովման գործընթացին, ինչպես նաև ուսուցման մեթոդների կիրառման միջոցով համապատասխան գիտելիքների, հմտությունների ձեռք բերմանը, արժեքային համակարգի ձևավորմանը, իրականացնել հանրակրթական ծրագրերը»: Այս ձևակերպումն առանձնացնում է առարկայական չափորոշիչների ապահովումը և հանրակրթական ծրագրերի իրականացումը, ինչպես նաև՝ հանրակրթական ծրագրերից առանձին է դիտարկում առարկայական չափորոշիչները և ուսուցման մեթոդների կիրառումը, մինչդեռ երկուսն էլ գործող առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի բովանդակային բաղադրիչներ են:

Հանրակրթության պետական կրթակարգ: Կրթակարգը սահմանում է առարկայական չափորոշիչների ձևավորման սկզբունքները (հոդված 8)՝

1. ուսումնական բնագավառի ընդհանրական բովանդակության որոշակիացումը և տեղակայումը՝ ըստ դպրոցի աստիճանների և բովանդակային բաղադրիչների,
2. ուսումնական նյութի յուրացման կարողությունների և հմտությունների գնահատելիության ապահովումը,
3. առարկայի բովանդակության, ուսումնական նյութի և կիրառական հմտությունների զարգացման շարունակականության ապահովումը՝ ըստ դասարանների հաջորդականության,
4. առաջադրված պահանջների հստակությունը և նորամուծությունների հիմնավորվածությունն ու պատճառաբանվածությունը,
5. առարկայի յուրացման ընթացքում սովորողի ինքնուրույն աշխատանքի ընդունելի ծավալի պահպանումը, տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների հնարավորությունների օգտագործումը,
6. մյուս առարկաների յուրացմանը նպաստող գործոնները հաշվի առնելը,

7. ներառարկայական և միջառարկայական միասնացման (ինտեգրման) ապահովումը,
8. ուսումնական նյութի թեմատիկ շարադրանքում բովանդակային համապատասխան բաղադրիչների տեղակայումը և դրանց համակողմանի ներկայացման ապահովումը,
9. սովորողների ուսումնական գործունեության պլանավորումը:

Առարկայական չափորոշիչը ներառում է հետևյալ բովանդակային բաղադրիչները՝

- ա) բացատրագիր,
- բ) ուսումնական առարկայի (դասընթացի) հայեցակարգ,
- գ) առարկայի ուսումնական ընդհանուր նպատակները,
- դ) առարկայի բովանդակային պարտադիր միջուկը,
- ե) ուսումնական գործունեության տեսակները,
- զ) սովորողին ներկայացվող նվազագույն պարտադիր պահանջները,
- է) ուսուցման արդյունքների ստուգման և գնահատման կարգը,
- ը) առաջարկվող գրականության ցանկը:

Ըստ կրթակարգի՝ «առարկայական չափորոշիչի հիման վրա մշակվում են ուսումնական առարկաների պետական ծրագրերը, որոնք հիմք են ծառայում դասագրքերի, ձեռնարկների և ուսումնական այլ նյութերի ստեղծման համար»:

Հանրակրթական պետական չափորոշիչ: Ըստ հանրակրթության պետական չափորոշիչի ձևավորման և հաստատման կարգի՝ դրանով «կանոնակարգվում են հանրակրթության պետական չափորոշիչի և առարկայական չափորոշիչների ձևավորման ու հաստատման գործընթացները և Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթության համակարգում դրանց ներդրման հետ կապված հարաբերությունները»:

Հանրակրթության պետական չափորոշիչում առարկայական ծրագրերը բնութագրվում են որպես հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությունը ներկայացնելու միջոց, որոնք պետք է ներառեն «հանրակրթության ընդհանուր նպատակներին համապատասխան ընտրված ու սովորողի կողմից յուրացման համար նախատեսված գիտելիքները, մանկավարժորեն և հոգեբանորեն չափորոշված-հարմարեցված

սոցիալական փորձը, մշակութային, բարոյական ու գեղագիտական, ազգային և համամարդկային արժեքները»:

ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԲԱՑԱՀԱՅՏՎԱԾ ԽՆԴԻՐՆԵՐ

Ուսումնասիրված 19 առարկաների չափորոշիչների և ծրագրերի փաստաթղթերում առկա են կրթակարգում տրված առարկայական չափորոշիչի տարբեր բովանդակային բաղադրիչներ: Սովորողին ներկայացվող նվազագույն պարտադիր պահանջներն ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչների տարբեր փաստաթղթերում մասնավորված են հետևյալ կերպ՝

- սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ ըստ դասարանների՝ գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ,
- սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ ըստ թեմաների՝ գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ,
- ըստ թեմաների՝ սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջների բաժանում Ա, Բ, Գ մակարդակներով և գիտելիք, հմտություն, կարողություն տարանջատմամբ,
- սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ ըստ կրթական աստիճանների՝ գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ,
- սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջների բաժանում Ա, Բ, Գ խմբերի, որոնցից Ա խումբը պարտադիր նվազագույն մակարդակն է, Բ խումբը՝ միջին մակարդակը, և Գ խումբը՝ առավելագույն մակարդակը:

Որոշ առարկաների պարագայում ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչների տարբեր փաստաթղթերում առկա են նաև այլ բաղադրիչներ, որոնք կրթակարգով տրված չեն որպես առարկայական չափորոշիչի բաղադրիչ: Օրինակ՝ առարկային հատկացվող ընդհանուր ժամաքանակներն ըստ դասարանների և սովորողի արժեքների համակարգը (ընդհանրական):

Տարրական դպրոցի առարկայական չափորոշիչների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ առարկաների կառուցվածքային խնդիրները մասնավոր են: Ըստ այդմ՝ դիտարկված յուրաքանչյուր առարկայի համար ներկայացված է առանձին բնութագիր: Միջին և ավագ դպրոցների պարագայում կառուցվածքային խնդիրներն ընդհանրական են հանրակրթական ծրագրի տվյալ աստիճանի համար դիտարկված գրեթե բոլոր առարկաների համար:

Տարրական դպրոց³⁰

Մայրենի (2-րդ դասարան): «Հայոց լեզու և գրականություն» ուսումնական առարկայի չափորոշիչները տրված են 1-9-րդ դասարանների համար: Տարրական դպրոցի «Մայրենի» առարկայի համար առանձնացված առարկայական չափորոշիչ և ծրագիր առանձին հայեցակարգով և նպատակներով չկա:

Տարրական դպրոցի «Մայրենի» առարկայական չափորոշիչը տարանջատված չէ ըստ թեմայի և դասարանի, այլ բաժանված է գիտելիքի համակարգի և կարողությունների ու հմտությունների համակարգի: Սա իր հերթին տարանջատում է ճանաչողական, տրամաբանական, հաղորդակցական, համագործակցային, ստեղծագործական, ինքնուրույն գործունեության կարողություններ և հմտություններ: Գիտելիքները և կարողությունները տարբերակված են ըստ մակարդակների, սակայն դասարանից դասարան անցումը ներկայացված չէ: Ըստ կրթական աստիճանների՝ առկա են արժեքային համակարգի ձևավորման առանձնացված սկզբունքները:

Տրված են հիմնական դպրոցի բոլոր դասարաններն ընդգրկող «Մայրենի» ընդհանրական առարկայական չափորոշիչները (ըստ դասարանների), որն ունի առանձին բացատրագիր: Առարկայական չափորոշիչը տարրական դպրոցի դասարանների համար ընդգրկում է թեման, դասաժամերի քանակը, ուսուցանվող նյութը, ուսուցման նպատակը և գործունեության տեսակները: Առարկայական չափորոշչում 1-ին դասարանի ծրագիրը տրված է համեմատաբար մեծ թեմաների ժամաքաշխմամբ: 2-4-րդ դասարանների համար տրված է ընդհանրական տարեկան ժամաքանակ, իսկ առանձին թեմաներին տրամադրվող ժամաքանակները մասնավորված չեն:

Բացակայում է ուսուցման արդյունքների ստուգման, գնահատման կարգը:

Մաթեմատիկա (2-րդ դասարան): Տարրական դպրոցի մաթեմատիկայի առարկայական չափորոշիչը տրված է ընդհանրական՝ 1-6-րդ դասարանների համար: Տարրական դպրոցի 1-4-րդ դասարանների սովորողներին ներկայացվող առարկայական չափորոշիչների պահանջներն ընդհանրական են տրված, դասարանային և թեմատիկ հստակ տարանջատում չկա: Առարկայական չափորոշիչը տալիս է տարրական դպրոցի համար առարկայի նպատակները և

³⁰ Տարրական դպրոցի ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչների կառուցվածքային բաղադրիչների առկայությունը տրված է հավելվածներում:

գործունեության տեսակները: Առարկայական թեմաներն ըստ դասարանների խորությամբ ներկայացված են: 1-4-րդ դասարանների չափորոշիչն ունի հետևյալ բաղադրիչները՝

- կրթական ընդհանուր խնդիրներ՝ յուրաքանչյուր դասարանի համար,
- թեմատիկ բաժանում,
- կրթական հիմնական խնդիրներ՝ ըստ թեմայի,
- «Թեմայի ուսուցումը աշակերտին հնարավորություն է ընձեռելու» մաս:

Վերջին բաղադրիչն ըստ էության թեմայի տրվող առարկայական չափորոշիչ է, որը չունի Ա, Բ, Գ մակարդակային բաժանում: Արդյունքում՝ առարկայական չափորոշում և ծրագրում առկա է առարկայական չափորոշիչի երկու դրսևորում: Մեկն ընդհանրական տարրական դպրոցի համար է՝ առանց դասարանական և թեմատիկ տարանջատման, սակայն ունի Ա, Բ, Գ մակարդակներ, մյուսը տրված է ըստ առանձին դասարանների և թեմաների, սակայն առանց Ա, Բ, Գ մակարդակների տարբերակման:

Ուսուցման արդյունքների ստուգման, գնահատման կարգը մանրամասն ներկայացված է:

Ես և շրջակա աշխարհը (2-րդ դասարան): Առարկայական չափորոշիչն ու ծրագրի կառուցվածքը փոխլրացնում են իրար: Առկա են ըստ թեմաների և մակարդակների տրված չափորոշիչներ, յուրաքանչյուր թեմայի հատկացված է հստակ ժամաքանակ: Առկա են առարկայական չափորոշիչի հետևյալ բովանդակային բաղադրիչները՝ բացատրագիր, հայեցակարգ, առարկայի ընդհանրական նպատակներ, ուսումնական գործունեության տեսակներ, բովանդակային միջուկ, սովորողին ներկայացվող պահանջներ՝ գիտելիք և հմտություն կտրվածքով, գրականության ցանկ: Առկա չեն ուսուցման արդյունքների ստուգման և գնահատման կարգը, ինչպես նաև սովորողի արժեքային համակարգի ձևավորման նկարագրությունը:

Օտար լեզու՝ անգլերեն (4-րդ դասարան): Տարրական դպրոցի «Անգլերեն» առարկայի չափորոշիչն ընդգրկված է հիմնական դպրոցի ծրագրում: Տարրական և միջին դպրոցների համար տարանջատված ուսումնական նպատակներ կազմված չեն:

Չափորոշիչը ներկայացնում է ընդհանրական լեզվական կարողությունները զարգացնելու ճանապարհ, սակայն բացակայում է փուլային նկարագրությունը՝ ըստ կրթական աստիճանների և նպատակների:

Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջները տրված են ոչ թե թեմատիկ սկզբունքով, այլ հիմնվելով քերականական նյութը յուրացնելու, խոսքի զարգացման հմտությունների, բառապաշարի և այլ բաղադրիչների վրա. սա բարդացնում է թեմա-չափորոշիչ կապի հստակ դրսևորումը: Մյուս կողմից՝ առարկայական ծրագիրը ներառում է ուսումնառության նպատակներն ըստ թեմայի, ինչը նշանակում է՝ սովորողին ներկայացվում է միամակարդակ պահանջ:

Առկա չեն ուսուցման արդյունքների ստուգման, գնահատման կարգը, ինչպես նաև՝ առաջարկվող գրականության ցանկը:

Օտար լեզու՝ ռուսերեն (3-րդ դասարան): Տարրական դպրոցի «Ռուսերեն» առարկայի չափորոշիչը կազմված է ռուսերեն լեզվով և ընդգրկված է հիմնական դպրոցի ծրագրում: Փաստաթղթում տարրական և միջին դպրոցների համար ուսումնական նպատակներն ու խնդիրներն տարանջատված չեն:

Փաստաթուղթը պարունակում է կառուցվածքային նմանօրինակ խնդիրներ, ինչ «Անգլերեն» առարկայի չափորոշիչը և ծրագիրը:

Միջին դպրոց³¹

Բացատրագիր և հայեցակարգ: Միջին դպրոցի ուսումնասիրված բոլոր առարկայական չափորոշիչներում առկա է բացատրագիր և հայեցակարգ: Որոշ դեպքերում առարկայական չափորոշիչի համար դրանք տրված են առանձին, որոշ դեպքերում՝ միասնական: Մյուս կողմից՝ հիմնական դպրոցն ունի իր հայեցակարգը, որը հնարավորություն չի տալիս տարանջատել տարրական և միջին դպրոցների հայեցակարգային տարբերությունները (օրինակ՝ «Անգլերեն» առարկայի պարագայում):

Բացատրագիրը և հայեցակարգը որոշ դեպքերում տալիս են փաստաթղթի կառուցվածքի, իսկ որոշ դեպքերում՝ առարկայի նպատակների վերաբերյալ տեղեկատվություն:

Ուսուցման նպատակներ: Միջին դպրոցի ուսումնասիրված բոլոր առարկայական չափորոշիչներում առկա է «Առարկայի ուսուցման նպատակները և խնդիրները» բաղադրիչը: Որոշ դեպքերում այն ներկայացված է որպես հայեցակարգի մաս

³¹ Միջին դպրոցի ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչների կառուցվածքային բաղադրիչների առկայությունը տրված է հավելվածներում:

(օրինակ՝ «Հանրահաշիվ 7-9», «Մաթեմատիկա 1-6», «Կենսաբանություն 7-9» առարկայական չափորոշիչների պարագայում), այլ դեպքերում՝ առանձնացված (օրինակ՝ «Հայոց պատմություն», «Հասարակագիտություն» առարկայական չափորոշիչների պարագայում): Բաղադրիչում ներկայացված ուսուցման նպատակները և խնդիրները որոշ դեպքերում մասնավորված են ըստ կրթական աստիճանի (օրինակ՝ «Աշխարհագրություն 6-9»), որոշ դեպքերում տրված է դասարանային, թեմատիկ կտրվածքով մասնավորում (օրինակ՝ «Ֆիզիկա 7-9», «Երկրաչափություն 7-9»), այլ դեպքերում ներկայացված ուսուցման նպատակները և խնդիրներն ընդհանրական են (օրինակ՝ «Հայոց լեզու և գրականություն 1-9»):

Ուսումնական գործունեության տեսակներ: Միջին դպրոցի ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչների շարքում կան այնպիսիք, որոնք չունեն ուսումնական գործունեության տեսակների բաղադրիչ (օրինակ՝ «Հանրահաշիվ 7-9»): Որոշ դեպքերում ուսումնական գործունեության տեսակները տրված են ընդհանրական (օրինակ՝ «Հայոց պատմություն 7-9», «Երկրաչափություն 7-9»), այլ դեպքերում դրանք մասնավորված են ըստ թեմաների (օրինակ՝ «Ֆիզիկա 7-9», «Քիմիա 7-9», «Անգլերեն 7-9»):

Բովանդակային միջուկ: Ուսումնասիրված չափորոշիչների մեծ մասի պարագայում բովանդակային միջուկը ներկայացված է ընդհանրական, որոշ դեպքերում՝ նաև ըստ դասարանի կամ կրթական աստիճանի (օրինակ՝ «Մաթեմատիկա 5», «Անգլերեն 7-9»):

Ժամաքանակ: Առարկաներին հատկացվող ընդհանուր ժամաքանակներն ըստ դասարանների տրված են, հիմնականում տրված է նաև ժամաքաշխումը ըստ թեմաների: Որոշ դեպքերում (օրինակ՝ «Երկրաչափություն 7-9», «Անգլերեն 7-9») առարկայի ժամաքանակները տրված են ըստ մեծ թեմաների, որոնք ունեն մի շարք ենթաթեմաներ:

Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ: Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների չափորոշչային պահանջները հիմնականում տրված են ըստ կրթական աստիճանների: Ըստ դասարանային և թեմատիկ բաշխվածության չափորոշչային պահանջների բաղադրիչի առկայության դեպքերը սակավ են (օրինակ՝ առկա է «Հայոց պատմություն 7-9» ծրագրերի պարագայում): Այլ չափորոշիչների պարագայում (օրինակ՝ «Քիմիա 7-9», «Ֆիզիկա 7-9») չափորոշչային պահանջները տրված են և՛ ըստ կրթական աստիճանի՝ առարկայական չափորոշչում, և՛ ըստ թեմայի՝ առարկայական ծրագրում: Առարկայական չափորոշչում ըստ թեմայի պահանջները տրված են «Թեմայի

նպատակներ» կամ «Սովորողի արդյունքային հնարավորություններ» մասերից հետո՝ որպես սովորողին ներկայացվող չափորոշչային հավելյալ պայմաններ: Այս պայմաններն անհրաժեշտ է համաձայնեցնել առարկայական չափորոշիչների սանդղակի հետ, քանի որ թեմաների համար տրված արդյունքները չունեն Ա, Բ, Գ մակարդակներ, իսկ որոշ դեպքերում միևնույն պահանջը կարող է արտացոլված չլինել երկու տեղում էլ՝ և՛ թեմայի, և՛ ընդհանրական չափորոշիչների մեջ:

Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջները համասեռ չեն և տրված են տարբեր ձևաչափերով: Երբեմն բացակայում է առարկայական չափորոշիչների այլ բաղադրիչների հետ փոխկապակցվածությունը: Օրինակ՝ «Աշխարհագրություն» առարկայի պարագայում ներկայացված է տարբեր դասարանների համար նախատեսված սովորողին ներկայացվող պահանջներ, ներառյալ «Հայաստանի աշխարհագրություն» ուսումնական առարկան, որտեղ սովորողներին ներկայացված պահանջները սահմանված են որպես հիմնական դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ: Այս պարագայում հստակ չէ, ներկայացված պահանջները լրացնում են իրար, թե առանձին արդյունքներ են ենթադրում:

Արժեքների համակարգ: Միջին դպրոցի ուսումնասիրված բոլոր առարկայական չափորոշիչներում և ծրագրերում առկա է ընդհանուր ներկայացված արժեքների համակարգ: Այն չունի թեմատիկ, դասարանային, մակարդակային կամ այլ տարանջատում:

Ուսուցման արդյունքների ստուգման և գնահատման կարգ: Ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի ուսուցման արդյունքների ստուգման և գնահատման կարգը առկա է միայն «Մաթեմատիկա 5» և «Երկրաչափություն 7-9» ծրագրերում:

Գրականության ցանկ: Գրականության ցանկն առկա է ուսումնասիրված բոլոր առարկայական չափորոշիչներում, բացի հետևյալներից՝ «Հայ գրականություն 5-9», «Անգլերեն 3-9» և «Հանրահաշիվ 7-9»: Մյուս կողմից, սակայն, հստակ չեն տրված գրականության ցանկերի կազմման սկզբունքները: Մի դեպքում ցանկի բովանդակությունը ենթադրել է տալիս, որ այն նախատեսված է որպես ուսուցչի ուղեցույց, թե առարկայի դասավանդման նպատակով ինչ ռեսուրսներից կարելի է օգտվել (օրինակ՝ «Հայոց լեզու և գրականություն 1-9», «Հայոց պատմություն 7-9»), մյուս դեպքում ցանկը ներկայացնում է այն գրականությունը, որից օգտվել են չափորոշիչը կազմող մասնագետները (օրինակ՝ «Ռուսաց լեզու 10-12», «Անգլերեն 10-12»):

Ավագ դպրոց³²

Բացատրագիր և հայեցակարգ: Ավագ դպրոցի ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչներում «Բացատրագիր» և «Հայեցակարգ» բաղադրիչները հիմնականում առկա են (բացակայում են, օրինակ, «Ֆիզիկա 11» և «Կենսաբանություն 11» ծրագրերում): Այս բաղադրիչների խնդիրները հիմնականում նույնն են, ինչ միջին դպրոցում:

Ավագ դպրոցում ուսուցման կազմակերպման հոսքային մոդելը ենթադրում է հայեցակարգում հոսքային բաղադրիչների և նպատակների առկայություն, որը միշտ չէ, որ չափորոշիչներում դրանք տարանջատված են (օրինակ՝ «Հայոց լեզու և գրականություն», «Հանրահաշիվ»):

Ուսուցման նպատակներ: «Առարկայի ուսուցման նպատակները և խնդիրները» բաղադրիչն առկա է ուսումնասիրված բոլոր առարկայական չափորոշիչներում: Սակայն առկա են նույն կառուցվածքային տարբերությունները, ինչ միջին դպրոցի պարագայում՝ տարբեր չափորոշիչներում նպատակները մասնավորված են տարբեր ձևաչափերով՝ ըստ կրթական աստիճանների, թեմատիկ բաժանման կամ ըստ դասարանների:

Ավագ դպրոցի հոսքային ուսուցումը ենթադրում է ըստ հոսքերի առանձնացված նպատակներ յուրաքանչյուր առարկայի համար, սակայն այդպիսիք առկա են միայն չորս առարկայական չափորոշիչներում («Քիմիա», Ֆիզիկա», Կենսաբանություն», «Երկրաչափություն 11»):

Ուսումնական գործունեության տեսակներ: Ընդհանրական ուսումնական գործունեության տեսակներն ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչների մեծ մասի համար տրված են: Ավելի սակավաթիվ են ըստ թեմայի մասնավորված ուսումնական գործունեության տեսակների բաղադրիչ պարունակող առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերը (օրինակ՝ «Ռուսերեն 11», «Հանրահաշիվ 11»): «Կենսաբանություն» առարկան ուսումնական գործունեության ընդհանրական կամ թեմատիկ նկարագրություն չի պարունակում, սակայն ունի ցուցադրումների և լաբորատոր աշխատանքների բաղադրիչ, որոնք նույնպես ուսումնական գործունեության տեսակներ են:

³² Ավագ դպրոցի ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչների կառուցվածքային բաղադրիչների առկայությունը տրված է հավելվածներում:

Բովանդակային միջուկ: Ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչներում բովանդակային միջուկը ներկայացված է ընդհանրական (բացակայում է «Ռուսերեն 11» ծրագրի պարագայում):

Պարտադիր բովանդակային միջուկը տրված է ընդհանրական՝ բոլոր հոսքերի համար, այնուհետ ներկայացված է յուրաքանչյուր հոսքի առարկայական ծրագիրը: Քանի որ հոսքային ուսուցումը ենթադրում է առարկայի հոսքերի միջև բովանդակային և նպատակային հստակ տարբերություններ, ըստ հոսքերի անհրաժեշտ է ունենալ կառուցվածքով տարբեր բովանդակային միջուկներ:

Բովանդակային միջուկն ըստ դասարանների առկա է միայն «Անգլերեն 11» չափորոշչի համար:

Ժամաքանակ: Բոլոր առարկաների համար ներկայացված է ընդհանուր ժամաքանակն ըստ դասարանների: Առարկային հատկացվող ժամաքանակներն ըստ թեմայի առկա են ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչների մեծ մասի պարագայում (բացակայում են «Ռուսերեն 11» և «Երկրաչափություն 11» ծրագրերի համար):

Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ: Ավագ դպրոցն ավարտելիս սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներն առկա են ուսումնասիրված բոլոր ծրագրերում, սակայն Ա, Բ, Գ մակարդակների բաժանումը ոչ բոլորում է ամբողջական: Օրինակ՝ «Կենսաբանություն» առարկայի դեպքում մակարդակների բաժանումը տրված է միայն ընդհանուր հոսքի համար: «Հայոց պատմություն» առարկան ունի սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջների միայն միջին և բարձր մակարդակներ, իսկ «Համաշխարհային պատմություն» առարկան՝ միայն ցածր և միջին: «Հասարակագիտություն» առարկան տալիս է միայն Ա և Բ մակարդակներ:

Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներն ըստ թեմաների առկա են ուսումնասիրված առարկաների մեծ մասի համար (բացակայում են, օրինակ, «Հայոց պատմություն», «Աշխարհագրություն» առարկաների համար):

Սովորողներին ներկայացված չափորոշչային պահանջներն ըստ դասարանների առկա են միայն «Անգլերեն» և «Երկրաչափություն» առարկաների առարկայական ծրագրերում: Ըստ թեմայի տրված առարկայական ծրագրերում առկա պահանջները ներկայացվում են որպես «Ակնկալվող արդյունքներ» կամ «Սովորողը պետք է իմանա» ենթավերնագրով: Դրանք բաշխված չեն ըստ մակարդակների, որը խնդիրներ է

առաջացնում առարկայական չափորոշում առկա սովորողին ներկայացվող պահանջների հետ համադրելու տեսանկյունից:

Արժեքների համակարգ: Ընդհանուր ներկայացված արժեքների համակարգն առկա է ավագ դպրոցի բոլոր առարկայական չափորոշիչներում, բացի «Ռուսերեն», «Աշխարհագրություն» և «Հասարակագիտություն» առարկաներից: Ինչպես միջին դպրոցում, արժեքների համակարգը չունի թեմատիկ, դասարանային, մակարդակային կամ այլ տարանջատում:

Ուսուցման արդյունքների ստուգման և գնահատման կարգ: Ուսուցման արդյունքների ստուգման և գնահատման կարգն առկա է ուսումնասիրված առարկաներից վեցի չափորոշիչներում (օրինակ՝ «Քիմիա», «Համաշխարհային պատմություն» և այլն):

Գրականության ցանկ: «Գրականության ցանկ» բաղադրիչը ներկայացված է ավագ դպրոցի գրեթե բոլոր չափորոշիչներում (բացառությամբ «Ֆիզիկայի» և «Կենսաբանության»): Մյուս կողմից, ինչպես միջին դպրոցի պարագայում, ներկայացված գրականության ցանկի կազմման սկզբունքները ևս պարզ չեն:

Էլեկտրոնային փաստաթղթեր

Էլեկտրոնային ռեսուրսների կառուցվածքային առանձնահատկություններն ուսումնասիրվել են Կրթության ազգային ինստիտուտի ինտերնետային կայքում և ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության «Հայկական կրթական միջավայր. պաշարների շտեմարանում» առկա էլեկտրոնային ռեսուրսների հիման վրա:

Խնդիրներ

Ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի էլեկտրոնային ռեսուրսները չունեն ներկայացման միանման էլեկտրոնային ձևաչափ (օրինակ՝ միարժեք վերնագրեր, երբ փաստաթուղթը բեռնվում է, կոդավորում, չափորոշիչի կազմման և գործողության ժամանակաշրջան): Որոշ դեպքերում ռեսուրսները ներկայացված են մասնատված՝ մի շարք փոքրածավալ փաստաթղթերի տեսքով, այլ դեպքերում՝ որպես մեկ ընդհանրական մեծածավալ փաստաթուղթ:

Թերի է որոնման հարմարավետությունը՝ ռեսուրսներին տրված չէ համապատասխան կոդավորում, էլեկտրոնային փաստաթղթերում օգտագործված տառատեսակի ֆորմատը (ANSI) ներկայումս աշխարհում գործածությունից հիմնականում դուրս է եկել

(փոխարինվել «Unicode» ֆորմատով): Օգտագործված տառատեսակը նաև սահմանափակում է մեկ փաստաթղթից մյուսը տեքստային ինֆորմացիան տեղափոխելու հնարավորությունները: Տառատեսակի խնդրի պատճառով որոշ առարկայական չափորոշիչներում (օրինակ՝ ավագ դպրոցի «Հանրահաշիվ») գրականության ցանկի ռուսերեն լեզվով տրված ռեսուրսների տառերը ընթեռնելի չեն:

Չափորոշիչների էլեկտրոնային փաստաթղթերում բացակայում է բովանդակության ցանկը՝ վերնագրի-էջ ձևաչափով, որը բարդացնում է դրանց դյուրին գործածումը, քանի որ նմանօրինակ փաստաթղթերի ծավալը հաճախ տատանվում է 80-220 էջի սահմաններում: Նման ծավալուն փաստաթղթերում հեշտ կողմնորոշվելու արդյունավետ կառուցվածքային լուծումներ են տրված, օրինակ, ավագ դպրոցի «Ինֆորմատիկա» առարկայի չափորոշչում և ծրագրում համար:

Թերի է առարկայական չափորոշիչներում ներկայացված գրականության ցանկերում էլեկտրոնային ռեսուրսներին տրված հղումների ֆորմատը, օրինակ՝ դրանք տրված են միայն էլեկտրոնային կայքի տեսքով («Հանրահաշիվ», «Ինֆորմատիկա», այլ առարկաներ)³³:

Ամփոփում

Հանրակրթական 19 առարկայական չափորոշիչների փաստաթղթերի համադրումը ցույց է տալիս, որ տարբեր առարկայական չափորոշիչներին տրված են տարբեր կառուցվածքային լուծումներ և շեշտադրումներ, դրանք ներկայացված են տարբեր ձևաչափերով: Այս տարբերություններն առկա են ինչպես հանրակրթական ծրագրի տվյալ աստիճանի առարկայական չափորոշիչների միջև, այնպես էլ նույն առարկայի չափորոշչային փաստաթղթերի միջև՝ հանրակրթական ծրագրի տարբեր աստիճաններում:

Հանրակրթության պետական կրթակարգով տրված առարկայական չափորոշչի գրեթե բոլոր բաղադրիչներն ամբողջապես առկա չեն ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչների փաստաթղթերում:

Որոշ առարկայական չափորոշիչների պարագայում՝ տարրական և միջին դպրոցների միջև հայեցակարգային կետերն ու ուսումնական նպատակները տարանջատված չեն, այլ տրված են ընդհանրական՝ հիմնական դպրոցի հայեցակարգում:

Ավագ դպրոցի պարագայում ուսուցման կազմակերպման հոսքային մոդելը ենթադրում է առարկայական չափորոշչի հայեցակարգում հոսքային բաղադրիչների ու

³³ Տարբեր տիպի էլեկտրոնային ռեսուրսներին հղումներ կատարելու պատշաճ մոտեցումներ տրված են, օրինակ, «Հարվարդի հղումային համակարգում» (*Harvard system of referencing*):

նպատակների և ըստ հոսքերի՝ բովանդակային միջուկի առկայություն, որը, սակայն, հաճախ առկա չէ:

Առարկայական չափորոշիչների բաղադրիչների հիմնական խնդիրները

Բացատրագիր և հայեցակարգ: Առարկայական չափորոշիչների բացատրագրերը և հայեցակարգերը որոշ դեպքերում տրված են առանձին, որոշ դեպքերում՝ միասին, երբեմն տեղեկություններ են հաղորդում փաստաթղթի կառուցվածքի, իսկ որոշ դեպքերում՝ առարկայի նպատակների վերաբերյալ:

Ուսուցման նպատակներ: Ուսուցման նպատակները և խնդիրները որոշ դեպքերում մասնավորված են ըստ կրթական աստիճանի, երբեմն՝ դասարանային կտրվածքով, որոշ դեպքերում՝ թեմատիկ, իսկ այլ դեպքերում տրված են ընդհանրական կերպով:

Ուսումնական գործունեության տեսակներ: Մի շարք դեպքերում ուսումնական գործունեության տեսակները տրված են ընդհանրական կերպով, այլ դեպքերում մասնավորված են ըստ թեմաների: Ընդհանրապես, ուսումնական գործունեության տեսակները ենթադրում են միասնական հիմքային մոտեցում ըստ առարկայախմբերի (օրինակ՝ բնագիտական, հասարակագիտական): Սակայն նույն առարկայախմբի ուսումնասիրված որոշ առարկաների պարագայում առկա են ուսումնական գործունեությունը կազմակերպելու տարբեր մոտեցումներ:

Բովանդակային միջուկ: Ուսումնասիրված որոշ առարկայական չափորոշիչների պարագայում բովանդակային միջուկը ընդհանրական է ներկայացված, իսկ որոշ դեպքերում՝ նաև ըստ դասարանի կամ կրթական աստիճանի: Միայն ընդհանրական ներկայացված բովանդակային միջուկը չի արտացոլում դասարանից դասարան անցումը և պահանջում է անդրադարձ կատարել առարկայական ծրագրում նշված թեմաներին և ժամաքանակներին:

Ժամաքանակ: Որոշ դեպքերում առարկայի ժամաքանակը տրված է ըստ համեմատաբար մեծ թեմաների, որոնք ունեն ենթաթեմաներ: Վերջիններիս ուսումնասիրման համար հստակ ժամաքանակի բացակայությունը հետագայում կարող է խնդիրների հանգեցնել ինչպես դասագրքերի մշակման, այնպես էլ դասավանդման տեսանկյունից:

Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ: Որոշ առարկայական չափորոշիչների պարագայում սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներն ընդհանրական են տրված՝ առանց դասարանային և թեմատիկ հստակ տարանջատման: Միևնույն ժամանակ առարկայական ծրագրերում առկա են նաև ըստ թեմայի տրված սովորողին ներկայացվող պահանջներ, որոնք չունեն Ա, Բ, Գ

մակարդակային բաժանում: Առարկայական ծրագրի՝ ըստ թեմայի ներկայացվող չափորոշչային պահանջների բացակայության դեպքում դժվար է հստակեցնել, թե որ թեման է տանում մեկ կամ մի քանի չափորոշչային պահանջի կամ բխում է այդ պահանջներից: Մի շարք այլ դեպքերում առարկայի նպատակները տրված են սովորողին ներկայացվող պահանջների տեսքով. սա կարող է հիմք հանդիսանալ հիմնական չափորոշչային պահանջների համար, սակայն մյուս կողմից՝ փաստաթղթի օգտագործման տեսանկյունից, կարող է նաև ապակողմնորոշիչ դեր խաղալ և հանգեցնել տարընթերցման:

Ուսուցման արդյունքների ստուգման և գնահատման կարգ: Հանրակրթական ծրագրի բոլոր աստիճաններում ուսուցման արդյունքների ստուգման և գնահատման կարգ հիմնականում առկա չէ: Առարկայի ընթացիկ և ձևավորող ստուգման ու գնահատման կարգ պահանջվում է յուրաքանչյուր առարկայի համար և անհրաժեշտ է ուսուցիչների կողմնորոշման, գնահատման օբյեկտիվության և սկզբունքայնության համար:

Գրականության ցանկ: Տրված գրականության ցանկի կազմման սկզբունքները հստակ չեն: Որոշ դեպքերում ցանկի բովանդակությունը առավել հարմար է որպես ուսուցչի ուղեցույց գործածման համար, մեկ այլ դեպքում ցանկն արտացոլում է այն գրականությունը, որից օգտվել են ծրագիրը կազմող մասնագետները:

Ընդհանուր առմամբ՝ առարկայական չափորոշիչներում և ծրագրերում բացահայտված կառուցվածքային խնդիրների մի մասը հատուկ է հանրակրթական դպրոցի որոշակի աստիճանին՝ տարրական, միջին կամ ավագ դպրոց, իսկ մի մասն ընդհանրական է: Կառուցվածքային տարբերությունները և առաջացած խնդիրները մարտահրավերներ են ստեղծում հանրակրթական ծրագրերի արդյունավետ կազմման, օգտատերերի կողմից միանշանակ ընկալման, հետազոտման, մատուցման և գնահատման համար:

5.2. ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ՀԱՓՈՐՈՇԻՉՆԵՐԻ ԵՎ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ԸՆԴՀԱՆՐԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ստորև ամփոփված են առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի վերլուծության արդյունքները, որոնք ներկայացվում են ըստ կրթական աստիճանների (տարրական, միջին և ավագ) և ուսումնական բնագավառների («Հայոց լեզու, գրականություն», «Օտար լեզուներ», «Մաթեմատիկա», «Բնություն, բնական գիտություններ», «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ», «ՏՀՏ, համակարգչային գիտություններ»): Այստեղ ի մի են բերվել են այն խնդիրները և եզրահանգումները, որոնք ընդհանրական են բոլոր կրթական աստիճանների կամ բոլոր առարկաների համար (մանրամասները ներկայացված են հավելվածներում առարկայական զեկույցներում՝ ըստ առարկաների):

Այս բաժնում դիտարկվել են նաև ՀՀ հանրակրթական ծրագրերի ինտեգրվածության խնդիրներն ուսումնական բնագավառի շրջանակներում՝ առարկաների և ուսումնական բնագավառների միջև: Ուսումնասիրվել է նաև ուսումնական նպատակների տեսանկյունից կրթական աստիճանների միջև առկա անցման շարունակականությունը:

Վերլուծությունը ներկայացնում է ուսումնական բնագավառների կտրվածքով առկա առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի՝

- կապակցվածությունը հանրակրթության պետական չափորոշիչի հետ՝ նպատակների տեսանկյունից,
- առարկայական չափորոշիչներով սահմանված՝ սովորողներին ներկայացվող պահանջները՝ հստակության և չափելիության տեսանկյունից,
- նպատակակենտրոնությունը՝ բովանդակային միջուկի և ուսումնական նպատակների միջև կապակցվածության տեսանկյունից,
- մրցունակությունը՝ հիմնականում Եվրոպական առանցքային կարողությունների հետ համադրելիության տեսանկյունից,
- ուսումնական պլանի և կրթական բովանդակության բեռնվածությունը:

Առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի ընդհանրական վերլուծությունն ընդգրկում է նաև սույն հետազոտության շրջանակում հանրակրթության ոլորտի տարբեր շահառուների հետ իրականացված քննարկումների արդյունքում ստացված նկատառումները և առաջարկությունները: Դրանք ներկայացված են հիմնականում այս

վերլուծության «Հենքային ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածություն» և «Ընդհանրական նկատառումներ և խնդիրներ» բաժիններում, քանի որ հանրակրթության պետական չափորոշի, առարկաների ուսումնական նպատակների, սովորողին ներկայացվող պահանջների, մրցունակության և նպատակակենտրոնության առումով էական խնդիրներ չեն ներկայացվել:

ՌԻՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՆՊԱՏԱԿՆԵՐ

Բոլոր կրթական աստիճանների դեպքում առարկաների ուսումնական նպատակները հիմնականում ներկայացված են սովորողակենտրոն մոտեցմամբ և արտահայտում են այն ընդհանրական գիտելիքները և հմտությունները, որոնք սովորողը պետք է ձեռք բերի առարկայի ուսումնառության արդյունքում: Որոշ դեպքերում, մասնավորապես «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի դեպքում, ներկայացված են հայրենիքակենտրոն, ուսուցչակենտրոն և սովորողի տեսանկյունից պասիվ ձևակերպված ուսումնական նպատակներ՝ հիմնականում առանց գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների ձևավորման և դրանց ակտիվ կիրառության շեշտադրման:

Հանրակրթության պետական չափորոշչով «S<S, համակարգչային գիտություններ» ուսումնական բնագավառի համար սահմանված են պահանջներ տարրական դպրոցի համար, սակայն տվյալ կրթական աստիճանում վերոնշյալ ոլորտին հարող պարտադիր առարկա առկա չէ: Մյուս ուսումնական բնագավառների առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերը չեն անդրադառնում S<S հմտությունների առումով շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներին:

Տարրական դպրոց

Տարրական դպրոցի առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերը հիմնականում տրված են որպես հիմնական դպրոցի առարկայական ծրագրերի բաղադրիչներ: Բացառություն են կազմում այն դեպքերը, երբ առարկան դասավանդվում է միայն տարրական դպրոցում, օրինակ՝ «Ես և շրջակա աշխարհը»: «Հայոց լեզու, գրականություն» և «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառների դեպքում, որոնք այս կրթական աստիճանում ներկայացված են ինտեգրված առարկաներով, հայեցակարգային խնդիրները տրված են ընդհանրական, հիմնական դպրոցի համար՝ մեկ փաստաթղթով: Նման մոտեցումը կրթական աստիճանների միջև հստակ նպատակային, խնդրային, փաստաթղթային սահմանազատում չի դնում և տարրական դպրոցը ներկայացնում է որպես հիմնական դպրոցի մաս: Մյուս կողմից, սակայն, հանրակրթության պետական չափորոշչով այս կրթական աստիճանները հստակ տարանջատված են և առանձնացված նպատակներ ու խնդիրներ ունեն:

Տարրական դպրոցի առարկաների ուսումնական նպատակների կապակցվածությունը հանրակրթության պետական չափորոշչին միանշանակ չէ, քանի որ տարրական դպրոցի համար հիմնականում հստակ սահմանված նպատակներ առկա չեն: Օրինակ՝ «Հայոց լեզու, գրականություն» և «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառը ներկայացնող առարկաների դեպքում նպատակային տարանջատում չկա տարրական և միջին դպրոցների միջև:

«Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառը ներկայացնող տարրական դպրոցի «Մաթեմատիկա» առարկան միջին դպրոցում շարունակություն ունեցող առարկաներից միակն է, որը ներկայացնում է առանձնացված ուսումնական նպատակներ 1-4-րդ դասարանների համար, սակայն այդ նպատակները ներկայացված են առարկայական ծրագրի, այլ ոչ թե առարկայական չափորոշչի բաղադրիչներում: Նպատակները և հանրակրթության պետական չափորոշչում բովանդակային պահանջները հիմնականում համահունչ են՝ ներկայացված նպատակներին հասնելու համար ունենալով ուսուցման գիտելիքային բաղադրիչները սահմանելու անհրաժեշտ ճկունություն, սակայն կան բովանդակային պահանջների կետեր, որոնք նպատակներով ներկայացված չեն:

Ենթադրվում է, որ տարրական դպրոցի «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» և «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառների բովանդակությանը ներկայացվող պահանջները պետք է ամբողջությամբ վերաբերեն «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկային, քանի որ այս կրթական աստիճանում բնագիտական և հասարակագիտական պարտադիր այլ առարկաներ ներկայացված չեն: Առարկայի ուսումնական նպատակներում հասարակական և բնական գիտություններին վերաբերող պահանջների բաշխումը հավասարաչափ չէ. առավել շեշտադրված են հասարակագիտական խնդիրները: Հանրակրթության պետական չափորոշչում բովանդակային պահանջները՝ կարողությունների, պատկերացումների և վարքագծային պահանջների տեսանկյունից, կրկնվում են առարկայի ուսումնական նպատակներով՝ առանց մասնավորեցման, իսկ գիտելիքային պահանջներն հիմնականում առկա են առարկայի բովանդակային միջուկում, բացի «տարրական պատկերացումներ լույսի և ձայնի մասին» պահանջից:

Միջին դպրոց

Միջին դպրոցի առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերը ներկայացված են հիմնական դպրոցի կտրվածքով: Միջին դպրոցի ուսումնական նպատակները որոշ դեպքերում կրկնվում են ավագ դպրոցի նպատակներում՝ օրինակ «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառի և «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի «Ֆիզիկա» առարկայի, «Հասարակություն, հասարակական

գիտություններ» ուսումնական բնագավառի «Համաշխարհային պատմություն» առարկայի դեպքում կրկնությունները հիմքային են, մասնակի կրկնություններ առկա են նաև «Հայոց լեզու, գրականություն», «ՏՀՏ, համակարգչային գիտություններ» ուսումնական բնագավառների դեպքում: «Բնություն, բնական գիտություններ» և «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառները ներկայացնող որոշ առարկաների դեպքում ուսումնական նպատակները, որպես առարկայական չափորոշիչների առանձին բաժին, բացակայում են և ընդհանրական կերպով ներկայացված են փաստաթղթի հայեցակարգում:

Ընդհանուր առմամբ՝ միջին դպրոցում առարկաների ուսումնական նպատակների կապակցվածությունը հանրակրթության պետական չափորոշչի հետ հիմնականում տեսանելի է: Հաճախ սա պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ առարկայի նպատակները ծավալուն և ընդարձակ են, որի արդյունքում հնարավոր է լինում տարբեր տեսանկյուններից տեսնել բովանդակային պահանջների հետ առկա համապատասխանություններ: Այնուհանդերձ, գրեթե բոլոր ուսումնական բնագավառների դեպքում՝ բացառությամբ «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի, առկա են բովանդակային պահանջներ, որոնց անդրադարձ չի արվում առարկայի ուսումնական նպատակներով:

Ավագ դպրոց

Ավագ դպրոցի առարկայական չափորոշիչներն ու ծրագրերը ներկայացված են առանձին փաստաթղթերով՝ ի տարբերություն տարրական և միջին դպրոցների: Այս կրթական աստիճանում ևս առարկայի ուսումնական նպատակները երբեմն առանձնացված չեն առարկայի հայեցակարգից: Նպատակների գիտելիքային բաղադրիչները հիմնական դպրոցի համեմատ հիմնականում զարգանում են, սակայն մի շարք դեպքերում գիտելիքների կիրառման, գիտական ճանաչողության մեթոդների, հետազոտական աշխատանքների առումով առկա է կրկնություն կամ թեթևացում:

Հանրակրթության պետական չափորոշչով ավագ դպրոցի համար սահմանված բովանդակային պահանջները և առարկաների ուսումնական նպատակները, ինչպես հիմնական դպրոցի պարագայում, մեծ մասամբ համընկնում են: Սակայն առկա են նաև դեպքեր, երբ որոշ բովանդակային պահանջներ ներկայացված չեն առարկաների ուսումնական նպատակներում: Օրինակ՝ որոշ բովանդակային պահանջներ, հիմնականում հայագիտական առարկաների և «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառի պարագայում, սահմանված են ռազմավարական խնդիրների տեսքով և հստակ ներկայացված չեն առարկաների ուսումնական նպատակներում:

ԻՆՏԵԳՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Տարրական դպրոց

Տարրական դպրոցում հիմնականում ուսուցումն իրականացվում է ինտեգրված առարկաներով՝ բացառությամբ օտար լեզուների: Տարրական դպրոցի առարկաները մեկ առարկայի շրջանակներում ինտեգրման մոդելների տեսանկյունից կարելի է դասել «իրար մեջ ներառվող» մոդելին³⁴, որը հիմնված է առարկայի շրջանակում առկա բնական համադրությունների վրա: Նման ինտեգրվածությունը մեծապես նպատակահարմար է տարրական դպրոցի առարկաների համար:

Մյուս կողմից, տարրական դպրոցի պարագայում «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառի շրջանակներում առարկաների ինտեգրվածություն տեսանելի չէ:

Տարրական դպրոցի առարկաների միջև ինտեգրվածության տեսանկյունից ուսումնական բնագավառների միջև առկա է «հաջորդական» մոդելը, քանի որ հստակ թեմատիկ կապեր առարկաների բովանդակային ներկայացվածության մեջ տեսանելի չեն: Մյուս կողմից, սակայն, հանրակրթական դպրոցի տարրական դասարաններում «Մայրենի» և «Մաթեմատիկա» առարկաները դասավանդվում են մեկ ուսուցչի կողմից, և ինտեգրման «համախմբող» մոդելի կիրառությունն առավել նպատակահարմար է տարրական դպրոցի բոլոր առարկաների համար: Տարրական դպրոցի առարկայական ծրագրերում «Բնագիտություն» ուսումնական բնագավառի բաղադրիչները զգալիորեն քիչ են, սակայն հանրակրթության պետական չափորոշչով սահմանված բովանդակային պահանջներով չեն զիջում այլ ուսումնական բնագավառներին:

Միջին դպրոց

Միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարանների համար, ինչպես տարրական դպրոցի պարագայում, բացի օտար լեզուներից և ՏՀՏ-ից, հիմնականում ներկայացված են ինտեգրված առարկաներ մնացյալ չորս ուսումնական բնագավառների համար: Միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարանների «Հայոց լեզու, գրականություն», «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառները ներկայացնող առարկաների՝ մեկ առարկայի շրջանակներում ինտեգրման մոդելն առավելապես մոտ է «իրար մեջ ներառվող» մոդելին, որը հիմնված է առարկայի շրջանակում առկա բնական համադրությունների վրա: Միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններում ներկայացված է «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառը՝ «Բնագիտություն» և 6-րդ դասարանում՝ «Աշխարհագրություն» առարկաներով: «Բնագիտություն» առարկան ավելի մոտ է

³⁴ Տե՛ս սույն հետազոտության տեսական հատվածում ներկայացված ինտեգրման մոդելները:

«մասնատված» մոդելին, որն ամբողջապես ինտեգրված չի կարելի համարել, չնայած առարկան փորձում անդրադառնալ մինչև 9-րդ դասարան բնագիտական առարկաների մեծ թվով թեմաների, հիմնականում՝ «Ֆիզիկա» և «Կենսաբանություն» առարկաներից: «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառն այս երկու տարիների ընթացքում ներկայացված է՝ «Հայ եկեղեցու պատմություն» առարկայով՝ 5-6-րդ դասարաններում, «Հայրենագիտություն» առարկայով՝ 5-րդ դասարանում, և «Հայոց պատմություն» առարկայով, որոնք ներկայացված են որպես հայագիտական առարկաներին լրացնող բաղադրիչներ և ունեն հասարակագիտական ընդհանուր ուղղվածություն, ինչպես նաև «Համաշխարհային պատմություն» առարկայով՝ 6-րդ դասարանում, որը անդրադառնում է Հին աշխարհի պատմությանը: Եթե տարրական դպրոցում «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայով հիմք է դրվում հասարակագիտական առարկաների հետագա ուսումնասիրմանը, երբ սովորողը ինքնաճանաչման միջոցով փորձում է հասկանալ հասարակության մեջ հաղորդակցվելու և համագործակցելու, ինքնադրսևորման և ինքնարտահայտման հմտությունների ձևավորման միջոցով հասարակության հետ հարաբերվելու անհրաժեշտությունը և կարևորությունը, ապա միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններում ներկայացված վերոնշյալ հասարակագիտական առարկաների հիմքը հայագիտությունն է, որտեղ ինտեգրվում են հայոց պատմությունը, կրոնը, մշակույթը և գրականությունը: Արդյունքում՝ սովորողի ինքնաճանաչողությունն ամրապնդվում է ազգային բաղադրիչով, իսկ հասարակագիտական առարկաներին բնորոշ հասարակական երևույթների, մարդկային հարաբերությունների, առողջ ապրելակերպին նպաստող վարքագծի և այլ խնդիրների ուսումնասիրությունը երկրորդական է դառնում: «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի համար ներկայացված ութ նպատակներից միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարանների հասարակագիտական առարկաներով շարունակականություն է ստանում միայն մեկ նպատակ՝ «նպաստել սեփական երկրի պատմամշակութային արժեքների ժառանգորդը լինելու գիտակցմանը»:

Միջին դպրոցի 7-9-րդ դասարաններում բոլոր ուսումնական բնագավառները ներկայանում են առանձին առարկաներով, բացի «Հասարակագիտություն» առարկայից: Միջին դպրոցի «Հասարակագիտություն» առարկան ինտեգրված բնույթ ունի, սակայն կոնկրետ առարկաների ինտեգրման արդյունք չի հանդիսանում: Առարկայի բնույթն առավել հարում է ինտեգրման «կապակցված» մոդելին, որի շրջանակում զարգացվում են հմտություններ և կարողություններ հասարակագիտական տարբեր թեմատիկ ուղղություններով:

Միջին դպրոցի պարագայում թե՛ մեկ ուսումնական բնագավառի շրջանակներում առարկաների միջև և թե՛ ուսումնական բնագավառների միջև ինտեգրվածությունը որևէ ինտեգրման մոդելի վերագրել հնարավոր չէ, քանի որ հստակ կապեր և

օրինաչափություններ առարկաների բովանդակային ներկայացվածության մեջ հիմնականում տեսանելի չեն: Որոշ դեպքերում թեմաների տեղաբաշխման համար հաշվի են առնվել բնագիտական և մաթեմատիկական ուսումնական բնագավառների միջև առկա կապերը, սակայն այս կտրվածքով ևս առկա են մի շարք խնդիրներ, որոնցից մի քանիսը ներկայացված են սույն վերլուծության «Հենքային ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածություն» բաժնում:

Ավագ դպրոց

Ավագ դպրոցում, ինչպես միջին դպրոցի 7-9-րդ դասարանների պարագայում, միակ ինտեգրված առարկան «Հասարակագիտությունն» է: Ի տարբերություն միջին դպրոցի՝ ավագ դպրոցի «Հասարակագիտություն» առարկայի ինտեգրումը ներկայացնում է «մասնատված» մոդելը: Այն ներկայացնում է տարբեր ոլորտների տեսական գիտելիքներ, որոնք միմյանց հետ արդյունավետ կերպով փոխկապակցված չեն և հմտությունների ու կարողությունների աստիճանական զարգացման պրոգրեսիա չեն արտացոլում: Ընդհանուր առմամբ՝ ավագ դպրոցում «Հասարակագիտություն» առարկայի տարանջատված դասավանդումն առանձին գիտակարգերի ձևաչափով մասնատում է առարկայի համալիր բնույթը:

Չնայած ավագ դպրոցի պարագայում իրականացվող հոսքային ուսուցմանը՝ պահպանվել են հոսքային ուղղությանն անմիջական առնչություն չունեցող մի շարք առարկաներ: Այս պարագայում վերջիններիս դասավանդման համար ինտեգրման մոդելներից ցանկացածի կիրառումը կարող է արդյունավետ լինել, ինչը, սակայն, ներկայումս հաշվի առնված չէ:

Ինչպես միջին, այնպես էլ ավագ դպրոցում և՛ մեկ ուսումնական բնագավառի շրջանակներում առարկաների միջև, և՛ ուսումնական բնագավառների միջև ինտեգրվածությունը որևէ ինտեգրման մոդելի վերագրել հնարավոր չէ: Ավագ դպրոցում կոնկրետ թեմաների տեղաբաշխման համար հիմնականում հաշվի են առնվել բնագիտական և մաթեմատիկական ուսումնական բնագավառների միջև առկա կապերը: Սակայն այս կտրվածքով ևս առկա են մի շարք խնդիրներ, որոնցից մի քանիսը ներկայացված են սույն վերլուծության «Հենքային ուսումնական պլան և կրթական բովանդակություն ծանրաբեռնվածություն» բաժնում:

ՍՈՎՈՐՈՂԻՆ ՆԵՐԿԱՅԱՅՎՈՂ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ, ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐ

Տարրական դպրոց

«Հայոց լեզու, գրականություն» ուսումնական բնագավառի առարկաների համար սահմանված՝ սովորողին ներկայացվող պահանջների Ա, Բ և Գ մակարդակների միջև պրոգրեսիան միանշանակ չէ: Թեև առկա է պահանջների ծավալային ավելացում, սակայն այն գիտելիքների ուղղությունների պրոգրեսիա չի արտացոլում: Կարողությունների և հմտությունների դեպքում պրոգրեսիան ակնհայտ է, որը հասնում է մինչև «ստեղծել» կոգնիտիվ գործընթացը, սակայն խնդրահարույց է նշված պահանջների՝ տվյալ կրթական աստիճանին համապատասխանությունը: Հստակության և չափելիության տեսանկյունից հիմնականում խնդիրներ չկան, սակայն տարրական դպրոցում «սովորողի մոտ գեղեցիկը, բարին, մարդկայինը տեսնելը, ընկալելն ու գնահատելը» որպես պահանջ դիտարկելու դեպքում դասավանդման հստակ մեթոդների առաջարկի և վերջիններս չափելու մոտեցումների հստակեցման կարիք է առաջանում:

«Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառի առարկաների համար սահմանված՝ սովորողին ներկայացվող պահանջները խիստ մասնատված են լեզվի ուսուցման տարբեր բաժիններով: Սա էլ ավելի է բարդացնում գիտելիքների և հմտությունների համադրությունը Ա, Բ և Գ մակարդակների բաժանելը: Հստակության և չափելիության տեսանկյունից պահանջներում առկա են արտահայտություններ, որոնք հստակ չեն բնութագրում Բլումի դասաբանությամբ սահմանված կոգնիտիվ գործընթացները և կարող են տարբեր կերպ մեկնաբանվել:

«Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառի առարկաների համար սահմանված՝ սովորողին ներկայացվող պահանջները ծավալուն են, և մակարդակային ներկայացումը հիմնականում պարունակում է մի շարք գործընթացների պահանջներ: Ընդհանուր առմամբ՝ առկա են գիտելիքային և կոգնիտիվ գործընթացի սահուն զարգացման շղթաներ, սակայն կան նաև խնդրահարույց մակարդակային բաժանումներ: Հստակության և չափելիության տեսանկյունից ոլորտի համար օգտագործվող հիմնական «իմանալ» և «գաղափար ունենալ» բայերը խնդրահարույց են, առավել հստակ են «կարողանալ» որևէ գործողություն անելու ձևակերպումները:

«Բնություն, բնական գիտություններ» և «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառների առարկաների համար սահմանված՝ սովորողին ներկայացվող պահանջներն առավել շեշտադրում են սովորողի ինքնաճանաչումը, կողմնորոշումը և համագործակցային կարողությունները:

Արդյունքում՝ ներկայացված Ա, Բ, Գ մակարդակային շղթան հիմնականում ապահովում է կոգնիտիվ գործընթացի աճ, որը չի ուղեկցվում գիտելիքային բաղադրիչի սահուն աճով: Հստակության և չափելիության տեսանկյունից հիմնականում ներկայացված են հստակ գործողություններ ենթադրող ձևակերպումներ, սակայն առկա են նաև որոշ թեմաներ, որտեղ ինքնաճանաչողության և շրջապատի ճանաչողության առումով առկա են ձևակերպումներ, որոնք միանշանակ ուղղորդող դեր չեն խաղում դասընթացի պլանավորման համար: Բոլոր ուսումնական բնագավառներում և կրթական աստիճաններում Առավել հաճախ ոչ հստակ ձևակերպումներից են՝ «իմանա», «գիտենա», «գաղափար ունենա», «ծանոթ լինի», «պատկերացնի», «գիտակցի», «բավարար չափով ըմբռնի», «ընդհանուր գծերով հասկանա» և այլն:

Միջին դպրոց

«Հայոց լեզու, գրականություն» ուսումնական բնագավառի առարկաների համար սահմանված՝ սովորողին ներկայացվող պահանջները Ա, Բ, Գ մակարդակների միջև գիտելիքային բաղադրիչի պրոգրեսիա հիմնականում ապահովում են, սակայն կոգնիտիվ գործընթացները հիմնականում հաստատուն են բոլոր երեք մակարդակների համար: Որոշ բաժինների դեպքում պահանջները հիմնականում կրկնում են տարրական դպրոցի համար ներկայացված պահանջները՝ աննշան աճի առկայությամբ: Հատկապես «Հայ գրականության» պարագայում մակարդակների առկայությունն արհեստականորեն է ապահովված՝ գիտելիքի աննշան ծավալային տարբերությամբ: Հստակության և չափելիության առումով էական խնդիրներ առկա չեն:

«Օգար լեզուներ» ուսումնական բնագավառի առարկաների համար սահմանված՝ սովորողին ներկայացվող պահանջները, մասնավորապես «Ռուսաց լեզու» առարկայի դեպքում, ներկայացված են առավելապես առաջին, այսինքն՝ մայրենի, այլ ոչ թե օտար լեզվի ուսումնառությանը համապատասխանող տեսքով: Ընդհանուր առմամբ՝ «Հմտություններ և կարողություններ» բաժնում կոգնիտիվ գործընթացի ուղղությունների հիմնավորված աճ նկատելի է, մասնավորապես Գ մակարդակում, որտեղ հիմնականում առկա է «վերլուծել կամ գնահատել» ուղղությունը, երբ սովորողն իր կարծիքը կամ մոտեցումն է ներառում գործընթացի մեջ: Գիտելիքների ուղղությունների տեսանկյունից Գ մակարդակի համար առկա են և՛ փաստական, և՛ կոնցեպտուալ գիտելիքներ: Բնագավառի համար մակարդակային բաժանումը ներկայացնում է միատարր փաստական գիտելիքի ավելացում՝ երբեմն ոչ միանշանակ ձևակերպմամբ:

«Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառի առարկաների համար սահմանված՝ սովորողին ներկայացվող պահանջները ապահովում են և՛ գիտելիքային աճ, և՛ կոգնիտիվ գործընթացի զարգացում՝ ըստ յուրացման Ա, Բ, Գ մակարդակների: Միջին դպրոցի «Հանրահաշիվ» առարկայի պարագայում սովորողի ինքնուրույն, հետազոտական աշխատանքի շեշտադրում չկա, որը պետք է տրամադրվի «գնահատել» և «ստեղծել» կոգնիտիվ գործընթացներով: Մյուս կողմից, սակայն, ներկայացված են մետակոգնիտիվ գիտելիքների մակարդակներ ևս, որոնք միջին դպրոցի ուսումնական նպատակների հետ համադրելի չեն: «Երկրաչափություն» առարկայի պահանջներում Ա, Բ, Գ մակարդակների միջև կոգնիտիվ գործընթացի տեսանկյունից նկատվում է հստակ աճ, այն դեպքում, երբ գիտելիքի տեսակները համեմատաբար միևնույնն է: Պահանջների հստակությունը և չափելիությունը միանշանակ չեն, քանի որ շատ են ներկայացված գաղափար ունենալու, գիտենալու, իմանալու և պատկերացնելու գործընթացները:

«Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի առարկաների համար սահմանված՝ սովորողին ներկայացվող պահանջները ներկայացված են լայն թեմատիկ բաժանմամբ: Պահանջներում առկա է գիտելիքային որոշակի պրոգրեսիա, և գերակշռում են նոր կոնցեպտների առկայությունն ու պրոցեսային գիտելիքների ձևավորումը: «Կենսաբանության» և «Ֆիզիկա» առարկաների դեպքում առկա է կոգնիտիվ գործընթացի բարդացում՝ «հասկանալ» գործընթացից մինչև «վերլուծել», «Քիմիա» առարկայի դեպքում կոգնիտիվ գործընթացը հասնում է մինչև «ստեղծել», որը, սակայն, տվյալ կրթական մակարդակի համար, հատկապես բնագիտության ոլորտում, նպատակահարմար չէ: Հստակության և չափելիության տեսանկյունից «Ֆիզիկա» առարկայի դեպքում առկա են ձևակերպումներ, որոնց միջև տարբերությունները հստակ չեն: Օրինակ՝ պարզ չէ, թե ինչով է «ծանոթ լինի» պահանջը տարբերվում «իմանալ» պահանջից, վերջինս էլ՝ «գաղափար ունենալ» պահանջից:

«Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի առարկաների համար սահմանված՝ սովորողին ներկայացվող պահանջներում հիմնականում առկա է կոգնիտիվ զարգացման սահուն պրոգրեսիա «հիշել» գործընթացից մինչև «վերլուծել», «գնահատել», առկա են նաև «ստեղծել» գործընթացի մի քանի պահանջներ: Գիտելիքային տեսանկյունից ևս աճը առկա է մինչև պրոցեսային գիտելիքների տեսակը: Մյուս կողմից՝ կան պահանջներ, որտեղ մակարդակների միջև առկա տարբերություններն ավելի շատ քանակական են, քան որակական, այսինքն՝ անցումը ոչ թե գիտելիքի խորությունն ապահովելու հիմքով է, այլ փաստային գիտելիքների քանակական աճի: Մակարդակային շղթաները նույնպես խնդրահարույց են, քանի որ որոշ դեպքերում Գ մակարդակի պահանջն ավելի ցածր

կարողություններ է պահանջում, քան նախորդ մակարդակները: Հստակության և չափելիության տեսանկյունից և՛ գիտելիքների բնութագրման և՛ կոգնիտիվ գործընթաց նկարագրող «*իմանա*», «*գաղափար ունենա*» բայերը խնդրահարույց են:

«*ՏՀՏ, համակարգչային գիտություններ*» ուսումնական բնագավառի համար սահմանված՝ սովորողին ներկայացվող պահանջներում գիտելիքները և՛ միջին, և՛ ավագ դպրոցների պարագայում առավել փաստային և կոնցեպտուալ են, ինչը պայմանավորված է ուսուցանվող առարկայի բնույթով: Սակայն հիմնական և ավագ դպրոցների շրջանավարտներին ներկայացվող պահանջների մակարդակային բաժանումը հաճախ արհեստական բնույթ է կրում, քանի որ մակարդակին զուգահեռ կոգնիտիվ հմտության աճ չի նկատվում՝ նախատեսելով միայն փաստային և կոնցեպտուալ գիտելիքի զուտ ծավալային աճ:

Ավագ դպրոց

Ավագ դպրոցում «*Հայոց լեզու, գրականություն*» ուսումնական բնագավառի առարկաների՝ սովորողներին ներկայացվող պահանջների կարողությունների և հմտությունների բաժինը, ի տարբերություն տարրական և միջին դպրոցների, ներկայացված է ընդհանրական: Գիտելիքների համակարգի Ա, Բ, Գ մակարդակներում ամփոփվում և խորացվում են միջին դպրոցից փոխանցվող փաստական, կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիքները: Գրականության դեպքում գիտելիքների պահանջները հիմնականում կրկնվում են:

«*Օրար լեզուներ*» ուսումնական բնագավառը ներկայացնող առարկաների պարագայում պատկերը նույնն է, ինչ միջին դպրոցում: Որոշ դեպքերում սովորողին ներկայացվող հմտությունների և կարողությունների պահանջների մակարդակը զիջում է հիմնական դպրոցի՝ լեզվի տիրապետմանն առնչվող պահանջներին:

«*Մաթեմատիկա*» ուսումնական բնագավառի առարկաների՝ սովորողներին ներկայացվող պահանջները տրված են ծավալուն շղթաների տեսքով, որոնք խմբավորված են մի քանի մեծ թեմաների շուրջ: Արդյունքում՝ շղթաների մակարդակների միջև սահունության դիտարկումը դժվար է: Պահանջները պարունակում են կոգնիտիվ գործընթացի զարգացում մինչև «*գնահատել*» գործընթաց: Գիտելիքային առումով ևս Գ մակարդակում շեշտադրվում է ձեռք բերված պրոցեսային գիտելիքների օգտագործումը՝ բարձր մակարդակի կոգնիտիվ գործընթացներում ներգրավվելու շնորհիվ: Սահունության տեսանկյունից դիտարկելիս հատկանշական է, որ տարրական դպրոցի համար ներկայացված՝ «մասնակցել քննարկումների, օգտվել ուրիշի դատողություններից, տվյալներից, խնդիրներ լուծելիս մասնակցել խմբային աշխատանքի, խոսքային և ոչ խոսքային աղբյուրներից

տեղեկություն ստանալ» պահանջը «Մաթեմատիկա» ինտեգրված առարկայի կրթական աստիճանից վեր արտահայտված չէ միջին և ավագ դպրոցում:

Պահանջներում առկա են նաև ոչ հստակ ձևակերպումներ, մասնավորապես, տարբեր մակարդակների դեպքում առկա են «պարզ դեպքերում կարողանալ» և «ոչ բարդ դեպքերում կարողանալ» ձևակերպումները, որոնց միջև առկա սահմանը միանշանակ չէ:

«Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառը ներկայացնող «Կենսաբանություն» առարկայի պարագայում, ընդհանուր առմամբ, գիտելիքների տեսակների աճը տեսանելի է և հասնում է մինչև պրոցեսային գիտելիք, մյուս կողմից կոգնիտիվ գործընթացը շատ դեպքերում մնում է նույնը՝ ներկայանալով «հասկանալ» գործընթացի տարբեր դրսևորումներով: Հիմնական և ավագ դպրոցների սովորողներին ներկայացվող պահանջների շղթաները բազմաթիվ դեպքերում կրկնվում են: «Քիմիա» առարկայի դեպքում պահանջների ներկայացվածությունը տարբերվում է այլ կրթական աստիճաններից և բնագավառի այլ առարկաներից: Պահանջները խմբավորված են ըստ հինգ ամփոփիչ բաժինների, որոնք խառը կերպով ներառում են բովանդակային միջուկի թեմաներն այս կամ այն բաժիններում: Նման բաժանման դեպքում հստակ կողմնորոշվել թեմատիկ և դասարանային (10, 11, 12) բաժանման միջև շատ բարդ է: Մյուս կողմից՝ բաժանումը ցույց է տալիս ավագ դպրոցի շրջանավարտի ընդհանուր պատկերը՝ անկախ բովանդակային միջուկի թեմատիկ բաժանումից: Ավագ դպրոցի պարագայում կոգնիտիվ գործընթացների անհրաժեշտ աստիճանի բարդացումն ակնհայտ է, սակայն պահանջներից շատերը վերագրել որոշակի թեմայի կամ դասարանի՝ խնդրահարույց է: «Ֆիզիկա» առարկայի դեպքում պատկերը նույնն է, ինչ միջին դպրոցում: Ընդհանուր առմամբ՝ հստակության և չափելիության տեսանկյունից խնդիրները նույնն են, ինչ միջին դպրոցի պարագայում:

«Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի առարկաների՝ սովորողին ներկայացվող պահանջներն առանձին դեպքերում հիմնական և ավագ դպրոցների պարագայում կրկնվում են. հիմնական դպրոցում պահանջն Ա մակարդակում է, իսկ ավագում ներկայացված է Բ մակարդակում: «Համաշխարհային պատմություն» առարկայի պարագայում ավագ դպրոցի սովորողներին ներկայացվող պահանջները, ի տարբերություն միջին դպրոցի, բաժանված չեն ըստ դասարանների և բաժինների, շատ ավելի համառոտ են և ընդհանրական: Այս ընդհանրական պատկերը հարում է միջին դպրոցի համար ներկայացված նկարագրությանը:

«ՏՀՏ, համակարգչային գիտություններ» ուսումնական բնագավառի առարկաների՝ սովորողին ներկայացվող պահանջներն ավագ դպրոցի պարագայում ունեն միևնույն պատկերը, ինչ միջին դպրոցում:

ՆՊԱՏԱԿԱԿԵՆՏՐՈՆՈՒԹՅՈՒՆ

Նպատակակենտրոնությունը բոլոր կրթական աստիճաններում հակասական դրսևորում ունի: Հստակ չէ կապը սովորողին ներկայացվող պահանջների, ուսումնական նպատակների և բովանդակային միջուկի միջև: Մի շարք ուսումնական բնագավառների պարագայում, մասնավորապես «Բնություն, բնական գիտություններ» և «Մաթեմատիկայի», առկա են ուսումնական նպատակներ, որոնք արտացոլված չեն սովորողին ներկայացվող պահանջներում: Մյուս կողմից՝ առարկայի բովանդակային միջուկը միշտ չէ, որ բխում է սովորողին ներկայացվող պահանջներից և ուսումնական նպատակներից: Այն հիմնականում կազմված է Հայաստանում կրթության ոլորտի տարիների ընթացքում կուտակված ժառանգության, ավանդական մոտեցումների հիման վրա: Ուսուցիչների և հանրակրթության ոլորտի փորձագետների հետ քննարկումները ևս հաստատեցին սա:

ՄՐՅՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Սույն վերլուծությունում Եվրոպական առանցքային կարողությունների հետ առարկաների ուսումնական նպատակների համեմատությունը մրցունակության տեսանկյունից կատարվել է միայն հիմնական և միջին դպրոցների կտրվածքով՝ տարրական դպրոցի համար մեծ մասամբ հստակ նպատակային տարանջատում չունենալու պատճառով: Որոշ դեպքերում Եվրոպական առանցքային կարողությունների համապատասխանությունը հիմնական դպրոցի տարբեր դասարանների կտրվածքով տարբեր է, այդ պատճառով որոշ ուսումնական բնագավառների համար այն տրված է դասարանային տարանջատմամբ:

Որպես լիարժեք համապատասխանություն նշված են այն կարողությունները, որոնց անդրադարձ է կատարվում ինչպես առարկաների ուսումնական նպատակներով, այնպես էլ սովորողներին ներկայացվող պահանջներով: Տվյալ նշման դեպքում անդրադարձը հստակ է և առկա է մի շարք պահանջներում:

Որպես մասնակի համապատասխանություն՝ նշված են Եվրոպական առանցքային այն կարողությունները, որտեղ համապատասխանությունը թերի է. որոշ դեպքերում ուսումնական նպատակներն անդրադառնում են կարողություններին, սակայն սովորողին ներկայացվող պահանջները չեն մասնավորեցնում նշված կարողությունները: Այլ դեպքերում առարկաների ուսումնական նպատակներում և

սովորողին ներկայացվող պահանջներում առկա է ընդամենը մեկ ընդհանրական նախադասություն, որով փորձ է արվում անդրադառնալ որևէ կարողության:

Եվրոպական առանցքային կարողություններ ըստ ուսումնական բնագավառների՝ հիմնական դպրոց

	Հայոց լեզու, գրակ.	Մաթեմատիկա	Օտար լեզուներ	Բնագիտություն 1-6	Բնագիտություն 7-9	Հասարակագիտ.	ՏՀՏ 6-9
Հաղորդակցում մայրենի լեզվով	լիարժեք	-	-	մասնակի	-	մասնակի	-
Հաղորդակցում օտար լեզուներով	-	-	լիարժեք	-	-	-	-
Մաթեմատիկական կոմպետենցիաներ և գիտության ու տեխնոլոգիաների ոլորտում հիմնարար կարողություններ	-	լիարժեք	-	լիարժեք	լիարժեք	-	-
Թվայնացված կարողություններ	-	-	-	-	մասնակի	մասնակի ³⁵	մասնակի
Սովորելու կարողություն	-	մասնակի ³⁶	մասնակի	-	մասնակի	-	-
Սոցիալական և քաղաքացիական կարողություններ	լիարժեք	-	մասնակի	-	լիարժեք	լիարժեք	-
Նախաձեռնողականություն և գործունյա վարք	մասնակի	Մասնակի	մասնակի	-	մասնակի	լիարժեք	-
Մշակութային ճանաչողություն և արտահայտում	լիարժեք	-	լիարժեք	-	-	մասնակի	-

Եվրոպական առանցքային կարողություններ ըստ ուսումնական բնագավառների՝ ավագ դպրոց

	Հայոց լեզու, գրակ.	Մաթեմատիկա	Օտար լեզուներ	Բնագիտ.	Հասարակագիտություն	ՏՀՏ
Հաղորդակցում մայրենի լեզվով	լիարժեք	-	-	մասնակի	-	-
Հաղորդակցում օտար լեզուներով	-	-	լիարժեք	-	-	-

³⁵ Միայն «Աշխարհագրություն» առարկայի կտրվածքով:

³⁶ Անդրադարձ կատարվում է միայն տարրական դպրոցի նպատակներում:

	Հայոց լեզու, գրակ.	Մաթեմատի կա	Օտար լեզուներ	Բնագիտ.	Հասարակա գիտություն	ՏՀՏ
Մաթեմատիկական կոմպետենցիաներ և գիտության ու տեխնոլոգիաների ոլորտում հիմնարար կարողություններ	-	լիարժեք	-	լիարժեք	-	-
Թվայնացված կարողություններ	-	-	մասնակի	մասնակի	-	մասնակի
Սովորելու կարողություն	մասնակի	-	մասնակի	մասնակի	մասնակի	-
Սոցիալական և քաղաքացիական կարողություններ	մասնակի	-	լիարժեք	մասնակի	մասնակի	-
Նախաձեռնողականություն և գործունյա վարք	մասնակի	մասնակի	լիարժեք	մասնակի	մասնակի	-
Մշակութային ճանաչողություն և արտահայտում	մասնակի	-	մասնակի	-	լիարժեք	-

ՀԵՆՔԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՊԼԱՆ ԵՎ ԿՐԹԱԿԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅԱՆ ԾԱՆՐԱԲԵՌՆՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հանրակրթության ոլորտի փորձագետների, առարկայական չափորոշիչներ, ծրագրեր ու դասագրքեր մշակողների և ուսուցիչների հետ կազմակերպված խմբային քննարկումների արդյունքները ներառված են ստորև բերված նկատառումների և խնդիրների մեջ:

«Հայոց լեզու, գրականություն» ուսումնական թնագավառի պարագայում խնդրահարույց են հետևյալ կետերը.

Բովանդակություն: Հիմնական դպրոցի «Հայոց լեզու» առարկայի կրթական բովանդակությունը 6 տարիների վրա համամասնորեն է բաշխված (հաշվի են առնված նաև տարիքային առանձնահատկությունները): Թեև 7րդ դասարանից լեզուն և գրականությունը ներկայացված են որպես առանձին առարկաներ, սակայն նրանց միջև պետք է նորից առկա լինի միջառարկայական որոշակի ինտեգրման մոդել: 7-9-րդ դասարաններում չի նկատվում հայոց լեզվի և գրականության ինտեգրվածությունը, քանի որ հիմնական շեշտադրումը միայն քերականական նյութի մատուցման վրա է:

Դասաժամեր: Ըստ մասնագիտական գնահատումների՝ շաբաթական 2 ժամ ժամաքանակը չի բավարարում 8-9-րդ դասարանների համար: «Գրականություն» առարկայի դեպքում հիմնական դպրոցի հատկապես 8-9-րդ դասարանների

հեղինակներն ու ստեղծագործությունները կրկնվում են 10-11-րդ դասարաններում. արդյունքում՝ միջին դպրոցի ծրագիրը ծանրաբեռնվում է, իսկ այդ հեղինակների ստեղծագործության կրկնակի ընտրության նպատակները ներկայացված չեն: Ժամանակի սղության հետևանքով ստեղծագործությունների մեծ ծավալը բերում է առարկայի նպատակների վերլուծական և ստեղծագործական կարողությունների զարգացման բաղադրիչների անտեսմանը:

Այլ խնդիրներ

- Ծրագիրը սոցիալապես չի զարգացնում սովորողին, դպրոցում տրվում է գիտելիքների պաշար, որը դպրոցից դուրս օգտագործել սովորողը չի կարողանում:
- Արժեքներ և հմտություններ զարգացնելու համար ժամաքանակը չի բավարարում:
- 6-րդ դասարանի ինտեգրված «Մայրենի» առարկայի ծրագիրը միջառարկայական կապեր չունի գիտությունների հետ, արդյունքում՝ սովորողները չեն կարողանում հեշտությամբ ընկալել գիտական տերմիններն ու լեզուն:

***«Օգտար լեզուներ»** ուսումնական բնագավառի պարագայում խնդրահարույց են հետևյալ կետերը.*

Բովանդակություն: «Բուսաց լեզու» առարկայի պարագայում ավագ դպրոցի քերականական թեմատիկ բաժանումը գրեթե նույնությամբ վերարտադրում է միջին դպրոցի բաժանումը: Առանձին դիտարկման ենթակա է առարկայախմբի բովանդակության մեջ գրականության ուսումնասիրությունը ներառելու անհրաժեշտության հարցը: Ըստ առարկայական չափորոշիչի՝ սովորողին ներկայացված պահանջների՝ գրականությունը հեղինակի մասին կենսագրության և ստեղծագործության բովանդակային միջուկի ձևաչափով ուսուցանելը նպատակահարմար չէ կիրառել օտար լեզուների պարագայում: Մյուս կողմից՝ գրական տեքստերի օգտագործումը լեզվի դասավանդման մեջ առավել իրատեսական է և օգտակար:

Դասաժամեր: Կրթական աստիճանների միջև նպատակների հստակ սահմանումից հետո միայն հնարավոր կլինի դիտարկել հատկացված ժամաքանակների նպատակահարմարությունը: Նպատակները պետք է ներառեն Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի (CEFR) մակարդակային ուղեցույց: CEFR համակարգի ուսումնական ժամաքանակի մոտավոր տվյալներով լեզվի իմացության B2 մակարդակին հասնելու նպատակով անհրաժեշտ է 500-600 դասաժամ, ինչը

հիմնական դպրոցի համար լիարժեք ապահովվում է հանրակրթության հենքային ուսումնական պլանով:

Դասագրքեր: Դասագրքերը և ծրագրերը հաճախ չեն համապատասխանում չափորոշիչներին, հաճախ ուսուցիչներն անձամբ են գրքերի ընտրություն կատարում: Շատ ուսուցիչներ տեղյակ չեն այդպիսի հնարավորությունից: Միաժամանակ, այլընտրանքային գրքերի օգտագործումը դպրոցներում չի խրախուսվում: Կան գրքերի և աշխատանքային տետրերի սահուն փոխկապակցման խնդիրներ. հաճախ օգտագործվում են մի հեղինակի գիրքը և մեկ այլ հեղինակի աշխատանքային տետրը:

Այլ խնդիրներ: Ընդհանուր հոսքում, որտեղ առարկան դասավանդվում է որպես 1-ին օտար լեզու, դասաժամերն էապես ավելի քիչ են, քան հումանիտար և բնագիտամաթեմատիկական հոսքերում: Ե՛վ հումանիտար, և՛ բնագիտամաթեմատիկական հոսքերում թեմաների բաշխվածությունն ավելի լայն է, քան ընդհանուր հոսքում: Այսպիսով, հումանիտար և բնագիտական հոսքերում 10-11-12-րդ դասարանների ծրագիրը կառուցված է միևնույն թեմաների շուրջ՝ տարեցտարի բարդացման սկզբունքով, մինչդեռ ընդհանուր հոսքում թեմաները կա՛մ ընդհատվում են, կա՛մ միաձուլվում՝ առանց էական բարդացման:

«Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառի պարագայում խնդրահարույց են հետևյալ կետերը.

Բովանդակություն: Բնագիտական ոլորտի և մաթեմատիկայի միջև առկա են միջառարկայական մի շարք թեմատիկ անհամապատասխանություններ (մանրամասն նկարագրությունը տե՛ս «Մաթեմատիկա» առարկայի վերլուծության մեջ):

Հատկանշական է, որ հանրակրթական դպրոցի «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառի ծրագրերն ամբողջությամբ համապատասխանում են միջազգային համադրելի ծրագրերին (SAT, A-Level): Մյուս կողմից, սակայն, միջազգային ծրագրերի առավելությունը դասագրքերում ընդգրկված կիրառության դրսևորումների առկայությունն ու բազմազանությունն է, որը մոտիվացնում և հետաքրքրում է սովորողին, մղում է ինքնուրույն դատողություններ անելու, վերլուծելու, հետազոտելու, ինչը հայաստանյան դասագրքերում հիմնականում արտացոլված չէ:

«Երկրաչափություն» առարկայի դեպքում թեմատիկ բաժանման տեսանկյունից տրված դասաժամերն ավելի խիտ են ստացվել 9-րդ դասարանում, համեմատաբար ավելի նոսր՝ 7-րդ դասարանում: Մյուս կողմից՝ «Երկրաչափությունը» և՛ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցներում ուսուցանվում է հիմնականում աքսիոմատիկական՝ ֆորմալ հիմքերի վրա, մինչդեռ որոշ դեպքերում տեսապատկերման (վիզուալիզացիա) և ոչ ֆորմալ

մոտեցումներն ավելի նպատակահարմար են սովորողների արդյունավետ ուսումնառության համար:

Դասաժամեր: Միջին դպրոցի 9-րդ դասարանում առկա է դասաժամերի խնդիր. ծրագիրը խիտ է, թեմաները՝ շատ, առկա է դրանք խորությամբ ուսումնասիրելու և կիրառման հմտությունները զարգացնելու կարիք: Պատկերը հակառակն է 7-րդ դասարանում, ուր հատկապես երկրորդ կիսամյակում ուսումնական ժամաքանակը ավելի քան բավարար է բովանդակային միջուկի համար, տրված թեմաները քիչ են, և կիրառման հմտությունների զարգացումն ապահովված է:

Այլ խնդիրներ: Ծրագրային որոշ թեմաներ տրված են հատվածական և դասարանային անցման պարագայում սպիրալային կապը թեմաների միջև անհետանում է:

«Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի պարագայում խնդրահարույց են հետևյալ կետերը.

Բովանդակություն: Բնագիտական առարկաների համար հիմնական դպրոցում հատկացված ժամաքանակը, առկա գիտելիքների ծավալային ծանրաբեռնվածության պայմաններում, խնդրահարույց է դարձնում կարողությունների և հմտությունների արդյունավետ ձևավորման հարցը: Բնագիտական առարկաների համար «բնության ներդաշնակությունը ցուցադրելու» պահանջը ենթադրում է թեմաների համեմատություն, որի իրականացումը նույնպես խնդրահարույց է տրված ժամաքանակում:

Ավագ դպրոցի «Ֆիզիկա» առարկայի դեպքում առկա են թեմաներ, օրինակ՝ «Ֆիզիկական օրենք. կիրառելիության սահմանները», «Մաթեմատիկայի դերը ֆիզիկայում», որոնք կարելի է ինտեգրել «Մաթեմատիկա» առարկայի հետ և ուժեղացնել միջառարկայական կապերը:

Դասաժամեր: «Քիմիա» առարկայի բովանդակային միջուկի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ նախատեսվող թեմաների լիարժեք դասավանդման և պահանջվող արդյունքներին հասնելու համար ո՛չ միջին դպրոցում (գումարային՝ 170 ժամ) և ո՛չ էլ ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքում (գումարային՝ 170 ժամ) հատկացված ժամաքանակները բավարար չեն:

Այլ խնդիրներ: Ավագ դպրոցի ընդհանուր և հումանիտար հոսքերում «Քիմիա» առարկայի ուսուցումն անհրաժեշտ է կազմակերպել ավելի կիրառական հիմքերի վրա, ինչը կնպաստի, որ սովորողներն ուսումնառության ավարտին ստանան ավելի աշխարհայացքային և մնայուն պատկերացումներ առարկայի մասին:

«Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի պարագայում խնդրահարույց են հետևյալ կետերը.

Բովանդակություն: Հասարակագիտական առարկաներին տրված ժամաքանակը հնարավոր է օգտագործելի դարձնել առարկաների ուսումնական նպատակների և խնդիրների վերաիմաստավորման և առարկաները ինտեգրելու միջոցով, մասնավորապես՝ «Հայոց պատմության» և «Համաշխարհային պատմության» պարագայում:

«Համաշխարհային պատմություն» առարկայի բովանդակային միջուկի թեմաները ավագ դպրոցում գրեթե կրկնակի գերազանցում են հատկացված ժամաքանակը, ծանրաբեռնված են փաստական գիտելիքով: Նման ձևով առարկայի դասավանդման նպատակահարմարությունն ու արդյունավետությունը որոշակի խնդիրներ են առաջացնում:

Ավագ դպրոցում «Հայոց պատմության» և «Համաշխարհային պատմության» թեմաները բովանդակային առումով միջին դպրոցում ավարտված դասընթացի կրկնությունն են՝ ավելի մանրամասնված և խորացված: Քանի որ միջին դպրոցում դասընթացի բովանդակային հատվածը ծածկվում է, ավագ դպրոցի բարելավման համար որպես լուծում կարող է ծառայել ըստ դարաշրջանների որոշակի թեմաների, հիմնախնդիրների խորացված ուսումնասիրությունը՝ սովորողների վերլուծական-քննադատական մտածողության, ինքնուրույն հետազոտական հմտությունների զարգացման շեշտադրությամբ:

Դասաժամեր: Միջին դպրոցում զգալի ծանրաբեռնված է «Աշխարհագրություն» առարկայի հատկապես 8-րդ դասարանի ծրագիրը, որն անհրաժեշտ է բեռնաթափել՝ զգալիորեն նվազեցնելով փաստային գիտելիքի ծավալը: Բեռնաթափումը հնարավորություն կտա զգալի ավելացնելու գործնական աշխատանքներին հատկացվող ժամաքանակը, որը 8-րդ և 9-րդ դասարաններում ողջ ուսումնական տարվա համար 2-ական դասաժամ է: Նշված ժամաքանակի շրջանակներում միջին դպրոցում սովորողին Աշխարհագրական տեղեկատվական համակարգից (ԱՏՀ) օգտվել կարողանալու հայեցակարգային նպատակի իրականացումը դժվար իրագործելի է:

Ավագ դպրոցի ծրագրում ևս անհրաժեշտ է ավելացնել գործնական աշխատանքներին հատկացվող ժամաքանակը (օրինակ՝ «Բնօգտագործում և բնապահպանություն» և «Ընդհանուր աշխարհագրություն» դասընթացների կրկնվող թեմաներն օպտիմալացնելու ճանապարհով)՝ սովորողներին հաղորդելով կիրառական խնդիրներ լուծելու, հիմնախնդիրների լուծման վերաբերյալ հիմնավոր որոշումներ կայացնելու հմտություններ և կարողություններ (այդ թվում՝ ԱՏՀ-ների օգնությամբ):

Այլ խնդիրներ: «Աշխարհագրություն» առարկայի դեպքում գործնական աշխատանքների համար տրված ժամաքանակը նշելու հետ մեկտեղ անհրաժեշտ է սահմանել գործնական աշխատանքների առաջարկվող բովանդակությունը՝ որպես ուսուցչին ուղղորդող նյութ:

«S<S, համակարգչային գիտություններ» ուսումնական բնագավառի պարագայում խնդրահարույց են հետևյալ կետերը.

Բովանդակություն: Ծրագրային բովանդակային միջուկի համեմատությունն առաջատար կրթական փորձի հետ ցույց է տալիս, որ Հայաստանում հանրակրթական «Ինֆորմատիկա» առարկայի ծրագիրը նկատելիորեն ցածր մակարդակի գիտելիքներ և կոգնիտիվ կարողություններ է տրամադրում: Հանրակրթության առաջատար համակարգ ունեցող երկրներում՝ Անգլիա, Ֆինլանդիա, Սինգապուր, S<S ուսուցումն սկսվում է շատ ավելի վաղ տարիքից՝ հատուկ ալգորիթմական մտածողություն զարգացնելու պահանջով՝ հիմնականում «Scratch» ծրագրավորման միջոցով, ծանոթացումն էլեկտրոնային աղյուսակներին կատարվում է արդեն տարրական դպրոցի երրորդ դասարանից: Միջին և ավագ դպրոցում տարատեսակ խմբագրիչների ուսուցմանը զուգահեռ իրականացվում է «Python» ծրագրավորման ուսուցում, որը շատ ավելի դյուրին ընկալելի է, քան բազային «Pascal» ծրագրավորումը, և շատ ավելի լայն կիրառելիություն ունի որպես տարբեր առարկաներ ինտեգրող գործիք (օրինակ՝ բնագիտական առարկաների փորձերի մոդելավորում):

ԸՆԴՀԱՆՐԱԿԱՆ ՆԿԱՏԱՌՈՒՄՆԵՐ ԵՎ ԽՆԴԻՐՆԵՐ

Հանրակրթության ոլորտի փորձագետների, առարկայական չափորոշիչներ, ծրագրեր և դասագրքեր մշակողների և ուսուցիչների հետ խմբային քննարկումների ամփոփում

Այս բաժնում ընդհանրական նկատառումների հետ մեկտեղ ներկայացված են խմբային քննարկումների արդյունքում ստացված ամփոփումները յուրաքանչյուր կրթական աստիճանի համար:

Տարրական դպրոց

Առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր: Չափորոշչային որակական պահանջների բաժանումը մակարդակների գործնականում կիրառելի բնույթ չի կրում, սովորողների մեծ թիվը դասարաններում խոչընդոտում է յուրաքանչյուր սովորողի ուսումնառությունը մշտադիտարկել ըստ Ա, Բ, Գ մակարդակների պահանջների:

Այն դեպքերում, երբ սովորողին ներկայացվող պահանջները տրված են 1-4-րդ դասարանների կտրվածքով, ուսուցիչները գործնականորեն դրանք կիրառելու համար բաշխում են վերջիններս ըստ տարիների, որպեսզի արդյունքը յուրաքանչյուր տարվա կտրվածքով տեսանելի լինի:

Մյուս կողմից, կարծիք կա, որ չափորոշիչներն իրականում բարդ չեն, սակայն միանշանակ հստակ չեն սովորողների մեծ թվի և ներառական կրթության շուրջ մեթոդական մոտեցումները:

Կրթական բովանդակություն: Տարրական դպրոցի ավարտական դասարանը ծանրաբեռնված է հիմնականում մաթեմատիկական ուսումնական բնագավառի ծրագրով, որը 5-րդ դասարանում ավելի թեթև է ներկայացված: Եթե նախկինում «Մայրենի» առարկային տրված էր 10 ժամ, այժմ 8 ժամ է տրամադրվում, սակայն բովանդակային առումով բեռնաթափում չի իրականացվել: Տարրական դպրոցի տևողության երկարացումը՝ 4 տարի, ենթադրում էր ունենալ ավելի մատչելի ծրագիր տարրական դպրոցի սկզբնական տարիների համար, սակայն բովանդակությունը մեծ մասամբ փոփոխության չի ենթարկվել:

Դասագրքեր: Ըստ մասնագիտական գնահատումների, առաջին դասարանում «Այբբենարանը» հնարավոր է լինում ավարտել մինչև գարնան կեսը, այնուհետև նախատեսված է «Մայրենի» առարկայի համապատասխան դասագիրքը, որը մինչև հունիս ավարտել չի հաջողվում: Արդյունքում՝ ուսուցիչներն առաջարկում են ինչպես «Այբբենարանը», այնպես էլ առաջին դասարանի «Մայրենիի» դասագրքերը, որպես նվեր տրամադրել սովորողներին՝ ամառային արձակուրդի ընթացքում գիրքն ամբողջությամբ ընթերցելու և ուսումնասիրելու նպատակով:

Գնահատում: Տարրական դպրոցի գնահատման համակարգը կարիք ունի լրամշակման: Ներառական կրթության մուտքի հետ մեկտեղ ուսուցիչների համար խնդրահարույց է գնահատման համակարգով աշխատելը, երբ դրական գնահատականը սկսվում է 4 թվանշանից: Առաջարկվում է կա՛մ հանել թվային գնահատման սկզբունքը տարրական դպրոցի բոլոր դասարանների համար, ինչպես դա արված է առաջին դասարանում, կա՛մ ունենալ 1-10 բոլոր գնահատականները որպես դրական, քանի որ ներառական կրթության պարագայում գնահատման առավել լայն նիշային հնարավորություններն օգնում են բոլոր սովորողների հանդեպ օբյեկտիվ լինելու հարցում: Գնահատման ներկայիս համակարգի սահմանափակ հնարավորությունները խզում են առաջացնում ներառական կրթությամբ ներգրավված երեխաների և մյուսների միջև՝ արդյունքում սրելով նրանց հարաբերությունները, ինչը հակասում է ներառական կրթությամբ երեխաների՝ հասարակության մեջ լիարժեք ընդգրկվելու հիմքային սկզբունքներին:

Այլ խնդիրներ: Ներառական կրթության պարագայում տարրական դպրոցի ուսուցիչներին անհրաժեշտ են ուսուցչի օգնականներ, ինչպես նաև՝ մասնագիտական վերապատրաստման գործնական հմտություններ տրամադրող ծրագրեր: Կան մի շարք խնդիրներ՝ կապված ներառական կրթությամբ ընդգրկված սովորողների համար հատուկ մշակված ուսումնական նյութերի և դասագրքերի բացակայության հետ:

Միջին դպրոց

Առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր: Միջին դպրոցի պարագայում փորձագետները հիմնականում համակարծիք են այն ձևակերպման շուրջ, որ առարկայական չափորոշիչները, ընդհանուր առմամբ, «լավն են», սակայն դասագրքերը և առարկաներին տրամադրված ժամաքանակները չեն նպաստում սովորողներին ներկայացվող պահանջների իրագործմանը: Մեկ այլ տարածված տեսակետ է, որ առարկայական չափորոշիչները որևէ ազդեցություն չունեն ուսուցիչների դասավանդման վրա՝ ո՛չ օգնում են, ո՛չ խանգարում: Նման մոտեցումը թույլ է տալիս ենթադրել, որ ուսուցիչների համար հստակ չէ չափորոշիչ դերը, ինչը կարելի է համարել հանրակրթության բնագավառում չափորոշիչների ներդրման գործընթացի թերացում:

Կրթական բովանդակություն: Ուսուցիչները հիմնականում բավարար են գնահատում 6-րդ, 7-րդ դասարանների ծրագրերը, սակայն 8-րդ և 9-րդ դասարանների դեպքում ծրագրի խտացումը և ժամաքանակների կրճատումը բերում է սովորողների շահադրդման անկման, որը հավելյալ դժվարություններ է առաջացնում դասավանդման համար:

Հատկապես բնագիտական ուսումնական բնագավառում դասավանդող մասնագետները խնդիր են համարում բնագիտական առարկաների միջև կապերի ոչ միանշանակ լինելը, ինչպես նաև բնագիտական առարկաների՝ այլ առարկաներից անջատված լինելու հանգամանքը:

Գնահատում: Հասարակագիտական առարկաների դեպքում գնահատման թեստային տարբերակներն ամբողջությամբ դուրս են մղել բանավոր և գրավոր շարադրանքի զարգացման անհրաժեշտությունը, ինչը բացասական է անդրադառնում հասարակական գիտությունների առարկաների գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների զարգացման վրա:

Դասագրքեր: Միջին դպրոցում դասագրքերը գերադասելի են չափորոշիչից, քանի որ մեծ տարածում ունի այն կարծիքը, որ ուսուցիչը կարող է աշխատել, եթե ունենա միայն դասագիրք, և չունենա սովորողին ներկայացվող պահանջներ: Դասագրքերի

վերահրատարակման և նոր դասագրքերի մուտքի առումով ուսուցիչներն էական փոփոխություններ են ակնկալում:

Ուսուցիչների կարծիքով, դասագիրք գրողների թիմում համապատասխան առարկայի մասնագետներից բացի պետք է ընդգրկվեն նաև ֆիզիոլոգներ, հոգեբաններ, դիզայներներ, որոնք նյութն ավելի մատչելի կարող են դարձնել: Այս առաջարկը վերաբերում է նաև ավագ դպրոցին:

Այլ խնդիրներ: Այս կրթական աստիճանում հիմնական խնդիրը սովորողների գերձանրաբեռնվածությունն է, հատկապես 7-9-րդ դասարաններում:

Ուսուցիչները կարևորում են ուսուցչական շրջանակներում խմբային քննարկումներ կազմակերպելու անհրաժեշտությունը, որտեղ հնարավոր կլինի քննարկել դասերի վարման մեթոդները, փորձի փոխանակում իրականացնել, քննարկել առկա դասավանդման խոչընդոտները: Ըստ հնչած կարծիքների՝ ուսուցչական համայնքի թույլ կապերի արդյունքում դասավանդումն իրականացվում է «առանց հետազոծի»՝ ուսուցչի անձից ելնելով և առանց դրական կամ բացասական արդյունքների փոխանցման կամ քննարկման: Այս առաջարկը վերաբերում է նաև ավագ դպրոցին:

Ավագ դպրոց

Առարկայական չափորոշիչներ և ծրագրեր: Ավագ դպրոցի պարագայում փորձագետների մոտեցումն առարկայական չափորոշիչներին նույնն է, ինչ միջին դպրոցում: Հատկանշական է, որ ուսուցիչներն առավել խնդրահարույց են համարում չափորոշիչների իրականացումն իրենց առարկայի համար ոչ մասնագիտական հոսքերում:

Միջին դպրոցին վերաբերող խնդիրներն առկա են նաև այս կրթական աստիճանում:

Կրթական բովանդակություն: Ուսուցիչների կարծիքով, 12-րդ դասարանի վերջում տրված կրկնության համար նախատեսված ժամանակն առավել նպատակահարմար է օգտագործել 10-րդ դասարանի սկզբում, քանի որ միջին դպրոցից ավագ դպրոց անցման ժամանակ հավաքագրված դասարաններն ունեն տարբեր գիտելիքային հենքով, կարողություններով և վարքագծային դրսևորումներով սովորողներ: Դա բերում է տարբերակված ուսուցման կիրառման անհրաժեշտության: Հետևաբար, ըստ ուսուցիչների, 10-րդ դասարանում որոշակի ժամանակահատվածի տրամադրումը հնարավորություն կտա «բալանսավորել» դասարանում սովորողների գիտելիքները, կարողությունները և վարքագիծը՝ ամփոփելով միջին դպրոցի յուրաքանչյուր առարկայի շրջանակում ձեռքբերումները մինչ բուն ավագ դպրոցի ծրագրին անցնելը: Այս կրթական աստիճանում դասարանում սովորողների բարձր խտության հետ կապված խնդիրները հարթվում են, քանի որ իրականացվում է հոսքային ուսուցում, և

յուրաքանչյուր հոսքի համար տրված ժամաքանակը նույնպես բավարար է գնահատվում: Մասնագիտական հոսքային ուսուցման շրջանակներում խնդրահարույց է նյութատեխնիկական բազայի պակասը՝ հատկապես բնագիտական առարկաների համար: Մյուս կողմից՝ խորացված հոսքերում դասավանդվող հարակից առարկաների դեպքում ժամաքանակային և բովանդակային խնդիրները սուր են. ուսուցիչները բացասական են գնահատում հոսքերում ոչ մասնագիտական առարկաների ծրագրերն ու դասագրքերը:

Միջին դպրոցի համար նշված խնդիրներն առկա են նաև այս կրթական աստիճանում:

Դասագրքեր: Ինչպես միջին դպրոցում, այնպես էլ ավագ դպրոցում դասագրքերի բարդ ակադեմիական ոճը չի նպաստում դասավանդման մեթոդական նոր և հետաքրքիր լուծումներ գտնելուն: Ավագ դպրոցի դասագրքերից միանշանակ բացասական գնահատականով է ներկայացվում «Երկրաչափության»՝ Ի. Ֆ. Շարիֆինի դասագիրքը:

Այլ խնդիրներ: Միջին դպրոցի ընդհանրական խնդիրները վերաբերում են ավագ դպրոցին ևս:

Ընդհանրական նկատառումներ

Քանի որ տարրական դպրոցի առարկաները հիմնականում շարունակվում են միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններում, արդյունքում տարրական դպրոցի և միջին դպրոցի ցածր դասարանների միջև անցումն արհեստական է:

Տարրական դպրոցի առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերը պետք է հիմքային տարբերվեն միջին և ավագ դպրոցի համար վերջիններիս ներկայացման ոճից:

«Հայոց լեզու, գրականություն»

«Հայոց լեզվի» դեպքում առկա է միայն լեզուն որպես մայրենի լեզու դասավանդման առարկայական չափորոշիչ և ծրագիր: Լեզվի զարգացման և տարածման նպատակով, ինչպես Սփյուռքում, այնպես էլ Հայաստանում կիրառման համար անհրաժեշտ են լեզուների տարբերակված ծրագրեր, որտեղ լեզուն դասավանդվում է որպես մայրենի լեզու, երկրորդ լեզու կամ 1-ին օտար լեզու:

«Մաթեմատիկա և բնական գիտություններ»

Մաթեմատիկայի և բնական գիտությունների մեջ օգտագործվող տերմինների նկարագրության միասնականությունն անհրաժեշտ պայման է, որպեսզի տարբեր առարկաներ տարբեր կերպ չմեկնաբանեն միևնույն երևույթը:

Մաթեմատիկայի և բնագիտական ոլորտի առարկաների համար նպատակային, չափորոշչային և ծրագրային արդյունավետ ինտեգրումն անհրաժեշտ է և՛ միջին դպրոցի, և՛ ավագ դպրոցի համապատասխան առարկաների և կրթական ծրագրերի միջև: Օրինակ՝ ֆիզիկան կոնկրետ իրավիճակային կենսական (մեխանիկա, դինամիկա, օպտիկա և այլն) խնդիրներ է առաջադրում մաթեմատիկական գիտելիքի կիրառման համար, որը մոտիվացնում է սովորողին, առաջացնում է սովորելու գործընթացի իմաստավորում:

«Օտար լեզուներ»

«Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառի համար սահմանված՝ սովորողին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներն առանձնացված են տարբեր բաժիններով: Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդները կարող են տարբեր լինել՝ կախված լեզվի յուրահատկություններից, սակայն օտար լեզուների պարագայում նպատակահարմար է ունենալ սովորողներին ներկայացվող պահանջների բաժանման միատեսակ մոտեցում: Ներկայումս դժվարանում է պահանջ-գիտելիք հարաբերակցության տեսանկյունից ուսումնասիրությունը, քանի որ գիտելիքները ներկայացված չեն միևնույն բաժանմամբ:

Նպատակային առումով անհրաժեշտ է անցում կատարել լեզվի ուսուցման տեսական-մոդելների նկարագրությունից (որը առկա է «Անգլերեն» առարկայի դեպքում) դեպի յուրաքանչյուր կրթական աստիճանի համար հստակ նպատակներ սահմանելուն, որպեսզի հնարավոր լինի ապահովել առարկայի նպատակների շարունակականությունը կրթական աստիճանների միջև: Տրված չափազանց ծավալուն նպատակները թույլ չեն տալիս ուսուցչին կենտրոնանալ առարկայի առջև դրված հստակ խնդիրների վրա, որոնց մշտապես պետք է անդրադարձ կատարվի ուսումնառության ընթացքում:

Անհրաժեշտ է հստակեցնել լեզվի դասավանդման մակարդակը՝ արդյո՞ք լեզուն դասավանդվում է որպես երկրորդ լեզու, որպես օտար լեզու, որպես 1-ին օտար լեզու, որպես 2-րդ օտար լեզու և այլն, քանի որ յուրաքանչյուր դեպքում դասավանդման նպատակները և մեթոդները, ինչպես նաև սովորողին ներկայացվող պահանջները էապես տարբեր են:

Ռուսաց լեզվի պարագայում առարկայական չափորոշիչի և ծրագրի փաստաթուղթը տրված է ռուսերենով, որը, լինելով ՀՀ ԿԳ նախարարի հրաման, խնդրահարույց է:

6. ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ՀԵՆՔԱՅԻՆ ՌԻՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՊԼԱՆԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հանրակրթական ծրագրերի հենքային ուսումնական պլանն ուսումնասիրվել է միջազգային համաքննության (*benchmarking*) միջոցով՝ կիրառելով տարբերակված մոտեցում հիմնական և ավագ դպրոցների համար, մասնավորապես.

1. Հայաստանում գործող հենքային ուսումնական պլանով սահմանված ընդհանուր, տարրական և միջին դպրոցների առարկայական ուսուցման՝ սահմանված ժամաքանակների տեսակարար կշիռները համեմատվել են կրթական առաջավոր փորձ ունեցող երկրների տվյալների հետ (օգտագործվել են ՏՀԶԿ կողմից հրապարակված տվյալները):
2. Հայաստանում գործող ավագ դպրոցի հենքային ուսումնական պլանով սահմանված առարկայական ուսուցման ժամաքանակները համեմատվել են աշխարհում լավագույնը համարվող ավագ դպրոցի ծրագրերից անգլիական և մակարդակների ժամաքանակների հետ³⁷:

Ստորև ներկայացված են համաքննության արդյունքում կատարված առանցքային դիտարկումները:

Հայաստանում տարրական և միջին դպրոցների միջև դասաժամերի ընդհանուր տևողության բաշխման համամասնությունը շեղված է միջազգային առաջավոր կրթական փորձից

Տարրական դպրոցի տևողությունը Հայաստանում 4 տարի է, որը մոտ է միջազգային առաջավոր կրթական փորձի նվազագույնին: Ըստ միջազգային առաջավոր փորձի՝ տարրական դպրոցի կրթության միջին տևողությունը 6 տարի է: Հայաստանում միջին դպրոցում ուսումնառությունը 5 տարի է, ինչը գերազանցում է միջազգային միջին ցուցանիշը:

Տարրական և միջին դպրոցների ուսումնառության համամասնությունը հանրակրթության պլանավորման էական դրույթներից է: Տարրական և միջին հանրակրթական ծրագրերից յուրաքանչյուրն ունի իր դերակատարությունը սովորողների կոգնիտիվ զարգացման գործընթացում: Հայաստանում ըստ կրթական աստիճանների ժամաքանակի նման բաշխումն առավել «կարևորում է» միջին դպրոցը՝ վերջինիս տալով շատ ավելի ժամաքանակ, քան տարրական և ավագ դպրոցներին:

³⁷ ՏՀԶԿ-ն չունի վերջին երկու տարիների համար ներկայացուցչական տվյալներ ավագ դպրոցի ծրագրերի համար

Միջազգային առաջավոր կրթական փորձը, սակայն, ցույց է տալիս, որ տարրական դպրոցը շատ ավելի է «կարևորվում», քան միջին և ավագ դպրոցները:

Միջազգային կրթական համայնքում ընդունված փաստ է, որ միջին և ավագ դպրոցներում հաջող ուսուցման համար տարրական դպրոցը պետք է ստանձնի որոշակի «ինկուբացիոն» դերակատարում՝ հիմնական շեշտը դնելով սովորողների տարատեսակ հմտությունները զարգացնելու, նրանց լիարժեք սոցիալիզացնելու և ինքնուրույն դարձնելու ուղղությամբ: Վերոնշյալ հմտություններն ու հատկություններն արդեն միջին և ավագ դպրոցներում պիտի նպաստեն սովորողների կողմից գիտելիքային բովանդակության առավել արդյունավետ յուրացմանը, բարձր կոգնիտիվ հմտությունների զարգացմանը:

Սա է պատճառը, որ հանրակրթությամբ առաջատար երկրները (Ֆինլանդիա, Սինգապուր, Ճապոնիա, Ավստրալիա և այլն) հիմնականում ընտրում են տարրական դպրոցի առավել երկարացված տարբերակը: Էական է նաև սովորողների՝ տարրական դպրոց ընդունվելու տարիքը, քանի որ տարիքից կախված՝ կարող է փոփոխվել նաև տարրական ուսումնառության ժամանակահատվածը: Եթե 7 տարեկանում ընդունելության պարագայում 4 տարի ուսումնառությունը կարող է բավարարել հմտությունների անհրաժեշտ զարգացմանը, ապա 5 կամ 6 տարեկանում ընդունելության պարագայում հավելյալ ուսումնառության ժամանակահատվածի կարիք է առաջանում՝ հաշվի առնելով երեխաների կոգնիտիվ զարգացման բնույթը:

Կրթությամբ առաջատար երկրների միջին դպրոցում ուսումնառությունը դիտվում է որպես անցումային փուլ դեպի մասնագիտացված-խորացված ուսուցման ավագ դպրոցում: Այս տեսանկյունից միջին դպրոցում կարևորվում է ամբողջական կրթությունը: Այս մակարդակում կրթության նպատակները հիմնականում կրում են ծրագրերի «հասունացման», «ընդլայնման» և «ինտենսիվացման» բնույթ³⁸: Սա է պատճառը, որ հանրակրթության ոլորտում առաջատար համարվող երկրների միջին դպրոցում ուսումնառությունը տևում է միջինը 3 տարի:

Ավագ դպրոցի ուսումնառությանը Հայաստանում տրամադրվում է նույնքան ժամանակահատված, որքան միջազգային միջինն է:

³⁸ Տե՛ս սույն ուսումնասիրության տեսական բաժնի «Կրթական նպատակների և չափորոշիչների աստիճանական զարգացում» մասը:

Հանրակրթական ծրագրերի տևողությունն ուսումնառության տարիներով

		ՏՀԶԿ երկրներ	Հայաստան
Դպրոցական տարիների բաշխումն ըստ հանրակրթության աստիճանների	Տարրական դպրոց	Միջինը՝ 6 տարի <i>նվազագույնը՝ 4 (Ավստրիա, Գերմանիա), առավելագույնը՝ 7 տարի</i>	4 տարի
	Միջին դպրոց	Միջինը՝ 3 տարի <i>նվազագույնը՝ 2 (Բելգիա, Չիլի), առավելագույնը՝ 7 տարի</i>	5 տարի
	Ավագ դպրոց	Միջինը՝ 3 տարի («ակադեմիական» և ուսումնարանային կրթություն) ³⁹	3 տարի

Աղբյուր՝ OECD Education at a Glance, «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք:

Տարրական, միջին և ավագ դպրոցի ուսումնառությանը Հայաստանում տրվող տարեկան միջին ժամաքանակը քիչ է միջազգային միջին ժամաքանակից

Տարրական դպրոցի տևողության տեսանկյունից Հայաստանում ուսումնառությանը տրվող տարեկան միջին ժամաքանակը միջազգային միջին ժամաքանակից քիչ է՝ տարրական դպրոցի տևողության տեսանկյունից՝ մոտ 32%, միջին դպրոցի տեսանկյունից՝ մոտ 19%, իսկ ավագ դպրոցի տեսանկյունից՝ մոտ 4%:

Հանրակրթական ծրագրերի ժամաքանակները*

		ՏՀԶԿ երկրներ	Հայաստան ⁴⁰
Ուսումնառության ժամաքանակի բաշխումն ըստ հանրակրթության աստիճանների	Տարրական դպրոց	Ընդհանուր՝ 4,614 ժամ Միջին տարեկան՝ 769 ժամ ⁴¹	Ընդհանուր՝ 2,403 ժամ Միջին տարեկան՝ 582 ժամ
	Միջին դպրոց	Ընդհանուր՝ 2,957 ժամ Միջին տարեկան՝ 985 ժամ	Ընդհանուր՝ 4,182 ժամ Միջին տարեկան՝ 826 ժամ
	Ավագ դպրոց	Միջին տարեկան՝ 902 ժամ ⁴²	Ընդհանուր՝ 2,601 ժամ Միջին տարեկան՝ 867 ժամ

* 60 րոպե տևողության դասաժամ:

Աղբյուր՝ OECD Education at a Glance:

³⁹ ՏՀԶԿ, 2011:

⁴⁰ Ուսումնասիրության համար հիմք են հանդիսացել հանրակրթական պետական չափորոշչով սահմանված նորմատիվային ծավալները: Նորմատիվային ծավալն ըստ 45 րոպե տևողության ակադեմիական դասաժամի փոխարկվել է ըստ 60 րոպե տևողության դասաժամի՝ ՏՀԶԿ տվյալների հետ համադրման նպատակով:

⁴¹ Անգլիայում և Շոտլանդիայում օրենսդրությունը պարտադիր հենքային դասաժամերի քանակ չի սահմանում, դպրոցներն ունեն ինքնուրույնություն՝ անհրաժեշտ ժամաքանակի ընտրության հարցում:

⁴² Ավագ դպրոցների ժամաքանակների ներկայացուցչական տեղեկատվություն չկա պայմանավորված ավագ դպրոցների ուսումնառության բազմազանությամբ, որն առկա է միջազգային փորձում

Ուսումնառության մեկնարկի նվազագույն տարիքը տարրական դպրոցում միջինը կազմում է 7 տարեկանը, ՏՀԶԿ երկրներից միայն Ավստրալիայում, Անգլիայում, Նոր Զելանդիայում և Շոտլանդիայում է տարրական դպրոցի ուսումնառությունը պարտադիր սկսվում 5 տարեկանից: Երկրների մեծամասնությունը տարրական դպրոցում ուսումնառությանը հատկացնում է միջինը տարեկան 185 դաս-օր, իսկ միջին դպրոցում՝ 183⁴³: Հայաստանի պարագայում միջինում հատկացվում է 34 շաբաթ կամ 170 դաս-օր (բացառություն են կազմում առաջին և երկրորդ դասարանները՝ համապատասխանաբար՝ 30 և 32 շաբաթով), իսկ ուսումնառությունն սկսվում է 6 տարեկանից:

Հայաստանում ժամաքանակների բաշխումն ըստ առարկաների հիմնականում մոտ է միջազգային միջինին տարրական դպրոցի պարագայում և միջազգային միջինից շեղվում է միջին դպրոցի պարագայում

Տարրական դպրոց

Տարրական դպրոցի պարագայում մաթեմատիկայի, ֆիզիկական կուլտուրայի, արվեստի ուսումնառությանը տրամադրվող ժամաքանակների տեսակարար կշիռները հիմնականում մոտ են միջազգային միջինին:

Մայրենիի ուսումնառությանը տրամադրվող տեսակարար ժամաքանակը 10%-ով ավել է միջազգային միջին ցուցանիշից, և 2%-ով ավել է միջազգային առավելագույն ցուցանիշից: Բնագիտության⁴⁴ ուսումնառությանը հատկացվող ժամաքանակի տեսակարար կշիռը 3%-ով քիչ է միջազգային միջինից: Հանրակրթության պետական չափորոշիչը հասարակագիտական առարկաների ուսումնական բնագավառի համար ժամաքանակն առանձնացված չի ներկայացնում. այն ներառված է «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայում: «Օտար լեզուներ» և «ՏՀՏ, համակարգչային գիտություններ» ուսումնական բնագավառներով համադրումը հնարավոր չէ իրականացնել, քանի որ տարբեր երկրներում դրանք տարրական դպրոցում ներդրվում են տարբեր դասարաններում:

Միջին դպրոց

Միջին դպրոցի պարագայում Հայաստանում մաթեմատիկայի, մայրենիի, բնության և բնական գիտությունների, հասարակագիտության ուսումնառությանը տրամադրվող ժամաքանակների տեսակարար կշիռները 2-3%-ով ավել են միջազգային միջին

⁴³ Ռուսաստանի Դաշնությունում, Ֆրանսիայում, Լատվիայում, Իռլանդիայում այս ցուցանիշը կազմում է 170 դաս-օր կամ ավելի քիչ: Ի տարբերություն այս երկրների՝ սովորողները Ճապոնիայում, Իսրայելում, Իտալիայում նվազագույնը 200 դաս-օր են հատկացնում ուսումնառությանը:

⁴⁴ Հաշվարկվել է՝ հիմք ընդունելով «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկան, որը, լինելով ինտեգրված առարկա, ներառում է նաև հասարակագիտական բաղադրիչ:

ցուցանիշներից: Ֆիզիկական կուլտուրայի ուսումնառությանը տրամադրվող ժամաքանակի տեսակարար կշիռը գրեթե կրկնակի ավել է միջազգային միջինից, իսկ արվեստի ուսուցմանը՝ գրեթե չորս անգամ պակաս:

Վերոնշյալ 6 առարկայախմբերը միջինում կազմում են ՏՀԶԿ երկրների պարտադիր ծրագրային ժամաքանակի 67%-ը⁴⁵: Նշված ժամաքանակին միջինը ավելանում է ևս 15%՝ երկրորդ օտար լեզվի⁴⁶, կրոնի, ՏՀՏ, հմտությունների զարգացման ծրագրերի ուսումնառությունը:

Ուսումնասիրված երկրների դպրոցները սահմանված «ճկուն» ժամաքանակ ունեն նաև տարրական դպրոցի համար⁴⁷: Առավելագույն ճկունություն ունեն անգլիական և նիդերլանդական դպրոցները՝ 100%, իսկ նվազագույն ճկունություն՝ հունգարական, լատվիական, ֆիննական դպրոցները՝ 5-9%:

Հայաստանում առարկայական ծրագրերի ուսումնառության ժամաքանակը հիմնականում բարձր է միջազգային միջին մակարդակից:

Տարեկան ուսումնառության ժամաքանակի բաշխումն ըստ առարկաների

		ՏՀԶԿ երկրներ	Հայաստան
Ընթերցանություն, ուղղագրություն և գրականություն ⁴⁸	Տարրական դպրոց	Միջինը՝ ժամաքանակի 22% <i>նվազագույնը՝ 18% (Լեհաստան), առավելագույնը՝ 30% (Ֆրանսիա, Կանադա, Ավստրիա, Չեխիա)</i>	ժամաքանակի 32%
	Միջին դպրոց	Միջինը՝ ժամաքանակի 14% <i>նվազագույնը՝ 11% (Ֆինլանդիա, Իռլանդիա, Էստոնիա, Ճապոնիա), առավելագույնը՝ 33% (Իտալիա)</i>	ժամաքանակի 17%
Մաթեմատիկա	Տարրական դպրոց	Միջինը՝ ժամաքանակի 15% <i>նվազագույնը՝ 10% (Լեհաստան), առավելագույնը՝ 26% (Պորտուգալիա)</i>	ժամաքանակի 16%

⁴⁵ Հայաստանում այս ցուցանիշը, առանց հասարակագիտությանը տրվող տեսակարար ժամաքանակի հաշվարկի, կազմում է 69%:

9Երկրորդ օտար լեզվի դասավանդման միջազգային միջին ժամաքանակը կազմում է միջինում 3-5%, առավելագույնը՝ 17% (Լյուքսեմբուրգ) և նվազագույնը՝ 1% (Հունգարիա):

⁴⁷ Կարող են օգտագործել որևէ ծրագիր ավելի շատ ժամաքանակով անցնելու համար:

⁴⁸ Հիմնականում վերաբերում է մայրենիի ուսուցմանը:

		ՏՀՁԿ երկրներ	Հայաստան
	Միջին դպրոց	Միջինը՝ ժամաքանակի 12% <i>նվազագույնը՝ 10% (Ֆինլանդիա, Իռլանդիա, Ճապոնիա), առավելագույնը՝ 20% (Իտալիա)</i>	ժամաքանակի 15%
Արվեստ	Տարրական դպրոց	Միջինը՝ ժամաքանակի 9%	ժամաքանակի 8%*
	Միջին դպրոց	Միջինը՝ ժամաքանակի 6%	ժամաքանակի 2%
Գիտություններ	Տարրական դպրոց	Միջինը՝ ժամաքանակի 7% <i>նվազագույնը՝ 2% (Իռլանդիա), առավելագույնը՝ 12% (Ավստրիա)</i>	ժամաքանակի 4%*
	Միջին դպրոց	Միջինը՝ ժամաքանակի 11% <i>նվազագույնը՝ 4% (Լյուքսեմբուրգ), առավելագույնը՝ 20% (Էստոնիա)</i>	ժամաքանակի 13%
Հասարակագիտական առարկաներ	Տարրական դպրոց	Միջինը՝ ժամաքանակի 6%	-
	Միջին դպրոց	Միջինը՝ ժամաքանակի 10%	ժամաքանակի 12%
Մարմնակրթության	Տարրական դպրոց	Միջինը՝ ժամաքանակի 8%	ժամաքանակի 9%
	Միջին դպրոց	Միջինը՝ ժամաքանակի 7%	ժամաքանակի 16%

* Հանրակրթության պետական չափորոշչի հենքային ուսումնական պլանով բարդ է հասկանալ կոնկրետ ժամաքանակը, հետևաբար դիտարկվել է «Երաժշտություն» առարկան առանձին՝ առարկայական չափորոշից և ծրագրից վերցված ժամաքանակով:

Ավագ դպրոցի առարկայական ժամաքանակների բաշխվածությունը թե՛ ստանդարտ, թե՛ հոսքային տարբերակներով չունի հստակ տրամաբանված համամասնական կապ, ժամաքանակները չեն համադրվում միջազգային առաջատար փորձի հետ

Ավագ դպրոցի հենքային ուսումնական պլանի ուսումնասիրությունից դուրս են բերվել հետևյալ դիտարկումները.

1. Բնագիտական առարկաների խորացված ուսուցման ժամաքանակը Հայաստանում միջինում 16%-ով ավել է միջազգային առաջատար փորձով⁴⁹ հատկացվող ժամաքանակից: Միջինում 13%-ով ավել է նաև հասարակագիտական առարկաների խորացված ուսուցման ժամաքանակը: Անգլիական տարբերակում կիրառվում է «ուղղորդված յուրացման ժամաքանակ» (*guided learning hour*) հասկացությունը, ինչն էականորեն տարբերվում է «նորմատիվային ուսուցման ժամաքանակ» (*compulsory instruction hour*) հասկացողությունից: Անգլիական փորձի պարագայում յուրացման ժամաքանակը ուսուցչին ազատություն է տալիս, քանի որ ներառում է և՛ որոշակի տնային աշխատանքի ժամաքանակ, և՛ գնահատմանը տրամադրվող ժամաքանակ, և՛ ուսուցման ժամաքանակ:
2. Բնագիտական առարկաներն ընդհանուր հոսքի ուսուցման դեպքում չունեն համամասնական բաշխվածություն, կարևորություն է տրված ֆիզիկային: Ֆիզիկայի ուսուցման ժամաքանակը մոտ 50%-ով ավել է կենսաբանության ուսուցման ժամաքանակից, վերջինս էլ 20%-ով ավել է քիմիայի ուսուցման ժամաքանակից:
3. Հայոց լեզվի ընդհանուր, բնագիտամաթեմատիկական և հումանիտար հոսքերի ժամաքանակների բաշխումը տրամաբանված չէ, քանի որ թեմատիկ տեսանկյունից ընդհանուր հոսքի ծրագրի նկատմամբ հիմնական տարբերությունը ընդամենը 8-ական ժամ ավելացված ժամաքանակն է՝ վերլուծական և հետազոտական աշխատանքի և ոճագիտության ուսումնասիրման համար, ինչպես նաև՝ 17 ժամ կրկնությանը հատկացվող ժամաքանակը:
4. Տրամաբանված չէ նաև հայոց պատմության ընդհանուր և հումանիտար (խորացված) հոսքերի ժամաքանակային տարբերությունը՝ մոտ 10%, երբ միջազգային փորձով այս տարբերությունը շուրջ 100% է: Նույնն խնդիրն առկա է համաշխարհային պատմության պարագայում:
5. Աշխարհագրության ընդհանուր հոսքի ուսուցման ժամաքանակը շուրջ 77%-ով ավել է ընդհանուր հոսքի ուսուցման առարկաների մեծամասնության ժամաքանակներից:

⁴⁹ Քանի որ ՏՀԶԿ տվյալների շտեմարանը ներկայացուցական տեղեկատվություն չի տալիս ավագ դպրոցում առարկայական ժամաքանակների բաշխման վերաբերյալ, տեքստում «միջազգային միջին» արտահայտությունը հասկանալ անգլիական համակարգերի ավագ դպրոցների առարկայական ժամաքանակների համեմատությամբ: Անգլիական համակարգերն ընտրվել են որպես աշխարհում ավագ դպրոցների լավագույն ճանաչված համակարգերից մեկը՝ տարածված թե՛ Անգլիայում, թե՛ Սինգապուրում և մասամբ Ճապոնիայում: Առաջատար սովորողները միջինում ընտրում են երեք խորացված առարկա:

6. Հանրահաշվի և երկրաչափության ուսումնասիրությունն ընդհանուր հոսքում կազմում է 382⁵⁰ ժամ, իսկ խորացված ուսումնասիրությունը՝ 612⁵¹, համապատասխանաբար 60%-ով և 126%-ով ավել միջազգային փորձի խորացված ուսումնասիրությանը տրամադրվող ժամաքանակներից:
7. Ավագ դպրոցի բոլոր առարկաների ժամաքանակներում ներառված են կրկնողության ժամեր, որոնք անհարկի ծանրաբեռնում են ավագ դպրոցում ուսուցումը: Նման փորձ կրթությամբ առաջատար երկրները հիմնականում չունեն: Ժամաքանակային այս ծանրաբեռնումն իրականում ավելացնում է բուն ժամաքանակը, որը սովորողներն անցկացնում են դպրոցում. դրան գումարվում է նաև տնային պատրաստվածությանը տրամադրվող ժամաքանակը՝ բերելով սովորողների ծանրաբեռնման:

Առարկայական ժամաքանակների համաքննում

Անգլիական Ա մակարդակ ծրագիր ⁵²			Հայաստանի ավագ դպրոցի ծրագիր ⁵³			
	A ⁵⁴	AS ⁵⁵		Ընդ. ⁵⁶	Հում. ⁵⁷	Բնգ. ⁵⁸
Անգլերեն ⁵⁹	360	180	Հայոց լեզու	204/153	238/178	204/153
			Հայ գրականություն	306/230	408/306	204/153
Ֆիզիկա	360	180	Ֆիզիկա	306/230	68/51	578/433
Քիմիա	360	180	Քիմիա	170/127.5	68/51	578/433
Կենսաբանություն	360	180	Կենսաբանություն	204/153	68/51	578/433
Պատմություն	360	180	Հայոց պատմություն	500/375	544/408	204/153

⁵⁰ 60 թույլեանոց դասաժամ:

⁵¹ 60 թույլեանոց դասաժամ:

⁵² Ժամաքանակները ներկայացված են ըստ 60 թույլե տևողության ակադեմիական դասաժամերի:

⁵³ Կոտորակից ձախ ներկայացված է 45 թույլե տևողությամբ դասաժամերի քանակը, կոտորակից աջ ընկած թվերը 45: թույլեանոց դասաժամերի համապատասխան 60 թույլեանոց դասաժամերն են:

⁵⁴ Խորացված մակարդակ:

⁵⁵ Ստանդարտ մակարդակ:

⁵⁶ Ընդհանուր հոսք:

⁵⁷ Հումանիտար հոսք:

⁵⁸ Բնագիտամաթեմատիկական հոսք:

⁵⁹ Անգլերենի ուսուցման պարագայում երեք տարբեր ծրագրեր են առաջարկվում ընտրության՝ խորացված լեզվի ուսուցում, խորացված գրականության ուսուցում և ստանդարտ լեզու/գրականության ուսուցում:

Անգլիական Ա մակարդակ ծրագիր ⁵²			Հայաստանի ավագ դպրոցի ծրագիր ⁵³			
			Համաշխարհային պատմություն	544/408	544/408	136/102
Մաթեմատիկա	360	180	Հանրահաշիվ	306/230	205/154	510/382
			Երկրաչափության	204/153	123/92	306/230
Աշխարհագրություն	360	180	Աշխարհագրություն	544/408		544/408
Մարմնակրթություն ⁶⁰	360	180		255/191		

Ամփոփում

Հենքային ուսումնական պլանը հանրակրթության կազմակերպման կարևոր բաղադրիչներից է: Տարածված տեսակետ կա, որ ուսումնական նյութի յուրացումն ուղիղ կապ ունի ուսուցմանը տրամադրված ժամաքանակի հետ, և յուրացման արդյունավետությունը բարձրացնելու նպատակով խիստ կարևոր է ավելացնել նաև ուսուցմանը տրամադրվող ժամաքանակը: Նման տեսակետ արտահայտվեց նաև սույն ուսումնասիրության ընթացքում ուսուցիչների հետ իրականացված քննարկումների ընթացքում:

Այնուհանդերձ, ուսուցման ժամաքանակի և յուրացման արդյունավետության վերաբերյալ կրթության տեսությունը հստակ կորելացիա չի մատնանշում: Ուսումնասիրված առաջատար երկրների փորձը՝ Ֆինլանդիա, Ճապոնիա, Սինգապուր, Ավստրալիա, ներկայումս անցում է կատարում այսպես կոչված «ուսուցանել քիչ, սովորել շատ» (*Teach Less, Learn More*) սկզբունքին: Այն ենթադրում է ուսումնական բովանդակության ծավալի նվազեցում՝ կոգնիտիվ հմտությունների բարդացմամբ և ժամաքանակների օպտիմալացմամբ:

Հայաստանում հանրակրթական ծրագրերի ժամաքանակների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ կա ժամաքանակային և ծրագրային բովանդակության օպտիմալացման էական հնարավորություն: Միաժամանակ, այս երկու օպտիմալացումներից մեկն առանց մյուսի էական դրական արդյունք չի կարող տալ:

⁶⁰ Խորացված մարմնակրթության պարագայում ուսումնասիրվում է մկանների կառուցվածք, անձնական հիգիենա, մարմնակրթության տեսություն:

Հստակ է նաև տարրական, միջին, ավագ հանրակրթական ծրագրերի տևողության կարգավորման կարիքը, ինչի պարագայում միջին դպրոցը կստանա սոցիալապես առավել ձևավորված սովորողներ՝ պատրաստ միջին դպրոցում գիտելիքային բազայի ընդլայնմանը և ավագ դպրոցում վերջինիս մասնագիտական խորացմանը: Հատկանշական է, որ ուսուցման միջազգային առաջավոր փորձը վաղուց անցում է կատարել գիտելիքը որպես կրթության կարևոր բաղադրիչ դիտարկելուց դեպի գիտելիքը որպես անձնային որակներ և հմտություններ ձևավորող և զարգացնող գործիք դիտելուն:

7. ՅՈՒՐԱՑՈՒՄ ԵՎ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ

Այս բաժնում դիտարկվել են ՀՀ հանրակրթության պետական չափորոշչով, առարկայական չափորոշիչներով և ծրագրերով, ինչպես նաև այլ իրավական ակտերով սահմանված կրթական բովանդակության գնահատման համակարգը և բովանդակության յուրացման խնդիրները՝ ԳԹԿ-ի և միջազգային գնահատումների արդյունքների վերլուծության համատեքստում:

7.1. ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Գնահատման համակարգի ուսումնասիրության համար հիմք են հանդիսացել տեսության և առաջավոր միջազգային փորձի վերաբերյալ սույն ուսումնասիրության շրջանակում ներկայացված հետևյալ դիտարկումները՝

- Գնահատման համակարգի համար էական սկզբունքներ են համարվում համակարգի թափանցիկությունը, օպերացիոն արդարությունը⁶¹, տվյալների տարաժամանակյա և համընդհանուր վավերականությունը, գնահատման ստուգիչ և խրախուսող դերակատարումը, կրթական համակարգի՝ զարգացմանն ուղղված լինելը, յուրացումը գնահատմամբ չպայմանավորելը⁶², կրթության շարունակականության ապահովումը, գնահատման համակարգի ամբողջականությունն ու սահուն գործարկումը և այլն: Այս սկզբունքների մեծ մասն արտացոլված է նաև հանրակրթության պետական կրթակարգում:
- Վերոնշյալ սկզբունքներին բավարարող ամփոփիչ գնահատումներն իրականացվում են կա՛մ ուսուցչական համայնքի կողմից (ազատական միջավայրերում), կա՛մ կենտրոնական մարմնի կողմից: Երկու դեպքում էլ պահանջվում է հստակ մասնագիտական պատրաստվածություն՝ յուրացված բովանդակության և գնահատման մեթոդները փոխկապակցելու, գնահատման մեթոդներ ընտրելու, քննական հարցեր պատրաստելու, քննաթերթիկներ կազմելու, վերջիններս նախապես փորձարկելու համար: Կարևոր է նշել, որ նման թեստերի կազմումը ծավալուն գործընթաց է, որում հաճախ հարյուրավոր

⁶¹ Սա լայն հասկացություն է, որը ենթադրում է սովորողի աշխատանքի լիարժեք գնահատում ոչ բինար մեթոդներով (մասնավորապես, նույնիսկ եթե լուծման արդյունքը սխալ է, բայց քայլերը ճիշտ՝ սովորողը պետք է գնահատվի), գնահատման սուբյեկտիվիզմի հնարավորինս նվազեցում, գնահատման համակարգի՝ բոլոր սովորողների պարագայում իրավահավասար գործարկում, տարբեր աղբյուրների միջոցով գնահատում և այլն:

⁶² Սա ենթադրում է յուրացվող բովանդակության մշակում, որի հիմքով մշակվում է գնահատումը և ոչ հակառակ գործընթացը:

մասնագետներ են ներգրավվում:⁶³

- Վերոնշյալ սկզբունքներին բավարարող ընթացիկ գնահատումներն արվում են հնարավորինս «սովորողակենտրոն» և «ապահով» միջավայրի պայմաններում: Սա խթանում է սովորողների կողմից գնահատումը որպես զարգացման գործիք և ոչ որպես «մամլիչ» դիտելը: Ընթացիկ գնահատման ներկա տարածված մոդելներն են՝ «յուրացմանն ուղղված գնահատումը» (*Assessment for Learning*) և «յուրացման գնահատումը» (*Assessment of Learning*): «Յուրացմանն ուղղված գնահատումը» վերաձևակերպում է ուսուցչի դերը որպես խորհրդատու: Երկու մոդելներն էլ կրթության ոլորտում հաջողությամբ փորձարկում են առաջատար երկրները, ինչպիսիք են Ֆինլանդիան, Անգլիան, Իռլանդիան, Սինգապուրը:
- Գնահատումը պետք է ուղղված լինի ոչ միայն յուրացված բովանդակության, այլև հմտությունների և կարողությունների ստուգմանը և ձևավորմանը: Այս պարագայում միայն գնահատումը կլինի ամբողջական և ներկայացուցչական:
- Գնահատման համակարգի թափանցիկությունը և տվյալների վավերականությունը հատկապես էական են գնահատմամբ տրված որակավորումների միջազգային փոխճանաչման և սովորողների շարժունակության իրավունքի ապահովման տեսանկյունից: Համակարգերը, որոնց կողմից տրված որակավորումները չունեն տվյալների հաստատուն հենք, սովորաբար չեն ճանաչվում կրթությամբ առաջատար երկրների կողմից, և արդյունքում կասկածի տակ է առնվում սովորողի ամբողջ ուսումնառությունը, ինչը կարող է էական խոչընդոտներ ստեղծել սովորողների հետագա մասնագիտական զարգացման տեսանկյունից:
- Հանրակրթական դպրոցի ավարտական գնահատումը չպետք է պայմանավորված լինի բուհական ընդունելության քննությունների պահանջներով: Սա է հուշում միջազգային կրթությամբ առաջատար երկրների փորձը՝ ներառյալ Սինգապուրը, Անգլիան, Ֆինլանդիան: Այն դեպքում, երբ բուհական ընդունելության պահանջներն սկսում են «պայմանավորել» դպրոցական ավարտական գնահատումը, դպրոցական ուսուցումը վերածվում է բուհական ուսուցման նախապատրաստող մարմնի, այնինչ դպրոցական հանրակրթական ուսուցման նպատակը շատ ավելի լայն և ռազմավարական պետք է լինի:
- Նշված սկզբունքները, թեև տարբեր հաջողություններով, կիրառվում են

⁶³ Կարևոր սկզբունք է համարվում գնահատման թերթիկների մշակումը տվյալ դասարանում չդասավանդող ուսուցիչների կողմից, ինչպես նաև քննաթերթիկների կազմումը՝ չափորոշիչի հիմքով ապահովելու գնահատման համակարգի սկզբունքների լիարժեք գործարկումը:

միջազգային առաջավոր փորձում, այնուամենայնիվ, գնահատումը մնում է որպես կրթական էական մարտահրավերներից մեկը: Այս մարտահրավերի հաղթահարումը ենթադրում է մասնագիտական բարձր պատրաստվածություն և շարունակական հետազոտությունների կատարում կրթական կենտրոնական մարմինների կողմից:

Հանրակրթական դպրոցի սովորողների գնահատման համակարգը Հայաստանի Հանրապետությունում սահմանված է հետևյալ հիմնական փաստաթղթերով՝

- **Հանրակրթության մասին օրենքի հոդված 18.** «Սովորողների գնահատումը և ատեստավորումը» սահմանում է, որ «...առաջադիմության ընթացիկ և ամփոփիչ (կիսամյակային և տարեկան) գնահատումը, դրանց ձևերի, մեթոդների, հաճախականության, առաջադրանքների բովանդակության ընտրությունը կատարում է ուսումնական հաստատությունը՝ հանրակրթության պետական չափորոշչին և այլ նորմատիվ իրավական ակտերին համապատասխան»:
- **Հանրակրթության մասին օրենքի հոդված 30-ը սահմանում է** հանրակրթության բնագավառում կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնի իրավասությունները, որոնք ներառում են՝ ուսումնական հաստատության սովորողների կողմից կրթական ծրագրերի յուրացման ամփոփիչ ստուգման կամ ատեստավորման անցկացման, սովորողի փոխադրման և ավարտման կարգի մշակումը և հաստատումը, ինչպես նաև ամփոփիչ ատեստավորման կազմակերպումը և ուսումնական հաստատության շրջանավարտների՝ հանրակրթության պետական չափորոշչի պահանջներին համապատասխանության որոշումը:
- **Հանրակրթության մասին օրենքի հոդված 34.** «Ուսումնական հաստատության գործունեության գնահատումը», ըստ որի՝ ուսումնական հաստատության արտաքին գնահատումն իրականացվում է սովորողին մատուցվող կրթական ծառայությունների որակի և հանրակրթության պետական չափորոշչի պահանջներին շրջանավարտների համապատասխանության հիման վրա:
- **Հանրակրթության պետական կրթակարգի** «Գնահատումը, դրա հիմնական սկզբունքների և գործառույթների սահմանումը» բաժինը սահմանում է գնահատման հիմնական նպատակները, սկզբունքները և գործառույթները:
- **Հայաստանի Հանրապետության կառավարության նիստի 2005 թվականի ապրիլի 14-ի թիվ 14 քաղվածքը սովորողների գնահատման հայեցակարգի**

մասին⁶⁴, սահմանում է գնահատման համակարգի մի շարք փոփոխություններ, այդ թվում՝ ընթացիկ, ավարտական և միասնական քննությունների վերաբերյալ⁶⁵:

- **Հանրակրթության պետական չափորոշի** «Ուսումնական գործընթացի արդյունքների գնահատման համակարգ» բաժինը սահմանում է գնահատման ձևերը, գնահատականների գրանցումը և հաշվառումը:
- **Առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի** «Ուսուցման արդյունքների ստուգման և գնահատման կարգ» բաժնում մասնավորեցվում է գնահատման կարգն առարկայական մակարդակներով (որոշ առարկաների պարագայում միայն):
- **Հանրակրթական ուսումնական հաստատության սովորողի ուսումնական առաջադիմության գնահատման երաշխավորությունների կարգը**, որը մշակվել է «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքի 18-րդ հոդվածի 1-ին կետի և «Հանրակրթության պետական չափորոշիչ» IV բաժնի պահանջների կատարումն ապահովելու, ինչպես նաև հանրակրթական ուսումնական հաստատության սովորողի ուսումնական գործունեության ընթացիկ գնահատման համար միասնական մոտեցումներ ձևավորելու նպատակով:
- **ՀՀ ԿԳՆ կողմից երաշխավորված մեթոդական ցուցումներ և ձեռնարկներ**- այս պարագայում հատկապես էական է «2015-2016 ուսումնական տարում ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում գնահատման համակարգի կիրառման վերաբերյալ մեթոդական ցուցումները»՝ թե՛ ընդհանրական և թե՛ առարկայական մակարդակներով:

Գնահատման համակարգը կառուցվածքային տեսանկյունից մասնավորապես է պարբեր փաստաթղթերում

Ուսուցիչներն ընթացիկ և ամփոփիչ գնահատումն իրականացնում են՝ հիմնականում հիմնվելով գնահատման ուղեցույցների վրա և առաջնորդվում կոնկրետ տարվա ցուցումներով: Վերջիններս ուղղորդիչ բնույթ ունեն և հարուստ են պատրաստվածության ստուգման տեսակների օրինակներով:

Միաժամանակ, արդյունավետ գնահատում իրականացնելու համար ուսուցիչները

⁶⁴ Այսուհետ՝ սովորողների գնահատման հայեցակարգ:

⁶⁵ Հայեցակարգը դրական մոտեցումներ է առաջադրում հատկապես գնահատման համակարգի էական սկզբունքներից մեկը՝ գնահատումը, տարբեր մեթոդների միջոցով հնարավորինս լիարժեք ներդնելու տեսանկյունից: Էական է նաև ավարտական քննական առարկաների մի մասի ընտրության իրավունքի սահմանումը՝ որպես սովորողակենտրոն համակարգ:

կարիք ունեն լիարժեք ըմբռնելու գնահատման համակարգի էությունը⁶⁶, իսկ վերջինս լիարժեք հասկանալու համար հարկ է ծանոթ լինել գնահատման վերաբերյալ բոլոր դրույթներին, որոնք ամրագրված են տարբեր իրավական փաստաթղթերով և մասնատված պատկեր են ստեղծում: Սույն ուսումնասիրության ընթացքում ուսուցիչների հետ կատարված խմբային քննարկումները պարզ դարձրին, որ ուսուցիչների մեծ մասը վերոնշյալ բոլոր դրույթներին կա՛մ չի անդրադառնում, կա՛մ անդրադառնում է խիստ հազվադեպ:

Այնուհանդերձ, ուսուցիչներն ազատություն ունեն *(Հանրակրթության մասին օրենքի 18-րդ հոդված)* մշակելու ընթացիկ և ամփոփիչ քննություններ: Այս բնույթի աշխատանք կատարելու համար ուսուցիչներին որպես օրինակ կարող են ծառայել առարկայական մեթոդական ցուցումները, սակայն վերջիններս չեն մանրամասնում գնահատում-յուրացված բովանդակություն կորելացիայի կարգը և մեթոդը, քննաթերթիկի կազմության կարգը և մեթոդը, պատրաստվածության ստուգման տարբեր մեթոդների ընտրության կարգը, քննաթերթիկների նախապես փորձարկման կարգը և մեթոդը, ինչպես սա արվում է միջազգային լավագույն փորձում: Կարելի է փաստել, որ ընթացիկ և ամփոփիչ որակյալ գնահատում կատարելու համար ուսուցիչները հիմնարար և ամբողջական կարգ չունեն⁶⁷:

Հանրակրթական ուսումնական հաստատության սովորողի ուսումնական առաջադիմության գնահատման երաշխավորությունների կարգի հաստատումից հետո չի իրականացվել դրա մասնավորեցումն առարկայական գնահատման մեթոդական ցուցումների մակարդակով, որը լրացուցիչ խնդիրներ է առաջացնում առարկայական մեթոդական ցուցումներով և վերոնշյալ կարգով գնահատման սանդղակների համադրման ժամանակ:

Հանրակրթության պետական կրթակարգով սահմանված գնահատման համակարգի նպատակներից մեկը՝ համակարգի թափանցիկությունը, ենթադրում է, որ սովորողները և վերջիններիս օրինական ներկայացուցիչները պետք է հնարավորություն ունենան առանց հատուկ մասնագիտական գիտելիքների տեղեկացված լինել և հստակ հասկանալ գնահատման համակարգի էությունը և մեխանիզմը: Սակայն համակարգի մասնատվածությունը «ստիպում է» ունենալ որոշակի հետազոտական և մասնագիտական գիտելիքներ և հմտություններ՝ գնահատման համակարգը հասկանալու համար:

Համակարգային մասնատվածությունը նաև հնարավորություն չի ընձեռում հստակ կապ ստեղծել գնահատման համակարգի և չափորոշչային պահանջների միջև: Թե՛

⁶⁶ Այլապես գնահատումը հանգիստ կարող է վերածվել կրթական համակարգի զարգացման խոչընդոտի՝ չտալով վավերական արդյունքներ և չնպաստելով սովորողների զարգացմանը:

⁶⁷ Այլ հարց է, որ այդօրինակ գնահատում կատարելը խիստ մասնագիտական գիտելիքներ և հմտություններ է պահանջում:

գնահատման համակարգի և թե՛ չափորոշչային պահանջների մասնատված ներկայացումը բերում է տարընթերցման և տարըմբռնման: Սույն խնդիրը մանրամասնվել է ստորև:

Ընթացիկ և ամփոփիչ գնահատման դիտարկումներ

Գնահատման համակարգը կրթական բովանդակության բոլոր բաղադրիչների ընթացիկ և ամփոփիչ գնահատումների տվյալների համընդհանուր վավերականության ապահովման հնարավորություն չի ընձեռում:

Հանրակրթության մասին օրենքի 18-րդ հոդվածը որոշակի ճկունություն է սահմանում հանրակրթություն իրականացնող մարմինների համար՝ նշելով, որ «առաջադիմության ընթացիկ և ամփոփիչ (կիսամյակային և տարեկան) գնահատումը, դրանց ձևերի, մեթոդների, հաճախականության, առաջադրանքների բովանդակության ընտրությունը կատարում է ուսումնական հաստատությունը»: Համակարգի նման ճկունությունը, որպես կանոն, դրական է ազդում ուսուցչական համայնքի մանկավարժական հմտությունների վրա՝ հնարավորություն տալով վերջիններիս տարբեր գնահատումներ փորձարկել և դրանով իսկ առավել լավ հասկանալ յուրացման գործընթացը: Միաժամանակ չափորոշչա-ծրագրային փաստաթղթերի թերի կազմության (չափորոշչային պահանջների ոչ հստակ հարաբերակցումը գնահատման բնութագրիչների հետ) արդյունքում համակարգի ճկունությունը գործում է ի վնաս բուն համակարգի՝ մեծացնելով ուսուցիչների կողմից միևնույն չափորոշչի յուրացման վերաբերյալ խիստ սուբյեկտիվ գնահատումներ կատարելու հավանականությունը: Այն նաև խնդրահարույց է ամբողջ համակարգում արդյունքների վավերականություն (validity) ապահովելու տեսանկյունից՝ անկախ հանրակրթություն իրականացնող մարմնից:

Վերոնշյալ խնդիրը հատկապես մեծ է ամփոփիչ նիշային գնահատման պարագայում, որը էական հիմք է համարվում կրթության շարունակականության տեսանկյունից: Առաջավոր կրթական փորձ ունեցող երկրների պարագայում խնդիրը հիմնականում լուծվում է առարկայական չափորոշիչներում թեմատիկ գնահատման կարգի մասնավորեցմամբ կամ կենտրոնական մարմինների կողմից գնահատումների թերթիկների տրամադրմամբ: Որպես օրինակ, անգլիական Ա-մակարդակի⁶⁸ պատմության առարկայական ծրագիրը մատնանշում է, թե գնահատման որ նպատակը (assessment objective) յուրացված բովանդակության որ բաղադրիչին է վերաբերում և ընդհանուր գնահատման մեջ ինչ կշիռ ունի:

⁶⁸ Վերջինս համարվում է յուրացված բովանդակության գնահատման լավագույն համակարգերից մեկը, եթե ոչ լավագույնը աշխարհում:

Հաշվի առնելով դպրոցների և ուսուցչական համայնքի պատրաստվածության⁶⁹ և մեթոդաբանական աջակցության (կարգեր, ուղեցույցներ) ներկայիս մակարդակը՝ հանրակրթություն իրականացնող մարմինների կողմից հանրակրթության պետական կրթակարգով սահմանված գնահատման գործառույթների լիարժեք իրագործումը և գնահատման ամբողջականության, հավաստիության և համադրելիության ապահովումը լուրջ մարտահրավեր է:

Ներկայիս մասնատվածությամբ՝ գնահատման համակարգը հնարավորություն չի ընձեռում ունենալ յուրացման տվյալների ժամանակային վավերականությամբ բնութագրվող գնահատման միջավայր⁷⁰, որն ուղղված է «սովորողի գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների մակարդակի, անձնային որակների ստուգմանը և դրա հիման վրա ուսումնական գործընթացի կատարելագործմանը, ուսման որակի վերահսկմանը», ինչպես նաև «սովորողի ինքնահաստատմանը և ինքնազարգացմանը նպաստելուն»:

Գնահատման համակարգը թերի է սահմանում ընթացիկ ձևավորող գնահատումը, որի արդյունքում փաստացի թերի են իրականացվում հանրակրթության պետական կրթակարգով սահմանված գնահատման սկզբունքները և գործառույթները:

Հանրակրթական ուսումնական հաստատության սովորողի ուսումնական առաջադիմության գնահատման երաշխավորությունների կարգը սահմանում է, որ ձևավորող գնահատումը չունի նիշային համակարգ և տալիս է գնահատման նպատակով երաշխավորվող ուսուցանող աշխատանքների տեսակներ: Նման սահմանումը ենթադրում է, որ ընթացիկ ձևավորող գնահատումը, որն ուղղակիորեն կապված է «սովորողի գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների մակարդակի ստուգման հիման վրա ուսումնական գործընթացի կատարելագործման» հետ, «մնում է ուսուցչական համայնքի հայեցողությանը», ինչը երկաստիճան խնդիր է ստեղծում՝

- Ոչ նիշային՝ ձևավորող գնահատման համակարգը, ըստ տեսության ու միջազգային փորձի, առավել ռեսուրսատար է, քան նիշային՝ ամփոփիչ գնահատումը: Առանց հստակ կարգի գործածության, այն օբյեկտիվորեն «զիջելու է» նիշային գնահատմանը և չի դառնալու ուսուցումը խթանող և ուսումնական գործընթացը կատարելագործող գործիք, քանի որ քիչ է հավանական, թե ուսուցիչները ժամանակ տրամադրեն իրենց համար այս

⁶⁹ Սա են վկայում թե՛ կրթության տարբեր փորձագետների կարծիքները, թե՛ սույն հետազոտության շրջանակում խմբային քննարկումների արդյունքները:

⁷⁰ Տվյալների ժամանակային վավերականությունը ենթադրում է ստացված արդյունքների տարածական և ժամանակային համադրելիություն: Օրինակ՝ 2015 թվականին որևէ մարզի որևէ դպրոցում ստացված 8 միավորը համապատասխանում է միևնույն չափանիշին, ինչ մեկ այլ մարզի մեկ այլ դպրոցի 8 միավորը 2012 թվականին միևնույն առարկաների պարագայում:

տիպի գնահատման կարգ մշակելու և գործածելու համար: Նմանատիպ գնահատումը ենթադրում է ուսուցչի դերի փոփոխություն. ուսուցիչը դառնում է խորհրդատու, ով պետք է օգնի սովորողներին կազմել յուրացումը բնութագրող թղթապանակներ, շարունակաբար ստուգել այդ թղթապանակները և տալ մեկնաբանություններ:

- Ուսուցչական համայնքը, ինչպես ցույց են տվել սույն հետազոտության շրջանակում ուսուցիչների հետ ֆոկլու-խմբերում քննարկումները, չունի բավարար պատրաստվածություն⁷¹ և ժամանակային, ռեսուրսային ապահովվածություն⁷² ձևավորող գնահատում իրականացնելու համար:

Գնահատման համակարգը թերի է սահմանում, թե կրթական բովանդակության որ բաղադրիչներն ինչ կշռով և սկզբունքով պիտի ներկայացված լինեն ընթացիկ և ամփոփիչ գնահատումներում:

Ընթացիկ բնույթ կրող գնահատումները թե՛ ըստ տեսության և ըստ միջազգային փորձի, թե՛ ըստ Հանրակրթական ուսումնական հաստատության սովորողի ուսումնական առաջադիմության գնահատման երաշխավորությունների կարգի՝ ուղղված են ստուգելու կրթական բովանդակության բոլոր բաղադրիչների յուրացումը (գիտելիք, կարողություն, հմտություն):

Հայաստանում յուրաքանչյուր առարկայի կրթական մանրամասն բովանդակությունը սահմանվում է տվյալ առարկայի չափորոշչով և ծրագրով: Այնուհանդերձ, միայն որոշ առարկայական ծրագրեր ու չափորոշիչներ ունեն բովանդակության գնահատման կարգի վերաբերյալ բաղադրիչ, միաժամանակ, ոչ մի առարկայական ծրագիր չունի հստակ սահմանում, թե կրթական բովանդակության և որակական պահանջների նվազագույն/առավելագույն ինչպիսի մակարդակ և ինչ կշռով պիտի ստուգվի:

Առարկայական գնահատման մեթոդական ցուցումները ևս բովանդակության ընտրության կշռի և սկզբունքի մոտեցում չեն առաջադրում, թեև բերում են տարբեր օրինակներ տարբեր բաղադրիչների և վերջիններիս՝ գնահատման ընդհանուր արդյունքի մեջ տեսակարար կշռի վերաբերյալ: Օրինակ՝ ֆիզիկայի առարկայական գնահատման մեթոդական ցուցումը 10-րդ դասարանի կիսամյակային ամփոփիչ թեստում երկու միավոր է տալիս հավասարաչափ արագացող շարժման արագացման բանաձևը գրելու համար, սակայն չի պարզաբանում տրված միավորի կապն առարկայական ծրագրում տվյալ հասկացության կշռի հետ: Գնահատման ճշգրիտ քննաթերթիկի կազմումը, այնինչ, ենթադրում է հստակ սահմանում, թե բովանդակության որ բաղադրիչը որքան տեսակարար կշիռ պետք է ստանա և ինչ

⁷¹ Խոսքը հատկապես վերաբերում է ձևավորող գնահատման համար էական քույզինգի, հետադարձ կապի տրամադրման, մենթորության հմտություններին:

⁷² Խոսքը հատկապես վերաբերում է ձևավորող գնահատման ձևաթերթիկների հստակ կարգի առկայությանը:

մեթոդներով ստուգվի՝ վստահ լինելու համար, որ լիովին յուրացվել է:

Սույն հետազոտության շրջանակում ուսուցիչների հետ խմբային քննարկումները ցույց են տվել նաև, որ հանրակրթություն իրականացնող մարմինների կողմից կազմված ամփոփիչ գնահատումները մեծ մասամբ հիմնվում են թեմատիկ ծրագրային նյութի վրա, այսինքն՝, ստուգում են գիտելիքի յուրացումը և միայն մասնակի կերպով՝ կոգնիտիվ հմտությունները և կարողությունները:

Հանրակրթական ուսումնական հաստատության սովորողի ուսումնական առաջադիմության գնահատման երաշխավորությունների կարգով սահմանված տասը միավորանոց սանդղակի բնութագրիչներում առկա են չափելիության խնդիրներ:

Այս կարգով սահմանված գնահատման սանդղակում կիրառվել է սովորողների վերջնարդյունքների գնահատման առաջատար մոտեցում՝ ենթադրելով գիտելիք, հմտություն և կարողությունների բաղադրիչների շարունակական զարգացում, սակայն բնութագրիչներում առկա են ոչ չափելի, բայց էական նշանակություն ունեցող արտահայտություններ՝

- 4 միավորը սահմանվում է որպես **«ցուցաբերում է ուսումնասիրված ծրագրային նյութի չափորոշչային նվազագույն պահանջներին համապատասխան իմացություն, ծանոթ կամ պարզ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն, և այդ նյութի վերաբերյալ պարզ առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն»**,
- 5 միավորը սահմանվում է որպես **«ցուցաբերում է ուսումնասիրված ծրագրային նյութի չափորոշչային նվազագույն պահանջներին համապատասխան իմացություն, ծանոթ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն, ոչ բարդ հիմնավորում պահանջող առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն»**,
- 6 միավորը սահմանվում է որպես **«ցուցաբերում է ուսումնասիրված ծրագրային նյութի չափորոշչային նվազագույն պահանջներին համապատասխան լիարժեք իմացություն, ծանոթ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն, կողմնորոշման և կատարման համար հայտնի մեթոդների իմացություն, միջնորդավորված քայլ ենթադրող առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն»**,
- 7 միավորը սահմանվում է որպես **«ցուցաբերում է ուսումնասիրված ծրագրային նյութի իմացություն, ծանոթ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն, կողմնորոշման և կատարման համար միջնորդավորված քայլ կատարելու կարողություն, հիմնավորում պահանջող առաջադրանք**

կատարելու պատրաստվածություն»,

- 8 միավորը սահմանվում է որպես **«ցուցաբերում է ուսումնասիրված ծրագրային նյութի հիմնավոր իմացություն, ծանոթ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն, կողմնորոշման և կատարման համար ինքնատիպ մոտեցում, միջնորդավորված քայլ, պարզ արտածում, հիմնավորում, պահանջող առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն: Կարողանում է ճանաչել տեղեկատվության կազմությունն ու կառուցվածքը, տրոհել այն մասերի և տեսնել այդ մասերի միջև եղած կապերը»,**
- 9 միավորը սահմանվում է որպես **«ցուցաբերում է ուսումնասիրված ծրագրային նյութի հիմնավոր իմացություն, անծանոթ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն, կողմնորոշման և կատարման համար ինքնատիպ մոտեցում, հատուկ մեթոդներ, միջնորդավորված քայլ, արտածում, հիմնավորում պահանջող առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն: Անհրաժեշտ նյութը ձեռք բերելու համար կարողանում է օգտվել տարբեր աղբյուրներից, հավաքել, համադրել ու վերլուծել ձեռք բերած տեղեկատվությունը»,**
- 10 միավորը սահմանվում է որպես **«ցուցաբերում է ուսումնասիրված ծրագրային նյութի հիմնավոր իմացություն, անծանոթ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն պահանջող, կողմնորոշման և կատարման համար բազմակողմանի վերլուծություն, ստեղծագործական մոտեցում, հատուկ մեթոդներ, արտածում, հիմնավորում, կռահում ենթադրող առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն: Կարողանում է անհրաժեշտ նյութը ձեռք բերելու համար օգտվել տարբեր աղբյուրներից, հավաքել, համադրել, ամփոփել ձեռք բերած գիտելիքն ու տեղեկատվությունը»:**

Վերոնշյալ բնութագրիչների համադրությունը թույլ է տալիս փաստել, որ.

- Գիտելիքի մակարդակը հստակ սահմանված չէ. 6 և 8 միավորների գիտելիքային բաղադրիչները տարբերվում են միայն **«նվազագույն պահանջներին համապատասխան լիարժեք իմացություն»** և **«ուսումնասիրված ծրագրային նյութի հիմնավոր իմացություն»** հասկացություններով, այնինչ հանրակրթության պետական չափորոշչով սահմանվում է բովանդակային նվազագույնը, իսկ առարկայական չափորոշիչների՝ սովորողներին ներկայացվող որակական պահանջներով՝ նաև ըստ էության առավելագույնը: Գնահատման բնութագրիչներից, սակայն, որևէ կերպ պարզ չէ, թե արդյո՞ք նվազագույն պահանջները սահմանվում են որպես միայն Ա մակարդակի պահանջներ, արդյո՞ք նվազագույն պահանջները և ուսումնասիրված ծրագրային նյութը նույնն են և արդյո՞ք վերջինների լիարժեք

իմացությունը որևէ կերպ տարբերվում է հիմնավոր իմացությունից:

- Գիտելիքային պահանջների տաքսոնոմիական մակարդակների հստակեցում չի տրվում. հատուկ գունանշմամբ տարանջատված պահանջներից գիտելիքայիններն ուսումնասիրելիս պարզ է դառնում, որ էական տարբերություններ վերջիններիս միջև գտնելն ուղղակի անհնար է: Միաժամանակ, 6 միավորի բնութագրիչում կա որոշակի կոնցեպտուալ գիտելիքի պահանջ՝ **«կողմնորոշման և կատարման համար հայտնի մեթոդների իմացություն»**, որը, սակայն, առավել բարձր միավորային բնութագրիչներում չի զարգանում:
- Կարողությունների մակարդակին առնչվող բնութագրիչային պահանջները ևս չունեն որևէ հստակ տաքսոնոմիական բաղդատում՝ օրինակ, 10 միավորի պահանջ հանդիսացող **«ստեղծագործական մոտեցման»** կիրառումը բարդ է տարբերել 8 միավորի բնութագրիչային պահանջ **«ինքնատիպ մոտեցումից»**:

Նման սահմանումներն էականորեն խոչընդոտում են հստակ, սահուն, արդար, թափանցիկ և տվյալների վավերականությամբ բնորոշվող գնահատման համակարգի ստեղծմանը: Նշված գիտելիքային և կոգնիտիվ հմտությունների գնահատումը տեղի չի ունենում միջազգային փորձով ընդունելի տաքսոնոմիական մակարդակների պրոգրեսիվության հիմքով, ինչը գնահատման օբյեկտիվության համար էական հանգամանք է:

Տասը միավորային սանդղակի բնութագրիչները թերի են մասնավորեցված առարկայական մեթոդական ցուցումների սանդղակների բնութագրիչների տեսքով:

- Ֆիզիկայի բանավոր հարցման, լաբորատոր աշխատանքի գնահատման չափանիշները տալիս են խմբավորված բնութագրիչներ՝ 1-3, 4-6, 7-8, և 9-10 միավորների համար, իսկ նույն առարկայի, ինչպես նաև կենսաբանության թեմատիկ գրավոր աշխատանքի և կիսամյակային ամփոփիչ թեստերի գնահատումների համար գործում է առանձին «հարց-միավոր» համակարգ: Նույն պատկերն է նաև ռուսաց լեզվի պարագայում:
- Հայոց պատմության, համաշխարհային պատմության, հասարակագիտության, հայոց լեզու/գրականության և մաթեմատիկայի առարկայական գնահատման բանավոր հարցումների, գործնական աշխատանքների, շարադրանք պահանջող առաջադրանքի պատասխանի գնահատման չափանիշների բնութագրիչներն առանձնացված են ըստ միավորների:

Բնութագրիչների նման սահմանումները, արտացոլվելով առարկայական գնահատման մեթոդական ցուցումներում, վերոնշյալ խնդիրները տանում են նաև առարկայական

մակարդակ: Օրինակ.

- Ֆիզիկայի առարկայական գնահատման մեթոդական ցուցումներով սահմանվող բանավոր հարցման գնահատման չափանիշների 4-6 միավորի բնութագրիչներում բացառապես «գիտելիքային» դրույթներ են, այնինչ պետք է արտացոլված լինեին նաև կոգնիտիվ կարողությունների դրույթներ, իսկ ահա 7-8 միավոր գնահատման չափանիշները գրեթե չեն արտացոլում կատարման համար ինքնատիպ մոտեցման պահանջը: 9-10 միավորի բնութագրիչային դրույթները, ի տարբերություն այլ միավորների դրույթների, գրեթե լիովին արտահայտում են տասը միավորանոց սանդղակի բնութագրիչային պահանջները:
- Կենսաբանության առարկայական գնահատման մեթոդական ցուցումներում առհասարակ տասը միավորանոց սանդղակի որևէ մասնավորեցում չկա:
- Հայոց պատմություն առարկայի գնահատման մեթոդական ցուցումներով 6 միավորի չափանիշները ներառում են նյութի վերարտադրություն, պատճառահետևանքային կապերի բնութագրում: Սակայն նշված դրույթները բարդ է համադրել տասը միավորային սանդղակի 6 միավորի հետևյալ բնութագրիչի հետ՝ «ուսումնասիրված ծրագրային նյութի չափորոշչային նվազագույն պահանջներին համապատասխան լիարժեք իմացություն»: Միաժամանակ, նույն առարկայական ցուցման 6 միավորի չափանիշները ներառում են հետևյալ պահանջը՝ «ուսուցանվող նյութի թեմատիկ շրջանակներում կարողանում է պատասխանել առաջադրված հարցերի միայն մի մասին»: Պահանջից պարզ չէ, թե ուսուցիչն ինչ սկզբունքով պետք է ընտրի պատասխանած մասի գնահատման միավորը, որն իր հերթին հավելյալ սուբյեկտիվիզմ է առաջացնում գնահատման տվյալներում:

Առարկայական գնահատման ցուցումներում կարողությունների գնահատումը հիմնականում թերի է սահմանված՝ պայմանավորված կարողությունների կոգնիտիվ մակարդակների սխալ ներկայացմամբ⁷³:

«Կենսաբանություն» առարկայի մեթոդական ցուցումներով որպես բարձրակարգ մտածողության ստուգման օրինակներ են բերված հետևյալ հարցերը՝ «Գրե՛ք բակտերիայի բջջի կառուցվածքային տարրերը»⁷⁴ (փաստային գիտելիք/«հիշել» կարողություն), «Գրե՛ք բույսերի յուրաքանչյուր բաժնին բնորոշ առանձնահատկությունները և դրանց համապատասխան թվերը գրանցե՛ք ստորև տրված վանդակներում» (կոնցեպտուալ գիտելիք/«հասկանալ» կարողություն), «Լրացրե՛ք մերկասերմ և ծածկասերմ բույսերի նմանություններին և

⁷³ Սույն դիտարկմանն համար հիմք է հանդիսանում Բլումի տաքսոնոմիան:

⁷⁴ 7-րդ դասարան. Առաջին կիսամյակի ամփոփիչ թեստ:

տարբերություններին վերաբերող աղյուսակը» (կոնցեպտուալ գիտելիք/«հասկանալ» կարողություն): Նույն առարկայի գնահատման մեթոդական ցուցումներում կիրառական կարողություն ստուգող հարց է համարվում «*Կյանքի կազմավորվածության մակարդակներին համապատասխան համարները դասավորե՞ք ըստ հաջորդականության՝ սկսած մոլեկուլային մակարդակից*», ինչը, սակայն, կոնցեպտուալ բնույթի գիտելիք է և ենթադրում է «հասկանալ» կոգնիտիվ հմտություն:

Կենսաբանության առարկայական գնահատման մեթոդական ցուցումն այս տեսանկյունից յուրահատուկ է, քանի որ որոշակի պատկերացում, այնուամենայնիվ, տալիս է, թե քննաթերթիկն ինչ սկզբունքով է կազմված, և ինչ կշիռ ունի գիտելիքի և կարողությունների ստուգումը: Նման մոտեցումն առկա է նաև «Բնագիտություն» առարկայի դեպքում, սակայն այլ առարկայական գնահատման մեթոդական ցուցումներ նմանատիպ պարզաբանում չեն տրամադրում:

Գնահատման կարգերը և ուղեցույցները չեն սահմանում հստակ սկզբունք, թե գնահատման մեջ ինչ կշռով պետք ներառվեն սովորողին ներկայացվող պահանջների տարբեր մակարդակները: Ֆիզիկայի առարկայական գնահատման մեթոդական ցուցումը սահմանում է, որ «*Աշխատանքները պետք է ընդգրկեն սովորողների պատրաստվածության բոլոր երեք մակարդակները ստուգող տարատեսակ առաջադրանքներ՝ առաջադրանքներ ըստ ներկայացման ձևի, ըստ բարդության աստիճանի և ըստ գործունեության տեսակի*», սակայն առանց որևէ լրացուցիչ մասնավորեցման: Կենսաբանության առարկայական գնահատման մեթոդական ցուցումը, ի տարբերություն ֆիզիկայի, առհասարակ չի անդրադառնում որակական պահանջների ստուգմանը: Նմանատիպ պատկեր ունեն գրեթե բոլոր մյուս առարկայական գնահատման մեթոդական ցուցումները:

Հստակ է ընթացիկ գնահատման միավորային համակարգի և առաջադրանքների մշակման բարդության կարգի միջև փոխկապակցվածությունը, սակայն լիարժեք հստակ չէ վերջիններիս կապը առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի հետ, ինչպես նաև դրանց փոխկապակցման սկզբունքը:

«Հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների սովորողների ուսուցման արդյունքների ընթացիկ ստուգման և գնահատման տասը միավորային սանդղակի անցման մեթոդական ցուցումներ» փաստաթղթում նշվում է, որ «սովորողների պատրաստվածությունը բացահայտվում է հիմնականում բանավոր հարցումների, գրավոր և գործնական աշխատանքների միջոցով, որոնց համար նախապես կազմվում են առաջադրանքներ և հանձնարարություններ ու դրանց գնահատման չափանիշներ»: Սահմանվում են նաև առաջադրանքների բարդության բնութագրիչներ: Վերոնշյալ բնութագրիչների և տասը միավորային գնահատման չափանիշների համադրությունը

ցույց է տալիս, որ⁷⁵.

- Առանձնացված առաջադրանքների բարդության առաջին կարգերը համապատասխանում են միայն 4-միավորանոց գնահատմանը, երկրորդ կարգի առաջադրանքները համապատասխանում են 5, 6, 7 միավորանոց գնահատումներին, իսկ երրորդ կարգի բարդության առաջադրանքները՝ միայն 8-միավորանոց գնահատմանը: Սակայն կարգով որևէ կերպ սա չի բացատրվում և ներկայացվում:
- Հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների սովորողների ուսուցման արդյունքների ընթացիկ ստուգման և գնահատման տասը միավորային սանդղակի անցման մեթոդական ցուցումների երրորդ հոդվածը չորրորդ մակարդակ չի սահմանում, սակայն «դ» կետով նշում է, որ «առավել դժվար առաջադրանքները պահանջում են արդեն ուսումնասիրված ծրագրային նյութին վերաբերող չափորոշչային գիտելիքների հիմնավոր և խոր իմացություն, բարդ կամ անծանոթ իրադրություններում դրանք կիրառելու կարողություն, կողմնորոշման և կատարման համար ենթադրում են բազմակողմանի վերլուծություն, ստեղծագործական մոտեցում, հատուկ մեթոդներ, օժանդակ կառուցումներ, արտածումներ, հիմնավորումներ, կռահումներ»: Վերջիններս, ըստ սահմանման, համապատասխանում են գնահատման 9 և 10 միավորներին:
- Գնահատման կարգերը և ուղեցույցները հստակորեն չեն սահմանում, թե գնահատման համակարգն ինչպես պետք է արտացոլի և ինչպես պետք է փոխկապակցվի չափորոշչային նվազագույն և առավելագույն պահանջների հետ:

Գնահատման միավորային համակարգի և առաջադրանքների մշակման բարդության կարգի համապատասխանեցման սանդղակ	
1-ին կարգի բարդության առաջադրանքները պահանջում են՝ ուսումնասիրված ծրագրային նյութի բովանդակությանը վերաբերող չափորոշչային գիտելիքների իմացություն, պարզ և ծանոթ իրադրություններում դրանք կիրառելու կարողություն, կողմնորոշման և կատարման համար չեն պահանջում ինքնատիպ (ոչ ստանդարտ) մոտեցումներ, միջնորդավորված քայլեր ու հիմնավորումներ:	4-միավոր <i>Ցուցաբերում է ուսումնասիրված ծրագրային նյութի չափորոշչային նվազագույն պահանջներին համապատասխան իմացություն, ծանոթ կամ պարզ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն և այդ նյութի վերաբերյալ պարզ առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն:</i>

⁷⁵ Տասը միավորանոց համակարգով 1-3 միավորների փոխկապակցվածությունն առաջադրանքների բարդության կարգի հետ չի դիտարկվել, քանի որ վերջիններիս ենթադրում են չափորոշված բովանդակության չիմացություն:

Գնահատման միավորային համակարգի և առաջադրանքների մշակման բարդության կարգի համապատասխանեցման սանդղակ	
<p>2-րդ կարգի բարդության առաջադրանքները պահանջում են՝</p> <p>արդեն ուսումնասիրված ծրագրային նյութի բովանդակությանը վերաբերող չափորոշչային գիտելիքների կայուն իմացություն, ոչ բարդ և ծանոթ իրադրություններում դրանք կիրառելու կարողություն, կողմնորոշման և կատարման համար ենթադրում են որոշակի հայտնի մեթոդներ, միջնորդավորված քայլեր, ոչ բարդ հիմնավորումներ և չեն պահանջում ինքնատիպ մոտեցումներ:</p>	<p>5-միավոր</p> <p>Ցուցաբերում է ուսումնասիրված ծրագրային նյութի չափորոշչային նվազագույն պահանջներին համապատասխան իմացություն, ծանոթ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն, ոչ բարդ հիմնավորում պահանջող առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն:</p> <p>6 միավոր</p> <p>Ցուցաբերում է ուսումնասիրված ծրագրային նյութի չափորոշչային նվազագույն պահանջներին համապատասխան լիարժեք իմացություն, ծանոթ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն, կողմնորոշման և կատարման համար հայտնի մեթոդների իմացություն, միջնորդավորված քայլ ենթադրող առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն:</p> <p>7 միավոր</p> <p>Ցուցաբերում է ուսումնասիրված ծրագրային նյութի իմացություն, ծանոթ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն, կողմնորոշման և կատարման համար միջնորդավորված քայլ կատարելու կարողություն, հիմնավորում պահանջող առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն:</p>
<p>3-րդ կարգի բարդության առաջադրանքները պահանջում են՝</p> <p>արդեն ուսումնասիրված ծրագրային նյութի բովանդակությանը վերաբերող չափորոշչային գիտելիքների հիմնավոր իմացություն, բարդ, կամ ոչ լրիվ ծանոթ իրադրություններում դրանք կիրառելու կարողություն, կողմնորոշման և կատարման համար ենթադրում են ինքնատիպ մոտեցումներ, հատուկ մեթոդներ, միջնորդավորված քայլեր, կառուցումներ, արտածումներ, հիմնավորումներ:</p>	<p>8 միավոր</p> <p>Ցուցաբերում է ուսումնասիրված ծրագրային նյութի հիմնավոր իմացություն, ծանոթ իրադրությունում այն կիրառելու կարողություն, կողմնորոշման և կատարման համար ինքնատիպ մոտեցում, միջնորդավորված քայլ, պարզ արտածում, հիմնավորում պահանջող առաջադրանք կատարելու պատրաստվածություն:</p> <p>Կարողանում է ճանաչել տեղեկատվության կազմությունն ու կառուցվածքը, տրոհել այն մասերի և տեսնել այդ մասերի միջև եղած կապերը:</p>

Առկա են մեթոդաբանական խնդիրներ տասը միավորային սանդղակի անցման մեխանիզմում:

«Հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների սովորողների ուսուցման արդյունքների ընթացիկ ստուգման և գնահատման տասը միավորային սանդղակի անցման մեթոդական ցուցումներ» (այսուհետ՝ տասը միավորային սանդղակի անցման մեթոդական ցուցումներ) փաստաթղթի հինգերորդ հոդվածի «ա» կետը սահմանում է, որ գրավոր աշխատանքների ստուգման և գնահատման համար «...հարցաբան

ապահովում է չափորոշչային նվազագույն պահանջներին բավարարող պարասպասարկություն ունեցող սովորողի անցումային միավոր ստանալը»։ Միաժամանակ, կատարված աշխատանքի դիմաց 30% գնահատական է սահմանվում, ըստ մեթոդական ցուցումների, այն դեպքում «եթե թույլ են տրված էական բացթողումներ և սխալներ, սակայն կատարված աշխատանքում առկա են ճիշտ քայլեր, որոնք վկայում են, որ գնահատվողն ունի առաջադրանքի բովանդակությանը վերաբերող անհրաժեշտ գիտելիքներ կամ կարողություններ»։ Ի հավելում, ըստ գնահատման միավորային կարգի բնութագրիչների⁷⁶, 10 միավորանոց սանդղակով 3 միավոր ստանալը նշանակում է «ուսումնասիրված ծրագրային նյութի բովանդակության չափորոշչային նվազագույն պահանջների անբավարար իմացություն»։ Նշված կետերը համադրելիս ստացվում է, որ գնահատման բնութագրիչների և մեթոդական ցուցումների սահմանումների միևնույն 3 միավորը տարբեր գիտելիքային որակներ են ենթադրում։ Արդյունքում հստակ սահմանված չէ, թե արդյո՞ք երեք միավորը կարող է համարվել անցումային։

Ամփոփելով կարելի է փաստել, որ.

- Գնահատման համակարգում առկա խնդիրների պարագայում սովորողի կողմից Հանրակրթության պետական չափորոշչով ամրագրված բովանդակային բաղադրիչների յուրացման և տիրապետման աստիճանն ամբողջական և լիովին չի ստուգվում ու գնահատվում։
- Գնահատման տարբեր մեթոդների և դրանց ոչ լիարժեք համակցման արդյունքում բարձրանում է սուբյեկտիվության գործոնը՝ խնդրահարույց դարձնելով միավորային գնահատման համադրելիությունը։
- Առնվազն ընթացիկ գնահատման տեսանկյունից գնահատման գործընթացը թափանցիկ չէ և ամբողջովին չի բացահայտում ուսուցման արդյունքները, չի արտացոլում յուրաքանչյուր սովորողի և դպրոցի առաջընթացի իրական պատկերը։ Բացի դրանից, այն ակնհայտ խնդիրներ ունի գնահատման արդարության, հուսալիության, անկողմնակալության, հավաստիության, հիմնավորվածության չափանիշներով։
- Հստակ սահմանված չեն գնահատման տարբեր մեթոդների գործառնական նպատակները և նպատակահարմարությունը։
- Չափորոշչային մակարդակում բացակայում է գնահատման նպատակների՝ կրթակարգից առարկայական չափորոշիչ մասնավորեցումը։

⁷⁶ Սահմանված են Հանրակրթական ուսումնական հաստատության սովորողի ուսումնական առաջադիմության գնահատման երաշխավորությունների կարգով։

7.2. ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Այս բաժնում ներկայացված է 2013-15 թթ. ՀՀ-ում 4-րդ, 9-րդ և 12-րդ դասարանների ավարտական քննությունների, միասնական քննությունների և արտաքին ընթացիկ գնահատման արդյունքների վերլուծությունը:

Գնահատման արդյունքները՝ ըստ բնակավայրի տիպի և մարզերի

Խոշոր քաղաքներում աշակերտների պատրաստվածությունն ամենաբարձրն է, իսկ ամենացածրը՝ գյուղերում:

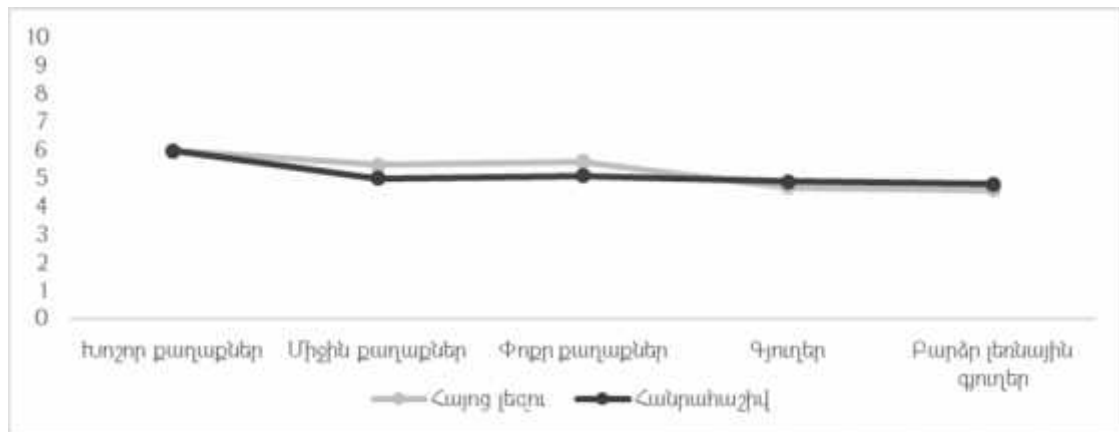
Պատկերը նույնն է թե՛ 12-րդ և 9-րդ դասարանների ավարտական քննությունների և թե՛ ընթացիկ արտաքին գնահատումների արդյունքների դեպքում: Նկատվում է հստակ կապ բնակավայրի չափի և գնահատման արդյունքների միջև. ինչքան մեծ է բնակավայրը, այնքան բարձր է սովորողների պատրաստվածության աստիճանը: Հատկապես նշանակալի է տարբերությունը խոշոր քաղաքների և բարձր լեռնային գյուղերի աշակերտների պատրաստվածության միջև (գրեթե 2 միավոր՝ ավարտական քննություններ և 1.5 միավոր՝ ընթացիկ գնահատումների պարագայում):

Ավարտական քննությունների արդյունքները՝ ըստ բնակավայրի տիպի, 2015թ.

	Մաթեմատիկա		Հայոց լեզու	
	Միջին միավոր, 12-րդ դասարան	Միջին միավոր, 9-րդ դասարան	Միջին միավոր, 12-րդ դասարան	Միջին միավոր, 9-րդ դասարան
Խոշոր քաղաքներ	14.3	13.1	14.2	13.3
Միջին քաղաքներ	13.8	12.6	13.8	12.0
Փոքր քաղաքներ	13.4	12.4	13.9	13.0
Գյուղեր	12.3	11.6	12.8	12.1
Սահմանամերձ գյուղեր	12.1	11.7	12.6	12.3
Բարձրլեռնային գյուղեր	11.9	12.1	12.3	12.5

Աղբյուր՝ Գնահատման և թեստավորման կենտրոն, 2015թ. 9-րդ դասարանի ավարտական քննությունների արդյունքների վիճակագրական վերլուծություն, 2015թ. 12-րդ դասարանի ավարտական քննությունների արդյունքների վիճակագրական վերլուծություն:

Ընթացիկ գնահատման արդյունքներն ըստ բնակավայրերի տիպի, 2015



Աղբյուր՝ Գնահատման և թեստավորման կենտրոն, 2015թ. փետրվարին անցկացրած արտաքին ընթացիկ գնահատում

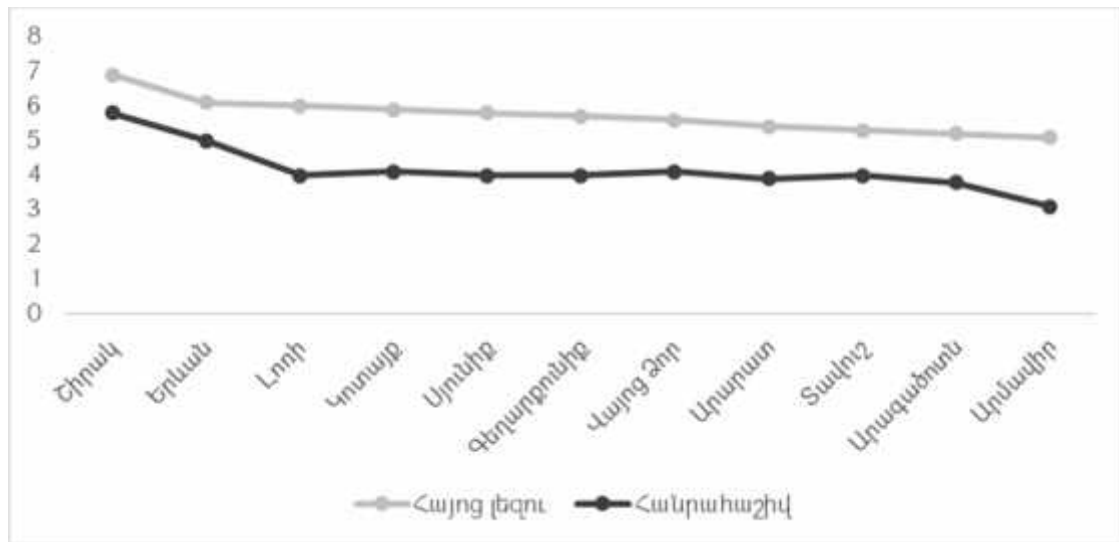
Բնակավայրերի տիպերից կախված՝ պատրաստվածության տարբերության աստիճանը գրեթե նույնն է մաթեմատիկա/հանրահաշիվ և հայոց լեզու/գրականություն առարկաների համար:

Երևանը հանրապետության առաջատարն է՝ աշակերտների ավարտական գնահատումների արդյունքներով, սակայն զիջում է Շիրակի մարզին՝ ընթացիկ գնահատումների արդյունքներով:

Մայրաքաղաքում աշակերտների պատրաստվածությունը միանշանակ բարձր է բոլոր առարկաների գծով: Մասնավորապես, հայոց լեզու և գրականություն առարկայի 12-րդ դասարանի ավարտական քննության ընթացքում առավելագույն միավոր (19-20) ստացած աշակերտների մասնաբաժինը Երևանում գրեթե կրկնակի գերազանցում է հանրապետության միջինը՝ համապատասխանաբար 12.1% և 6.2%: Նմանատիպ իրավիճակ է օտար լեզուների, մաթեմատիկայի և ֆիզիկայի պարագայում: Բոլոր առարկաների ավարտական քննությունների միջինացված արդյունքներով Երևանից հետո լավագույն կատարողական ունեցող մարզը Շիրակն է:

2015 թ. հայոց լեզու և հանրահաշիվ առարկաների 11-րդ դասարանցիների ընթացիկ գնահատման արդյունքներով Շիրակի մարզում գրանցվել են ամենաբարձր արդյունքները, որոնք գրեթե մեկ միավորով գերազանցում են Երևանի արդյունքները: Մյուս մարզերի ցուցանիշները գրեթե նույն մակարդակի վրա են. բացառություն է կազմում Արմավիրի մարզը, որտեղ թե՛ հայոց լեզվի և թե՛ հանրահաշվի գծով գրանցվել են միջինից ցածր միավորներ:

Արտաքին ընթացիկ գնահատման միջին միավորն՝ ըստ մարզերի, 2015



Աղբյուր՝ Գնահատման և թեստավորման կենտրոն, 2015թ. փետրվարին անցկացրած արտաքին ընթացիկ գնահատում

Կենտրոնացված քննությունների արդյունքների պարագայում միջին և փոքր քաղաքներից դիմորդներն ավելի լավ արդյունք ցուցաբերում:

Միջին և փոքր քաղաքների դիմորդների արդյունքները մի քանի առարկաների գծով գերազանցում են Երևանի և խոշոր քաղաքների դիմորդների արդյունքները: Երկու առարկաների գծով՝ համաշխարհային պատմություն և աշխարհագրություն, գյուղաբնակ դիմորդները գրանցել են լավագույն միջին արդյունքներ: Երևանն առաջատար է միայն մաթեմատիկա, հայոց պատմություն և ֆրանսերեն առարկաների գծով: Այսպիսով՝ միասնական քննությունների պարագայում դիմորդների արդյունքների միջև տարբերությունը, կախված բնակության վայրից ու մարզից, ավելի թույլ է՝ համեմատած ավարտական քննությունների և ընթացիկ գնահատման արդյունքների հետ:

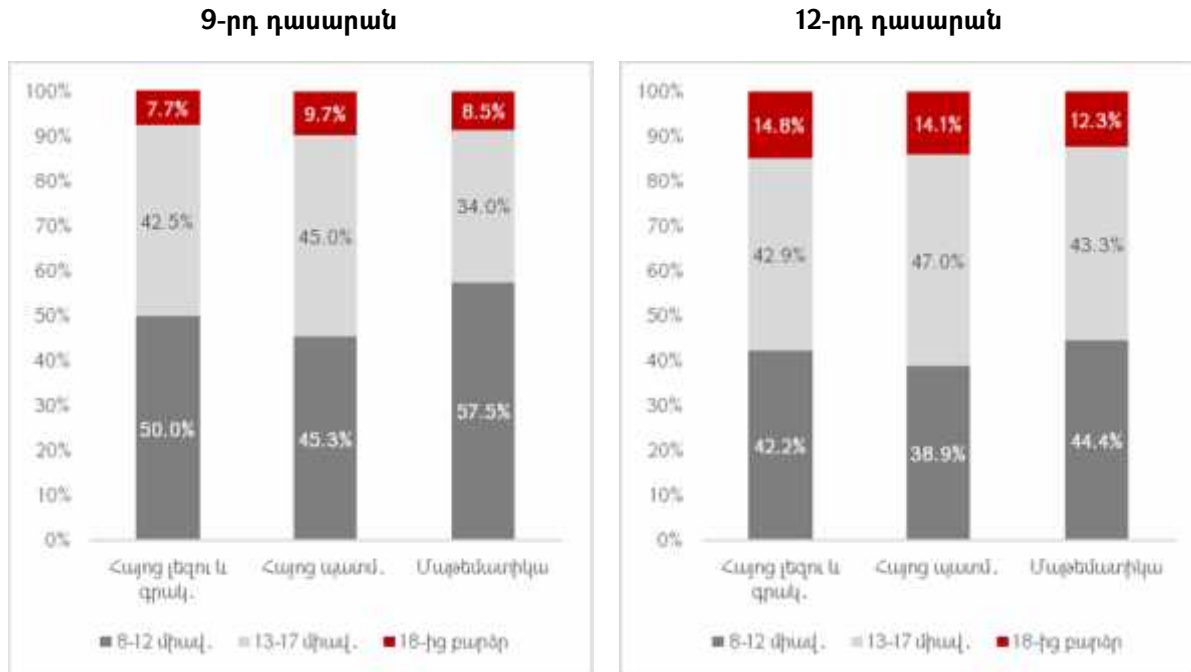
Գնահատման արդյունքներն ըստ կրթական մակարդակի

12-րդ դասարանի ավարտական քննությունների արդյունքներն ավելի բարձր են 9-րդ դասարանի ավարտական քննությունների համեմատ:

Ինչպես վկայում է քննությունների արդյունքների համեմատական վերլուծությունը, 12-րդ դասարանի ավարտական քննությունների ընթացքում առավելագույն (18-ից բարձր) միավոր ստացած աշակերտների մասնաբաժինը գրեթե 1.5 անգամ մեծ է 9-րդ դասարանի համեմատ: Սա կարող է բացատրվել այն հանգամանքով, 12-րդ

դասարանում աշակերտների մեծ մասը դիմում է կրկնուսուցման՝ բուհ ընդունվելու համար:

Ավարտական քննությունների միավորների բաշխվածությունը, 2015թ.

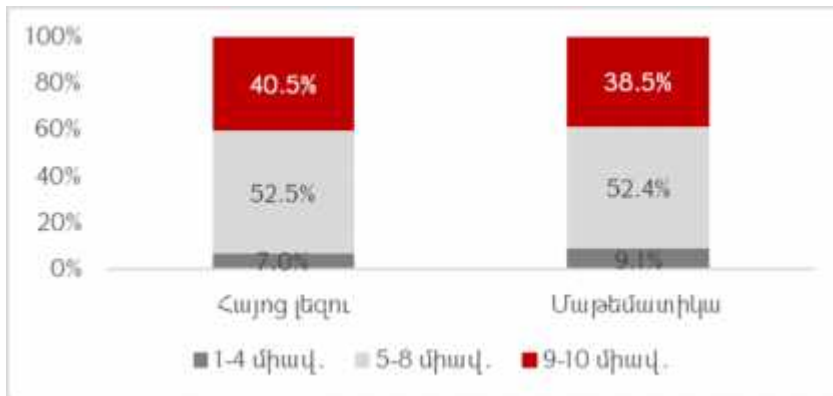


Աղբյուր՝ Գնահատման և թեստավորման կենտրոն, 2015թ. 9-րդ դասարանի ավարտական քննությունների արդյունքների վիճակագրական վերլուծություն, 2015թ. 12-րդ դասարանի ավարտական քննությունների արդյունքների վիճակագրական վերլուծություն

4-րդ դասարանի գիտելիքների ստուգման արդյունքները փաստում են բարձր ընդհանուր առաջադիմություն:

4-րդ դասարանի գիտելիքների ստուգման արդյունքների վերլուծությունը ցույց է տալիս որ, այս կրթական մակարդակում աշակերտները ցույց են տալիս առավել բարձր առաջադիմություն: 2015թ. արդյունքներով՝ աշակերտների գրեթե 40%-ը ստացել է բարձր գնահատական:

4-րդ դասարանի գիտելիքների ստուգման արդյունքների միավորների բաշխվածությունը



Աղբյուր՝ Գնահատման և թեստավորման կենտրոն, 2015թ. 4-րդ դասարանի սովորողների գիտելիքների ստուգման արդյունքների վերլուծություն

Այնուամենայնիվ, այստեղ պետք է հաշվի առնել, որ 4-րդ դասարանում գնահատման սանդղակը տարբեր է և պարզեցված ավարտական դասարանների քննությունների համեմատ. 20 բալանոց սանդղակի փոխարեն օգտագործվում է 10 բալանոց համակարգ, և բարձր են համարվում 9 կամ 10 միավորները: 2015թ. արդյունքներով հայոց լեզվի միջին միավորը փոքր ինչ գերազանցել է մաթեմատիկայի միջին միավորը՝ համապատասխանաբար 7.54 և 7.35: Այս միջին միավորները գրեթե չեն տարբերվում մարզային կտրվածքով, բացառություն են կազմում Արագածոտնի և Վայոց ձորի մարզերը, որտեղ հայոց լեզվի միջին միավորը կազմել է համապատասխանաբար 6.9 և 7.0, իսկ մաթեմատիկայինը՝ 6.7 և 6.8:

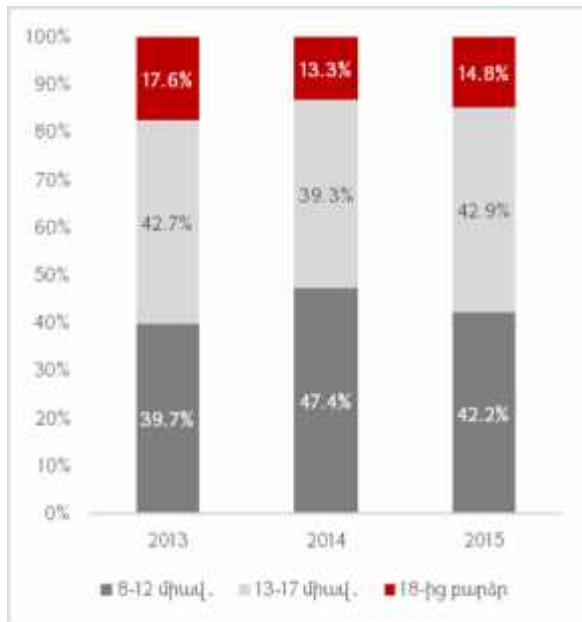
Գնահատման արդյունքների դինամիկան 2013-2015 թթ.

2013-2015թթ. ընթացքում ավարտական քննությունների արդյունքների բաշխվածության որևէ էական փոփոխություն չի գրանցվել:

12-րդ դասարանի ավարտական քննությունների արդյունքների համեմատումը 2013-2015թթ. ընթացքում ցույց է տալիս, որ միավորների բաշխվածությունը գրեթե նույնն է եղել:

12-րդ դասարանի ավարտական քննությունների արդյունքներ, 2013-2015թթ.

Հայոց լեզու և գրականություն



Մաթեմատիկա



Աղբյուր՝ Գնահատման և թեստավորման կենտրոն, 2013-2015թթ. 12-րդ դասարանի ավարտական քննությունների արդյունքների վիճակագրական վերլուծություններ

Ինչպես երևում է միավորների բաշխվածությունից, միայն մաթեմատիկա առարկայի դեպքում է նկատվել բարձր միավոր ստացած աշակերտների մասնաբաժնի նվազում: Մնացած դեպքերում զգալի փոփոխություն չի գրանցվել:

Գնահատման արդյունքների համեմատում՝ ըստ դպրոցի տեսակների

Ամենաբարձր պատրաստվածությունն ունեն վարժարանների և կրթահամալիրների սաները, ամենացածրը՝ միջնակարգ դպրոցների աշակերտները:

Թե՛ հումանիտար և թե՛ բնագիտական առարկաների դեպքում վարժարանների և կրթահամալիրների աշակերտների ավարտական քննությունների արդյունքները զգալիորեն գերազանցում են մնացած հաստատությունների արդյունքներին: Տարբերությունը հատկապես մեծ է միջնակարգ դպրոցների աշակերտների արդյունքների համեմատ:

12-րդ դասարանի ավարտական քննություններում 19-20 միավոր ստացած աշակերտների մասնաբաժինը՝ ըստ դպրոցի տիպի. 2015թ.

Դպրոցի տիպը	19-20 միավոր ստացածների մասնաբաժին			
	Հայոց լեզու և գրականություն	Անգլերեն	Մաթեմատիկա	Ֆիզիկա
Ավագ	9.7%	11.3%	7.3%	11.3%
Միջնակարգ	3.9%	4.4%	2.7%	3.4%
Հենակետային	7.6%	16.8%	7.1%	6.1%
Հատուկ	3.0%	4.8%	6.1%	0.0%
Վարժարան	20.5%	45.8%	19.5%	28.7%
Կրթահամալիր	48.2%	61.3%	39.9%	50.8%

Աղբյուր՝ Գնահատման և թեստավորման կենտրոն, 2015թ. 12-րդ դասարանի ավարտական քննությունների արդյունքների վիճակագրական վերլուծություններ

Ամենացածր պատրաստվածություն ունեն միջնակարգ դպրոցի աշակերտները: Առավելագույն գնահատական ստացած աշակերտների մասնաբաժնի տարբերությունը միջնակարգ դպրոցների և վարժարանների/կրթահամալիրների միջև գերազանցում է 10 անգամը:

Նմանատիպ իրավիճակ է նաև ընթացիկ գնահատման արդյունքների պարագայում: Աշակերտների պատրաստվածության տարբերությունը միջնակարգ դպրոցներում և վարժարաններում անցկացված ընթացիկ գնահատումների արդյունքներով հատկապես սուր է մաթեմատիկա առարկայի դեպքում:

11-րդ դասարանի ընթացիկ գնահատման արդյունքում միջին միավորը՝ ըստ դպրոցի տիպի. 2015թ.

Դպրոցի տիպը	Միջին միավոր	Միջին միավոր
	<i>հայոց լեզու և գրականություն</i>	<i>մաթեմատիկա</i>
Ավագ	6.0	4.3
Միջնակարգ	5.1	3.8
Հենակետային	5.8	3.8
Վարժարան	6.9	6.8

Նշում: Ընթացիկ գնահատման առավելագույն միավորը 10.0 է:

Աղբյուր՝ Գնահատման և թեստավորման կենտրոն, 2015թ. փետրվարին անցկացված արտաքին ընթացիկ գնահատում

Հաշվի առնելով այն փաստը, որ միջնակարգ դպրոցների մեծ մասը գտնվում է գյուղական վայրերում, միջնակարգ դպրոցների և այլ դպրոցների միջև ճեղքը մեկ

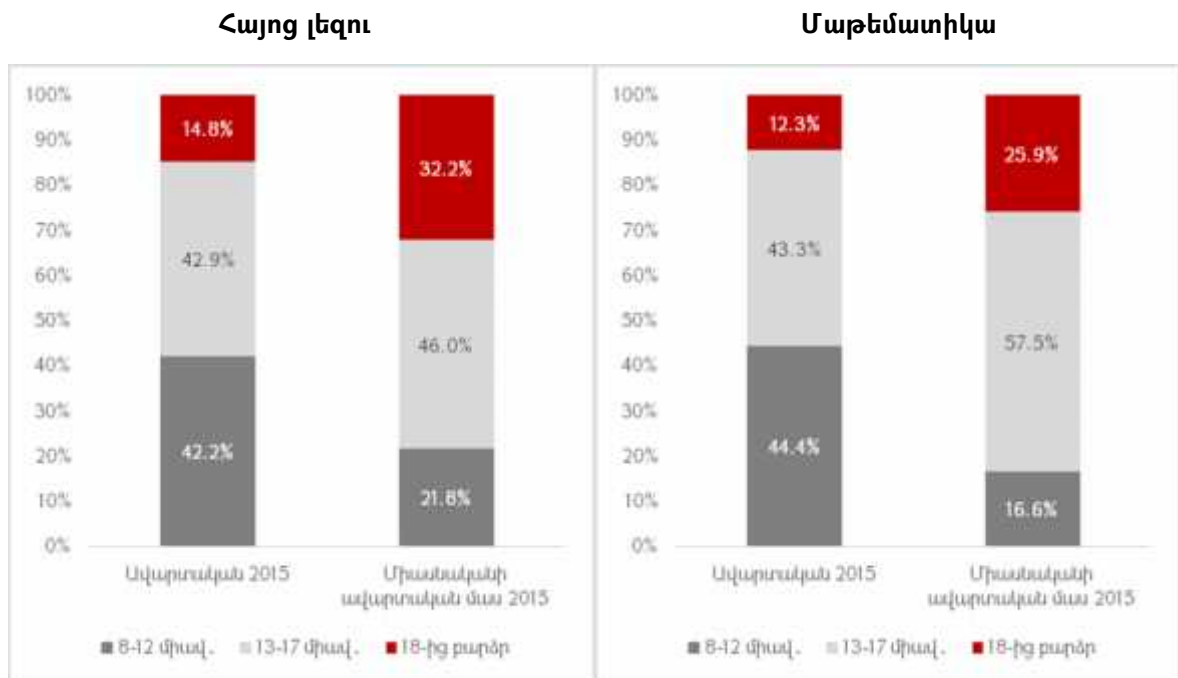
անգամ ևս փաստում է գյուղերում առկա՝ աշակերտների պատրաստվածության հետ կապված խնդիրը:

Ավարտական և միասնական քննությունների արդյունքների համեմատում

Ավարտական և միասնական քննությունների արդյունքների միջև առկա է զգալի տարբերություն:

Պետական ավարտական և միասնական քննությունների ավարտական մասի միավորների բաշխվածության համադրումը ցույց է տալիս, որ միասնական քննությունների արդյունքում բարձր միավորներ ստացած աշակերտների մասնաբաժինը գրեթե կրկնակի բարձր է պետական ավարտական քննություններին բարձր գնահատական ստացած աշակերտների մասնաբաժնից: Այս տարբերությունը առկա է դիտարկված բոլոր տարիների արդյունքներում:

Պետական ավարտական և միասնական քննությունների ավարտական մասի միավորների բաշխվածություն, 2013-2015թթ.



Աղբյուր՝ Գնահատման և թեստավորման կենտրոն, 2015թ. 12-րդ դասարանի ավարտական քննությունների արդյունքների վիճակագրական վերլուծություն, 2015թ. պետական միասնական քննությունների արդյունքների վերլուծություն

Այնուամենայնիվ, առկա տարբերությանն անհրաժեշտ է վերապահումով վերաբերվել, քանի որ երկու քննությունների համար օգտագործվել են տարբեր թեսթեր և նյութեր: Բացի դրանից, տարբեր է քննությունների մասնակիցների ընտրանքը: Ավարտական

քննություններին մասնակցում են բոլոր աշակերտները, մինչդեռ միասնական քննություններին մասնակցում են կրթությունը բուհում շարունակելու ցանկություն ունեցողները, որոնց մեծամասնությունը պարապում է կրկնուսույցի մոտ:

Ամփոփում

Թե՛ ավարտական քննությունների և թե՛ ընթացիկ արտաքին գնահատումների արդյունքները վկայում են, որ մայրաքաղաքից և խոշոր քաղաքներից դեպի փոքր քաղաքներ և գյուղեր հեռանալիս աշակերտների պատրաստվածությունը նվազում է: Մինչդեռ միասնական քննությունների պարագայում դիմորդների արդյունքների միջև չեն դիտարկվում մեծ տարբերություններ՝ կախված բնակության վայրից: Սա պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ միասնական քննություններին մասնակցում են բուհերի դիմորդներ, որոնց մեծամասնությունը, անկախ բնակության վայրից, պարապում է կրկնուսույցի մոտ:

Վարժարանների և կրթահամալիրների սաների պատրաստվածությունը միանշանակ բարձր է այլ դպրոցների համեմատ: Ամենաթույլ պատրաստվածությունն ունեն միջնակարգ դպրոցների աշակերտները: Առավելագույն գնահատական ստացած աշակերտների մասնաբաժնի տարբերությունը միջնակարգ դպրոցների և վարժարանների/կրթահամալիրների միջև գերազանցում է 10 անգամը: Հաշվի առնելով այն փաստը, որ միջնակարգ դպրոցների մեծ մասը գտնվում են գյուղական վայրերում, միջնակարգ դպրոցների և այլ դպրոցների միջև ճեղքը մեկ անգամ ևս փաստում է գյուղերում առկա՝ աշակերտների պատրաստվածության հետ կապված խնդիրը:

Միասնական քննությունների արդյունքները գրեթե կրկնակի բարձր են պետական ավարտական քննությունների արդյունքներից, և այս տարբերությունն առկա է դիտարկված բոլոր տարիներին: Միասնական քննություններին մասնակցում են դիմորդներ, որոնց մեծամասնությունը պարապում է կրկնուսույցի մոտ, և ակնհայտ է, որ լավ արդյունքները պայմանավորված են հենց այս հանգամանքով:

7.3. ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԵՎ ԹԵՍՏԱՎՈՐՄԱՆ ԿԵՆՏՐՈՆԻ ԸՆԹԱՑԻԿ ԱՐՏԱՔԻՆ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄՆԵՐԻ ԴԻՏԱՐԿՈՒՄՆԵՐ

Սույն ուսումնասիրության համար հիմք են հանդիսացել Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի կողմից կազմակերպված հետևյալ արտաքին ընթացիկ գնահատումները՝

- 2015 թվականի փետրվար-մարտ ամիսների արտաքին ընթացիկ գնահատում «Հայոց լեզու» և «Հանրահաշիվ» առարկաներից 11-րդ դասարանի աշակերտների շրջանում, որոնք 2014թ. փետրվար-մարտ ամիսներին արդեն ունեցել են արտաքին գնահատում,
- 2014թ. փետրվար-մարտ ամիսների արտաքին ընթացիկ գնահատում «Հայոց լեզու» և «Հանրահաշիվ» առարկաներից 10-րդ դասարանի սովորողների շրջանում,
- 2014թ. հոկտեմբեր-դեկտեմբեր ամիսներին անցկացված արտաքին ընթացիկ գնահատում «Հայոց լեզու», «Հայ գրականություն», «Հանրահաշիվ», «Երկրաչափություն» առարկաներից 10-րդ դասարանի սովորողների շրջանում:

2015 թվականի փետրվար-մարտ ամիսների արտաքին ընթացիկ գնահատման տվյալները համեմատվել են այդ դպրոցների ներքին գնահատումների հետ, և դուրս է բերվել հետևյալ պատկերը՝

- Արտաքին ընթացիկ գնահատման սանդղակը 1-10 միավորներն են, մինչդեռ ներքին գնահատման սանդղակը՝ 3-10 միավորները, այսինքն՝ ներքին գնահատման միջին միավորն «արհեստականորեն» բարձրացվել է 1-1.5 միավորով, այնինչ 2014 թվականին այս ցուցանիշը 1.5-2 է եղել:
- Թեև ներքին գնահատման ժամանակ կիրառվում են բազմաբնույթ գործիքներ՝ ի տարբերություն արտաքին գնահատման, սակայն ներքին գնահատման մեջ մեծ է սուբյեկտիվ գործոնը:
- Ավագ և միջնակարգ դպրոցների աշակերտների հանրահաշվի կիսամյակային գնահատականները շատ ավելի բարձր են, քան նրանց իրական պատրաստվածությունը:

Համադրելով վերոնշյալ արդյունքները 2014 թվականի հոկտեմբեր-դեկտեմբեր ամիսներին իրականացված արտաքին գնահատման հետ՝ ԳԹԿ-ն դուրս է բերել հետևյալ դիտարկումները՝

- Հայոց լեզվի և հայ գրականության արտաքին գնահատման և ներքին գնահատման արդյունքները զգալիորեն տարբերվում են: Օրինակ՝ «Հայ գրականություն» առարկայից արտաքին գնահատման բարձր առաջադիմություն ունեցող աշակերտների խումբը կազմում է ընդհանուրի 25.3%-ը, իսկ ներքին գնահատման համապատասխան խումբը կազմում է ընդհանուրի 56,7%-ը (գրեթե 2 անգամ ավելի), մինչդեռ արտաքին գնահատման ցածր և միջին առաջադիմություն ունեցող խմբերը համեմատաբար ավելի մեծ տոկոս են կազմում, քան ներքին գնահատման համապատասխան խմբերը:
- Հանրահաշվի և երկրաչափության դեպքում արտաքին և ներքին գնահատումների արդյունքների տարբերությունն ավելի թույլ է արտահայտված: Մասնավորապես, ցածր առաջադիմություն ցուցաբերած խմբերի միջև տարբերությունները տատանվում են 2%-ից 4%, համապատասխանաբար «Հանրահաշիվ» և «Երկրաչափություն» առարկաներից:
- Վերոնշյալ չորս առարկաների⁷⁷ ներքին գնահատման միջին միավորները բարձր են եղել արտաքին գնահատման միջին միավորներից՝ ավագ դպրոցում՝ 2-2,7, հենակետային վարժարանում՝ 1,9-2,7, վարժարանում՝ 1,6-2,1, ոչ պետական դպրոցում՝ 2,1-2,9 միավորով: Ուսուցիչների միայն 6 տոկոսն է առաջարկել ուսման որակն ապահովելու համար հոսքային դասարանները կազմավորել 9-րդ դասարանի ավարտական գնահատականների հիման վրա: Մյուսները այդ նպատակի համար պահանջել են ավագ դպրոցի կողմից աշակերտների լրացուցիչ թեստավորում կամ հարցազրույց: Այստեղից հետևում է, որ առկա է ներքին գնահատման հավաստիության խնդիր, որը կարիք ունի լրացուցիչ ուսումնասիրության:

Կատարված դիտարկումներն հիմք ընդունելով կարելի է փաստել՝

- Այն առարկաների համար, որոնցում ընթացիկ և ամփոփիչ գնահատման սուբյեկտիվությունն ավելի մեծ է (օրինակ՝ հայ գրականություն), ներկա գնահատման համակարգի պայմաններում համընդհանուր տվյալներն ունեն վավերականության առավել ցածր մակարդակ և պակաս հուսալի են:
- Ներքին և արտաքին գնահատման արդյունքների համադրումը ցույց է տալիս, որ առկա է գնահատման միջին միավորի տատանում 1-2 նիշի սահմաններում:

⁷⁷ 2014 թվականին ԳԹԿ-ն իրականացրել է արտաքին ստուգում չորս առարկայից՝ հայոց լեզու, հայ գրականություն, երկրաչափություն, հանրահաշիվ:

- Ներքին գնահատումը լիարժեք չի ծառայում հանրակրթության պետական կրթակարգով սահմանված գնահատման նպատակներին, մասնավորապես, գնահատումը «չի հանդիսանում ուսումնական գործընթացի որակի և ուսուցման արդյունքների բացահայտման միջոց», չի նպաստում «դպրոցի գործունեության արդյունավետության բացահայտմանը», և «ուսուցիչ-սովորող համագործակցային հարաբերությունների զարգացմանը»:
- Ավարտական և միասնական քննությունների արդյունքների միջև առկա է զգալի տարբերություն: Պետական ավարտական և միասնական քննությունների միավորների բաշխվածության համադրումը ցույց է տալիս, որ միասնական քննությունների արդյունքում բարձր միավորներ ստացած աշակերտների մասնաբաժինը գրեթե կրկնակի բարձր է պետական ավարտական քննություններին բարձր գնահատական ստացած աշակերտների մասնաբաժնից: Այս տարբերությունն առկա է դիտարկված բոլոր տարիների արդյունքներում:

Այս համատեքստում ուսուցիչների հետ խմբային քննարկումներից պարզվեց, որ նվազագույն և առավելագույն գնահատականները խիստ «ուշադրությամբ» են դրվում, քանի որ նվազագույն գնահատականի պարագայում դպրոցը կարող է զրկվել սովորողից և հետևաբար՝ ֆինանսավորումից, իսկ առավելագույն՝ 10 միավոր գնահատելու հիմքերն ուսուցիչները «հստակ չեն պատկերացնում»: Արդյունքում ստացվում է, որ դպրոցներում, ի հակադրություն գնահատման տասը միավորանոց կարգի, գործում է իրականում 4-9 միավորանոց կարգ:

7.4. «TIMSS 2011» ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ԱՏՈՒԳԱՏԵՍԻ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ստորև ներկայացված են «TIMSS 2011» մաթեմատիկայի և բնագիտության ստուգատեսի արդյունքների՝ գիտելիքի և գիտելիքային կարողությունների մակարդակի ուսումնասիրությունը (արված 4-րդ և 8-րդ դասարանների սովորողների շրջանում): Թե՛ մաթեմատիկայի և թե՛ բնագիտական առարկաների պարագայում վերոնշյալ երկու մակարդակով էլ Հայաստանի ցուցանիշը միջազգային համեմատական միջինից ցածր է⁷⁸:

Նիշային արտահայտմամբ 4-րդ դասարանի մաթեմատիկայի գիտելիքային մակարդակի պարագայում հայաստանյան սովորողները միջազգային համեմատական միջինին մոտ արդյունք գրանցել են միայն «թվաբանությունից»- 484, երկրաչափական պատկերներից և չափումներից ավելի ցածր՝ 424, իսկ ահա տվյալների ներկայացումից՝ շատ ավելի ցածր՝ 386: Միջազգային համեմատական միջինից ցածր է նաև արդյունքը կոգնիտիվ կարողությունների տեսանկյունից: 8-րդ դասարանի գիտելիքային մակարդակում պատկերը ևս ցածր է միջազգային համեմատական միջինից՝ երկրաչափության պարագայում՝ 450 նիշ, տվյալների և հավանականության պարագայում՝ 376 նիշ, իսկ ահա «թվաբանության»՝ 474, և հանրահաշվի՝ 496-ի պարագայում բարձր է միջազգային համեմատական միջինից:

Հայաստանում 4-րդ դասարանի մաթեմատիկայի քննությանը մասնակցած սովորողներից միայն 2%-ն է կարողացել ապահովել առավելագույն արդյունք, 14%-ն ապահովել է բարձր, 41%-ը՝ միջազգայնորեն միջին արդյունք: Քննության մասնակիցների 72%-ը կարողացել է հաղթահարել ցածր շեմը, այնինչ 28%-ը այդ շեմը չի կարողացել հաղթահարել⁷⁹: 8-րդ դասարանի մաթեմատիկայի պարագայում պատկերը գրեթե նույնն է՝ քննության մասնակիցների 76%-ը կարողացել է հաղթահարել ցածր շեմը, 49%-ը հաղթահարել է միջին շեմը, իսկ 18%-ը՝ բարձր շեմը:

Նիշային արտահայտմամբ՝ 4-րդ դասարանի «գիտություն»⁸⁰ առարկայի գիտելիքային մակարդակի պարագայում Հայաստանյան սովորողները կրկին միջազգային համեմատական միջինից ցածր արդյունք են գրանցել «կենսաբանությունից»՝ 424, ֆիզիկայից ավելի ցածր՝ 399, իսկ ահա երկրագիտությունից՝ 398: Միջազգային համեմատական միջինից ցածր է նաև արդյունքը թե՛ 4-րդ և թե՛ 8-րդ դասարանի

⁷⁸ «TIMSS»-ը միջազգային միջին արդյունք է համարում 475 նիշը, ցածր արդյունք՝ 400 նիշը, բարձր՝ 550 և առաջատար՝ 625 նիշը:

⁷⁹ Համեմատության համար նկատենք, որ առաջատար երկրներում՝ Սինգապուր, Անգլիա, Ճապոնիա, Հյուսիսային Իռլանդիա, Ֆինլանդիա, Լիտվա, Սերբիա, Ղազախստան, մասնակիցների 88%-ը կարողացել է հաղթահարել նվազագույն շեմը: Հայաստանն իր ցուցանիշով մոտ է Թուրքիային, Ադրբեջանին, Վրաստանին և արաբական մի շարք երկրների:

⁸⁰ Առարկայի անվանումը և բովանդակությունը ուսումնասիրված երկրների մոտ տատանվում է, սակայն չափվել է հենց բնագիտությանն առնչվող բովանդակությունը:

կոգնիտիվ կարողությունների տեսանկյունից. միայն 8-րդ դասարանի իմացական մակարդակն է մոտ միջազգային համեմատական միջինին (464 նիշ): 8-րդ դասարանի գիտելիքային մակարդակի պարագայում հայաստանյան սովորողները կրկին միջազգային համեմատական միջինից ցածր արդյունք են գրանցել կենսաբանությունից՝ 420, քիմիայից ավելի բարձր՝ 452, ֆիզիկայից՝ 441, իսկ երկրագիտությունից՝ 421 նիշ:

Հայաստանում 4-րդ դասարանի գիտության քննությանը մասնակցած սովորողներից միայն 1%-ն է կարողացել ապահովել առավելագույն արդյունք, 6%-ը ապահովել է բարձր, 26%-ը՝ միջազգայնորեն միջին արդյունք: Քննության մասնակիցների 58%-ը կարողացել է հաղթահարել ցածր շեմը, այնինչ 42%-ը այդ շեմը չի կարողացել հաղթահարել: 8-րդ դասարանի պարագայում պատկերը որոշակիորեն ավելի դրական է՝ քննության մասնակիցների 66%-ը կարողացել է հաղթահարել ցածր շեմը, 37%-ը հաղթահարել է միջին շեմը, իսկ 12%-ը՝ բարձր շեմը:

Մաթեմատիկայի 4-րդ դասարանի միջազգային համեմատական ցածր շեմը չհաղթահարող սովորողների թվով Հայաստանը միայն առաջ է հիմնականում արաբական թերակղզու և աֆրիկյան որոշ երկրներից: Պատկերը գրեթե նույնն է նաև 8-րդ դասարանի պարագայում:

Ընդհանուր առմամբ՝ «TIMSS 2011»-ի՝ մաթեմատիկայի և գիտությունների քննությամբ ստուգվող գիտելիքային բաղադրիչը լիովին համապատասխանում է Հայաստանում գործող առարկայական չափորոշիչին և ծրագրին՝ թե՛ 4-րդ, թե՛ 8-րդ դասարանների պարագայում⁸¹:

Վերոնշյալ արդյունքների, ինչպես նաև առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի վերլուծության համատեքստում կատարվել են որոշ դիտարկումներ:

Քիչ է հավանականությունը, որ ուսումնասիրված առարկաների պարագայում ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստվածությունը կարող է բացասական քննական արդյունքը բացատրող էական հանգամանք հանդիսանալ:

4-րդ և 8-րդ դասարաններում դասավանդող և կրթական բարձր աստիճան ունեցող (մագիստրոսական կամ ավելի բարձր) ուսուցիչների տոկոսը ուսումնասիրության ենթակա ընդհանուր ուսուցչական համայնքում կազմել է 79% (4-րդ)/ 94% (8-րդ), շուրջ 4 անգամ ավել միջազգային համեմատական միջինից: «TIMSS»-ի գնահատմամբ բարձր արդյունք ցույց տված երկրներում՝ այդ թվում նախկին խորհրդային տարածքի երկրներում, գերակշռում են բակալավրական մասնագիտական կրթություն ունեցող

⁸¹ Ըստ TIMSS Test-Curriculum Matching Analysis վերլուծության:

ուսուցիչները⁸²: Միաժամանակ, բացասական քննական արդյունքը ուսուցչական համայնքի մասնագիտական պատրաստվածությանը վերագրելու և դրանով փաստելու հանգամանքը քիչ հավանական է նաև այն պատճառով, որ 4-րդ դասարանի մաթեմատիկայի թվաբանության բաղադրիչի ստուգման պարագայում արդյունքը միջազգային համեմատական միջինից բարձր է, իսկ ահա երկրաչափական պատկերների բաղադրիչի պարագայում՝ շատ ավելի ցածր՝ 386 նիշ արդյունք: Պատկերը նույնն է նաև 8-րդ դասարանի մաթեմատիկայի պարագայում՝ շուրջ 74 նիշի բացասական տարբերություն⁸³:

Ուսուցիչների աշխատանքային պայմանները և աշխատանքային փորձը, կարևոր են սակայն էական ազդեցություն չեն թողնում սովորողների ուսումնական արդյունքների վրա:

Սովորողները, ում դասավանդել են «աշխատանքային լավ պայման» ունեցող ուսուցիչները, և սովորողները, ում դասավանդել են «աշխատանքային պայմանի խնդիր»⁸⁴ ունեցող ուսուցիչները, ցուցաբերել են գրեթե միանման միջին արդյունքներ քննված բոլոր առարկաների պարագայում:

«TIMSS 2011»-ի՝ 4-րդ և 8-րդ դասարանի արդյունքների համեմատությունը ըստ ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստվածության^{85*}

	Մաթեմատիկա	Բնագիտություն
8-րդ դասարանի արդյունքներ		
Մաթեմատիկական (բնագիտական) և մաթեմատիկայի (բնագիտության) դասավանդման կրթություն ստացած ուսուցիչներ	459	436
Միայն մաթեմատիկական (բնագիտական) կրթություն ստացած ուսուցիչներ	471	440

⁸² Առավել բարձր արդյունք ցուցաբերող երկրներում՝ Ֆինլանդիա, Ճապոնիա, Սինգապուր, Անգլիա, մեծ է առարկայական դասավանդման հմտությունների զարգացման նշանակությունը, որպես տվյալ առարկայի «ճիշտ» և արդյունավետ դասավանդման գործիք:

⁸³ «TIMSS»-ի գնահատմամբ՝ նշված կրթական աստիճանը բնավ չի ենթադրում ուսումնասիրության շրջանակի մաս կազմող ուսուցիչների մասնագիտական հմտությունների քննում, այն առավել փաստաթղթային հիմքով կատարված արձանագրային դիտարկում է:

⁸⁴ «TIMSS»-ի գնահատմամբ՝ աշխատանքային պայմանի հաշվարկը ներառում է դասարաններում սովորողների խտությունը, դպրոցի վերանորոգման կարիքը, ուսուցիչների ծանրաբեռնվածությունը, կրթական ռեսուրսների առկայության մակարդակը: Ուսուցիչները իրենք են գնահատում իրենց աշխատանքային պայմանը:

⁸⁵ Հայաստանյան բուհական համակարգում չկա առարկայական դասավանդման պատրաստվածություն (pedagogical subject knowledge - ինչպես դասավանդել մաթեմատիկա), այլ միայն մաթեմատիկայի մասնագիտացում՝ զուգահեռ մանկավարժական մասնագիտացմամբ (general pedagogical knowledge):

	Մաթեմատիկա	Բնագիտություն
4-րդ դասարանի արդյունքներ		
Մաթեմատիկական (բնագիտական) և մաթեմատիկայի (բնագիտության) դասավանդման կրթություն ստացած ուսուցիչներ	455	414
Միայն մաթեմատիկական (բնագիտական) կրթություն ստացած ուսուցիչներ	457	405

*Առավելագույն հնարավոր միավորը 625 է:

Ուսուցիչների աշխատանքային փորձի տեսանկյունից արդյունքները միանշանակ չեն, թեև էապես չեն տարբերվում միմյանցից:

«TIMSS 2011» 4-րդ և 8-րդ դասարանի արդյունքների համեմատությունը՝ ըստ ուսուցիչների մանկավարժական փորձի*

	Մաթեմատիկա	Բնագիտություն
8-րդ դասարանի արդյունքներ		
20 և ավել տարվա մանկավարժական փորձ ունեցող ուսուցիչներ	467	439
Մինչև 5 տարվա մանկավարժական փորձ ունեցող ուսուցիչներ	474	445
4-րդ դասարանի արդյունքներ		
20 և ավել տարվա մանկավարժական փորձ ունեցող ուսուցիչներ	453	417
Մինչև 5 տարվա մանկավարժական փորձ ունեցող ուսուցիչներ	433	404

*Առավելագույնը հնարավոր միավորը 625 է:

Փաստացի տարրական դպրոցի պարագայում 20 և ավելի տարվա մանկավարժական փորձ ունեցող ուսուցիչներն արձանագրել են առավել բարձր արդյունք, քան մինչև 5 տարվա մանկավարժական փորձ ունեցող ուսուցիչները, ինչը կարող է բացատրվել տարրական դպրոցում աշխատանքային փորձի՝ էական հանգամանք լինելով՝ պայմանավորված տարրական դպրոցում սովորողների՝ ավելի շատ ուղղորդման կարիքով: Միաժամանակ հիմնական դպրոցում՝ 8-րդ դասարանում, 20 և ավելի տարվա մանկավարժական փորձ ունեցող ուսուցիչներն արձանագրել են ավելի ցածր

արդյունք, քան մինչև 5 տարվա մանկավարժական փորձ ունեցող ուսուցիչները. սա իր հերթին կարող է բացատրվել այդ տարիքում «ուսուցչակենտրոն»-ուղղորդված դասավանդման կարիքից «սովորողակենտրոն» ուսուցման անցնելու անհրաժեշտությամբ և, հավանաբար, առավել «երիտասարդ» ուսուցիչների՝ նման փոփոխությանը հակվածությամբ:

Սովորողների հետաքրքրվածությունն առարկայի նկատմամբ չի բացառում «TIMSS»-ի բացասական քննական արդյունքները:

«TIMSS»-ի հարցմանը, թե արդյոք սովորողները սիրո՞ւմ են մաթեմատիկա առարկան, Հայաստանում հարցված 4-րդ դասարանի աշակերտների 76%-ը տվել է դրական պատասխան, սակայն արձանագրել միջազգային համեմատական միջինին մոտ արդյունք՝ 469, մինչդեռ նույն հարցին դրական է պատասխանել ֆին սովորողների ընդհամենը 31%-ը և սինգապուրցի սովորողների ընդհամենը 19%-ը՝ արձանագրելով շատ ավելի բարձր արդյունքներ (համապատասխանաբար՝ 533 և 577):

Բացի դրանից, հայ սովորողների՝ մաթեմատիկա առարկայի նկատմամբ դրական տրամադրվածությունը 8-րդ դասարանցիների մոտ նվազում է մինչև 43%-ը՝ կրկին, սակայն, որևէ կերպ չկորելացվելով քննական արդյունքի հետ:

Պատկերը մոտավորապես նույնն է բնագիտության պարագայում, ուր 4-րդ դասարանում շուրջ 60%-ն է ցուցաբերում հետաքրքրվածություն առարկայի նկատմամբ, սակայն արդեն 8-րդ դասարանում կենսաբանության նկատմամբ հետաքրքրվածությունը նվազում է մինչև 53%, քիմիայի նկատմամբ՝ 28%, ֆիզիկայի նկատմամբ՝ 44%: Դրանք մոտ երեք անգամ բարձր են Ֆինլանդիայի և Շվեդիայի համեմատ, մինչդեռ արդյունքները ցածր են շուրջ 90 նիշով:

Հատկանշական է, որ չափորոշիչների վերանայման և հետազոտության ընթացքում անցկացված ուսուցչական խմբային քննարկումների ժամանակ ուսուցիչները հաճախ քննական վատ արդյունքները բացատրում էին սովորողների մոտիվացվածությամբ:

Առարկայի դասավանդման ժամաքանակը հստակ կորելացիոն կապ չի ցուցաբերում սովորողների ցուցաբերած քննական արդյունքների հետ:

4-րդ դասարանի մաթեմատիկա առարկայի ուսուցման համար Հայաստանի հանրակրթական ծրագիրը սահմանում է մոտ նույնքան ժամաքանակ, որքան Ֆինլանդիան, Թայվանը, Հարավային Կորեան և Ճապոնիան: Այս երկրները, «TIMSS»-ի գնահատմամբ, լավագույն արդյունք են ցուցաբերում՝ չնայած հատկացված ժամաքանակով միջին դիրք են զբաղեցնում «TIMSS»-ի ուսումնասիրության երկրների ցանկում: Բնագիտության պարագայում, սակայն, Հայաստանը բավականին քիչ

Ժամաքանակ է հատկացնում 4-րդ դասարանում՝ միջազգային միջին ժամաքանակից մոտ 30 ժամ պակաս:

Ի տարբերություն 4-րդ դասարանի, 8-րդ դասարանում Հայաստանի հանրակրթական ծրագրով մաթեմատիկա առարկային հատկացված ժամաքանակը «TIMSS»-ի ուսումնասիրության երկրների ցանկում բավական բարձր դիրք է գրավում (14)⁸⁶՝ զգալիորեն գերազանցելով Ճապոնիայի, Ֆինլանդիայի, Շվեդիայի, Սինգապուրի, Հարավային Կորեայի ժամաքանակները, այնինչ սովորողների ցուցաբերած արդյունքները որևէ դրական փոփոխություն չեն կրում:

«TIMSS»-ի գնահատմանը մասնակցած սովորողների տոկոսը, որը հանրակրթական ծրագրից «ծանոթ է» գնահատման մեջ ներառված թեմաներին, Հայաստանում գրեթե նույնն է, ինչ Ֆինլանդիայում, Շվեդիայում, Ճապոնիայում:

Չկա հստակ կապ «ներգրավող դասավանդման»⁸⁶ մեթոդի կիրառման և սովորողների արդյունքների միջև⁸⁷

Գրեթե բոլոր դասերին «ներգրավող դասավանդման» մեթոդ կիրառած 4-րդ դասարանի մաթեմատիկայի Հայաստանի ուսուցիչները «ապահովել» են սովորողների 453 միավոր միջին արդյունք, այնինչ նույն մեթոդը գրեթե բոլոր դասերին կիրառած ֆինն ուսուցիչներն ապահովել են 551, ճապոնացի ուսուցիչները՝ 586, շվեդ ուսուցիչները՝ 508 միավոր:

Միաժամանակ նկատենք, որ մեթոդը չկիրառած ֆինն և սինգապուրցի ուսուցիչներն ապահովել նույնատիպ արդյունք: Պատկերը նույնն է բնագիտության պարագայում՝ հայաստանցի ուսուցիչները 4-րդ դասարանում մեթոդը կիրառել են նույնքան դասաժամ, որքան Ֆինլանդիայի, Սինգապուրի, Իռլանդիայի ուսուցիչները (դասերի շուրջ 69%-ը), սակայն արձանագրել են ավելի ցածր արդյունք: Իրավիճակը չի փոխվում նաև 8-րդ դասարանում:

⁸⁶ Ներառում է դասի նպատակների ներկայացումը սովորողներին, դասը կյանքին կապելու հմտությունը, դրական հետադարձ արձագանք տալը և այլն:

⁸⁷ Մեծ է հավանականությունը, որ ուսուցիչները լիովին «չեն ընկալել» ներգրավող դասավանդումը, քանի որ «TIMSS»-ի մասնագետների կողմից այս նպատակով հատուկ դասախոսներ չեն արվել, և պնդումը հիմնվում է ուսուցիչների ինքնագնահատականի վրա:

«TIMSS»-ի արդյունքները մարտնչում են բնակավայրի չափի և սովորողների ուսումնական արդյունքների միջև կապը, ինչը, սակայն, էական հանգամանք չէ գնահատման բացասական արդյունքները փաստարկելու:

Ինչպես Հայաստանյան ավարտական քննությունների արդյունքների դեպքում, խոշոր բնակավայրերում սովորողները ցույց են տալիս ավելի բարձր արդյունքներ: Այս պատկերը նույնն է թե՛ 4 և թե՛ 8-րդ դասարանցիների մոտ և՛ մաթեմատիկա, և՛ բնագիտություն առարկաներից: Այնուամենայնիվ, ընդհանուր առավելագույն հնարավորի նկատմամբ արդյունքային տատանումները չնչին են:

«TIMSS 2011»-ի բնագիտության արդյունքներ, 4-րդ դասարան

	15 հազարից քիչ բնակիչ	15 – 100 հազար բնակիչ	100 հազարից ավել բնակիչ
Արդյունք	407	418	429

*Առավելագույն հնարավոր միավորը 625 է:

Ինչը կարող է բացատրել «TIMSS»-ի գնահատման արդյունքների՝ միջինից ցածր մակարդակը և բաղադրիչային տատանումները

«TIMSS»-ի հայաստանյան գնահատման արդյունքների ուսումնասիրությունը որոշ «տարօրինակ» արդյունքներ է նշում՝

- 4-րդ դասարանի մաթեմատիկայի թվաբանության բաղադրիչի քննությունից սովորողներն արձանագրել են միջազգային համեմատական միջինից բարձր արդյունք՝ 484 նիշ, որն ավելին է, քան տվյալների ներկայացումից արձանագրած արդյունքը՝ 386 նիշ:
- 8-րդ դասարանի մաթեմատիկայի տվյալների և հավանականության բաղադրիչի քննությունից սովորողներն արձանագրել են 376 նիշ, իսկ ահա «թվաբանության»՝ 474 և հանրահաշվի՝ 496 նիշի պարագայում միջազգային համեմատական միջինին մոտ և միջինից բարձր արդյունքներ:
- 8-րդ դասարանի գիտության իմացական մակարդակի բաղադրիչից արձանագրված արդյունքը մոտ է միջազգային համեմատական միջինին (464 նիշ), այնինչ կիրառական և վերլուծական բաղադրիչների արդյունքներն ավելի ցածր են՝ համապատասխանաբար 428 և 419 նիշ:

Նշված դիտարկումները համադրելով սույն ուսումնասիրության բաղադրիչի վերին հատվածում դուրս բերված «չեզոքացված» հանգամանքների հետ⁸⁸, ինչպես նաև առարկայական վերոնշյալ բաղադրիչների չափորոշչային պահանջների ուսումնասիրման հետ, թույլ է տալիս փաստել՝

- 4-րդ դասարանի մաթեմատիկայի առարկայական չափորոշչով և ծրագրով սահմանված կրթական ընդհանուր խնդիրները (*հանդիսանում են ծրագրի հիմքը*) հիմնականում անդրադառնում են թվաբանության բաղադրիչին, ավելի նվազ կերպով՝ երկրաչափական պատկերների բաղադրիչին («ընդլայնել պատկերացումները երկրաչափական պատկերների մասին, գաղափար տալ կոորդինատային ճառագայթի, անկյան մասին») և գրեթե չեն անդրադառնում տվյալների պատկերման և նկարագրման խնդրին (կա մեկ անուղղակի սահմանված նպատակ՝ «խորացնել գիտելիքները մեծությունների և դրանց չափման մասին»): Կրթական խնդիրների՝ ծրագրում ծավալի և «TIMSS»-ի գնահատման արդյունքների կորելացիան հստակ ցույց է տալիս, որ ծրագրային առավել խոր նպատակ ունեցող բաղադրիչը փաստացի ավելի խորն է դասավանդվել (քննությունը՝ 484 նիշ), խորությամբ երկրորդ նպատակը/խնդիրը ծրագրում «արձանագրել է» 424 նիշ, իսկ ահա անուղղակիորեն սահմանված մեկ կրթական խնդիր ունեցող բովանդակությունը «արձանագրել է» ցածր՝ 386 նիշ: Ի տարբերություն 4-րդ դասարանի ծրագրի, ուր անդրադարձը տվյալների վերլուծությանը գրեթե բացակայում է, 3-րդ դասարանի ծրագիրը ունի հստակ սահմանված կրթական խնդիր՝ «գաղափար տալ դատողության, ալգորիթմի, տվյալների, դրանց ստացման և մշակման մասին», և առանձին թեմա՝ «Տվյալներ, դրանց հավաքումը և մշակումը» (40 ժամ ծավալով)⁸⁹: Հետևաբար կարող ենք նշել, որ «TIMSS»-ի քննությամբ չափվել է «մնացորդային գիտելիքը», և այն գիտելիքը, որը զարգացնելու նպատակն առավել խորն է, առավել «մնացորդային» է եղել⁹⁰:
- 4-րդ դասարանի մաթեմատիկայի քննությամբ ստուգված գիտելիքի միջազգային միջին մակարդակը ենթադրում է, որ «սովորողները կարողանում են կիրառել տարրական մաթեմատիկական գիտելիքները պարզ իրադրություններում, որոշակի պատկերացում ունեն ամբողջ թվերի և կոտորակների մասին, կարող են պատկերել երկչափ և եռաչափ երկրաչափական պատկերներ և վերլուծել որոշակի գրաֆիկական տեղեկատվություն»: Համադրելով նշված բնութագրիչը

⁸⁸ Չեզոքացված հանգամանքներ են հանդիսանում ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստվածությունը, աշխատանքային փորձը, սովորողների հետաքրքրվածությունը առարկայի նկատմամբ, ուսուցչական պայմանների որակը, դպրոցների տարածքային բաշխումը:

⁸⁹ Թեմայի կրթական խնդիրները ևս շատ հստակ են սահմանված:

⁹⁰ Գնահատման թեստի բաղադրությունը ընդամենը 15%-ով է կազմված եղել տվյալների նկարագրման գիտելիքներից, 35%-ով՝ երկրաչափական պատկերների և 50%-ով՝ թվերի մասին գիտելիքներից: Կոգնիտիվ մակարդակում հավասարապես չափվել է իմանալու և կիրառելու կարողությունը՝ 40%, և 20%՝ վերլուծելու կարողությունը:

առարկայական չափորոշչով և ծրագրով սահմանված՝ սովորողին ներկայացվող պահանջների հետ՝ կատարվել են հետևյալ դիտարկումները.

- Գիտելիքին ներկայացվող պահանջների մակարդակում ներկայացված պահանջները հիմնականում ուղղակիորեն կորելացվում են «TIMSS»-ի գնահատման՝ 4-րդ դասարանի մաթեմատիկայի միջին արդյունքի բնութագրիչի հետ: Հիմնական գիտելիքը Ա, Բ, Գ մակարդակներում ներկայացվում է Բլումի դասաբանության գիտելիքային մակարդակի առավել ցածր մակարդակներով՝ «գիտենա թվաբանական գործողությունների հատկությունները» (Ա մակարդակ), «իմանա թվաբանական գործողությունների հատկությունների նշանային ձևակերպումը» (Գ մակարդակ), «իմանա թվաբանական գործողությունների հատկությունների բառային ձևակերպումները» (Բ մակարդակ), «իմանա տվյալները աղյուսակի տեսքով ներկայացնելու և աղյուսակներից ու դիագրամներից տվյալներ ստանալու եղանակները» (Ա մակարդակ) և այլն: Ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ 4-րդ դասարանի մաթեմատիկայի չափորոշիչը հիմնականում գիտելիքային մակարդակի առավել բարձր պահանջներ չի դնում⁹¹:
- Կոգնիտիվ կարողությանը ներկայացվող պահանջների մակարդակում ներկայացված պահանջները հիմնականում կրկին ուղղակիորեն կորելացվում են «TIMSS»-ի գնահատման՝ 4-րդ դասարանի մաթեմատիկայի միջին արդյունքի բնութագրիչի հետ: Չափորոշչում քիչ են արված քայլերը վերլուծելու պահանջները, որոնք հիմնականում բարձր են գնահատվում «TIMSS»-ի քննություններով: Հիմնական կոգնիտիվ կարողությունները Ա, Բ, Գ մակարդակներում ներկայացվում են Բլումի տաքսոնոմիայի կոգնիտիվ ունակության մակարդակների առավել ցածր մակարդակներով՝ «կարողանա հայտնի բաժանարարի, քանորդի և մնացորդի միջոցով գտնել բաժանելին, հաշվումներ կատարելիս օգտագործել թվաբանական գործողությունների հատկությունները, 2-3 գործողություն պարունակող թվային արտահայտությունը կարդալ հայերեն և հակառակը» (Գ մակարդակ), «կարողանա գծել բնակարանի մոտավոր հատակագիծը, տրված պատկերներից ստանա նոր պատկերներ» (Գ մակարդակ), «կարողանա գծել նշված հարթ պատկերները...» (Ա մակարդակ) և այլն, որոնք բարձր է համադրել «TIMSS»-ի գնահատման՝ 4-րդ դասարանի բարձր նիշի բնութագրիչային պահանջի հետ. «սովորողները կարող են լուծել բառ-խնդիրներ ամբողջական թվերով» կամ առավելագույն նիշի պահանջի՝ «սովորողները կարող են կիրառել իրենց գիտելիքները համեմատաբար բարդ իրավիճակներում և բացատրել իրենց տրամաբանությունը»:

⁹¹ Բարձր կոգնիտիվ պահանջները տարիքային առանձնահատկություններից դուրս պահանջներ չեն ենթադրում:

- 8-րդ դասարանի մաթեմատիկայի՝ տվյալների և հավանականության բաղադրիչի քննությունից սովորողներն արձանագրել են 376 նիշ, իսկ ահա հանրահաշվի պարագայում՝ 496, միջազգային համեմատական միջինից բարձր արդյունքներ: Առարկայական չափորոշչով և ծրագրով սահմանված կրթական ընդհանուր խնդիրները կամ ուսումնական նպատակները (հանդիսանում են ծրագրի հիմքը) ուղղակիորեն չեն անդրադառնում տվյալների վերլուծության և հավանականության բաղադրիչի զարգացմանը, իսկ ահա թվաբանական/հանրահաշվական բաղադրիչին անդրադարձը հստակ է՝ «հանրահաշվական գիտելիքների ու մեթոդների տիրապետումը, հանրահաշվի մասին՝ որպես իրականության ճանաչման ու նկարագրության և մոդելավորման ձև, պատկերացումների ձևավորումը»:
- 8-րդ դասարանի հանրահաշվի և երկրաչափության առարկայական չափորոշիչներում հիմնականում առկա են կոգնիտիվ գիտելիքի մակարդակները՝ ըստ Բլումի տաքսոնոմիայի, ինչպես օրինակ՝ «Իմանա մեկ փոփոխականով բազմանդամի՝ Բեզուի թեորեմի ապացույցը» (Գ մակարդակ), «Իմանա բացարձակ արժեք և քառակուսային արմատ պարզագույն ֆունկցիաների հատկությունների ապացուցումները և գրաֆիկների կառուցումը» (Գ մակարդակ), և այլն: Առհասարակ, չափորոշչային պահանջներում «իմանա» և «գաղափար ունենա» բայերով սկսվող դրույթներն էականորեն գերակշռում են «կարողանա» բայով սկսվող դրույթներին: Միաժամանակ, քիչ են հանդիպում հիմնավորում, վերլուծական հմտություն պահանջող դրույթները, քանի որ «կարողանա» բայով սկսվող դրույթները հիմնականում ներկայացնում են կիրառական մակարդակի պահանջներ: Սա, ըստ երևույթին, կարող է բացատրել 8-րդ դասարանի գիտության իմացական մակարդակի բաղադրիչից արձանագրված արդյունքի տարբերությունը (464 նիշ) կիրառական (428) և վերլուծական (419) բաղադրիչներից արձանագրված արդյունքներից:

Համադրելով դիտարկումները՝ կարևոր է փաստել, որ թեև դասավանդման մեթոդները կարևոր են, սակայն վերջիններս որոշիչ են դառնում հենց «լավ» համակարգերում, որոնք ունեն հստակ չափորոշչահենք կրթություն, ինչը բավարարում է սույն ուսումնասիրության առաջին երկու բաժիններում նշված պայմաններին և զերծ է սույն ուսումնասիրության մյուս բաժիններում նշված թերություններից:

«Թույլ» կամ «միջին» համակարգերում, ուր չափորոշչահենք կրթությունը խախտված է, ուսուցչական մեթոդների կիրարկումը որևէ որոշիչ ազդեցություն չի կարող ունենալ:

ԱՄՓՈՓՈՒՄ ԵՎ ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Հանրակրթության տարբեր աստիճաններում սովորողների գնահատման արդյունքներն արտացոլում են կրթական բովանդակության յուրացման տարբեր մակարդակներ: Տարրական դպրոցի ավարտին սովորողների առաջադիմությունը համեմատաբար ավելի բարձր մակարդակի վրա է, քան միջին դպրոցի: Ավագ դպրոցի ավարտին կրկին նկատվում է առաջադիմության մակարդակի բարելավում, որը պայմանավորող գործոններից է բուհ ընդունվելու նպատակով սովորողների կրկնուսուցումը: Ընդհանուր առմամբ՝ հանրակրթական ծրագրերի՝ սովորողների գնահատման արդյունքների տեսանկյունից առկա են մի շարք գործոններ, որոնք պայմանավորում են գնահատման արդյունքների տարբերությունները: Օրինակ՝ արդյունքներն ամենաբարձրն են խոշոր քաղաքներում, իսկ ամենացածր արդյունքներն արձանագրվում են գյուղական համայնքների միջնակարգ դպրոցներում:

Ընդհանուր առմամբ՝ Հայաստանում հանրակրթության համակարգում սովորողների գնահատման համակարգը մասնատված է, ինչը խնդրահարույց է դարձնում գնահատման համակարգի և չափորոշչային պահանջների միջև հստակ կապի ստեղծումը և իրագործումը:

Գնահատման ներկայիս համակարգը, դրա բաղադրիչների կառուցվածքի և փոխկապակցվածության խնդիրները մարտահրավերներ են առաջացնում կրթական բովանդակության ընթացիկ և ամփոփիչ գնահատումների տվյալների համընդհանուր վավերականության համար:

Գնահատման համակարգի ոչ հստակ պահանջները և փոխկապակցվածությունը հանգեցնում են նրան, որ գնահատումը մեծ մասամբ արտացոլում է գիտելիքի և միայն մասնակի կերպով՝ կոգնիտիվ հմտությունների յուրացումը:

Թեև ընթացիկ գնահատման միավորային համակարգի և առաջադրանքների մշակման բարդության կարգի միջև առկա է փոխկապակցվածություն, սակայն ամբողջապես հստակ չէ կապը չափորոշչային նվազագույն և առավելագույն պահանջների հետ:

Գնահատման համակարգը դեռևս լիարժեք չի լուծել սովորողների գնահատման հայեցակարգով սահմանված մի շարք հիմնախնդիրներ, այդ թվում՝

- Գնահատման գործող համակարգն արդի կրթական պահանջներին մասամբ է միայն համապատասխանում: Հիմնականում կարևորվում են սովորողի

տեղեկատվական պաշարը, նրա կողմից մերկ փաստերի մեխանիկական մտապահումը:

- Գնահատման կիրառվող ձևը հնարավորություն չի տալիս լիարժեք բացահայտելու և ճիշտ գնահատելու աշակերտների կարողություններն ու հմտությունները⁹²:
- Ավարտական քննությունների բովանդակությունը, անցկացման կարգը և գնահատման ձևերը դարձել են ինքնանպատակ, գնահատականների հավաստիության աստիճանը ցածր է⁹³:
- Բուհերի ընդունելության ներկա համակարգը չի ենթադրում հետադարձ կապ դպրոցի հետ, չի ապահովում միջնակարգ դպրոցի զարգացումն ու վարկանիշի բարձրացումը, ընդհակառակը՝ նպաստում է ավագ դպրոցի փաստացի փոխարինմանը կրկնուսույցների (մասնավոր պարապմունքների) ինստիտուտով:
- Տվյալ ուսումնական տարվա դիմորդներն ստիպված են միևնույն քննաշրջանում կրկնակի (ավարտական և ընդունելության) քննություններ հանձնել: Թեև ըստ Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ ընդունման կարգի՝ որոշ մասնագիտությունների պարագայում կարելի է ընդունելությանը մասնակցել նաև ավարտական քննությունների գնահատականով, այդուհանդերձ, հիմնականում բոլոր սովորողները հանձնում են և՛ ավարտական, և՛ միասնական քննություններ: Սա, ի տարբերություն միջազգային առաջատար կրթական փորձի, ցածրացնում է դպրոցի դերը որպես մարմնի, որի տված առարկայական ավարտական քննությունների արդյունքները վավերական են և վստահելի: Առաջատար կրթական համակարգ ունեցող երկրներում բուհերն ավարտական քննությունների արդյունքները լիարժեք ընդունելության հիմք են ընդունում: Այս տեսանկյունից էապես դրական առաջարկ են Սովորողների գնահատման հայեցակարգի հետևյալ երկու դրույթները՝ «*Առաջարկվում է կիրառել աշխարհի տարբեր երկրներում տարածում գտած միասնական քննությունների (դպրոցի ավարտական և բուհական ընդունելության մրցույթի) երկմակարդակ ձևը*», և այս նպատակով «...յուրաքանչյուր առարկայից շրջանառել առաջադրանքներ երկու տարբերակներով (երկու տիպի)՝ 1) նվազագույն և միջին մակարդակի առաջադրանքներ, 2) ողջ չափորոշչային պահանջներն ընդգրկող առաջադրանքներ»⁹⁴: Սովորողների գնահատման հայեցակարգի հինգերորդ գլուխն այս իմաստով դրական փոփոխություններ է առաջադրում:

⁹² Թեև սովորողների գնահատման համակարգը դրականորեն նոր գնահատման ձևեր է սահմանել, այնուամենայնիվ, վերջիններս իրենց կազմությամբ՝ ինչպես սահմանված են առարկայական գնահատման մեթոդական ուղեցույցերում, դեռևս չեն լուծում վերոնշյալ խնդիրները:

⁹³ Անկախ այս ուղղությամբ կատարված մի շարք դրական քայլերից, հատկապես տվյալների հավաստիության առնչությամբ, ավարտական քննությունները լիովին չեն ստուգում կրթության բովանդակությունը:

⁹⁴ Առաջին տիպի առաջադրանքները՝ ավարտական, իսկ երկրորդ տիպի առաջադրանքները՝ բուհ ընդունելության համար:

Գնահատման համակարգի կառուցվածքային բաղադրիչների, գնահատման մեթոդների փաստացի կիրառության և արդյունքների հետ կապված խնդիրները վեր են հանվում Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի կողմից անցկացված արտաքին ընթացիկ գնահատման արդյունքներում:

Մյուս կողմից՝ «TIMSS 2011» միջազգային ստուգատեսի գնահատման արդյունքները ցույց են տալիս, որ չափորոշչային պահանջները և դրանցում առկա կոգնիտիվ հմտությունների մակարդակների պահանջները կորելացված են սովորողների արձանագրած արդյունքների հետ: Ցածր արդյունքները պայմանավորող հիմնական գործոններից են առարկաների չափորոշչային պահանջներում կոգնիտիվ բարձր հմտությունների պակասը, ինչպես նաև մակարդակների միջև սահունության և փոխկապակցվածության խնդիրները: Սովորողներին ներկայացվող պահանջները հիմնականում պարունակում են իմացական գիտելիք, և առկա է կիրառական մակարդակում հմտությունների և կարողությունների արտացոլման պակաս:

Ընդհանուր առմամբ՝ հանրակրթության գնահատման համակարգի խնդիրները հնարավորություն չեն ընձեռում լիարժեք իրագործել հանրակրթության պետական կրթակարգով սահմանված գնահատման հիմնական նպատակը՝ «սովորողի գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների մակարդակի, անձնային որակների ստուգումը և դրա հիման վրա ուսումնական գործընթացի կատարելագործման, ուսման որակի վերահսկումը»:

8. ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

«Կրթության բարելավում» ծրագրի շրջանակում հանրակրթության պետական չափորոշիչի, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի վերանայման կարիքի գնահատման ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ հանրակրթության համակարգի համապատասխան բաղադրիչներն ունեն խորը և համակողմանի վերանայման կարիք:

Հանրակրթության պետական կրթակարգի, հանրակրթության և առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի հիմնախնդիրները ներկայացված են ստորև:

ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐ		
Հանրակրթության դերը երկրի ռազմավարական զարգացման մեջ թույլ է սահմանված	Հանրակրթության պահանջներում բովանդակային, կոգնիտիվ զարգացման և սահունության խորը բացերը հանգեցնում են որակի հիմնախնդիրների	Հանրակրթության նպատակադրումները միջազգայնորեն մրցունակ չեն և չեն զարգացնում սովորողների «բարձր մտածողության» հմտություններ և կարողություններ

Հանրակրթության դերը երկրի ռազմավարական զարգացման մեջ թույլ է սահմանված

- Հանրակրթության ոլորտը չունի հստակ տեսլական և հասարակության զարգացմանն ուղղված հստակ նպատակադրում:
- ՀՀ կրթակարգը, որպես կրթական համալիր քաղաքականություն, թերի է, մասնավորապես՝ հանրակրթության վերջնարդյունքները հստակ սահմանված չեն:
- Կրթակարգը, չափորոշիչներն ու ծրագրերը չեն արտահայտում ներկա և ապագա սերունդների միջև «սոցիալական պայմանագրի» սկզբունքը:
- Գործող կրթակարգը փոխկապակցված չէ տնտեսության աճի և հասարակության սոցիալական զարգացման ծրագրերի հետ:

Հանրակրթության նպատակադրումներում բովանդակային, կոգնիտիվ զարգացման և սահունության բացերը հանգեցնում են որակի հիմնախնդիրների

- Հանրակրթության ոլորտի կարգավորումը մոտ է կրթակարգերի «խառը» մոդելին, որն ունի համակարգի թափանցիկության, կանխատեսելիության և կայուն զարգացման էական բացեր:
- Հանրակրթության կարգավորումը մասնատված է, տարբեր իրավական փաստաթղթերի միջև փոխկապակցվածությունը հստակ չէ:
- Հանրակրթության կարգավորումը չի արտահայտում համակարգի կուռ կառուցվածքի, սահունության և ամբողջականության համար մի շարք կարևոր դրույթներ:
- Հստակ սահմանված չեն հանրակրթական ծրագրերի առարկայացանկի և հենքային ուսումնական պլանի ձևավորման սկզբունքները:
- Հանրակրթության նպատակադրումները քաղաքականության վերածելու և դրանք իրագործելու արդյունավետ ճանապարհային քարտեզ առկա չէ:
- Չկան հանրակրթության արդյունքների վերահսկման, գնահատման և բարելավման կուռ մեխանիզմներ:
- Առարկայի բովանդակային միջուկը միշտ չէ, որ բխում է առարկայի նպատակներից և պահանջներից, այլ կազմված է տարիների ընթացքում կուտակված ժառանգության և ավանդական մոտեցումների հիման վրա:
- Հանրակրթության պետական և առարկայական չափորոշիչների պահանջների ու ծրագրերի տարբեր մակարդակների միջև առկա են կոգնիտիվ սահուն զարգացման և ամբողջականության խնդիրներ:
- Հանրակրթության նպատակները լիարժեք մասնավորեցված չեն ուսուցման վերջնարդյունքների և առարկայական չափորոշիչների ու ծրագրերի տեսքով:
- Դժվար չափելի և ոչ հստակ դրույթներն աստիճանական չեն զարգանում՝ հանգեցնելով հանրակրթության մտադրյալ, մատուցված, յուրացված և գնահատված բովանդակության միջև էական տարբերությունների:

Հանրակրթության նպատակադրումները մրցունակ չեն և չեն զարգացնում սովորողների «բարձր մրավորողության» գիտելիքներ, հմտություններ և կարողություններ

- Հանրակրթության բոլոր աստիճաններում չափորոշիչները և ծրագրերը ծանրաբեռնված են գիտելիքային բաղադրիչով, հիմնականում՝ փաստական և կոնցեպտուալ:

- Գրեթե չի իրականացվում սովորողների հմտությունների, կարողությունների և արժեքների նպատակադրված զարգացում:
- Հանրակրթական ծրագրերում ինտեգրման թերի մոդելները խոչընդոտում են միջառարկայական մտածողության զարգացումը:
- Առարկաների ուսումնական նպատակներն անդրադառնում են Եվրոպական առանցքային կարողություններին, սակայն դրանք արդյունավետ կերպով մասնավորեցված չեն սովորողին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների պահանջներում:
- Սովորողներին ներկայացվող պահանջներում, մասնավորապես բնագիտական ուսումնական բնագավառում, սակավ են գիտության ժամանակակից հրամայականներին համահունչ կիրառության կարողությունները, սովորողի ինքնուրույն, հետազոտական աշխատանքի շեշտադրումները:
- Հանրակրթության և առարկայական չափորոշիչներում ու ծրագրերում թերի են արտացոլված Համաշխարհային տնտեսական ֆորումի սահմանած 2020 թվականի «բարձր մտածողության» (*high-order thinking skills*) խմբի հմտությունները՝ ուղղված անձի և հասարակության մրցունակությանը:
- Հայաստանի հանրակրթության նպատակադրումների մրցունակության խնդիրները վեր են հանում նաև «TIMSS 2011» միջազգային ստուգատեսի գնահատման արդյունքները, ըստ որի սովորողներին ներկայացվող պահանջները հիմնականում իմացական գիտելիքի բնույթի են, և առկա է կիրառական հմտությունների և կարողությունների շեշտադրումների պակաս:
- Հայաստանում գիտելիքը շարունակում է հանրակրթության մեջ դիտվել որպես նրա հիմնական բաղադրիչ, իսկ միջազգային առաջավոր փորձը վաղուց գիտելիքը հանրակրթության բաղադրիչ դիտարկելուց անցել է դեպի գիտելիքը սովորողի անձնային որակներ և հմտություններ ձևավորող ու զարգացնող գործիքի վերածելուն:

Առաջարկություններ

Ընդհանուր առմամբ, հանրակրթության ոլորտը, թե ըստ տեսության և թե ըստ միջազգային փորձի պետք է ունենա կարգավորման միաժամանակ գործող ֆորմալ և ոչ ֆորմալ գործիքակազմ: Սրանք պայմանականորեն ամբողջացվում են որպես մտադրյալ (*intended curriculum*), մատուցված (*delivered curriculum*), յուրացված (*learned curriculum*) և գնահատված (*assessed curriculum*) կրթակարգեր:

Հայաստանի հանրակրթության ոլորտի վերափոխումը պետք ուղղորդվի հետևյալ երկու հիմնարար դրույթներով՝

- հանրակրթության կարգավորումը պետք է հիմնվի «հանրակրթությունը որպես սոցիալական պայմանագիր» դրույթի վրա՝ հստակ սահմանելով հանրակրթության վերջնարդյունքը որպես հասարակության զարգացման ռազմավարական գործիք:
- կարգավորումը պետք է ապահովի մտադրյալ, մատուցված, յուրացված և գնահատված կրթակարգերի առավելագույնս միմյանց համապատասխանեցումը՝ ոլորտի ամբողջականություն և կայուն զարգացում ապահովելու համար:

Հարկ է նշել, որ հանրակրթության ոլորտում խնդիրները համակարգային են, փոխկապակցված և ունեն բազմաշերտ խորքային պատճառներ: Սույն հետազոտության շրջանակում ներկայացվող առաջարկությունները *միտված չեն լիարժեք լուծումներ տալ համակարգային հիմնախնդիրներին*: Խորհրդատուի կողմից ներկայացվող առաջարկները կարող են առավելապես *նպաստել* հանրակրթության պետական կրթակարգի, հանրակրթության պետական չափորոշի, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի հիմնախնդիրների լուծմանը՝ զուգորդվելով համակարգային այլ բարեփոխումների հետ: Առաջարկները ներկայացված են ստորև՝ ներառելով դրանց հիմնավորումները և իրագործման հիմնական քայլերը:

Առաջարկներն ըստ նշանակության և ազդեցության ձևի ներկայացվել են երկու խմբով.

- առանցքային առաջարկություններ,
- օժանդակ առաջարկություններ, որոնք անհրաժեշտ են որպես առանցքային առաջարկություններն իրագործելու լծակ:

Առանցքային առաջարկություններ	Օժանդակ առաջարկություններ
<p>Առաջարկություն 1. Հանրակրթության պետական չափորոշիչը փոխարինել հանրակրթության պետական կրթակարգով և վերջինս հիմնովին լրամշակել որպես ոլորտի կարգավորման հիմքային և ամբողջական փաստաթուղթ</p> <p>Առաջարկություն 2. Առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերը փոխարինել առարկայական ծրագրերով, վերջիններս հիմքային լրամշակել և դարձնել առարկայական ուսուցման</p>	<p>Առաջարկություն 4. Վերանայել ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագրերը և բարելավել փոխգործակցությունը</p> <p>Առաջարկություն 5. Վերանայել սովորողների ուսումնառության ռեսուրսների մշակման քաղաքականությունը</p>

Առանցքային առաջարկություններ	Օժանդակ առաջարկություններ
<p>ոլորտը կարգավորող հիմնական իրավական փաստաթղթեր</p> <p>Առաջարկություն 3. Վերանայել 12-ամյա պարտադիր միջնակարգ կրթության աստիճանական բաշխումը և նպատակադրումը</p>	

ԱՌԱՆՅՔԱՅԻՆ ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Առաջարկություն 1.

Հանրակրթության պետական չափորոշիչը փոխարինել հանրակրթության պետական կրթակարգով և վերջինս հիմնովին լրամշակել որպես ոլորտի կարգավորման հիմքային և ամբողջական փաստաթուղթ

Հիմնավորում

Ոլորտի կարգավորումը

Ներկայումս Հայաստանի հանրակրթության ոլորտի կարգավորումը մասնատված է իրավական տարբեր փաստաթղթերով, որոնցում սահմանված հաճախ դժվար չափելի և ոչ հստակ դրույթները աստիճանական չեն մասնավորեցվում և սահուն շարունակական զարգացում չեն ապրում, հանգեցնելով հանրակրթության մտադրյալ, մատուցված, յուրացված և գնահատված բովանդակության միջև էական տարբերությունների: Արդյունքում, հանրակրթության ոլորտի կարգավորումն առավել նմանվում է կրթակարգի «խառը» մոդելին, որն ունի համակարգային թափանցիկության, կանխատեսելիության և կայուն զարգացման էական խնդիրներ:

Հանրակրթության պետական կրթակարգը, հանրակրթության պետական չափորոշիչը, առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերն արդյունավետ կերպով չեն արտացոլում միջազգային լավագույն փորձում ներկայումս լայնորեն կիրառվող «սոցիալական պայմանագրի» սկզբունքը: Վերջինս հստակ արտահայտում է, թե ինչպես են հանրակրթական կրթակարգը և առարկայական ծրագրերը փոխկապակցված երկրի, տնտեսության և հասարակության սոցիալական զարգացման ծրագրի հետ: Հայաստանի պարագայում հանրակրթության կրթակարգում արձանագրված դրույթները և հանրակրթության նպատակները լիարժեք մասնավորեցված չեն ուսուցման վերջնարդյունքների և առարկայական չափորոշիչների ու ծրագրերի տեսքով:

Շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջները հստակորեն չեն արտացոլում սովորողների ուսուցման վերջնարդյունքների մշակման միջազգային առաջատար փորձը, առկա են սահուն կոգնիտիվ զարգացման, մտածելակերպի և հմտությունների ոչ լիարժեք սահմանման և զարգացման խնդիրներ:

Կրթակարգի տեսությամբ և միջազգային առաջատար փորձով սահմանված կրթական հիմնարար սկզբունքները՝ հանրակրթության նպատակները, հանրակրթության հիմնաչափերը, գնահատման սկզբունքները և հիմնաչափերը, ուսուցման վերջնարդյունքները, ուսուցման սկզբունքները և հիմնաչափերը, առարկայացանկի ընտրության սկզբունքները և այլ կարևոր դրույթներ սահմանված են իրավական տարբեր փաստաթղթերով: Որոշ առանցքային փաստաթղթեր դյուրին հասանելի չեն ուսուցչական լայն համայնքին, փաստաթղթերը չունեն հստակ սահմանված թիրախային լսարաններ:

Բովանդակությունը, ուսումնառությանը ներկայացվող պահանջները, հենքային ուսումնական պլանը, առարկայացանկի կազմության սկզբունքները հստակ փաստարկված չեն հանրակրթության պետական չափորոշում: Սա նաև էապես բարդացնում է համակարգի վերանայման գործընթացը, քանի որ պարզ չէ, թե ինչն է սկզբնապես մտադրվել որպես պահանջ:

Տերմինաբանական տարբերություններ ընդունված միջազգային փորձից

Ներկա տերմինաբանության կիրառումը հնարավորություն չի ընձեռում հայաստանյան առկա համակարգը լիարժեք համադրել առաջատար հանրակրթական փորձի հետ, քանզի հաճախ պարզ չէ թե միջազգայնորեն ընդունված ո՛ր նորմերը և սահմանումները հայաստանյան հանրակրթական փորձը կարգավորող ո՛ր փաստաթղթերում են ամրագրված: Տերմինաբանական՝ առաջատար հանրակրթական միջազգային փորձի հետ համարժեքության բացը խոչընդոտում է ոլորտի թափանցիկությունը բարձրորակ համեմատական ուսումնասիրությունների համատեքստում:

Ներկա տերմինաբանության կիրառումը հաճախ նաև անորոշություն է ստեղծում հանրակրթության շահառուների շրջանում ինչը խորացնում է ոլորտի կարգավորման մասնատվածությունը. սույն ուսումնասիրության շրջանակում փորձագիտական քննարկումներին մասնակցած գրեթե բոլոր ուսուցիչները շփոթել են հանրակրթության պետական չափորոշիչը առարկայական չափորոշիչների հետ, իսկ վերջիններս՝ առարկայական ծրագրերի հետ, ինչպես նաև շփոթել են վերոնշյալ փաստաթղթերի բովանդակային առանձնահատկությունները:

Իրագործում

1.1. Վերանայված կրթակարգում կիրառել միջազգային պրակտիկայում կիրառվող տերմինաբանությունը

	Միջազգային տերմին	Միջազգային տերմինաբանության հայերեն համարժեք
1	Educational aims	Հանրակրթության հիմնական նպատակներ
2	Curriculum	Կրթակարգ
3	Curriculum standards	Հանրակրթության հիմնաչափեր
3.1.	<i>Global curricular standards/objectives</i>	Կրթակարգի համընդհանուր հիմնաչափեր և նպատակներ
3.2.	<i>Educational curricular standards/objectives</i>	Կրթակարգի կրթական հիմնաչափեր և նպատակներ
3.3.	<i>Instructional curricular standards /objectives</i>	Կրթակարգի ուսուցման հիմնաչափեր և նպատակներ
4.	Subject areas	Ուսումնական բնագավառներ
5.	Course learning objectives/standards	Բովանդակության հիմնաչափեր
6.	Student learning outcomes	Սովորողի ուսումնառության վերջնարդյունքներ
7.	Assessment objectives & standards	Գնահատման նպատակներ և հիմնաչափեր
8.	Pedagogic standards & aims	Ուսուցման նպատակներ և հիմնաչափեր
9.	Subject syllabus	Առարկայական ծրագիր

*Սույն առաջարկը չի ենթադրում ներկայում կիրառվող այնպիսի տերմինների փոփոխում ինչպես՝ ուսումնական բնագավառների կամ առարկաների անունները, «հանրակրթական ծրագրերի հենքային ուսումնական պլան», «հանրակրթական ծրագրերի առարկայացանկ»:

Վերոնշյալ տերմինաբանության հարկ է կիրառել՝ պահպանելով միջազգային առաջատար փորձով և կրթակարգի տեսությամբ յուրաքանչյուր տերմինի համար սահմանված իմաստաբանությունը, ներկայացված սույն ուսումնասիրության տեսական և միջազգային փորձի բաղադրիչներում: Սա կնպաստի համակարգը համարժեք դարձնել միջազգային առաջատար փորձ համարվող համակարգերին, ինչը հնարավորություն կընձեռի ընթացիկ համաքննում և մշտադիտարկում կատարել, ինչպես նաև շարունակաբար ներդնել տեսությամբ և միջազգային փորձով դուրս բերված կրթական նորարարությունները՝ համակարգի կայուն զարգացման նպատակով:

1.2. Նոր ստեղծվող կրթակարգը հիմնովին լրամշակել՝ համապատասխանեցնելով այն միջազգային պրակտիկայում կիրառվող «curriculum» հասկացության բովանդակությանը

Կրթակարգը պետք է սահմանի հետևյալ հիմնային դրույթները⁹⁵

IX. Հանրակրթության կրթական նպատակները

X. Հանրակրթության ոլորտի որակավորումների շրջանակն ըստ հանրակրթական ծրագրերի

XI. Հանրակրթության հիմնաչափերը⁹⁶

(1) Համընդհանուր հիմնաչափերը և նպատակները

(2) Կրթական հիմնաչափերը և նպատակները՝

(a) Սովորողի ուսուցման վերջնարդյունքներն ըստ գիտելիք-հմտություն-հատկանիշ (արժեք) բաժանման

- Ըստ հանրակրթական ծրագրերի՝ տարրական, միջին, ավագ
- Ըստ առարկայական ուսուցման բնագավառների

(b) Բովանդակության հիմնաչափերը մասնավորեցված ըստ առարկայական ուսուցման բնագավառների

(c) Բովանդակության ընտրության, մատուցման և ինտեգրման մեթոդի հիմնաչափերը և նպատակները

(d) Առարկայացանկի և հենքային ուսումնական պլանի կազմության հիմնաչափերը

(e) Ուսուցման հիմնաչափերը և նպատակները

(f) Գնահատման հիմնաչափերը և նպատակները

- Ընթացիկ գնահատման հիմնաչափերը և նպատակները
- Ամփոփիչ տարեկան գնահատման հիմնաչափերը և նպատակները
- Ավարտական և բուհ ընդունելության քննությունների կազմման, գնահատման, լրամշակման հիմնաչափերը

XII. Կրթակարգի լիազորությունների շրջանակը և թիրախային շահառուները

XIII. Կրթակարգի լրամշակման, վերամշակման, փոփոխման, մշտադիտարկման և ներդրման կարգը

⁹⁵ Նշված բաղադրիչները կրթակարգի անհրաժեշտ միջուկն են կազմում, սակայն կրթակարգը որպես «հանրակրթության սահմանադրություն» կարող է ունենալ բաղադրիչներ, որոնք հատուկ են միայն տվյալ միջավայրին:

⁹⁶ Ստորև նշված դրույթներին առանձին անդրադարձ է կատարվել սույն ուսումնասիրության տեսությանը և միջազգային փորձին առնչվող բաղադրիչներում:

XIV. Առարկայական ծրագրերի կազմման, վերամշակման, փոփոխման, մշտադիտարկման և ներդրման կարգը

XV. Կրթակարգի այլ հիմնական բաղադրիչների՝ ներառական կրթության, բազմահամակազմ ուսուցման հիմնաչափերը

XVI. Կրթակարգի հիմքով կրթական ռեսուրսների կազմման հիմնաչափեր:

1.3. «Կրթակարգի» մշակումը դիպել որպես «սոցիալական պայմանագրի» մշակում և հիմնվել սպորտ ներկայացված քայլերի տրամաբանության վրա

Կրթակարգի մշակումը որպես «սոցիալական պայմանագիր» մշակում ենթադրում է, որ փաստաթղթում առկա բոլոր սկզբունքները և մոտեցումները պետք է արտացոլեն հասարակության տարբեր օղակների որակական ներկայությունն այդ պայմանագրում և արձագանքեն պետության և հասարակության զարգացման բոլոր հիմքային կարիքներին և տեսլականին: Կրթակարգում ներառված բոլոր դրույթները պետք է աստիճանական մասնավորեցվեն և բացատրվեն, իսկ մշակման գործընթացը լինի թափանցիկ:

Վերոնշյալ գործընթացի իրականացման համար պետք է հավաքագրել կրթության մասնագետների՝ թե առարկայական, թե ընդհանուր կրթության, թե գնահատման և թե ուսուցման ոլորտներից, ովքեր քաջատեղյակ կլինեն կրթակարգերի կազմման միջազգային մոտեցումներին, տարբեր առաջատար երկրների կրթակարգերով սահմանված սովորողների ուսուցման վերջնարդյունքներին, հայաստանյան ներկա համակարգի վերանայման կարիքներին: Խումբը պետք է թիրախային քննարկումներ կազմակերպի հանրակրթության հիմնական լսարանների հետ՝ սահմանելու հանրակրթության նոր ցիկլի տեսլականը, կրթության նպատակները և ուսուցման վերջնարդյունքները:

Ուսուցման վերջնարդյունքները պետք է ներկայացվեն որպես «գիտելիք-հմտություն-արժեք (հատկանիշ)» եռամակարդակ դրույթներ՝ սահմանված թե որպես հանրակրթական ծրագրերի ավարտի հիմնաչափեր, թե մասնավորեցված ըստ ուսումնական բնագավառների: Վերջիններս պետք է լիարժեք մասնավորեցվեն առարկայական ծրագրերում:

Ուսուցման վերջնարդյունքների հիմքով պետք է մշակվեն բովանդակության հիմնաչափերը, տրվեն առարկայացանկի ընտրության սկզբունքները, կրթական և ուսուցման հիմնաչափերը, գնահատման և հենքային ուսումնական պլանի կազմության հիմնաչափերը:

1.4. Ներդնել կրթակարգի ձևավորման, մշակման, ներդրման, կիրառման, ստուգման և լրամշակման մեխանիզմ

Ինչպես արդեն նշվել է, Հայաստանում առկա է էական շեղում հանրակրթության չորս տիպի կրթակարգերի միջև (մտադրյալ, մատուցված, յուրացված և գնահատված): Կրթակարգի ձևավորման, մշակման, ներդրման, կիրառման, ստուգման և լրամշակման հստակ մեխանիզմի մշակումը և ներդրումը կարևոր նախադրյալ կհանդիսանա նման տարբերությունները բացահայտելու և դրանք նվազագույնի հասցնելու համար:

Մյուս կողմից՝ հանրակրթության ոլորտում փոփոխությունները պետք է հակակշռել են գործող ուսումնառության գործընթացը չխաթարելու սկզբունքով: Նաև ոլորտում կատարվող էական փոփոխությունները հնարավոր է պարզել միայն ցիկլային ուսումնասիրությունների արդյունքում: Վերոնշյալ նկատառումներից ելնելով՝ միջազգային առաջատար փորձում կրթակարգերի գործողության ժամկետներն առավելապես կապվում են կրթության զարգացման ռազմավարությունների գործողության ժամկետների հետ:

Հայաստանի պարագայում ցիկլային նպատակահարմար ժամանակահատված կարող է համարվել 12 տարին՝ պայմանավորված պարտադիր հանրակրթական ուսումնառության մեկ ամբողջական ցիկլի տևողությամբ: Սակայն հաշվի առնելով սոցիալական, տնտեսական համակարգերի և տեխնոլոգիական առաջընթացի առաջանցիկ զարգացումները՝ ընթացիկ լրամշակումներ կարող են արվել յուրաքանչյուր երեք-չորս տարին մեկ: Վերամշակման և լրամշակման նման համակարգը հնարավորություն կընձեռի առավել ուշադիր հետևել համակարգի զարգացումներին՝ մշտադիտարկման մեխանիզմի միջոցով, որը պետք է տվյալներ հավաքագրի հնարավոր բոլոր աղբյուրներից:

1.5. Կրթակարգը պետք է հստակ սահմանի ուսուցման սկզբունքները, նպատակները և հիմնադրամքերը

Որպես կրթակարգի առանցքային բաղադրիչ՝ ուսուցման բաղադրիչը պետք է սահմանի կրթակարգի մատուցման այն հնարավոր մոտեցումները, որը կապահովի սովորողների տարբեր խմբերի վերջնարդյունքների նվազագույն տարբերությունը:

Կրթակարգը պետք է հստակ և մասնավորեցված դրույթներ սահմանի կոգնիտիվ հմտությունների և գիտելիքի զարգացմանը նպաստող ուսուցման, ինտեգրված ուսուցման, վերջնարդյունքներ ապահովող դասի կառուցվածքի, դասապլանների կազմության, ուսուցչական ընդհանրական փորձի ստեղծման և տարածման,

դասավանդման անընդունելի մոտեցումների, ուսուցմանը նպաստող գնահատման վերաբերյալ:

Սահմանված մոտեցումները կամ հիմնաչափերը կարող են հետագայում հիմք հանդիսանալ առանձին առարկաների ուսուցման մեթոդական ձեռնարկների և վերապատրաստման ծրագրերի մշակման համար:

1.6. Պետք է ապահովել կրթական վերջնարդյունքների սահուն զարգացումն ըստ գիտելիքի, հմտության և արժեքների ու կարողությունների կոգնիտիվ զարգացման աստիճանների

Սույն ուսումնասիրության արդյունքում դուրս բերված հիմքային խնդիրներից է կրթական վերջնարդյունքների սահուն կոգնիտիվ զարգացման խեղումները հատկապես սովորողների ուսումնառությանը ներկայացվող պահանջների տեսքով: Կրթական վերջնարդյունքների սահուն կոգնիտիվ զարգացումը հատկապես դրսևորվում է վերջնարդյունքների չափելի սահմանումների, սովորողների տարիքային աճին զուգահեռ շարունակական զարգացման, կրթական համընդհանուր նպատակների հետ լիակատար միահյուսման միջոցով:

Հանրակրթության պետական չափորոշչում և առարկայական չափորոշիչներում բազմաթիվ են օրինակները վերջնարդյունքների ոչ հստակ և չափելի սահմանումների, տարիքային աճին անհամապատասխան զարգացումների՝ հատկապես «բարձր մտածողության» որոշ հմտությունների՝ վաղ տարիքում զարգացման նպատակադրման, կրթական համընդհանուր նպատակների հետ ոչ հստակ միահյուսման:

Ընդհանուր առմամբ, հանրակրթական ծրագրերում էական խնդիր է «կոգնիտիվ բարձր հմտությունների» սահուն զարգացման հստակ նպատակադրման բացակայությունը, ինչի հետևանքով դասավանդումը հիմնականում դիդակտիկ բնույթ է ստանում, իսկ դասարանը վերածվում է ուսուցչակենտրոն միջավայրի:

Վերջնարդյունքների սահուն զարգացումը նախևառաջ ենթադրում է տարրական, միջին և ավագ դպրոցների կրթական վերջնարդյունքների հստակ սահմանում հիմք ընդունելով սովորողների «արժեքային կատարելատիպը»: Արժեքները կամ առաքինությունները թե ըստ կրթության տեսության հիմնարար սկզբունքների, և թե ըստ միջազգային փորձի հանդիսանում են հանրակրթության գերնպատակը, որից պետք է բխեն գիտելիքների և հմտությունների մակարդակներն ըստ ուսումնառության ժամանակային բաշխումների և ուսումնական բնագավառների:

Մյուս կողմից՝ թե գիտելիքները և թե հմտությունները պետք է հնարավորինս հստակ և չափելի սահմանվեն՝ հնարավորություն ընձեռելու հանրակրթական և առարկաների ուսումնական նպատակների իրականացումը հնարավորինս «կիրառելի և մշտադիտարկելի դարձնել»:

Այս համատեքստում միջազգայնորեն ընդունված կրթական գործիքների կիրառումը՝ մասնավորապես Բլումի վերանայված դասաբանությունը, կարող է էապես օգնել հանրակրթության հստակ և չափելի վերջնարդյունքներ սահմանելուն:

Վերջնարդյունքների սահուն կոգնիտիվ զարգացումը ենթադրում է նաև դրանց համադրում սովորողների տարիքային առանձնահատկությունների հետ՝ ուսումնառությունը հնարավորինս հետաքրքիր և հաճելի գործընթաց դարձնելու նպատակով:

1.7. *Կրթակարգը պետք է հստակ սահմանի գնահատման սկզբունքները, նպատակները և հիմնաչափերը, իսկ գնահատման գործիքակազմը պետք է սահմանվի առանձին միասնական կարգով*

Կրթակարգը կարգավորիչ, ուղղորդող, սահմանադրող փաստաթուղթ է և այս տեսանկյունից այն պետք է հնարավորինս մասնավորեցնի գնահատումը որպես ուսումնառության առանցքային բաղադրիչ՝ միահյուսելով գնահատման տեսակները ուսումնառության վերջնարդյունքների հետ:

Կրթակարգը պետք է սահմանի և մասնավորեցնի գնահատման համակարգի համար էական այնպիսի սկզբունքներ, ինչպես համակարգի թափանցիկությունը, գործառնական արդարությունը⁹⁷, տվյալների տարաժամանակյա և համընդհանուր վավերականությունը, գնահատման ստուգիչ և խրախուսող դերակատարումը, կրթական համակարգի զարգացմանն ուղղված լինելը, յուրացումը գնահատմամբ չպայմանավորելը⁹⁸, կրթության շարունակականության ապահովումը, գնահատման համակարգի ամբողջականությունն ու սահուն գործարկումը և այլն: Կրթակարգով սահմանված սկզբունքները պետք է «հաշվի առնեն» նաև ուսուցչական համայնքի պատրաստվածության մակարդակը:

Կրթակարգը պետք է ամրագրի հանրակրթության ոլորտում սովորողների ձևավորող գնահատման աստիճանական կարգով ներդնումը և ապահովի դրա համար

⁹⁷ Սա լայն հասկացություն է, որը ենթադրում է սովորողի աշխատանքի լիարժեք գնահատում ոչ բինար մեթոդներով (մասնավորապես, նույնիսկ եթե լուծման արդյունքը սխալ է, բայց քայլերը ճիշտ, սովորողը պետք է որոշակի միավորներ ստանա), գնահատման սուբյեկտիվիզմի հնարավորինս նվազեցում, գնահատման համակարգի՝ բոլոր սովորողների պարագայում իրավահավասար գործարկում, տարբեր աղբյուրների միջոցով գնահատում և այլն:

⁹⁸ Սա ենթադրում է յուրացվող բովանդակության մշակում, որի հիմքով հաջորդիվ մշակվում է գնահատումը և ոչ հակառակ գործընթացը:

անհրաժեշտ փաստաթղթային դաշտը: Ձևավորող գնահատումը պետք է ավելի մեծ կիրառում և կարևորություն ունենա տարրական դպրոցում: Ուսուցիչները պետք է անցնեն համապատասխան վերապատրաստում և ապահովվեն համապատասխան աշխատանքային պայմաններ: Ընդհանուր առմամբ, անհրաժեշտ է հասնել ամփոփիչ և ձևավորող գնահատման արդյունավետ համամասնության:

Միաժամանակ, գնահատման համակարգի ճկունության ապահովման համար ընթացիկ, ամփոփիչ և ձևավորող գնահատման կարգերը, մեթոդական ցուցումները պետք է ներկայացվեն կրթակարգից առանձին (սակայն վերջինիս հետ լիարժեք փոխկապակցված) մեկ միասնական փաստաթղթով: Այն հնարավորություն կընձեռի արագորեն արձագանքել գնահատման ոլորտում տեղի ունեցող դինամիկ փոփոխություններին՝ չսպասելով կրթակարգի ամբողջական վերանայման ժամկետին:

Գնահատումը պահանջվում է հստակ մասնագիտական պատրաստվածություն յուրացված բովանդակության և գնահատման մեթոդները փոխկապակցելու, գնահատման մեթոդներ ընտրելու, քննական հարցեր պատրաստելու, քննաթերթիկներ կազմելու, վերջիններս նախապես փորձարկելու համար: Այս տեսանկյունից մեթոդական ցուցումները պետք է հնարավորինս մանրամասնեն յուրաքանչյուր գնահատման գործիքի կազմության կարգը, մատնանշեն ընդունված սխալները:

Տվյալների օբյեկտիվությամբ և վավերականությամբ բնութագրվող գնահատման համակարգը պահանջում է նաև գնահատման օժանդակության, մշտադիտարկման և լրամշակման առանձին կարգի մշակում: Այն խթան կհանդիսանա ողջ երկրում միանման գնահատման համակարգի կիրառման և ուսուցչական համայնքի մասնագիտական զարգացման համար:

1.8. Կրթակարգը պետք է անդրադառնա 12-ամյա պարտադիր կրթությանը, ներառական կրթությանը և բազմահամակազմ դասարաններին

Հանրակրթության ոլորտում Հայաստանի իրականացրած փոփոխությունները և ստանձնած պարտավորությունները, մասնավորապես՝ 12-ամյա պարտադիր և ներառական կրթության առումով, ստեղծում են հանրակրթության արդյունավետ իրականացման նոր մարտահրավերներ, որոնց հասցեագրման մեխանիզմները պետք է ներկայացվեն առաջարկվող բարեփոխված կրթակարգում՝ տարբերակված ուսումնառության տեսքով: Կրթակարգը պետք է անդրադառնա նաև Հայաստանի հանրակրթության ոլորտում այնպիսի էական խնդրի, ինչպիսին է հանրակրթության մատուցումը բազմահամակազմ դասարաններում, (մասնավորապես, առկա է և մարտահրավեր է գյուղական համայնքների դպրոցների համար):

Կրթակարգում սահմանված դրույթները 12-ամյա պարտադիր կրթության, ներառական կրթության և բազմահամակազմ դասարաններում ուսումնառության վերաբերյալ պետք է հաջորդական շղթայով մասնավորեցվեն առարկայական ծրագրերի մակարդակում և պետք է ապահովվի դրանց արդյունավետ ներդրման համար անհրաժեշտ դաշտը:

ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆ 2.

Առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերը փոխարինել առարկայական ծրագրերով, վերջիններս հիմքային լրամշակել և դարձնել առարկայական ուսուցման ոլորտը կարգավորող հիմնական իրավական փաստաթղթեր

Հիմնավորում

Սույն հետազոտությունը բացահայտեց, որ առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերն ունեն բազմաթիվ կառուցվածքային և բովանդակային խնդիրներ, որոնք խոչընդոտում են միասնական, համակարգված և հանրակրթության նպատակներին լիարժեք ուղղված ուսուցման կազմակերպմանը:

Առկա են ինտեգրվածության էական խնդիրներ ինչպես միջուսումնական բնագավառների միջև, այնպես էլ ներուսումնական և ներառարկայական մակարդակներում: Ուսումնասիրված փաստաթղթերում բացահայտվել են նաև կոգնիտիվ հմտությունների և գիտելիքների զարգացման սահունության, շարունակականության, նպատակակետորոնության էական խնդիրներ: Հստակ չեն առարկաների ուսուցման ժամանակահատվածների, ժամաքանակների և ուսուցման նպատակների ձևավորման սկզբունքները:

Սույն ուսումնասիրության շրջանակում ուսուցիչների հետ իրականացված քննարկումները ցույց են տալիս նաև, որ ուսուցիչները ոչ միշտ են լիարժեք հետևում առարկայական չափորոշիչներին և ծրագրերին, հաճախ չունեն պատկերացում չափորոշչում նշված ուսումնառության պահանջների մատուցման գործընթացի վերաբերյալ:

Առարկայական չափորոշիչներում սովորողներին ներկայացվող պահանջների ըստ մակարդակների բաժանումը խնդրահարույց է թե գնահատման, թե բովանդակության մատուցման և թե ուսուցչական առաքելության տեսանկյունից:

Առարկայական չափորոշիչներում հստակ չէ սովորողներին ներկայացվող պահանջների ըստ մակարդակների բաշխման և համապատասխանաբար դրանց գնահատման սկզբունքը: Ավելին, որպես պարտադիր պահանջ նվազագույն

մակարդակը սահմանելը չի խթանում ուսուցիչներին հավելյալ ջանքեր կիրառել սովորողների մեծամասնությանը ավելի բարձր մակարդակի հասցնելու:

Իրագործում

2.1. Առարկայական չափորոշիչը և ծրագիր փոխարինել մեկ միասնական փաստաթղթով՝ առարկայական ծրագրերով, հիմնովին լրամշակելով առկա փաստաթղթերը կառուցվածքային և բովանդակային առումով

Անցումը հանրակրթական չափորոշիչից կրթակարգի ենթադրում է նաև անցում առարկայական չափորոշիչներից առարկայական ծրագրերի թե միջազգային լիարժեք համարժեքության նպատակով և թե նոր կրթակարգի պարագայում առարկայական առանձին չափորոշիչ ունենալու անհրաժեշտության բացակայությամբ:

Առարկայական ծրագրերը պետք է մշակվեն առանձին մասնագիտական խմբերի կողմից միայն կրթակարգի ամբողջական մշակումից հետո: Կրթակարգը պետք է լինի ուղղորդող աշխատանքային փաստաթուղթ, որը կապահովի մասնագիտական խմբերի աշխատանքի ներդաշնակեցումը՝ սահունության, միջառարկայական կապերի, կառուցվածքային մասնատվածության, կոգնիտիվ հմտությունների և գիտելիքների զարգացման առկա խնդիրներից խուսափելու նպատակով:

Առարկայական ծրագրերը պետք է մշակվեն յուրաքանչյուր առարկայի ուսումնառության ամբողջ ժամանակահատվածի համար որպես մեկ ամբողջական փաստաթուղթ և ունենան հետևյալ բաղադրիչները՝

- առարկայական կրթական նպատակներ,
- սովորողի ուսումնառության վերջնարդյունքներ՝ մասնավորեցված առարկայի մակարդակով,
- թեմաներ և թեմատիկ բաժանումներ,
- ուսուցման հիմնաչափեր,
- ուսուցման և տնային աշխատանքի ժամաքանակների հիմնաչափեր,
- առարկայի յուրացման և գնահատման հիմնաչափեր,
- առարկայի ուսուցման ուղղորդող գրականություն:

Նշված բոլոր բաղադրիչները պետք է հստակ մասնավորեցնեն կրթակարգի համապատասխան բաղադրիչներում սահմանված դրույթները: Առարկայական ծրագրերը պետք է բնութագրեն նաև ինտեգրված ուսուցումը ներառարկայական և միջառարկայական մակարդակներում՝ մասնավորեցնելով կրթակարգով սահմանված ինտեգրված ուսուցման մեթոդները, նպատակները և հիմնաչափերը:

2.2. Ուսումնառության վերջնարդյունքների մակարդակները փոխարինել մեկ ընդհանուր մակարդակով

Առարկայական չափորոշիչներում սովորողներին ներկայացվող պահանջների տարբեր մակարդակներից մեկ միասնական մակարդակի անցումը ենթադրում է այնպիսի պահանջների սահմանում, որն ուղղված կլինի հանրակրթության միջին մակարդակի բարձրացմանը՝ հաշվի առնելով սովորողների բոլոր խմբերի և ուսուցիչների կարիքները:

Բարձր առաջադիմությամբ սովորողների դեպքում կարող են կիրառվել ուսումնառությունը խորացնող հավելյալ մոտեցումներ, օրինակ՝ օլիմպիական խմբակներ, դասարանում տարբերակված ուսումնառություն, ներգրավվածություն արտադասարանային ուսումնառության տարբեր ծրագրերում, որոնց հիմնաչափերը ևս պետք է սահմանվեն հանրակրթական կրթակարգով:

ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆ 3.

Վերանայել 12-ամյա պարտադիր միջնակարգ կրթության աստիճանական բաշխումը և նպատակադրումը

Հիմնավորում

Սույն ուսումնասիրության շրջանակում կատարված տարրական և միջին դպրոցների ժամկետային տևողության համադրումները միջազգային առաջատար կրթական փորձի հետ, կոգնիտիվ հմտությունների և գիտելիքների համադրումը միջազգային առաջատար փորձի, կրթական առաջատար տեսական մոտեցումների հետ, ինչպես նաև տարրական դպրոցի ուսուցիչների հետ կատարված խմբային քննարկումը փաստում են, որ քառամյա տարրական դպրոցի պարագայում դժվար է ապահովել սովորողների սահուն անցումը «ազատ-խաղային» վիճակից դեպի «կարգավորված-ուսումնական» վիճակ, և լավագույնս չեն զարգացնում սովորողների կոգնիտիվ հմտությունները:

Տարրական և միջին դպրոցները ծանրաբեռնված են հիմնականում փաստային և մասամբ կոնցեպտուալ գիտելիքային բաղադրիչներով: Դա շարունակվում է նաև ավագ դպրոցում, որի արդյունքում թերի է իրականացվում սովորողների հմտությունների, կարողությունների և արժեքների զարգացումը:

Իրագործում

3.1. Անցում կատարել վեցամյա տարրական դպրոցի

Անցման արդյունքում տարրական դպրոցը կարող է ունենալ ներքին բաժանում՝ ցածր տարրական և բարձր տարրական ծրագրերի, որոնցից առաջինը ուղղված կլինի «ազատ» վիճակից «կարգավորված» վիճակի անցմանը, իսկ երկրորդը՝ «խիստ ուղղորդված ուսուցումից» «ինքնուրույն ուսուցման» անցմանը: Ցածր տարրական դպրոցը նպատակաուղղված կլինի առավելապես արժեքների-հմտությունների զարգացմանը, իսկ բարձր տարրական դպրոցը՝ նաև գիտելիքների զարգացմանը: Այս պարագայում տարրական դպրոցը կծառայի որպես «գիտելիքների - հմտությունների - արժեքների ինկուբատոր» և հնարավորություն կընձեռի կազմակերպել առավել արդյունավետ ուսուցում միջին և ավագ դպրոցներում:

3.2. Միջին դպրոցի փոփոխությունը դարձնել երեք տարի

Անցման պարագայում միջին դպրոցում էապես կկարևորվի գիտելիք-հմտություն-արժեք եռամակարդակ վերջնարդյունքների հավասարաչափ զարգացումը և նախապատրաստումը նախամասնագիտական ուսուցմանն ավագ դպրոցում կամ մասնագիտական ուսումնական հաստատությունում: Այսօրինակ բաշխումը հնարավորություն կընձեռի միջին դպրոցում ուսուցումը կազմակերպել տարրական դպրոցից եկող «լիովին ուսուցմանը պատրաստ» սովորողների համար, որոնց մոտ տարիքի հետ կապված դպրոցից «հոգնածության» կամ «մոտիվացիայի անկման» ազդակներն առավել նվազ կդրսևորվեն:

ՕԺԱՆԴԱԿ ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆ 4.

Վերանայել ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագրերը և բարելավել համագործակցությունը

Հիմնավորում

Առաջարկվող փոփոխությունները ենթադրում են ուսուցչական որակյալ համայնքի առկայություն, որոնք արդյունավետ կյանքի կկոչեն դրանք: Սույն ուսումնասիրության շրջանակում ուսուցիչների հետ քննարկումները ցույց են տվել, որ թեև նրանց շրջանում կա մեծ ցանկություն լավագույն ուսումնառություն տրամադրելու, ուսուցիչներն ունեն մասնագիտական նպատակային վերապատրաստման կարիք՝ հատկապես նոր առաջարկվող փոփոխություններն իրագործելու նպատակով:

Իրագործում

4.1. Վերապատրաստումը կենտրոնացնել կրթակարգահենք տարբերակված ուսուցման շուրջ

Այսօրինակ վերապատրաստումը ուղղված կլինի ուսուցիչներին կրթակարգահենք ուսուցման պատրաստելուն և կնպաստի նվազեցնելու մտադրյալ և մատուցված կրթակարգերի տարբերությունը: Վերապատրաստման արդյունքում կրթակարգը կդառնա ուսուցիչների աշխատանքային հիմնական գործիքներից մեկը ի տարբերություն ներկա համակարգի, երբ հանրակրթության պետական չափորոշչին անդրադարձ է կատարվում տարեկան միջինը մեկ անգամ⁹⁹: Տարբերակված ուսուցման վերապատրաստումը հնարավորություն կընձեռի ապահովել որակյալ միամակարդակ ուսումնառություն առանց սովորողների վերջնարդյունքների մեծ տատանումների:

4.2. Ստեղծել ուսուցիչների համագործակցության նորարար հարթակ և փորձի փոխանակման արդյունավետ միջավայր

Հանրակրթական համակարգի կայուն և արդյունավետ զարգացման համար էական է ուսուցիչների փորձի փոխանակման և փոխօգնության հարթակի ստեղծումը, ինչը կնպաստի ապահովել ուսուցիչների դասավանդման որակը, մշտադիտարկել և բարելավել այն:

ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆ 5.

Վերանայել սովորողների ուսումնառության ռեսուրսների մշակման քաղաքականությունը

Հիմնավորում

Սույն ուսումնասիրության շրջանակում շահառուների և փորձագետների հետ կատարված բոլոր խմբային քննարկումները վեր են հանել դասագրքերի խնդիրները, մասնավորապես, հաճախ որպես ուսուցման մեկ ռեսուրս լինելը, լեզվական խրթին ոճը, հանրակրթության պետական չափորոշչին, առարկայական չափորոշիչներին և ծրագրերին անհամապատասխանությունը:

Կատարված միջազգային փորձի ուսումնասիրությունը փաստում է, որ լավագույն մշակման պարագայում ուսումնառության տեսանկյունից էական տարբերություն չկա մեկ դասագիրք կամ բազմաթիվ ռեսուրսներ որպես ուսումնառության հիմնական միջոց կիրառելու միջև:

⁹⁹ Համաձայն սույն ուսումնասիրությանը մասնակցած ուսուցիչների հետ խմբային քննարկումների:

Իրագործում

Հանրակրթության համակարգում առաջարկվող փոփոխությունները կարող է և իրականացվել «մեկ դասագիրքը որպես ուսումնառության հիմնական գործիք» սկզբունքով՝ հատկապես պայմանավորված նաև ֆինանսավորման առկա խնդիրներով:

Էական է, սակայն, դասագրքերի մշակումը կատարել կրթակարգի ոգուն և տառին համապատասխան, ինչը ենթադրում է դասագրքի մշակման գործընթացը դարձնել որպես «սոցիալական պայմանագրի» անբաժանելի մաս, կատարել լայն մասնագիտական քննարկումներ ներառելով ուսուցչական խմբերի, իրականացնել դասագրքերի ընթերցումներ և փորձարկումներ շահառու լայն շրջանակների ընդգրկմամբ:

ՀԱՎԵԼՎԱԾՆԵՐ

**«Կրթության բարելավում» ծրագրի շրջանակներում
հանրակրթության պետական չափորոշի, առարկայական
չափորոշիչների և ծրագրերի վերանայման կարիքի գնահատման
ուսումնասիրության վերջնական հաշվետվության**

ՀԱՎԵԼՎԱԾ 1. ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

Տարրական դպրոցի ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչների բաղադրիչների առկայությունը

Առարկայական չափորոշիչների բաղադրիչներ	Առարկաներ*				
	Մայրենի 2	Մաթեմատիկա 2	Ես և շրջակա աշխարհը 2	Ռուսերեն 3	Անգլերեն 4
Հայեցակարգ	✓	✓	✓	✓	✓
Բացատրագիր	✓	✓	✓	✓	✓
Առարկայի ուսուցման նպատակներ ու խնդիրներ	-	✓	✓	-	-
Ուսումնական նպատակներ ըստ թեմայի	✓	✓	-	✓	-
Ընդհանրական ուսումնական գործունեության տեսակներ	-	✓	✓	✓	✓
Ուսումնական գործունեություններ ըստ թեմայի	✓	-	-	✓	-
Ընդհանուր ժամաքանակներ ըստ դասարանների	✓	✓	✓	✓	✓
Ժամաքանակներ ըստ թեմայի	-	✓	✓	✓	✓
Ընդհանրական բովանդակային միջուկ	✓	✓	✓	✓	✓
Բովանդակային միջուկ ըստ դասարանների	-	✓	✓	-	-

Առարկայական չափորոշիչների բաղադրիչներ	Առարկաներ*				
	Մայրենի 2	Մաթեմատիկա 2	Ես և շրջակա աշխարհը 2	Ռուսերեն 3	Անգլերեն 4
Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ ըստ դասարանների՝ գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ	-	-	✓	-	-
Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ ըստ թեմաների՝ գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ	-	✓	✓	-	-
Ըստ թեմաների սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջների բաժանում Ա, Բ, Գ մակարդակներով և գիտելիք, հմտություն կարողություն տարանջատմամբ	-	-	✓	-	-
Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ ըստ կրթական աստիճանների՝ գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ	✓	✓	-	✓	✓
Ըստ կրթական աստիճանների՝ սովորողին ներկայացվող չափորոշչային պահանջների բաժանում Ա, Բ, Գ մակարդակների	✓	✓	-	✓	✓
Ընդհանրական՝ սովորողի արժեքների համակարգ	✓	✓	✓	✓	✓
Ուսուցման արդյունքների ստուգման և գնահատման կարգ	-	✓	-	-	-
Գրականության ցանկ	✓	✓	✓	✓	-

* Առարկաների անվանումներում տրված են այն դասարանները, որոնց համար առարկայական չափորոշիչների բաղադրիչներն ուսումնասիրվել են:

Միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարանների ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի բաղադրիչների առկայությունը

Առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի բաղադրիչներ	Առարկաներ*				
	<i>Մայրենի 5</i>	<i>Մաթեմատիկա 5</i>	<i>Ռուսաց լեզու 6, 9</i>	<i>Բնագիտություն 6</i>	<i>Հայ եկեղեցու պատմ. 6</i>
Հայեցակարգ	✓	✓	✓	✓	✓
Բացատրագիր	✓	✓	✓	✓	✓
Առարկայի ուսուցման նպատակներ ու խնդիրներ	✓	✓	✓	✓	✓
Ուսումնական նպատակներ ըստ թեմայի	✓	✓	✓	-	-
Ընդհանրական ուսումնական գործունեության տեսակներ	-	✓	✓	✓	✓
Ուսումնական գործունեություններ ըստ թեմայի	✓	-	✓	-	-
Ընդհանուր ժամաքանակներ ըստ դասարանների	✓	✓	✓	✓	✓
Ժամաքանակներ ըստ թեմայի	✓	✓	-	✓	✓
Ընդհանրական բովանդակային միջուկ	✓	✓	✓		✓
Բովանդակային միջուկ ըստ դասարանների	-	✓	-	✓	✓
Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ ըստ դասարանների՝ գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ	-	-	✓	✓	✓

Առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի բաղադրիչներ	Առարկաներ*				
	Մայրենի 5	Մաթեմատիկա 5	Ռուսաց լեզու 6, 9	Բնագիտություն 6	Հայ եկեղեցու պատմ. 6
Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ ըստ թեմաների՝ գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ	-	✓	-	✓	✓
Ըստ թեմաների սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջների բաժանում Ա, Բ, Գ մակարդակներով և գիտելիք, հմտություն կարողություն տարանջատմամբ	-	-	-	✓	✓
Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ ըստ կրթական աստիճանների՝ գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ	✓	✓	✓	-	-
Ըստ կրթական աստիճանների՝ սովորողին ներկայացվող չափորոշչային պահանջների բաժանում Ա, Բ, Գ մակարդակների	✓	✓	✓	-	-
Ընդհանրական՝ սովորողի արժեքների համակարգ	✓	✓	✓	✓	✓
Ուսուցման արդյունքների ստուգման և գնահատման կարգ	-	✓	-	-	-
Գրականության ցանկ	✓	✓	✓	✓	✓

* Առարկաների անվանումներում տրված են այն դասարանները, որոնց համար առարկայական չափորոշիչների բաղադրիչներն ուսումնասիրվել են:

Միջին դպրոցի 7-9-րդ դասարանների ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի բաղադրիչների առկայությունը

Առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի բաղադրիչներ	Առարկաներ*												
	Հայոց լեզու 7, 9	Հայ գրակ. 7, 9	Անգլերեն 7, 9	Հանրահաշիվ 7, 9	Երկրաչափ. 7, 9	Քիմիա 7, 9	Ֆիզիկա 7, 9	Կենսաբ. 7, 9	Ինֆորմ. 7, 9	Հայոց պատմ. 7, 9	Համաշխ. պատմ. 7,9	Հասարակա գիտություն 9	Աշխարհա գրություն 9
Հայեցակարգ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Բացատրագիր	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓
Առարկայի ուսուցման նպատակներ ու խնդիրներ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ուսումնական նպատակներ ըստ թեմայի	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-
Ընդհանրական ուսումնական գործունեության տեսակներ	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ուսումնական գործունեություններ ըստ թեմայի	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
Ընդհանուր ժամաքանակներ ըստ դասարանների	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ժամաքանակներ ըստ թեմայի	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ընդհանրական բովանդակային միջուկ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Բովանդակային միջուկ՝ ըստ դասարանների	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓
Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ ըստ դասարանների՝ գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓	✓

Առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի բաղադրիչներ	Առարկաներ*												
	Հայոց լեզու 7, 9	Հայ գրական 7, 9	Անգլերեն 7, 9	Հանրահաշիվ 7, 9	Երկրաչափ. 7, 9	Քիմիա 7, 9	Ֆիզիկա 7, 9	Կենսաբ. 7, 9	Ինֆորմ. 7, 9	Հայոց պատմ. 7, 9	Համաշխ. պատմ. 7,9	Հասարակա գիտություն 9	Աշխարհա գրություն 9
Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ ըստ թեմաների՝ գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
Ըստ թեմաների սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջների բաժանում Ա, Բ, Գ մակարդակներով և գիտելիք, հմտություն, կարողություն տարանջատմամբ	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-
Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ ըստ կրթական աստիճանների՝ գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
Ըստ կրթական աստիճանների՝ սովորողին ներկայացվող չափորոշչային պահանջների բաժանում Ա, Բ, Գ մակարդակների	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-
Ընդհանրական՝ սովորողի արժեքների համակարգ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ուսուցման արդյունքների ստուգման և գնահատման կարգ	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
Գրականության ցանկ	✓	-	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

* Առարկաների անվանումներում տրված են այն դասարանները, որոնց համար առարկայական չափորոշիչների բաղադրիչներն ուսումնասիրվել են:

Ավագ դպրոցի 10-11-րդ դասարանների ուսումնասիրված առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի բաղադրիչների առկայությունը

Առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի բաղադրիչներ	Առարկաներ*														
	Հայոց լեզու 11	Հայ գրակ. 11	Անգլերեն 11	Ռուսերեն 11	Հանր. 11	Երկրաչ. 11	Քիմիա 11	Ֆիզիկա 11	Կենսաբ. 11	Ինֆորմ. 11	Հայոց պատմ. 11	Համաշխ. պատմ. 11	Հասարակ. 11	Աշխարհ. 11	Հայ եկեղեցու պատմ. 10
Հայեցակարգ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	-
Բացատրագիր	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓
Առարկայի ուսուցման նպատակներ ու խնդիրներ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ուսումնական նպատակներ ըստ հոսքերի	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-
Ուսումնական նպատակներ ըստ թեմայի	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-
Ընդհանրական ուսումնական գործունեության տեսակներ	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ուսումնական գործունեություններ ըստ թեմայի	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-
Ընդհանուր ժամաքանակներ ըստ դասարանների	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ժամաքանակներ ըստ թեմայի	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ընդհանրական բովանդակային միջուկ	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Բովանդակային միջուկ ըստ դասարանների	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ ըստ դասարանների՝ գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի բաղադրիչներ	Առարկաներ*														
	Հայոց լեզու 11	Հայ գրակ. 11	Անգլերեն 11	Ռուսերեն 11	Հանր. 11	Երկրաչ. 11	Քիմիա 11	Ֆիզիկա 11	Կենսաբ. 11	Ինֆորմ. 11	Հայոց պատմ. 11	Համաշխ. պատմ. 11	Հասարակ. 11	Աշխարհ. 11	Հայ եկեղեցու պատմ. 10
Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ ըստ թեմաների՝ գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	-
Ըստ թեմաների՝ սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջների բաժանում Ա, Բ, Գ մակարդակներով և գիտելիք, հմտություն կարողություն տարանջատմամբ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-
Սովորողներին ներկայացվող չափորոշչային պահանջներ ըստ կրթական աստիճանների՝ գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ըստ կրթական աստիճանների սովորողին ներկայացվող չափորոշչային պահանջների բաժանում Ա, Բ, Գ մակարդակների	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	-	✓	✓
Ընդհանրական՝ սովորողի արժեքների համակարգ	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓
Ուսուցման արդյունքների ստուգման և գնահատման կարգ	-	-	-	-	-	✓	✓	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-
Գրականության ցանկ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓

* Առարկաների անվանումներում տրված են այն դասարանները, որոնց համար առարկայական չափորոշիչների բաղադրիչներն ուսումնասիրվել են:

**Ուսումնասիրված առարկաների չափորոշիչների և ծրագրերի ցանկն ըստ հաստատման թվականի, փաստաթղթի տիպ՝
ՀՀ ԿԳ նախարարի հրաման**

Առարկա	Դասարան	Չափորոշիչի և ծրագրի հաստատման տարեթիվ
Հայոց լեզու, գրականություն	1-9	2011թ. օգոստոսի 29
Հայոց լեզու, գրականություն	10-12	2008թ. դեկտեմբերի 2
Ռուսերեն	2-9	2012թ. հունվարի 25
Ռուսերեն	10-12	2009թ. հունիսի 19
Անգլերեն	3-9	2012թ.
Անգլերեն	10-12	2009թ. հունիսի 19
Մաթեմատիկա	1-6	2008թ.
Հանրահաշիվ	7-9	2011թ.
Հանրահաշիվ	10-12	2009թ.
Երկրաչափություն	7-9	-
Երկրաչափություն	10-12	2009թ.
Բնագիտություն	6	2012թ. հունվարի 20
Քիմիա	7-9	2012թ. հունվարի 20
Քիմիա	10-12	2009թ. մայիսի 4

Առարկա	Դասարան	Չափորոշիչի և ծրագրի հաստատման տարեթիվ
Կենսաբանություն	7-9	2012թ.
Կենսաբանություն	10-12	2009թ. մայիսի 4
Ֆիզիկա	7-9	2012թ. հունվարի 20
Ֆիզիկա	10-12	2009թ. մայիսի 4
Ինֆորմատիկա և SCS	7-9	2012թ. հունվարի 27
Ինֆորմատիկա և SCS	10-12	2013թ. մարտի 17
Հայոց պատմություն	7-9	2012թ. հունվարի 20
Հայոց պատմություն	10-12	2008թ. դեկտեմբերի 2
Հայ եկեղեցու պատմություն	5-9	2013թ. սեպտեմբերի 6
Հայ եկեղեցու պատմություն	10-11	2012թ. հուլիսի 17
Համաշխարհային պատմություն	7-9	2012թ. հունվարի 23
Համաշխարհային պատմություն	10-12	2008թ. դեկտեմբերի 2
Հասարակագիտություն	7-9	2012թ. փետրվարի 28
Հասարակագիտություն	10-12	2008թ. դեկտեմբերի 2
Աշխարհագրություն	7-9	2012թ. հունվարի 23
Աշխարհագրություն	10-12	2009թ. մայիսի 4
Ես և շրջակա աշխարհը	2-4	2012թ. հունվարի 26, (փոփոխ.՝ 2014թ. փետրվար 3)

ՀԱՎԵԼՎԱԾ 2. ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

2.1. ՀԱՅՈՑ ԼԵՁՈՒ

«Հայոց լեզու» առարկան «Հայոց լեզու, գրականություն» ուսումնական բնագավառը ներկայացնող պարտադիր առարկա է, որը տարրական և միջին դպրոցներում 1-6-րդ դասարաններում դասավանդվում է որպես «Մայրենի» ինտեգրված առարկա, իսկ միջին դպրոցի 7-րդ դասարանից և ավագ դպրոցում՝ որպես «Հայոց լեզու» առանձին պարտադիր առարկա: Ավագ դպրոցում իրականացվում է հոսքային ուսուցում՝ հումանիտար և ընդհանուր ու բնագիտական հոսքերում:

Ամբողջականություն և սահունություն

Ուսումնական նպատակներ

«Հայոց լեզու» առարկայի (այս բաժնում այսուհետ՝ Հայոց լեզու կամ առարկա) բոլոր կրթական մակարդակների համար տրված ուսումնական նպատակների ամբողջականության և սահունության տեսանկյունից կատարված համեմատությունը ընդգրկում է հիմնական դպրոցի «Հայոց լեզու» առարկայի չափորոշչում «Մայրենի» առարկայի համար ներկայացված նպատակները 1-6-րդ դասարանի համար և միջին ու ավագ դպրոցների «Հայոց լեզու» առարկայի նպատակները: Մյուս կողմից, հայոց լեզվի և գրականության համար նախատեսված առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերը տրված են հիմնական և ավագ դպրոցներ կրթական աստիճանների կտրվածքով:

Տարրական դպրոցի 1-ից 4-րդ դասարանների և միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարանների «Մայրենի» առարկայի ուսումնական նպատակներն ընդհանրական են ներկայացված՝ հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշչում և ծրագրում:

Արդյունքում, ինչպես նշված է առարկայական չափորոշչում և ծրագրում տրված են հայոց լեզվի համար հիմնական դպրոցի նպատակներ, որոնք ընդգրկում են «Մայրենի» առարկայի տարրական և միջին դպրոցի նպատակները: Նշվում է նաև, որ տարրական դպրոցում և միջին դպրոցի ստորին դասարաններում «հիմնական դպրոցի նպատակները լուծվում են գրականության ուսուցման հետ միասնաբար»:

Արդյունքում «Հայոց լեզու» առարկայի նպատակները հնարավոր է դիտարկել միայն հիմնական և ավագ դպրոցի համար ներկայացված ուսումնական նպատակների տեսանկյունից:

Հիմնական դպրոցի և ավագ դպրոցի «Հայոց լեզու» առարկայի ուսումնական նպատակներն ըստ առարկայական չափորոշչի

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
<ul style="list-style-type: none"> - գրագիտության ուսուցում, անսխալ ու վարժ գրելու և կարդալու հմտությունների ձևավորում. - աշակերտների բառապաշարի հարստացում, որը նպաստում է շրջապատող աշխարհի առարկաների ու երևույթների ճանաչմանը. - հայոց լեզվի կառուցվածքի, լեզվական միավորների և նրանց միջև առկա հարաբերությունների մասին համակարգված գիտելիքների ուսուցում. - լեզվաքերականական գիտելիքների հիման վրա խոսքի և նրա միավորների վերլուծության կարողությունների ձևավորում. - ինքնուրույն բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու կարողությունների մշակում, լեզվաքերականական գիտելիքները խոսքի կառուցման ընթացքում կիրառելու հմտության ձևավորում. - տեքստի վրա կատարվող գործնական աշխատանքի միջոցով գրվածքի լեզվաոճական առանձնահատկությունները բացահայտելու կարողության ձևավորում, - շարադրությունների, փոխադրությունների, ռեֆերատների, համառոտագրման և այլ ստեղծագործական աշխատանքների միջոցով կապակցված շարադրանք ստեղծելու կարողությունների մշակում. - կարդացածը պատմելու, քննարկելու, տարբեր թեմաներով զրույցներ անցկացնելու, 	<ul style="list-style-type: none"> - աշակերտների բառապաշարի հարստացում, որը նպաստում է աշխարհայացքի և ճանաչողության ընդլայնմանը. - հայոց լեզվի կառուցվածքի, լեզվական միավորների և նրանց միջև առկա հարաբերությունների մասին համակարգված գիտելիքների յուրացում. - լեզվաքերականական գիտելիքների հիման վրա խոսքի և նրա միավորների վերլուծության կարողությունների ձևավորում. - ինքնուրույն բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու կարողությունների մշակում, լեզվաքերականական գիտելիքները խոսքի կառուցման ընթացքում կիրառելու հմտության կատարելագործում. - տեքստի վերլուծության և մեկնաբանության միջոցով գրվածքի լեզվաոճական առանձնահատկությունները բացահայտելու կարողության կատարելագործում. - շարադրությունների, փոխադրությունների, ռեֆերատների, զեկուցումների, վերլուծական-դատողական գրավոր խոսքի, կարծիքի, գրական դիմանկարի, և այլ ստեղծագործական աշխատանքների միջոցով կապակցված շարադրանք ստեղծելու կարողությունների մշակում. - կարդացածը ստեղծագործաբար վերարտադրելու, քննարկելու, տարբեր թեմաներով - զրույցներ անցկացնելու, երկխոսություններ կառուցելու միջոցով աշակերտների

<ul style="list-style-type: none"> - երկխոսություններ կառուցելու միջոցով աշակերտների բանավոր խոսքի զարգացում. - տարբեր բնույթի (գեղարվեստական արձակ և չափաժող) տեքստերի լեզվաոճական վերլուծության միջոցով աշակերտների լեզվական ճաշակի և խոսքի մշակույթի զարգացում. - տարբեր տիպի բառարաններից, հանրագիտարաններից, տեղեկատու և օժանդակ ձեռնարկներից օգտվելու և ինքնուրույն կերպով գիտելիքներ ձեռք բերելու հմտությունների մշակում 	<p>բանավոր խոսքի զարգացում և կատարելագործում.</p> <ul style="list-style-type: none"> - տարբեր բնույթի (գեղարվեստական արձակ և չափաժող, հրապարակախոսական, գիտական) տեքստերի լեզվաոճական վերլուծության միջոցով աշակերտների լեզվական ճաշակի և խոսքի մշակույթի զարգացում. - տարբեր տիպի բառարաններից, հանրագիտարաններից, տեղեկատու և օժանդակ, տպագիր և էլեկտրոնային ձեռնարկներից օգտվելու և ինքնուրույն կերպով գիտելիքներ ձեռք բերելու հմտությունների մշակում:
--	---

«Հայոց լեզու և գրականություն» առարկաների նպատակները ենթակետում հիշատակվում է, որ տարրական և միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններում, առարկայի ուսուցման ժամանակ առաջնայնությունը տրվում է մայրենի լեզվի արտահայտական և հաղորդակցական կողմին, իսկ լեզվաբանական գիտելիքները պետք է լինեն տեղեկատվական բնույթի:

«Հայոց լեզու» առարկայի ուսուցման նպատակները միջին և ավագ դպրոցներում որոշակիորեն ունեն շարունակական բնույթ, փոխկապակցված են, նկատելի է մակարդակների զարգացում և աճ, օրինակ՝

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
<ul style="list-style-type: none"> - Ինքնուրույն բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու կարողությունների մշակում, լեզվաքերականական գիտելիքները խոսքի կառուցման ընթացքում կիրառելու հմտության ձևավորում: 	<ul style="list-style-type: none"> - Ինքնուրույն բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու կարողությունների մշակում, լեզվաքերականական գիտելիքները խոսքի կառուցման ընթացքում կիրառելու հմտության կատարելագործում:
<ul style="list-style-type: none"> - Տեքստի վրա կատարվող գործնական աշխատանքի միջոցով գրվածքի լեզվաոճական առանձնահատկությունները բացահայտելու կարողության ձևավորում 	<ul style="list-style-type: none"> - Տեքստի վերլուծության և մեկնաբանության միջոցով գրվածքի լեզվաոճական առանձնահատկությունները բացահայտելու կարողության կատարելագործում:

Սակայն դասավանդման որոշ նպատակներ և խնդիրներ բառացիորեն կրկնվում են ավագ դպրոցում, օրինակ՝

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
- Լեզվաքերականական գիտելիքների հիման վրա խոսքի և նրա միավորների վերլուծության կարողությունների ձևավորում:	- Լեզվաքերականական գիտելիքների հիման վրա խոսքի և նրա միավորների վերլուծության կարողությունների ձևավորում:
- Տարբեր բնույթի (գեղարվեստական արձակ և չափածո, հրապարակախոսական, գիտական) տեքստերի լեզվաոճական վերլուծության միջոցով աշակերտների լեզվական ճաշակի և խոսքի մշակույթի զարգացում:	- Տարբեր բնույթի (գեղարվեստական արձակ և չափածո, հրապարակախոսական, գիտական) տեքստերի լեզվաոճական վերլուծության միջոցով աշակերտների լեզվական ճաշակի և խոսքի մշակույթի զարգացում:
- Տարբեր տիպի բառարաններից, հանրագիտարաններից, տեղեկատու և օժանդակ ձեռնարկներից օգտվելու և ինքնուրույն կերպով գիտելիքներ ձեռք բերելու հմտությունների մշակում:	- Տարբեր տիպի բառարաններից, հանրագիտարաններից, տեղեկատու և օժանդակ ձեռնարկներից օգտվելու և ինքնուրույն կերպով գիտելիքներ ձեռք բերելու հմտությունների մշակում:

Ընդհանուր առմամբ, առարկայի ուսումնական նպատակները և՛ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցների համար ներկայացված են սովորողակենտրոն, և բնութագրում են այն գիտելիքներն ու հմտությունները, որոնք սովորողը ձեռք է բերում առարկան ուսումնասիրելիս: Շեշտադրված է նաև ձեռք բերված գիտելիքների կիրառությունը:

Բովանդակային պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

«Հայոց լեզու» առարկան հանրակրթության պետական չափորոշչում արտացոլված է «Հայոց լեզու, գրականություն» ուսումնական բնագավառով: Այս տեսանկյունից՝ հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջները, որոնք առնչվում են «Հայոց լեզու» առարկային, ընդգրկում են նաև «Հայ գրականություն» առարկան, և երկու առարկաների համար ընդհանրական բնույթի են:

«Մայրենի լեզվի» առարկայական ուսուցման նպատակները տարրական դպրոցում առանձնացված չեն, ուստի տարրական կրթության հանրակրթության պետական

չափորոշչում առանձացված Հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությանը և շրջանավարտին ներկայացվող պահանջների հետ համեմատության եզր չկա:

Հիմնական դպրոց: Հանրակրթության պետական չափորոշիչներում բովանդակությանը ներկայացվող պահանջները և առարկայի ուսումնական նպատակները «հայոց լեզվի դեպքում» ընդհանուր առմամբ կապակցված են և ուսումնական նպատակները մասնավորեցնում են բովանդակային պահանջները:

- *բովանդակային պահանջ՝* «սովորողի կողմից մայրենի լեզվով՝ բանավոր և գրավոր խոսքի միջոցով, սեփական մտքերը, հույզերն արտահայտելու, մարդկանց հետ հաղորդակցվելու, շրջապատող աշխարհը և մարդկանց հասկանալուն».
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝* «ինքնուրույն բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու կարողությունների մշակում, լեզվաքերականական գիտելիքները խոսքի կառուցման ընթացքում կիրառելու հմտության ձևավորում»:
- *բովանդակային պահանջ՝* «ինքնուրույն հետազոտական աշխատանքի կազմակերպման զարգացման մասին»
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝* «ինքնուրույն կերպով գիտելիքներ ձեռք բերելու հմտությունների մշակում»

Կան որոշ բովանդակային պահանջներ, որոնք արտահայտված չեն առարկայի ուսումնական նպատակներում, օրինակ՝

- «Հայաստանի Հանրապետությունում ապրող մյուս ժողովուրդների ազգային լեզուներին և գրական-մշակութային արժեքներին հարգանքով վերաբերվելու, գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը»:

Ավագ դպրոց: Ինչպես միջին դպրոցում, այնպես էլ ավագ դպրոցում, բովանդակային պահանջների և առարկայի նպատակների մեջ կապը հիմնականում առկա է: Օրինակ՝

- *բովանդակային պահանջ՝* բանավոր և գրավոր կապակցված խոսք կառուցելու նրբերանգների, հայոց լեզվի քերականական կառուցվածքի, լեզվաոճական առանձնահատկությունների և ճարտասանական հիմնական սկզբունքների,
- *առարկայի նպատակ՝* «տեքստի վերլուծության և մեկնաբանության միջոցով գրվածքի լեզվաոճական առանձնահատկությունները բացահայտելու կարողության կատարելագործում»

Հիմնական դպրոցի համար ներկայացված պահանջը, որն արտահայտված չէր առարկայի ուսումնական նպատակներում, ավագ դպրոցի դեպքում նույնությամբ

ներկայացված է որպես բովանդակային պահանջ և նորից արտահայտված չէ առարկայի նպատակներում:

Բովանդակային պահանջները որոշ դեպքերում ներկայացված են ռազմավարական խնդիրների տեսքով, օրինակ՝ «սովորողների կողմից լեզուն որպես մշակութային արժեքի ընկալմանը, այն կրելու, պահպանելու ու տարածելու անհրաժեշտության», որը նույնպես ներկայացված չէ առարկայի նպատակներում:

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Տարրական և միջին դպրոց՝ 1-6րդ դասարանների մայրենի: Տարրական դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներից է «կարողանալ հաղորդակցվել հայերենով» պահանջը, որը փոխկապակցված է առարկայի ուսուցման ընդհանուր նպատակի՝ հաղորդակցվելու կարողությունները ընդլայնելու հետ: Հայերենով հաղորդակցվելու պահանջը մասնավորեցված է չորս կետով՝

- ընկալել ուրիշների խոսքը և արտահայտել սեփական մտքերը,
- կարդալ և հասկանալ գրավոր պարզ տեքստեր,
- գրավոր շարադրել պարզ տեքստեր,
- կատարել գրավոր պարզ հանձնարարություններ:

Առարկայի ուսումնական նպատակները ապահովում են վերոնշյալ պահանջների իրականացումը:

Հիմնական դպրոց: Միջին դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներում առկա է առարկային հատուկ պահանջների ավելացում և աստիճանական բարդացում: Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջները և առարկայի նպատակները հիմնականում փոխկապակցված են, օրինակ՝

- *շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝* «կառուցի գրագետ և գեղեցիկ գրավոր և բանավոր խոսք», «ըստ էության ընկալի ուրիշների խոսքը, կարողանա հակիրճ և պարզ արտահայտել սեփական մտքերն ու տեսակետները»,
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝* «գրագիտության ուսուցում, անսխալ ու վարժ գրելու և կարդալու հմտությունների ձևավորում», «ինքնուրույն բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու կարողությունների մշակում»:

Հիմնականում առարկայի նպատակները ավելի ծավալուն են, քան շրջանավարտին ներկայացվող պահանջները (որոնք նվազագույնն են)՝

- շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝ «գրի կարճ ռեֆերատներ»
- առարկայի ուսումնական նպատակ՝ «շարադրությունների, փոխադրությունների, ռեֆերատների, համառոտագրման և այլ ստեղծագործական աշխատանքների միջոցով կապակցված շարադրանք ստեղծելու կարողությունների մշակում»:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներում միջին դպրոցի շրջանավարտին հայոց լեզվի տեսանկյունից ներկայացվող հիմնական պահանջները ներկայացված են կոգնիտիվ գործընթացի հստակ բարդացմամբ: Օրինակ՝

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ Միջին դպրոց	Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ Ավագ դպրոց
- հասկանա տարբեր բարդության, համեմատաբար ծավալուն գրավոր տեքստեր,	- հասկանա, բացատրի, վերլուծի և ներկայացնի տարբեր բարդության, ծավալուն գրավոր տեքստեր,
- սահուն ու արտահայտիչ կարդա և պատմի,	- գրագետ շարադրի սեփական մտքերն ու կարդացած անձանոթ տեքստերը,

Հանրակրթության պետական չափորոշչով սահմանված շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներում ավագ դպրոցի դեպքում, ի տարբերություն հիմնական դպրոցի, ավելի հաճախ է հանդիպում վերլուծելու բաղադրիչը: Որոշ դեպքերում վերլուծելու կարողությունը ներկայացված է երկու հանրակրթական աստիճաններում հավասարապես: Օրինակ՝

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
- տարբեր բնույթի (գեղարվեստական արձակ և չափածո) տեքստերի լեզվաոճական վերլուծության միջոցով աշակերտների լեզվական ճաշակի և խոսքի մշակույթի զարգացում.	- տարբեր բնույթի (գեղարվեստական արձակ և չափածո, հրապարակախոսական, գիտական) տեքստերի լեզվաոճական վերլուծության միջոցով աշակերտների լեզվական ճաշակի և խոսքի մշակույթի զարգացում.
- լեզվաքերականական գիտելիքների հիման վրա խոսքի և նրա միավորների վերլուծության կարողությունների ձևավորում.	- լեզվաքերականական գիտելիքների հիման վրա խոսքի և նրա միավորների վերլուծության կարողությունների ձևավորում.

Շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներից որոշ պահանջներ հնարավոր է վերագրել հանրակրթական առարկաներից յուրաքանչյուրին, այդ թվում հայոց լեզվին՝

- կարողանա կատարել արդյունավետ թիմային աշխատանք, ցուցաբերել ինքնուրույն որոշումներ ընդունելու, իր գործունեությունը պլանավորելու հմտություն,
- ունենալ մասնագիտական կողմնորոշման կարողություններ և այլն.
- դրսևորել սովորելու կամք և վստահություն սեփական ուժերի հանդեպ,

Եթե վերջին պահանջի՝ «դրսևորել սովորելու կամք և վստահություն սեփական ուժերի հանդեպ», ձևավորմանը նպաստող համապատասխան նպատակ առկա է առարկայի ուսումնական նպատակներում, օրինակ՝ «ինքնուրույն կերպով գիտելիքներ ձեռք բերելու հմտությունների մշակում», ապա վերոնշյալ մյուս պահանջներին անդրադարձ արված չէ հայոց լեզվի ուսումնական նպատակներում (ի տարբերություն, օրինակ՝ հայ գրականություն առարկայի ուսումնական նպատակների, որտեղ վերոնշյալ առաջին պահանջը առկա է):

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

Տարրական, միջին և ավագ դպրոցում «Հայ գրականություն» առարկայի չափորոշչում սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները եռամակարդակ են՝ ա, բ և գ: Բոլոր կրթական աստիճաններում տարանջատված են գիտելիքային պահանջները, և կարողությունների ու հմտությունների պահանջները: Տարրական և հիմնական դպրոցների համար ներկայացված կարողությունների և հմտությունների պահանջներն իրենց հերթին տարանջատված են հետևյալ բաղադրիչների՝

- ճանաչողական-տրամաբանական,
- հաղորդակցական,
- համագործակցային,
- ստեղծագործական,
- ինքնուրույն գործունեություն:

Ավագ դպրոցի պարագայում հմտությունների և կարողությունների վերոնշյալ բաղադրիչները տարանջատված չեն:

Տարրական դպրոց: Տարրական դպրոցում սովորողներին ներկայացվող պահանջների գիտելիքների համակարգում Ա մակարդակը դիտարկելիս ակնհայտ երևում է փաստական գիտելիքի մակարդակը, իսկ կոգնիտիվ գործընթացի ուղղություններից՝ հիշելը և վերհանելը, հասկանալ և դուրս բերելը: Բ մակարդակը գիտելիքների ծավալային ավելացում է պահանջում, իսկ Գ մակարդակում առկա են գիտելիքի փաստական և կոնցեպտուալ ուղղությունները, մեկ դեպքում հանդիպում է պրոցեսային ուղղությունը, իսկ կոգնիտիվ գործընթացից՝ հետևյալ ուղղությունները՝ հիշել և հասկանալ մակարդակները: Օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
- իմանա հայերենի կետադրական նշանները՝ վերջակետը, ստորակետը, հարցական նշանը, շեշտը (փաստական գիտելիք, հասկանալ մակարդակ)	- իմանա բացականչական նշանը, միջակետը, չակերտները, անջատման գիծը (փաստական գիտելիք, հասկանալ մակարդակ)	- կետադրական նշանների հիմնական կիրառությունները (պրոցեսային գիտելիք)

Հաճախ համեմատությունը դժվար է կատարել, քանի որ Ա և Գ մակարդակներում լեզվական նյութի գիտելիքի տարբեր շերտեր են քննարկվում: Այսպես՝ Ա մակարդակում պետք է իմանա կետադրական նշանները, իսկ Գ մակարդակում՝ պարզ համառոտ և ընդարձակ նախադասությունները:

Սովորողներին ներկայացվող «Ճանաչողական-տրամաբանական կարողություններ և հմտություններ» բաժնում բոլոր երեք մակարդակներում առկա են հասկանալ և կիրառել մակարդակները, երկու դեպքում գնահատել մակարդակը՝ բ/գ մակարդակներում, ինչպես նաև փաստական և կոնցեպտուալ գիտելիքներ:

- *Ա մակարդակ.* հասկանալ տեքստում նկարագրված իրադարձությունների հաջորդականությունը (*հասկանալ մակարդակ, կոնցեպտուալ գիտելիք*)
- *Բ մակարդակ.* վերաբերմունք դրսևորել գործող անձանց արարքների նկատմամբ, հասկանալ նրանց զգայական ապրումները (*գնահատել մակարդակ, փաստական գիտելիք*)
- *Բ մակարդակ.* տարբերել պարզ համառոտ և պարզ ընդարձակ նախադասությունները (*հասկանալ մակարդակ, փաստական գիտելիք*)
- *Գ մակարդակ.* գնահատել գործող անձանց վարքագծի դրդապատճառները, ապրումակցել հերոսներին (*գնահատել մակարդակ, փաստական գիտելիք*)

Սովորողներին ներկայացվող «Հաղորդակցական կարողություններ և հմտություններ» բաժնում բոլոր երեք մակարդակներում առկա են հասկանալ և կիրառել մակարդակները: Մեկ դեպքում առկա է ստեղծել մակարդակի պահանջ, որը սակայն չունի իրեն նախորդող կոգնիտիվ գործընթացի անհրաժեշտ մակարդակների վրա ձևավորված հիմք, օրինակ, հետևյալ շղթայի պահանջները պահանջում են գնահատելու, ստեղծելու մակարդակներ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
իրեն հետաքրքրող թեմաներով պատրաստել ելույթներ, հաղորդումներ	կոնկրետ թեմայի վերաբերյալ հաղորդումներ պատրաստել և համապատասխան թեմատիկ բառապաշար դրսևորել	ելույթ պատրաստելու նպատակով գրանցել լսած տեղեկատվությունը՝ հարստացնելով այն սեփական կենսափորձով և այլ աղբյուրներից ձեռք բերած գիտելիքներով

Միևնույն բաժնում առկա է պահանջ, որի մակարդակների միջև, ինչպես գիտելիքային բաժնում, նորից առկա է զուտ գործունեության ծավալային ավելացում՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
- Անգիր արտասանել չափածո գրական ստեղծագործություններ	- Արտահայտիչ արտասանել չափածո գրական ստեղծագործություններ	- Արտահայտիչ արտասանել չափածո գրական ստեղծագործություններ կամ արձակի հատվածներ

«Հաղորդակցական կարողություններ և հմտություններ» բաժնում ներկայացված են ինքնուրույն աշխատանքի կատարման տարրեր, ինչպիսին են՝ «ելույթներ պատրաստելը, տեղեկատվական աղբյուրներից ինքնուրույն բացատրություն գտնելը, նոր փաստարկներ ու հիմնավորումներ ներկայացնելը», որոնք հիմնականում առկա են Գ մակարդակում:

Սովորողներին ներկայացվող «Համագործակցային կարողություններ և հմտություններ» բաժնում *Ա մակարդակում* ներկայացված են ակտիվ համագործակցության տարրեր ինչպիսին են՝

- զրույց սկսել խմբի անդամների հետ, հետևել զրույցի կանոններին, *(փաստական գիտելիք, կիրառել մակարդակ)*

- լսել և կարևորել խմբի յուրաքանչյուր անդամի կարծիքը, *(փաստական գիտելիք, կիրառել մակարդակ)*
- խմբով աշխատելիս կենտրոնանալ հիմնական ասելիքի վրա: *(փաստական գիտելիք, գնահատել մակարդակ)*

Բ մակարդակում ներկայացված պահանջների բարդացում միանշանակ նկատվում է՝

- մասնակցել խմբի գործունեությանը և հանդես բերել տարբեր դերեր ստանձնելու կարողություններ, ուշադրություն դրսևորել ուրիշների կարիքների և գաղափարների հանդեպ, *(պրոցեսային գիտելիք, գնահատել մակարդակ)*
- ընդունել խմբի բազմակարծությունը, խմբավորել փոխկապակցված մտքերը *(պրոցեսային գիտելիք, գնահատել մակարդակ)*
- ուղղորդող հարցերով օգնել ընկերոջը՝ ինքնուրույն գտնելու պատասխանը կամ առաջադրանքի լուծման ճանապարհը: *(պրոցեսային գիտելիք, գնահատել մակարդակ)*

Գ մակարդակում պահանջներն էլ ավելի են բարդանում, օրինակ՝

- կազմակերպել փոխօգնություն և համատեղ աշխատանք՝ ընդհանուր նպատակին հասնելու համար, ապահովել խմբի պատասխանի պարզությունը և հստակությունը *(պրոցեսային գիտելիք, գնահատել մակարդակ)*
- բացատրել սովորածը, սովորել և սովորեցնել, իր կարծիքը հիմնավորելու համար փաստարկներ օգտագործել: *(պրոցեսային գիտելիք, գնահատել մակարդակ)*

Հատկանշական է, որ գիտելիքների բաժնում տրված են «հիշել» և «հասկանալ» մակարդակների հիման վրա կառուցված պահանջներ՝ մեծ մասամբ հիմնված փաստական գիտելիքների վրա, իսկ վերոնշյալ համագործակցային հմտությունների և կարողությունների պահանջներով բերված են բարձր մակարդակի հմտություններ: Նշված որոշ հմտությունների նպատակահարմարությունը տարրական դպրոցի համար հնարավոր չէ միանշանակ գնահատել, (մասնավորապես տե՛ս՝ բ մակարդակի 2րդ կետ, գ մակարդակի 1-ին կետ) տարիքային առանձնահատկություններից ելնելով, ինչպես նաև ելնելով այն փաստից, որ տարրական դպրոցի համար առարկայի ուսումնական նպատակները առանձին ներկայացված չեն:

Մյուս կողմից՝ ունենալով փաստական գիտելիքների հիմք, սովորողի մոտ ձևավորվում են հմտությունների նախադրյալներ՝ գրելը/կարդալը/խոսքը կիրառության դնելու համար, որոնք կրթական հաջորդ աստիճաններում պետք է օգտագործվեն ավելի բարձր մակարդակի գիտելիքների ու կոգնիտիվ գործընթացի մակարդակներում:

Ինչպես նախորդ, այնպես էլ սովորողներին ներկայացվող «Ստեղծագործական կարողություններ և հմտություններ» բաժնում պահանջները ներկայացված են աստիճանական բարդացմամբ, որտեղ դրանք հիմնված են քննելու, գնահատելու և ստեղծելու գործընթացների վրա՝

- հեքիաթներ, բանաստեղծություններ հորինելու փորձեր կատարել *(ստեղծել մակարդակ)*
- գրի առնել հորինված պատմությունները, երկխոսությունները, իրավիճակները *(ստեղծել մակարդակ)*
- բեմադրվող սցենարին համապատասխան ստեղծել բեմական կահավորանք *(ստեղծել մակարդակ)*
- որոշել գրական ստեղծագործության և այլ առարկաների միջև կապերը *(վերլուծել մակարդակ)*
- տարբեր առարկաների ինտեգրման միջոցով (գրականություն, արվեստ, հասարակական առարկաներ) ստեղծագործաբար կիրառել ձեռք բերած գիտելիքները *(ստեղծել մակարդակ)*
- ստեղծել դասարանական թերթ կամ ամսագիր՝ ամփոփելով իր և իր դասընկերների հորինած ստեղծագործությունները, տրված հարցադրումների ոչ ստանդարտ, ինքնատիպ պատասխանները *(ստեղծել մակարդակ)*

Միևնույն նկատառումները, ինչ նախորդ երկու բաժինների համար առկա են «Ինքնուրույն գործունեության կարողություններ և հմտություններ» բաժնում:

Հատկանշական է, որ վերոնշյալ բաժիններում նույնպես առկա են բազմաթիվ ինքնուրույն գործունեություն ծավալելու պահանջներ. արդյունքում, այս բաժնի առկայությունը որպես առանձին միավոր հիմնավորված չէ:

Ընդհանուր առմամբ, տարրական դպրոցում ա,բ,գ, մակարդակների միջև պրոգրեսիան միանշանակ չէ, առկա է ծավալային ավելացում, որը գիտելիքների ուղղությունների պրոգրեսիա չի արտացոլում: Կարողությունների և հմտությունների դեպքում պրոգրեսիան ակնհայտ է, որը հասնում է մինչև կոգնիտիվ գործընթացի ստեղծել մակարդակ, սակայն խնդրահարույց է նշված պահանջների տվյալ կրթական աստիճանին համապատասխանությունը:

Միջին դպրոց: Միջին դպրոցի սովորողներին ներկայացվող պահանջների բաժանումն արված է միևնույն սկզբունքով ինչ տարրական դպրոցի պարագայում: Պահանջների գիտելիքների համակարգի Ա մակարդակում առկա է փաստական

գիտելիքը, իսկ Բ և Գ մակարդակում կրկին պահանջվում է փաստական գիտելիքի իմացություն, ինչպես նաև ավելանում է կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիքը: Կոգնիտիվ գործընթացի մակարդակներից ա,բ,գ բոլոր մակարդակներում առկա է հասկանալ մակարդակը, երբեմն գ մակարդակում հանդիպում ենք կիրառության: Մեկ դեպքում ներկայացված է վերլուծել բայը, որը նույնպես ենթադրում է «հասկանալ» մակարդակում պրոցեսային գիտելիքի կիրառում: Օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
<ul style="list-style-type: none"> - բառի բաղադրիչները՝ արմատ, ածանց հոդակապ, հիմք և վերջավորություն (հասկանալ մակարդակ, փաստային գիտելիք) 	<ul style="list-style-type: none"> - բառակազմության եղանակները՝ ածանցում, բառաբարդում, հապավում (հասկանալ մակարդակ/կոնցեպտուալ գիտելիք) 	<ul style="list-style-type: none"> - վերլուծել բառը՝ վերա- կանգնելով հնչյունափոխված բառի արմատը (պրոցեսային գիտելիք/ կիրառել մակարդակ)

Կամ՝

- ստորադաս նախադասությունների կապակցման եղանակները (*կիրառել մակարդակ/ գ մակարդակում*)
- մեջբերվող խոսքի տեսակները (ուղղակի և անուղղակի) (*հասկանալ մակարդակ/ Բ մակարդակում*)

Միջին դպրոցի սովորողներին ներկայացվող «Ճանաչողական-տրամաբանական կարողություններ և հմտություններ» բաժնում բոլոր երեք մակարդակներում գիտելիքների ուղղվածության պատկերը միևնույնն է, ինչ գիտելիքներ բաժնի համար, որոշ դեպքերում առկա են կիրառել մակարդակները, օրինակ՝

- պարզ համառոտ նախադասությունը ընդարձակել և ընդարձակը համառոտել (*կիրառել մակարդակ/ Բ մակարդակում*)
- ճանաչել բարդ համադասական և ստորադասական նախադասության կապակցման եղանակները (*հիշել մակարդակ/ Բ մակարդակում*)
- բարդ համադասական նախադասությունը փոխարկել պարզ նախադասությունների. ստորադաս նախադասության զեղչում (*կիրառել մակարդակ/ գ մակարդակում*)
- բառերը վերլուծել ըստ կազմության, կազմել նույն արմատ կամ ածանց ունեցող բառերի շարքեր (*հասկանալ մակարդակ/ Բ մակարդակում*)

Միջին դպրոցի սովորողներին ներկայացվող «Հաղորդակցական կարողություններ և հմտություններ» բաժնում սովորողից պահանջվում են ակտիվ լսելու և խոսելու մի շարք հմտություններ, որոնք անհրաժեշտ է դիտարկել գործունեության ընթացքում օգտագործվող գիտելիքի տեսանկյունից: Պահանջները կարելի է դիտարկել կոգնիտիվ գործընթացի բոլոր մակարդակների համար՝ հասկանալուց մինչև ստեղծել՝

- հասկանալ բնագրերում հանդիպող գծապատկերները, աղյուսակները, նկարազարդումները, ընկալել ոչ խոսքային միջոցներով հաղորդվող տեղեկատվությունը (*հասկանալ մակարդակ/ գ մակարդակում*)
- գրել թղթակցություն՝ պահպանելով նրա բնորոշ առանձնահատկությունները (*ստեղծել մակարդակ/ գ մակարդակում*)
- նկարագրել իրադարձություն կամ դեպք՝ պահպանելով գործողությունների հաջորդական ընթացքը՝ (*կիրառել մակարդակ/ ա մակարդակում*)

Հաղորդակցական կարողություններով տրված պահանջները համեմատ տարրական դպրոցի համար ներկայացված պահանջների ունեն աննշան աճ՝

Տարրական դպրոց	Հիմնական դպրոց
Ա մակարդակ	
- լսել և կարևորել խմբի յուրաքանչյուր անդամի կարծիքը	- լսել խոսակցին, աշխատել ընդհանուր նյութերով
Բ մակարդակ	
- ընդունել խմբի բազմակարծությունը, խմբավորել փոխկապակցված մտքերը	- ապահովել հետադարձ կապը, ընդունել և հաղորդել անհրաժեշտ տեղեկատվություն՝ միմյանց գիտելիքներն ու կարողությունները փոխադարձաբար հարստացնելու նպատակով
Գ մակարդակ	
- բացատրել սովորածը, սովորել և սովորեցնել, իր կարծիքը հիմնավորելու համար փաստարկներ օգտագործել	- օգտվել ընկերների փորձից և իր փորձը հաղորդել մյուսներին՝ արդյունավետ կերպով համատեղ աշխատելու նպատակով

Հիմնական դպրոցի սովորողներին ներկայացվող «Ստեղծագործական կարողություններ և հմտություններ» և «Ինքնուրույն գործունեության կարողություններ

և հմտություններ» բաժիններին հատուկ է տարրական դպրոցի համար ներկայացված խնդիրները և նշումները:

Ընդհանուր առմամբ, միջին դպրոցում ա, բ, գ մակարդակների միջև գիտելիքների պահանջներում պրոգրեսիան գիտելիքների ուղղությունների առումով առկա է, սակայն կոգնիտիվ գործընթացի մակարդակները հիմնականում հաստատուն են բոլոր երեք մակարդակների համար:

Հմտությունների և կարողությունների պահանջներում կոգնիտիվ գործընթացի մակարդակներից բոլորը առկա են, սակայն հստակ պրոգրեսիա ա-ից գ մակարդակ ոչ միշտ է ներկայացված:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի աշակերտին ներկայացվող պահանջների գիտելիքների համակարգի ա, բ, գ մակարդակներում ամփոփվում և խորացվում են միջին դպրոցից փոխանցվող փաստական, կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիքները:

Սովորողներին ներկայացվող պահանջների ա, բ և գ մակարդակների միջև որոշ դեպքերում առկա է կոգնիտիվ զարգացման սահուն աճ, որը երևում է ստորև տրված օրինակներում:

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
- կառուցել գրավոր և բանավոր խոսք՝ դրսևորելով հայերենի քերականական կառուցվածքի, լեզվաոճական առանձնահատկությունների իմացություն	- գրել հաղորդում, ակնարկ, թղթակցություն, ռեպորտաժ՝ պահպանելով տվյալ գրական տեսակի ոճական առանձնահատկությունները	- կատարել հետազոտական աշխատանք, գիտական ոճով գրել ռեֆերատ, հոդված, զեկուցում
- բացահայտել և մեկնաբանել բնագրի լեզվական երևույթները և նրանց ձևաիմաստային յուրահատկությունները	- բնագրում առանձնացնել բարբառային կազմությունները և օտարաբանությունները	- որոշել գրվածքի ոճը և նրա հատկանիշները (գեղարվեստական գրականություն, մամուլ, գիտական բնագիր)

Ավագ դպրոցի սովորողին ներկայացվող գիտելիքային պահանջները հիմնականում հիմնված են փաստական գիտելիքների ձեռքբերման վրա, սակայն ծավալային տեսանկյունից որոշ դեպքերում կրկնում են հիմնական դպրոցի պահանջները: Ավագ

դպրոցի պարագայում պահանջները ներկայացված են ընդհանրական, որոնք ընդգրկում են միջին դպրոցի մի շարք առանձնացված պահանջներ:

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
<ul style="list-style-type: none"> - կառուցել իրադրությանը համապատասխան խոսք՝ պահպանելով խոսքի տրամաբանությանը համարժեք հնչերանգ (Բ մակարդակ) 	<ul style="list-style-type: none"> - խոսքի իրադրական ոճերը (հանդիսավոր, պաշտոնական, հրամայական, հորդորական և այլն) (Գ մակարդակ)
<ul style="list-style-type: none"> - հնչյուններ, բառակազմություն, նախադասության տեսակները, տեքստի կառուցվածքը և այլն (ա, բ, գ մակարդակներ) 	<ul style="list-style-type: none"> - հայոց լեզվի կառուցվածքը, նրա հիմնական միավորները (հնչուն, բառ նախադասություն, տեքստ) (Ա մակարդակ)

Ինչպես միջին դպրոցի սովորողին ներկայացվող պահանջների, այնպես էլ ավագ դպրոցի պարագայում առկա են կոգնիտիվ գործընթացի բոլոր մակարդակները, որոնք գրեթե հավասարաչափ և խառը տեղաբաշխված են ա, բ, գ մակարդակների միջև: Օրինակ՝

- բնագրում առանձնացնել բարբառային կազմությունները և օտարաբանությունները (*հասկանալ մակարդակ*)
- կարդալ տարբեր եղանակներով (աչքի անցկացնելով կամ մանրամասն)՝ ըստ գործունեության նպատակի (*կիրառել մակարդակ*)
- համեմատել և քննարկել բնագրերը տարբեր հայեցակետերից (գեղարվեստական արժեքի, տեղեկատվական հարստության, ներգործման աստիճանի և այլն) (*վերլուծել մակարդակ*)
- բնագրում գտնել և գնահատել գաղափարների, զգացմունքների, վերաբերմունքի արտահայտման ձևերն ու միջոցները (*գնահատել մակարդակ*)
- կատարել հետազոտական աշխատանք, գիտական ոճով գրել ռեֆերատ, հոդված, զեկուցում (*ստեղծել մակարդակ*)

Հստակություն և չափելիություն

Առարկայական չափորոշչում սովորողին ներկայացված պահանջները հիմնականում շարադրված են հստակ և չափելի են:

Տարրական դպրոց՝ «Գիտենա բանավոր և գրավոր ճիշտ արտահայտվել՝ պահպանելով ուղղախոսական, ուղղագրական և քերականական տարրական կանոնները»:

Սակայն տարրական դպրոցում դժվար է պատկերացնել, թե ինչպես պետք է չափվի սովորողի մոտ գեղեցիկը, բարին, մարդկայինը տեսնելը, ընկալելն ու գնահատելը:

Հիմնական դպրոց՝ «Գիտենա բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու սկզբունքները՝ պահպանելով քերականական հիմնական կանոններն ու օրինաչափությունները, ոճաբանական սկզբունքները»:

Ավագ դպրոց՝ «Գիտենա բանավոր և գրավոր կապակցված խոսք կառուցելու նրբերանգները՝ դրսևորելով հայոց լեզվի քերականական կառուցվածքի, լեզվաոճական առանձնահատկությունների և ճարտասանական հիմնական սկզբունքների իմացություն»:

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Նպատակակենտրոնություն

Հիմնական դպրոցում «Հայոց լեզու» առարկայի բովանդակային միջուկի կազմությունը և սովորողից պահանջվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների կառուցվածքը ցույց է տալիս, որ այն նպատակակենտրոն է և հիմնականում նպաստում է սովորողների ստեղծագործական, ճանաչողական, հաղորդակցման, վերլուծական, ինքնուրույն մտածողության և որոշումների կայացման հմտությունների, ինչպես նաև սոցիալ-հուզական հմտությունների զարգացմանը:

Հիմնական դպրոց. «Հայոց լեզու» առարկայի բովանդակային պարտադիր միջուկը ներառում է՝

- «Ընդհանուր տեղեկություններ հայոց լեզվի մասին»: Թեմաներ՝ հայերենը որպես հայ ժողովրդի ազգային լեզու և ՀՀ պետական լեզու, հայոց լեզվի զարգացումը և փուլերը, հայոց լեզուն որպես գիտություն:
- «Հայոց լեզվի կառուցվածքը»: Լեզվի բաժիններ՝ հնչյունաբանություն, բառագիտություն, ձևաբանություն, շարահյուսություն, ոճաբանություն:
- Կապակցված խոսք»: Թեմաներ՝ խոսքային գործունեության տեսակներ, հաղորդակցական գործունեության տեսակներ:
- «Ուղղագրություն և ուղղախոսություն»: Թեմաներ՝ հայերենի ուղղագրական սկզբունքները, հայերենի ուղղախոսության սկզբունքները և այլն:

Այսպիսով՝ հիմնական դպրոցը սովորողին տալիս է հայոց լեզվի ծագման և կառուցվածքի մասին հիմնարար գիտելիքներ, ինչպես նաև մայրենի լեզվով գրագետ գրավոր և բանավոր տեքստեր կառուցելու գիտելիքներ, որոնք էլ իրենց հերթին արտացոլվում են սովորողից պահանջվող հմտություններում և կարողություններում:

Ավագ դպրոց. «Հայոց լեզու» առարկայի բովանդակային պարտադիր միջուկը ներառում է՝

- «Ընդհանուր տեղեկություններ հայոց լեզվի մասին»: Թեմաներ՝ հայերենը որպես հայ ժողովրդի ազգային լեզու և ՀՀ պետական լեզու, հայոց լեզվի զարգացումը և փուլերը, հայոց լեզուն որպես գիտություն:
- «Հայոց լեզվի կառուցվածքը»: Լեզվի բաժիններ՝ հնչյունաբանություն, բառագիտություն, ձևաբանություն, շարահյուսություն, ոճաբանություն:
- «Կապակցված խոսք»: Թեմաներ՝ խոսքային գործունեության տեսակներ, հաղորդակցական գործունեության տեսակներ:
- «Ուղղագրություն և ուղղախոսություն»: Թեմաներ՝ հայերենի ուղղագրական սկզբունքները, հայերենի ուղղախոսության սկզբունքները և այլն

Ավագ դպրոցում «Հայոց լեզու» առարկայի բովանդակային պարտադիր միջուկը ամբողջությամբ համընկնում է հիմնական դպրոցի բովանդակային միջուկի հետ: Փաստորեն գիտելիքի դաշտում սովորողի մոտ լրացումներ չեն կատարվում, և ավագ դպրոցի ուսումնառության տարիների ընթացքում սովորողը կրկնում է հիմնական դպրոցում ստացած գիտելիքները: Գիտելիքի առումով բովանդակային զարգացում չի նկատվում:

Ավագ դպրոցում փոխվում են միայն սովորողին ներկայացվող հմտությունների և կարողությունների պահանջները: Այս առումով հիմնական և ավագ դպրոցների միջև կա շարունակական զարգացում:

Մրցունակություն

«Հայոց լեզու» առարկայի ուսումնական նպատակներն արտացոլում են որոշ Եվրոպական առանցքային կոմպետենցիաներ:

Հիմնական դպրոց: առարկայի ուսումնական նպատակների և Եվրոպական առանցքային կոմպետենցիաների միջև կապակցվածությունը ներկայացված է ստորև՝

- մայրենի լեզվով հաղորդակցման կոմպետենցիա. մայրենի լեզվի տիրապետում և լիարժեք հաղորդակցում.

- *սոցիալական և քաղաքացիական կոմպետենցիա*. աշխատել խմբում, միասնական որոշումներ ընդունել և դրանց համար պատասխանատվություն կրել.
- *նախաձեռնողականության և գործունյա վարքի կոմպետենցիա*. կողմնորոշվել տարբեր իրավիճակներում, գնահատել սեփական քայլերը և դրանց հետևանքները.
- *մշակութային ճանաչողության և արտահայտման կոմպետենցիա*. գիտակցել սեփական մշակույթի՝ լեզվի, պատմության, արվեստի, ավանդույթների, ազգային այլ արժեքների կարևորությունն ու նշանակությունը և լինել դրանց կրողը:

Ավագ դպրոց: Բացի մայրենի լեզվով հաղորդակցվելու կոմպետենցիայից, Եվրոպական առանցքային կոմպետենցիաների և ավագ դպրոցի «Հայոց լեզու» առարկայի ուսումնական նպատակների կապն ավելի թույլ է, սակայն որոշ չափով անդրադառնում են Եվրոպական առանցքային կոմպետենցիաներին: Օրինակ՝

- *նախաձեռնողականության և գործունյա վարքի կոմպետենցիա*. սովորողը պետք է ձեռք բերի ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու, ինքնուրույնաբար գործելու հմտություններ, կուտակի հետագա կյանքի և աշխատանքային կյանքի համար անհրաժեշտ սոցիալական փորձ
- *մշակութային ճանաչողության և արտահայտման կոմպետենցիա*. ընդլայնել և խորացնել աշխարհաճանաչողությունը և լեզվամտածողությունը:

Ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածություն

Ըստ մասնագիտական գնահատականի՝ տարրական դպրոցում «Մայրենի» առարկայի համար նախատեսված ժամաքանակները հիմնականում բավարար են սովորողին ներկայացվող պահանջները այն պահանջները յուրացնելու համար, որոնք համապատասխանում են տվյալ կրթական աստիճանին (բացառություն են կազմում «համագործակցության կարողություններ» բաժնի որոշ պահանջներ):

«Հայոց լեզու» առարկայի դասավանդման համար միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններում համապատասխանաբար հատկացված է շաբաթական 7, իսկ հետո 6 դասաժամ: Ըստ մասնագիտական գնահատականների՝ այս ժամաքանակը բավարար է, որպեսզի սովորողների մոտ ձևավորվեն պահանջվող գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ: 7-րդ դասարանում հատկացված ժամաքանակը՝ շաբաթական 3 ժամ, կրկին բավարարում է առարկայի ուսումնական նպատակներին հասնելու համար: 8-9-րդ դասարաններում հայոց լեզվին հատկացված ժամաքանակը

դառնում է շաբաթական 2 ժամ, որն արդեն առարկայի ուսումնական նպատակներին հասնելու ճանապարհին լուրջ խնդիրներ է առաջացնում, հատկապես, որ 9-րդ դասարանը հիմնական դպրոցի ավարտական դասարանն է, և այստեղ ուսումնական պլանը բավական հագեցած է:

Այսպիսով՝ հիմնական դպրոցի «Հայոց լեզու» առարկայի կրթական բովանդակությունը 5 տարիների վրա համամասնորեն է բաշխված (հաշվի են առնված նաև տարիքային առանձնահատկությունները): Սակայն 7-9-րդ դասարաններում չի նկատվում հայոց լեզվի և գրականության ինտեգրումը, քանի որ հիմնական շեշտադրումը միայն քերականական նյութի մատուցման վրա է արված: Ժամաքանակը չի բավարարում 8-9-րդ դասարաններում:

Ավագ դպրոցի ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքերի 10-12-րդ դասարաններին տրամադրվում է տարեկան 68 ժամ: Եթե հաշվի առնենք, որ ավագ դպրոցի ուսումնառության երեք տարիների ընթացքում սովորողը հիմնականում կրկնում է հիմնական դպրոցի լեզվական գիտելիքները, ապա ըստ մասնագիտական գնահատականների՝ հատկացված ժամաքանակը բավարար է սովորողների գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձևավորման համար, այսինքն՝ ապահովում է առարկայի բովանդակային միջուկի դասավանդումը և սովորողին ներկայացված չափորոշային պահանջների կատարումը: Սակայն այստեղ նույնպես կրկին խնդիր կա լեզվի և գրականության ինտեգրման հարցում: Ավագ դպրոցի ուսումնառության 3 տարիների ընթացքում սովորողին դասավանդվում է միայն լեզվական նյութը:

Ամփոփում և եզրակացություն

Հայոց լեզու առարկայի չափորոշիչներում և ծրագրերում առկա են կոգնիտիվ գործընթացի ամբողջականության և շարունակականության մի շարք խնդիրներ:

Տարրական և միջին դպրոցի 1-6-րդ դասարանների Մայրենի ինտեգրված առարկայի համար ըստ հանրակրթության աստիճանի առանձնացված նպատակների բացակայությունը խնդրահարույց է:

Հիմնական և ավագ դպրոցի առարկայական չափորոշիչներում սովորողին ներկայացվող գիտելիքային պահանջները կրկնվում են և արտացոլում կոգնիտիվ զարգացման միանման մակարդակ:

Հիմնական դպրոցի 7-9-րդ դասարաններում հայոց լեզուն դասավանդվում է որպես առանձին առարկա, և կտրվում է կապը լեզվի և գրականության միջև: Սա առկա է նաև ավագ դպրոցի 3 տարիների ընթացքում:

Առարկային սերտորեն առնչվող Եվրոպական առանցքային կոմպետենցիաները հիմնականում արտացոլված են առարկայի ուսումնական նպատակներում և սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներում:

Ընդհանուր առմամբ, Հայոց լեզու առարկայի չափորոշիչներում և ծրագրերում առկա փոխկապակցվածության և սահունության խնդիրներն առարկայի դասավանդման և սովորողի ուսումնառության արդյունավետության համար նկատելի մարտահրավերներ են ստեղծում:

2.2. ՀԱՅ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

«Հայ գրականություն» առարկան «Հայոց լեզու, գրականություն» ուսումնական բնագավառը ներկայացնող պարտադիր առարկա է, որը տարրական և միջին դպրոցներում 1-6-րդ դասարաններում դասավանդվում է որպես «Մայրենի» ինտեգրված առարկա, իսկ միջին դպրոցի 7-րդ դասարանից և ավագ դպրոցում՝ որպես «Հայ գրականություն» առանձին պարտադիր առարկա: Ավագ դպրոցում իրականացվում է հոսքային ուսուցում՝ հումանիտար և ընդհանուր ու բնագիտական հոսքերում¹:

Ամբողջականություն և սահունություն

Ուսումնական նպատակներ

«Հայ գրականություն» առարկայի (այս բաժնում այսուհետ՝ Գրականություն կամ առարկա) բոլոր կրթական մակարդակների համար տրված ուսումնական նպատակների ամբողջականության և սահունության տեսանկյունից կատարված համեմատությունը ընդգրկում է հիմնական դպրոցի «Հայոց լեզու» առարկայի չափորոշչում «Մայրենի» առարկայի համար ներկայացված նպատակները 1-6-րդ դասարանի համար և միջին ու ավագ դպրոցների «Հայ գրականություն» առարկայի նպատակները: Քանի որ «Հայոց լեզու և գրականություն» առարկայի 1-9-րդ դասարանների համար առարկայական չափորոշչի «Առարկայի ընդհանուր նպատակներ» բաժնում նշված է, որ «տարրական դպրոցում և հիմնական դպրոցի ցածր դասարաններում հիմնական դպրոցի հայոց լեզվի համար ներկայացած խնդիրները լուծվում են գրականության ուսուցման հետ միասնաբար», հիմնական դպրոցի հայոց լեզվին ներկայացված պահանջները վերաբերում են նաև 1-6րդ դասարանի «Մայրենի» ինտեգրված առարկայի հայ գրականության բաղադրիչին:

¹ Սույն առարկայական զեկույցում ավագ դպրոցի պարագայում ուսումնասիրվել են ընդհանուր հոսքի չափորոշիչը և ծրագիրը:

Հիմնական դպրոցի «Հայոց լեզու», հիմնական դպրոցի և ավագ դպրոցի «Հայ գրականություն» առարկայի ուսումնական նպատակներն ըստ առարկայական չափորոշի

Հիմնական դպրոցի «Հայոց լեզու»	Հիմնական դպրոցի «Հայ գրականություն»	Ավագ դպրոցի «Հայ գրականություն»
<ul style="list-style-type: none"> - գրագիտության ուսուցում, անսխալ ու վարժ գրելու և կարդալու հմտությունների ձևավորում. - աշակերտների բառապաշարի հարստացում, որը նպաստում է շրջապատող աշխարհի առարկաների ու երևույթների ճանաչմանը. - հայոց լեզվի կառուցվածքի, լեզվական միավորների և նրանց միջև առկա հարաբերությունների մասին համակարգված գիտելիքների ուսուցում. - լեզվաքերականական գիտելիքների հիման վրա խոսքի և նրա միավորների վերլուծության կարողությունների ձևավորում. - ինքնուրույն բանավոր և գրավոր խոսք կառուցելու, կարողությունների մշակում, լեզվաքերականական գիտելիքները խոսքի կառուցման ընթացքում կիրառելու հմտության 	<ul style="list-style-type: none"> - ուսումնական ծրագրի մեջ ընդգրկված հայ և արտասահմանյան հեղինակների գործերի իմացություն. - հայ և այլ ժողովուրդների բանահյուսության հանրահայտ նմուշների իմացություն և համեմատական գնահատում. - ծանոթացում գրական հիմնական սեռերին ու ժանրերին, գրական ուղղություններին ու դպրոցներին. - ծանոթացում պատկերավորման ու արտահայտչական հիմնական միջոցներին. - գրական երկի բովանդակության ընկալման, ենթատեքստի ըմբռնման, պատկերային համակարգի բացահայտման ունակությունների մշակում. - գրական ստեղծագործությունը գնահատելու, կերպարները վերլուծելու, երկի կառուցվածքը, գաղափարական ու գեղարվեստական արժանիքները բացահայտելու կարողությունների 	<ul style="list-style-type: none"> - Գրական ստեղծագործությունների ուսումնասիրություն, - հայ գրականության պատմության, տեսության, նշանավոր հայ գրողների կյանքի ու գործի վերաբերյալ սովորողներին համակարգված գիտելիքներ հաղորդում - քննադատական վերաբերմունքի ձևավորում, - կարողություններ գրական երկերը համարժեքորեն ընկալելու, վերլուծելու, գնահատելու, իմաստի մեջ թափանցելու, տվյալ գրական երկում այսօրվա ոգուն համապատասխան երևույթներն առանձնացնելու, հերոսների արարքների հոգեբանական հիմքերը նկատելու և հիմնավոր պատճառաբանություններ - ուսումնական ծրագրի մեջ ընդգրկված հայ և արտասահմանյան հեղինակների գործերի իմացություն. - գրական հիմնական սեռերի ու ժանրերի, գրական ուղղությունների ու դպրոցների, դրանց հիմնական ներկայացուցիչների մասին որոշ տեղեկությունների

Հիմնական դպրոցի «Հայոց լեզու»	Հիմնական դպրոցի «Հայ գրականություն»	Ավագ դպրոցի «Հայ գրականություն»
<p>ձևավորում.</p> <ul style="list-style-type: none"> - տեքստի վրա կատարվող գործնական աշխատանքի միջոցով գրվածքի լեզվաոճական առանձնահատկությունները բացահայտելու կարողության ձևավորում, - շարադրությունների, փոխադրությունների, ռեֆերատների, համառոտագրման և այլ ստեղծագործական աշխատանքների միջոցով կապակցված շարադրանք ստեղծելու կարողությունների մշակում. - կարդացածը պատմելու, քննարկելու, տարբեր թեմաներով զրույցներ անցկացնելու, - երկխոսություններ կառուցելու միջոցով աշակերտների բանավոր խոսքի զարգացում. - տարբեր բնույթի (գեղարվեստական արձակ և չափածո) տեքստերի լեզվաոճական վերլուծության միջոցով աշակերտների լեզվական ճաշակի և խոսքի մշակույթի զարգացում. 	<p>ձևավորում.</p> <ul style="list-style-type: none"> - գրական ստեղծագործությունների և արվեստի այլ տեսակների միջև (թատրոն, կինո, կերպարվեստ, երաժշտություն և այլն) զուգահեռներ անցկացնելու կարողության ձևավորում. - գրական թեմաներով շարադրանքներ, ռեֆերատներ, փոխադրություններ գրելու, զեկուցումներով և հաղորդումներով հանդես գալու, գրական-գեղարվեստական հանդեսներ, բանավեճեր, քննարկումներ կազմակերպելու և դրանք անցկացնելու կարողությունների մշակում, ինքնուրույն ստեղծագործական փորձերի խրախուսում - նպաստել անհատի հոգևոր ու մտավոր զարգացմանը, անձի արժեքային համակարգի ձևավորմանը - հաղորդակից դարձնել հայ ժողովրդի հոգևոր ժառանգությանը, ազգային ու համամարդկային իդեալներին ու ձգտումներին - գրական հերոսների օրինակով և գրական երկերի գաղափարագեղարվեստական հարստության օգտագործումը - դաստիարակել մարդասիրական ոգի, 	<p>իմացություն.</p> <ul style="list-style-type: none"> - պատկերավորման ու արտահայտչական հիմնական միջոցների իմացություն և բնագրերում դրանց տարբերում, ինչպես նաև ինքնուրույն ստեղծագործական շարադրանքներում դրանց կիրառություն. - գրական ստեղծագործությունը գնահատելու, կերպարները վերլուծելու, երկի կառուցվածքը, գաղափարական ու գեղարվեստական արժանիքները բացահայտելու կարողությունների մշակում և ամրապնդում. - գրական ստեղծագործությունների և արվեստի այլ տեսակների միջև (թատրոն, կինո, կերպարվեստ, երաժշտություն և այլն) զուգահեռներ անցկացնելու, ինքնուրույն դատողություններ և եզրահանգումներ կատարելու կարողության ամրապնդում. - գրական թեմաներով շարադրանքներ, ռեֆերատներ, փոխադրություններ գրելու, զեկուցումներով և հաղորդումներով հանդես գալու, գրական-գեղարվեստական հանդեսներ, բանավեճեր, քննարկումներ կազմակերպելու և դրանք անցկացնելու կարողությունների մշակում, - ինքնուրույն ստեղծագործական աշխատանք կատարելու կարողության կատարելագործում,

Հիմնական դպրոցի «Հայոց լեզու»	Հիմնական դպրոցի «Հայ գրականություն»	Ավագ դպրոցի «Հայ գրականություն»
<ul style="list-style-type: none"> - տարբեր տիպի բառարաններից, հանրագիտարաններից, տեղեկատու և օժանդակ - ձեռնարկներից օգտվելու և ինքնուրույն կերպով գիտելիքներ ձեռք բերելու հմտությունների մշակում 	<p>բարոյական բարձր հատկություններ՝ բարոյություն, ընկերասիրություն, ազնվություն, պատվախնդրություն, պատասխանատվություն, հաստատականություն, բարեխղճություն և լիարժեք ու ներդաշնակ մարդու բարոյականային այլ հատկանիշներ:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - նպաստել անհատի հոգևոր ու մտավոր զարգացմանը, անձի արժեքային համակարգի ձևավորմանը - սովորողներին հաղորդակից դարձնել հայ ժողովրդի հոգևոր ժառանգությանը, ազգային ու համամարդկային իդեալներին ու ձգտումներին, գրական հերոսների օրինակով և գրական երկերի գաղափարագեղարվեստական հարստության օգտագործմամբ սովորողի մեջ - սերմանել բարոյական արժեքներ, մարդասիրություն, բարության, ընկերասիրություն, ազնվություն, պատվախնդրություն, պատասխանատվություն, հաստատականություն, բարեխղճություն և լիարժեք ու ներդաշնակ մարդու բարոյականային այլ հատկանիշներ

Առարկայի ուսումնական նպատակները սովորողակենտրոն են, և ներկայացնում են, թե ինչ գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ, ինչպես նաև արժեքներ է տալիս առարկայի ուսումնասիրությունը սովորողին:

Հատկանշական է, որ տարրական և միջին դպրոցի 1-6-րդ դասարանների Մայրենիի ինտեգրված առարկայի համար նպատակներն առանձնացված չեն: Փոխարենը ներկայացված է Հայոց լեզվի ուսումնական նպատակները միջին դպրոցի համար, որը ներառում է «Մայրենի» ինտեգրված առարկայի նպատակները:

Հիմնական դպրոցի հայոց լեզվի համար ներկայացված ուսումնական նպատակներից գրականությանը վերաբերող նպատակներին կարելի է վերագրել հիմնականում հետևյալը՝

- Կարդալու հմտությունների ձևավորում
- Տեքստի շուրջ տարվող աշխատանքների կազմակերպում և բառապաշարի հարստացում
- Հաղորդակցական կարողությունների ձևավորում:

Ինտեգրված «Մայրենի» առարկայի նպատակներին է հարում նաև ընթերցանության միջոցով սահուն, վարժ և արտահայտիչ կարդալու տեխնիկայի կատարելագործումը:

Միջին դպրոցի 7-9-րդ դասարանների Գրականության ուսումնական նպատակներում, ի հավելումն 1-6րդ դասարաններում գրականություն բաղադրիչին վերագրված նպատակների, ներկայացված են նաև գրողի կյանքի, ստեղծագործությունների, ապրած ժամանակաշրջանի ուսումնասիրություն, ստեղծագործական կարողությունների զարգացում և այլն:

Մյուս կողմից, 7-9-րդ դասարանների գրականության ուսումնական նպատակները մի շարք դեպքերում կրկնվում են ավագ դպրոցի հայ գրականության առարկայական նպատակներում: Օրինակ՝

- «գրական հերոսների օրինակով և գրական երկերի գաղափարագեղարվեստական հարստության օգտագործմամբ սովորողի մեջ սերմանել բարոյական արժեքներ» (ավագ դպրոց)
- «դաստիարակել մարդասիրական ոգի, բարոյական բարձր հատկություններ՝ բարություն, ընկերասիրություն» (միջին դպրոց):

Ավագ դպրոցում շեշտադրվում է ինքնուրույն դատողություններ և եզրահանգումներ կատարելու կարողության ամրապնդումը հեղինակներ ու ստեղծագործություններ ուսումնասիրելիս, որը կարելի է համարել համեմատական բարդացում՝

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
- գրական ստեղծագործությունների և արվեստի այլ տեսակների միջև (թատրոն, կինո, կերպարվեստ, երաժշտություն և այլն) զուգահեռներ անցկացնելու կարողության ձևավորում.	- «գրական ստեղծագործությունների և արվեստի այլ տեսակների միջև (թատրոն, կինո, կերպարվեստ, երաժշտություն և այլն) զուգահեռներ անցկացնելու, ինքնուրույն դատողություններ և եզրահանգումներ կատարելու կարողության ամրապնդում»

Ավագ դպրոցում օտարազգի գրողներ ընդգրկված չեն, սակայն նպատակները նշում են, որ զուգահեռաբար կարող են ուսումնասիրել համաշխարհային գրականության լավագույն նմուշները: Ավագ դպրոցի բովանդակությունն ընդգրկում է միայն հայ գրականության զարգացման փուլերն ու համապատասխան հեղինակներին:

Ընդհանուր առմամբ, «Մայրենի» առարկային վերաբերվող նպատակների ինտեգրվածությունը միջին դպրոցի հայոց լեզվի նպատակներին թույլ չի տալիս լիարժեք դիտարկել տարրական և միջին դպրոցների միջև գրականություն առարկային առնչվող նպատակների սահունությունը: Մյուս կողմից՝ հիմնական և ավագ դպրոցի նպատակների միջև առկա են և՛ կրկնություններ, և որոշակի կոգնիտիվ բարդացում:

Բովանդակային պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

«Հայ գրականություն» առարկան հանրակրթության պետական չափորոշում արտացոլված է «Հայոց լեզու, գրականություն» ուսումնական բնագավառով: Այս տեսանկյունից՝ հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջները, որոնք առնչվում են «Հայ գրականություն» առարկային, ընդգրկում են նաև «Հայոց լեզու» առարկան և երկու առարկաների համար ընդհանրական բնույթի են:

Տարրական դպրոց և միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններ

Ինչպես նշված է «Հայոց լեզու և գրականություն» 1-9-րդ դասարանների առարկայական չափորոշում և ծրագրում, 1-6-րդ դասարանների «Մայրենի» ինտեգրված առարկայի համար նախատեսված ուսումնական նպատակները հայոց լեզվին են ուղղված, իսկ գրականության բաղադրիչը ծառայում է միևնույն նպատակների իրագործմանը: Հետևաբար, հանրակրթական պետական չափորոշում տարրական դպրոցին ներկայացվող բովանդակային նվազագույն պահանջները պետք է լիարժեք լրացվեն 1-6-րդ դասարանի առարկայի ուսումնական նպատակներով: Նաև, քանի որ առարկայի ուսումնական նպատակները ընդգրկում են միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարանները, ապա պետք է որոշ չափով նաև հատվեն հանրակրթական պետական չափորոշում միջին դպրոցին ներկայացվող բովանդակային պահանջների հետ: Ինտեգրված «Մայրենի»

առարկայի Հայոց լեզու բաղադրիչին հարող հանրակրթության պետական չափորոշչի բովանդակային պահանջների և ինտեգրված առարկայի ուսումնական նպատակների համեմատությունը ներկայացված է «Հայոց լեզու» առարկայի վերլուծության մեջ:

Տարրական դպրոց: Ի տարբերություն տարրական դպրոցի Մայրենի առարկայի ուսումնական նպատակների, որոնք ընդգրկված են հիմնական դպրոցի ուսումնական նպատակներում, հանրակրթության պետական չափորոշիչում Հայոց լեզու և գրականության տարրական դպրոցի բովանդակությանը ներկայացված նվազագույն պահանջներն առանձին են տրված: Թեև առարկայական չափորոշչում տարրական դպրոցի համար ուսումնական նպատակներն առանձնացված չեն, հանրակրթության պետական չափորոշչում բովանդակային պահանջների և հիմնական դպրոցի հայոց լեզվի ուսումնական նպատակներից գրականության բաղադրիչին վերագրված որոշ ուսումնական նպատակների միջև դիտվում է որոշակի կապակցվածություն, օրինակ՝

- *հանրակրթության չափորոշչում բովանդակային պահանջ՝ «մանկական գեղարվեստական գրականության որոշ նմուշների և բանահյուսական նյութերի» մասին գիտելիքներ, պատկերացումներ:*
- *առարկայական չափորոշչում ուսումնական նպատակ՝ Կարդալու նախնական կարողությունների կատարելագործում, տեքստի շուրջ տարվող աշխատանքների կազմակերպում և բառապաշարի հարստացում:*

Հիմնական դպրոց: Հանրակրթության պետական չափորոշիչում միջին դպրոցի հայոց լեզու և գրականության բովանդակությանը ներկայացվող պահանջները և առարկայի հիմնական դպրոցի ուսումնական նպատակներն ուղիղ համեմատական են, օրինակ՝

հանրակրթության պետական չափորոշիչ՝ «սովորողի կողմից մայրենի լեզվով՝ բանավոր և գրավոր խոսքի միջոցով, սեփական մտքերը, հույզերն արտահայտելու, մարդկանց հետ հաղորդակցվելու, շրջապատող աշխարհը և մարդկանց հասկանալուն», «սեփական ստեղծագործական ունակությունները դրսևորելու և զարգացնելու, գրական երկերից սովորածի, նշանավոր մարդկանց կյանքի օրինակով ինքնակրթության, ինքնադաստիարակության, ինքնակատարելագործման մղելուն»:

Այս պահանջներն ավելի մասնավոր ներկայացվում են առարկայի ուսումնական նպատակներում:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի առարկայի ուսումնական նպատակների և հանրակրթության պետական չափորոշիչում ավագ դպրոցի հայոց լեզվի և գրականության բովանդակությանը ներկայացվող պահանջների միջև զուգահեռներ կան, օրինակ՝ հանրակրթության չափորոշչում ներկայացված «գրականագիտական տարրական գիտելիքներ» (գրական ժանրեր, պատկերավորման միջոցներ)

բովանդակային պահանջն արտահայտված է ավագ դպրոցի առարկայի ուսումնական նպատակներում:

Մյուս կողմից՝ հանրակրթության պետական չափորոշիչում կա ավագ դպրոցի հայոց լեզու և գրականության բովանդակությանը ներկայացվող հետևյալ պահանջը՝ «գիտելիքներ հայ և արտասահմանյան ճանաչված գրողների և նրանց ստեղծագործությունների, հայ և այլ ազգերի ժողովրդական բանահյուսության հայերեն նմուշների վերաբերյալ, գրականության պատմության, գրականության տեսության վերաբերյալ»: Սակայն, ավագի գրականության ծրագրում ընդգրկված են միայն հայ գրողները (եթե չներկայացնենք, օրինակ, Վիլյամ Սարոյանին որպես օտարագիր հայ գրողի):

Ընդհանուր առմամբ, ավագ դպրոցի ուսումնական նպատակները և հանրակրթության պետական չափորոշիչում ավագ դպրոցի հայոց գրականության բովանդակային պահանջները հատվում են հիմնականում գիտելիքների և արժեքների առումով, ի տարբերություն հմտությունների և կարողությունների: Մյուս կողմից՝ հանրակրթության պետական չափորոշիչում ներկայացված է գրական գործերին ծանոթանալու, հաղորդակցվելու և գնահատելու հմտությունների կարևորումը, մինչդեռ առարկայի ուսումնական նպատակները շեշտադրում են վերլուծական և քննադատական հմտությունների ձևավորումը:

Չրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Քանի որ հստակ տարանջատում չկա տարրական դպրոցի և հիմնական դպրոցի համար սահմանված ուսումնական նպատակների միջև, որոնք վերաբերվում են նաև ինտեգրված «Մայրենի» առարկայի գրականություն բաղադրիչին, անհրաժեշտություն չկա հայոց լեզվից առանձին դիտարկել և համեմատություն կատարել չրջանավարտին ներկայացվող պահանջների և տարրական դպրոցի ուսումնական նպատակների միջև: Տարրական դպրոցի չրջանավարտներին ներկայացվող պահանջների և առարկայի ուսումնական նպատակների համեմատությունը տե՛ս «Հայոց լեզու» առարկայի վերլուծության համապատասխան բաժնում:

Հիմնական դպրոց: Հանրակրթության պետական չափորոշիչում միջին դպրոցի չրջանավարտին ներկայացվող պահանջները և առարկայի ուսումնական նպատակները հիմնականում փոխկապակցված են, օրինակ՝

- չրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝ «զանազանի գեղարվեստական արժեք ներկայացնող գրականությունը ցածրորակ գործերից», «քննադատաբար վերաբերվի ցածրարժեք ստեղծագործություններին»:

- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝ «գրական ստեղծագործությունը գնահատելու, կերպարները վերլուծելու, երկի կառուցվածքը, գաղափարական ու գեղարվեստական արժանիքները բացահայտելու կարողությունների ձևավորում»:*

Այլ հարց է հանրակրթության պետական չափորոշում շրջանավարտին ներկայացվող «քննադատաբար վերաբերվի ցածրարժեք ստեղծագործություններին» պահանջի սահմանումը, որը վերաձևակերպման կարիք ունի, քանի որ քննադատաբար կարելի է վերաբերվել ոչ միայն ցածրարժեք, այլ ցանկացած ստեղծագործության, եթե նպատակը վերլուծելու, գնահատելու և ստեղծագործելու կարողությունների և հմտությունների ձևավորումն ու կատարելագործումն է:

Շատ դեպքերում առարկայի ուսումնական նպատակները շեշտադրում են ավելի խոր կարողություններ, քան շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներում է ներկայացված, օրինակ, առարկայի հետևյալ *ուսումնական նպատակները՝*

- գրական ստեղծագործությունների և արվեստի այլ տեսակների միջև (թատրոն, կինո, կերպարվեստ, երաժշտություն և այլն) զուգահեռներ անցկացնելու կարողության ձևավորում:
- հաղորդակից դարձնել հայ ժողովրդի հոգևոր ժառանգությանը, ազգային ու համամարդկային իդեալներին ու ծգտումներին:

Գրականության ուսումնական նպատակներում առկա են այնպիսի ընդհանրական սահմանումներ, ինչպես օրինակ՝ «դաստիարակել բարություն, ընկերասիրություն, ազնվություն, պատվախնդրություն, պատասխանատվություն, հաստատականություն, բարեխղճություն, լիարժեք ու ներդաշնակ մարդու բարոյականային այլ հատկանիշներ», որոնք ընդհանրական են ներկայացնում շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներից հետևյալները՝

- իմանա, ընդունի և պահպանի հանրային կյանքի նորմերը, պատասխանատու լինի սեփական արարքների համար,
- ցուցաբերի հարգալից վերաբերմունք և հանդուրժողականություն ընկերների, շրջապատի մարդկանց նկատմամբ:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի գրականություն առարկայի ուսումնական նպատակներով անդրադարձ արվում է հանրակրթության պետական չափորոշում շրջանավարտներին ներկայացվող հետևյալ պահանջներին, օրինակ՝

- *շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝* «կատարի ընթերցած գրականության, տարբեր ժանրերի ստեղծագործությունների վերլուծություններ», «զանազանի և գնահատի գեղարվեստական բարձրարժեք գրականությունը»:
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝* «քննադատական վերաբերմունքի ձևավորում», «գրական ստեղծագործությունը գնահատելու, կերպարները վերլուծելու, երկի կառուցվածքը, գաղափարական ու գեղարվեստական արժանիքները բացահայտելու կարողությունների մշակում և ամրապնդում»:

Շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներից մի քանիսը կրկնվում են ավագ դպրոցի համար, որոնց գրականություն առարկայի նպատակներով անդրադարձ արվում է և հիմնական, և ավագ դպրոցների պարագայում, սակայն ապահովված չէ պահանջների աստիճանական բարդացումն ու սահունությունը:

Միջին դպրոց	Ավագ դպրոց
- մասնակցի թիմային աշխատանքի՝ համագործակցելով ծանոթ և անծանոթ անձանց հետ	- կարողանալ կատարել արդյունավետ թիմային աշխատանք
- ունենա որոշումներ ընդունելու, աշխատանքները ծրագրելու, պլանավորելու հմտություններ	- ցուցաբերել ինքնուրույն որոշումներ ընդունելու, իր գործունեությունը պլանավորելու հմտություն

Ինչպես հայոց լեզվի նպատակներում, այնպես էլ հայ գրականության համար ներկայացված առարկայի ուսումնական նպատակներում անդրադարձ չկա հանրակրթության պետական չափորոշում շրջանավարտին ներկայացվող «ունենալ մասնագիտական կողմնորոշման կարողություններ» պահանջին:

Ի տարբերություն հայոց լեզվի առարկայական ուսումնական նպատակների, հայ գրականության ուսումնական նպատակներն անդրադառնում են նաև հանրակրթության պետական չափորոշում շրջանավարտին ներկայացվող այլ ընդհանրական պահանջների, օրինակ՝

- *շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ՝* պատասխանատվություն ցուցաբերել առօրյա կյանքում, իմանալ, ընդունել և հարգել ուրիշների իրավունքները, լինել մարդասեր, հանդուրժողական վերաբերմունք ունենալ շրջապատի մարդկանց նկատմամբ,
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝* «սովորողի մեջ սերմանել բարոյական արժեքներ, մարդասիրություն, բարության, ընկերասիրություն, ազնվություն, պատվախնդրություն, պատասխանատվություն, հաստատակամություն,

բարեխղճություն և լիարժեք ու ներդաշնակ մարդու բարոյականային այլ հատկանիշներ»:

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

Ե՛վ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցում «Հայ գրականություն» առարկայի չափորոշչում սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները եռամսկարդակ են՝ ա, բ և գ: Տարանջատված են գիտելիքային պահանջները և կարողությունների ու հմտությունների համար նախատեսված պահանջները:

Հիմնական դպրոց: Հիմնական դպրոցի գիտելիքային պահանջները ա, բ, և գ մակարդակներում հավասարապես ներկայացված են «իմանալ» բայով, որը համապատասխանում է կոգնիտիվ գործընթացի առաջին «հիշել» մակարդակին: Գիտելիքի ուղղվածություններից հանդիպում են փաստային և կոնցեպտուալ գիտելիքներ: Ա, բ և գ մակարդակների բաժանումը գիտելիքի աննշան ծավալային տարբերությունն է պարունակում՝ հիմնականում արհեստականորեն ապահովելով մակարդակների առկայությունը: Օրինակ, սովորողը պետք է իմանա՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
- Ծրագրային ստեղծագործությունների հիմնական բովանդակությունը (փաստային գիտելիք)	- Ծրագրային ստեղծագործությունների գլխավոր հերոսներին (փաստային գիտելիք)	- Ծրագրային ստեղծագործությունների բովանդակային մանրամասները - (փաստային գիտելիք)
- Համաշխարհային գրականության նշանավոր դեմքերին և նրանց հայտնի ստեղծագործություններից մեկ-երկուսը (փաստային գիտելիք)	- Համաշխարհային գրականության նշանավոր դեմքերի մասին պատմող հուշեր, ասույթներ (փաստային գիտելիք)	- Համառոտ տեղեկություններ գրողի ապրած ժամանակաշրջանի վերաբերյալ (փաստային գիտելիք)

Առկա են նաև գիտելիքներ, որոնք երկմակարդակ են ներկայացված և գիտելիքի ծավալային աճ չեն հետապնդում, օրինակ, սովորողը պետք է իմանա՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ
<ul style="list-style-type: none"> - Գրական սեռերը (արձակ, չափածո, թատերգություն) և տեսակները (վեպ, վիպակ, պատմվածք, նորավեպ, բանաստեղծություն, պոեմ, բալլադ) (կոնցեպտուալ գիտելիք) 	<ul style="list-style-type: none"> - Գրական սեռերի և տեսակների բնորոշ առանձնահատկությունները - (կոնցեպտուալ գիտելիք)

Այս համատեքստում հատկանշական է, որ առանց գրական տեսակների կամ սեռերի բնորոշ առանձնահատկություններն իմանալու հնարավոր չէ տարբերակել կամ «իմանալ» դրանք, ինչպես առկա է սովորողին ներկայացված պահանջներում:

Սովորողներին ներկայացվող հմտությունների և կարողությունների բաղադրիչը ա մակարդակում ընդգրկում է միայն կոգնիտիվ գործընթացի «հիշել» և «հասկանալ» մակարդակները, օրինակ՝

- հասկանալով վարժ և արտահայտիչ կարդալ, ընկալել տեքստի տարբեր մասերի միջև գոյություն ունեցող կապերը (*հիշել մակարդակ*):
- նկարագրել և բնութագրել հերոսներին (*հասկանալ մակարդակ*):

Բ և գ մակարդակներում ևս առկա է «հասկանալ» մակարդակը, հանդիպում է նաև կիրառել, վերլուծել և գնահատել մակարդակները, որոնք ձևակերպված են մեկ ընդհանուր պահանջի շրջանակում, մի դեպքում առկա է նաև ստեղծել մակարդակը, օրինակ՝

Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
<ul style="list-style-type: none"> - գրական բնագրում հերոսին բնութագրող հատվածների ընտրություն (հասկանալ մակարդակ) - գրավոր շարադրել գրական երկից ստացած իր տպավորությունները նկարագրել և բնութագրել հերոսներին, կամ բանավեճի ընթացքում հանդես գալ փաստարկված խոսքով՝ հիմնավորելով տեսակետը (կիրառել, վերլուծել, գնահատել մակարդակ) 	<ul style="list-style-type: none"> - վեր հանել երկի հիմնական - գաղափարը և հակիրճ ձևակերպել (հասկանալ մակարդակ) - պահանջվող ձևով (հակիրճ, ծավալուն, հանգամանորեն) վերարտադրել կարդացածը՝ շարադրանքը զուգորդելով ինքնուրույն դատողություններով և եզրահանգումներով (հասկանալ, վերլուծել և գնահատել մակարդակ) - ինքնուրույն ստեղծագործելու փորձեր կատարել (ստեղծել մակարդակ)

Հիմնական դպրոցի պահանջներում առկա է նաև բանավիճելու և քննարկման գործընթացներ, որոնց մակարդակային բաժանումը խնդրահարույց է, օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
- Ընկերների հետ քննարկել գրական երկը, բանավիճել երկում զարգացող դեպքերի, հերոսների արարքների շուրջ	- Բանավեճի ընթացքում հանդես գալ փաստարկված խոսքով՝ հիմնավորելով տեսակետը	- Համագործակցել, դրսևորելով հանդուրժողականություն և հարգանք մյուսների կարծիքների հանդեպ

Շղթայում նշված գ մակարդակի պահանջը նախնական է՝ բանավիճելու և քննարկում անցկացնելու համար, և որոշ չափով նպատակահարմար չէ ներկայացնել այն կարողությունների և հմտությունների մակարդակային յուրացման վերջին փուլում:

Ավագ դպրոց: Հայ գրականության առարկայական չափորոշում սովորողին ներկայացվող պահանջները գիտելիքների բովանդակային տեսանկյունից կրկնում են հիմնական դպրոցի պահանջները, հետևաբար, կազմված են միևնույն գիտելիքի ուղղություններով և կոգնիտիվ գործընթացի մակարդակներով: Օրինակ, սովորողը պետք է իմանա՝

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
- Հայ դասական գրականության անվանի դեմքերին, նրանց կենսագրությունից որոշ կարևոր փաստեր	- հայ դասական գրականության մեծերին, նրանց հիմնական երկերը
- Գրական սեռերը (արձակ, չափածո, թատերգություն) և տեսակները (վեպ, վիպակ, պատմվածք, նորավեպ, բանաստեղծություն, պոեմ, բալլադ)	- գրական սեռերն ու ժանրերը

Ավագ դպրոցի հմտությունների և կարողությունների բաղադրիչները բոլոր՝ ա, բ, գ մակարդակում հավասարապես պարունակում են վերլուծել մակարդակը, որը որոշ դեպքերում սերտ կապակցված է գնահատել մակարդակի հետ, օրինակ՝

- ընկալել տեքստի ամբողջականությունը և առանձին հատվածների կապը միմյանց և ամբողջի հետ (*վերլուծել մակարդակ/ պրոցեսային գիտելիք*)
- պահանջվող ձևով (հակիրճ, ծավալուն, հանգամանորեն) վերարտադրել կարդացածը՝ շարադրանքը զուգորդելով ինքնուրույն դատողություններով և եզրահանգումներով (*կիրառել և գնահատել, պրոցեսային գիտելիք*)
- վերլուծել գրական երկի կառուցվածքային, բովանդակային և գեղագիտական առանձնահատկությունները (*վերլուծել մակարդակ*)

- վերաշարադրել կարդացածը հակիրճ կամ մանրամասնորեն՝ զուգորդելով սեփական դատողություններով, եզրահանգումներով (*կիրառել և գնահատել մակարդակներ*):

Ի տարբերություն հիմնական դպրոցի, ավագ դպրոցում ներկայացված չէ «ինքնուրույն ստեղծագործելու փորձեր կատարել» պահանջը, հետևաբար նաև բացակայում է ստեղծել մակարդակը: Սակայն ստեղծել մակարդակը որոշ չափով կարող է առնչվել հետևյալ պահանջի հետ, որը գտնվում է բ մակարդակում՝ «դիտարկել և մանրամասն վերլուծել սյուժեի զարգացման ընթացքը, առաջարկել նոր լուծումներ»:

Ընդհանուր առմամբ, սովորողներին ներկայացվող հմտությունների և կարողությունների բաղադրիչը հիմնական և ավագ դպրոցների միջև աստիճանաբար բարդանում է և որոշակի կոգնիտիվ պրոգրեսիա արտացոլում. հիմնական դպրոցում՝ կարդալ, հասկանալ-վերարտադրել, գատել էականը երկրորդականից-վերարտադրել դատողություններով սանդղակով, իսկ ավագ դպրոցում՝ մեկնաբանել, վերարտադրել-շարադրել կարդացածը սեփական դատողություններով-վերլուծել երկի կառուցվածքը, բովանդակությունը:

Հստակություն և չափելիություն

Գրականության առարկայական չափորոշչում սովորողին ներկայացված պահանջները հիմնականում չափելի են: Սովորողներին ներկայացված պահանջների ա, բ, գ մակարդակների կազմավորումը, մասնավորապես գիտելիքային բաղադրիչի առումով, հիմնականում արհեստական է, քանի որ, ինչպես երևում է մեջբերված օրինակներից, բաժանումը գիտելիքի աննշան ծավալային տարբերությունն է պարունակում: Կարողությունների և հմտությունների առումով մակարդակային բաժանման արհեստական բնույթը նույնպես նկատելի է, քանի որ առաջին երկու մակարդակները հիմնականում բնութագրական ուղղվածություն ունեն, իսկ վերջին մակարդակը՝ սովորողի վերաբերմունքը արտահայտելու: Ավելի նպատակահարմար կլիներ ունենալ բնութագիրը և վերաբերմունքը միասնական:

Հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշիչների սովորողներին ներկայացվող պահանջներում հանդիպում են՝ «կարդալ, հասկանալ, վերարտադրել կարդացածը, շարադրել բովանդակությունը, վերլուծել, կարծիք հայտնել, հիմնավորել», ինչպես նաև մեկ պահանջով «ստեղծել» կոգնիտիվ պահանջները, որոնք հիմնականում հստակ ձևակերպված են: Օրինակ՝

- իմանալ Հայ դասական գրականության անվանի դեմքերի մասին պատմող հուշեր, ասույթներ, ավանդություններ (*հիշել մակարդակ*)

- բանավեճի ընթացքում հանդես գալ փաստարկված խոսքով՝ հիմնավորելով տեսակետը (*հասկանալ մակարդակ*)
- ինքնուրույնաբար աշխատել գրական երկի վրա, գրառել անձանոթ բառերը, գտնել դրանց բացատրությունները (*կիրառել մակարդակ*)
- պահանջվող ձևով (հակիրճ, ծավալուն, հանգամանորեն) վերարտադրել կարդացածը՝ շարադրանքը զուգորդելով ինքնուրույն դատողություններով և եզրահանգումներով (*վերլուծել/գնահատել մակարդակ*)
- ստեղծագործելու փորձեր անել, գրել բանաստեղծություն, պատմվածք, հոդված (*ստեղծել մակարդակ*):

Ավագ դպրոցի առարկայական չափորոշիչների սովորողներին ներկայացվող պահանջներում հանդիպում են՝ «կարդալ, վերլուծել, գնահատել» կոգնիտիվ պահանջներ, իսկ գիտելիքի ուղղություններից գերակշռում են փաստական և պրոցեսային գիտելիքները, որոնք նույնպես հիմնականում հստակ են՝

- ինքնուրույն հետազոտական աշխատանքով բացահայտել գրական երկի կառուցվածքի, բովանդակության, գործողությունների զարգացման յուրահատկությունները (*գնահատել մակարդակ, պրոցեսային գիտելիք*):

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Նպատակակենտրոնություն

«Հայ գրականություն» առարկայի սովորողներին ներկայացվող պահանջները և բովանդակային միջուկի կազմությունը մեծամասամբ նպատակակենտրոն են, ուղղված առարկայի ուսումնական նպատակներին՝ ստեղծագործական, ճանաչողական, հաղորդակցման, վերլուծական, ինքնուրույն մտածողության և որոշումների կայացման հմտությունների, ինչպես նաև սոցիալ-հուզական հմտությունների զարգացում:

Ավագ դպրոցի բովանդակային միջուկը հիմնականում համընկնում է հիմնական դպրոցի բովանդակային միջուկի հետ: Փաստորեն գիտելիքի դաշտում սովորողի մոտ էական լրացումներ չեն կատարվում, և ավագ դպրոցի ուսումնառության տարիների ընթացքում սովորողը առավելապես կրկնում է հիմնական դպրոցում ստացած գիտելիքները: Այսպիսով, գիտելիքի առումով բովանդակային շարունակական զարգացում չի նկատվում:

Ավագ դպրոցում «Հայ գրականություն» առարկայի շրջանակներում որոշ չափով փոխվում են միայն սովորողին ներկայացվող հմտությունների և կարողությունների

պահանջները, սակայն ծառայում են միևնույն նպատակին ինչ հիմնական դպրոցում՝ վերլուծելու, գնահատելու հմտությունների ձևավորմանը:

Ե՛վ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցներում սովորողի անձի ձևավորման արժեքային համակարգը արտացոլված է առարկայական գիտելիքների և կարողությունների մեջ: Օրինակ՝ ինքնաճանաչման, ինքնակատարելագործման շարունակական ձգտում, հատկանիշներն արտահայտվում են գրական տարբեր գործեր ուսումնասիրելիս:

Մրցունակություն

«Հայ գրականություն» առարկայի ուսումնական նպատակներն արտացոլում են մի շարք Եվրոպական առանցքային կոմպետենցիաներ: Քանի որ հիմնական և ավագ դպրոցում ուսումնական նպատակները և սովորողին ներկայացվող պահանջները մեծամասամբ կրկնվում են, հիմնական և ավագ դպրոցի մրցունակությունը դիտարկված է ընդհանրական:

Եվրոպական առանցքային կոմպետենցիաների և առարկայի ուսումնական նպատակների կապակցվածությունը ներկայացված է ստորև՝

Հաղորդակցման կոմպետենցիա. մայրենի լեզվի տիրապետում և լիարժեք հաղորդակցում:

Թվայնացված կոմպետենցիաներ. այս կոմպետենցիային ուղղակիորեն անդրադարձ չկա, սակայն որոշ պահանջների կատարումը ենթադրում է նման կարողությունների օգտագործումը, օրինակ՝ «գրական թեմաներով շարադրանքներ, ռեֆերատներ գրել»:

Սովորելու կարողություն. տարբեր տիպի բառարաններից, հանրագիտարաններից, տեղեկատու և օժանդակ ձեռնարկներից օգտվելու և ինքնուրույն կերպով գիտելիքներ ձեռք բերելու հմտությունների մշակում:

Սոցիալական և քաղաքացիական կոմպետենցիաներ. դաստիարակել մարդասիրական ոգի, բարոյական բարձր հատկություններ՝ բարություն, ընկերասիրություն, ազնվություն, պատվախնդրություն, պատասխանատվություն, հաստատակամություն, բարեխղճություն և լիարժեք ու ներդաշնակ մարդու բարոյականային այլ հատկանիշներ:

Մշակութային ճանաչողություն և արտահայտում. ուսումնական ծրագրի մեջ ընդգրկված հայ և արտասահմանյան հեղինակների գործերի իմացություն: Այս դեպքում առավել արտահայտված է «ճանաչողությունը» բաղադրիչը:

Նախաձեռնություն և գործունյա վարք. կազմակերպել գրական երկի քննարկումներ, բանավեճեր, դիպուկ և պատկերավոր խոսքով գրավել ունկնդիրների ուշադրությունը:

Որոշ դեպքերում առարկայի ուսումնական նպատակներն արտացոլում են Եվրոպական առանցքային կոմպետենցիաները, սակայն արտահայտված չեն սովորողին ներկայացվող պահանջներում:

Հենքային ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնում

Միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարանների «Մայրենի» առարկայի (ինտեգրված հայոց լեզու և գրականություն) բաշխումը շաբաթական 7 դասաժամ է, տարեկան՝ 210 դասաժամ, որոնք ըստ մասնագիտական գնահատականների բավարար են:

Հիմնական դպրոցի հատկապես 8-9-րդ դասարանների գրականության հեղինակներն ու ստեղծագործությունները կրկնվում են 10-11-րդ դասարաններում. արդյունքում միջին դպրոցի ծրագիրը ծանրաբեռնվում է, իսկ այդ հեղինակների ստեղծագործության կրկնակի ընտրության նպատակները ներկայացված չեն: Օրինակ՝ 8-րդ դասարանում Թումանյանից ընդգրկված են «Հայոց լեռներում», «Հայրենիքիս հետ», քառյակներ, «Փարվանա», որոնք կան նաև 11-րդ դասարանի ծրագրում, և այսպես՝ շատ հեղինակներ՝ Նարեկացի, Սայաթ-Նովա, Քուչակ, Աբովյան, Նալբանդյան, Իսահակյան և այլք:

Այս պարագայում հիմնական և ավագ դպրոցների ծրագրի և նպատակների միջև շարունակականությունը կրում է կրկնության բնույթ: Օրինակ՝ Մեծարենցի գրեթե բոլոր բանաստեղծությունները, որոնք ընդգրկված են 8-րդ դասարանի ծրագրում, կան նաև 11-ում: Քանի որ արևմտահայերենը 8-րդ դասարանի տարիքի սովորողի համար նկատելիորեն դժվարամարս է, կարելի է ունենալ 1 բանաստեղծություն՝ համեմատաբար դժվարամարս, որի մանրամասն ուսումնասիրությունը կարող է հանգեցնել միջին դպրոցի նպատակներին: 9-րդ և 10-րդ դասարանների հեղինակները ևս կրկնվում են: Ըստ մասնագիտական գնահատականների՝ ավագ և միջին դպրոցների 8-9-րդ դասարանների ժամաքանակը քիչ է համեմատ այդ շրջանի համար նախատեսված բովանդակային միջուկի և սովորողին ներկայացվող պահանջների:

Ընդհանրապես միջին դպրոցի 8-9-րդ դասարաններում և ավագ դպրոցում մի շարք հեղինակների և նրանց գրեթե բոլոր ստեղծագործություններին անդրադարձը նպատակահարմար չի համարվում, քանի որ ժամանակի սղության հետևանքով ստեղծագործությունների մեծ ծավալը բերում է առարկայի նպատակների վերլուծական և ստեղծագործական կարողությունների զարգացման բաղադրիչների անտեսմանը: Առարկայական չափորոշիչներով և նպատակներով առաջնորդվելու դեպքում կարելի է ընտրել մի քանի գրական ստեղծագործություններ, որոնց ուսումնասիրությունը թույլ կտա զարգացնել սովորողի գիտելիքներն ու կարողությունները, հատկապես բանավոր և գրավոր խոսքի կառուցման տեխնիկայի, հմտությունների ուսուցում և կիրառում:

Ըստ մասնագիտական գնահատականների՝ գրականության թեմաների, գրողների, ստեղծագործությունների մեծ քանակը հաճախ հնարավորություն չի տալիս նյութը հանգամանորեն ուսումնասիրելու և սովորողների վերլուծական-ստեղծագործական կարողությունները լիարժեք զարգացնելու: Քանի որ մեկ դասաժամի համար հիմնականում նախատեսված է մի քանի բանաստեղծություն, հաճախ հնարավոր է լինում ստուգել միայն սյուժեի իմացությունը կամ անգիր արտասանելը:

Գրականության բովանդակային ծանրաբեռնվածությունն արտահայտվում է նաև արտադասարանական ընթերցանության ցանկում, որից շատ ստեղծագործություններ առկա են ավելի բարձր դասարանների ծրագրում կամ նպատակահարմար չեն տվյալ տարիքային խմբի համար: Օրինակ՝

Արտադասարանական ընթերցանություն – 7-րդ դասարան

Գրականություն	Նշումներ
Դ. Դեմիրճյան, «Վարդանանք» (հատվածներ)	առկա է 11-րդ դասարանում
Ն. Զարյան, «Արա Գեղեցիկ», «Երկրորդ կյանք» (հատվածներ)	առկա է 12-րդ դասարանում
Պ. Սևակ, «Եվ այդ մի՛ Մաշտոց անուն» պոեմը	առկա է 9-րդ դասարանում
Գաբրիել Գարսիա Մարկես, «Հարյուր տարվա մենություն»	տարիքային խմբին չի համապատասխանում

Արտադասարանական ընթերցանություն – 8-րդ դասարան

Գրականություն	Նշումներ
Ա. Իսահակյան, «Լիլիթ»	առկա է 11-րդ դասարանում
Մուրացան, «Գևորգ Մարգալետունի» (հատվածներ)	առկա է 11-րդ դասարանում
Շիրվանզադե, «Պատվի համար»	առկա է 11-րդ դասարանում
Նար-Դոս, «Սպանված աղավնին»	առկա է 11-րդ դասարանում
Վ. Հյուգո, «Փարիզի աստվածամոր տաճարը» (հատվածներ)	Տվյալ դեպքում հատվածների ընթերցանությունը նպատակահարմար չէ: Եթե նպատակը Հյուգոի ստեղծագործություններին ծանոթանալն է, կարելի է հատվածներ դնել «Թշվառներ» ստեղծագործությունից

Ամփոփում և եզրակացություններ

Հայ գրականություն առարկայի չափորոշիչներում և ծրագրերում առկա են կոգնիտիվ գործընթացի ամբողջականության և շարունակականության մի շարք խնդիրներ:

Տարրական և միջին դպրոցի 1-6-րդ դասարանների Մայրենի ինտեգրված առարկայի համար ըստ հանրակրթության աստիճանի առանձնացված նպատակների բացակայությունը խնդրահարույց է:

Հիմնական և ավագ դպրոցի առարկայական չափորոշիչներում սովորողին ներկայացվող գիտելիքային պահանջները կրկնվում են և արտացոլում կոգնիտիվ զարգացման միանման մակարդակ:

Ե՛վ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցում սովորողներին ներկայացվող պահանջների ա, բ և գ մակարդակների բաժանումը գիտելիքի աննշան ծավալային տարբերությունն է պարունակում, արհեստական դարձնելով մակարդակների առկայությունը:

Հիմնական դպրոցի պարագայում առարկայի ուսումնական նպատակները և սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները նկատելիորեն արտացոլում են Եվրոպական առանցքային կոմպետենցիաները (ի տարբերություն ավագ դպրոցի):

Հիմնական և ավագ դպրոցներում հայ գրականության ծրագրերի հիմնախնդիրներից է նյութի կրկնությունը և փաստային գիտելիքի պահանջների ծանրաբեռնվածությունը:

Ընդհանուր առմամբ, հայ գրականություն առարկայի չափորոշիչներում և ծրագրերում առկա փոխկապակցվածության և սահունության խնդիրներն առարկայի դասավանդման և սովորողի ուսումնառության արդյունավետության համար նկատելի մարտահրավերներ են ստեղծում:

2.3. ՌՌԻՍԱՑ ԼԵՂՈՒ

«Ռուսաց լեզու» առարկան «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառը ներկայացնող պարտադիր առարկա է տարրական դպրոցի 2-4-րդ, միջին դպրոցի 5-9-րդ և ավագ դպրոցի 10-12-րդ դասարանների համար: Ավագ դպրոցում նախատեսված է հոսքային ուսուցում²: Ռուսաց լեզվի առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերը տրված են ռուսերեն լեզվով, որոնք լինելով ՀՀ ԿԳ նախարարի հրամաններ, խնդրահարույց են:

Ամբողջականություն և սահունություն

Առարկայի ուսումնական նպատակներ

«Ռուսաց լեզու» առարկայի համար առարկայական չափորոշիչներում և ծրագրերում առարկայի ուսումնական նպատակները տրված են հիմնական և ավագ դպրոցների համար: Հանրակրթության պետական չափորոշում «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառի համար առանձնացված են տարրական, միջին և ավագ դպրոցների բովանդակությանը ներկայացվող և շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ, սակայն տարրական դպրոցի «Ռուսաց լեզու» առարկայի համար ուսումնական նպատակներ առանձնացված չեն:

Ե՛վ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցների «Ռուսաց լեզվի» համար ձևակերպված նպատակները գրեթե ամբողջությամբ կրկնվում են:

Հիմնական և ավագ դպրոցի «Ռուսաց լեզու» առարկայի ուսումնական նպատակները՝ ըստ առարկայական չափորոշիչի

Հիմնական դպրոց Цели изучения русского языка в общеобразовательных школах Республики Армения	Ավագ դպրոց Основными конкретными целями в предлагаемой программе являются
<ul style="list-style-type: none"> - воспитание гражданственности и патриотизма, сознательного отношения к языку как явлению культуры, средству общения и получения знаний в разных сферах человеческой деятельности; воспитание интереса и любви к 	<ul style="list-style-type: none"> - воспитание гражданственности и патриотизма, сознательного отношения к языку как явлению культуры, основному средству общения и получения знаний в разных сферах человеческой

² Սույն առարկայական զեկույցում ավագ դպրոցի պարագայում ուսումնասիրվել են ընդհանուր հոսքի չափորոշիչը և ծրագիրը:

<p>Հիմնական դպրոց</p> <p>Цели изучения русского языка в общеобразовательных школах Республики Армения</p>	<p>Ավագ դպրոց</p> <p>Основными конкретными целями в предлагаемой программе являются</p>
<p>русскому языку;</p> <ul style="list-style-type: none"> - совершенствование речемыслительной деятельности, коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях его использования; - обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; - развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности к речевому самосовершенствованию; - освоение знаний о русском языке, его структуре; - об особенностях функционирования русского языка в различных сферах и ситуациях общения; - <i>о стилистических ресурсах русского языка;</i> - о научном, публицистическом и официально-деловом стилях речи; - об основных нормах русского литературного языка; об особенностях русского речевого этикета; - формирование умений <i>узнавать, сравнивать, сопоставлять, анализировать, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности, соответствия (с) ситуации, сфере общения;</i> 	<p>деятельности; воспитание интереса и любви к русскому языку;</p> <ul style="list-style-type: none"> - совершенствование речемыслительной деятельности, коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих свободное владение русским языком в разных сферах и ситуациях его использования; - обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; - развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности к речевому самосовершенствованию; - освоение знаний о русском языке; - об особенностях функционирования русского языка в различных сферах и ситуациях общения; - о научном, публицистическом и официально-деловом стилях речи; - <i>об основных нормах русского литературного языка; об особенностях русского речевого этикета;</i> - формирование умений <i>опознавать, анализировать, сопоставлять, классифицировать факты, оценивать их в соответствии с ситуацией</i> - умений работать с текстом,

Հիմնական դպրոց Цели изучения русского языка в общеобразовательных школах Республики Армения	Ավագ դպրոց Основными конкретными целями в предлагаемой программе являются
<ul style="list-style-type: none"> - умений работать с текстом, осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию; - <i>развитие способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, дальнейшему самообразованию с его помощью,</i> - <i>использованию иностранного языка в других областях знаний;</i> - <i>способности к самооценке через наблюдение за собственной речью на родном и иностранном языках, личностному самоопределению.</i> 	<p>осуществлять информационный и <i>научный</i> поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию;</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>восприятие текстов различных стилей (научного, делового, разговорного стилей и подстилей речи), развитие и формирование умений и навыков аналитического чтения и воспроизведения содержания текста преимущественно в форме монологического высказывания, а также ведения беседы на определенную тему на материале текстов по специальностям.</i>

Տարբերությունները, որոնք աղյուսակում նշված են շեղատառերով, մի դեպքում կրում են մակերեսային ոճական բնույթ (узнавать – опознавать; сравнивать, сопоставлять – сопоставлять), մյուս դեպքում հանդիսանում են սեռատեսակային ճշգրտումներ, օրինակ՝ խոսքային իրավիճակը (ситуация) հանդիսանում է հաղորդակցման ոլորտի (сфера общения) մասնավոր դրսևորումներից մեկը, իսկ հիմնական դպրոցի նպատակներում հատուկ առանձնացված «стилистические ресурсы русского языка» նպատակն ընդհանուր հասկացություն է, որը միանման մասնավորեցվում է և՛ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցների նպատակներում:

Հատկանշական է, որ հիմնական դպրոցի համար սահմանված նպատակը՝ «развитие способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, дальнейшему самообразованию с его помощью», հանդիսանալով լեզուների տիրապետման բարձր մակարդակի կարողություն, բացակայում է ավագ դպրոցի նպատակներում:

Հիմնական և ավագ դպրոցների ուսումնական նպատակների տարբերություններից է նաև հետևյալը (ավագ դպրոցի ուսումնական նպատակներում)՝

- восприятие текстов различных стилей (научного, делового, разговорного стилей и подстилей речи), развитие и формирование умений и навыков аналитического чтения и воспроизведения содержания текста преимущественно в форме монологического высказывания, а также ведения беседы на определенную тему на материале текстов по специальностям:

Վերոնշյալ ուսումնական նպատակը կրում է ընդհանրական բնույթ և աննշան կերպով է համալրում ավագ դպրոցի համար սահմանված նպատակները միջին դպրոցի համեմատ, քանի որ երկու կրթական աստիճաններում արդեն առկա են հետևալ պահանջները՝

- «о научном, публицистическом и официально-деловом стилях речи» իմացության, ինչպես նաև «сравнивать, сопоставлять, анализировать, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности, соответствия ситуации, сфере общения»:

Քանի որ առարկայական չափորոշիչներում և ծրագրերում ներկայացված ուսումնական նպատակներն ընդհանրական են և հիմնականում կրկնվում են, այս վերլուծության տեսանկյունից դիտարկվել են առարկայական ծրագրերում «Цель учения» բաղադրիչով ներկայացված մասնավոր նպատակները, որոնք առնչվում են առարկայի թեմաներին: «Цель учения» բաղադրիչը տրված է առարկայական ծրագրի յուրաքանչյուր դասարանի համար առանձին: Այս համատեքստում այն դիտարկվել է հանրակրթական աստիճաններում առարկայի ուսումնական նպատակների և հանրակրթության պետական չափորոշիչ բովանդակային պահանջների ու շրջանավարտին ներկայացվող պահանջների հետ համեմատության նպատակով:

Ընդհանուր առմամբ՝ առարկայի ուսումնական նպատակներում տարրական դպրոցի համար առանձնացված նպատակների բացակայությունը խնդրահարույց է, քանի որ այդ կրթական աստիճանում ուսումնական նպատակները պետք է էականորեն տարբերվեն միջին կամ ավագ դպրոցի ուսումնական նպատակներից՝ հաշվի առնելով սովորողների տարիքային առանձնահատկությունները և ուսումնական արդյունքները: Մեկ այլ խնդիր է նաև այն, որ հիմնական և ավագ դպրոցների համար ներկայացված պահանջները մեծ մասամբ կրկնվում են: Ուսումնական նպատակները սովորողակենտրոն են, ներառում են լեզվի առանձնահատկությունների, իմացական և համագործակցական հմտությունների զարգացումը:

Բովանդակային պահանջներ և հիմնական դպրոցում առարկայի ուսումնական նպատակներ

«Ռուսաց լեզու» առարկան հանրակրթության պետական չափորոշչում արտացոլված է «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառի շրջանակում:

Տարրական դպրոց: Տարրական դպրոցի համար «Ռուսաց լեզու» առարկայի ուսումնական առանձնացված նպատակներն առարկայական չափորոշիչներում ներկայացված չեն, սակայն առկա են ընդհանրական խոսքային գործունեության չորս տեսակներին (ընթերցանություն, գրավոր խոսք, բանավոր խոսք և լսելու կարողություն) ներկայացվող պահանջներ, որոնք համադրելի են ՀՀ հանրակրթության պետական չափորոշչում տարրական դպրոցի բովանդակությանը ներկայացվող նվազագույն պահանջների հետ, օրինակ՝ «հաղորդակցման և առօրյա իրադրությունները նկարագրելու համար անհրաժեշտ բառապաշար»:

Հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշչում ներկայացված հայեցակարգային խնդիրները և նպատակները ներառում, սակայն մասամբ են մասնավորեցնում հանրակրթության պետական չափորոշիչ՝ տարրական դպրոցում ուսումնառության ենթակա նվազագույն բովանդակությունը և չեն մասնավորեցնում բովանդակային պահանջներից բխող նախնական, տարրական գիտելիքները և պատկերացումները:

ՀՀ հանրակրթության պետական չափորոշչով տարրական դպրոցի ծրագրին ներկայացվում են հետևյալ բովանդակային պահանջները՝

- սովորողի հաղորդակցվելու և համագործակցելու, ոչ հայախոս անձանց հետ շփվելու, լեզվակիր երկրի մշակույթին հաղորդակցվելու հիմքերի ձևավորում,
- անհրաժեշտ բառապաշարի, արտասանության և ուղղագրության տարրական կանոնների իմացություն, պարզագույն բառակապակցություններ և նախադասություններ կազմելու կարողություն:

Այս պահանջները մասնավորեցվում են ըստ «Цель учения» բաժնի մի շարք թեմաների, օրինակ՝ «Как узанать время? Как узнать о том, что где находится?» «Поддерживать и завершать диалог в объеме до 3-х реплик на каждого говорящего» և այլն:

Տարրական դպրոցի «Цель учения» բաժնում կան ուսումնական նպատակներ, որոնք հստակ ձևակերպված չեն, օրինակ՝ տարրական դպրոցի երրորդ դասարանի «Учебный материал – звуки и буквы» բաժնին ներկայացվող հետևյալ նպատակը՝ «Читать по следам анализа слова, словосочетания и предложения, обращая внимание на разноместность русского ударения», «Читать по следам анализа слова, словосочетания и предложения, обращая внимание на логическое ударение»:

Հիմնական դպրոց: Առարկայի չափորոշչում ուսումնական նպատակների և հանրակրթության պետական չափորոշչում միջին դպրոցի հանրակրթական ծրագրի «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառի բովանդակային պահանջների միջև առկա է նկատելի կապակցվածություն: Որոշ դեպքերում ուսումնական նպատակները մասնավորեցնում են բովանդակային պահանջները, օրինակ՝

- *հանրակրթության պետական չափորոշչում բովանդակային պահանջ՝ «սովորողի հաղորդակցվելու և համագործակցելու, ոչ հայախոս անձանց հետ շփվելու հիմնական կարողությունների և հմտությունների» ձևավորում,*
- *առարկայական չափորոշչում ուսումնական նպատակ՝ սովորողները պետք է ձեռք բերեն գիտելիքներ՝ «об особенностях русского речевого этикета», «о научном, публицистическом и официально-деловом стилях речи», «об особенностях функционирования русского языка в различных сферах и ситуациях общения»:*

Մյուս կողմից՝ հանրակրթության պետական չափորոշչում առկա են որոշ բովանդակային պահանջներ, որոնց առարկայի նպատակներն ուղղակիորեն չեն անդրադառնում, օրինակ՝

- լեզվակիր երկրի և այլ երկրների ու ժողովուրդների քաղաքականությանն ու մշակույթին հաղորդակցվելու, դրանց լավագույն արժեքները յուրացնելու և հայերենով արտահայտելու կարողությունների և հմտությունների ձևավորում:

Նաև հիմնական դպրոցի համար սահմանված առարկայի որոշ ուսումնական նպատակներ արտահայտված չեն հանրակրթության պետական չափորոշչի՝ միջին դպրոցի բովանդակային պահանջներում, օրինակ՝

- воспитание гражданственности и патриотизма,
- развитие способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, дальнейшему самообразованию с его помощью,
- освоение знаний о русском языке, его структуре:

Ավագ դպրոց: Առարկայի չափորոշչում ուսումնական նպատակները և հանրակրթության չափորոշչում ավագ դպրոցի հանրակրթական ծրագրի «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառի բովանդակային պահանջները հիմնականում կապակցված են, օրինակ՝

- *հանրակրթության պետական չափորոշչում բովանդակային պահանջ՝ «օտարալեզու աղբյուրներից ինքնուրույն օգտվելու, ստացված տեղեկությունը բնութագրելու, վերլուծելու և ընդհանրացնելու կարողությունների և հմտությունների» ձևավորում,*
- *առարկայական չափորոշչում ուսումնական նպատակ՝ սովորողի մոտ ձևավորել «умений работать с текстом, осуществлять информационный и научный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию»:*

Մյուս կողմից՝ հանրակրթության պետական չափորոշում կան պահանջներ, որոնք առարկայի նպատակներում չեն մասնավորեցվում, օրինակ, «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառի պահանջներից մեկը նպատակուղղված է «օտար լեզուն կրող ժողովրդի արժեքների և ավանդույթների գնահատմանը»:

Ընդհանուր առմամբ՝ «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառի բովանդակային պահանջները հիմնականում մասնավորեցվում են առարկայի ուսումնական նպատակներով բոլոր կրթական աստիճանների դեպքում: Մասնավորեցումը հիմնականում առկա է առարկայի ուսումնական նպատակների ծավալուն ներկայացվածության, միջին և ավագ դպրոցների նպատակների կրկնության շնորհիվ: Բովանդակային պահանջները հիմնականում շեշտադրում են ոչ հայախոս անձանց հետ շփումը, հաղորդակցման և համագործակցային կարողությունները և լեզվակիր ժողովրդի ավանդույթներին և մշակույթին ծանոթ լինելը: Առարկայի նպատակները նույնպես անդրադառնում են վերջիններին, սակայն ի տարբերություն բովանդակային պահանջների՝ առարկայի նպատակները առավել ուղղված են լեզվի քերականական և ոճական առանձնահատկությունների դիտարկմանը, վերլուծական կարողությունների զարգացմանը լեզվի յուրահատկությունների ուսումնասիրման արդյունքում, որոնք ավելի շատ հարում են մայրենի լեզվի դասավանդմանը:

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Տարրական դպրոց: Տարրական դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներից մեկը՝ «կարողանալ հաղորդակցվել օտար լեզվով», ուղղակիորեն փոխկապակցված է առարկայի ուսուցման նպատակներից շատերի հետ, որոնց ընդհանուր նպատակն է հաղորդակցվելու կարողություններն ընդլայնելը: Օտար լեզվով հաղորդակցվելու պահանջը մասնավորեցված է հետևյալ կետերով՝

- կարողանալ առօրյա իրավիճակներում պատասխանել պարզ հարցերի,
- հաղորդակցվել ծանոթ հարցերի շուրջ:

Առկա է նաև «գրաճանաչ լինելու պահանջ», որը նվազագույն պահանջ է տարրական դպրոցի համար, սակայն ուսումնական նպատակներում հստակ ներկայացված չէ: Տարրական դպրոցի «Цель учения» բաժնում կան նպատակներ, որոնք առնչվում են շրջանավարտին ներկայացվող պահանջների հետ, օրինակ՝ «общаться в пределах данной темы или ситуации, правильно использовать местоимения, глаголы...»:

Միջին դպրոց: Հանրակրթության պետական չափորոշում միջին դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներում առկա է դրույթների ավելացում և աստիճանական բարդացում:

Ստորև ներկայացված են միջին դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջների համապատասխանությունները ուսաց լեզվի «Цель учения» բաժնում ներկայացված նպատակների հետ:

Միջին դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջները	«Ռուսաց լեզվի» դասավանդման ուսումնական նպատակներ
- գրավոր կամ բանավոր ներկայացնի առօրյա կյանքից որևէ իրադարձություն, դիպված	- Вести диалог – переключаться с темы на тему, запрашивать информацию, реагировать на запрос; сообщать информацию и реагировать на сообщение.
- կարդա և գրի պարզ տեքստեր	- Обобщать факты, изложенные в тексте, интерпретировать и давать им оценку. - Создавать текст повествовательного характера с элементами описания или рассуждения.
- ճանաչի ուսումնասիրվող լեզուներով հանրահայտ մշակութային արժեքները	- Сообщать краткие сведения о своем городе, селе, о своей стране и России.

«Ռուսաց լեզվի» ուսումնառության նպատակների հետ համադրելի են ՀՀ հանրակրթության պետական չափորոշչում շրջանավարտին ներկայացվող մի շարք այլ պահանջներ ևս, որոնք ուղղակիորեն չեն անդրադառնում «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառին:

Օրինակ՝

Միջին դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներ	«Ռուսաց լեզվի» ուսումնառության նպատակներ
բացահայտի և պարզաբանի առանձին երևույթների պատճառահետևանքային կապերը	Мысленно фиксировать важные для понимания текста смысловые связи. Выявлять причинно-следственные связи. (чтение)
ունենա ակտիվ ուսումնական գործունեություն իրականացնելու ունակություններ, կարողանա սովորել և սովորեցնել	Представлять обобщенные результаты проектной деятельности, работы в группе.

Միջին դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներ	«Ռուսաց լեզվի» ուսումնառության նպատակներ
ճանաչի սեփական անձը, անաչառ և ճիշտ գնահատի իր հնարավորությունները	Выступать публично...; использовать прием оценки и самооценки.

Հանրակրթության պետական չափորոշում կան նաև շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ, որոնք չեն մասնավորեցվում առարկայի ուսումնական նպատակներով, օրինակ՝ «ճանաչել ուսումնասիրվող լեզուներով հանրահայտ մշակութային արժեքները»:

Հանրակրթության պետական չափորոշում **ավագ դպրոցի** շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներում (օտար լեզուների համատեքստում) կրկնվում են միջին դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող գրեթե բոլոր պահանջները, բացառությամբ հետևյալի՝ «կենցաղային իրավիճակներում պատասխանել պարզ հարցերի», և ավելանում ևս երկու պահանջ.

- հասկանալ ոչ հայախոս գրուցակցի խոսքը բանավոր հաղորդակցման ընթացքում,
- ներկայացնել սեփական անձը, երկիրը, ժողովրդի պատմությունը, հիմնական մշակութային արժեքները և ավանդույթները:

Առարկայական չափորոշչի ընդհանուր ուսումնական նպատակները մեծ մասամբ լրացնում են հանրակրթության պետական չափորոշում շրջանավարտին ներկայացված պահանջները:

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

Ե՛վ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցում «Ռուսաց լեզու» առարկայի չափորոշում սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները եռամակարդակ են՝ Ա, Բ, Գ: Չափորոշում առկա է նաև սովորողին ներկայացվող պահանջների հստակ բաժանում՝ առանձնացված «Знания» և «Умения и навыки» բաժիններով: «Умения и навыки» բաժինն իր հերթին ունի հետևյալ հինգ մակարդակային բաժանումները՝ «Аудирование», «Говорение», «Монологическая речь», «Чтение», «Письмо»:

Տարրական դպրոց: Գիտելիքային բաժնում առկա է անցում փաստական գիտելիքից դեպի պրոցեսային գիտելիքի տեսակներ: Օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Звуки и буквы русского языка. (փաստական գիտելիք, «հիշել» գործընթաց)	Элементарные правила произношения и правописания. (փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց)	Использование знаний элементарных правил произношения и правописания. (պրոցեսային գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց)
Знание общеупотребительных слов. (փաստական գիտելիք, «հիշել» գործընթաց)	Общеупотребительные слова для построения типовых конструкций. (փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց)	Общеупотребительные слова для вступления в коммуникацию. (պրոցեսային գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց)

Սահմանումները Բ և Գ մակարդակների համար հստակ տարբերակում չեն տալիս: Որոշ դեպքերում առկա է փաստական գիտելիքի ավելացում, որը, սակայն, սահունություն չի ենթադրում: Օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Правописание слов с сочетаниями жи, ши, чи, щи, ча, ща, чу, щу. (փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց)	Правописание слов с безударными гласными, проверяемыми ударением. (փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց)	Правописание глухих и звонких согласных. (փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց)

Շղթայում նշված գիտելիքները պարտադիր չէ, որ յուրացվեն ըստ տրված հերթականության: Արդյունքում շղթայի բոլոր մակարդակները ուղղագրությանն են վերաբերում, սակայն տարբեր ուղղագրական թեմաներ են, որոնք մեկը մյուսի վրա չեն հենվում, և նման հերթականությամբ յուրացման կարիք չկա:

Տարրական դպրոցում «Հմտություններ և կարողություններ» բաժնում բոլոր մակարդակների պահանջներն առավելապես հիմնված են «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացի վրա, որը ենթադրում է վերարտադրության գործընթաց: Սահունությունն ապահովվում է նյութի ծավալային աննշան ավելացմամբ: Օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
<p>Читать правильно, целыми словами вслух незнакомый текст... ответить на 1-2 общих вопроса. (փաստական գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց)</p>	<p>Читать правильно, целыми словами вслух незнакомый текст... ответить на 2-3 ключевых вопроса. (փաստական գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց)</p>	<p>Читать правильно, целыми словами вслух незнакомый текст... ответить на 3-4 аналитических вопроса. (փաստական գիտելիք, «վերլուծել» գործընթաց)</p>

Միջին դպրոց: Ինչպես արդեն ասվեց, միջին դպրոցի շրջանավարտից պահանջվող գիտելիքը ներկայացված է առավելապես առաջին, այսինքն՝ մայրենի, այլ ոչ թե օտար լեզվի ուսումնառությանը համապատասխանող գծային տեսքով, բացակայում են գիտելիքի տեսակների բնութագրիչ հատկանիշները և գործառույթները: Առկա է միայն միատարր փաստական գիտելիքի ավելացում՝ երբեմն ոչ միանշանակ ձևակերպմամբ՝ ինչպես՝ «Тематическая лексика»: Օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
<p>Наиболее употребительная лексика русского языка. Тематическая лексика. Антонимы. Синонимы.</p>	<p>Лексика ограниченного употребления. Прямое и переносное значение слов. Антонимы. Синонимы. Омонимы.</p>	<p>Стилистически окрашенная лексика. Антонимы. Синонимы. Омонимы. Прямое и переносное значение слов. Многозначные слова. Фразеологизмы.</p>

Առավել հակասական են գիտելիքային պահանջները, որոնք վերաբերում են ռուս գրականությանը և որոնք, որպես փաստական գիտելիք, կարելի է ձեռք բերել ոչ օտար լեզվով:

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
<p>Литературное чтение. Общие знания об авторах. Названия изучаемых произведений и их основное содержание.</p>	<p>Более подробные знания об авторах. Названия изучаемых произведений и их подробное содержание. Основные герои.</p>	<p>Более подробные знания об авторах. Названия произведений. Подробное содержание, основные и второстепенные герои.</p>

Միջին դպրոցի համար տրված են որոշ գիտելիքային պահանջներ, որոնք հանրակրթական այս աստիճանում հանդես չեն գալիս որպես նոր գիտելիք՝ ելնելով տարրական դպրոցի սովորողին ներկայացվող պահանջներից, օրինակ՝ «употреблять глаголы настоящего времени в речи» (5-րդ դասարան) կամ «употреблять родительный падеж для указания лица, у которого есть что-либо» (7-րդ դասարան):

Ինչպես տարրական, այնպես էլ միջին դպրոցի սովորողին ներկայացվող «Հմտություններ և կարողություններ» բաժնի բոլոր մակարդակների պահանջներում հավասարապես առկա են Բլումի դասաբանությամբ սահմանված կոգնիտիվ գործընթացներից «հասկանալ»-ը և «կիրառել»-ը, որոշ դեպքերում՝ նաև «վերլուծել» գործընթացը: Երբեմն հանդիպում է «գնահատել» գործընթացը, օրինակ՝

- писать диктанты, отвечать на вопросы по тексту, читать и находить смысловые связи (*«հասկանալ» գործընթաց*),
- принимать участие в групповом обсуждении для формирования единого мнения по поводу прочитанного (*«կիրառել» գործընթաց*),
- делать устные сообщения по результатам участия в проектной деятельности, содержащие наиболее важную информацию по теме, с опорой на собственный опыт в связи с увиденным и услышанным и прочитанным (*«վերլուծել» գործընթաց՝ Ա մակարդակում*),
- прогнозировать содержание текста и выдвигать свои предположения о последующем развитии событий, действий. Распознавать подтекст, выдвигать свои предположения (*«վերլուծել» գործընթաց՝ Ա մակարդակում*),
- прогнозировать содержание текста и выдвигать свои предположения о дальнейшем развитии событий, действий и проверять их. Распознавать подтекст, выдвигать свои предположения (*«վերլուծել» գործընթաց՝ Բ մակարդակում*),
- обобщать факты, изложенные в тексте, интерпретировать и давать им оценку. Заменять определенные слова текста синонимами (*«վերլուծել» գործընթաց՝ Գ մակարդակում*):

Որոշ պահանջներում առկա աստիճանական բարդացումը միանշանակ սահուն չէ, մասնավորապես ստորև բերված օրինակի դեպքում. Բ և Գ մակարդակները մի կողմից կրկնում են միմյանց, մյուս կողմից պարզ չէ ձևակերպումների բաժանման նպատակը: Միևնույն ժամանակ Բ մակարդակի՝ «առաջին և վերջին նախադասությունների միջոցով

լսած նյութի թեման որոշել» պահանջը իմաստավից չէ, քանի որ այդ նախադասությունները կարող են տեղեկատվական չլինել.

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
<p>Слушать текст и определять его тему и общее содержание. Передавать основное содержание полученной информации, отвечая на вопросы.</p> <p><i>(պրոցեսային գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց)</i></p>	<p>Слушать текст и определять его тему по первому и последнему предложению. Передавать полученную информацию в развернутом виде.</p> <p><i>(պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց)</i></p>	<p>Слушать текст и определять его тему и общее содержание по заголовку. Передавать полученную информацию в развернутом виде.</p> <p><i>(պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց)</i></p>

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցում սովորողին ներկայացվող գիտելիքային պահանջները և՛ բովանդակության, և՛ ձևի առումով հիմնականում սահուն կապակցված չեն. շղթայական կապն ըստ մակարդակների ակներև չէ:

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
<p>Значения новых лексических единиц, связанных с тематикой данного этапа обучения и соответствующими ситуациями общения.</p> <p>- Страноведческая информация из аутентичных источников, обогащающая социальный опыт школьников; - Особенности быта, жизни, культуры России: праздники, всемирно известные достопримечательности, выдающиеся люди.</p>	<p>- Стилистически окрашенная лексика русского языка.</p> <p>Сведения о стране изучаемого языка, науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, месте в мировом сообществе и мировой культуре.</p> <p>Синонимия формул речевого этикета,</p> <p>сходство и различия в традициях Армении и России.</p>	<p>Значения новых лексических единиц, связанных с тематикой данного этапа обучения и соответствующими ситуациями общения, в том числе оценочной лексики, реплик-клише речевого этикета, отражающих особенности культуры страны изучаемого языка.</p> <p>Взаимоотношения с нашей Страной, языковые средства и правила речевого и неречевого поведения в соответствии со сферой общения и социальным статусом партнёра.</p> <p>Выдающиеся люди и их вклад в мировую культуру; традиции Армении и России.</p>

Շեղատառ նշված են ոչ հստակ ձևակերպված գիտելիքային պահանջները: Նմանօրինակ դեպքերում դժվար է սահմանազատել, տեսակավորել կամ դիտարկել գիտելիքների տեսակների միջև անցումները:

Ավագ դպրոցի «Հմտություններ և կարողություններ» բաժնում բոլոր մակարդակների պահանջներում հազվադեպ են հանդիպում փաստական գիտելիքներ, և հավասարապես ներկայացված են գիտելիքի կոնցեպտուալ և պրոցեսային տեսակները, իսկ, ըստ Բլումի դասաբանության, կոգնիտիվ գործընթացներից՝ բոլորը:

Օրինակ՝ Ա մակարդակում սովորողը պետք է կարողանա՝

- читать отрывки из текстов и тексты с пониманием основного содержания; просматривая текст, самостоятельно определять тему, главные мысли или факты (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «վերլուծել» գործընթաց*),
- воспринимать на слух и детально понимать текст с четко представленной информацией, о которой нужно догадаться (*պրոցեսային գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*),
- поддерживать беседу на известные темы (*պրոցեսային գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*),
- в сотрудничестве с группой определять тему, находить ключевые слова и главную мысль (идею) произведения, просматривая текст; читать с полным пониманием содержания (*պրոցեսային գիտելիք, «վերլուծել» գործընթաց*),
- находить в тексте фразеологизмы и объяснять их значение; сравнивать и сопоставлять изложенные языковые факты; интерпретировать и комментировать их, опираясь на собственный опыт (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «կիրառել», «վերլուծել» գործընթացներ*),
- создавать текст повествовательного характера с элементами описания (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «սրտեղծել» գործընթաց*):

Բ մակարդակում սովորողը պետք է կարողանա՝

- самостоятельно описывать последовательность выполнения действий; представлять обобщенные результаты деятельности (например, работы в группе, участие в проектной деятельности) (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «գնահատել» գործընթաց*),
- сравнивать собственный текст с первичным (*պրոցեսային գիտելիք, «վերլուծել» գործընթաց*),

- находить фразеологические эквиваленты в армянском языке (*պրոցեսային գիտելիք*, «կիրառել» գործընթաց),
- создавать текст повествовательного характера с элементами описания или рассуждения; придавать своей речи выразительность и яркость, употребляя пословицы, поговорки, фразеологизмы, крылатые слова (*պրոցեսային գիտելիք*, «ստեղծել» գործընթաց):

Գ մակարդակում սովորողը պետք է կարողանա՝

- относительно полно и точно понимать высказывания собеседника в распространенных стандартных ситуациях повседневного общения (*պրոցեսային գիտելիք*, «հասկանալ» գործընթաց),
- читать аутентичные тексты с выборочным и полным пониманием, выделять нужную или интересующую информацию и оценивать ее (*պրոցեսային գիտելիք*, «գնահատել» գործընթաց),
- творчески переосмысливать содержание письменного текста (*պրոցեսային գիտելիք*, «վերլուծել» գործընթաց),
- составлять тезисы для выступления (*պրոցեսային գիտելիք*, «ստեղծել» գործընթաց), составлять автобиографию/резюме (*փաստական գիտելիք*, «կիրառել» գործընթաց):

Ավագ դպրոցի սովորողին ներկայացվող հմտությունների և կարողությունների բաժնում առկա են նաև պահանջներ, որոնք Գ մակարդակում ավելի պարզ են, քան Բ մակարդակում: Օրինակ՝

Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
...Уметь создавать вымышленные истории; составлять и писать краткий отзыв о поездке, о посещении музея и др. («ստեղծել» գործընթաց)	Самостоятельно заполнять бланк или формуляр (например, заявление для поступления в учебное заведение), указывать имя, фамилию, пол, возраст, гражданство, адрес. («հասկանալ» գործընթաց)
Воспринимать на слух и детально понимать текст с четко представленной информацией и с информацией, о которой нужно догадаться: уметь определять причинно-следственные связи. («գնահատել» գործընթաց)	Относительно полно и точно понимать высказывания собеседника в распространенных стандартных ситуациях повседневного общения. («հասկանալ» գործընթաց)

Ավագ դպրոցի համար տրված են որոշ կարողությունների պահանջներ, որոնք հանրակրթական այս աստիճանում որպես նոր կարողություններ հանդես չեն գալիս՝ պայմանավորված միջին դպրոցի սովորողին արդեն իսկ ներկայացված համանման հմտությունների պահանջի առկայությամբ: Մասնավորապես, «Письмо» բաժնում, օրինակ՝ «самостоятельно заполнять бланк или формуляр», «совместно составлять инструкции, краткие письменные сообщения, объявления, надписи, указатели, информационные листки и небольшие статьи для школьной газеты» (Գ մակարդակ): Այս պահանջները միջին դպրոցում նույնպես առկա են Գ մակարդակի համար:

Առկա են նաև պահանջներ, որոնք ամբողջապես կրկնում են հիմնական դպրոցի սովորողին ներկայացվող պահանջները, օրինակ՝ ավագ դպրոցի «Аудирование» բաժնի Բ մակարդակում ներկայացված հետևյալ պահանջը բառացի կրկնում է հիմնական դպրոցի Գ մակարդակի համապատասխան պահանջներից մեկը.

- Определять значение отдельных незнакомых слов по месту слова в предложении; догадываться о значении интернациональных слов; выделять важные для понимания текста предложения.

Որոշ պահանջներում առկա աստիճանական բարդացումը միանշանակ չէ, օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
...Воспринимать на слух и выделять в тексте в соответствии с заданием эпизоды или события и другую нужную информацию, интерпретируя ее, игнорируя ненужное.	...Воспринимать на слух и выделять в тексте в соответствии с заданием нужную информацию, объясняя и аргументируя свой выбор.	- Игнорировать неизвестный языковой материал, несущественный для понимания.
Признаки изученных грамматических явлений (безличных форм глагола, степеней сравнения прилагательных, причастий, деепричастий, синонимичных предлогов и союзов). (կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց)	Значение изученных грамматических явлений в расширенном объеме. (կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց)	Признаки изученных грамматических явлений (модальных глаголов и их эквивалентов, форм причастий и деепричастий, степеней сравнения наречий). (կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց)

Վերոնշյալ առաջին շղթայի դեպքում Ա և Բ մակարդակները տարբերվում են նշված «ընտրության հիմնավորման» առումով, իսկ Գ մակարդակում՝ «Игнорировать неизвестный языковой материал, несущественный для понимания» ձևակերպումը խնդրահարույց է, և հասկանալի չէ՝ ինչպես պետք է սովորողը պարզի, թե նյութը «несущественный для понимания», եթե գործ ունի «неизвестный языковой материал»-ի հետ: Եթե ենթադրվում է, որ դա ակտիվ լսելու կարողության զարգացումն է, ապա այն պետք է հստակ սահմանվի և զուգակցվի ընթացիկ գրառումներ կամ նշումներ կատարելու կարողության հետ:

Երկրորդ շղթայում միևնույն կոնցեպտուալ գիտելիքն է և կոգնիտիվ գործընթացը:

Որոշ դեպքերում ավագ դպրոցի սովորողին ներկայացվող՝ լեզվի տիրապետման հմտությունների և կարողությունների պահանջների մակարդակը զիջում է հիմնական դպրոցի լեզվի տիրապետմանն առնչվող պահանջներին: Օրինակ՝

- передавать кратко содержание полученной информации, соблюдая нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме. Передавать подробно содержание сообщений (ավագ դպրոց),
- **Распознавать подтекст**, выдвигать свои предположения в процессе пересказа; обосновывать свои догадки, использовать языковые средства выразительности для характеристики героев. Выражать собственное отношение к фактам, событиям, действующим лицам и их поступкам (հիմնական դպրոց):

Ավագ դպրոցի դեպքում առկա է «վերլուծել»՝ մասնավորեցնելու կամ դեկոմպոզիցիայի ենթարկելու գործընթացը, իսկ հիմնական դպրոցի պահանջը «գնահատելու» գործընթաց է և պահանջում է քննադատական մոտեցում:

Հստակություն և չափելիություն

Առարկայական չափորոշչում առկա են սովորողին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջների ինչպես հստակ, այնպես էլ ոչ միանշանակ սահմանումներ:

Հստակ սահմանումների օրինակ են՝

- **տարրական դպրոց**՝ «Давать на вопросы развернутые ответы в объеме до 2-х (Գ մակարդակում՝ до 4-х) предложений»;
- **միջին դպրոց**՝ «Пересказывать (кратко или развернуто) прочитанный или прослушанный текст по самостоятельно составленному плану»;

- **ավագ դպրոց՝** «Вести диалог, используя оценочные суждения, в ситуациях официального и неофициального общения (в рамках изученной тематики)»:

Ընդհանուր առմամբ՝ մասամբ միջին դպրոցում և առավելապես ավագ դպրոցում սովորողին ներկայացված պահանջների հստակությունը և չափելիությունը միանշանակ չեն, օրինակ՝

- **միջին դպրոց՝** «Мысленно фиксировать важные для понимания смысловые вехи»;
- **ավագ դպրոց՝** «Определять авторский посыл, коммуникативное назначение и функции письменного текста» կամ «Относительно полно и точно понимать высказывания собеседника в распространенных стандартных ситуациях повседневного общения»:

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Նպատակակենտրոնություն

«Ռուսաց լեզու» առարկայի բովանդակային միջուկի կազմությունը և սովորողից պահանջվող գիտելիքների կառուցվածքը ցույց են տալիս, որ այն ունի երկակի բնույթ (կրկնվող բաղադրիչներ միջին և ավագ դպրոցներում) և հստակ կերպով չի արտացոլում «Օտար լեզուներ» բնագավառի նպատակները: Հանրակրթության պետական չափորոշյով սահմանված օտար լեզուներ բնագավառի նպատակները չեն ենթադրում գրականությունը՝ որպես լեզվի ուսուցման մեջ ինտեգրված բաղադրիչ: Իսկ առարկայական չափորոշի դեպքում այն առկա է: Բովանդակային պահանջների մեջ մասնավորապես ետին պլան է մղված չափորոշում հիշատակված և որպես ուղենիշ հռչակված Եվրոպայի լեզվական քաղաքականության հիմնարար սկզբունքներից մեկը՝ «овладение навыками межкультурного общения, обеспечивающими адекватность социальных контактов»: Ներկայացված առարկայի բովանդակությունը, մասնավորապես՝ զուտ տեսական լեզվական գիտելիքները անմիջականորեն չեն ծառայում առարկայի չափորոշյով սահմանված նպատակներին: Ի տարբերություն գիտելիքային բաղադրիչների՝ խոսքային գործունեության հմտություններն ու կարողություններն ավելի նպատակակենտրոն են, առավելապես՝ միջին դպրոցում:

Ավագ դպրոցի նպատակակենտրոնությունը խնդրահարույց է դարձնում նաև այն, որ 12-րդ դասարանի դասընթացը ներկայացված է որպես ընդհանրացնող՝ «Программа обобщающего курса русского языка для 12-го класса старшей общеобразовательной школы», սակայն հստակեցված չեն այդ ընդհանրացման նպատակները:

Մրցունակություն

«Ռուսաց լեզու» առարկայի ուսումնական նպատակներն արտացոլում են մի շարք եվրոպական առանցքային կարողություններ: Քանի որ նշված նպատակները նույնն են երկու կրթական աստիճաններում, ապա ստորև ներկայացված են ընդհանուր համապատասխանություններ՝

- *օտար լեզվով հաղորդակցման կարողություն.* «հանրային կյանքի տարբեր ոլորտներում կիրառել հաղորդակցվելու համարժեք ձևեր»,
- *սոցիալական և քաղաքացիական կարողություն.* «աշխատել թիմերով, համագործակցել և կարողանալ ներկայացնել ստացած գիտելիքը և կատարած աշխատանքը»,
- *մշակութային ճանաչողության և արտահայտման կարողություն.* «հաղորդակցվել ազգային և համաշխարհային քաղաքակրթական արժեքներին»,
- *նախաձեռնողականության և գործունյա վարքի կարողություն.* «փնտրել, գտնել և կիրառել ինքնուրույն, այլընտրանքային լուծումներ սոցիալական և հոգեբանական տարբեր իրավիճակներում»:

Օտար լեզուներ բնագավառի համար առաջնային է հաղորդակցման կարողությունը (այն բնութագրված է որպես մեթոդաբանական կարգավիճակ ունեցող՝ ելակետային մեթոդական գիտակարգ), բայց կա ներածական անդրադարձ սոցիոմշակութային և ուսումնաճանաչողական հմտություններին, որոնք և որոշ դեպքերում ընտրված են որպես ուսումնառության նպատակ: Օրինակ, ավագ դպրոցում՝

- Подбирать материал и делать выписки из текстов об особенностях образа жизни, быта, культуры России (праздники, всемирно известные достопримечательности, выдающиеся люди и их вклад в мировую культуру), о традициях России и Армении;
- Совместно составлять инструкции, краткие письменные сообщения, объявления, надписи, указатели, информационные листки и небольшие статьи для школьной газеты.

Հենքային ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնում

Հանրակրթության բոլոր աստիճաններում (տարրական, միջին, ավագ) բացակայում է դասաժամերի հատկացումն ըստ առանձին թեմաների, որը հնարավորություն չի տալիս դիտարկելու ժամաքանակային բաշխման խնդիրները: Հիմնական և ավագ դպրոցներում ժամաքանակի բաշխումը տրված է միայն տարեկան կտրվածքով: Ավագ դպրոցի

քերականական թեմատիկ բաժանումը գրեթե նույնությամբ վերարտադրում է միջին դպրոցի բաժանումը:

Առանձին դիտարկման է ենթակա առարկայի բովանդակության մեջ գրականության ուսումնասիրությունը ներառելու անհրաժեշտության հարցը, որը ներկայումս առկա է: Ըստ առարկայական չափորոշչի սովորողին ներկայացված պահանջների՝ գրականությունը՝ հեղինակի մասին կենսագրություն և ստեղծագործության բովանդակային միջուկ ձևաչափով, նպատակահարմար չէ օտար լեզուների համար: Մյուս կողմից, գրական տեքստերի օգտագործումը լեզվի դասավանդման մեջ առավել իրատեսական է և օգտակար:

Ամփոփում և եզրակացություններ

«Ռուսաց լեզվի» առարկայական չափորոշիչներում և ծրագրերում առկա են կոգնիտիվ գործընթացի ամբողջականության և շարունակականության մի շարք խնդիրներ:

Առարկայի ուսումնական նպատակներում տարրական դպրոցի համար խնդրահարույց է առանձնացված նպատակների բացակայությունը: Հիմնական և ավագ դպրոցների համար ներկայացված պահանջների միջև առկա է մեծածավալ կրկնություն, իսկ տարբերվող դրույթների նպատակաուղղվածությունը դեպի սովորողների ճանաչողական առաջընթացը ևս խնդրահարույց է:

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներում առկա են կոգնիտիվ սահունության խնդիրներ, մասնավորապես, ավագ դպրոցի պարագայում: Չափորոշչային պահանջների գծային առաջադրումը խոչընդոտում է հաղորդակցման և համագործակցության հմտությունների հետևողական ձևավորմանը և զարգացմանը, որը հնարավոր է նպատակաուղղել հաղորդակցական քերականության հիմքերին:

Խնդրահարույց է նաև սովորողին ներկայացված պահանջների հստակությունը և չափելիությունը, մասնավորապես՝ ավագ դպրոցի պարագայում:

Ընդհանուր առմամբ՝ հիմնական և ավագ դպրոցների «Ռուսաց լեզու» առարկայի չափորոշիչներում և ծրագրերում առկա փոխկապակցվածության և սահունության խնդիրները դասավանդման և սովորողի ուսումնառության արդյունավետության տեսանկյունից նկատելի մարտահրավերներ են ստեղծում:

2.4. ԱՆԳԼԵՐԵՆ

«Անգլերեն» առարկան «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառը ներկայացնող պարտադիր առարկաներից է տարրական դպրոցի 3-4-րդ, միջին դպրոցի 5-9-րդ և ավագ դպրոցի 10-12-րդ դասարանների համար: Ավագ դպրոցում իրականացվում է հոսքային ուսուցում՝ ընդհանուր հոսքում՝ որպես 1-ին օտար լեզու, հումանիտար ու բնագիտամաթեմատիկական հոսքում՝ որպես 2-րդ օտար լեզու³:

Ամբողջականություն և սահունություն

Ուսումնական նպատակներ

«Անգլերեն» առարկայի (այս բաժնում այսուհետ՝ անգլերեն կամ առարկա) ուսումնական նպատակները ծավալուն են: Առարկայական չափորոշիչը պարունակում է նպատակների երկու բաժին՝

- Օտար լեզուների ուսուցման ընդհանուր նպատակներ
- Հաղորդակցական իրազեկության ձևավորումը որպես օտար լեզուների ուսուցման գլխավոր նպատակ

Առաջին բաժինը ներկայացնում է կրթության հիմնական նպատակները, ծավալուն բնութագրում է օտար լեզուների իմացության անհրաժեշտությունը, սահմանում է օտար լեզուների ուսուցման հիմնական նպատակը՝ **ընդլայնել սովորողի հաղորդակցվելու և համագործակցելու կարողությունները**: Այս բաժնի նպատակները և՛ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցների համար նույնն են:

Երկրորդ բաժինը կառուցված է մեկ ընդհանրական նպատակի շուրջ՝ զարգացնել սովորողի հաղորդակցվելու և համագործակցելու կարողությունները: Այնուհետև ներկայացվում են այդ ընդհանրական նպատակի բաղադրիչները և դրանց առանձին բնութագրերը, որոնք հիմնական և ավագ դպրոցների համար հիմքային կետերով կրկնվում են:

Աղյուսակում նշված ընդհանրական բաղադրիչներն ավագ դպրոցի պարագայում մի քանի կետով մասնավորեցվում են. նպատակ է դրվում զարգացնել մասնագիտական բառապաշարը, բարեկիրթ հաղորդակցության նորմերը, աշխատանքը մասնագիտական տեքստերի հետ:

³Սույն առարկայական զեկույցում ավագ դպրոցի պարագայում ուսումնասիրվել են ընդհանուր հոսքի չափորոշիչը և ծրագիրը:

Հիմնական և ավագ դպրոցի «Անգլերեն» առարկայի ուսումնական նպատակները՝ ըստ առարկայական չափորոշչի

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
<ol style="list-style-type: none"> 1. Լեզվական-խոսքային կարողություններ 2. Հանրամշակութային կարողություններ 3. Գործաբանական կարողություններ 4. Փոխհատուցման կարողություններ 5. Ուսումնաճանաչողական կարողություններ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Լեզվական-խոսքային կարողություններ 2. Հանրամշակութային կարողություններ 3. Գործաբանական կարողություններ 4. Փոխհատուցման կարողություններ 5. Ուսումնաճանաչողական կարողություններ <ul style="list-style-type: none"> - Ապահովել սովորողի բազմակողմանի զարգացում և սեփական ազգային մշակույթի առավել հստակ գիտակցում - ի լրումն այլ ոլորտների՝ ընտրած մասնագիտությանն առնչվող բառապաշար <p>ուսումնասիրվող լեզվի երկրի լեզվական և մշակութային առանձնահատկություններն արտացոլող բառապաշար</p> <ul style="list-style-type: none"> - մասնագիտական տեքստերը - ճիշտ մեկնաբանել լեզվամշակութային փաստերն ու երևույթները - արդյունավետ հաղորդակցվել - մասնագիտական իրադրություններին համապատասխան խոսքային և ոչ խոսքային վարքի դրսևորում - միջմշակութային շփման ժամանակ բարեկիրթ հաղորդակցության նորմերի պահպանում - SS-ն մասնագիտական նպատակներով կիրառելու հնարավորություն

Առարկայի ուսումնական նպատակները ներկայացված և մասնավորեցված են օտար լեզուների ուսումնասիրությունը ներկայացնող տեսական մոդելի տարբերակով, որին հղումներ են տրված «Օգտագործված գրականության ցանկ» բաժնում: Արդյունքում ուսումնական նպատակներն ուղղված են ոչ թե դեպի ուսուցիչը կամ սովորողը, այլ դեպի ուսուցման տեսական մոդելը:

Առարկայի ուսումնական նպատակների ձևակերպման նման մոտեցումը թույլ չի տալիս դիտարկել այն ամբողջականության, սահունության և հստակության տեսանկյուններից:

Բովանդակային պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Քանի որ առարկայի ուսումնական նպատակները ներկայացվում են հիմնականում լեզվի դասավանդման տեսական մոդելի տարբերակով և մասնավորեցված չեն առարկան որևէ կրթական աստիճանում ներկայացնելու տարբերակով, ուստի բովանդակային պահանջների և կրթական տարբեր աստիճաններում առարկայի ուսումնական նպատակների միջև համեմատական տանելը բարդ է:

Տարրական դպրոց: Տարրական դպրոցի պարագայում անգլերենի ուսումնական նպատակների մասնավորեցում չկա, հետևաբար բովանդակային պահանջների և ուսումնական նպատակների հստակ համեմատություն չի կարող արվել:

Միջին դպրոց: Առարկայական չափորոշում ուսումնական նպատակների և հանրակրթության պետական չափորոշում միջին դպրոցի հանրակրթական ծրագրի «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջների (բովանդակային պահանջներ) միջև առկա է նկատելի կապակցվածություն: Որոշ դեպքերում ուսումնական նպատակները, ըստ էության, կրկնում են բովանդակության պահանջները, օրինակ՝

- *հանրակրթության չափորոշում բովանդակային պահանջ՝* «սովորողի հաղորդակցվելու և համագործակցելու հիմնական կարողությունների ձևավորում»,
- *առարկայական չափորոշում ուսումնական նպատակ՝* «սովորողի հաղորդակցվելու և համագործակցելու կարողությունների զարգացում»:

Եթե հանրակրթության չափորոշում կան բովանդակային պահանջներ, որոնք ավելի մասնավոր են, ապա դրանք նույնպես ծածկվում են առարկայի ուսումնական նպատակների ծավալուն լինելու հաշվին: Օրինակ՝

- *հանրակրթության չափորոշում բովանդակային պահանջ՝* «սովորողի նախասիրությունների և կենսագործունեության վերաբերյալ նկարագրությունների և հաղորդակցման համար բավարար բառապաշար, օտար լեզվի ուղղագրական և ուղղախոսական հիմնական կանոններ, բառակազմության հիմնական օրինաչափություններ»,
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝* «լեզվական, խոսքային կարողություններ՝ գիտելիքներ ու կարողություններ տվյալ լեզվի հնչյունաբանության, բառապաշարի,

ուղղագրության, ուղղախոսության, քերականության, շարահյուսության, ինչպես նաև լեզվական միավորների օգտագործման կանոնների մասին»:

Առկա են *հանրակրթության չափորոշիչի* բովանդակային պահանջներ, որոնք հստակ կերպով արտացոլված չեն առարկայական չափորոշում, օրինակ՝ «հայալեզու մշակույթն այլ ժողովուրդներին մատչելի դարձնելու հիմնական կարողությունների և հմտությունների ձևավորում»: Այս բովանդակային պահանջը որոշ չափով արտացոլված է «Հանրամշակութային կարողություններ» ուսումնական նպատակի շրջանակներում:

Ավագ դպրոց: Հանրակրթության չափորոշում ավագ դպրոցի հանրակրթական ծրագրի «Օտար լեզուներ» ուսումնական բնագավառի բովանդակային պահանջները և առարկայական չափորոշիչի ուսումնական նպատակները հիմնականում հստակ կապակցված չեն: Օրինակ՝ հանրակրթության պետական չափորոշիչով ներկայացված հետևյալ պահանջներին հստակ անդրադարձ չկա՝

- «սովորողների բանավոր և գրավոր խոսքի միջոցով Հայաստանը, նրա մշակութային արժեքները ներկայացնելու»,
- «օտարալեզու աղբյուրներից ինքնուրույն օգտվելու, ստացված տեղեկությունը բնութագրելու, վերլուծելու և ընդհանրացնելու» կարողություններ,
- «թարգմանական գործընթացում ոճական և գեղագիտական որոշ հնարներ կիրառելու համար անհրաժեշտ գիտելիքների կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը»:

Սակայն ուսումնական նպատակների գերծավալուն ներկայացվածության պարագայում, միգուցե հնարավոր լինի որոշ կապեր գտնել ներկայացված կարողությունների համախմբի մեջ:

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Տարրական դպրոց: Տարրական դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջների համաձայն՝ սովորողը պետք է կարողանա հաղորդակցվել օտար լեզվով, ինչը փոխկապակցված է առարկայի ուսուցման ընդհանուր նպատակի՝ հաղորդակցական կարողությունների ընդլայնման հետ: Օտար լեզվով հաղորդակցվել կարողանալու պահանջը տարրական դպրոցում ներկայացվում է երեք մասով՝

- *լինել գրաճանաչ*, որը առարկայի ուսումնական նպատակներից լեզվական-խոսքային կարողություններ բաղադրիչի ձևավորումն է,

- կարողանալ առօրյա իրավիճակներում պատասխանել պարզ հարցերի, որը լեզվական-խոսքային և գործաբանական կարողություններ բաղադրիչների ձևավորումն է,
- հաղորդակցվել ծանոթ հարցերի շուրջ, որը լեզվական-խոսքային և գործաբանական կարողություններ բաղադրիչների ձևավորումն է:

Վերջին երկու կետերը կարող են նպաստել նաև ուսումնական նպատակների համագործակցային բաղադրիչի ձևավորմանը:

Հանրակրթության չափորոշի վերոնշյալ կետում ներկայացված որոշ պահանջներ, լինելով վերառարկայական, առկա են նաև ուսումնական նպատակներում՝ վերջիններիս ծավալուն լինելու արդյունքում, օրինակ՝

- հանրակրթության պետական չափորոշիչ՝ «սովորողն ունենա ակտիվ ուսումնական գործունեություն իրականացնելու ունակություններ, կարողանա սովորել և սովորեցնել»,
- առարկայի ուսումնական նպատակ՝ «գործաբանական կարողություններ, փոխհատուցման կարողություններ»:

Միջին դպրոց: Միջին դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներում նկատվում է դրանց ավելացում և աստիճանական բարդացում: Առաջին երկու կետերում («կարողանալ առօրյա իրավիճակներում պատասխանել պարզ հարցերի» և «հաղորդակցվել ծանոթ հարցերի շուրջ») կրկնվում են տարրական դպրոցի պահանջները: Հետևյալ պահանջները՝ «գրավոր կամ բանավոր ներկայացնել առօրյա կյանքից որևէ իրադարձություն, դիպված և կարգալու գրել պարզ տեքստեր», ենթադրում են գրավոր և բանավոր հաղորդակցություն՝ տանելով դեպի հաղորդակցության նպատակի լեզվական-խոսքային կարողություն բաղադրիչ: «Ուսումնասիրվող լեզուներով հանրահայտ մշակութային արժեքները ճանաչելու» պահանջն անդրադառնում և փոխկապակցված է հաղորդակցության նպատակի հանրամշակութային կարողություն բաղադրիչին:

Ավագ դպրոց: Առարկայի ուսումնական նպատակները ներկայացված են ավագ դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներում: Վերջիններիս զգալի մասը տանում է դեպի հաղորդակցման նպատակի լեզվական-խոսքային ենթանպատակ:

Շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջները հիմնականում մասնավորեցնում են առարկայի ուսումնական նպատակները: Օրինակ՝

- *հանրակրթության պետական չափորոշիչ՝ «որևէ իրադարձության գրավոր ներկայացում՝ նկարագրելով սեփական վերաբերմունքը պարզ, կապակցված խոսքով»,*
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝ «գործաբանական կարողություն» բաղադրիչ,*
- *հանրակրթության պետական չափորոշիչ՝ «սեփական անձի, երկրի, ժողովրդի պատմության, հիմնական մշակութային արժեքների ու ավանդույթների ներկայացում»,*
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝ «ճիշտ մեկնաբանել լեզվամշակութային փաստերն ու երևույթները»:*

Առարկայի ուսումնական որոշ նպատակներ, որոնք տրված են միայն ավագ դպրոցի համար, ներկայացված չեն հանրակրթության պետական չափորոշիչ բովանդակային պահանջներում և հավելում են դրանք, օրինակ՝

- *Ուսումնական նպատակներ՝ «մասնագիտական բառապաշար, ըմբռնել մասնագիտական տեքստերը, SS-ն մասնագիտական նպատակներով կիրառելու հնարավորություն»:*

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

Ե՛վ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցներում «Անգլերեն» առարկայի չափորոշչում սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները եռամակարդակ են՝ Ա, Բ, Գ: Անգլերենի դեպքում սովորողին ներկայացվող պահանջները գիտելիքների և կարողությունների ու հմտությունների համար ներկայացված են առանձին սանդղակներով, որտեղ յուրաքանչյուր սանդղակ ունի իրեն հատուկ բաղադրիչներ: Օտար լեզուների ուսուցումն իրականացվում և ստուգվում է հիմնականում «գրել, կարդալ, խոսել և լսել» կարողությունների միջոցով. կարողությունների պահանջների այդպիսի բաժանումը հնարավորություն է ստեղծում տեսնելու յուրաքանչյուր կարողության յուրացման ծավալը, որն ընդունելի տարբերակ է, բայց դժվարություն է առաջանում պահանջ-գիտելիք հարաբերակցությունը դիտարկելու տեսանկյունից, քանի որ գիտելիքները միևնույն բաժանմամբ ներկայացված չեն: Գիտելիքների բաղադրիչի ներքին մակարդակային բաժանումն ուղղորդող է, սակայն օգտագործման տեսանկյունից էական առավելություններ չունի: Նման մոտեցումը բարդացնում է գիտելիքների/հմտությունների ինտեգրացված դիտարկումը:

Տարրական դպրոց: Տարրական դպրոցի առարկայական չափորոշիչներում սովորողին ներկայացվող պահանջների ձևակերպման համար Ա , Ա՝ Գ մակարդակներում արտացոլված են հիմնականում Բլումի դասաբանության կոգնիտիվ «հիշել» և «հասկանալ» գործընթացները, օրինակ՝

- հասկանալ ծանոթ թեմայով կարճ խոսքի հիմնական միտքը. (*«հասկանալ» գործընթաց՝ Գ մակարդակում*),
- հասկանալ բարեկիրթ խոսքի հիմնական խոսքային կաղապարներն ու արտահայտությունները (ողջույն, հրաժեշտ, խնդրանք, ցանկություն, մաղթանք և այլն) (*«հիշել» գործընթաց՝ Ա մակարդակում*):

Առկա են նաև «վերլուծել» և «կիրառել» կոգնիտիվ գործընթացների օրինակներ:

Սովորողին ներկայացվող չափորոշչային որոշ պահանջները ձևակերպված են ուղիղ առաջադրանքային տեսքով և նույնպես ներկայացնում են հիմնականում «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացը: Օրինակ՝

- կարդալ և պահպանել բառերի և նախադասությունների ճիշտ շեշտադրումը,
- կարդալ տեքստը՝ կռահելով առանձին անծանոթ բառերի իմաստը:

Սովորողներին ներկայացվող պահանջների «Գիտելիքներ» բաղադրիչին հատուկ են փաստական ու կոնցեպտուալ գիտելիքների տեսակը՝ «հիշել», «հասկանալ» գործընթացներում.

- իմանա առնվազն 300 բառ, բառակապակցություն (*փաստական գիտելիք՝ Ա մակարդակում*),
- իմանա ուղղագրական հիմնական կանոնների կիրառությունը (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «հիշել» գործընթաց՝ Գ մակարդակում*):

Թեև «Գիտելիքներ» բաժնում մակարդակների միջև առկա է գիտելիքի ծավալային աճ, սակայն Բլումի տաքսոնոմիայով սահմանված գիտելիքի տեսակների մի մակարդակից մյուսին անցում կատարելիս հիմնականում կոգնիտիվ գործընթացների սահուն փոխկապակցում և բարդացում չի նկատվում: Օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Իմանա տարրական տեղեկություններ ուսումնասիրվող լեզվի երկրի մասին, այն երկրների անունները, որտեղ խոսում են այդ լեզվով, գլխավոր քաղաքները, աշխարհագրական տարրական տեղեկություններ:	Իմանա հիմնական տեղեկություններ ուսումնասիրվող լեզվի երկրի մասին (աշխարհագրական կարևոր տվյալներ, տեղեկություններ մի քանի տեսարժան վայրերի մասին, մանկական բանահյուսության որոշ նմուշներ, մանկական երգեր):	Իմանա էական տեղեկություններ ուսումնասիրվող լեզվի երկրի մասին, հանրահոջակ գրողների, երգահանների, մանկական ստեղծագործությունների, հեքիաթների հայտնի հերոսների:

Որոշ դեպքերում Գ մակարդակի նպատակը գրեթե բառացիորեն կրկնում է Ա և Բ մակարդակների նպատակների պահանջը: Օրինակ՝ «կարդալ և հասկանալ շնորհավորական բացիկներ, պարզ նամակներ» պահանջը նույնությամբ առկա է բոլոր երեք մակարդակներում:

Գիտելիքների ծավալի ավելացման տեսանկյունից կան սահուն աստիճանական շղթայի օրինակներ:

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Գաղափար ունենա գոյականի մասին (սեռը, թիվը, հոլովը, հոլովումը):	Իմանա գոյականի թվի, հոլովների կազմության հիմնական ձևերը:	Իմանա գոյականի թվի, հոլովների կազմության հիմնական և անկանոն ձևերը:

«Հմտություններ և կիրառություններ» բաժնում սովորողներին ներկայացվող պահանջներին հատուկ են կիրառական գործողությունները, և հիմնականում առկա են «հասկանալ» և «կիրառել» գործընթացները բոլոր Ա, Բ, Գ մակարդակներում:

Կան նաև աստիճանական բարդացման դեպքեր, երբ նպատակի ձևակերպման բայը հիմնովին չի փոխվում, բայց պահանջը աստիճանական բարդացում է ակնկալում: Օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Համառոտ վերարտադրել տեքստի բովանդակությունը՝ հիմնվելով տրված նկարների և բանալի-բառերի վրա:	Վերարտադրել տեքստի բովանդակությունը՝ հիմնվելով տրված նկարների բանալի-բառերի վրա:	Վերարտադրել տեքստի բովանդակությունը՝ առանց նախապես տրված նպատակների և բառերի օժանդակության:

Առանձնանում է սովորողներին ներկայացվող պահանջների «Մենախոսություն» բաժինը, որում սահմանվում են «նկարագրել», «ստեղծել», «վերարտադրել» գործընթացները, սակայն դրանք նույնպես համապատասխանում են Բլումի տաքսոնոմիայով սահմանված «հասկանալ» կամ «կիրառել» գործընթացներին, քանի որ հիմնվում են «հիշել-վերարտադրել» գործընթացի վրա և չեն ենթադրում ստեղծագործական կարողություններ: Օրինակ՝

- «ստեղծել կապակցված խոսք՝ տրված քերականական կառույցի կամ խոսքային նմուշի օրինակով («հասկանալ» գործընթաց),
- «նկարագրել դպրոցական առօրյան, դասարանը, ընկերներին» («կիրառել» գործընթաց):

«Մենախոսություն» բաժնին հատուկ է նաև սեփական վերաբերմունքը, հույզերն արտահայտելը, որը բնորոշ է «գնահատել» գործընթացին, սակայն հաշվի առնելով, որ պահանջը տարրական դպրոցի սովորողի համար է, և սովորողը լեզուն ուսումնասիրում է ընդամենը երկու տարի՝ 3-4-րդ դասարաններում, գործընթացն իրականացվում է միայն նախապես մտապահված արտահայտությունների և կազմությունների հիման վրա՝ արդյունքում նորից հարելով «հասկանալ» վերարտադրել գործընթացին:

«Ունկնդրել» բաժնում առկա է «տարբերակել» բայը, որը «վերլուծել» գործընթաց է ենթադրում, սակայն օրինակում (ունկնդրելիս կարողանալ տարբերակել ու գտնել երկխոսության սկիզբն ու ավարտը) ենթադրվում է «լսել-ընկալել» գործողությունը: Հատկանշական է նաև, որ պահանջը գտնվում է Ա մակարդակում:

Միջին դպրոց: Միջին դպրոցի «Գիտելիքներ» բաժնում տարբեր մակարդակներում գիտելիքի տեսակները և կոգնիտիվ գործընթացները հիմնականում անփոփոխ են, Գ մակարդակում ավելանում է գիտելիքը՝ ծավալային տեսանկյունից: Շղթան հստակ է ծավալային ավելացման տեսանկյունից: Օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Իմանա 1-1000 քանակական և դասական թվականները:	Իմանա 1-1000 դասական թվականների կազմության հատուկ ձևերը:	Իմանա մեծ թվականները և դրանց կազմության ձևերը (միլիոն, միլիարդ):

Ինչպես տարրական դպրոցի չափորոշիչներում, միջին դպրոցի չափորոշիչներում ևս որոշ դեպքում Գ մակարդակի նպատակը գրեթե բառացիորեն կրկնում է Ա և Բ մակարդակների նպատակների պահանջը, օրինակ՝ «Քերականություն» բաժնում տրված «իմանա բարդ ստորադասական նախադասությունների հիմնական տեսակները»:

«Հանրամշակութային գիտելիքներ» ենթաբաժնի միակ նպատակը գրեթե նույնն է բոլոր մակարդակների համար, իսկ Գ մակարդակում նշված «հիմնը և զինանշանը» ավելի

բարդ չէ Ա մակարդակում նշված «մշակույթի, կենցաղի, սովորույթների մասին տեղեկությունների» պահանջներից: Պահանջը ներկայացնում է՝ «իմանա էական տեղեկություններ ուսումնասիրվող լեզվի երկրի մասին»: Ընդհանուր առմամբ, միջին դպրոցի գիտելիքների տեսակների վերլուծության արդյունքները նույնն են, ինչ տարրական դպրոցինը:

Պահանջների «Հմտություններ և կարողություններ» բաժնում միջին դպրոցի պարագայում հիմնականում առկա են «հիշել», «հասկանալ» և «կիրառել» կոգնիտիվ գործընթացները, որոշ դեպքերում՝ «վերլուծել» գործընթացը: Բլումի դասաբանության վերջին՝ «ստեղծել» կոգնիտիվ գործընթացը հանդիպում է չափորոշիչների «գրել» բաժնում:

«Երկխոսություն» բաժնում մեկ անգամ հանդիպում է «կարծիք հայտնել» (զրուցելիս կարծիք հայտնել և հարց տալ, մտքեր ու տեղեկություններ փոխանակել ծանոթ թեմաներով) արտահայտությամբ ձևակերպված պահանջ, որը հստակության տեսանկյունից միանշանակ չէ. սովորողից մեկնաբանելով, թե՞ գնահատելու կարողություն է ակնկալվում, որոնք, ըստ Բլումի դասաբանության, երկու տարբեր կոգնիտիվ գործընթացներ են ենթադրում: Մինչդեռ «գրել» բաժնում հստակ առկա է «գնահատել» գործընթացի պահանջ:

«Հմտություններ և կարողություններ» բաժնում հստակորեն առկա է կոգնիտիվ գործընթացի բարդացման շղթա՝ «հասկանալ» գործընթացից մինչև «կիրառել»: Օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Հեռախոսային զրույց վարել՝ օգտագործելով կայուն բառակապակցություններ և լեզվական կաղապարներ, պատասխանել պարզ հարցերի:	Հեռախոսային զրույց վարել (ասել, թե ով է զանգահարում, խնդրել որևէ մեկին կանչել հեռախոսի մոտ, ասել իր համարը, խնդրել, որ հետո զանգահարեն կամ ինչ-որ բան հաղորդեն և այլն):	Հեռախոսային հարցումներ վարել այս կամ այն թեմայի կամ հիմնախնդրի վերաբերյալ:

Որոշ դեպքերում կոգնիտիվ գործընթացի բարդացման տեսանկյունից առկա են ավելի թռիչքային, քան աստիճանական շղթաներ՝ «հասկանալ» - «վերլուծել», օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Կարդալ և մանրամասն հասկանալ տեքստի բովանդակությունը՝ անհրաժեշտության դեպքում	Կարդալ և մանրակրկիտ հասկանալ հրահանգներն ու ցուցումները (օրինակ՝ ինչպես ընդունել դեղորայքը, ինչպես	Կարդալ, լիովին և մանրամասն հասկանալ տեքստի բովանդակությունը՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
որոշ դժվար նախադասություններ թարգմանելով բառարանի օգնությամբ:	աղցան կամ թխվածք պատրաստել և այլն):	զատորոշելով փաստերը հեղինակի կարծիքից, վերլուծել և ամփոփել:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի առարկայական չափորոշիչներով սահմանված պահանջների կոգնիտիվ գործընթացը և գիտելիքային տեսակները կրկնում են տարրական և միջին դպրոցի մակարդակները: Հիմնականում առկա են՝ «հասկանալ» գործընթացից՝ «իմանալ», «հասկանալ», «ներկայացնել» և «նկարագրել» բայերը, «գնահատել» գործընթացից՝ «դատողություն անել» և «քննադատորեն գնահատել», իսկ «կիրառել» գործընթացից՝ «օգտագործել» բայերը:

Ինչպես տարրական և միջին դպրոցների, այնպես էլ ավագ դպրոցի դեպքում «Գիտելիքների համակարգ» բաժնում տարբեր մակարդակներում առկա է գիտելիքների ծավալային աճ:

Ա մակարդակից Գ մակարդակ հազվադեպ է նպատակների բարդացում նկատվում, օրինակ՝ ըստ «հանրամշակութային գիտելիքներ» ենթաբաժնի Ա մակարդակի՝ սովորողը պիտի «զաղափար ունենա ուսումնասիրվող լեզվի ժողովրդի մշակույթին բնորոշ հաղորդակցման ոչ լեզվական միջոցների մասին» նպատակը բարդանում է Գ մակարդակում, որտեղ ավելանում է «օգտագործել» բայը՝ «իմանա ուսումնասիրվող լեզվի ժողովրդի մշակույթին բնորոշ լեզվական հաղորդակցման ոչ լեզվական միջոցները և ճիշտ ու տեղին օգտագործի դրանք»:

Որոշ դեպքերում Գ մակարդակի պահանջի յուրացումը չի ենթադրում Ա մակարդակի պահանջը յուրացնելու անհրաժեշտություն: Օրինակ՝ «Քերականություն» ենթաբաժնում Ա մակարդակի «իմանա նախադասության անդամների ուղիղ և շրջուն շարադասությունը» նպատակը փոխկապակցված չէ Գ մակարդակի «իմանա հուզարտահայտչության (էմֆազա) դրսևորման տարբեր միջոցներ» պահանջի հետ:

Ինչպես տարրական ու միջին դպրոցների, այնպես էլ ավագ դպրոցի պահանջների «Հմտություններ և կարողություններ» բաժնում, մասնավորապես «ունկնդրել և կարդալ» ենթաբաժիններում, կոնգիտիվ գործընթացներից նորից առկա են «հիշել»-ը, «հասկանալ»-ը և «կիրառել»-ը, իսկ «գնահատել» կոգնիտիվ գործընթացը հանդիպում է առավելապես չափորոշիչների «գրել» և «խոսել» բաժիններում: Օրինակ՝

- կարողանալ իրեն հետաքրքրող թեմաների մասին գրել պարզ շարադրանք, վստահորեն արտահայտել կարծիքը տարբեր հարցերի վերաբերյալ (*«կիրառել» կամ «գնահատել» գործընթաց*),

- տեղեկացնել, նորություններ հաղորդել՝ հստակ տարանջատված ներկայացնելով փաստերը, դեպքերը և իր մեկնաբանությունները (*«կիրառել» կամ «գնահատել» գործընթաց*)
- մասնակցել իրեն հետաքրքրող կամ ծանոթ թեմայի շուրջ խմբային քննարկման, իր կարծիքը հիմնավորող օրինակներ, ապացույց բերել՝ հետևելով խմբային քննարկումների կարծիքին (*«գնահատել» գործընթաց*):

«Հմտություններ և կարողություններ» բաժնում կոգնիտիվ գործընթացի ուղղությունների սահուն փոխկապակցում և բարդացում առկա է մի շարք շղթաներում, օրինակ՝ հետևյալ դեպքում.

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
տեղեկացնել, նորություններ հաղորդել՝ ընդգծելով էական, կարևոր փաստերն ու իրադարձությունները	տեղեկացնել, նորություններ հաղորդել՝ հստակ տարանջատված ներկայացնելով փաստերը, դեպքերը և իր մեկնաբանությունները	տեղեկացնել, նորություններ հաղորդել՝ հաղորդակցական խնդրի լուծման համար ընտրելով համապատասխան լեզվական միջոցներն ու խոսքային կաղապարները

Ի տարբերություն «Գիտելիքներ» բաժնի պահանջների՝ «Հմտություններ և կարողություններ» բաժնում կոգնիտիվ գործընթացի ուղղությունների հիմնավորված աճ նկատելի է մասնավորապես Գ մակարդակում, որտեղ հիմնականում առկա է «վերլուծել կամ գնահատել» գործընթացները, երբ սովորողն իր կարծիքը կամ մոտեցումն է ներդնում գործընթացի մեջ: Գիտելիքների տեսակներից նույն Գ մակարդակում առկա են և՛ փաստական, և՛ կոնցեպտուալ գիտելիքներ: Օրինակ՝

- տեքստի ունկնդրման կամ ընթերցման ընթացքում գրառումներ կատարել՝ հետագայում իր գրավոր խոսքում օգտագործելու նպատակով (*«վերլուծել» գործընթաց, «փաստական» գիտելիք*):

Հստակություն և չափելիություն

Առարկայական չափորոշիչները տարրական, միջին և ավագ դպրոցներում հիմնականում արտահայտում են սովորողների համար սահմանված պահանջները, որոնք, ընդհանուր առմամբ, տանում են բովանդակային համալրման: Առկա է բարդացում ըստ կրթական աստիճանների: Առարկայական չափորոշիչներում կան արտահայտություններ, որոնք հստակ ու հասկանալի չեն, և դրանց համար սահմանումներ տրված չեն, ինչպես օրինակ՝ «տարրական տեղեկություն» կամ «էական տեղեկություն» արտահայտությունները:

Չափորոշչային պահանջները հիմնականում չափելի են, թեև շատ դեպքերում հստակ սահմանված չեն: Ավելացնենք, որ որոշ դեպքերում հստակությունը և չափելիությունը միանշանակ չեն, օրինակ՝ բոլոր կրթական աստիճաններում առարկայական չափորոշիչների Ա, Բ, Գ մակարդակներում առավել հաճախ հանդիպող գործընթացը որոշակի բան իմանալն է, որ թեև տվյալ վերլուծության մեջ դիտարկվել է որպես Բլումի դասաբանության «հասկանալ» ուղղության բայ, սակայն բավականաչափ հստակ ու չափելի չէ. օրինակ՝ ավագ դպրոցի «Քերականություն» բաժնում «իմանա խոսքը արտահայտիչ դարձնելու հիմնական ոճական միջոցները»: Հանդիպում է նաև «գաղափար ունենալ» արտահայտությունը, որը նույնպես չափելի չէ, օրինակ՝ ավագ դպրոցի «հանրամշակութային գիտելիքներ» ենթաբաժնում՝ «գաղափար ունենա ուսումնասիրվող լեզվի ժողովրդի մշակույթին բնորոշ հաղորդակցման, բարեկիրթ խոսքի կաղապարների և վարքի նորմերի մասին»: Կան նաև պահանջներ, որոնց ձևակերպումները թույլ չեն տալիս հստակ վերագրել այդ պահանջները որևէ հստակ կոգնիտիվ գործընթացի, օրինակ՝ բավարար չափով ըմբռնել, ընդհանուր գծերով հասկանալ, գլուխ հանել և այլն:

Այն պահանջները, որոնք ձևակերպված են ոչ հստակ բայերով (գաղափար ունենալ կամ գլուխ հանել), կարող են տարընթերցման տեղիք տալ. օրինակ՝ ավագ դպրոցի «Երկխոսություն» ենթաբաժնի «գլուխ հանել անսպասելի իրավիճակներից, որոնք հանդիպում են արձակուրդի կամ ճանապարհորդության ժամանակ, բժշկի այցելել, կոտրված հեծանիվը վերանորոգելու տանել և այլն»: Այստեղ հարկ է նշել, որ նույն պահանջը ունի նաև ուժեղ կողմ՝ օրինակների տրամադրում, որը կոնկրետություն է մտցնում: Օրինակների տրամադրում կա բազմաթիվ պահանջներում:

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Նպատակակենտրոնություն

«Անգլերեն» առարկայի բովանդակային միջուկի կազմությունը և սովորողից պահանջվող գիտելիքներն ու հմտությունները ցույց են տալիս, որ առարկան ունի հստակ ուսումնական նպատակներ, որոնք միտված են տրամադրելու շարունակական գիտելիքների պաշար և լեզվի օգտագործման հմտություններ:

Հիմնական դպրոց: Հիմնական դպրոցի բովանդակային միջուկով պահանջվում են հստակ նշված գիտելիքներ հնչյունաբանություն և ուղղագրություն, բառապաշար և կետադրություն բաժիններից, տրված են ուսումնական գործունեության տեսակներ, որոնք հնարավորություն են տալիս զարգացնել հաղորդակցական կարողությունները: Սահմանված են նաև քերականական պահանջներ, որոնք ապահովում են սահուն անցումը տարրականից միջին դպրոց:

Նպատակակենտրոնությունը հստակ դիտարկելուն խոչընդոտում է առարկայի կրթական աստիճանների միջև հստակ նպատակային սահմանազատման բացակայությունը:

Ավագ դպրոց: Համաձայն առարկայի բովանդակային միջուկի և սովորողին ներկայացվող պահանջների՝ ավագ դպրոցում իրականացվում է ընկալողական, հնչերանգային–արտասանական հմտությունների կատարելագործում, ինչպես նաև հիմնական դպրոցում անցած նյութի լայնածավալ կրկնություն՝ սովորած բառապաշարի կրկնություն, ամփոփում և ընդլայնում՝ նոր բառերով, կայուն բառակապակցություններով, դարձվածաբանություններով, ինչպես նաև բանավոր և գրավոր հաղորդակցության նոր թեմաները, խնդիրները և իրադրությունները սպասարկող բառապաշարի յուրացում և տիրապետում:

Հիմնական դպրոցի նյութի ծավալային կրկնության նպատակն ավագ դպրոցում հնարավոր չէ դիտարկել առարկայի հստակ նպատակների բացակայության պատճառով:

Այսուհանդերձ, առարկայի ուսումնական նպատակներում նշված՝ լեզվի իմացության B1 մակարդակի իմացությունը ավագ դպրոցն ավարտելիս հնարավոր է ապահովել՝ իրականացնելով նշված չափորոշչային պահանջներին համապատասխանող առարկայական ծրագրերը:

Մրցունակություն

Հիմնական և ավագ դպրոցներին ներկայացվող չափորոշիչները ուղղված են Եվրոպական առանցքային կարողություններից հետևյալներին՝ հաղորդակցում օտար լեզուներով և մշակութային ճանաչողություն և արտահայտում:

Պետք է նշել, որ հիմնական և ավագ դպրոցների չափորոշիչների «Ընթերցել» բաժնում կա մեկ պահանջ, որը տանում է դեպի սովորելու կարողությանը, օրինակ՝ տարրական դպրոցի «կարդալ անձանոթ տեքստը բառարանի օգնությամբ և մանրամասն հասկանալ» չափորոշիչը: Այս պահանջն առկա է բոլոր երեք կրթական աստիճաններում:

Ավագ դպրոցի չափորոշիչների մեջ հանդիպում է միայն մեկ պահանջ, որը Եվրոպական առանցքային կարողություններից տանում է դեպի «թվայնացված» կարողությունը. «Ընթերցել» բաժնում, «օգտագործելով նախնական գիտելիքները՝ գրքերից, թերթերի, ամսագրերի հոդվածներից, Համացանցից գտնել անհրաժեշտ տեղեկություններ՝ իրեն հետաքրքրող որոշ թեմաների մասին՝ քննադատորեն գնահատելով ձեռք բերած տեղեկությունները»:

Ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածություն

Ըստ հանրակրթական ծրագրերի հենքային ուսումնական պլանի՝ օտար լեզուներ ուսումնական բնագավառին հատկացվող տարեկան դասաժամերը բաշխվում են հետևյալ կերպ՝ 250 ժամ տարրական, 500 ժամ՝ միջին և 300 ժամ՝ ավագ դպրոցներում: Տարրականից միջին դպրոց ժամաքանակի կտրուկ աճը և միջինից ավագ դպրոց կտրուկ նվազումը առարկայի նպատակներով չի պատճառաբանվում:

Ավագ դպրոցում առկա է ընդհանուր հոսքի՝ անգլերենը որպես 1-ին օտար լեզու և անգլերենը որպես 2-րդ օտար լեզու բաժանումը, ինչպես նաև հումանիտար ու բնագիտամաթեմատիկական հոսքերի ծրագիրը: Հատկանշական է, որ ընդհանուր հոսքում, որտեղ առարկան դասավանդվում է որպես 1-ին օտար լեզու, դասաժամերն էապես ավելի քիչ են, քան հումանիտար և բնագիտամաթեմատիկական հոսքերում՝ համապատասխանաբար 10/11/12-րդ դասարանների համար՝ 2/2/3 և 3/5/8 դասաժամ շաբաթական:

Թեմաների փոփոխություն նույնպես առկա է, և հումանիտար ու բնագիտական հոսքերում թեմաների բաշխվածությունն ավելի լայն է, քան ընդհանուր հոսքում: Այսինքն՝ եթե հումանիտար և բնագիտական հոսքում 10, 11, 12-րդ դասարանների ծրագիրը կառուցված է միևնույն թեմաների շուրջ՝ տարեցտարի բարդացման սկզբունքով, ապա ընդհանուր հոսքում թեմաները կամ դուրս են գալիս, կամ միաձուլվում են՝ պահպանելով միևնույն բարդացման սկզբունքը:

Միևնույն ժամանակ սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների պահանջները տարբերակված են ըստ հոսքերի՝ բացառությամբ ընդհանուր հոսքի բաժանման՝ ըստ առարկայի 1-ին կամ 2-րդ օտար լեզու լինելու:

Ամփոփում և եզրակացություններ

Ընդհանուր առմամբ, նպատակային առումով լեզվի ուսուցման տեսական մոդելների նկարագրությունից պետք է անցում կատարել դեպի յուրաքանչյուր կրթական աստիճանի համար հստակ նպատակներ սահմանելուն, որպեսզի հնարավոր լինի ապահովել առարկայի նպատակների շարունակականությունը կրթական աստիճանների միջև: Տրված չափազանց ծավալուն նպատակները թույլ չեն տալիս կենտրոնանալ ուսուցչի և առարկայի առջև դրված հստակ խնդիրների վրա, որոնց մշտապես պետք է անդրադարձ կատարվի ուսումնառության ընթացքում:

Վերլուծության արդյունքում կարելի է եզրակացնել, որ հանրակրթական դպրոցի անգլերենի առարկայական չափորոշիչների «Գիտելիքներ և հմտություններ» ու «Կարողություններ» բաժինների մասնատումը ոչ միշտ է թույլ տալիս ամբողջական

դիտարկել սովորողին ներկայացվող պահանջները: Օտար լեզուների համար ընդունված «գրել, կարդալ, խոսել, լսել» բաժանումը նպատակահարմար է օգտագործման տեսանկյունից, քանի որ բոլոր գործընթացները զարգացնում են հենց այս չորս կարողությունները, և լեզվական գիտելիքի միջազգային գնահատումը կատարվում է հենց այդ կետերի շուրջ կազմված թեստերի միջոցով: Սակայն այս բաժանումը պետք է պարունակի հստակ գիտելիքային բաղադրիչ ևս:

Սովորողներին ներկայացվող առարկայական չափորոշիչների պահանջները թե՛ հիմնական և թե՛ ավագ դպրոցներում ներկայացված են առավելապես «իմանալ, հասկանալ» ձևակերպումների հիման վրա, սակայն մասնատվածության պատճառով պահանջների փոխկապակցվածությունը դիտարկելը դժվար է:

Բոլոր երեք դպրոցների սովորողներին ներկայացվող մակարդակների վերլուծության արդյունքում կարելի է եզրակացնել, որ Գ մակարդակը միշտ չէ, որ Ա-ի համեմատ ապահովում է կոգնիտիվ գործընթացի բարդացում: Որոշ դեպքերում Գ մակարդակի պահանջի յուրացման համար Ա մակարդակի պահանջի յուրացումը հիմք չի հանդիսանում:

Ծավալուն նպատակներ սահմանելու արդյունքում առարկան հիմնականում ապահովում է Եվրոպական առանցքային կարողությունների հետ կապը:

Բովանդակային հատվածի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ, ընդհանուր առմամբ, տարրականից միջին և միջինից ավագ դպրոցների ծրագրերի բովանդակային միջուկում առկա են փոխկապակցվածությունը, շարունակականությունը և բարդացումը:

2.5. ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱ (ՀԱՆՐԱՀԱՇԻՎ)

«Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառը հանրակրթական դպրոցում ներկայանում է տարրական և միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարանների համար ինտեգրված «Մաթեմատիկա» առարկայով: Այն 7-9-րդ դասարաններում բաժանվում է «Հանրահաշիվ» և «Երկրաչափություն» առարկաների, որոնց ավագ դպրոցում հաջորդում են «Հանրահաշիվ և մաթեմատիկական անալիզի տարրեր» և «Երկրաչափություն» առարկաները:

Ամբողջականություն և սահունություն

Ուսումնական նպատակներ

Հանրակրթական դպրոցում առարկայի ուսումնական նպատակներն ամբողջականության և սահունության տեսանկյունից դիտարկելու համար համեմատություն է անցկացվել 1-6-րդ դասարանների «Մաթեմատիկա» ինտեգրված առարկայի, միջին դպրոցի «Հանրահաշիվ» և ավագ դպրոցի «Հանրահաշիվ և մաթեմատիկական անալիզի տարրեր» առարկաների ուսումնական նպատակների միջև:

Ինտեգրված 1-6-րդ դասարանների «Մաթեմատիկա»	Հիմնական դպրոցի «Հանրահաշիվ»	Ավագ դպրոցի «Հանրահաշիվ և մաթեմատիկական անալիզի տարրեր»
<ul style="list-style-type: none"> - աշակերտների մոտ ձևավորել լեզվատրամաբանական և ալգորիթմական մտածողություն, - աշակերտների մոտ ձևավորել և զարգացնել կոահելու կարողություն, - աշակերտներին սովորեցնել ձեռք բերած գիտելիքները և կարողությունները կիրառել տարբեր գործնական խնդիրներ լուծելիս, - զարգացնել աշակերտի 	<ul style="list-style-type: none"> - սովորողների տրամաբանական և ալգորիթմական մտածողության ձևավորում և զարգացում, լեզվամտածողության զարգացում, - հանրահաշվական գիտելիքների ու մեթոդների տիրապետում, - հանրահաշվի մասին՝ որպես իրականության ճանաչման ու 	<ul style="list-style-type: none"> - սովորողների տրամաբանական, ալգորիթմական մտածողության և լեզվամտածողության զարգացում, - հանրահաշվական և մաթեմատիկական անալիզի գիտելիքների ու մեթոդների տիրապետում, - միջին դպրոցում ձեռք բերած գիտելիքների և կարողությունների ամբողջացում, - սովորողների հոգևոր դաստիարակություն, ազգային, հայրենասիրական

Ինտեգրված 1-6-րդ դասարանների «Մաթեմատիկա»	Հիմնական դպրոցի «Հանրահաշիվ»	Ավագ դպրոցի «Հանրահաշիվ և մաթեմատիկական անալիզի տարրեր»
երևակայությունը, ուշադրությունը, դիտողականությունը, աշխատասիրությունը, նպատակասլացությունը, համբերությունը, հանդուրժողականությունը:	նկարագրության, մոդելավորման և պատկերացումների ձևավորում, - պրակտիկ գործունեություն, մաթեմատիկական և հարակից ուսումնական առարկաների ուսումնասիրություն, - աշխարհի մասին պատկերացումներ կազմելու և կրթության շարունակականության համար անհրաժեշտ գիտելիքների և կարողությունների ձեռքբերում:	զգացմունքների, անհատների ու ժողովուրդների նկատմամբ հարգանքի ձևավորում, - սովորողի իմացական ոլորտի, կամային ու անհատական հատկանիշների ձևավորում ու զարգացում, գեղագիտական ընկալման խորացում, աշխարհայացքի ձևավորում, - գործնական կարողություններ, մաթեմատիկայի և հարակից ուսումնական առարկաների ուսումնասիրություն, աշխարհի մասին պատկերացումների ձևավորում, - կրթության շարունակականության համար անհրաժեշտ գիտելիքների ու կարողությունների ձեռքբերում:

Առարկայի նպատակները յուրաքանչյուր կրթական աստիճանում արտացոլում են, թե ինչ է տալիս առարկան սովորողին, և ինչ նպատակ պետք է հետապնդի ուսուցիչը դասավանդելիս:

Տարրական դպրոցի համար ներկայացված առարկայի նպատակները հատուկ են այս կրթական աստիճանին: Ներկայացված նպատակները հիմնականում չեն անդրադառնում գիտելիքային պահանջներին և հիմնված են մտածողության, տրամաբանության, կարողությունների զարգացման, ինչպես նաև անձնական հատկանիշների ձևավորման վրա, որոնք միջին և ավագ դպրոցներում, ինչպես նաև կյանքում անհրաժեշտ հիմքային հատկանիշներ են (երևակայություն, ուշադրություն, դիտողականություն, նպատակասլացություն և այլն): Նպատակների նման սահմանումը լայն հնարավորություններ է տալիս առարկայի շրջանակներում բովանդակային և գիտելիքային բաղադրիչների ձևավորման համար:

Թեև առարկան ներկայացնում է միայն «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառը, սակայն միջին և ավագ դպրոցի համար կարևորում է «մաթեմատիկայի և հարակից ուսումնական առարկաների ուսումնասիրության կարողությունների» ձևավորումը:

Ավագ դպրոցի համար առարկան նպատակադրում է նաև «սովորողների հոգևոր դաստիարակություն, ազգային, հայրենասիրական զգացմունքների, անհատների ու ժողովուրդների նկատմամբ հարգանքի ձևավորում», որը տարրական և միջին դպրոցների նպատակներում արտացոլված չէ: Այս նպատակը ավագ դպրոցի «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառի մյուս նպատակների համատեքստում յուրօրինակ է և փոխկապակցվածության հիմքեր չի ենթադրում:

Ավագ դպրոցում, որպես նպատակ, կարևորվում են «միջին դպրոցում ձեռք բերած գիտելիքների և կարողությունների ամբողջացումը» և «կրթության շարունակականության համար անհրաժեշտ գիտելիքների ու կարողությունների ձեռքբերումը»: Դա ապահովում է ավագ դպրոցի կապը ինչպես նախորդող, այնպես էլ հաջորդող կրթական աստիճանների հետ, ինչը էական է բոլոր կրթական աստիճանների համար:

Ընդհանուր առմամբ, նպատակները հստակ կերպով են ներկայացված բոլոր կրթական աստիճանների հարմար, սակայն կենտրոնացված են հմտությունների և կարողությունների վրա՝ ի տարբերություն գիտելիքային բաղադրիչի: Նման մոտեցումը բովանդակային մշակման համար անհրաժեշտ ճկունություն է ապահովում:

Բովանդակային պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

«Հանրահաշիվ» առարկան հանրակրթության պետական չափորոշչում արտացոլված է «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառի շրջանակում:

Տարրական դպրոց: Առարկայի չափորոշչում ուսումնական նպատակների և հանրակրթության պետական չափորոշչում տարրական դպրոցի հանրակրթական ծրագրի «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջների (այսուհետ՝ բովանդակային պահանջներ) միջև առկա է հստակ կապակցվածություն: Տարրական դպրոցի ուսումնական նպատակները մասնավորեցնում են հանրակրթության չափորոշչում տրված բովանդակային պահանջները: Օրինակ՝

- *բովանդակային պահանջ՝* «սեփական մտքերը հստակ ձևակերպելու, տրամաբանված դատողություններ կատարելու, տարբեր իրավիճակներում կողմնորոշվելու կարողությունների ձևավորում»,
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝* «աշակերտի մոտ ձևավորել և զարգացնել երևակայություն, ուշադրություն, դիտողականություն»:

Տարրական դպրոցի բովանդակային պահանջներից է «ստեղծագործելու անհրաժեշտության գիտակցումը»: Թեև տարրական դպրոցի ուսումնական նպատակները հստակ են և փոխլրացնում են իրար, սակայն ուղղված չեն վերոնշյալ բովանդակային պահանջի բավարարմանը:

Միջին դպրոց: Եթե տարրական դպրոցում բովանդակային պահանջների և առարկայի նպատակների միջև կապը հստակ է, և առարկայի նպատակները մասնավորեցնում են հանրակրթության պետական չափորոշչի պահանջները, ապա միջին դպրոցի պարագայում պատկերը փոխվում է: Հանրակրթության պետական չափորոշչով սահմանված բովանդակային պահանջները պարունակում են հստակ կարողություններ և գիտելիքային բաղադրիչներ՝ ի տարբերություն առարկայի նպատակների: Արդյունքում՝ միջին դպրոցի նպատակներն ավելի ընդհանրական բնույթ են կրում, քան բովանդակային պահանջները: Օրինակ՝

- *բովանդակային պահանջներ*՝ «սովորողների կողմից ինքնուրույն կշռադատություններ կատարելու ձգտում», «մտքի ճշգրտության, ճկունության կարևորում», «տարաբնույթ խնդիրների լուծման ժամանակ ստեղծագործական մոտեցման ցուցաբերում»,
- *ուսումնական նպատակներ*՝ «հանրահաշվի մասին՝ որպես իրականության ճանաչման ու նկարագրության և մոդելավորման ու պատկերացումների ձևավորում», «սովորողների տրամաբանական և ալգորիթմական մտածողության ձևավորում և զարգացում, լեզվամտածողության զարգացում»:

Միջին դպրոցի համար, ըստ հանրակրթության պետական չափորոշչի սահմանած պահանջի, կարևորվում է «համագործակցային մեթոդներով աշխատելը», սակայն միջին դպրոցի նպատակներն այս պահանջին չեն անդրադառնում:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցում առկա են բովանդակային պահանջների և նպատակների կրկնություններ՝ առանց մասնավորեցման. օրինակ՝

- *բովանդակային պահանջներ*՝ «զարգացնել սովորողի տրամաբանական մտածողությունը», «ալգորիթմական և քննական մտածողության ձևավորում»,
- *ուսումնական նպատակ*՝ «սովորողների տրամաբանական, ալգորիթմական մտածողության և լեզվամտածողության զարգացում»:

Առկա են նաև պահանջներ, որոնք ներկայացված չեն ուսումնական նպատակներում: Օրինակ՝ մաթեմատիկայի դերի արժևորումը «սովորողների կողմից որպես գիտության համընդհանուր լեզու և երևույթների ու պրոցեսների մոդելավորման միջոց»:

Ավագ դպրոցի բովանդակային պահանջները և նպատակները չեն ապահովում շարունակականությունը միջին դպրոցի բովանդակային «համագործակցային մեթոդներով աշխատել» պահանջի առումով:

Ընդհանուր առմամբ, բոլոր կրթական աստիճաններում ներկայացված նպատակները և բովանդակային պահանջները հիմնականում համահունչ են՝ ապահովելով անհրաժեշտ ճկունություն՝ լրացնելու ուսուցման գիտելիքային բաղադրիչը և հասնելու ներկայացված նպատակներին: Որոշ դեպքերում մի կրթական աստիճանից մյուսին անցնելիս պահանջները սահուն կերպով չեն կապակցվում՝ առաջացնելով անհամապատասխանություններ:

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Տարրական դպրոց: Տարրական դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներից մաթեմատիկայի հետ ուղղակիորեն առնչվում են ստորև ներկայացվող երեք հիմնական դրույթները.

- տիրապետի տարրական մաթեմատիկայի նշանային համակարգին, կիրառի թվաբանական գործողությունները (գումարում, հանում, բազմապատկում, բաժանում) առօրյա պարզ խնդիրներում,
- եզրակացություններ անի պատճառահետևանքային կապերի վերաբերյալ,
- ճանաչի երկրաչափական պատկերները:

Ներկայացված պահանջներն ուղիղ կերպով առարկայի նպատակներում չեն արտահայտվում, սակայն «ձևավորել լեզվատրամաբանական և ալգորիթմական մտածողություն» ընդհանրական նպատակն արտացոլում է առաջին երկու կետերը: Երրորդ կետը որոշակիորեն արտացոլված է «զարգացնել աշակերտի երևակայությունը» ուսումնական նպատակում:

Վերոնշյալներից խնդրահարույց է տարրական դպրոցի համար ներկայացված «եզրակացություններ անել պատճառահետևանքային կապերի վերաբերյալ» պահանջը, քանի որ նման եզրակացություններ անել փաստացի հնարավոր է բացահայտելու, վերլուծելու, մեկնաբանելու արդյունքում: Պատճառահետևանքային կապերը վերլուծելու, բացահայտելու և պարզաբանելու պահանջները ներկայացվում են նաև միջին և ավագ դպրոցների շրջանավարտներին: Ստորև տրված է երեք կրթական աստիճանների շրջանավարտներին ներկայացվող պահանջներում պատճառահետևանքային կապերի շարունակականությունը:

Տարրական դպրոց	Միջին դպրոց	Ավագ դպրոց
Եզրակացություններ անի պատճառահետևանքային կապերի վերաբերյալ:	Բացահայտի և պարզաբանի առանձին երևույթների պատճառահետևանքային կապերը:	Կարողանա վերլուծել, մեկնաբանել և ներկայացնել երևույթների պատճառահետևանքային կապերը:

Արդյունքում երեք կրթական աստիճանների համար նկարագրված է միևնույն պահանջը:

Շրջանավարտներին ներկայացվող պահանջների վերառարկայական բնույթը թույլ է տալիս «Մաթեմատիկա» առարկային վերագրել պահանջներում տրված այնպիսի հմտություններ և կարողություններ, որոնք, օրինակ, բխում են առարկայի հետևյալ նպատակից՝ «զարգացնել աշակերտի երևակայությունը, ուշադրությունը, դիտողականությունը, աշխատասիրությունը, նպատակասլացությունը, համբերությունը, հանդուրժողականությունը»: Այս նպատակից ելնելով՝ շրջանավարտին ներկայացվում է հետևյալ պահանջը՝ «տիրապետել սովորելու հիմնական հմտություններին, ունենալ սովորելու կամք և վստահություն սեփական ուժերի հանդեպ»:

Միջին դպրոց: Ինչպես տարրական դպրոցում, այնպես էլ միջինում, շրջանավարտին ներկայացվող պահանջները թեև ընդհանրական են, սակայն մասնավոր դեպքերում հատվում են առարկայի նպատակների հետ: Օրինակ՝ որպես նպատակ նշված «պրակտիկ գործունեությունը» հատվում է շրջանավարտներին ներկայացվող հետևյալ պահանջների հետ՝

- առօրյա պարզ իրավիճակների վերաբերյալ տվյալներ հավաքել ու դրանց օգնությամբ աղյուսակներ, դիագրամներ կազմել,
- ունենա մեծությունների վերաբերյալ գիտելիքներ և կարողանա կիրառել դրանք գործնական պարզ իրադրություններում:

Մյուս կողմից, առարկայի որոշ նպատակներ, օրինակ՝ սովորողների տրամաբանական և ալգորիթմական մտածողության ձևավորումը և զարգացումը, լեզվամտածողության զարգացումը, սովորողին առաջադրվող պահանջներում ներկայացվում են բնական գիտությունների հետ սերտ կապակցվածության մեջ, օրինակ՝

- կարողանա նկարագրել շրջապատի և առօրյա կյանքի տարբեր երևույթներ, կատարել դրանց վերաբերյալ հստակ դատողություններ, կատարել հիմնավորումներ՝ փաստարկներից ելնելով,

- կարողանա նկատել տարբեր երևույթների միջև առկա կապերը, երևույթների առանձնահատկությունները, օրինաչափությունները և ներկայացնել դրանք բառերով ու սիմվոլներով:

Միջին դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջները մաթեմատիկա և բնագիտություն ոլորտների համար հստակ կապակցվածություն ունեն: Առարկայի նպատակները նույնպես կարևորում են մաթեմատիկան՝ որպես «հարակից առարկաների համար անհրաժեշտ գիտելիքների» հիմք:

Միջին դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներից կարելի է առանձնացնել «ճանաչի սեփական անձը, անաչառ և ճիշտ գնահատի իր հնարավորությունները, ունենա վստահություն սեփական ուժերի հանդեպ» պահանջը, որը որպես նպատակ ներկայացված է ավագ դպրոցի համար՝ «կամային ու անհատական հատկանիշների ձևավորում» ձևակերպմամբ, սակայն առկա չէ միջին դպրոցի նպատակներում:

Ավագ դպրոց: Ինչպես միջին, այնպես էլ ավագ դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջները մաթեմատիկա և բնագիտություն ոլորտների համար սերտ կապակցվածություն ունեն:

Շրջանավարտին ներկայացվող՝ «ունենա տրամաբանական զարգացած մտածողություն, ճանաչողական, ստեղծագործական ու կիրառական ունակություններ՝ մաթեմատիկայի ու բնական գիտությունների ոլորտում» ընդհանրական պահանջի «մտածողություն» և «կիրառական ունակություններ» բաղադրիչներն արտացոլված են ավագ դպրոցի առարկայի նպատակներում, սակայն «ստեղծագործական ունակություններ» բաղադրիչը չի շոշափվում:

Մաթեմատիկա և բնագիտություն ոլորտներին ուղղակի առնչվող որոշ պահանջներ, որոնք ներկայացվում են շրջանավարտին, չեն արտացոլվում առարկայի ուսումնական նպատակներում.

- *շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ՝* «տիրապետի ապացուցման մեթոդների, իրականացնի հետազոտական աշխատանք», «կարողանա վերլուծություններ կատարելով կառուցել մաթեմատիկական մոդելներ, գրաֆիկներ, գծապատկերներ»:

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

Տարրական, միջին և ավագ դպրոցներում «Մաթեմատիկա» և «Հանրահաշիվ» առարկաների չափորոշիչներում սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները եռամակարդակ են՝ Ա, Բ, Գ:

Տարրական դպրոց: Տարրական դպրոցի չափորոշիչները դիտարկվել են 1-4-րդ դասարանի «Մաթեմատիկա» առարկայի համար: Սովորողին ներկայացվող պահանջները բոլոր մակարդակների համար հիմնականում սկսվում են «իմանալ», «կարողանալ», «գաղափար ունենալ» բայերով, որոնք համապատասխանում են Բլումի դասաբանության կոգնիտիվ գործընթացներից առաջին երկուսին՝ «հիշել» և «հասկանալ»: Օրինակ՝

- գաղափար ունենա դատողության մասին,
- իմանա տվյալները աղյուսակի տեսքով ներկայացնելու և աղյուսակներից ու դիագրամներից տվյալներ ստանալու եղանակները,
- իմանա ավգորիթմների գրանցման պայմանանշանները:

Մյուս կողմից «կարողանալ» բայի դեպքում գործընթացը նկարագրվում է այլ գործողություններով, որոնք հստակություն են մտցնում պահանջի ձևակերպման մեջ: Արդյունքում՝ պահանջներում առկա է նաև «կիրառել» կոգնիտիվ գործընթացը: Օրինակ՝

- կարողանա առարկաները տեսակավորել և խմբավորել ըստ երկու հատկանիշի համադրման, դիտարկումների, փորձերի միջոցով (նաև ոչ թվային) հավաքել և գրանցել տվյալներ, ներկայացնել աղյուսակների միջոցով (*«հասկանալ» և «կիրառել» գործընթացներ, կոնցեպտուալ գիտելիք՝ Բ մակարդակում*):

Ա մակարդակին հատուկ են գիտելիքների փաստացի և կոնցեպտուալ տեսակները, որոնք Բ և Գ մակարդակներում արդեն հարում են պրոցեսային գիտելիքներին.

- խնդրի լուծման պլան կազմել, խնդիրների լուծման ժամանակ գծապատկերներ, աղյուսակներ օգտագործել, օգտակար քայլեր գտնել կիրառական, հետաքրքրաշարժ խնդիրների լուծման և խաղերի համար, ըստ նշանակության և տեղին օգտագործել սովորած տերմինները (*պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց*):

Առկա է մեկ օրինակ՝ «մասնակցել քննարկումների, օգտվել ուրիշի դատողություններից, տվյալներից, խնդիրներ լուծելիս մասնակցել խմբային աշխատանքի, խոսքային և ոչ խոսքային աղբյուրներից տեղեկություն ստանալ», որը «գնահատել» գործընթաց է ենթադրում, սակայն ներկայացված է Ա մակարդակում, և տվյալ մակարդակի համար բարձր կոգնիտիվ պահանջ է:

Այս տեսանկյունից որոշ անհամապատասխանություններ Ա, Բ, Գ մակարդակների միջև առկա են: Հատկանշական է նաև, որ տարրական դպրոցի սովորողին ներկայացվող

պահանջները ծավալուն են, և մակարդակային ներկայացումը հիմնականում պարունակում է ոչ թե մեկ, այլ մի շարք գործընթացների պահանջներ: Օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Իմանա խնդրի բաղադրիչները, կարողանա առանձնացնել խնդրի պայմանը և պահանջը, խնդրի լուծման պլան կազմել, խնդիրների լուծման ժամանակ գծապատկերներ, աղյուսակներ օգտագործել, օգտակար քայլեր գտնել կիրառական, հետաքրքրաշարժ խնդիրների լուծման և խաղերի համար (գետանց, լաբիրինթոս, դոմինո, մատիտի մեկ հպումով գծվող պատկերներ և այլն), ըստ նշանակության և տեղին օգտագործել սովորած տերմինները, մասնակցել քննարկումների, օգտվել ուրիշի դատողություններից, տվյալներից, խնդիրներ լուծելիս մասնակցել խմբային աշխատանքի, խոսքային և ոչ խոսքային աղբյուրներից տեղեկություն ստանալ:	Կարողանա խնդիրը վերլուծել ավելի պարզ խնդիրների, խնդրի լուծման տարբեր եղանակներ փնտրել, տրված պայմանների դեպքում խնդիր ձևակերպել, քայլեր և ալգորիթմներ մշակել կիրառական, հետաքրքրաշարժ խնդիրների լուծման և խաղերի համար (գետանց, լաբիրինթոս, դոմինո, մատիտի մեկ հպումով գծվող պատկերներ, կեղծ դրամներ, շախմատի տախտակ և այլն), ըստ նշանակության և տեղին օգտագործել սովորած հասկացությունները, արտահայտությունները:	Կարողանա առանց խնդիրը լուծելու կռահել և գնահատել խնդրի պատասխանը, համեմատել լուծման արդյունքի հետ, լուծման արդյունավետ եղանակներ ընտրել, կիրառական, հետաքրքրաշարժ խնդիրների և խաղերի համար ունեցած տեղեկությունները մշակել, համեմատել և ներկայացնել տարբեր ձևերով:

Այս շղթայում առկա են Բլումի դասաբանության «կիրառել», «վերլուծել» և «գնահատել» կոգնիտիվ գործընթացները, որոնք ներկայացված են երեք մակարդակներում էլ: Համեմատելով սանդղակում ներկայացված պահանջների բաղադրիչները՝ որոշ դեպքերում յուրացվող գիտելիքների և կարողությունների աճը սահուն է, որոշ դեպքերում՝ ոչ միանշանակ: Սահունության օրինակ է հետևյալը.

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Իմանա խնդրի բաղադրիչները, կարողանա առանձնացնել խնդրի պայմանը և պահանջը, խնդրի լուծման պլան կազմել	Կարողանա խնդիրը վերլուծել ավելի պարզ խնդիրների, խնդրի լուծման տարբեր եղանակներ փնտրել	Կարողանա առանց խնդիրը լուծելու կռահել և գնահատել խնդրի պատասխանը, համեմատել լուծման արդյունքի հետ, լուծման արդյունավետ

(«հասկանալ», «կիրառել» մակարդակներ):	(«վերլուծել» մակարդակ):	եղանակներ ընտրել («գնահատել» մակարդակ):
--------------------------------------	-------------------------	---

Միևնույն շղթայի բաղադրիչների տեսանկյունից ոչ միանշանակ սահունության օրինակ է հետևյալը՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Օգտագործել սովորած տերմինները, մասնակցել քննարկումների, օգտվել ուրիշի դատողություններից, տվյալներից, խնդիրներ լուծելիս մասնակցել խմբային աշխատանքի, խոսքային և ոչ խոսքային աղբյուրներից տեղեկություն ստանալ:	Տեղին օգտագործել սովորած հասկացությունները, արտահայտությունները:	Ունեցած տեղեկությունները մշակել, համեմատել և ներկայացնել տարբեր ձևերով:

Ա մակարդակում առկա է խմբային աշխատանք, տեղեկությունների հավաքագրում, մասնակցություն քննարկումներին, որոնք «գնահատել» գործընթացին են հատուկ, Բ մակարդակում «կիրառել» գործընթացն է, իսկ Գ մակարդակում ենթադրվում է մշակել, համեմատել և ներկայացնել, որոնք Բլումի դասաբանության կոգնիտիվ գործընթացներից որևէ մեկին հստակ վերագրելը դժվար է:

Միջին դպրոց: Միջին դպրոցի չափորոշիչները դիտարկելու համար ուսումնասիրվել են 5-6-րդ դասարանների «Մաթեմատիկա», ինչպես նաև 7-րդ և 9-րդ դասարանների «Հանրահաշիվ» առարկաների համար ներկայացված պահանջները:

5-6-րդ դասարանների սովորողին առաջադրվող պահանջները ներկայացման և ծավալային ձևակերպման տեսանկյունից հիմնականում կրկնում են տարրական դպրոցի պահանջները. ներկայացված են «գաղափար ունենալ», «հասկանալ» գործընթացները, ինչպես նաև «կարողանալ» բայը, որին հաջորդում են տարբեր գործընթացների նկարագրություններ: Առկա են «առանձնացնել», «արտահայտել», «կիրառել», «հաշվել», «կլորացնել», «չափել», «գծել», «ստուգել» բայերը, որոնք հատուկ են «հասկանալ» և «կիրառել» կոգնիտիվ գործընթացներին: Գիտելիքների ուղղություններից հավասարապես առկա են փաստային, կոնցեպտուալ և պրոցեսային տեսակները: Օրինակ՝

- կարողանա առանձնացնել ամբողջի մասը և այն արտահայտել տասնորդական կոտորակով (*պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց*),
- իմանա մակերեսի չափման միավորները, գրանցի չափման արդյունքները (*փաստական գիտելիք՝ «կիրառել» գործընթաց*),

- իմանա արտարժույթների մասին, և արտահայտի մեկը մյուսով (*կոնցեպտուալ գիտելիք*, «հասկանալ» գործընթաց):

Միջին դպրոցի 5-6րդ դասարանների սովորողներին ներկայացվող մի շարք պահանջներ, մասնավորապես «Հանրահաշվի տարրեր», «Տրամաբանության և ինֆորմատիկայի տարրեր» բաժիններում, մեծ մասամբ նույնն են, ինչ տարրական դպրոցի 1-4-րդ դասարանների սովորողներին ներկայացվող պահանջները՝ մինևույն մակարդակային բաժանումով: Օրինակ՝

1-4-րդ դասարաններ	5-6-րդ դասարաններ
<p>Իմանա ալգորիթմների գրանցման պայմանանշաններ, կարողանա առարկաները տեսակավորել և խմբավորել ըստ երկու հատկանիշի համադրման, դիտարկումների, փորձերի միջոցով (նաև ոչ թվային) հավաքել և գրանցել տվյալներ, ներկայացնել աղյուսակների միջոցով, տրված հաջորդականությունների օրինակներում նկատել օրինաչափությունը և շարունակել հաջորդականությունը, բազմակի ելք ունեցող պարզ իրավիճակներում գրանցել տրված պայմաններին բավարարող բոլոր հնարավոր տարբերակները, նպատակին հասնելու գործողությունների հաջորդականությունը (ալգորիթմը) գրանցել պայմանանշանների միջոցով (Բ մակարդակ):</p>	<p>Իմանա «Եթե-ապա» տրամաբանական ձև պարունակող դատողությունների օրինակներ, ալգորիթմների գրանցման պայմանանշաններ:</p> <p>Կարողանա առարկաները տեսակավորել և խմբավորել ըստ երկու հատկանիշի համադրման, գտնել տրված վերջավոր բազմությունների հատումը, դիտարկումների միջոցով (նաև ոչ թվային) հավաքել և գրանցել տվյալներ, ներկայացնել դիագրամների միջոցով, տրված հաջորդականությունների օրինակներում նկատել օրինաչափությունը և շարունակել հաջորդականությունը, գրանցել տրված պայմաններին բավարարող բոլոր հնարավոր տարբերակները, բազմակի ելք ունեցող իրադրություններում գտնել հնարավոր ելքերի քանակը և հաշվել նշված պատահույթի հաճախությունը, նպատակին հասնելու ալգորիթմ կազմել և գրանցել պայմանանշանների միջոցով (Բ մակարդակ):</p>

Առկա են նաև ոչ հստակ ձևակերպումներ՝ «գիտենալ» և «ծանոթ լինել», օրինակ՝

- ծանոթ լինի մեկ անհայտով պարզագույն հավասարումների,
- գիտենա թվաբանական գործողությունների հատկությունները:

Արդյունքում՝ տարրական դպրոցի և միջին դպրոցի 5-6րդ դասարանների սովորողին ներկայացվող մաթեմատիկայի առարկայական պահանջները միանշանակ

շարունակականություն չեն ապահովում: Միջին դպրոցում առկա է տարրական դպրոցի նյութի կրկնություն՝ ծավալի որոշակի ավելացմամբ:

Միջին դպրոցի 7-9-րդ դասարանների «Հանրահաշիվ» առարկայի պահանջները, ինչպես և նախորդ երկու դեպքերում, այս կրթական մակարդակում ևս սովորողից պահանջում են փաստականից մինչև պրոցեսային գիտելիքների տեսակները: Օրինակ՝

- իմանա բնական և ամբողջ ցուցիչներով աստիճանի սահմանումները և հիմնական հատկությունները, կրճատ բազմապատկման բանաձևերը, քառակուսի արմատի սահմանումը, պարզագույն հատկությունները (*փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*),
- իմանա բնական և ամբողջ ցուցիչներով աստիճանի, քառակուսի արմատի հիմնական հատկությունների, կրճատ բազմապատկման բանաձևերի ապացուցումները (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*):

Հիմնականում առկա են կոգնիտիվ գործընթացի «հասկանալ» և «կիրառել» մակարդակները, սակայն, քիչ են հանդիպում «վերարտադրել», «բացատրել», «եզրակացություններ անել», «համեմատել», «մասնավորեցնել» բայերը, որոնք Բլումի դասաբանության համաձայն՝ գտնվում են միևնույն «հասկանալ» գործընթացում: Օրինակ՝

- եզրակացություններ անել մշակված տվյալների դիագրամներից և հիստոգրամներից,
- մաթեմատիկական և տրամաբանական հիմնավորումներով բացատրել ֆիզիկական կամ քիմիական երևույթներ:

Միջին դպրոցի 7-9-րդ դասարանների պարագայում սովորողի ինքնուրույն, հետազոտական աշխատանքի շեշտադրում չկա, որը կարող էր ենթադրել «գնահատել» և «ստեղծել» կոգնիտիվ գործընթացները: Մի դեպքում միայն առկա է «հետազոտել» պահանջը՝ «կարողանա գրաֆիկորեն լուծել և հետազոտել երկու անհայտով երկու գծային հավասարումների համակարգերը», որը հատուկ է «գնահատել» մակարդակին՝ որպես քննման գործընթաց:

Մի շարք թեմաներում (օրինակ՝ 1. Թվաբանական և հանրահաշվական արտահայտություններ, արտահայտության թվային արժեք, բնական ցուցիչով աստիճան, դրա հատկությունները, կրճատ բազմապատկման բանաձևեր), Ա, Բ և Գ մակարդակներում սովորողին ներկայացվող պահանջները գրեթե նույնն են:

Օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Իմանա բնական և ամբողջ ցուցիչով աստիճանի սահմանումները և հիմնական հատկությունները, կրճատ բազմապատկման բանաձևերը, քառակուսի արմատի սահմանումը, պարզագույն հատկությունները:	Իմանա բնական և ամբողջ ցուցիչներով աստիճանի, քառակուսի արմատի հիմնական հատկությունների, կրճատ բազմապատկման բանաձևերի ապացուցումները:	Իմանա բնական և ամբողջ ցուցիչներով աստիճանի, քառակուսի արմատի հիմնական հատկությունների, կրճատ բազմապատկման բանաձևերի փաստարկված ապացուցումները, կարողանա կատարել գործողություններ քառակուսի արմատ պարունակող արտահայտությունների հետ:

Սովորողին ներկայացվող պահանջներից է նաև «Ֆունկցիաների որոշման և արժեքների տիրույթների, աճման և նվազման միջակայքերի, մեծագույն և փոքրագույն արժեքների որոշման վերաբերյալ ստացված արդյունքների հիմնավորման կարողությունը» կամ «երկու անհայտով երկու գծային հավասարումների համակարգերը գրաֆիկորեն լուծելու և հետազոտելու կարողությունը», որոնք կարելի է վերագրել մետակոգնիտիվ գիտելիքի տեսակներ են, որոնք հազվադեպ են հանդիպում չափորոշչային պահանջներում:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի սովորողին ներկայացվող պահանջները ներկայացված են ըստ հոսքերի: Տվյալ ուսումնասիրության շրջանակներում ուսումնասիրվել են ընդհանուր հոսքի համար սահմանված պահանջները: Պահանջները տրված են ծավալուն շղթաների տեսքով, որոնք խմբավորված են մի քանի մեծ թեմաների շուրջ՝ «Ֆունկցիա», «Հավասարումներ և անհավասարումներ» և այլն:

Ավագ դպրոցի սովորողին ներկայացվող պահանջների Ա մակարդակում առկա են հիմնականում կոնցեպտուալ գիտելիքներ, որոշ դեպքերում պահանջում են պարզ պրոցեսային գիտելիքների առկայություն: Կոգնիտիվ գործընթացներից հիմնականում առկա են «հասկանալ»-ը և «կիրառել»-ը օրինակ՝

- իմանա ինչ է անկյան և թվի սինուսը, կոսինուսը, գիտենա դրանց նշաններն ըստ քառորդների (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*),
- իմանա ինչպես լուծել $\sin x = a$, $\cos x = a$ տեսքի հավասարումներ (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ», «վերարտադրել» գործընթաց*),
- գաղափար ունենա հավասարումների պարզագույն համակարգերի լուծման եղանակների մասին (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*):

Բ մակարդակում հիմնականում սահուն անցում է կատարվում պրոցեսային գիտելիքների, և գերակշռում է Ա մակարդակում ներկայացված կոնցեպտուալ գիտելիքի կիրառումը: Հիմնական կոնցեպտներին ավելանում են «ապացույցներ» անելու պահանջներ, որոնք ենթադրում են կոնցեպտի կիրառություն, օրինակ՝

- իմանա $\sin x = a, \cos x = a$ տեսքի հավասարումների լուծման բանաձևերը և դրանց արտաձուլումները (պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց),
- կարողանա պարզագույն դեպքերում օգտվել զուգամետ հաջորդականությունների հիմնական հատկություններից և հաշվել դրանց սահմանները (պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց),
- կարողանա ոչ բարդ դեպքերում ազատվել կոտորակի հայտարարի իռացիոնալությունից (պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց),
- կարողանա պարզեցնել եռանկյունաչափական արտահայտություններ և հաշվել դրանց արժեքները, ապացուցել եռանկյունաչափական հավասարություններ (պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց):

Գ մակարդակը հիմնվում է Ա և Բ մակարդակներում յուրացված կոնցեպտների կիրառության վրա՝ առաջարկելով ավելի խորացնել՝ «մարզել» պրոցեսային գիտելիքները: Արդյունքում՝ հիմնականում առկա են պրոցեսային գիտելիքների տեսակը և «իմանալ», «գիտենալ» բայերով ներկայացված պահանջներ՝ ուղղված բանաձևերի արտաձման, կիրառման գործընթացներին: Առկա «գաղափար ունենա», «գիտենա», «իմանա» բայերն ուղղակիորեն չեն արտահայտում վերլուծելու և գնահատելու կոգնիտիվ գործընթացների առկայությունը, սակայն ենթադրում են որոշ չափով նման գործունեության անհրաժեշտություն: Արդյունքում՝ ներկայացված բայերը հստակ չեն սահմանում սովորողի «իմանալու» մակարդակը: Օրինակ՝

- իմանա անվերջ նվազող երկրաչափական պրոգրեսիայի հիմնական հատկությունների ապացուցումները և անդամների գումարի բանաձևի արտաձուլումը (պրոցեսային գիտելիք, «վերլուծել» գործընթաց),
- գիտենա հիմնական եռանկյունաչափական նույնությունների ու բանաձևերի, բերման բանաձևերի ապացույցները (պրոցեսային գիտելիք, «վերլուծել» գործընթաց):

Մյուս կողմից Գ մակարդակի «կարողանա» տարբերակներում պահանջներն ավելի հստակ են, օրինակ՝

- կարողանա ոչ բարդ դեպքերում հավասարումները, անհավասարումները, համակարգերը և համախմբերը մեկնաբանել գրաֆիկորեն և դրանց լուծումները պատկերել կոորդինատային հարթության վրա (*պրոցեսային գիտելիք*, «վերլուծել» գործընթաց):

Որոշ դեպքերում սովորողներին ներկայացված պահանջների մակարդակների միջև կոգնիտիվ զարգացումը սահուն չէ: Օրինակ, «Ֆունկցիա» թեմայի շրջանակներում ներկայացված Գ մակարդակը պարունակում է որոշակի կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիքներ, Բ մակարդակի «պարզ դեպքերում կարողանալ» գործընթացը ներկայացված է «ոչ բարդ դեպքերում կարողանալ» արտահայտությամբ: Արդյունքում հստակ չէ «պարզ դեպքի» և «ոչ բարդ դեպքի» միջև եղած սահմանը:

Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Գաղափար ունենա ֆունկցիայի հակադարձի, բարդ ֆունկցիայի մասին, կարողանա պարզ դեպքերում կազմել տրված երկու ֆունկցիաների համադրույթը:	Ոչ բարդ դեպքերում կարողանա պարզել ֆունկցիայի հակադարձելիությունը և գտնել դրա հակադարձը:

Որոշ թեմաների Գ մակարդակում ավելանում է նոր կոնցեպտների մասին գաղափար ունենալու գործընթացը, որը կիրառության մակարդակում չի օգտագործվում: Օրինակ՝

- գաղափար ունենա ներդաշնակ տատանումների մասին,
- գաղափար ունենա անկախ պատահույթի մասին,
- գաղափար ունենա իրական թվի իրական ցուցիչով աստիճանի մասին:

Հստակություն և չափելիություն

Առարկայական չափորոշչում սովորողին ներկայացված պահանջները հիմնականում հստակ են:

Միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարանների, ինչպես նաև ավագ դպրոցի համար սովորողին ներկայացվող առարկայի պահանջների թեմատիկ բաժանումը հստակ սահմանում է թեմայի շրջանակներում սովորողի գիտելիքների յուրացման հերթականությունը: Տարրական դպրոցի և միջին դպրոցի 7-9-րդ դասարանների սովորողին ներկայացվող պահանջները նման թեմատիկ բաժանում չունեն, որի արդյունքում միևնույն առարկայի համար սովորողներին ներկայացվող պահանջների բաժանման սկզբունքները տարբեր են:

Մասնավոր դեպքերում հստակ չէ, օրինակ, ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքի Գ մակարդակում ներկայացվող նոր կոնցեպտուալ գիտելիքների առկայությունը, որի հետագա կիրառությունը նկարագրված չէ, կամ միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարանների սովորողներին ներկայացվող պահանջների և տարրական դպրոցի պահանջների միջև մի շարք կրկնությունների առկայությունը:

Հստակության մեկ այլ խնդիր է ներկայացվող կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիքների կապը իրականության հետ, կապը այլ առարկաների հետ, անդրադարձը գործնական միջավայրում դրանց կիրառմանը, որը միանշանակ չէ չափորոշիչներում, սակայն հստակ սահմանված է առարկայի նպատակներով՝

- գործնական կարողություններ, մաթեմատիկայի և հարակից ուսումնական առարկաների ուսումնասիրություն, աշխարհի մասին պատկերացումներ կազմելու կարողություններ:

Չափելիությունն ապահովելու համար առկա «գաղափար ունենա», «իմանա», «գիտենա» արտահայտությունների փոխարեն նախընտրելի է ունենալ Բլումի դասաբանությամբ տրված հատուկ բայեր, որոնք առավել «չափելի» են ներկայացնում գործընթացը, օրինակ՝ «վերարտադրել», «օրինակ բերել», «դասակարգել», «եզրակացնել», «համեմատել»:

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Նպատակակենտրոնություն

Տարրականից անցումը միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններ էական բարդացում չի ենթադրում, կատարվում են մի շարք կրկնություններ (տե՛ս առարկայի վերլուծության սովորողներին ներկայացվող պահանջների բաժինը): Ընդհանուր առմամբ, այս կրթական աստիճանում սովորողին ներկայացվող պահանջները տանում են առարկայի ուսումնական նպատակների իրագործմանը, քանի որ վերջիններս, ինչպես նշվեց, ճկունություն են ապահովում առարկայի շրջանակներում բովանդակության, գիտելիքների և կարողությունների սահմանման համար:

Միջին դպրոցի 7-9-րդ դասարաններում ձևավորվում է նոր փաստական և կոնցեպտուալ գիտելիքների պաշար, որը զարգացվում է կիրառական գործունեության արդյունքում: Հստակ տեսանելի չէ այս կրթական աստիճանի առնչությունը «պրակտիկ գործունեության, մաթեմատիկական և հարակից ուսումնական առարկաների ուսումնասիրությանը» սովորողին ներկայացված պահանջներին:

Ավագ դպրոցի նպատակներում առկա «սովորողների հոգևոր դաստիարակությունը, ազգային, հայրենասիրական զգացմունքների, անհատների ու ժողովուրդների

նկատմամբ հարգանքի ձևավորումը» որևէ կերպ արտացոլված չեն սովորողին ներկայացվող պահանջներում: Մյուս կողմից պահանջներում ներկայացված կոնցեպտուալ, պրոցեսային գիտելիքները հնարավորություն են տալիս նպատակներից ձևավորելու «սովորողների տրամաբանական, ալգորիթմական մտածողության և լեզվամտածողության զարգացումը, հանրահաշվական և մաթեմատիկական անալիզի գիտելիքների ու մեթոդների տիրապետումը»:

Մրցունակություն

Ինտեգրված «Մաթեմատիկա» և «Հանրահաշիվ» առարկաների ուսումնական նպատակներն արտացոլում են մի շարք Եվրոպական առանցքային կարողություններ:

Մաթեմատիկա: Եվրոպական առանցքային կարողությունների և առարկայի ուսումնական նպատակների ու սովորողին ներկայացվող պահանջների կապակցվածությունը ներկայացված է ստորև.

- *մաթեմատիկական կոմպետենցիաներ և գիտության ու տեխնոլոգիաների ոլորտում հիմնարար կարողություններ՝* «աշակերտների մոտ ձևավորել լեզվատրամաբանական և ալգորիթմական մտածողություն»,
- *նախաձեռնողականություն և գործունյա վարք՝* «զարգացնել աշակերտի երևակայությունը, ուշադրությունը, դիտողականությունը, աշխատասիրությունը, նպատակասլացությունը, համբերությունը, հանդուրժողականությունը և այլն», «սովորեցնել աշակերտներին ձեռք բերած գիտելիքները և կարողությունները կիրառել տարբեր գործնական խնդիրներ լուծելիս»:

«Սովորելու կարողություն»-ը առարկայի չափորոշիչներում սովորողին ներկայացված պահանջներում առկա է հետևյալ տեսքով՝ «մասնակցել քննարկումների, օգտվել ուրիշի դատողություններից, տվյալներից, խնդիրներ լուծելիս մասնակցել խմբային աշխատանքի, խոսքային և ոչ խոսքային աղբյուրներից տեղեկություններ ստանալ» կամ «կարողանա առանց խնդիրը լուծելու կռահել և գնահատել խնդրի պատասխանը, համեմատել լուծման արդյունքի հետ, լուծման արդյունավետ եղանակներ ընտրել»:

Հանրահաշիվ, միջին դպրոց: Եվրոպական առանցքային կարողությունների և միջին դպրոցի «Հանրահաշիվ» առարկայի ուսումնական նպատակների կապակցվածությունը նույնպես հստակ է.

- *մաթեմատիկական կոմպետենցիաներ և գիտության ու տեխնոլոգիաների ոլորտում հիմնարար կարողություններ՝* «սովորողների տրամաբանական և ալգորիթմական մտածողության ձևավորումը և զարգացումը, լեզվամտածողության զարգացումը:

Այս կրթական աստիճանի պարագայում «նախաձեռնողականություն և գործունյա վարք» կարողության զարգացումը հստակ շարունակական չէ, սակայն «պրակտիկ գործունեության, աշխարհի մասին պատկերացումներ կազմելու, գիտելիքներ և հմտություններ» ընդհանրական նպատակը որոշ չափով առնչություն ունի նշված կարողության հետ:

«Սովորելու կարողությունը» այս կրթական աստիճանում արտահայտված է հետևյալ պահանջում՝ «կրթության շարունակականության համար անհրաժեշտ գիտելիքների և կարողությունների ձեռք բերում», որը, սակայն, կարելի է մեկնաբանել նաև որպես զուտ ավագ դպրոցում և բուհում ուսանելու պատրաստվածության հիմքերի ձևավորում:

Հանրահաշիվ՝ ավագ դպրոց: Եվրոպական առանցքային կարողությունների և ավագ դպրոցի «Հանրահաշիվ» առարկայի ուսումնական նպատակների միջև նույնպես առկա է կապակցվածություն «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառի հիմնական՝ «մաթեմատիկական կարողությունների» առումով:

Ավագ դպրոցի՝ «սովորողի իմացական ոլորտի, կամային ու անհատական հատկանիշների ձևավորումն ու զարգացումը» նպատակը ոչ հստակ կերպով առնչվում է Եվրոպական առանցքային «նախաձեռնողականություն և գործունյա վարք» կարողության ձևավորմանը:

Հատկանշական է, որ «Մաթեմատիկա» և «Հանրահաշիվ» առարկաների դեպքում թվայնացված կարողություններին հարող նպատակներ կամ պահանջներ չեն ներկայացվում:

Ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածություն

Տարրական դպրոցում մաթեմատիկա առարկայի ուսումնական պլանի կրթական բովանդակային ծանրաբեռնվածության և ժամաքանակների հարաբերակցությունը գնահատվում է հիմնականում բավարար: Միջին դպրոցի 9-րդ դասարանում, ըստ մասնագիտական գնահատականների, առկա է ժամանակային խնդիր. ծրագիրը խիտ է, թեմաները շատ են, և խոր ուսումնասիրության ու կիրառման հմտությունները զարգացնելու կարիք կա: Պատկերը հակառակն է 7-րդ դասարանում. հատկապես երկրորդ կիսամյակում հատկացված ուսումնական ժամաքանակը բովանդակային ծանրաբեռնվածության համեմատ ավելի շատ է, թեմաները համեմատաբար քիչ են, և հնարավոր է զարգացնել կիրառական հմտությունները:

Ավագ դպրոցի 10-11-րդ դասարաններում պատկերը նման է 9-րդ դասարանին՝ բովանդակային ծավալը մեծ է, ուսուցանվող նյութի ամրապնդմանը հատկացվող ժամաքանակը՝ քիչ:

Քանի որ հանրակրթության պետական չափորոշում շրջանավարտին ներկայացվող պահանջները առավելապես միջին և ավագ դպրոցներում խիստ ընդհանրական են մաթեմատիկայի և բնագիտական ոլորտի առարկաների համար, ապա նպատակային, չափորոշչային և ծրագրային խիստ ինտեգրացումը անհրաժեշտ է և՛ միջին դպրոցի և՛ ավագ դպրոցի համապատասխան առարկաների միջև: Օրինակ՝ ֆիզիկան կոնկրետ իրավիճակային կենսական խնդիրներ (մեխանիկա, դինամիկա, օպտիկա և այլն) է առաջադրում մաթեմատիկական գիտելիքի կիրառման համար, որը մոտիվացնում է սովորողին, առաջացնում սովորելու գործընթացի իմաստավորում:

Բնագիտական ոլորտի և մաթեմատիկայի միջև առկա են միջառարկայական թեմատիկ անհամապատասխանություններ: Օրինակ՝ «Ածանցյալ» թեման «Ֆիզիկա» առարկայի համար անհրաժեշտ է 10-րդ դասարանի վերջում, սակայն մաթեմատիկայի ծրագրով այն ներկայացվում է 11-րդ դասարանում: «Դիֆերենցիալ հավասարումների» մասին գիտելիքներ «Ֆիզիկա» առարկայի համար անհրաժեշտ են լինում ավելի շուտ, քան այն տեղակայված է «Հանրահաշվի» 11-րդ դասարանի ծրագրում: «Քիմիա» առարկայի դեպքերում բոլոր խնդիրների լուծումը պահանջում է մաթեմատիկական ապարատ (լուծույթներ, ջերմաքիմիա, քիմիական հավասարումներ և այլն), այդ առումով ևս կան որոշ անհամապատասխանություններ: Օրինակ՝ քիմիայի դասընթացում 7-րդ դասարանում պահանջվում է թվաբանական գործողություններ 10-ի ամբողջ աստիճաններով, որը հանրահաշվի դասընթացի ծրագրով նախատեսված է ուսումնասիրել 8-րդ դասարանում: Ավագ դպրոցում կենսաբանության 9-րդ և 10-րդ դասարանի դասընթացում, մասնավորապես գենետիկայի վերաբերյալ խնդիրներ լուծելիս, պահանջվում են վիճակագրության մասին գիտելիքներ, որոնք մաթեմատիկայի դասընթացում խորությամբ անցնում են 12-րդ դասարանում:

Հանրակրթական դպրոցի «Մաթեմատիկա» առարկայի ծրագրերի բովանդակությունը ամբողջությամբ ծածկում է միջազգային համապատասխան ծրագրերի (SAT, A-Level) բովանդակությունը: Սակայն միջազգային ծրագրերի առավելությունը դասագրքերում ընդգրկված կիրառությունների առկայությունն ու բազմազանությունն է, որը մոտիվացնում և հետաքրքրում է սովորողին՝ մղելով ինքնուրույն դատողություններ անելու, վերլուծելու, հետազոտելու, ինչը մաթեմատիկայի հայաստանյան դասագրքերում հիմնականում արտացոլված չէ:

Ամփոփում և եզրակացություններ

Ընդհանուր առմամբ չափորոշչային պահանջներն ամբողջական են. առկա են և՛ նպատակների տարանջատում ըստ կրթական աստիճանների, և՛ սովորողին ներկայացվող պահանջների աստիճանակարգում (1-4-րդ, 5-6-րդ, 7-9-րդ, 10-12-րդ դասարանների համար):

Առարկայի ուսումնական նպատակները հիմնականում հստակ կերպով են ներկայացված բոլոր հանրակրթական աստիճանների համար և մեծ մասամբ կենտրոնացած են հմտությունների և կարողությունների վրա՝ ի տարբերություն գիտելիքային բաղադրիչի: Նման մոտեցումը բովանդակային մշակման անհրաժեշտ ճկունություն է ենթադրում, սակայն նաև հնարավորություն է տալիս գերծանրաբեռնված գիտելիքներով բովանդակային բաղադրիչներ ունենալ:

Սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները հիմնականում արտացոլում են կոգնիտիվ զարգացում, սակայն տրված պահանջների մակարդակների միջև որոշ դեպքերում առկա են անսահունության դրսևորումներ:

Առարկայական չափորոշչում սովորողին ներկայացված պահանջները հիմնականում հստակ են, որը ավելի շատ առարկայի՝ ճշգրիտ գիտություններին դասվելու արդյունք է, քան պահանջների հստակ սահմանման:

Առարկայական ծրագրի թեմատիկ բաշխվածությունը վերանայման կարիք ունի՝ հաշվի առնելով բնագիտական առարկաների առարկայական ծրագրերի բովանդակությունը և ըստ այդմ գիտելիքի ինտեգրացման անհրաժեշտությունը: Անհրաժեշտություն կա նաև վերանայել մաթեմատիկա առարկայի ուսումնական պլանի կրթական բովանդակային ծանրաբեռնվածության և ժամաքանակների հարաբերակցությունը միջին և ավագ դպրոցում:

Ընդհանուր առմամբ, առարկայի ուսումնական նպատակներում Եվրոպական առանցքային կարողություններից «մաթեմատիկական կարողությունները» հիմնականում արտացոլված են: Մյուս կողմից, սակայն, սովորողներից պահանջվող կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիքների կապն իրականության հետ, միջառարկայական կապերը, անդրադարձը գործնական միջավայրում դրանց կիրառմանը, միանշանակ տրված չեն չափորոշիչներում, որը մրցունակության մարտահրավերներ է առաջացնում:

2.6. ԵՐԿՐԱՀԱՓՈՒԹՅՈՒՆ

«Երկրաչափություն» առարկան «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառը ներկայացնող պարտադիր առարկա է, որը ներկայանում է տարրական դպրոցում և միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարանների համար պարտադիր ինտեգրված «Մաթեմատիկա» առարկայով, այնուհետև «Երկրաչափություն» պարտադիր առարկայով՝ միջին դպրոցի 7-9-րդ դասարանների և ավագ դպրոցի 10-12-րդ դասարանների համար: Ավագ դպրոցում իրականացվում է հոսքային ուսուցում՝ ընդհանուր, տարբերակված և խորացված ուսուցման հոսքերում⁴:

Ամբողջականություն և սահունություն

Ուսումնական նպատակներ

«Երկրաչափություն» առարկայի (այս բաժնում այսուհետ՝ երկրաչափություն կամ առարկա) ուսումնական նպատակները հիմնական և ավագ դպրոցների առարկայական չափորոշիչներում սահմանված են նույն սովորողակենտրոն մոտեցմամբ: Գլխավոր և որոշիչ տարբերությունն այն է, որ հիմնական դպրոցում սովորողի մոտ ձևավորվում են նույնատիպ հմտություններ և կարողություններ հարթության վրա երկրաչափական պատկերների հատկությունների և առնչությունների համակարգված ուսումնասիրման միջոցով (հիմնական դպրոցում ծանոթանում են որոշ տարածական պատկերների և մարմինների հետ), իսկ ավագ դպրոցում՝ տարածության մեջ երկրաչափական պատկերների և մարմինների հատկությունների և առնչությունների համակարգված ուսումնասիրման միջոցով: Ընդհանուր առմամբ չկան տարբեր կրթական աստիճանների սովորողների տարիքային առանձնահատկություններով պայմանավորված կամ միջին և ավագ դպրոցներում հանրակրթության նպատակների տարբերությամբ պայմանավորված որակապես տարբեր մոտեցումներ:

⁴ Սույն առարկայական զեկույցում ավագ դպրոցի պարագայում ուսումնասիրվել են ընդհանուր հոսքի չափորոշիչը և ծրագիրը:

1-6-րդ դասարանների «Մաթեմատիկա», հիմնական դպրոցի 7-9-րդ դասարանների և ավագ դպրոցի «Երկրաչափություն» առարկայի ուսումնական նպատակները՝ ըստ առարկայական չափորոշի

Մաթեմատիկա», 1-6 դասարաններ	Հիմնական դպրոց, 7-9 դասարաններ	Ավագ դպրոց, 10-12 դասարաններ
<ul style="list-style-type: none"> - Աշակերտների մոտ ձևավորել լեզվատրամաբանական և ալգորիթմական մտածողություն, - աշակերտի մոտ ձևավորել և զարգացնել կոահեղու կարողություն, - սովորեցնել աշակերտներին ձեռք բերած գիտելիքները և կարողությունները կիրառել տարբեր գործնական խնդիրներ լուծելիս, - զարգացնել աշակերտի երևակայությունը, ուշադրությունը, դիտողականությունը, աշխատասիրությունը, նպատակասլացությունը, համբերությունը, հանդուրժողականությունը: 	<ul style="list-style-type: none"> Հարթության վրա երկրաչափական պատկերների հատկությունների և առնչությունների համակարգված ուսումնասիրման և տարածական պատկերների ծանոթացման միջոցով զարգացնել՝ - սովորողների պատկերային ընկալումները, - ճանաչողական ունակությունները, - տրամաբանական և ալգորիթմական մտածողությունը, - կյանքի տարբեր իրադրություններում հանդիպող կիրառական խնդիրներ լուծելու, գծապատկերներից, պայմանանշաններից, երկրաչափության լեզվից օգտվելու կարողություններ, - հարակից ուսումնական բնագավառներն ուսումնասիրելու, հետագա կրթությունը 	<ul style="list-style-type: none"> Տարածության մեջ երկրաչափական պատկերների և մարմինների հատկությունների և առնչությունների համակարգված ուսումնասիրման միջոցով զարգացնել՝ - սովորողների տարածական պատկերացումները, - պատկերային և տրամաբանական մտածողությունը, - ճանաչողական ունակությունները, - կյանքի տարբեր իրադրություններում ծագող կիրառական խնդիրներ լուծելու, գործողությունների պլան մշակելու, գծապատկերներով և երկրաչափության լեզվի գործածմամբ հաղորդակցվելու կարողությունները, - հարակից ուսումնական բնագավառներն ուսումնասիրելու, մասնագիտություն

Մաթեմատիկա», 1-6 դասարաններ	Հիմնական դպրոց, 7-9 դասարաններ	Ավագ դպրոց, 10-12 դասարաններ
	<p>շարունակելու, ինքնակրթությամբ զբաղվելու, առօրյա իրադրություններում կողմնորոշվելու և գործնական աշխատանքներ կատարելու համար անհրաժեշտ գիտելիքներն ու հմտությունները,</p> <p>- նպաստել նրանց արժեքային համակարգի ձևավորմանն ու սոցիալական հմտությունների զարգացմանը:</p>	<p>ընտրելու, հետագա կրթությունը շարունակելու, ինքնակրթությամբ զբաղվելու, աշխատանքային և առօրյա իրադրություններում կիրառելու համար անհրաժեշտ գիտելիքներն ու հմտությունները,</p> <p>- նպաստել նրանց սոցիալականացմանն ու արժեքային համակարգի ձևավորմանը:</p>

«Մաթեմատիկա» ինտեգրված առարկայի նպատակները սովորողակենտրոն են և ներառում են երկրաչափության համար հմտությունների և կարողությունների ամուր հիմք, մասնավորապես՝

- զարգացնել աշակերտի երևակայությունը, ուշադրությունը, դիտողականությունը, աշխատասիրությունը...
- աշակերտի մոտ ձևավորել և զարգացնել կռահելու կարողություն:

«Երկրաչափություն» առարկայի՝ հիմնական և ավագ դպրոցների համար ձևակերպված ուսումնական նպատակները փոխլրացնում են միմյանց՝ ամբողջացնելով երկրաչափության դասընթացը, որն իր մեջ ներառում է հարթաչափությունը և տարածաչափությունը: Հիմնական և ավագ դպրոցների ուսումնական նպատակները փոխկապակցված են. տարածաչափության ողջ դասընթացը կառուցվում է հարթաչափության վրա՝ հանդիսանալով նրա տրամաբանական շարունակությունը: Ընդհանուր առմամբ՝ պահպանվում է գիտելիքի՝ պարզից բարդ անցումը:

Ինչպես ներկայացված է սույն հետազոտության «Կրթակարգի սահմանումներ և տեսական մոտեցումներ» բաժնում, հանրակրթական առարկայի ուսումնական

նպատակներն առավելապես պետք է արտացոլեն, թե ինչ է տալիս առարկան սովորողին, և ինչ նպատակ պետք է հետապնդի ուսուցիչը դասավանդելիս: Այս մոտեցումը հստակ արտացոլված է «Երկրաչափություն» առարկայի պարագայում: Ընդունելով, որ կրթության գործունեության բարձրագույն նպատակը մարդուն երդաշնակ զարգացումն է, երկրաչափության դասընթացի գլխավոր նպատակ է դիտվում ոչ թե սովորողին երկրաչափություն սովորեցնելը, այլ երկրաչափություն ուսումնասիրելու միջոցով՝ սովորողի մտավոր և սոցիալական ունակությունների զարգացումը:

Բովանդակային պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

«Երկրաչափություն» առարկան հանրակրթության պետական չափորոշչում արտացոլված է «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառի շրջանակում: Այս տեսանկյունից՝ հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջները, որոնք առնչվում են երկրաչափությանը, առավել ընդհանրական բնույթի են:

Ե՛վ հիմնական դպրոցի, և՛ ավագ դպրոցի «Երկրաչափություն» առարկայի չափորոշչում ուսումնական նպատակները գրեթե ամբողջությամբ ընդգրկում են հանրակրթության պետական չափորոշչում հիմնական և ավագ դպրոցների հանրակրթական ծրագրերի «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառի բովանդակությանը ներկայացվող այն պահանջները, որոնք ուղղված են առավելապես երկրաչափությանը:

Տարրական դպրոց: Հանրակրթության պետական չափորոշչում տարրական դպրոցի «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառի բովանդակությանն ուղղված նվազագույն պահանջներից է «մտքերի ճշգրիտ ձևակերպումը և դիմացինին հասկանալու կարողությունը»: 1-6-րդ դասարանների մաթեմատիկա առարկայի հետևյալ ուսումնական նպատակները՝ «զարգացնել աշակերտի ուշադրությունը...» և «աշակերտների մոտ ձևավորել լեզվատրամաբանական և ալգորիթմական մտածողություն», կապակցված են վերոնշյալ բովանդակային պահանջների հետ և սովորողի մեջ պետք է շարունակաբար զարգացվեն ողջ ուսումնառության ընթացքում:

Տարրական դպրոցին ներկայացվող մեկ այլ պահանջ է «խնդիրներ և վարժություններ լուծելու միջոցով սովորողների մտավոր ունակությունների զարգացումը»: Սա ևս ուսումնառության ողջ ընթացքին ուղղված շարունակական պրոցես է, որը մասնավորեցված է տարրական դպրոցի համար և համապատասխանում է առարկայի տվյալ կրթական աստիճանի համար ձևակերպված նպատակներին:

Միջին դպրոց: Միջին դպրոցի «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառի բովանդակային պահանջները հիմնականում համընկնում են առարկայի ուսումնական

նպատակների հետ: Ե՛վ բովանդակային պահանջները, և՛ ուսումնական նպատակները ուղղված են հմտությունների և կարողությունների ձևավորմանը:

Հանրակրթության պետական չափորոշում միջին դպրոցի «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառին ուղղված պահանջ է, օրինակ՝ «համագործակցային մեթոդներով աշխատելու կարողությունը», որն արտացոլված է միջին դպրոցի ուսումնական նպատակներում: Այս պահանջը թեև ներկայացված է միջին դպրոցի համար, սակայն այն օգտագործելի է սկսած տարրական դպրոցից, և հանրակրթական ուսումնառության ողջ ընթացքում նպատակադրելու դեպքում հնարավոր է այդ կարողությունը խոր արմատավորել և վերածել այն սոցիալական հմտության:

Միջին դպրոցի երկրաչափություն առարկայի որոշ ուսումնական նպատակներ աննշան մասնավորեցնում են հանրակրթության պետական չափորոշով ներկայացված պահանջները, օրինակ՝

- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝* «զարգացնել սովորողների պատկերային ընկալումները, ճանաչողական ունակությունները»,
- *հանրակրթության պետական չափորոշի պահանջ՝* «շրջապատի և առօրյա կյանքի տարբեր երևույթները մոդելավորելու... հմտությունների և կարողությունների զարգացում»:

Հանրակրթության պետական չափորոշում գիտելիքային տեսանկյունից ներկայացված բովանդակային պահանջները, որոնք վերաբերվում են երկրաչափությանը, հետևյալներն են՝

- գիտելիքներ երկրաչափական պատկերների, դրանց տարրերի, հատկությունների մասին,
- գիտելիքներ «մասշտաբ» հասկացության, պատկերների մակերեսի և տարածական մարմինների ծավալի մասին:

Այս պահանջները որոշ չափով մասնավորեցվում են հիմնական դպրոցի ուսումնական նպատակներով՝

- *Առարկայի ուսումնական նպատակ՝* «հարթության վրա երկրաչափական պատկերների հատկությունների և առնչությունների համակարգված ուսումնասիրման և տարածական պատկերների միջոցով զարգացնել...»:

Ավագ դպրոց: Առարկայական չափորոշում ուսումնական նպատակները և հանրակրթության պետական չափորոշում ավագ դպրոցի հանրակրթական ծրագրի «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառի բովանդակային պահանջները

հիմնականում կապակցված են, ընդ որում, չափորոշի պահանջներն ավելի կոնկրետ են, քան առարկայի ուսումնական նպատակները, օրինակ՝

- *հանրակրթության պետական չափորոշում բովանդակային պահանջ՝ «գիտելիքներ և պատկերացումներ տարածաշափական սկզբնական հասկացությունների, տարածական մարմինների, դրանց մակերևույթների մակերեսի, ծավալի հաշվման բանաձևերի և գծապատկերման կանոնների մասին»,*
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝ «տարածության մեջ երկրաչափական պատկերների և մարմինների հատկությունների և առնչությունների համակարգված ուսումնասիրում»:*

Հանրակրթության պետական չափորոշում ավագ դպրոցի դեպքում առկա են նաև բովանդակային պահանջներ, որոնք հստակ կերպով արտացոլված չեն առարկայի ուսումնական նպատակներում: Օրինակ՝

- *հանրակրթության պետական չափորոշում բովանդակային պահանջ՝ «սովորողների կողմից որպես գիտության համընդհանուր լեզու և երևույթների ու պրոցեսների մոդելավորման միջոց մաթեմատիկայի դերի, հասարակության զարգացման մեջ մաթեմատիկայի պատմական դերի և նշանակության արժևորումը»:*

Մյուս կողմից, սակայն, հանրակրթության պետական չափորոշի նման ընդհանրական պահանջները հիմնականում արտացոլված են առարկայի հայեցակարգում:

Հանրակրթության պետական չափորոշում միջին դպրոցի համար բովանդակային պահանջներում սահմանված «համագործակցային մեթոդներով աշխատելու կարևորումը» շարունակականություն չի գտնում ավագ դպրոցին ներկայացված բովանդակային նվազագույն պահանջներում:

Ընդհանուր առմամբ հանրակրթության պետական չափորոշում «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառի համար տարրականից մինչև ավագ դպրոց բովանդակային պահանջների պրոգրեսիվ զարգացման շղթան հաջողված է, պահպանվել են ամբողջականության և սահունության պահանջները՝ լրացնելու, աստիճանական բարդացման և հստակ շարունակականության տեսանկյունից:

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Տարրական դպրոց: Հանրակրթության պետական չափորոշում տարրական դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներից «Մաթեմատիկա»

ուսումնական բնագավառը ներկայացնող երկրաչափություն բաղադրիչի հետ ուղղակիորեն առնչվում է ընդամենը մեկ դրույթ՝ «ճանաչի երկրաչափական պատկերները», որը, սակայն, ուղղակիորեն ներառված չէ «Մաթեմատիկա» ինտեգրված առարկայի ուսումնական նպատակներում:

Անուղղակի կապ կա շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներից հետևյալի՝ «նկարչական միջոցներով, երևակայական պատկերներով արտահայտի գաղափարներ» և ինտեգրված «Մաթեմատիկա» առարկայի՝ «զարգացնել աշակերտի երևակայությունը, ուշադրությունը, դիտողականությունը, համբերությունը...» ուսումնական նպատակի միջև:

Միջին դպրոց: Շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներում առկա «պատկերացում ունենա երկրաչափական հասկացությունների, դրանց տարրերի, հատկությունների մասին» ընդարձակ դրույթին խոր անդրադարձ կա առարկայի ուսումնական նպատակներում: Առարկայական չափորոշում նշված ուսումնական նպատակներն ավելի խորքային են:

Հանրակրթության պետական չափորոշում միջին դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող այլ պահանջներ, որոնք ուղղակիորեն առնչվեն առարկային, առկա չեն:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջները, որոնք ուղղված են նաև երկրաչափությանը, ավելի ընդարձակ են և խորքային, քան հիմնական դպրոցինը, սակայն առարկայական չափորոշչի ուսումնական նպատակները հիմնականում ամբողջությամբ հասցեագրում են դրանք: Օրինակ՝

- *հանրակրթության պետական չափորոշում շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝ «տիրապետի ապացուցման մեթոդների, իրականացնի հետազոտական աշխատանք»,*
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝ «զարգացնել տրամաբանական մտածողությունը, աշխատանքային և առօրյա իրադրություններում կիրառելու համար անհրաժեշտ գիտելիքներ և հմտություններ»,*
- *հանրակրթության պետական չափորոշում շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝ «կարողանա վերլուծություններ կատարելով՝ կառուցել մաթեմատիկական մոդելներ, գրաֆիկներ, գծապատկերներ»,*

- առարկայի ուսումնական նպատակ՝ «գծապատկերներով և պայմանանշաններով կողմնորոշվելու, երկրաչափական լեզվի գործածությամբ հաղորդակցվելու կարողություն»:

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

Ե՛վ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցում «Երկրաչափություն» առարկայի չափորոշչում սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները եռամսկարգակ են՝ Ա, Բ և Գ:

Տարրական դպրոց: Տարրական դպրոցի պարագայում սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները դիտարկվել են 1-6րդ դասարանների «Մաթեմատիկա» առարկայի համար: Սովորողին ներկայացվող պահանջները, որոնք առնչվում են երկրաչափություն առարկային, հիմնականում սկսվում են «ճանաչի», «իմանա», «կարողանա գծել, հաշվել, համեմատել» արտահայտություններով: Հիմնականում առկա են «հիշել» և «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացները, իսկ «կիրառել» գործընթացը առկա է երկու դեպքում՝ Բ և Գ մակարդակներում, երբ պահանջվում է համապատասխանաբար՝ գծել սենյակի և բնակարանի հատակագծերը: Երկրաչափությանը վերաբերող պահանջները ներկայացված են հետևյալ մեկ շղթայով.

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
<ul style="list-style-type: none"> - ճանաչի երկրաչափական պատկերները, մարմինները (խորանարդ, գունդ, կետ) (փաստական գիտելիք, «հիշել» գործընթաց), - կարողանա գծել նշված հարթ պատկերները, հաշվել եռանկյան, քառակուսու, . . . պարագծերը (փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց), - կարողանա գծել նշված հարթ պատկերները, (փաստական գիտելիք՝ 	<ul style="list-style-type: none"> - ճանաչի երկրաչափական մարմինները և պատկերները (բուրգ, գլան, բեկյալ, ճառագայթ, անկյուն, բազմանկյուն, շրջան) (փաստական գիտելիք, «հիշել» գործընթաց), - կարողանա հաշվել բազմանկյան պարագիծը (փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց), - գծել սենյակի հատակագիծը, (կոնցեպտուալ գիտելիք՝ կիրառել գործընթաց) - տրված պատկերը բաժանել 	<ul style="list-style-type: none"> - ճանաչի կոնը (փաստական գիտելիք, «հիշել» գործընթաց), - իմանա կոորդինատային ճառագայթի միջոցով բնական թվերի համեմատման ալգորիթմը (պրոցեսային գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց) - գծել բնակարանի

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
<p>«հասկանալ» գործընթաց)</p> <ul style="list-style-type: none"> - հաշվել եռանկյան, քառակուսու, ուղղանկյան, քառանկյան պարագծերը (փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց), - կոորդինատային ճառագայթի վրա պատկերել տրված բնական թիվը և որոշել տրված կետի կոորդինատը (փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց) 	<p>մասերի (փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց) ,</p> <ul style="list-style-type: none"> - իմանա կոորդինատային ճառագայթի վրա բնական թվի պատկերման ձևը (փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց), - կարողանա բնական թվերը համեմատել կոորդինատային ճառագայթի միջոցով (փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց) 	<p>մոտավոր հատակագիծը, տրված պատկերներից ստանալ նոր պատկերներ (կոնցեպտուալ գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց)</p>

Ընդհանուր առմամբ, հմտությունների և կարողությունների կոգնիտիվ գործընթացի պրոգրեսիան միանշանակ չէ, սակայն գիտելիքների ծավալային և ուղղվածության պրոգրեսիան առկա է:

Միջին դպրոց: Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջների Ա մակարդակում հիմնականում առկա են կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիքի տեսակները, իսկ կոգնիտիվ գործընթացներից «հիշել»-ը, «հասկանալ»-ն ու «կիրառել»-ը՝

- գաղափար ունենա երկարությունների, մակերեսների, ծավալների հիմնական հատկությունների մասին (կոնցեպտուալ գիտելիք, «հիշել» գործընթաց),
- բերել օրինակներ՝ համաչափության կենտրոն չունեցող, համաչափության մեկ կենտրոն, մեկից շատ կենտրոններ ունեցող պատկերներ (կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց),
- ձևակերպել և կիրառել եռանկյան արտաքին անկյան հատկությունները, Թալեսի և Պյութագորասի թեորեմները (կոնցեպտուալ գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց),
- հասկանա եռանկյունների հավասարությունը, իմանա հավասարության հայտանիշները, կարողանա դրանք կիրառել (պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց):

Այս կրթական աստիճանում սովորողին ներկայացվող պահանջների ձևակերպումները հաճախ ներկայացված են տարբեր բայերով, սակայն հստակ չէ դրանց

տարբերությունները միմյանցից, օրինակ՝ պարզ չէ, թե ինչով է «ծանոթ լինի» պահանջը տարբերվում «գիտենալ» պահանջից, վերջինս էլ՝ «գաղափար ունենալ» պահանջից:

Որոշ դեպքերում, ըստ մասնագիտական գնահատականների, տրված պահանջների մակարդակային դասակարգումը խնդրահարույց է: Օրինակ՝ սովորողը պետք է՝ «հասկանա եռանկյունների հավասարությունը, իմանա հավասարության հայտանիշները, կարողանա դրանք կիրառել» Ա մակարդակի պահանջը խնդրահարույց է համարվում 7-րդ դասարանի սովորողների համար: Հարցի ճշգրիտ ընկալումը սովորողների մոտ դժվարություն է առաջացնում: Այդ տարիքի սովորողի համար հաճախ անհասկանալի է, թե ինչու է պետք ապացուցել երկու եռանկյունների հավասարությունը, որը թվում է, թե ակնհայտ է: Սովորողները հաճախ դժվարանում են եռանկյան հավասարությունների ապացուցման վերաբերյալ խնդիրներում հստակ տարբերել պայմանն ու հետևանքը: Դա թերևս հասկանալի է, որովհետև այդ դատողությունները բավականին հստակ, ճշգրիտ և հասուն տրամաբանություն են պահանջում: Նման գիտելիքները կարելի է դասել պրոցեսային գիտելիքի տեսակին, որը տվյալ պարագայում չի համապատասխանում սովորողին ներկայացվող պահանջների Ա մակարդակին:

Սովորողներին ներկայացվող պահանջների **Բ** և **Գ** մակարդակներում նույնպես առկա են գիտելիքի հիմնականում կոնցեպտուալ և պրոցեսային տեսակները, իսկ կոգնիտիվ գործընթացներից՝ հիմնականում «հասկանալ» և «վերլուծել», ինչպես նաև որոշ չափով «կիրառելու» և «գնահատելու» գործընթացները: Օրինակ՝

- կոնկրետ իրավիճակի համար ընտրել հարմար կոորդինատային համակարգ, խնդրի երկրաչափական բնույթից անցնել հանրահաշվական լեզվի և այսպիսով երկրաչափական խնդիրը լուծել հանրահաշվական եղանակով (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «գնահատել» գործընթաց*),
- կարողանա լուծել մեծությունների հաշվման վերաբերյալ այնպիսի խնդիրներ, որոնցում անհրաժեշտ են լրացուցիչ կառուցումներ, կոահումներ, հիմնավորումներ կամ ապացուցումներ ենթադրող քայլեր (*պրոցեսային գիտելիք, «վերլուծել» գործընթաց*):

Սովորողներին ներկայացվող պահանջների **Ա**, **Բ** և **Գ** մակարդակների միջև գիտելիքային տեսակների սահուն դասակարգում հիմնականում ապահովված չէ, բոլոր մակարդակներում առկա են կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիքներ:

Ա մակարդակ	Գ մակարդակ	Բ մակարդակ
Իմանա հարթ պատկերների հիմնական	Կարողանա ապացուցել հարթ պատկերների	Կարողանա արտածել հարթ պատկերների մեծությունների

Ա մակարդակ	Գ մակարդակ	Բ մակարդակ
հատկությունների մասին, դրանց կիրառությունը խնդիրներ լուծելիս, իմանալ պատկերների մակերեսների հաշվման հիմնական բանաձևերը, դրանց կիրառությունը խնդիրներ լուծելիս... («հասկանալ», «կիրառել» գործընթացներ):	հիմնական հատկությունները, կատարել պատկերների կառուցումներ, կատարել գործնական աշխատանքներ, լուծել վերլուծական խնդիրներ («կիրառել», «վերլուծել» գործընթացներ):	հաշվման բանաձևերը, կարողանալ լուծել մեծությունների հաշվման վերաբերյալ այնպիսի խնդիրներ, որոնցում անհրաժեշտ են լրացուցիչ կառուցումներ, կռահումներ, հիմնավորումներ կամ ապացուցումներ ենթադրող քայլեր... («գնահատել» գործընթաց):

Որոշ դեպքերում Ա և Գ մակարդակներում պահանջը և՛ գիտելիքի տեսակների, և՛ կոգնիտիվ գործընթացների տեսանկյունից կրկնվում է, օրինակ՝

Ա մակարդակ	Գ մակարդակ
Կարողանալ շրջանագիծը և նրա հետ կապված հասկացությունները սահմանել...	Կարողանալ եռանկյան հետ կապված հասկացությունները սահմանել...

Ընդհանուր առմամբ, պահանջներում թեև Ա, Բ, Գ մակարդակների միջև կոգնիտիվ գործընթացի տեսանկյունից նկատվում է հստակ աճ, գիտելիքի տեսակները համեմատաբար կրկնվում են բոլոր մակարդակներում:

Ավագ դպրոց: Սովորողներին ներկայացվող պահանջների Ա մակարդակն արտացոլում է հիմնականում կոնցեպտուալ գիտելիքի տեսակը և կոգնիտիվ գործընթացներից հետևյալները՝ «հիշել», «հասկանալ» և «կիրառել»: Օրինակ՝ սովորողը պետք է՝

- «պատկերացնի տարածության մեջ կետի և ուղղի, կետի և հարթության, ուղղի և հարթության, երկու ուղիղների, երկու հարթությունների փոխադարձ դասավորությունները» (կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց),
- գաղափար ունենալ պտտական մարմինների և մակերևույթների մասին (կոնցեպտուալ գիտելիք, «հիշել» գործընթաց),
- օգտվելով երկրաչափության հասկացություններից՝ կարողանալ նկարագրել շրջապատող առարկաները և դրանց փոխդասավորությունը (կոնցեպտուալ գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց):

Սովորողներին ներկայացվող պահանջների Բ մակարդակում առկա են հիմնականում գիտելիքի կոնցեպտուալ և պրոցեսային տեսակները, իսկ ըստ Բլումի դասաբանությամբ

սահմանված կոգնիտիվ գործընթացներից պահանջներում արտացոլված են 2-5-ը («հասկանալ», «կիրառել», «վերլուծել» և «գնահատել»): Օրինակ՝ ուսումնառության արդյունքում սովորողը պետք է՝

- կարողանա սահմանել զուգահեռ և խաչվող ուղիղները, ուղղի և հարթության, երկու հարթությունների զուգահեռությունն ու ուղղահայացությունը (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*),
- կարողանա դրանք պատկերել գծագրով, ապացուցել ուղղանկյունանիստի անկյունագծի մասին թեորեմը, բազմանիստերի հատկությունները (*պրոցեսային գիտելիք, «վերլուծել» գործընթաց*):

Սովորողներին ներկայացվող պահանջների Գ մակարդակում առկա են գիտելիքի կոնցեպտուալ և պրոցեսային մակարդակները, իսկ ըստ Բլումի դասաբանությամբ սահմանված կոգնիտիվ գործընթացներից ուղղություններից պահանջներում արտացոլված են «հասկանալու», «կիրառելու», «վերլուծելու» և «գնահատելու» գործընթացները: Օրինակ՝ ուսումնառության արդյունքում սովորողը պետք է՝

- կարողանա ձևակերպել կետերի, ուղղի և հարթության վերաբերյալ աքսիոմները, դրանք կիրառել հետևություններ անելիս, ապացուցել ուղղի և հարթության ուղղահայացության և զուգահեռության վերաբերյալ աքսիոմները (*պրոցեսային գիտելիք, «վերլուծել» գործընթաց*),
- կարողանա սահմանել համահարթ և տարահարթ վեկտորները, իմանա երեք վեկտորների համահարթ լինելու հայտանիշը (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «գնահատել» գործընթաց*),
- իմանա վեկտորի՝ ըստ երեք տարահարթ վեկտորների վերածումը (*պրոցեսային գիտելիք, «վերլուծել» գործընթաց*):

Սովորողներին ներկայացվող պահանջների Ա և Գ մակարդակների միջև հիմնականում առկա է կոգնիտիվ գործընթացի սահուն պրոգրեսիա, ինչպես ստորև տրված օրինակում.

Ա մակարդակ	Գ մակարդակ
Գաղափար ունենա պտտական մարմինների և մակերևույթների մասին, գիտենա ինչ են գլանը, կոնը, հատած կոնը, դրանց հիմքերը, ծնորդները, կողմնային մակերևույթները:	Պատկերացնի ինչ են պրիզմային ներգծած և արտագծած գլանը, բուրգին ներգծած և արտագծած կոնը, բազմանիստին ներգծած և արտագծած գնդային մակերևույթը, կարողանա դրանք նկարագրել և ոչ բարդ դեպքերում հետազոտել:

Որոշ դեպքերում սովորողին ներկայացված պահանջների մակարդակների միջև առկա կոգնիտիվ գործընթացների աճը ունի սահունության կամ պարզից բարդ անցման խնդիրներ: Մասնավորապես, երբեմն Ա մակարդակում տեղ են գտել կոգնիտիվ ավելի բարձր պահանջներ, քան Գ մակարդակում, ինչպես ստորև տրված օրինակում:

Ա մակարդակ	Գ մակարդակ
Պատկերացնի վեկտորների համահարթ և տարահարթ լինելը:	Իմանա վեկտորների գումարման կանոնները, վեկտորի ու թվի բազմապատկման հատկությունները:

Ընդհանուր առմամբ, ավագ դպրոցում սովորողին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջների մակարդակային պրոգրեսիան տեսանելի է: Գիտելիքային տեսանկյունից Ա մակարդակից արդեն իսկ կոնցեպտուալ գիտելիքի տեսակը առկա է և՛ միջին, և՛ ավագ դպրոցներում, այս տեսակը պահպանվում է Գ մակարդակի համար ևս: Կոգնիտիվ գործընթացի զարգացման առումով «հասկանալ» - «կիրառել» - «վերլուծել» - «գնահատել» հաջորդական անցումը հիմնականում ապահովված է, սակայն որոշ դեպքերում պարզից բարդ անցման խնդիրներ ևս առկա են:

Հստակություն և չափելիություն

Չափորոշիչներում և՛ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցներում հանդիպում են *գաղափար ունենալ, հասկանալ, գիտենալ, իմանալ, պարկերացնել* բայերը, որոնք խնդիրներ են առաջացնում Բլումի դասաբանությամբ չափելիության առումով: Կոգնիտիվ գործընթացների հստակեցման համար նպատակահարմար է օգտագործել դասաբանությամբ սահմանված գործընթացների ենթամակարդակներին բնորոշ բայեր:

Որոշ դեպքերում գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների ներկայացված պահանջների հստակությունը և չափելիությունը միանշանակ չեն, օրինակ՝ հաճախ հանդիպող՝ «...կարողանա կիրառել ոչ բարդ խնդիրներում» պահանջը:

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Նպատակակենտրոնություն

Առարկայի հայեցակարգում, որպես արմատական հարցադրում, քննարկվում է գիտելիքի նկատմամբ մոտեցման երեք սկզբունք. այն պետք է լինի կիրառելի, կառուցելի և հասանելի: Այս մոտեցումն ընդհանուր առմամբ արտացոլված է չափորոշիչներում,

սակայն որոշ դեպքերում անհրաժեշտություն կա ցուցաբերել առավել հետևողական և համակարգված մոտեցում:

«Կիրառելիությունը», ինչպես նշված է առարկայի հայեցակարգում, ենթադրում է, որ ընտրված գիտելիքների համակարգը նախ և առաջ պետք է բավարարի սովորողի «լիարժեք ապրելու և զարգանալու համար անհրաժեշտ պահանջները»: Այս պահանջը հիմնականում հասցեագրվում է և՛ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցի առարկայական չափորոշիչներին. առկա են սովորողներին ներկայացվող «կիրառելու» գործընթացի պահանջներ:

«Կառուցելիությունը» ենթադրում է, որ գիտելիքը մատուցվում է ոչ թե «որպես պատրաստի արդյունք, այլ որպես հայտնաբերության ընթացք, որը միտված է զարգացնել սովորողի մտածելակերպը»: Սա կարևոր պահանջ է, բայց հստակ արտացոլված չէ առարկայի նպատակներում կամ այս կամ այն կրթական աստիճանում սովորողներին ներկայացվող պահանջներում: Հայեցակարգում այս աքսիոմատիկ մոտեցումը խնդիրների բացատրմանը հետագայում առարկայական չափորոշում չի ապահովում գիտելիքի կառուցելիությունը:

«Հասանելիությունը», ինչպես նշված է առարկայի հայեցակարգում, վերաբերում է գիտելիքների հաջորդական պլանավորմանը՝ հաշվի առնելով սովորողների տարիքային, հոգեբանական, սոցիալական և այլ առանձնահատկությունները: Այս նպատակադրումը որոշ դեպքերում պահպանված չէ, օրինակ՝ 7-րդ դասարանում «Եռանկյունների հավասարություն» թեմայի առկայություն, իսկ 10-րդ դասարանում «Տարածաչափության աքսիոմներ, դրանց միջոցով թեորեմների ապացուցում»: Երկրաչափությունը և՛ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցում տրվում է հիմնականում աքսիոմատիկ՝ ֆորմալ հիմքերի վրա, մինչդեռ որոշ դեպքերում, ըստ մասնագիտական գնահատականների, տեսապատկերման (վիզուալիզացիա) և ոչ ֆորմալ մոտեցումներն ավելի արդյունավետ են:

Մրցունակություն

«Երկրաչափություն» առարկայի ուսումնական նպատակներն արտացոլում են մի շարք Եվրոպական առանցքային կարողություններ:

Հիմնական դպրոց: Եվրոպական առանցքային կարողությունների և առարկայի ուսումնական նպատակների կապակցվածությունը ներկայացված է ստորև.

- *մաթեմատիկական կարողություններ.* «գիտակցի ճշգրիտ գիտելիքների կարևորությունը, առօրյա կյանքում դրանց կիրառության արդյունավետությունը»,

- *հաղորդակցման կարողություն.* «կարևորի խոսքի հստակությունը և հակիրճությունը, գիտակցի գծապատկերների, նշանների և պայմանանշանների դերը հաղորդակցման մեջ»,
- *սոցիալական և քաղաքացիական կարողություններ.* «գնահատի ճշտապահությունը, ազնվությունը, պարտաճանաչությունը, ցուցաբերի դրանք պաշտպանելու պատասխանատվություն»,
- *մշակութային ճանաչողության և արտահայտման կարողություններ.* «գիտակցի մշակութային արժեքների ստեղծման մեջ երկրաչափական պատկերացումների դերը»,
- *նախաձեռնողականության և գործունյա վարք.* «կարևորի ուշադիր և կենտրոնացած աշխատանքը, իրատեսական նպատակներ և խնդիրներ դնելը, ձգտի նպատակին հասնելու համար գործադրել թույլատրելի միջոցներ»:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի «Երկրաչափություն» առարկայի ուսումնական նպատակների և Եվրոպական առանցքային կարողությունների կապակցվածության պատկերը հիմնականում համընկնում է հիմնական դպրոցի հետ: Ավագ դպրոցի ուսումնական նպատակներում առկա են մասնավորապես հետևյալ երկու դրույթները.

- *սոցիալական և քաղաքացիական կարողություններ.* «չլինի դյուրահավատ՝ կարևորի փաստերի հավաստիությունը և փաստարկների անհրաժեշտությունը, չցուցաբերի ավելորդ կասկածամտություն»,
- *մաթեմատիկական կարողություններ.* «գնահատի ստեղծագործական երևակայությունը, ձգտի կապեր հաստատել երևակայական պատկերացումների և իրականության միջև»:

Ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածություն

Հիմնական դպրոց: Հիմնական դպրոցում «Երկրաչափություն» առարկայի դասավանդման համար հատկացված է շաբաթական երկու դասաժամ: Ըստ մասնագիտական գնահատականների՝ սա դասավանդման պրոցեսի կազմակերպման և շաբաթական կտրվածքով սովորողների պահանջվող գիտելիքները, կարողությունները և հմտությունները ձևավորելու և ամրապնդելու տեսանկյունից լուրջ խնդիրներ չի առաջացնում:

Թեմատիկ բաժանման տեսանկյունից՝ տրված դասաժամերը ավելի խիտ են ստացվել 9-րդ դասարանում, համեմատաբար ավելի նոսր՝ 7-րդ դասարանում. սա բարձրացնում է որոշակի թեմատիկ տեղաշարժերի հարց:

Ավագ դպրոց: «Երկրաչափություն» առարկային ավագ դպրոցի հումանիտար հոսքում տրամադրված է շաբաթական մեկ ժամ, ընդհանուր հոսքում՝ երկու ժամ, իսկ քնագիտամաթեմատիկական հոսքում՝ երեք ժամ: Ըստ մասնագիտական գնահատականների՝ այս ժամաքանակները հիմնականում կարող են ապահովել տրված բովանդակային միջուկի դասավանդումը և սովորողին ներկայացված չափորոշչային պահանջների կատարումը: Հոսքերով պայմանավորված ժամաքանակների տարբերությունը համապատասխանում է տարբեր հոսքերի ծրագրերին և չափորոշիչներին: Մյուս կողմից՝ թեմաները 10-րդ դասարանում փոքր-ինչ ավելի խիտ են, քան 11-րդ դասարանում:

Ամփոփում և եզրակացություններ

«Երկրաչափության» առարկայական չափորոշիչներում և ծրագրերում առկա են կոգնիտիվ գործընթացի զարգացման սահունության խնդիրներ: Տարրական դպրոցում հմտությունների և կարողությունների կոգնիտիվ գործընթացի պրոգրեսիան միանշանակ չէ, սակայն գիտելիքների ծավալային և ուղղվածության պրոգրեսիան առկա է: Միջին դպրոցում իրավիճակը հակառակն է, իսկ ավագ դպրոցում սովորողին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջների միջև ըստ մակարդակների հիմնականում առկա է սահուն պրոգրեսիա:

Առարկայի ուսումնական նպատակները և սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներն արտացոլում են Եվրոպական առանցքային կարողությունները:

Տրված ժամաքանակները հիմնականում բավարար են համարվում սահմանված բովանդակային միջուկի դասավանդման և սովորողին ներկայացված չափորոշչային պահանջների կատարման համար: Մյուս կողմից, սակայն, և՛ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցի պարագայում սովորողին ներկայացվող պահանջների բաշխումն ըստ մակարդակների հաճախ հստակ չէ՝ պայմանավորված հատկապես պահանջներում օգտագործված բայերի ոչ հստակ և չափելի լինելով:

Առարկայի հայեցակարգում գիտելիքի հանդեպ մոտեցման երեք սկզբունքները՝ *կիրառելի*, *կառուցելի* և *հասանելի* լինելու առումով, ընդհանուր առմամբ, արտացոլված են չափորոշիչներում, սակայն անհրաժեշտություն կա առավել հետևողական և համակարգված մոտեցման, մասնավորապես՝ կառուցելիության և հասանելիության տեսանկյունից:

«Երկրաչափության» առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի բարելավմանը կարող են նպաստել՝ ծրագրի կառուցվածքի պարուրածն բարեփոխումը, իրական կյանքին առնչվող առաջադրանքների շարքի ընդարձակումը, միջառարկայական կապերի

խորացումը բնագիտական առարկաների՝ մասնավորապես ֆիզիկայի հետ, սովորողների մետաճանաչողական գիտելիքների ձևավորմանն ուղղված պահանջների զարգացումն ավագ դպրոցում:

2.7. ՖԻԶԻԿԱ

«Ֆիզիկա» առարկան «Բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառը ներկայացնող պարտադիր առարկա է, որի մասին նախնական պատկերացումներ տրվում են տարրական դպրոցի «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի միջոցով, միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններում «Բնագիտություն» ինտեգրված առարկայով, իսկ միջին դպրոցի 7-9-րդ դասարանների և ավագ դպրոցի 10-12-րդ դասարանների համար՝ «Ֆիզիկա» առարկայով: Ավագ դպրոցում իրականացվում է հոսքային ուսուցում՝ ընդհանուր հոսքում, հարակից, հումանիտար և խորացված հոսքերում⁵:

Ամբողջականություն և սահունություն

Ուսումնական նպատակներ

«Ֆիզիկա» առարկայի (այս բաժնում այսուհետ՝ ֆիզիկա կամ առարկա) ուսումնական նպատակները բոլոր կրթական աստիճանների առարկայական չափորոշիչներում սահմանված են նկատելիորեն սովորողակենտրոն, միևնույն ժամանակ նպատակաուղղված են ուսումնառության առարկային, սովորողի արժեհամակարգի ձևավորմանը: Առարկայի նպատակներին հաջորդում են առարկայի խնդիրները, որոնք նույնպես սովորողակենտրոն են և ներկայացնում են այն հմտությունները և կարողությունները, ինչպես նաև ունակությունների ցանկը, որոնք առարկայի միջոցով կարող է ձեռք բերել կամ զարգացնել սովորողը: Ֆիզիկայի դեպքում առարկայի նպատակներին հաջորդում են առարկայի խնդիրները, իսկ «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի դեպքում՝ ոչ, բնագիտության դեպքում բացակայում են առարկայի նպատակները, փոխարենը տրված են խնդիրները:

⁵ Սույն առարկայական զեկույցում ավագ դպրոցի պարագայում ուսումնասիրվել են ընդհանուր հոսքի չափորոշիչը և ծրագիրը:

Տարրական դպրոցի «Ես և շրջակա աշխարհը»	Միջին դպրոցի «Բնագիտություն»	Հիմնական դպրոցի «Ֆիզիկա»	Ավագ դպրոցի «Ֆիզիկա»
<p>Նպատակներ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. սովորողներին ծանոթացնել իրենց շրջապատող աշխարհին, այնտեղ կատարվող բնական-հասարակական երևույթներին ու օբյեկտներին, մարդկային հարաբերություններին, 2. սովորեցնել ճանաչել սեփական օրգանիզմը, ծանոթացնել օրգանիզմի խնամքի և հիգիենայի հիմնական կանոններին, 3. սովորեցնել արդյունավետ հաղորդակցվել և համագործակցել ուրիշ մարդկանց հետ, նրանց մոտ ձևավորել իրենց և շրջակա աշխարհը ճանաչելու հմտություններ, 4. նպաստել սեփական արժանապատվության զգացումի, հանդուրժողականության, շրջապատի մարդկանց նկատմամբ բարյացակամ վերաբերմունքի ձևավորմանը, 5. օգնել դառնալու աշակերտական կոլեկտիվի լիիրավ անդամ, 6. ձևավորել և զարգացնել ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու, սեփական արարքները վերահսկելու, դրանց համար պատասխանատու լինելու գիտակցություն 7. նպաստել աշակերտների ինքնադրսևորման ու ինքնարտահայտման 	<p>Խնդիրներ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. սովորողների մեջ ձևավորել գիտական պատկերացումներ բնության միասնականության մասին, երևույթների, նրանց փոխադարձ կապերի և բնության ամբողջականության մասին, 2. սովորողներին ծանոթացնել բնության ուսումնասիրման մեթոդներին և միջոցներին, 3. սովորողների մեջ ձևավորել բնության պարզագույն երևույթները բացատրելու կարողություններ, 4. սովորողներին տալ տարրական բնապահպանական գիտելիքներ, 5. սովորողներին նախապատրաստել բարձր դասարաններում բնագիտության առարկաների՝ ֆիզիկայի, քիմիայի և կենսաբանության ավելի խոր ուսուցման համար: 	<p>Նպատակներ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. աշխարհի գիտական (ֆիզիկական) պատկերի ձևավորման հիմքերի ստեղծում՝ հիմնված ֆիզիկայի բնագավառում հայտնի փաստերի և տեսությունների վրա, 2. ծանոթացում գիտական հետազոտության մեթոդաբանությանը և բնության ճանաչման ֆիզիկական մեթոդներին, 3. ստեղծագործական ունակությունների, ֆիզիկական երևույթները բացատրելու և տարբեր բնագավառներում կիրառելու, ինչպես նաև սեփական գործունեության հետևանքները կանխատեսելու կարողությունների և հմտությունների զարգացում: <p>Խնդիրներ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. սովորողներին ծանոթացնել ֆիզիկական օբյեկտներին, երևույթներին ու պրոցեսներին, դրանց փոխադարձ կապերին վերաբերող փաստերին և ընդհանրացումներին, 2. հաղորդել հիմնական գիտելիքներ նյութի կառուցվածքի, տարբեր երևույթների, նրանց դրսևորման օրինաչափությունների և օրենքների մասին, 3. ձևավորել դիտումներ կատարելու, փորձեր ծրագրելու և իրականացնելու, վարկածներ առաջադրելու, մոդելներ կառուցելու, տեղեկատվության տարբեր աղբյուրներից օգտվելու, որոշումներ կայացնելու, սեփական գործունեության հետևանքները կանխատեսելու 	<p>Նպատակներ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. աշխարհի գիտական պատկերի և բնության մասին գիտական աշխարհայացքի ձևավորում՝ հիմնված ֆիզիկայի բնագավառում հայտնի փաստերի և տեսությունների վրա, 2. ծանոթացում գիտական հետազոտության մեթոդաբանությանը և բնության ճանաչման ֆիզիկական մեթոդներին, 3. ստեղծագործական ունակությունների, ֆիզիկական երևույթները բացատրելու և տարբեր բնագավառներում կիրառելու, ինչպես նաև սեփական գործունեության հետևանքները կանխատեսելու կարողությունների և հմտությունների զարգացում, 4. կրթությունը շարունակելու համար անհրաժեշտ հիմքերի ապահովում: <p>Խնդիրներ</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. սովորողներին ծանոթացնել ֆիզիկական օբյեկտներին, երևույթներին ու պրոցեսներին, դրանց փոխադարձ կապերին վերաբերող փաստերին և ընդհանրացումներին, 2. հաղորդել հիմնական գիտելիքներ նյութի կառուցվածքի և ֆիզիկական հատկությունների, ֆիզիկական երևույթների և բնության օրենքների մասին, 3. ձևավորել դիտումներ կատարելու, փորձեր ծրագրելու և իրականացնելու, վարկածներ առաջադրելու, մոդելներ կառուցելու, ինֆորմացիայի տարբեր աղբյուրներից օգտվելու, որոշումներ կայացնելու

Տարրական դպրոցի «Ես և շրջակա աշխարհը»	Միջին դպրոցի «Բնագիտություն»	Հիմնական դպրոցի «Ֆիզիկա»	Ավագ դպրոցի «Ֆիզիկա»
<p>հմտությունների ձևավորմանը,</p> <p>8. ձևավորել առողջ ապրելակերպին նպաստող վարքագիծ,</p> <p>9. բնության հանդեպ հոգատար վերաբերմունքի անհրաժեշտության գիտակցում,</p> <p>10. նպաստել սեփական երկրի պատմամշակութային արժեքների ժառանգորդը լինելու գիտակցմանը:</p>		<p>կարողություններ և հմտություններ,</p> <p>4. զարգացնել սովորողների տրամաբանական մտածողությունը,</p> <p>5. զարգացնել ֆիզիկական երևույթների հետազոտման՝ տեսական ուսումնասիրություններ և փորձեր կատարելու, սարքերի, գործիքների հետ վարվելու, չափումների արդյունքները մշակելու, համեմատելու և վերլուծելու, ընդհանրացումներ կատարելու, պատճառահետևանքային կապերը բացահայտելու կարողություններ,</p> <p>6. նպաստել հիշողության, դիտողականության, երևակայության զարգացմանը,</p> <p>7. նպաստել մասնագիտական կողմնորոշմանը, զարգացնել տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներից օգտվելու և դրանց միջոցով ֆիզիկայից գիտելիքների ինքնուրույն ձեռք բերման կարողություններ,</p> <p>8. նպաստել տեխնոլոգիական պրոցեսների պահանջների անվերապահ կատարման և անվտանգության կանոնների պահպանումը գիտակցելու անհրաժեշտության դաստիարակմանը,</p> <p>9. նպաստել սովորողների բնապահպանական գիտելիքների ձեռք բերմանը և բնության պահպանության նկատմամբ անձնական պատասխանատվության գիտակցության ձևավորմանն ու զարգացմանը:</p>	<p>կարողություններ և հմտություններ,</p> <p>4. զարգացնել սովորողների տրամաբանական մտածողությունը, դաստիարակել ֆիզիկական երևույթների բնույթի ճանաչման և ընկալման ունակություններ,</p> <p>5. զարգացնել ֆիզիկական երևույթները ուսումնասիրելու, համեմատելու և վերլուծելու, ընդհանրացումներ կատարելու, պատճառահետևանքային կապերը բացահայտելու կարողություններ,</p> <p>6. նպաստել հիշողության, դիտողականության, երևակայության զարգացմանը,</p> <p>7. զարգացնել տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներից օգտվելու և դրանց միջոցով ֆիզիկայից գիտելիքների ինքնուրույն ձեռք բերման կարողություններ,</p> <p>8. նպաստել տեխնոլոգիական պրոցեսների պահանջների անվերապահ կատարման և անվտանգության կանոնների պահպանումը գիտակցելու անհրաժեշտության դաստիարակմանը,</p> <p>9. նպաստել սովորողների բնապահպանական գիտելիքների ձեռք բերմանը,</p> <p>10. բնության պահպանության նկատմամբ անձնական պատասխանատվության գիտակցության ձևավորմանն ու զարգացմանը:</p>

«Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի նպատակները և «Բնագիտություն» առարկայի խնդիրները ֆիզիկայի մասով հաջորդում են իրար միայն մեկ կետում, այն է՝ «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկան նպատակ է դնում սովորողներին «**ծանոթացնել** իրենց շրջապատող աշխարհին, այնտեղ կատարվող բնական-հասարակական երևույթներին ու օբյեկտներին», իսկ բնագիտություն առարկան նպատակադրում է «սովորողի մոտ ձևավորել բնության միասնականության, երևույթների, նրանց փոխադարձ կապերի և բնության ամբողջականության մասին պատկերացումներ»:

«Բնագիտություն» առարկայի խնդիրների և միջին դպրոցում «**Ֆիզիկա**» առարկայի նպատակների միջև առկա է նկատելի անցում և հիմքային կապ: Օրինակ՝

«Բնագիտություն»	«Ֆիզիկա»
սովորողի մոտ ձևավորել գիտական պատկերացումներ բնության միասնականության մասին, երևույթների, նրանց փոխադարձ կապերի և բնության ամբողջականության մասին	աշխարհի գիտական պատկերի ձևավորման հիմքերի ստեղծում՝ հիմնված ֆիզիկայի բնագավառում հայտնի փաստերի և տեսությունների վրա
սովորողներին ծանոթացնել բնության ուսումնասիրման մեթոդներին և միջոցներին	ծանոթացում գիտական հետազոտության մեթոդաբանությանը և բնության ճանաչման ֆիզիկական մեթոդներին

Ինչպես երևում է աղյուսակ 1-ից, միջին և ավագ դպրոցներում «Ֆիզիկա» առարկայի նպատակները և խնդիրները մեծ մասամբ կրկնվում են: Երկու կրթական աստիճանների նպատակների միջև տարբերություններն են՝

- *միջին դպրոց*՝ «սեփական գործունեության հետևանքները կանխատեսելու կարողությունների» ձևավորումը կամ «նպաստել մասնագիտական կողմնորոշմանը», որոնք ավելի հատուկ են ավագ դպրոցին, սակայն առկա չեն ավագ դպրոցի նպատակներում,
- *ավագ դպրոց*՝ «դաստիարակել ֆիզիկական երևույթների բնույթի ճանաչման և ընկալման ունակություններ» խնդիրը, որը առկա չէ միջին դպրոցի դեպքում: Մի կողմից այս սահմանումը անհամեմատ պարզ խնդիր է և կարող է իրականացվել միջին դպրոցում, մյուս կողմից սահմանումը խնդրահարույց է, քանի որ այն «դաստիարակում է» նման ունակություններ, այլ ոչ թե ձևավորում, ինչպես հիմնականում սահմանված է առարկայի այլ նպատակային և խնդրային կետերով:

Առարկայական չափորոշչի համաձայն՝ «նպատակներն ու խնդիրները տարբերակվում ու կոնկրետանում են ըստ սահմանված հոսքերի և իրականացվում տարբերակված ծրագրերով», այնուհետև բնութագրվում են նպատակային տարբերությունները

յուրաքանչյուր հոսքի համար: Ներկայացված կոնկրետացումներից հատկանշական են ընդհանուր հոսքի երկու նպատակ՝ «անձի լիարժեք ձևավորում» և «կապահովի բուհ ընդունվելու համար անհրաժեշտ մակարդակ» սահմանումները, որոնք առկա չեն այլ հոսքերի նպատակային տարանջատման մեջ: Նմանօրինակ ձևակերպումները խնդրահարույց են հստակության, ինչպես նաև միայն մեկ հոսքին վերագրվելու տեսանկյուններից:

Բովանդակային պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

«Ֆիզիկա» առարկան հանրակրթության պետական չափորոշում արտացոլված է «Բնագիտություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի շրջանակում: Այս տեսանկյունից հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջները, որոնք առնչվում են «Ֆիզիկա» առարկային, առավել ընդհանրական բնույթի են:

Տարրական դպրոց: «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի ուսումնական նպատակները և տարրական դպրոցի «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի համար սահմանված բովանդակային պահանջները, որոնք առնչվում են ֆիզիկա առարկային, համընկնում են: Օրինակ՝

- *հանրակրթության պետական չափորոշիչ՝* ուսումնական բնագավառը նպատակուղղված է «իր շրջապատի բնության տարրերի և երևույթների վերաբերյալ պարզագույն պատկերացումներ ունեցող ...անձի ձևավորմանը»,
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝* «սովորողներին ծանոթացնել իրենց շրջապատող աշխարհին, այնտեղ կատարվող բնական-հասարակական երևույթներին ու օբյեկտներին»:

Բովանդակային պահանջներում առկա վերոնշյալ սահմանման բաղադրիչ է նշված պարզագույն պատկերացումները «գործնականում կիրառող ...անձի ձևավորումը», որն ուսումնական նպատակներում հստակ ձևակերպում չունի:

Բովանդակային պահանջների գիտելիքային հատվածն ավելի մասնավոր է ներկայացված, քան առարկայի ուսումնական նպատակները, օրինակ՝ «տարրական գիտելիքներ ծայնի, լույսի, Արեգակի, Լուսնի, Երկիր մոլորակի մասին»: Նշված պահանջներից ծայնի, լույսի մասին տարրական գիտելիքներ «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի ուսումնական նպատակներում, սովորողին ներկայացվող պահանջներում, ինչպես նաև առարկայի ծրագրում առկա չեն:

Բովանդակային պահանջների գիտելիքային հատվածում առկա է նաև «տարրական գիտելիքներ պարզագույն չափիչ սարքերի մասին», որն արդեն չի մտնում բնության հետ ծանոթացման նպատակի մեջ, այլ տարրական հետազոտություններ է ենթադրում: Տարրական հետազոտություններ անելու բաղադրիչ հստակ առկա չէ առարկայի

նպատակներում, սակայն սահմանված է առարկայական չափորոշիչ՝ սովորողին ներկայացվող պահանջներում:

Ընդհանուր առմամբ՝ պահանջների և նպատակների միջև կապ առկա է, սակայն բովանդակային պահանջները գիտելիքային մասով ավելի մասնավոր են, քան առարկայի նպատակները: Միևնույն ժամանակ բովանդակային պահանջներում առկա են կետեր, որոնք արտացոլված չեն առարկայի խնդիրներում կամ նպատակներում:

Միջին դպրոց: Այս կրթական աստիճանում բովանդակային պահանջների և «Բնագիտություն» ու «Ֆիզիկա» առարկաների ուսումնական նպատակների անուղղակի համապատասխանեցում առկա է: Օրինակ՝

- *հանրակրթության պետական չափորոշիչ՝* «բնության մեջ առավել տարածված ֆիզիկական, քիմիական երևույթների, կենսաբանական, աշխարհագրական համակարգերի մասին գիտելիքներ, պատկերացումներ»,
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝* «աշխարհի գիտական (ֆիզիկական) պատկերի ձևավորման հիմքերի ստեղծում՝ հիմնված ֆիզիկայի բնագավառում հայտնի փաստերի և տեսությունների վրա»:

Առարկայի նպատակներից շատերը ներկայացված չեն բովանդակային պահանջներում, սակայն առանցքային նշանակություն ունեն «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի համար: Դրանք են՝

- *բնագիտություն առարկայի խնդիրներ՝* «սովորողներին տալ տարրական բնապահպանական գիտելիքներ»,
- *բնագիտություն առարկայի նպատակներ՝* «սովորողների մեջ ձևավորել գիտական պատկերացումներ բնության միասնականության մասին, երևույթների, նրանց փոխադարձ կապերի և բնության ամբողջականության մասին»,
- *ֆիզիկա առարկայի նպատակներ՝* «ծանոթացում գիտական հետազոտության մեթոդաբանությանը...», «ստեղծագործական ունակությունների զարգացում»:

Ընդհանուր առմամբ՝ միջին դպրոցի նպատակներն առավել համակողմանի են, քան բովանդակային պահանջները, սակայն որոշ դեպքերում համապատասխանություններ առկա են:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի բովանդակային պահանջները հիմնականում արտացոլված են առարկայի ուսումնական նպատակներում: Օրինակ՝

- *հանրակրթության պետական չափորոշիչ՝* «բնական երևույթների մասին համակարգված գիտելիքներ ունեցող անձի..., գիտական աշխարհայացք ունեցող անձի ձևավորում»,
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝* «աշխարհի գիտական պատկերի և բնության մասին գիտական աշխարհայացքի ձևավորում»:

Ավագ դպրոցի բովանդակային պահանջները, ի տարբերություն միջին դպրոցի պահանջների, կարևորում են գործնական կիրառությունը, բնության երևույթների ուսումնասիրման տեսական և փորձարարական մեթոդները, որոնք և մասնավորեցված են առարկայի ուսումնական նպատակներով:

Ավագ դպրոցի ուսումնական նպատակները չեն արտացոլում կամ մասնավորեցնում հանրակրթության պետական չափորոշչով սահմանված հետևյալ բովանդակային պահանջը՝ «քաղաքակրթության զարգացման գործում բնական գիտությունների դերը կարևորող անձի ձևավորումը»:

Ավագ դպրոցի «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի համար ներկայացված բովանդակային պահանջներում առկա է «**միջնակարգ դպրոցի ծրագրին** ուղղված բովանդակային պահանջներ» արտահայտությունը, որը տարընթերցումներից խուսափելու նպատակով անհրաժեշտ է վերափոխել «**ավագ դպրոցի ծրագրին...**» սահմանմամբ, ինչպես ներկայացված է մյուս բոլոր ուսումնական բնագավառների համար: Ի տարբերություն հիմնական դպրոցի՝ ավագ դպրոցում բովանդակային պահանջների և ուսումնական նպատակների կապն ավելի տեսանելի է:

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Հանրակրթության պետական չափորոշչում հանրակրթական ծրագրերի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներն ընդհանրական են և հիմնականում վերառարկայական: Շրջանավարտին ներկայացվող «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի պահանջները սերտորեն կապակցված են «Մաթեմատիկա» ուսումնական բնագավառի հետ:

Տարրական դպրոց: Շրջանավարտին ներկայացվող նվազագույն պահանջներում ֆիզիկա առարկային ուղղակիորեն առնչվում են հետևյալ երկու կետերը՝

- ունենա մաթեմատիկական գրագիտություն և տարրական կարողություններ բնագիտության ոլորտում,
- տարրական պատկերացում ունենա բնության և շրջակա միջավայրի մասին:

Նշված պահանջների՝ «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառին ուղղված համապատասխան բաղադրիչներն արտացոլված են «Ես և շրջակա աշխարհը»

առարկայի ուսումնական այն նպատակներում, որոնք առնչվում են ֆիզիկա առարկայի հետ:

Միջին դպրոց: Միջին դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներն ամփոփ ներկայացնում են առարկայի ուսումնական նպատակների արդյունքները, օրինակ՝

- *շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ՝* «կարողանա նկարագրել շրջապատի և առօրյա կյանքի տարբեր երևույթներ, կատարի դրանց վերաբերյալ հստակ դատողություններ, փաստարկների վրա հենվելով՝ կարողանա կատարել հիմնավորումներ», «կարողանա նկատել տարբեր երևույթների միջև առկա կապերը, երևույթների առանձնահատկությունները, օրինաչափությունները և ներկայացնի դրանք բառերով ու սիմվոլներով»,
- *առարկայի ուսումնական նպատակներ՝* «ֆիզիկական երևույթները բացատրելու և տարբեր բնագավառներում կիրառելու, ինչպես նաև սեփական գործունեության հետևանքները կանխատեսելու կարողությունների և հմտությունների զարգացում»:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներն ամփոփ ներկայացնում են առարկայի ուսումնական նպատակների արդյունքները, օրինակ՝

- *շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝* «ունենա տրամաբանական զարգացած մտածողություն, ճանաչողական, ստեղծագործական ու կիրառական ունակություններ՝ մաթեմատիկայի ու բնական գիտությունների ոլորտում»,
- *շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝* «տիրապետի գիտական ճանաչողության մեթոդներին, կարողանա մոդելավորել, վարկածներ առաջադրել և փորձնական ճանապարհով ստուգել, ստացված արդյունքներն ընդհանրացնել, կատարել եզրահանգումներ և կանխատեսումներ»:

Մյուս կողմից ավագ դպրոցի առարկայի ուսումնական նպատակները որոշ դեպքերում ավելի ընդհանրական են ներկայացված, քան, օրինակ, շրջանավարտին ներկայացվող հետևյալ պահանջները՝

- տիրապետի ապացուցման մեթոդների, իրականացնի հետազոտական աշխատանք,
- կարողանա վերլուծել, մեկնաբանել և ներկայացնել երևույթների պատճառահետևանքային կապերը:

Շրջանավարտներին ներկայացվող պահանջներից է՝ «ունենա թվայնացված տեխնոլոգիաների օգտագործման կարողություններ՝ հասկանալով ժամանակակից տեխնոլոգիական և տեխնիկական միջոցների և սարքավորումների աշխատանքի սկզբունքները», որը ավագ դպրոցի ֆիզիկա առարկայի ուսումնական նպատակների

հետ առնչություն չունի, սակայն առարկայի գիտականացված ոճը արդի տեխնոլոգիաների զարգացման ուսումնասիրության հետ համադրելու համար նման նպատակ ունենալ «Ֆիզիկա» առարկայի ուսումնական նպատակներում ցանկալի է:

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

Ֆիզիկային առնչվող բոլոր չափորոշիչներում (թե՛ տարրական, թե՛ հիմնական և ավագ դպրոցների) սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները եռամակարդակ են՝ Ա, Բ, Գ:

Տարրական դպրոցում «Ես և շրջակա միջավայրը» առարկայի Ա մակարդակում հիմնականում պահանջվում են փաստական գիտելիք և «հիշել» կոգնիտիվ գործընթաց: Օրինակ՝

- նախնական գիտելիքներ ունենա աստղերի, Արեգակի, Լուսնի, Երկիր մոլորակի՝ որպես տիեզերական մարմինների մասին (*փաստական գիտելիք, «հիշել» գործընթաց*),
- իմանա բնության մեջ կատարվող պարբերական երևույթների մասին (գիշեր-ցերեկ, տարվա եղանակներ), (*փաստական գիտելիք, «հիշել» կոգնիտիվ գործընթաց*):

Բ մակարդակում կրկին առկա են փաստական գիտելիքներ, ինչպես նաև «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացի տարրեր: Օրինակ՝

- իմանա տիեզերական մարմինների՝ Արեգակի, Լուսնի, Երկրի հիմնական բնութագրիչները (*փաստական գիտելիք, «հիշել» գործընթաց*):

Գ մակարդակում առկա են փաստական գիտելիքներ և կիրառելու կոգնիտիվ գործընթացներ: Օրինակ՝

- կարողանա կատարել օդի, ջրի ջերմաստիճանի չափումներ (*«կիրառել» գործընթաց, իսկ օգտվելու կանոնները՝ փաստական գիտելիք*):

«Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի՝ ֆիզիկային վերաբերող բաժիններում զարգացումն ըստ մակարդակների սահուն է, ինչպես օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Նախնական գիտելիքներ ունենա աստղերի, Արեգակի, Լուսնի, Երկիր մոլորակի՝ որպես տիեզերական մարմինների մասին: Իմանա բնության	Իմանա տիեզերական մարմինների՝ Արեգակի, Լուսնի, Երկրի հիմնական	Կարողանա բացատրել բնության մեջ կատարվող պարբերական փոփոխությունները

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
մեջ կատարվող պարբերական երևույթների մասին (գիշեր-ցերեկ, տարվա եղանակներ):	բնութագրիչները:	(տարվա եղանակներ, գիշեր-ցերեկ):

Միջին դպրոց: «Բնագիտություն» առարկայի Ա մակարդակի պահանջներում առկա են փաստական և կոնցեպտուալ գիտելիքների տեսակները, ինչպես նաև «հիշել» և «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացները: Օրինակ՝

- գիտենա, որ երևույթն են անվանում ձգողության, որ ուժն է կոչվում ծանրության ուժ և որը՝ մարմնի կշիռ (*կոնցեպտուալ գիտելիք, իսկ դրանց փարբերակումը՝ հասկանալու կոգնիտիվ գործընթաց*):

Բ մակարդակում առկա են փաստացի, կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիքներ և «հիշել», «հասկանալ» և «կիրառել» կոգնիտիվ գործընթացները: Օրինակ՝

- գաղափար ունենա մթնոլորտային ճնշման, դրա չափման միավորների, քամու, դրա տեսակների, ցիկլոնների և անտիցիկլոնների մասին (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «հիշել» գործընթաց*),
- գիտենա՝ ինչից է կախված արքիմեդյան ուժի մեծությունը (*փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*),
- կարողանա փորձով որոշել արքիմեդյան ուժի մեծությունը (*պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց*):

Գ մակարդակում առկա են կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիքներ և «հիշել», «հասկանալ», «կիրառել» կոգնիտիվ գործընթացները: Օրինակ՝

- իմանա, որ ատոմը կազմված է միջուկից և դրա շուրջ պտտվող էլեկտրոններից (*փաստացի գիտելիք, «հիշել» գործընթաց*),
- կարողանա աստիճանավորել ուժաչափը և նրանով որոշել մարմնի վրա ազդող ուժի մեծությունը (*պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց*),
- գիտենա ուժաչափի տեսակները և նրանց կառուցվածքը (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*):

Միջին դպրոցի «Ֆիզիկա» առարկայի Ա մակարդակի պահանջներում առկա են հիմնականում փաստական գիտելիքներ և «հիշել» կոգնիտիվ գործընթացը, օրինակ՝

- իմանա երկրակենտրոն և արեգակնակենտրոն համակարգերի մասին, հասկանա Արեգակի և Լուսնի խավարումների բնույթը, ծանոթ լինի արե-

գակնային համակարգի փոքր մարմիններին՝ ասուպներ, գիսավորներ և երկնաքարեր (*փաստական գիտելիք, «հիշել» գործընթաց*):

Բ մակարդակի պահանջներում առկա են հիմնականում փաստական, կոնցեպտուալ գիտելիքներ և «հիշել», «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացները, օրինակ՝

- կարողանա նկարագրել Նյուտոնի օրենքները լուսաբանող փորձեր (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*):

Գ մակարդակի պահանջներում առկա են հիմնականում փաստական, կոնցեպտուալ, որոշ դեպքերում նաև պրոցեսային գիտելիքներ և «հիշել», «հասկանալ», «կիրառել» կոգնիտիվ գործընթացները, օրինակ՝

- իմանա ճնշում չափող սարքերի կառուցվածքը, աշխատանքի սկզբունքը, կարողանա ստանալ հեղուկի սյան ճնշման և Արքիմեդի ուժի բանաձևերը, հաշվարկել օդապարիկի վերամբարձ ուժը (*պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց*):

Սովորողին ներկայացվող Ա, Բ, Գ մակարդակների միջև հիմնականում առկա է կոգնիտիվ գործընթացի սահուն զարգացում, օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Իմանա մարմինների էլեկտրականացման, էլեկտրացույցի, էլեկտրական լիցքերի, լիցքի պահպանման օրենքի մասին: Իմանա լիցքավորված մարմինների փոխազդեցության, հաղորդիչների և մեկուսիչների մասին, կարողանա բերել օրինակներ (<i>կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց</i>):	Կարողանա փորձերով ցուցադրել մարմինների էլեկտրականացման երևույթը, լիցքերի բաժանելիությունը, նրանց փոխազդեցությունը, հաղորդիչների և մեկուսիչների տարբերությունը (<i>կոնցեպտուալ գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց</i>):	Կարողանա բացատրել մարմինների էլեկտրականացման երևույթը էլեկտրոնային կառուցվածքի հիման վրա (<i>կոնցեպտուալ գիտելիք, «վերլուծել» գործընթաց</i>):

Ավագ դպրոց: «Ֆիզիկա» առարկայի Ա մակարդակի պահանջներում հիմնականում առկա են փաստական և կոնցեպտուալ գիտելիքներ, և պահանջվում են «հիշել» և «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացները: Օրինակ՝

- իմանա մարմնի զանգված, ուժ մեծությունները, դրանց չափման միավորները: Կարողանալ պարզագույն օրինակներով բացատրել իներցիայի երևույթը, սահմանել Նյուտոնի առաջին, երկրորդ և երրորդ օրենքները, գրել դրանց բանաձևերը (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*):

Բ մակարդակի պահանջներում նույնպես հիմնականում առկա են փաստական և կոնցեպտուալ գիտելիքներ և պահանջվում են «հիշել» և «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացները, օրինակ՝

- գաղափար ունենա պոտենցիալային ուժերի մասին, կարողանա հաշվարկել ծանրության ուժի կատարած աշխատանքները, ապացուցել կինետիկ և պոտենցիալ էներգիաների թեորեմները, փորձով ուսումնասիրել մեխանիկական էներգիայի պահպանման օրենքը (կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց):

Գ մակարդակի պահանջներում ևս հիմնականում առկա են փաստական և կոնցեպտուալ գիտելիքներ, ինչպես նաև պրոցեսային գիտելիքներ և պահանջվում են «հիշել», «հասկանալ» և «կիրառել» կոգնիտիվ գործընթացները, օրինակ՝

- կարողանա նկարագրել սահքի, ոլորման, ծռման դեֆորմացիաները, ստանալ համասեռ ծողի չափերից և նյութի տեսակից նրա կոշտության կախումն արտահայտող բանաձևը, մեկնաբանել այն մոլեկուլային կինետիկ տեսության տեսանկյունից (կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» և «հասկանալ» գործընթաց):

Ա, Բ, Գ մակարդակների միջև հիմնականում առկա է Բլումի դասաբանությամբ տրված գիտելիքների տեսակների սահուն զարգացում, օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Կարողանա դիտումների և փորձնական արդյունքների հիման վրա պարզ եզրահանգումներ և ընդհանրացումներ անել(փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց)	Կարողանա ուսումնական նյութի մեջ առանձնացնել բերված տեղեկատվության կարևորագույն բաղադրամասերը (երևույթի կամ փորձի նկարագրություն, ֆիզիկական հասկացության կամ մեծության ներմուծում, օրենքի սահմանում և այլն)(կոնցեպտուալ գիտելիք՝ «վերլուծել» գործընթաց)	Ծանոթ լինի ճանաչողության՝ մասնավորից ընդհանուրին (ինդուկտիվ) և ընդհանուրից մասնավորին (դեդուկտիվ) անցման մեթոդների էությանը, կարողանա դրանք կիրառել տարբեր իրավիճակներում (պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց)

Հստակություն և չափելիություն

Առարկայական չափորոշիչների սովորողին ներկայացվող պահանջներում, ընդհանուր առմամբ, առկա են հստակ և չափելի պահանջներ, ինչպես օրինակ՝

- կարողանալ նկարագրել ֆոտոէֆեկտի ուսումնասիրման սարքը:

Մյուս կողմից՝ չափորոշիչներում սովորողին ներկայացվող պահանջներում հաճախ են հանդիպում ձևակերպումներ, որոնք կարիք ունեն մեկնաբանման: Օրինակ՝ «կարողանա

լուծել ոչ ստանդարտ խնդիրներ»։ հարց է առաջանում, թե որոնք են համարվում ոչ ստանդարտ, «իմանա... օրենքը»։ այս դեպքում հարց է առաջանում, թե ինչ կարգի ինֆորմացիայի տիրապետումն է բավարարում նմանօրինակ պահանջներին։ Օրինակ՝

- կարողանալ դասական տեսության շրջանակներում տալ մետաղներում Օհմի և Ջոուլ-Լենցի օրենքների որակական բացատրությունը։

Այստեղ «որակական» բառը հստակեցման կարիք ունի, քանի որ մետաղների էլեկտրահաղորդականության դասական տեսությունն ինքնին որակական արդյունքների է բերում, և պարզ չէ, թե աշակերտից ինչ է պահանջվում։ Արդյոք դա նշանակում է այդ օրենքների որակական թեթև բացատրություն, թե՞ մանրամասն հիմնավորում՝ ազատ էլեկտրոնային գազի վարքագծի դիտարկում էլեկտրական դաշտում բախումների առկայությամբ և ազատ վազքի միջին ժամանակի ներմուծում ու դրա միջոցով էլեկտրահաղորդականության համար բանաձևի ստացում։

Եվս մեկ օրինակ՝ «իմանա լույսի մասնիկային բնույթի, ֆոտոէֆեկտի մասին» հարցը, որի դեպքում հստակ չէ, թե ինչ մակարդակի իմացությունն է բավարար։

Նպատակների հստակության առումով ավագ դպրոցի նպատակային տեսանկյունից դրված է «լիարժեք անձի ձևավորում» նպատակը, ինչն այնքան էլ չափելի և հստակ հասկացություն չէ։

Բոլոր կրթական աստիճաններում առկա են սովորողին ներկայացվող պահանջների ձևակերպումներ, որոնցում օգտագործված տարբեր բայերի միջև տարբերությունները հստակ չեն, օրինակ՝ պարզ չէ, թե «ծանոթ լինի» պահանջն ինչով է տարբերվում «իմանալ» պահանջից, վերջինս էլ՝ «գաղափար ունենալ» պահանջից։

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Նպատակակենտրոնություն

Հիմնական դպրոց։ Ըստ մասնագիտական գնահատումների՝ «Ֆիզիկա» առարկայի բովանդակային միջուկի կազմությունը և սովորողից պահանջվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների կառուցվածքը, առարկայական ծրագիրը, ինչպես նաև դասագրքերը⁶ խիստ գիտականացված են և քիչ կապակցված ժամանակակից գիտության պահանջներին։ Օրինակ՝ միջին դպրոցի դեպքում ֆիզիկա առարկային և ընդհանրապես բնագիտական առարկաներին անմիջականորեն առնչվող այնպիսի կիրառական հմտություններ, ինչպիսին են «Տվյալների մշակումը և ներկայացումը (*Presentation of Data*)», առկա են միջազգային մի շարք կրթական ծրագրերում, օրինակ՝ Քեմբրիջի IGSCCE մակարդակի ֆիզիկայի առարկայական ծրագրում⁷։

⁶ Օրինակ՝ «Ֆիզիկա 8», Է. Ղազարյան և այլք, 2014 թ., «Էդիթ Պրինտ» հրատարակչություն։

⁷ Cambridge IGSCCE Physics <http://www.cie.org.uk/images/167041-2016-2018-syllabus.pdf>

Մյուս կողմից՝ դինամիկայի բաժնում նշված են հետևյալ թեմաները՝ Նյուտոնի առաջին օրենքը: Նյուտոնի երկրորդ օրենքը: Նյուտոնի երրորդ օրենքը: Մարմնի իմպուլս: Իմպուլսի պահպանման օրենքը, ռեակտիվ շարժում, հրթիռային տեխնիկայի զարգացումը: Ըստ մասնագետների՝ նույնիսկ 9-րդ դասարանում սովորող երեխայի համար Ֆիզկոլսկու բանաձևը հասկանալը միանշանակ հասանելի չէ: Արդյունքում՝ խնդրահարույց է հրթիռաշինության զարգացման թեմայի խորությունը այս կրթական մակարդակի համար:

Ավագ դպրոց: «Ֆիզիկա» առարկայի բովանդակային միջուկի կազմությունը և սովորողից պահանջվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների կառուցվածքը, առարկայական ծրագիրը, 11-րդ դասարանի դասագիրքը ցույց են տալիս, որ դրանք կրկին խիստ գիտականացված են և քիչ կապակցված ժամանակակից գիտության պահանջներին: Օրինակ՝ «Տարրական մասնիկներ, դրանց հատկությունները: Հակամասնիկներ, պոզիտրոն: Մասնիկներ և հակամասնիկներ: Տարրական մասնիկների դասակարգումը: Քվարկներ» թեման: Նյութը խիստ մասնագիտական է, առավել ևս, երբ չկա որևէ կիրառության օրինակ նշված թեմայից: Ինչպես միջին դպրոցում, այնպես էլ ավագ դպրոցի դեպքում ֆիզիկայի հետ անմիջական առնչություն ունեցող այնպիսի կիրառական հմտություններ, ինչպիսին են «Տոմոգրաֆիայի կիրառությունը բուժզննումների ժամանակ», «Գեոստացիոնար ուղեծրերի կիրառությունը», առկա են միջազգային մի շարք կրթական ծրագրերում, ինչպիսին է, օրինակ, Քեմբրիջի A-level մակարդակի ֆիզիկայի առարկայական ծրագիրը⁸:

Եվս մեկ օրինակ՝ ցուցադրում՝ «լիցքերի փոխազդեցության ուժի կախումը նրանց միջև հեռավորությունից և լիցքերի մեծությունից»: Այսպիսի ցուցադրում իրականացնելու հարմարանք առկա չէ նույնիսկ ԵՊՀ-ում, իսկ վիրտուալ հնարավոր է ներկայացնել միայն գծագիր, որը բավարար չէ:

Բազմաթիվ են ցուցադրումների օրինակները, որոնք անհնար է իրականացնել հանրակրթական դպրոցներում՝ համապատասխան սարքավորումներ չունենալու պատճառով, և նմանօրինակ պահանջներն ինքնանպատակ են:

Մրցունակություն

«Ֆիզիկա» առարկայի ուսումնական նպատակներն ու խնդիրներն արտացոլում են մի քանի Եվրոպական առանցքային կարողություններ:

Հիմնական դպրոց: Առարկայի ուսումնական նպատակներում որոշ չափով արտացոլված են մաթեմատիկական և գիտության ու տեխնոլոգիաների ոլորտում հիմնարար կարողությունները: Հարկ է նշել, որ տեխնոլոգիական կարողությունների բաղադրիչը

⁸ Cambridge A-level Physics <http://www.cie.org.uk/images/164526-2016-2018-syllabus.pdf>

հիմնականում արտացոլված չէ չափորոշիչներում, որտեղ հիշատակվում են միայն պարզագույն չափիչ սարքերը: Ընդհանուր առմամբ՝ մաթեմատիկական և գիտական կարողությունները հանդես են գալիս խնդիրներ լուծելու սահմաններում (օրինակ՝ կարողանալ կիրառել... օրենքը՝ բազմաքայլ խնդիրներ լուծելու համար):

Առկա են նաև այլ առանցքային կարողություններ՝

- *նախաձեռնողականություն և գործունյա վարք՝* «փորձեր ծրագրելու և իրականացնելու, վարկածներ առաջադրելու հմտություններ», «որոշումներ կայացնելու, սեփական գործունեության հետևանքները կանխատեսելու կարողություններ և հմտություններ»,
- *թվայնացված կարողություններ՝* «զարգացնել տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներից օգտվելու և դրանց միջոցով ֆիզիկայից գիտելիքների ինքնուրույն ձեռք բերման կարողություններ»:

Հատկանշական է, որ վերոնշյալ երկու Եվրոպական առանցքային կարողությունները թեև ներկայացված են առարկայի խնդիրներում, սակայն դրանց հստակ անդրադարձ չի արվում առարկայական չափորոշիչ՝ սովորողին ներկայացվող պահանջներում:

Ավագ դպրոց: Եվրոպական առանցքային կարողությունների և առարկայի ուսումնական նպատակների կապակցվածությունը արտացոլվում է նույն կերպ, ինչ հիմնական դպրոցի պարագայում:

Ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածություն

Հիմնական դպրոց: Միջին դպրոցում «Ֆիզիկա» առարկայի դասավանդման համար հատկացված է շաբաթական 2 դասաժամ: Ըստ մասնագիտական գնահատումների՝ սա դասերի կազմակերպման և շաբաթական կտրվածքով սովորողներից պահանջվող գիտելիքները, կարողությունները և հմտությունները արդյունավետ ձևավորելու տեսանկյունից խնդրահարույց է՝ պայմանավորված այն հանգամանքով, որ առարկայական ծրագրում ներառված ցուցադրումների քանակը, լաբորատոր աշխատանքների քանակը և իրականացումը խիստ ժամանակատար են: Օրինակ՝ 7-րդ դասարանի 3-րդ՝ «Աշխատանք և հզորություն» համեմատաբար թեթև բաժնին հատկացված է 7 դասաժամ: Այնտեղ պահանջվում է երկու լաբորատոր աշխատանք, որոնց համար անհրաժեշտ է 2 դասաժամ, ցուցադրումներ, որոնք ընդհանուր առմամբ կպահանջեն +1 դասաժամ: «Մեխանիկական աշխատանք: Հզորություն» դասը, առանց բարդ խնդիրների անդրադառնալու, կպահանջի +1 դասաժամ, «Լծակ, լծակի կանոնը» թեման՝ +1 դասաժամ, եթե հնարավոր լինի մեկ դասում հասցնել «Պարզ մեխանիզմներ, ճախարակ, թեք հարթություն, մեխանիզմների գործողության գործակից (ՕԳԳ)»՝ +1 դասաժամ, թեմատիկ՝ +1 դասաժամ: Ստացվում է, որ լուրջ խնդիրներ լուծելու, խմբային աշխատանք իրականացնելու համար դասաժամների քանակը բավարար չէ, սակայն

առկա է հավելյալ պահանջ՝ ցուցադրելու բնության ներդաշնակությունը, ինչը ենթադրում է այս թեմայի համեմատում այլ թեմաների հետ:

Ավագ դպրոց: «Ֆիզիկա» առարկային ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքում 10-12-րդ դասարաններում տրամադրված է շաբաթական 3-ական դասաժամ:

Այստեղ խնդիրները նույնն են, ինչ հիմնական դպրոցի «Ֆիզիկա» առարկայի դեպքում: Խորացված հոսքում և ընդհանուր հոսքում սովորողների պահանջները շատ քիչ են տարբերվում, սակայն ժամաքանակները կրկնակի տարբեր են (ընդհանուր հոսքում քիչ է):

Ըստ մասնագետների՝ ծանրաբեռնվածությունը նվազեցնելու նպատակով կարելի է թեթևացնել թեմատիկ ծրագիրը, օրինակ՝ 10-րդ դասարանի ծրագրի «7.1. Գիտական ճանաչողության մեթոդներ» բաժնից հանել «Մաթեմատիկայի դերը ֆիզիկայում» կետը և դրա փոխարեն ուժեղացնել միջառարկայական կապերը, որպեսզի թեմաների ուսումնասիրությունը համաչափ տեղի ունենա (տե՛ս «Հանրահաշիվ» առարկայի վերլուծությունը): Ծանրաբեռնվածության տեսանկյունից ծրագրում նպատակահարմար չէ ունենալ նաև «Ֆիզիկական օրենք: Կիրառելիության սահմանները» մասը: Թեմայի շրջանակներում «Ուսուցումը հնարավորություն է ընձեռելու» մասի վերջին երեք կետերը ենթադրում են դասագրքում տեղ գտած նյութի (մի քանի պարբերություն) անգիր անելու պահանջ: Գիտելիքները նշված թեմայով սահմանափակվում են նրանով, որ սովորողը կարողանա դրական պատասխան տալ արդյո՞ք ֆիզիկայի օրենքները ունեն կիրառելիության սահմաններ հարցին, իմանալ, որ դիտումը և փորձը գիտական վարկածի առաջադրման և տեսության կառուցման հիմքն են, որ տեսությունը կառուցվում է փորձարարական արդյունքների ընդհանրացման հիման վրա և թույլ է տալիս բացատրել բնության անհայտ երևույթներ: Արդյունքում փորձ է արվում նշված տեսությունը տրամադրել սովորողին դեռ չստացած գիտելիքների, չտեսած դիտումների և չկատարած փորձերի հիման վրա:

Մյուս կողմից՝ ավագ դպրոցում առարկայի չափորոշչային պահանջներից հանված է «Իմանալ լամինար և տուրբուլենտ հոսքերի, շրջհոսելիության մասին, իմանալ և պարզ դեպքերում կիրառել Բեռնուլիի հավասարումը» բաժինը: Սակայն Բեռնուլիի հավասարումը երկրորդ դեպքն է ֆիզիկայի մեխանիկայի դասընթացում (բախումներից հետո), որում կիրառվում է էներգիայի պահպանման օրենքը: Այն ցույց է տալիս, որ 10-րդ դասարանում էներգիայի պահպանման օրենքները սովորելն ինքնանպատակ չէ, այլ դրանց են ենթարկվում մեխանիկայում ուսումնասիրվող բոլոր երևույթները:

Ամփոփում և եզրակացություններ

Ֆիզիկայի առարկայական չափորոշիչներում սովորողին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջների հաջորդական մակարդակների միջև հիմնականում առկա է կոգնիտիվ գործընթացի սահուն զարգացում: Մյուս կողմից

սակայն, ըստ մասնագիտական գնահատումների՝ «Ֆիզիկա» առարկայի գործող բովանդակային միջուկի կազմությունը, սովորողից պահանջվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների կառուցվածքը, ինչպես նաև դասագրքերը թերի են կապակցված ժամանակակից գիտության պահանջներին:

Առարկայի չափորոշչային պահանջներում առկա են ցուցադրումների պահանջներ, որոնք հանրակրթական դպրոցներում իրականացնելը հաճախ մարտահրավեր է՝ համապատասխան սարքավորումների բացակայության պատճառով. հետևաբար նմանօրինակ պահանջներն ինքնանպատակ են դառնում: Նաև առարկայական ծրագրում ներառված ցուցադրումների քանակը և լաբորատոր աշխատանքների իրականացման պահանջները խիստ ժամանակատար են տրված ժամաքանակների պայմաններում:

Ընդհանուր առմամբ՝ ֆիզիկայի առանձին թեմաների ընդգրկումը չափորոշչային պահանջներում և թեմատիկ ծրագրում պետք է առավելագույնս հիմնված լինի ուսումնամեթոդական համապատասխան ցուցումների վրա: Մյուս կողմից, սակայն, առարկայի չափորոշչային պահանջներում և ծրագրում կարիք կա ընդարձակել տեխնոլոգիական գիտելիքների բաղադրիչը (օրինակ՝ զանազան բժշկական սարքավորումներ, սեյսմիկ տվիչներ, էլեկտրոնային սարքավորումներ, շինարարական տեխնոլոգիաներ, ակուստիկա, MRI, ժամանակակից միկրոսկոպներ և այլն) և ուժեղացնել կապը համապատասխան Եվրոպական առանցքային կարողությունների հետ:

2.8. ՔԻՄԻԱ

«Քիմիա» առարկան «Բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառը ներկայացնող պարտադիր առարկա է միջին դպրոցի 7-9-րդ դասարանների և ավագ դպրոցի 10-12-րդ դասարանների համար: «Քիմիա» առարկայի մասին նախնական պատկերացումներ տրվում են տարրական դպրոցում՝ «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի միջոցով, իսկ միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններում՝ «Բնագիտություն» ինտեգրված առարկայով: Ավագ դպրոցում իրականացվում է հոսքային ուսուցում՝ ընդհանուր հոսքում, հարակից, հումանիտար և խորացված հոսքերում⁹:

Ամբողջականություն և սահունություն

Ուսումնական նպատակներ

«Քիմիա» առարկայի (այս բաժնում այսուհետ՝ քիմիա կամ առարկա) ուսումնական նպատակները բոլոր կրթական աստիճանների առարկայական չափորոշիչներում սահմանված են նկատելիորեն սովորողակենտրոն, միևնույն ժամանակ նպատակաուղղված են ուսումնառության առարկային, սովորողի արժեքային համակարգին: Ավագ դպրոցի ընդհանուր և բնագիտական հոսքերի համար նպատակները ներկայացված են առանձին:

«Քիմիա» առարկայի ուսումնական նպատակները՝ ըստ առարկայական չափորոշիչների

Տարրական դպրոցի «Ես և շրջակա աշխարհը»	Միջին դպրոցի «Բնագիտություն»	Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
սովորողներին ծանոթացնել իրենց շրջապատող աշխարհին, այնտեղ կատարվող բնական- հասարակական երևույթներին ու օբյեկտներին, մարդկային հարաբերություններին, սովորեցնել ճանաչել սեփական օրգանիզմը,	սովորողների մեջ ձևավորել գիտական պատկերացումներ բնության միասնականության մասին, երևույթների, նրանց փոխադարձ կապերի և բնության ամբողջականության մասին, սովորողներին ծանոթացնել	կարևորագույն գիտելիքների յուրացում. քիմիական նշանների, քիմիայի հիմնական հասկացությունների և օրենքների վերաբերյալ, քիմիական հասկացությունների համակարգի ձևավորում,	գիտելիքների յուրացում՝ աշխարհի բնագիտական նկարագրի քիմիական բաղադրիչի, կարևորագույն քիմիական հասկացությունների, օրենքների և տեսությունների մասին. կարողությունների տիրապետում՝

⁹ Սույն առարկայական զեկույցում ավագ դպրոցի պարագայում ուսումնասիրվել են ընդհանուր հոսքի չափորոշիչը և ծրագիրը:

<p>ծանոթացնել օրգանիզմի խնամքի և հիգիենայի հիմնական կանոններին,</p> <p>սովորեցնել արդյունավետ հաղորդակցվել և համագործակցել ուրիշ մարդկանց հետ, նրանց մոտ ձևավորել իրենց և շրջակա աշխարհը ճանաչելու հմտություններ,</p> <p>նպաստել սեփական արժանապատվության զգացումի, հանդուրժողականության, շրջապատի մարդկանց նկատմամբ բարյացակամ վերաբերմունքի ձևավորմանը,</p> <p>օգնել դառնալու աշակերտական կոլեկտիվի լիիրավ անդամ,</p> <p>ձևավորել և զարգացնել ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու, սեփական արարքները վերահսկելու, դրանց համար պատասխանատու լինելու գիտակցություն,</p> <p>նպաստել աշակերտների ինքնադրսևորման ու ինքնարտահայտման հմտությունների</p>	<p>բնության ուսումնասիրման մեթոդներին և միջոցներին,</p> <p>սովորողների մեջ ձևավորել բնության պարզագույն երևույթները բացատրելու կարողություններ,</p> <p>սովորողներին տալ տարրական բնապահպանական գիտելիքներ,</p> <p>սովորողներին նախապատրաստել բարձր դասարաններում բնագիտության առարկաների՝ ֆիզիկայի, քիմիայի և կենսաբանության ավելի խոր ուսուցման համար:</p>	<p>քիմիական երևույթների դիտում, քիմիական փորձի, նյութերի քիմիական բանաձևերի ու քիմիական ռեակցիաների հավասարումների հիման վրա հաշվարկների կատարում,</p> <p>ճանաչողական հետաքրքրությունների և մտավոր ունակությունների զարգացում՝</p> <p>քիմիական փորձ կատարելիս և կյանքի պահանջներից ծագող քիմիական գիտելիքներ ինքնուրույն ձեռք բերելիս,</p> <p>դրական վերաբերմունքի դաստիարակություն</p> <p>քիմիա առարկայի նկատմամբ՝ որպես բնագիտության հիմնարար բաղադրիչներից մեկի և համամարդկային մշակույթի տարրի, քիմիայի նկատմամբ հետաքրքրության ձևավորում ու զարգացում,</p> <p>ստացված գիտելիքների և կարողությունների կիրառում</p> <p>նյութերի անվտանգ օգտագործման համար՝ կենցաղում, գյուղատնտեսությունում և արտադրության մեջ, առօրյա կյանքում գործնական խնդիրներ լուծելիս,</p>	<p>կիրառելու ստացած գիտելիքները տարբեր քիմիական երևույթների և նյութերի հատկությունների բացատրման համար, գնահատելու քիմիայի դերը ժամանակակից տեխնոլոգիաների զարգացման և նոր նյութերի ստացման բնագավառում:</p> <p>Մեկընդմիջտ գիտակցել գիտության և տեխնիկայի կիրառման սահմաններն ու հնարավորությունները,</p> <p>ճանաչողական հետաքրքրությունների և մտավոր ընդունակությունների զարգացում՝</p> <p>քիմիական գիտելիքների ինքնուրույն ձեռքբերման գործընթացում օգտագործելով տեղեկատվության տարբեր աղբյուրներ, այդ թվում և համակարգչային,</p> <p>դաստիարակում</p> <p>համոզմունք ժամանակակից հասարակության կյանքում քիմիայի ունեցած դրական դերի, սեփական առողջության և շրջակա միջավայրի նկատմամբ գրագետ վերաբերմունքի վերաբերյալ, քննարկել տեխնոլոգիական հիմնախնդիրներ, որոնց</p>
---	---	--	---

<p>ծնավորմանը, ծնավորել առողջ ապրելակերպին նպաստող վարքագիծ, բնության հանդեպ հոգատար վերաբերմունքի անհրաժեշտության գիտակցում, նպաստել սեփական երկրի պատմամշակութային արժեքների ժառանգորդը լինելու գիտակցմանը:</p>		<p>նախագգուշացնելու կամ կանխելու համար այն երևույթները, որոնք վնաս են հասցնում մարդկանց առողջությանը և շրջակա միջավայրին, շարունակական կրթության պահանջմունքի ապահովում՝ ընդհանրապես և մասնավորապես քիմիա գիտության բնագավառում, նպաստում սովորողների քաղաքացիական և հումանիստական դաստիարակությանը՝ ականավոր քիմիկոս գիտնականների կենսագրական կարևոր փաստերի օգտագործմամբ:</p>	<p>առնչվում են մեր հասարակությունը և ամբողջ աշխարհը, ստացած գիտելիքների և կարողությունների կիրառում կենցաղում, գյուղատնտեսության մեջ և արտադրությունում՝ նյութերի անվտանգ օգտագործման համար, առօրյա կյանքում գործնական խնդիրներ լուծելիս, համամոլորակային էկոլոգիական հիմնախնդիրների լուծման ուղիներ փնտրելիս:</p>
---	--	---	---

«Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի նպատակները և «Բնագիտություն» առարկայի խնդիրները «Քիմիա» առարկայի հետ հաջորդում են իրար. «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի նպատակն է սովորողներին «**ծանոթացնել** իրենց շրջապատող աշխարհին, այնտեղ կատարվող բնական-հասարակական երևույթներին ու օբյեկտներին», իսկ «Բնագիտություն» առարկան արդեն խնդիր ունի սովորողների մեջ «ծնավորել բնության միասնականության, երևույթների, նրանց փոխադարձ կապերի և բնության ամբողջականության մասին գիտական պատկերացումներ»:

«Բնագիտություն» առարկայի խնդիրների և միջին դպրոցում «Քիմիա» առարկայի նպատակների միջև կապը կարելի է բնութագրել որպես անցում ընդհանրականից դեպի մասնավորը: Օրինակ՝

«Բնագիտություն»	«Քիմիա»
սովորողի մոտ ձևավորել գիտական պատկերացումներ բնության միասնականության մասին, երևույթների, նրանց փոխադարձ կապերի և բնության ամբողջականության մասին	քիմիական երևույթների դիտում, քիմիական փորձի, նյութերի քիմիական բանաձևերի ու քիմիական ռեակցիաների հավասարումների հիման վրա հաշվարկների կատարում

«Բնագիտություն» առարկան իր ուսումնական խնդիրներում կարևորում է բնության միասնականության մասին գիտական պատկերացումները, իսկ «Քիմիա» առարկայի ուսումնական նպատակներն ուղղված են ոչ թե բնության միասնականությանը, այլ քիմիան դիտարկում են որպես բնագիտության հիմնարար բաղադրիչ և կենցաղում քիմիայի ուսումնասիրությունից ստացված գիտելիքների կիրառման տեսանկյունից:

Հիմնական դպրոցի «Քիմիա» առարկայի համար «կարևորագույն գիտելիքների յուրացում» կետն առկա է նաև ավագ դպրոցի ընդհանուր և խորացված հոսքերի համար սահմանված նպատակներում: Այն փաստացի և կոնցեպտուալ գիտելիքների յուրացումն է, որը տրամաբանական կերպով բարդանում է՝ մակարդակներին համապատասխան: Օրինակ՝ միջին դպրոցում նպատակը քիմիական հասկացությունների համակարգի ձևավորումն է, իսկ ավագ դպրոցում արդեն այն վեր է ածվում տեսությունների և օրենքների մասին գիտելիքի յուրացման:

Նպատակների երկրորդ ենթակետով նախատեսվում է որոշակի «կարողությունների տիրապետում»: Հիմնական դպրոցում նպատակները սահմանված են հստակ, սակայն առկա «քիմիական երևույթների դիտում» արտահայտությունը տարըմբռնման է բերում: Ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքի նպատակներում առկա է անհասկանալի և սահմանափակող բնույթի միտք՝ «Մեկընդմիշտ գիտակցել գիտության և տեխնիկայի կիրառման սահմաններն ու հնարավորությունները»: Խորացված ուսուցման նպատակների սահմանումները համահունչ են մակարդակի տրամաբանությանը:

Նպատակների երրորդ ենթակետում խնդրահարույց է մտքի ձևակերպումը, և չի երևում պատճառահետևանքային կապը: Մյուս կողմից, նշված գործողությունների արդյունքում պարզ չէ «մտավոր ունակությունների զարգացման» միտումը, իսկ «կյանքի պահանջներից ծագող» արտահայտությունը ենթադրում է մետակոգնիտիվ մտագործունեություն, որը հիմնական դպրոցի համար համարվում է համեմատաբար բարձր մակարդակ: Ավագ դպրոցի խորացված ուսուցման նմանատիպ նպատակում ձևակերպումները հստակ են և իրենց բարդության աստիճանով համապատասխանում են կրթական տվյալ մակարդակին:

Չորրորդ ենթակետով նախատեսվում է դրական վերաբերմունքի դաստիարակություն առարկայի նկատմամբ: Նպատակը պրոգրեսիվ է և հիմնականից ավագ դպրոց անցնելիս ենթարկվում է տրամաբանական բարդացումների: Խորացված ուսուցման

նպատակներում առկա է ոչ հստակ ձևակերպում՝ «ստեղծագործական վերաբերմունք իմացական գործընթացի... նկատմամբ»:

Հինգերորդ ենթակետով նախատեսվում է ստացած «գիտելիքների և կարողությունների կիրառում»: Հիմնական դպրոցում նպատակի ձևակերպումը մեծ մասամբ համապատասխան է կրթական այդ աստիճանին, սակայն առկա է մեկ անորոշ ձևակերպում՝ «առօրյա կյանքում գործնական խնդիրներ լուծել»: Ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքի համապատասխան նպատակում առկա է թերի ձևակերպում. նախ մի մասով կրկնվում է հիմնական դպրոցի նպատակը, իսկ մյուս մասով ավելանում է «համամոլորակային էկոլոգիական հիմնախնդիրների լուծման ուղիներ փնտրելիս» արտահայտությունը, որը պահանջում է բարձրագույն մտագործունեություն՝ առնվազն բերված ձևակերպման պարագայում: Խորացված ուսուցման համապատասխան նպատակը ձևակերպված է հստակ, առկա է տրամաբանական բարդացում՝ «բնության մեջ ընթացող շրջանաձև գործընթացների քիմիական օրինաչափությունների վրա անտրոպոգեն գործոնի ազդեցության առանձնահատկությունները, հումքի, վառելանյութի և էկոլոգիական հիմնախնդիրների հնարավոր լուծման եղանակները»:

Առկա են նաև որոշ նպատակներ, որոնք չունեն շարունակություն/նմանություն ավագ դպրոցի նպատակների հետ:

Վեցերորդ նպատակը միջին դպրոցում սահմանվում է որպես «շարունակական կրթության պահանջմունքի ապահովում»: Նման ձևակերպումը հստակ չէ. նախ՝ «պահանջմունքի ապահովումը» դուրս է նպատակի չափանիշից, և հետո անհասկանալի է, թե ինչու է այդ նպատակը դրված միայն հիմնական դպրոցում:

Յոթերորդ ենթակետում նախատեսվում է «նպաստում քաղաքացիական և հումանիստական դաստիարակությանը», սակայն որպես միակ միջոց ներկայացվում է անվանի գիտնականների կենսագրական կարևոր փաստերի օգտագործումը, այնինչ սովորողների հումանիստական և քաղաքացիական դաստիարակության գործընթացում ներդրում կարող է ունենալ նաև համամարդկային խնդիրներին ծառայող քիմիական երևույթների և նյութերի մասին գիտելիքը: Դարձյալ անհասկանալի է, թե ինչու է նպատակն արտահայտված միայն հիմնական դպրոցում:

Բովանդակային պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

«Քիմիա» առարկան հանրակրթության պետական չափորոշչում արտացոլված է «Բնագիտություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի շրջանակում: Այս տեսանկյունից՝ հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջները, որոնք առնչվում են «Քիմիա» առարկային, առավել ընդհանրական բնույթի են և ներառում են բնագիտական բոլոր առարկաները:

Հիմնական դպրոց: Հիմնական դպրոցում նպատակներն ամբողջովին համապատասխանում են հանրակրթության պետական չափորոշչում առանձնացված և

«Քիմիա» առարկայի հետ առնչություն ունեցող բովանդակային պահանջներին՝ հիմնականում մասնավորեցնելով դրանք: Օրինակ՝

- *հանրակրթության պետական չափորոշիչ՝ «գիտելիքներ նյութերի հիմնական հատկությունների և փոխակերպումների մասին»,*
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝ «կարևորագույն գիտելիքների յուրացում. քիմիական նշանների, քիմիայի հիմնական հասկացությունների և օրենքների վերաբերյալ, քիմիական հասկացությունների համակարգի ձևավորում»:*

Ուսումնական նպատակները մեկնաբանում և մասնավորեցնում են դրված պահանջները:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցում ևս նպատակներն ամբողջովին համապատասխանում են հանրակրթության պետական չափորոշչում առանձնացված հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությանը և շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներին:

Ընդհանուր հոսքում առարկայի ուսուցման նպատակները բավական ընդհանրական են և համընկնում են պահանջներին հենց ընդհանրական մակարդակում, այսինքն՝ նպատակներում չկա պահանջների մասնավորեցում:

Խորացված ուսուցման հոսքի նպատակներում կա պահանջների ավելի հստակ մասնավորեցում: Օրինակ՝ հանրակրթության պետական չափորոշիչի 3-րդ կետի 5-րդ ենթակետում սահմանվում է. «Միջնակարգ դպրոցի ծրագրի «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի բովանդակությունը նպատակաուղղված է բնության երևույթների մասին համակարգված գիտելիքներ ունեցող, ճանաչողության մեթոդներին տիրապետող և գործնականում կիրառող, քաղաքակրթության զարգացման գործում բնական գիտությունների դերը կարևորող, գիտական աշխարհայացք ունեցող անձի ձևավորմանը»: Դրան համապատասխան, որպես առարկայի ուսուցման նպատակ, «Չափորոշիչներ և ծրագրեր» փաստաթղթում սահմանվում է. «Գիտելիքների յուրացում աշխարհի բնագիտական նկարագրի քիմիական բաղադրիչի, կարևորագույն քիմիական հասկացությունների, օրենքների և տեսությունների մասին»: Այս նպատակն իմաստային և գործընթացային առումով էական բարդացում չի նախատեսում հանրակրթության պետական չափորոշիչի համեմատ, ինչը կարող է ընդունելի լինել, եթե հաշվի առնենք, որ այն գրված է ընդհանուր հոսքում ուսուցման համար:

Խորացված ծրագրով ուսուցման համապատասխան նպատակն ավելի խորքային է և նախատեսում է ավելի բարդ կոգնիտիվ գործընթացներ՝ «Գիտելիքների համակարգի յուրացում, քիմիական գիտության հիմնարար հայտնագործությունների, ատոմի կառուցվածքի մասին ժամանակակից պատկերացումների, օրգանական և անօրգանական միացություններում քիմիական կապի բնույթի, քիմիական ռեակցիաների մեխանիզմների, այլ գիտությունների հետ քիմիայի ունեցած փոխադարձ կապի, բնության երևույթների ճանաչման և մարդու պրակտիկ գործունեությունում նրա ունեցած դերի մասին»:

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Հիմնական դպրոց: Հիմնական դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներում սահմանվում է, որ շրջանավարտը պետք է «կարողանա նկատել տարբեր երևույթների միջև առկա կապերը, երևույթների առանձնահատկությունները, օրինաչափությունները և ներկայացնի դրանք բառերով ու սիմվոլներով», որը պրոցեսային գիտելիք է ենթադրում, սակայն սրան համապատասխան առարկայի ուսուցման նպատակները՝ «կարևորագույն գիտելիքների յուրացումն» ու «ստացված գիտելիքների և կարողությունների կիրառումը», փաստացի և կոնցեպտուալ գիտելիքների մակարդակում են, այսինքն՝ նախատեսվում է պահանջված մակարդակից ավելի թույլ մակարդակի կոգնիտիվ նպատակ:

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներում առկա են կետեր, որոնք անմիջականորեն առնչվում են քիմիայի նպատակներին՝

- *շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ*՝ «ունենա հետազոտական պարզ աշխատանքներ կատարելու տարրական կարողություններ և հմտություններ»,
- *առարկայի ուսումնական նպատակ*՝ «ճանաչողական հետաքրքրությունների և մտավոր ունակությունների զարգացում»:

Շրջանավարտին ներկայացվող մի շարք պահանջներ, որոնք ներկայացված են որպես «ակտիվ ուսումնական գործունեություն իրականացնելու ունակություններ, սովորելու և սովորեցնելու կարողություններ», որոշ չափով նույնպես անդրադարձ ունեն առարկայի նպատակներում, օրինակ՝

- *առարկայի ուսումնական նպատակ*՝ «ստացված գիտելիքների և կարողությունների կիրառում առօրյա կյանքում խնդիրներ լուծելիս»,
- *շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ*՝ «ունենա վստահություն սեփական ուժերի հանդեպ, հանդես բերի առօրյա կյանքում ինքնակազմակերպվելու և ինքնուրույն ուսումնական ու ոչ բարդ աշխատանքային գործունեություն ծավալելու կարողություններ»:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներն ամփոփ առնչվում են առարկայի բոլոր ուսումնական նպատակներին, օրինակ՝

- *շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ*՝ «ունենա տրամաբանական զարգացած մտածողություն, ճանաչողական, ստեղծագործական ու կիրառական ունակություններ՝ մաթեմատիկայի ու բնական գիտությունների ոլորտում», «տիրապետի գիտական ճանաչողության մեթոդներին, կարողանա մոդելավորել, վարկածներ առաջադրել և փորձնական ճանապարհով ստուգել, ստացված արդյունքներն ընդհանրացնել, կատարել եզրահանգումներ և կանխատեսումներ»:

Կան ուսումնական նպատակներ, որոնք ուղղակիորեն առնչվում են շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներին, օրինակ՝

- *առարկայի ուսումնական նպատակ*՝ «ստացած գիտելիքների և կարողությունների կիրառում՝ համամոլորակային էկոլոգիական հիմնախնդիրների լուծման ուղիներ փնտրելիս»,
- *շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ*՝ «հասկանա և պարզաբանի համամոլորակային հիմնախնդիրները, շրջակա միջավայրին սպառնացող վտանգները»:

Ինչպես հիմնական դպրոցի, այնպես էլ ավագ դպրոցի շրջանավարտին «ակտիվ ուսումնական գործունեություն իրականացնելու ունակություններ, սովորելու և սովորեցնելու կարողություններ» կետով ներկայացվող մի շարք պահանջներ անդրադարձ ունեն ուսումնական նպատակներում: Ավագ դպրոցում անդրադարձն ավելի թույլ է, քանի որ այստեղ չեն արտահայտվել միջին դպրոցի ուսումնական նպատակներից երկուսը՝

- նպաստում սովորողների քաղաքացիական և հումանիստական դաստիարակությանը,
- շարունակական կրթության պահանջմունքի ապահովում:

Իսկ ավագ դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջները հատուկ շեշտում են մասնագիտական կողմնորոշման կարողությունների առկայությունը:

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

Ե՛վ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցներում «Քիմիա» առարկայի չափորոշչում սովորողներին առաջադրված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները ներկայացված են երեք՝ Ա, Բ և Գ մակարդակներով:

Դիտարկվել են հիմնական դպրոցի բոլոր դասարանների և ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքի սովորողներին ներկայացվող պահանջները:

Բացի առարկայական չափորոշչում սովորողին ներկայացվող պահանջներից, առարկայական ծրագրերում յուրաքանչյուր դասարանի յուրաքանչյուր թեմայի համար առանձին տրված է «Նվազագույն/Ակնկալվող արդյունքները. սովորողը պետք է կարողանա», բաժինը, որտեղ նույնպես պահանջներ են սահմանված: Նման մոտեցումն ավագ դպրոցի պարագայում ընդունելի է, քանի որ սովորողներին ներկայացվող պահանջները ներկայացված չեն ըստ բովանդակային միջուկի թեմատիկ բաժանման, իսկ հիմնական դպրոցի դեպքում վերոնշյալ բաժնի առկայությունը կրկնողության խնդիր է առաջ բերում:

Միջին դպրոց: Ա և Գ մակարդակների չափորոշային պահանջների ուսումնասիրությունն ըստ Բլումի կոգնիտիվ գործընթացների վեց ուղղությունների՝ ցույց է տալիս, որ հիմնականում կոգնիտիվ գործընթացները գտնվում են «հիշել» և «հասկանալ» ուղղություններում: Ա մակարդակում հազվադեպ հանդիպում է նաև «կիրառել» գործընթացը: Գ մակարդակի մի շարք դեպքերում առկա են «կիրառել» և ավելի հազվադեպ՝ «վերլուծել» ուղղության գործընթացներ՝ կապված խնդիրների լուծման և գործնական աշխատանքների իրականացման հետ: Գ մակարդակում տարբեր թեմաների համար առկա է «ստեղծել» գործընթացի պահանջ, որը սահմանում է միևնույն պահանջը՝ «ինքնուրույն կազմել համակցված խնդիրներ և լուծել դրանք»:

Օրինակ՝ «Քիմիական ռեակցիա» բաժնում Ա մակարդակի համար սահմանվում է «Դասակարգել ռեակցիաները՝ միացման և քայքայման, որոշել գրված ռեակցիաների տեսակը»: Սա համարվում է «հասկանալ» մակարդակի գործընթաց, Գ մակարդակում նախատեսվում է «դիտարկել ջրում պինդ, հեղուկ և գազային նյութերի լուծելիության կախումը ճնշումից և ջերմաստիճանից»: «Դիտարկել» բայը չափելի չէ, սակայն ընդունելով, որ խոսքը կա՛մ «բացատրել», կա՛մ «համեմատել» գործընթացի մասին է, սա ևս առնչվում է կոգնիտիվ գործընթացների «հասկանալ» ուղղության հետ:

Ա մակարդակում փաստական և կոնցեպտուալ գիտելիքի կիրառման օրինակներ են՝

- կատարել հաշվարկներ ԶՊՕ հիման վրա,
- կատարել պարզագույն հաշվարկներ՝ հաշվել ա) Mr և M, բ) նյութի զանգվածն ըստ նյութի հայտնի քանակի, գ) նյութի քանակն ըստ զանգվածի,
- կառուցել նյութերի մոլեկուլների մանրակերտները,

Գ մակարդակում փաստական և կոնցեպտուալ գիտելիքների կիրառման օրինակներ են՝

- կիրառել դիտարկված բոլոր հասկացությունները՝ նոր իրավիճակներում, կիրառել գիտելիքները անօրգանական նյութերի դասերի վերաբերյալ անձանոթ իրավիճակներում՝ օլիմպիադաներ, մրցույթներ,
- գրանցել փորձի դիտարկումները, գրել ռեակցիաների հավասարումները, եզրահանգել, պահպանել անվտանգության կանոնները:

Գ մակարդակում նախատեսվում է նաև «ընդհանրացնել գործողությունների կարգը՝ խնդիրներ լուծելիս», որը «վերլուծել» կոգնիտիվ ուղղության գործընթաց է:

Հիմնական դպրոցի սովորողին պահանջները ներկայացվում են ըստ թեմաների, որտեղ լայն թեմայի համար, ըստ մակարդակների, առանձնացված են տարբեր պահանջներ, որոնք հստակ բաժանում չունեն, այսինքն՝ նեղ թեմաներով պայմանավորված շղթաներ առկա չեն: Այս փաստը տարբեր մակարդակներում համապատասխան պահանջների սահունության դիտարկումը խնդրահարույց է դարձնում:

Առկա են դեպքեր, երբ գրեթե նույն պահանջը տրված է տարբեր թեմաների համար՝ տարբեր մակարդակներում: Օրինակ՝

- Ա մակարդակ. թեմա՝ «Քիմիական ռեակցիա»՝ «հասկանալ թթվածնի շրջապտույտը բնության մեջ»,
- Բ մակարդակ. թեմա՝ «Անօրգանական քիմիայի տարրական հիմունքները»՝ «նկարագրել թթվածնի շրջապտույտը բնության մեջ»,
- Ա մակարդակ. թեմա՝ «Քիմիական ռեակցիա». «հասկանալ օդի բաղադրությունը»,
- Գ մակարդակ. թեմա՝ «Անօրգանական քիմիայի տարրական հիմունքները»՝ «նկարագրել օդի բաղադրության փոփոխությունը տարբեր բարձրությունների վրա»:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքի սովորողներին ներկայացվող պահանջների խմբավորումը տարբերվում է հիմնական դպրոցի խմբավորումից: Ավագ դպրոցի պարագայում պահանջները խմբավորված են ըստ հինգ ամփոփիչ բաժինների, որոնք խառը կերպով ներառում են բովանդակային միջուկի թեմաները: Ներկայացված բաժիններն են՝

1. Նյութերի դասակարգումը և անվանակարգ,
2. Նյութերի կառուցվածքը և հատկությունները,
3. Քիմիական պրոցեսներ,
4. Փորձ և հետազոտություն,
5. Քիմիան և կյանքը: Նյութերի կիրառումը:

Նման բաժանման դեպքում հստակ կողմնորոշվել թեմատիկ և դասարանային (10-11-12-րդ) բաժանման մեջ՝ խնդրահարույց է: Մյուս կողմից բաժանումը ցույց է տալիս ավագ դպրոցի շրջանավարտի ընդհանուր պատկերը՝ անկախ բովանդակային միջուկի թեմատիկ բաժանումից:

Ա մակարդակի պահանջները 1-ին, 2-րդ և 5-րդ բաժիններում հարում են փաստական և կոնցեպտուալ գիտելիքների ուղղություններին: 3-րդ և 4-րդ բաժիններում միևնույն Ա մակարդակում փաստական և կոնցեպտուալ գիտելիքներն ավելի քիչ են, քան պրոցեսային գիտելիքների պահանջները: Կոգնիտիվ գործընթացի տեսանկյունից 1-ին, 2-րդ և 3-րդ բաժիններում առկա է հիմնականում «հասկանալ» ուղղությունը, քիչ դեպքերում հանդիպում է «կիրառել» ուղղությունը: 4-րդ բաժինը հիմնականում պարունակում է «կիրառել» ուղղության պահանջները, իսկ 5-րդ բաժինը՝ «հասկանալ», «կիրառել» ուղղությունները, մեկ դեպքում՝ «գնահատել» ուղղությունը:

Օրինակներ՝

- բերում է հոմոլոգների և իզոմերների օրինակներ *(1-ին բաժին, փաստական գիտելիք՝ «հասկանալ» ուղղություն)*,
- տարբերում է բյուրեղական և ամորֆ, պարզ և բարդ նյութերը, ալոտրոպ ձևափոխությունները *(1-ին բաժին, կոնցեպտուալ գիտելիք՝ «հասկանալ» ուղղություն)*,
- որոշում է քիմիական տարրերի օքսիդացման աստիճանը և վալենտականությունը միացություններում *(2-րդ բաժին, կոնցեպտուալ գիտելիք՝ «կիրառել» ուղղություն)*,
- բնութագրում է քիմիական պրոցեսները քիմիական հավասարումների օգնությամբ. տիպական ոչ մետաղների օքսիդավերականգնիչ հատկությունները, ոչ մետաղների ընդհանուր հատկությունները *(3-րդ բաժին, պրոցեսային գիտելիք՝ «հասկանալ» ուղղություն)*,
- ծանոթ է տաքացնող սարքերին *(4-րդ բաժին, փաստական գիտելիք՝ «հիշել» ուղղություն)*,
- կատարում է կարևորագույն անօրգանական և օրգանական նյութերի ճանաչման վերաբերյալ քիմիական փորձ *(4-րդ բաժին, կոնցեպտուալ գիտելիք՝ «կիրառել» ուղղություն)*,
- գնահատում է պրակտիկայի համար կարևոր օրգանական և անօրգանական նյութերը *(5-րդ բաժին, փաստացի գիտելիք՝ «գնահատել» ուղղություն)*,
- գիտի որոշ պլաստմասսաների, հեղուկ ու գազային վառելանյութի... կիրառման բնագավառները *(5-րդ բաժին, փաստական գիտելիք՝ «հասկանալ» ուղղություն)*:

Բ մակարդակի բոլոր բաժիններում առկա են հիմնականում գիտելիքների կոնցեպտուալ և պրոցեսային ուղղությունները, իսկ կոգնիտիվ գործընթացի ուղղություններից հավասարապես առկա են «հասկանալ» և «կիրառել» ուղղությունները, հանդիպում են «վերլուծել» ուղղության մի քանի պահանջներ, ինչպես նաև «ստեղծել» ուղղության պահանջ՝ 5-րդ բաժնում: Օրինակ՝

- բացատրում է նյութերի բազմաթվության պատճառները. իզոմերիա, հոմոլոգիա, ալոտրոպիա, իզոտոպիա *(պրոցեսային գիտելիք՝ «հասկանալ» ուղղություն)*,
- կիրառում է էլեկտրոնային շերտերի, ենթամակարդակների, օրբիտալների լրացման կանոնները *(կոնցեպտուալ գիտելիք՝ «կիրառել» ուղղություն)*,
- կազմում է համեմատաբար բարդ օքսիդավերականգնման ռեակցիաների հավասարումներ և ընտրում գործակիցներ էլեկտրոնային հաշվեկշռի եղանակով *(պրոցեսային գիտելիք՝ «կիրառել» ուղղություն)*,

- որոշում է կապը նյութերի հատկությունների և դրանց օգտագործման հնարավորությունների հետ (*կոնցեպտուալ գիտելիք՝ «կիրառել» ուղղություն*),
- առաջարկում է գաղափարներ շրջակա միջավայրի և մարդու համար վտանգավոր նյութերի վնասազերծման և անվնաս նյութերի օգտագործման համար (*պրոցեսային գիտելիք՝ «ստեղծել» ուղղություն*):

Գ մակարդակում գերակշռում են պրոցեսային գիտելիքները բոլոր բաժիններում, իսկ կոգնիտիվ գործընթացի տեսանկյունից հիմնականում առկա են «կիրառել», «վերլուծել», «գնահատել» ուղղությունները: Հաճախ է հանդիպում «առաջարկում է» ձևակերպումը, որը կարող է լինել «ստեղծել» ուղղության պահանջ, սակայն տվյալ դեպքում ենթադրում է գնահատման գործընթաց.

- առաջարկում է միացությունների մի դասից մյուսին անցնելու նոր և մատչելի եղանակներ (*պրոցեսային գիտելիք՝ «գնահատել» ուղղություն*),
- կապում է նյութերի հատկությունները դրանց կառուցվածքի հետ (*պրոցեսային գիտելիք՝ «կիրառել» ուղղություն*),
- առաջարկում է պայմաններ, որոնք կարող են ազդել քիմիական ռեակցիաների արագության և հավասարակշռության վրա (*պրոցեսային գիտելիք՝ «գնահատել» ուղղություն*),
- մեկնաբանում է աղյուսակներ, դիագրամներ, սխեմաներ՝ քիմիայի հետ կապված (*պրոցեսային գիտելիք՝ «վերլուծել» ուղղություն*):

Ավագ դպրոցի պարագայում առկա են դեպքեր, երբ Գ մակարդակի պահանջները յուրացնելուց հետո է միայն նպատակահարմար յուրացնել Բ մակարդակի պահանջը, օրինակ՝

Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Առաջարկում է գաղափարներ շրջակա միջավայրի և մարդու համար վտանգավոր նյութերի վնասազերծման և անվնաս նյութերի օգտագործման համար:	Ապացուցում է նյութերի կրկնակի օգտագործման անհրաժեշտությունը, հիմնավորում է անթափոն և անվնաս արտադրության կազմակերպման անհրաժեշտությունը, գնահատում է շրջակա միջավայրի քիմիական աղտոտվածության ազդեցությունը մարդու օրգանիզմի վրա:

Ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքի համար առկա են պահանջների հետևողական բարդացման մի քանի օրինակներ ևս՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Գաղափար ունի համաձուլվածքների և կոռոզիայի մասին (<i>«հիշել» մակարդակ, կոնցեպտուալ գիտելիք</i>):	Բացատրում է քիմիական և էլեկտրաքիմիական կոռոզիայի էությունը՝ ներկայացնելով սխեման (<i>«վերլուծել» մակարդակ, պրոցեսային գիտելիք</i>):	Առաջարկում է փորձարարական խնդիրներ մետաղների կոռոզիայի, աղերի հիդրոլիզի վերաբերյալ (<i>չնայած որ պահանջն ինքնին չափազանց վերացական է</i>), (<i>«գնահատել» մակարդակ, պրոցեսային գիտելիք</i>): (<i>«վերլուծել» մակարդակ, պրոցեսային գիտելիք</i>)
Գիտի օրինաչափություններ՝ կապված ջերմէֆեկտների, քիմիական ռեակցիաների արագությունների և քիմիական հավասարակշռության հետ (<i>«հասկանալ» մակարդակ, կոնցեպտուալ գիտելիք</i>):	Կիրառում է այն սկզբունքները, որոնք ազդում են ռեակցիայի արագության և հավասարակշռության տեղաշարժի վրա (<i>«կիրառել» մակարդակ, պրոցեսային գիտելիք</i>):	Առաջարկում է պայմաններ, որոնք կարող են ազդել քիմիական ռեակցիաների արագության և հավասարակշռության վրա, կառուցում է կորեր (<i>«գնահատել» մակարդակ, պրոցեսային գիտելիք</i>):

Հստակություն և չափելիություն

Ընդհանուր առմամբ՝ «Քիմիա» առարկայի «Չափորոշիչներ և ծրագրեր» բաժնում չափորոշիչները ներկայացված են հստակ, իսկ օգտագործվող բայերը չափելի են, օրինակ՝ «տարբերել», «նկարագրել», «դասակարգել», «անվանել», «մեկնաբանել», «ընդհանրացնել», «համեմատել» և այլն: Ձևակերպումները ևս հիմնականում հստակ են, սակայն հիմնական դպրոցի «Իմանա/հասկանա» բաժիններում գրված են անմիջապես ինֆորմացիայի նկարագրերը, որոնցում բացակայում են գործընթաց ցույց տվող բայերը, օրինակ՝ «քիմիայի լեզուն՝ քիմիական տարրերի նշանները»: Այսինքն՝ այս բաժնում ենթադրվում է, որ «իմանա/հասկանա» բայերի համադրությունը վերաբերում է բոլոր հաջորդող կետերին, սակայն նշված գործընթացները կարող են ենթադրել տարբեր մակարդակների գործողություններ՝ սկսած պարզ վերարտադրումից մինչև սահմանումներ տալը:

Սովորողին ներկայացվող պահանջներում տեղ են գտել նաև որոշ անչափելի բայեր, ինչպես օրինակ՝ «բացահայտում է» (անհասկանալի է, թե ինչ գործողություն է սա ենթադրում), «գիտակցում է», «հսկում է» արտահայտությունը, որն անհնար է վերագրել սովորողի որևէ գործունեության:

Հիմնական դպրոցի սովորողին ներկայացվող պահանջներում տեղ են գտել նաև բայերի որոշ խնդրահարույց օգտագործումներ, օրինակ՝ «կարողանա» բաժնում՝ «*դիտարկել պարբերական համակարգը որպես հայտնի տարրերի համակարգ*», «*դիտարկել ջրում...*

լուծելիության կախումը ջերմաստիճանից և...», «*համահարաբերակցել* թթվածնի և ջրածնի քիմիական բարձր ակտիվությունը՝ ատոմի և մոլեկուլի էլեկտրոնային կառուցվածքի հետ», «հաստատել ծագումնաբանական կապ...», «կարևորել», «հասկանալ», որոնք պարտադրում են սովորողին հիմնականում վերլուծական գործընթացում հանգել որոշակի վերջարդյունքի:

Սրան զուգահեռ՝ հիմնական դպրոցի տարբեր թեմաներում առկա է «կազմել համակցված հաշվողական խնդիրներ և լուծել դրանք» պահանջ, որը ենթադրում է կոգնիտիվ գործընթացի «ստեղծել» մակարդակը, ինչը միջին դպրոցի համար համեմատաբար բարձր պահանջ է: Նաև, եթե ծրագիրը նախատեսում է, որ սովորողները խնդիրներ կազմեն, ապա անհրաժեշտ է առավել մասնավորեցնել պահանջը:

Ավագ դպրոցի չափորոշչային պահանջներում առկա է «հսկում է որոշ պլաստմասսաների, կաուչուկների, հեղուկ և գազային վառելանյութերի կիրառման բնագավառները» արտահայտությունը, որը դժվար է վերագրել սովորողի որևէ գործունեության:

Ավագ դպրոցի բովանդակային միջուկով սահմանված թեմաների շրջանակներում տրված սովորողից «Ակնկալվող արդյունքները» բաժնում ևս առկա են որոշ խնդրահարույց արտահայտություններ, օրինակ՝

- «**բացահայտի** քանակական փոփոխություններից որակականի անցման երևույթն ու էությունը, հնարավորությունները». անհասկանալի է, թե ինչ գործողությամբ պետք է սովորողը բացահայտի, և ինչ քանակական փոփոխությունների մասին է խոսքը:
- «**ապացուցել** ճարպերի բաղադրությունը». անհասկանալի է, թե ինչպես պետք է սովորողն ապացուցի ճարպերի բաղադրությունը:

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Նպատակակենտրոնություն

Միջին դպրոցի քիմիայի ծրագրի բովանդակային միջուկը համադրելով սովորողին ներկայացվող պահանջների հետ և հաշվի առնելով, որ նպատակներն իրենց հերթին ածանցված են հանրակրթության պետական չափորոշչում նախատեսված նվազագույն պահանջներից՝ կարելի է եզրակացնել, որ ծրագիրը ծառայում է սահմանված նպատակներին: Այն ապահովում է քիմիայի մասին մեկնարկային և անհրաժեշտ գիտելիքները և հմտությունները, հետևաբար կարելի է եզրակացնել, որ ծրագրի իրականացման արդյունքում սովորողը կունենա քիմիայի համար սահմանված առնվազն նվազագույն գիտելիքները և հմտությունները:

Ավագ դպրոցում, համեմատելով **ընդհանուր** հոսքի չափորոշչային պահանջները (գիտելիքներ, հմտություններ և կարողություններ) ուսուցման նպատակների հետ, առաջ

են գալիս մի քանի հատկանշական անհամամասնություններ, օրինակ՝ չափորոշչային պահանջները չափազանց բարդ են (բովանդակության տեսանկյունից) նպատակների համեմատ: Ընդհանուր հոսքի համար չափորոշչային պահանջները սահմանում են քիմիայի բավականաչափ խոր գիտելիքներ, որոնց անհրաժեշտությունը վիճելի է: Հատկանշական է նաև, որ ընդհանուր և խորացված հոսքերի միջև չափորոշչային պահանջներում և բովանդակային միջուկում էական տարբերություններ չկան:

Մյուս կողմից՝ խորացված հոսքի չափորոշչային պահանջները համապատասխանում են ուսուցման նպատակներին:

Մրցունակություն

«Քիմիա» առարկայի ուսումնական նպատակներն արտացոլում են մի շարք Եվրոպական առանցքային կոմպետենցիաներ:

Հիմնական դպրոց: Հիմնական դպրոցում Եվրոպական առանցքային կոմպետենցիաների և առարկայի ուսումնական նպատակների կապակցվածությունը ներկայացված է ստորև: Առավել հստակ կապակցվածություն է առկա հետևյալ կոմպետենցիայի պարագայում՝

- *մաթեմատիկական կոմպետենցիաներ ու գիտության և տեխնոլոգիաների ոլորտում հիմնարար կոմպետենցիաներ.* «քիմիական երևույթների դիտում, քիմիական փորձի, նյութերի քիմիական բանաձևերի ու քիմիական ռեակցիաների հավասարումների հիման վրա հաշվարկների կատարում»:

Առարկայի ուսումնական նպատակների և Եվրոպական առանցքային կոմպետենցիաների միջև մասամբ կապակցվածության տարրեր կարելի է գտնել հետևյալ դեպքերում՝

- *սովորելու կարողություն՝* «ճանաչողական հետաքրքրությունների և մտավոր ունակությունների զարգացում՝ քիմիական փորձ կատարելիս և կյանքի պահանջներից ծագող քիմիական գիտելիքներ ինքնուրույն ձեռք բերելիս»,
- *սոցիալական և քաղաքացիական կոմպետենցիա, նախաձեռնողականություն և գործունյա վարք կոմպետենցիա՝* «գիտելիքների և կարողությունների կիրառում նյութերի անվտանգ օգտագործման, նախազգուշացնելու և կանխելու համար այն երևույթները, որոնք վնաս են հասցնում մարդկանց առողջությանը և շրջակա միջավայրին»:

Թվայնացված կոմպետենցիաները նույնպես առնչվում են քիմիա առարկայի հետ, սակայն առարկայի ուսումնական նպատակներում դրանց անդրադարձ առկա չէ: Ընդհանուր առմամբ՝ քիմիան և SS ոլորտը բավականաչափ փոխկապակցված են, և գործնականում քիմիական գիտելիքներ ձեռք բերելու անսպառ աղբյուր է հանդիսանում համացանցը, ինչպես նաև նպաստում է կարևորագույն ունակության զարգացմանը՝

տարբեր տեղեկատվական խողովակներից եկող քիմիական ինֆորմացիայի քննադատական վերլուծությանը և արժանահավատ տեղեկատվության աղբյուրների իմացությանը/հայտնաբերմանը:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցում Եվրոպական առանցքային կոմպետենցիաների և առարկայի ուսումնական նպատակների կապակցվածությունը ներկայացված է ստորև: Առավել հստակ կապակցվածություն առկա է հետևյալ կոմպետենցիաների պարագայում՝

- *մաթեմատիկական կոմպետենցիաներ ու գիտության և տեխնոլոգիաների ոլորտում հիմնարար կոմպետենցիաներ՝ «աշխարհի բնագիտական նկարագրի քիմիական բաղադրիչի, կարևորագույն քիմիական հասկացությունների, օրենքների և տեսությունների մասին»,*
- *սոցիալական և քաղաքացիական կոմպետենցիա՝ «Ժամանակակից հասարակության կյանքում քիմիայի ունեցած դրական դերի, սեփական առողջության և շրջակա միջավայրի նկատմամբ գրագետ վերաբերմունքի վերաբերյալ»:*

Ի տարբերություն միջին դպրոցի՝ ավագ դպրոցի ուսումնական նպատակներում թվայնացված կոմպետենցիաներին ևս անդրադարձ է արվում հետևյալով, որը միևնույն ժամանակ կարելի է վերագրել նաև սովորելու կարողության՝

- *թվայնացված կոմպետենցիաներ, սովորելու կարողություն կոմպետենցիա՝ «քիմիական գիտելիքների ինքնուրույն ձեռք բերման գործընթացում՝ օգտագործելով տեղեկատվական տարբեր աղբյուրներ, այդ թվում և համակարգչային»:*

Հենքային ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնում

Ըստ մասնագիտական գնահատումների՝ բովանդակային միջուկով նախատեսվող թեմաների ծածկման և առաջարկվող արդյունքներին հասնելու համար ո՛չ միջին դպրոցում (գումարային՝ 170 ժամ) և ո՛չ էլ ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքում (գումարային՝ 170 ժամ) հատկացված ժամաքանակները բավարար չեն: Հիմնական դպրոցում նախատեսված ծրագիրն իրականացնելու համար անհրաժեշտ է ավելացնել դասաժամերը՝ առնվազն պահպանելով շաբաթական երկուական ժամի հատկացումը:

Ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքի քիմիայի ուսուցման համար անհրաժեշտ է նոր և այդ մակարդակի նպատակներին համապատասխան ծրագրի մշակում՝ ուսուցումը կազմակերպելով ավելի կիրառական դիտանկյունից՝ հոգալով, որ ուսումնառության ավարտին սովորողներն ունենան ավելի աշխարհայացքային և մնայուն պատկերացումներ քիմիայի մասին: Ներկա դրությամբ քիմիայի ուսուցումն ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքում ծանրաբեռնված է խիստ մասնավոր թեմաներով, քանի որ այն լիովին կրկնում է խորացված ուսուցման ծրագիրը:

Ավագ դպրոցի խորացված ուսուցման հենքային ուսումնական պլանի իրականացման համար նախատեսվում է 578 ժամ, որը բավարար է ծրագրով նախատեսված գիտելիքների և հմտությունների ապահովման համար:

Ամփոփում և եզրակացություններ

Առարկայի ուսումնական նպատակների անցումը միջինից ավագ դպրոց հիմնականում արտահայտվում է նպատակների բարդացմամբ, մյուս կողմից, սակայն, շարունակական կրթության պահանջմունքի ապահովման և համամարդկային արժեքների ձևավորման նպատակներն առկա են միայն միջին դպրոցում:

Ընդհանուր առմամբ՝ քիմիա առարկայի ուսումնառությունը կարող է հարել աստիճանական զարգացման «ինտենսիվացում» մոդելին: Սկսվելով «Բնագիտություն» առարկայով, որով դրվում են առարկայի մակերեսային ըմբռնման հիմքերը՝ հիմնական դպրոցում այն վերածվում է արդեն բուն քիմիա գիտության կոնցեպտների և որոշ տեսական հարցերի ուսումնասիրության: Դրանից հետո ավագ դպրոցում ուսումնառությունը դառնում է ամբողջական և ամփոփ:

Հիմնական դպրոցի սովորողին ներկայացվող պահանջներում, ընդհանուր առմամբ, կոգնիտիվ գործընթացների անհրաժեշտ աստիճանի բարդացում ինչպես առանձին մակարդակների, այնպես էլ պահանջների բովանդակությունների միջև չկա: Ավագ դպրոցի պարագայում նշված անցումն ակնհայտ է, սակայն պահանջներից շատերը վերագրել որոշակի թեմայի կամ դասարանի՝ խնդրահարույց է: Ընդհանուր առմամբ՝ հիմնական և ավագ դպրոցների սովորողներին ներկայացվող պահանջների համադրումը Բլումի տաքսոնոմիայի կոգնիտիվ գործընթացների հետ ցույց է տալիս, որ հիմնական դպրոցից ավագ դպրոց անցումը ապահովում է սովորողներին ներկայացվող պահանջների կոգնիտիվ պրոգրեսիա:

Միջին դպրոցում և ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքում խնդրահարույց է հատկացված ժամաքանակների սահմաններում չափորոշչային պահանջների պատշաճ ապահովումը: Ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքում խնդրահարույց է նաև սահմանված ուսումնական նպատակների և չափորոշչային պահանջների հարաբերակցությունը, որը սովորողների արդյունավետ ուսումնառության համար էական մարտահրավերներ է ստեղծում:

2.9. ԿԵՆՍԱՐԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

«Կենսաբանություն» առարկան «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառը ներկայացնող պարտադիր առարկա է, որը 2-4-րդ դասարաններում, այլ բնագիտական և հասարակագիտական առարկաների հետ, ինտեգրված է «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի մեջ, 5-6-րդ դասարաններում՝ «Բնագիտություն» առարկայի մեջ, իսկ հիմնական դպրոցի 7-9-րդ դասարաններում և ավագ դպրոցի 10-12-րդ դասարաններում դասավանդվում է որպես առանձին առարկա: Ավագ դպրոցում իրականացվում է հոսքային ուսուցում՝ ընդհանուր և հումանիտար ու բնագիտամաթեմատիկական հոսքերում¹⁰:

Ամբողջականություն և սահունություն

Ուսումնական նպատակներ

«Կենսաբանություն» առարկայի (այս բաժնում այսուհետ՝ կենսաբանություն կամ առարկա) վերաբերյալ նախնական պատկերացումներ տրվում են տարրական դպրոցում՝ «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի շրջանակներում, որին հաջորդում է «Բնագիտություն» առարկան միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններում: Միջին դպրոցի 7-րդ դասարանից «Կենսաբանություն» առարկան առանձնացվում է բնագիտական մյուս առարկաներից և դասավանդվում որպես առանձին առարկա:

Ընդհանուր առմամբ՝ առարկայական ծրագրի մշակման հիմքում դրված է աստիճանական բարդացման սկզբունքը: «Կենսաբանություն» առարկայի ուսումնական նպատակները միջին դպրոցի համար ներառված են հայեցակարգում, իսկ ավագ դպրոցի ուսումնական նպատակները ծավալուն են և խմբավորման ու դասակարգման կարիք ունեն:

Ուսումնական նպատակները հիմնական և ավագ դպրոցների առարկայական չափորոշիչներում միևնույն մոտեցմամբ սահմանված չեն: Մի դեպքում դրանք սահմանվում են որպես կարողություններ, որոնք սովորողը պետք է ձևավորի և զարգացնի ուսումնառության ընթացքում, ինչպես օրինակ՝ «պլանավորել և իրականացնել փորձեր, գրանցել դիտարկումները, դրանք համակարգել աղյուսակների, գրաֆիկների, գծապատկերների տեսքով, մեկնաբանել ստացված արդյունքները», իսկ մյուս դեպքում առարկայի ուսումնական նպատակները ձևակերպված են որպես հիմնախնդիրներ, որոնց հաղթահարմանը պետք է ուղղված լինեն կենսաբանության բովանդակությունը և դասավանդումը, օրինակ՝ «պատասխանատվություն բնության, հասարակության, սեփական անձի նկատմամբ, կատարած արարքների համար», «դաստիարակել կենսաբանական և էկոլոգիական գրագիտությամբ օժտված անձ, որը գիտակցի կյանքի՝ որպես Երկրի վրա բարձրագույն արժեքի նշանակությունը»:

¹⁰ Սույն առարկայական զեկույցում ավագ դպրոցի պարագայում ուսումնասիրվել են ընդհանուր հոսքի չափորոշիչը և ծրագիրը:

Հիմնական և ավագ դպրոցի «Կենսաբանություն» առարկայի ուսումնական նպատակները՝ ըստ առարկայական չափորոշչի

Տարրական դպրոցի «Ես և շրջակա աշխարհը»	Միջին դպրոցի «Բնագիտություն»	Հիմնական դպրոցի «Կենսաբանություն»	Ավագ դպրոցի «Կենսաբանություն»
<ul style="list-style-type: none"> - սովորողներին ծանոթացնել իրենց շրջապատող աշխարհին, այնտեղ կատարվող բնական-հասարակական երևույթներին ու օբյեկտներին, մարդկային հարաբերություններին, - սովորեցնել ճանաչել սեփական օրգանիզմը, ծանոթացնել օրգանիզմի խնամքի և հիգիենայի հիմնական կանոններին, - սովորեցնել արդյունավետ հաղորդակցվել և համագործակցել ուրիշ մարդկանց հետ, նրանց մոտ ձևավորել իրենց և շրջակա 	<ul style="list-style-type: none"> - սովորողների մեջ ձևավորել բնության միասնականության մասին գիտական պատկերացումներ, երևույթների, նրանց փոխադարձ կապերի և բնության ամբողջականության մասին, - սովորողներին ծանոթացնել բնության ուսումնասիրման մեթոդներին և միջոցներին, - սովորողների մեջ ձևավորել բնության պարզագույն երևույթներ բացատրելու կարողություններ, - սովորողներին տալ 	<ul style="list-style-type: none"> - ապահովել մարդու հիգիենիկ դաստիարակությունը՝ առողջ կենսակերպի ձևավորման, մարդու ֆիզիկական, հոգեկան և բարոյական առողջության ապահովման նպատակով, - սովորողը պետք է ունենա առողջ ապրելակերպի նորմերը, օրվա ռեժիմը և սննդի հիգիենան պահպանելու, սեփական առողջության մասին հոգ տանելու կարողություն, - ապահովել բնության և կենդանի օրգանիզմների մասին սովորողների գիտելիքների ձեռք բերումը, - կյանքի հիմնական հատկությունների, կազմավորվածության տարբեր մակարդակների վրա կենդանի նյութի կառուցվածք-գործառական հիմնական դրսևորումների, օրգանիզմների 	<ul style="list-style-type: none"> - ապահովի սովորողների գիտական աշխարհայացքի ու մտածողության ձևավորումը, - սովորողների կողմից բջջի կենսաբանության, օրգանիզմների բազմացման, աճման և զարգացման, ժառանգականության և փոփոխականության օրինաչափությունների, օրգանականաշխարհի էվոլյուցիայի գործոնների, ուղղությունների և արդյունքների, բույսերի, կենդանիների և մանրէների սելեկցիայի, կենսատեխնոլոգիայի, էկոլոգիական համակարգերի, կենսոլորտի մասին գիտելիքների, դրանց

<p>աշխարհը ճանաչելու հմտություններ,</p> <ul style="list-style-type: none"> - նպաստել սեփական արժանապատվության զգացման, հանդուրժողականության, շրջապատի մարդկանց նկատմամբ բարյացակամ վերաբերմունքի ձևավորմանը, - օգնել դառնալու աշակերտական կոլեկտիվի լիիրավ անդամ, - ձևավորել և զարգացնել ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու, սեփական արարքները վերահսկելու, դրանց համար պատասխանատու լինելու գիտակցություն, - նպաստել աշակերտների 	<p>տարրական բնապահպանական գիտելիքներ,</p> <ul style="list-style-type: none"> - սովորողներին նախապատրաստել բարձր դասարաններում բնագիտության առարկաների՝ ֆիզիկայի, քիմիայի և կենսաբանության ավելի խոր ուսուցման համար: 	<p>բազմազանության, մարդու՝ որպես կենսաբանական և սոցիալական էակի,</p> <ul style="list-style-type: none"> - օրգանական աշխարհի պատմական զարգացման հիմնական ուղիների, կենդանի օրգանիզմների և միջավայրի միջև փոխազդեցությունների, բնական համակեցությունների, բնության վրա մարդու ազդեցության վերաբերյալ գիտելիքներ, - բնության այս կամ այն երևույթի մասին կարծիք հայտնելու, իր կարծիքը փաստերով հիմնավորելու կարողություն ունենալը, - ապահովել դրանց ճանաչողության մեթոդների տիրապետումը, հմտությունների և կարողությունների, ինչպես նաև արժեքային համակարգի ձևավորումը, - բնության մեջ և լաբորատոր պայմաններում դիտարկել, նկարագրել, համեմատել, համադրել բնական օբյեկտները 	<p>ճանաչողության մեթոդների տ տիրապետումը,</p> <ul style="list-style-type: none"> - դիտարկել, մոդելավորել, փորձեր կատարել, ստացված արդյունքները ընդհանրացնել և եզրահանգումներ կատարել, օգտվել համակարգչային տեխնոլոգիաներից, - տեսնել շրջապատում եղած իրերի և երևույթների փոխադարձ կապը, տիրապետումը, - դիտարկել, մոդելավորել, փորձեր կատարել, ստացված արդյունքները ընդհանրացնել և եզրահանգումներ կատարել, օգտվել համակարգչային տեխնոլոգիաներից, - տեսնել շրջապատում եղած իրերի և երևույթների փոխադարձ կապը, - կատարել բնության և հասարակության մասին
--	---	---	---

<p>ինքնադրսևորման ու ինքնարտահայտման հմտությունների ծնավորմանը,</p> <ul style="list-style-type: none"> - ձևավորել առողջ ապրելակերպին նպաստող վարքագիծ, - բնության հանդեպ հոգատար վերաբերմունքի անհրաժեշտության գիտակցում, - նպաստել սեփական երկրի պատմամշակութային արժեքների ժառանգորդը լինելու գիտակցմանը: 		<p>և եզրահանգումներ կատարել,</p> <ul style="list-style-type: none"> - պլանավորել և իրականացնել փորձեր, գրանցել դիտարկումները, դրանք համակարգել աղյուսակների, գրաֆիկների, գծապատկերների տեսքով, մեկնաբանել ստացված արդյունքները, - բնագիտական ժամանակակից հիմնախնդիրների վերաբերյալ գիտահանրամատչելի գրականությունից, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներից օգտվելու կարողություն, - դաստիարակել կենսաբանական և էկոլոգիական գրագիտությամբ օժտված անձ, որը գիտակցի կյանքի, որպես երկրի վրա բարձրագույն արժեքի նշանակությունը և կարողանա բնության հետ իր հարաբերությունները կառուցել կյանքի, մարդու և շրջակա միջավայրի նկատմամբ հարգանքի հիման վրա, լինի 	<p>նախնական փիլիսոփայական ընդհանրացումներ,</p> <ul style="list-style-type: none"> - կիրառել բնագիտական օրենքների և տեսությունների իմացությունը, - բացահայտել գիտական փաստերը, բնության երևույթները, - պատասխանատու վերաբերմունք սեփական առողջության նկատմամբ, - սանիտարահիգիենիկ նորմերը, առողջ ապրելակերպի կանոնները պահպանելու, հիվանդությունները և վնասվածքները կանխարգելելու, վնասակար սովորություններից խուսափելու կարողություններ, - բնական երևույթների ճանաչման գործընթացում իր ուժերի նկատմամբ
--	--	---	---

		<p>հասարակության և ինքն իր հետ ներդաշնակ,</p> <ul style="list-style-type: none"> - գնահատի մարդկային գործունեության ազդեցությունը բնության վրա, մերժի բնության նկատմամբ սպառողական վերաբերմունքը, - գիտակցել տարբեր բնույթի և ընդգրկման տեղային, տարածաշրջանային և այլ էկոլոգիական հիմնախնդիրների կարևորությունը և տեսնել դրանց օրինակներ Հայաստանում, - խմբում աշխատելու և համագործակցելու, հանդուրժողականություն դրսևորելու, այլոց կարծիքը հաշվի առնելու կարողություն, - պատասխանատվություն բնության, հասարակության, սեփական անձի նկատմամբ կատարած արարքների համար: 	<p>վստահություն դրսևորելու կարողություն,</p> <ul style="list-style-type: none"> - էկոլոգիական ընդհանուր գրագիտություն և շրջակա միջավայրի նկատմամբ պատասխանատվություն ցուցաբերելու կարողություն, - հասկանա կիրառվող տեխնոլոգիաների բացասական ազդեցությունը շրջակա միջավայրի վրա և գիտակցի բնությունը պահպանելու անհրաժեշտությունը, - կարևորի բնական գիտությունների դերը և նշանակությունը քաղաքակրթության զարգացման և անհատի ձևավորման գործում, ըմբռնի բնության հետ ներդաշնակ ապրելու անհրաժեշտությունը:
--	--	---	---

Բովանդակային առումով առարկայական նպատակները կարելի է բաժանել գիտելիքների և հմտությունների չորս խմբի, որոնք ուղղված են՝

- բնապահպանությանը,
- կենդանի օրգանիզմների կառուցվածքին, գործառույթներին, միմյանց և անկենդան բնության հետ փոխհարաբերություններին, դրանց գիտական ճանաչողության մեթոդներին,
- առողջ ապրելակերպի ձևավորմանը,
- խմբում աշխատելու և համագործակցելու կարողությունների ձևավորմանը:

Տարրական դպրոց և միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններ: Ինչպես երևում է աղյուսակ 1-ից, տարրական դպրոցում նպատակ է դրվում սովորեցնել ճանաչել սեփական օրգանիզմը, ծանոթացնել օրգանիզմի խնամքի և հիգիենայի հիմնական կանոններին, ձևավորել առողջ ապրելակերպին նպաստող վարքագիծ և զարգացնել բնության հանդեպ հոգատար վերաբերմունքի անհրաժեշտության գիտակցում: *Բնագիտության* դասընթացում առողջ կենսակերպի ձևավորման և հիգիենայի կանոնների իմացությանն ու կիրառմանն ուղղված նպատակներ չեն դրվում: Փոխարենը դասընթացը կենտրոնանում է սովորողներին բարձր դասարաններում կենսաբանության ավելի խոր ուսումնասիրությանը նախապատրաստելուն՝ նպատակ ունենալով՝

- սովորողների մեջ ձևավորել գիտական պատկերացումներ բնության միասնականության, երևույթների, նրանց փոխադարձ կապերի և բնության ամբողջականության մասին,
- ծանոթացնել բնության ուսումնասիրման մեթոդներին և միջոցներին,
- սովորողների մեջ ձևավորել բնության պարզագույն երևույթները բացատրելու կարողություններ, սովորողներին տալ տարրական բնապահպանական գիտելիքներ:
- Խմբում աշխատելու գիտելիքների և հմտությունների տեսանկյունից ներկայացված նպատակները շարունակական չեն. առկա են տարրական դպրոցում, որտեղ նպատակ է դրված՝
- սովորեցնել արդյունավետ հաղորդակցվել և համագործակցել ուրիշ մարդկանց հետ, նպաստել սեփական արժանապատվության զգացումի, ...շրջապատի մարդկանց նկատմամբ բարյացակամ վերաբերմունքի ձևավորմանը, ...սեփական արարքները վերահսկելու, դրանց համար պատասխանատու լինելու գիտակցություն:

Տարրական և միջին դպրոցներում այս նպատակները կրկնվում են՝ առանց զարգացման, իսկ ավագ դպրոցում ընդհանրապես բացակայում են:

Միջին դպրոց՝ 7-9-րդ դասարաններ: Կենսաբանության 7-9-րդ դասարանների առարկայական ուսուցման նպատակներն ավելի ընդգրկուն են:

Առողջ ապրելակերպի ձևավորման առումով առարկայական նպատակները զարգացում են ապրում՝ ընդգրկելով նաև սովորողների հոգեկան առողջությունը: Անհասկանալի է, սակայն, առարկաների նպատակներում առկա «բարոյական առողջություն» արտահայտությունը և դրա կապը կենսաբանությունն առարկայի հետ: Նաև նպատակ է դրվում սովորողների մոտ զարգացնել առողջ ապրելակերպի նորմերը, օրվա ռեժիմը և սննդի հիգիենան պահպանելու, սեփական առողջության մասին հոգ տանելու հմտություններ:

Միջին դպրոցի կենսաբանության ծրագրի նպատակներում առանձնահատուկ խորացում է ապրում բնության և կենդանի օրգանիզմների մասին սովորողների գիտելիքների ձեռք բերման, բնության այս կամ այն երևույթի մասին կարծիք հայտնելու, կարծիքը փաստերով հիմնավորելու կարողության ձևավորումը: Դրան զուգահեռ՝ նպատակ է դրվում սովորողների մոտ զարգացնել բնության մեջ և լաբորատոր պայմաններում դիտարկելու, նկարագրելու, համեմատելու, բնական օբյեկտները համադրելու և եզրահանգումներ կատարելու, փորձեր պլանավորելու և իրականացնելու, դիտարկումները գրանցելու, դրանք աղյուսակների, գրաֆիկների, գծապատկերների տեսքով համակարգելու, ստացված արդյունքները մեկնաբանելու կարողությունները:

Հատկանշական է, որ միջին դպրոցի համար նպատակ է դրվում 7-9 դասարանցիների մեջ ձևավորել բնագիտական ժամանակակից հիմնախնդիրների վերաբերյալ գիտահանրամատչելի գրականությունից, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներից օգտվելու կարողություն, ինչն ընդգրկված չէ նախորդ դասարանների համապատասխան առարկայական նպատակներում:

Բնապահպանական կրթության առումով առարկայի նպատակն է խորացնել նախորդ տարիներին տրված տարրական բնապահպանական գիտելիքները և դաստիարակել կենսաբանական ու էկոլոգիական գրագիտությամբ օժտված անձ, որը գիտակցի կյանքի՝ որպես Երկրի վրա բարձրագույն արժեքի նշանակությունը և կարողանա բնության հետ իր հարաբերությունները կառուցել կյանքի, մարդու և շրջակա միջավայրի նկատմամբ հարգանքի հիման վրա:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի առարկայական նպատակներն առողջ ապրելակերպի առումով սովորողից ակնկալում են ունենալ պատասխանատու վերաբերմունք սեփական առողջության նկատմամբ, սանիտարահիգիենիկ նորմերը և առողջ ապրելակերպի կանոնները պահպանելու, հիվանդությունները և վնասվածքները կանխարգելելու, վնասակար սովորություններից խուսափելու

կարողություններ: Դրանք կրկնում են միջին դպրոցում դրված նպատակները՝ առանց որևէ էական տարբերության:

Եթե գիտելիքային բազայի խորության առումով նպատակները հիմնական դպրոցի համեմատ զարգացում և որոշակի ուղղվածություն են ստանում, ապա գիտական ճանաչողության մեթոդների, հետազոտական աշխատանքի առումով առարկայական նպատակները միջին դպրոցի համեմատությամբ թեթևանում են: Օրինակ՝

Միջին դպրոց	Ավագ դպրոց
պլանավորել և իրականացնել փորձեր, գրանցել դիտարկումները, դրանք համակարգել աղյուսակների, գրաֆիկների, գծապատկերների տեսքով, մեկնաբանել ստացված արդյունքները	դիտարկել, մոդելավորել, փորձեր կատարել, ստացված արդյունքները ընդհանրացնել և եզրահանգումներ կատարել
բնագիտական ժամանակակից հիմնախնդիրների վերաբերյալ գիտահանրամատչելի գրականությունից, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներից օգտվելու կարողություն	օգտվել համակարգչային տեխնոլոգիաներից

Միջին դպրոցի սովորողից ակնկալվող «պլանավորել» առավել բարձր կոգնիտիվ գործընթաց է, քան ավագ դպրոցում ներկայացվող պահանջները: Մյուս կողմից, եթե 7-9-րդ դասարաններում նպատակ էր դրված աշակերտների մեջ զարգացնել բնագիտական ժամանակակից հիմնախնդիրների վերաբերյալ գիտահանրամատչելի գրականությունից, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներից օգտվելու կարողություն, ապա ավագ դպրոցում այդ պահանջը ձևակերպված է որպես «օգտվել համակարգչային տեխնոլոգիաներից»՝ առանց նշելու, թե S<S-ի հետ կապված հատկապես ինչպիսի կարողություններ և հմտություններ պետք է զարգացնել:

Բնապահպանության բաղադրիչում նույնպես միջին դպրոցի համեմատությամբ ընդհանուր առմամբ փոփոխություններ առկա չեն: Ավագ դպրոցում նպատակ է դրվում զարգացնել սովորողների էկոլոգիական ընդհանուր գրագիտությունը և շրջակա միջավայրի նկատմամբ պատասխանատվություն ցուցաբերելու կարողությունը, սովորողներից ակնկալվում է հասկանալ կիրառվող տեխնոլոգիաների բացասական ազդեցությունը շրջակա միջավայրի վրա և գիտակցել բնությունը պահպանելու անհրաժեշտությունը: Ավելին, եթե միջին դպրոցում սովորողը պետք է «գնահատի մարդկային գործունեության ազդեցությունը բնության վրա», ինչն ավելի բարդ կոգնիտիվ գործընթաց է, ապա ավագ դպրոցում սովորողն ընդամենը պետք է «հասկանա կիրառվող տեխնոլոգիաների բացասական ազդեցությունը շրջակա միջավայրի վրա և գիտակցի բնությունը պահպանելու անհրաժեշտությունը»:

Ընդհանուր առմամբ՝ տարրական և միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններում ինտեգրված առարկաներում կենսաբանություն առարկային հատուկ ուսումնական նպատակների դինամիկ զարգացումն ընդհատվում է 7-9-րդ դասարաններում, որտեղ սովորողներին ներկայացվող պահանջները թռիչքաձև աճ են ապրում. պահանջվող կոգնիտիվ գործընթացները, կարողությունները և հմտությունները չեն զիջում և երբեմն նույնիսկ գերազանցում են ավագ դպրոցի առարկայի ուսումնական նպատակները:

Ընդհանուր առմամբ՝ միջին և ավագ դպրոցի «Կենսաբանություն» առարկայի ուսումնական նպատակները ծավալուն ու ցրված են և խմբավորման ու դասակարգման կարիք ունեն:

Բովանդակային պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

«Կենսաբանություն» առարկան հանրակրթության պետական չափորոշչում արտացոլված է «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի շրջանակում: Այս տեսանկյունից հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջները, որոնք առնչվում են «Կենսաբանություն» առարկային, բավական հստակ են:

Միջին դպրոց: Առարկայի չափորոշչում ուսումնական նպատակների և հանրակրթության պետական չափորոշչում միջին դպրոցի հանրակրթական ծրագրի «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջները (բովանդակային պահանջներ) մեծ մասամբ փոխկապակցված են, օրինակ՝

- *հանրակրթության չափորոշչում բովանդակային պահանջ՝ «գիտելիքներ կենդանի օրգանիզմների հիմնական հատկանիշների վերաբերյալ»,*
- *առարկայական չափորոշչում ուսումնական նպատակ՝ «կյանքի հիմնական հատկությունների, կազմավորվածության տարբեր մակարդակների վրա կենդանի նյութի կառուցվածքա-գործառական հիմնական դրսևորումների վերաբերյալ գիտելիքներ»:*

Բովանդակային պահանջների և ուսումնական նպատակների հաջողված կապակցվածության օրինակ է գիտական ճանաչողության և առողջ ապրելակերպի պահպանման հմտությունների և կարողությունների տիրապետող քաղաքացու ձևավորման բովանդակային պահանջի արտացոլումը միջին դպրոցի ուսումնական նպատակներում: Այս տեսանկյունից՝ ուսումնական նպատակներում հստակեցված է, թե սովորողների ինչ կարողություններ պետք է ձևավորվեն և զարգացվեն:

Գիտական ճանաչողության կարողությունների ու հմտությունների ձևավորման և զարգացման արտացոլումը միջին դպրոցի «Կենսաբանություն» առարկայի ուսումնական նպատակներում

Գիտական ճանաչողություն	Առողջ ապրելակերպ
<ul style="list-style-type: none"> - բնության մեջ և լաբորատոր պայմաններում դիտարկել, նկարագրել, համեմատել, համադրել բնական օբյեկտները և եզրահանգումներ կատարել, - պլանավորել և իրականացնել փորձեր, գրանցել դիտարկումները, դրանք համակարգել աղյուսակների, գրաֆիկների, գծապատկերների տեսքով, մեկնաբանել ստացված արդյունքները 	<ul style="list-style-type: none"> - սովորողը պետք է ունենա առողջ ապրելակերպի նորմերը, օրվա ռեժիմը և սննդի հիգիենան պահպանելու, սեփական առողջության մասին հոգ տանելու կարողություն

Թեև հանրակրթության չափորոշչում ներկայացված որոշ բովանդակային պահանջներ առկա են առարկայական չափորոշչում, սակայն ձևակերպումները հստակ չեն, օրինակ՝

- *հանրակրթության չափորոշչում բովանդակային պահանջ՝ «գիտելիքներ մարդու օրգանիզմի կառուցվածքի և կենսագործունեության վերաբերյալ»,*
- *առարկայական չափորոշչում ուսումնական նպատակ՝ «ապահովել ...մարդու, որպես կենսաբանական և սոցիալական էակի ...վերաբերյալ գիտելիքների ձեռք բերումը»:*

Առարկայի բովանդակության մեջ, սակայն, գիտելիքների այդ բնագավառը բավական ընդգրկուն է, և դրան է հատկացվում ամբողջ ութերորդ դասարանը:

Ավագ դպրոց: Առարկայի չափորոշչում ուսումնական նպատակները և հանրակրթության պետական չափորոշչում ավագ դպրոցի հանրակրթական ծրագրի «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի բովանդակային պահանջները նույնպես հիմնականում կապակցված են:

Որոշ դեպքերում ուսումնական նպատակները, ըստ էության, կրկնում են բովանդակության պահանջները, օրինակ՝

- *հանրակրթության չափորոշչում բովանդակային պահանջ՝ «քաղաքակրթության զարգացման գործում բնական գիտությունների դերը կարևորող, գիտական աշխարհայացք ունեցող անձի» ձևավորում,*
- *առարկայական չափորոշչում ուսումնական նպատակ՝ «կարևորի բնական գիտությունների դերը և նշանակությունը քաղաքակրթության զարգացման և անհատի ձևավորման գործում»:*

հնչպես հիմնական դպրոցի պարագայում, այստեղ ևս առարկայի չափորոշում ներկայացված որոշ նպատակներ շատ ընդհանրական են, օրինակ՝ «օգտվել համակարգչային տեխնոլոգիաներից», «սովորողը պետք է ունենա ...բնական երևույթների ճանաչման գործընթացում իր ուժերի նկատմամբ վստահություն դրսևորելու կարողություն»:

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Հանրակրթության պետական չափորոշում հանրակրթական ծրագրերի՝ շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներն ընդհանրական են և հիմնականում վերառարկայական:

Հիմնական դպրոց: Շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներում առկա են դրույթներ, որոնք ուղղակիորեն առնչվում են «Կենսաբանություն» առարկային, մասնավորապես, 3-րդ կետին՝ «ունենա գիտական պատկերացումներ բնության և շրջակա միջավայրի մասին», «տիրապետի գիտական ճանաչողության մեթոդների, կարողանա դրանք կիրառել կոնկրետ իրավիճակներում», «ունենա սեփական մարմինը կոփելու և խնամելու հմտություններ, պահպանի առողջ ապրելակերպ, զերծ մնա վնասակար սովորություններից» և այլն, օրինակ՝

- *հանրակրթության չափորոշում շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝ «կարողանա նկարագրել շրջապատի և առօրյա կյանքի տարբեր երևույթներ, կատարի դրանց վերաբերյալ հստակ դատողություններ, փաստարկների վրա հենվելով՝ կարողանա կատարել հիմնավորումներ»,*
- *առարկայական չափորոշում ուսումնական նպատակ՝ «բնության այս կամ այն երևույթի մասին կարծիք հայտնելու, իր կարծիքը փաստերով հիմնավորելու կարողություն ունենալ»:*

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի «Կենսաբանություն» առարկայի ուսումնական նպատակները կապակցված են շրջանավարտին ներկայացվող հանրակրթության պետական չափորոշով սահմանված պահանջներին: Թեև շրջանավարտին ներկայացվող պահանջները, որոնք կապված են կենսաբանություն առարկայի հետ, ներկայացված են մաթեմատիկա ուսումնական բնագավառի հետ միասնական տարբերակով, առարկայի ուսումնական նպատակների հետ կապերը հստակ տեսանելի են: Օրինակ՝

- *հանրակրթության չափորոշում շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝ «տիրապետի ապացուցման մեթոդների, իրականացնի հետազոտական աշխատանք», «տիրապետի գիտական ճանաչողության մեթոդներին, կարողանա մոդելավորել, վարկածներ առաջադրել և փորձնական*

ճանապարհով ստուգել, ստացված արդյունքներն ընդհանրացնել, կատարել եզրահանգումներ և կանխատեսումներ»,

- առարկայական չափորոշում ուսումնական նպատակ՝ «դիտարկել, մոդելավորել, փորձեր կատարել, ստացված արդյունքները ընդհանրացնել և եզրահանգումներ կատարել»,
- հանրակրթության չափորոշում շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝ «ունենա համակարգված գիտելիքներ բնության երևույթների, բնական համակարգերի մասին»,
- առարկայական չափորոշում ուսումնական նպատակ՝ «տեսնել շրջապատում եղած իրերի և երևույթների փոխադարձ կապը»:

Շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներից «ինքնակազմակերպմանը առօրյա կյանքում», «ինքնուրույն անհատական ...գործունեություն ծավալելուն», «մասնագիտական կողմնորոշմանը», ինչպես նաև «արդյունավետ թիմային աշխատանք» կատարելու հմտություններին այս առարկայի նպատակներում անդրադարձ չի արվում:

Ընդհանուր առմամբ, Հանրակրթության պետական չափորոշի՝ շրջանավարտներին ներկայացվող հիմքային պահանջները, որոնք առնչվում են կենսաբանություն առարկային, արտացոլված են առարկայի ուսումնական նպատակներում:

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

Ե՛վ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցներում «Կենսաբանություն» առարկայի չափորոշում սովորողներին առաջադրված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները ներկայացված են երեք՝ Ա, Բ և Գ մակարդակներով:

Հիմնական դպրոց: Վերլուծությունն ըստ Բլումի դասաբանության մատնանշում է, որ սովորողներին ներկայացվող պահանջներում հիմնականում շեշտադրված է փաստական գիտելիքի տեսակը: Կոգնիտիվ 6 գործընթացներից օգտագործված են 4-ը, որոնցից առավել արտահայտված են միայն 2-ը: Ըստ կիրառման հաճախականության՝ գերակշռում է «հիշել» գործընթացը, որին հետևում է «հասկանալ» գործընթացը: Ընդ որում՝ վերջին գործընթացի նկարագրության մեջ առավելապես կիրառվել են «համեմատել» և «բացատրել» գործողությունները: Մյուս երկու՝ «գնահատել» և «վերլուծել» գործընթացները հազվադեպ են օգտագործվել: Սովորողին ներկայացվող պահանջներում արտահայտված չեն «կիրառել» և «ստեղծել» գործընթացները:

Սովորողներին ներկայացվող Ա, Բ, Գ մակարդակների պահանջներում գիտելիքի տեսակների առումով նկատվում է որոշակի անցումային դինամիկա, օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Իմանա կաթնասուններին բնորոշ առանձնահատկությունն երը (փաստական գիտելիք):	Կաթնասունների կառուցվածքը կարողանա համեմատել թռչունների և սողունների հետ (կոնցեպտուալ գիտելիք):	Կարողանա եզրահանգումներ կատարել կաթնասունների բարձր կազմավորվածության, բազմազանության և տարածվածության մասին (պրոցեսային գիտելիք):

Պահանջներում բացակայում են այնպիսի շղթաներ, որտեղ մակարդակների միջև ոչ սահուն անցումներ լինեն:

Ամփոփելով կարելի է ասել, որ Ա մակարդակում հիմնական շեշտը դրվում է փաստական գիտելիքի վրա, Բ մակարդակում առավել կարևորված է բաղադրիչների և այլ դետալների իմացությունը (կոնցեպտուալ գիտելիք), իսկ Գ մակարդակում նկատվում է փաստական և կոնցեպտուալ գիտելիքի համաչափ բաշխում: Հետևաբար պահանջներում առկա է գիտելիքի տեսակների որոշակի պրոգրեսիա, ինչպես նաև կոգնիտիվ գործընթացների բարդացում՝ «հասկանալ» գործընթացից մինչև «վերլուծել»:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի սովորողներին ներկայացվող պահանջների մեջ առավել հաճախ հանդիպում են «հիշել» և «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացների «ճանաչել», «վերհիշել» և «բացատրել» գործողությունները: Քիչ են հանդիպում «կիրառել» և «վերլուծել» գործընթացները, իսկ «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացը ներկայացված է հետևյալ գործողություններով՝ «մասնավորեցնել», «օրինակ բերել», «եզրակացնել» և «դասակարգել»: Ավելի բարձր կոգնիտիվ գործընթացները, օրինակ՝ «գնահատել» և «ստեղծել», բացակայում են:

Անդրադառնալով Ա, Բ և Գ մակարդակների Բլումի դասաբանության օգտագործմամբ կատարված համեմատությանը՝ հարկ է նշել, որ համաձայն վերլուծության արդյունքների՝ այս 3 մակարդակներում կրկնվում է փաստական գիտելիքի տեսակը՝ *բաղադրիչների և այլ դետալների իմացություն*: Բ և Գ մակարդակները որոշ չափով տարբերվում են Ա մակարդակից, քանի որ երբեմն ներառում են կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիքների որոշ ենթատեսակներ, ինչը բավական սահմանափակ է: Ինչ վերաբերվում է նշված Ա, Բ, Գ մակարդակների միջև կոգնիտիվ գործընթացի ենթամակարդակների հաճախությունների տարբերությանը, ապա այդ տարբերությունը դիտվում է հետևյալ օրինաչափությամբ՝ Ա մակարդակում գերակշռում է «ճանաչելը», Բ-ում՝ «վերհիշելը», «բացատրելը» և «ճանաչելը», իսկ Գ-ում՝ «օրինակ բերելը» և «բացատրելը/մեկնաբանելը»: Օրինակ՝ սովորողը պետք է.

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Պատկերացում ունենա օրգանիզմների արտաքին և ներքին բեղմնավորման, օրգանիզմների անհատական զարգացման մասին, իմանա մարդու անհատական զարգացումը, ակոհոլի, նիկոտինի, թմրանյութերի ազդեցության հետևանքները մարդու սաղմի զարգացման վրա: (փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց):	Իմանա բեղմնավորման, ծաղկավոր բույսերի կրկնակի բեղմնավորման կենսաբանական նշանակությունը, բույսերի և կենդանիների արհեստական բեղմնավորման մասին (փաստական գիտելիք, «հասկանալ» մակարդակ): Կարողանա բացատրել օրգանիզմների սաղմնային և հետսաղմնային զարգացումը, անուղղակի հետսաղմնային զարգացման փուլերը և դրանց կենսաբանական նշանակությունը (կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց):	Կարողանա բացատրել կենսագենետիկ օրենքը, տարբերել և բնութագրել անհատական զարգացման տարբեր փուլերը և մեկնաբանել զարգացման յուրաքանչյուր փուլի վրա ազդող անբարենպաստ գործոնները (կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց):

Ավագ դպրոցի պարագայում, ընդհանուր առմամբ, գիտելիքային տեսակների զարգացումը տեսանելի է և հասնում է մինչև պրոցեսային գիտելիք, մյուս կողմից, կոգնիտիվ գործընթացը շատ դեպքերում մնում է նույնը՝ ներկայանալով «հասկանալ» գործընթացի տարբեր դրսևորումներով:

Հիմնական և ավագ դպրոցների սովորողներին ներկայացվող պահանջների շղթաները բազմաթիվ դեպքերում կրկնվում են, օրինակ՝

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
<p>Ա մակարդակ՝</p> <p>Իմանա օրգանական աշխարհի էվոլյուցիայի հիմնական շարժիչ ուժերի՝ ժառանգականության, փոփոխականության, գոյության կռվի և բնական ընտրության մասին:</p>	<p>Ա մակարդակ՝</p> <p>Իմանա օրգանական աշխարհի էվոլյուցիայի հիմնական շարժիչ ուժերի՝ ժառանգականության, փոփոխականության, գոյության կռվի և բնական ընտրության մասին:</p>
<p>Բ մակարդակ՝</p> <p>Կարողանա բնութագրել էվոլյուցիայի շարժիչ ուժերը և հիմնավորել նրանց ունեցած դերը օրգանական աշխարհի բազմազանության առաջացման գործում:</p> <p>Իմանա տեսակի չափանիշների, կենսաբանական առաջադիմության և հետադիմության մասին:</p>	<p>Բ մակարդակ՝</p> <p>Կարողանա բնութագրել էվոլյուցիայի շարժիչ ուժերը և հիմնավորել նրանց ունեցած դերը օրգանական աշխարհի բազմազանության առաջացման գործում:</p>

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
<p>Գ մակարդակ՝</p> <p>Կարողանա եզրահանգումներ կատարել էվոլյուցիայի արդյունքների, օրգանական աշխարհի բազմազանության մասին, կենսաբանական առաջադիմության և հետադիմության նշանակության մասին:</p>	<p>Գ մակարդակ՝</p> <p>Կարողանա եզրահանգումներ կատարել էվոլյուցիայի արդյունքների, օրգանական աշխարհի բազմազանության մասին: Կարողանա բնութագրել կենսաբանական առաջադիմությունը և հետադիմությունը:</p>

Պահանջների կոգնիտիվ գործընթացների տեսանկյունից և՛ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցում առկա են ծավալուն տեղեկատվություն հիշելու, «հասկանալ» գործընթացի «բնութագրել», «եզրակացնել», «մեկնաբանել», «բացատրել» գործողություններով ներկայացված կարողությունները: Հետևաբար, պահանջները չեն ապահովում անհրաժեշտ գիտելիքներ տեսակների և կոգնիտիվ գործընթացի սահուն զարգացում:

Հստակություն և չափելիություն

Առարկայի չափորոշչում ներկայացված որոշ ուսումնական նպատակներ շատ ընդհանրական են, որի արդյունքում՝ նաև դժվար չափելի, օրինակ՝

- բնական երևույթների ճանաչման գործընթացում իր ուժերի նկատմամբ վստահություն դրսևորելու կարողություն,
- ունենա էկոլոգիական ընդհանուր գրագիտություն և շրջակա միջավայրի նկատմամբ պատասխանատվություն ցուցաբերելու կարողություն:

Մյուս կողմից, սակայն, կան բազմաթիվ հստակ և չափելի ձևակերպումներ, օրինակ՝

- բնության այս կամ այն երևույթի մասին կարծիք հայտնելու, իր կարծիքը փաստերով հիմնավորելու կարողություն,
- խմբում աշխատելու և համագործակցելու, հանդուրժողականություն դրսևորելու, այլոց կարծիքը հաշվի առնելու կարողություն ունենալու նպատակը:

Առարկայական չափորոշում սովորողին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջների որոշ մասը չափելի է և հստակ սահմանված, օրինակ՝

- *հիմնական դպրոց*՝ «Կարողանա համեմատել միաբջիջ և բազմաբջիջ կենդանիներին»,
- *ավագ դպրոց*՝ «Կարողանա իրականացնել կենսաբանական փորձեր, նկարագրել և բացատրել փորձի արդյունքները, պատրաստի միկրոպատրաստուկների վրա դիտել, նկարագրել ե համեմատել կենսաբանական օբյեկտները»:

Որոշ դեպքերում գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների ներկայացված պահանջների հստակությունը և չափելիությունը միանշանակ չեն, չափազանց շատ է գործածված «*իմանա*» բայը, որի չափելիությունը հաճախ հստակ չէ, օրինակ՝

- *հիմնական դպրոց*՝ «**Իմանա** էկոհամակարգի և նրա հիմնական բաղադրիչների մասին: **Իմանա** էկոհամակարգի կենսածին տարրերը՝ արտադրողներ, սպառողներ և քայքայողներ», «Մասնակցություն ունենա բնական համակեցությունների պահպանությանը նվիրված միջոցառումներին»:
- *ավագ դպրոց*՝ «**Իմանա** պոպուլյացիայի, նրա կազմի և բնութագրող բաղադրիչների մասին: **Իմանա** նյութերի շրջապտույտի մասին»:

Ընդհանուր առմամբ՝ և՛ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցների համար կան ինչպես հստակ, այնպես էլ ոչ հստակ ներկայացված պահանջներ: Կան մի շարք դժվարչափելի արտահայտություններ, որոնք Բլումի դասաբանությամբ վերլուծելու արդյունքում այս կամ այն գիտելիքի տեսակներին և կոգնիտիվ գործընթացներին վերագրելու տեսանկյունից խնդրահարույց են:

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Նպատակակենտրոնություն

Հիմնական դպրոց: «Կենսաբանություն» առարկայի բովանդակային միջուկի կազմությունը և սովորողից պահանջվող գիտելիքների կառուցվածքը ցույց են տալիս, որ այն մեծապես արտահայտում է կենսաբանական գիտելիքին ներկայացվող պահանջները: Այն անդրադառնում է հետևյալ թեմաներին՝ «Ընդհանուր կենսաբանության հիմնախնդիրներ», «Կենդանի օրգանիզմների հատկանիշները», «Բջջը և օրգանիզմը որպես կենսաբանական համակարգեր», «Կենդանի օրգանիզմների բազմազանությունը և էվոլյուցիան», «Մարդը որպես կենսոլորտի մաս», «Օրգանիզմի և շրջակա միջավայրի փոխհարաբերություններ»:

- 7-րդ դասարան, Թեմա՝ Բույսերի և կենդանիների բազմազանություն:
- 8-րդ դասարան, Թեմա՝ Մարդ
- 9-րդ դասարան, Թեմա՝ Ընդհանուր կենսաբանություն:

Այսպիսով, հիմնական դպրոցում ապահովվում է կենսաբանական գիտելիքի մատուցումը և սովորողների մեջ կենդանի օրգանիզմների կառուցվածքի, կենսագործունեության, բազմազանության և փոխհարաբերությունների վերաբերյալ ընդհանուր պատկերացումների ձևավորումը:

Հիմնական դպրոցի ուսումնական նպատակներից «բնության այս կամ այն երևույթի մասին կարծիք հայտնելու և փաստերով հիմնավորելու կարողությունը» առկա է սովորողներին ներկայացվող պահանջներում: Մյուս կողմից՝ կան այնպիսի առարկայական պահանջներ, որոնցում հստակ չեն արտացոլվում սովորողին ներկայացող պահանջները, օրինակ՝ «բնության մեջ և լաբորատոր պայմաններում դիտարկել, նկարագրել, համեմատել ...բնական օբյեկտները»: Առարկայի մի նպատակ ևս, որը վերաբերում է տվյալների հավաքագրմանը և հետազոտմանը՝ «համակարգել աղյուսակների, գրաֆիկների, գծապատկերների տեսքով, մեկնաբանել ստացված արդյունքները», արտացոլված է սովորողին ներկայացվող պահանջների միայն մեկ կետում՝ «կարողանա կազմել կարգաբանական հիերարխիկ համակարգի գծապատկեր», որը չի բավարարում նշված նպատակին: Ընդհանուր առմամբ՝ տվյալ կրթական աստիճանի համար նպատակակենտրոնությունը միշտ չէ, որ տեսանելի է:

Ավագ դպրոց: Առարկայի ավագ դպրոցի բովանդակային միջուկը ներառում է ընդհանուր կենսաբանության հիմնախնդիրներ՝ բջիջը և օրգանիզմը որպես կենսաբանական համակարգեր, կենդանի օրգանիզմների բազմազանությունը և էվոլյուցիան, օրգանիզմի և շրջակա միջավայրի փոխհարաբերությունները: Ուսումնական նյութը բաշխված է 10-11-րդ դասարանների և 12-րդ դասարանի առաջին կիսամյակի միջև: Ամբողջ երկրորդ կիսամյակը հատկացված է «ուսումնական նյութի կրկնությանը, անհատական և խմբային խորհրդատվությունների կազմակերպմանն ու քննությունների նախապատրաստմանը»:

Ընդհանուր առմամբ՝ ավագ դպրոցում մատուցվող նյութը խորացնում է իններորդ դասարանում ձեռք բերված գիտելիքները և չի անդրադառնում յոթ-ութերորդ դասարանների բովանդակությանը: Հաշվի առնելով, որ ավարտական և միասնական քննություններում ստուգվում են նաև այդ գիտելիքները, տասներկուերորդ դասարանի երկրորդ կիսամյակում կատարվում է նաև այդ նյութի կրկնություն, բայց ոչ աստիճանական խորացում:

Մի կողմից ավագ դպրոցի նպատակներն ընդհանուր առմամբ կրկնում են հիմնական դպրոցի համար սահմանված նպատակները, մյուս կողմից՝ գիտելիքի

առումով, ավագ դպրոցում սովորողին ներկայացվող պահանջներում առկա է ծավալային աճ, բայց կոգնիտիվ գործընթացները հիմնականում նույնն են: Արդյունքում՝ առարկան ապահովում է համապատասխան կենտրոնացում դեպի սահմանված ուսումնական նպատակները, սակայն սովորողին ներկայացվող մի շարք պահանջների, ինչպես նաև երկու կրթական աստիճաններում առարկայի ուսումնական նպատակների կրկնությունների առկայության փաստը հիմնավորված չէ:

Մրցունակություն

«Կենսաբանություն» առարկայի ուսումնական նպատակներն արտացոլում են մի շարք Եվրոպական առանցքային կարողություններ:

Հիմնական դպրոց: Եվրոպական առանցքային կարողությունների և առարկայի ուսումնական նպատակների կապակցվածությունը ներկայացված է ստորև՝

- *մաթեմատիկական կարողություններ ու գիտության և տեխնոլոգիաների ոլորտում հիմնարար կարողություններ*՝ «բնության մեջ և լաբորատոր պայմաններում դիտարկել, նկարագրել, համեմատել, համադրել բնական օբյեկտները և եզրահանգումներ կատարել, պլանավորել և իրականացնել փորձեր, գրանցել դիտարկումները, դրանք համակարգել աղյուսակների, գրաֆիկների, գծապատկերների տեսքով, մեկնաբանել ստացված արդյունքները»,
- *թվայնացված կարողություն*՝ «տեղեկատվական տեխնոլոգիաներից օգտվելու կարողություն»,
- *սոցիալական և քաղաքացիական կարողություն*՝ «խմբում աշխատելու և համագործակցելու, հանդուրժողականություն դրսևորելու, այլոց կարծիքը հաշվի առնելու կարողություն»:

Ավագ դպրոց: Եվրոպական առանցքային կարողությունների և առարկայի ուսումնական նպատակների կապակցվածությունը ներկայացված է ստորև՝

- *մաթեմատիկական կարողություններ ու գիտության և տեխնոլոգիաների ոլորտում հիմնարար կարողություններ*՝ «դիտարկել, մոդելավորել, փորձեր կատարել, ստացված արդյունքները ընդհանրացնել և եզրահանգումներ կատարել»,
- *թվայնացված կարողություն*՝ «օգտվել համակարգչային տեխնոլոգիաներից»:

Թեև առարկայական ծրագրում որոշակի տեղ է հատկացված բնապահպանական կրթությանը, առարկայի նպատակները սահմանափակվում են բնապահպանական գիտելիքների մատուցմամբ և չեն ենթադրում ակտիվ նախաձեռնություն բնապահպանական միջոցառումներին: Օրինակ՝ ավագ դպրոցում սովորողը պետք է դրսևորի «էկոլոգիական ընդհանուր գրագիտություն և շրջակա միջավայրի

նկատմամբ պատասխանատվություն ցուցաբերելու կարողություն», «հասկանա կիրառվող տեխնոլոգիաների բացասական ազդեցությունը շրջակա միջավայրի վրա և գիտակցի բնությունը պահպանելու անհրաժեշտությունը»: Հետևաբար դրված չէ ակտիվ դիրքորոշում ցուցաբերելու պահանջ: Արդյունքում՝ ուսումնական նպատակները և առարկայի չափորոշչային պահանջները լիովին չեն անդրադառնում այնպիսի կարևորագույն կարողություններին, ինչպիսիք են *«սովորելու կարողությունը», «սոցիալական և քաղաքացիական», «նախաձեռնողականության և գործունյա վարքի» կարողությունները:*

Ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածություն

Հիմնական դպրոց: «Կենսաբանություն» առարկայի դասավանդման համար հատկացված է շաբաթական երկու դասաժամ՝ հենքային ուսումնական պլանով բնական գիտությունների համար նախատեսված ժամաքանակի 1/3 մասը: Ըստ մասնագիտական գնահատականների՝ ուսումնական պլանը բավական ծանրաբեռնված է փաստական գիտելիքի ձեռքբերումով, կենտրոնանում է հիմնականում գիտելիքի ձեռքբերման և ըմբռնման վրա, և տրված ժամաքանակի դեպքում բարդանում է ձեռքբերած գիտելիքի իմաստավորումն ու ամրապնդումը, Բլումի դասաբանության ավելի բարձր կոգնիտիվ գործընթացների ներգրավումը: Ծրագրի բովանդակային նման հագեցվածության պարագայում հատկացված ժամաքանակը բավարար չէ հանրակրթության չափորոշչով պահանջվող գիտական ճանաչողության հմտությունների և կարողությունների զարգացման նպատակներին հասնելու համար: Համաձայն ժամանակակից միտումների՝ գիտական ճանաչողության, հետազոտական հմտությունների և կարողությունների, ինչպես նաև գիտական առարկաների արդյունավետ յուրացման համար հարկավոր է իրականացնել մեծ թվով լաբորատոր-փորձարարական, նախագծային աշխատանքներ: Ներկայիս բաշխվածության պարագայում (օրինակ՝ յոթերորդ դասարանում գործնական և լաբորատոր աշխատանքներին բաժին է ընկնում ընդհանուր ժամաքանակի 22%-ը) 45 րոպեանոց դասաժամերի դեպքում դա դժվար է, քանի որ փորձերը հաճախ ավելի երկար են տևում, և մեկ դասաժամը բավական չէ աշխատանքը պլանավորելու, կատարելու, դիտարկումներ իրականացնելու, դրանք գրանցելու, ամփոփելու, քննարկելու և եզրահանգումներ կատարելու համար:

Ավագ դպրոց: «Կենսաբանություն» առարկան ավագ դպրոցում դասավանդվում է չորս տարբեր դասընթացներով՝ ընդհանուր, խորացված ուսուցման, հարակից և հումանիտար հոսքերում՝ ժամաքանակային հետևյալ բաշխվածությամբ՝

- ընդհանուր հոսք՝ 204 ժամ,
- խորացված ուսուցում՝ 578 ժամ,
- հարակից դասընթաց՝ 136 ժամ,
- հումանիտար հոսք՝ 68 ժամ:

Ընդհանուր հոսքում «Կենսաբանություն» առարկան դասավանդվում է շաբաթական երկու ժամով: Ինչպես նշված է առարկայական ծրագրում, «Այս ծրագրով կազմակերպված ուսուցումը հնարավորություն է ընձեռելու սովորողներին մասնակցելու միասնական ավարտական և ընդունելության քննություններին, ապահովելու է նրանց մրցունակությունը»: Ըստ մասնագիտական գնահատումների՝ տրված ժամաքանակը կարող է բավարարել միայն պետական ավարտական քննությանը նախապատրաստվելուն և համեմատելի չէ խորացված ուսուցման 578 ժամի հետ: Նման ծանրաբեռնվածությունը, ինչպես և հիմնական դպրոցի պարագայում, հնարավորություն չի ընձեռնում իրականացնել անհրաժեշտ թվով լաբորատոր, հետազոտական, վերլուծական աշխատանքներ: Առարկայական ծրագրում նախատեսված հետազոտական աշխատանքների պլանավորումը և անցկացումը ընդհանրապես հաշվի առնված չեն:

Ամփոփում և եզրակացություններ

«Կենսաբանության» առարկայական չափորոշիչներում և ծրագրերում առկա են կոգնիտիվ գործընթացի ամբողջականության և շարունակականության մի շարք խնդիրներ, մասնավորապես՝ ավագ դպրոցի պարագայում:

Ընդհանուր առմամբ, հիմնական դպրոցից անցումը ավագին սահուն է միայն իններորդ դասարանում ընդգրկված նյութի առումով: Հիմնական դպրոցում անցած նյութի զգալի մասն ավագ դպրոցում չի արտացոլվում, և սովորողների մոտ ընդհատվում է գիտելիքի տրամաբանական զարգացումը: Մյուս կողմից հիմնական և ավագ դպրոցների պահանջներում առկա են գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների կրկնության դրսևորումներ: Սովորողներից պահանջվող գիտական ճանաչողության, հմտությունների և կարողությունների կոգնիտիվ զարգացման առումով ավագ դպրոցը հաճախ գիջում է հիմնական դպրոցին: Ընդհանուր առմամբ, գերհագեցած ուսումնական ծրագիրը հաճախ հնարավորություն չի տալիս ձևավորելու և ամրապնդելու կոգնիտիվ զարգացման համեմատաբար բարձր մակարդակների հմտություններ ու կարողություններ:

Ավագ դպրոցի առարկայական ուսումնական նպատակները և սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները մասամբ են արտացոլում Եվրոպական առանցքային կարողությունները՝ առանց անդրադառնալու այնպիսի կարևորագույն կարողությունների, ինչպիսիք են «սովորելու կարողությունը», «սոցիալական և քաղաքացիական», «նախաձեռնողականության և գործունյա վարքի» կարողությունները:

Ընդհանուր առմամբ, հիմնական և ավագ դպրոցների «Կենսաբանություն» առարկայի չափորոշիչներում և ծրագրերում առկա փոխկապակցվածության ու սահունության խնդիրներն առարկայի դասավանդման և սովորողի ուսումնառության արդյունավետության տեսանկյունից նկատելի մարտահրավերներ են ստեղծում:

2.10. ԲՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

«Բնագիտություն» ինտեգրված առարկա է և պատկանում է «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառին: Որպես պարտադիր առարկա՝ այն դասավանդվում է միջին դպրոցի 5-6-րդ դասարաններում:

Ամբողջականություն և սահունություն

Ուսումնական նպատակներ

«Բնագիտություն» առարկայի (այս բաժնում այսուհետ՝ բնագիտություն կամ առարկա) չափորոշում «Առարկայի նպատակներ» առանձնացված բաժինը բացակայում է: Առարկայական չափորոշի «Հայեցակարգը» պարունակում է միայն դասընթացի հիմնական խնդիրները, որոնք կարող են դիտարկվել նաև որպես առարկայի դասավանդման նպատակներ:

Միջին դպրոցի «Բնագիտություն» ինտեգրված առարկայի հիմնական խնդիրները՝ ըստ առարկայական չափորոշի

Դասընթացի խնդիրներ
<ul style="list-style-type: none">- Սովորողների մեջ ձևավորել բնության միասնականության մասին գիտական պատկերացումներ, երևույթների, նրանց փոխադարձ կապերի և բնության ամբողջականության մասին,- սովորողներին ծանոթացնել բնության ուսումնասիրման մեթոդներին և միջոցներին,- սովորողների մեջ ձևավորել բնության պարզագույն երևույթները բացատրելու կարողություններ,- սովորողներին տալ տարրական բնապահպանական գիտելիքներ,- սովորողներին նախապատրաստել բարձր դասարաններում բնագիտության առարկաների՝ ֆիզիկայի, քիմիայի և կենսաբանության ավելի խոր ուսուցման համար:

Դասընթացի խնդիրները ներկայացված են սովորողակենտրոն՝ սահմանելով այն գիտելիքները, պատկերացումներն ու կարողությունները, որոնց ձևավորմանն ու զարգացմանն է նպաստում առարկան: Խնդիրները փոխլրացնում են իրար՝ ապահովելով նախնական պատկերացումներ պարզագույն բնական երևույթներն ուսումնասիրելու մեթոդների, երևույթները բացատրելու կարողությունների, բնության ամբողջականության վերաբերյալ, որի արդյունքում ձևավորվում են բնապահպանական տարրական գիտելիքներ:

Ուսումնական նպատակներում արտացոլված չեն բարձր դասարաններում աշխարհագրության կամ աստղագիտության ուսումնասիրմանը նպաստելու պահանջները, սակայն առարկան, հատկապես 5-րդ դասարանում, այդ գիտություններից, ներառում է չորս թեմա՝ «Մթնոլորտ», «Զրոլորտ», «Քարոլորտ», «Տիեզերք: Արեգակնային համակարգ»:

Բովանդակային պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

«Բնագիտություն» առարկան հանրակրթության պետական չափորոշչում արտացոլված է «Բնագիտություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի շրջանակում: Այս տեսանկյունից՝ հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությանը ներկայացվող միջին դպրոցի պահանջները, որոնք առնչվում են «Բնագիտություն» առարկային, առավել ընդհանրական բնույթի են, քանի որ ներառում են նաև 7-9-րդ դասարանների բոլոր բնագիտական առարկաների համար սահմանված բովանդակային պահանջները:

Հանրակրթության պետական չափորոշչով միջին դպրոցի հանրակրթական ծրագրի «Բնագիտություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջները ներկայացված են առավելապես գիտելիքների և պատկերացումների տեսքով: Կիրառության տեսանկյունից պահանջներում առկա է «գիտելիքներն առօրյա իրավիճակներում կիրառող անձի ձևավորման» պահանջը: Առարկայի խնդիրները, բովանդակային պահանջների համեմատ, առավելապես շեշտադրում են գիտելիքների կիրառելիությունը: Ընդհանուր առմամբ՝ առկա է որոշակի կապակցվածություն, օրինակ՝

- *հանրակրթության չափորոշչում բովանդակային պահանջ՝* ուսումնական բնագավառի բովանդակությունը նպատակաուղղված է «բնության ներդաշնակությունը գիտակցող անձի ձևավորմանը»,
- *առարկայական չափորոշչում առարկայի խնդիրներ՝* ձևավորել «բնության միասնականության մասին գիտական պատկերացումներ, երևույթների, նրանց փոխադարձ կապերի և բնության ամբողջականության մասին»:

Հատկանշական է, որ որոշ հիմքային ուսումնական խնդիրներ առկա չեն բովանդակային պահանջներում, օրինակ՝

- *առարկայական չափորոշչում առարկայի խնդիրներ՝* «սովորողներին տալ տարրական բնապահպանական գիտելիքներ», կամ «սովորողներին ծանոթացնել բնության ուսումնասիրման մեթոդներին և միջոցներին»:

Առարկայի համար սահմանված խնդիրները թեև չեն պարունակում հստակ գիտելիքների պաշարի նկարագրություն, սակայն սահմանում են այն կարողություններն ու պատկերացումները, որոնք առարկան փորձում է ձևավորել սովորողի մեջ: Մյուս կողմից, հանրակրթության պետական չափորոշչում միջին

դպրոցի համար սահմանված բովանդակային պահանջները շեշտադրում են գիտելիքային պաշարը, սակայն մակերեսորեն են անդրադառնում կարողություններին և պատկերացումներին:

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներում առկա են դրույթներ, որոնք համեմատաբար ավելի շատ առնչվում են «Բնագիտություն» առարկային և ամբողջական տեսքով արտացոլված են առարկայի խնդիրներում, օրինակ՝

- *հանրակրթության չափորոշչում շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝ «կարողանա նկարագրել շրջապատի և առօրյա կյանքի տարբեր երևույթներ, կատարի դրանց վերաբերյալ հստակ դատողություններ»,*
- *առարկայական չափորոշչում առարկայի խնդիր՝ «սովորողների մեջ ձևավորել բնության պարզագույն երևույթները բացատրելու կարողություններ»,*
- *հանրակրթության չափորոշչում շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝ «ունենա հետազոտական պարզ աշխատանքներ կատարելու տարրական կարողություններ և հմտություններ»,*
- *առարկայական չափորոշչում առարկայի խնդիր՝ «սովորողներին ծանոթացնել բնության ուսումնասիրման մեթոդներին և միջոցներին»,*
- *հանրակրթության չափորոշչում շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝ «գիտակցի մարդու պատասխանատվությունը շրջակա միջավայրի պահպանման գործում»,*
- *առարկայական չափորոշչում առարկայի խնդիր՝ «սովորողներին տալ տարրական բնապահպանական գիտելիքներ»:*

Առարկայի բոլոր խնդիրները հստակ կապակցված են շրջանավարտին ներկայացվող պահանջների հետ:

Թեև շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներից շատերն ընդհանրական են, դրանցից մի քանիսը որոշ չափով կարող են ներկայացվել «Բնագիտություն» առարկայի շրջանակում՝ ելնելով նրա համար ներկայացված համեմատաբար գործնական խնդիրների առկայությունից, օրինակ՝

- ունենա սովորելու կամք, տիրապետի սովորելու և այլոց սովորեցնելու հմտություններին,
- դրսևորի նորի իմացության նկատմամբ աշխարհաճանաչողության ակտիվ և առողջ հետաքրքրասիրություն:

Նմանօրինակ պահանջներն ուղղակիորեն ներկայացված չեն առարկայի խնդիրներում, սակայն ելնելով առարկայի բնույթից՝ հնարավոր է փոխկապակցվածություն ապահովել:

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

«Բնագիտություն» առարկայի չափորոշում սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները եռամակարդակ են՝ Ա, Բ և Գ: Պահանջները 5-րդ և 6-րդ դասարանների համար տրվում են առանձին: Դրանք տարանջատված են նաև ըստ լայն թեմաների՝ յուրաքանչյուր դասարանի համար:

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջների Ա մակարդակում գերակշռում է Բլումի դասաբանությամբ սահմանված գիտելիքի փաստական տեսակը, առկա են նաև կոնցեպտուալ գիտելիքներ: Կոգնիտիվ գործընթացներից գերակշռում է «հիշել»-ը, առկա են նաև «հասկանալ», որոշ դեպքերում՝ «կիրառել» գործընթացները: Օրինակ՝ սովորողը պետք է՝

- գաղափար ունենա շրջապատում տարածված նյութերի և մարմինների մասին, իմանա պարզ և բարդ նյութեր, բերի դրանց օրինակներ, *(փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց)*,
- իմանա մոլեկուլի և դրա ատոմական կազմության մասին *(փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց)*,
- իմանա ինչ է տեղանքի հատակագիծը, աշխարհագրական քարտեզը, գլոբուսը *(փաստական գիտելիք, «հիշել» գործընթաց)*,
- կարողանա ցույց տալ հասարակածը, բևեռները, միջօրեականները, զուգահեռականները *(կոնցեպտուալ գիտելիք, «հիշել» գործընթաց)*,
- գիտենա, որ այրումը ջերմությամբ և լույսով ուղեկցվող քիմիական ռեակցիա է *(փաստական գիտելիք՝ «հիշել» մակարդակ)*,
- կարողանա տարբերել ֆիզիկական և քիմիական երևույթները *(կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց)*,
- գաղափար ունենա «հյուսվածք», «օրգան», «օրգանների համակարգեր հասկացությունների մասին *(կոնցեպտուալ գիտելիք, «հիշել» գործընթաց)*,
- կարողանա տրված ճանապարհով և ժամանակով որոշել մարմնի արագությունը *(կոնցեպտուալ գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց)*:

Ա մակարդակում սովորողը ծանոթանում է մեծ թվով տերմինների և բաղադրիչների, որոշ հասկացությունների, ինչպես նաև կարողանում է կատարել

այդ տերմինների կամ հասկացությունների փոքր մասին առնչվող պարզ գործողություններ՝ ճանաչել, ցույց տալ, թվարկել, օրինակ բերել, զգուշանալ և այլն: Պահանջների քանակական տեսանկյունից գերհագեցած է Ա մակարդակը:

Սովորողներին ներկայացվող պահանջների Բ մակարդակում առկա են գիտելիքի փաստային և կոնցեպտուալ տեսակները, իսկ կոգնիտիվ գործընթացներից՝ հիմնականում «հասկանալ»-ը, առկա են նաև «հիշել» և «կիրառել» գործընթացները: Օրինակ՝ սովորողը պետք է՝

- կարողանա բնորոշել մաքուր նյութերն ու խառնուրդները (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*),
- եզրակացություններ անել խառնուրդների բաժանման անհրաժեշտության վերաբերյալ (*փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*),
- կարողանա պատկերել արտեզյան ավազանի ուղղաձիգ կտրվածքը, մեկնաբանել ճահիճներում տորֆի, սառցադաշտային նստվածքների առաջացման մեխանիզմը (*փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*),
- իմանա ջերմության անհավասարաչափ բաշխման պատճառները Երկրի վրա, ջերմաստիճանի փոփոխությունն ըստ աշխարհագրական լայնության և բարձրության, օդի ջերմաստիճանի փոփոխության չափը յուրաքանչյուր մեկ կիլոմետր բարձրանալիս (*փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*),
- իմանա մթնոլորտային ճնշում, նորմալ մթնոլորտային ճնշում, քամի հասկացությունները (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «հիշել» գործընթաց*),
- կարողանա բացատրել մառախուղի, ամպերի, մթնոլորտային տեղումների, երկրագնդի առավել խոնավ և չոր շրջանների առաջացման պատճառները (*կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*),
- կարողանա կազմել իր բնակավայրի բնության օրացույցը, նշել բույսերի և կենդանիների կյանքի սեզոնային փոփոխությունների ժամկետները (*փաստական գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց*):

5-րդ դասարանի «Մարմիններ և նյութեր» թեմայի շրջանակներում Բ մակարդակում առկա է պահանջ՝ «կարողանա գլոբուսի և քարտեզի վրա որոշել իր երկրի մայրաքաղաքի աշխարհագրական դիրքը», որը սխալմամբ է ներկայացված վերոնշյալ թեմայի շրջանակներում:

Ինչպես Ա մակարդակում, այնպես էլ Բ մակարդակում սովորողը պատկերացում է կազմում տարբեր փաստերի և հասկացությունների մասին, և որոշ դեպքերում կիրառում է այդ փաստերը և հասկացությունները տարբեր գործընթացներ

կատարելիս: Այս օրինաչափությունը Բ մակարդակում բոլոր թեմաների համար առկա է, բացառությամբ 6-րդ դասարանի հետևյալ թեմաների՝ «Կենդանի օրգանիզմների կառուցվածքը և հատկությունները», «Օրգանիզմների կենսագործունեությունը, օրգանիզմ և միջավայր», «Մարդու առողջությունը»: Այստեղ գերակշռում է «կարողանա հիմնավորել/բացատրել» որոշակի պրոցեսներ, որոնց մասին տեղեկացվել է դասընթացի ժամանակ: Սա կարելի է վերագրել Բլումի դասաբանությամբ սահմանված «պրոցեսային» գիտելիքի տեսակին և «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացին:

Սովորողներին ներկայացվող պահանջների Գ մակարդակում սովորողից մեծ մասամբ պահանջվում է հիմնավորել տարբեր երևույթների առկայությունը, դրական և բացասական կողմերը: Արդյունքում առկա են փաստային և պրոցեսային գիտելիքների տեսակները, երբեմն կոնցեպտուալ գիտելիքներ, իսկ կոգնիտիվ գործընթացներից՝ հիմնականում «հասկանալ»-ը, երբ նորից խոսվում է գաղափար ունենալու և իմանալու մասին, ինչպես նաև «գնահատել» գործընթացը, երբ ներկայացվում է «հիմնավորելու» պահանջը: Օրինակ՝

- կարողանա կանխատեսումներ անել գետերի վարարումների հետևանքների վերաբերյալ, քարտեզով և ըստ տեղանքի հետազոտել գետերի հոսքի ուղղության և բնույթի կախվածությունը ռելիեֆից (*«գնահատել» գործընթաց, պրոցեսային գիտելիք*)
- կարողանա բացատրել մարդու տնտեսական գործունեության ազդեցությունը բնական համակեցությունների վրա (*«հասկանալ» գործընթաց, պրոցեսային գիտելիք*),
- գիտակցի որոշ քիմիական արտադրությունների ոչ ճիշտ շահագործման, արտադրական վթարների հետևանքով բնությանը հասցված անուղղելի վնասը (*«հիշել» գործընթաց, փաստական գիտելիք*)
- կարողանա հիմնավորել առողջ ապրելակերպի անհրաժեշտության, վնասակար սովորությունների կանխարգելման պատճառահետևանքային կապերը (*«գնահատել» գործընթաց, պրոցեսային գիտելիք*):

Ինչպես երևում է Ա, Բ, Գ մակարդակների առանձին դիտարկումից, շղթայական կապը հիմնականում ապահովված է: Ներկայացվում են փաստացի գիտելիքների ծավալ, պարզ կիրառություններ, այնուհետև գիտելիքների որոշակի ավելացում և վերջին մակարդակում՝ փաստացի կամ պրոցեսային գիտելիքների հիմնավորումների դուրսբերում, օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Գաղափար ունենա սնկերի և բակտերիաների, ինչպես նաև կենսոլորտում նրանց՝ օրգանական նյութեր քայքայող դերի մասին: Կարողանա իրականացնել հողի կազմը ներկայացնող պարզ փորձ:	Իմանա բակտերիաների սնման եղանակները, սնկերի բազմազանությունը:	Կարողանա բացատրել բակտերիաների և սնկերի դերը օրգանական նյութերի քայքայման և հումուսի առաջացման գործում:

Որոշ դեպքերում Ա, Բ, Գ մակարդակներում շղթան հստակ գիտելիքների կամ հմտությունների բաժանում չի ենթադրում, չունի նաև յուրացման մակարդակային ավելացում և կրկնում է հիմնական պահանջները բոլոր մակարդակների համար, օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Իմանա և առօրյա կյանքում կարողանա օգտագործել առողջ ապրելակերպի կանոնները: Գաղափար ունենա վարակիչ և ոչ վարակիչ հիվանդությունների, վարակիչ հիվանդությունների տարածման ուղիների և կանխարգելման միջոցառումների մասին: Իմանա վնասակար սովորությունների, դրանց հետևանքների, ֆիզիկական և մտավոր գերհոգնածության առաջացման մասին: Կարողանա խուսափել դրանցից:	Կարողանա հիմնավորել առողջ ապրելակերպի անհրաժեշտությունը, իմանա վարակիչ հիվանդությունների կանխարգելման անհրաժեշտությունն ու միջոցները: Կարողանա բացատրել օրգանիզմի վրա վնասակար սովորությունների թողած հետևանքները: Կարևորի հանգստի և մարզումների դերը գերհոգնածությունից խուսափելու համար:	Կարողանա հիմնավորել առողջ ապրելակերպի անհրաժեշտության, վնասակար սովորությունների կանխարգելման, հոգնածությունը և գերհոգնածությունը կանխելու պատճառահետևանքային կապերը:

Ընդհանուր առմամբ՝ Ա, Բ և Գ մակարդակների միջև շղթայական կապը սահուն է: Գիտելիքային առումով պահանջներում հիմնականում հանդիպում են փաստական և կոնցեպտուալ գիտելիքներ, որոնք Ա մակարդակում են կենտրոնացված, առկա են նաև պրոցեսային գիտելիքի պահանջներ: Հանդիպում է որևէ բան հիմնավորելու պահանջ՝ «գնահատել» գործընթացի առումով, որի կատարման

խորությունն այս կրթական աստիճանում հստակ չէ. արդյոք սովորողը գնահատում է փաստակա՞ն գիտելիքը, թե՞ պրոցեսային գիտելիքի մակարդակ է ենթադրվում: Կոգնիտիվ գործընթացներից են առավելապես «հիշել»-ը և «հասկանալ»-ը:

Հստակություն և չափելիություն

Առարկայական չափորոշում սովորողին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները հիմնականում ներկայացված են ընդհանրական մի քանի տարբերակով՝ գաղափար ունենալ, իմանալ, գիտենալ, որոնք հստակ չեն սահմանում, թե կոգնիտիվ գործընթացի որ ուղղությունն է ենթադրվում՝ հիշելո՞ւ, թե՞ հասկանալու: Բացի դրանից, չափելիության տեսանկյունից խնդրահարույց են հետևյալ ձևակերպումները՝

- գաղափար ունենա աստղերի, համաստեղությունների, Արեգակի շուրջը պտտվող մոլորակների և Արեգակնային համակարգի այլ մարմինների մասին,
- գիտակցի շնու գազի թունավոր ազդեցությունը,
- գիտակցի այրման օգտակարությունը և վնասակարությունը,
- իմանա, որ բնության մեջ տեղի են ունենում քայքայման և միացման ռեակցիաներ,
- կարևորի հանգած կրի նշանակությունը շինարարության մեջ,
- գիտենա աչքի կառուցվածքը:

«Ծանոթ լինելու» պահանջը նույնպես հստակ չէ, օրինակ՝

- ծանոթ լինի լույսի ուղղագիծ տարածման, անդրադարձման և բեկման երևույթներին:

Որոշ չափով հստակ են որևէ բան անել «կարողանալու» պահանջները, սակայն այստեղ էլ հանդիպում ենք սահմանումների, որոնց գիտելիքային խորության սահմանը հստակ չէ, օրինակ՝

- կարողանա մեկնաբանել տաք և սառը ծովային հոսանքների առաջացումը,
- կարողանա որոշել սեղանի մակերևույթով գլորվող գնդիկի արագությունը,
- կարողանա հիմնավորել օրգանիզմի՝ ամբողջական համակարգ լինելը:

Համեմատաբար հստակ սահմանումներ ևս կան, հիմնականում Ա և Գ մակարդակներում, օրինակ՝

- կարողանա պատկերել Արեգակի և Լուսնի խավարումների գծապատկերները,

- գիտենա՝ ինչու է էներգիան անհրաժեշտ կենդանի օրգանիզմներին, ինչ էներգիա են օգտագործում կենդանիները, ինչպես է առաջանում այդ էներգիան,
- իմանա ինչ է վառելանյութը և տարբերի դրա տեսակները,
- կարողանա կատարել պարզագույն չափումներ և գրանցել,
- կարողանա թվարկել, քարտեզի վրա ցույց տալ և ուրվագծային քարտեզի վրա նշել չորս օվկիանոսները, խոշոր ծովերը:

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Նպատակակենտրոնություն

«Բնագիտություն» առարկայի բովանդակային միջուկի կազմությունը և սովորողից պահանջվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների կառուցվածքը ցույց են տալիս, որ դրանք ունեն նկատելիորեն ինտեգրված բնույթ և հիմնականում հստակ կերպով պարունակում են ֆիզիկայի, քիմիայի, կենսաբանության, աստղագիտության, ինչպես նաև աշխարհագրության որոշակի գիտելիքների պաշար: 5-րդ դասարանը մեծ մասամբ հարում է աշխարհագրությանը, մեկական թեմայով՝ աստղագիտությանը, ֆիզիկա, քիմիա, կենսաբանություն գիտություններին: 6-րդ դասարանի թեմաները հարում են ֆիզիկա, քիմիա և կենսաբանություն գիտություններին: 5-րդ դասարանում տրվում են պարզագույն թեմաներ ֆիզիկայից, քիմիայից և կենսաբանությունից, իսկ 6-րդ դասարանում ուսումնասիրվում են տարբեր ֆիզիկական, քիմիական և կենսաբանական երևույթներ.

- քիմիա՝ «Նյութեր» (5-րդ դասարան), «Նյութերի փոխակերպում» (6-րդ դասարան),
- ֆիզիկա՝ «Մարմիններ» (5-րդ դասարան), «Մարմինների շարժում», «Ջերմային էլեկտրական և մագնիսական երևույթներ», «Լուսային և ձայնային երևույթներ» (6-րդ դասարան),
- կենսաբանություն՝ «Կենսոլորտ» (5-րդ դասարան), «Օրգանիզմ և միջավայր» (6-րդ դասարան),
- աշխարհագրություն՝ «Քարոլորտ», «Մթնոլորտ», «Ջրոլորտ» (5-րդ դասարան),
- աստղագիտություն՝ «Տիեզերք: Արեգակնային համակարգ» (5-րդ դասարան):

Ինտեգրումը կատարվել է, սույն հետազոտության տեսական հատվածում ներկայացված, մեկ առարկայի շրջանակում ինտեգրման մոդելներից մասնատված

մոդելի հիման վրա: Այս դեպքում առարկայական ուրվագծումը հստակ է, և առարկայական առանձին մոդուլներն ունեն իրենց ֆորմալ գիտելիքների կառուցվածքը, բովանդակությունը և պատկանում են կոնկրետ ոլորտի: Արդյունքում՝ առարկայի առջև դրված խնդիրներն առավել հարում են կապակցված, կամ իրար մեջ ներառվող մոդելներին՝ ի տարբերություն սովորողին ներկայացվող պահանջների կամ բովանդակային միջուկի: Առարկայի խնդիրներից՝ «սովորողների մեջ ձևավորել բնության միասնականության մասին գիտական պատկերացումներ, երևույթների, նրանց փոխադարձ կապերի և բնության ամբողջականության մասին» պահանջը հստակ արտացոլված չէ սովորողին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներում, որոնք ներկայացված են ըստ առանձին թեմաների, հետևաբար թեմաների միջև կապի ապահովումը թողնվում է ուսուցչի «հայեցողությանը»:

Մյուս կողմից, օրինակ, 5-րդ դասարանի վերջում առարկայի բովանդակային միջուկը պարունակում է ամփոփիչ թեմա՝ «Երկրագնդի ոլորտների կապերը», որը դիտարկում է տարվա ընթացքում ուսումնասիրված թեմաների միջև կապերը՝ 2 դասաժամի կտրվածքով: Նման մոտեցումը փորձում է ինտեգրել առարկայի բաղադրիչները, սակայն ըստ մասնագիտական գնահատումների՝ երկու դասաժամը հնարավորություն է տալիս միայն մակերեսորեն ներկայացնել կապերը՝ ձևավորելով «գաղափար և պատկերացումներ ունենալու», այսինքն՝ «հիշելու» գործընթաց, ինչպես տվյալ թեմայի համար նշված է առարկայական ծրագրում: Առավել արդյունավետ մոտեցում կարող է լինել բոլոր թեմաների կտրվածքով մեկ առանցքային խնդիր ունենալը կամ ամբողջական պատկերը դիտարկելը, այնուհետև ուսումնասիրել դրանց մասնաբաժինները: 6-րդ դասարանի համար նման ամփոփիչ ինտեգրված թեմա առկա չէ:

Առկա են միևնույն թեմային փուլային անդրադարձ 5-րդ և 6-րդ դասարաններում: «Մարմիններ և նյութեր» թեման 5-րդ դասարանում տրվում է տարվա սկզբում՝ 10 դասաժամով, այնուհետև դրան անդրադարձ չի կատարվում ամբողջ տարվա ընթացքում, այնուհետև 6-րդ դասարանում օգտագործվում են հենց այդ գիտելիքները և պատկերացումները: Մյուս կողմից՝ 5-րդ դասարանում «Կենսոլորտ» թեման վերջինն է՝ 11 դասաժամով, և 6-րդ դասարանում դրան անդրադարձ է կատարվում սկսած երկրորդ կիսամյակից: Նման մոտեցումը տալիս է թեմաների ուսուցանման պարուրածն անդրադարձ, որը յուրացման տեսանկյունից արդյունավետ է, սակայն կարևոր է գիտելիքի և հմտությունների ճշգրիտ բաշխում, որպեսզի պարուրածն անդրադարձը չվերածվի զուտ կրկնության գործընթացի:

Կապը բնագիտական առարկաների հետ բարձր դասարաններում

Յուրաքանչյուր բնագիտական առարկայի կտրվածքով «Բնագիտություն» ինտեգրված առարկայի միջոցով ուսումնասիրվում են հիմքային կամ ներածական

թեմաներ: Հիմնվելով ինտեգրված առարկայի 5-6-րդ դասարանների բովանդակային միջուկների և 7-9-րդ դասարանների «Ֆիզիկա», «Քիմիա», «Կենսաբանություն» և 6-8-րդ դասարանների «Աշխարհագրություն» առարկաների բովանդակային միջուկների համեմատության վրա՝ ստորև ներկայացված է թեմատիկ բաշխման սահունությունը:

Աշխարհագրություն: Աշխարհագրություն գիտության հիմք հանդիսացող «Քարտիկ», «Ջրոլորտ», «Մթնոլորտ» թեմաները ներկայացված են 5-րդ դասարանում, որին հաջորդում է ամբողջ 6-րդ դասարանի համար նախատեսված «Աշխարհագրական թաղանթ, մայրցամաքներ և օվկիանոսներ» մեծ թեման: Նշված 5-րդ դասարանի թեմաներից սահուն անցումը նկատելի է, քանի որ 6-րդ դասարանում սկսվում է կլիմայական պայմանների, ջրային ռեսուրսների, երկրաբանական կառուցվածքի ուսումնասիրություն՝ յուրաքանչյուր մայրցամաքի կտրվածքով:

Կենսաբանություն: Կենսաբանություն գիտության համար ներառական «Կենսոլորտ» թեման տրվում է 5-րդ դասարանի վերջում, այնուհետև 6-րդ դասարանի երկրորդ կիսամյակում անդրադարձ է արվում 4 ընդհանրական թեմաների՝ (տե՛ս աղյուսակ 1): 7-րդ դասարանի «Կենսաբանություն» առարկան ամբողջությամբ նվիրված է կենդանի օրգանիզմների բազմազանությանը, որտեղ հիմնականում կրկնվում է 6-րդ դասարանի 1-ին, 2-րդ, 3-րդ թեմաների նյութը և կատարվում է թեմայի հանգամանալից ուսումնասիրություն, որից, օրինակ, 18 ժամ տրամադրվում է բազմաբջիջ կենդանիների թագավորությանը՝ զուտ փաստական գիտելիքների կուտակմամբ, սակայն հետագա տարիների ընթացքում այն չի օգտագործվում: 5-րդ դասարանի «Մթնոլորտ», «Ջրոլորտ» «Քարտիկ», «Կենսոլորտ» թեմաներն ունեն բնապահպանական ընդհանուր առանցք, որին անդրադարձ է արվում 9-րդ դասարանի երկրորդ կիսամյակում: 4-րդ թեմային անդրադարձ է արվում արդեն սկսած 8-րդ դասարանից:

Կենսաբանություն առարկային առնչվող թեմաները՝ ըստ դասարանների

5-րդ դասարան	6-րդ դասարան	7-րդ դասարան	8-րդ դասարան	9-րդ դասարան
Մթնոլորտ Ջրոլորտ Քարտիկ Կենսոլորտ	Կենդանի օրգանիզմների կառուցվածքը և հատկությունները, Օրգանիզմի կենսագործունեություն, Օրգանիզմներ և միջավայր Մարդու առողջություն	Կենդանի օրգանիզմների բազմազանությունը	Կենսաբանություն: Մարդ	Կենսաբանություն, ընդհանուր օրինաչափություններ՝ օրինակ՝ Էկոլոգիայի և բնապահպանության հիմունքներ՝ մթնոլորտի ջրոլորտի, քարտիկի Էկոլոգիական հիմնախնդիրներ

հնչպես կարելի է տեսնել վերոնշյալ օրինակներից, կենսաբանության դեպքում ընդհանուր առմամբ առկա են թեմատիկ կրկնություններ և թռիչքային անդրադարձներ: Արդյունքում՝ սահունությունը հիմնականում ապահովված չէ:

Քիմիա: Քիմիա գիտության հիմք հանդիսացող «Նյութեր» թեմայի մասին պատկերացումներ տրվում են 5-րդ դասարանի սկզբում՝ ֆիզիկական երևույթների հետ մեկտեղ՝ 10 ժամով, 6-րդ դասարանի սկզբում՝ 12 ժամով: Այնուհետև դրան անդրադարձ է արվում արդեն 7-րդ դասարանում՝ կրկնելով «Բնագիտություն» առարկայի նյութը՝ 6 ժամով՝ հետագայում կառուցելով ավելի խոր գիտելիքներ և հմտություններ: Արդյունքում՝ թեմատիկ սահունությունը նկատելի է, սակայն միանշանակ չէ:

Ֆիզիկա: Ֆիզիկա գիտության ներածություն հանդիսացող «Մարմիններ և նյութեր» թեմայի մասին պատկերացումներ տրվում են «Բնագիտություն» առարկայի 5-րդ դասարանի սկզբում, այնուհետև ֆիզիկական երևույթների մասին 4 թեմաներով՝ 6-րդ դասարանում: 6-րդ դասարանի համար ներկայացված 1-ին թեման ենթակա է կրկնության 7-րդ դասարանի սկզբում՝ միևնույն թեմայի շրջանակներում: 6-րդ դասարանի 2-րդ թեմային անդրադարձ է կատարվում արդեն 8-րդ դասարանում՝ ենթադրելով կրկնություն և խորացում: 3-րդ և 4-րդ թեմաներին անդրադարձ է կատարվում 9-րդ դասարանում՝ ենթադրելով կրկնություն և խորացում, 4-րդ թեմայի «ձայնային երևույթներ» թեմային՝ 8-րդ դասարանում: 5-րդ դասարանում առկա «Տիեզերք: Արեգակնային համակարգ» թեմային անդրադարձ է կատարվում արդեն 9-րդ դասարանի վերջում՝ «Աստղագիտության տարրերը» թեմայով:

Ֆիզիկա առարկային առնչվող թեմաները՝ ըստ դասարանների

5-րդ դասարան	6-րդ դասարան	7-րդ դասարան	8-րդ դասարան	9-րդ դասարան
Մարմիններ և նյութեր Տիեզերք: Արեգակնային համակարգ	Մարմինների շարժումը և փոխազդեցությունը Էներգիա Ջերմային, էլեկտրական և մագնիսական երևույթներ Լուսային և ձայնային երևույթներ	Մարմինների շարժում և փոխազդեցություն Աշխատանք և հզորություն Պինդ մարմինների, հեղուկների և գազերի ճնշումը	Կինեմատիկա Դինամիկա Մեխանիկական տատանումներ և ալիքներ Նյութի կառուցվածքը Ներքին էներգիա Նյութի ագրեգատային վիճակների փոփոխությունը	Էլեկտրական երևույթներ Էլեկտրամագնիսական երևույթներ Օպտիկական երևույթներ Ատոմային միջուկի կառուցվածքը Աստղագիտության տարրերը

Արդյունքում՝ «Բնագիտություն» առարկան խմբավորում է միջին դպրոցի 7-9-րդ դասարանների ֆիզիկա առարկայի թեմաներից շատերը, սակայն որոշ թեմաների միջև կապը մեկ-երկու տարով ընդհատված է: Նման մոտեցումը ենթադրում է, որ ամեն դեպքում 7-9-րդ դասարաններում նյութի ամբողջական կրկնությունն անխուսափելի է: Մյուս կողմից, ընդհանրական գիտելիքները և կարողությունները, որոնք տրամադրվում են «Բնագիտություն» առարկայից, կարող են ուղղված լինել ֆիզիկական երևույթների միջև կապերն ամրապնդելուն, եթե առարկայի բովանդակությունը ներկայացվի թեմաների միջև սերտ կապակցվածությամբ:

Մրցունակություն

«Բնագիտություն» առարկայի ուսումնական խնդիրները հիմնականում չեն առնչվում Եվրոպական առանցքային կարողություններին:

Եվրոպական առանցքային կարողությունների և առարկայի ուսումնական խնդիրների կապակցվածությունը հստակ չէ, սակայն որոշ համապատասխանություններ կարելի է ուրվագծել, օրինակ՝

- *գիտության ու տեխնոլոգիաների ոլորտում հիմնարար կարողություններ՝ «սովորողին տալ բնապահպանական գիտելիքներ, սովորողներին ծանոթացնել բնության ուսումնասիրման մեթոդներին և միջոցներին»:*

Առարկայի բնույթը ենթադրում է հետազոտական աշխատանք, որի միջոցով կարելի է զարգացնել Եվրոպական առանցքային կարողություններից «հաղորդակցման», «սովորելու կարողություն», «թվայնացված», «նախաձեռնողականություն և գործունյա վարք» կարողությունները, սակայն առարկայի խնդիրները և սովորողին ներկայացվող պահանջներն ուղղակիորեն չեն անդրադառնում նշված առանցքային կարողություններին:

Ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածություն

Առարկան տալիս է մի շարք երևույթների ու փաստերի մասին գիտելիքներ, և ենթադրվում է, որ սովորողը կարող է հիշողության մեջ պահպանել նշված գիտելիքները, փաստերը՝ 7-րդ դասարանից սկսած բնագիտական առանձին առարկաներն ուսումնասիրելու համար: Քանի որ 7-րդ դասարանից սկսած՝ նշված թեմաներին նորից անդրադարձ է արվում առավել հանգամանալից տեսանկյունից և ենթադրում է ավելի ծավալուն փորձնական աշխատանքներ, ըստ մասնագիտական գնահատումների՝ նշված գիտելիքների և փաստերի մտապահումը առանց համագործակցային կարողությունների և հետազոտական աշխատանքներ կատարելու հիմքերի ձևավորման նպատակահարմար չէ:

Հատկանշական է, որ առարկայի գրականության ցանկում ներկայացված են միայն հայկական և ռուսական գրքեր ու ռեսուրսներ, և անդրադարձ չի կատարվում միջազգային այլ ռեսուրսների, որոնք բնագիտություն առարկան դասավանդում են

սկսած տարրական դպրոցից (օրինակ՝ Քեմբրիջի «Cambridge primary and secondary 1 sciences»):

Առարկայական ծրագրում յուրաքանչյուր թեմայի համար ներկայացված են կրթական հիմնական խնդիրները, որոնք հիմնականում կրկնում են սովորողին ներկայացվող պահանջները և նույնպես տրված են ըստ թեմաների: Օրինակ՝

-*առարկայական ծրագիր՝ «Նյութերի փոխակերպումը»* թեմայի կրթական հիմնական խնդիրներ՝ «ձևավորել նախնական պատկերացումներ քիմիական ռեակցիաների, դրանց ընթացքի պայմանների մասին»,

-*սովորողներին ներկայացվող պահանջներ՝* «գիտելիքներ քիմիական ռեակցիաների մասին, իմանա քիմիական ռեակցիաներին բնորոշ արտաքին նշանները»:

Արդյունքում հստակ չէ, թե ինչ է նպատակադրված առարկայական չափորոշյով և ծրագրով, երբ միևնույն ժամանակ առարկայական չափորոշյում առկա են սովորողներին ներկայացվող պահանջները՝ թեմատիկ բաժանմամբ, ինչպես նաև առարկայական ծրագրում թեմատիկ բաժանմամբ կրթական հիմնական խնդիրները, որոնք արդյունքում պետք է պարունակեն միևնույն տեղեկատվությունը:

Առարկային տրամադրվում է 5-րդ և 6-րդ դասարանների համար շաբաթական 2 ժամ, ինչը, ըստ մասնագիտական գնահատումների, բավարար է առարկայի խնդիրներին անդրադառնալու համար, սակայն առարկայական չափորոշյում սովորողին ներկայացվող պահանջներով սահմանված ծավալուն փաստային գիտելիքների ընկալումը ենթադրում է դասից դուրս ընթերցանության և պասիվ մտապահության շարունակական գործընթաց:

Ամփոփում և եզրակացություններ

«Բնագիտություն» առարկան հիմնականում արտացոլում է հանրակրթության պետական չափորոշչի բովանդակային և շրջանավարտին ներկայացվող համապատասխան պահանջները:

Սովորողին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջների միջև շղթայական կապ և կոգնիտիվ սահունություն հիմնականում առկա է: Առարկայի բովանդակային միջուկի կազմությունը և սովորողին ներկայացվող պահանջներն ունեն նկատելիորեն ինտեգրված բնույթ: Մյուս կողմից, սակայն, տրված պահանջները հաճախ ունեն հստակության և չափելիության խնդիրներ:

Առարկաների ինտեգրումը կատարվել է մեկ առարկայի շրջանակում ինտեգրման մոդելներից մասնատված մոդելի հիման վրա, առանձին ֆորմալ գիտելիքների

կառուցվածքային մոդուլներով, որը չի կարելի մեկ առարկայի շրջանակում լիարժեք ինտեգրում համարել:

Առարկայի ուսումնական նպատակները և սովորողին ներկայացվող պահանջներն ուղղակիորեն չեն արտացոլում Եվրոպական առանցքային կարողությունները:

Ընդհանուր առմամբ՝ բնագիտության առարկայական բաղադրիչները հիմք են նախապատրաստում բարձր դասարաններում դասավանդվող բնագիտական առարկաների համար, սակայն առկա են սահունության և պարուրաձև յուրացման մի շարք խնդիրներ:

2.11. ԻՆՖՈՐՄԱՏԻԿԱ

«Ինֆորմատիկա» առարկան «Տեղեկատվական հաղորդակցության տեխնոլոգիաներ, համակարգչային գիտություններ» ուսումնական բնագավառը ներկայացնող պարտադիր առարկա է հիմնական դպրոցի 6-9-րդ դասարանների և ավագ դպրոցի 10-12-րդ դասարանների համար¹¹:

Ամբողջականություն և սահունություն

«Ինֆորմատիկա» առարկայի ուսումնական նպատակները հիմնական և ավագ¹² դպրոցների համար մեծ մասամբ կրկնում են միմյանց, բացառությամբ հետևյալ նպատակի, որն ուղղակիորեն ավելանում է ավագ դպրոցում՝ «Զարգացնել լայն կիրառություն ունեցող ծրագրային փաթեթների հետ աշխատելու հմտությունները: Կիրառել դրանք այլ առարկաների ուսումնասիրության ժամանակ»:

Ուսումնական նպատակներ

«Ինֆորմատիկա» առարկայի ուսումնական նպատակները հիմնական և ավագ դպրոցների առարկայական չափորոշիչներում հիմնականում եռամակարդակ են՝

1. *Արժեքային ոլորտի նպատակներ.* ուղղակիորեն սահմանված նպատակը մեկն է և նույնն է հիմնական ու ավագ դպրոցների համար՝ «Գնահատել ազգային և համամարդկային արժեքները և դրանց վերափմաստավորումը ՏՀՏ-ի զարգացման դարաշրջանում...»:
2. *Գիտելիքային ոլորտի նպատակներ,* որոնք երկուսն են. «Հիմնարար պատկերացում տալ տեղեկատվության մասին, տարբեր համակարգերում (բնություն, հասարակություն, տեխնիկա) տեղեկատվական պրոցեսների ընթացքի, դրանց կառավարման տեխնոլոգիաների, մարդու կյանքում դրանց դերի մասին» և «Սովորեցնել շրջակա աշխարհը դիտարկել ամբողջության մեջ՝ որպես տեղեկատվության փոխակերպման և փոխանակման միասնական համակարգ»:
3. *Հմտությունների և կարողությունների ոլորտի նպատակներ,* որոնք հիմնականում շեշտադրում են «տեղեկատվության հետ աշխատելու», «անձնային ստեղծագործական ունակությունները զարգացնելու», «անհատի ներուժը բացահայտելու», «հաղորդակցվելու և կոլեկտիվ աշխատանքի ժամանակ տեղեկատվական և հաղորդակցական

¹¹ Սույն առարկայական զեկույցում ավագ դպրոցի պարագայում ուսումնասիրվել են ընդհանուր հոսքի չափորոշիչը և ծրագիրը:

¹² Ավագ դպրոցի առարկայական չափորոշիչը հաստատվել է (17. 03. 2011) այժմ գործող հանրակրթական չափորոշիչի հաստատումից (04. 07. 2012) առաջ:

տեխնոլոգիաների ընձեռած հնարավորություններն օգտագործելու», «լայն կիրառություն ունեցող ծրագրային փաթեթների հետ աշխատելու» հմտությունները և կարողությունները:

Ուսուցման նպատակների տեսանկյունից «Ինֆորմատիկա» առարկան առավել շեշտադրում է հմտությունների և կարողությունների զարգացումը: Ավագ դպրոցի ծրագրով նաև նպատակ է դրվում «Կիրառել լայն կիրառություն ունեցող ծրագրային փաթեթները այլ առարկաների ուսումնասիրության ժամանակ», ինչը ծրագրային մակարդակում ենթադրում է «Ինֆորմատիկա» առարկայի որոշակի ինտեգրում հանրակրթական դպրոցի այլ առարկաների հետ:

Հիմնական և ավագ դպրոցի «Ինֆորմատիկա» առարկայի ուսումնական նպատակները՝ ըստ առարկայական չափորոշիչի

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
<ul style="list-style-type: none"> - Հիմնարար պատկերացում տալ տեղեկատվության մասին, տարբեր համակարգերում (բնություն, հասարակություն, տեխնիկա) տեղեկատվական պրոցեսների ընթացքի, դրանց կառավարման տեխնոլոգիաների, մարդու կյանքում դրանց դերի մասին: - Սովորեցնել շրջակա աշխարհը դիտարկել ամբողջության մեջ՝ որպես տեղեկատվության փոխակերպման և փոխանակման միասնական համակարգ: Սովորեցնել աշխատել տեղեկատվության հետ՝ օգտագործելով ժամանակակից տեխնիկական հնարավորությունները: - Ձարգացնել սովորողի անձնային ստեղծագործական ունակությունները, բացահայտել անհատի ներուժը, սովորեցնել տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ընձեռած հնարավորություններն օգտագործել հաղորդակցվելու և կոլեկտիվ աշխատանքի ժամանակ: - Գնահատել ազգային և 	<ul style="list-style-type: none"> - Խորացնել միջին դպրոցում ստացված պատկերացումները ինֆորմացիայի մասին տարբեր համակարգերում (բնություն, հասարակություն, տեխնիկա), ինֆորմացիոն պրոցեսների ընթացքը, դրանց կառավարման տեխնոլոգիաները, մարդու կյանքում դրանց դերի մասին: - Սովորեցնել շրջակա աշխարհը դիտարկել ամբողջության մեջ՝ որպես ինֆորմացիայի փոխակերպման և փոխանակման միասնական համակարգ: Սովորեցնել աշխատել ինֆորմացիայի հետ՝ օգտագործելով ժամանակակից տեխնիկական հնարավորությունները: - Ձարգացնել սովորողի անձնային ստեղծագործական ունակությունները, բացահայտել անհատի ներուժը, սովորեցնել տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ընձեռած հնարավորություններն օգտագործել հաղորդակցվելու և կոլեկտիվ աշխատանքի ժամանակ: - Գնահատել ազգային և համամարդկային արժեքները և դրանց վերաիմաստավորումը ՏՀՏ-ի զարգացման դարաշրջանում, ձևավորել պատասխանատու վերաբերմունք տեղեկատվություն ստանալու և տարածելու

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
համամարդկային արժեքները և դրանց վերահիմաստավորումը S<S-ի զարգացման դարաշրջանում, ձևավորել պատասխանատու վերաբերմունք տեղեկատվություն ստանալու և տարածելու հարցերում՝ հաշվի առնելով այս բնագավառում գործող իրավական և բարոյական նորմերը:	հարցերում՝ հաշվի առնելով այս բնագավառում գործող իրավական և բարոյական նորմերը: - Զարգացնել լայն կիրառություն ունեցող ծրագրային փաթեթների հետ աշխատելու հմտությունները: Կիրառել դրանք այլ առարկաների ուսումնասիրության ժամանակ:

Հիմնական և ավագ դպրոցների ծրագրերի բովանդակային միջուկները հստակ փոխկապակցված են. ավագ դպրոցի ծրագիրը հիմնականում ընդլայնում է տեղեկացվածության մակարդակը ¹³ հիմնական դպրոցի բաղադրիչներից յուրաքանչյուրի վերաբերյալ և ավելացնում Pascal ծրագրավորման ուսուցումը:

Բովանդակային պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

«Ինֆորմատիկա» առարկան հանրակրթության պետական չափորոշչում արտացոլված է «Տեղեկատվական հաղորդակցության տեխնոլոգիաներ, համակարգչային գիտություններ» ուսումնական բնագավառի շրջանակում:

Տարրական դպրոց: Հանրակրթության պետական չափորոշչով հստակ սահմանվում են «S<S, համակարգչային գիտություններ» ուսումնական բնագավառի տարրական դպրոցի նպատակները, սակայն տարրական դպրոցի համար նախատեսված առարկայական ծրագիր չկա, իսկ հանրակրթության չափորոշչում նշված նպատակները մասամբ ներառված են մաթեմատիկայի առարկայական ծրագրում: «S<S, համակարգչային գիտություններ» ուսումնական բնագավառի տարրական դպրոցի նպատակներից միայն ալգորիթմական մտածելակերպի տեղեկատվություն ձեռք բերելու հմտությունների և գիտելիքների բաղադրիչ կա մաթեմատիկայի տարրական դպրոցի առարկայական ծրագրում¹⁴:

Տարրական դպրոցում S<S ծրագրի բացակայությունը, ի տարբերություն առաջավոր միջազգային կրթական փորձի, հնարավորություն չի ընձեռում S<S նախնական հմտությունների և պարզ ծրագրավորման գիտելիքների ու կարողությունների զարգացման համար:

Հիմնական և ավագ դպրոց: Առարկայի չափորոշչում ուսումնական նպատակների և հանրակրթության պետական չափորոշչում հիմնական և ավագ դպրոցների

¹³ Ծրագրում ուսուցման նպատակների էական ինտենսիվացում տեղի չի ունենում, բացառությամբ ծրագրավորման ուսուցման բաղադրիչի ավելացման:

¹⁴ Տարրական դպրոցի հինգ նպատակաուղղվածություններից միայն մեկը՝ մասամբ:

հանրակրթական ծրագրի «ՏՀՏ, համակարգչային գիտություններ» ուսումնական բնագավառի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջները (բովանդակային պահանջներ) մեծ մասամբ փոխկապակցված են:

	Ուսումնական նպատակներ	Բովանդակային պահանջներ
Հիմնական դպրոց	<ul style="list-style-type: none"> - Հիմնարար պատկերացում տալ տեղեկատվության մասին, տարբեր համակարգերում (բնություն, հասարակություն, տեխնիկա) տեղեկատվական պրոցեսների ընթացքի, դրանց կառավարման տեխնոլոգիաների, մարդու կյանքում դրանց դերի մասին: 	<ul style="list-style-type: none"> - սովորողների՝ խնդիրներ լուծելիս ալգորիթմական մտածողություն դրսևորելուն, հնարավոր իրավիճակները գնահատելուն և լավագույն լուծումներ գտնելուն, - գիտելիքներ և պատկերացումներ տեղեկույթի հատկությունների, պլանավորման, մոդելավորման և ալգորիթմների կառուցման, տեղեկույթի, նրա ստացման, մշակման, փոխանցման, պահպանման, մշակման, օգտագործման և ներկայացման
Ավագ դպրոց	<ul style="list-style-type: none"> - Սովորեցնել շրջակա աշխարհը դիտարկել ամբողջության մեջ՝ որպես ինֆորմացիայի փոխակերպման և փոխանակման միասնական համակարգ: Սովորեցնել աշխատել ինֆորմացիայի հետ՝ օգտագործելով ժամանակակից տեխնիկական հնարավորությունները: 	<ul style="list-style-type: none"> - սովորողների կողմից ժամանակակից գիտական աշխարհի ձևավորման և զարգացման գործընթացում տեղեկատվության դերի, հասարակության մեջ տեղեկատվական պրոցեսների դերի, տեղեկատվական գործունեության ընթացքում էթիկական և իրավական նորմերը ճանաչելու և կիրառելու անհրաժեշտության գիտակցմանը

Հարկ է նշել, որ հանրակրթության պետական չափորոշչում ներկայացված հիմնական դպրոցի «սովորողների՝ խնդիրներ լուծելիս ալգորիթմական մտածողություն դրսևորելու, հնարավոր իրավիճակները գնահատելու և լավագույն լուծումներ գտնելու» և ավագ դպրոցի «խնդիրներ լուծելիս ալգորիթմական մտածողություն դրսևորելու...» պահանջները հստակ արտացոլված չեն առարկայական ուսուցման նպատակներում, ինչպես նաև առարկայական չափորոշչում սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներում:

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Հիմնական դպրոց: Հանրակրթության պետական չափորոշչում միջին դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներում առկա են դրույթներ, որոնք հստակ առնչվում են «Ինֆորմատիկա» առարկայի ուսումնական նպատակներին, ինչպես օրինակ՝ «իմանա թվայնացված տեխնոլոգիաների նշանակությունն ու դրա բնորոշ հիմնական առանձնահատկությունները», «հասկանա ժամանակակից կենցաղային և ուսումնական տեխնիկական միջոցների և սարքավորումների աշխատանքի սկզբունքները և կարողանա օգտվել դրանցից», «իմանա համակարգչային ծրագրերի մասին և վարժ օգտվի SCS-ի միջոցներից»: Կան նաև որոշ պահանջներ, որոնք անուղղակի են առնչվում «Ինֆորմատիկա» առարկայի ուսուցման նպատակներին, ինչպես օրինակ՝ «իմանա, ընդունի և պահպանի հանրային կյանքի նորմերը, պատասխանատու լինի սեփական արարքների համար». այս պահանջը հստակ առնչություն ունի առարկայի՝ «...ձևավորել պատասխանատու վերաբերմունք տեղեկատվություն ստանալու և տարածելու հարցերում» նպատակադրման հետ:

Ավագ դպրոց: «Ինֆորմատիկա» առարկայի ուսումնական նպատակները համեմատաբար ավելի շատ առնչվում են հանրակրթության պետական չափորոշչում ավագ դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող հետևյալ պահանջներին՝ «հասկանալ ժամանակակից տեխնոլոգիական և տեխնիկական միջոցների ու սարքավորումների աշխատանքի սկզբունքները», «իմանա տեղեկատվություն ձեռք բերելու, համակարգչային ծրագրերի և դրանց կիրառության մասին» և «կարողանա վարժ օգտվել SCS-ի միջոցներից՝ ցուցաբերելով ինտերնետային տեխնոլոգիաներին տիրապետելու, ստեղծագործելու, հաղորդակցվելու և համագործակցելու կարողություններ»: Ավագ դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներն էականորեն չեն տարբերվում հիմնական դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներից: Հատկանշական է, որ ավագ դպրոցի առարկայական ծրագրով սահմանված ուսումնական նպատակը՝ «Ձարգացնել լայն կիրառություն ունեցող ծրագրային փաթեթների հետ աշխատելու հմտությունները: Կիրառել դրանք այլ առարկաների ուսումնասիրության ժամանակ», ուղղակիորեն սահմանված չէ ավագ դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող որակական պահանջներով և սովորողի կոգնիտիվ զարգացման ավելի «բարձր» պահանջ է, քան շրջանավարտին ներկայացվող պահանջները, թեև վերջիններս ուղղված են շրջանավարտի «կատարելատիպ» ստեղծելուն:

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

Ե՛վ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցում «Ինֆորմատիկա» առարկայի չափորոշում սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները եռամսկարգակ են՝ Ա, Բ, Գ:

Հիմնական և ավագ դպրոց: Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջների Ա մակարդակում հիմնականում առկա են գիտելիքի փաստական և կոնցեպտուալ տեսակները, որոշ չափով՝ նաև պրոցեսային, իսկ ըստ Բլումի դասաբանության կոգնիտիվ գործընթացներից՝ առաջին երեքը («հիշել», «հասկանալ» և «կիրառել»): Օրինակ, սովորողը պետք է՝

- ծանոթ լինի համակարգչի հիմնական մասերին (համակարգային բլոկ, տեսաքարտ, ներմուծման և արտածման սարքեր, հիշողություն), իմանա դրանց նշանակությունը (*փաստական/կոնցեպտուալ գիտելիք՝* հիմնական դպրոց),
- գիտենա տեղեկատվության հավաքագրման և համակարգման հիմնական եղանակները (*կոնցեպտուալ գիտելիք՝* ավագ դպրոց),
- գիտենա տվյալների բազաների կառուցվածքային մասերը՝ աղյուսակներ, հարցումներ, ձևեր, էջեր, հաշվետվություններ, մակրոսներ (*փաստական գիտելիք՝* ավագ դպրոց):

Հիմնական դպրոցի սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջների Գ մակարդակում ևս հիմնականում գերակշռում են գիտելիքի փաստական և կոնցեպտուալ տեսակները, որոշ չափով՝ նաև պրոցեսային, իսկ ըստ Բլումի դասաբանության կոգնիտիվ գործընթացներից՝ առաջին երեքը («հիշել», «հասկանալ» և «կիրառել»): Օրինակ.

- Գիտենա համակարգչի կառուցվածքը, բաղադրիչ մասերը, դրանց նշանակությունը և հիմնական բնութագրիչները: Գիտենա համակարգչի տեսակների (անհատական, դյուրակիր, մեյնֆրեյմ, գերհամակարգիչ, ցանցային) և դրանց կիրառման ոլորտների մասին: Կարողանա օգտվել սարքերից (տպիչ, մոդեմ, սկաներ) (*փաստական/կոնցեպտուալ գիտելիք/կիրառական հմտություն՝* հիմնական դպրոց):
- Կարողանա տվյալներ փնտրել էլեկտրոնային գրքում: Կարողանա կարգավորել այբբենական կամ աճման/նվազման կարգով ընտրված տողերի կամ սյուների խումբը: Կարողանա օգտագործել բջիջների ֆորմատավորման հնարավորությունները՝ տառատեսակ, տառաչափ, պարունակության տեսակ, գույն, տողադարձ, հավասարեցում, պարունակության ուղղվածություն, բջիջների սահմանների ֆորմատավորում

(փաստական/կոնցեպտուալ գիտելիք/կիրառական հմտություն՝ հիմնական դպրոց):

Ավագ դպրոցի առարկայական պահանջների Գ մակարդակում, ի հավելումն կոնցեպտուալ/փաստական գիտելիքի և «հիշել», «հասկանալ» ու «կիրառել» կոգնիտիվ գործընթացներին, հազվադեպ պատահում են նաև «վերլուծել» և «գնահատել» պահանջները, օրինակ՝ «կարողանա գնահատել ստացված տեղեկատվության բավարարությունը, կայացնել որոշումներ, կանխագուշակել արդյունքները»:

Ստորև բերված օրինակում հիմնական դպրոցի պահանջները սահուն զարգացում են ապահովում, քանի որ կա կոնցեպտուալ գիտելիքի հորիզոնական զարգացում. գրաֆիկական պատկերներ ստանալու սարքավորումների մասին գիտելիքը վերաճում է լրացուցիչ այլ սարքավորումների մասին իմացության և գրաֆիկական խմբագրերի հիմնական բաղադրիչների: Զարգացման մակարդակը սահուն է, սակայն կոգնիտիվ գործընթացն էապես չի զարգանում, այլ ընդամենը ինտենսիվանում է:

Ի տարբերություն հիմնական դպրոցի վերաբերյալ բերված օրինակի՝ ավագ դպրոցի օրինակում ևս կա շարունակական զարգացում Ա և Բ մակարդակների միջև, սակայն Գ մակարդակն առանձնակի բարդացում չի ենթադրում՝ պայմանավորված դրայվերների տեղադրման և վերատեղադրման միջև առկա չնչին տարբերություններով: Այս օրինակում ևս կոգնիտիվ գործընթացների նկատելի աճ առկա չէ:

	Ա	Բ	Գ
Հիմնական դպրոց	Գիտենա այն հիմնական սարքավորումները, որոնց միջոցով կարելի է ստանալ գրաֆիկական պատկերներ՝ դիսփլեյ, տեսաքարտ, տպիչ: Կարողանա բեռնավորել և խմբագրել տրված գրաֆիկական պատկերը և պահպանել այն համակարգչում:	Գիտենա գրաֆիկայի հետ առնչվող լրացուցիչ սարքավորումներ՝ տեսաարագացուցիչ, 3D արագացուցիչ, սկաներ, պլոտեր: Ճանաչի գրաֆիկական տեղեկատվության հետ աշխատող հիմնական ծրագրերը (գրաֆիկական խմբագրերը): Կարողանա ստեղծել համակարգչային	Ճանաչի գրաֆիկական խմբագրերի հիմնական գործիքները՝ գծերի և ֆոնի (հիմնագույն) գույնը, գծերի ձևը և հաստությունը, գործիքները՝ պրիմիտիվներ, տեքստի ներմուծում, պատկերի մասնատում: Կարողանա ստեղծել և խմբագրել պարզ գծագրեր և

	Ա	Բ	Գ
		պարզագույն պատկերներ, գունավորել, խմբագրել և պահպանել դրանք:	երկրաչափական պատկերներ:
Ավագ դպրոց	Գիտենա համակարգչի կառուցվածքը, կիրառման ոլորտները: Կարողանա օրինակներ բերել շրջապատում (խանութ, բանկ, հիվանդանոց, կառավարման մարմին, սպորտ, ուսուցում, ժամանց) համակարգչի օգտագործման վերաբերյալ: Գաղափար ունենա համակարգչային կուտակիչների մասին, գիտենա հիմնական տեսակները (ճկուն, Zip-սկավառակ, ներքին և արտաքին կոշտ սկավառակ, լազերային, Flash սկավառակ):	Գիտենա համակարգչի առանձին բաղադրիչների նշանակությունը, հիմնական թվային բնութագրերը, կարողանա բացատրել աշխատանքի սկզբունքները: Գիտենա համալրող հիմնական սարքերը (տպիչ, սկաներ, մոդեմ): Կարողանա տեղադրել դրանց ծրագրային ապահովումը (դրայվերը), օգտվել այդ սարքերից: Կարողանա բացատրել համակարգչային կուտակիչներում տեղեկատվության պահպանման սկզբունքները:	Կարողանա օգտվել լազերային սկավառակներից և ինտերնետից՝ դրայվերների վերատեղադրման ժամանակ: Կարողանա բացատրել ֆորմատավորման նպատակը, կատարել դյուրակիր կուտակիչների (ճկուն, Zip-սկավառակ) ֆորմատավորում:

Ընդհանուր առմամբ՝ հիմնական և ավագ դպրոցների միջև սովորողներին ներկայացված պահանջներն ունեն որոշակի պրոգրեսիա՝ պայմանավորված հատկապես թեմատիկ/ծրագրային նկատառումներով, այն է՝ հիմնական դպրոցի տեքստային խմբագրիչներից անցում դեպի ավագ դպրոցում ծրագրավորման լեզու և ալգորիթմներ: Մյուս կողմից, սակայն, գիտելիքների տեսակները երկու դպրոցների պարագայում էլ առավել փաստական/կոնցեպտուալ են: Նաև թե՛ հիմնական և թե՛ ավագ դպրոցների սովորողներին ներկայացվող պահանջների մակարդակավորումը հաճախ արհեստական բնույթ է կրում, քանի որ պահանջի

տրված մակարդակին համապատասխան կոգնիտիվ գործընթացների աճ առկա չէ, իսկ փաստական/կոնցեպտուալ գիտելիքը հիմնականում ծավալային տեսանկյունից է ավելանում:

Հստակություն և չափելիություն

Հիմնական և ավագ դպրոցների առարկայական չափորոշիչներում սովորողին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները հիմնականում հստակ և չափելի են:

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Հիմնական և ավագ դպրոց: «Ինֆորմատիկա» առարկայի բովանդակային միջուկը կարելի է բաժանել մեծ մասամբ «տարրական համակարգչային հմտությունների» զարգացման¹⁵ և մասամբ նաև համակարգչային գիտության ներածական գիտելիքների տրամադրման բաղադրիչների: Ի տարբերություն հիմնական դպրոցի՝ ավագ դպրոցի բովանդակային միջուկում որոշակիորեն ընդլայնված է համակարգչային գիտության ներածական բաղադրիչը, շարունակվում է ծանոթացումը տեքստային խմբագրիչների, էլեկտրոնային աղյուսակների, ինտերնետի, հրատարակչական ծրագրերի հետ, ինչպես նաև ներառվում է բազային Pascal ծրագրավորման ուսուցումը:

Ծրագրային բովանդակային միջուկի համեմատությունն առաջատար կրթական փորձի հետ ցույց է տալիս, որ Հայաստանում հանրակրթական «Ինֆորմատիկա» առարկայի ծրագիրը նկատելիորեն ցածր մակարդակի գիտելիքներ և կոգնիտիվ կարողություններ է տրամադրում: Առաջատար երկրներում՝ Անգլիա, Ֆինլանդիա, Սինգապուր, SCS ուսուցումն սկսվում է շատ ավելի վաղ տարիքից՝ հատուկ ալգորիթմական մտածողություն զարգացնելու պահանջով՝ հիմնականում Scratch ծրագրավորման միջոցով, ծանոթացումն էլեկտրոնային աղյուսակներին կատարվում է արդեն տարրական դպրոցի երրորդ դասարանից, իսկ ահա միջին և ավագ դպրոցներում տարատեսակ խմբագրիչների ուսուցմանը զուգահեռ իրականացվում է Python ծրագրավորման ուսուցում, որը շատ ավելի ոյություն է ընկալման համար, քան բազային Pascal ծրագրավորումը, և շատ ավելի լայն կիրառելիություն ունի որպես տարբեր առարկաներ ինտեգրող գործիք (օրինակ՝ կատարել բնագիտական առարկաների փորձերի մոդելավորում):

«Ինֆորմատիկա» առարկայի ուսումնական նպատակները հիմնականում արտացոլում են Եվրոպական առանցքային թվայնացված կարողությունները՝

¹⁵ Գրաֆիկական, տեքստային խմբագրեր, ծանոթացում համակարգչին, տեղեկատվության մասին տարրական գիտելիքներ, չափումներ, ծանոթացում ինտերնետին, տեղեկատվության ընդունված աղբյուրներ, «Մայքրոսոֆթ Օֆիս» ծրագրային փաթեթով ներկայացումների ստեղծման խմբագիր, էլեկտրոնային աղյուսակներ և այլն:

- հիմնական համակարգչային գործառույթներ, ինչպես օրինակ տեքստերի մշակում, տվյալների բազաներ, տեղեկատվության պահպանում և կառավարում, համացանցի և էլեկտրոնային հաղորդակցության հնարավորությունների և ռիսկերի ընկալում, տեղեկատվության տարածում, ցանցային համագործակցություն,
- տեղեկատվության որոնման, հավաքման, մշակման, տրամաբանական և համակարգային օգտագործման կարողություն,
- բարդ տեղեկատվություն ընկալելու և ներկայացնելու համար գործիքների կիրառում, համացանցային ծառայություններ փնտրելու և դրանցից օգտվելու կարողություն,
- առկա տեղեկատվության նկատմամբ քննադատ և ռեֆլեկտիվ մտածելակերպ, ինտերակտիվ մեդիայի պատասխանատու գործածում¹⁶:

Ամփոփում և եզրակացություններ

Հայաստանյան հանրակրթական ծրագրի «Ինֆորմատիկա» առարկան հնարավորություն է տալիս սովորողներին ծանոթանալ տարատեսակ խմբագրիչների, ինտերնետի գործառնությանը և զարգացնել բազային ալգորիթմական մտածողություն: Մյուս կողմից, սակայն, տարրական դպրոցում SՀS հանրակրթական ծրագրի բացակայությունը, ի տարբերություն առաջավոր միջազգային կրթական փորձի, հնարավորություն չի ընձեռում SՀS նախնական հմտությունների և պարզ ծրագրավորման գիտելիքների և կարողությունների զարգացման համար: Ընդհանուր առմամբ՝ առարկան կարիք ունի ավելի էական գործառույթ ապահովելու թե՛ կիրառական ծրագրավորման ուսուցման և ալգորիթմական մտածողության խորացման և թե՛ ինտեգրման տեսանկյունից՝ այլ առարկաների յուրացումը դյուրացնելու համար:

Խնդրահարույց է առարկայի չափորոշիչներում և ծրագրերում սովորողներին ներկայացվող պահանջներում Բլումի դասաբանությամբ տրված կոգնիտիվ գործընթացների համեմատաբար ցածր մակարդակը:

«Ինֆորմատիկա» առարկայի չափորոշչային և ծրագրային մակարդակի բարելավման էական կարիք կա՝ հաշվի առնելով Հայաստանում SS ինդուստրիայի բարձր տեմպերով զարգացումը և աշխատաշուկայի դինամիկ աճող պահանջները:

¹⁶ Արտացոլված է մասամբ:

2.12. ՀԱՅՈՑ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

«Հայոց պատմություն» առարկան (այս բաժնում այսուհետ՝ հայոց պատմություն) պատկանում է «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառին: Այն, որպես պարտադիր առարկա, դասավանդվում է 6-12-րդ դասարաններում: Ավագ դպրոցում իրականացվում է հոսքային ուսուցում՝ հումանիտար և ընդհանուր ու բնագիտամաթեմատիկական հոսքերում¹⁷:

Ամբողջականություն և սահունություն

Ուսումնական նպատակներ

«Հայոց պատմություն» առարկայի (այս բաժնում այսուհետ՝ հայոց պատմություն կամ առարկա) ուսումնական նպատակները հիմնական և ավագ դպրոցների առարկայական չափորոշիչներում սահմանված են տարբեր մոտեցումներով:

Միջին դպրոցի համար տրված է մեկ գլխավոր նպատակ, ապա առարկայի այդ առաջնային նպատակից բխող հիմնական խնդիրներ, որոնք պարունակում են սովորողի տեսանկյունից պասիվ բնույթի ձևակերպումներ՝ հիմնականում առանց գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների ձևավորման և դրանց ակտիվ կիրառության շեշտադրման: Օրինակ՝ ուսումնական այդպիսի նպատակ է «սովորողին հաղորդակից դարձնել նախորդ սերունդների ստեղծած հոգևոր-մշակութային արժեքներին»:

Ավագ դպրոցի պարագայում ևս մեծ մասամբ տեղ են գտել հայրենիքակենտրոն, ուսուցչակենտրոն և սովորողի տեսանկյունից պասիվ ձևակերպված ուսումնական նպատակներ: Օրինակ՝ «ամրապնդել սովորողի հարգանքն ու հպարտությունը հայրենիքի, սեփական պատմության, ավանդույթների և ազգային առանձնահատկությունների հանդեպ»: Սակայն, ի տարբերություն միջին դպրոցի, ավագ դպրոցի պարագայում որոշ սովորողակենտրոն ուսումնական նպատակներ առկա են, ինչպես օրինակ՝ «ավագ դպրոցում ուսումնառությունը կօգնի սովորողներին ավելի լավ ճանաչել ժամանակակից աշխարհը, կողմնորոշվել հասարակական բազմաբնույթ հարաբերություններում»:

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
<p>Գլխավոր նպատակ՝</p> <ul style="list-style-type: none"> - պատմական գիտելիքներով զինված, ազգային 	<p>Գլխավոր խնդիր՝</p> <ul style="list-style-type: none"> - ազգային և համամարդկային արժեքների իմացության և արժևորման

¹⁷ Սույն առարկայական զեկույցում ավագ դպրոցի պարագայում ուսումնասիրվել են ընդհանուր ու բնագիտամաթեմատիկական հոսքերի չափորոշիչը և ծրագիրը:

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
<p>ինքնագիտակցությամբ օժտված, ազգային և համամարդկային արժեքներով առաջնորդվող, ազգային նկարագիր ունեցող հայ մարդու և քաղաքացու ձևավորում:</p> <p><i>Հիմնական խնդիրներ՝</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - սովորողին հաղորդակից դարձնել նախորդ սերունդների ստեղծած հոգևոր-մշակութային արժեքներին, - ցույց տալ Հայաստանի և հայ ժողովրդի պատմամշակութային ժառանգության տեղը և դերը համաշխարհային քաղաքակրթության մեջ, - ծանոթանալ և իմանալ սեփական ակունքները, ժողովրդի պատմական ընթացքը ժամանակի հոլովույթում, - օգնել հասկանալու պատմական իրադարձությունները, երևույթները և դասեր քաղել պատմությունից, - ցույց տալ սերունդների կապը պատմության մեջ, ինչը կնպաստի պատմական ժառանգականության ընկալմանը և պատմական փորձի յուրացմանը ու հաջորդ սերունդներին դրանց փոխանցմանը, - ամբողջացնել և համակարգել հայագիտական առարկաներից սովորողների ստացած գիտելիքները: 	<p>միջոցով նպաստել աճող սերնդի ազգային նկարագրի ամբողջացմանը:</p> <p><i>Գլխավոր նպատակներ՝</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - սովորողին հիմնարար գիտելիքներ տալ հայկական քաղաքակրթության մասին, - զարգացնել սովորողի ճանաչողական, սոցիալական և անհատական կարողություններն ու հմտությունները, - ամրապնդել սովորողի հարգանքն ու հպարտությունը հայրենիքի, սեփական պատմության, ավանդույթների և ազգային առանձնահատկությունների հանդեպ, - դաստիարակել ազգային ու համամարդկային արժեքներ կրող սոցիալապես ակտիվ անձ և քաղաքացի, բացահայտել նրա անձնային որակները, - ապահովել սեփական ներուժին համապատասխան ուսումնական, աշխատանքային և գործունեության այլ տեսակների մեջ նրա մասնակցությունը, օգնել սովորողներին՝ <ul style="list-style-type: none"> - ավելի լավ ճանաչել ժամանակակից աշխարհը, - կողմնորոշվել հասարակական բազմաբնույթ հարաբերություններում, - ամբողջական պատկերացում ունենալ Հայաստանի քաղաքական, տնտեսական, սոցիալական և հոգևոր-մշակութային զարգացման հեռանկարների վերաբերյալ:

Միջին դպրոցի առարկայի ուսումնական նպատակներն արտացոլում են առարկայի ուսուցման պատմահամեմատական մոտեցում, օրինակ՝ «ծանոթանալ և իմանալ սեփական ակունքները, ժողովրդի պատմական ընթացքը ժամանակի հոլովույթում, օգնել հասկանալու պատմական իրադարձությունները, երևույթները և դասեր քաղել պատմությունից»:

Ավագ դպրոցի պարագայում համեմատաբար թույլ են արտահայտված պատմահամեմատականություն ենթադրող նպատակային սահմանումները: Փոխարենը գերակշռում են ազգային, պետական և արժեհամակարգային դրույթներին վերաբերող առավել ալգորիթմական գիտելիքի սահմանումները: Օրինակ՝

- պետություն - անհատ, պետություն - հասարակություն ներդաշնակ հարաբերությունների գիտակցության ձևավորումը,
- ազգային գաղափարախոսության՝ որպես պետականության պահպանման և զարգացման կարևոր նախադրյալի գիտակցության ձևավորումը:

Ընդհանուր առմամբ, միջին դպրոցում գլխավոր նպատակն «ազգային նկարագրի» ձևավորումն է, իսկ ավագ դպրոցում՝ «ազգային նկարագրի» ամբողջացումը: Երկու կրթական աստիճաններում էլ պատմական գիտելիքների կիրառությունը երկրորդական դերում է, մասնավորապես՝ միջին դպրոցում:

Պատմության դասավանդման ժամանակակից միջազգային մոտեցումները՝ բրիտանական (Cambridge International A-level History syllabus, 2017-2018¹⁸), հոլանդական (J. van Drie, Bostel, 2007¹⁹), կանադական (The Ontario Curriculum)²⁰, սինգապուրյան (History GCE O level syllabus for 2016²¹) մոդելները, հիմնված են պատմական մտածողության և դատողության զարգացման վրա:

Հայոց պատմության գործող չափորոշում ուսումնական նպատակների մեջ պատմական մտածելակերպի և դատողության զարգացումը՝ սեփական կարծիքի փաստարկումը, քննադատական մտածողությունը, հարցադրումներ կատարելը, հիմքային կոնցեպտների իմացության կարևորումը, մետակոնցեպտների՝ պատճառահետևանքային կապերի, փոփոխությունների, շարունակականության և այլնի մեջ կողմնորոշումը, ինքնուրույն նոր տեղեկատվություն ձեռք բերելը երկրորդական դերում են կամ առկա չեն:

Բովանդակային պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

«Հայոց պատմություն» առարկան հանրակրթության պետական չափորոշում արտացոլված է «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի շրջանակում:

Հիմնական դպրոց: Առարկայի չափորոշում ուսումնական նպատակների և հանրակրթության պետական չափորոշում միջին դպրոցի հանրակրթական

¹⁸ <http://www.cie.org.uk/images/202620-2017-2018-syllabus.pdf>

¹⁹ <http://www.vanderkaap.org/histoforum/veenlijken/fulltext.pdf>

²⁰ <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/2015cws11and12.pdf>

²¹ http://www.seab.gov.sg/content/syllabus/olevel/2016Syllabus/2174_2016.pdf

ծրագրի «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջների (բովանդակային պահանջներ) միջև առկա է նկատելի կապակցվածություն, մասնավորապես՝ «գիտելիքներ, պատկերացումներ» բաժնի կետերի հետ, օրինակ՝

- *բովանդակային պահանջ՝* գիտելիքներ, պատկերացումներ «Հայաստանի Հանրապետության պատմության և բնության հուշարձանների, մարզերի և առանձին բնակավայրերի» մասին,
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝* «սովորողին հաղորդակից դարձնել նախորդ սերունդների ստեղծած հոգևոր-մշակութային արժեքներին»:

Մյուս կողմից՝ միջին դպրոցի որոշ ընդհանրական բովանդակային պահանջներին, ինչպես օրինակ՝ «մարդու՝ որպես սոցիալական բարձրագույն արժեքի դերի, կրթվելու, ամբողջ կյանքի ընթացքում ինքնակրթությամբ զբաղվելու կարևորության գիտակցմանը», առարկայի ուսումնական նպատակները չեն անդրադառնում:

Առկա են բովանդակային պահանջներ, որոնց ուսումնական նպատակները անդրադառնում են մասամբ՝

- *բովանդակային պահանջ՝* «անհատական կարողությունների ու հմտությունների տիրապետող, ազգային և համամարդկային հիմնախնդիրներին իրազեկ, ազգային ու համամարդկային արժեքներ կրող սոցիալապես ակտիվ և պատասխանատու քաղաքացու» ձևավորում,
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝* «ազգային և համամարդկային արժեքներով առաջնորդվող, ազգային նկարագիր ունեցող հայ մարդու և քաղաքացու ձևավորում»:

Տվյալ դեպքում «անհատական կարողությունների և հմտությունների տիրապետող, սոցիալապես ակտիվ և պատասխանատու քաղաքացու» ձևավորմանը առարկայի ուսումնական նպատակներում անդրադարձ չի կատարվում:

Հատկանշական է, որ առկա ուսումնական նպատակը՝ «ամբողջացնել և համակարգել հայագիտական առարկաներից սովորողների ստացած գիտելիքները», սահմանված է միայն միջին դպրոցի նպատակներում և ուղղված է միջառարկայական կապերի ձևավորմանը: Այս նպատակը արտացոլված չէ հանրակրթության պետական չափորոշչի բովանդակային պահանջներում:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի բովանդակային պահանջները ծավալային և մանրամասն ներկայացվածության առումով զիջում են միջին դպրոցի

բովանդակային պահանջներին, սակայն առարկայի ուսումնական նպատակների հետ առկա է հստակ կապակցվածություն, օրինակ՝

- *բովանդակային պահանջ*՝ «հայրենասեր և հայրենիքի պաշտպանությանը պատրաստ, անձնական, խմբային, ազգային և պետական շահերի ներդաշնակության անհրաժեշտությունը գիտակցող» քաղաքացու ձևավորում,
- *առարկայի ուսումնական նպատակ*՝ «նպաստել աճող սերնդի ազգային նկարագրի ամբողջացմանը, ամրապնդել սովորողի հարգանքն ու հպարտությունը հայրենիքի, սեփական պատմության, ավանդույթների և ազգային առանձնահատկությունների հանդեպ»:

Սակայն կան բովանդակային պահանջներ, որոնք միանշանակ արտացոլում չեն ստանում առարկայի նպատակներում, օրինակ՝

- *բովանդակային պահանջ*՝ «ընտանիք կազմելու և ազգային ընտանեկան ավանդույթներին ու նորմերին հետևելու անհրաժեշտությունը գիտակցող քաղաքացու ձևավորում»,
- *բովանդակային պահանջ*՝ «ազգամիջյան և միջազգային հարաբերություններում փոխադարձ հարգանքի, հանդուրժողականության և բարիդրացիության անհրաժեշտությունը կարևորող քաղաքացու ձևավորում»:

Ընդհանուր առմամբ, հանրակրթության պետական չափորոշչում բովանդակային պահանջները կարևորում են պետական մտածողություն և գործելակերպ ունեցող և դրանց հասնելու ցանկություն ու կամք դրսևորող անձի ձևավորումը, սակայն պատմական մտածելակերպի ու դատողության ձևավորմանն ուղղված բովանդակային պահանջներ, ինչպես և ուսումնական նպատակներում, առկա չեն:

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Միջին դպրոց: Հանրակրթական ծրագրերի՝ շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներն ընդհանրական են և հիմնականում վերառարկայական: Հայոց պատմությանը կարելի է անմիջականորեն վերագրել հետևյալ պահանջը՝ «գիտակցի իր ազգային ինքնությունը և արժևորի այն», որը հստակ արտացոլված է առարկայի ուսումնական նպատակներում:

Ինչպես նշվում է առարկայի նպատակներում, միջին դպրոցի համար հայոց պատմություն առարկան հայագիտական առարկաների մի մասն է կազմում: Նման տեսանկյունից հայոց պատմություն առարկային կարելի է վերագրել նաև հետևյալ պահանջները՝

- լիարժեք հաղորդակցվի հայերենով,
- գրի կարճ ռեֆերատներ:

Այս պահանջների հետագա զարգացումն արտացոլված չէ առարկայի ուսումնական նպատակներում:

Մյուս կողմից, լինելով «Հասարակագիտություն» ուսումնական բնագավառի առարկա, այն կարող է նպաստել շրջանավարտին ներկայացվող հետևյալ ընդհանրական պահանջների զարգացմանը՝

- մասնակցի թիմային աշխատանքի՝ համագործակցելով ծանոթ և անծանոթ անձանց հետ,
- ունենա որոշումներ ընդունելու, աշխատանքները ծրագրելու, պլանավորելու հմտություններ:

Սրանց նույնպես անդրադարձ չի կատարվում առարկայի ուսումնական նպատակներում:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներից անմիջականորեն հայոց պատմությանն առնչվող պահանջ է «կարևորել և արժևորել իր ազգային ինքնությունը», որը հստակ արտացոլված է առարկայի ուսումնական նպատակներում:

Այս կրթական աստիճանում ուսումնական նպատակները չեն ներկայացնում հայոց պատմությունը որպես հայագիտական առարկաների բաղադրիչ, սակայն այն մեծապես կարող է նպաստել ավագ դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներից հետևյալներին՝

- լիարժեք տիրապետի գրական հայերենին,
- խոսի և գրի գրագետ, սեփական մտքերն ու տեսակետներն արտահայտի հակիրճ և դիպուկ, զերծ զանազան ավելորդաբանություններից:

Ավագ դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող հետևյալ ընդհանրական պահանջը՝ «ունենա նպատակային ուսումնառության կարողություններ, ունակ լինի ոչ միայն սովորել, այլև հմտորեն կիրառել սովորածը, կարողանա իր կողմից յուրացված նյութը կամ գործնական կարողությունները կիրառել կյանքում և փոխանցել ուրիշներին», ենթադրում է մի կողմից հաղորդակցման և համագործակցության կարողություններ, որոնք հասարակագիտական առարկաների համար առաջնային են, իսկ մյուս կողմից՝ վերլուծելու, մեկնաբանելու և պատճառահետևանքային կապերի գնահատման կարողություններ, որոնք առաջնային են պատմական մտածելակերպի զարգացման համար, սակայն նշված պահանջները հստակ արտացոլում չունեն առարկայի նպատակներում:

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

Միջին դպրոցում սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները եռամակարդակ են (Ա, Բ, Գ), իսկ ավագ դպրոցում՝ երկմակարդակ (Ա՝ միջին, Բ՝ բարձր):

Միջին դպրոց: Միջին դպրոցի պահանջների Ա և Գ մակարդակների միջև առկա է կոգնիտիվ գործընթացների որոշակի պրոգրեսիա, օրինակ՝ պարզ, տեղեկատվական մակարդակի գիտելիքից անցում դեպի վերլուծական և գնահատման մակարդակի գիտելիքներ ու հմտություններ: Սակայն կոգնիտիվ գործընթացի զարգացման դինամիկան հաճախ հստակ արտահայտված չէ, և առկա են սահունության խնդիրներ: Որոշ դեպքերում Ա մակարդակում առկա են կոգնիտիվ գործընթացի բարձր պահանջներ, օրինակ՝ սովորողը Մեծ Հայքի Արտաշեսյան թագավորության թեմայից պետք է կարողանա «արժևորել իրավիճակը ճկուն կերպով օգտագործելու՝ Արտաշես ստրատեգոսի կարողությունը»: Մյուս կողմից՝ Գ մակարդակում առկա են որոշ պահանջներ, որոնք կոգնիտիվ գործընթացի զարգացման համեմատաբար ցածր մակարդակ են ներկայացնում և ավելի համապատասխանում են Ա կամ Բ մակարդակներին: Օրինակ՝ միջին դպրոցի «Պայքար թագավորական իշխանության ամրապնդման համար» թեմայի համար սովորողին ներկայացված են հետևյալ պահանջները.

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
կարողանա պարզաբանել Արշակունիների արքայատոհմի ժառանգական դառնալու առանձնահատկությունները	կարողանա նշել Արշակունի արքաների օրոք տեղի ունեցած կարևոր դեպքերը՝ տնտեսական, քաղաքական տեղաշարժերը, շինարարական աշխատանքները, պատերազմները	կարողանա առանձնացնել և վերլուծել IV դարում Հայաստանի ներքաղաքական և արտաքին քաղաքական կյանքի ամենակարևոր խնդիրներն ու ներկայացնել դրանց վերաբերյալ տարբեր քաղաքական դիրքորոշումներ

Այս օրինակում, ըստ Բլումի դասաբանության, Ա մակարդակը համապատասխանում է «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացին, իսկ Բ մակարդակը՝ «հիշել» գործընթացին: Բ մակարդակում պահանջը գլխավորապես տեղեկատվական բնույթի է և ավելի ցածր մակարդակի հմտություն է պահանջում կամ ձևավորում, քան Ա մակարդակում:

Սովորողին ներկայացվող պահանջների մակարդակների միջև սահուն անցման օրինակ է «Հայաստանը աշխարհակալ տերություն» թեմայից հետևյալը՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
կարողանա կազմել Արտաշեսյան թագավորների գահացանկը, թվարկել Արտաշես I-ի բարենորոգումները	կարողանա վերլուծել Ք.ա. 1-ին դարի երկրորդ կեսին ստեղծված քաղաքական նոր և Հայաստանի անկախության համար վտանգավոր իրադրությունը	կարողանա գնահատել Տիգրան II-ի տերության տնտեսական հզորությունը և ռազմաքաղաքական կշիռը Առաջավոր Ասիայում

Վերոնշյալ օրինակում Ա մակարդակում տրված են ճանաչողական, Բ մակարդակում՝ վերլուծական, իսկ Գ մակարդակում՝ գնահատմանն ուղղված պահանջներ:

Ավագ դպրոց: Ինչպես միջին դպրոցում, ավագ դպրոցի պարագայում ևս սովորողին ներկայացված պահանջների մակարդակների միջև առկա կոգնիտիվ գործընթացների պրոգրեսիան ունի հստակության և սահունության նկատելի խնդիրներ: Ա մակարդակում տեղ են գտել կոգնիտիվ ավելի բարձր պահանջներ, քան Բ մակարդակում, ինչպես ստորև տրված օրինակում՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ
սովորողը պետք է կարողանա արժևորել արտաքին գործոնը ճկուն կերպով օգտագործելու Արտաշես ստրատեգոսի կարողությունը, գնահատել Արտավազդ II-ի որդեգրած արտաքին քաղաքականությունը	քննարկել և ներկայացնել Վանի թագավորության և Ասորեստանի, Երվանդունյաց պետության և Աքեմենյան տերության, Մեծ Հայքի Արտաշեսյան և Արշակունյաց թագավորությունների օրոք հայ-պարթևական և հայ-հռոմեական քաղաքական առնչությունները և դրանց ազդեցությունը հայոց պետականության զարգացման վրա

Միջին և ավագ դպրոցների սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներում առկա են կրկնություններ: Օրինակ՝ վերը տրված Ա մակարդակի պահանջը կրկնվում է և՛ միջին, և՛ ավագ դպրոցի պարագայում:

Ավագ դպրոցի սովորողին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջների կոգնիտիվ գործընթացի սահուն մակարդակ առկա է հետևյալ օրինակում՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ
իմանա Զաքարյան իշխանական տոհմի դերը Հայաստանի հյուսիսարևելյան շրջանների ազատագրման գործում	կարողանա, օգտվելով սկզբնաղբյուրներից և պատմագիտական գրականության մեջ առկա տեսակետներից, վերլուծել և ինքնուրույն կարծիք ներկայացնել Բագրատունյաց ժամանակաշրջանի պետական և հոգևոր նշանավոր գործիչների վերաբերյալ

Հստակություն և չափելիություն

Հստակության և չափելիության առումով երկու կրթական աստիճաններում էլ սովորողին ներկայացվող պահանջներում առավել կարևոր է համապատասխան բայերի կիրառումը, որոնք թույլ են տալիս ավելի հստակ հասկանալ պահանջները և դրանք հնարավորինս չափելի դարձնել: Առավել հաճախ շրջանառված են «բացատրել», «գնահատել», «մեկնաբանել», «արժևորել», «բնութագրել», «բացահայտել» բայերը: Ստացվում է, որ պահանջներում հիմնականում չեն արտահայտվել կիրառական բնույթի, իմացական կուռ զարգացման ընթացք ապահովող աստիճանակարգերը: Որոշ դեպքերում սովորողներին ներկայացվող որակական պահանջները տրված են առանց բայի օգտագործման, ինչը չափելիության և հստակության խնդիրներ է առաջացնում, օրինակ՝ միջին դպրոցի 7-րդ դասարանի՝ «Քրիստոնեության ընդունումը որպես պետական կրոն» թեմայի Գ մակարդակի համար սովորողի պատրաստվածությանը ներկայացված հետևյալ պահանջը՝ «կարողանա՝ Հայաստանում քրիստոնեությունը պետական կրոն հռչակելու անհրաժեշտությունը, հայոց դարձի պատմական նշանակությունը»: Նշված խնդիրները խոչընդոտում են սովորողին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջների կիրառությանը և կոգնիտիվ զարգացման ընթացքի հստակ ներկայացմանը:

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Նպատակակենտրոնություն

Նպատակակենտրոնությունն առավել հստակ նկարագրելու համար փորձել ենք համադրել սովորողին ներկայացվող պահանջների Գ մակարդակն առարկայի ուսումնական նպատակների հետ, որոնք, ըստ էության, ուսումնական տվյալ դասընթացի վերջնական հանգրվաններն են: Կարելի է նկատել, որ Գ մակարդակի «իմանա» բաժնում, որտեղ պահանջը տեղեկատվական բնույթի է, շատ են դեպքերը, երբ բարդության առումով գրեթե որևէ տարբերություն չի դիտարկվում Ա և Բ մակարդակների համեմատ (օրինակ՝ Ա - Հայաստանի Հանրապետության հռչակման օրը, խորհրդանիշները, Հայկական բանակի առաջին ղեկավար գործիչները, Բ - Հայաստանի Հանրապետության կառուցվածքը, խորհրդարանում ներկայացված կուսակցությունները և ազգային փոքրամասնությունները, Գ - Բաթումի հաշտության պայմանագրի կնքման մանրամասները և կետերը):

Առավել կարևոր է «կարողանա» բաժինը, որտեղ մշակվում են գլխավոր հմտությունները, որ սովորողը ձեռք է բերում դասընթացի արդյունքում: Այստեղ պահանջները ներկայացնելու համար կիրառվող բայերից առավել շրջանառվում են *բացահայտել*-ը, *արժևորել*-ը, *վերլուծել*-ը, *գնահատել*-ը: Գ մակարդակին առավել հատուկ է *գնահատել*-ը, սակայն հատկապես *վերլուծել*-ը և *բացահայտել*-ն առավել կիրառական են Գ մակարդակի ուսումնական գործընթացում:

Ստացված վերլուծությունից ելնելով՝ կարող ենք փաստել, որ սովորողին ներկայացվող պահանջների և առարկայական ուսումնական նպատակների միջև զուտ թեմատիկ տեղեկատվության առումով առկա է որոշակի համապատասխանություն, բայց խնդիրն այլ է, երբ այդ թեմաները ձևակերպվում են որպես նպատակներ, որոնց հասնելու քայլերը, սակայն, դատելով վերջնական՝ Գ մակարդակի ընդհանուր պատկերից, այդքան էլ հստակ չեն և հաճախ բավարար կերպով չեն համապատասխանում նպատակներին:

Մրցունակություն

Առարկայի ուսումնական նպատակները հիմնականում չեն արտացոլում Եվրոպական առանցքային կարողությունները: Միջին դպրոցի ուսումնական նպատակներից կարելի է առանձնացնել հետևյալը՝ «սեփական մշակույթի պատշաճ իմացություն և ինքնության զգացում, որը հիմք է ծառայում մշակութային բազմազանության արտահայտման նկատմամբ բաց վերաբերմունքի համար»: Սա արտացոլում է «մշակութային ճանաչողություն և արտահայտում» Եվրոպական առանցքային կարողությունը:

Հիմնական դպրոցի պարագայում դժվար է առանձնացնել Եվրոպական առանցքային կարողություններին, մասնավորապես՝ սոցիալ-քաղաքացիական կարողություններին բացահայտ առնչվող պահանջ: Նպատակներում ներկայացված հիմնական դրույթներն առավելապես վերաբերում են հայոց պատմության՝ համաշխարհային քաղաքակրթության մեջ ունեցած տեղին և դերին, պատմական ժառանգությանը, սերունդներին այն փոխանցելուն և այլն (օրինակ՝ «սովորողին հաղորդակից դարձնել նախորդ սերունդների ստեղծած հոգևոր-մշակութային արժեքներին, - ցույց տալ Հայաստանի և հայ ժողովրդի պատմամշակութային ժառանգության տեղը և դերը համաշխարհային քաղաքակրթության մեջ, - ծանոթանալ և իմանալ սեփական ակունքները, ժողովրդի պատմական ընթացքը ժամանակի հոլովությամբ, - օգնել հասկանալու պատմական իրադարձությունները, երևույթները և դասեր քաղել պատմությունից»):

Ավագ դպրոցի առարկայական ուսումնական նպատակներում պատկերն այլ է. այստեղ շոշափվում են պետություն-անհատ-հասարակություն հարաբերությունները, ինչն ավելի ակնհայտ հասցեագրում ունի դեպի Եվրոպական առանցքային կարողությունները, օրինակ՝

- *սոցիալական քաղաքացիական կարողություններ*՝ «քաղաքացիական գիտակցության և պետական մտածելակերպի ձևավորումն ու ամրապնդումը», «պետություն - անհատ, պետություն - հասարակություն ներդաշնակ հարաբերությունների գիտակցության ձևավորումը»:

Ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածություն

Ավագ դպրոցի հումանիտար հոսքի և ընդհանուր ու բնագիտամաթեմատիկական հոսքերի ծրագրերը պարունակում են ամբողջապես նույն թեմաները, սակայն տարբեր ժամաքանակներով. հումանիտար հոսքում դասաժամերն ավելի շատ են: Մյուս կողմից, սակայն, սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների պահանջները տարբերակված չեն ըստ հոսքերի: Սա անհասկանալի է դարձնում, թե ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքում ավելի քիչ ժամաքանակով ինչպես պիտի ձևավորվեն գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների նույն պահանջները, ինչ հումանիտար հոսքում:

Ամփոփում և եզրակացություններ

Բլումի դասաբանության կիրառումը վեր է հանում «Հայոց պատմության» առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի կոգնիտիվ գործընթացի շարունակականության և ամբողջականության մի շարք խնդիրներ:

Առարկայական չափորոշիչների տարբեր բաղադրիչներ ներառում են առավելապես ուսուցչակենտրոն և սովորողի տեսանկյունից պասիվ բնույթի ձևակերպումներ: Դրանք արդյունավետ կերպով չեն նպատակադրում սովորողների հմտությունների և կարողությունների ձևավորումը, պատմական մտածողության ու դատողության զարգացումը և դրանց ակտիվ կիրառությունը:

Սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների որակական պահանջներում կոգնիտիվ գործընթացների զարգացումը հաճախ հստակ արտահայտված չէ, և առկա են սահունության խնդիրներ:

Առարկայի ուսումնական նպատակները մեծ մասամբ չեն արտացոլում Եվրոպական առանցքային կարողությունները:

Ընդհանուր առմամբ՝ «Հայոց պատմություն» առարկայի հիմնական և ավագ դպրոցների առարկայական չափորոշիչներում և ծրագրերում առկա են փոխկապակցվածության և սահունության խնդիրներ, որոնք առարկայի դասավանդման և սովորողի ուսումնառության արդյունավետության համար նկատելի մարտահրավերներ են ստեղծում:

2.13. ՀԱՄԱՇԽԱՐՀԱՅԻՆ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

«Համաշխարհային պատմություն» առարկան «Հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառը ներկայացնող պարտադիր առարկա է հիմնական դպրոցի 6-9-րդ դասարանների և ավագ դպրոցի 10-12-րդ դասարանների համար: Ավագ դպրոցում իրականացվում է հոսքային ուսուցում՝ ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական և հումանիտար հոսքերում:

Ամբողջականություն և սահունություն

Ուսումնական նպատակներ

«Համաշխարհային պատմություն» առարկայի ուսումնական նպատակները և դրանցից բխող խնդիրները ուղղված են դպրոցում սովորողի պատմական կրթության համար առաջնային համարվող գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների զարգացմանը, արժեքային կողմնորոշմանը, անհատական համոզմունքների ձևավորմանը: Առարկայի նպատակները նկատելիորեն սովորողակենտրոն են և ձևակերպված են այն տեսանկյունից, թե ինչ ձեռք կբերի սովորողն ուսումնառության ընթացքում: Առարկայի խնդիրները ձևակերպված են այն տեսանկյունից, թե ինչ կարող է տալ առարկան սովորողին:

Հիմնական և ավագ դպրոցի «Համաշխարհային պատմություն» առարկայի ուսումնական նպատակները՝ ըստ առարկայական չափորոշչի

Նպատակներ	
Միջին դպրոց	Ավագ դպրոց
<ol style="list-style-type: none"> 1. սովորողների կողմից համաշխարհային պատմական գործընթացի և դրա կարևոր օրինաչափությունների վերաբերյալ գիտելիքների հիմունքների տիրապետումը, 2. ըստ առանձին տարածաշրջանների ու երկրների, մարդկային հասարակության զարգացման կոնկրետ-պատմական այն առանձնահատկությունների իմացությունը, որոնք վճռորոշ դեր են ունեցել մշակույթի զարգացման և քաղաքակրթական նվաճումների ձեռք բերման մեջ, 3. սովորողների մեջ արժեքային կողմնորոշման և անհատական համոզմունքների ձևավորում՝ աշխարհի տարբեր ժողովուրդների պատմամշակութային ավանդույթների նկատմամբ հարգանքի, քաղաքացիական և ազգային ինքնագիտակցության, մարդասիրական գաղափարների, մարդու իրավունքների և ժողովրդավարական արժեքների դաստիարակության հիման վրա: 	<ol style="list-style-type: none"> 1. սովորողների կողմից համաշխարհային պատմական գործընթացի և դրա կարևոր օրինաչափությունների վերաբերյալ առավել կարևոր գիտելիքների տիրապետումը, 2. ըստ առանձին տարածաշրջանների ու երկրների, մարդկային հասարակության զարգացման կոնկրետ-պատմական այն առանձնահատկությունների իմացությունը, որոնք վճռորոշ դեր են ունեցել մշակույթի զարգացման և քաղաքակրթական նվաճումների ձեռք բերման մեջ, 3. սովորողների մեջ արժեքային կողմնորոշման և անհատական համոզմունքների ձևավորում՝ աշխարհի տարբեր ժողովուրդների պատմամշակութային ավանդույթների նկատմամբ հարգանքի, քաղաքացիական և ազգային ինքնագիտակցության, մարդասիրական գաղափարների, մարդու իրավունքների և ժողովրդավարական արժեքների դաստիարակության հիման վրա:

Խնդիրներ	
Միջին դպրոց	Ավագ դպրոց
Ա. սովորողներին տեղեկություններ տալ մարդկության պատմության մեջ եղած կարևոր իրադարձությունների, երևույթների, գործընթացների, գաղափարների, հասկացությունների վերաբերյալ՝ ըստ հասարակության կենսագործունեության բոլոր հիմնական ուղղությունների	Ա. սովորողներին տեղեկություններ տալ մարդկության պատմության մեջ եղած կարևոր իրադարձությունների, երևույթների, գործընթացների, գաղափարների, հասկացությունների վերաբերյալ՝ ըստ հասարակության կենսագործունեության բոլոր հիմնական ուղղությունների
Բ. սովորողների մեջ զարգացնել ընդհանուր ուսումնական և պատմության ուսումնասիրությանն ուղղված առանձին կարողություններ և հմտություններ, որոնք անհրաժեշտ կլինեն պատմությունից գիտելիքների ինքնուրույն ձեռք բերման համար	Բ. սովորողների մեջ զարգացնել ընդհանուր ուսումնական և պատմության ուսումնասիրությանն ուղղված առանձին կարողություններ և հմտություններ, որոնք անհրաժեշտ կլինեն պատմագիտությունից գիտելիքների ինքնուրույն ձեռք բերման համար
Գ. նպաստել սովորողի՝ անհրաժեշտ սոցիալական որակներ ունեցող անձի կայացմանը, ով գիտակցում է հիմնարար արժեքների առաջնայնությունը և ձգտում իր կրթվածության բարձրացմանը	Գ. նպաստել սովորողի՝ անհրաժեշտ սոցիալական որակներ ունեցող անձի կայացմանը, ով գիտակցում է հիմնարար արժեքների առաջնայնությունը և ձգտում իր կրթվածության բարձրացմանը
Դ. սովորեցնել պատճառահետևանքային կապեր գտնել պատմական գործընթացներում, հասկանալ ու բացատրել տարբեր երկրների զարգացման տեմպը, բնույթն ու առանձնահատկությունները պայմանավորող գործոնները	Դ. սովորեցնել պատճառահետևանքային կապեր գտնել պատմական գործընթացներում, հասկանալ ու բացատրել տարբեր երկրների զարգացման տեմպը, բնույթն ու առանձնահատկությունները պայմանավորող գործոնները

«Համաշխարհային պատմություն» առարկայի ուսումնական նպատակները և խնդիրները միջին և ավագ դպրոցներում հիմնականում նույնն են: Կան առանձին բառային տարբերություններ: Օրինակ՝ հիմնական դպրոցում պատմության դասավանդման նպատակներից է «սովորողների կողմից համաշխարհային պատմական գործընթացի և դրա կարևոր օրինաչափությունների վերաբերյալ *գիտելիքների հիմունքների տիրապետումը*», իսկ ավագ դպրոցում՝ «սովորողների կողմից համաշխարհային պատմական գործընթացի և դրա կարևոր օրինաչափությունների վերաբերյալ *առավել կարևոր գիտելիքների տիրապետումը*»: Սույն ձևակերպումը, սակայն, հնարավորություն չի տալիս սահմանելու՝ արդյո՞ք «*առավել կարևոր*» ավելի բարդ է «գիտելիքների հիմունքների» համեմատությամբ:

Ինչ վերաբերում է խնդիրներին, ապա հիմնական դպրոցի առարկայական չափորոշում ձեռք բերվելիք կարողություններն ու հմտությունները սահմանված են որպես «*պատմական կրթության*» համար անհրաժեշտ, իսկ ավագ դպրոցում՝ «*պատմագիտական կրթության*» համար անհրաժեշտ: Հատկանշական է, որ խնդիրների ներկայացված դրույթների տեսանկյունից միանշանակ չէ, օրինակ, թե պատճառահետևանքային կապեր սահմանելու կարողությունը Դ կետում ինչո՞ւ է առանձնացվել աղյուսակում ներկայացված Բ կետի խնդրից, եթե այն նշված կետով սահմանված «*ընդհանուր ուսումնական և պատմության ուսումնասիրությանն ուղղված առանձին կարողությունների և հմտությունների*» մաս է:

Բովանդակային պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Հիմնական (միջին) դպրոց: «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի համար միջին դպրոցի հանրակրթական ծրագրի բովանդակությանը ներկայացվող նվազագույն պահանջների (այսուհետ՝ բովանդակային պահանջ) և «Համաշխարհային պատմություն» առարկայի չափորոշում սահմանված ուսումնական նպատակների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ առարկայի ուսումնական նպատակներն ու խնդիրներն ամբողջությամբ կապակցված են բովանդակությանը ներկայացվող նվազագույն պահանջներին:

Այսպես, ուսումնական նպատակներից առաջին երկուսը (տե՛ս աղյուսակ 1) համապատասխանում են՝ «մարդու և հասարակության վերաբերյալ գիտական պատկերացումներ ունեցող» (բովանդակային պահանջ՝ 38.1), «համաշխարհային պատմության հիմնական փուլերի, օրինաչափությունների ու առանձնահատկությունների, այդ թվում՝ կարևոր իրադարձությունների, համամարդկային արժեքների, նշանավոր գործիչների» (39.3), ինչպես նաև «պատմական տարբեր ժամանակներում և արդի փուլում տարբեր ժողովուրդների ապրելակերպի և գործունեության հիմնական տեսակների, մարդկանց լեզվամշակութային, ազգային, ռասայական, կրոնական բազմազանության մասին» (39.10) գիտելիքներ ու պատկերացումներ ունեցող քաղաքացու ձևավորման պահանջներին:

Առարկայի ուսումնական նպատակներից երրորդի ձևակերպումը բավական ընդհանրական է և կարող է կապակցվել ուսումնական բնագավառի նպատակներից մի քանիսի հետ (38.1, 4-7): Կան բովանդակային պահանջներ, որոնք չեն արտացոլվել առարկայի դասավանդման նպատակներում, բայց արտացոլված են որպես պատմական կրթության առաջնային խնդիրներ: Ասվածը մասնավորապես վերաբերում է հմտությունների ու կարողությունների բաղադրատարրին՝ տիրապետելու ճանաչողական, սոցիալական և անհատական կարողությունների ու հմտությունների (38.1), կրթվելու, ամբողջ կյանքի ընթացքում ինքնակրթությամբ զբաղվելու կարևորությունը գիտակցելու պահանջներին, որոնց համապատասխանում են Բ և Գ խնդիրները (տե՛ս աղյուսակ 1):

Ավագ դպրոց: «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի համար հանրակրթական ծրագրի բովանդակությանը ներկայացվող նվազագույն պահանջների և ավագ դպրոցի ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքի «Համաշխարհային պատմություն» առարկայի չափորոշում սահմանված առարկայի ուսումնական նպատակների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ առարկայի ուսումնական նպատակներն ու խնդիրները կապակցված են բովանդակությանը ներկայացվող նվազագույն պահանջներին:

Այսպես, առարկայի ուսումնական նպատակներից առաջին երկուսը (տե՛ս աղյուսակ 1) համապատասխանում են ուսումնական բնագավառի հետևյալ կետերին՝

- 57.1 (ազգային և համաշխարհային հիմնախնդիրների, մարդկության և սեփական ազգի պատմության և զարգացման վերաբերյալ համակարգված գիտելիքների տիրապետող քաղաքացու ձևավորում),
- 58.3 (քաղաքակրթությունների զարգացման ընթացքի և արդի փուլի մասին գիտելիքներ և պատկերացումներ ունեցող քաղաքացու ձևավորում) և
- 58.4 (պատմական տարբեր ժամանակաշրջանների և արդի դարաշրջանում մարդկանց ապրելակերպի, աշխարհընկալման, նպատակադրումների և գործունեության հիմնական տեսակների մասին գիտելիքներ ու պատկերացումներ ունեցող քաղաքացու ձևավորում): Առարկայի ուսումնական ընդհանուր նպատակներից երրորդը համապատասխանում է ուսումնական բնագավառի 57.9 կետին (ազգային ու համամարդկային արժեքներ կրող մարդու, ժողովրդավարական արժեքներով առաջնորդվող քաղաքացու ձևավորում):

Չրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Միջին դպրոց: Հանրակրթության պետական չափորոշում միջին դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջների 5-րդ կետում նշված է, որ «*շրջանավարտը պետք է ունենա ակտիվ ուսումնական գործունեություն իրականացնելու ունակություններ, կարողանա սովորել և սովորեցնել*»: Այս պահանջը կարելի է մասնակիորեն կապել պատմական կրթության առաջնային խնդիրներից Բ-ի և Գ-ի հետ (տե՛ս աղյուսակ 1): Համապատասխանությունը մասնակի է, քանի որ սովորեցնելու կարողությունն առարկայի ուսումնական նպատակներում արտահայտված չէ: Որոշակի կապ կարելի է արձանագրել միջին դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջների 6-րդ կետի (*տիրապետի հասարակական համակեցության կանոններին և դրսևորի քաղաքացիական գիտակցություն*), դրա ենթակետերի և առարկայի ուսումնական նպատակներից երրորդի հետ (տե՛ս աղյուսակ 1):

Կան շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ, որոնք անմիջական առնչություն ունեն «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի հետ, սակայն միանշանակ կապեր առարկայի ուսումնական նպատակների հետ արտացոլված չեն, օրինակ՝ կետ 7-ի՝ «աշխատանքում լինի գործունյա և նախաձեռնող», «մասնակցի թիմային աշխատանքին՝ համագործակցելով ծանոթ և անծանոթ մարդկանց հետ», և «ունենա որոշումներ

ընդունելու, աշխատանքները ծրագրելու, պլանավորելու հմտություններ» ենթակետերը:

Ավագ դպրոց: Ուսումնական նպատակներից առաջին երկուսը վերաբերում են կոնկրետ գիտելիք ձեռք բերելուն, ուստի դրանք կարող են համապատասխանել շրջանավարտներին ներկայացվող պահանջների կետ 5-ի՝ «ունենա նպատակային ուսումնառության կարողություններ» պահանջին: Համապատասխանություն կա երրորդ նպատակի և շրջանավարտներին ներկայացվող պահանջների կետ 6-ի ենթակետերի միջև՝ «հետևել և պահպանել հասարակական համակեցության կանոնները, տարբեր իրավիճակներում քաղաքացիական բարձր գիտակցություն դրսևորել», «կարևորել և արժևորել իր ազգային ինքնությունը», «խորապես իմանալ և հարգել մարդու հիմնարար իրավունքները և ազատությունները», «պատասխանատվություն ցուցաբերել առօրյա կյանքում, իմանալ, ընդունել և հարգել ուրիշների իրավունքները, լինել մարդասեր, հանդուրժողական վերաբերմունք ունենալ շրջապատի մարդկանց նկատմամբ»:

Այսպիսով, առարկայի ուսուցման նպատակները հիմնական և ավագ դպրոցներում կապակցված են հանրակրթության պետական չափորոշի հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությանը և շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներին՝ հիմնականում առարկայի ուսումնական նպատակների և խնդիրների տարանջատվածության և ծավալուն ներկայացվածության շնորհիվ:

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

Միջին դպրոցում «Համաշխարհային պատմություն» առարկայի չափորոշում սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները եռամակարդակ են՝ Ա, Բ և Գ, իսկ ավագ դպրոցում՝ երկմակարդակ՝ Ա, Բ: Առարկայի պարագայում միջին դպրոցի չափորոշչային պահանջները ներկայացված են ոչ թե ըստ կրթական աստիճանների, այլ ըստ դասարանների: Ըստ այդմ՝ չափորոշիչների այս ուսումնասիրությունն իրականացվել է համաձայն սույն հետազոտության մեթոդոլոգիայով ներկայացված դասարանների ընտրության: Միջին դպրոցի պահանջների վերլուծությունն այստեղ վերաբերում է 7-րդ և 9-րդ դասարաններին: Ավագ դպրոցի սովորողին ներկայացվող պահանջները դիտարկվել են բոլոր դասարանների համար:

Միջին դպրոց: Միջին դպրոցում սովորողների պատրաստվածությանը ներկայացվող *պահանջների* ուսումնասիրությունը՝ ըստ Բլումի դասաբանության, ցույց է տալիս, որ Ա մակարդակում աշակերտից ակնկալվող գիտելիքը հիմնականում համապատասխանում է Բլումի տաքսոնոմիայի փաստական գիտելիքի տեսակին: Սովորողներից ակնկալվում է կոնկրետ տեղեկատվության՝ փաստերի, երևույթների, հասկացությունների, անհատականությունների և այլնի իմացություն, օրինակ՝

- ժողովուրդների մեծ գաղթի, ավատատիրական աստիճանակարգության, դարաշրջանի նշանավոր գործիչների, երկրորդ աշխարհամարտի մասնակից պետությունների և կարևոր ճակատամարտերի մասին:

Ա մակարդակում կոգնիտիվ գործընթացը հիմնականում հանգում է «հիշել»-ուն, օրինակ՝

- թվարկել, քարտեզի վրա ցույց տալ, ժամանակագրական հաջորդականությամբ ներկայացնել:

Գ մակարդակում ակնկալվող գիտելիքը համապատասխանում է Բլումի դասավանդությամբ տրված փաստական, կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիքների տեսակներին հավասարապես, իսկ կոգնիտիվ գործընթացներից հիմնականում՝ «հասկանալ», «վերլուծել», հազվադեպ նաև՝ «գնահատել» և «կիրառել» գործընթացներին: Հատուկենտ պահանջներ կան, որոնք համապատասխանում են «ստեղծելու» գործընթացին, օրինակ՝ «*նշել և հիմնավորել մի քանի համամարդկային կարևոր հիմնախնդիրների լուծման սեփական վարկածներ*»:

Այսպիսով, կարող ենք եզրակացնել, որ Ա, Բ, Գ մակարդակների միջև կա գիտելիքի և կոգնիտիվ գործընթացի պրոգրեսիա: Որպես սահուն պրոգրեսիայի օրինակ՝ դիտարկենք 7-րդ դասարանի սովորողի պատրաստվածությանը ներկայացվող պահանջները՝ առանձին բաժնի շրջանակում:

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Կարողանա՝ - ներկայացնել անգլիական և ֆրանսիական դասային միապետության կառուցվածքը, - թվարկել ուշ միջնադարի կարևոր իրադարձությունները, քարտեզի վրա ցույց տալ Օսմանյան և Ռուսական պետությունների տարածքային նվաճումները (փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց):	Կարողանա՝ - ներկայացնել ազգային պետությունների կազմավորմանը նպաստող և խոչընդոտող պայմանները, պարզաբանել հարյուրամյա պատերազմի պատճառներն ու հետևանքները (պրոցեսային գիտելիք՝ «վերլուծել» մակարդակ), - բացատրել միապետություն, պառլամենտ, գլխավոր շտատներ, ռեյսստագ, կորտես, երկրային ժողով, պրիկազ, օպրիչնինա հասկացությունները (կոնցեպտուալ գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց):	Կարողանա՝ - վերլուծել ավատատիրության և եկեղեցու ճգնաժամի պատճառները, համեմատել անգլիական և ֆրանսիական դասային միապետության կառուցվածքը, - համեմատել Ջոն Ուիկլիֆին և Յան Հուսին, գնահատել ազգային հերետիկոսությունների դերը, բնութագրել Իվան IV-ին և գնահատել նրա գործունեությունը (պրոցեսային գիտելիք, «գնահատել» և «վերլուծել» գործընթացներ):

Ինչպես նշեցինք, միջին դպրոցում սովորողին ներկայացվող պահանջները ներկայացված են ըստ դասարանների և ուսումնասիրվող թեմատիկ բաժինների: Ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ Ա մակարդակում երբեմն արտացոլված չեն առարկայի բովանդակային պարտադիր միջուկում առկա որոշ թեմաներ: Օրինակ՝ 7-րդ դասարանի՝ «Միջնադարը ծաղկման ժամանակաշրջանում» բաժնի Ա մակարդակում արտացոլված չէ «Քրիստոնեական եկեղեցու պառակտումը» թեման, իսկ «Նոր Եվրոպայի ծնունդը» բաժնի Ա մակարդակում՝ «Ռեֆորմացիա» թեման: Կամ՝ 9-րդ դասարանի «Աշխարհը արդյունաբերական հասարակության երրորդ շրջափուլում» բաժնի Ա մակարդակում Վերսալյան պայմանագրից թոփքային անցում է կատարվում Երկրորդ աշխարհամարտին՝ բաց թողնելով առնվազն 9 թեմա:

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքի սովորողների պատրաստվածությանը ներկայացվող *պահանջների* ուսումնասիրությունը՝ ըստ Բլումի տաքսոնոմիայի, ցույց է տալիս, որ Ա մակարդակում արտացոլված է հիմնականում փաստական գիտելիքի տեսակը: «Իմանա» բառին հաջորդում է աշակերտից ակնկալող գիտելիքների թվարկում, որոնց մեծամասնությունը համապատասխանում է Բլումի տաքսոնոմիայի փաստական գիտելիքի մակարդակին: Կոգնիտիվ գործընթացի տեսանկյունից գերակշռում է «հիշել» մակարդակը: Միայն առարկայական ծրագրի առումով 10-րդ դասարանի երկրորդ կիսամյակի և 12-րդ դասարանի թեմաների դեպքում է, որ սովորողից Ա մակարդակում պահանջվում է ոչ միայն իմանալ, ծանոթ լինել, ներկայացնել, օրինակ բերել, այլև բացատրել, իսկ մեկ դեպքում առկա է պատճառների վերլուծության պահանջ (վերլուծել Անգլիայի՝ ամենազարգացած կապիտալիստական երկիրը դառնալու պատճառները): Ուստի կարող ենք արձանագրել, որ 10-րդ դասարանի երկրորդ կիսամյակում և 12-րդ դասարանում գումարվում է «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացը:

Բ մակարդակում աշակերտից փաստական գիտելիքից բացի ակնկալվում է կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիք, իսկ կոգնիտիվ գործընթացը հիշելու, հասկանալու, վերլուծելու, հազվադեպ կիրառելու (մեկնաբանիր) սահմաններում է: Մեկ դեպքում կա եզրահանգումներ անելու պահանջ, որը ենթադրում է «գնահատել» գործընթաց:

Ավագ դպրոցի սովորողներին ներկայացվող պահանջները, ի տարբերություն միջին դպրոցի, բաժանված չեն ըստ դասարանների և բաժինների, շատ ավելի համառոտ են, ընդհանրական: Առավել հստակ ներկայացված են 10-րդ դասարանի առարկայական ծրագրի գիտելիքները, կարողությունները, հմտությունները, խիստ համառոտ՝ 12-րդ դասարանինը: 11-րդ դասարանի համար առարկայական ծրագրով նախատեսված թեմաների վերաբերյալ սովորողին ներկայացվող պահանջներից ավագ դպրոցի համար ընդհանրական ներկայացված

պահանջներում թերևս առկա է միայն XIX դ. գիտության, տեխնիկայի, հոգևոր մշակույթի ձեռքբերումների թեման:

Հարակալություն և չափելիություն

Հանրակրթական (միջին) և միջնակարգ ծրագրերի բովանդակությանը ներկայացվող նվազագույն պահանջներում, ըստ ուսումնական բնագավառների, սահմանված են «հանրակրթության ընդհանուր նպատակներին համապատասխան ընտրված ու սովորողի կողմից յուրացման համար նախատեսված գիտելիքները, մանկավարժորեն և հոգեբանորեն չափորոշված-հարմարեցված սոցիալական փորձը, մշակութային, բարոյական ու գեղագիտական, ազգային և համամարդկային արժեքները», որոնք ենթակա են մասնավորեցման առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի միջոցով: «Համաշխարհային պատմության» առարկայական չափորոշիչները, յուրացման համար նախատեսված գիտելիքի առումով, բավականին հստակ են և չափելի:

Առարկայի հայեցակարգում սահմանված են պատմագիտական կրթության բովանդակային ուղղությունները, առարկայի ուսումնական նպատակներում ներկայացված են առարկայի դասավանդման արդյունքում սովորողների գիտելիքների ընդհանրական հանրագումարը, ապա՝ առարկայի բովանդակային պարտադիր միջուկը՝ ըստ պատմության փուլաբաժանման և դասարանների, վերջապես՝ սովորողներին ներկայացվող պահանջները, որտեղ ըստ պատմության փուլերի, թեմաների և դասարանների՝ ձևակերպված են սովորողներից ակնկալվող գիտելիքները (ըստ Ա, Բ, Գ մակարդակների): Բայց ավագ դպրոցի չափորոշում այս վերջին հատվածը, ներկայացված ըստ Ա և Բ մակարդակների, ավելի ընդհանրական է և պակաս մշակված. մասնավորապես 11-րդ և 12-րդ դասարանների դեպքում թեմաների մեծ մասը բացակայում է, հետևաբար սահմանված չեն դրանց յուրացման վերջնարդյունքները, ուստի այս հատվածով չափելիության մասին խոսել չենք կարող: Ավագ դպրոցի չափորոշում ներկայացված է նաև յուրաքանչյուր թեմայի դասավանդման համար անհրաժեշտ ժամաքանակը:

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Նպատակակենտրոնություն

Առարկայական չափորոշիչների Բլումի դասաբանությամբ ուսումնասիրության հիման վրա կարող ենք արձանագրել, որ առարկայի ուսումնառության արդյունքում սովորողները ձեռք են բերում փաստական, կոնցեպտուալ, պրոցեսային գիտելիք: Սովորողին ներկայացվող պահանջներում առկա են հիմնականում հիշելու և վերարտադրելու, բացատրելու և վերլուծելու պահանջները: Կիրառելու, գնահատելու և ստեղծելու կարողություններն ու հմտությունները գրեթե

բացակայում են: Կան առանձին դեպքեր, երբ սովորողից ակնկալվում է մեկնաբանել կամ ինքնուրույն վարկածներ, լուծումներ առաջ քաշել, բայց դրանք հատուկենտ են: Արդյունքում՝ պատմությունն ընկալվում է հիմնականում որպես տեսական, ավարտուն (կամ ինչպես նշված է հայեցակարգում՝ ճշմարիտ) գիտելիք²². այն պետք է սերտել, վերարտադրել, երբեմն բացատրել և վերլուծել: Սովորողը մասնակցություն չունի այդ «ճշմարտության» սահմանմանը (այն հաղորդվում է սովորողին):

Առարկայական չափորոշիչներն ուղղված չեն ինքնուրույն հարցադրումներ կատարելու, վարկածներ առաջ քաշելու և դրանց հիմնավորված պատասխաններ ձևավորելու համար ինքնուրույն հետազոտություն կատարելու, տարբեր աղբյուրներից տեղեկություններ հավաքելու (առաջնային և երկրորդային սկզբնաղբյուրների հետ աշխատելու), աղբյուրները և տեղեկությունները քննադատաբար վերլուծելու (կողմնակալությունը վերհանելու), պատմության բազմահեռանկարությունը հաշվի առնելու և այլ հմտությունների ու կարողությունների ձևավորմանը, որոնք արդի պատմական կրթության անքակտելի մասն են:

Մրցունակություն

Առարկայի ուսումնական նպատակներում Եվրոպական առանցքային կարողություններից հստակ կերպով արտացոլված են «մշակութային ճանաչողություն և արտահայտում»-ը:

Մյուս կողմից առարկայի ուսումնական նպատակներում (աղյուսակ 1, նպատակ 3, խնդիր Բ, Գ) ընդհանրական կերպով առկա են Եվրոպական առանցքային կարողություններից սոցիալական և քաղաքացիական կոմպետենցիաները, սովորելու կարողությունը, «նախաձեռնություն և գործունյա վարքը», որոնք ուղղակիորեն կամ անուղղակիորեն առնչվում են «Համաշխարհային պատմություն» առարկային:

Սակայն առարկայական չափորոշչում սովորողին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներում վերոնշյալ կարողությունները հստակ կերպով տեսանելի չեն:

²² Հիմնական և ավագ դպրոցի չափորոշիչների «Հայեցակարգ» բաժնում նշված է. «Ցանկացած գիտության նպատակը ճշմարտության վերհանումն է, որն էլ օգնում է մարդուն, ազգին և պետությանը բարգավաճել: Սովորողներին **հաղորդել** միայն բացարձակ ճշմարտությունը, իրականը: Ճշմարտության օրենքով ապրող սովորողը կունենա առողջ դատողություն»:

Ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածություն

Միջին դպրոցում «Համաշխարհային պատմություն» առարկայի դասավանդմանը հատկացված է շաբաթական մեկ ժամ (տարեկան 34 ժամ), որը հենքային ուսումնական պլանով հասարակական գիտությունների համար նախատեսված ժամաքանակի մոտ 1/4 մասն է: Պետք է նշել, որ բովանդակային միջուկում սահմանված գիտելիքների ձեռք բերման համար տրված ժամաքանակը հիմնականում կարելի է բավարար համարել: Դասագրքերի հետ ժամաքանակի համադրումը ցույց է տալիս, որ ստացում է մեկ թեմա՝ մեկ դասաժամ, որոնց գումարվում են նաև կրկնությունների ու ամփոփումների համար նախատեսված ժամերը: Մյուս կողմից՝ թեմատիկ, ստուգողական, գործնական աշխատանքների, ուսումնական գործունեության այլ տարատեսակների համար, որոնք կարող են նպաստել «ընդհանուր ուսումնական և պատմության ուսումնասիրությանն ուղղված հմտությունների ու կարողությունների» ձևավորմանը և զարգացմանը, ժամաքանակը չի բավարարում: Նման հմտությունները զարգացնող ուսումնական գործունեության տեսակները բավականին ժամանակատար են և պահանջում են հստակ պլանավորված պարբերականություն: Որպեսզի դրանք իրատեսական լինեն, միջին դպրոցում առարկային հարկավոր է հատկացնել շաբաթական երկու դասաժամ (տարեկան 68 ժամ):

Իրավիճակն առավել խնդրահարույց է ավագ դպրոցում, որտեղ ըստ մասնագիտական դիտարկման՝ դասագրքի թեմաները գրեթե կրկնակիորեն գերազանցում են հատկացված ժամաքանակը և ծանրաբեռնված են փաստական գիտելիքով: Առարկայի դասավանդման նպատակահարմարությունն ու արդյունավետությունն այս առումով խնդրահարույց է:

Ավագ դպրոցի ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքի առարկայական ծրագիրը նախատեսում է 10-րդ դասարանում 68 ժամ (շաբաթական 2 անգամ), 11-րդում՝ 34 ժամ (շաբաթական 1 անգամ), 12-րդում՝ 17 ժամ (շաբաթական 1 անգամ՝ I կիսամյակում): Սակայն գործնականում ՀՀ մեծ թվով ավագ դպրոցներում 10-րդ դասարանում «Համաշխարհային պատմություն» անցնում են շաբաթական մեկ դասաժամով: Հաշվի առնելով պահանջվող գիտելիքների բովանդակային ծավալը՝ ուսուցչի համար սովորողի մտածական ունակությունների, կարողությունների ու հմտությունների հարցին անդրադարձ կատարելը ժամանակային առումով մարտահրավեր է դառնում:

Ընդհանուր առմամբ, ավագ դպրոցում «Համաշխարհային պատմություն» առարկան բովանդակային առումով միջին դպրոցում ավարտված դասընթացի կրկնությունն է՝ ավելի մանրամասնված և խորացված: Եթե միջին դպրոցում աշակերտը պետք է ավարտի «Համաշխարհային պատմության» բովանդակային ամբողջական դասընթաց, ավելի նպատակահարմար կարող է լինել ավագ

դպրոցում ըստ դարաշրջանների «Համաշխարհային պատմության» որոշակի թեմաների, հիմնախնդիրների խորացված ուսումնասիրությունը՝ սովորողների վերլուծական-քննադատական մտածողության, ինքնուրույն հետազոտական հմտությունների զարգացման շեշտադրությամբ:

Առարկայի՝ ավագ դպրոցի առարկայական չափորոշում սովորողին ներկայացվող պահանջների սանդղակը տարբեր հոսքերի համար ներկայացված է առանձին: Տարբեր հոսքերի համար սովորողին ներկայացվող պահանջները հիմնականում ունեն միևնույն ձևակերպումները: Տարբեր հոսքերի համար սովորողներին ներկայացվող պահանջների միջև տարբերություններից է և այն, որ հումանիտար հոսքի Ա մակարդակի որոշ պահանջներ ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքում ներկայացված են Բ մակարդակում: Արդյունքում՝ հոսքերն ունեն տարբեր ժամաքանակներ և տարբեր թեմատիկ բաշխվածություն, սակայն սովորողի առջև դրվում են մեծ մասամբ միևնույն պահանջները՝ փոփոխելով յուրացման հաջորդականությունը, կատարելով որոշ թեմատիկ կրճատումներ ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքի համար: Ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսքում ներկայացված նույն տեքստային տարբերակով հումանիտար հոսքի պահանջին ավելանում է «բացատրել» գործընթացը, որը հումանիտար հոսքում առկա չէ: Օրինակ՝

Հումանիտար հոսք Ա մակարդակ	Ընդհանուր և բնագիտամաթեմատիկական հոսք – Բ մակարդակ
<p>Իմանա՝</p> <ul style="list-style-type: none"> - պետության առաջացման, - Հին Արևելքի և Անտիկ աշխարհի երկրների (Հին Եգիպտոս, Միջագետք, Իրան, Հնդկաստան, Հունաստան, Հռոմ և այլն) աշխարհագրության, բնակչության, տնտեսության առավել զարգացած ճյուղերի (երկրագործություն, անասնապահություն, արհեստներ, առևտուր, շինարարություն և այլն), գրի և գրականության առաջացման և զարգացման, ճարտարապետության, արվեստի և գիտության ձեռքբերումների, կենցաղի ու սովորույթների, - Հին Արևելքի պետությունների, Անտիկ քաղաք-պետությունների, Հելլենիստական պետությունների և Հռոմեական պետության կազմավորման ու պատմական զարգացման, նրանց մղած պատերազմների մասին: 	<p>Իմանա և բացատրի՝</p> <ul style="list-style-type: none"> - պետության առաջացման, - Հին Արևելքի և Անտիկ աշխարհի երկրների (Հին Եգիպտոս, Միջագետք, Իրան, Հնդկաստան, Հունաստան, Հռոմ և այլն) աշխարհագրության, բնակչության, տնտեսության առավել զարգացած, ճյուղերի (երկրագործություն, անասնապահություն, արհեստներ, առևտուր, շինարարություն և այլն), գրի և գրականության առաջացման և զարգացման, ճարտարապետության, արվեստի և գիտության ձեռքբերումների, կենցաղի ու սովորույթների, - Հին Արևելքի պետությունների, Անտիկ քաղաք-պետությունների, Հելլենիստական պետությունների և Հռոմեական պետության կազմավորման ու պատմական զարգացման, նրանց մղած պատերազմների մասին:

Տարբեր հոսքերի համար սովորողներին ներկայացվող պահանջների՝ ըստ մակարդակների տեղափոխությունները գիտելիքային և կոգնիտիվ գործընթացի էական փոփոխություններ չեն ենթադրում:

Ամփոփում և եզրակացություններ

«Համաշխարհային պատմություն» առարկայի չափորոշիչներում և ծրագրերում առկա են սովորողների կոգնիտիվ գործընթացի կազմակերպման ամբողջականության և շարունակականության մի շարք խնդիրներ:

Առարկայի ուսումնական նպատակները նկատելիորեն սովորողակենտրոն են՝ ուղղված ուսումնառության ընթացքում սովորողների կողմից գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների ձեռք բերմանը: Մյուս կողմից, սակայն, նպատակների կրկնությունը միջին և ավագ դպրոցների չափորոշիչներում վեր է հանում հանրակրթության նշված երկու աստիճանների միջև պրոգրեսիայի խնդիրները:

Միջին դպրոցի չափորոշչային պահանջները հիմնականում արտացոլում են կոգնիտիվ սահուն պրոգրեսիա, որն առավել նվազ կերպով է արտահայտված նաև ավագ դպրոցի պարագայում: Նաև՝ միջին դպրոցում սովորողին ներկայացված չափորոշչային պահանջներն առավել հստակ և չափելի են արտահայտված, քան ավագ դպրոցի պարագայում:

Առարկայի ընդհանուր հիմնախնդիր է այն, որ սովորողը հիմնականում մասնակցություն չունի պատմության շրջանակում «ճշմարտության» սահմանմանը: Հետևաբար առարկան այսօր դասավանդվում է որպես առավելապես սահմանված փաստերը, մեկնաբանությունները և գնահատականները յուրացնելու հարթակ: Սա սովորողներին թույլ չի տալիս արդյունավետ կերպով ձևավորել որոնելու, գնահատելու, հարցադրումներ կատարելու, սեփական վարկածներ առաջ քաշելու հմտություններն ու կարողությունները, որոնք արդի պատմական կրթության անքակտելի մասն են: Վերոնշյալ հիմնախնդիրները սովորողների ուսումնառության արդյունավետության համար առկա մարտահրավերներ են:

Ընդհանուր առմամբ՝ «Համաշխարհային պատմություն» առարկայի հենքային ուսումնական պլանը և փաստացի կիրառվող դասաժամերը՝ ըստ մասնագիտական գնահատումների, հիմնականում բավարարում են պահանջված գիտելիքային բաղադրիչների ուսուցանմանը և յուրացմանը, և ոչ այնքան՝ պահանջված հմտությունների և կարողությունների զարգացմանը:

2.14. ՀԱՅՈՑ ԵԿԵՂԵՑՈՒ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ

«Հայոց եկեղեցու պատմություն» առարկան «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառը ներկայացնող պարտադիր առարկա է հիմնական դպրոցի 5-9-րդ դասարանների և ավագ դպրոցի 10-12-րդ դասարանների համար:

Ամբողջականություն և սահունություն

Ուսումնական նպատակներ

«Հայոց եկեղեցու պատմություն» առարկայի ուսումնական նպատակները հիմնական և ավագ դպրոցների առարկայական չափորոշիչներում ավելի հաճախ առնչվում են արժեքային և գիտելիքի բաղադրիչներին: Օրինակ՝

- *արժեքային բաղադրիչի նպատակներ՝* «ծանոթացնել քրիստոնեության հոգևոր, բարոյական, արժեքային համակարգի հիմունքներին...» (հիմնական դպրոց) կամ՝ «սովորողի մոտ դաստիարակել հարգանք նախնիների, հայրենիքի պատմական անցյալի նկատմամբ» (ավագ դպրոց):

Այս նպատակները, որոնք մասամբ հատվում են նաև Եվրոպական առանցքային կարողությունների հետ, պարունակում են արժեքային-մոտեցումային (*dispositional*) գիտելիք,

- *գիտելիքային բաղադրիչի նպատակներ՝* «հաղորդել գիտելիքներ Հայոց եկեղեցու համակարգված պատմության, ազգային գրականության հիմնական ուղղությունների վերաբերյալ», «իմանալ և հարգել սեփական ավանդույթները, տոները» կամ «սովորողի մոտ ձևավորել մշակութաբանական գիտելիքներ հայոց ավանդական արժեքների, հոգևոր ազգային մշակույթի վերաբերյալ», որոնք հատվում կամ նույնական են «Հայ գրականություն», «Հայոց պատմություն» առարկաների ուսումնական նպատակների հետ:

Այսպիսի նպատակադրմամբ՝ «Հայոց եկեղեցու պատմությունը» վերաժվում է ավելի մշակութաբանական-հայագիտական առարկայի, որն ինտեգրում է կրոնի, հայոց և համաշխարհային պատմության, հայ և համաշխարհային գրականության, մշակույթի որոշակի տարրեր:

Առարկայի չափորոշչում վերոնշյալ տարրերի ինտեգրման բնույթը²³ և մեթոդը հիմնականում սահմանված չեն²⁴, այնինչ կրթակարգի տեսական մոտեցումներով և միջազգային փորձով փաստարկված «արդյունավետ» սահմանման պարագայում առարկան կարող է դրական ազդեցություն ունենալ սովորողների մեջ արժեքների ձևավորման գործընթացի վրա:

Չափորոշիչը չի ներառում հմտություններ զարգացնելու նպատակներ, որոնք կարևոր են նմանատիպ առարկաների ուսուցման դեպքում (օրինակ՝ վերլուծական հմտությունների զարգացումը կարող է ձևավորել որոշակի գիտակցված վերաբերմունք դեպի սեփական ավանդույթները, տոները)²⁵: Առարկայի նպատակները, ըստ էության, պահպանում են հանրակրթության աշխարհիկ բնույթը, ինչպես օրինակ՝ «ձևավորելու հայրենիքի, պետության և հասարակության առջև պարտքի գիտակցություն, սեփական արարքների նկատմամբ պատասխանատու կեցվածք» ունենալու պահանջը, ինչը քաղաքացիական հասարակության զարգացման էական պայման է:

Ըստ ձևակերպման բնույթի՝ ուսումնական նպատակներն ավելի շատ ուսուցչակենտրոն են, թեև ուղղված են սովորողներին:

Հիմնական և ավագ դպրոցների «Հայոց եկեղեցու պատմություն» առարկայի ուսումնական նպատակները՝ ըստ առարկայական չափորոշչի

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
<ul style="list-style-type: none"> - ծանոթացնել քրիստոնեության հոգևոր, բարոյական, արժեքային համակարգի հիմունքներին և դրանց հաղորդակից դարձնելու միջոցով նրա մեջ դաստիարակել բարություն, ընկերասիրություն, հավատարմություն, հարգանք ծնողների և ավագների նկատմամբ, - աջակցել կարևորելու հոգևոր-ազգային կառույցի դերը հայոց պատմության մեջ, - իմանալ և հարգել սեփական ավանդույթները, տոները, - ձևավորելու աշխարհայացքային 	<ul style="list-style-type: none"> - սովորողի մոտ ձևավորել մշակութաբանական գիտելիքներ հայոց ավանդական արժեքների, հոգևոր-ազգային մշակույթի վերաբերյալ, - հոգևոր-ազգային մշակույթի պատմական տարածության մեջ նպաստել անհատի ինտեգրմանը, որը կնպաստի նրա պատմական գիտակցության ձևավորմանը, - սովորողի մոտ դաստիարակել

²³ Առարկայի չափորոշչում և ծրագրում ինտեգրման կիրառված տարբերակներն առավել մոտ են «Միջազգային լավագույն փորձի ակնարկ» հատվածում ներկայացված մասնատված-կապակցված մոդելներին, սակայն առարկայական չափորոշչում և ծրագրում չկա օգտագործված ինտեգրման մոդելի նկարագրություն:

²⁴ Ինտեգրման արդյունավետ մոդելները ներկայացված են սույն ուսումնասիրության «Միջազգային լավագույն փորձի ակնարկ» հատվածում և ներառում են հաջորդական, համատեղ, համախմբող, միահյուսված և այլ մոդելները:

²⁵ Առարկայի բնույթը, այդուհանդերձ, ենթադրում է հատկապես վերլուծական, հաղորդակցման հմտությունների զարգացում:

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
<p>պատկերացումներ, ընդլայնելու մտահորհրդոնը,</p> <ul style="list-style-type: none"> - ձևավորելու հայրենիքի, պետության և հասարակության առջև պարտքի գիտակցություն, սեփական արարքների նկատմամբ պատասխանատու կեցվածք, - հաղորդել գիտելիքներ Հայոց եկեղեցու համակարգված պատմության, ազգային գրականության հիմնական ուղղությունների վերաբերյալ, - հարգել համաքաղաքացիներին և հայրենակիցներին, օգնել կարևորելու ընտանեկան և հասարակական կյանքում իրավունքների և պարտականությունների փոխկապվածության, քաղաքացիական հասարակության մեջ իրավունքների և պարտականությունների գիտակցման նշանակությունը: 	<p>հարգանք նախնիների, հայրենիքի պատմական անցյալի նկատմամբ,</p> <ul style="list-style-type: none"> - ձևավորել աշակերտի մեջ հարգանք, բարեխիղճ վերաբերմունք աշխատանքի նկատմամբ, - նպաստել աճող սերնդի հոգևոր-ազգային, բարոյական նկարագրի ձևավորմանը, - միջնակարգ դպրոցի սովորողներին պատրաստել հետագայում հայագիտական կրթություն ստանալու և համապատասխան մասնագետ դառնալու ուղղությամբ:

Միջին և ավագ դպրոցի ուսումնական նպատակները հիմնականում սահուն շարունակականություն են ապահովում և ամբողջական են: Օրինակ՝ միջին դպրոցի հետևյալ նպատակը՝ «Ծանոթացնել քրիստոնեության հոգևոր, բարոյական, արժեքային համակարգի հիմունքներին և դրանց հաղորդակից դարձնելու միջոցով նրա մեջ դաստիարակել բարություն, ընկերասիրություն, հավատարմություն, հարգանք ծնողների և ավագների նկատմամբ» ավագ դպրոցում շարունակություն է գտնում հետևյալ նպատակում՝ «նպաստել աճող սերնդի հոգևոր ազգային, բարոյական նկարագրի ձևավորմանը»:

Մյուս կողմից, սակայն, առարկայի՝ միջին դպրոցի հետևյալ ուսումնական նպատակը՝ «հարգել համաքաղաքացիներին և հայրենակիցներին, օգնել կարևորելու ընտանեկան և հասարակական կյանքում իրավունքների և պարտականությունների փոխկապվածության, քաղաքացիական հասարակության մեջ իրավունքների և պարտականությունների գիտակցման նշանակությունը», չունի ուղղակի արտահայտություն առարկայի ավագ դպրոցի ուսումնական նպատակներում:

Քովանդակային պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

«Հայոց եկեղեցու պատմություն» առարկան հանրակրթության պետական չափորոշչում արտացոլված է «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի շրջանակում:

Հիմնական և ավագ դպրոց: Առարկայի չափորոշչում ուսումնական նպատակները և հանրակրթության պետական չափորոշչում հիմնական և ավագ դպրոցների հանրակրթական ծրագրի՝ «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջները (բովանդակային պահանջներ) մեծապես փոխկապակցված են:

Սակայն հանրակրթության պետական չափորոշչում կան նաև բովանդակային պահանջներ, որոնք հստակ կերպով արտացոլված չեն առարկայական չափորոշչում, օրինակ՝ հիմնական դպրոցի «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի բովանդակային պահանջ է սովորողների կողմից «Ժողովուրդների, կրոնների, մարդկանց և նրանց ապրելակերպի միջև գոյություն ունեցող տարբերությունների ընդունումը», որը, սակայն, «Հայոց եկեղեցու պատմություն» առարկայի ուսումնական նպատակներում արտացոլված չէ:

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Հիմնական և ավագ դպրոց: Շրջանավարտներին ներկայացվող որակական պահանջները թեև ուղղակիորեն չեն ներառում «Հայոց եկեղեցու պատմության» ուսումնասիրմանն առնչվող դրույթներ, սակայն այդ պահանջներում առկա համակեցական (տիրապետի հասարակական համակեցության կանոններին և դրսևորի քաղաքացիական գիտակցություն) և մշակութաբանական (ունենա մշակութային ընկալման և արժևորման կարողություններ) դրույթները մեծ մասամբ կարող են զարգացվել «Հայոց եկեղեցու պատմություն» առարկայի ուսուցմամբ:

Շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներում առկա են դրույթներ, որոնք թեև արտացոլված չեն առարկայի ուսումնական նպատակների մակարդակում, սակայն առնչվում են նաև «Հայոց եկեղեցու պատմություն» առարկայի ուսումնական նպատակներին, ինչպես օրինակ՝ «կառուցի գրագետ և գեղեցիկ գրավոր և բանավոր խոսք», «հասկանա տարբեր բարդության, համեմատաբար ծավալուն գրավոր տեքստեր», որոնք կարող են զարգացվել ուսուցողական գործընթացի միջոցով:

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

Ե՛վ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցում «Հայոց եկեղեցու պատմություն» առարկայի չափորոշչում սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները եռամակարդակ են՝ Ա, Բ, Գ:

Հիմնական և ավագ դպրոց: Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջների Ա մակարդակում հիմնականում

առկա են գիտելիքի փաստական և կոնցեպտուալ տեսակները, որոշ չափով՝ նաև պրոցեսային, իսկ Բլումի դասաբանության կոգնիտիվ գործընթացներից՝ առաջին երկուսը՝ «հիշել» և «հասկանալ»։ Օրինակ՝ սովորողը պետք է.

- իմանա Աստվածաշունչ մատյանի՝ որպես քրիստոնյաների Սուրբ գրքի, Աստվածաշունչ մատյանի հատվածների, Հին և Նոր Կտակարանների գրքերի քանակի, հայերեն թարգմանության հեղինակների մասին (*փաստական գիտելիք*, միջին դպրոցի 5-րդ դասարանի պահանջ)։
- կարողանա նշել Աստվածաշունչ մատյանի բովանդակության հիմնական առանձնահատկությունները (*փաստական գիտելիք*, միջին դպրոցի 5-րդ դասարանի պահանջ)։
- նկարագրել Մարիամ Աստվածածնի մանկությունը (*փաստական գիտելիք*, միջին դպրոցի 5-րդ դասարանի պահանջ)։

Միջին դպրոցի առարկայական պահանջների Ա մակարդակում առկա են նաև սովորողներին ներկայացվող առավել բարդ կոգնիտիվ գործընթացային պահանջներ. օրինակ՝ «Համեմատել Հուդայի և մյուս առաքյալների գործողությունները Վերջին ընթրիքի ժամանակ տեղի ունեցած զրույցի ընթացքում»։ Սակայն Բ մակարդակում նույն թեմայից («Խորհրդավոր ընթրիք») դրված է ավելի ցածր կոգնիտիվ պահանջ՝ «Բացատրել երեսուն արծաթ, Հուդայի համբույր արտահայտությունները», որոնք, ըստ էության, ենթադրում են փաստական գիտելիքների մտապահում։

Սովորողին ներկայացված պահանջներում գիտելիքի բաշխումն ըստ մակարդակների հիմնականում հստակ սկզբունք չունի, ինչը երևում է ստորև բերված աղյուսակում։

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Տոնը, որին պատրաստվում էր ժողովուրդը Հիսուս Քրիստոսի կողմից աշակերտների ոտքերի լվացման մասին Հիսուս Քրիստոսի մատնության գինը և նշանը	Մատնության վերաբերյալ ընթրիքի ժամանակ տեղի ունեցած զրույցի մասին Ընթրիքի ավարտից հետո Հիսուսի մեկնած վայրը	Գեթսեմանիի պարտեզի գտնվելու վայրը Զատկի տոնի նախօրյակին Երուսաղեմ մեկնած երեք առաքյալների անունները ²⁶
Հիսուս Քրիստոսի՝ հրաշքներ գործելու պատճառները	Հիսուս Քրիստոսի ծավալած գործունեության մասին	Հիսուս Քրիստոսի հանդեպ փարիսեցիների և իշխանավորների վատ

²⁶ Միջին դպրոցի պահանջ։

Ոսկե կանոնը		վերաբերմունքի պատճառների մասին ²⁷
Բարոյագիտություն հասկացության վերաբերյալ մինչքրիստոնեական աշխարհում առկա պատկերացումները	Մինչքրիստոնեական բարոյագիտության հիմնական ուղղությունների, դրանց հեղինակների մասին	Բարոյական նորմերի անհրաժեշտության նշանակությունը հասարակական հարաբերությունների կարգավորման գործում ²⁸

Նշված օրինակները ցույց են տալիս, որ նույնատիպ փաստական գիտելիքներն առարկայական չափորոշում ներառվել են տարբեր մակարդակների պահանջներում: Թե՛ միջին, և թե՛ ավագ դպրոցների պարագայում սովորողին ներկայացվող որակական պահանջների մակարդակավորումը հիմնականում չի արտացոլում կոգնիտիվ հստակ ու շարունակական զարգացում և սահունության խնդիրներ է ստեղծում:

Մյուս կողմից՝ միջին և ավագ դպրոցների սովորողներին ներկայացվող պահանջների միջև կա որոշակի գիտելիքային կոգնիտիվ շարունակական զարգացում՝ պայմանավորված առարկայի բովանդակային ծրագրի կառուցվածքով. միջին դպրոցում հիմնականում կարևորվում է փաստային գիտելիքի կուտակումը Աստվածաշնչի, քրիստոնեական եկեղեցու, քրիստոնեության հիմնական ուղղությունների և Հայոց եկեղեցու պատմության վերաբերյալ, իսկ ավագ դպրոցում ուղղվածությունը բարոյագիտությունն է:

Այնուամենայնիվ, ավագ դպրոցում սովորողներին ներկայացված պահանջները հիմնականում չեն արտացոլում կոգնիտիվ առավել բարձր հմտություններ, քան միջին դպրոցում:

Հստակություն և չափելիություն

Առարկայի բնույթից ելնելով՝ հիմնական դպրոցի սովորողին ներկայացված պահանջների չափելիությունը հաճախ արտաքուստ ակնառու չէ, սակայն իրականում դրանք նկատելիորեն չափելի են²⁹, օրինակ՝

- համեմատել ժայռի վրա իր տունը կառուցած իմաստուն մարդուն Հիսուս Քրիստոսի խրատներին հետևող մարդկանց հետ,
- մեկնաբանել ինչու մաքսավորը ներում ստացավ, իսկ փարիսեցին՝ ոչ:

²⁷ Միջին դպրոցի պահանջ:

²⁸ Ավագ դպրոցի պահանջ:

²⁹ Սա պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ կան այսպես կոչված «ընդունված» մեկնություններ, որոնք չափելի են դարձնում արտաքուստ ոչ չափելի թվացող սահմանումները:

Ավագ դպրոցի դեպքում առարկայական չափորոշի պահանջները, ի տարբերություն հիմնական դպրոցի, հաճախ ունեն գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների՝ ներկայացված պահանջների հստակության և չափելիության խնդիրներ, օրինակ՝

- քրիստոնեական ազգային արժեհամակարգի հիմնական բաղադրատարրերի կարևորությունը և դրանց նշանակությունը ազգային հոգևոր նկարագրի պահպանման գործում,
- վերլուծել աշխարհայացքի և ազգային արժեքների ձևավորման գործընթացը:

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Նպատակակենտրոնություն

Ինչպես նշվեց, բովանդակային միջուկի կազմությունը և սովորողից պահանջվող գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների կառուցվածքն արտացոլում են առարկայի որոշակի ինտեգրված բնույթը: Սակայն առարկայի ուսուցման հիմնական նպատակը հստակ չէ. այն համակցում է գիտելիքի մի շարք ուղղություններ՝ կրոն, բարոյագիտություն, մշակութաբանություն, որոնց անդրադարձ է կատարվում մասնատված սկզբունքով: Հստակ չէ՝ արդյոք առարկան կրոնի՞ ուսուցման, բարոյագիտության՞, թե՞ պատմության առարկա է, իսկ եթե դրանք միահյուսված են, ապա հստակ չէ միահյուսման նպատակը:

Հատկանշական է, որ հանրակրթության պետական չափորոշչով ներկայացված առանցքային պահանջներից մեկը «ժողովուրդների, կրոնների, մարդկանց և նրանց ապրելակերպի միջև գոյություն ունեցող տարբերությունների ընդունումը» ներկայացված չէ առարկայի ուսումնական նպատակներում, սակայն առկա է առարկայի ավագ դպրոցի առարկայական չափորոշչի սովորողին ներկայացվող պահանջներում որպես «հարգել այլոց կրոնական ընտրության իրավունքը», «հարգել այլ ժողովուրդների կրոնը և կրոնական հավատալիքները»: Արդյունքում, նպատակային շղթան ամբողջական չէ:

Մրցունակություն

Առարկայի ուսումնական նպատակներն արտացոլում են մի շարք Եվրոպական առանցքային կարողություններ: Եվրոպական առանցքային կարողությունների և առարկայի ուսումնական նպատակների կապակցվածությունը ներկայացված է հաջորդիվ՝

- *սոցիալական և քաղաքացիական կարողություն*. «տարբեր իրավիճակներում կառուցողական կերպով հաղորդակցվելու, հանդուրժողականություն դրսևորելու և տարբեր տեսակետներ ընկալելու, ինքնավստահություն ձևավորելու և կարեկցանք ցուցաբերելու կարողություն», «խոր հարգանք

մարդու իրավունքների, այդ թվում՝ հավասարության, որպես ժողովրդավարության հիմքի նկատմամբ»,

- *մշակութային ճանաչողության և արտահայտման կարողություն*. «սեփական մշակույթի պատշաճ իմացություն և ինքնության զգացում, որը հիմք է ծառայում մշակութային արտահայտման բազմազանության նկատմամբ բաց վերաբերմունքի համար»:

Մյուս կողմից, սակայն, առարկայական չափորոշչում սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներում Եվրոպական առանցքային կարողությունները հստակ չեն արտացոլված:

Ամփոփում և եզրակացություններ

«Հայոց եկեղեցու պատմություն» առարկայի միջին և ավագ դպրոցի չափորոշիչներում ու ծրագրերում առկա են կոգնիտիվ գործընթացի սահունության, ամբողջականության և շարունակականության մի շարք խնդիրներ, մասնավորապես՝ սովորողին ներկայացվող որակական պահանջներում՝ գիտելիքների տեսակները ըստ մակարդակների բաշխվածության տեսանկյունից:

Առարկան իր ներկայիս կազմությամբ և բովանդակությամբ ինտեգրված առարկա է, որը, սակայն, ունի արդյունավետության խնդիրներ և ինտեգրման մոդելի հստակեցման կարիք: Հանրակրթության տարբեր աստիճաններում պատմական և հասարակագիտական առարկաների հետ արդյունավետ ինտեգրման արդյունքում հնարավոր է զգալիորեն կրճատել առարկայի ուսուցման համար պահանջվող ժամաքանակը կամ «ազատված» ժամաքանակն օգտագործել առարկայի համալիր և խորացված մեթոդով ուսուցանման համար:

2.15. ԱՇԽԱՐՀԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ

«Աշխարհագրություն» առարկան դասավանդվում է հիմնական դպրոցի 6-8-րդ և ավագ դպրոցի 10-12-րդ դասարաններում: «Հայաստանի աշխարհագրություն» առարկան դասավանդվում է հիմնական դպրոցի 9-րդ դասարանում:

Ամբողջականություն և սահունություն

Ուսումնական նպատակներ

«Աշխարհագրություն» առարկայի առարկայական չափորոշիչներում երկու կրթական աստիճանների (հիմնական և ավագ) դեպքում էլ ներկայացված չէ «Ուսումնական ընդհանուր նպատակներ» բաժինը: Ուսումնական նպատակները և՛ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցների առարկայական չափորոշիչներում այս կամ այն չափով ներկայացված են փաստաթղթի հայեցակարգում, մինչդեռ «առարկայի ուսումնական ընդհանուր նպատակները» հանրակրթության պետական կրթակարգով սահմանված են որպես առարկայական չափորոշիչի հայեցակարգից անկախ բաղադրիչ:

Աշխարհագրություն առարկայի հայեցակարգում առանձնացված նպատակները սահմանված չեն միանշանակ մոտեցմամբ: Դրանք առավելապես ընդհանրական են (հատկապես ավագ դպրոցի համար) և ավելի շատ ուղղված են առարկային, քան սովորողներին:

Առավելապես սովորողին ուղղված պահանջներից է, օրինակ՝

- ավագ դպրոցն ավարտողը պետք է իմանա բնության և հասարակության մեջ դիտվող երևույթների տարածաժամանակային փոփոխությունների գլխավոր պատճառները, հիմնական օրինաչափությունները և տեղական, տարածաշրջանային և համամոլորակային մակարդակներում դրանք բացատրող տեսությունները:

Առարկայի կարևորությունը շեշտող պահանջ է, օրինակ՝

- աշխարհագրությունն է, որ արդի աշխարհը՝ իր զարգացման օրինաչափություններով և օրեցօր բարդացող հիմնախնդիրներով, ճանաչելի է դարձնում սովորողին,
- աշխարհագրությունն է, որ ծանոթացնում է նրան տարբեր երկրների բնությանը, բնակչությանն ու տնտեսությանը, տարբեր ժողովուրդների սովորություններին, նյութական ու հոգևոր մշակույթին:

Հիմնական և ավագ դպրոցի «Աշխարհագրություն» առարկայի ուսումնական նպատակները՝ ըստ առարկայական չափորոշի հայեցակարգի

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
<ul style="list-style-type: none"> - յուրահատուկ միջազգային լեզվից՝ աշխարհագրական քարտեզից օգտվելու, ինչպես նաև պարզունակ քարտեզ-սխեմայի (տեղանքի հատակագծի) կազմման կարողություն, - տարբեր երկրներում ու միջազգային ասպարեզում առկա բնական և հասարակական երևույթների մասին բազմապիսի աղբյուրներից ստացվող տեղեկատվության ամբողջացման ու համակարգման կարողություն, - տեղանքում կողմնորոշվելու, բնության մեջ դիտարկումներ և չափումներ կատարելու կարողություն, - ժողովրդագրական և տնտեսական վիճակագրական տվյալների հետ աշխատելու կարողություն, - աշխարհագրական տեղեկատվական համակարգից (GIS) և ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաներից օգտվելու տարրական կարողություն: <p>Պահանջների տեսքով գրված այլ նպատակներ՝</p> <ul style="list-style-type: none"> - Բնության մեջ դիտարկել, նկարագրել, համեմատել, դասակարգել երևույթները և եզրակացություններ անել, - կատարել չափումներ, արդյունքները գրանցել աղյուսակների, դիագրամների, քարտեզ-սխեմաների տեսքով, 	<p>Ավագ դպրոցում դասավանդվող աշխարհագրության դիսցիպլինների նպատակը՝</p> <ul style="list-style-type: none"> - սովորողների մեջ խորացնել հիմնական դպրոցի աշխարհագրության չափորոշիչներով ու ծրագրերով ամրագրված աշխարհագրական գիտելիքներն ու կարողությունները: <p>Առարկայի կրթադաստիարակչական գործառույթների նկարագրությամբ սահմանված նպատակներ՝</p> <ul style="list-style-type: none"> - (1) համամոլորակային ընդգրկում ունեցող բնական և հասարակական տարրերն ու երևույթները ճանաչելու միջոցով (2) հասկանալ և գնահատել սեփական հայրենիքի տեղն ու դերը հարափոփոխ աշխարհում: Դրանք միաժամանակ ուղղված են (3) խորացնելու և ամբողջացնելու այն փոխադարձ կապերի բնույթն ու առանձնահատկությունները, որոնք գոյություն ունեն մի կողմից՝ մարդու և շրջակա միջավայրի, մյուս կողմից՝ Հայաստանի և նրա հեռու ու մոտիկ տարածաշրջանների միջև և դրանց միջոցով (4) նպաստում են սովորողի ինչպես ընդհանուր կրթական մակարդակի բարձրացմանը, այնպես էլ (5) էկոլոգիական և քաղաքական կուլտուրայի ձևավորմանը: Ավագ դպրոցում աշխարհագրական գիտելիքների շնորհիվ (6) ամբողջանում է այն համոզմունքը, որ աշխարհը ճանաչելի է, նյութական, միասնական, բնության ու հասարակական կյանքի բաղադրիչները գտնվում են սերտ կապի մեջ, այդ բաղադրիչները առանձին-առանձին ու միասնաբար անընդհատ զարգանում և փոփոխվում են

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
<p>տալ մեկնաբանություններ,</p> <ul style="list-style-type: none"> - եզրահանգումներ կատարել բնության տարբեր երևույթների մասին՝ հիմնվելով փաստերի, հասկացությունների, օրինաչափությունների և օրենքների վրա, - բնության առանձին երևույթների մասին կարծիք հայտնելու և այն փաստերով հիմնավորելու համար ճիշտ օգտագործել տերմինները, բնական գիտություններին (նաև աշխարհագրությանը) հատուկ տերմինները, հասկացությունները, - տարբերակել բնապահպանական հիմնախնդիրները, տեսնել դրանց դրսևորումները Հայաստանում, լինել բնական միջավայրի պահպանողն ու բարելավողը: - Միջին դպրոցն ավարտողը պետք է ունենա ազգային ինքագիտակցություն, կարևորի պետականության դերը հայապահպանության և Հայաստանի զարգացման գործում: 	<p>Ժամանակի և տարածության մեջ:</p> <p>Պահանջների տեսքով գրված այլ նպատակներ՝</p> <ul style="list-style-type: none"> - իմանա մարդու վրա միջավայրի ազդեցության տարբեր գործոնները, բնօգտագործման և բնապահպանության հիմունքները, ծանոթ լինի տեղական, տարածաշրջանային և համընդհանուր էկոլոգիական հիմնախնդիրներին, - սովորողը պետք է խորացնի քարտեզագրական գիտելիքները, կարողանա սեփական ուսումնասիրությունների հիման վրա կազմել հստակ բովանդակությամբ քարտեզներ, կարողանա օգտվելով տեղագրական քարտեզներից՝ կատարել չափումներ, բազմաբովանդակ ծրագրային տարբեր հետազոտություններ, - կարևորի «Կրթություն ողջ կյանքի ընթացքում» ելակետային սկզբունքը և հետևի դրան:

Հիմնական դպրոցի հայեցակարգում, ի տարբերություն ավագ դպրոցի հայեցակարգի, ընդհանուր բնույթի և սովորողներին ներկայացվող պահանջներին զուգահեռ առկա են նաև առավել կոնկրետ կրթական նպատակներ:

Միջին և ավագ դպրոցների հայեցակարգային նպատակների համեմատությունը ցույց է տալիս հետևյալը.

- ընդհանուր առմամբ հայեցակարգերի/ուսումնական նպատակների տեսանկյունից հիմնական և ավագ դպրոցների միջև մեծ մասամբ ապահովված է սահունությունը,
- ինչպես հիմնական, այնպես էլ ավագ դպրոցի հայեցակարգերում առարկայական ընդհանուր նպատակները միավորված են սովորողներին

ներկայացվող ընդհանրական պահանջների հետ, ինչը դժվարացնում է նպատակների առանձնացումը և համեմատությունը,

- հիմնական և ավագ դպրոցների հայեցակարգերում որոշ տեղերում առկա են նպատակների, խնդիրների և սովորողներին ներկայացվող պահանջների դժվարըմբռնելի համակցություններ:

Բովանդակային պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Հանրակրթության պետական չափորոշի բովանդակային պահանջներից «Աշխարհագրություն» առարկային ուղղակիորեն առնչվում են հետևյալ երկու ուսումնական բնագավառները՝ «Բնություն, բնական գիտություններ (այսուհետ՝ բնագիտություն)» և «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ (այսուհետ՝ հասարակագիտություն)»: Հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջները, որոնք առնչվում են «Աշխարհագրություն» առարկային, առավել ընդհանրական բնույթի են:

Հիմնական դպրոց: Հանրակրթության պետական չափորոշում նշված է, որ միջին դպրոցի «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի բովանդակությունը նպատակաուղղված է բնության տարածված երևույթները, օրինաչափություններն ու օրենքներն իմացող, գիտելիքներն առօրյա իրավիճակներում կիրառող, բնության ներդաշնակությունը գիտակցող անձի ձևավորմանը: Բովանդակային այս պահանջին համապատասխան՝ հիմնական դպրոցի հայեցակարգում սահմանվում է սովորողին ներկայացվող պահանջ՝ «Միջին դպրոցն ավարտողը պետք է ճանաչի Երկիր մոլորակի աշխարհագրական թաղանթի հիմնական օրինաչափությունները, այնտեղ ընթացող բնական երևույթների պատճառները, փոխառնչությունները, գիտելիքներ ունենա երկրագնդի աշխարհագրական թաղանթի հիմնական բաղադրիչների, դրանց փոխապայմանավորվածության, զարգացման և տարածքային օրինաչափությունների մասին, ճանաչի մարդ-բնություն կապը, գիտելիքներ ունենա օրգանիզմի և շրջակա միջավայրի փոխազդեցության մասին»:

Միջին դպրոցի ծրագրի «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի բովանդակության նպատակներից հիմնական դպրոցի աշխարհագրության հայեցակարգում ներկայացված են հետևյալները՝

- Ժողովուրդների, կրոնների, մարդկանց և նրանց ապրելակերպի միջև գոյություն ունեցող տարբերությունների ընդունում,
- ազգային ինքնագիտակցություն:

Այս առումով միջին դպրոցն ավարտողին ներկայացված առարկայի հայեցակարգային պահանջն է՝

- ունենալ ազգային ինքագիտակցություն, կարևորել պետականության դերը հայապահպանության և Հայաստանի զարգացման գործում, կարևորել անձնական, հասարակական և ազգային շահերի միասնությունը, ընդունել ժողովուրդների, կրոնների, մարդկանց և նրանց ապրելակերպի միջև գոյություն ունեցող տարբերությունները և հարգալից վերաբերմունք դրսևորել ուրիշ ժողովուրդների մշակույթների հանդեպ:

Ավագ դպրոց: Ըստ հանրակրթության պետական չափորոշի՝ ավագ դպրոցի «Բնություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի բովանդակությունը նպատակաուղղված է բնության երևույթների մասին համակարգված գիտելիքներ ունեցող, ճանաչողության մեթոդներին տիրապետող և գործնականում կիրառող, քաղաքակրթության զարգացման գործում բնական գիտությունների դերը կարևորող, գիտական աշխարհայացք ունեցող անձի ձևավորմանը:

Առարկայի հայեցակարգում ավագ դպրոցն ավարտողը պետք է «իմանա բնության և հասարակության մեջ դիտվող երևույթների տարածաժամանակային փոփոխությունների գլխավոր պատճառները, հիմնական օրինաչափությունները և տեղական, տարածաշրջանային և համամոլորակային մակարդակներում դրանք բացատրող տեսությունները, մարդու վրա միջավայրի ազդեցության տարբեր գործոնները» և այլն: Մեկ այլ տեղում պահանջվում է տիրապետել ճանաչողության ընդհանուր մեթոդներին:

Ավագ դպրոցի ծրագրի «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի նպատակներից աշխարհագրության հայեցակարգում ներկայացված են մի շարք նպատակներ՝

- ազգային և համաշխարհային հիմնախնդիրների, մարդկության և սեփական ազգի պատմության և զարգացման վերաբերյալ համակարգված գիտելիքների տիրապետող,
- պետական մտածողություն և գործելակերպ ունեցող և դրանց հասնելու ցանկություն և կամք դրսևորող,
- հայրենասեր և հայրենիքի պաշտպանությանը պատրաստ,
- անձնական, խմբային, ազգային և պետական շահերի ներդաշնակության անհրաժեշտությունը գիտակցող,
- իր ժողովրդի նյութական ու հոգևոր արժեքները գնահատելու և պաշտպանելու պատրաստ,
- «կրթություն ամբողջ կյանքի ընթացքում» ելակետային սկզբունքը կարևորող և դրան հետևող քաղաքացու ձևավորում:

Հայեցակարգն այս առումով սահմանում է, որ ավագ դպրոցն ավարտողը, որպես արժեքային համակարգի բաղադրիչներ, պիտի կարևորի ազգային-պետական մտածողություն ու գործելակերպ ունենալը և դրսևորի դրանց հասնելու ձգտում ու կամք, լինի իրական հայրենասեր, գիտակցի իր ժողովրդի նյութական ու հոգևոր արժեքները պահպանելու և զարգացնելու անհրաժեշտությունը, կարևորի ազգամիջյան և միջազգային հարաբերություններում փոխադարձ հարգանքի, հանդուրժողականության և բարիդրացիության անհրաժեշտությունը, կարևորի «Կրթություն ողջ կյանքի ընթացքում» ելակետային սկզբունքը և հետևի դրան:

Ընդհանուր առմամբ, հանրակրթության պետական չափորոշչով սահմանված առարկային առնչվող բովանդակային պահանջները հիմնականում ներկայացված են առարկայի հայեցակարգում, հիմնականում հայեցակարգային պահանջների գերծավալուն լինելու արդյունքում:

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և ուսումնական նպատակներ

Ըստ հանրակրթության պետական չափորոշչի՝ շրջանավարտին ներկայացվող պահանջների և «Աշխարհագրություն» առարկայի նպատակների միջև կապը միանշանակ չէ՝ առարկայական չափորոշիչներում նպատակների ոչ հստակ ձևակերպումների պատճառով: Թեև հայեցակարգային նպատակները ձևակերպված են գաղափարական տեսանկյունից, իսկ պահանջներն ավելի կոնկրետ են, այդուհանդերձ, որոշակի կապ կարելի է գտնել:

Օրինակ՝ ավագ դպրոցում հանրակրթության պետական չափորոշչով սովորողին ներկայացվում է պահանջ՝ «տիրապետի գիտական ճանաչողության մեթոդներին, կարողանա մոդելավորել, վարկածներ առաջադրել և փորձնական ճանապարհով ստուգել, ստացված արդյունքներն ընդհանրացնել, կատարել եզրահանգումներ և կանխատեսումներ»:

Ավագ դպրոցի հայեցակարգում դարձյալ որպես պահանջ սահմանված է. «Ավագ դպրոցն ավարտողը պետք է ունենա հետևյալ կարողություններն ու հմտությունները՝ մոդելավորել, վարկածներ առաջարկել և փորձնական ճանապարհով ստուգել ստացված արդյունքները, դրանք համակարգել և մեկնաբանել, տիրապետել ճանաչողության ընդհանուր մեթոդներին, տեսնել շրջապատում եղած իրերի և երևույթների փոխադարձ կապը, կիրառել բնագիտական օրենքների և տեսությունների իմացությունը բնության երևույթները բացատրելու համար»:

Երկու դեպքում էլ առկա են պահանջներ և ոչ թե նպատակներ:

Մեկ այլ օրինակ է հանրակրթության պետական չափորոշչում սովորողին ներկայացված հետևյալ պահանջը՝ «հասկանա և պարզաբանի համամոլորակային

հիմնախնդիրները, շրջակա միջավայրին սպառնացող վտանգները», որը կրկնվում է հայեցակարգում՝ «պատկերացում ունենա արդի համամոլորակային հիմնախնդիրների մասին»: Այս դեպքում հայեցակարգում ներկայացվող նպատակը ավելի գլոբալ և վերացական է, քան ՀՀ հանրակրթության պետական չափորոշիչի պահանջը:

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

Միջին դպրոցի «Աշխարհագրություն» առարկայի համար չափորոշային պահանջները ներկայացված են 6-րդ դասարանի համար առանձին, 7-8-րդ դասարանների համար՝ միասին, 9-րդ դասարանի համար՝ առանձին, և բոլոր չափորոշային պահանջները վերնագրված են որպես «Հիմնական դպրոցի սովորողին ներկայացվող պահանջներ»: Ավագ դպրոցի պարագայում դիտարկվել են 11-րդ դասարանին առնչվող սովորողներին ներկայացվող պահանջները: Բոլոր կրթական աստիճաններում սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները եռաստիճան են՝ Ա, Բ և Գ մակարդակներով:

Միջին դպրոց: Միջին դպրոցի ավարտական դասարանի չափորոշչում գերակշռում են «Իմանա» և «Կարողանա» բայերը: «Իմանա» բայն այս դեպքում համապատասխանում է Բլումի դասաբանության «հիշել» և մասամբ «հասկանալ» («վերարտադրել») կոգնիտիվ գործընթացներին: «Կարողանա» բայը չափորոշչում հանդես է գալիս որևէ բայի հետ զուգորդությամբ (օրինակ՝ կարողանա վերլուծել, կարողանա կազմել, կարողանա օգտվել, կարողանա ցույց տալ և այլն)՝ ստանալով գործողության լայն շրջանակ: Այդ առումով որոշ տեղերում այն համապատասխանում է Բլումի դասաբանության «հասկանալ», որոշ տեղերում՝ «վերլուծել» և «կիրառել» կոգնիտիվ գործընթացներին:

Օրինակ՝

- - կարողանա թվարկել և քարտեզի վրա ցույց տալ ՀՀ մարզերը և մարզկենտրոնները («հիշել» գործընթաց),
- - իմանա Հայաստանի (Հայկական լեռնաշխարհի) տարածքի մեծությունը, սահմանները և աշխարհագրական դիրքը («հիշել» գործընթաց),
- - պատկերի տնտեսության և նրա տարբեր ճյուղերի կառուցվածքը, կարողանա բացատրել Լեռնային Ղարաբաղի (Արցախի) հիմնախնդիրը, բացատրել բնակչության խտության փոփոխությունները վերընթաց ուղղությամբ («հասկանալ» գործընթաց),

- կարողանա վիճակագրական տվյալների հիման վրա կազմել բնակչության շարժընթացի գրաֆիկ («կիրառել» գործընթաց):

9-րդ դասարանի չափորոշում Ա, Բ, Գ մակարդակների միջև հիմնականում պահպանված է աստիճանական բարդացումը՝ գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների համամասնության պահպանմամբ: Օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Կարողանա քարտեզի վրա ցույց տալ հայկական համայնքները, թվարկել և քարտեզի վրա ցույց տալ հայաշատ պետությունները և խոշոր քաղաքները:	Կարողանա բացատրել բնակչության բնական աճի փոփոխման պատճառները, բնակչության արտագաղթի և ներգաղթի պատճառները, քարտեզի վրա ցույց տալ Հայաստանի խտաբնակ մարզերը:	Կարողանա վիճակագրական տվյալների հիման վրա կազմել բնակչության շարժընթացի գրաֆիկ, բացատրել բնակչության խտության փոփոխությունները վերընթաց ուղղությամբ:

Որոշ դեպքերում, օրինակ՝ «ՀՀ բնակչությունը» թեմայում, Բ մակարդակում պահանջվող գիտելիքները ծավալով ավելի շատ են, քան Ա մակարդակում, սակայն կոգնիտիվ գործընթացի և գիտելիքների տեսակների տարբերություններ առկա չեն: Մակարդակների միջև նման ծավալային տարբերությունը չի արտացոլում մակարդակային բաժանման սահունության սկզբունքը, և անցումը կտրուկ է ստացվում:

Ընդհանուր առմամբ, 9-րդ դասարանի սովորողին ներկայացվող պահանջներում փաստային գիտելիքի պահանջները զգալիորեն շատ են, ինչը պայմանավորված է նաև դասավանդվող առարկայի առանձնահատկությամբ (Հայաստանի աշխարհագրություն): Շատ ավելի քիչ են կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիքների տեսակները՝ հիմնականում ներկայացված Բ և Գ մակարդակներում.

- իմանա կլիմայի բնորոշ գծերը (կոնցեպտուալ գիտելիք),
- կարողանա վիճակագրական տվյալների հիման վրա կազմել բնակչության շարժընթացի գրաֆիկ (պրոցեսային գիտելիք):

Ավագ դպրոց: Ավագ դպրոցի սովորողին ներկայացվող պահանջներում, որոնք առնչվում են 11-րդ դասարանի բովանդակային միջուկի հետ, հանդիպում են Բլումի դասաբանության բոլոր կոգնիտիվ գործընթացները: Օրինակ՝

- իմանա համաշխարհային տնտեսության ձևավորման նախադրյալները («հիշել» գործընթաց),
- գաղափար ունենա աշխատանքի միջազգային բաժանման մասին («հասկանալ» գործընթաց),

- օգտվելով բնական ռեսուրսների վերաբերյալ տեքստային, աղյուսակային, քարտեզագրական տվյալներից՝ կարողանա կազմել աշխարհում տարբեր բնական ռեսուրսների շահագործման չափերի վերաբերյալ դիագրամներ և գրաֆիկներ («կիրառել» գործընթաց),
- կարողանա վերլուծել տնտեսության համաշխարհայնացման դրական և բացասական հետևանքները («վերլուծել» գործընթաց),
- կարողանա գնահատել մարդկության հանքային (վառելիքային, մետաղային) ռեսուրսներով ապահովվածության աշխարհագրական տարբերությունները («գնահատել» գործընթաց),
- հիմնավորել բնության պահպանության անհրաժեշտությունը («գնահատել» գործընթաց),
- կարողանա որևէ բնական ռեսուրսի օրինակով բացատրել դրան այլ ռեսուրսներով փոխարկելիության հնարավորությունները («ստեղծել» գործընթաց):

Ա մակարդակում գերակշռում են «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացի պահանջները, սակայն մյուս կոգնիտիվ գործընթացները ևս առկա են: Հիմնականում առկա են փաստային գիտելիքներին (տերմինների, բաղադրիչների և դետալների իմացություն) առնչվող պահանջներ, օրինակ՝ «գաղափար ունենա երկրագնդի բնական ռեսուրսների տարածման հիմնական շրջանների մասին»: Պահանջների քիչ մասն է դասակարգվում որպես կոնցեպտուալ գիտելիքի տեսակ (դասակարգումներ, սկզբունքներ, ընդհանրացումներ, տեսություններ, մոդելներ և այլն, օրինակ՝ գաղափար ունենա աշխարհի արդյունաբերության, գյուղատնտեսության, տրանսպորտի, զբոսաշրջության տեղաբաշխման սկզբունքների, գործոնների մասին):

Գ մակարդակում կոգնիտիվ գործընթացներից գերակշռում է «կիրառել» գործընթացը, առկա է նաև «հասկանալ» գործընթացը, հանդիպում են «գնահատել» և «ստեղծել» կոգնիտիվ գործընթացները: Համեմատաբար շատ են կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիքի տեսակները, օրինակ՝ «կարողանա օգտվելով աշխարհատեղեկատվական համակարգերից, թեմատիկ քարտեզներից, քարտեզ-սխեմաներից, դիագրամներից և տեղեկատվական այլ աղբյուրներից վերլուծել համաշխարհային տնտեսության որևէ ճյուղի, ենթաճյուղի տեղաբաշխման փոփոխությունների գլխավոր ուղղությունները»: Բացակայում է մետակոգնիտիվ գիտելիքի տեսակը:

Սովորողներին ներկայացվող պահանջների որոշ ձևակերպումներում նկատվում է նաև տարբեր մակարդակների միջև գիտելիքների՝ ըստ բարդության ռացիոնալ բաշխման խնդիրը: Օրինակ՝ Ա մակարդակում պահանջվում է, որ սովորողը

«կարողանա հիմնավորել արտադրության քանակական աճը որպես հասարակական առաջադիմության գլխավոր ցուցանիշ չհամարվելու արդի տեսակետը», Գ մակարդակում՝ «կարողանա որևէ բնական ռեսուրսի օրինակով բացատրել դրան այլ ռեսուրսներով փոխարկելիության հնարավորությունները»:

Առանձին դեպքերում հիմնական դպրոցի և ավագ դպրոցի չափորոշային պահանջները կրկնվում են:

Ընդհանուր առմամբ, սովորողներին ներկայացվող պահանջների Ա, Բ և Գ մակարդակների միջև առկա է կոգնիտիվ զարգացման սահուն պրոգրեսիա, ինչպես ստորև տրված օրինակում:

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Իմանա իր բնակավայրի բնական ռեսուրսների տեսակները:	Կարողանա բերել օրինակներ իր բնակավայրից բնական միջավայրի վրա մարդու ներգործության գլխավոր հետևանքների մասին:	Իմանա ռացիոնալ և ոչ ռացիոնալ բնօգտագործում հասկացության բովանդակությունը:

Հստակություն և չափելիություն

Առարկայական չափորոշիչներում սովորողին ներկայացվող պահանջներում հաճախակի հանդիպող ձևակերպումները (հատկապես՝ իմանա, գաղափար ունենա), Բլումի դասաբանության բայերի համեմատ ավելի դժվար չափելի են: Օրինակ՝ Ա մակարդակում կա պահանջ՝ գաղափար ունենա աշխարհաքաղաքականության մասին, սակայն պահանջը չի նշում աշխարհաքաղաքականության ո՞ր տեսության մասին է խոսքը, կամ՝ դասակա՞ն, թե՞ ժամանակակից աշխարհաքաղաքականությունն է ենթադրվում:

Որոշ դեպքերում հստակությունը և չափելիությունը միանշանակ չեն: Օրինակ՝

- իմանա բնական ռեսուրսների գնահատումը,
- կարողանա կիրառել գիտելիքները անտառօգտագործման և անտառապահպանման գործում,
- պատկերացում ունենա արդի համամոլորակային հիմնախնդիրների մասին:

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Նպատակակենտրոնություն

Առարկայի բովանդակային միջուկի կազմությունը, սովորողից պահանջվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների բնութագիրը, հայեցակարգի ուսումնական նպատակները միտված են ձևավորելու լայն մտահորիզոն և աշխարհագրական մտածողության կարևոր հատկանիշներ ունեցող անհատ: Սովորողների մեջ աշխարհագրական մտածողության ամբողջացումն իրականացվում է բնական և հասարակական տարածական համալիրների կառուցվածքային բաղադրիչների վերաբերյալ մանկավարժորեն հարմարեցված, ուսումնական ինտեգրված թեմատիկ միավորների պարուրած և խորացման միջոցով:

Սակայն հատկապես ավագ դպրոցում շատ ավելի թույլ է արտահայտված աշխարհագրության կիրառական ներուժը, ինչը նվազեցնում է անձի մրցունակությունը 21-րդ դարի տեղեկատվական հասարակության մեջ: Իհարկե, հայեցակարգերում առկա է սովորողին միջին և ավագ դպրոցներում աշխարհագրական տեղեկատվական համակարգերից օգտվելու կարողությամբ օժտելու նպատակը, սակայն սովորողներին ներկայացվող պահանջներում հստակ չէ, թե կոնկրետ Աշխարհագրական տեղեկատվական համակարգի (ԱՏՀ - GIS) հետ աշխատելու ինչպիսի հմտություն պետք է ունենա սովորողը միջին կամ ավագ դպրոցում: Առարկայի մրցունակության առումով կարևոր է սովորողին օժտել բնական կամ հասարակական հիմնախնդիրների լուծման վերաբերյալ հիմնավորված որոշումներ կայացնելու հմտություններով և կարողություններով: Սա դպրոցական աշխարհագրության մրցունակությունը նվազեցնող հանգամանք է:

Մրցունակություն

Համադրելով սովորողի վերջնարդյունքները Եվրոպական առանցքային կարողությունների հետ՝ կարող ենք փաստել, որ ընդհանրական բնույթի մի շարք հայեցակարգային պահանջներ առնչվում են որոշ կարողությունների հետ: Մասնավորապես, ընդհանրական կարողություններից առկա են հաղորդակցության, սովորելու կարողության պահանջը մեկ դեպքում՝ կարևորի «Կրթություն ողջ կյանքի ընթացքում» ելակետային սկզբունքը և հետևի դրան: Այլ կարողություններից առկա են հետևյալները՝

- սոցիալական և քաղաքացիական կարողություններ՝ տարբեր երկրներում ու միջազգային ասպարեզում առկա բնական և հասարակական երևույթների մասին բազմապիսի աղբյուրներից ստացվող տեղեկատվության ամբողջացման ու համակարգման կարողություն,
- թվայնացված կարողություններ՝ ԱՏՀ-երի կիրառություն,

- մշակութային ճանաչողություն և արտահայտում՝ ծանոթացնել տարբեր երկրների բնությանը, բնակչությանն ու տնտեսությանը, տարբեր ժողովուրդների սովորություններին, նյութական ու հոգևոր մշակույթին:

Ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածություն

Միջին դպրոցում աշխարհագրության դասավանդման համար հատկացված է՝

- շաբաթական մեկական ժամ՝ 6-րդ և 7-րդ դասարաններում,
- շաբաթական երկուական ժամ՝ 8-րդ և 9-րդ դասարաններում:

Ավագ դպրոցում հատկացված է՝

- շաբաթական 2 ժամ՝ 10-րդ դասարանում,
- շաբաթական մեկական ժամ՝ 11-րդ և 12-րդ դասարաններում,
- շաբաթական մեկական ժամ՝ 10-րդ և 11-րդ դասարաններում՝ «Բնօգտագործում և բնապահպանություն» առարկային:

Ավագ դպրոցի 10-12-րդ դասարանների բնագիտամաթեմատիկական և հումանիտար հոսքերի խորացված ուսուցումն ունի հետևյալ ժամաքանակը՝

- 10-րդ դասարան՝ շաբաթական 4 (3) ժամ,
- 11-րդ դասարան՝ շաբաթական 5 ժամ,
- 12-րդ դասարան՝ շաբաթական 8 ժամ:

Ավագ դպրոցի 10-11-րդ դասարանների բնագիտամաթեմատիկական հոսքի հարակից առարկայական ուսուցման համար յուրաքանչյուր դասարանում նախատեսված է շաբաթական 1 դասաժամ:

Ինչպես 10-12-րդ դասարանների բնագիտամաթեմատիկական, հումանիտար հոսքերի խորացված ուսուցման, այնպես էլ 10-11-րդ դասարանների բնագիտամաթեմատիկական հոսքի հարակից առարկայական ուսուցման համար առանձին սահմանված սովորողներին ներկայացվող պահանջներ չկան:

Հստակ նպատակների, որոշ դեպքերում նաև առարկայական չափորոշիչների բացակայության պայմաններում դժվար է նաև գնահատել տրվող ժամաքանակի բավարար լինելը: Այդուհանդերձ, համեմատելով բովանդակային միջուկի թեմաները՝ կարելի է նկատել հատկացվող ժամաքանակի ոչ ռացիոնալ բաշխման օրինակներ, ինչպիսին է օրինակ՝ ԱՄՆ-ի ուսումնասիրությանը հատկացվում է 3 ժամ և նույնքան հատկացվում է ողջ Լատինական Ամերիկային՝ ներառյալ Բրազիլին:

Ընդհանուր հոսքում չափորոշչով պահանջվող գիտելիքի ողջ ծավալի, ինչպես նաև կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերումը չափազանց դժվար է իրականացնել տրված ժամաքանակում (առավել ևս նախագծային ուսուցման մոդելների իրականացմամբ, որոնք թեև ժամանակատար են, սակայն ավելի արդյունավետ), քանզի պահանջվող հմտությունների և կարողությունների զարգացման համար անհրաժեշտ է գործնական աշխատանքներին հատկացվող ավելի մեծ ժամաքանակ:

Միջին դպրոցում զգալի ծանրաբեռնված է հատկապես 8-րդ դասարանի ծրագիրը: Այդ առումով անհրաժեշտ է բեռնաթափել այն՝ զգալիորեն նվազեցնելով փաստային գիտելիքի ծավալը: Բեռնաթափումը հնարավորություն կտա զգալի ավելացնել գործնական աշխատանքներին հատկացվող ժամաքանակը, որը, օրինակ, 8-րդ և 9-րդ դասարաններում ողջ ուսումնական տարվա համար 2-ական ժամ է: Նշված ժամաքանակի շրջանակներում միջին դպրոցում ԱՏՀ-ից օգտվել կարողանալու հայեցակարգային նպատակի իրականացումը դժվար իրագործելի է:

Առարկայական ծրագրում գործնական աշխատանքների համար տրված ժամաքանակը նշելու հետ մեկտեղ անհրաժեշտ է սահմանել գործնական աշխատանքների առաջարկվող բովանդակություն՝ որպես ուսուցչին ուղղորդող նյութ:

Ավագ դպրոցի ծրագրում ևս անհրաժեշտ է ավելացնել գործնական աշխատանքներին հատկացվող ժամաքանակը (օրինակ՝ «Բնօգտագործում և բնապահպանություն» և «Ընդհանուր աշխարհագրություն» դասընթացների կրկնվող թեմաներն օպտիմալացնելու ճանապարհով)՝ սովորողներին հաղորդելով կիրառական խնդիրներ լուծելու, հիմնախնդիրների լուծման վերաբերյալ հիմնավոր որոշումներ կայացնելու (decision-making) հմտություններ և կարողություններ (այդ թվում՝ ԱՏՀ-երի օգնությամբ):

Ամփոփում և եզրակացություններ

Ինչպես հիմնական, այնպես էլ ավագ դպրոցի հայեցակարգերում առարկայական ընդհանուր նպատակները, հիմնականում գլոբալ սահմանված, միավորված են սովորողներին ներկայացվող համընդհանուր պահանջներին, ինչը դժվարացնում է նպատակների առանձնացումը և համեմատումը: Անհրաժեշտ է հստակեցնել հայեցակարգային նպատակները և՛ միջին, և՛ ավագ դպրոցների համար:

Առարկայի ուսումնական նպատակներն ու հանրակրթության պետական չափորոշչում առանձնացված հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությունը և շրջանավարտին ներկայացվող պահանջները հիմնականում համապատասխանում են, առարկայի ուսումնական նպատակների և հայեցակարգի միասնական և գերծավալուն լինելու արդյունքում:

Ընդհանուր առմամբ, սովորողներին ներկայացվող պահանջների Ա, Բ և Գ մակարդակների միջև առկա է կոգնիտիվ գործընթացի զարգացման սահուն պրոգրեսիա, սակայն որոշ ձևակերպումներում տարբեր մակարդակների միջև նկատվում է գիտելիքների (ըստ բարդության աստիճանի) ոչ տրամաբանական տեղաբաշխում:

Առարկայական չափորոշիչների սովորողներին ներկայացվող տեսանկյունից կատարված դասաբանական ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ վերջնարդյունքում ձևավորվում է լայն մտահորիզոն և աշխարհագրական մտածողության կարևոր հատկանիշներ ունեցող անհատ: Սակայն հատկապես ավագ դպրոցում շատ ավելի թույլ է արտահայտված աշխարհագրության կիրառական ներուժը, ինչը նվազեցնում է անձի մրցունակությունը 21-րդ դարի տեղեկատվական հասարակության մեջ:

Հայեցակարգերում առկա է սովորողին միջին և ավագ դպրոցներում աշխարհագրական տեղեկատվական համակարգերից օգտվելու կարողությամբ օժտելու նպատակը, սակայն սովորողներին ներկայացվող պահանջներում հստակ չէ, թե կոնկրետ ԱՏՀ-ի (GIS) հետ աշխատելու ինչպիսի հմտություն պետք է ունենա սովորողը միջին կամ ավագ դպրոցում:

Ընդհանուր առմամբ, չափորոշիչները կազմված են տրամաբանական և մանկավարժական սկզբունքների պահպանմամբ, սակայն առկա են նաև թերություններ՝ ոչ հստակ ձևակերպումներ, դժվար չափելի պահանջներ, որոնք վերանայման կարիք ունեն: Անհրաժեշտ է փոխել չափորոշիչների համար կիրառվող բայերը Բլումի դասաբանությանը բնորոշ բայերով, որոնք ավելի հստակ և չափելի են:

Ընդհանրական բնույթի մի շարք հայեցակարգային պահանջներ առնչվում են Եվրոպական առանցքային որոշ կարողությունների հետ:

Ընդհանուր առմամբ, չափորոշիչով պահանջվող գիտելիքի ողջ ծավալի, ինչպես նաև կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերումը հնարավոր չէ իրականացնել ներկայումս տրված ժամաքանակում: Անհրաժեշտ է կա՛մ սահմանել նպատակային հստակություն, կա՛մ բեռնաթափել և օպտիմալացնել ծրագրերը, կա՛մ ավելացնել ժամաքանակը:

Մասնավորապես, անհրաժեշտ է ավելացնել նաև գործնական առաջադրանքներին հատկացվող ժամաքանակը և սահմանել դրանց բովանդակությունը:

2.16. ՀԱՍԱՐԱԿԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

«Հասարակագիտություն» առարկան «Հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառը ներկայացնող պարտադիր ինտեգրված առարկա է հիմնական դպրոցի 8-9-րդ դասարանների և ավագ դպրոցի 10-12-րդ դասարանների համար: Ավագ դպրոցում իրականացվում է հոսքային ուսուցում՝ ընդհանուր հոսքում և հումանիտար ու բնագիտամաթեմատիկական հոսքերում³⁰:

Ամբողջականություն և սահունություն

Ուսումնական նպատակներ

«Հասարակագիտություն» առարկայի (այս բաժնում այսուհետ՝ հասարակագիտություն կամ առարկա) ուսումնական նպատակները հիմնական և ավագ դպրոցների առարկայական չափորոշիչներում սահմանված են տարբեր մոտեցումներով: Հիմնական դպրոցի պարագայում դրանք ներկայացվում են որպես կարողություններ, որոնք սովորողը պետք է ձևավորի և զարգացնի ուսումնառության ընթացքում, իսկ ավագ դպրոցի պարագայում առարկայի ուսումնական նպատակները ձևակերպված են որպես ռազմավարական խնդիրներ, որոնց հաղթահարմանը պետք է ուղղված լինեն հասարակագիտության բովանդակությունը և դասավանդումը:

Այս տեսանկյունից՝ հիմնական դպրոցի պարագայում առարկայի ուսումնական նպատակները նկատելիորեն սովորողակենտրոն են և կիրառական, իսկ ավագ դպրոցի պարագայում՝ ավելի շատ ընդհանրական, ուսուցչակենտրոն և առավելապես նպատակաուղղված են ուսումնառության առարկային, քան սովորողներին:

Հիմնական և ավագ դպրոցի «Հասարակագիտություն» առարկայի ուսումնական նպատակները՝ ըստ առարկայական չափորոշիչի

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
<ul style="list-style-type: none"> - Վերլուծել, համեմատել, ընդհանրացնել, վերացարկել և համադրել հասարակական կյանքի տարբեր ոլորտներին վերաբերող հիմնախնդիրներ, իրադարձություններ, երևույթներ և փաստեր, - գնահատել անձի և հասարակության 	<ul style="list-style-type: none"> - Արդի աշխարհում բազմակարծության ընդունմամբ հանդերձ՝ մրցակցող գաղափարախոսություններից հայոց մտածելակերպի համար առավել ընդունելի աշխարհայացքային կողմնորոշիչների մշակում: Այդ կողմնորոշիչների հիման վրա հայոց արժեհամակարգի՝ սովորողների

³⁰ Սույն առարկայական զեկույցում ավագ դպրոցի պարագայում ուսումնասիրվել են ընդհանուր հոսքի չափորոշիչը և ծրագիրը:

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
<p>վերաբերյալ տարբեր տեսակետները և ճիշտ կողմնորոշվել դրանց հիմնավորվածության հարցում,</p> <ul style="list-style-type: none"> - տարբեր սկզբնաղբյուրներից տեղեկատվություն ընտրել, վերլուծել, եզրակացություններ անել և համապատասխան հղումներ կատարել, - աշխատել թիմերով, համագործակցել և կարողանալ ներկայացնել ստացած գիտելիքը և կատարած աշխատանքը, - հանրային կյանքի տարբեր ոլորտներում կիրառել հաղորդակցվելու համարժեք ձևեր, - հաղորդակցվել ազգային և համաշխարհային քաղաքակրթական արժեքներին, - կապել կյանքը և ուսումնառությունը՝ համայնքային հիմնախնդիրների ուսումնասիրման միջոցով, - ձևավորել փոխադարձ հարգանքի և փոխօգնության հարաբերություններ մարդկանց հետ առօրյա շփումներում, - ըմբռնել միջանձնային հարաբերություններում հոգեբանական առողջ մթնոլորտի կարևորությունը, նպաստել դրա ձևավորմանը՝ ընտանիքում, դպրոցում, ընկերական շրջապատում, - հասկանալ և գնահատել իր հասարակական դերը՝ որպես որոշակի ժամանակաշրջանում և որոշակի տարածության մեջ ապրող քաղաքացի, - տարբերակել իրավունքի հետ առնչվող խնդիրները, հասկանալ դրանց իրավական ու ոչ իրավական լուծումների տարբերությունը, յուրացնել ու գնահատել օրենքների և օրինականության նշանակությունը՝ 	<p>համար հասկանալի ձևակերպում՝ միաժամանակ հաշվի առնելով համամարդկային լավագույն արժեքներն ու մարդասիրական աշխարհայացքը: Կարևոր է, որպեսզի դպրոցական հասարակագիտական կրթության բովանդակությունը ուղղված լինի հայրենասիրության, քաղաքացիության դաստիարակմանը, հայոց ազգային ինքնագիտակցության բարձրացմանն ու հայոց և համաշխարհային մշակութային արժեքների գնահատմանն ու պահպանմանը:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Դպրոցում հասարակագիտության դասավանդման նոր կառուցվածքի ստեղծում, որը հնարավորություն կտա ապահովել ուսուցման ազգային հիմքը՝ սովորողի մեջ ձևավորելով մարդու և հասարակության մասին գիտելիքների ամբողջական համակարգ: Ընդ որում, այդ գիտելիքների համակարգը կրթության յուրաքանչյուր փուլում (հիմնական և ավագ դպրոց) կունենա իր յուրահատկությունները՝ ելնելով սովորողների շահերից: - Տեսական դրույթների զուգադրում սովորողների գործնական աշխատանքների և, ընդհանրապես, առօրյա կյանքի հետ: Այդ առումով կարևոր է, որպեսզի հասարակագիտության ուսուցումը դուրս գա դասարանի պատերից ու դառնա ուսուցում բնության մեջ, գործարար կազմակերպություններում, թանգարաններում, այլուր: Դպրոցն ինքը պետք է դառնա ժողովրդավարության մոդել, որպեսզի հասարակագիտական գիտելիքի և առկա իրական մարդկային հարաբերությունների միջև անջրպետ չառաջանա: Հասարակագիտության ուսուցման ժամանակ պետք է արժարժվի նաև հասարակական հարաբերությունների իդեալի խնդիրը, և աշակերտը պետք է ընկալի իդեալների իրականանալի լինելը և

Հիմնական դպրոց	Ավագ դպրոց
<p>իրավագիտակից, օրինապաշտ և ակտիվ քաղաքացիներ դառնալու համար,</p> <ul style="list-style-type: none"> - ստեղծել արդյունավետ միջանձնային հարաբերություններ, - օգտվել ազգամիջյան և միջազգային համագործակցության փորձից, - արտահայտել սեփական կարծիքը և այն պաշտպանել հասարակագիտական խնդիրների շուրջ կազմակերպված քննարկումների և բանավեճերի ընթացքում, - առաջնորդվել հանդուրժողականության սկզբունքներով, - փնտրել, գտնել և կիրառել ինքնուրույն, այլընտրանքային լուծումներ սոցիալական և հոգեբանական տարբեր իրավիճակներում, - դրսևորել ստեղծագործական մտածելակերպ, - ունենալ գործուն քաղաքացիական դիրքորոշում և գործնականում կիրառել ժողովրդավարության սկզբունքները: 	<p>հետամուտ լինի դրանց իրագործմանը: Քանի որ այսօր Հայաստանում դեռևս ձևավորված չէ քաղաքացիական հասարակությունը, ցածր են մարդկանց իրավական գիտակցությունն ու քաղաքական մշակույթը, սովորողները պետք է հասարակագիտության ուսումնառության ընթացքում գիտակցեն իրենց դերը ապագա քաղաքացիական հասարակության ձևավորման գործում: Հասարակագիտական ուսուցումը պետք է արժևորի անհատների ու խմբերի ներդրումը ժողովրդավարության հաստատման գործընթացում:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Հոգևոր առումով նկատելի որոշակի անկայունության և անորոշության պայմաններում հասարակագիտական կրթությունը պետք է հնարավորություն տա նոր սերնդի մարդուն ի վիճակի լինել ընտրություն կատարելու իրեն առաջարկվող աշխարհայացքների, կրոնական և փիլիսոփայական համակարգերի, կենսակերպերի հորձանուտում, պետք է սովորողի մեջ զարգացնի խաղաղության մշակույթ՝ պահպանելով, սակայն, ազգային արժեքների համար պայքարելու ոգին ու պատրաստակամությունը:

Առարկայի՝ հիմնական և ավագ դպրոցի համար ձևակերպված նպատակները ամբողջականության և սահունության համատեքստում ենթակա չեն համեմատման, քանի որ բնութագրում են արդյունքներ տարբեր տեսանկյուններից:

Բովանդակային պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

«Հասարակագիտություն» առարկան հանրակրթության պետական չափորոշչում արտացոլված է «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի շրջանակում: Այս տեսանկյունից՝ հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջները, որոնք առնչվում են «Հասարակագիտություն» առարկային, առավել ընդհանրական բնույթի են:

Հիմնական դպրոց: Առարկայի չափորոշչում ուսումնական նպատակների և հանրակրթության պետական չափորոշչում հիմնական դպրոցի հանրակրթական

ծրագրի «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջների (բովանդակային պահանջներ) միջև առկա է նկատելի կապակցվածություն: Որոշ դեպքերում ուսումնական նպատակները կրկնում են բովանդակության պահանջները, օրինակ՝

- *հանրակրթության չափորոշչում բովանդակային պահանջ՝ «Ժողովրդավարական արժեքներով առաջնորդվող քաղաքացու ձևավորում»,*
- *առարկայական չափորոշչում ուսումնական նպատակ՝ սովորողները պետք է ձևավորեն կարողություն՝ «կիրառելու ժողովրդավարության սկզբունքները»:*

Բովանդակային պահանջների և ուսումնական նպատակների հաջողված կապակցվածության օրինակներ են ճանաչողական, անհատական, սոցիալական հմտությունների և կարողությունների տիրապետող քաղաքացու ձևավորման բովանդակային պահանջների արտացոլումները ուսումնական նպատակներում: Այս տեսանկյունից՝ ուսումնական նպատակներում հստակեցված է, թե սովորողների մոտ ինչ կարողություններ պետք է ձևավորվեն և զարգացվեն:

Կարողությունների ու հմտությունների ձևավորման և զարգացման արտացոլումը հիմնական դպրոցի առարկայի ուսումնական նպատակներում

Սոցիալական	Ճանաչողական	Անհատական
<ul style="list-style-type: none"> - աշխատել թիմերով, համագործակցել և կարողանալ ներկայացնել ստացած գիտելիքը և կատարած աշխատանքը, - հանրային կյանքի տարբեր ոլորտներում կիրառել հաղորդակցվելու համարժեք ձևեր, - ձևավորել փոխադարձ հարգանքի և փոխօգնության հարաբերություններ մարդկանց հետ առօրյա շփումներում: 	<ul style="list-style-type: none"> - վերլուծել, համեմատել, ընդհանրացնել, վերացարկել և համադրել հասարակական կյանքի տարբեր ոլորտներին վերաբերող հիմնախնդիրներ, իրադարձություններ, երևույթներ և փաստեր, - գնահատել անձի և հասարակության վերաբերյալ տարբեր տեսակետները և ճիշտ կողմնորոշվել դրանց հիմնավորվածության հարցում, - տարբեր սկզբնաղբյուրներից տեղեկատվություն ընտրել, վերլուծել, եզրակացություններ անել և համապատասխան հղումներ կատարել, - փնտրել, գտնել և կիրառել ինքնուրույն, այլընտրանքային լուծումներ սոցիալական և հոգեբանական տարբեր իրավիճակներում: 	<ul style="list-style-type: none"> - հասկանալ և գնահատել իր հասարակական դերը՝ որպես որոշակի ժամանակաշրջանում և որոշակի տարածության մեջ ապրող քաղաքացի, - արտահայտել սեփական կարծիքը և այն պաշտպանել հասարակագիտակա ն խնդիրների շուրջ կազմակերպված քննարկումների և բանավեճերի ընթացքում:

Սակայն հանրակրթության չափորոշում կան նաև բովանդակային պահանջներ, որոնք հստակ կերպով արտացոլված չեն առարկայական չափորոշում, օրինակ՝ «անձնական, հասարակական և ազգային շահերի միասնության գործում ակտիվ մասնակցության նշանակության կարևորումը»: Մյուս կողմից, սակայն, այս բովանդակային պահանջն արտացոլված է առարկայի հայեցակարգում:

Ավագ դպրոց: Առարկայի չափորոշում ուսումնական նպատակները և հանրակրթության չափորոշում ավագ դպրոցի հանրակրթական ծրագրի «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի բովանդակային պահանջները հիմնականում կապակցված են, օրինակ՝

- *հանրակրթության չափորոշում բովանդակային պահանջ՝* «ազգային ու համամարդկային արժեքներ կրող մարդու, ժողովրդավարական արժեքներով առաջնորդվող քաղաքացու ձևավորում»,
- *առարկայական չափորոշում ուսումնական նպատակ՝* «հայոց արժեհամակարգի՝ սովորողների համար հասկանալի ձևակերպում, միաժամանակ հաշվի առնելով համամարդկային լավագույն արժեքներն ու մարդասիրական աշխարհայացքը»:

Սակայն հանրակրթության պետական չափորոշում կան նաև բովանդակային պահանջներ, որոնք հստակ կերպով արտացոլված չեն առարկայական չափորոշում, օրինակ՝ ««կրթություն ամբողջ կյանքի ընթացքում» ելակետային սկզբունքը կարևորող և դրան հետևող ...քաղաքացու ձևավորում»:

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Հանրակրթության պետական չափորոշում հանրակրթական ծրագրերի՝ շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներն ընդհանրական են և հիմնականում վերառարկայական:

Հիմնական դպրոց: Շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներում առկա են դրույթներ, որոնք համեմատաբար ավելի շատ առնչվում են «Հասարակագիտություն» առարկային, մասնավորապես 6-րդ կետի («տիրապետի հասարակական համակեցության կանոններին և դրսևորի քաղաքացիական գիտակցություն») պահանջները և որոշակիորեն արտացոլված են առարկայական չափորոշում, օրինակ՝

- *հանրակրթության չափորոշում շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝* «ցուցաբերի հարգալից վերաբերմունք և հանդուրժողականություն ընկերների, շրջապատի մարդկանց նկատմամբ»,
- *առարկայական չափորոշում ուսումնական նպատակ՝* «ձևավորել փոխադարձ հարգանքի և փոխօգնության հարաբերություններ մարդկանց

հետ առօրյա շփումներում, առաջնորդվել հանդուրժողականության սկզբունքներով»:

Ավագ դպրոց: Ինչպես արդեն նշվեց, ավագ դպրոցի «Հասարակագիտություն» առարկայի ուսումնական նպատակները ձևակերպված են որպես ռազմավարական խնդիրներ, ինչը խնդրահարույց է դարձնում հանրակրթության պետական չափորոշչում շրջանավարտին ներկայացվող պահանջների հետ դրանց համադրումը: Ընդհանուր առմամբ՝ հիմնական դպրոցի համեմատ, ավագ դպրոցի պարագայում պետական չափորոշչի պահանջներն ավելի նվազ և ոչ հստակ կերպով են արտացոլված առարկայական չափորոշչի ուսումնական պահանջներում: Օրինակ՝

- *հանրակրթության չափորոշչում շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝ «խորապես իմանալ և հարգել մարդու հիմնական իրավունքները և քաղաքացիական ազատությունները, պատասխանատվություն ցուցաբերել առօրյա կյանքում, իմանալ, ընդունել և հարգել ուրիշների իրավունքները, լինել մարդասեր, հանդուրժողական վերաբերմունք ունենալ շրջապատի մարդկանց նկատմամբ»,*
- *առարկայական չափորոշչում ուսումնական նպատակ՝ «սովորողները պետք է հասարակագիտության ուսումնառության ընթացքում գիտակցեն իրենց դերը ապագա քաղաքացիական հասարակության ձևավորման գործում: Հասարակագիտական ուսուցումը պետք է արժևորի անհատների ու խմբերի ներդրումը ժողովրդավարության հաստատման գործընթացում»:*

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

Ե՛վ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցում «Հասարակագիտություն» առարկայի չափորոշչում սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները երկմակարդակ են՝ Ա և Բ: Ներկայացվող պահանջների երկմակարդակ բաշխումը հստակ հիմնավորված չէ՝ հաշվի առնելով, որ մյուս առարկաների մեծամասնության դեպքում կիրառվել է եռամակարդակ մոտեցում:

Հիմնական դպրոց: Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջների Ա մակարդակում հիմնականում առկա են գիտելիքի փաստական և կոնցեպտուալ տեսակները, որոշ չափով՝ նաև պրոցեսային, իսկ ըստ Բլումի դասակարգման կոգնիտիվ գործընթացներից՝ առաջին երկուսը («հիշել» և «հասկանալ»): Օրինակ՝ սովորողը պետք է՝

- *ներկայացնի ակտիվ քաղաքացու հատկանիշներ (փաստական գիտելիք),*

- բացատրի հանրային բարիքի ստեղծման մեջ անհատի ինքնագիտակցության և պատասխանատվության կարևորությունը (*կոնցեպտուալ գիտելիք*):

Սովորողներին ներկայացվող պահանջների Բ մակարդակում առկա են գիտելիքի հիմնականում կոնցեպտուալ և պրոցեսային տեսակները, իսկ կոգնիտիվ գործընթացներից՝ հիմնականում «հասկանալ»-ը և «վերլուծել»-ը, ինչպես նաև որոշ չափով՝ «կիրառել»-ն ու «գնահատել»-ը: Օրինակ՝ սովորողը պետք է՝

- ներկայացնի առաջնորդություն և հեղինակություն հասկացությունների փոխկապվածությունը, հեղինակության անհրաժեշտությունը առաջնորդի ընտրության և առաջնորդության իրագործման համար (*կոնցեպտուալ գիտելիք*),
- դատողություններ անի ժողովրդավարական հասարակության մեջ կամավորականության անհրաժեշտության վերաբերյալ (*պրոցեսային գիտելիք*):

Սովորողներին ներկայացվող պահանջների Ա և Բ մակարդակների միջև հիմնականում առկա է կոգնիտիվ զարգացման սահուն պրոգրեսիա, ինչպես հաջորդիվ տրված օրինակում.

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ
Իմանա քաղաքացիական հասարակություն հասկացությունը: Ներկայացնի քաղաքացիական հասարակության բաղադրիչները (խոսքի ազատություն, բազմակարծություն, հասարակական կազմակերպություններ, միություններ և այլն) :	Հասկանա և բացատրի հասարակական կազմակերպությունների, միությունների և այլ կազմակերպությունների տեղն ու դերը քաղաքացիական հասարակության մեջ շահերի պաշտպանության, բազմազանության և բազմակարծության ապահովման առումով: Հիմնավորի հասարակական կարծիքի և խոսքի, մտքի, խղճի ազատության կարևորությունը:

Ավագ դպրոց: Սովորողներին ներկայացվող պահանջների Ա մակարդակն արտացոլում է գիտելիքի փաստական, կոնցեպտուալ և պրոցեսային տեսակները, իսկ Բլումի դասաբանության կոգնիտիվ գործընթացներից պահանջներում արտացոլված են հիմնականում «հասկանալու», «կիրառելու», «վերլուծելու» և «գնահատելու» գործընթացները: Օրինակ՝ սովորողը պետք է՝

- սահմանի արվեստը (*փաստական գիտելիք*),
- նկարագրի Գրիգոր Նարեկացու ուսմունքը բարոյական կատարելագործման մասին (*կոնցեպտուալ գիտելիք*),

- գրաֆիկի օգնությամբ ցուցադրի՝ ինչպես է փոփոխվում շուկայական գինը պահանջարկի և առաջարկի փոփոխության դեպքում (*պրոցեսային գիտելիք*):

Սովորողներին ներկայացվող պահանջների Բ մակարդակում առկա են գիտելիքի կոնցեպտուալ և պրոցեսային տեսակները, իսկ Բլումի դասակարգման կոգնիտիվ գործընթացներից պահանջներում արտացոլված են 2-5-րդը («հասկանալ», «կիրառել», «վերլուծել» և «գնահատել»): Օրինակ՝ ուսումնառության արդյունքում սովորողը պետք է՝

- նկարագրի ընտանիքի զարգացման դինամիկան, մեկնաբանի ճգնաժամային փուլերը (*կոնցեպտուալ գիտելիք*),
- փաստարկված դատողություններ անի միջազգային մարդասիրական կառույցների գործունեության վերաբերյալ (*պրոցեսային գիտելիք*):

Սովորողներին ներկայացվող պահանջների Ա և Բ մակարդակների միջև հիմնականում առկա է կոգնիտիվ զարգացման սահուն պրոգրեսիա, ինչպես հաջորդիվ տրված օրինակում.

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ
սահմանի իրավունք հասկացությունը	մեկնաբանի իրավունքի փոխհարաբերությունը սոցիալական նորմերի և բարոյական նորմերի հետ

Որոշ դեպքերում սովորողին ներկայացված պահանջների մակարդակների միջև առկա կոգնիտիվ զարգացման պրոգրեսիան ունի սահունության խնդիրներ: Մասնավորապես, Ա մակարդակում տեղ են գտել կոգնիտիվ ավելի բարձր պահանջներ, քան Բ մակարդակում, ինչպես ստորև տրված օրինակում.

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ
մշակի գեղեցիկ վարվելակերպի և հաղորդակցության սեփական կանոններ (<i>«ստեղծել» գործընթաց</i>)	մեկնաբանի հոգու և մարմնի ներդաշնակության գեղագիտական կողմը (<i>«վերլուծել» գործընթաց</i>)

Հստակություն և չափելիություն

Առարկայական չափորոշում սովորողին ներկայացված պահանջները հիմնականում չափելի են և հստակ սահմանված, օրինակ՝

- *հիմնական դպրոց*՝ «ներկայացնի ակտիվ քաղաքացու հատկանիշներ»,
- *ավագ դպրոց*՝ «սահմանի «իրավունք» հասկացությունը»:

Որոշ դեպքերում գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների ներկայացված պահանջների հստակությունը և չափելիությունը միանշանակ չեն, օրինակ՝

- *ավագ դպրոց՝ «պատկերացում ունենա մարդու իրավունքների պաշտպանության եվրոպական համակարգի մասին», «ծանոթ լինի Մարդու իրավունքների եվրոպական դատարանի գործունեությանը»:*

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Նպատակակենտրոնություն

Հիմնական դպրոց: «Հասարակագիտություն» առարկայի բովանդակային միջուկի կազմությունը և սովորողից պահանջվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների կառուցվածքը ցույց են տալիս, որ այն ունի նկատելիորեն ինտեգրված բնույթ և հիմնականում հստակ կերպով դրսևորում է հասարակության առջև ծառացած մարտահրավերները, հիմնախնդիրները:

- *8-րդ դասարան, «Հասարակագիտության ներածություն»: Թեմաներ՝ «Մարդ և հասարակություն», «Հիմնարար արժեքներ», «Իշխանություն»:*
- *9-րդ դասարան, «Մարդու իրավունքներ և քաղաքացիական կրթություն»: Թեմաներ՝ «Ժողովրդավարական հասարակություն», «Հանրային քաղաքականություն», «Քաղաքացիություն», «Քաղաքացիական հասարակություն», «Քաղաքացիական հասարակության տնտեսական բաղադրիչը», «Մարդու և քաղաքացու հիմնարար իրավունքները և ազատությունները»:*

Այսպիսով, հիմնական դպրոցում պահանջվում են ընդհանրական գիտելիքներ մարդու և հասարակության վերաբերյալ, որոնք իրենց հերթին արտացոլված են սովորողից պահանջվող հմտություններում և կարողություններում:

Ավագ դպրոց: Առարկայի՝ ավագ դպրոցի բովանդակային միջուկը ներկայացնում է տարբեր ոլորտների տեսական գիտելիքներ, որոնք իրար հետ արդյունավետ կերպով փոխկապակցված չեն և հմտությունների ու կարողությունների աստիճանական զարգացման պրոգրեսիա չեն արտացոլում:

- *10-րդ դասարան: Թեմաներ՝ «Գեղագիտություն», «Բարոյագիտություն», «Հոգեբանություն», «Տնտեսագիտություն»:*
- *11-րդ դասարան: Թեմաներ՝ «»Իրավագիտություն», «Քաղաքագիտություն»:*
- *12-րդ դասարան: Թեմա՝ «Փիլիսոփայություն»:*

Ընդհանուր առմամբ՝ ավագ դպրոցում «Հասարակագիտություն» առարկայի տարանջատված դասավանդումն առանձին գիտակարգերի ձևաչափով մասնատում է առարկայի համալիր բնույթը:

Ի լրումն դրա, ավագ դպրոցում առարկայի չափորոշային պահանջներն առավելապես ուղղված են տեսական գիտելիքների ձեռք բերմանը, և հմտությունների ու կարողությունների ձևավորման և զարգացման հետ կապված պահանջները համեմատաբար սակավ են:

Մրցունակություն

«Հասարակագիտություն» առարկայի ուսումնական նպատակներն արտացոլում են մի շարք Եվրոպական առանցքային կարողություններ:

Հիմնական դպրոց: Եվրոպական առանցքային կարողությունների և առարկայի ուսումնական նպատակների կապակցվածությունը ներկայացված է ստորև՝

- *հաղորդակցման կարողություն.* «հանրային կյանքի տարբեր ոլորտներում կիրառել հաղորդակցվելու համարժեք ձևեր»,
- *սոցիալական և քաղաքացիական կարողություն.* «աշխատել թիմերով, համագործակցել և կարողանալ ներկայացնել ստացած գիտելիքը և կատարած աշխատանքը»,
- *մշակութային ճանաչողության և արտահայտման կարողություն.* «հաղորդակցվել ազգային և համաշխարհային քաղաքակրթական արժեքներին»,
- *նախաձեռնողականության և գործունյա վարքի կարողություն.* «փնտրել, գտնել և կիրառել ինքնուրույն, այլընտրանքային լուծումներ սոցիալական և հոգեբանական տարբեր իրավիճակներում»:

Ավագ դպրոց: Եվրոպական առանցքային կարողությունների և ավագ դպրոցի «Հասարակագիտություն» առարկայի ուսումնական նպատակների կապակցվածությունն ավելի քիչ տեսանելի է: Այնուամենայնիվ, առարկայի ուսումնական նպատակները (ձևակերպված որպես ռազմավարական խնդիրներ), թեկուզև ոչ հստակ կերպով, սակայն որոշ չափով արտացոլում են որոշ Եվրոպական առանցքային կարողություններ, օրինակ՝

- *մշակութային ճանաչողության և արտահայտման կարողություն՝* «կարևոր է, որպեսզի դպրոցական հասարակագիտական կրթության բովանդակությունը ուղղված լինի... հայոց և համաշխարհային մշակութային արժեքների գնահատմանն ու պահպանմանը»:

Ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածություն

Հիմնական դպրոց: «Հասարակագիտություն» առարկայի դասավանդման համար հատկացված է շաբաթական մեկ դասաժամ՝ հենքային ուսումնական պլանով հասարակական գիտությունների համար նախատեսված ժամաքանակի 1/6 մասը:

Սա դասերի կազմակերպման և շաբաթական կտրվածքով սովորողների պահանջվող գիտելիքները, կարողությունները և հմտությունները ձևավորելու և ամրապնդելու տեսանկյունից հանգեցնում է որոշակի անարդյունավետության:

Ընդհանուր առմամբ, տարեկան 34 դասաժամի պարագայում առարկայի ուսումնական նպատակներին հասնելը և սովորողներից պահանջվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների ձևավորումն ու զարգացումը մարտահրավեր են դառնում: Այս խնդիրը մասնավորապես պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ առարկայի ծրագրային թեմաները ժամանակատար են, և դասավանդումը կարող է բավարար ժամանակ չապահովել առարկայի լիարժեք ուսումնառության համար անհրաժեշտ ուսումնական գործունեության տեսակների կիրառման համար՝ նախագծերի իրականացում, բանավեճերի կազմակերպում և այլն:

Թեմատիկ բաժանման տեսանկյունից՝ տրված դասաժամերը հաճախ բավարար չեն առկա ենթաթեմաների ուսուցանման համար, որոնք ներկայացնում են գիտելիքի մեծ բաժիններ՝ փաստական, կոնցեպտուալ և պրոցեսային գիտելիքների պահանջներով: Օրինակ՝ «Ժողովրդավարական հասարակություն» թեմայի համար հատկացված է 6 դասաժամ, սակայն թեման ունի 6 խոշոր ենթաթեմաներ, որոնցից առնվազն երկուսի («Ժողովրդավարություն: Սահմանադրականություն: Սահմանադրությունը որպես մարդու իրավունքների և ազատությունների երաշխավոր» և «Ընտրությունները և քաղաքական կուսակցությունների դերը ժողովրդավարության կառուցման գործում») դասավանդումը մեկական դասաժամով մարտահրավեր է: Վերոնշյալ թեման ունի նաև մեկ գործնական աշխատանք՝ «Ժողովրդավարական ընտրությունների կազմակերպում»: Նմանատիպ խնդիր առկա է նաև «Քաղաքացիական հասարակություն» թեմայի պարագայում:

Ավագ դպրոց: «Հասարակագիտություն» առարկային ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքում տրամադրված է 68 դասաժամ, որը ներկայացնում է հենքային ուսումնական պլանով հասարակական գիտություններին հատկացված ժամաքանակի 1/3 մասը: Սա հիմնականում կարող է ապահովել տրված բովանդակային միջուկի դասավանդումը և սովորողին ներկայացված չափորոշչային պահանջների կատարումը:

Մյուս կողմից՝ 11-րդ և 12-րդ դասարաններում ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքի և հումանիտար ու բնագիտամաթեմատիկական հոսքերի ծրագրերը պարունակում են ամբողջապես նույն թեմաները, սակայն տարբեր դասաժամերով. ընդհանուր հոսքում 11-րդ դասարանում դասաժամերը մեկ երրորդով ավելի շատ են, իսկ 12-րդ դասարանում՝ կրկնակի: Սակայն սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների պահանջները տարբերակված չեն ըստ հոսքերի: Սա անհասկանալի է դարձնում, թե ինչպես հումանիտար և

բնագիտամաթեմատիկական հոսքերում էականորեն ավելի քիչ դասաժամերով պետք է ձևավորվեն գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների նույն պահանջները, ինչ ընդհանուր հոսքում:

Ամփոփում և եզրակացություններ

Հիմնական դպրոցի պարագայում առարկայի չափորոշիչի և ծրագրերի տարբեր բաղադրիչներ նկատելիորեն սովորողակենտրոն են և կիրառական, իսկ ավագ դպրոցի պարագայում՝ ավելի շատ ընդհանրական, ուսուցչակենտրոն և առավելապես նպատակաուղղված են ուսումնառության առարկային, քան սովորողներին: Դրանք արդյունավետ կերպով ուղղված չեն սովորողների գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների ձևավորմանը, զարգացմանը և նպատակային կիրառությունը:

Ե՛վ հիմնական, և՛ ավագ դպրոցի պարագայում սովորողին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջների միջև հիմնականում առկա է կոգնիտիվ գործընթացների սահուն պրոգրեսիա:

Հիմնական դպրոցի պարագայում առարկայի ուսումնական նպատակները և սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները նկատելիորեն արտացոլում են Եվրոպական առանցքային կարողությունները (ի տարբերություն ավագ դպրոցի):

Հիմնական դպրոցում առարկայի բովանդակային միջուկի կազմությունը և սովորողից պահանջվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների կառուցվածքը ցույց են տալիս առարկայի ինտեգրված և ուսուցողական համակարգված բնույթը: Մյուս կողմից՝ ավագ դպրոցում առարկայի դասավանդումն առանձին գիտակարգերի ձևաչափով խաթարում է առարկայի ընդհանուր պատկերն ու ամբողջականությունը:

2.17. ԵՍ ԵՎ ՇՐՋԱԿԱ ԱՇԽԱՐՀԸ

«Ես և շրջակա աշխարհը» ուսումնական առարկան «Բնագիտություն, բնական գիտություններ» և «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառները ներկայացնող ինտեգրված պարտադիր առարկա է 2-4-րդ դասարանների համար:

Ամբողջականություն և սահունություն

Ուսումնական նպատակներ

«Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի (այս բաժնում այսուհետ՝ Ես և շրջակա աշխարհը կամ առարկա) չափորոշում ուսումնական նպատակները ներկայացված են սովորողակենտրոն և սահմանում են այն պատկերացումներն ու կարողությունները, վարքագծային դրսևորումները, որոնց ձևավորմանն ու զարգացմանն է նպաստում առարկան:

Տարրական դպրոցի «Ես և շրջակա աշխարհը» ինտեգրված առարկայի հիմնական խնդիրները՝ ըստ առարկայական չափորոշչի

Ուսումնական նպատակներ
<ul style="list-style-type: none"> - սովորողներին ծանոթացնել իրենց շրջապատող աշխարհին, այնտեղ կատարվող բնական-հասարակական երևույթներին ու օբյեկտներին, մարդկային հարաբերություններին, - սովորեցնել ճանաչել սեփական օրգանիզմը, ծանոթացնել օրգանիզմի խնամքի և հիգիենայի հիմնական կանոններին, - սովորեցնել արդյունավետ հաղորդակցվել և համագործակցել ուրիշ մարդկանց հետ, նրանց մոտ ձևավորել իրենց և շրջակա աշխարհը ճանաչելու հմտություններ, - նպաստել սեփական արժանապատվության զգացումի, հանդուրժողականության, շրջապատի մարդկանց նկատմամբ բարյացակամ վերաբերմունքի ձևավորմանը, - օգնել դառնալու աշակերտական կոլեկտիվի լիիրավ անդամ, - ձևավորել և զարգացնել ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու, սեփական արարքները վերահսկելու, դրանց համար պատասխանատու լինելու գիտակցություն, - նպաստել աշակերտների ինքնադրսևորման ու ինքնարտահայտման հմտությունների ձևավորմանը, - ձևավորել առողջ ապրելակերպին նպաստող վարքագիծ, - բնության հանդեպ հոգատար վերաբերմունքի անհրաժեշտության գիտակցում, - նպաստել սեփական երկրի պատմամշակութային արժեքների ժառանգորդը լինելու գիտակցմանը:

Նպատակներն ուղղված են ինքնաճանաչմանը, շրջակա աշխարհի ճանաչմանը, հաղորդակցությանը, ճանաչողությանը, համագործակցությանը և որոշակի վարքագիծ ձևավորելուն: Նպատակներում հասարակական գիտությունների և բնական գիտությունների վերաբերյալ պահանջների բաշխվածությունը հավասարաչափ չէ: Պահանջներից միայն մի քանիսն են ուղղված բնության ճանաչողությանը, և հատկանշական է, որ այդ պահանջներն ինտեգրված են հասարակական գիտություններին վերաբերող պահանջների հետ, ինչպես օրինակ՝

- սովորողներին ծանոթացնել իրենց շրջապատող աշխարհին, այնտեղ կատարվող բնական (*բնագիտություն*) և հասարակական (*հասարակագիտություն*) երևույթներին ու օբյեկտներին,
- սովորեցնել ճանաչել սեփական օրգանիզմը (*բնագիտություն*), ծանոթացնել օրգանիզմի խնամքի և հիգիենայի հիմնական կանոններին (*հասարակագիտություն*),
- սովորեցնել արդյունավետ հաղորդակցվել և համագործակցել ուրիշ մարդկանց հետ (*հասարակագիտություն*), նրանց մոտ ձևավորել իրենց և շրջակա աշխարհը ճանաչելու հմտություններ (*հասարակագիտություն և բնագիտություն*):

Բացի նշված պահանջներից, մյուսներն առավելապես հարում են «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառին:

Բովանդակային պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

«Ես և շրջակա աշխարհը» առարկան հանրակրթության պետական չափորոշում արտացոլված է «Բնագիտություն, բնական գիտություններ» և «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառների շրջանակում: Այս տեսանկյունից՝ վերոնշյալ ուսումնական բնագավառների տարրական դպրոցի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջներն ամբողջովին առնչվում են «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկային, քանի որ այս կրթական աստիճանում այլ բնագիտական և հասարակագիտական պարտադիր առարկաներ ներկայացված չեն:

Տարրական դպրոց: Հանրակրթության պետական չափորոշով տարրական դպրոցի հանրակրթական ծրագրի «Բնագիտություն, բնական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջներն ուղղված են սովորողի պատկերացումների և վարքագծի ձևավորմանը, ինչպես նաև առկա են մասնավորեցված գիտելիքային պահանջներ:

Տարրական դպրոցի հանրակրթական ծրագրի «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» ուսումնական բնագավառի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջներն ուղղված են ճանաչողական, արժեքային համակարգի գիտակցման և

գնահատման կարողությունների ձևավորմանը: Այս բնագավառում ևս, ինչպես բնագիտություն բնագավառի դեպքում, առկա են հստակ գիտելիքային պահանջներ:

«Բնագիտություն, բնական գիտություններ»: Այս բնագավառի շրջանակներում ներկայացված կարողությունների, պատկերացումների և վարքագծային պահանջները կրկնվում են առարկայի ուսումնական նպատակներով՝ առանց մասնավորեցման, օրինակ՝

- *բովանդակային պահանջ՝* «շրջապատի բնության տարրերի և երևույթների վերաբերյալ պարզագույն պատկերացումներ ունեցող, դրանք գործնականում կիրառող, բնության մեջ և կենցաղում պատասխանատու վարքագիծ դրսևորող անձի» ձևավորում,
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝* «ծանոթացնել իրենց շրջապատող աշխարհին, այնտեղ կատարվող բնական ...երևույթներին», «ձևավորել իրենց և շրջակա աշխարհը ճանաչելու հմտություններ»:

Բովանդակային պահանջները, տարրական գիտելիքների բնութագրման առումով, պարունակում են գիտելիքային կետեր, որոնք առարկայի ուսումնական նպատակներով հստակ սահմանված չեն: Օրինակ՝

- *բովանդակային պահանջ՝* «մարմինների շարժման, ջերմության, լույսի, ձայնի», «Արեգակի, Լուսնի, Երկիր մոլորակի» մասին գիտելիքներ:

«Հասարակություն, հասարակական գիտություններ»: Այս բնագավառի շրջանակներում ներկայացված բովանդակային պահանջներն ուղղված են կարողությունների, հմտությունների և արժեքների հիմքերի ձևավորմանն ու ապահովմանը: Առարկայի ուսումնական նպատակները հիմնականում մասնավորեցնում են բովանդակային պահանջները, օրինակ՝

- *բովանդակային պահանջ՝* «հասարակական համակեցության կանոնների կարևորում»,
- *առարկայի ուսումնական նպատակ՝* «նպաստել սեփական արժանապատվության զգացումի, հանդուրժողականության, շրջապատի մարդկանց նկատմամբ բարյացակամ վերաբերմունքի ձևավորմանը»:

Մյուս կողմից՝ «կրթության դերի գնահատում» բովանդակային պահանջին առարկայի ուսումնական նպատակները չեն անդրադառնում:

Ինչպես «Բնագիտություն» ուսումնական բնագավառի դեպքում, այստեղ նույնպես առկա են գիտելիքների հստակ պահանջներ, որոնք ուղղակիորեն արտացոլված չեն առարկայի ուսումնական նպատակներում, օրինակ՝

- *բովանդակային պահանջ՝ «Հայաստանի վարչատարածքային բաժանման մասին», «հայ ժողովրդի անցյալի ու ներկայի կարևորագույն իրադարձությունների ...մասին»:*

Առարկայի ուսումնական այն նպատակները, որոնք կարևորում են սովորողի ինքնուրույնությունը, ինքնարտահայտումը, որոշումներ կայացնելու հմտությունները, բացակայում են հանրակրթության պետական չափորոշչով սահմանված՝ տարրական դպրոցի վերոնշյալ ուսումնական բնագավառներին ներկայացվող բովանդակային պահանջներում:

Շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ և առարկայի ուսումնական նպատակներ

Տարրական դպրոց: Շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներում առկա են դրույթներ, որոնք համեմատաբար ավելի շատ առնչվում են «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկային և հստակ արտացոլված են առարկայի նպատակներում, օրինակ՝

- *հանրակրթության պետական չափորոշչում շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝ «տարրական պատկերացում ունենա բնության և շրջակա միջավայրի մասին»,*
- *առարկայական չափորոշչում առարկայի նպատակներ՝ «սովորողներին ծանոթացնել իրենց շրջապատող աշխարհին»,*
- *հանրակրթության պետական չափորոշչում շրջանավարտին ներկայացվող պահանջ՝ «ճանաչի և սիրի իր բնակավայրը, հայրենիքը, հայրենի բնությունը, խնամքով վերաբերվի շրջակայքին»,*
- *առարկայական չափորոշչում առարկայի նպատակներ՝ «նպաստել սեփական երկրի պատմամշակութային արժեքների ժառանգորդը լինելու գիտակցմանը»:*

Հանրակրթության չափորոշչում կան շրջանավարտին ներկայացվող պահանջներ, որոնք կարող են առնչվել ցանկացած առարկայի, բայց առկա չեն այս առարկայի ուսումնական նպատակներում: Օրինակ՝

- *գիտակցի մարդու կողմից շրջակա միջավայրը բարելավելու հնարավորությունները և պատասխանատվությունը,*
- *հաճույք ստանա ստեղծագործական աշխատանքից և հաճույքով դրանք ցուցադրի:*

Ընդհանուր առմամբ, շրջանավարտին ներկայացվող պահանջների և տվյալ առարկայի նպատակների միջև փոխկապակցվածությունն առկա է՝ որոշ վերապահումներով:

Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջներ

«Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի չափորոշչում սովորողներին ներկայացված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները եռամակարդակ են՝ Ա, Բ և Գ: Պահանջները տրվում են առանձնացված՝ 2-րդ, 3-րդ և 4-րդ դասարանների համար, նաև տարանջատված են ըստ առարկայական ծրագրի թեմաների՝ դարձյալ յուրաքանչյուր դասարանի համար: Համաձայն սույն հետազոտության մեթոդաբանության՝ այս վերլուծության շրջանակներում դիտարկվելու են առարկայական չափորոշիչներում 2-րդ դասարանի սովորողին ներկայացվող պահանջները:

2-րդ դասարան: Սովորողներին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջների Ա մակարդակում հիմնականում գերակշռում են փաստական գիտելիքները՝ «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացի հետ մեկտեղ, օրինակ՝ «դասարանական, համակեցության և համագործակցային կանոններ, իր բնակավայրի մասին տեղեկություններ, շրջապատում տարածված բույսեր, կենդանիներ և այլն»: Առկա են մի քանի կոնցեպտուալ գիտելիքների պահանջներ՝ նույնպես «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացի հետ մեկտեղ, օրինակ՝ «տուն, ընտանիք, գերդաստան հասկացողությունները»: Կոգնիտիվ գործընթացներից գերակշռում է «հասկանալ»-ը, երկու դեպքերում հանդիպում է «կիրառել» գործընթացը, որն ուղղված է նախապես յուրացրած կանոնները կիրառելուն:

Սովորողը, օրինակ, պետք է՝

- իմանա դպրոցում համակեցության և բարեկիրթ հաղորդակցման կանոնները (*փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*),
- իմանա իր հասցեն, կարողանա նկարագրել իր բնակության վայրը, շրջակայքի հիմնական կառույցները և դրանց նշանակությունը (*փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*),
- կիրառի դասարանական կանոնները (*փաստական գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց*):

Ա մակարդակում առկա է նաև «գնահատել» բայով արտահայտված պահանջ՝ «գնահատի բնության գեղեցկությունը», սակայն ենթադրվում է, որ այս պահանջի յուրացման համար սովորողը պետք է ավելի շատ ճանաչի կամ ընդունի, քան քննի նշված պնդումը:

Սովորողներին ներկայացվող պահանջների Բ մակարդակում գերակշռում է գիտելիքի պրոցեսային տեսակը: Երկու թեմայի շրջանակներում առկա են փաստական գիտելիքների պահանջներ՝ «Առողջություն և անվտանգ կենսագործունեություն»: Կոգնիտիվ գործընթացներից առկա են «հասկանալ»-ը և «կիրառել»-ը և մեկ դեպքում՝ «գնահատել»-ը: Օրինակ՝

- կարողանա իր բնակավայրում կողմնորոշվելու նպատակով հարցեր տալ և ուղղորդվել դրանցով (*պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց*),
- կարողանա գործուն մասնակցություն ունենալ իր բնակավայրի բարեկարգմանը, ցուցաբերել շրջապատը մաքուր պահելու կարողություններ (*պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց*),
- կարողանա թվարկել կենդանի օրգանիզմներին առավել բնորոշ հատկությունները (*փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*),
- իմանա բույսերի աճի համար անհրաժեշտ պայմանները (*փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*),
- կարողանա հիմնավորել համակեցության կանոնների անհրաժեշտությունն ընտանիքում (*փաստական գիտելիք, «գնահատել» գործընթաց կամ փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*):

Վերջին օրինակում ներկայացված պահանջը ենթադրում է «գնահատման» գործընթաց, եթե սովորողին տրվում է հնարավորություն ինքնուրույն, քննադատաբար մոտենալ հարցին: Սակայն միևնույն ժամանակ հնարավոր է տարրական դպրոցում նշված պահանջը դիտարկել որպես սովորողին ուսուցչի կողմից արդեն իսկ տրված փաստական գիտելիքի վերարտադրություն: Արդյունքում՝ նման պահանջների յուրացումը տվյալ կրթական աստիճանում կարող է իրականացվել երկակի մոտեցմամբ՝ կախված ուսուցչի հայեցողությունից:

Սովորողներին ներկայացվող պահանջների Գ մակարդակում փաստական և պրոցեսային գիտելիքները հավասարաչափ են ներկայացված: Կոգնիտիվ գործընթացներից առկա են «հասկանալ»-ը, «կիրառել»-ը և մեկ դեպքում՝ «ստեղծել»-ը: Օրինակ՝

- կարողանա պարզ գծապատկերների միջոցով ներկայացնել իր բնակավայրը (*փաստական գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց*),
- կարողանա բացատրել կենդանի օրգանիզմների միջև գոյություն ունեցող որոշ կապեր և բացատրել դրանք (*փաստական գիտելիք, «հասկանալ» գործընթաց*),

- կարողանա տարբերակել այն իրավիճակները, որոնք կարող են հանգեցնել կոնֆլիկտի, նման իրավիճակներից խուսափելու համար համապատասխան վարք դրսևորել (*պրոցեսային գիտելիք, «կիրառել» գործընթաց*),
- կարողանա իր բնակավայրի բարելավմանն ուղղված առաջարկներ անել (*պրոցեսային գիտելիք, «ստեղծել» գործընթաց*):

«Ով եմ ես» թեմայի շրջանակում ներկայացված պահանջները, մասնավորապես Բ և Գ մակարդակներում, պահանջում են ինքնաճանաչողության՝ մետակոգնիտիվ գիտելիքներ, որոնք ուղեկցվում են «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացով՝

- Բ մակարդակ՝ կարողանա որպես առավելություն ընկալել իր և իր ընկերների տարբերություններն ու առանձնահատկությունները, (*մետակոգնիտիվ գիտելիք*),
- Գ մակարդակ՝ գիտակցի, որ տարբեր զգայարաններով ստացած տեղեկություններն օգնում են լիարժեք ընկալել աշխարհը (*մետակոգնիտիվ գիտելիք*):

Մետակոգնիտիվ գիտելիքների և «հասկանալ» կոգնիտիվ գործընթացի համադրման դեպքում ենթադրվում է, որ աշակերտի ինքնաճանաչման գործընթացը ենթակա է խիստ ուղղորդման:

Բ մակարդակում պրոցեսային գիտելիքները գերակշռում են, մյուս կողմից Գ մակարդակում հավասարապես առկա են փաստական և պրոցեսային գիտելիքներ: Գիտելիքային առումով մակարդակների միջև բարդացումը ոչ միշտ է առկա, օրինակ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Իմանա բույսերի նշանակությունը օդի մաքրության պահպանման համար (<i>փաստական գիտելիք</i>):	Իմանա բույսերի աճի համար անհրաժեշտ պայմանները (<i>փաստական գիտելիք</i>):	Ճանաչի իր շրջապատում հանդիպող պահպանության կարիք ունեցող որոշ բույսեր և կենդանիներ (<i>փաստական գիտելիք</i>):

Մյուս կողմից՝ կոգնիտիվ գործընթացի զարգացման առումով առկա են սահուն շղթաների օրինակներ՝

Ա մակարդակ	Բ մակարդակ	Գ մակարդակ
Իմանա իր բնակավայրին բնորոշ գծերը, տեսարժան վայրերը («հասկանալ» <i>գործընթաց</i>):	Կարողանա գործուն մասնակցություն ունենալ իր բնակավայրի բարեկարգմանը (<i>«կիրառել» գործընթաց</i>):	Կարողանա իր բնակավայրի բարելավմանն ուղղված առաջարկներ անել (<i>«ստեղծել» գործընթաց</i>):

Ընդհանուր առմամբ, սովորողին ներկայացվող պահանջներն առավել շեշտադրում են սովորողի ինքնաճանաչումը, կողմնորոշումը և համագործակցային կարողությունները: Արդյունքում՝ ներկայացված Ա, Բ, Գ մակարդակների շղթաները կոգնիտիվ գործընթացի աճ ենթադրում են, սակայն գիտելիքային սահուն աճ հիմնականում չեն ապահովում:

Հստակություն և չափելիություն

Առարկայական չափորոշում սովորողին ներկայացված պահանջներում գերակշռում են «կարողանա» և «իմանա» բայերը, որոնք հիմնականում բնութագրում են հստակ գործողություններ, օրինակ՝

- կարողանա արդյունավետ հաղորդակցվել և համագործակցել համադասարանցիների և ուսուցիչների հետ:

«Ով եմ ես» թեմայում, ինչպես նաև Ա և Գ մակարդակների որոշ պահանջներում առկա են ոչ միանշանակ ձևակերպումներ, օրինակ՝

- գիտակցի, որ տարբեր զգայարաններով ստացած տեղեկություններն օգնում են լիարժեք ընկալել աշխարհը,
- կարողանա որպես առավելություն ընկալել իր և ընկերների տարբերություններն ու առանձնահատկությունները,
- գիտակցի ընտանիքում դերերը, պարտականությունները և իրավունքները,
- կարողանա հիմնավորել ընտանիքում փոխօգնության և պարտականությունների ստանձնման կարևորությունը:

Նման ձևակերպումները միանշանակ ուղղորդող դեր չեն խաղում դասընթացի պլանավորման համար:

Նպատակակենտրոնություն և մրցունակություն

Նպատակակենտրոնություն

«Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի բովանդակային միջուկի կազմությունը և սովորողից պահանջվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների կառուցվածքը ցույց է տալիս, որ այն ունի նկատելիորեն ինտեգրված բնույթ: Առարկան 2-րդ դասարանի կտրվածքով հիմնականում պարունակում է հասարակական գիտություններին հատուկ պահանջներ և թեմաներ, իսկ բնագիտական ուսումնական բնագավառը ներկայացված է միայն մեկ թեմայով:

Ընդհանուր առմամբ՝ տարրական դպրոցի 2-րդ դասարանի սովորողին ներկայացվող պահանջները խմբավորված են թեմաների շուրջ, որոնցից յուրաքանչյուրն ունի որոշակի մասնավոր նպատակ՝

- «Ով եմ ես» թեման միտված է զարգացնել ինքնաճանաչողությունը,
- «Ես և իմ ընտանիքը» թեման միտված է ուսումնասիրել ընտանիքը և ընտանիքի անդամների միջև հարաբերությունները,
- «Ես և դպրոցը» թեման հիմնված է համագործակցային կարողությունների զարգացման վրա,
- «Իմ տունը, իմ բակը, իմ փողոցը» թեման նպատակադրում է զարգացնել համայնքային պատկանելությունը,
- «Քաղաք և գյուղ» բաժինը միտված է հասարակական մասնակցության ձևավորմանը,
- «Բնությունն իմ շուրջ» բաժինը տալիս է բնության առանձնահատկությունների մասին փաստական գիտելիքներ և մարդու՝ բնության հետ հարաբերվելու կանոններ,
- «Առողջություն և անվտանգ կենսագործունեություն» թեման օգնում է կողմնորոշվել խնդրահարույց իրավիճակներում, սովորեցնում է անձնական հիգիենայի կանոնները:

Մյուս կողմից՝ առարկաների հիմնական գաղափարների ինտեգրումը կատարվել է համաձայն սույն հետազոտության տեսական հատվածում ներկայացված ինտեգրման՝ Ռոբին Ֆոգարթինի (1991) հանրակրթական ծրագրերի մեկ առարկայի շրջանակում ինտեգրման մոդելներից **«իրար մեջ ներառվող»** մոդելի հիման վրա, որը հիմնված է առարկայի շրջանակում առկա բնական համադրությունների վրա:

Նման թեմատիկ բաժանումը նաև սերտորեն կապակցված է առարկայի ուսումնական նպատակների հետ:

Մրցունակություն

«Ես և շրջակա աշխարհը» առարկայի ուսումնական նպատակներն առնչվում են Եվրոպական առանցքային կարողություններից հատկապես սոցիալական և քաղաքացիական կարողություններին, սակայն հպանցիկ առնչվում նաև գիտության ոլորտի հիմնարար կարողություններին՝

- *գիտության ոլորտում հիմնարար կարողություններ՝* «սովորողներին ծանոթացնել իրենց շրջապատող աշխարհին, այնտեղ կատարվող բնական ... երևույթներին ու օբյեկտներին»,
- *սոցիալական և քաղաքացիական կարողություններ՝* «ձևավորել առողջ ապրելակերպին նպաստող վարքագիծ», «նպաստել սեփական

արժանապատվության զգացումի, հանդուրժողականության, շրջապատի մարդկանց նկատմամբ բարյացակամ վերաբերմունքի ձևավորմանը» և այլն:

Առարկայի բնույթը ենթադրում է հետազոտական աշխատանք, որի միջոցով կարելի է զարգացնել հաղորդակցման կարողությունները, սովորելու կարողությունը, թվայնացված կարողությունները, նախաձեռնողականության և գործունյա վարքը, սակայն առարկայի խնդիրները և սովորողին ներկայացվող պահանջները ուղղակիորեն չեն անդրադառնում նշված առանցքային կարողություններին:

Ուսումնական պլան և կրթական բովանդակության ծանրաբեռնվածություն

Առարկան բոլոր դասարանների համար ներկայացված է թեմատիկ բաժանմամբ, որտեղ ինտեգրված առարկաների հստակ բաժանումը դիտարկել հնարավոր չէ: Սա թույլ է տալիս ուսուցչին ճկուն լինել միջառարկայական կապերի ձևավորման, ինչպես նաև թեմայի շրջանակներում տարբեր փոխկապակցված երևույթները միասին դիտարկելու համար:

Առաջին ուսումնական տարվա ընթացքում՝ 2-րդ դասարանում, առարկային տրամադրվում է 32 ժամ՝ նպատակաուղղված հիմնականում ինքնաճանաչմանը, հաղորդակցման կարողությունների զարգացմանը, համայնքային պատկանելությանը և այլն: 3-րդ դասարանում թեմաները զարգանում են՝ հիմնականում պահպանելով նախորդ տարվա թեմաների տրամաբանությունը, նորից շեշտադրելով առարկայի հասարակագիտական մասնաբաժինը: Արդեն 4-րդ դասարանում առավել ընդգրկուն է առարկայի բնագիտական բաժինը, որը թույլ է տալիս հիմքեր ձևավորել միջին դպրոցում բնագիտության ուսումնական բնագավառի համար հետևյալ թեմաների շրջանակներում՝ բնություն, մարմիններ, նյութեր, մասնիկներ, բնությունը և մարդը և այլն՝ միևնույն ժամանակ պահպանելով առարկայի հասարակագիտական ուղղվածությունը:

Ամփոփում և եզրակացություններ

Առարկայի ուսումնական նպատակներում հասարակական գիտություններին վերաբերվող պահանջները գերազանցում են բնական գիտությունների համար սահմանված պահանջներին: Մյուս կողմից, սակայն, առարկայի վերջին տարվա՝ 4-րդ դասարանի բովանդակային միջուկը, ներառելով զգալի բնագիտական բաղադրիչ, հանգամանորեն արտահայտված չէ առարկայի ուսումնական նպատակներում:

Տարրական դպրոցում բնագիտական առարկայախմբի հիմքային բաղադրիչների ուսումնասիրությունը առարկայի շրջանակներում ծավալուն արտահայտված չէ, ինչը սահմանափակում է այս կրթական աստիճանից սկսած տարրական դպրոցում

բնագիտական առարկաների հանդեպ սովորողի մեջ հետաքրքրության սերմանումը:

Սովորողին ներկայացվող գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պահանջները թեև կոգնիտիվ գործընթացի աճ ենթադրում են, սակայն գիտելիքի բաղադրիչի սահուն աճ հիմնականում չեն ապահովում: Վերոնշյալ պահանջների ոչ միանշանակ ձևակերպումները նաև հստակության և չափելիության խնդիրներ են առաջացնում:

ՀԱՎԵԼՎԱԾ 3. ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԲԱԶՄԱՀԱՄԱԿԱԶՄ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ

Հանրակրթության կազմակերպման հիմնական սկզբունքը բոլոր երկրներում կրթության շարունակականությունն է: Սովորողները որոշակի նվազագույն շեմից մուտք են գործում հանրակրթություն, որն էլ զուգահեռվում է տարիքային աճին, իսկ այն սովորողները, ովքեր չեն հաջողում շարունակել կրթությունը, կրկնում են ծրագիրը նախորդ աստիճանի սովորողների հետ: Նման ուսուցման սկզբունքը կարելի է սահմանել որպես «միակազմ դասարանային ուսուցում»: Հանրակրթական և առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերը, գնահատման կարգը, դասավանդման չափորոշիչներն ուղղված են միակազմ դասարանային ուսուցմանը: Ուսուցչական հմտությունների զարգացման հիմնական ծրագրերը նույնպես ուղղված են միակազմ դասարանային ուսուցմանը:

Հանրակրթության կազմակերպման այս հիմնական սկզբունքին զուգահեռ գործում է նաև «բազմահամակազմ դասարանային ուսուցումը»: Բազմահամակազմ դասարանային ուսուցման վերաբերյալ հետազոտությունները սակավաթիվ են, իսկ երկրները բազմահամակազմ ուսուցման վերաբերյալ ³¹ հիմնականում առանձնացված վիճակագրություն չեն վարում:

Բազմահամակազմ ուսուցման պատճառները

Բազմահամակազմ ուսուցումն իրականացվում է երկու հիմնական պատճառով՝ ըստ ընտրության և կարիքի: Ըստ կարիքի պատճառը հիմնականում դեմոգրաֆիական է՝ պայմանավորված բնակավայրերում բնակչության ցածր խտությամբ (ինչը նույն տարիքի լիարժեք դասարաններ կազմելու հնարավորություն չի տալիս) և ոչ լիարժեք համակազմով դասարաններ կազմելու ֆինանսական ծախսատարությամբ: Բազմահամակազմ ուսուցումը նաև կարող է իրականացվել մանկավարժական նկատառումներից ելնելով: Նման մոտեցումը երբեմն կիրառվում է սովորողներին «ուսուցման» հմտություններ տալու նպատակով, երբ առավել բարձր աստիճանի սովորողները ուսուցանում են առավել ցածր աստիճանի սովորողներին: Բազմահամակազմ ուսուցման դրական արդյունքներից է նաև սովորողների՝ համագործակցության սոցիալական հմտությունների զարգացումը:

Բազմահամակազմ ուսուցման հնարավոր վտանգների և թերությունների վերաբերյալ հետազոտությունները սակավաթիվ են, սակայն բազմահամակազմ ուսուցումը կարող է օգտագործվել ի շահ սովորողների:

³¹ Ավստրալիայի հյուսիսային տարածքներում 1988 թվականին բազմահամակազմ ուսուցումը կազմում էր 40%, 2000 թվականին Անգլիայի տարրական դպրոցներում այն 25.4% էր, Հյուսիսային Իռլանդիայում 2002-2003 թվականներին երկրի բոլոր 1-7-րդ դասարաններում բազմահամակազմ ուսուցումը կազմում էր 21.6%: UNESCO /APEID, 1989:

1. Բազմահամակազմ ուսուցումը կարիք ունի առանձնացված համակարգային ուշադրության:

Կրթական համակարգերը բազմահամակազմ ուսումնառությանը սովորաբար սակավ են ուշադրություն դարձնում, ինչը հնարավորություն չի ընձեռում նման ուսուցման վերաբերյալ օբյեկտիվ համեմատական ուսումնասիրություն իրականացնել: Միաժամանակ, բազմահամակազմ ուսումնառությունը պետք է առանձնացված մշտադիտարկման ենթարկել և համապարփակ, առանձնացված տեղեկատվություն հավաքել սովորողների վերաբերյալ:

2. Բազմահամակազմ ուսումնառությունը չպետք է միանշանակ դիտարկվի որպես թերություն:

Այս ոլորտում կատարված մի շարք ուսումնասիրություններ ցույց են տալիս, որ բազմահամակազմ ուսուցումը կարող է դրական արդյունքներ ապահովել՝ ձևավորելով սոցիալական համագործակցային և բարձր կոգնիտիվ հմտություններ³²:

3. Կրթական չափորոշիչների մասնավորեցում բազմահամակազմ ուսուցման նպատակով:

Հանրակրթական չափորոշիչները հիմնականում ուղղված են միակազմ ուսուցմանը, սակայն չափորոշիչային պահանջների համապատասխանեցման կարիք կա նաև բազմահամակազմ ուսուցումն արդյունավետ իրականացնելու համար: Նման համապատասխանեցումը չի ենթադրում կրթական պահանջների նվազեցում, այլ վերջիններիս համապատասխանեցում բազմահամակազմ ուսուցմանը: Դրա իրագործման միջոցներն են.

- **Ժամանակային բաղադրումներ.** սովորական միակազմ հանրակրթության պահանջները խմբավորվում են ժամանակային որոշակի բաղադրիչներում՝ օրինակ տարրական դպրոցի պահանջները խմբավորվում են միջին դպրոցի նախնական դասարանների պահանջների հետ, տեղի է ունենում առարկաների հաջորդական, համատեղ, համախմբող և միահյուսված ինտեգրացիա, որի շնորհիվ ուսուցումը բոլոր սովորողների համար դառնում է հավասարապես օգտակար և հետաքրքիր: Այս տարբերակում մեծ է նաև ուսուցչի դերը՝ տարբեր տարիքի սովորողներին «օգտագործելու» միմյանց ուսուցման համար³³:

³²Veenman, S. (1995) 'Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: a best evidence synthesis', *Review of Education Research*, 65, 4, 319-381, Psacharopoulos, G. Rojas, C and Velez, E. (1993), 'Achievement Evaluation of Colombia's Escuela Nueva: Is Multigrade the Answer?', *Comparative Education Review*, 37, 3, 263-276, Mason, D.A. and Burns, 1997 'Reassessing the effects of combination classes', *Education Research and Evaluation*, 3, 1, 1-53

³³Պետք է նկատի ունենալ, որ սա չի ենթադրում միայն բարձր տարիքի սովորողների կողմից ցածր տարիքի սովորողների ուսուցանում, կարող է նաև կիրառվել հակառակը:

- **Տարբերակված չափորոշիչ և ուսուցում.** այս մեթոդի պարագայում յուրաքանչյուր սովորող միևնույն դասարանում սովորում է իր սեփական ծրագրով, ուսուցիչը կատարում է տարբերակված ուսուցանում, իսկ սովորողները ուսուցանում են միմյանց:
 - **Քվազիմիակազմ ուսուցում.** այդ մեթոդի պարագայում ուսուցիչը խմբավորում է կատարում ըստ իրար հնարավորինս մոտ տարիքային բաշխումների և յուրաքանչյուր խմբի հետ կատարում առանձին ուսուցում: Այս մեթոդը պահանջում է դասացուցակի կազմման վերանայում և ժամանակի հստակ կառավարում:
4. **Ինտեգրացված ուսուցում.** անկախ չափորոշչային պահանջների համապատասխանեցումից՝ բազմահամակազմ ուսումնառությունը ենթադրում է ինտեգրացված առարկայական ուսուցում: Այս տեսանկյունից սույն ուսումնառության տեսական հատվածում ներկայացված առարկայական ծրագրերի ինտեգրացիայի մոդելները հատկապես կիրառելի են, քանի որ բազմահամակազմ միջավայրերում առանձնացված ուսուցման հնարավորությունը շատ սահմանափակ է:
 5. **Բազմահամակազմ ուսումնական նյութերի կիրառում.** բազմահամակազմ ուսուցումը ենթադրում է նաև «բազմահամակազմ» ուսուցման նյութերի առկայություն, քանզի մեկ դասագրքով ուսուցումն այս պարագայում կիրառելի չէ:
 6. **Ուսուցիչների պատրաստվածության բարձրացում.** բազմահամակազմ ուսումնառությունը մեծապես հենվում է ուսուցչական հմտությունների վրա, և այս տեսանկյունից խիստ կարևոր են տարբերակված ուսուցման, ձևավորող գնահատման հմտությունները: Բազմահամակազմ միջավայրերն առավել սովորողակենտրոն են, սովորաբար շատ ավելի, քան միակազմ միջավայրերը, որովհետև բազմահամակազմ միջավայրերում սովորողների պահանջները շատ ավելի մեծ ներկայություն ունեն դասարանում:

ՀԱՎԵԼՎԱԾ 4. ԽՄԲԱՅԻՆ ՔՆՆԱՐԿՈՒՄՆԵՐԻ ՑԱՆԿ

Ուսուցիչներ

«Հայոց լեզու և գրականություն» առարկայախմբի խմբային քննարկմանը մասնակից ուսուցիչներ

Մասնակիցներ	Դպրոց
Նարինե Սադոյան	Երևանի թ. 55 դպրոց
Անուշ Լալազարյան	Երևանի թ. 150 դպրոց, Ֆ. Նանսենի անվ
Մարիամ Կուլախսզյան	Երևանի թ. 48 դպրոց
Օֆելյա Հերոյան	Վ.Պետրոսյանի անվան Երևանի թ. 51 հիմնական դպրոց
Անժելա Նազարեթյան	Ա. Շահինյանի անվան ֆիզմաթ հատուկ դպրոց
Գոհար Մխչյան	Վաղարշապատ, Մ. Գորկու անվան N 5 ավագ դպրոց
Նինա Գևորգյան	ք. Արարատի թ. 3 հիմնական դպրոց
Աննա Ստեփանյան	ՀՊՄՀ հենակետային վարժարան
Դունյա Կարապետյան	Ալ. Բլոկի անվան թ. 122 հիմնական դպրոց
Սուսաննա Աբգարյան	Երևանի թ. 20 դպրոց
Սոնիկ Շահինյան	Գյումրու N 45 ավագ
Նունե Գալստյան	Երևանի թ. 114 ավագ դպրոց
Կարինե Մկրտչյան	Գյումրիի «Բալատոն» վարժարան
Կարինե Զիֆրիմյան	Գյումրիի թ. 1 ավագ դպրոց
Անահիտ Իսկանդարյան	Վանաձոր Գրիբոյեդովի անվան N 11 ավագ

«Օտար լեզուներ» առարկայախմբի խմբային քննարկմանը մասնակից ուսուցիչներ

Մասնակիցներ	Դպրոց
Նինա Ղազարյան	Երևանի թ. 55 դպրոց
Աննա Չերքեզյան	Երևանի թ. 150 դպրոց
Արմենուհի Սարգսյան	Երևանի թ. 48 դպրոց
Վիկտորիա Միրզոյան	Երևանի թ. 51 դպրոց
Սոնյա Բուդաղյան	Վաղարշապատ, Մ. Գորկու անվան N 5 ավագ դպրոց
Հռիփսիմե Աղազուլյան	ք. Արարատի թ. 3 հիմնական դպրոց
Մարինա Լիյովա	ՀՊՄՀ հենակետային վարժարան
Մերի Իսկանդարյան	Ալ. Բլոկի անվան թ. 122 հիմնական դպրոց
Անահիտ Խոսրովյան	Երևանի թ. 20 դպրոց
Ժաննա Աբայան	Գյումրու N 45 ավագ
Նարինե Մոսինյան	Երևանի թ. 114 ավագ դպրոց
Լիլիա Հովսեփյան	Գառնիի թ. 1 հ/դպրոց
Կարինե Բալիկյան	Վանաձոր Գրիբոյեդովի անվան N 11 ավագ

«Մաթեմատիկա» առարկայախմբի խմբային քննարկմանը մասնակից ուսուցիչներ

Մասնակիցներ	Դպրոց
Ռուբեն Գրիգորյան	Երևանի թ. 55 դպրոց
Մարինե Եսայան	Վանաձոր, Մաթեմատիկայի և բնագիտական առարկաների խորացված ուսուցմամբ հատուկ դպրոց
Լուսինե Ղալիջյան	Երևանի թ. 150 դպրոց
Սուսաննա Վարդումյան	Երևանի թ. 48 դպրոց
Մելանյա Ալավերդյան	Երևանի թ. 51 դպրոց
Արման Սարգսյան	Ա. Շահինյանի անվան ֆիզմաթ հատուկ դպրոց

Մասնակիցներ	Դպրոց
Զարյա Ղուլյան	Վաղարշապատ, Մ. Գորկու անվան N 5 ավագ դպրոց
Հրայր Գրիգորյան	ք. Արարատի թ. 3 հիմնական դպրոց
Սմբատ Շահինյան	Քվանտ վարժարան
Վարուժան Վարդապետյան	ՀՊՄՀ հենակետային վարժարան
Մարգարիտա Վարդանյան	Երևանի թ. 20 դպրոց
Մանյակ Մուրաֆյան	Գյումրու «Ֆոտոն» վարժարան
Նաիրա Ասլանյան	Գյումրիի ակադեմիական վարժարան
Սոֆա Շահբազյան	Երևանի թ. 114 ավագ դպրոց
Իրինա Մանուկյան	Գյումրիի «Բալատոն» վարժարան

«Ինֆորմատիկա» առարկայի խմբային քննարկմանը մասնակից ուսուցիչներ

Մասնակիցներ	Դպրոց
Արփինե Քոչարյան	Երևանի թ. 55 դպրոց
Նարինե Բաղդասարյան	Վանաձոր, Մաթեմատիկայի և բնագիտական առարկաների խորացված ուսուցմամբ հատուկ դպրոց
Սաթենիկ Վարդանյան	Գյումրիի ակադեմիական վարժարան
Հայկանուշ Գրիգորյան	Գյումրիի «Բալատոն» վարժարան

«Բնական գիտություններ» առարկայախմբի խմբային քննարկմանը մասնակից ուսուցիչներ

Մասնակիցներ	Դպրոց
Արմեն Ծատուրյան	Վանաձոր, Մաթեմատիկայի և բնագիտական առարկաների խորացված ուսուցմամբ հատուկ դպրոց
Քնարիկ Գյուլումյան	Երևանի թ. 150 դպրոց
Անիկ Վարդանյան	Երևանի թ. 150 դպրոց

Մասնակիցներ	Դպրոց
Արմինե Միկոյան	Ա. Շահինյանի անվան ֆիզմաթ հատուկ դպրոց
Քնարիկ Բոյան	Ա. Շահինյանի անվան ֆիզմաթ հատուկ դպրոց
Մեխակ Հայրապետյան	Ա. Շահինյանի անվան ֆիզմաթ հատուկ դպրոց
Գայանե Մարտիրոսյան	Վաղարշապատ, Մ. Գորկու անվան N 5 ավագ դպրոց
Կարինե Մանուկյան	ք. Արարատի թիվ 3 հիմնական դպրոց
Նունե Զավադյան	Կապանի թ. 9 ավագ դպրոց
Գրիգոր Աղաբաբյան	Քվանտ վարժարան
Սիրինե Կոսյան	Ալ. Բլոկի անվան թիվ 122 հիմնական դպրոց
Իզաբելլա Ծատուրյան	Ալ. Բլոկի անվան թիվ 122 հիմնական դպրոց
Երվանդ Սերոբյան	Գյումրիի թ. 1 ավագ դպրոց

«Հասարակական գիտություններ» առարկայախմբի քննարկմանը մասնակից ուսուցիչներ

Մասնակիցներ	Դպրոց
Սիրանույշ Նազարյան	Երևանի թ. 48 դպրոց
Աշոտ Եղիազարյան	Ա. Շահինյանի անվան ֆիզմաթ հատուկ դպրոց
Կարինե Ավետիսյան	Վաղարշապատ, Մ. Գորկու անվան N 5 ավագ դպրոց
Գոհար Հովհաննիսյան	ք. Արարատի թ. 3 հիմնական դպրոց
Գայանե Ալավերդյան	Կապանի թ. 9 ավագ դպրոց
Տաթևիկ Պետրոսյան	Ալ. Բլոկի անվան թ. 122 հիմնական դպրոց
Արշավիր Գասպարյան	Գյումրիի ակադեմիական վարժարան
Արմինե Կիրակոսյան	Երևանի թ. 114 ավագ դպրոց
Հայարիկ Բաղդասարյան	Գառնիի թ. 1 հ/դպրոց
Ռուզաննա Կիրակոսյան	Գյումրիի թ. 1 ավագ դպրոց
Լալա Միրզոյան	Վանաձոր Գրիբոյեդովի անվան N 11 ավագ

Տարրական դպրոցի ուսուցիչների խմբային քննարկմանը մասնակից ուսուցիչներ

Մասնակիցներ	Առարկա	Դպրոց
Հայկուհի Ավագյան	Անգլերեն	Երևանի Ջ. Կիրակոսյանի անվան թ. 20 դպրոց
Իրինա Աղաբաբյան	Ռուսաց լեզու	Երևանի Պուշկինի անվան թ. 8 դպրոց
Մարինե Թադևոսյան	Մայրենի, մաթեմատիկա	Երևանի Վ. Համբարձումյանի անվան թ. 12 դպրոց
Գոհար Չարխիֆալակյան	Մայրենի, մաթեմատիկա	Երևանի թ. 51 դպրոց
Արմինե Գրիգորյան	Մայրենի, մաթեմատիկա	Երևանի Ն. Աղբալյանի անվան դպրոց
Անահիտ Հարությունյան	Մայրենի, մաթեմատիկա	Մ. Սեբաստացու անվան Դպրոց
Անահիտ Ղազարյան	Մայրենի, մաթեմատիկա	Երևանի թ. 150 դպրոց
Էվելինա Խաչատրյան	Մայրենի, մաթեմատիկա	Երևանի Իսակովի անվան թ. 132 դպրոց

Հանրակրթության պետական չափորոշի, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի, դասագրքերի մշակմանը մասնակցած փորձագետներ

«Օտար լեզուներ» առարկայախմբի խմբային քննարկմանը մասնակից փորձագետներ

Մասնակիցներ	Պաշտոն
Ազնիվ Էյրամջանց	Դասախոս Ռուսաց և Սլավոնական լեզուների ամբիոն ԵՊՀ
Սվետլանա Սամուելյան	Դոցենտ Ռուսաց և Սլավոնական լեզուների ամբիոն ԵՊՀ
Հասմիկ Քաջբերունի	Դոցենտ Անգլերենի բառագիտության և ոճաբանության ամբիոն ԵՊՀ
Նաիրա Ավագյան	Դոցենտ Անգլիական բանասիրության ամբիոն ԵՊՀ
Մելանյա Աստվածատրյան	Ամբիոնի վարիչ Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ԵՊՀ
Ելենա Երզնկյան	Անգլերենի ամբիոնի վարիչ ԵՊՀ

«Հայոց լեզու» առարկայախմբի խմբային քննարկմանը մասնակից փորձագետներ

Մասնակիցներ	Պաշտոն
Դավիթ Գասպարյան	Գլխավոր մասնագետ Հայագիտական և սոցիալ մշակութային առարկաների բաժին ԿԱԻ
Դավիթ Գյուրջինյան	Դոցենտ Հայագիտության ամբիոն ԵՊՀ
Ռուբեն Սաքապետոյան	Պրոֆեսոր Հայոց լեզվի ամբիոն ԵՊՀ
Զավեն Ավետիսյան	Բաժնի վարիչ ՀՀ ԳԱԱ Գրականության ինստիտուտ
Փառանձեմ Մեյթիխանյան	Դոցենտ ԵՊՀ
Արտաշես Սարգսյան	Դոցենտ Հայ բանասիրության ֆակուլտետ - Հայոց լեզվի ամբիոն ԵՊՀ
Հովիկ Գրիգորյան	Դոցենտ, պատմ. գիտ. թեկնածու ԵՊՀ

«Մաթեմատիկա» առարկայախմբի խմբային քննարկմանը մասնակից փորձագետներ

Մասնակիցներ	Պաշտոն
Գագիկ Միքայելյան	Դոցենտ Մաթեմատիկայի և մեխանիկայի ֆակուլտետ - Մաթեմատիկական անալիզի և ֆունկցիաների տեսության ամբիոն ԵՊՀ
Արթուր Սահակյան	Դեկան Մաթեմատիկայի և մեխանիկայի ֆակուլտետ ԵՊՀ
Առաքել Թասլաքյան	Դեկանի տեղակալ Մաթեմատիկայի և մեխանիկայի ֆակուլտետ - Ընդհանուր մաթեմատիկայի ամբիոն ԵՊՀ
Համլետ Միքայելյան	Ֆիզ. մաթ. գիտ. թեկ., պրոֆեսոր Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

«Հասարակագիտական գիտություններ» առարկայախմբի խմբային քննարկմանը մասնակից փորձագետներ

Մասնակիցներ	Պաշտոն
Աշոտ Մելքոնյան	Տնօրեն ՀՀ ԳԱԱ Պատմության ինստիտուտ

Ալբերտ Ստեփանյան	Ամբիոնի վարիչ Համաշխարհային պատմության ամբիոն ԵՊՀ
Արմեն Հովսեփյան	Վարիչ աշխարհագրության/բնագիտության բաժին ԿԱԻ
Լիլիթ Հովհաննիսյան	Պատմության դասախոս Գլաձորի համալսարան
Լուսինե Ալեքսանյան	Գլխավոր մասնագետ ԿԱԻ
Նունե Թորոսյան	Մասնագետ ԿԱԻ
Գուրգեն Հովհաննիսյան	Դոցենտ Աշխարհագրության և երկրաբանության ֆակուլտետ - Սոցիալ-տնտեսական աշխարհագրության ամբիոն ԵՊՀ
Սիլվա Պետրոսյան	Դոցենտ Փիլիսոփայության և հոգեբանության ֆակուլտետ - Փիլիսոփայության պատմության ամբիոն ԵՊՀ
Սերոբ Խաչատրյան	Ասիստենտ Փիլիսոփայության և հոգեբանության ֆակուլտետ - Փիլիսոփայության պատմության ամբիոն ԵՊՀ

«Բնական գիտություններ» առարկայախմբի խմբային քննարկմանը մասնակից փորձագետներ

Մասնակիցներ	Պաշտոն
Արտավազդ Մամյան	Ուսումնական գծով վարիչի տեղակալ Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան Մոսկվայի Պետական Համալսարան, երևանյան մասնաճյուղ
Գագիկ Մելիքյան	Տնօրեն Գնահատման և թեստավորման կենտրոն
Ալեքսանդր Եսայան	Դեկանի տեղակալ Կենսաբանության ֆակուլտետ - Էկոլոգիայի և բնության պահպանության ամբիոն ԵՊՀ
Առլիկ Խաչատրյան	Դոցենտ Դեղագիտության եւ քիմիայի ֆակուլտետ - Ֆիզիկական և կոլոիդների քիմիայի ամբիոն ԵՊՀ
Համբարձում Խաչատրյան	Պրոֆեսոր Դեղագիտության եւ քիմիայի ֆակուլտետ - Անօրգանական և անալիտիկ քիմիայի ամբիոն ԵՊՀ
Արամ Ծատուրյան	Մասնագետ ԳԹԿ
Կարապետյան Ալվարդ	Մասնագետ ԿԱԻ

«Հանրակրթության պետական չափորոշիչ» թեմայով խմբային քննարկմանը մասնակից փորձագետներ

Մասնակիցներ	Պաշտոն
Ռոբերտ Ստեփանյան	Վարչության պետ ԿԳՆ
Մելանյա Դավթյան	Բաժնի վարիչ ԿԱԻ
Օնիկ Միքայելյան	Բաժնի վարիչ ԿԱԻ
Ալվարդ Կարապետյան	Մասնագետ ԿԱԻ
Թամար Ալեքսանյան	Ուսուցչուհի Ան. Շիրակացու անվ. Ճեմարան
Սարիբեկ Հակոբյան	Բաժնի վարիչ ԿԱԻ

ՀՂՈՒՄՆԵՐ

ԿԱԻ (2013). «ՀՀ-ում գործող գնահատման համակարգի բարելավման նպատակով իրականացված ուսումնասիրություն»:

ՀՀ Ազգային ժողով (2015). «ՀՀ կրթության զարգացման 2016-2026 թթ. պետական ծրագիր», *օրենքի նախագիծ*:

ՀՀ Ազգային ժողով (2009). «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք:

ՀՀ Ազգային ժողով (1999). «Կրթության մասին» ՀՀ օրենք:

ՀՀ կառավարություն (2011). «Հանրակրթության պետական չափորոշիչ»:

ՀՀ կառավարություն (2004). «Հանրակրթության պետական կրթակարգ»:

ՀՀ ԿԳՆ (2014). «Հանրակրթության ուսումնական հաստատության սովորողի ուսումնական առաջադիմության գնահատման երաշխավորությունների կարգ»:

ՀՀ ԿԳՆ (2005). «Սովորողների գնահատման հայեցակարգ»:

ՀՀ ԿԳՆ, ԿԱԻ (2015-2016). «Մեթոդական ցուցումներ 2015-2016 ուսումնական տարում ՀՀ հանրակրթական հիմնական ընդհանուր պետական ծրագրեր իրականացնող հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում գնահատման համակարգի կիրառման վերաբերյալ»:

Abiko, T. (2014). 'Education reform in contemporary Japan', International Handbook of Curriculum Research.

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.

Black, P. and Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education 5(1) pp. 7-71.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain.

Clark, D. (2010). Bloom's Taxonomy of learning domains: The cognitive domain.

Decoker, G. and Bjork, C. (2013). Japanese education in an era of globalization: Culture, politics, and equity.

Educate America Act. (1994). Goals 2000.

Finnish National Board of Education. (2016). Basic education.

- Gopinathan, S. and Mardiana, A.B. (2013). 'Globalization, the state and curriculum reform', in *Globalization and the Singapore Curriculum*. Springer Science + Business Media, pp.15–32.
- Isaacs, T., Creese, B. and Gonzalez, A. (2015). *Aligned Instructional Systems: Cross-Jurisdiction Benchmarking Report*. University College of London, Institute of Education.
- Krathwohl, D.R. and Payne, D.A. (1971). 'Defining and assessing educational objectives', in R.L. Thorndike (Ed.) *Educational Measurement*, Washington, DC: American Council on Education, pp.17–45.
- Mellanby, J. and Theobald, K. (2014). *Education and learning: An evidence-based approach*.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*.
- OECD. (2011). *Strong performers and successful reformers in education lessons from PISA for the United States*.
- OECD. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*.
- PISA. (2012). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*.
- Rychen, D.S. and Salganik, L.H. (2005). *The definition and selection of key competencies*.
- Sahlberg, P. (2010) 'Rethinking Accountability for a Knowledge Society', *Journal of Educational Change*.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*.
- Takayama, K., Waldow, F. and Sung, Y.-K. (2013) 'Finland has it all? Examining the media Accentuation of "Finnish Education" in Australia, Germany and South Korea', *Research in Comparative and International Education*, 8(3), pp. 307–325.
- Taylor and Group, F. (2015). *Re-evaluating education in Japan and Korea: De-mystifying stereotypes*.
- Tyler, Ralph W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*.
- World Economic Forum. (2016). *The 10 skills you need to thrive in the fourth industrial revolution*.