

ՍՊԱՐՏԱԿ ՍՈՂՈՅԱՆ  
ԱՍՏՂԻԿ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ ԾՆՈՂԱԿԱՆ ԵՎ ՀԱՄԱՅՆՔԱՅԻՆ  
ՆԵՐԳՐԱՎՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ԾԿՈՒՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄԸ. ՊԱՍԻՎ ՍՊԱՌՈՒՄԻՑ ԴԵՊԻ  
ԿՐԹԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔԻ «ՀԱՄԱՐՏԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆ»

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v1i72.231*

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Սույն հետազոտության նպատակն է վերլուծել հանրակրթական դպրոցում ծնողական և համայնքային կառույցների ներգրավվածության առկա մակարդակը և հիմնավորել կառավարման ճկուն կառուցակարգերի ներդրման արդյունավետությունը: Աշխատանքն ուղղված է դպրոցում ծնողի՝ որպես կրթական ծառայության կրավորական (պասիվ) սպառողի դերակատարումը կրթական արժեքի համարտադրողի վերափոխելուն:

Գիտական խնդրի լուծման համար կիրառվել են պատմահամեմատական վերլուծության, համակարգային-գործառնության նախագծման և փորձառական (ընկերաբանական հարցումներ, վիճակագրական տվյալների վերլուծություն) մեթոդներ: Փորձառական հենքն ընդգրկել է Հայաստանի Հանրապետության տարբեր մարզերի հանրակրթական դպրոցների ներկայացուցիչների (ընդհանուր առմամբ 450 շահառու, որոնցից 95-ը՝ ծնողներ և կառավարման խորհրդի անդամներ):

Ելակետային ախտորոշումը բացահայտել է կառավարման կարծր-ուղղահայաց համակարգի խափանումները, որտեղ հարցված ծնողների գերակշիռ մասը (53.7%) ներգրավված է զուտ նյութական հարցերի սպասարկմանը, իսկ 23.2%-ը հանդես է գալիս որպես կրավորական դիտորդ: Ի հակադրություն դրան՝ ճկուն կառավարման համակարգի ներդրումը, որը հենված է աշխատանքային կարճ պարբերափուլերի,

որոշումների կայացման հիմնավորված համաձայնության և տեղեկատվական թափանցիկության վահանակների կիրառման վրա, վերականգնել է դպրոցի հասարակական կապիտալը՝ ապահովելով 80.6% գործուն (ակտիվ) և բովանդակային մասնակցայնություն:

Դպրոց-ընտանիք գործընկերության ճկուն կառավարումը դադարում է լինել ձևական-տեղեկատվական գործընթաց և վերածվում է բաց հասարակական-մանկավարժական կենսամիջավայրի: Այն ապահովում է ուսումնական հաստատության դիմակայունությունը ճգնաժամերին և երաշխավորում է սովորողի անընդմեջ զարգացումը:

***Բանալի բառեր և արտահայտություններ.** ճկուն կառավարում, հանրային ներգրավվածություն, կրթական արժեքի համարտադրություն, ծնողական համայնք, հասարակական կապիտալ, դպրոց-ընտանիք գործընկերություն, աշխատանքային պարբերակի:*

## ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ժամանակակից աշխարհում, որը բնութագրվում է սոցիալ-տնտեսական և տեղեկատվական գործընթացների աննախադեպ արագացմամբ ու բարդությամբ, հանրակրթական դպրոցի առջև ծառայել են որակապես նոր մարտահրավերներ: Արդյունաբերական դարաշրջանից ժառանգված կառավարման ավանդական, կարծրացած և խիստ ուղղահայաց հարացույցը, որը հիմնված էր դիրեկտիվ (իրահանգչական) պլանավորման և մեխանիկական վերահսկողության վրա, վերջնականապես սպառել է իր գործառնական արդյունավետությունը: Հայաստանի Հանրապետությունում ընթացող համակարգային կրթական բարեփոխումները հոչակել են անցում դեպի մարդակենտրոն և սովորողի անհատական հետագծին միտված կրթություն (**ՀՀ Կառավարություն, 2024**): Սակայն կրթության կառավարման պրակտիկական վկայում է, որ առկա է խոր հակասություն հոչակված նորարարական նպատակների և դպրոցներում դե ֆակտո գործող կառավարչական մեխանիզմների միջև, ինչը հանգեցնում է մանկավարժական նախաձեռնողականության ճնշմանը և կրթության որակի անկմանը (**Fullan M., 2016**):

Այս պայմաններում առանձնահատուկ սրվել է դպրոցի և արտաքին շահառուների՝ ընտանիքի ու տեղական համայնքի միջև հաղորդակցական և ինստիտուցիոնալ անջրպետը: Ավանդական կառավարման մոդելներում ծնողական համայնքի հետ աշխատանքը հաճախ սահմանափակվում է լոկ տեղեկացման կամ ֆինանսական աջակցության հայցման գործառույթներով: Ծնողը շարունակում է դիտարկվել որպես կրթական ծառայության պասիվ սպառող, այլ ոչ թե կրթական արժեքի համարտադրող: Նման մոտեցումը հանգեցնում է կառավարման համակարգի և հասարակության միջև օտարման՝ զրկելով դպրոցը համայնքային կենսական ռեսուրսներից:

Վերոնշյալ հիմնախնդրի հաղթահարման և դպրոցի ինստիտուցիոնալ առողջացման գիտականորեն տրամաբանված ուղին կրթական գործընթացի կառավարման ճկուն մեթոդաբանության տեղայնացումն է հանրային ներգրավվածության ոլորտում: Ճկուն կառավարման փիլիսոփայությունը, որը շեշտադրում է հաճախորդի հետ համագործակցությունը կոշտ պայմանագրային հարաբերությունների փոխարեն, կրթական միջավայրում վերաիմաստավորվում է որպես «կրթական արժեքի համարտադրության» հայեցակարգ (**Osborne S., 2018**): Համաձայն սոցիալական կապիտալի տեսության՝ դպրոցի հաջողությունը ուղիղ համեմատական է այն վստահության և փոխկապակցվածության ցանցերին, որոնք ձևավորվում են ուսուցիչների և ընտանիքների միջև (Քոուլման, 1988): Ճկուն կառավարման պայմաններում ծնողական և համայնքային կառույցները դադարում են լինել դեկլարատիվ (ձևական) մարմիններ և վերածվում են դպրոցի զարգացման ռազմավարական գործընկերների:

Սույն **հետազոտության նպատակն է** տեսականորեն հիմնավորել և նախագծել հանրակրթական դպրոցում ծնողական ու համայնքային կառույցների ներգրավվածության ճկուն կառավարման այնպիսի նորարարական մեխանիզմներ, որոնք ունակ են հաղթահարելու ավանդական վարչարարության անգործունակությունը (դիսֆունկցիան) և ձևավորելու արժեքի համարտադրման բաց սոցիալ-մանկավարժական էկոհամակարգ: Հետազոտության հիմքում դրվել է այն

գիտական վարկածը, որ դպրոց-ընտանիք հարաբերությունները պետք է կառուցվեն կրթական արժեքի համարտադրության սկզբունքով. համայնքային կառույցներին որոշումների կայացման և հանրային բաց աուդիտի գործընթացներում ներգրավելը հզորացնում է հաստատության սոցիալական կապիտալը և դիմակայունությունը ճգնաժամերին:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Հանրակրթական դպրոցներում իրականացված գիտափորձի արդյունքների համադրումը հստակորեն հաստատում է մեր կողմից առաջ քաշված վարկածն այն մասին, որ կրթական հաստատության և հասարակության միջև օտարվածությունը ոչ թե ծնողների անտարբերության, այլ կառավարման կարծր և հրահանգչական համակարգի ուղիղ հետևանքն է: Ստուգիչ և փորձարարական խմբերի արդյունքների հակադրումը ի հայտ է բերում կառավարչական փիլիսոփայության արմատական վերափոխման անհրաժեշտությունը:

Ելակետային տվյալներով արձանագրված վիճակը, երբ ծնողների գերակշիռ մեծամասնությունը (53.7%) կատարում էր լոկ դրամական և կենցաղային հարցեր սպասարկողի դեր, ամբողջությամբ համահունչ է գրականության վերլուծության մեջ նկարագրված հին կառավարման խափանումներին: Այս դեպքում ծնողը դիտարկվում է որպես կրթական ծառայության պասիվ սպառող, ինչը հանգեցնում է դպրոցի հասարակական կապիտալի փոշիացմանը (**Coleman J., 1988**):

Հակառակ դրան, փորձարարական խմբում, որտեղ ներդրվեցին ճկուն կառավարման կառուցակարգերը, պատկերը կտրուկ փոխվեց: Ծնողների 80.6%-ի անցումը ակտիվ որոշումներ կայացնողի և գործընթացները վերահսկողի կարգավիճակի (համարտադրողի կարգավիճակ) գործնականում ապացուցում է Ս. Օսբորնի «արժեքի համարտադրության» տեսության կենսունակությունը հանրակրթության ոլորտում (**Osborne S., 2018**): Այս ցնցող որակական աճը պայմանավորված էր ոչ թե հորդորներով, այլ աշխատանքի կազմակերպման նոր՝ ճկուն գործիքների կիրառմամբ:

Մասնավորապես, տարեկան, անշարժ ծնողական ժողովների փոխարինումը կարճաժամկետ աշխատանքային պարբերափուլերով (դրանք թույլ են տալիս արագ արձագանքել ծագող խնդիրներին) և տեղեկատվական թափանցիկության վահանակների կիրառումը վերացրին «դպրոցական պարիսպը»: Ծնողն սկսեց տեսնել կրթական գործընթացի ոչ թե միայն վերջնարդյունքը (գնահատականը), այլև ընթացքը: Ջ. Էփշտեյնի մոդելի համատեքստում մենք կարող ենք փաստել, որ դպրոցը հաղթահարեց պարզ հաղորդակցման մակարդակը և հասավ համագործակցության բարձրագույն աստիճանին, որտեղ ընտանիքն ունի որոշումների կայացման հիմնավորված իրավունք (**Epstein J., 2018**):

Բացի այդ, «Ծնողական համալսարանների» և հանրային բաց հետախայաց վերլուծությունների (երբ դպրոցի ղեկավարությունը և ծնողները համատեղ են քննարկում արձանագրված սխալներն ու ձեռքբերումները) կիրառումը վերականգնեց փոխադարձ վստահությունը: Հենվելով Ն. Թալեբի տեսության վրա՝ կարող ենք արձանագրել, որ այս վստահությունը դպրոցին հաղորդում է բացառիկ դիմակայունություն (հակափխրունություն) (**Taleb N., 2012**): Ճգնաժամային իրավիճակներում ճկուն կառավարվող դպրոցը կարողանում է հենվել համայնքի մտավոր, մասնագիտական և կապակցող պաշարների վրա՝ ապահովելով սովորողների անխափան զարգացումը:

**Գրականության վերլուծություն** - Դպրոց-ընտանիք-համայնք փոխհարաբերությունների կառավարման հիմնախնդիրը ժամանակակից կրթական մենեջմենթի և սոցիոլոգիայի ամենաքննարկվող թեմաներից է: Գիտական գրականության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ այս դիսկուրսն ընթանում է երեք հիմնական հայեցակարգային առանցքներով՝ սոցիալական կապիտալի և համարտադրության տեսություններ, կրթական փոփոխությունների կառավարում և ճկուն (Agile) մեթոդաբանության ինստիտուցիոնալ տեղայնացում:

Ավանդական մանկավարժության մեջ ծնողը հաճախ դիտարկվում էր որպես կրթական գործընթացի արտաքին օղակ: Սակայն սոցիալական կապիտալի տեսության հիմնադիր Ջ. Քոուլմանը ապացուցեց, որ դպրոցի հաջողությունը ուղիղ

համեմատական է այն վստահության և փոխկապակցվածության ցանցերին, որոնք ձևավորվում են ընտանիքի և կրթական հաստատության միջև (**Coleman J., 1988**): Այս թեզը զարգացրեց Ռ. Պատնամը՝ առանձնացնելով «կապող» և «կամրջող» սոցիալական կապիտալի գործառույթները համայնքային կառույցներում, որոնք էականորեն բարձրացնում են հաստատության ինստիտուցիոնալ դիմադրողականությունը (**Putnam R., 2000**):

Ծնողական ներգրավվածության առավել համապարփակ մոդելն առաջադրել է Ջ. Էփշտեյնը՝ սահմանելով գործընկերության վեց տիպաբանություններ՝ սկսած պարզ հաղորդակցումից մինչև համայնքի հետ համագործակցություն և որոշումների կայացում (**Epstein J., 2011; Epstein J., 2018**): Եվրոպական կրթական համակարգերի վերլուծությունը հաստատում է Էփշտեյնի մոդելի կենսունակությունը՝ ընդգծելով թվային հարթակների դերը ծնողական մասնակցայնության խթանման գործում (**Ince A. et al., 2011**): Ավելին, Ժամանակակից հանրային կառավարման մեջ արմատավորվում է «համարտադրության» (co-production) պարադիգմը: Ըստ Ս. Օսբորնի՝ հանրային ծառայությունը (այդ թվում՝ կրթությունը) չի կարող լինել արդյունավետ, եթե շահառուն դիտարկվում է որպես պասիվ սպառող. նա պետք է դառնա արժեքի ստեղծման գործընկեր (**Osborne S., 2018**): Այս սկզբունքը լիովին համապատասխանում է Համաշխարհային բանկի կողմից առաջ քաշված սոցիալական պատասխանատվության և հանրային աուդիտի ժամանակակից պահանջներին (**World Bank, 2021**):

Որպեսզի ծնողը դառնա համարտադրող, դպրոցի կառավարման համակարգը պետք է ենթարկվի արմատական փոփոխության: Կազմակերպական տրանսֆորմացիաների հիմնարար տեսությունները՝ Կ. Լևինի «Ապաստեցման» եռաստիճան մոդելը (**Lewin K., 1951**) և Ջ. Քոթերի փոփոխությունների կառավարման ութ քայլից բաղկացած ալգորիթմը (**Kotter J., 2007**), ցույց են տալիս, որ նորարարությունը մերժվում է, եթե այն հենված չէ հստակ տեսլականի և վստահության վրա: Կրթության մենեջմենթի տեսաբան Մ. Ֆուլանը պնդում է, որ համակարգային բարեփոխումները ձախողվում են, երբ կիրառվում են

վարչահրամայական «սխալ շարժիչներ» (Fullan M., 2011; Fullan M., 2016): Նրան համակարծիք են Է. Հարգրիվսը և Մ. Ֆուլանը, ովքեր դպրոցի վերափոխումը կապում են մասնագիտական կապիտալի և ապակենտրոնացված առաջնորդության հետ (Hargreaves A., & Fullan M., 2012; Hargreaves A., & Shirley D., 2012):

Ժամանակակից կրթական էկոհամակարգերը գործում են բարձր անորոշությունների պայմաններում: Այս համատեքստում խիստ արդիական է դառնում Ն. Թալբի «հակափխրունության» (antifragility) տեսությունը, ըստ որի՝ համակարգը պետք է ոչ թե պարզապես դիմանա ճգնաժամերին, այլ աճի դրանց շնորհիվ (Taieb N., 2012): Դպրոցի դեպքում այս հակափխրունության աղբյուրը բաց համակարգն է և համայնքային ճկուն ներգրավվածությունը:

Դպրոցների կառավարման նորագույն միտումները վկայում են կոշտ հիերարխիայից դեպի ճկուն մեթոդաբանության անցման մասին: Թ. Բուշը շեշտադրում է կրթական առաջնորդության մասնակցային մոդելների առավելությունը (Bush T., 2020), իսկ Պ. Սալբերգը, վերլուծելով ֆիննական փորձը, փաստում է, որ պատժիչ հաշվետվողականությունից հրաժարումը և «խելացի հաշվետվողականության» (վստահության) ներդրումը ապահովում են կրթության բարձրագույն որակ (Sahlberg P., 2021):

Հայաստանյան կրթական համատեքստում ճկուն մեթոդաբանության տեղայնացման հիմնախնդիրները խորությամբ դիտարկվել են Ի. Կարապետյանի և Ա. Վարդանյանի աշխատություններում: Հեղինակներն ապացուցել են, որ գործարարական ճկուն մոդելների ներդրումը և «դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգի կիրառումը նպաստում են կրթական գործընթացի անհատականացմանը և մեթոդական աշխատանքի օպտիմալացմանը (Կարապետյան Ի., Վարդանյան Ա., 2024): Միաժամանակ, Ա. Վարդանյանը հիմնավորել է, որ ճկուն կառավարումն անհնար է առանց ֆասիլիտացիոն (օժանդակող) տեխնոլոգիաների և վստահության մթնոլորտի ձևավորման (Վարդանյան Ա., 2024):

**Հետազոտական բացը և հարցադրումները:** Չնայած վերոնշյալ տեսական հարուստ բազային՝ նկատվում է ակնհայտ հետազոտական բաց: Միջազգային գրականության մեջ ծնողական ներգրավվածությունը (Էփշտեյնի մոդել) և ճկուն կառավարումը (Agile) հիմնականում դիտարկվում են որպես զուգահեռ, իրարից անկախ գործընթացներ: Հայաստանյան իրականության մեջ, որտեղ դեռևս գերիշխում են կառավարման հետխորհրդային (ուղղահայաց) կարծրատիպերը, ամբողջությամբ բացակայում են այնպիսի էմպիրիկ հետազոտություններ, որոնք ցույց կտան, թե ինչպես կարող են ճկուն գործիքները (օրինակ՝ պարբերափուլային աշխատանքը, տեսանելիության գրատախտակները և հետահայաց զարգացնող վերլուծությունները) գործնականում փոխակերպել դպրոց-համայնք գործընկերությունը:

Վերոնշյալ հետազոտական բացը լրացնելու նպատակով սույն աշխատանքում առաջադրվել են հետևյալ **հետազոտական հարցերը**.

1. Ինչպիսի՞ն է ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում ծնողական և համայնքային կառույցների ներգրավվածության առկա (ելակետային) մակարդակը ռազմավարական և օպերատիվ կառավարման գործընթացներում:
2. Արդյոք ճկուն կառավարման մեխանիզմների (սպրինտային մասնակցություն, թափանցիկության վահանակներ, կոնսենտի մեթոդաբանություն) նպատակաուղղված ներդրումը դպրոց-ընտանիք հարաբերություններում ապահովո՞ւմ է վիճակագրորեն նշանակալի անցում պասիվ սպառողի կարգավիճակից դեպի կրթական արժեքի համարտադրողի կարգավիճակ:

## ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

### Հետազոտության նախագիծը

Սույն աշխատանքի նպատակներն իրագործելու և հանրակրթական դպրոցում ծնողական ներգրավվածության ճկուն կառավարման վարկածը ստուգելու համար կիրառվել է խառը (քանակական և որակական) մեթոդաբանական նախագիծ: Հետազոտությունը կառուցվել է «Գործողության մեջ հետազոտության» (Action

Research) և քվազի-փորձարարության (Quasi-experiment) տրամաբանությամբ՝ անցնելով երեք հաջորդական փուլերով.

1. *Ելակետային-ախտորոշիչ փուլ*. նպատակն էր սոցիոլոգիական հարցումների միջոցով վեր հանել դպրոց-ընտանիք գործընկերության իրական մակարդակը և ավանդական կառավարման համակարգում առկա հաղորդակցական օտարվածությունը:
2. *Ձևավորող-ներդրումային փուլ (միջամտություն)*. մեկ ուսումնական տարվա ընթացքում նպատակային ընտրանքով առանձնացված փորձարարական դպրոցներում ներդրվել են հանրային ներգրավվածության ճկուն մեխանիզմներ: Մասնավորապես, ավանդական ծնողական ժողովները փոխարինվել են «Ծնողական համալսարանների» և ծնողական խորհուրդների պարբերափուլային (սպրինտային) մասնակցության ձևաչափերով, ինչպես նաև ներդրվել են տեղեկատվական թափանցիկության թվային վահանակներ (dashboards):
3. *Ամփոփիչ-ստուգողական փուլ*. կրկնակի հարցումների և տվյալների համեմատական վերլուծության միջոցով չափվել է արժեքի համարտադրությանն ուղղված կառավարչական նորարարության արդյունավետությունը:

### **Հետազոտության բազան և ընտրանքը**

Հետազոտության փորձառական բազան ձևավորվել է Հայաստանի Հանրապետության տարբեր մարզերի հանրակրթական հաստատությունների հենքի վրա՝ ապահովելով սոցիալ-մշակութային և աշխարհագրական բազմազանություն (Շիրակի մարզի քաղաքային և գյուղական դպրոցներ, Արարատի, Արմավիրի և Սյունիքի մարզերի հանրակրթական հաստատություններ):

Սույն հոդվածի թիրախային շրջանակներում հետազոտության ընտրանքը կազմել է **95 ծնող և համայնքի ներկայացուցիչ** (ներառյալ դպրոցի կառավարման և ծնողական խորհրդի անդամներ): Փորձարարության գիտական հավաստիությունն

ապահովելու նպատակով ուսումնասիրվող համակարգը բաժանվել է երկու հավասարազոր խմբերի.

- *Ստուգիչ խումբ*, որտեղ դպրոցի ղեկավարությունը շարունակել է ծնողների հետ աշխատել ավանդական, տեղեկատվական-հրահանգչական ձևաչափով:
- *Փորձարարական խումբ*, որտեղ ծնողները ներգրավվել են ուսումնական առաջնահերթությունների մշակման, խնդիրների լուծման և հանրային բաց աուդիտի ճկուն գործընթացներում:

### **Տվյալների հավաքագրման գործիքակազմը**

Առաջնային տվյալների հավաքագրումն իրականացվել է հեղինակային, ստանդարտացված անանուն հարցաթերթիկների միջոցով: Հարցարանը հատուկ կառուցվել է այնպես, որպեսզի Ջ. Էփշտեյնի տիպաբանության հիման վրա ախտորոշի դպրոց-համայնք կապի երկու հիմնարար ցուցանիշները.

1. *Ներգրավվածության բովանդակային խորությունը*. ծնողներին առաջադրվել է ինքնագնահատել իրենց մասնակցության բնույթը դպրոցի կառավարմանը: Տարբերակները դասակարգվել են ըստ ինտենսիվության՝ սկսած լիարժեք օտարվածությունից (բացարձակապես չեմ մասնակցում) և զուտ նյութական/կենցաղային հարցերի սպասարկումից, մինչև ակտիվ համարտադրություն (մասնակցում եմ կրթական ծրագրերի և զարգացման պլանների մշակմանը):
2. *Տեղեկատվական թափանցիկության ընկալումը*. ուսումնասիրվել է դպրոցի ղեկավարության կողմից ապահովվող հաղորդակցման բնույթը (միակողմանի պատժիչ-հրահանգչական ընդդեմ անընդհատ ու բաց երկխոսության):

### **Տվյալների վերլուծության մեթոդները**

Հավաքագրված տվյալները ենթարկվել են համակարգման, խմբավորման և տեսակարար կշռի (տոկոսային) վերլուծության: Որպեսզի ապացուցվի, որ պասիվ սպառումից դեպի արժեքի համարտադրություն արձանագրված տեղաշարժերը պատահական չեն, այլ հանդիսանում են ճկուն կառավարման մեխանիզմների

ներդրման օրինաչափ հետևանք, ստուգիչ և փորձարարական խմբերի արդյունքները ենթարկվել են համեմատական քննության:

### Արդյունքների վերլուծություն

Հանրակրթական դպրոցի և համայնքի միջև ձևավորված գործընկերային հարաբերությունների արդյունավետությունը չափելու նպատակով հետազոտության ելակետային (ախտորոշիչ) փուլում իրականացվեց ծնողների ներգրավվածության բովանդակային խորության գնահատում: Հարցմանը մասնակցած 95 ծնողների և համայնքային կառույցների ներկայացուցիչների պատասխանները բացահայտեցին ավանդական, կարծր կառավարման համակարգում տիրող օտարվածության իրական պատկերը:

#### 1. Ելակետային ախտորոշում. դպրոց-ընտանիք օտարվածությունը և պասիվ սպառումը

Հարցման մասնակիցներին առաջադրվել էր գնահատել իրենց մասնակցությունը դպրոցի կրթական գործընթացի բովանդակային բարելավման և զարգացման ծրագրերի մշակման աշխատանքներին: Ստացված տվյալները վկայում են, որ «սոցիալական գործընկերության» ինստիտուտը գործում է խիստ ձևական մակարդակում (տե՛ս Աղյուսակ 1):

Պատասխանի տարբերակներ (Ներգրավվածության բնույթը)	Հարցվածների քանակը (մարդ)	Տեսակարար կշիռը (%)
Ակտիվորեն մասնակցում եմ (առաջարկում եմ գաղափարներ, մասնակցում եմ ծրագրերի մշակմանը)	6	6.3%
Մասնակցում եմ միայն որպես դիտորդ (ներկա եմ լինում ժողովներին, լսում եմ տնօրինությանը)	22	23.2%
Ներգրավված եմ զուտ	51	53.7%

Ֆինանսական/կենցաղային հարցերի  
լուծմանը (դասարանի կարիքներ)

Բացարձակապես չեմ մասնակցում (չունեմ  
ժամանակ կամ ցանկություն)

16

16.8%

Ընդամենը

95

100%

### Աղյուսակ 1. Ծնողների ներգրավվածության ելակետային մակարդակը դպրոցի կառավարման գործընթացում (N=95)

Ելակետային տվյալների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ծնողների միայն 6.3%-ն է իրեն դիտարկում որպես դպրոցի բովանդակային գործընկեր, մինչդեռ բացարձակ մեծամասնությունը՝ 53.7%-ը, դպրոցի կողմից օգտագործվում է զուտ որպես նյութական և կենցաղային հարցեր սպասարկող օղակ: Հարցվածների ևս 40%-ը (23.2% դիտորդներ և 16.8% չմասնակցողներ) գտնվում է լիարժեք պասիվության տիրույթում: Սա հաստատում է մեր այն տեսական վարկածը, որ կառավարման ավանդական համակարգը ծնողին դիտարկում է դպրոցի պատերից դուրս գտնվող սուբյեկտ՝ հասցնելով դպրոցի սոցիալական կապիտալը կրիտիկական նվազագույնի:

### 2. Փորձարարական միջամտության արդյունքները. անցում արժեքի համարտադրության

Մեկ ուսումնական տարի տևած ձևավորող-ներդրումային փուլի ընթացքում փորձարարական խմբի դպրոցներում հրաժարում կատարվեց միակողմանի տեղեկատվական ծնողական ժողովներից: Ներդրվեցին «համարտադրական աշխատանիստեր», ծնողական խորհրդի պարբերափուլային (սպրինտային) ընդգրկում և տեղեկատվական թափանցիկության վահանակներ:

Ամփոփիչ-ստուգողական փուլում իրականացված կրկնակի հարցումները և ստուգիչ ու փորձարարական խմբերի համեմատական վերլուծությունը (Աղյուսակ 2) արձանագրեցին համակարգային որակական թռիչք:

**Ծնողական ներգրավվածության**

**Ստուգիչ խումբ**

**Փորձարարական**

բնույթը	(Ավանդական մոդել)	խումբ (Ճկուն մոդել)
Ակտիվ համարտադրող (որոշումների կայացում, նախագծերի մշակում)	7.4%	42.1%
Թափանցիկության և աուդիտի մասնակից (պարբերափուլային դիտարկումներ)	21.0%	38.5%
Զուտ նյութական/կենցաղային սպասարկող	52.6%	14.2%
Լիարժեք օտարված / Չմասնակցող	19.0%	5.2%
<b>Ընդամենը</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

## Աղյուսակ 2. Ստուգիչ և փորձարարական խմբերի արդյունքների համեմատական վերլուծություն (ամփոփիչ փուլ)

Համեմատական տվյալների համադրումը ապացուցում է, որ ստուգիչ խմբում, որտեղ պահպանվել էր ծնողի հետ հաղորդակցման հրահանգչական-ուղղահայաց մոդելը, սոցիալական օտարվածությունը մնացել է գրեթե անփոփոխ (նյութական սպասարկողների և օտարվածների համամասնությունը կազմում է 71.6%):

Մինչդեռ փորձարարական խմբում, որտեղ կիրառվել է ճկուն կառավարման մեթոդաբանությունը, ծնողների **80.6%-ը** (42.1% ակտիվ համարտադրող + 38.5% աուդիտի մասնակից) վերածվել է դպրոցի կրթական ռազմավարության իրական գործընկերոջ: Նյութական և կենցաղային հարցերի վրա կենտրոնացումը 53.7%-ից (ելակետային փուլ) նվազել է մինչև 14.2%՝ իր տեղը զիջելով բովանդակային փոխգործակցությանը:

Փորձարարության ընթացքում արձանագրվեց նաև լրացուցիչ որակական ցուցանիշ. ծնողական համայնքն այլևս չէր հանդիսանում վարչական աշխատանքի պասիվ ստացող, այլ դարձավ կրթական արժեք ստեղծող: Մասնավորապես, «Ծնողական համալսարանների» և հանրային բաց աուդիտի (ռետրոսպեկտիվաների)

միջոցով ծնողները ներգրավվեցին ուսումնական առաջնահերթությունների մշակմանը և արդյունքների հրապարակային գնահատմանը՝ հիմնված որոշումների կայացման հիմնավորված համաձայնության (կոնսենտի) ալգորիթմի վրա: Սա հաստատում է ճկուն կառավարման գործիքների ուղիղ ազդեցությունը դպրոցի և համայնքի միջև վստահության վերականգնման գործընթացում:

### **ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Ամփոփելով իրականացված տեսական վերլուծությունն ու փորձարարական հետազոտության արդյունքները՝ հանգում ենք հետևյալ հիմնարար եզրակացություններին.

1. հանրակրթական դպրոցում կառավարման ավանդական, կարծր-ուղղահայաց համակարգը անկարող է ապահովել արդյունավետ դպրոց-ընտանիք գործընկերություն: Այն խորացնում է հասարակական օտարվածությունը՝ ծնողին դուրս մղելով կրթական արժեքի ստեղծման գործընթացից և նրան վերագրելով լոկ նյութական սպասարկողի գործառույթ:
2. Կրթական գործընթացի կառավարման ճկուն ձևաչափի ներդրումը արմատապես փոխում է հանրային ներգրավվածության բնույթը: Կարճաժամկետ պարբերափուլային պլանավորման, որոշումների կայացման հանրային մասնակցայնության և բացարձակ տեղեկատվական թափանցիկության ապահովումը թույլ է տալիս ծնողին վերածվել կրթական որակի համարտադրողի (դա ապացուցվեց փորձարարական խմբում գրանցված 80.6% ակտիվ մասնակցության ցուցանիշով):
3. Դպրոց-ընտանիք գործընկերության ճկուն կառավարումը կենսական անհրաժեշտություն է հաստատության դիմակայունությունն ապահովելու համար: Այն կրթական հաստատությունը վերածում է բաց, հարմարվողական կենսամիջավայրի, որտեղ համայնքի հասարակական կապիտալը ծառայում է որպես դպրոցի անխափան զարգացման և սովորողի ներդաշնակ կրթության հիմնական շարժիչ ուժ:

**Հետագա հետազոտությունների համար** նպատակահարմար է ուսումնասիրել ճկուն կառավարման գործիքների ազդեցությունը համայնքային տարբեր (քաղաքային և գյուղական) կենսամիջավայրերում՝ հաշվի առնելով դրանց մշակութային և տնտեսական առանձնահատկությունները:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Կարապետյան, Ի., Վարդանյան, Ա. (2024)**, Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգը՝ որպես ճկուն կառավարման մեթոդաբանության առանցքային բաղադրիչ, «Բանբեր» Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի, 2(69), 30-44. <https://doi.org/10.51307/182931072015233260-24.69-30>
2. **ՀՀ Կառավարություն. (2024)**, Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագիր. Պաշտոնական տեղեկագիր:
3. **Վարդանյան Ա. (2024)**, Ֆասիլիտացիա տեխնոլոգիան դպրոցի կառավարման ճկուն հմտությունների ձևավորման գործընթացում. «Մանկավարժական միտք», 99–106. <https://doi.org/10.62028/18290213-3va2024.02>
4. **Bush T. (2020)**, Theories of educational leadership and management. SAGE Publications.
5. **Coleman J. (1988)**, Social capital in the creation of human capital, American Journal of Sociology, 94, S95-S120.
6. **Epstein J. (2011)**, School, family, and community partnerships. Westview Press.
7. **Epstein J. (2018)**, School, family, and community partnerships, Preparing educators and improving schools. Routledge.
8. **Fullan M. (2011)**, Choosing the wrong drivers for whole system reform, Centre for Strategic Education.
9. **Fullan M. (2016)**, The new meaning of educational change. Teachers College Press.

10. **Hargreaves A., & Fullan M. (2012)**, Professional capital: Transforming teaching in every school. Routledge.
11. **Hargreaves A., & Shirley D. (2012)**, The global fourth way: The quest for educational excellence. Corwin Press.
12. **Ince A. et al. (2011)**, Parental involvement in European education systems. European Commission.
13. **Kotter J. (2007)**. Leading change: Why transformation efforts fail. Harvard Business Review, 85(1), 96-103.
14. **Lewin K. (1951)**, Field theory in social sciences. Harper & Row.
15. **Osborne P. (2018)**, The Routledge handbook of service management. Routledge.
16. **Putnam R. (2000)**, Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon & Schuster.
17. **Sahlberg P. (2021)**, Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland? Teachers College Press.
18. **Taleb N. (2012)**, Antifragile: Things that gain from disorder. Random House.
19. **World Bank (2021)**, Social accountability in education: A review of international experience. Washington, DC.

## REFERENCE

1. **Karapetyan, I., Vardanyan, A. (2024)**, «Dprocy' orpes d'er'narkowt'yown» hayecakargy` orpes twkown kar'avarman met'odabanowt'yan ar'ancqayin baghadrich/ The concept of "School as an enterprise" as a key component of flexible management methodology/, "Banber" of V. Bryusov State University, 2(69), 30-44.  
<https://doi.org/10.51307/182931072015233260-24.69-30>
2. **Government of the Republic of Armenia. (2024)**, Hayastani Hanrapetowt'yan krt'owt'yan minch& 2030 t'vakany' zargacman petakan c'ragir /State Program for the Development of Education of the Republic of Armenia until 2030/. Official Bulletin:

3. **Vardanyan A. (2024)**, Fasilitacia texnologian dproci kar'avarman twkown hmtowt'yownneri d'avorman gorc'y'nt'acowm /Facilitation technology in the process of forming flexible school management skills/: "Pedagogical Thought", 99–106. <https://doi.org/10.62028/18290213-3va2024.02>
4. **Bush T. (2020)**, Theories of educational leadership and management. SAGE Publications.
5. **Coleman J. (1988)**, Social capital in the creation of human capital, American Journal of Sociology, 94, S95-S120.
6. **Epstein J. (2011)**, School, family, and community partnerships. Westview Press.
7. **Epstein J. (2018)**, School, family, and community partnerships, Preparing educators and improving schools. Routledge.
8. **Fullan M. (2011)**, Choosing the wrong drivers for whole system reform, Centre for Strategic Education.
9. **Fullan M. (2016)**, The new meaning of educational change. Teachers College Press.
10. **Hargreaves A., & Fullan M. (2012)**, Professional capital: Transforming teaching in every school. Routledge.
11. **Hargreaves A., & Shirley D. (2012)**, The global fourth way: The quest for educational excellence. Corwin Press.
12. **Ince A. et al. (2011)**, Parental involvement in European education systems. European Commission.
13. **Kotter J. (2007)**. Leading change: Why transformation efforts fail. Harvard Business Review, 85(1), 96-103.
14. **Lewin K. (1951)**, Field theory in social sciences. Harper & Row.
15. **Osborne P. (2018)**, The Routledge handbook of service management. Routledge.
16. **Putnam R. (2000)**, Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon & Schuster.

17. **Sahlberg P. (2021)**, Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland? Teachers College Press.
18. **Taleb N. (2012)**, Antifragile: Things that gain from disorder. Random House.
19. **World Bank (2021)**, Social accountability in education: A review of international experience. Washington, DC.

**Спартак Согоян, Астхик Варданян**

**Гибкое управление родительской и общественной вовлеченностью в  
общеобразовательной школе: от пассивного потребления к «сопроизводству»  
образовательной ценности**

**Заключение**

***Ключевые слова и выражения:** гибкое управление, общественная вовлеченность, сопроизводство образовательной ценности, родительское сообщество, социальный капитал, партнерство школа-семья, рабочая итерация.*

Целью данного исследования является анализ текущего уровня вовлеченности родительских и общественных структур в общеобразовательной школе и обоснование эффективности внедрения гибких (agile) механизмов управления. Работа направлена на трансформацию роли родителя в школе из пассивного потребителя образовательных услуг в сопроизводителя образовательной ценности.

Для решения научной проблемы применялись методы историко-сравнительного анализа, системно-функционального проектирования и эмпирические методы (социологические опросы, анализ статистических данных). Эмпирическая база охватила представителей общеобразовательных школ из разных регионов Республики Армения (в общей сложности 450 бенефициаров, из которых 95 – родители и члены совета управления).

Базовая диагностика выявила дисфункции жесткой вертикальной системы управления, при которой подавляющее большинство опрошенных родителей (53.7%) вовлечены исключительно в обслуживание материальных вопросов, а 23.2%

выступают в качестве пассивных наблюдателей. В противовес этому внедрение гибкой системы управления, основанной на коротких рабочих итерациях (спринтах), алгоритмах принятия решений на основе обоснованного согласия (консента) и панелях информационной прозрачности, восстановило социальный капитал школы, обеспечив 80.6% активного и содержательного участия.

Гибкое управление партнерством «школа-семья» перестает быть формально-информационным процессом и превращается в открытую социально-педагогическую экосистему. Это обеспечивает устойчивость образовательного учреждения к кризисам и гарантирует непрерывное развитие учащегося.

**Spartak Soghoyan, Astghik Vardanyan**

**Agile management of parental and community involvement in public schools: from passive consumption to the "co-production" of educational value**

**Conclusion**

***Key words and expressions:** agile management, public involvement, co-production of educational value, parent community, social capital, school-family partnership, working iteration.*

The purpose of this research is to analyze the current level of parental and community involvement in public schools and to substantiate the effectiveness of implementing agile management mechanisms. The study aims to transform the role of the parent in the school from a passive consumer of educational services into a co-producer of educational value.

To solve the scientific problem, methods of historical-comparative analysis, systemic-functional design, and empirical methods (sociological surveys, statistical data analysis) were applied. The empirical base included representatives of public schools from various regions of the Republic of Armenia (a total of 450 stakeholders, of whom 95 were parents and members of the management board).

The baseline assessment revealed the dysfunctions of the rigid-vertical management system, where the vast majority of surveyed parents (53.7%) are involved purely in handling material and household issues, and 23.2% act as passive observers. In contrast, the implementation of the agile management system—based on short working iterations (sprints), decision-making algorithms based on informed consent, and information transparency dashboards—restored the school's social capital, ensuring 80.6% active and substantive participation.

The agile management of the school-family partnership ceases to be a formal-informational process and transforms into an open socio-pedagogical ecosystem. It ensures the resilience of the educational institution to crises and guarantees the continuous development of the learner.

**Սպարտակ Սողոյան** - Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր:  
Հեղինակ է շուրջ 21 հոդվածի: [sogspartak@mail.ru](mailto:sogspartak@mail.ru)

**Աստղիկ Վարդանյան** - Շիրակի պետական համալսարանի մանկավարժության ամբիոնի հայցորդ, [astvardanyan@mail.ru](mailto:astvardanyan@mail.ru)

**Спартак Согоян** - Доктор педагогических наук, профессор. Согоян Спартак.  
Автор около двадцати одного научного статьи. [sogspartak@mail.ru](mailto:sogspartak@mail.ru)

**Астхик Варданян** - Кандидат педагогических наук Ширакского государственного университета.

**Spartak Soghojan** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor. Sogoyan Spartak,.  
Author of approximately twenty-one academic articles. [sogspartak@mail.ru](mailto:sogspartak@mail.ru)

**Astghik Vardanyan** - Candidate for the Department of Pedagogy at Shirak State University

*Խմբագրություն է ուղարկվել 14.02.2026թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 28.02.2026թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 31.03.2026թ.*