

**ԴԱՍԱՐԱՆԱՅԻՆ ԳԵԱՅԱՏՄԱՆ
ՀԱՎԱՍԱՐՈՒԹՅԱՆՆ ՈՒ
ԱՐԴԱՐԱՅԻՈՒԹՅԱՆԸ ՄԻՏՎԱԾ ՓՈՐՁԻ
ԿԵՐՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Ամփոփագիր



© Միավորված ազգերի կազմակերպության մանկական
հիմնադրամ (ՅՈՒՆԻՍԵՖ), 2022թ.

Նյութը վերահրատարակելու, կրկնօրինակելու, տպագրելու կամ
թարգմանելու ցանկության դեպքում անհրաժեշտ է ձեռք բերել
ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի գրավոր թույլտվությունը՝ հարցում ուղարկելով
հետևյալ հասցեներին. ՅՈՒՆԻՍԵՖ, Պետրոս Ադամյան փող. 14,
Երևան, 0010, Էլ. հասցե՝ yerevan@unicef.org

ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի լուսանկարները պաշտպանված են հեղինակային
իրավունքով և չպետք է վերատպվեն որևէ հարթակում՝ առանց
ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ից նախնական գրավոր թույլտվություն ստանալու:
ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի լուսանկարները տարածելու/վերատպելու
վերաբերյալ հարցումները պետք է ուղղվեն ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի
հայաստանյան գրասենյակին՝ Պետրոս Ադամյան փող. 14,
Երևան, 0010 կամ yerevan@unicef.org Էլ.հասցեին:

Կազմի լուսանկարը՝ © UNICEF Armenia/2016/Պիրոնցի



ԴԱՍԱՐԱՆԱՅԻՆ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՀԱՎԱՍԱՐՈՒԹՅԱՆՆ ՈՒ ԱՐԴԱՐԱՑԻՈՒԹՅԱՆԸ ՄԻՏՎԱԾ ՓՈՐՁԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ամփոփագիր

«Դասարանային գնահատման հավասարությանն ու արդարացիությանը միտված փորձի վերլուծություն» ուսումնասիրությունը պատվիրել է ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ը Կրթության համաշխարհային գործընկերության (ԿՀԳ) հիմնադրամի՝ Հայաստանի Հանրապետությանը տրամադրած «Կրթության ոլորտի զարգացման ծրագիր» դրամաշնորհի շրջանակում: Ուսումնասիրությունը մշակվել է ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարության (ԿԳՄՄՆ) հետ քննարկման արդյունքում: Ուսումնասիրությունն իրականացրել է փորձագիտական խումբը, գնահատել են անկախ գրախոսներ, և վերանայել են ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի և Ասիական զարգացման բանկի (ԱԶԲ)՝ համապատասխանաբար դրամաշնորհային գործակալի և համակարգող գործակալության աշխատակիցները/խորհրդատուները՝ ընտրված տեղական կրթական խմբի կողմից (ՏԿԽ), որը ստեղծել է ԿԳՄՄՆ-ն ԿՀԳ հիմնադրամի հետ համագործակցության շրջանակում:

Երախտագիտություն

ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամը (ՅՈՒՆԻՍԵՖ) բարձր է գնահատում ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարության (ԿԳՄՍՆ) անգնահատելի աջակցությունն այս զեկույցի պատրաստման գործում: Մասնավորապես, շնորհակալություն ենք հայտնում Սուսաննա Ազատյանին (ԿԳՄՍՆ հանրակրթության և արտադպրոցական ծրագրերի մշակման և իրականացման բաժնի պետ), ում աջակցությունը վերլուծության ընթացքում ապահովել է նախարարության հետ սահուն հաղորդակցությունը և ոլորտի համապատասխան ծրագրերի վերաբերյալ տեղեկատվության հասանելիությունը, ինչպես նաև Կրթության զարգացման և Նորարարությունների ազգային կենտրոնի (ԿՇՆԱԿ) հետ սահուն պաշտոնական հաղորդակցությունը: Առանձնահատուկ շնորհակալություն ենք հայտնում Արտակ Պողոսյանին (Կրթական տեխնոլոգիաների ազգային կենտրոն, (ԿՏԱԿ)) և Նրա թիմին, ում աջակցությունը կենսական նշանակություն ունեցավ հետազոտության ընտրանքային տվյալների տրամադրման և ուսուցիչների շրջանում դրա տարածման գործում, ինչպես նաև

Լուսինե Ալեքսանյանին (ԿՇՆԱԿ-ի գնահատման բաժնի պետ), և Աստղիկ Բալայանին (ԿՇՆԱԿ -ի գնահատման բաժնի մասնագետ)՝ ողջ ուսումնասիրության ընթացքում ակտիվ համագործակցության համար:

Սույն զեկույցը պատրաստվել է հետազոտական թիմի կողմից, որը բաղկացած է հետևյալ խորհրդատուներից՝ Աննա Ալեքսանյան (Թիմի ղեկավար), Միեր Դավթյան (ավագ փորձագետ) և Գոհարիկ Տիգրանյան (կրտսեր փորձագետ)՝ անկախ սոցիոլոգի (Աննա Խաչատրյան) աջակցությամբ, ով հիմնական թիմի հետ համատեղ իրականացրել է ֆոկլուս խմբային քննարկումները և փորձագետների ու առանցքային տեղեկատու հանդիսացող դպրոցների տնօրենների հետ հարցազրույցները, ինչպես նաև սղագրել տվյալները՝ մի շարք կամավորների (Մանե Ալեքսանյան, Մանե Բաբաջանյան, Միլենա Հայրապետյան և Վարդուհի Մելքոնյան) աջակցությամբ: Մենք շնորհակալ ենք նաև հիմնական թիմի նախկին անդամներ Տիգրան Մնացականյանին (ավագ փորձագետ) և Սառա Մանչակյանին (կրտսեր փորձագետ) ծրագրի սկզբում իրենց ներդրման համար:

Աշխատանքներն իրականացվել են Ալվարդ Պողոսյանի (Կրթության մասնագետ, ՅՈՒՆԻՍԵՖ) և Արման Գասպարյանի (Կրթության համակարգող, ՅՈՒՆԻՍԵՖ) ընդհանուր ղեկավարությամբ: Ռամյա Վիվեկանանդանը (Կրթության ավագ մասնագետ, ԿՀԳ հիմնադրամ) և Մեջի Պիեռ-Լուիսը (Ուսուցման գնահատման խորհրդատու, ԿՀԳ հիմնադրամ) կազմակերպել են եռօրյա կողմնորոշիչ նիստ՝ թիմին ուղղորդելու Ուսուցման զանգվածային գնահատման ազգային համակարգերի վերլուծության (Analysis of National Learning Assessment Systems (ANLAS)) կիրառման նպատակով:

Թիմն անչափ երախտապարտ է Ադրինե Բաբլոյանին (Հետազոտության և գնահատման համակարգող, ՅՈՒՆԻՍԵՖ) և Աստղիկ Մարտիրոսյանին (Երեխաների իրավունքների մոնիտորինգի և գնահատման մասնագետ, ՅՈՒՆԻՍԵՖ) մասնագիտական գրախոսության համար, Չոյա Անդեյկյանին (ծրագրի օգնական, ՅՈՒՆԻՍԵՖ) վարչական հարցերում աջակցության համար, ինչպես նաև Զրիստիան Գարբիս Ադանայանին և Ազնիվ Նասյանին՝ համապատասխանաբար, վերջնական զեկույցի անգլերեն և հայերեն տարբերակները սրբագրելու համար:

Շնորհակալություն ենք հայտնում նաև Նարեկ Մանուկյանին (Ծրագրի խորհրդական, ԱԶԲ)՝ կրթության ոլորտի վերլուծության տարբեր փուլերում ուղղորդման և առաջարկությունների համար: Թիմը նաև իր երախտագիտությունն է հայտնում միջազգային խորհրդատու դոկտոր պրոֆ. Բիլ Բոյլին (1989-ից 2014 թվականներին Մեծ Բրիտանիայի Մանչեստրի համալսարանի Ձևավորող գնահատման ուսումնասիրությունների կենտրոնի տնօրեն), ով ձևավորող գնահատման մեթոդաբանության և դրա մանկավարժական վերապատրաստման ու իրականացման ոլորտում աշխարհի առաջատար փորձագետներից է:

Մեր խորին երախտագիտությունն ենք հայտնում դպրոցների բոլոր աշակերտներին, ուսուցիչներին, ուսուցիչների օգնականներին, տնօրեններին, փոխտնօրեններին և դպրոցական խորհրդների անդամներին, ովքեր համագործակցեցին մեզ հետ՝ ֆոկլուս խմբային քննարկումների ընթացքում կիսելով իրենց փորձը և կարծիքները Հայաստանում դասարանային գնահատման պրակտիկայի վերաբերյալ: Մենք ցանկանում ենք մեր անկեղծ երախտագիտությունը հայտնել առանցքային փորձագետներին,

պետական գերատեսչությունների,
միջին մասնագիտական և
բարձրագույն ուսումնական
հաստատությունների, տեղական
քաղաքացիական հասարակության
կազմակերպությունների
(ԶՀԿ) ներկայացուցիչներին,
զարգացման գործընկերներին
և անկախ փորձագետներին,
ովքեր պատրաստակամորեն
կիսվեցին իրենց անգնահատելի

պատկերացումներով Հայաստանում
դասարանային գնահատման
քաղաքականության և պրակտիկայի
վերաբերյալ:

Հայցում ենք ներողամտություն
ցանկացած բացթողման համար և
մեր անկեղծ շնորհակալությունն
ենք հայտնում բոլորին, ովքեր սիրով
նվիրեցին իրենց ժամանակը և
փորձը:

Ամփոփագիր

Հետազոտության մասին

Հիմնավորումը, նպատակը և խնդիրները

Դասարանային գնահատման ժամանակ հավասարության և արդարացիության արդյունքների ուրվագծման, սովորողների դասարանային գնահատման քաղաքականությունը և պրակտիկան ուսումնասիրելու, ոլորտի կարևոր դերակատարների գործողությունները քննարկելու, մանկավարժների մասնագիտական զարգացումը դիտարկելու և Հայաստանում դասարանային գնահատման քաղաքականության պատասխանատուներին տեղեկացնելու շրջանակներում ձեռնարկված բոլոր գործողությունները սահմանվել են **դպրոցում դասարանային գնահատման հավասարությանն ու արդարացիությանը միտված փորձի վերլուծությամբ**, ինչպես նաև այն քննարկումներով, որոնք միտված են եղել **սովորողների ուսումնառության վերջնարդյունքների կատարելագործմանը**: Նշված գործողությունները նպաստում են Հայաստանում կրթության ոլորտի ծրագրի իրականացմանը (ESP) Կայուն զարգացման նպատակի (ԿՀՆ) շրջանակում: Նպատակն

է իրագործել ԿՀՆ 4-ը (Կայուն զարգացման նպատակ 4. Որակյալ կրթություն. առաջարկել է ՄԱԿ-ը 2015 թվականի սեպտեմբերին)՝ «Ապահովել ներառական ու որակյալ կրթություն բոլորի համար և խթանել ողջ կյանքի ընթացքում ուսման հնարավորություններ», և ԿՀՆ 4.1-ը՝ «Մինչև 2030 թվականը ապահովել, որ բոլոր աղքիկները և տղաները ստանան անվճար, համապատասխան և որակյալ տարրական և միջնակարգ կրթություն, որը հանգեցնում է պատշաճ և արդյունավետ ուսումնառության նպատակների»: Համաշխարհային մակարդակում ԿՀՆ 4-ը հիմնավորել է դասարանային գնահատման անհրաժեշտությունը՝ կրթության որակը և ուսման առաջընթացը հաստատելու և վերահսկելու համար:

Փաստերի վրա հիմնված մոտեցման և բարելավման ուղիները հստակ պատկերացնելու համար 2021 թվականի օգոստոսից մինչև 2022 թվականը ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի պատվերով իրականացվել է դասարանային գնահատման պրակտիկայի համապարփակ վերլուծություն Համաշխարհային գործընկերություն հանուն կրթության (GPE) կազմակերպության կողմից Հայաստանի Հանրապետությանն

ուղղված Կրթության ոլորտի զարգացման դրամաշնորհի (ESPDG) շրջանակում և մշակվել է ԿԳՄՍՆ նախարարության հետ խորհրդակցությունների միջոցով:

Հետազոտության **հիմնական** նպատակն է աշակցել Հայաստանում դասարանային գնահատման ոլորտային քաղաքականությունների և փորձի կատարելագործմանը համակարգային համապարփակ վերլուծության և քաղաքականությանն ուղղված **առաջարկությունների** միջոցով, որոնք պարբերաբար կօժանդակեն **«գնահատում հանուն ուսուցման»** մոտեցման իրականացմանը, ինչը ենթադրում է **հավասարություն և արդարացիություն** բոլոր սովորողների համար: Այս հետազոտության **երկրորդային** նպատակն է Հայաստանի կրթության ոլորտում հստակեցնել և ամրագրել «Հավասար և արդարության վրա հիմնված դասարանային գնահատման» (*Equitable and Fair-Oriented Classroom Assessment - EFOCA approach/optimal framework*) մոտեցումը/**օպտիմալ շրջանակը՝** վերլուծելով 2021-2022 թվականների նոր չափորոշիչների Տավուշի պիլոտային ծրագիրը և գնահատման ընթացակարգերը:

Հետազոտության **խնդիրներն** են.

ա) իրականացնել ոլորտում առկա գրականության համապարփակ

վերլուծություն, ինչպես նաև տեղական օրենսդրական դաշտի և գործող կանոնակարգերի ակնարկային դիտարկում, փաստաթղթերի և առկա չմշակված տվյալների և համապատասխան վիճակագրության երկրորդային վերլուծություն,

բ) մշակել մեթոդաբանություն և գործիքներ, որոնք անհրաժեշտ են տվյալների հավաքման համար հիմնական շահագրգիռ կողմերից և շահառուներից, ներառյալ տեղական և տարածաշրջանային դերակատարներից, ինչպիսիք են մարզային կրթության վարչությունները, ուսուցիչները, աշակերտները և այլ թիրախային խմբերը,

գ) իրագործել ուսուցիչների շրջանում քանակական տվյալների հավաքում և որակի վերահսկում ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարության Կրթական տեխնոլոգիաների ազգային կենտրոնի (ԿՏԱԿ) միջոցով,

դ) հավաքել և վերլուծել որակական տվյալներ աշակերտների, ուսուցիչների և դպրոցի ղեկավարության շրջանում, ինչպես նաև գնահատման առաջնային տվյալների վերլուծություն և զեկուցում ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի և ԿԳՄՍՆ-ի հետ սերտ համագործակցությամբ (ToR):

Վերլուծության ընթացքում ձգտել ենք բացահայտելու հիմնական հետազոտական հետևյալ **հարցադրումները**.

- Ո՞րն է դասարանային գնահատման **օպտիմալ շրջանակը** և պրակտիկան, որն առաջարկում են առաջադեմ միջազգային գիտական աշխատությունները և պրակտիկ մոտեցումները:
- Որքանո՞վ է դասարանային գնահատման ընթացիկ պրակտիկան **արդարացի** և նպաստում **հավասար** ուսուցմանը բոլոր սովորողների համար, ներառյալ ամենախոցելի խմբերի՝ և՛ աղքատների, և՛ տղաների, հաշմանդամություն ունեցող կամ հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաների:
- Որո՞նք են դասարանային գնահատման վերաբերյալ հիմնական շահագրգիռ կողմերի **կարծիքներն ու պատկերացումները**, և ինչպե՞ս են դրանք համեմատվում առաջատար միջազգային գրականության և պրակտիկայի հետ ինչպես գործնականում, այնպես էլ տեսականորեն:
- Որո՞նք են հիմնական **սահմանափակումներն ու ռեսուրսները** (ներկայիս կամ պահանջվող) դասարանային գնահատման որակը

բարձրացնելու համար, որն արդարացի է և նպաստում է բոլոր սովորողների համար հավասար ուսումնառությանը:

- Որքանո՞վ են **ընթացակարգերը և գնահատման ծրագրերը** համահունչ ավելի լայն կրթական համակարգի այլ տարրերին, օրինակ՝ ուսուցման չափորոշիչն և ուսումնական պլանին, կրթական համակարգի կառուցվածքին, ազգային կրթության առաջնահերթություններին (ToR):

Համատեքստ

Միջազգային, ազգային և տեղական մակարդակներում կրթության ընթացիկ պլանավորման և զարգացման ծրագրերն ուղղված են կրթության արդյունավետության բարձրացմանը՝ ապահովելով **հավասար հասանելիություն** բոլորի համար՝ անկախ սոցիալ-տնտեսական և ռասայական գործոններից՝ հասնելու կառուցվածքային կրթության առանց գենդերային կողմնակալության և ոտնձգությունների: Կրթության ընթացիկ պլանավորման և զարգացման ծրագրերը նպատակ ունեն բարձրացնելու **ներառական կրթության** չափանիշները «տվյալների մշակման» և «հաշվառող դպրոցներում ղեկավարների» ներկայացրած թվերի մակարդակից:

Կարճաժամկետ և միջնաժամկետ հեռանկարներում կրթության հավասար և արդարության վրա հիմնված հասանելիության վերլուծություններում բացթողում կդիտարկվի Զովիդ-19 համավարակի ընթացքը իր շարունակական հետևանքների պատճառով՝ «կանխատեսմամբ, որ մինչև 2030 թվականը ավելի քան 200 միլիոն երեխա դեռևս կրթությունից դուրս կմնա»¹: Զանի դեռ աշխարհում կան գործոններ, որոնց հետևանքով կրթության ոլորտում իրավահավասարությունը տագնապալի վիճակում է, առաջնահերթություն կտրվի այդ ոլորտում ներառականության և մարդու իրավունքների վիճակի ուսումնասիրությանը:

ԿԶՆ-ի հիմքում ընկած է հետևյալը. «Բոլորի համար ներառական և որակյալ կրթության հասնելը վերահաստատում է այն համոզմունքը, որ կրթությունը կայուն զարգացման ամենահզոր և ապացուցված միջոցներից է» (Նպատակ 4. Որակյալ կրթություն): ԿԶՆ-ն ընդգծում է «արդյունքների նուղված» թիրախները և ցուցիչները. 4.7.1 «Որքանով են (1) գլոբալ քաղաքացիության կրթությունը և (2) կրթությունը հանուն կայուն զարգացման, ներառյալ գենդերային



© UNICEF Armenia/2020/Գրիգորյան

հավասարությունը և մարդու իրավունքները, առանցքային բոլոր մակարդակներում. ա) ազգային կրթական քաղաքականություն, (բ) ուսումնական ծրագրեր, (գ) ուսուցիչների կրթություն և (դ) ուսանողների գնահատում»:

Այս տեսանկյունից կարևոր է դիտարկել՝ որն է հատկապես դասարանային գնահատման **օպտիմալ շրջանակը** և պրակտիկան, որն առաջարկում են առաջադեմ միջազգային գիտական և պրակտիկ մոտեցումները, որոնց շնորհիվ հնարավոր է ներառել վերոնշյալ թիրախները՝ ապահովելով անհրաժեշտ ցուցիչներն առանցքային բոլոր մակարդակներում:

¹Statistics Division: SDG Goals - UNSD - the United Nations at <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/goal-04/>.

Միջազգային կրթական հետազոտությունների ոլորտում առաջ է եկել «Հավասար որակի կրթական համակարգեր (**Equitable Quality Education Systems-EQES**)» ձևակերպումը: Սրա առանցքում այն է, որ կրթության ոլորտում պետք է նպաստել այն գործոնների աճին, որոնք ամենայն հավանականությամբ կխթանեն սովորողների ողջ ներուժը՝ հաշվի չառնելով նրանց ծագումը (սեռ, ռասա, կրոն, սոցիալ-տնտեսական վիճակ կամ որևէ այլ գործոն) և ապահովելով հավասար հնարավորություններ բոլոր սովորողների համար: Այնուամենայնիվ, արդարացիության ապահովման տեսանկյունից սովորողների (դպրոցից դուրս և դպրոցի ներսում) սոցիալական հետազիծը կարող է կարևոր դեր խաղալ նրանց ակադեմիական նվաճումների մեջ: PISA 2009-ի արդյունքների վերլուծությունը պարզ է դարձնում, որ «ծնողների ցածր կրթությունը, ցածր սոցիալ-տնտեսական կարգավիճակը, առաջին կամ երկրորդ սերնդի ներգաղթային ծագումը նպաստում են տղաների մեջ ցածր կատարողականության ռիսկի մեծացմանը»²:

Հետևաբար, ըստ Սթենֆորդի համալսարանի կրթության հնարավորությունների քաղաքականության կենտրոնի զեկույցի, հաջորդ սերնդի **գնահատման համակարգում որակի ցուցիչներից** պետք է լինի «գնահատումը, որը վավեր, վստահելի և արդար է»: Դա բացատրվում է տարբեր պարզաբանումներով, որոնցից է հետևյալը. «Ապացույցը, որ գնահատականներն անաչառ են և արդարացիորեն չափում են լեզվական, մշակութային և սոցիալական ծագում ունեցող սովորողների, ինչպես նաև սովորելու տարբերություններ ունեցող աշակերտների գիտելիքներն ու հմտությունները»³, կարևոր դեր է խաղում տարբեր ծագում ունեցող յուրաքանչյուր սովորողի՝ կրթության գործընթացում ընդգրկման գործում:

Սույն հետազոտության մեջ (գրականության վերլուծության և տվյալների երկրորդային վերլուծության արդյունքում) **հավասարությունն ու արդարացիությունը** դիտարկվել և սահմանվել են որպես սովորողի փորձի և վերջնարդյունքների **որակյալ ուսումնառության**

²PISA 2009 Results: Volume II, Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes, OECD, 2010.

³Criteria for High-Quality Assessment: SCOPE, CRESST, LSRI ~ Policy Brief, Darling-Hammond L. and others, 2013, p. 15.

գնահատման/որակյալ դասարանային գնահատման ցուցիչներ (Indicators of Quality Learning Assessment/ Quality Classroom Assessment - IoQLA/IoQCA), որոնց հիման վրա ներկայացված են սույն ապացուցահենք վերլուծության չորս հիմնական կառուցվածքային ուղղությունները և դրանց համապատասխան թեմաները: Թեմաներ, որոնք հիմնված են հետևյալ հարցերի վրա. ինչպիսի՞ն է Հայաստանում թիրախային խմբերի ըմբռնումը «Դասարանային գնահատում» (Classroom Assessment - CA), ինչպես նաև «Որակյալ ուսումնառության գնահատում/որակյալ դասարանային գնահատում» (Quality Learning Assessment/Quality Classroom Assessment - QLA/QCA) հասկացությունների վերաբերյալ, որո՞նք են դասարանային գնահատման պրակտիկաները (School Classroom Assessment Practices (SCAPs), որքանո՞վ է դասարանային գնահատման հայաստանյան պրակտիկան հավասար և արդարացի դպրոցում, որքանո՞վ էր ներկայիս հայկական SCAP-ը հավասար և արդարացի բոլոր սովորողների համար, ո՞ր առաջարկություններին պետք է հետևեն ուսուցիչները, դպրոցի աղմինիստրատորները և շահագրգիռ կողմերը՝ ապահովելու

համար դասարանային հավասար և արդարության վրա հիմնված գնահատումը (Equitable and Fair-Oriented Classroom Assessment - EFOCA) և սովորողների ուսումնառության արդյունքների (Student Learning Outcomes - SLO) բարելավումը Հայաստանում:

Մեթոդաբանություն

Հետազոտության մեթոդաբանությունն ուղղորդվել է խառը մեթոդների մոտեցմամբ, որը միավորում է տվյալների հավաքման քանակական և որակական մեթոդները՝ հարուստ պատկերացումներ ձեռք բերելու, առաջադրանքի բոլոր նպատակները լուծելու և տվյալների աղբյուրների և տվյալների հավաքման մեթոդների տրանզուլյացիան ապահովելու համար: Սույն մեթոդաբանությունը թույլ է տվել հավաքել բոլոր անհրաժեշտ տեղեկությունները մանրամասն ընտրանքային ռազմավարությամբ, ուսումնասիրության գործիքներով և վերլուծական մոտեցմամբ, որոնք մշակել է հետազոտական թիմը սկզբնական փուլի վերջում և ներկայացրել ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ին ուսումնասիրության արձանագրության տեսքով՝ հաստատման և որակի ապահովման համար: Բոլոր նյութերը ենթարկվել են էթիկական ստուգման անկախ Ինստիտուցիոնալ էթիկական

վերանայման խորհրդի (Ethical Review Board - ERB) կողմից և հաստատվել են:

Հետազոտության 1-ին փուլը ներառում էր գրականության համապարփակ վերլուծություն և երկրորդային աղբյուրների վերլուծություն, ինչպես նաև շահագրգիռ կողմերի ներկայացուցիչների հետ ֆոկուսխմբային քննարկումներ և դպրոցում դասերի դիտարկումներ: Գրականության ակնարկը ներառում էր EFOCA-ի և SCAP-ի ոլորտում գիտական հոդվածները և հետազոտական գեկույցները: 2-րդ փուլում խմբային քննարկման առաջին որակական փուլից ստացված պատկերացումները և դասերի դիտարկումները հանգեցրին քանակական հետազոտության: Այս փուլը ներառում էր ուսուցիչների հարցման առցանց հարցաթերթի մշակումը, որն իրականացվել էր ՀՀ ընտրված դպրոցներում: 3-րդ փուլում որակական տվյալներն օգնեցին բացատրելու 2-րդ փուլում կատարված որակական վերլուծության միջոցով հայտնաբերված հարաբերակցությունները: Խորքային հարցազրույցներն ավելի շատ բացատրություններ և պատկերացումներ տվեցին: Ավելին, քանի որ այս

հետազոտության երկրորդային նպատակն էր առաջարկել Հայաստանում դասարանային գնահատման օպտիմալ շրջանակ, ինչպես նաև ձևակերպել կիրառելի առաջարկներ, 4-րդ փուլում հաստատվեցին շրջանակի նախագիծը և առաջարկությունները: 3-րդ փուլի խոր կիսակառուցվածքային հարցազրույցներից պրակտիկ մասնագետների ներդրումը հատկապես նպաստեց այդ առաջարկությունների բազմազանությանը:

Որակական տվյալները հավաքվել են շահագրգիռ կողմերի կիսակառուցվածքային հարցազրույցների և ֆոկուսխմբային քննարկումների միջոցով հետևյալ թիրախային խմբերի հետ՝ 14-17 տարեկան աշակերտներ, ուսուցիչներ, տնօրեններ, փոխտնօրեններ, դպրոցի խորհրդի անդամներ և դպրոցի գնահատման ուղեցույց տրամադրողներ: Հետազոտության ընթացքում անցկացված հիմնական կարևոր իրադեպությունների և հիմնական փորձագետների հարցազրույցների (KIs և KEIs) ընդհանուր թիվը եղել է 55 (11 յուրաքանչյուր թիրախային խմբի համար [(1) ուսուցիչներ, (2) ուսուցիչների օգնականներ կամ բազմամասնագիտական թիմի

անդամներ (հոգեբան, սոցիալական աշխատող, հատուկ մանկավարժ), (3) դպրոցի տնօրեններ, (4) փոխտնօրեններ, (5) հիմնական փորձագետներ]]: Ընդհանուր առմամբ, հարցազրույցների համար կապ է հաստատվել 65 հոգու հետ, որոնցից 10-ը մերժել է մասնակցել հետաքրքրվածության կամ ժամանակի բացակայության պատճառով, իսկ հինգ մասնակից ասել է, որ հիվանդ է: Ընդհանուր առմամբ իրականացվել է 15 խմբային քննարկում՝ 3-8 մասնակիցներով, 99 հիմնական իրազեկողների հետ (տե՛ս Հավելված 4): Դասի դիտարկումները կատարվել են արձանագրությունների և դասի դիտարկման գործիքի օգնությամբ:

Քանակական տվյալները հավաքվել են ուսուցիչների շրջանում հարցման միջոցով: Ընտրանքային շրջանակի ուսուցիչների ընդհանուր թիվը մոտ 1755 էր: Ընտրանքի չափը հաշվարկվել է 95% վստահության մակարդակ և $\pm 5\%$ սխալի սահման ապահովելու համար՝ հաշվի առնելով երեք չափանիշները՝ դասավանդման տարիների փորձը, դպրոցի գտնվելու վայրը և դասավանդվող առարկաները: Ընտրանքի և գործիքի նմուշի նախագծման վերաբերյալ վերջնական որոշումը կայացվել է

սկզբնական փուլում ՅՈՒՆԻՍԵֆ-ի հետ սերտ համագործակցությամբ: Նախատեսված պատասխանողներին բացահայտելու համար թիրախային ընտրանքը վերակազմավորվել է 30 միկրոխմբերի: Ինչպես խորհուրդ են տվել ԿՏԱԿ-ի մասնագետները, հարցման մասնակիցների նախնական ընտրանքն ավելացել է 30%-ով՝ ելնելով ԿՏԱԿ-ի հարցումների պատասխանների սովորական մակարդակից: Արդյունքում ԿՏԱԿ-ի տվյալների բազայից ընտրվել է 2280 ուսուցիչ (յուրաքանչյուր միկրոխմբում՝ 71-83 ուսուցիչ, օրինակ՝ 73 մաթեմատիկայի ուսուցիչ գյուղական դպրոցներից, որոնց փորձը 3 տարուց պակաս է): Ստացվել են 880 ուսուցիչների պատասխաններ, որոնք ապահովել են վստահության տարբեր միջակայքեր՝ կապված ի սկզբանե ծրագրված ընտրանքի կառուցվածքի հետ:

Հետազոտական հարցադրումները հասցեագրելու և հատկապես առաջին հարցին պատասխանելու համար իրականացվել է գրականության վերլուծություն (տե՛ս Հավելված 2) իրապարակված գիտական աշխատությունների և հետազոտությունների արդյունքների վերաբերյալ կոնկրետ թեմաների շուրջ,

ինչպիսիք են Որակյալ կրթություն⁴ (QE), Որակյալ ուսումնառության գնահատում (QLA)/Որակյալ դասարանային գնահատում (QCA)⁵, Դասարանային գնահատում (CA)⁶, Որակյալ ուսումնառության գնահատման ստանդարտներ (QLAS)⁷, Հավասարությունը և արդարացիությունը՝ որպես դասարանային որակյալ գնահատման առաջնահերթ ցուցիչներ (IoQCA)⁸, Դասարանային գնահատման «ապացուցահենք՝ առաջադեմ փորձի» և դրանում հավասարության և արդարացիության չափման մոդելներ, մանկավարժական մոտեցումներ⁹:

Իրականացվել է նաև երկրորդային տվյալների վերանայում/վերլուծություն (տե՛ս Հավելված 3) Հայաստանում հավասարության և արդարացիության վրա ազդող գործոնների ընդհանուր ակնարկ տրամադրելու նպատակով:

Արդյունքներ և եզրակացություններ

Դպրոցում դասարանային գնահատման պրակտիկայի (SCAP) հավասար և արդարության վրա հիմնված վերլուծությունը (EFOA) և աշակերտների ուսումնառության արդյունքների բարելավման համատեքստը թույլ են տալիս մեզ հավաստել յուրաքանչյուր սովորողի համար **հավասար**

⁴“**Cultivating Equitable Education Systems for the 21st Century**”, 2021 (2022) AERA Presidential Program Theme AERA: Last retrieved on 11.08.2021 at https://www.aera.net/Portals/38/AERA%20Theme%202022_FINALMay13_2021.pdf; **Defining Quality in Education, UNICEF, June 2000; UNESCO Under-standing educational quality.** In Education for All: Global Monitoring Report. Education for all: the quality imperative; EFA global monitoring report, 2005; 2004 - 137333eng.pdf (www.unesco.org); Thomas, S., Kyriakides, L. and Townsend, T. **Educational effectiveness research in new, emerging and traditional contexts** (p.220-245) in Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. and Teddlie, C. The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, Policy, and Practice. Abingdon: Routledge, 2015.

⁵Educational Assessment in the 21st Century: Connecting Theory with Practice, Springer, 2009.

⁶Handbook of Research on Classroom Assessment, James H. McMillan, (Ed.), Sage, 2013.

⁷Criteria for High-Quality Assessment: SCOPE, CRESST, LSRI ~ Policy Brief, Darling-Hammond L. and others, 2013.

⁸Criteria for High-Quality Assessment: SCOPE, CRESST, LSRI ~ Policy Brief, Darling-Hammond L. and others, 2013; Equity in education: a general overview, Luciana Castellia, Serena Ragazzia, Alberto Crescentinia, 2012. Equity and Quality in Education” OECD, 2012, <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>.

⁹Siarova, H.; Sternadel, D.; Mašidlauskaitė, R., ‘Assessment practices for 21st century learning: review of evidence’, NESET II report, 2017. From a formative evaluation to a controlled regulation of learning processes towards a wider conceptual field: Perrenoud P, 1998. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. Vol 5 (10), p.85-102.



© UNICEF Armenia/2020/Գրիգորյան

որակյալ կրթության (EQE) օպտիմալ շրջանակը՝ հավասար և արդարության վրա հիմնված դասարանային գնահատման (EFOCA) մոտեցմամբ: **Հավասար որակյալ կրթությունը** կենտրոնական դեր ունի զարգացած երկրներում հանրակրթության կազմակերպման գործում, որն առաջ է քաշվել «21-րդ դարում արդար կրթական համակարգերի մշակում» թեմայով կրթական հետազոտական դիսկուրսներով: Կրթության հետազոտական համայնքը ձգտել է գտնելու ավելի արդյունավետ ուղիներ որակյալ կրթությունը բարելավելու համար՝ դարձնելով այն համապատասխան, հասանելի բոլորի համար՝ մասնավորապես

ներառականությունն ապահովելով հասարակությունում բոլորի համար:

Այս համակարգերի վերաիմաստավորումը նաև նշանակում է փոխակերպել, թե ինչպես է կրթությունը ներգրավում մարդկային փորձառությունների, ինքնության և պրակտիկայի մի ամբողջ շարք, ինչպիսիք են լեզուն, գիտելիքները, հաշմանդամությունը, գենդերային ինքնությունը և այլն: Կարևոր կլինի ստեղծել համակարգեր, որոնք համահունչ են իմացության և զարգացման ուղիների ամբողջ շրջանակին, ինչպես նաև սովորողների կարիքներին: Սա կպահանջի ապահովել փոխակերպող

դասավանդման և ուսումնառության լայն հասանելիություն՝ ստեղծելով ուսումնական տարածքներ, որոնք հաշվի են առնում բոլոր սովորողների մարդասիրությունը և տաղանդները և աջակցում նրանց իրենց լիարժեք ներուժը զարգացնելու գործում՝ անկախ մշակութային, էմոցիոնալ և ինքնության կապերից: Կարևոր է երիտասարդներին ու մեծահասակներին նախապատրաստել ավելի արդար և կայուն հասարակություն կառուցելու և ստեղծելուն¹⁰:

Փաստաթղթային ուսումնասիրությունը բաղկացած էր երկու մասից. 1) դասարանային գնահատման համար կարևոր հավասարության և արդարացիության խնդիրները և Հայաստանում դասարանային գնահատման հիմքում ընկած իրավական դաշտը, և 2) դասարանային գնահատման քաղաքականությանը վերաբերող փաստաթղթերի վերլուծությունը: Այս ուսումնասիրության շնորհիվ հնարավոր է դարձել Հայաստանում դպրոցում դասարանային գնահատման պրակտիկայի (SCAP) հավասարության և արդարացիության վրա ազդող

գործոնների ուսումնասիրությունը: Հայաստանը ջանքեր է գործադրել դասարանային գնահատման իրականացումն ապահովելու ուղղությամբ՝ որպես գնահատման ազգային համակարգի մաս: Դասարանային գնահատումը հետագա զարգացման կարիք ունի, որպեսզի դառնա կայուն համակարգ՝ ավելի արդյունավետ դասավանդում և ուսումնառություն ապահովելու և աշակերտների զարգացումն ավտոմատացման ուղղությամբ բարելավելու նպատակով: Կրթության որակի վրա ազդող հավասարության և արդարացիության խնդիրները հակված են ազդելու դասարանային գնահատման վրա ևս: Որպես այդպիսիք՝ դասարանային գնահատմանը վերաբերող հավասարության և արդարացիության մտահոգությունները չի կարելի առանձնացնել այն համակարգային խնդիրներից, որոնք ընդհանուր առմամբ խոչընդոտ են դպրոցներում դասավանդման և ուսումնառության գործընթացի համար: Չնայած դասարանային գնահատման համակարգի ստեղծման որոշակի փորձերին՝ դասարանային գնահատման առկա մեխանիզմների

¹⁰“Cultivating Equitable Education Systems for the 21st Century”, 2021 (2022) AERA Presidential Program Theme AERA: Last retrieved on 11.08.2021 at https://www.aera.net/Portals/38/AERA%20Theme%202022_FINALMay13_2021.pdf

միջև համաձայնեցված մոտեցումը դեռևս խնդիր է: Երկրորդային ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ չնայած դասարանային գնահատման որոշակի ասպեկտների վերաբերյալ պաշտոնական ուղեցույցների առկայությանը՝ դրանք զետեղված են զանազան կանոնակարգերում, հանձնարարականներում և ուղեցույցային փաստաթղթերում, ինչի պատճառով դժվար է հղում կատարել դասարանային գնահատման ուղեցույցներին՝ որպես միասնական հասանելի փաստաթղթի (դրանք հիմնականում հավաքում և տարածում է ԿՉՆԱԿ-ը այստեղ՝ <https://kznakgnahatum.blogspot.com/>):

Թիրախային խմբերի շրջանում դասարանային գնահատման ընկալման վերաբերյալ ֆոկլուսիմբային քննարկումները և անհատական հարցազրույցները ցույց են տվել, որ թիրախային զանազան խմբերը, ինչպիսիք են ուսուցիչները, աշակերտները, ծնողները և տնօրենները, գրեթե նույն ընկալումներն ունեն դասարանային գնահատման նպատակների վերաբերյալ: Ըստ դպրոցները ներկայացնող հարցվածների՝ **դասարանային գնահատման նպատակը** աշակերտի առաջընթացի ստուգումն է և աշակերտի ընկալման վերաբերյալ դատողությունները: Հարցվածներից

ոմանք դասարանային գնահատումն ընկալում են որպես դասավանդման որակի վերաբերյալ դատողությունների ոչ պակաս կարևոր մեխանիզմ: Դասարանային գնահատումը դասավանդումից և ուսումնառությունից անջատ է դիտվում: Այնուամենայնիվ, հիմնական փորձագետները գիտակցում են դասարանային գնահատման գործելակարգերում առկա բացերը: Շատերը դասարանային գնահատումը դեռևս համարում են դասավանդմանը զուգահեռ գործընթաց, ոչ թե ինտեգրված մանկավարժական մոտեցում: Ֆոկլուսիմբային քննարկումների և հարցազրույցների ընթացքում ուսուցիչներն ընդգծել են արդարացիության վերաբերյալ աշակերտների ընկալման կարևորությունը: Բազմաթիվ ուսուցիչների կարծիքով հավասարության և արդարացիության հարցում հիմնական մարտահրավերը գնահատողների՝ սուբյեկտիվության ցուցաբերման հնարավորությունն էր, թեև ոմանք կարծիք են հայտնել, թե սուբյեկտիվությունը դասարանային գնահատման նորմալ և նույնիսկ օգտակար ասպեկտ է: Հարցվածների մեծամասնությունը երկար մտածել է նախքան պատասխանելը, թե ինչ են նշանակում **հավասարությունն ու արդարացիությունը դասարանային գնահատման**

համատեքստում: Ուսուցիչներն ու թիրախային մյուս խմբերը հիմնականում պատասխանել են, որ **չեն տարբերակում հավասարությունն ու արդարացիությունը դասարանային գնահատման համատեքստում:**

Հավասարության և արդարացիության ընկալումների կենտրոնում հավասարությունն ու արդար վերաբերմունքն էին, ոչ թե անհատականացված մոտեցման շնորհիվ յուրաքանչյուր աշակերտի ուսումնական կարիքների համապատասխանեցված օպտիմալ պայմանների ստեղծումը, որպեսզի աշակերտները սովորեն և կարողանան արտահայտել իրենց սովորածը ճկուն գնահատումներին կապակցված ձևավորող դասավանդման միջոցով: Հավասարության և արդարացիության տեսանկյունից հաճախ կարևոր չեն համարվել մեծ սպասումները բոլոր աշակերտների ուսումնական առաջընթացի և զարգացման վերաբերյալ, ինչպես նաև տեղեկատվության ներկայացման բազմաթիվ միջոցների տրամադրումը, աշակերտների ներգրավվածությունը, նաև գիտելիքի և հմտությունների արտահայտումը:

Ուսումնասիրության արդյունքները նաև ցույց են տվել, որ ուսուցիչներից շատերի կարծիքով

գնահատողները որևէ ազդեցություն կամ կողմնակալություն չեն ցուցաբերել. նրանք համամիտ չէին նաև, որ գնահատումը ոչ ճշգրիտ ու անարդար գործընթաց է: Այդուհանդերձ, ֆոկուսխմբային քննարկումների՝ երեխաներ ունեցող անդամները, որոնք խոսել են անարդար վերաբերմունքի և դասարանային գնահատման մասին, որոշակի հակասական արդյունքներ են ցուցաբերել:

Դասարանի մակարդակում դասարանային գնահատման գործելակարգերին առնչվող հիմնական արդյունքների համաձայն՝ **դասարանում սովորողների թիվը զգալիորեն ազդում է ձևավորող գնահատման վրա՝** բազմաթիվ ուսուցիչների, աշակերտների և հիմնական փորձագետների կարծիքով: Թեև նման արդյունքը նույնպես ցույց է տալիս, որ ուսուցիչները մանկավարժական առումով պատրաստված չեն այնպիսի ձևավորող մեթոդներ հասկանալու և կիրառելու համար, ինչպիսիք են «ուղղորդվող խումբը» և «համատեղ կառուցման» պլանավորումը՝ «ալելի մեծաթիվ» դասարանների խնդիրները լուծելու համար: Բազմահամակազմ **ուսումնական միջավայրը չէր աջակցում հավասար դասարանային գնահատման** անցկացմանը՝ դասարանի կառավարման, բազմահամակազմ

դասարաններում հատուկ կարիքներ ունեցող աշակերտների թվի, ինչպես նաև դասավանդման այնպիսի մեթոդների պատճառով, որոնք ճկուն չէին ու չէին համապատասխանում տարբերակված դասավանդմանը:

Բացի դրանից՝ գնահատված գիտելիքների և հմտությունների բնույթը

հիմնվում է փաստերի ու թվերի գործնական կողմերի վրա՝ ընդգծելով ավելի շուտ մաթեմատիկական և գիտական տեսություններ սովորելու կարևորությունը, քան փափուկ հմտությունների՝ քննադատական մտածողության, ներկայացման կարողությունների, ընկալման, վերլուծության և առողջ դատողության գնահատումը: Ուսուցիչները նշել են, որ թե՛ դասավանդման, թե՛ գնահատականների առումով նախապատվությունը տրվում է մաթեմատիկային և բնագիտական առարկաներին: Հավանաբար դասարանային գնահատումն ավելի բարդ է համարվել հումանիտար առարկաների տեսանկյունից, քանի որ դպրոցներում դասավանդման կարողությունների պակաս կա ավելի այնպիսի հմտությունների դիտարկման և չափման գործընթացի պլանավորման և համակարգման համար, ինչպիսիք են վերլուծությունն ու սինթեզը: Կարծիք է հնչել, որ աշակերտներին ավելի քիչ են

հետաքրքրում ֆիզկուլտուրան, արվեստը, աշխարհագրությունը, պատմությունը, հասարակագիտությունը կամ գրականությունը, քանի որ այդ առարկաների գծով հետազայում աշխատանք գտնելու հնարավորություններն ավելի քիչ են: Այդուհանդերձ, հաղորդվել է, որ այդ ճնշման աղբյուրը ծնողների մտահոգությունն է, որ երեխաները բարձր գնահատականներ ստանան մաթեմատիկայից և բնագիտական առարկաներից: Ժամանակի ընթացքում ծնողների այս մշտական մտահոգությունների հետևանքով աշակերտները սահմանափակ ուշադրություն են դարձնում այն հարցին, թե արդյոք բարելավել են իրենց գիտելիքները գրականության ոլորտում. դրանք նաև սահմանել են այն, ինչին պետք է ուշադրություն դարձնի աշակերտը: Սա մեծապես ազդել է աշակերտների՝ դասարանային գնահատման ընկալումների վրա:

Հաղորդվել է, որ դասարանային գնահատման վերաբերյալ տվյալներն

ավելի շատ օգտագործվել են աշակերտների գնահատականների, միավորների կամ հավաքական դիրքորոշումների ամփոփիչ դատողությունների, քան ուսուցիչներին և աշակերտներին ուսումնական կոնկրետ խնդիրների մասին իրազեկելու նպատակով, որոնց լուծման ուղղությամբ նրանք

կարող էին աշխատել միասին՝ ընթացիկ, ձևավորող կերպով: Հաղորդվել է, որ դասարանային գնահատման գնահատականները սովորաբար ներկայացվում էին հրապարակավ՝ դրական կամ բացասական հանրային մեկնաբանություններին զուգընթաց: Բացասական դիտողություններին ուղեկցող աննրբանկատ «ծախողման պիտակավորումը» վատ է անդրադարձել աշակերտների բարեկեցության և դասարանում ուսումնական վարքագծի վրա: Աշակերտները կենտրոնացնում էին մյուսների հետ մրցակցության, ոչ թե վերլուծական զրույցների վրա, թե ինչպես կարելի է բարելավել սեփական աշխատանքը: «Թեստերի վրա հիմնված» դասարանային գնահատման մոդելը, որի հիմքում «ճիշտ միավորներն» են, վերլուծության համար օգտակար տվյալներ չի տրամադրել, որպեսզի հնարավոր լիներ ծանոթանալ աշակերտների ամբողջական և իրական զարգացմանը և հետագա ուսումնառությանը նրանց պատրաստակամությանը:

Ըստ տվյալների՝ ձևավորող գնահատումը շատ դեպքերում գնահատականով է արտահայտվել: Սա ձևավորող գնահատման հիմնական նպատակի թյուրըմբռնման վառ վկայությունն է. դրա նպատակը ոչ թե գնահատելն է, այլ վերլուծելը և կոնկրետ,

փոփոխվող հետադարձ կապ տրամադրելը՝ առաջընթաց ապահովելու նպատակով: Ո՛չ ուսուցիչների, ո՛չ աշակերտների համար պարզ չէին գնահատման չափանիշները. հետևաբար ուսուցիչներն անխուսափելիորեն վերադառնում էին ընթացիկ «ամփոփիչ» 10 միավորանոց գնահատման անվտանգ մոդելին: Անհրաժեշտ է շարունակել օրինակներով լուսաբանել այն գաղափարի տարածումը, որ ձևավորող գնահատումը ուսումնառությանն աջակցելն է, ոչ թե «միավորներ» շնորհելը. սա պետք է ցուցադրել ուսուցիչների [և՛ նախնական պատրաստվածության, և՛ ընթացիկ վերապատրաստման ժամանակ] և ժամանակ հատկացնել, որ նրանք ծանոթանան դրան դասարանում կիրառելու համար:

Դասարանային գնահատման հավասարությանն ու արդարացիությանը խանգարող դասարանական գործոնների քննարկման ընթացքում պարզվել է, որ հետադարձ կապը սահմանվել է որպես շտկում, ոչ թե ուսումնական հարաբերությունն ուսուցչի և աշակերտի միջև, որտեղ ընդգծվում են ուժեղ կողմերը և վերհանվում թույլ կողմերը՝ որպես աշակերտների կողմից խնդիրների լուծման ժամանակ սահմանված թյուրընկալումների կամ թյուրըմբռնումների համատեղ

վերլուծության և քննարկման արդյունք: Ե՛վ աշակերտները, և՛ ուսուցիչները ենթադրել են, որ այնպիսի գործոնները, ինչպիսիք են աշակերտի սոցիալական կարգավիճակը, մտավոր ունակությունների ընկալվող մակարդակը և սեռը, ազդում են ուսուցիչների հետ հետադարձ կապի վրա: Նույն կերպ աշակերտների հաջողության վերաբերյալ ուսուցչի ակնկալիքները և աշակերտ-ուսուցիչ հարաբերություններն ազդում են աշակերտի գործադրած ջանքերի վրա, և արդյունքում առաջ եկող դրական կամ բացասական համատեքստն այնուհետև ազդում է հետադարձ կապի արդյունքների վրա:

Հաղորդվել է, որ ուսուցչի անձը և մասնագիտական զարգացումը լուրջ գործոններ են, որոնցից կախված են տվյալ առարկայի հանդեպ աշակերտների սերը և գնահատումների ընթացքում լավ կատարողականը: Բազմահամակազմ դասարանի հետ աշխատող ուսուցիչները բախվել են և պետք է կանխատեսեին ու պատրաստ լինեին, որ բախվելու են մի շարք կանխատեսելի մարտահրավերների, որոնք առնչվում են դասարանի կառավարմանը, տարբերակված դասավանդմանը, միաժամանակ մի քանի գործ անելուն և աշակերտի անհատական առաջընթացի

ստուգմանը: Այս մարտահրավերների համադրությունը հանգեցրել է դասարանային գնահատման ներկա թերի մոդելի կիրառման ժամանակ հավասարության և արդարացիության բացակայության մասին ենթադրությանը:

Դասարանային գնահատման կառավարման, միավորների, հաղորդակցության, տվյալների օգտագործման և որակի ապահովման խնդիրների թեմայի առնչությամբ ուսուցիչները, փոխտնօրեններն ու տնօրենները նշել են, որ չկա դասարանային գնահատման ընդհանուր և լավ նկարագրված համակարգ, ու պարզ չէ՝ այն դիտվում է որպես «ամփոփի՞չ», թե՞ «ձևավորող» (ողջ պատասխանատվությունը թողնելով ուսուցիչների վրա): Ավելին՝ ուսուցիչներն իսկապես մտահոգված էին, թե արդյոք ձևավորող գնահատման նոր համակարգն ու դրա իրականացումը հավասար ու արդարացի կլինեն՝ առանց չափազանց շատ ժամանակ խլելու: Հարցականի տակ է նաև վերապատրաստման, ռեսուրսների և ուղեցույցների որակը:

Բացի դրանից, ուսուցիչների պատասխանների համաձայն, աշխատանքի նոր ընդունված ուսուցիչներին մարզային/ ազգային իշխանությունները և/ կամ դպրոցի տնօրենությունը/ ղեկավարությունը **որևէ**

համակարգային աջակցություն, ռեսուրսներ կամ ուղեցույցներ

չեն տրամադրում: Դպրոցների համագործակցության առումով մեծ բացթողում կա, նրանց միջև ռեսուրսների կամ գործելակարգերի փոխանակում չկա: Նույնիսկ հաջողված գործելակարգերն ու մեթոդները տեղային են. դրանք չեն փոխանակվում, կամ դրանց տարածումը սահմանափակվում է նույն համայնքի հարևան դպրոցներով: Ըստ ուսուցիչների մեծամասնության՝ նույնիսկ 10 միավորանոց գնահատման սանդղակի կիրառման դեպքում նրանք տարատեսակ դժվարությունների են բախվում տարբեր դպրոցներում և տարբեր փորձերի դեպքում գնահատելիս: Ընդ որում՝ տարբեր համայնքներում նույն միավորը կարող է տարբեր գիտելիքներ և հմտություններ չափել՝ կախված, օրինակ, դասավանդման համատեքստից, դասի ոճից, ինչպես նաև գնահատման թեմայի կառուցվածքից և դրա դասավանդման նախկին փորձից: Իր հերթին, հոսալիության նման բացակայությունը վերացնում է համայնքի վստահությունն ուսուցիչների հանդեպ, ինչի հետևանքով մեծանում են ծնողների կասկածները գնահատման արդար ու հավասար բնույթի վերաբերյալ: Ի լրումն դրա՝ ուսուցիչները մտահոգություն են հայտնում, որ վստահ չեն

դասավանդման և ուսումնառության տարբեր մեթոդներ կիրառելիս և գնահատելիս: Օրինակ՝ ուսուցիչները դժվարանում են գնահատել խմբային աշխատանքը, ինչը բացասաբար է անդրադառնում և՛ դասավանդման գործընթացի, և՛ գնահատման հոսալիության վրա:

Դպրոցների ղեկավարությունը հարցականի տակ է դնում նաև **ծնողների և գնահատման գործընթացներում նրանց ներգրավվածության** արդար և հավասար լինելը: Նրանք հիմնականում ընկալվում են որպես դերակատարներ, որոնց հետաքրքրում են միայն սեփական երեխաների գնահատականները, բայց ոչ նրանց ուսումնառության մանրամասները: Նրանց չի հետաքրքրում նաև գնահատականների կարևորությունը՝ որպես այն առաջընթացի ցուցիչ, որ իրենց երեխան արձանագրել է կամ չի արձանագրել ուսումնական տարվա ընթացքում:

Ազգային մակարդակում դասարանային գնահատման և կրթական համակարգի համաձայնեցվածության թեմայի վերաբերյալ, ընդգծելով **դասարանային գնահատման ազգային քաղաքականության և ուղեցույցների վերաբերյալ թիրախային խմբերի ընկալումները**, ուսուցիչները,

ուսուցչի օգնականները, տնօրենները և փոխտնօրենները նշել են քաղաքականության մակարդակում մի շարք մարտահրավերներ ու հնարավորություններ՝ հատուկ կարիքներ ունեցող աշակերտների դասարանային գնահատումը, ուսուցիչների նախնական մասնագիտական կրթության բովանդակության և բնույթի համաձայնեցումը քաղաքականության ոլորտի ընթացիկ բարեփոխումների, օրինակ՝ կրթական նոր չափորոշիչի հետ, ներառական կրթության իրականացումը և դասարանային գնահատման դերը երկու բարեփոխումների դեպքում, տարրական դասարաններում աշակերտների կատարողականի գնահատման վերացման և մինչև հինգերորդ դասարանի առաջին կիսամյակ բնութագրական գնահատման կիրառման վերաբերյալ նոր քաղաքականության ընձեռած հնարավորությունները և սահմանափակումները, ինչպես նաև ներկա ամփոփիչ գնահատման համակարգում արդարացիության բացակայությունը:

Գնահատականների և գնահատման ներկա համակարգը չի նպաստում հատուկ կարիքներ ունեցող աշակերտների արդարացի և հավասար գնահատմանը, հատկապես մտավոր զարգացման

առանձնահատկություններ ունեցողների պարագայում: Նրանց ուսումնական խնդիրներն ու առաջընթացի ընթացիկ գնահատումը դեռևս անորոշ են:

Տարրական դասարաններում գնահատումից հրաժարվելու և մինչև հինգերորդ դասարան բնութագրական գնահատում կիրառելու քաղաքականությունն ընկալվում է որպես աշակերտների և ծնողների միջև գնահատականների համար մրցակցությունը նվազեցնելու հնարավորություն: Բազմաթիվ ուսուցիչներ, տնօրեններ և փոխտնօրեններ ավելի մեծ ուշադրություն են սկսել դարձնել ձևավորող գնահատմանը: Բոլոր շահագրգիռ կողմերը համակարծիք են, որ բնութագրական գնահատումը կարող է նաև սահմանափակել «գնահատականների համար կրկնուսույցների ծառայություններին դիմելու» մշակույթը: Այնուամենայնիվ, դպրոցը ներկայացնող շահագրգիռ կողմերը և հիմնական փորձագետներից շատերը կասկածի տակ են առնում ժամանակը, որ ուսուցիչները ծախսում են բնութագրական գնահատման վրա, և ձևավորող դասավանդման և ուսումնառության գործընթացին ցուցաբերվող աջակցության մակարդակը:

Թեև քանակական ուսումնասիրության արդյունքները ցույց են տալիս,

որ ուսուցիչների տարբեր խմբեր հիմնականում համամիտ են, որ դասարանային գնահատման վերաբերյալ ուղեցույցներն ու կանոնակարգերը դյուրացնում են իրենց աշխատանքը, խորքային հարցազրույցների արդյունքներից կարելի է եկթադրել, որ ամկա են ուսուցիչներին տրամադրվող ռեսուրսներին և ուղեցույցներին առնչվող տեխնիկական և հայեցակարգային բազմաթիվ խնդիրներ: Ուսուցիչները, տնօրենները և փոխտնօրենները համակարծիք են, որ դպրոցներին ուղղված մեթոդաբանական ուղեցույցներն ու կանոնակարգերը հիմնականում դյուրացնում են ամփոփիչ գնահատման կառավարման տեխնիկական ասպեկտը՝ սահմանելով ամփոփիչ թեստավորման հաճախականությունը, կառուցվածքը և իրականացման ընթացքը, ինչպես նաև տրամադրելով գնահատման 10 միավորանոց սանդղակ:

Հավասար և արդար դասարանային գնահատման համար մանկավարժական կրթության և մասնագիտական զարգացման խնդիր վերաբերյալ կան որոշակի մտահոգություններ, թե ինչպես են ուսուցիչների նախնական մասնագիտական կրթությունը, որը նույն մանկավարժական կրթությունն է, և շարունակական

մասնագիտական զարգացումը (ՇՄՁ) համապատասխանեցվում դասարանային գնահատման ընկալվող մարտահրավերներին և կարիքներին՝ ըստ թիրախային չորս խմբերի մասնակիցների կարծիքի: Մտահոգությունները վերաբերում են ուսուցիչների նախնական մասնագիտական կրթության օգտակարությանը, կառուցվածքին և բովանդակությանը նպատակահարմարությանը աշակերտների դասարանական կարիքների, ինչպես նաև սկսնակ և փորձառու ուսուցիչների՝ դասարանային գնահատման համապատասխան կարիքների տեսանկյունից: Ինչ վերաբերում է ՇՄՁ-ին, ապա քննարկվող հիմնական թեմաներն են վերապատաստողների ունակություններն ու վստահելիությունը, վերապատրաստման դասընթացների կառուցվածքը և մեթոդները:

Թիրախային բոլոր խմբերի մասնակիցների կարծիքով ուսուցիչների նախնական մասնագիտական կրթությունը հավասար և արդարացի դասարանային գնահատում անցկացնելու համար ապագա ուսուցիչների չի պատրաստում: Մարզերում և Երևանում անցկացվող մանկավարժական բազմաթիվ ծրագրերում կա՛մ բացակայում են մանկավարժական դասընթացներում դասարանային

գնահատման բաղադրիչները, կա՛մ այդ բաղադրիչները հստակ կերպով ներառված չեն ապագա ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստման գործընթացում: Արդյունքում և՛ նոր վերապատրաստված, և՛ սկսնակ,

և՛ փորձառու ուսուցիչները հազիվ թե կարող են դասարանային գնահատմանը վերաբերող իրենց ուսուցիչների նախնական մասնագիտական կրթությունից ձևավորող դասավանդման որևէ հետևողական մոդել իմաստավորել:

Դասարանային գնահատման հավասար և արդարության վրա հիմնված փորձի վերաբերյալ հետազոտությունը թույլ է տալիս մեզ ձևակերպել քաղաքականություններին ուղղված հետևյալ առաջարկությունները՝ հանուն սովորողների ուսումնառության արդյունքների (SLO) բարելավման.

Բարելավման համապարփակ առաջարկություններ		Հիմնական պատասխանատու շահագրգիռ կողմեր/ դերակատարներ
1.	Վերանայել դասարանային գնահատման քաղաքականությունը՝ յուրաքանչյուր առարկայական ոլորտում առաջընթացի հետազոծի/տարրերի համար սահմանված գրականության վրա հիմնված ուսումնառության հստակ խնդիրներ ձևակերպելու նպատակով:	ԿԳՄՆ
2.	Վերանայել բոլոր մանկավարժական դասընթացները բուհերում, որոնցով պատրաստվում են ուսուցիչներ [որովհետև մանկավարժությունն ունի/պետք է ունենա «գնահատման» բաղադրիչ, քանի որ գնահատումն ամբողջությամբ ինտեգրված է դասավանդման և ուսուցման մեջ]՝ ներառելու «ձևավորող գործիքակազմի» մոդելներ և մեթոդներ և հիմնական ասպեկտները, որոնք բոլոր ուսուցիչներին անհրաժեշտ կլինեն յուրաքանչյուր երեխայի գնահատելու համար: Գործիքակազմը հնարավորություն կտա ուսուցչին սովորելու ինչպես ավելի արդյունավետորեն աջակցել իրենց աշակերտների ուսումնական առաջընթացին և ձեռքբերումներին:	ԿԳՄՆ/ ԿԶՆԱԿ/ բուհեր

3.	Վերացնել «խոր» մասնատվածությունը նախարարության/ԿԶՆԱԿ-ի և բուհերի միջև կրթական/ «գնահատման» ծրագրերի տեսանկյունից՝ ներառելով առանցքային «հավասար և արդարության վրա հիմնված դասարանային գնահատման» (EFOCA) մոտեցումը/Հավասար որակյալ կրթության օպտիմալ շրջանակը՝ իրենց գործիքակազմերով: Բոլոր կրթական ծրագրերը, ապագա ուսուցիչների մասնավարժական բլոկի դասընթացները, գործող ուսուցիչների վերապատրաստումները, դպրոցներում առկա գնահատման ուղեցույցները զգայուն դարձնել հավասարությանը, արդարացիությանը և խտրականությանը առնչվող խնդիրների նկատմամբ:	ԿԳՄՍՆ/ ԿԶՆԱԿ/ բուհեր
4.	Շտապ վերանայել և համապատասխանեցնել առարկայական ուսումնական պլանի [Սովորողների ուսումնառության վերջնարդյունքները (SLOs) դրանում], դպրոցական ուսուցման մեթոդները, դասարանային գնահատման տեխնիկաները (CATs), ինչպես նաև նախնական մասնագիտական կրթության (ITE) և գործող ուսուցիչների [ուսուցիչների համար բոլոր փուլերում՝ սկսած տարրական կրթությունից, և նրանց, ովքեր դասավանդում են բուհերում] շարունակական մասնագիտական զարգացման (CPD)/ վերապատրաստման ծրագրերի բովանդակությունը EFOCA մոտեցման համաձայն:	ԿԳՄՍՆ/ ԿԶՆԱԿ/ բուհեր
5.	Կենտրոնանալ դպրոցական դասարանային գնահատման պրակտիկաների (SCAP) և դասարանային գնահատման տեխնիկաների (CAT) բաղադրիչի վրա ինչպես ուսուցիչների պատրաստման, այնպես էլ գործող ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներում՝ ապահովելով հետևողական ներդրում դրանց զարգացման գործում և կազմակերպելով վերապատրաստող մասնագետների վերապատրաստումներ ToTs (Trainers Training) և մշակելով համապատասխան մոդուլներ ԿԶՆԱԿ-ում կենտրոնացված ձևով՝ ըստ EFOCA մոտեցման/EQE օպտիմալ շրջանակի:	ԿԳՄՍՆ/ ԿԶՆԱԿ

6.	Ստեղծել ուղեցույցներ, ձեռնարկներ և գրքույկներ ուսուցիչների, ուսուցչի օգնականների, մանկավարժական կրթության մանկավարժների/վերապատրաստողների, ծնողների և դպրոցի ադմինիստրատորների համար՝ բացատրելով EFOCA մոտեցումը, տրամադրելով CAT-ներ ուսուցիչներին և նպաստելով Որակյալ ուսումնառության գնահատման/Որակյալ դասարանային գնահատման (QLA/QCA) իրագործմանն ու SLO-ի հետևողական բարելավմանը:	ԿԳՄՄՆ/ ԿԶՆԱԿ
7.	Կազմակերպել վերապատրաստման դասընթացներ ձևավորող դասավանդման, ուսումնառության և գնահատման մեթոդների և եղանակների վերաբերյալ:	ԿԳՄՄՆ
8.	Ձևակերպել դասարանային գնահատման ազգային տրամաբանություն և տեղեկացնել շահագրգիռ կողմերին: Դասարանային գնահատումը պետք է հստակ լինի բոլորի համար և լինի բոլորի ուշադրության կենտրոնում՝ ծավալելով առողջ դիսկուրս:	ԿԳՄՄՆ/ ԿԶՆԱԿ
9.	Ուղղորդվել հավասար ու արդարության վրա հիմնված դասարանային գնահատման գործելակարգերի (EFOCA) սկզբունքներով, որոնք ապացուցված են միջազգային մակարդակում:	ԿԶՆԱԿ
10.	Դասավանդման, ուսումնառության և գնահատման բոլոր մոդուլներում և վերապատրաստման աշխատաժողովներում/սեսիաներում կենտրոնական տեղ հատկացնել հավասարությանը, ներառականությանը և արդարացիությանը:	ԿԶՆԱԿ
11.	Հրատապ վերանայել և հետագայում կիրառել վերանայման տվյալները ամփոփիչ գնահատումը փոխելու համար: Այդ տվյալները կարող են հանգեցնել կիսամյակի ընթացքում աշակերտների ստացած բոլոր գնահատականների հիման վրա միջին գնահատականը ավտոմատ հաշվելու սովորությունից հրաժարվելուն. ստեղծել ամփոփիչ հաշվետվության՝ նվազագույն ծախսեր պահանջող, թեթև նմուշային մոդել, որի հիման վրա ԿԳՄՄՆ-ն կարող է ներկայացնել իր հաշվապահության ու բյուջեի հաշվետվողականության տվյալները՝ թափանցիկություն ապահովելով քաղաքականության մակարդակում:	ԿԶՆԱԿ

12.	Ձևավորող դասարանային գնահատման քաղաքականության խնդիրներն ու մեթոդները հրատապ ներառել ուսուցիչների նախնական մասնագիտական կրթության/շարունակական զարգացման ընթացիկ մոդուլներում և ծրագրերում որպես կարևոր տարրեր, որպեսզի ուսուցիչների նախնական մասնագիտական կրթությունը կարողանա մոդելավորել դասարանային գնահատումը որպես առանցքային բաղադրիչ:	ԿԶՆԱԿ, մասնագիտական կրթություն տրամադրող հաստատություններ
13.	Պահանջել, որ ուսուցիչները (վերապատրաստման դասընթացների/ատեստավորման շրջանակում) մանրամասն գիտելիքներ ունենան դասարանային գնահատման գործիքակազմի վերաբերյալ, հատկապես այն պարագայում, երբ կարևոր է տարբերակված ուսումնական/գնահատման հնարների կիրառումը:	ԿԶՆԱԿ, մասնագիտական կրթություն տրամադրող հաստատություններ
14.	Պահանջել ուսումնական տարբերակված մեթոդների և հնարավորությունների կիրառում՝ հավասար անհատական զարգացում ապահովելու համար: Եթե նման տարբերակված և տարբեր եղանակներ կիրառող դասավանդման ռազմավարություններ (մեթոդներ), սովորողների համար ուսումնական հնարավորություններ և փորձառություններ չեն ստեղծվում, ապա սովորողների արդյունքներն անխուսափելիորեն անհավասար կլինեն:	ԿԶՆԱԿ, մասնագիտական կրթություն տրամադրող հաստատություններ
15.	Օրինակներով ցուցադրել դասավանդման և ուսումնառության ու դասարանային գնահատման հարաբերությունները: Ներկայացնել զարգացող հարաբերությունները գործնական, հասանելի եղանակներով: Բացատրել ոչ միայն պահանջները, այլև այն, թե ինչպես կարելի է կիրառել «ձևավորող գործիքակազմի» յուրաքանչյուր մեթոդի ձևակերպումը:	ԿԶՆԱԿ, մասնագիտական կրթություն տրամադրող հաստատություններ
16.	Հնարավոր դարձնել ուսուցչի կողմից իրականացվող գնահատման և գնահատականների համադրումը ինքնագնահատման արդյունքների հետ՝ ճանաչելով դրանք հուսալի: Ձևավորող գնահատումը հատկապես կարևոր է, որ իրականացվի սեփական ռեֆլեքսիայի, թիմային աշխատանքի, դասարանային քննարկումների և այլ ակտիվությունների արդյունքում: Միայն ուսուցչի միակողմանի կարծիքը չի կարող բավարար լինել անաչառ մոտեցման ապահովման համար:	ԿԳՄՄ/ԿԶՆԱԿ Pre-service/ in-service teacher training organisations

17.	Ուսուցիչների համար ավելի շատ գործնական աշխատանք ներառել ձևավորող գնահատման հարցերի և առաջադրանքների սահմանման ու կառուցվածքի վերաբերյալ և ընդգծել ձևավորող գնահատումը որպես դասավանդման անբաժանելի մաս (գնահատումը որպես դասավանդում), այլ ոչ թե առանձին գործընթաց:	ԿԶՆԱԿ, մասնագիտական կրթություն տրամադրող հաստատու- թյուններ
18.	Ձևավորող և ամփոփիչ գնահատումների արդյունքում հավաքված տվյալները պետք է կուտակվեն յուրաքանչյուր աշակերտի պորտֆոլիոյում՝ տարվա ընթացքում առաջընթացը և ձեռք բերված կարողությունները ստուգելու համար: Պորտֆոլիոն չպետք է լինի «արխիվ», որը ներառում է դասավանդմանն աջակցող հասկացությունների «պլանավորման» նշումների և այն «կարևորագույն փուլերի» համադրությունը, որոնք նախանշում են, թե ինչպես է փոխվել/առաջադիմել աշակերտների մտածելակերպը: Պորտֆոլիոն պետք է դիտարկվի որպես ինտերակտիվ փաստաթուղթ. անհրաժեշտության դեպքում այն ավելի շուտ ներքին կամ արտաքին վավերացման «վկայության» նմուշ է: Ձևավորող գնահատման հիման վրա ամփոփիչ գնահատմանը ևս մեկ հավելյալ կետի ավելացումն առհասարակ ժխտում է դրա նպատակը:	ԿԶՆԱԿ, մասնագիտական կրթություն տրամադրող հաստատու- թյուններ
19.	Բազմահամակազմ խառը դասարանում դասավանդումը չի կարող փոքրաթիվ դպրոցների խնդրի միակ լուծումը լինել: Թեև փոքրաթիվ դպրոցներում աշակերտները կարող են և պետք է շփման և միմյանց հետ սովորելու ընդհանուր ժամանակ ունենան, նրանց հիմնական ուսուցումը միշտ չէ, որ հնարավոր է կազմակերպել բազմահամակազմ խմբում: Մեկ դասի համար ուսուցիչներին վճարելն արդար չէ նրանց գործադրած ջանքերի համեմատությամբ. դասին նախապատրաստվելը և ուսումնական պլանի ադապտացումը զգալի ժամանակ են խլում ուսուցիչներից, և դա պետք է գիտակցվի և համապատասխանաբար վճարվի:	ԿԳՄՄՆ

20.	Դասավանդման և ուսումնառության ձևավորող գնահատման համադարձակալական համակարգում հաշվի առնել դպրոցի և դասարանի սովորողների թիվը և առաջարկել համագործակցության մոդել տարրական դասարանների ուսուցիչներին և ուսուցչի օգնականներին, հատկապես մեծ դպրոցներում, ուսուցչի օգնականներին ձևավորող գնահատման և բնութագրական հաշվետվության մշակման գործընթացում ներգրավելու նպատակով՝ աջակցելու համար տարրական դասարանների և կոնկրետ առարկաներ դասավանդող ուսուցիչներին:	ԿԳՄՄՆ
21.	Ուսուցիչների պարտադիր ստանդարտացված հավաստագրումը, ինչպես նաև ուսուցիչների կայուն և համապարփակ նախնական մասնագիտական կրթությունը և ՇՄՁ/ նախնական և ընթացիկ վերապատրաստումները պետք է վերլուծեն բազմահամակազմ դասարաններում դասավանդող ուսուցիչների կարիքները և ներառեն վերապատրաստումը և վերահսկողությունը ուսուցիչների համար ճկուն խմբերի, ռոտացիոն կենտրոնների, դասավանդման կենտրոնների, դասավանդման տարբերակված հնարների, ինքնակարգավորման և սոցիալական հուզական ուսումնառության վերաբերյալ:	ԿԳՄՄՆ
22.	Մշակել և իրականացնել ուսուցիչների մանկավարժական վերապատրաստման դասընթացներ դասարանային գնահատման մեթոդների վերաբերյալ՝ հիմնվելով դասարանական համատեքստի հաջող փորձառության վրա: Կիրառել ձևավորող մանկավարժությունը դեմ առ դեմ կամ դասարանում վիզուալ նկարահանման միջոցով՝ դասավանդման և ուսումնառության գնահատման և պլանավորման միջև կապը որպես նախնական, իսկ այնուհետև նաև ընթացիկ վերապատրաստման ծրագրի անբաժան և կարևոր ասպեկտ ցուցադրելու նպատակով:	ԿԳՄՄՆ

23.	Կիրառել այնպիսի գործիքներ, որոնք ավելի արդյունավետ ներքին գնահատում կապահովեն դպրոցներում՝ ուշադրություն դարձնելով և վերանայելով դասարանային գնահատման գործելակարգերի և արդյունքների ուսումնասիրությունն ու վերլուծությունը պարունակող մասերը: Հստակ պատկերացում կազմել՝ ինչու և ինչպես պետք է վերլուծել և կիրառել դասարանային գնահատումը, և ինչպիսի փոփոխությունների այն կհանգեցնի:	ԿԶՆԱԿ, մասնագիտական կրթություն տրամադրող հաստատու- թյուններ
24.	Վերանայել կամ կազմել համապարփակ գործիք դասարանային դիտարկման համար, որը կընձեռնի դասավանդման և գնահատման վերաբերյալ քննադատական մտորումների ավելի մեծ հնարավորություններ, ոչ թե զուտ դասավանդումը ստանդարտացնող կատեգորիաների կարծրացած նկարագրություններ: Դրանք պետք է լինեն ավելի դրական և մասնագիտական զարգացումը խթանելու գործում ընդգծեն դրական հետադարձ կապի կարևորությունը (այդ գործիքները կարելի է մշակել նաև աշակերտների համար):	ԿԶՆԱԿ, մասնագիտական կրթություն տրամադրող հաստատու- թյուններ
25.	Հնարավորություն և հարթակ ստեղծել դպրոցների համար՝ դպրոցների միջև և դպրոցներից դուրս համագործակցություն սկսելու նպատակով: Բացի դրանից՝ խթանել մասնագիտական կամ առարկայական համայնքների ստեղծումը (միջազգային օրինակներից են պրակտիկ հանրույթները):	ԿԳՄՍՆ
26.	Առարկայական համայնքների ստեղծման գործառույթը կարելի է հանձնել մարզպետարանների պատասխանատվությանը՝ որպես կրթության, մշակույթի և սպորտի բաժնի ենթագործառույթ (այս կետը կարելի է ավելացնել կամ հստակեցնել օրենսդրական փոքր փոփոխությամբ):	ԿԳՄՍՆ

27.	Դիտարկել դասարանային գնահատման գործընթացում ծնողների ներգրավվածության դերը և ծնողների ներգրավման՝ ուսուցիչների հետ համատեղ մշակված մոտեցումներ և մեթոդներ առաջարկել: Սա կարևոր է, որպեսզի ուսուցիչները կարողանան օգնել ծնողներին հասկանալու տարրական դպրոցում բնութագրական գնահատման վերաբերյալ քաղաքականության նոր փոփոխությունը, նաև դրական կերպով ազդեն ծնողների՝ գնահատման, գնահատականների և ուսումնառության վերաբերյալ պատկերացումների վրա:	Դպրոցի ղեկավարություն
28.	Ռեսուրսներ տրամադրել և զարգացնել մարզային մանկավարժական և հոգեբանական աջակցության կենտրոնների կարողությունները՝ հատուկ կարիքների համապատասխան և ամբողջական գնահատման և դպրոցների բազմառարկայական թիմերին ժամանակին աջակցելու նպատակով:	ԿԳՄՍՆ
29.	Թարմացնել և համալրել առարկայական գնահատումները և ուղեցույցները գնահատման սանդղակներով, չափանիշներով և գործիքակազմով՝ հատուկ կարիքներ ունեցող աշակերտների դասարանային գնահատման համար:	ԿԳՄՍՆ
30.	Հարմարեցնել գնահատման ազգային առցանց էլեկտրոնային հարթակը հատուկ կարիքներ ունեցող աշակերտների դասարանային գնահատմանը, որպեսզի նրանց անհատական ուսուցման պլանները և համապատասխան գնահատումները հստակորեն արտացոլվեն համակարգում:	ԿԳՄՍՆ/ԿՏԱԿ
31.	Իրականացնելով հարցում ուսուցիչների շրջանում՝ բարելավել էլեկտրոնային մատյանները և լուծել առկա խնդիրները, որոնք ոչ միայն ժամանակի, այլև մեծ ջանքերի վատնման պատճառ են հաճախ: Համապատասխանեցնել էլեկտրոնային մատյանները ներառականության մոտեցմանը:	ԿԳՄՍՆ/ԿՏԱԿ

32.	Մշակել և փորձարկել համադպրոցական դասավանդման և ուսուցման ձևավորող գնահատման համակարգերը գնահատման ռեսուրսներով, ուղեցույցներով և գործիքակազմով: Սա կարևոր է, որպեսզի դպրոցների մեթոդաբանական խորհուրդները ձևավորող գնահատման համակարգի ընտրության գործում իրենց քաղաքականության պարտականությունները կատարելիս ձևավորող դասավանդման և ուսումնառության և հետադարձ կապի ապահովման գործընթացում տեղեկացված ընտրություն կատարելու ռեսուրսներ և տարբերակներ ունենան:	ԿԳՄՍՆ/ ԿԶՆԱԿ
------------	---	----------------------------



Facebook.com/UNICEFArmenia



Twitter.com/UNICEFArmenia



Instagram.com/UNICEF_Armenia



YouTube.com/UNICEFArmenian

yerevan@unicef.org

www.unicef.am

unicef



յուրաքանչյուր երեխայի համար