



**Վ. ԲՐՅՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ В. БРЮСОВА
BRUSOV STATE UNIVERSITY**

**ԲԱՆԲԵՐ
Վ. ԲՐՅՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
ВЕСТНИК
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ В. БРЮСОВА
BULLETIN OF BRUSOV STATE UNIVERSITY**

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ
ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ

PEDAGOGY AND SOCIAL SCIENCES

2 (67)

**Վ. ԲՐՅՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
«ԼԻՆԳՎԱ» ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ**

ԵՐԵՎԱՆ - 2024

Բանբերը հրատարակվում է տարեկան երկու անգամ Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի գիտական խորհրդի որոշմամբ:

Вестник издается два раза в год по решению ученого совета Государственного университета имени В. Брюсова.

Bulletin is published twice a year by the decision of Brusov State University Scientific Council.

Խմբագրական խորհուրդ՝

- | | |
|----------------------------|---|
| Գյուրջինյան Դավիթ | բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (<i>գլխավոր խմբագիր, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>) |
| Եղիազարյան Գայանե | բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>գլխավոր խմբագրի տեղակալ, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>) |
| Խաչիկյան Անահիդ | բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>) |
| Աբրահամյան Կարինե | բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>) |
| Գասպարյան Գայանե | բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>) |
| Համբարձումյան Դիանա | բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>) |
| Աբրահամյան Սուրեն | բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>) |
| Էթարյան Ելենա | բանասիրական գիտությունների դոկտոր (<i>Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>) |
| Սարգսյան Իննա | մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան</i>) |
| Թովուզյան Աիդա | մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան</i>) |

Խաչապրյան Լալիկ	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան)
Խաչապրյան Կարեն	պատմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (Երևանի պետական համալսարանի պատմության ֆակուլտետ)
Մկրտչյան Թաթուլ	տնտեսագիտության դոկտոր (Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան)
Օրդուխանյան Էմիլ	քաղաքական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (ՀՀ ԳԱԱ Փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի և իրավունքի ինստիտուտ)
Սարվազյան Լիլիթ	փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (ՀՀ ԳԱԱ Փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի և իրավունքի ինստիտուտ)
Պախսարյան Նարայրա	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (Մոսկվայի պետական համալսարան, ՌԴ)
Սերեբրյակովա Սվետլանա	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (Հյուսիս-Կովկասյան ֆեդերատիվ համալսարան, ռուսաստանի թարգմանիչների միության ստավրոպոլյան մարզային բաժանմունք, ՌԴ)
Գլորովա Ժաննա	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (Էմանուել Կանտի անվան կրթության և հումանիտար գիտությունների ինստիտուտ, Կալինինգրադ, ՌԴ)
Շահվերդյան Անուշ	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (Համաշխարհային բանկի կրթության գծով միջազգային խորհրդարան, Վաշինգտոն, ԱՄՆ)

Խմբագրական կազմ՝

Պեղրոսյան Հայկ	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Կարապետյան Իգոր	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Միլիփոսյան Լուիզա	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Ասատրյան Սուսաննա	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Ավանեսով Էռնեստ	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Սամուելյան Սվետլանա	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Հակոբջանյան Հրաչիկ	բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Ալեքսանյան Գոռ	աշխարհագրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Շահինյան Անի	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու
Գալստյան Ամալյա	տնտեսագիտության թեկնածու, դոցենտ
Ակոպյան Ցոլակ	քաղաքական գիտությունների թեկնածու
Մադոյան Հակոբ	փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու

Տեխնիկական խմբագիր՝

Փիլավջյան Հասմիկ

Редакционный совет:

Գյորձջինյան Դավիթ	кандидат филологических наук, доцент (гл. редактор, Государственный университет имени В. Брюсова)
Էջիազարյան Գայանե	доктор филологических наук, профессор (зам. гл. редактора, Государственный университет имени В. Брюсова)
Պապուկյան Անուշ	доктор филологических наук, профессор (Государственный университет имени В. Брюсова)
Աբրահամյան Կարինե	доктор филологических наук, профессор (Государственный университет имени В. Брюсова)

Гаспарян Гаяне	доктор филологических наук, профессор (Государственный университет имени В. Брюсова)
Амбардзумян Диана	доктор филологических наук, профессор (Государственный университет имени В. Брюсова)
Абраамян Сурен	доктор филологических наук, профессор (Государственный университет имени В. Брюсова)
Этарян Елена	доктор филологических наук (Государственный университет имени В. Брюсова)
Саркисян Инна	доктор педагогических наук, профессор (Государственный университет имени В. Брюсова)
Топузян Аида	доктор педагогических наук, профессор (Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна)
Хачатрян Лалик	доктор филологических наук, профессор (Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна)
Хачатрян Карен	доктор исторических наук, профессор (Ереванский государственный университет, факультет истории)
Мкртчян Татул	доктор экономических наук (Государственный экономический университет Армении)
Ордуханян Эмиль	кандидат политических наук, доцент (Институт философии, социологии и права НАН РА)
Сарвазян Лилит	кандидат философских наук, доцент (Институт философии, социологии и права НАН РА)
Пахсарян Наталья	доктор филологических наук, профессор (Московский государственный университет, РФ)

Серебрякова Светлана	доктор филологических наук, профессор (Северо-Кавказский федеральный университет, Ставропольское краевое отделение союза переводчиков России, РФ)
Глотова Жанна	кандидат педагогических наук, доцент (Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Калининград, РФ)
Шахвердян Ануш	кандидат педагогических наук, доцент (Международный консультант всемирного банка по образованию, Вашингтон, США)

Редакционная коллегия:

Петросян Гайк	доктор педагогических наук, профессор
Карапетян Игорь	доктор педагогических наук, профессор
Милитосян Луиза	кандидат педагогических наук, доцент
Асатрян Сусанна	кандидат педагогических наук, доцент
Аванесов Эрнест	кандидат педагогических наук, доцент
Самуелян Светлана	кандидат педагогических наук, доцент
Акобджанян Грачик	кандидат филологических наук, доцент
Алексян Гор	кандидат географических наук, доцент
Шагинян Ани	кандидат педагогических наук, доцент
Галстян Амалия	кандидат экономических наук
Акопян Цолак	кандидат политических наук
Мадоян Акоб	кандидат философских наук

Технический редактор:

Пилавджян Асмик

Editorial Council:

Gyurjinyan Davit	Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor (Brusov State University)
Yeghiazaryan Gayane	Doctor of Sciences (Philology), Professor (Brusov State University)
Khachikyan Anaida	Doctor of Sciences (Philology), Professor (Brusov State University)
Abrahamyan Karine	Doctor of Sciences (Philology), Professor (Brusov State University)

<i>Gasparyan Gayane</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>Brusov State University</i>)
<i>Hambardzumyan Diana</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>Brusov State University</i>)
<i>Abrahamyan Suren</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>Brusov State University</i>)
<i>Etaryan Yelena</i>	Doctor of Sciences (Philology), (<i>Brusov State University</i>)
<i>Sargsyan Inna</i>	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (<i>Brusov State University</i>)
<i>Topuzyan Aida</i>	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (<i>Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan</i>)
<i>Khachatryan Lalik</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan</i>)
<i>Khachatryan Karen</i>	Doctor of Sciences (History), Professor (<i>Yerevan State University, Faculty of History</i>)
<i>Mkrtchyan Tatul</i>	Doctor of Sciences (Economics) (<i>Armenian State University of Economics</i>)
<i>Ordukhanyan Emil</i>	Candidate of Sciences (Political Sciences), Associate Professor (<i>Institute of Philosophy, Sociology And Law of NAS RA</i>)
<i>Sarvazyan Lilit</i>	Candidate of Sciences (Philosophy), Associate Professor (<i>Institute of Philosophy, Sociology And Law of NAS RA</i>)
<i>Pakhsaryan Natalya</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>Moscow State University, RF</i>)
<i>Serebryakova Svetlana</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>North-Caucasian Federal University, Stavropol Regional Department of the Russian Translator's Union, RF</i>)
<i>Glotova Zhanna</i>	Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor (<i>Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, RF</i>)
<i>Shahverdyan Anush</i>	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor (<i>World Bank International Consultant on Education, Washington, USA</i>)

Editorial Board:

<i>Petrosyan Hayk</i>	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
<i>Karapetyan Igor</i>	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
<i>Militosyan Luiza</i>	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
<i>Asatryan Susanna</i>	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
<i>Avanesov Ernest</i>	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
<i>Samuelyan Svetlana</i>	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
<i>Hakobjanyan Hrachik</i>	Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
<i>Aleksanyan Gor</i>	Candidate of Sciences (Geography), Associate Professor
<i>Shahinyan Ani</i>	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
<i>Galstyan Amalya</i>	Candidate of Sciences (Economics)
<i>Akopyan Tsolak</i>	Candidate of Sciences (Politology)
<i>Madoyan Hakob</i>	Candidate of Sciences (Philosophy)

Technical Editor:

Pilavjyan Hasmik

Բանբեր Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի 2(67): - Երևան, Լինգվա, 2024, 212 էջ:

Вестник Государственного университета имени В. Брюсова 2(67). - Ереван, Лингва, 2024, 212 с.

Bulletin of Brusov State University 2(67). - Yerevan, Lingva, 2024, 212 pages.

ISSN 1829-3107
© Լինգվա, 2024

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ
СОДЕРЖАНИЕ CONTENTS

ՀՈԴՎԱԾՆԵՐ
СТАТЬИ ARTICLES

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ
ПЕДАГОГИКА PEDAGOGY

- Արմեն Հարությունյան** 13
Գեղարվեստական կրթության դրվածքը և զարգացման միտումները արդի հանրակրթության համակարգում
Армен Арутюнян
Постановка художественного образования в современной системе общего образования
Armen Harutyunyan
Place and Development Trends of Art Education in Modern General Education System
- Անի Հովհաննիսյան** 26
Հայաստանի Հանրապետությունում զբոսաշրջության բարձրագույն կրթության համապատասխանությունը աշխատաշուկայի պահանջներին
Ани Оганнисян
Соответствие высшего образования в сфере туризма требованиям рынка труда в Армении
Ani Hovhannisyan
Alignment of Higher Education in Tourism with Labor Market Requirements in Armenia
- Տաթյանա Հովհաննիսյան** 38
Ապագա մանկավարժների մեդիակրթությունը հետխորհրդային տարածքում. օրինաչափությունները և առանձնահատկությունները
Татьяна Оганнисян
Медиаобразование будущих педагогов на постсоветском пространстве: закономерности и особенности
Tatyana Hovhannisyan
Media Education of Future Educators in Post-Soviet Countries: Key Patterns and Characteristics

- Մարիամ Մակարյան** 58
 ՀՀ բուհերում կազմակերպական մշակույթի ռազմավարական կառավարման մոտեցումները
Мариам Макарян
 Подходы к стратегическому управлению организационной культурой в вузах РА
Mariam Makaryan
 Approaches to Strategic Management of Organizational Culture in RA Universities
- Աննա Լ. Մինասյան, Արուսյակ Եղիազարյան** 75
 Դպրոցականների գերակտիվության համախտանիշի հաղթահարման ուղիները
Анна Л. Минасян, Арусяк Егиазарян
 Пути преодоления синдрома гиперактивности школьников
Anna L. Minasyan, Arusyak Yeghiazaryan
 Ways of Addressing Students' Attention Deficit Hyperactivity Disorder
- Միրոսլավա Տոմաշևսկա** 90
 Ուսանողների և ուսուցիչների միջև գործընկերային փոխներգործությունը որպես կրթության մեջ հաջողության հասնելու ռազմավարություն
Мирослава Томашевска
 Партнерство студентов и педагогов как стратегия достижения успеха в образовании
Myroslava Tomashevska
 Partnership Interaction Between Students and Teachers as a Strategy for Success in Education
- Անի Մկրտչյան** 106
 Ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման չափանիշների արդյունավետության գնահատում՝ ըստ կառուցվածքային և բովանդակային տարրերի
Ани Мкртчян
 Оценка эффективности критериев институциональной аккредитации по структурным и содержательным элементам
Ani Mkrтчyan
 Assessing Effectiveness of Institutional Accreditation Criteria Through Structural and Content Elements

- Գոհար Գրիգորյան, Լիլիթ Մանվելյան** **125**
 Հուզական խոսքային ակտերի ուսուցումը հուզազնահատողական արտահայտությունների միջոցով
Гоар Григорян, Лилит Манвелян
 Обучение экспрессивным речевым актам с применением, эмоционально-оценочных высказываний
- Gohar Grigoryan, Lilit Manvelyan**
 Teaching Expressive Speech Acts Through Emotional-Attitudinal Expressions
-
- Վարինե Հովհաննիսյան, Ռուզաննա Վարապետյան** **139**
 Թվային տեխնոլոգիաները օտար լեզվի դասին
Каринэ Оганесян, Рузанна Карапетян
 Использование цифровых медиа при обучении иностранному языку
- Karine Hovhannisyanyan, Ruzanna Karapetyan**
 Use of Digital Tools for Language Teaching
-
- Սիրանուշ Ղազարյան** **149**
 Ուսանողների բազմալեզու կարողունակությունների զարգացման ռազմավարությունը
Сирануш Казарян
 Стратегии развития плюрилингвальной компетенции студентов
- Siranush Ghazaryan**
 Strategies for Developing Students' Plurilingual Competence
-
- Աննա Ռ. Մինասյան** **160**
 Համակցված ուսուցման արդյունավետությունը «Զբոսաշրջություն» և «Սերվիս» մասնագիտությունների մասնագիտական առարկաների դասավանդման գործընթացում
Анна Р. Минасян
 Эффективность внедрения смешанного обучения в преподавании профессиональных дисциплин в рамках образовательных программ "Туризм" и "Сервис"
- Anna R. Minasyan**
 The Efficacy of Blended Learning in Teaching Professional Subjects Within Education Programs in "Tourism" and "Service"

<p><i>Ազնեսա Շահնազարյան</i> Ունկնդրման կարողությունների ձևավորման սկզբունքները անգլերեն լեզվի ուսուցման գործընթացում</p> <p><i>Агнеса Шахназарян</i> Принципы формирования навыков аудирования в процессе изучения английского языка</p> <p><i>Agnesa Shahnazaryan</i> Principles of Developing Listening Skills in the Process of Learning English</p>	<p>172</p>
<p><i>Էմիլ Չերքեզյան</i> «Զբոսաշրջության բիզնեսի պլանավորում և կազմակերպում» առարկայի դասավանդման մեթոդիկան ԲՊՀ «Զբոսաշրջություն» մագիստրոսական ծրագրում</p> <p><i>Эмил Черкезян</i> Методика преподавания курса “Планирование и организация туристического бизнеса” в магистерской программе “Туризм” БГУ</p> <p><i>Emil Cherkezian</i> Teaching Methodology of the Course "Tourism Business Planning and Organization" Within Master Program in "Tourism" at BSU</p>	<p>182</p>
<p><i>Լիլիկ Ստեփանյան</i> Արտ-ժուռնալիստիկան լրագրողական կրթության հոլովույթում</p> <p><i>Лилик Степанян</i> Арт-журналистика в контексте эволюции журналистского образования</p> <p><i>Lilik Stepanyan</i> Art Journalism in the Evolution of Journalism Education</p>	<p>194</p>
<p><i>Տեղեկություններ հեղինակների մասին</i> <i>Сведения об авторах</i> <i>Information about the Authors</i></p>	<p>208</p>

**ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԴՐՎԱԾՔԸ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ՄԻՏՈՒՄՆԵՐԸ ԱՐԴԻ ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ**

ԱՐՄԵՆ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

«Գեղարվեստը օգնում է իդեալները կենդանացնելու, նա հանում է մեզ օրական և աշխարհային նեղ շրջանից և վեր է բարձրացնում դեպի բարության, ճշմարտության ու գեղեցկության աշխարհը»:

«Արձագանք», 1891թ., էջ 3:

Համառոտագիր

Հոդվածում ներկայացվում է արդի հանրակրթության համակարգում գեղարվեստական կրթության դրվածքը, հանրակրթության բնագավառում անցյալի փորձը, մատնանշվում են այն բացթողումները, որոնք խոչընդոտում են սովորողների գեղարվեստական կրթության զարգացմանը:

Ներկայացվում և վերլուծության են ենթարկվում նաև Հանրակրթության պետական չափորոշի (ՀՊՉ) այն դրույթները, որոնք վերաբերում են հանրակրթական դպրոցներում արվեստի առարկաների դասավանդմանը:

Հիմնաբառեր՝ գեղարվեստական կրթություն, գեղագիտական դաստիարակություն, կրթական համակարգ, դպրոց, գեղարվեստ, կրթական չափորոշիչ, ուսումնական առարկա, հանրակրթություն, դասագիրք:

Ներածություն

Սովորողների գեղարվեստական կրթության ու դաստիարակության խնդիրներն՝ իրենց բնորոշ առանձնահատկություններով անքակտելիորեն շաղկապված են գեղագիտական դաստիարակության խնդիրների հետ: Սակայն, ցավոք, պետք է նշել, որ մանկավարժական որոշ աղբյուրներում և առօրյա կյանքում երբեմն չեն տարբերակվում «գեղագիտական դաստիարակություն» և «գեղարվեստական դաստիարակություն» հասկացությունները: Դրանք կա՛մ նույնացվում են կա՛մ՝ հակադիր իմաստներով արտահայտվում, «գեղարվեստական դաստիարակությունը» գրկում ինքնուրույն գոյությունից: Վկայակոչենք ասվածը հաստատող երկու հեղինակավոր աղբյուր: Որքան էլ զարմանալի թվա, քառահատոր «Մանկավարժական հանրագիտարան»-ում (ռուս.) «Գեղարվեստական դաստիա-

րակություն» (Художественное воспитание) վերտառությամբ հողված չկա (տե՛ս 4-րդ հատորի ռուսերեն «x» տառով սկսվող հողվածաշարը):

Դիտողությունը վերաբերում է նաև «Հայկական հանրագիտարանին (կազմողներին). այստեղ էլ «գ» տառով սկսվող հողվածաշարում «Գեղարվեստական դաստիարակություն» վերտառությամբ հողված չկա (տե՛ս «ՀՀ»-ի 2-րդ հատորը): Դրանց հակառակ՝ երկհատոր «Մանկավարժական բառարան»-ում ոչ միայն կա «Գեղարվեստական դաստիարակություն» վերտառությամբ հողված, այլև ,մեր կարծիքով, ճիշտ են տարբերակված «գեղագիտական դաստիարակություն» և «գեղարվեստական դաստիարակություն» հասկացությունները՝ վերջինս դիտելով որպես «գեղագիտական դաստիարակության բաղադրամաս» (տե՛ս 2-րդ հատորի 633-րդ էջը):

Սովորողների համակողմանի զարգացումը եղել և մնում է մանկավարժության կարևոր խնդիրներից մեկը, որում առանձնահատուկ նշանակություն է տրվում հանրակրթությանը՝ իր գեղագիտական կրթության բաղադրիչով: Իրեն շրջապատող աշխարհը և մարդկային հարաբերությունները խորությամբ բացահայտելուն ու ճանաչելուն՝ մեծապես նպաստում է համակարգված և նպատակաուղղված գեղագիտական կրթությունը: Սովորողի գեղագիտական կրթությունն կազմակերպվում է դպրոցում՝ հանրակրթական բոլոր առարկաների ուսումնասիրմամբ, ինչպես նաև արտաուսումնական և արտադպրոցական ժամանակահատվածում: Այս առումով կարևորվում է նաև միջառարկայական կապերի անընդհատ ապահովումը:

Հողվածի նպատակն է ուսումնասիրել արդի հանրակրթության համակարգում գեղարվեստական կրթության դրվածքը և զարգացման միտումները:

Հեղազոտության խնդիրներն են՝

Ուսումնասիրել գեղարվեստական կրթության դրվածքը խորհրդային դպրոցում:

Ուսումնասիրել գեղարվեստական կրթության դրվածքը անկախության ժամանակաշրջանի հայաստանյան դպրոցում:

Բացահայտել հիմնախնդրի ներկա վիճակը

Ուսումնասիրել ու վերլուծել գեղարվեստական կրթության բարելավմանը միտված ծրագրերի իրականացումը:

Ուսումնասիրության արդիականությունը

Հասարակությունը զարգանում է, տնտեսակարգերը հաջորդում են միմյանց, փոխվում են մարդկանց հայացքներն ու պատկերացումները: Այսօր երկրները մրցակցում են ոչ միայն իրենց ռազմական հզորություններով, այլև կրթական արդյունավետ համակարգերով, որոնք

ամեն մի երկրի զարգացման ու հզորացման անվիճելի հիմքերն են: Մեր ժամանակաշրջանի բնութագրող կողմը գիտատեխնիկական առաջընթացն է: Գնալով ավելի է աճում հետաքրքրությունը գիտության ու տեխնիկայի հանդեպ: Տեղեկատվական տեխնոլոգիաները կլանել են մեր ամբողջ կյանքը, երկրների միջև հակամարտությունները դարձել են տեխնոլոգիաների մրցակցության ասպարեզներ. արհեստական բանականությունը արդեն իրականություն է, որն իր դրական ու ինչ-որ տեղ ռիսկային հետևանքներով մարտահրավեր է ամբողջ մարդկությանը: Բնականաբար, կրթական համակարգը պետք է արձագանքեր տնտեսության մեջ տեղի ունեցող գործընթացներին:

Առաջին հայացքից՝ նման պայմաններում գեղարվեստական կրթության խնդիրները երկրորդ պլան պետք է մղվեին, մինչդեռ զարգացած երկրներում առ այսօր հակամարտությունների ու ճգնաժամային իրավիճակներում շատ ավելի մեծ տեղ է հատկացվում ազգային կրթամշակույթի պահպանմանն ու զարգացմանը: Վերջապես, պետք է հասկանալ, որ ամեն մի հակամարտության հիմքում նաև մշակույթների համար պայքարն է:

Հեղափոխության մեթոդները

Ուսումնասիրության ընթացքում կիրառվել են պատմահամեմատական, համադրման, փաստաթղթերի ուսումնասիրության մեթոդները:

Գեղարվեստական կրթության դրվածքը արդի հանրակրթության համակարգում

Գեղարվեստական կրթության դրվածքը խորհրդային դպրոցում:

Դժբախտաբար, հարուստ կրթամշակութային ավանդույթներ ունեցող մեր կրթական համակարգը խորհրդային տարիներին հեռացել էր ազգային մշակութային արժեքներից և հիմնականում կատարում էր խորհրդային երկրի գաղափարախոսության պատվերը՝ պատրաստել կոմունիստական կուսակցության գաղափարներին ու իդեալներին հավատարիմ քաղաքացի:

Պետք է նկատել, որ 20-րդ դարում Խորհրդային Միությունում, երբ ամեն ինչ կուսակցականացվում էր, փորձ արվեց կուսակցական բնույթ տալ նաև «գեղագիտություն» հասկացությանը: Անձի ձևավորման խնդիրների լուծման գործում խորհրդային գաղափարախոսությունը ևս կարևորում էր գեղագիտական դաստիարակությունը: «...Կարևոր դեր հատկացնելով էսթետիկային,- նշվում է «Մարքս-լենինյան էսթետիկայի հիմունքները» գրքում,- որը կոչված է հետևողական ու ակտիվ կերպով հաստատելու սոցիալիստական ռեալիզմի արվեստի հեղափոխական, մարդասիրական իդեալները, մերկացնելու «մասսայական կուլտուրայի» դեկադենտական հոսանքների հետադիմական էությունը, պայքարելու գրականության ու

արվեստի նկատմամբ զանազան, ոչ մարքսիստական հայացքների դեմ, ունիզիոնիստական գեղագիտական կոնցեպցիաների դեմ» (Լուկին, 1984, էջ 48):

Փաստորեն, զրկելով արվեստն այլընտրանքից, ազգային ու համա-մարդկային ակունքներից, խորհրդային երկիրը ստեղծեց իր գաղափա-խոսությանը ծառայող արվեստ՝ սոցիալիստական ռեալիզմի դեմքով, իր նպատակներով, խնդիրներով ու մեթոդաբանությամբ:

Գեղագիտական խնդիրների նկատմամբ արվեստի գործիչների չթուլացող հետաքրքրությունը, կյանքի երևույթների նկատմամբ գեղագի-տական մոտեցման սկզբունքները հասկանալու և ձևակերպելու նրանց ձգտումը պայմանավորված էր այն հանգամանքով, որ արվեստում արտա-ցովում են մարդու կողմից իրականության գեղագիտական յուրացման գործընթացները, և գեղարվեստական-պատկերային արտահայտություն է ստանում մարդու գեղագիտական հարաբերությունն աշխարհի հետ:

Գեղարվեստական կրթության դրվածքը անկախության ժամանակաշրջանի դպրոցում:

Խորհրդային Միության փլուզումից հետո (1991թ.), Հայաստանում (չնայած երկրում տնտեսական ու քաղաքական ծանր իրավիճակին) հայեցի կրթություն և դաստիարակություն իրականացնելու հնարավորություն ստեղծվեց: Սակայն դաստիարակության հստակ հայեցակարգի բացակայության պայմաններում, հայ կրթամշակույթի հետ առնչություն չունեցող բազմատեսակ աղանդներ և արտաքին աշխարհից ֆինանսավորվող ապազգային ծրագրեր ներխուժեցին հայ դպրոց: Այս ամենը, բնականաբար, լուրջ խոչընդոտ էր հայ ազգային դպրոցի և կրթամշակույթի զարգացմանը:

Անկախացումից հետո հայ դպրոցը դժվար ժամանակներ ապրեց: Անհրաժեշտ էր մեծածավալ բարեփոխումներ կատարել: Գրեթե ամբողջովին վերանայվեցին ու փոփոխվեցին գործող ուսումնական պլաններն ու ծրագրերը, դասագրքերը, ուսումնական կազմակերպման ձևերն ու մեթոդները: Փոփոխություններ կրեց նաև ուսումնական գործընթացի անբաժանելի մասը կազմող գեղարվեստական կրթության բովանդակությունը: Փոխվեցին արվեստի առարկաների ուսումնական ծրագրերն ու դասագրքերը, սակայն դրանք մասնակի փոփոխություններ էին, որոնք առանձնապես չնպաստեցին գեղարվեստական կրթության բարելավմանը: Անհրաժեշտ էր դպրոցում ստեղծել գեղագիտական դաստիարակության համակարգ, որը, հաջորդականության ու սիստեմատիկության սկզբունքով, կապահովեր և բարենպաստ պայմաններ կստեղծեր գեղարվեստական կրթության բազմաբնույթ խնդիրների լուծման համար:

Գեղագիտական դաստիարակության համակարգը յուրօրինակ սկզբունք է սովորողների գեղարվեստական ստեղծագործական գործունեության համար: Առանց գեղագիտական դաստիարակության ճիշտ դրվածքի՝ անհնար է անձի՝ որպես հասարակության լիարժեք անդամի ձևավորումն ու զարգացումը: Այսինքն՝ գեղագիտական դաստիարակությունը կարելի է բնութագրել որպես իրականությանը և արվեստին մարդու գեղագիտական վերաբերմունքի ձևավորմանը նպատակուղղված գործընթաց, որը անհատի գեղագիտական և ընդհանուր զարգացման գործոն է:

Հիմնահարցի ներկա վիճակը

Այնպես, ինչպես չի կարելի պատկերացնել մարդկային հասարակությունն առանց նրա մշակութային զարգացման պատմության, այնպես էլ անհնար է պատկերացնել կիրթ մարդուն առանց զարգացած գեղագիտական հայացքների:

Դպրոցում գեղագիտական դաստիարակության համակարգի բացակայության հիմնական պատճառները.

Կրթության գործի կազմակերպիչների անլուրջ վերաբերմունքը արվեստի առարկաների նկատմամբ:

Գեղարվեստական հոսքի առարկաները չեն ընդգրկում ամբողջ դպրոցական համակարգը՝ սահմանափակվելով հիմնական դպրոցի 7-րդ դասարանի առաջին կիսամյակով:

Մասնագիտական կադրերի բացակայությունը:

Տարիներ շարունակ, կրթության կազմակերպիչները կամ չեն հասկացել կամ չեն ցանկացել ուշադրություն դարձնել անձի համակողմանի զարգացման սույն կարևորագույն խնդրին՝ դպրոցում գեղագիտական դաստիարակության համակարգի ստեղծմանը: Մեր հասարակության որոշ շերտերում արվեստի առարկաները համարվում են «ավելորդ ճոխություն», ցավոք, նման պատկերացում ունեն նաև կրթության գործի որոշ պատասխանատուներ: Դա է պատճառը, որ «Կերպարվեստ» կամ «Երաժշտություն» առարկաները դասավանդում են տվյալ մասնագիտության հետ կապ չունեցող մարդիկ, որոնք ավելի շուտ վթարում և ձախողում են ուսումնական գործընթացը: Այստեղ տեղին է հիշել մեծն Ղ. Աղայանին, որն ավստասանքով նշում է. «Մեր ժողովուրդը գեղագիտական ճաշակի պակասություն ունի, գեղեցիկը և վսեմը ըմբռնելու տկարություն ունի» (Աղայան, 1963, էջ 187):

Իսկ դպրոցներում մասնագիտական կադրերի բացակայությունը բացատրվում է արվեստի առարկաների ժամերի սակավաթիվ քանակով, որն էլ բնականաբար մասնագետ կադրերին հեռու է պահում դպրոցից: Այստեղից էլ սկսվում է անհարգալից վերաբերմունքը մեր արվեստի ու մշակույթի հանդեպ:

Նման երևույթը բնորոշ է եղել նաև անցյալի հայ դպրոցներում, որտեղ ևս արվեստի առարկաները կարծես արհամարհված վիճակում էին:

Ահա թե ինչպես է մեկնաբանում այս ցավոտ հարցը «Գեղարվեստ» հանդեսը. «Մեզանում ուսումն տարվայ սկզբին, երբ տեսուչը կամ հոգաբարձությունը ուսուցիչներ են հրավիրում, նախ «գլխավոր» առարկաներն են բաժանում, և եթե մի քանի ուսուցիչների դասեր մնային պակաս, բաժանում են նրանց մեջ «երկրորդական» առարկաները, - երգը, երաժշտությունը, նկարչությունը, գծագրությունն ու գեղագրությունը» (Գեղարվեստ, 1909, էջ 70):

Կրտսեր դպրոցում արվեստի առարկաների ոչ արդյունավետ ուսուցումը բացասական հետք է թողնում աճող սերնդի համակողմանի զարգացման ու ձևավորման վրա: Գեղագիտական դաստիարակության բաղադրիչի անտեսման դեպքում անդառնալի վնաս է հասցվում դաստիարակության միմյանց շաղկապված բոլոր բաղադրամասերին:

Նկարչության ուսուցման անհրաժեշտությանը դեռևս անցյալ դարում անդրադառնում է նաև «Գեղարվեստ» հանդեսը • «Նկարչությունը բացարձակ ճշմարտություն է, և դրա համար ճշմարտության լեզուն պետք է ուսումնասիրել ամենուրեք» (Գեղարվեստ, 1909, էջ 106):

Նկարչության դերի մասին գրված այս միտքը հրատապ է նաև այսօր: Սակայն 21-րդ դարի 1-ին կեսին, երբ շատերի կողմից նկարչությունը դիտվում է որպես «պերճանքի» առարկա, այն կարելի է բնութագրել որպես կոչ՝ ուղղված դպրոցներին, նրանց հոգաբարձուներին և ուսուցիչներին:

Հողվածում անցյալի մշակույթի գործիչների մտքերից բերված հղումները պատահական չեն, քանզի 19-րդ դարի հայոց հոգևոր թեմական դպրոցներում արվեստի առարկաները հիմնականում դասավանդում էին մեր մշակույթի մեծերը, հասկանալով, որ մշակույթը ազգի պահպանման ու զարգացման հիմքերի հիմքն է: Հիշենք հայ կրթամշակութային կյանքում մեծ ներդրում ունեցած այնպիսի գործիչների, ինչպիսիք են Հարություն Շամշինյանը, Ստեփանոս Ներսիսյանը, Գարեգին Լևոնյանը, Վարդգես Սուրենյանցը, Սպիրիդոն Մելիքյանը, Քրիստափոր Կարա Մուրզան, Կոմիտասը, Մակար Եկմալյանը և այլք:

Դպրոցներում արվեստին առնչվող յուրաքանչյուր առարկա անմիջականորեն արտացոլում և տեսանելի է դարձնում նաև տվյալ ազգի, տվյալ երկրի քաղաքակրթության մակարդակը: Ս. Մանդինյանը գրել է. «Եթե մի քաղաքակրթեալ ազգի վրայ տեղեկություն ստանալ ուզենանք, անտարակույս մենք նախ և առաջ կը հարցնենք, թե ինչ վիճակի մեջ են նորա ուսումնարանները» (Մանդինյան, 1970, էջ 1):

Այնուհետև Մանդինյանը մատնանշում է, որ մի քաղաքակիրթ ազգի ուսումնարանների մասին տեղեկություն ստանալու համար նախ և առաջ մենք պետք է իմանանք, թե ինչ վիճակի մեջ է նրա քաղաքական, տնտեսական ու մշակութային կյանքը:

Գեղարվեստական կրթության բարելավմանը միտված ծրագրերի իրականացումը

2018 թ" ԿԳՄՍ նախարարությունը հետաքրքրիչ և ուշագրավ նախաձեռնությամբ հանդես եկավ՝ նախաձեռնելով «Քո արվեստը դպրոցում» ծրագիրը, որի ընթացքում արվեստի տարբեր ճյուղերի ներկայացուցիչներ հանդիպումների շարք էին սկսում հանրապետության տարբեր հանրակրթական դպրոցներում: Իհարկե, ողջունելի է նման նախաձեռնությունը, սակայն մեկ կամ երկու ժամով հանդիպումներն ու զրույցները, որտեղ հիմնականում անտեսվում է կրթական բաղադրիչը, միտված են արտադասարանական և արտադպրոցական միջոցառումների կազմակերպմանը (դրանք ավելի շատ ժամանցային բնույթ են կրում) և էական դեր չեն խաղում բուն մանկավարժական գործընթացում գեղարվեստի առարկաների կրթական խնդիրների լուծման գերծեմ:

Որպես օրինակ նմանատիպ հանդիպումների համար մենք առաջարկում ենք հետևյալ թեման՝ «Կերպարվեստի ժանրերի կրթադաստիարակչական հնարավորությունները մանկավարժական գործընթացում»: Այս խորագրի ներքո երեխաներին կարելի է ծանոթացնել կերպարվեստի ժանրերին ու տեսակներին, միաժամանակ կերպարվեստի ուսուցիչներին՝ մեթոդական ցուցումների միջոցով տեղեկացնել կերպարվեստի դասի արդյունավետությանը նպաստող միջառարկայական կապերի ապահովման տարբեր միջոցների ու ձևերի հետ: Իսկ վերջում երեխաների հետ վարպետության դաս անցկացնել կերպարվեստի տարբեր ժանրերից: Այս ծրագրով ապահովում ենք թեմայի տեսական, գործնական, ինչպես նաև կրթական բաղադրիչները:

Այսօր «Քո արվեստը դպրոցում» խորագրով ծրագիրը շարունակվում է դահլիճներում՝ կարճատև հանդիպումների ու զրույցների տեսքով: Մեր կարծիքով՝ կրթական բաղադրիչի բացակայությունը չի կարող նպաստել հանրակրթական դպրոցներում գեղարվեստական կրթության խնդիրների լուծմանը:

Հանրակրթության ոլորտում բարեփոխումները շարունակվում են, և այս տարի դպրոցներում ուսումնական տարին սկսվեց կրթական նոր չափորոշիչներով, ուսումնական պլաններով, առարկայական դասագրքերով:

Հետաքրքիր է ի՞նչ է սահմանում Հանրակրթության պետական նոր չափորոշիչը (ՀՊՉ) դպրոցներում գեղարվեստական կրթության վերաբերյալ:

Այս համատեքստում տեղին է մեջբերել ԿԳՄՍ նախարարի 30 մարտի 2023թ. N 26 հրամանը.

Հաստատել հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում «Արվեստ-արհեստ» ուսումնական բնագավառի («Պար», «Թատրոն», «Դեկորատիվ-կիրառական արվեստ» առարկաների 1-12-րդ և «Արվեստ» ինտեգրված առարկայի 1-12-րդ դասարանների) առարկայական չափորոշիչը՝ համաձայն հավելվածի:

Սույն հրամանը կարող է շրջադարձային լինել հանրակրթության ոլորտում գեղագիտական դաստիարակության և դեղարվեստական կրթության զարգացման գործընթացում, քանզի տասնամյակներ շարունակ կրթության կազմակերպիչներին և մասնագիտական համայնքին չէր հաջողվում հանրակրթական դպրոցներում ստեղծել գեղարվեստական կրթության միասնական համակարգ:

Միասնական համակարգի գոյությունը կնպաստի.

- սովորողների մոտ բանականի և հուզականի ներդաշնակության ապահովմանը,
- արվեստի ու մշակույթի տարբեր ոլորտների մասին տեսական և գործնական գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների յուրացման ապահովմանը,
- միջառարկայական կապերի ապահովմանը,
- մասնագիտական կողմնորոշման հետ կապված հարցերի արդյունավետ լուծմանը,
- արվեստի առարկաների դասաժամերի ավելացմանը,
- մասնագետ-ուսուցիչների դպրոց վերադարձին,
- կփոխվի հասարակության վերաբերմունքը արվեստի ու արվեստի առարկաների հանդեպ,
- կերպարվեստի ու երաժշտության ուսուցիչները չեն դիտվի որպես «երկրորդական առարկաների» ուսուցիչներ:

Կվերանայվեն նաև արվեստի բնագավառի ուսուցիչներ պատրաստող մանկավարժական բուհերի ուսումնական պլաններն ու ծրագրերը, որոնք իրենց գործունեությամբ պետք է բավարարեն ժամանակի կրթական պահանջները:

Եզրակացություն

Խորհրդային Միությունում, երբ ամեն ինչ կուսակցականացվում էր, կուսակցական բնույթ էր տրվել նաև «գեղագիտություն» հասկացությանը: Անձի ձևավորման խնդիրների լուծման գործընթացում խորհրդային գաղափարախոսությունը ևս կարևորում էր գեղագիտական դաստիարակությունը: Այդուհանդերձ, թեկուզ սոցոեալիզմի տեսքով, Խորհրդային Միությունում լուրջ ուշադրություն էր դարձվում արվեստի զարգացմանը: Այն իր արտացոլումն էր ստացել նաև հանրակրթական դպրոցների ուսումնական ծրագրերում ու պլաններում:

Խորհրդային երկրի փլուզումից հետո Հայաստանում (չնայած երկրում տնտեսական ու քաղաքական ծանր իրավիճակին) հայեցի կրթության դաստիարակություն իրականացնելու հնարավորություն ստեղծվեց: Սակայն դաստիարակության հստակ հայեցակարգի բացակայության պայմաններում հայ կրթամշակույթի հետ առնչություն չունեցող բազմատեսակ աղանդներ և արտաքին աշխարհից ֆինանսավորվող ապագային ծրագրեր ներխուժեցին հայ դպրոց: Այս ամենը, բնականաբար, պետք է խոչընդոտեր ազգային դպրոցի և կրթամշակույթի զարգացմանը:

Մեր հասարակության որոշ շերտերում արվեստի առարկաները համարվում են «ավելորդ ճոխություն». ցավոք նման պատկերացում ունեն նաև կրթության գործի որոշ կազմակերպիչներ: Դա է պատճառը, որ «Կերպարվեստ» կամ «Երաժշտություն» առարկաները դասավանդում են տվյալ մասնագիտացման հետ կապ չունեցող մարդիկ, որոնք պարզապես վթարում և ձախողում են ուսումնական գործընթացը:

Ուսումնասիրելով հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում «ԱՐՎԵՍ-ԱՐՎԵՍ» ուսումնական առարկաների 1-12-րդ դասարանների և «ԱՐՎԵՍ» ինտեգրված առարկայի 7-12-րդ դասարանների առարկայական չափորոշիչը՝ հանգեցինք այն համոզման, որ առաջարկվող ԱՐՎԵՍԻ առարկաներն իրենց բովանդակությամբ բարենպաստ միջավայր ու հնարավորություն են ընձեռում դպրոցում գեղարվեստական կրթության համակարգի ստեղծման համար:

Ընդգծելով հանրակրթության բնագավառում գեղարվեստական կրթության համակարգի ստեղծման աննախադեպ քայլերը՝ փորձենք մի քանի դիտարկում անել առաջարկված նախագծին վերաբերյալ:

Ի նկատի ունենք հատկապես 7-12-րդ դասարաններում ինտեգրված «ԱՐՎԵՍ» առարկան:

Ըստ էության, «ԱՐՎԵՍ» առարկայի գոյությունն ավագ դպրոցում արդեն իսկ ողջունելի քայլ է և անչափ պահանջված, սակայն առարկայի

բովանդակության ու դասավանդման հետ կապված մի շարք հարցեր մնում են անհասկանալի և դեռևս չլուծված:

Ավագ դպրոցում «ԱՐՎԵՍ» առարկայի այլընտրանքային բնույթը կարծես վստահություն չի ներշնչում, որ կրթական գործի ղեկավարներն ու կազմակերպիչները «ԱՐՎԵՍ» առարկային նախապատվություն կտան, քանզի արվեստի՝ իբրև «Ժամանցի» տեսակետը դեռևս գերիշխող է հասարակության որոշակի շրջանակներում:

Առարկան ինտեգրված բնույթ ունի և ներառում է արվեստի մի քանի տեսակներ՝ պար, թատրոն, երաժշտություն, կերպարվեստ, ԴԿԱ ավարտուն նախագծեր և ներկայացումներ: Վերը նշված արվեստի բոլոր տեսակներն ամփոփված են մեկ առարկայի մեջ, և դեռևս պարզ չէ, թե ինչ մասնագիտացում պիտի ունենա տվյալ առարկան դասավանդող ուսուցիչը:

Արվեստի բուհերը դեռևս նման մասնագետ չեն պատրաստում, որը կկարողանա տիրապետել արվեստի տարբեր ոլորտների: Միզուցե գտնվեն սահմանափակ թվով շնորհալի մասնագետներ, որոնք գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ կդրսևորեն արվեստի մի քանի ոլորտներից, սակայն դա անիրական է:

Իսկ եթե կարծում են, որ արվեստի մի բնագավառի մասնագետը (երաժիշտ կամ նկարիչ) կարող է նման ինտեգրված դաս անցկացնել, ապա մենք նորից արվեստին անլրջություն հաղորդելով նրան մղում ենք երկրորդ պլան:

Կարծում ենք՝ կրթության պատասխանատուների կողմից նշված դիտողությունները հաշվի առնելու դեպքում մանկավարժական լրջություն կհաղորդվի ավագ դպրոցում «ԱՐՎԵՍ» առարկայի դասավանդմանը և դպրոցում գեղարվեստական կրթության համակարգի ստեղծմանն ու զարգացմանն ընդհանրապես:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

REFERENCES

1. Աղայան Դ. (1963), Երկերի ժողովածու, հ. 3, Երևան:
Aghayan Gh. (1963), Erkeri jhoghovac'ow, h. 3, Erevan: (in Armenian)
2. Մանդինյան Ս. (1970), Հայ երաժշտությունը 19-րդ դարում և 20-րդ դարասկզբում, Երևան:
Mandinyan S. (1970), Hay erajhshtowt'yowny' 19-rd darowm & 20-rd daraskzbowm, Erevan: (in Armenian)

3. Լուկին Յու. Ա. (1984), Սկատերշչիկով, Մարքս-լենինյան էսթետիկայի հիմունքներ:
Lowkin Yow. A. (1984), Skatershchikov, Marqs-leninyan e'st'etikayi himownqner: (in Armenian)
4. «Արձագանք», 1891 թ.
«Ard'aganq», 1891 t'. (in Armenian)
5. «Գեղարվեստ», 1909, թիվ 1:
«Gegharvest», 1909, t'iv 1: (in Armenian)
6. «Գեղարվեստ», 1909, թիվ 3:
«Gegharvest», 1909, t'iv 3: (in Armenian)
7. Հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում «Արվեստ-արհեստ» ուսումնական բնագավառի («Պար», «Թատրոն», «Դեկորատիվ-կիրառական արվեստ» առարկաների 1-12-րդ և «Արվեստ» ինտեգրված առարկայի 7-12-րդ դասարանների) առարկայական չափորոշիչը, 30 մարտի 2023 թ.
Hanrakrt'akan owsowmnakan hastatowt'yowwnnerowm «Arvest-arhest» owsowmnakan bnagavar'i («Par», «T'atron», «Dekorativ-kirar'akan arvest» ar'arkaneri 1-12-rd & «Arvest» integrvac' ar'arkayi 7-12-rd dasaranneri) ar'arkayakan chap'oroshichy', 30 marti 2023 t'. (in Armenian)

АРМЕН АРУТЮНЯН - ПОСТАНОВКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: *Художественное образование, эстетическое воспитание, система образования, школа, изобразительное искусство, образовательный стандарт, учебный предмет, общее образование, учебник*

«Изобразительное искусство помогает воплощать идеалы в жизнь, оно выводит нас из повседневного и мирского узкого круга и возносит в мир добра, истины и красоты».

«Эхо», 1891, стр. 3.

В настоящее время страны соревнуются не только в сфере своих военных возможностей, но и в сфере эффективности системы образования, которая является неоспоримой основой развития и укрепления любой страны. Конфликты между странами стали ареной

технологического соревнования, искусственный интеллект – это уже реальность, которая является вызовом всему человечеству и предполагает как положительные стороны, так и определенные риски. Естественно, система образования должна была реагировать на процессы, происходящие в экономике. На первый взгляд, в таких условиях вопросы художественного образования должны быть отодвинуты на второй план, однако развитые страны (Германия, Япония) осознали, что в конфликтных и кризисных ситуациях гораздо больше места следует отводить сохранению и развитию национальной образовательной культуры. Наконец, следует понимать, что в основе каждого конфликта лежит также борьба за образовательные культуры.

В этом смысле содержание нового Государственного образовательного стандарта может стать переломным моментом в процессе развития **эстетического воспитания и художественного образования** в сфере общего образования, поскольку на протяжении десятилетий организаторам образования и профессиональному сообществу не удавалось создать **единую систему художественного образования** в государственных школах.

ARMEN HARUTYUNYAN - PLACE AND DEVELOPMENT TRENDS OF ART EDUCATION IN MODERN GENERAL EDUCATION SYSTEM

Key words: Art education, aesthetic upbringing, education system, school, fine art, educational standard, subject, general education, textbook.

"Fine art helps to bring ideals to life, it takes us out of the daily and worldly narrow circle and raises us to the world of goodness, truth and beauty."

"Echo", 1891, page 3.

Currently, countries are competing not only in military capabilities but also in the effectiveness of their educational systems, which are essential for national development and strength. Conflicts between nations have become arenas for technological competition, with artificial intelligence now a reality that presents both opportunities and risks for humanity. As a result, educational systems must adapt to economic changes. At first glance, art education might seem less important in such conditions. However, developed

countries like Germany and Japan have recognized that during conflicts and crises, it is crucial to preserve and promote national educational culture. It is important to understand that at the core of many conflicts lies a struggle for cultural dominance, including educational cultures.

In this context, the content of the new state educational standard could be a turning point for the development of aesthetic upbringing and art education within general education. For decades, education organizers and professionals have struggled to establish a unified system of art education in public schools.

Ներկայացվել է՝ 06.03.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 15.05.2024 թ.

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԶԲՈՍԱՇՐՋՈՒԹՅԱՆ
ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱՊԱՏԱՍԽԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԱՇԽԱՏԱՇՈՒԿԱՅԻ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐԻՆ**

ԱՆԻ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

Համառոտագիր

Ներկայիս աշխարհաքաղաքական զանազան գործընթացների համատեքստում զբոսաշրջության բնագավառում տեղի ունեցող փոփոխությունները մտահոգիչ են զբոսաշրջության ոլորտի մասնագետներ պատրաստող բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների համար:

Զբոսաշրջության արդյունաբերության և մասնագետների պատրաստման բովանդակության ու գործընթացի միջև առկա ցանկացած անհամապատասխանություն խոչընդոտում է ոլորտի արագ զարգացումը, սահմանափակում նորարարությունը և ձևավորում նոր մարտահրավերներ թե՛ շրջանավարտների, թե՛ գործատուների համար: Վերջիններս ստիպված են ավելի շատ ժամանակ ծախսել և լրացուցիչ ֆինանսական միջոցներ ներդնել որակյալ կադրեր պատրաստելու համար:

Սույն հոդվածում ներկայացված են Հայաստանի Հանրապետության զբոսաշրջային ոլորտի մասնագետների պատրաստման և աշխատաշուկայի պահանջների համապատասխանության վերաբերյալ ոլորտի հիմնական ներկայացուցիչների՝ հյուրընկալության օբյեկտների, զբոսաշրջային օպերատորների և զբոսաշրջային գործակալների, ինչպես նաև ժամանց ապահովող ընկերությունների հարցման արդյունքները: Ստացված արդյունքները առանցքային նշանակություն ունեն շրջանավարտներից ակնկալվող կարողությունների և հմտությունների շրջանակի մասին հստակ պատկերացումներ կազմելու համար և վերջինիս հիման վրա զբոսաշրջության ու սպասարկման ոլորտի մասնագիտական կրթական ծրագրերում ներդրվող դասընթացների ընտրության, ձևավորման, վերջիններիս բովանդակության մշակման և արդիականացման, ինչպես նաև դասավանդման նորագույն տեխնոլոգիաների և մեթոդների ընտրության համար, որոնք համապատասխանում են արագ զարգացող և փոփոխվող զբոսաշրջության արդյունաբերության պահանջներին:

Հիմնաբառեր՝ զբոսաշրջային արդյունաբերություն, զբոսաշրջային կրթություն, դասընթացների արդիականացում

Ներածություն

Զբոսաշրջությունը համաշխարհային տնտեսության ամենադինամիկ զարգացող ճյուղերից մեկն է: Ըստ «Ճամփորդության ու զբոսաշրջության համաշխարհային խորհուրդ»-ի (World Travel and Tourism Council) հրապարակած տվյալների՝ մինչ 2020 թ. համավարակը, համաշխարհային զբոսաշրջային արդյունաբերությանը բաժին էին ընկնում ամբողջ աշխարհում ստեղծված բոլոր նոր չորս աշխատատեղերից մեկը, բոլոր աշխատատեղերի 10,3%-ը (333 մլն աշխատատեղ) և համաշխարհային ՀՆԱ-ի 10,3%-ը (10,6 տրիլիոն ԱՄՆ դոլար) (World Travel and Tourism Council, 2022):

Հատկանշական է, որ վերջին տարիներին զբոսաշրջության ոլորտում տեղի են ունեցել փոփոխություններ, որոնք կապված են համաշխարհայինացման, տեխնոլոգիական առաջընթացի, կայուն զարգացման, ինչպես նաև համավարակի, քաղաքական տեղաշարժերի և վերը նշված բոլոր այս գործոնների հետևանքով սպառողների նախասիրությունների փոփոխման հետ:

Հետազոտության արդիականությունը. զբոսաշրջության ոլորտը, առավել քան երբևէ, կարիք ունի բարձր մասնագիտական որակավորում ունեցող կադրերի, որոնք, ի թիվս այլ կարողությունների և հմտությունների, օժտված կլինեն մեծ ճկունությամբ և կկարողանան հարմարվել և արդյունավետ աշխատել ոլորտում տեղի ունեցող ցանկացած տեղաշարժի պարագայում: Արագ զարգացող և փոփոխվող զբոսաշրջության արդյունաբերության պահանջներին բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կողմից առաջարկվող զբոսաշրջային մասնագիտական կրթական ծրագրերի համապատասխանեցման հարցը մեր ժամանակներում առավել քան արդիական է:

Հոդվածի նպատակը. սույն հոդվածի նպատակն է բացահայտել ՀՀ զբոսաշրջային ոլորտի գործատուների՝ զբոսաշրջության կամ սպասարկման ոլորտներում բարձրագույն մասնագիտական կրթություն ստացած ուսանողներից ակնկալվող կարողությունների շրջանակը, ինչպես նաև աշխատաշուկայի կողմից առաջադրված հիմնական պահանջները զբոսաշրջության ու սպասարկման ոլորտում մասնագետներ պատրաստող բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին:

Հետազոտության մեթոդները. սույն հետազոտության իրականացման համար ընտրվել է սոցիոլոգիական **հարցման** մեթոդը: Հարցումը անցկացվել է 2023 թվականի հոկտեմբերից մինչև 2024 թվականի հունվար: Հարցմանը մասնակցել են ոլորտում ակտիվ

գործունեություն ծավալող գործատուները՝ զբոսաշրջային ընկերությունները, հյուրանոցները, զվարճանքի արդյունաբերության ներկայացուցիչները: Հարցաթերթիկի մշակման ժամանակ հաշվի է առնվել միջազգային փորձը (Pukelis, 2009), (Munar, 2009): Հարցաթերթիկը կազմվել է և լրացվել է՝ օգտագործելով Գուգլ Ֆորմս (Google Forms) հարթակը: Հարցաթերթիկը կազմված է 12 հարցից: (Առավել մանրամասն տե՛ս՝ <https://url.zip/5e93d15>):

Կատարվել է նաև աղբյուրների, մասնագիտական գրականության և լավագույն փորձի ուսումնասիրություն և վերլուծություն:

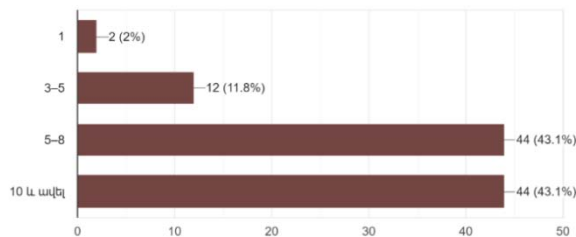
Հետազոտության գործնական նշանակությունը. հետազոտության մշակման արդյունքում ստացված տվյալները կարող են օգտագործվել զբոսաշրջության ու սպասարկման մասնագիտական կրթական գործունեություն իրականացնող բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կողմից՝ կրթական ծրագրերի կատարելագործման, ինչպես նաև զարգացող զբոսաշրջության ոլորտի պահանջներին համապատասխան նորարարական դասընթացների մշակման համար:

Հետազոտության կազմակերպումը

Հարցմանը մասնակցել է ՀՀ-ում գրանցված և զբոսաշրջային ծառայություններ մատուցող շուրջ 102 ընկերություն, որոնց մեծ մասը՝ շուրջ 95%, տեղակայված է և գործում է մայրաքաղաք Երևանում, 5%-ը՝ Շիրակի, Տավուշի, Գեղարքունիքի մարզերում: Մասնակիցների մեծ մասը՝ 37 %-ից ավելին, զբոսաշրջային ընկերություններ են, մոտ 34 %-ը՝ հյուրընկալության ոլորտի կազմակերպություններ, որոնց մի փոքր զիջում են զվարճանքի արդյունաբերությունը ներկայացնող ընկերությունները: Հարցմանը մասնակցող ընկերությունների մեծ մասը աշխատանքային գործունեություն են ծավալել բավականին երկար տարիներ: Գծապատկեր 1-ը ցույց է տալիս, որ մասնակիցները հիմնականում տասից ավել կամ հինգից ութ տարիների աշխատանքային փորձ ունեն:

Գծապատկեր 1. Կազմակերպությունների աշխատանքային փորձի մասին

Քանի՞ տարվա փորձ ունի Ձեր ընկերությունը/ընկերությունը, որը ներկայացնում եք, զբոսաշրջության ոլորտում:
102 responses



Հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը

Հարցմանը մասնակցող ընկերությունների ընտրությունը կատարվել է՝ հաշվի առնելով, թե որքան հաճախ են տվյալ ընկերությունները ընդունում զբոսաշրջության կամ սպասարկման ոլորտներում բարձրագույն կրթություն ստացող ուսանողներին՝ արտադրական փորձուսուցման ընթացքում կամ շրջանավարտներին՝ աշխատատեղերի համալրման նպատակով:

Հարցման մասնակիցները նշել են, որ հիմնականում ընդունում են ուսանողներ և շրջանավարտներ Երևանի պետական համալսարանից, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանից, Հայ-ռուսական համալսարանից, Երևանի հյուսիսային համալսարանից:

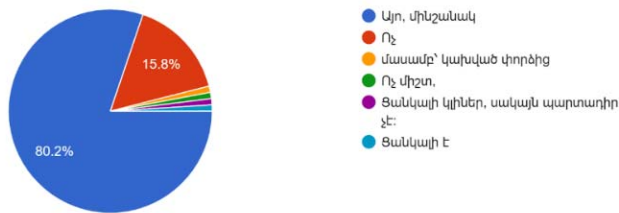
Հարցման պատասխաններից երևում է, որ գործատուների մեծ մասը՝ հարցվածների շուրջ 80 %-ից ավելին, ցանկանում են համագործակցել մասնագիտական կրթություն ունեցող շրջանավարտների հետ և աշխատանքի ընդունելիս առաջնահերթությունը տալիս են վերջիններին: Գծապատկեր 2-ը ցույց է տալիս, որ զբոսաշրջային ոլորտում ակտիվ գործունեություն ծավալող ընկերությունների մեծ մասը՝ 80,2 %, միանշանակ կարևորում է դիմորդների մասնագիտական որակավորումը:

Գծապատկեր 2.

Դիմորդների մասնագիտական կրթության կարևորության վերաբերյալ

Արդյո՞ք աշխատանքի ընդունելիս առաջնահերթություն տալիս եք զբոսաշրջային ոլորտի մասնագիտական կրթություն ստացած դիմորդներին:

101 responses



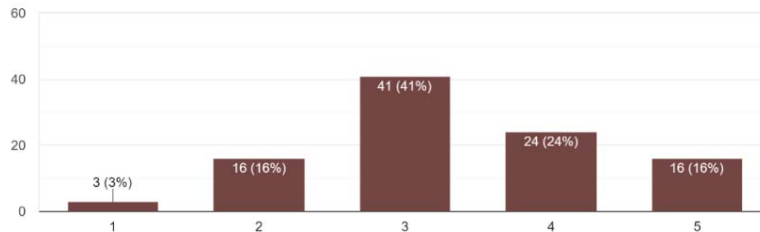
Հարցմանը մասնակցած ընկերությունների աշխատակիցների մեծ մասն ունի համապատասխան մասնագիտական որակավորում: Սակայն, հարկ է նշել, որ դեռ կան գործատուներ, որոնք համոզված են, որ մասնագիտական բարձրագույն կրթությունը կարևոր չէ, այլ ցանկալի է, և բոլոր անհրաժեշտ գիտելիքներն ու կարողությունները աշխատակիցները կարող են ձեռք բերել աշխատանքային գործունեության ընթացքում: Վերը նկարագրված կարծիքն են հայտնել հարցվածների 15,8 %-ը:

Հաջորդիվ գործատուներին առաջարկվել է գնահատել՝ արդյո՞ք իրենց հյուրընկալած ուսանողները լավ են պատկերացնում զբոսաշրջության ոլորտի գործնական ասպեկտները պրակտիկայի ընթացքում: Գործատուներին տրվել է սանդղակ, որտեղ մեկ թիվը համապատասխանում է՝ «լավ են պատկերացնում», հինգը՝ «ընդհանրապես չեն պատկերացնում» տարբերակներին: Հարցված գործատուների 19 %-ն է գոհունակություն արտահայտել ուսանողների՝ զբոսաշրջության ոլորտի գործնական ասպեկտների իմացությունից և գնահատել է վերջիններս որպես «լավ»: Հարցվածների մի սովորական զանգված՝ մոտ 40 %, բացասական է գնահատել իր փորձառությունը և որակել որպես «վատ»: Իսկ գործատուների մեծ մասը՝ 41 %, գնահատել է «բավարար» ուսանողների գիտելիքները զբոսաշրջության ոլորտի գործնական ասպեկտների վերաբերյալ: Արդյունքները ներկայացված են ստորև՝ Գծապատկեր 3-ում:

Գծապատկեր 3.

Ուսանողների՝ զբոսաշրջության ոլորտի գործնական ասպեկտների մասին պատկերացում ունենալու վերաբերյալ

Արդյո՞ք պրակտիկանտները բավարար չափով պատկերացնում են զբոսաշրջության ոլորտի գործնական ասպեկտները իրենց պրակտիկայի ընթացքում:
100 responses



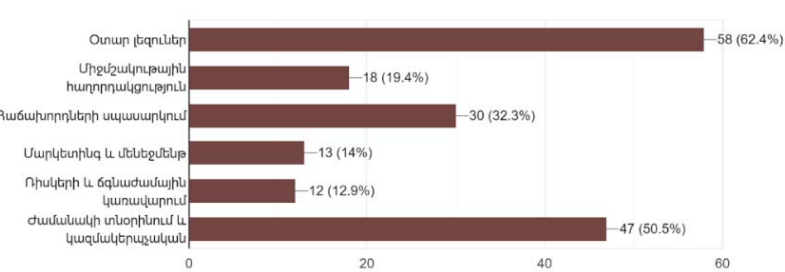
Գործատուները գոհ են նաև ուսանողների լեզվական կարողություններից, ժամանակի տնօրինման և կազմակերպչական ունակություններից, սակայն դժգոհ են միջմշակութային հաղորդակցական հմտություններից, շուկայավարման (մարքեթինգ) և կառավարման կարողություններից, ռիսկերի և ճգնաժամային կառավարման վերաբերյալ պատկերացումներից: Որոշ գործատուներ դժգոհություն են հայտնել նաև ուսանողների՝ օտար լեզուների իմացության ցածր մակարդակից:

Ստորև ներկայացված է երկու գծապատկեր՝ Գծապատկեր 4 և Գծապատկեր 5, որոնք ներկայացնում են, թե որ մասնագիտական կարողություններից են գոհունակություն հայտնել գործատուները, և որոնցից դժգոհ են եղել: Հարկ է նշել, որ սույն տեղեկատվությունը կարող

է օգտակար լինել բուհերի համար՝ մասնագիտական կրթական ծրագրերը վերանայելու և բարելավելու համար:

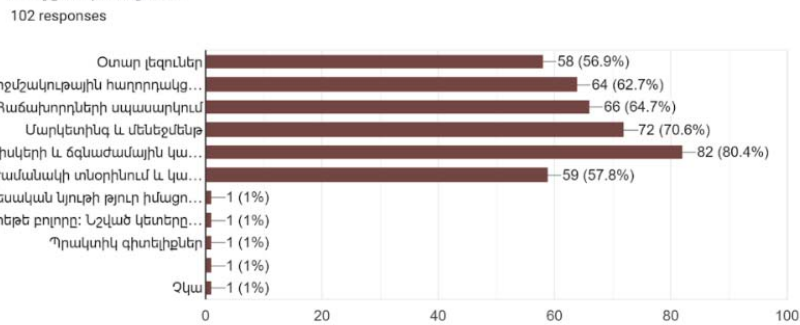
Գծապատկեր 4. Կարողությունները, որոնք առաջացրել են գործատուների գոհունակությունը

Ընդհանուր առմամբ, ուսանողների/չըջանավարտների մասնագիտական կարողություններից և գիտելիքներից որո՞ք են Ձեզ, որպես գործատու, առավելապես գոհացնում:



Գծապատկեր 5. Կարողությունները, որոնք առաջացրել են գործատուների դժգոհությունը

Ուսանողների/չըջանավարտների մասնագիտական կարողություններից և գիտելիքներից որո՞նք Ձեզ չեն գոհացնում:



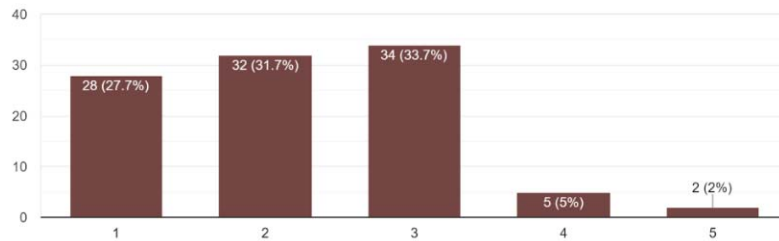
Գործատուներին առաջարկվել է գնահատել՝ արդյո՞ք ՀՀ բուհերը պատրաստում են աշխատաշուկայի պահանջներին համապատասխանող բարձր որակավորում ունեցող մասնագետներ: Արդյունքներն ամփոփված են Գծապատկեր 6-ում: Համաձայն սանդղակի՝ մեկ թիվը համապատասխանում է՝ «ընդհանրապես չեն համապատասխանում», իսկ հինգը՝ «հիմնականում համապատասխանում են» տարբերակներին:

Գծապատկեր 6.

Կրթական ծրագրերի համապատասխանությունը աշխատաշուկայի պահանջներին

Որքանով եք կարծում, որ ՀՀ բուհերի զբոսաշրջային կրթական ծրագրերը համապատասխանում են աշխատաշուկայի պահանջներին:

101 responses



Հարցված գործատուների ընդամենը 7 %-ն է միայն դրական կարծիք հայտնել:

Այդուամենայնիվ, գործատուները նաև հանդես են եկել առկա խնդիրների լուծման առաջարկներով: Գրեթե բոլոր հարցված ընկերությունները պատրաստակամություն են հայտնել համագործակցել և խորհրդատվություն տրամադրել զբոսաշրջության ու սպասարկման ոլորտում մասնագիտական կրթություն իրականացնող բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին:

Գործատուների մեծ մասի կարծիքով բուհերը պետք է ուսանողներին ավելի շատ հնարավորություն ընձեռեն տեսական գիտելիքների գործնական կիրառման համար, ինչպես նաև կրթական ծրագրերը մշակելու ժամանակ խորհրդակցեն ոլորտի առաջատար ընկերությունների հետ, դասավանդումը կազմակերպեն հնարավորինս ժամանակակից տեխնոլոգիական միջոցների կիրառմամբ, ուշադրություն դարձնեն հաղորդվող տեսական գիտելիքի արդիականության հարցերին և այլն:

Մի շարք երկրներում՝ Իսպանիա (2010), Լիտվա (2011), Խորվաթիա (2011), Լատվիա (2015) կատարվել են նմանօրինակ հետազոտություններ՝ զբոսաշրջային և սպասարկման ոլորտի պահանջներին բարձրագույն կրթության ոլորտի կողմից թողարկվող մասնագետների համապատասխանությունը ու բացահայտել կրթական ծրագրերում փոփոխություններ կատարելու անհրաժեշտությունը:

Ուսումնասիրելով վերը նշված երկրներում իրականացված հետազոտությունների արդյունքները՝ գալիս ենք այն եզրակացության, որ գործատուները, ընդհանուր առմամբ, դժգոհ են եղել շրջանավարտների պատրաստվածության մակարդակից՝ մատնանշելով թերություններ հատկապես հաճախորդների սպասարկման, ռազմավարական

պլանավորման, ճգնաժամային կառավարման, թվային գործիքների տիրապետման հարցերում, ինչպես նաև վեր են հանել հստակ անհամապատասխանություններ արդյունաբերության պահանջների և շրջանավարտների իրական գիտելիքների, հմտությունների միջև (Bustelo, 2010), (Cervera-Taulet, A., & Ruiz-Molina, M. E., 2008):

Իսպանիայում (Munar, 2009) արված ծավալուն հետազոտությունների արդյունքում պարզվել է, որ զբոսաշրջային ոլորտի գործատուները կարևորում են ստեղծագործական ընդունակությունները, թիմային աշխատանք կատարելու կարողությունը, ճկունությունը, հաղորդակցական հմտությունները և համապատասխան ոլորտի գործնական տեսանկյուններին տիրապետելը:

Կորեայում և Չինաստանում (Wang, J., 2020) արված նմանատիպ ուսումնասիրությունների արդյունքում ուսումնական հաստատությունների և աշխատաշուկայի ներկայացուցիչները համատեղ մշակել են զբոսաշրջության կրթական ծրագիր, որի առանցքը կազմում են զբոսաշրջության մասնագիտական և բիզնես դասընթացները: ԱՄՆ-ում նույն խնդիրը լուծելու նպատակով համեմատվել և մանրամասն ուսումնասիրվել են հյուրընկալության կառավարման բակալավրիատի 25 կրթական ծրագրեր՝ հիմնական շեշտը դնելով ուսումնական նպատակների, գնահատման և դասավանդման մեթոդների վրա: Արդյունքում ստեղծվել է կրթական ծրագիր՝ հիմնված տեսական գիտելիքների յուրացման և գործնական հմտությունների զարգացման միջև հավասարակշռության պահպանման վրա (Phelan, 2009):

Եզրակացություն

Այսպիսով, ոլորտի ներկայացուցիչների վերաբերմունքը կարևոր ազդանշան է << զբոսաշրջության ու սպասարկման ոլորտի մասնագիտությունների գծով կրթական գործունեություն իրականացնող բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների համար: Հիմք ընդունելով այն, որ հիմնական դժգոհությունները վերաբերում են օտար լեզուների տիրապետման մակարդակին, միջմշակութային հաղորդակցության, գործարար էթիկետի, ճգնաժամային կառավարման, ինչպես նաև տեխնիկական միջոցների և հարթակների հետ աշխատանքին, տեսնում ենք, որ խնդիրները և մարտահրավերները միակողմանի չեն, այլ պահանջում են համալիր մոտեցում՝ կրթական ծրագրերի վերակառուցման և ուսանողներին զինելու արագ զարգացող և մրցունակ զբոսաշրջության ոլորտում հաջողություն ապահովող անհրաժեշտ գիտելիքներով, կարողություններով և հմտություններով: Միառժամանակ տեսանելի է ոլորտի գործատուների

պատրաստակամությունը համագործակցելու կամ եղած փոխհամագործակցությունը խորացնելու ուղղությամբ:

Ելնելով մեր կատարած հետազոտությունից՝ զբոսաշրջային բարձրագույն կրթության կրթական ծրագրերի մշակման գործընթացում անհրաժեշտ ենք համարում.

ա. հաշվի առնել զբոսաշրջային աշխատաշուկայի պահանջները, զարգացման ուղղությունները՝ ապահովելով ոլորտը ներկայացնող և ակտիվ գործունեություն ծավալող կազմակերպությունների հետ մշտական կապ,

բ. պրոֆեսորադասախոսական կազմում պետք է ներգրավել զբոսաշրջության ոլորտի ներկայացուցիչներ: Պարտադիր է, որ ակադեմիական կազմը համագործակցի ոլորտի մասնագետների հետ, ինչը կրթական ծրագրերն արդյունավետ մշակելու հնարավորություն կընձեռի՝ ելնելով շուկայում տեղի ունեցող գործընթացներից: Գործատուների դերը կրթական ծրագրերի մշակման գործընթացում պետք է պայմանավորված լինի երկու կարևոր հանգամանքներով՝ ձևավորում և գնահատում: Սակայն պետք է հավասարակշռել բոլոր փոփոխությունները ակադեմիական մասի հետ կրթական ծրագիրը վերապատրաստման դասընթացից տարբերակելու համար,

գ. Պարբերաբար կատարել հարցումներ գործատուների շրջանում՝ պարզելու, թե ինչ արդյունավետություն ունեն կրթական ծրագրերը, որոնք են ուսանողների և շրջանավարտների առջև ծառայած հիմնական մարտահրավերները, ինչպես նաև գործատուների գոհունակությունը և դժգոհությունները,

դ. կրթական ծրագրերում իրենց ուրույն տեղը պետք է գտնեն դասընթացներ, որոնք կձևավորեն գիտելիքներ և կարողություններ՝ աշխատելու օտարազգի զբոսաշրջիկների հետ, հարմարվելու տարատեսակ անկանխատեսելի իրավիճակներին: Հատուկ ուշադրության են արժանի այն դասընթացները, որոնք կձևավորեն թիմային աշխատանքներ անելու կարողություններ, նորարարական մոտեցումներ, գործարարություն ծավալելու ռազմավարական մոտեցումներ, ստեղծագործական և քննադատական մտածողություն, ինչպես նաև մասնագիտական լեզվական կարողություններ և միջմշակութային հաղորդակցության հմտություններ: Վերը նկարագրվածին զուգընթաց՝ կարևոր է նաև վերանայել ուսումնական նյութը, ապահովել վերջինիս արդիականությունը, դասավանդման մեթոդները և այլն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ
REFERENCES

1. Bustelo, F. E., (2010). *Higher Education of Tourism in Spain and its Adaptation to the*. Rio De Janeiro: Revista de Administracao Pública - RAP. Retrieved from - https://www.researchgate.net/publication/262429560_Higher_education_of_tourism_in_Spain_and_its_adaptation_to_the_European_higher_education_area
2. Cervera-Taulet, A. &.M., (2008). Tourism education: a strategic analysis model. *Journal of Hospitality,*, 59-70. Retrieved from- https://www.researchgate.net/publication/26579093_Tourism_education_a_strategic_analysis_model
3. Munar, A. M., (2009). Generic competences and tourism graduates. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport,* 70-84. Retrieved from - https://www.academia.edu/7124021/Generic_competences_and_tourism_graduates
4. Phelan, K. V., (2009). Current Convention Course Offerings at the Top 25 Ranked Hospitality Management Undergraduate Programs: An Analysis of Objectives, Instructional Delivery, and Assessment Methods. *Journal of Teaching in Travel & Tourism,* 37-62. Retrieved from - https://www.researchgate.net/publication/248921515_Current_Convention_Course_Offerings_at_the_Top_25_Ranked_Hospitality_Management_Undergraduate_Programs_An_Analysis_of_Objectives_Instructional_Delivery_and_Assessment_Methods
5. Pukelis, K. &. Pileickiene, N., (2009). Matching of Generic Competencies with Labour Market Needs: Important Factor. *DECOWE Conference,* 71-79, Ljubljana: Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana. Retrieved from - https://www.researchgate.net/publication/315364441_Matching_of_Developed_Generic_Competences_of_Graduates_in_Higher_Education_with_Labour_Market_Needs
6. Wang, J. H., (2020). Evaluating undergraduate courses in tourism management: A comparison between China and South Korea. *Journal of China Tourism Research,* 5-15. Retrieved from - https://www.researchgate.net/publication/342775723_Evaluating_Undergraduate_Curriculum_in_Hospitality_Management_A_Comparison_between_China_and_South_Korea

7. *World Travel and Tourism Council*. (7 October, 2022). Economic Impact Research. Retrieved from <https://wttc.org/research/economic-impact>

АНИ ОГАННИСЯН - СООТВЕТСТВИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ТУРИЗМА ТРЕБОВАНИЯМ РЫНКА ТРУДА В АРМЕНИИ

Ключевые слова: Туристическая индустрия, образование в сфере туризма, технологический прогресс.

В данном исследовании оценивается соответствие образовательных программ в сфере туризма требованиям рынка труда Армении на основе опроса 102 представителей туристической индустрии. Целью исследования является выявление пробелов между текущими образовательными стандартами и практическими нуждами отрасли, что крайне важно для поддержания конкурентоспособности страны в области туризма.

Анализ полученных данных показал, что большинство образовательных программ в Армении не полностью соответствуют ожиданиям работодателей, особенно в аспектах применения новых технологий, управленческих навыков и устойчивого развития. Это открытие указывает на необходимость глубокой переработки учебных планов с целью улучшения практической подготовки студентов и их соответствия современным требованиям рынка.

На основе анализа предложены конкретные шаги для улучшения образовательной системы в сфере туризма. Рекомендации включают в себя углубление сотрудничества между вузами и предприятиями индустрии, обновление учебных программ с учетом последних тенденций и технологий в туризме, а также разработку специализированных курсов по экотуризму и культурному наследию.

Исследование подчеркивает, что для обеспечения высокой квалификации выпускников, соответствующей запросам рынка труда, необходимо принимать во внимание мнение профессионалов отрасли при планировании и корректировке учебных программ. Такой подход позволит создать эффективную образовательную среду, способствующую устойчивому развитию туристической отрасли в Армении.

ANI HOVHANNISYAN - ALIGNMENT OF HIGHER EDUCATION IN TOURISM WITH LABOR MARKET REQUIREMENTS IN ARMENIA

Keywords: *Tourism industry, education in the field of tourism, technological progress*

The paper aims to assess the alignment of tourism education programs with the labor market requirements in Armenia, based on a survey of 102 representatives of the tourism industry. The aim of the research is to identify gaps between current educational standards and the practical needs of the industry, which is crucial for maintaining the country's competitiveness in the tourism sector.

The analysis of the data showed that most educational programs in Armenia do not fully meet employer expectations, especially in terms of applying new technologies, management skills, and sustainable development. This finding indicates the need for a thorough revision of curricula to improve students' practical training and their alignment with modern market requirements.

Based on the analysis, specific steps are proposed to improve the educational system in the field of tourism. Recommendations include strengthening collaboration between universities and industry enterprises, updating curricula to incorporate the latest trends and technologies in tourism, and developing specialized courses in ecotourism and cultural heritage.

The study emphasizes that to ensure graduates have qualifications that meet labor market demands, it is necessary to consider the opinions of industry professionals when designing and updating educational programs. Such an approach will create an effective educational environment that supports the sustainable development of the tourism industry in Armenia.

Ներկայացվել է՝ 04.03.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 16.05.2024 թ.

**ԱՊԱԳԱ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՆԵՐԻ ՄԵԴԻԱԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ
ՀԵՏԽՈՐՀՐԴԱՅԻՆ ՏԱՐԱԾՔՈՒՄ.
ՕՐԻՆԱԶԱՓՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

ՏԱՏՅԱՆԱ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

Հոդվածը պատրաստվել է «Վ. Բոյոսովի անվան պեդագոգական համալսարան» հիմնադրամի հետազոտական թեմաների ֆինանսավորման ծրագրով իրականացվող «ՀՀ-ում ապագա մանկավարժների մեդիակրթության իրականացման ուղիները» հետազոտության շրջանակում:

Համառոտագիր

ԽՍՀՄ փլուզումից և անկախ պետությունների ձևավորումից երեք տասնամյակ հետո էլ այդ երկրներում (այդ թվում՝ Հայաստանում) մեդիակրթության տեսության և պրակտիկայի խնդիրների շուրջ քննարկումները շարունակվում են: Օգտագործելով մանկավարժների մեդիակրթության տեսության և պրակտիկ փորձի վերաբերյալ վերջին տասնամյակների գիտական տարբեր հրապարակումներում առկա տվյալները՝ հոդվածում քննարկվում են դրա փաստաթղթային հենքի, իրականացման ձևի, կրթական ծրագրերում (ԿԾ) տեղի, դերի, զարգացումների հիմնական օրինաչափություններն ու առանձնահատկությունները, վերլուծության են ենթարկվում Հայաստանի Հանրապետությունում մանկավարժի որակավորում շնորհող բուհերում մեդիակրթության ներկա իրավիճակի քանակական և որակական հետազոտության արդյունքները:

Հիմնաբառեր՝ մեդիակրթություն, մանկավարժական բարձրագույն կրթություն, հետխորհրդային տարածք

Ներածություն

Հետազոտության **արդիականությունը** պայմանավորված է ապագա մանկավարժների պատրաստման գործընթացում մեդիակրթության ներդրման անհրաժեշտությամբ և իրականացվող փորձերի վերլուծությունների պակասով: Շուրջ մեկդարյա իր պատմության ընթացքում մեդիակրթությունը ենթարկվել է զգալի փոփոխությունների. դրա զարգացման վրա ազդել են հաղորդակցության ձևերի, սոցիալական

հարաբերությունների փոխակերպումները, մեդիայի¹ նոր տեսակների առաջացումը: Փոփոխության են ենթարկվել նաև թեմայի ընկալումները: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն դեռ 1982-ին է նկատել, որ ԶԼՄ-ները ժամանակակից հասարակությունների կյանքում մեծ դեր են խաղում, և կոչ է արել մեդիակրթության բազմակողմանի ծրագրեր ներդնել կրթական տարբեր մակարդակներում՝ նախադպրոցականից մինչև բուհական և մեծահասակների կրթություն (UNESCO, 1982): Այդ փաստաթղթում կազմակերպությունն առաջարկել է նաև մշակել հատուկ դասընթացներ դասավանդողների համար: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի արդեն 2002թ. հանձնարարականում խորհուրդ է տրվում ներդնել այն ազգային ուսումնական ծրագրերում (UNESCO, 2002): Այս փաստաթուղթը հստակեցնում է նաև հասկացությունը. «Մեդիակրթությունը մեդիան սովորելու և սովորեցնելու մասին է, այլ ոչ թե մեդիան օգտագործելով՝ այլ առարկաներ ուսուցանելու»: Այսինքն՝ մեդիակրթության այս սահմանումը այն տարանջատում է դպրոցական միջավայրում մեդիաների և տեխնոլոգիաների պարզ կիրառումից (Perez Tornero & Varis, 2010, p. 65): Ուսուցիչների մեդիակրթությանը ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն դիտարկում է իբրև հասարակության լիակատար մեդիագրագիտությունն ապահովելու ամենաարդյունավետ միջոց (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011, p. 17): Մանկավարժների մեդիակրթության հետազոտությամբ զբաղվող մասնագետներն այսօր արդյունավետ մեդիակրթությունը պայմանավորում են ոչ միայն ուսուցիչների բավարար մեդիագրագիտության, այլ նաև սովորողների շրջանում մեդիագրագիտությունը զարգացնելու կարողունակություններով:

Թեև հետխորհրտային տարածքի երկրներում մեդիակրթության ուղղությամբ իրականացվում են տարբեր նախաձեռնություններ և ավելանում է մեդիագրագիտության տարածման նկատմամբ հետաքրքրությունը, սակայն քիչ ուսումնասիրված են մնում ապագա մանկավարժների պատրաստման գործընթացում մեդիակրթության կազմակերպման խնդիրները: Չնայած այս գործընթացի առաջին հայացքից ընդհանրական բնույթին, այնուամենայնիվ, ապագա մանկավարժների մեդիակրթության կազմակերպումն այս երկրներում ընթանում է մի շարք առանձնահատկություններով, առկա են նաև որոշակի օրինաչափություններ, որոնց վերհանումը կարող է օգտակար լինել այդ գործընթացի պլանավորման և իրականացման բարելավման համար:

¹ «Մեդիա» տերմինը 20-րդ դարում առաջին անգամ գիտական աշխատություններում շրջանառության մեջ է դրել կանադացի հայտնի սոցիոլոգ Մարշալ Մակլուինը:

Հեղափոխության նորույթը՝

Հետազոտությունը վեր է հանել հետխորհրդային երկրներում ապագա մանկավարժների մեդիակրթության իրականացման նորմատիվ-իրավական բազայի և մեդիակրթության կազմակերպման գործընթացում դրանց կիրառական նշանակությունը, ինչպես նաև մեդիակրթության պրակտիկ փորձի առանձնահատկություններն ու օրինաչափությունները: Առաջին անգամ քանակական և որակական վերլուծության է ենթարկվել ՀՀ-ում մանկավարժի որակավորում շնորհող բուհերում մեդիակրթության ներկա իրավիճակը: Այս ամենը կարևոր է հատկապես տարբեր երկրների հաջող փորձի կիրառման տեսնակյունից:

Հոդվածի **նպատակն է** ներկայացնել հետխորհրդային տարածքում ապագա մանկավարժների մեդիակրթության զարգացման ու ներկա իրավիճակի առանձնահատկություններն ու օրինաչափությունները՝ դիտարկելով դրանք նորմատիվ-իրավական կարգավորման, պրակտիկ փորձի և առկա գիտական մոտեցումների հարթությունում:

Հեղափոխության խնդիրներն են՝

- ուսումնասիրել և վերլուծել մանկավարժների մեդիակրթության տեսական հիմք կազմող միջազգային կառույցների փաստաթղթերը և հետխորհրդային երկրներում ապագա մանկավարժների մեդիակրթության վերաբերյալ տեսական աղբյուրները,
- համադրել և վերլուծել տարբեր երկրներում նորմատիվ-իրավական, ինչպես նաև կրթության բովանդակություն արտահայտող փաստաթղթեր՝ բացահայտելով դրանց ազդեցությունը ապագա մանկավարժների մեդիակրթության կազմակերպման ձևի, բովանդակության և զարգացման դինամիկայի վրա,
- հետխորհրդային երկրներում մանկավարժների մասնագիտական բուհական մեդիակրթության պրակտիկ փորձի ուսումնասիրության և փաստաթղթային հենքի վերլուծության միջոցով դուրս բերել դրա կազմակերպման ձևերի, կրթական ծրագրերում դրանց տեղի և դերի, հնարավորությունների հիմնական օրինաչափություններն ու առանձնահատկությունները:

Սույն հոդվածում կիրառվել են համեմատության, բովանդակության վերլուծության (content analyse), դիտարկման, փորձագիտական հարցազրույցի մեթոդները, ֆոկուս-խումբ քննարկումները:

Հոդվածում ներկայացվող դրույթները կարող են օգտակար լինել մանկավարժական մասնագիտական կրթության ոլորտի կառավարիչների, դասախոսների, ինչպես նաև մեդիագրագիտության ոչ ֆորմալ կրթության խնդիրներով զբաղվող կազմակերպությունների, թեմայով հետաքրքրված հետազոտողների համար:

Ապագա մանկավարժների մեդիակրթական կազմակերպման փաստաթղթային հենքը

Հետխորհրդային տարածքի երկրների մեդիակրթության իրականացման գործընթացում մոտեցումները համապատասխանում են ԽՍՀՄ փլուզումից և անկախ պետությունների ձևավորումից հետո այս երկրների զարգացման ուղղություններին: Տեսաբաններն հետխորհրդային տարածքում առանձնացնում են պետությունների 3 խումբ (Թորոսյան, Սուքիասյան, 2014, էջ 23-24): Առաջին խմբի երկրները (Բալթյան երկրներ) զարգացման, այդ թվում նաև մեդիակրթության, իրենց խնդիրներով և հնարավորություններով դիտարկվում են Եվրամիության այլ անդամ երկրների հետ նույն հարթությունում, ուստի այս հետազոտության շրջանակում դրանց փորձի վերլուծությունը և համադրությունը ճիշտ չի լինի: Երկրորդ (Հայաստան, Վրաստան, Ուկրաինա, Մոլդովա, Բելառուս, Ադրբեջան) և երրորդ (Ռուսաստան և մյուս պետություններ) խմբերի անդամ երկրների դեպքում մանկավարժական բուհական կրթության համակարգում մեդիակրթության կազմակերպման առանձնահատկությունների ու օրինաչափությունների վերլուծության համար հաշվի են առնվել նաև այդ խմբերի երկրներում զանգվածային մեդիագրագիտության մակարդակի վերաբերյալ արդեն ձևակերպված գնահատականները: Ըստ այդմ՝ այս աշխատանքում համեմատական վերլուծությունը հիմնված է երկրորդ խմբում գտնվող Հայաստանի, Ուկրաինայի և Բելառուսի, ինչպես նաև երրորդ խմբում գտնվող Ռուսաստանի և Ղազախստանի փորձի վրա:

Այդ երկրներում զանգվածային մեդիակրթության զարգացման մասին ընդհանրական պատկերացումների հիմքում ռուսական մեդիակրթության առաջնորդ Ա.Վ.Ֆեդորովի ղեկավարությամբ կատարված հետազոտությունն է: Հեղինակները հետխորհրդային երկրները, ըստ մեդիակրթության զարգացման մակարդակների, բաժանում են երեք հիմնական խմբի: Զանգվածային մեդիակրթության զարգացման *համեմատաբար բարձր* մակարդակ ունեցող երկրների խմբում են Ռուսաստանը և Ուկրաինան: Զարգացման *միջին* մակարդակ ունեցող երկրների խմբում են Բելառուսը, Ղազախստանը և Հայաստանը: Երրորդ՝ զարգացման *ցածր* մակարդակ ունեցող երկրներն են՝ Ադրբեջանը, Ղրղզստանը, Մոլդովան, Տաջիկստանը, Թուրքմենստանը, Ուզբեկստանը, Վրաստանը (Федоров, Левицкая, Чельшова, Мьюкина, Сальный, Селиверстова, 2020, с. 17): Քանի որ վերջին խմբի երկրների փորձի հիման վրա դժվար է առանձնահատկությունների և օրինաչափությունների վերաբերյալ եզրահանգումներ անել (նաև դրանց վերաբերյալ բաց աղբյուրներում մատչելի տեղեկությունների

սակավությամբ պայմանավորված), ուստի դրանք ևս չեն դիտարկվի այս հետազոտության շրջանակում:

Մեդիակրթության զարգացման և լիարժեք իրականացման նպատակով միջազգային կազմակերպությունները և եվրոպական շատ երկրներ ընդունում են նորմատիվ և ռազմավարական փաստաթղթեր՝ սահմանելով մեդիակրթության ներդրման կանոններ և մեխանիզմներ: Այդ կարգավորումները նախատեսում են մեդիակրթության տարբեր սուբյեկտների (պետական գերատեսչություններ, կրթական հաստատություններ, ՀԿ-ներ և այլն) պատասխանատվության սահմանները, պարտականությունները, փոխգործակցության սկզբունքները: Հետխորհրդային տարածքի պետությունները, ինչպես աշխարհում այլ երկրներ, մեդիակրթության ներդրման գործընթացը սկսել են տեսական և գործնական նախաձեռնություններից, որոնց հաջորդել է նորմատիվ, այդ թվում՝ կրթության բովանդակություն արտահայտող, տարբեր փաստաթղթերի ընդունումը: Մեդիակրթության և մեդիագրագիտության ամրագրումը փաստաթղթերում փոխում է դրանց կարգավիճակը՝ դարձնելով դրանք պետական քաղաքականության մաս: Այդ փաստաթղթերն ընդգծում են մեդիակրթության ու մեդիագրագիտության կարողունակությունների կարևորությունը և ներառում են մեդիակրթության իրականացման կարգավորումներ: Մասնագիտական կրթության տեսանկյունից այդ փաստաթղթերը պայմանականորեն կարելի է դասակարգել երկու տիպի. փաստաթղթեր, որոնք ուղղակիորեն վերաբերում են ապագա մանկավարժների մեդիակրթությանը և փաստաթղթեր, որոնք կարող են անուղակի, բայց մեծ ազդեցություն ունենալ մանկավարժների մեդիակրթության վրա:

Ռուսաստանի Դաշնությունում հետազոտողներից մեկն առանձնացնում է մեդիակրթության իրականացմանն առնչվող երկու տասնյակից ավելի կարգավորող փաստաթուղթ և պետական ծրագիր (16, էջ՝ 53-54): Դրանք, սակայն, հիմնականում վերաբերում են տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառմանը և անվտանգության խնդիրներին: Մեդիակրթության փորձագետներից Ի.Վ.Չելիշևան այն կարծիքին է, որ ՌԴ-ում մեդիակրթությունը գործնականում պետական կարգավիճակ է ստացել 2002թ. հունիսին, երբ գրանցվել է նոր մասնագիտացում՝ «Մեդիակրթություն» (03.13.30) (Челышева, Березкина, с. 130): Թեև որոշ մասնագետներ կարծում են, որ ՌԴ Կառավարության կողմից 2008 թ. հավանության ստացած առաջին փաստաթուղթն է «Մինչև 2020թ. Ռուսաստանի Դաշնության սոցիալ-տնտեսական երկարաժամկետ զարգացման հայեցակարգը», որով պետությունը պաշտոնապես կարևորում է մեդիակրթությունը, որում S<S զարգացման առաջնահերթ ուղղությունների թվում ընդգծվում էր տեղեկատվական և

հեռահաղորդակցության տեխնոլոգիաների ընդլայնումը ուսուցման, այդ թվում՝ մեդիակրթության նոր ձևերի և մեթոդների զարգացման համար (Федоров, Левицкая, Чельшева, Мьюкина, Сальный, Селиверстова, 2020, с. 45-46): Որպես մեդիակրթությանն առնչվող այլ կարևոր նորմատիվային փաստաթուղթ առանձնացվում է նաև «2013-2020 թթ. կրթության զարգացման պետական ծրագիրը» (Федоров, Левицкая, Чельшева, Мьюкина, Сальный, Селиверстова, 2020, с. 47): Նշված վերջին երեք փաստաթղթերից մանկավարժների մեդիակրթությանն ուղիղ վերաբերում է «Մեդիակրթություն» մասնագիտացման ընդունված դասիչը: Ընդ որում, հետխորհրդային տարածքի երկրներից միայն ՌԴ-ն է, որն ունի նման նորմատիվային փաստաթուղթ: Այլ հարց է, թե որքանով է պետականորեն հաստատված մանկավարժական նոր մասնագիտացումը նպաստել երկրում մանկավարժների մեդիակրթության գործընթացի զարգացմանը:

Ուկրաինայում ևս օրինաչափ է, որ կարգավորող նորմատիվ փաստաթղթերի ճնշող մեծամասնությունը վերաբերում է մեդիայի գործունեությանը կամ տեղեկատվական ոլորտի կարգավորումներին: Մեդիակրթության զարգացումը կարգավորվում է ոչ թե առանձին օրենքով, այլ կրթության մասին Ուկրաինայի մի շարք օրենքների և կարգավորումների համատեքստում (Головченко, 2020, с. 19): Ուսումնասիրության արդյունքները թույլ են տալիս դուրս բերել մեդիակրթությանը վերաբերող երեք առանձնահատուկ կարգավորում, որոնք այս կամ այն կերպ վերաբերում են ապագա մանկավարժների մեդիակրթությանը: Այսպես՝ 1991-1998 թթ. Կիևի թատերական արվեստի պետական ինստիտուտի կինոգիտության բաժնի հենքի վրա կազմակերպվել է ուկրաինացի տասնյակ ուսուցիչների պատրաստում նոր մասնագիտությամբ (երկրորդ բարձրագույն կրթություն)՝ «Կինոգետ: Կինոարվեստի հիմունքների ուսուցիչ» (Федоров, с. 63): 2010 թ. Մանկավարժական գիտությունների ազգային ակադեմիայի նախագահության կողմից մեդիակրթության հայեցակարգի մշակումը տեսաբանները գնահատում են որպես կարևոր քայլ Ուկրաինայում դրա համապարփակ ներդրման ուղղությամբ (Головченко, 2020, с. 23): Այդ հայեցակարգի հիման վրա էլ ԿԳ նախարարությունը ուկրաինական 250 հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում սկսել է մեդիակրթության պրակտիկ ներդրման փորձը (Головченко, 2020, с. 24): Հաշվի առնելով 2010-2016թթ. մեդիակրթության ոլորտում միջազգային զարգացումները, ինչպես նաև պրակտիկ փորձի արդյունքները և արտաքին գործոնները՝ 2016 թ. մեդիակրթության հայեցակարգը վերախմբագրվել է, որով էլ սահմանվել են դրա իրականացման հիմնական փուլերը մինչև 2025 թ.: Հատուկ կարևորվել է ապագա

մանկավարժների մեդիակրթությունը (MediaSapiens, 2016, Հայեցակարգ, 2016 թ.):

Մեդիակոմպետենտության ձևավորումն ու զարգացումը որպես առաջնահերթություն ամրագրված է **Բելառուսի Հանրապետության** կրթության նախարարության 2017թ. հուլիսի «2017/2018 ուսումնական տարում փորձարարական և նորարարական գործունեության մասին» հրամանով (թիվ 470 հրաման), որով 27 պետական ուսումնական հաստատություններում աշխատանքներ են կատարվել «Ժամանակակից կրթական հաստատությունների տեղեկատվական և հաղորդակցական միջավայրի պայմաններում սովորողների մեդիամշակույթի ձևավորման մոդելի ներդրման ուղղությամբ» (Федоров, Левицкая, Чельшова, Мурюкина, Сальный, Селиверстова, 2020, с. 65-66): Իրավական այլ կարգավորումների և նորմատիվային փաստաթղթերի մասին տեղեկություններ հայտնի չեն: Բելառուսի Հանրապետությունում մեդիակրթության գործընթացում ներգրավված են պետական ինստիտուտներ՝ Հետբուհական կրթության ակադեմիա, Բելառուսի Հանրապետություն կրթության նախարարության կրթության ազգային ինստիտուտ, բուհեր: Մասնագիտական շրջանակները նշում են դպրոցականների մեդիակրթության համար ապագա մանկավարժների նպատակային, համակարգված վերապատրաստման, պատրաստման բացակայության մասին (Федоров, Левицкая, Чельшова, Мурюкина, Сальный, Селиверстова, 2020, с. 73):

Ղազախստանի Հանրապետությունում մեդիակրթության իրավական կարգավորման հիմքերն, ի տարբերություն դիտարկված մյուս երկրների, թույլ են մշակված: Հանդիպած առաջին փաստաթուղթը, որտեղ ուղղակիորեն հիշատակվում է դպրոցներում մեդիակրթության ներդրման մասին, «Ղազախստանի Հանրապետությունում կրթության զարգացման 2022-2026 թթ. հայեցակարգն է», որտեղ նշվում է. «Դպրոցական ծրագրում ներդրվել է «Մեդիագրագիտություն» դասընթացը 8-րդ դասարանի աշակերտների համար: Դասընթացն աշակերտներին կսովորեցնի աշխատել տեղեկության հետ, գնահատել, վերլուծել նյութերը և ճանաչել ապատեղեկատվությունն ու քարոզչությունը: Այն ներառում է կիբերանվտանգության մոդուլ»: Այս փաստաթուղթը, սակայն, ուժը կորցրած է ճանաչվել 2023թ. և արդեն «Ղազախստանի Հանրապետությունում նախադպրոցական, միջնակարգ, տեխնիկական և մասնագիտական կրթության զարգացման 2023-2029թթ. հայեցակարգում» այդ տերմինը փոխարինվել է ոչ հստակ «մեդիացիա» տերմինով (Правительства Республики Казахстан, 2023):

Հայաստանի Հանրապետությունում հանրակրթության և բարձրագույն կրթության ոլորտներում մեդիակրթության ներդրման

գործընթացը պաշտոնական կարգավիճակ է ստացել 2017թ., երբ Կրթության և գիտության նախարարությունը և «Մեդիա նախաձեռնությունների կենտրոն» ՀԿ-ն ստորագրեցին հանրակրթության և բարձրագույն կրթության ոլորտներում մեդիագրագիտության կարևորման ու տարածման ուղղությամբ համագործակցության մասին փոխըմբռնման հուշագիր (Գրիգորյան, 2017): Մեդիակրթությունը կարևորվում է նաև «Ապատեղեկատվության դեմ պայքարի ռազմավարություն 2023-2025» փաստաթղթում, որտեղ նաև հատուկ ընդգծվում է մանկավարժական բուհական կրթության մեջ մեդիակրթության ծավալների ավելացման անհրաժեշտությունը (Ինֆորմացիայի ազատության կենտրոն, 2022, էջ 32): Ապագա մանկավարժների մեդիակրթության տեսանկյունից հատկապես կարևոր են կրթության բովանդակություն արտահայտող հետևյալ փաստաթղթերը՝ «ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակը» (ՈԱՇ) (2016) և «Մանկավարժություն որակավորումների ոլորտային շրջանակների բնութագրերը» (ՈՈՇ) (2022): Հարկ է նշել, որ առաջին փաստաթղթում այդ հմտությունները հիմնականում ներկայացված են որպես մասնագիտական ոլորտում խնդիրներ լուծելու և աշխատանքը դյուրինացնելու հմտություններ, ինչն ամբողջությամբ չի ընդգրկում մեդիագրագիտության բաղադրիչները՝ հասանելիություն (access), վերլուծություն (analyze), ստեղծում (creation), արձագանք (reflection), գործողություն (action) (Ptaszek, 2019): ՈՈՇ-ում ևս կրթական 6-րդ և 7-րդ մակարդակներում «Հաղորդակցման, ՏՀՏ և տվյալների հետ աշխատելու կարողությունների» բաժնում նկարագրված են հիմնականում տեղեկատվական գրագիտության հմտություններ, մեդիագրագիտության հմտությունները բացակայում են ² : Մյուս երկու փաստաթղթերը՝ Նախադպրոցական կրթության պետական կրթական չափորոշիչը (2021) և ՀՀ հանրակրթության պետական չափորոշիչը (2021) թեև ուղիղ չեն վերաբերում ապագա մանկավարժների կրթությանը, սակայն դրանցով առաջնորդվում են նախադպրոցական և հանրակրթական կրթական ծրագրեր մշակողներն ու դասավանդողները: Այսինքն, կարող ենք ասել, որ նախադպրոցական և դպրոցական կրթությունը ձևավորում են մանկավարժական մասնագիտական կրթության մեջ մեդիակրթության ներդրման պահանջ: Մանկավարժներ պատրաստող բուհերից Խ.Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ն մանկավարժների մեդիակրթության

² Թեև ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն մեդիա և տեղեկատվական գրագիտությունների շրջանակը միավորում է «մեդիա և տեղեկատվական գրագիտություն» (MIL) տերմինի ներքո և խորհուրդ է տալիս դրանք օգտագործել միասին, բայց հստակ նկարագրում է դրանցից յուրաքանչյուրի բաղադրիչները: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214706.pdf> էջ՝ 20)

խնդիրն ամրագրել է «Մանկավարժական կրթության զարգացման հայեցակարգ»-ում (Վարդանյան Կ.Ե., Աստվածատրյան Մ.Գ., Ավագյան Մ.Հ., Թերզյան Գ.Հ., 2015):

Այսպիսով՝ հետխորհրդային տարածքի երկրների համար օրինաչափ է պետության կողմից մեդիակրթության կարևորումը և ամրագրումը տարբեր փաստաթղթերում: Ներդրման կանոնների ու մեխանիզմների մեջ, իհարկե, կան տարբերություններ:

**Ապագա մանկավարժների մեդիակրթության պրակտիկ փորձը.
զարգացումը և ներկա իրավիճակը**

Չնայած կրթական տարբեր մակարդակներում մեդիագրագիտության ներդրման անհրաժեշտության աճող ընկալմանը՝ ապագա մանկավարժների մեդիակրթությունը հետխորհրդային երկրներում այսօր հեռու է անհրաժեշտ մակարդակից: Մեդիագրագետ ուսուցիչների պատրաստման հայեցակարգային և ռազմավարական մոտեցումները լիովին մշակված չեն: Բոլոր երկրներում այն կրում է հատվածական բնույթ և համակարգված չէ: Երկու հիմնական խնդիր բնորոշ է բոլոր երկրներին. առաջին՝ չկա բավարար պատրաստված պրոֆեսորադասախոսական կազմ, երկրորդ՝ բուհերը շահագրգռված չեն մեդիակրթությանը ժամեր հատկացել (Федоров, Левицкая, Чельшова, Мурюкина, Сальный, Селиверстова, 2020, с. 7, 73, 93; Чельшова 2018, с. 219): Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ մանկավարժների մասնագիտական կրթական ծրագրերում մեդիակրթության տեղի, իրականացման ուղղության, ձևի, կառուցվածքի, բովանդակության միասնական մոտեցումներ չկան, մոտեցումները տարբեր են նույնիսկ նույն երկրի տարբեր բուհերում: Հատուկ դասընթացների, ինտեգրված կամ ֆակուլտատիվ ուղղություններից տարածվածն առաջինն է: Ուկրաինայում (Федоров, с. 63; Семенов, 2013, с. 7), նաև ՌԴ մի քանի բուհերում մանկավարժների մեդիակրթությունն իրականացվում է հատուկ մանկավարժության մասնագիտացման առանձին դասիչով: **Ռուսաստանում** այդ դասիչով մանկավարժներ առաջինը սկսել է պատրաստել Տագանրոգի Ա.Պ.Չեխովի անվան ինստիտուտը: Ավելի ուշ՝ 2012 թ.-ին, «Մեդիակրթություն» մագիստրոսական ծրագրով սկսել է մասնագետներ պատրաստել Մոսկվայի Մ.Ա.Շոլոխովի անվան պետական հումանիտար համալսարանը (հետագայում՝ միավորվել է Մոսկվայի պետական մանկավարժական համալսարանին և շարունակում է մասնագետներ թողարկել այստեղ) (Федоров, Левицкая, Чельшова, Мурюкина, Сальный, Селиверстова, 2020, с. 46): Այս մասնագիտացման բացման հեղինակներից Ա.Վ.Ֆեդորովն ասում է, որ չնայած առանձին դասիչով գրանցված մասնագիտացմանը՝ մեդիակրթությունը մանկավարժական մասնագիտական կրթության մեջ այդպես էլ լայն

տարածում չի գտնում. դրանով մասնագետներ է պատրաստում ՌԴ երեք բուհ:

Մանկավարժների մեդիակրթության պրակտիկ փորձ ունեցող ամենաակտիվ երկրներից է **Ուկրաինան**: Մասնագետների գնահատմամբ՝ այն կայացման փուլում է, սակայն այստեղ մանկավարժներ պատրաստող ութ բուհում արդեն ներդրված է մեդիակրթությունը՝ տարբեր ձևերով: Մանկավարժական մի շարք բուհեր մեդիակրթություն իրականացնում են ինչպես առանձին ծրագրով (մագիստրոսական), այնպես էլ տարբեր առարկաներում մեդիակրթության բաղադրիչների ինտեգրման միջոցով: Այդ բաղադրիչներն ինտեգրված են, օրինակ, բանասերների «Ավագ դպրոցում ուկրաիներենի դասավանդման մեթոդիկա», «Ուկրաիներենի ուսուցման նորարարական մոտեցումներ» առարկաներում, ինչպես նաև «Ինֆորմատիկա» առարկայի ուսուցիչներ պատրաստող ԿԾ տարբեր առարկաներում (Семенов, 2013, с. 7-10; Осадчий В. В., Наумук, 2015, с. 437):

Ռուսաստանում և Ուկրաինայում զարգացած է նաև ապագա մանկավարժների մեդիակրթության գիտական-հետազոտական ուղղությունը: Ըստ վերջին հետազոտության տվյալների՝ ՌԴ-ում մեդիակրթության թեմայով պատրաստվել է 363 ատենախոսություն, Ուկրաինայում՝ 129, մյուս երկրներում միասին վերացրած՝ 23 (Федоров, Левицкая, Чельшева, Мурюкина, Сальный, Селиверстова, 2020, с. 235-255): Պետք է նշել, սակայն, որ ՀՀ-ում այս թեմայով մինչ այժմ պատրաստված միակ ատենախոսությունն այս հետազոտության մեջ տեղ չի գտել (Մուրադյան, 2018):

Ղազախստանում մեդիակրթության զարգացման երկու ուղղություն է առանձնացվում՝ մասնագիտական (լրագրողական) և զանգվածային: Ախմետովայի (2016, с. 12), Չալիշեվայի (2018, с. 217-19) և այլ հետազոտողների մոտ չեն հանդիպում Ղազախստանում հենց մանկավարժի որակավորում շնորհող կրթական ծրագրերում մեդիակրթության վիճակի մասին, տեղեկությունները շատ ընդհանրական են: Բայց բոլոր հետազոտողները խիստ կարևորում են մեդիագրագետ մանկավարժների պատրաստումը:

Բելառուսում ապագա մանկավարժների մեդիակրթության վերաբերյալ տեղեկությունները ևս շատ չեն: Որպես մեդիակրթության ազգային համակարգի բացակայության խնդիր նշվում է դպրոցականների մեդիակրթության համար ապագա ուսուցիչների նպատակային, համակարգված պատրաստման բացակայությունը (Федоров, Левицкая, Чельшева, Мурюкина, Сальный, Селиверстова, 2020, с. 73):

Ապագա մանկավարժների մեդիակրթության ներկա վիճակը **Հայաստանում** գնահատելու և համապարփակ պատկերացնելու տեսանկյունից առաջնային նշանակություն են ստանում հետևյալ հարցերի պատասխանները. ինչպե՞ս են բուհերն արտացոլում մեդիակրթության հարցերն իրենց առաջարկած կրթական ծրագրերում, որքանո՞վ է պատրաստ պրոֆեսորադասախոսական կազմը մանկավարժների մեդիակրթությունն իրականացնելուն, արդյո՞ք այդ ծրագրերն ընդգրկում են մեդիակրթության հիմնական բաղադրիչները, ազդո՞ւմ է արդյոք կրթության բովանդակությունն արտահայտող տարբեր փաստաթղթերում մեդիագրագիտության ամրագրումը ապագա մանկավարժների մեդիակրթության կազմակերպման վրա: Այդ նպատակով դիտարկվել են ՀՀ-ում մանկավարժի որակավորում շնորհող ամենաշատ կրթական ծրագրեր ունեցող բուհերը (2022-23-ուսումնական տարի), (2021): Բուհերն ընտրվել են ըստ հետևյալ չափանիշների՝ ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման առկայություն, մայրաքաղաքային, մարզային, պետական և մասնավոր բուհերի ընդգրկվածություն: Դրանք հետևյալ բուհերն են՝ Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան (ՀՊՄՀ), Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան (ԲՊՀ), Երևանի պետական համալսարանի Իջևանի մասնաճյուղ (ԵՊՀ Իջևանի մասնաճյուղ), Շիրակի Մ.Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան (ՇՊՀ), Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարան (ՎՊՀ), Հյուսիսային համալսարան: Նշված բոլոր բուհերն առաջարկում են կրթական ծրագրեր՝ կրթական 6-րդ և 7-րդ մակարդակներում. **ՀՊՄՀ** - բակալավրիատի 27, մագիստրոսական 8 ԿԾ (մասնագիտություններ՝ «Նախադպրոցական մանկավարժություն», «Ընդհանուր մանկավարժություն», «Հատուկ մանկավարժություն», «Մասնագիտական մանկավարժություն»), **ԲՊՀ** - բակալավրիատի 4, մագիստրոսական 6 ԿԾ (մասնագիտություն՝ «Մասնագիտական մանկավարժություն»), **ԵՊՀ Իջևանի մասնաճյուղ** - բակալավրիատի 3, մագիստրոսական 3 ԿԾ (մասնագիտություններ՝ «Մասնագիտական մանկավարժություն», «Ընդհանուր մանկավարժություն»), **ՇՊՀ** - բակալավրիատի 12, մագիստրոսական 13 ԿԾ (մասնագիտություններ՝ «Մասնագիտական մանկավարժություն», «Ընդհանուր մանկավարժություն», «Նախադպրոցական մանկավարժություն»), **ՎՊՀ** - բակալավրիատի 8, մագիստրոսական 7 ԿԾ (մասնագիտություններ՝ Ընդհանուր մանկավարժություն», «Մասնագիտական մանկավարժություն»), **Հյուսիսային համալսարան** - բակալավրիատի 6, մագիստրոսական 4 ԿԾ (մասնագիտություններ՝ «Նախադպրոցական մանկավարժություն», «Ընդհանուր մանկավարժություն», «Մասնագիտական մանկավարժություն»):

Պարզելու համար, թե արդյո՞ք ընտրված բուհերի նշված մասնագիտություններով ԿԾ-ների ուսումնառության վերջնարդյունքները ենթադրում են մեդիագրագիտության հմտությունների և կարողունակությունների ձևավորում, թե՛ ոչ, նախ ուսումնասիրվել են դրանց վերաբերյալ բաց աղբյուրներում առկա տվյալները:

Բուհերի պաշտոնական կայքերում հասանելի էին ԲՊՀ, ԵՊՀ Իջևանի մասնաճյուղի, ՎՊՀ և ՀՊՄՀ (2 ԿԾ) «Մանկավարժություն» որակավորում շնորհող մասնագիտության կրթական ծրագրերը, որոնք ուսումնասիրվել են:

Կրթական ծրագրերում մեդիագրագիտության հմտությունների և կարողունակությունների վերաբերյալ ուսումնառության վերջնարդյունքներում սահմանումներն ունեն հետևյալ պատկերը.

ԲՊՀ՝ բակալավրի ԿԾ-ների ուսումնառության վերջնարդյունքներում մեդիագրագիտությունը կամ մեդիակրթությունը ներառված չեն: Առկա են դասավանդման գործընթացում ՏՀՏ տեխնոլոգիաների կիրառման, հեռավար կրթության կազմակերպման, տվյալների հավաքագրման մասին ձևակերպումները, ինչպես, օրինակ՝ ուսումնական պլաններում ներառված է «ՏՀՏ-ները մասնագիտական ոլորտում» դասընթացը, որը սահմանում է թվային հմտությունների և կարողունակությունների ձևավորման վերջնարդյունքներ: Մագիստրոսի ԿԾ ուսումնառության վերջնարդյունքներում ևս մեդիագրագիտությունը և մեդիակրթությունը ներառված չեն: Կան դասավանդման գործընթացում ՏՀՏ տեխնոլոգիաների կիրառման ձևավորմանը նպաստող սահմանումներ: 2013-14 ուսումնական տարում ԲՊՀ-ում մանկավարժների մագիստրոսական կրթական ծրագրում ներդրվել է «*Մեդիագրագիտության դասավանդումը ավագ դպրոցում և քոլեջում*» առարկան՝ կամընտրական եղանակով: Այժմ, սակայն, առարկան չի դասավանդվում:

ԵՊՀ Իջևանի մասնաճյուղ՝ բակալավրի ԿԾ վերջնարդյունքներում առանձին սահմանված չեն մեդիագրագիտության հմտություններ և կարողություններ: Ուսումնասիրություններից պարզ է դառնում, որ վերոնշյալ կրթական ծրագրերը չունեն մեդիագրագիտության հմտություններ և կարողություններ ձևավորող առանձին դասընթաց, սակայն ուսումնական պլաններում ներառված են տեղեկատվական գրագիտության կարողունակություններ ձևավորող դասընթացներ՝ «ՏՀՏ կիրառումը ուսումնական գործընթացում» և «ՏՀՏ-ները մասնագիտական ոլորտում»:

ՎՊՀ՝ կրթական ծրագրերի վերջնարդյունքներում մեդիագրագիտություն ձևավորող հմտություններ և կարողություններ սահմանված

չեն: Հիմնականում կան ձևակերպումներ, որոնք վերաբերում են դասավանդման գործընթացում S<S-երի հմտությունների զարգացմանը:

ՀՊՄՀ՝ բակալավրի «Տարրական մանկավարժություն» և մեթոդիկա հասանելի ԿԾ-ի վերջնարդյունքներում սահմանված են մեդիագրագիտություն ձևավորող հմտություններ և կարողություններ: Նշված համալսարաններից ներկայում միայն Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ երկու ԿԾ-ում են ներառված մեդիակրթության բաղադրիչներ՝ առանձին առարկաների տեսքով: 2014 թ.-ից այստեղ ներդրվել է «*Մեդիակրթություն*» առարկան: Առարկան դասավանդվում է համալսարանի Սկզբնական կրթության (ՍԿ) ֆակուլտետի «Տարրական կրթության մանկավարժության և մեթոդիկայի» ու «Նախադպրոցական մանկավարժության և մեթոդիկաների» բաժինների բակալավրիատի 2-րդ և 4-րդ կուրսերում (առկա/հեռակա): ՍԿ ֆակուլտետի *Տարրական կրթության մանկավարժության և մեթոդիկայի* բաժնի մագիստրատուրայի 1-ին և 2-րդ կուրսերում դասավանդվում է՝ «*Մեդիալեհնուլոգիաները փարրական դպրոցի ուսուցման գործընթացում*»: Այս մասին հայտնում են համալսարանից: Սակայն բաց աղբյուրներում հասանելի է միայն *Տարրական կրթության մանկավարժության և մեթոդիկա* ԿԾ-ի վերաբերյալ տեղեկություն, որտեղ առկա է «*Մեդիակրթություն*» առարկան (հաստատված է 2022թ.):

Դիտարկված մյուս բուհերում պարտադիր կամ կամընտրական տարբերակով կրթական ծրագրերում մեդիակրթությունն արտացոլված չէ կամ շատ թույլ արտահայտված են դրա բաղադրիչները (հիմնականում դա ընկալվում է որպես S<S-ների դասավանդում):

Կրթական ծրագրերի մասին տեղեկությունների բացը լրացնելու, ինչպես մեդիակրթության վերաբերյալ պրոֆեսորադասախոսական կազմի պատկերացումները վեր հանելու նպատակով անցկացվել են (ֆոկուս-խումբ) քննարկումներ 45 դասախոսների հետ: Քննարկվել են հետևյալ 3 խմբերի հարցերը՝ մեդիագրագիտության անհրաժեշտությունը բարձրագույն մասնագիտական (մանկավարժական) կրթությունում, մեդիագրագիտության բաղադրիչի ներառումը ուսումնական պլան կամ ինտեգրումը դասընթացներում, մեդիագրագիտության բաղադրիչի ինտեգրման հիմնական մարտահրավերները: Քննարկումներն ակնհայտորեն ցույց են տվել, որ դասախոսները մեդիակրթությունը խիստ անհրաժեշտ և կարևոր են համարում, սակայն իրենց բուհի ԿԾ-ների և կոնկրետ դասընթացների վերջնարդյունքներում դրանց առկայության մասին նրանց տված տեղեկությունները որոշ դեպքերում անորոշ և հակասական էին: Պարզ է դառնում, նաև, որ կարիք կա հստակեցնելու՝ ի՞նչ են հասկանում դասախոսները մեդիակրթություն և/կամ մեդիագրագիտություն ասելով: Ցավոք, քննարկման մասնակիցների մեծ

մասն այս կամ այն տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիայի կիրառումը դասավանդման ընթացքում դիտարկում է որպես մեդիակրթություն, կամ կրթական ծրագրերում որպես մեդիագրագիտության բաղադրիչի առկայություն նշել է SCS առարկան: Դասախոսների ճնշող մեծամասնությունը դեռևս ամբողջական պատկերացում չունի մեդիակրթության մասին, նրանք հատվածային են ներկայացնում մեդիագրագիտությունը, որոշ բաղադրիչներ ընդհանրապես չեն նշում: Կան դասախոսներ, որոնք պատկերացնում և բարձրաձայնում էին խնդրի վերաբերյալ իրենց գիտելիքների պակասի մասին՝ կարևորելով դասախոսների վերապատրաստումները: Դասախոսները նաև նշել են ԿԾ ծանրաբեռնվածության և ժամաքանակի պակասի, անհրաժեշտ ուսումնամեթոդական նյութերի բացակայության մասին:

Եզրակացություն

Հետխորհրդային տարածքի երկրներում մեդիակրթությունը, այդ թվում նաև ապագա մանկավարժների, դառնալով կրթության պետական քաղաքականության մաս և ամրագրվելով նորմատիվ-իրավական ու կրթության բովանդակություն արտահայտող տարբեր փաստաթղթերում, այդպես էլ բավարար չափով տարածում չի գտնում մանկավարժական բուհական կրթության համակարգում: Դրա իրականացումն ամբողջապես թողնված է բուհերի հայեցողությանը, արդյունքում՝ այն հետևողական և համակարգված չէ: Տարբեր երկրներ փորձում են մեդիակրթության ներդրման տարբեր ուղղություններ՝ որպես հատուկ մանկավարժության մասնագիտացում (Ռուսաստան), ԿԾ-ում առանձին առարկաների ձևով (Հայաստան, Ուկրաինա) և ինտեգրելով մեդիակրթության բաղադրիչները տարբեր առարկաներում (Ուկրաինա): Հաշվի առնելով տարբեր երկրների փորձը, ինչպես նաև փորձագետների և դասախոսների բարձրաձայնած խնդիրները, կարելի է ասել, որ ավելի հեռանկարային է մեդիակրթության բաղադրիչների ինտեգրումը տարբեր առարկաներում: Առանձին դեպքերում դա է նախանշում նաև մշակված փաստաթղթային հենքը. օրինակ՝ ՀՀ-ի դեպքում Նախադպրոցական կրթության և Հանրակրթական պետական չափորոշիչները ենթադրում են ինտեգրված մեդիակրթություն: Անցկացրած վերլուծությունները ցույց են տալիս, որ խնդիրները բոլոր երկրներում հիմնականում նույնն են. բուհերը դժվարությամբ են ժամեր հատկացնում մեդիակրթությանը՝ ժամաքանակի սղության ու ԿԾ-ի ծանրաբեռնվածության, ինչպես նաև մեդիա կոմպետենտ պրոֆեսորադասախոսական կազմի բացակայություն պատճառով: Սա ամենամեծ խնդիրներից մեկն է: Առանձին փորձերն ու հաջողությունները, ինչպես արդարացիորեն նշում է ռուս փորձագետ

Ա.Վ.Ֆեդորովը, պայմանավորված են խնդրով հետաքրքրված, ակտիվ դասախոսներով: Ցավոք, շատ դեպքերում, դասախոսների պատկերացումները մեդիակրթության մասին դասերին ՏՀՏ-ների կիրառումից հեռու չեն գնում, իսկ մեդիակրթության բաղադրիչները, առավել ևս դրանց ինտեգրման հնարավորություններն իրենց առարկաներում քիչ են հայտնի մանկավարժական հանրությանը:

Որպեսզի մեդիակրթությունը բուհերում փորձարարական մակարդակից անցում կատարի պրակտիկ կիրառման մակարդակ, անհրաժեշտ է մշակել ապագա մանկավարժների մեդիակրթության իրականացման հայեցակարգային և ռազմավարական մոտեցումներ, որոնք կներառեն կոնկրետ կրթական ծրագրի իրականացման շրջանակում անհրաժեշտ վերջնարդյունքների ձևավորման գործողությունների պլան, տեսամեթոդական հիմքերի և մարդկային ռեսուրսների ապահովման ռազմավարական քայլեր (օրինակ՝ պրոֆեսորադասախոսական կազմի վերապատրաստում, բուհերում միջգիտակարգային կապերի ձևավորում), առկա իրավիճակի և կատարած գործողությունների արդյունավետության գնահատման մեխանիզմներ և այլն: Մեդիագրագիտության անհրաժեշտության կարգավիճակի փոփոխությունը տարբեր երկրներում պետք է ստիպի սկադեմիական հանրությանը ուշադրությունն ուղղել ապագա մանկավարժների նպատակաուղղված և համակարգված մեդիակրթությանը: Բուհերը պետք է պասիվ խաղացողներից վերածվեն մեդիակրթության ակտիվ դերակատարների: Մեդիագրագետ հասարակության ձևավորումը սկսվում է այդպիսի ուսուցիչների պատրաստումից, ինչի անմիջական պատասխանատուն մանկավարժի որակավորում շնորհող բուհերն են:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Թորոսյան Ս., Սուքիասյան Հ. (2014), Հետխորհրդային տրանսֆորմացիայի տրանսֆորմացիայի երեք փուլերը, երեք խմբերը և երեք հարացույցները: Հայկական Քաղաքագիտական Հանդես, №1(1), էջ 20-33:
T'orosyan T., Sowqiasyan H. (2014), Hetxorhrdayin transformaciayi transformaciayi ereq p'owlery', ereq xmbery' & ereq haracowycnery': Haykakan Qaghaqagitakan Handes, №1(1), e'j 20-33: (in Armenian)
2. Հովհաննիսյան Ս. (2014), Մեդիակրթությանը որպես տեղեկատվական հասարակության նոր պահանջ: Բանբեր-2014, № 2(31), էջ 194-207

- Hovhannisyan T. (2014), Mediakrt'owt'yany' orpes teghekatvakan hasarakowt'yan nor pahanj: Banber-2014, № 2(31), e'j 194-207 (in Armenian)
3. Վարդանյան Կ.Ե., Աստվածատրյան Մ.Գ., Ավագյան Մ.Հ., Թերզյան Գ.Հ. (2015), Մանկավարժական կրթության զարգացման հայեցակարգ, Երևան, «Տիգրան ՄԵՃ» հրատարակչություն, 112 էջ:
Vardanyan K.E., Astvac'atryan M.G., Avagyan M.H., T'erzyan G.H. (2015), Mankavarjhakan krt'owt'yan zargacman hayecakarg, Er&an, «Tigran Mec'» hratarakchownt'yown, 112 e'j: (in Armenian)
4. Ахметова Л. (2016) Медиаобразование: опыт и перспективы Сборник материалов секции. «Медиаобразование» XXV Всероссийской научно-практической конференции исследователей и преподавателей журналистики, рекламы и связей с общественностью «Проблемы массовой коммуникации». Вып. 1. - Воронеж: Кварта - 120 с.
Ahmetova L. (2016) Mediaobrazovanie: opyt i perspektivy Sbornik materialov sekcii. «Mediaobrazovanie» XXV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii issledovatelej i prepodavatelej zhurnalistiki, reklamy i svyazej s obshhestvennost'ju «Problemy massovoj kommunikacii». Вып. 1. – Voronezh: Kvarata - 120 s. (in Russian)
5. Ахметова Л.С., Веревкин А.В., Лифанова Т.Ю. (2019). Медийная и информационная грамотность среди молодежи в сфере обеспечения национальной безопасности. - Алматы. Казак университети - 108с.
Ahmetova L.S., Verevkin A.V., Lifanova T.Ju. (2019). Medijnaja i informacionnaja gramotnost' sredi molodezhi v sfere obespechenija nacional'noj bezopasnosti. - Almaty. Kazak universiteti - 108s. (in Russian)
6. Головченко Г. (2020). Медиаобразовательная деятельность в украине: анализ нормативно-правового обеспечения. - Киев. Освітологічний дискурс №3(30) - С.19-36.
Golovchenko G. (2020). Mediaobrazovatel'naja dejatel'nost' v ukraine: analiz normativno-pravovogo obespechenija. - Kiev. Osvitologichnij diskurs №3(30) - S.19-36. (in Russian)
7. Кузьмина М. В. (2020). Медиаобразование как ресурс профессиональной ориентации детей и молодежи. методические рекомендации по реализации медиаобразования в образовательных организациях региона. - Киров. КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области».
Kuz'mina M.V. (2020). Mediaobrazovanie kak resurs professional'noj orientacii detej i molodezhi. metodicheskie rekomendacii po realizacii

mediaobrazovanija v obrazovatel'nyh organizacijah regiona. – Kirov. KOGOAU DPO «IRO Kirovskoj oblasti». (in Russian)

8. Осадчий В. В., Наумук И. Н. (2015). Анализ проблемы профессиональной подготовки медиаграмотных учителей информатики в Украине. - Образовательные технологии и общество – С. 428-440
Osadchij V. V., Naumuk I. N. (2015). Analiz problemy professional'noj podgotovki mediagramotnyh uchitelej informatiki v Ukraine. - Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo – S.428-440 (in Russian)
9. Семенов Е. Н. (2013). Медиаобразование будущего учителя в высшей филологической школе: опыт зарубежья и Украины. – Киев. Вектор науки. №1 (12). - С. 239-242.
Semenog E.N. (2013). Mediaobrazovanie budushhego uchitelja v vysshej filologicheskoy shkole: opyt zarubezh'ja i Ukrainy. – Kiev. Vektor nauki. №1 (12). - S. 239-242. (in Russian)
10. Федоров А. В., Левицкая А. А., Чельшева И. В., Мурюкина Е. В., Сальный Р. В., Селиверстова Л.Н. (2020). Массовое медиаобразование в странах СНГ.- Москва. ОД «Информация для всех» - 273 с.
Fedorov A. V., Levickaja A. A., Chelysheva I. V., Murjukina E. V., Sal'nyj R. V., Seliverstova L. N. (2020). Massovoe mediaobrazovanie v stranah SNG.- Moskva. OD «Informacija dlja vseh» - 273 s. (in Russian)
11. Чельшева И. (2018). Медиаобразование в Казахстане. - Ростов. Academic Publishing House. European Researcher (Series A) - С. 212-226.
Chelysheva I. (2018). Mediaobrazovanie v Kazahstane. - Rostov. Academic Publishing House. European Researcher (Series A) - S.212-226.(in Russian)
12. Arke, E., & Primack, B. (2009). Quantifying media literacy: Development, reliability, and validity of a new measure. Educational Media International, 46(1), 53-65. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/51127406_Quantifying_media_literacy_Development_reliability_and_validity_of_a_new_measure
13. Council of Europe: Committee of Ministers. (2000). Media education - Parliamentary Assembly Recommendation 1466. Retrieved January 2023, from <https://rm.coe.int/16804f5b6e>
14. European Parliament. (2010, February 23). Media literacy in a digital world: European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129(INI)). CE 45/9. Official Journal of the

European Union. Retrieved January 2023, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52008IP0598>

15. Frau-Meigs, D. (2024). User Empowerment through Media and Information Literacy Responses to the Evolution of Generative Artificial Intelligence. Paris, France: UNESCO. Retrieved January 2023, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388547/PDF/388547eng.pdf.multi>
16. Perez Tornero, J., & Varis, T. (2010). Media Literacy and New Humanism. Moscow, Russian Federation: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Retrieved January 2023, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192134/PDF/192134eng.pdf.multi>
17. Ptaszek, G. (2019). Media literacy outcomes, measurement. (R. Hobbs, & P. Mihalidis, Eds.) The International Encyclopedia of Media Literacy, 2, 1067-1078. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0103>
18. Salomaa, S., & Palsa, L. (2019). Media Literacy in Finland: National media education policy. Finnish Ministry of Education and Culture. Retrieved January 2023, from <https://medialukutaitosuomessa.fi/mediaeducationpolicy.pdf>
19. Simons, M., Meeus, W., & T'Sas, J. (2017). Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies. *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 99-115. Retrieved February 2023, from <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1276&context=jmle>
20. UNESCO. (1982, January 22). Grunwald Declaration on Media Education. Grunwald, Federal Republic of Germany. Retrieved from <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/The-Gr%C3%BCnwald-Declaration-on-Media-Education.pdf>
21. UNESCO. (2002, February 15-16). Youth Media Education: Recommendations. Seville, Spain. Retrieved from Aeema/Eaame Web site: <https://aeema.net/2011/01/youth-media-education-seville-conference-15-16-february-2002/>

22. Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers. Paris, France: UNESCO. Retrieved February 2023, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>
23. <https://media.am/hy/critique/2017/04/27/8028/> (Դիտված՝ 10.01.2024)
24. <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=107371> (Դիտված՝ 10.01.2024)
25. <https://escs.am/am/static/higher-education?s=edu> (Դիտված՝ 10.01.2024)
26. <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docID=152575> (Դիտված՝ 10.01.2024)
27. <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=149788> (Դիտված՝ 10.01.2024)
28. <https://e-gov.am/gov-decrees/item/37309/> (Դիտված՝ 10.01.2024)
29. <https://docs.google.com/document/d/130t7-Jr3KIIHYA7S8Zlz86vHO3eN1V4/edit?pli=1> (Դիտված՝ 15.01.2024)
30. <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-mediaobrazovaniya-v-rossii/viewer> (Просмотрено 08.01.2024)
31. <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/> (Просмотрено 08.01.2024)
32. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249#z272> (Просмотрено 09.02.2023)
33. <https://cyberleninka.ru/article/n/ukrainskoe-mediaobrazovanie-segodnya/viewer> (Просмотрено 09.02.2024)

ТАТЯНА ОГАННИСЯН - МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ

Ключевые слова: медиаобразование, высшее педагогическое образование, постсоветское пространство.

Спустя три десятилетия после распада СССР и образования независимых государств дискуссии о теории и практике медиаобразования в этих странах (в том числе в Армении) все еще продолжаются. При опоре на данные за последние десятилетия,

содержащиеся в различных научных публикациях по теории и практическому опыту педагогов, в статье определяются основные закономерности и особенности медиаобразования, его развитие, место и роль в образовательных программах. Отдельно анализируются результаты количественного и качественного исследования современного состояния медиаобразования в вузах, присуждающих педагогические квалификации в Республике Армения.

TATYANA HOVHANNISYAN - MEDIA EDUCATION OF FUTURE EDUCATORS IN POST-SOVIET COUNTRIES: KEY PATTERNS AND CHARACTERISTICS

***Keywords:** Media education, higher pedagogical education, Post-Soviet area.*

Even three decades after the collapse of the Soviet Union, discussions on media education theory and practice remain active in Post-Soviet countries, including Armenia. Based on research into pedagogical media education theory and practice, this paper highlights the modes of implementation of media education, as well as defines its role and place in the academic programmes. The analysis combines both quantitative and qualitative data to present the current state of media education in higher education institutions (HEIs) in Armenia that offer degrees in pedagogy

Ներկայացվել է՝ 22.03.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 10.05.2024 թ.

**ՀՀ ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ
ՈԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ**

ՄԱՐԻԱՄ ՄԱԿԱՐՅԱՆ

Համառոտագիր

Սույն հոդվածում քննարկվում են բուհերում կազմակերպական մշակույթի ռազմավարական կառավարման մոտեցումները, որոնցից հատկապես կարևորվում են ռազմավարական կառավարման գործընթացում կազմակերպական մշակույթի դերի և նշանակության արժևորումը, ռազմավարական կառավարման և կազմակերպական մշակույթի փոխկապակցվածության ամրապնդումը և բուհերի ռազմավարական նշանակություն ունեցող փաստաթղթերում կազմակերպական մշակույթին առնչվող հիմնադրույթների ամրագրումը: Սույն հոդվածում ուսումնասիրվել և համեմատական վերլուծության են ենթարկվել ՀՀ մի շարք բուհերի ռազմավարական նշանակություն ունեցող փաստաթղթերը և դրանցում ներառված կազմակերպական մշակույթին առնչվող հիմնադրույթները: Սույն հոդվածը կարող է օգտակար լինել բուհերում ռազմավարական կառավարման գործընթացում կազմակերպական մշակույթի դերի բարձրացման, բուհերի գործունեության բարելավման և բուհերի հանդեպ շահակիցների հանձնառության ամրապնդման համար:

Հիմնաբառեր՝ կազմակերպական մշակույթ, բուհերի ռազմավարական կառավարում, ռազմավարական ծրագիր, կազմակերպական մշակույթի ռազմավարական կառավարում:

Ներածություն

Կազմակերպական մշակույթն այն արժեքների, համոզմունքների և վարքագծի ամբողջությունն է, որն ընդունելի է կազմակերպությունների, այդ թվում՝ բուհերի առանցքային շահակիցների՝ ուսանողների, պրոֆեսորադասախոսական, վարչական և ուսումնաօժանդակ կազմերի, շրջանավարտների և գործատուների կողմից: Կազմակերպական մշակույթը կարող է մեծապես նպաստել բուհի առաքելության և ռազմավարական գործընթացների արդյունավետ իրականացմանը՝ ռազմավարական առաջնահերթությունները, նպատակներն ու խնդիրները համապատասխանեցնելով կազմակերպական արժեքների ու գործելակերպի հետ:

Բարձրագույն կրթության մրցակցային ոլորտում բուհերի գործունեության բարելավման կարևոր նախապայմաններից է կազմակերպական մշակույթը ռազմավարական մոտեցմամբ կառավարելու կարողությունը: Այդ գործընթացում բուհերը պետք է հատկապես կարևորեն իրենց առանցքային շահակիցների մասնակցությունն ու կարծիքները՝ հաշվի առնելով համընդհանուր շահերը, արժեքները և մասնակցային որոշումների կայացման անհրաժեշտությունը: Ռազմավարական կառավարումն այս տեսանկյունից ենթադրում է այնպիսի կազմակերպական մշակույթի ապահովում, որը հավասարակշռում է բուհի և շահակիցների շահերը, կարիքներն ու ակնկալիքները: Այն կազմակերպական մշակույթը, որը ներառական բնույթ ունի, և որում խրախուսվում է շահակիցների հետ հետադարձ կապը, կարող է մի կողմից բարձրացնել բուհի աշխատակազմի հանձնառության և բավարարվածության շեմը, մյուս կողմից՝ բարենպաստ ակադեմիական միջավայրի ապահովմամբ օժանդակել ուսուցման ներբուհական գործընթացների արդյունավետ իրականացմանը:

Հեղափոխության նպատակը: Սույն աշխատանքի նպատակն է վերհանել ՀՀ պետական և ոչ պետական բուհերում կազմակերպական մշակույթի կառավարման ռազմավարական մոտեցումները և դրանց կարևորությունը բուհերի շարունակական զարգացման գործում:

Հեղափոխության արդիականությունը և նորույթը: Բարձրագույն կրթության ներկայիս մարտահրավերները թելադրում են, որ ՀՀ բուհերն ավելի մեծ ուշադրություն դարձնեն կազմակերպական մշակույթի կառավարման ռազմավարական մոտեցումներին: Հատկանշական է, որ չնայած ՀՀ բուհերում ռազմավարական կառավարման հիմնախնդիրների շուրջ մասնագիտական քննարկումների և տեսական հիմքերի առկայությանը՝ բուհերի կազմակերպական մշակույթի ռազմավարական կառավարման մոտեցումներին առնչվող ուսումնասիրություններն ու վերլուծությունները խորքային բնույթ չեն կրում: Սույն հետազոտության արդյունքները կարող են նպաստել ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման մոտեցումների բարելավմանը՝ հաշվի առնելով բուհերի գործունեության արդյունավետության վրա կազմակերպական մշակույթի ուղղակի ազդեցությունը: Ռազմավարական կառավարման և կազմակերպական մշակույթի փոխկապակցվածության ամրապնդումը կնպաստի բուհերի կառավարման համակարգերի բարելավմանը:

Սույն հոդվածում ուսումնասիրվել և համեմատական վերլուծության են ենթարկվել ՀՀ 20 պետական և ոչ պետական բուհերի ռազմավարական նշանակություն ունեցող փաստաթղթերը՝ ռազմավարական ծրագրերը, որակի ապահովման

ծեռնարկները/քաղաքականությունները, էթիկայի/բարեվարքության կանոնները: Այս փաստաթղթերի ուսումնասիրության արդյունքում վեր են հանվել կազմակերպական մշակույթի կառավարման ռազմավարական մոտեցումները հայաստանյան բուհերի համատեքստում:

Հետազոտության մեթոդները: Սույն հետազոտության համար կիրառվել են երկրորդային տվյալների վերլուծության, համադրման և համեմատության մեթոդները: Հետազոտության համար ընտրել ենք ՀՀ 20 պետական և ոչ պետական բուհեր, որոնց ռազմավարական նշանակություն ունեցող փաստաթղթերի ուսումնասիրության արդյունքները՝ որպես մեթոդաբանական հենք, ապահովել են սույն հետազոտության շրջանակում առաջադրված նպատակի իրականացումը:

ՀՀ բուհերի ռազմավարական ծրագրերի վերլուծություն: Ռազմավարական կառավարման գործընթացն արդյունավետ դարձնելու և երկարաժամկետ զարգացման ուղիներ մշակելու նպատակով յուրաքանչյուր բուհ սահմանում է իր ռազմավարությունը: Վերջինս տվյալ բուհի առաքելությունը, արժեքները, ռազմավարական առաջնահերթությունները, ուղղությունները և ռազմավարության այլ առանցքային բաղադրիչներ արտացոլող զարգացման ծրագիր է, որն ուղենշում է բուհի զարգացման հեռանկարը և էական նշանակություն ունի բուհի առաքելության և սահմանված ցանկալի վերջնարդյունքների ձեռքբերման, այդ թվում՝ ռազմավարական նպատակների արդյունավետ իրականացման ու դրանցից բխող ռազմավարական խնդիրների լուծման համար:

Ուսումնասիրելով ՀՀ բուհերի գործող և նախորդ (առկայության դեպքում) ռազմավարական ծրագրերը՝ դուրս են բերվել այդ ծրագրերում կազմակերպական մշակույթին առնչվող հիմնադրույթները: Միևնույն ժամանակ, ուսումնասիրված ոչ բոլոր բուհերի ռազմավարություններն են ներառում կազմակերպական մշակույթին ուղղակի առնչվող հիմնադրույթներ: Թեև նշվածը չի ենթադրում այդ բուհերի կողմից կազմակերպական մշակույթի կարևորության անտեսում, այդուհանդերձ, ռազմավարական նշանակություն ունեցող փաստաթղթերում կազմակերպական մշակույթն արտացոլող ձևակերպումների բացակայության դեպքում դժվար է լիարժեք և իրաչափորեն գնահատել այդ բուհերի ռազմավարական կառավարման և կազմակերպական մշակույթի փոխկապակցվածությունը: Նշվածից կարելի է ենթադրել նաև կազմակերպական մշակույթի ռազմավարական մոտեցումների հստակեցման անհրաժեշտությունը:

Աղյուսակ 1. ՀՀ բուհերի կազմակերպական մշակույթին առնչվող հիմնադրույթներ պարունակող ռազմավարական ծրագրերի ուսումնասիրության արդյունքներ

Բուհի անվանում	Ռազմավարական ծրագիր	Կազմակերպական մշակույթին առնչվող հիմնադրույթ
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան (ԲՊՀ)	ԵՊՀՀ (այժմ՝ ԲՊՀ) 2013-2017 թթ. ռազմավարական ծրագիր	«Համալսարանի ռազմավարությունները» բաժնի «Կառավարում» ենթավերնագրում նշված է «կազմակերպական, կառավարչական մասնակցային և ներգործուն մշակույթի ձևավորում» ձևակերպումը: Նույն ռազմավարության «Համալսարանի գիտական գործունեության հիմնական ուղղություններ» բաժնի «Կրթության կառավարում» ենթաբաժնում նշվում է «կառավարչական և կազմակերպական մշակույթ» ուղղությունը:
Երևանի պետական համալսարան (ԵՊՀ)	ԵՊՀ 2021-2026 զարգացման ռամավարական ծրագիր	«Խնդիր 4. Բարձրորակ մարդկային ռեսուրսներ» բաժնում նշվում է «Նպաստել աշխատողների կենսամակարդակի բարձրացմանը և բարելավել աշխատանքային միջավայրը » ³ :
Հայաստանի Հանրապետության պետական կառավարման ակադեմիա (ՀՀ ՊԿԱ)	ՀՀ ՊԿԱ 2019-2024 թվականների ռազմավարական ծրագիր	«Ծրագրի նպատակները և ենթանպատակները» բաժնի 4-րդ նպատակը ձևակերպված է հետևյալ կերպ. «Կառավարման արդյունավետության բարձրացում, կորպորատիվ մշակույթի բարելավում, համագործակցային միջավայրի և անձնակազմի մասնագիտական որակների զարգացում»:
	ՀՀ ՊԿԱ 2013-2018 թվականների ռազմավարական ծրագիր	«Ակադեմիայի արտաքին միջավայրի վերլուծության արդյունքներ» բաժնի ուժեղ և թույլ կողմերի վերլուծության արդյունքում տարանջատվել են հետևյալ հիմնական գործոնները՝

³ Հաշվի առնելով բուհերի ռազմավարական ծրագրերի արդյունքները՝ սույն հոդվածում «կազմակերպական մշակույթ», «կորպորատիվ մշակույթ», «ներկազմակերպական մշակույթ», «կորպորատիվ միջավայր» և «աշխատանքային միջավայր» տերմինները կիրառվում են նույն իմաստով:

		կադրեր, ֆինանսներ, մարկետինգ, կազմակերպական մշակույթ, բուհի կառավարման համակարգ, բուհի ենթակառուցվածք և նյութատեխնիկական ապահովում:
Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան (ՀՊՏՀ)	ՀՊՏՀ զարգացման ռազմավարություն (2023-2027)	«Ռազմավարական նպատակ 4. Ենթակառուցվածքների զարգացում» բաժնում 6-րդ ենթանպատակը ձևակերպված է հետևյալ կերպ. «Զարգացնել կազմակերպական մշակույթն ու արժեքները՝ պահպանելով ինստիտուցիոնալ ավանդույթները»:
	ՀՊՏՀ 2018-2022 թթ. զարգացման ռազմավարությունը և գործողություններ ի ծրագիրը	«ՀՊՏՀ զարգացման ներկա մոդելի ապահոված արդյունքները և խոցելի խմբերը» բաժնի 3.4 ենթակետում (խնդրի լուծման ուղիները) առանձնացված է հետևյալ հիմնադրույթը. «սոցիալական պատասխանատվության ծրագրերի ընդլայնմամբ, հաշվետվողականության նոր սկզբունքների և կորպորատիվ մշակույթի ներդրմամբ փորձել բարձրացնել ՀՊՏՀ վարկանիշը»: Նույն ռազմավարությունում նաև նշվում է, որ իր առաքելությունից բխող գործունեությունն իրականացնելիս ՀՊՏՀ-ն առաջնորդվում է որոշակի արժեքներով, որոնց մեջ իր տեղն է գտել նաև կորպորատիվ նոր էթիկայի և սոցիալական պատասխանատվության մշակույթի ձևավորումը:
Հայաստանի ազգային պոլիտեխնիկական համալսարան (ՀԱՊՀ)	ՀԱՊՀ ստրատեգիական պլան (2016-2020 թթ.)	«Համալսարանի մնայուն արժեքներ» բաժնի 5-րդ կետում (Բաց համալսարանական համայնք, բաշխված պատասխանատվություն և կառավարում) նշված է. «Հավատարիմ կառավարման ժողովրդավարական սկզբունքներին, համալսարանը ձգտում է ստեղծել կարծիքների և գաղափարների ազատ

		արտահայտությանը, բանավեճին և որոշումների կոլեգիալ ընդունմանը նպաստող կորպորատիվ միջավայր»:
Հայաստանի ազգային ագրարային համալսարան (ՀԱԱՀ)	ՀԱԱՀ նազնավարական պլան 2020-2024	«Կառավարում» բաժնի «խնդիրներ» ենթաբաժնում առանձնացված է նաև «ներկազմակերպական և ակադեմիական մշակույթի ձևավորում» խնդիրը:
	ՀԱԱՀ զարգացման 2018-2022 թթ. նազնավարական ծրագիր	«Հիմնական արժեքներ» ենթաբաժնում՝ համալսարանի արժեհամակարգի տարրերի մեջ առանձնացված են նաև կորպորատիվ մշակույթը և մասնագիտական ճանաչումը:
Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան (ՇՊՀ)	ԳՊՄԻ զարգացման նազնավարական ծրագիր (2015-2019)	«7. Ենթակառուցվածք և ռեսուրսներ» բաժնի «խնդիրներ» ենթաբաժնում նշվում է «բուհում իրականացվող մասնագիտությունների կրթական ծրագրերի պահանջներին համապատասխան ուսումնական ու աշխատանքային միջավայրի շարունակական բարելավում»:
Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստիտուտ (ՀՖԿՍՊԻ)	ՀՖԿՍՊԻ 2022-2026 թվականների նազնավարական ծրագիր	«Նպատակ 3. Կառավարման արդյունավետության բարձրացում, մարդկային կապիտալի իրացում» բաժնում առանձնացված է հետևյալ նպատակը. «Ապահովել մրցունակ և առողջ աշխատանքային միջավայր՝ կարողունակ մասնագետներով, բացահայտել և զարգացնել անձնակազմի մասնագիտական ներուժը»:

Աղյուսակ 2. ՀՀ բուհերի կազմակերպական մշակույթին առնչվող հիմնադրույթներ չպարունակող նազնավարական ծրագրեր

Բուհի անվանում	Ռազմավարական ծրագիր
ԲՊՀ	ԲՊՀ 2019-2023 թթ. զարգացման նազնավարական ծրագիր և գործողությունների պլան
ԵՊՀ	ԵՊՀ զարգացման նազնավարական ծրագիր (2016-2020 թթ.)
Հայաստանի գեղարվեստի պետական ակադեմիա (ՀԳՊԱ)	ՀԳՊԱ նազնավարական ծրագիր 2023-2027 թթ.
	ՀԳՊԱ նազնավարական ծրագիր 2017-2021 թթ.

ՇՊՀ	ՇՊՀ 2023-2027 զարգացման ռազմավարական ծրագիր
Ճարտարապետություն և շինարարության ազգային պետական համալսարան (ՃՇՀԱՀ)	ՃՇՀԱՀ ռազմավարական ծրագիր 2021-2025 թթ.
	ՃՇՀԱՀ ռազմավարական ծրագիր 2015-2020 թթ.
Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստիտուտ (ՀՖԿՍՊԻ)	Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստիտուտի զարգացման ռազմավարական ծրագիր (2017-2021 թթ.)
Գավառի պետական համալսարան (ԳՊՀ)	«Գավառի պետական համալսարան» հիմնադրամի զարգացման ռազմավարական ծրագիր (2023-2027 թթ.)
	«Գավառի պետական համալսարան» հիմնադրամի հնգամյա ռազմավարական ծրագիր (2017-2022 թթ.)
Գորիսի պետական համալսարան (ԳՊՀ)	Գորիսի պետական համալսարանի 2019-2023 թթ. ռազմավարական զարգացման ծրագիր
	Գորիսի պետական համալսարանի զարգացման և բարեփոխման հայեցակարգ 2016-2017 թթ.
Եվրասիա միջազգային համալսարան (ԵՄՀ)	ԵՄՀ ռազմավարական ծրագիր 2019-2025 թթ.
	ԵՄՀ ռազմավարական ծրագիր 2014-2018 թթ.
Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարան (ՎՊՀ)	ՎՊՀ 2021-2025 թթ. ռազմավարություն
	ՎՊՀ զարգացման ռազմավարական պլան 2010-2015 թթ.
Հյուսիսային համալսարան	Հյուսիսային համալսարանի 2020-2025 թթ. զարգացման ռազմավարական ծրագիր և գործողությունների պլան
	Հյուսիսային համալսարանի 2016-2020 թթ. զարգացման ռազմավարական ծրագիր
Հայաստանի եվրոպական համալսարան (ՀԵՀ)	ՀԵՀ զարգացման ռազմավարական ծրագիր 2023-2027 թթ.
	ՀԵՀ զարգացման ռազմավարական ծրագիր (2018-2022 թթ.)
Երևանի Հայբուսակ համալսարան (ԵՀՀ)	ԵՀՀ ռազմավարական պլան 2021-2025 թթ. (բնօրինակը՝ անգլերեն (2021-2025 Strategic Plan (rev. 2022)))
	ԵՀՀ զարգացման ռազմավարական ծրագիր 2016-2020 թթ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան (ՀՊՄՀ)	ՀՊՄՀ զարգացման ռազմավարական ծրագիր (2020-2025 թթ.)
	ՀՊՄՀ զարգացման ռազմավարական ծրագիր (2016-2020 թթ.)
ԵՊԲՀ	ԵՊԲՀ ռազմավարությունը հասանելի չէ բուհի կայքէջում
Երևանի թատրոնի և կինոյի պետական ինստիտուտ (ԵԹԿՊԻ)	ԵԹԿՊԻ զարգացման ռազմավարական ծրագիր (2023-2027 թթ.)
	ԵԹԿՊԻ զարգացման ռազմավարական ծրագիր (2018-2022 թթ.)

Ընդհանրացնելով վերոնշյալ աղյուսակներում ներկայացված արդյունքները՝ կարելի է փաստել, որ որոշ բուհեր իրենց ռազմավարական ծրագրերում առանձնաբար շեշտադրել են կազմակերպական մշակույթի դերը և նշանակությունն արտացոլող որոշ հիմնադրույթներ, իսկ որոշների դեպքում դրանք բացակայում են: Մինևույն ժամանակ, չկա կազմակերպական մշակույթի ձևակերպման մեկ միասնական մոտեցում, որը հիմնականում պայմանավորված է բուհերի գործունեության առանձնահատկություններով և մոտեցումներով: Բացի ռազմավարական ծրագրերից՝ բուհերը կազմակերպական մշակույթին առնչվող հիմնադրույթներ ներառել են նաև այլ ներքին փաստաթղթերում, որոնցից կարելի է առանձնացնել որակի ապահովման ձեռնարկները և/կամ քաղաքականությունները:

Որակի ապահովման ձեռնարկների և/կամ քաղաքականությունների վերլուծություն: ՀՀ որոշ բուհերի որակի ապահովմանը վերաբերող ձեռնարկներում/քաղաքականություններում որակի ապահովման մշակույթը կապակցվում է «կազմակերպական մշակույթ» տերմինի հետ: Մասնավորապես՝ ՇՊՀ որակի ապահովման և կառավարման ընթացակարգում, ՀԱԱՀ-ի և ԵՊԼՀ (այժմ՝ ԲՊՀ) որակի ներքին ապահովման ձեռնարկներում, ԵՊՀ-ի որակի ապահովման և շարունակական բարելավման ձեռնարկում, ՃՇՀԱՀ-ի, ՀՊՏՀ-ի, ՎՊՀ-ի և ՀՀ ՊԿԱ-ի որակի ապահովման ձեռնարկներում, ԵՊԲՀ-ի որակի ապահովման քաղաքականության մեջ «որակի մշակույթ» տերմինը սահմանվել է որպես «որակի համընդունելի և ինտեգրված սկզբունքների համակարգ, որը բնորոշ է բուհի կազմակերպական մշակույթին կամ կառավարման համակարգին»: Այստեղից կարելի է ենթադրել, որ բուհերն իրենց կազմակերպական մշակույթի անբաժանելի մասն են համարում նաև որակի ապահովման մշակույթը: Վերջինս կարևոր նախադրյալ է բուհի գործունեության զարգացման, մրցունակության, հետևապես նաև կրթության որակի բարելավման, բուհ-շահակից փոխգործակցության, շահակիցների մոտիվացիայի և բուհի նկատմամբ նրանց հանձնառության

ձևավորման ու ամրապնդման համար, ինչն էլ միանշանակ պայմանավորում է կազմակերպական մշակույթի փոփոխությունը և զարգացումը:

Որակի ապահովման մշակույթի փոփոխության և զարգացման նախադրյալ է նաև բուհերի հավատարմագրումը⁴, որը նույնպես զգալի ազդեցություն է ունենում կազմակերպական մշակույթի ռազմավարական կառավարման վրա: Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնի (ՈԱԱԿ) մշակած ՀՀ մասնագիտական փորձաքննության անցկացման ձեռնարկի (ՈԱԱԿ 2022: 27) «Ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման չափանիշներ» բաժնում շեշտադրվում է, որ «մասնագիտական ուսումնական հաստատություններն ինքնավերլուծություն իրականացնելիս, իսկ արտաքին փորձագետները՝ գնահատելիս, ելնում են այն ընդհանուր սկզբունքից, որ ուսումնական հաստատությունում կառավարման գործընթացները պետք է միտված լինեն կրթական, հետազոտական և հասարակությանը մատուցվող ծառայությունների շարունակական բարելավմանը և հետապնդեն նպատակներ, որոնց շրջանակում նաև առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում կազմակերպական մշակույթին, այն է՝ ձևավորել կազմակերպական մշակույթ, որը կնպաստի շրջանավարտների փոխանցելի գիտելիքների և հմտությունների ձևավորմանը՝ հարափոփոխ միջավայրին համապատասխան»: Այսինքն՝ ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման արդյունքների հաշվառմամբ բուհերը պետք է հատուկ ուշադրություն դարձնեն նաև կազմակերպական մշակույթի ամրապնդմանն ու զարգացմանը:

Այլ բուհական փաստաթղթեր: Ուսումնասիրվել են նաև ՀՀ 20 բուհերի էթիկայի/բարեվարքության կանոնները: Դրանց ուսումնասիրության արդյունքները ներկայացված են Աղյուսակներ 3-ում և 4-ում:

⁴ Ինստիտուցիոնալ հավատարմագրումը պետության կողմից ուսումնական հաստատության կրթական և որակի ապահովման գործընթացների, մասնագիտությունների կրթական ծրագրերի՝ օրենքով սահմանված ուսումնական հաստատության տեսակին ներկայազվող պահանջներին, պետական կրթական չափորոշիչներին և ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման չափանիշներին համապատասխանության ճանաչումն է: Այն պարբերաբար իրականազվող պարտադիր գործընթաց է ՀՀ տարածքում գործող բոլոր մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների համար (ՈԱԱԿ 2022: 24-25):

**Աղյուսակ 3. Կազմակերպական մշակույթին առնչվող հիմնադրույթներ
պարունակող ՀՀ բուհերի բարեվարքության/էթիկայի կանոնների
ուսումնասիրության արդյունքներ**

Բուհի անվանում	Էթիկայի/ բարեվարքության կարգ և ուղեցույց	Կազմակերպական մշակույթին առնչվող հիմնադրույթ
ՀՀ ՊԿԱ	Ակադեմիական բարեվարքության կանոնակարգ	Ընդհանուր դրույթների 7-րդ կետում նշվում է. « կորպորատիվ մշակույթի և արժեքների ամրապնդման, համատեղ աշխատանքի որակի և արդյունավետության բարձրացման համատեքստում Ակադեմիայի աշխատողը, ուսանողը, ասպիրանտը և հայցորդը պետք է կատարեն մի շարք դրույթներ»:
ՃՇՀԱՀ	Էթիկայի կանոններ	Ընդհանուր դրույթների 3-րդ կետում նշվում է. «Սույն կանոնների հիմնական նպատակն է ծառայողական վարքի էթիկայի նորմերի և կանոնների հաստատումը, կիրառման խթանումը, աշխատողների և ուսանողների միջև օրինակելի վարքագծի և հարգալից հարաբերությունների ապահովումը, Համալսարանի հեղինակության, վարկանիշի, կորպորատիվ և կազմակերպական մշակույթի ամրապնդումը»:
ՀԵՀ	Էթիկայի կանոնակարգ Հայաստանի եվրոպական համալսարանի (նոր խմբագրությամբ)	Ընդհանուր դրույթների 1.3 կետում նշվում է. «Էթիկայի կանոնները ներդրվում են համալսարանի կորպորատիվ մշակույթի ամրապնդման, մասնագիտական մոտիվացիայի բարձրացման, համերաշխության կայացման, ազգային ավանդույթների և համամարդկային արժեքների, պետական մտածողության և ազգային շահերի գիտակցման ոգով անհատի ձևավորման, համալսարանի հեղինակության ու վարկանիշի բարձրացման և տվյալ կանոնակարգով սահմանված էթիկայի կանոնների ապահովման և անշեղ իրականացման նպատակով»:

Աղյուսակ 4. ՀՀ բուհերի կազմակերպական մշակույթին առնչվող հիմնադրույթներ չպարունակող էթիկայի/բարեվարքության կանոններ

Բուհի անվանում	Էթիկայի/բարեվարքության կարգ և ուղեցույց
ԲՊՀ	Բարեվարքության կանոնակարգ
ՀՊՏՀ	Էթիկայի (բարեվարքության) կանոնակարգ
ՀԱՊՀ	Էթիկայի կանոնակարգ

ՀԱԱՀ	Էթիկայի կանոնագիրք
ԵՊՀ	Բարեվարքության (Էթիկայի կանոնագիրք)
ՀԳՊԱ	Էթիկայի կանոնագիրք պրոֆեսորադասախոսական կազմի համար
	Էթիկայի կանոնագիրք ուսանողների համար
	Էթիկայի կանոնագիրք վարչական կազմի համար
ՇՊՀ	Էթիկայի սկզբունքներ
ՀՖԿՍՊԻ	Էթիկայի կանոնագիրք
Գավառի պետական համալսարան	Էթիկայի կանոններ
Գորիսի պետական համալսարան	Էթիկայի կանոնագիրք
ԵՄՀ	Աշխատողի աշխատանքային էթիկայի և վարքագծի կանոններ
ՎՊՀ	Էթիկայի կանոնագիրք
Հյուսիսային համալսարան	Էթիկայի կանոնների և վարվեցողության կանոնակարգ
ԵՀՀ	Էթիկայի կոդեքս (բնօրինակը՝ անգլերեն լեզվով (Code of Ethics))
ՀՊՄՀ	Բարեվարքության կանոնակարգ
ԵՊԲՀ	-
ԵԹԿՊԻ	Էթիկայի կանոնակարգ

Եզրակացություն

Կազմակերպական մշակույթը ռազմավարական նպատակներն իրագործելու առանցքային նախադրյալներից է: ՀՀ որոշ բուհերի ռազմավարական ծրագրերում և/կամ ռազմավարական նշանակություն ունեցող փաստաթղթերում արտացոլվում են կազմակերպական մշակույթին առնչվող հիմնադրույթներ, որի միջոցով բուհերը շեշտադրում են կազմակերպական մշակույթի ռազմավարական կարևորությունը: Ուսումնասիրված մի շարք այլ բուհերի փաստաթղթերում էլ այդ հիմնադրույթները բացակայում են, կամ դրանց անուղղակի է անդրադարձ կատարվում: Բուհերը պետք է ավելի շատ ուշադրություն դարձնեն կազմակերպական մշակույթին և դա պետք է սերտորեն կապակցեն իրենց առաքելությանը, արժեքներին, ռազմավարական կառավարմանն ու գործունեության երկարաժամկետ զարգացմանը: Այս կապը կարևոր է փոփոխությունների նկատմամբ դիմադրությունը հաղթահարելու, բազմազանությունն ու ներառականությունը մեծացնելու և բուհերի կառավարման համակարգի ոչ ճկուն բաղադրիչները փոփոխելու ու բարելավելու համար: Ռազմավարական կառավարման միջոցով բուհերը կարող են զարգացնել իրենց կազմակերպական մշակույթը՝ այդպիսով խթանելով նաև կրթության որակի բարելավումը,

ներառականությունը և շահակիցների հետ համագործակցության սերտացումը:

Պետք է հավելել, որ ՀՀ բուհերում կազմակերպական մշակույթի և ռազմավարական կառավարման միջև թույլ կապը որոշ չափով պայմանավորված է միանձնյա որոշումների կայացման մոտեցմամբ, հաղորդակցության ոչ լիարժեք թափանցիկությամբ և շահակիցների ոչ լիարժեք ներգրավվածությամբ: Այս և նմանօրինակ խնդիրները լուծելու համար բուհերը պետք է կատարեն փոփոխություններ կազմակերպական մշակույթում՝ այդպիսով նպաստելով շահակիցների ներգրավվածությանը, նրանց հետ համագործակցությանը և հաշվետվողականության աստիճանի բարձրացմանը:

Հաշվի առնելով սույն հետազոտության արդյունքները՝ բուհերի կազմակերպական մշակույթը ռազմավարական մոտեցումներով կառավարելու և այդպիսով բուհի գործունեության բարելավումը խթանելու նպատակով ՀՀ բուհերին առաջարկվում է բարելավել հետևյալ մոտեցումները.

Որոշումների կայացում. կազմակերպական մշակույթը, որով խրախուսվում է մասնակցային որոշումների կայացումը, կարող է հնարավորություն տալ ներքին և արտաքին շահակիցներին մասնակցելու բուհերում որոշումների կայացման, ռազմավարական և որակի կառավարման գործընթացների բարելավմանը:

Համահունչության ապահովում. Ռազմավարությունը պետք է մշակել՝ հաշվի առնելով տվյալ բուհի կազմակերպական մշակույթի առանձնահատկությունները: Կազմակերպական մշակույթի և ռազմավարության միջև համահունչությունը կարող է նպաստել, որ բուհի աշխատակիցները լինեն առավել մոտիվացված և բուհի հիմնարար արժեքներին ու ռազմավարական նպատակներին հավատարիմ: Շատ կարևոր է, որ բուհերի հիմնարար արժեքներն ու ռազմավարական նպատակներն արտացոլված լինեն ռազմավարության մեջ:

Հաղորդակցության ամրապնդում. բաց և կառուցողական հաղորդակցությանը նպաստող կազմակերպական մշակույթի շնորհիվ բուհերի առանցքային շահակիցները տեղյակ կլինեն ռազմավարության և դրա իրականացման գործում իրենց դերի մասին: Կազմակերպական մշակույթի կառավարման և շահակիցների հետ հարաբերությունների կառավարման միջև կապն ամրապնդելու համար բուհերը պետք է մշակեն ռազմավարություն, որի առաջնահերթությունների շարքում կդիտարկվի շահակիցների ներգրավվածության ապահովումը և նրանց հետ պարբերաբար հանդիպումների ու քննարկումների կազմակերպումը:

Փոփոխությունների կառավարում: Կարևոր է կազմակերպական մշակույթում փոփոխությունները կատարել դեռևս ռազմավարական

պլանավորման փուլում, այն փոխկապակցել բուհի հեռանկարային զարգացման, մրցակցային առավելությունների, առկա փորձի հետ և շահակիցներին պարբերաբար տեղեկացնել այդ փոփոխություններով պայմանավորված հնարավոր մարտահրավերների և ձեռքբերումների մասին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. «Հայաստանի Հանրապետության պետական կառավարման ակադեմիա» պետական ոչ առևտրային կազմակերպության ակադեմիական բարեվարքության կանոնակարգ, 2022 թ., <https://paara.am/> (10.02.2024):
«Hayastani Hanrapetoutyan petakan karavarman akademiya» petakan voch arevtrayin kazmakerpoutyan akademiakan barevarqoutyan kanonakarg, 2022 t., <https://paara.am/> (10.02.2024): (in Armenian)
2. «Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստիտուտ» հիմնադրամի 2022-2026 թվականների ռազմավարական ծրագիր, 2022 թ., <https://sportedu.am/> (15.02.2024):
«Hayastani fizikakan koultourayi & sporti petakan institout» himnadrami 2022-2026 tvakanneri razmavarakan tsragir, 2022 t., <https://sportedu.am/> (15.02.2024): (in Armenian)
3. «Ճարտարապետության և շինարարության Հայաստանի ազգային համալսարան» հիմնադրամի էթիկայի կանոններ, 2018 թ., <https://nuaca.am/> (26.02.2024):
«Tshartarapetoutyan & shinararoutyan Hayastani azgayin hamalsaran» himnadrami etikayi kanonner, 2018 t., <https://nuaca.am/> (26.02.2024): (in Armenian)
4. «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» հիմնադրամ, ՀՀ մասնագիտական կրթության փորձաքննության անցկացման ձեռնարկ, Երևան, 2022 թ., 109 էջ:
«Masnagitakan krtoutyan oraki apahovman azgayin kentron» himnadram, HH masnagitakan krtoutyan pordzaqnoutyan antskatsman dzernark, Yerevan, 2022 t., 109 ej: (in Armenian)
5. «Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի որակի ապահովման և կառավարման հայեցակարգ, 2019 թ., <https://shsu.am/> (01.02.2024):

- «Shiraki M. Nalbandyani anvan petakan hamalsaran» himnadrami voraki apahovman & karavarman hayetsakarg, 2019 t., <https://shsu.am/> (01.02.2024): (in Armenian)
6. ԳՊՄԻ զարգացման ռազմավարական ծրագիր (2015-2019), 2014 թ., <https://shsu.am/> (26.02.2024):
GPMI zargatsman razmavarakan tsragir (2015-2019), 2014 t., <https://shsu.am/> (26.02.2024): (in Armenian)
7. ԵՊԲՀ որակի ապահովման քաղաքականություն, 2013 թ., <https://ysmu.am/> (12.02.2024):
EPBH voraki apahovman qaghaqakanoutyou, 2013 t., <https://ysmu.am/> (12.02.2024): (in Armenian)
8. ԵՊԼՀ 2013-2017 թթ. ռազմավարական ծրագիր, 2014 թ., <https://brusov.am/> (14.02.2024):
EPLH 2013-2017 tt. razmavarakan tsragir, 2014 t., <https://brusov.am/> (14.02.2024): (in Armenian)
9. ԵՊԼՀ որակի ներքին ապահովման ձեռնարկ, Երևան, 2014 թ.:
EPLH voraki nerqin apahovman dzernark, Yerevan, 2014 t.: (in Armenian)
10. ԵՊՀ որակի ապահովման և շարունակական բարելավման ձեռնարկ, 2013 թ., <https://www.yasu.am/> (05.02.2024):
EPH voraki apahovman & sharounakakan barelavman dzernark, 2013 t., <https://www.yasu.am/> (05.02.2024): (in Armenian)
11. Երևանի պետական համալսարան 2021-2026 զարգացման ռազմավարական ծրագիր, 2021 թ., <https://www.yasu.am/> (15.02.2024):
Yerevani petakan hamalsaran 2021-2026 zargatsman razmavarakan tsragir, 2021 t., <https://www.yasu.am/> (15.02.2024): (in Armenian)
12. Էթիկայի կանոնակարգ Հայաստանի Եվրոպական համալսարանի (նոր խմբագրությամբ), 2023 թ., <https://eua.am/> (19.02.2024):
Etikayi kanonakarg Hayastani evropakan hamalsarani (nor xmbagroutyamb), 2023 t., <https://eua.am/> (19.02.2024): (in Armenian)
13. ՀԱԱՀ որակի ներքին ապահովման ձեռնարկ, 2012 թ., <https://anau.am/> (09.02.2024):
HAAH voraki nerqin apahovman dzernark, 2012 t., <https://anau.am/> (09.02.2024): (in Armenian)
14. Հայաստանի ազգային ազրարային համալսարանի զարգացման 2018-22 թթ. ռազմավարական ծրագիր, 2018 թ., <https://anau.am/> (14.03.2024):

- Hayastani azgayin agrarayan hamalsarani zargatsman 2018-22 tt. razmavarakan tsragir, 2018 t., [https://anau.am/\(14.03.2024\)](https://anau.am/(14.03.2024)): (in Armenian)
15. Հայաստանի ազգային ագրարային համալսարանի ուսումնական պլան 2020-2024, 2020 թ., <https://anau.am/> (14.03.2024):
Hayastani azgayin agrarayan hamalsarani razmavarakan plan 2020-2024, 2020 t., <https://anau.am/> (14.03.2024): (in Armenian)
16. Հայաստանի ազգային պոլիտեխնիկական համալսարանի ստրատեգիական պլան (2016-2020 թթ.), 2016 թ., <https://polytech.am/> (28.02.2024):
Hayastani azgayin politekhnikakan hamalsarani strategiakan plan (2016-2020 tt.), 2016 t., <https://polytech.am/> (28.02.2024): (in Armenian)
17. Հայաստանի Հանրապետության պետական կառավարման ակադեմիայի 2013-2018 թթ. ուսումնական ծրագիր, 2013 թ., <https://paara.am/> (20.02.2024):
Hayastani Hanrapetoutyan petakan karavarman akademiayi 2013-2018 tt. razmavarakan tsragir, 2013 t., [https://paara.am/\(20.02.2024\)](https://paara.am/(20.02.2024)): (in Armenian)
18. Հայաստանի Հանրապետության պետական կառավարման ակադեմիայի 2019-2024 թվականների ուսումնական ծրագիր, 2019 թ., <https://paara.am/> (20.02.2024):
Hayastani Hanrapetoutyan petakan karavarman akademiayi 2019-2024 tvakanneri razmavarakan tsragir, 2019 t., <https://paara.am/> (20.02.2024): (in Armenian)
19. Հայաստանի Հանրապետության պետական կառավարման ակադեմիայի որակի ապահովման ձեռնարկ, 2022 թ., <https://paara.am/> (15.02.2024):
Hayastani Hanrapetoutyan petakan karavarman akademiayi voraki apahovman dzernark, 2022t., [https://paara.am/\(15.02.2024\)](https://paara.am/(15.02.2024)): (in Armenian)
20. Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանի 2018-2022 թթ. զարգացման ուսումնական ծրագիրը և գործողությունների ծրագիրը, 2018 թ., <https://asue.am/> (25.02.2024):
Hayastani petakan tntesagitakan hamalsarani 2018-2022 tt. zargatsman razmavaroutyouny & gortsoghoutyouanneri tsragiry, 2018 t., <https://asue.am/> (25.02.2024): (in Armenian)
21. ՀՀ զարգացման ուսումնական ծրագիրը 2023-2027, 2023 թ. <https://asue.am/> (25.02.2024):
HPTH zargatsman razmavaroutyouyoun 2023-2027, 2023 t. <https://asue.am/> (25.02.2024): (in Armenian)
22. ՀՀ որակի ապահովման ձեռնարկ, 2023 թ., <https://asue.am/> (16.02.2024):

HPTH voraki apahovman dzernark, 2023 t., <https://asue.am/> (16.02.2024):
(in Armenian)

23. ՃՇՀԱՀ որակի ապահովման ձեռնարկ, 2017 թ., <https://nuaca.am/>
(09.02.2024):

TSHHAN voraki apahovman dzernark, 2017 t., <https://nuaca.am/>
(09.02.2024): (in Armenian)

24. ՎՊՀ որակի ապահովման ձեռնարկ (ուսանողների համար), 2018 թ.,
<https://vsu.am/> (18.02.2024):

VPH voraki apahovman dzernark (ousanoghneri hamar), 2018 t.,
<https://vsu.am/> (18.02.2024): (in Armenian)

МАРИАМ МАКАРЯН - ПОДХОДЫ К СТРАТЕГИЧЕСКОМУ УПРАВЛЕНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗАХ РА

Ключевые слова: *организационная культура, стратегическое управление вузами, стратегический план, стратегическое управление организационной культурой*

В статье рассматриваются подходы к стратегическому управлению организационной культурой в вузах. Университеты должны уметь оценивать роль и значение организационной культуры в процессе своего стратегического управления, постоянно укреплять взаимосвязь между стратегическим управлением и организационной культурой и включать положения, касающиеся организационной культуры, в документы, имеющие стратегическое значение. В данной статье были изучены и подвергнуты сравнительному анализу документы, имеющие стратегическое значение для разных вузов РА, а также включенные в них положения, касающиеся организационной культуры. Исследование может быть полезно для университетов, которые стремятся усилить роль и значение организационной культуры в процессе стратегического управления.

MARIAM MAKARYAN - APPROACHES TO STRATEGIC MANAGEMENT OF ORGANIZATIONAL CULTURE IN RA UNIVERSITIES

Keywords: *organizational culture, strategic management of universities, strategic plan, strategic management of organizational culture*

This article examines the approaches to strategically managing organizational culture in universities. It emphasizes the importance of

recognizing and enhancing the role of organizational culture within the framework of strategic management. Universities should integrate organizational culture considerations into their strategic planning and ensure that their strategic documents reflect them. The article analyzes and compares the strategic documents of various universities in Armenia, highlighting the provisions related to organizational culture. This analysis provides valuable insights for universities seeking to strengthen the role of organizational culture in their strategic management processes.

Ներկայացվել է՝ 22.03.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 16.05.2024 թ.

**ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԳԵՐԱԿՏԻՎՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԽՏԱՆԻՇԻ
ՀԱՂԹԱՀԱՐՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ**

**ԱՆՆԱ Լ. ՄԻՆԱՍՅԱՆ
ԱՐՈՒՍՅԱԿ ԵՂԻԱԶԱՐՅԱՆ**

Համառոտագիր

Գերակտիվության համախտանիշը զարգացման ամենատարածված խանգարումներից է: Հոդվածում ներկայացված են դպրոցականների գերակտիվության համախտանիշի հաղթահարման ուղիները: Գերակտիվության համախտանիշի ախտանիշներն են դպրոցականների ուշադրության պակասը, բարձր շարժողական ակտիվությունը և հուզական անկայունությունը: Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականները դժվարանում են կենտրոնացնել ուշադրությունը դասի ժամանակ, կառավարել իրենց վարքը և անդադար շարժվում են: Գերակտիվությամբ պայմանավորված ախտանիշները ժամանակի ընթացքում ավելի են խորանում և կարող են խնդիրներ առաջացնել դպրոցում, տանը կամ հասակակիցների հետ հաղորդակցվելիս: Հոդվածում հատուկ ուշադրություն է դարձվում գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականների զարգացման առանձնահատկություններին և այն խնդիրներին, որոնց հետ նրանք կարող են առերեսվել: Ներկայացված են գերակտիվության համախտանիշի հաղթահարման ուղիները, ինչպես նաև տարբեր առաջադրանքներ, վարժություններ և խաղեր, որոնք կարող են ներառվել ուսումնական գործընթացում, նպաստելով ուսուցչի և գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականների միջև համագործակցությունը:

Հիմնաբառեր՝ գերակտիվության համախտանիշ, դպրոցականներ, զարգացման առանձնահատկություններ, գերակտիվության հաղթահարման ուղիներ

Ներածություն

Գերակտիվությունը կենտրոնական նյարդային համակարգի աննշան օրգանական փոփոխությունների հետևանքն է, որի պատճառով դպրոցականների շրջանում նկատվում են նյարդային բնույթի տարբեր դրսևորումներ, որոնք արտահայտվում են վարքագծի և խոսքի խանգարումներով: Գերակտիվ երեխաների շրջանում դեռ վաղ տարիքից նկատվում են քնի խանգարումներ, նրանք դյուրագոգիր են, ունեն

բնականոն զարգացման խանգարումներ: Գերակտիվ երեխան խոսքը յուրացնելու և իրեն շրջապատող միջավայրը ընկալելու ավելի քիչ հնարավորություններ ունի, քան իր հասակակիցները: Գերակտիվությունը արտահայտվում է նաև ուշադրության պակասով, ինչն ազդում է երեխայի խոսքի զարգացման վրա:

Գերակտիվ դպրոցականներին «էներգիայի կծիկ» են անվանում: Նրանք դժվարությամբ են կառավարում իրենց վարքն ու զգացմունքները, չեն կարողանում կենտրոնացնել իրենց ուշադրությունը, ինչի արդյունքում ունենում են բազմապիսի խնդիրներ: Գերակտիվ դպրոցականների կյանքը պետք է առավելագույնս կազմակերպված լինի: Քանի որ գերակտիվ երեխաների ինքնակազմակերպման հմտությունները թույլ են արտահայտված, անհրաժեշտ է զարգացնել նրանց ինքնուրույնությունը, նպաստել ուշադրության կենտրոնացմանը, օգնել շտկելու վարքագիծը, հաղթահարել հուզական անկայունությունը: Գերակտիվ դպրոցականները աչքի են ընկնում իրենց յուրօրինակ վարքով, ճարպկությամբ, անկանխատեսելիությամբ և անկառավարելիությամբ: Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականների հետ աշխատելիս անհրաժեշտ է իմանալ նրանց *առանձնահատկությունները*:

Թեմայի արդիականությունը պայմանավորված է նրանով, որ ուսուցիչների կողմից գերակտիվության հաղթահարման ուղիների իմացությունը և կիրառումը շատ կարևոր է, որպեսզի հնարավոր լինի բարձրացնել գերակտիվության համախտանիշ ունեցող աշակերտների ակադեմիական առաջադիմությունը, նպաստել նրանց կողմից գիտելիքների յուրացմանը և կարողությունների ձևավորմանը՝ ապահովելով երեխաների բնականոն զարգացումը:

Հոդվածի **նպատակն** է՝ ուսումնասիրել դպրոցականների գերակտիվության համախտանիշի հաղթահարման ուղիները:

Նպատակից բխում են հետևյալ **խնդիրները**՝

- ուսումնասիրել դպրոցականների գերակտիվության համախտանիշի առաջացման պատճառները և դրա առանձնահատկությունները
- քննության առնել գերակտիվության համախտանիշ ունեցող և ակտիվ դպրոցականների տարբերությունները
- վերհանել դպրոցականների գերակտիվության արդյունքում ծագած խնդիրները
- վերլուծել ուսուցչի աշխատանքը գերակտիվ դպրոցականների հետ:

Հեղազոտության մեթոդներ. հետազոտության ընթացքում կիրառվել են գրականության ուսումնասիրության, վերլուծության, համադրման մեթոդները:

Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականների զարգացման առանձնահատկությունները

Գերակտիվությունը նյարդաբանական խնդիր է, որի ախտորոշումը պետք է հաստատվի նյարդաբանի կողմից, սակայն դրա ախտորոշման համար հատուկ հետազոտություններ գոյություն չունեն: Գերակտիվությունը նաև մանկավարժական խնդիր է: Գերակտիվությունը հաստատվում կամ հերքվում է դպրոցականի վարքի դիտարկման միջոցով: Երեխաների գերակտիվության առաջացման պատճառներից կարող են լինել ծանր ընթացող հղիությունը, վաղաժամ և բարդ ծննդաբերությունը, վաղ տարիքում երեխաների թունավորումները: Այն նաև կարող է փոխանցվել ժառանգաբար: Գերակտիվությունը կարող է լինել մարմնի մեծ քաշ ունեցող նորածնի մոտ՝ ծննդաբերական վնասվածքի, ինչպես նաև տևական կամ, ընդհակառակը, արագընթաց ծննդաբերության ժամանակ ստացված վնասվածքի արդյունքում (Յավադենկո, 2019):

Գերակտիվության պատճառ է աննշան ուղեղային վնասվածքը, որը հնարավոր է հաղթահարել և շտկել մանկավարժական ներգործությունների շնորհիվ, սակայն անուշադրության մատնելու հետևանքով երեխաները ավելի մեծ տարիքում կարող են ունենալ տարբեր հոգեբանական խնդիրներ և հիվանդություններ, որոնց բուժումը դժվար է, երբեմն՝ անհնար (Մեբչենկո, 1997, էջ 52) :

Գերակտիվությունը շատ հաճախ հանդիպող խանգարում է և արտահայտվում է

- 1.Բարձր շարժողական ակտիվությամբ,**
- 2.Ուշադրության կենտրոնացման պակասով,**
- 3.Հուզական անկայունությամբ:**

Բարձր շարժողական ակտիվություն ունեցող դպրոցականները մշտական շարժման մեջ են գտնվում, անդադար շարժում են ձեռքերը և ոտքերը, դժվարանում են հանգիստ նստել և լսել դասը: Հատկանշական է, որ նրանք հոգնած ժամանակ ավելի շատ են շարժվում:

Ուշադրության պակաս ունեցող դպրոցականները որևէ հանձնարարություն կատարելիս թույլ են տալիս բազմաթիվ սխալներ և բացթողումներ, խուսափում են տևական մտավոր ջանքեր պահանջող աշխատանքներից, ունեն դասի, զրույցի կամ ընթերցելու վրա կենտրոնացման դժվարություններ, հաճախ կորցնում են իրեր, մոռացկոտ են:

Հուզական անկայունություն ունեցող դպրոցականները անփոյթ են, անհամբեր, զգայուն, դժվարանում են հանգիստ լսել, հաճախ ընդհատում են զրույցը, դասը, շտապում են պատասխանել մինչև հարցն ավարտին հասնելը, չեն սպասում իրենց հերթին:

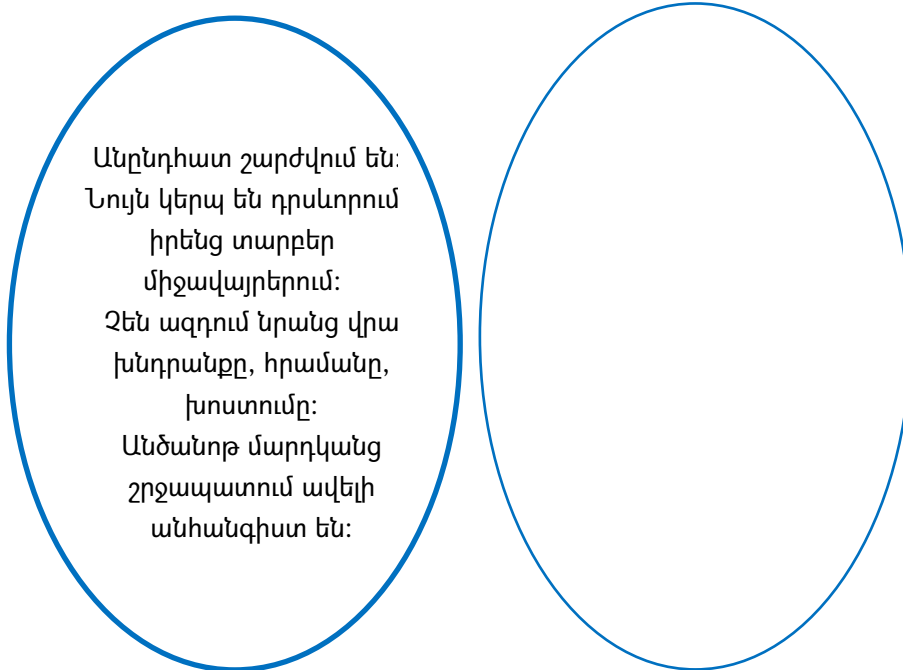
Գերակտիվ դպրոցականներին բնորոշ են էմոցիոնալ անկումներ, գրգռվածություն, լարվածություն, վախ, անհանգստություն, վատ ինքնազգացողություն և տրամադրություն, մեղքի զգացում: Աններդաշնակության զգացողությունները մշտապես ուղեկցում են գերակտիվ դպրոցականներին՝ պայմանավորված լինելով ուղեղի որոշակի խանգարումով: Միևնույն ժամանակ գերակտիվ դպրոցականները ոգեշնչվող են, եռանդուն, անմիջական, տաղանդավոր և ստեղծագործող, ինչպես նաև նվիրված են սիրելի մարդկանց (Կատինյան, Օհանյան, Անտոնյան, 2017, էջ 76):

Հաճախ ակտիվ դպրոցականներին կարող են անվանել գերակտիվ, բայց ակտիվ լինելը չի նշանակում ունենալ գերակտիվության համախտանիշ: Այս երկուսի հիմնական տարբերությունը այն է, որ ակտիվ դպրոցականները կարող են կառավարել իրենց վարքը, բայց չեն ցանկանում, իսկ գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականները ցանկանում են կառավարել իրենց վարքը, բայց չեն կարողանում:

Ակտիվ և գերակտիվ դպրոցականների միջև տարբերությունները հետևյալն են՝

Գերակտիվ դպրոցականներ

Ակտիվ դպրոցականներ



Ակտիվ դպրոցականները գիտակցում են, ինչպես պետք է դրսևորել իրենց տարբեր միջավայրերում: Նրանք անցանկալի վարք են դրսևորում, երբ վստահ են, որ անպատիժ են մնալու: Գերակտիվության համախտանիշով դպրոցականները չեն գիտակցում իրենց արարքների լրջությունը և չեն կարողանում կանխատեսել դրանց հետևանքները, նրանք կարող են իրենց վնաս պատճառել:

Դպրոցականների գերակտիվության արդյունքում ծագած խնդիրները

Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականները կարող են վարքի վերլուծության, մտածողության, հիշողության և ինքնակառավարման ոլորտներում ունենալ զանազան խնդիրներ: Մասնագետները փաստում են, որ գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականները շատ հաճախ ընդունակ են և խելացի, սակայն ինքնաարտահայտման և զարգացման համար նրանց անհրաժեշտ են հատուկ պայմաններ: Հատկապես կրտսեր դպրոցական տարիքում գերակտիվ դպրոցականների հետ աշխատելիս շատ կարևոր է հաշվի առնել նրանց առանձնահատկությունները: Կարևոր է, որ դպրոցականները դժվարությունները հաղթահարեն, չլարվեն և չկորցնեն ուսման հանդեպ հետաքրքրությունը: Նախ և առաջ գերակտիվ դպրոցականները պետք է զարգանան բարենպաստ պայմաններում: Գերակտիվ դպրոցականների առօրյան հստակ պլանավորված պետք է լինի: Յանկալի է, որ կրտսեր դպրոցական տարիքում գերակտիվ դպրոցականները կրթվեն անհատական ծրագրերով, որտեղ հաշվի կառնվեն նրանց առանձնահատկությունները: Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող երեխաները չեն գիտակցում իրենց արարքների լրջությունը և չեն կարողանում կանխատեսել դրանց հետևանքները: Նրանք արկածներ չեն փնտրում, այլ պարզապես չեն գիտակցում հարցի լրջությունը:

Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականների մոտ առաջանում են ինքնագնահատականի անկման խնդիրներ, նրանք իրեց մեղավոր են զգում, կարծում են, թե ընդունակ չեն: Գերակտիվ դպրոցականների առաջադիմության խնդիրները հիմնականում առաջանում են ուշադրության պակասի հետևանքով: Երբ նրանք կենտրոնացած են, կարճ ժամանակահատվածում կարող են կատարել իրենց առջև դրված խնդիրները:

Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականները ունենում են խնդիրներ հասակակիցների հետ: Դպրոցահասակ երեխաները խուսափում են ընկերանալ վերջիններիս հետ, քանի որ նրանք տարբերվում են իրենցից: Գերակտիվ դպրոցականները հանգիստ չեն կարողանում նստել, անընդհատ հարցեր են տալիս, ձեռքից հաճախ

իրեր են գցում: Դասընկերները հաճախ ծաղրում են նրանց: Այսպիսի խնդիրներից խուսափելու համար անհրաժեշտ է մանկավարժների գրագետ մոտեցում: Կրտսեր դպրոցական տարիքում ցանկալի է աշակերտների հետ միասին մշակել խրախուսանքի և պատժի սխեմա, որտեղ նշվում է, թե որ արարքներն են խրախուսանքի արժանի, որոնք՝ պատժի: Երեխաները առաջարկում են իրենց տարբերակները: Վերջում ցուցակը ամրացնում են երևացող տեղում: Այս եղանակով հնարավոր կլինի աշակերտի ուշադրությունը կենտրոնացնել խնդիրների վրա, տարբերել լավը վատից, ճիշտը՝ սխալից, հետագայում նման խնդիրները բացառելու համար (Лютова, Моница, 2001, с. 35):

Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող աշակերտների մանր մոտորիկան թույլ է զարգացած, ինչի հետևանքով նրանք անփույթ են, հաճախ ձեռքից իրեր են գցում, պատահաբար շրջում են սեղանին դրված իրերը: Այս խնդիրները առաջանում են այն պատճառով, որ երեխան չի կարողանում կենտրոնացնել միաժամանակ տեսողությունը և շարժումները: Կան հատուկ խաղեր և վարժություններ, որոնք ուղղված են երեխաների մանր մոտորիկայի զարգացմանը: Մասնագետների աշխատանքը երեխաների մանր մոտորիկայի զարգացման ուղղությամբ պարտադիր է: Այսպիսի խնդիրները ավելի հեշտ են լուծվում կրտսեր դպրոցական տարիքում (Альтхерр, Вельфель, 2004, էջ 160):

Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող երեխաները տարատեսակ խնդիրներ են ունենում իրենց հասակակիցների և ծնողների հետ, նրանց մոտ հաճախ զայրույթ է առաջանում, և նրանք դառնում են ավելի անկառավարելի:

Գերակտիվ դպրոցականների հետ աշխատելիս այսպիսի խնդիրներից խուսափելու համար անհրաժեշտ է սովորեցնել նրանց արտահայտել զայրույթը, խոսել: Զայրույթի արտահայտման ամենալավ տարբերակը այն է, երբ երեխաները հանգիստ զայրացած են՝ նշելով պատճառները: Պետք է սովորեցնել գերակտիվ դպրոցականներին խոսել իրենց խնդիրների մասին ծնողներին հետ: Ինչքան շատ զայրույթը արտահայտվի բառերով, այնքան քիչ կլինի ցանկություն ստելու, ծխելու կամ այլ բացասական ձևերով արտահայտվելու: Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականների հետ աշխատելիս պետք է սովորեցնել նրանց արտահայտել զայրույթը՝ օգտվելով անվտանգ առարկաներից: Կիրառվում են տարբեր խաղեր. ջրային խաղալիքներ, բարձ, որին կարելի է հարվածել, փափուկ առարկաներ, որոնք կարելի է նետել և այլն: Պետք է սովորեցնել երեխաներին ուղղել իրենց զայրույթը ոչ թե մարդկանց, այլ առարկաների վրա: Անհրաժեշտ է ուշադիր հետևել, թե երեխան ինչպես է իր զգացմունքներն արտահայտում, ինչպես նաև ուշադրություն դարձնել, թե ինչ է նա հաճախ ցանկանում, ինչի պակաս է

զգում, հասկանալ, թե ինչն է նրան ամենաշատը ուրախացնում և հակառակը: Յուրաքանչյուր ոք ունի սիրո արտահայտման իր նախընտրելի ձևը, իր լեզուն, սակայն դա ամենևին չի նշանակում, որ բացի դրանից ուրիշ ոչ մի լեզվով նրա հետ խոսելու կարիք չկա: Սիրո արտահայտման դրսևորումները կարևոր են յուրաքանչյուր աշակերտի համար, եթե նույնիսկ դրանք ամեն մեկի սրտում մի առաջնահերթություն ունեն: Անհրաժեշտ է շատ զրուցել աշակերտների հետ, լսել իրենց կարծիքն ու տեսակետը այս կամ այն հարցի շուրջ, փորձել միասին լուծումներ գտնել: Իհարկե, այսպիսի աշխատանքը ժամանակատար է և ջանքեր է պահանջում, սակայն դրական արդյունքն ակնհայտ կլինի: Աշակերտներին պետք է դաստիարակել սիրո մթնոլորտում: Դրա համար անհրաժեշտ է չլարվել, թողնել՝ ամեն ինչ ընթանա իր հունով, անընդհատ նկատողություններ չանել:

Դպրոցականների գերակտիվության պատճառով ծագած խնդիրները ավելի հեշտ և արդյունավետ լուծելու համար անհրաժեշտ է վաղ տարիքից աշխատել գերակտիվության համախտանիշ ունեցող երեխաների հետ՝ համագործակցելով բժշկի, հոգեբանի և ծնողի հետ: Գերակտիվության արդյունքում ծագած ցանկացած խնդիր հաղթահարելի է համապատասխան մասնագետների օգնությամբ, իսկ անուշադրության մատնելու դեպքում խնդիրները կարող են խորանալ՝ առաջացնելով նոր խնդիրներ (Кембелл, 2000).

Ուսուցչի աշխատանքը գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականների հետ

Ուսուցման և դաստիարակության գործընթացում անընդհատ առաջացող խնդիրները պահանջում են մասնագիտական նոր գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ: Հասարակական կյանքի փոփոխություններով պայմանավորված՝ փոխվել է դաստիարակության նպատակը: Դպրոցներում սկսել են մշակել ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների նոր եղանակներ: Մանկավարժները, ուսուցիչները, հոգեբանները, գիտնականները տեսական նոր վերլուծություններ և նոր մոտեցումներ են առաջարկում: Պրակտիկ ուսուցիչներն իրենց դիտարկումներն են անում և փորձում ներկայացնել խնդրի հետ առնչվող իրենց նկատառումները: Նրանք շփվում են երեխայի հետ կյանքի ամենակարևոր ժամանակահատվածում, որի ընթացքում տեղի է ունենում անձի ձևավորումը: Այսօր ուսուցիչներին հնարավորություն է տրված ազատ աշխատել, ուսումնասիրել ու ճանաչել աշակերտներին, թույլ տալ, որ աշակերտը ինքնադրսևորվի, սովորի մտածել, եզրահանգումներ անել, բանավիճել: Դպրոցներում մանկավարժները կարող են անգն աջքով էլ տարբերել գերակտիվության

համախտանիշ ունեցող դպրոցականներին, քանի որ նրանք անընդհատ շարժման մեջ են: Ուսուցիչները դժվարություններ են ունենում այդպիսի դպրոցականների հատկապես վարքի կառավարման հարցերում, քանի որ գերակտիվ երեխաները անկազմակերպ են, անուշադիր և դժվարությամբ են ենթարկվում կանոններին, շատախոսում, աղմկում, շեղվում են մի առաջադրանքից մյուսը, տեղից բղավում են, երբ հարցն իրենց ուղղված չի լինում: Անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել յուրաքանչյուր երեխայի անհատական առանձնահատկություններին և օգտագործել նրանց ուժեղ կողմերը ուսուցման գործընթացում:

Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականների հետ աշխատելիս գործում է «երեք Հ-երի անհրաժեշտություն»-ը՝ համագործակցություն, համբերություն, հետևողականություն (Կատինյան, Օհանյան, Անտոնյան, 2017, էջ 81):

Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականների հետ աշխատող ուսուցիչը պետք է անպայման համագործակցի հոգեբանի և ծնողների հետ և մշակի հատուկ ծրագիր՝ հաշվի առնելով դպրոցականի առանձնահատկությունները:

Գերակտիվ դպրոցականների հետ աշխատելիս մանկավարժները և հոգեբանները երեք հիմնական ուղղությունների վրա են կենտրոնացնում աշխատանքները՝ ուշադրության զարգացում, վարքի և շարժումների կառավարում, հասակակախցների և մեծահասակների հետ հաղորդակցման հմտությունների ձևավորում և զայրույթի կառավարում:

Այս երեք հիմնական ուղղություններով աշխատանքը կատարվում է՝ հաշվի առնելով յուրաքանչյուր դպրոցականի առանձնահատկությունները:

Հետևյալ գործողությունները կօգնեն ուսուցչին գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականների հետ աշխատելիս.

- Շեղել աշակերտի ուշադրությունը իրեն նյարդայնացնող առարկայից
- Առաջարկել այլընտրանք, որը տվյալ պայմաններում ավելի հարմար է և կօգնի աշակերտին հաղթահարել գրգռվածությունը
- Հարց տալ իրեն հետաքրքրող թեմաներից
- Կտրուկ չարգելել երեխային անել ինչ-որ բան
- Չհրամայել, այլ խնդրել դադարեցնել գործողությունը
- Լսել աշակերտին, հակառակ դեպքում նա չի լսի ձեզ
- Մի քանի անգամ կրկնել միևնույն խնդրանքը
- Անցանկալի վարք դրսևորելու ժամանակ մոտեցնել նրան հայելուն, որ տեսնի իրեն,
- Մի որոշ ժամանակ թողնել աշակերտին սենյակում մենակ, եթե դա անվտանգ է իր առողջության համար,

- Չստիպել երեխային ներողություն խնդրել իր արարքների համար, եթե նա չի ցանկանում:

Այսպիսի հմտություններին տիրապետելը կօգնի ուսուցչին հեշտությամբ հաղորդակցվել գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականների հետ և կթուլացնի լարվածությունը՝ ապահովելով արդյունավետ համագործակցություն (Заващенко, 2000, էջ 152):

Գերակտիվ դպրոցականների հետ աշխատելիս առավել արդյունավետ են անհատական պարապմունքները: Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող աշակերտների հետ ուսումնական գործընթացը կազմակերպելիս անհրաժեշտ է նյութը մասնատել, հաջորդ առաջադրանքը հանձնարարել, երբ նախորդը կատարված է, դասերի ընթացքում խոսել կարճ նախադասություններով, նրանց կատարած աշխատանքները անմիջապես ստուգել: Գերակտիվ դպրոցականները ուսուցչի արագ արձագանքման կարիք ունեն և չեն կարող կենտրոնանալ, համբերել, եթե աշխատանքի արդյունքի գնահատումը երկարաձգվի: Արդյունավետ կլինի ժամացույցի կիրառումը, որպեսզի աշակերտը կարողանա զգալ ժամանակի ընթացքը: Կարելի է կիրառել ավագի ժամացույցներ, որպեսզի աշակերտները տեսնեն, թե ինչքան ժամանակ է մնացել աշխատանքի ավարտին: Երբ դպրոցականները անկառավարելի են դառնում, անհրաժեշտ է նրանց ուղղորդել ֆիզիկական որևէ գործունեության, օրինակ՝ մարմնամարզական դադար անել: Գերակտիվ դպրոցականների հետ անհրաժեշտ է «պայման կապել» ոչ թե ապագայի, այլ հենց այդ պահի վերաբերյալ. օրինակ՝ պետք չէ ասել. «Եթե այս ամիս լավ սովորես, էքսկուրսիա կգնանք», այլ պետք է ասել. «Եթե դու փակցնես գունավոր թղթերը, կգնաս գնդակ խաղալու»: Թույլ է զարգացած նրանց՝ ժամանակի զգացողությունը. տասը րոպեից ավել կենտրոնանալ չեն կարող: Եթե գերակտիվ դպրոցականի մոտ նկատվում է ուշադրության կենտրոնացման պակաս, ապա մանկավարժները պետք է աշխատեն դպրոցականի ուշադրությունը կենտրոնացնելու և պահելու ուղղությամբ: Անհրաժեշտ է աշակերտի տեսադաշտից հեռացնել ավելորդ իրերը, դիդակտիկ նյութերով չծանրաբեռնել, նախապես ընտրել օրվա պարապմունքի համապատասխան մեկ նյութ: Գերակտիվ աշակերտների խաղային, ուսումնական և աշխատանքային գործունեությունը անհրաժեշտ է կազմակերպել ոչ շատ ընդարձակ տարածքում, ապա այն աստիճանաբար ընդլայնել: Որպեսզի գերակտիվ դպրոցականները կարողանան գործունեության մի տեսակով զբաղվել տևական ժամանակ, անհրաժեշտ է սկզբում երեք րոպե հետո, ապա հինգ րոպե հետո փոխել գործունեության ձևերը, և, աստիճանաբար ժամանակը երկարաձգելով, նվազեցնել գործունեության տեսակների քանակը: Ուշադրության պակաս ունեցող գերակտիվ դպրոցականների հետ աշխատելիս սկզբնական

շրջանում խորհուրդ չի տրվում նրանց ընդգրկել բազմամարդ թիմերում: Սկզբում պետք է կատարել անհատական աշխատանք, այնուհետև ընդգրկել երկու, հետագայում երեք և ավել աշակերտներից բաղկացած թիմերում: Հրահանգները պետք է լինեն հակիրճ և հստակ:

Աշակերտների վարքն ու գործունեությունը կառավարելու համար անհրաժեշտ է գործողությունների հստակ պլան մշակել. բացատրել յուրաքանչյուր դեպքում դրսևորվող վարքի կանոնները և նրանց գործելակերպը: Կարևոր է աշակերտներին ցույց տալ, թե ինչպես պետք է կատարել այս կամ այն առաջադրանքը. համատեղ գործել, ձևավորել դրական սովորույթներ, աշակերտների հետ խոսել հանգիստ և բարյացակամ հնչերանգով:

Գերակտիվ երեխաների հետ աշխատանքում ուրույն տեղ են զբաղեցնում խաղային տեխնոլոգիաները: Խաղերը կարող են ուղղված լինել ագրեսիայի կառավարմանը, ինքնագնահատականի բարձրացմանը, միջանձնային հարաբերությունների կարգավորմանը և այլ բացասական դրսևորումների հաղթահարմանն ու կարգավորմանը, ինչպես նաև ուշադրության կենտրոնացմանը: Խաղային տեխնոլոգիաների արդյունավետության կարևորագույն պայմանն է խաղերի պարբերաբար կիրառումը: Խաղային տեխնոլոգիաները ուսուցիչները կարող են կիրառել դասի ժամին, դասղեկի ժամին, դաս-միջոցառումների, ինչպես նաև արտադասարանային միջոցառումների և անհատական պարապմունքների ժամանակ: Ելնելով դասի թեմայի առանձնահատկություններից՝ կարելի է ընտրել համապատասխան խաղ:

Աշխատելով Տ. Շևչենկոյի անվան N 42 դպրոցում որպես անգլերենի ուսուցիչ՝ գերակտիվ երեխաների հետ աշխատանքում դաս-միջոցառումների և դասերի ընթացքում բազմիցս կիրառել ենք տարբեր նպատակային խաղեր և առաջադրանքներ: Օրինակ՝ նոր դասի բառապաշարը աշակերտները սովորել են «Կոլաժ» խաղի օգնությամբ: «Ջայրոյթի աղյուսակ» խաղը կիրառվել է, երբ դասի թեման սերն էր և զգացմունքները: «Ինչո՞վ եմ սիրում զբաղվել ազատ ժամանակ» խաղը օգտագործել ենք, երբ դասի թեման առօրյայի կազմակերպման մասին էր:

«Սուր աչք»

Խաղի նպատակն է աշակերտի ուշադրության կենտրոնացումը: Խաղում հաղթելու համար աշակերտը պետք է շատ ուշադիր լինի և կարողանա չձեղվել ներկայացված իրերից: Ընտրել որևէ իր, որը աշակերտը պետք է գտնի: Թույլ տալ, որ նա կարողանա հիշել այն, հատկապես, եթե նոր իր է: Աշակերտը դուրս է գալիս սենյակից: Նրա դուրս գնալուց հետո ընտրված իրը դնել աչքի համար նկատելի տեղում, բայց այնպես, որ նա միանգամից չնկատի: Նման խաղերի ժամանակ չի

կարելի իրերը սեղանի դարակում, վարագույրի կամ պահարանի ետևում թաքցնել: Այն պետք է դնել աշակերտի համար տեսանելի վայրում, որպեսզի նա ուշադրությունը լարի ու կարողանա գտնել:

«Կոլաժ»

Խաղի նպատակն է կառավարել ագրեսիան: Այս վարժության կատարման համար որոշ քանակությամբ թերթեր և ամսագրեր են անհրաժեշտ: Աշակերտներին առաջարկվում է կտրել իրեն դուր եկած կենդանիների, մարդկանց, առարկաների պատկերները և սոսնձել ընդհանուր էջի վրա: Հետո աշակերտները պետք է պատմեն, թե ինչու են ընտրել հենց այդ պատկերները, ինչպիսի հույզեր են դրանք առաջացնում: Այնուհետև առաջարկվում է, որ նրանք այդ պատկերների շուրջ որևէ պատմվածք հորինեն: Կարևոր պայման է, որ մյուսները շարունակեն պատմությունը:

«Չայրույթի աղյուսակ»

Չայրույթի կառավարման նպատակով կիրառվող վարժություն: Տախտակը կիսվում է երկու մասի: Աշակերտները մի կողմում գրում են զայրույթի դրական, մյուս կողմում՝ բացասական հատկությունները: Վարժությունից հետո քննարկվում է, թե երբ կարելի է արտահայտել բացասական հույզերը: Վերջում պետք է աշակերտներին բացատրել, որ վատ հույզեր չկան, պարզապես պետք է իմանալ արտահայտել զայրույթը համապատասխան ձևով:

«Ինչո՞վ եմ սիրում զբաղվել ազատ ժամանակ»

Ուշադրության կենտրոնացման նպատակով կիրառվող վարժություն:

Աշակերտները նստում են շրջանաձև: Յուրաքանչյուրը պատմում է, թե ինչով է սիրում զբաղվել ազատ ժամանակ: Ապա խնդրում ենք որևէ աշակերտի կրկնել, թե իր ընկերներից ով ինչով է սիրում զբաղվել: Եթե աշակերտը դժվարանում է, ապա մյուսները պետք է օգնեն նրան: Այնուհետև պետք է քննարկել՝ արդյո՞ք հաճելի է, երբ դասընկերները հիշում են իրենց ասածները: Երեխաները եզրակացնում են, որ պետք է ուշադիր լինել շրջապատող մարդկանց նկատմամբ և լսել նրանց:

Ծնողները, մանկավարժները, հոգեբանները, որոնք աշխատում են երեխաների հետ, կարող են տարբեր խաղեր հորինել՝ ելնելով յուրաքանչյուր աշակերտի առանձնահատկություններից, հետաքրքրություններից և տարիքից:

Լավ կլինի զբաղեցնել աշակերտներին նմանատիպ օգտակար խաղերով, որոնք իրականում արդյունավետ վարժություններ են (Սարատիկյան, Հարությունյան, 2017, էջ 49):

Եզրակացություն

Ընդհանրացնելով՝ կարող ենք ասել, որ

- Գերակտիվության համախտանիշը արտահայտվում է դպրոցականների բարձր շարժողական ակտիվությամբ, ուշադրության կենտրոնացման պակասով և հուզական անկայունությամբ: Գերակտիվության առաջացման պատճառներից կարող են լինել պրենատալ շրջանում անբարենպաստ ներգործությունները, վաղաժամ և բարդ ծննդաբերությունը, վաղ տարիքում երեխաների հիվանդությունները, ինչպես նաև այն կարող է փոխանցվել ժառանգաբար:

- Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող և ակտիվ երեխաների տարբերությունն այն է, որ առաջինները չեն գիտակցում իրենց արարքների լրջությունը և չեն կարողանում կանխատեսել նրանց հետևանքները, իսկ ակտիվ երեխաները շատ հաճախ գիտակցում են, թե ինչպես իրենց պահեն այս կամ այն իրավիճակում և կարող են կառավարել իրենց:

- Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականները կարող են վարքի վերլուծության, հիշողության և ինքնակառավարման ոլորտներում խնդիրներ ունենալ: Գերակտիվ դպրոցականները հաճախ ունենում են խոսքի զարգացման, ինչպես նաև ասվածը կամ կարդացածը արագ չըմբռնելու խնդիրներ: Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող երեխաները ունենում են թույլ զարգացած մանր մոտորիկա, ինչի հետևանքով անփույթ են, հաճախ ձեռքից իրեր են գցում, պատահաբար շրջում են սեղանին դրված իրերը, չեն կարողանում մանր իրեր օգտագործել: Գերակտիվության համախտանիշը հաղթահարելի է համապատասխան մասնագետների օգնությամբ, իսկ անուշադրության մատնելու դեպքում խնդիրները կարող են խորանալ՝ առաջացնելով նոր խնդիրներ:

- Գերակտիվ դպրոցականների ուսուցման գործընթացը կազմակերպելիս անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել յուրաքանչյուր աշակերտի անհատական առանձնահատկություններին և օգտագործել նրա ուժեղ կողմերը: Գերակտիվության համախտանիշ ունեցող դպրոցականների հետ աշխատելիս ուսուցիչները պետք է ցուցաբերեն համբերություն և հետևողականություն:

- Գերակտիվ դպրոցականների հետ աշխատանքում ուրույն տեղ են զբաղեցնում խաղերը: Պրակտիկայում կիրառվում են տարբեր արդյունավետ խաղեր, որոնք ուղղված են ուշադրության կենտրոնացմանը, զայրույթի կառավարմանը, ինքնագնահատականի բարձրացմանը, միջանձնային հարաբերությունների կարգավորմանը և այլ հոգեհուզական բացասական դրսևորումների հաղթահարմանն ու

կարգավորմանը: Կարևորագույն պայմանը դրանք պարբերաբար կատարելն է:

• Ուսուցչի ընտրած խաղերը և առաջադրանքները պետք է համապատասխանեն դասի թեմային և աշակերտների առանձնահատկություններին: Անհրաժեշտ է, որ ուսուցիչը դասը պլանավորելիս նախապես նախապատրաստի նյութերը՝ կախված խաղի կամ առաջադրանքի բնույթից: Դասի նյութին համապատասխան՝ ուսուցչի ընտրած խաղերը և առաջադրանքները դրական են ազդում աշակերտների ուշադրության կենտրոնացման և դասի նկատմամբ հետաքրքրության առաջացման վրա:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

REFERENCES

1. Կատինյան Վ., Օհանյան Հ., Անտոնյան Ս., Թովմասյան Լ., Ազատյան Հ., Մակարյան Թ. (2017), Մանկավարժահոգեբանական աջակցության ձեռնարկ (1), Երևան, 80 էջ:
Katinyan V., O'hanyan H., Antonyan S., T'ovmasyan L., Azatyan H., Makaryan T'. (2017), Mankavarjshahogebanakan ajakcowt'yan d'er'nark (1), Erevan, 80 e'j: (in Armenian)
2. Սարատիկյան Լ., Հարությունյան Մ. (2017), Հոգեբանական աջակցություն հոգեֆիզիկական զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաներին, Հեղինակային հրատարակություն, Երևան, 62 էջ:
Saratikyan L., Harowt'yownyan M. (2017), Hogebanakan ajakcowt'yown hogefizikakan zargacman xangarowmner ownecogh erexanerin, Heghinakayin hratarakowt'yown, Erevan, 62 e'j: (in Armenian)
3. Альтхерр М., Берг Р., Вельфль А. и др. (2004), Гиперактивные дети, Издательство: Академия, 160 с.
Al'therr M., Berg R., Vel'fl' A. i dr. (2004), Giperaktivnye deti, Izdatel'stvo: Akademija, 160 s. (in Russian)
4. Лютова Е. К., Моница Г. Б. (2001). Тренинг эффективного взаимодействия с детьми, Издательство: Речь, Санкт-Петербург, 190 с.
Ljutova E. K., Monina G. B. (2001). Trening jeffektivnogo vzaimodejstvija s det'mi, Izdatel'stvo: Rech', Sankt-Peterburg, 190 s. (in Russian)
5. Заваденко Н. Н. (2019), Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте, Издательство: Юрайт, Москва, 274 с.
Zavadenko N. N. (2019), Giperaktivnost' i deficit vnimanija v detskom vozraste, Izdatel'stvo: Jurajt, Moskva, 274 s. (in Russian)

6. Шевченко Ю. С. (1997). Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом, Издательство: Вита-Пресс, Москва, 52 с.
Shevchenko Ju. S. (1997). Korrekcija povedenija detej s giperaktivnost'ju i psihopatopodobnym sindromom, Izdatel'stvo: Vita-Press, Moskva, 52 s. (in Russian)
7. Заваденко Н. Н. (2002). Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей // Мир психологии, № 1, Москва, 37 с.
Zavadenko N. N. (2002). Faktory riska dlja formirovanija deficita vnimanija i giperaktivnosti u detej // Mir psihologii, № 1, Moskva, 37 s. (in Russian)
8. Кэмпбелл Р. (2000). Как справиться с гневом ребёнка, Издательский дом: Мирт, Москва, 192 с.
Kjempbell R. (2000). Kak spravljat'sja s gnevom rebjonka, Izdatel'skij dom: Mirt, Moskva, 192 s. (in Russian)

АННА Л. МИНАСЯН, АРУСЯК ЕГИАЗАРЯН - ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СИНДРОМА ГИПЕРАКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

***Ключевые слова:** синдром гиперактивности, школьники, особенности развития, пути преодоления гиперактивности*

Синдром гиперактивности в настоящее время является одним из самых распространенных нарушений развития школьников. В статье уделяется особое внимание особенностям развития школьников с синдромом гиперактивности, а также тем проблемам, с которыми они сталкиваются. Синдром гиперактивности влияет на поведение, концентрацию внимания и успеваемость детей. Признаками этого расстройства являются неусидчивость, чрезмерная двигательная активность, сложности с концентрацией внимания. Школьник, у которого наблюдается данный синдром, беспокоен, суетлив, не в состоянии усидеть на месте, не может сосредоточиться, вскакивает с места, ходит по классу. Негативные проявления синдрома с течением времени обостряются и могут вызвать проблемы в школе, дома, во время общения с ровесниками. В данной статье рассматриваются пути преодоления синдрома гиперактивности. Представлены задания, упражнения и игры, которые могут использоваться в учебном процессе в работе со школьниками с синдромом гиперактивности.

ANNA L. MINASYAN, ARUSYAK YEGHIAZARYAN – WAYS OF ADDRESSING STUDENTS’ ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

Keywords: *attention deficit hyperactivity disorder, students, developmental characteristics, ways of addressing hyperactivity disorder*

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most common mental disorders affecting students. This article focuses on the developmental characteristics of students with ADHD and the challenges they may encounter. Students with ADHD often struggle with concentration issues, controlling impulsive behavior, and may be excessively active. Key symptoms include inattention, hyperactivity, and impulsivity, which can significantly impact their performance at school, at home, and in social interactions.

The article examines ADHD in detail and offers strategies for managing hyperactivity. It presents various techniques, tasks, exercises, and games that can be incorporated into the teaching process to enhance collaboration and cooperation between teachers and students with ADHD.

Ներկայացվել է՝ 18.03.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 04.05.2024 թ.

PARTNERSHIP INTERACTION BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS AS
A STRATEGY FOR SUCCESS IN EDUCATION

MYROSLAVA TOMASHEVSKA

Abstract

The article analyzes partnership interaction between teachers and students in higher education, highlighting various aspects of this social phenomenon. The primary focus is on the influence of partnership relations on the personal development of students and the formation of a socio-psychological climate in the educational environment. The result of scientific inquiry reveals that partnership interaction is a complex social phenomenon, representing a distinctive form of interactive educational engagement grounded in the principles of equality, mutual recognition, and responsibility. Readiness for partnership interaction ensures the self-realization of students, particularly future teachers, both during their professional training and in their prospective professional activities. The principles and directions for organizing the educational environment and interaction with students have been identified based on the principles of subject-subject interaction, fostering the development of individual subject positions, and acquiring educational, social, and professional experience.

Keywords: *partnership interaction, educational environment, interaction between students and teachers, interactive teaching methods*

Introduction

The success of democratic processes in education, particularly in higher education, largely depends on the development of partnership relationships between teachers and students in the educational process, their interpersonal interaction based on dialogue and cooperation. A fundamental shift in social roles and positions and the relationship between teachers and students are determined by the demands of the time and the new educational paradigm. According to contemporary philosophical approaches in the global educational space, the following processes are taking place: education is acquiring characteristics of continuous learning; the learner, the student, is becoming both the recipient and producer of personal knowledge; the educator now performs the function of organizing the educational-cognitive activities of students, the process of acquiring their own experiential

knowledge; the effectiveness and humanistic orientation of the educational process are achieved through joint activities and positive interpersonal interaction among students in a community, unified by the purpose and tasks of the process, taking into account the individuality of each person's position and culture.

The relevance of our research is determined by several contradictions between the real needs of practice aimed at modernizing the educational process in higher educational institutions on the basis of partnership as a joint creativity between the teacher and the student, and insufficient development in the theory of ways, methods and technologies for solving a complex problem of equal interaction between participants in the educational process.

Therefore, an approach focused on the individual becomes important, which creates the most favorable conditions for the development and self-realization of the individual. This implies the existence of pedagogical interaction, relations between subjects, dialogical communication and partnerships. The essence of a joint activity or interaction in a partnership is the cooperation of its participants. The concept of cooperation, dialogue and partnership in the interaction of subjects of educational activities is one of the key ones in pedagogical theory. However, its implementation in practice meets significant difficulties. Learning, as one of the oldest processes of human activity, is based on the interaction between the teacher and the student. This process is inextricably linked with the concept of "partnership". The relationship in the "student-teacher" system is the basis where the personal self-affirmation of the future specialist unfolds for the first time, his self-awareness develops, and the model of professional activity is assimilated. The problem of Teacher-Student Relations is considered mainly in the context of studying various aspects of pedagogical communication, pedagogical partnership (O. Bodalev, V. Vlasenko, B. Kazanskaya, V. Kan-Kalik, L. Kolominsky, N. Kuzmina, O. Leontiev, H. Liimets, A. Rean, T. Yatsenko, J. Maresh, P. Gavora, R. Selman, O. Staufford, M. Flanders, M. Hausen, V. Kessel, A. Kosakovsky, G. Hibsh, G. Atvanter, etc.). Despite the wide range of existing studies that develop various aspects of "pedagogical partnership" at the moment, it is impossible to talk about the existence of a holistic characteristic of the idea of "partnership interaction". An analysis of the works devoted to the problem of partnership shows that this problem is not fully solved. At the present stage of scientific development, the consideration of partnerships in the educational process is of practical importance, but, as research in this area shows, many practical and theoretical issues remain open. Thus, the topic of selection is relevant at the present stage of development of pedagogy.

The purpose of writing this article is to theoretically substantiate the peculiarities of the partnership development process between teachers and students as one of the fundamental factors influencing the quality of the educational process.

Exposition of the main material. The essence of joint activity or partnership interaction is cooperation among its participants. In partnership relationships, there is a restructuring of role relationships between the teacher and the student towards equality. The idea of collaboration, dialogue, and partnership in the interactions between the subjects of educational activity is one of the main trends in pedagogy in recent years. However, its implementation in practical activities faces significant challenges. Learning, one of the oldest processes of human activity, involves the interaction between the teacher and the student (Kondrashova, 2006).

Prospective educators need to realize that *the learning process is a purposeful, systematically organized interaction between teachers and students, mediated by the content of the activity, during which the tasks of education, upbringing, and the overall development of children are solved; a purposefully organized, systematically implemented process of acquiring knowledge, skills, and abilities under the guidance of specially trained professionals* (Kremen, 2008).

This process is closely associated with the concept of *partnership*. However, it is important to identify the essence of the concept of *partnership interaction*. A terminological analysis of the key concept, including its substantive components (*interaction* and *partnership*), allows us to assert that it is a process of direct influence of subjects on each other, leading to cooperation based on mutual benefit and equality, with the aim of achieving a common goal. We fully agree with G. Tataryntseva, who defines the concept of "partnership interaction" as "a form of direct influence of autonomous, equal subjects oriented towards the common satisfaction of a general interest, characterized by voluntariness, mutual recognition and trust, mutual responsibility, and orientation towards the achievement of certain goals" (Tataryntseva, 2007). Partnership is essential for achieving high academic outcomes for all students, regardless of gender, socio-economic status, family composition, or ethnic group. (Berliner, 1992) asserts that schools can potentially overcome the consequences of poverty and inequality among students by developing connections with the community, their teachers, and peers. Despite more intensive teacher education, standards-based education, and high accountability through testing, inequality and disparities persist in many education systems.

Partnership interaction is considered as collaboration where the successes by the participants in joint activities stimulate more productive and purposeful engagement of all participants. A humanistically oriented pedagogical process can only be a process of partnership interaction among the subjects of the educational process, where the participants act as equal, equitable partners based on their knowledge and capabilities. Interaction with others in various communicative situations should contribute to achieving set goals, developing the natural potential of each individual, and realizing it in professional activities. We analyze partnership interaction as a fundamental component of the communicative competence of future educators, hence employing such an approach. On the philosophical level of the methodology of researching the problem of the development of partnership interaction among educational subjects in the conditions of postgraduate studies during the study of pedagogical disciplines, the dialectical method is assigned as the primary method. I. Nadolny emphasizes: «For understanding dialectics as the theory of development, the concept of interaction, which reflects the processes of mutual influence of different objects on each other, is important» (Nadolny, 2004).

In pedagogy, collaboration with students is structured in such a way as to provide them with new incentives inherent in the learning process, involving them in collaborative work and creative interaction between the teacher and students aimed at mastering the subject matter. We resonate with the perspective of researcher V. Onipko, who associates partnership with innovative forms of interaction, as the issue of establishing partnership relations in the system of higher professional education lies within the realm of innovative educational activities, given that «partnership destroys the stereotype of pedagogical thinking in the teacher-student relationship» (Onipko, 2014).

Partnership relations between the teacher and the student, as independent individuals, according to V. Onipko, and a viewpoint that we share, are built on the principles of voluntariness, equality, equivalence, and complementarity of the participants in the educational process. This approach assumes a wide range of collaboration strategies between them, creating conditions for the expression of one's own position and the personal independence of the future educator, thereby fostering their self-realization. The analysis of works dedicated to the issue of partnership shows that this problem is not completely resolved. At the current stage of scientific development, the consideration of partnership relations in the educational process has practical significance. However, as research in this field demonstrates, many practical and theoretical questions, such as disclosing the

functions of partnership stages, determining appropriate partnership tools, remain open.

The organization of the educational process in the context of the new pedagogical paradigm is possible with the presence of an appropriate educational environment in higher education. This environment provides conditions for the development of students' educational needs, the acquisition of their professional experience, the manifestation of activity in the formation of personal concepts, free choice of actions, ways of activity, and the establishment of interpersonal relationships based on principles of respect and tolerance.

According to contemporary global educational processes, the environment gains significant importance for actively involving students as subjects of the learning process, developing democratic principles, and fostering civic relations in higher education. The impact on personality and the formation of traits that can manifest within this environment are crucial. Pedagogical partnership in the educational environment in higher education provides a socializing, educational, and training influence on students' development, contributing to their mastery of social, professional, and personal experience, provided that:

- each student involved in the educational process in various forms of life in higher education institutions takes an active, subjective position.
- the teacher performs the functions of organizing educational-cognitive and other types of student activities, pedagogical interaction with them, and their interpersonal interaction, regulating these processes, supporting students' positive feelings, and offering them a choice of methodology for solving significant tasks.
- participants in the process have equal opportunities to demonstrate their activity, initiative, and participation in various types of activities, awareness of their significance and self-worth.
- educational-cognitive activity is organized as a process of individual reflection, students' cognitive activity, independent knowledge creation and search for their understanding of professional problems and real-life phenomena.
- in the learning process, students analyze and investigate socially significant and personally relevant problems, perform non-standard practical tasks, search for non-standard, unknown solutions.
- students, in interaction with the teacher, plan and perform various types of scientific, professional, and social activities that correspond to personal interests and are socially significant.

- any activity in a higher education institution is performed as a constant independent choice by students of the necessary information, problem-solving, means, and ways of performing tasks.
- various forms of interpersonal interaction among students are applied in the learning process, during which they perform various intra-group roles, develop interpersonal contacts, develop an individual thinking style and their understanding of the problem, and make joint decisions.

The process of each student's activity, their interpersonal interaction, communication with the teacher is regulated by establishing feedback as an exchange of information about the results obtained, expectations, real successes, achievements, failures, personal impressions and emotions, conclusions for the future.

Therefore, partnership cooperation in the educational environment, conducive to the subjective position of students in the learning process and their development as producers and creators of worldview professional knowledge, is built on equal and partnership interaction between teachers and students. However, the interactions with the environment of participants in the educational process also develop through their mutual influence. Nevertheless, interaction can manifest in various ways – the dominant influence of one partner or inconsistencies in their actions. The essence of interaction, as indicated in scientific research, lies in the dyadic partnership of partners (Povar, 2015).

According to psychologists, the main mechanisms of forming interpersonal interaction space include mutual understanding – the formation of a common field that unites the interests of partners, allowing them to perceive problems similarly in specific situations; coordination – the consistency and unity of actions and efforts; alignment – the formation of a common goal, intentions, and motivation for communication between partners. The effectiveness of these mechanisms organizing the interaction between teachers and students is influenced on one hand by the characteristics of the educational environment and its impact; on the other, it contributes to its formation. The functioning of these mechanisms is also observed in the interaction of participants in the educational process with the educational environment (Ormrod, Jeanee Ellis, 2000).

In general, the partnership environment, especially in education, does not automatically and mechanically impact the development of personality, meaning it does not cause sudden and adequate changes in the internal state and behavior of students. It does not always exert a deliberate influence on individuals. The influence of the educational partnership environment on the development, educational-cognitive activity, and professional training of

students is mediated by their attitudes towards this environment, which determines the students' activity. If students feel psychologically comfortable in higher education, find possible forms of self-expression, realize the value of the learning process and other types of activities organized in the institution, their successes, and prospects for personal development, then they are open to pedagogical influences, interaction, and demonstrating their own activity in meeting requirements and overcoming difficulties. If the environment puts pressure on an individual, the person either resists or adapts passively (Svobodova, 2005).

The organizer of the educational partnership environment in higher education is the teacher, who provides conditions for pedagogical interaction and interpersonal interaction among students, aligns this partnership with their needs and professional interests, supports its development, gradually involving students in its improvement or modification. Through the means of the educational environment, the teacher performs a mediating function to coordinate: social requirements for the preparation of specialists with life plans, needs, desires of students; pedagogical influences with their internal characteristics, values, motives of educational-cognitive activity; a system of necessary professional knowledge, skills, and abilities for a specialist with the primary, and then acquired, professional experience of students; the needs, interests, values, views of students and their actions in the process of interpersonal interaction. A significant contradiction in the teacher's pedagogical activity is the combination of social requirements for the educational environment in higher education with the requirements of students for this environment, its attractiveness, and its non-threatening nature to them.

Therefore, the educational environment should be socially valuable and personally significant for students. The fundamental principles of organizing a partnership educational environment that stimulate students to develop personal knowledge, professional concepts, acquire social experience, and professional skills, and form internal motivation for education in higher education include: involving each student in the learning process, unhindered learning, openness of personality, sensitivity to others, respect for individuality, positive direction of the process, reliance on principles, rules, and organizing the process as the acquisition of personal experience (Ravchina, 1999). Let's consider the directions for organizing and developing partnership interaction based on democratic principles, which concern the integrity of its structure and ensure the unity of its components and substructures.

Organizing the external conditions of the educational process conducive to the partnership interaction between the teacher and students involves considering the principles of proxemics, the science of the spatial arrangement of educational process participants, and the spatial barriers that complicate their interaction. It is essential to ensure a spatially equal position between the teacher and students. The absence of spatial barriers that separate partners from each other serves as a means of mutual protection and is crucial for interpersonal interaction, especially in seeking mutual understanding, fostering a sense of security, and belonging to the community.

For instance, considering the arrangement of the teacher and students in a circle provides an opportunity for open communication (seeing, hearing, and talking to each other, addressing specific individuals, etc.) and creates a sense of being part of a unified system. This placement is particularly important for the teacher, who can, through visual contact, make each individual feel that they are not isolated from others, observe the development of students' thoughts, emotional states, and their involvement in specific tasks, influencing the organization of the process.

Practical pedagogical experience demonstrates that desks arranged in rows in a classroom allow students to hide from the teacher and prevent them seeing other students. Many students who answer questions from a podium or near the board experience negative feelings or, conversely, try to assert themselves in front of the others. Student work in circles, in small groups, especially when the circle is closed, contributes to their sense of belonging to the group, unity of their energies, and the acquisition of interpersonal interaction experience. The constant rotation of pairs, groups, or the overall circle during classes allows each individual to seek contact, collaborate with different students, gradually influencing the consolidation of all group members into a single collective.

Creating an acceptable socio-psychological atmosphere effective for the educational and cognitive activities of students is another critical aspect. The term «socio-psychological atmosphere» is used interchangeably with «psychological climate» or «moral-psychological climate», representing the qualitative aspect of interpersonal relationships manifested in the set of internal (psychological) conditions that are conducive or unproductive for the effective educational and cognitive activities of the teacher and the student group (Ravchina. 1999).

First and foremost, it involves creating an atmosphere that is positively oriented towards each individual, open to sincere, direct, and trusting interpersonal interaction, providing conditions for the development of

democratic relations in higher education. To achieve this, every moment of pedagogical interaction and organization of the learning process should demonstrate respect and trust for each individual, tolerance for their thoughts and actions, and sensitivity to their internal state and experiences.

These principles become the realities of partnership between participants in the educational process in higher education under the condition of:

- considering the opinions of each participant in the process, respecting their cultural peculiarities, nationality, and individual characteristics without demeaning their dignity, even if their expressions or behavior do not meet the teacher's expectations or differ from the views and values of others.
- developing and expressing a positive attitude toward each individual, eliminating prejudices in interpersonal relationships.
- accepting each student, highlighting their value as an individual, focusing on their successes and positive aspects.
- demonstrating empathy, understanding the factors influencing an individual's behavior, their difficulties, and their efforts to overcome them, supporting positive well-being.
Recognizing and positively evaluating even the smallest achievements of students, fostering belief in their future success.
- utilizing verbal and non-verbal means to express attitudes toward students as individuals.
- avoiding criticism or condemnation of individuals and instead analyzing situations, evaluating student behavior with consideration for the prospects of their future professional activity and personal development.

The initiator of developing trust, tolerance, and respectful attitudes toward each student is the teacher. Their behavior based on these ideas leads to a positive emotional response from many students, especially those whose level of social development and cultural sensitivity is conducive to such pedagogical influences. Gradually, a microenvironment emerges that encourages and stimulates other students to adopt behavior based on these principles.

Creating a psychological, non-threatening, yet business-like partnership atmosphere in the higher education environment is a crucial response to the needs of students. Many students believe that a comfortable learning atmosphere entails the absence of critical condemnation and anger from the instructor regarding their mistakes or inadequate preparation for classes. They also point out that safety for them arises when there is an opportunity to

correct their errors and when the workload concerning research projects and practical tasks remains reasonable.

Interactive teaching methods during seminars and sometimes lectures appeal to students because they eliminate group pressure and free them from the prolonged process of absorbing and taking notes on lectured information. Establishing a business-like atmosphere in student education is an essential condition for organizing their professional training and intellectual and personal development. This atmosphere is formed through the systematic organization of educational and cognitive activities, providing content for students, encouraging them to engage in independent and free thinking, searching for truth, and making creative decisions (Tomashevskaja, 2017).

Therefore, it is necessary to adhere to the procedures of organizing student learning through self-discovery and interpersonal interaction (interactive learning). The key for students is to identify and realize the purpose of their activities (what needs to be achieved, what they need to learn) and to discuss and analyze the results and achievements within the overall context. Engaging students in the process eliminates their fear of potential mistakes or failures. It is crucial for students to understand the significance of the respective field of study for their professional and personal development, as well as the relevance and real-world implications of the problems being addressed. This can be achieved through the analysis and resolution of professionally and socially significant issues, applying scientific information and theoretical concepts. The value of educational material for students increases when they are stimulated to engage in independent thinking and various cognitive processes.

In this case, the partnership between the instructor and students develops the students' subjective position and corresponds to their need to be the subject of life activities, as they become accustomed to self-regulating behavior and activities in the educational process. Therefore, it is advisable to provide students with opportunities for:

- choosing issues for discussion and research, determining methods and deadlines for execution.
- expressing their own impressions and suggestions for conducting educational sessions.
- independently determining ways and methods of completing tasks and assignments proposed by the instructor.
- organizing actions based on jointly defined algorithms, with or without them. Evaluating their own successes and results based on specified criteria.

The acquisition of experience in autonomous activity organization and self-regulation contributes to students' self-determination and the development of internal motivation for learning. The psychological climate of the educational environment is significantly determined by the level of development of the student group as a cohesive team, a community in which everyone is united by a common goal, mutual respect, and support for each other. The main conditions for forming a sense of belonging to a community in students include:

- stimulating students to exchange views and values through discussions, dialogues, and the exploration of commonalities and differences.
- applying various forms of cooperative learning for students within a team.
- uniting members of the group in different forms of collective problem-solving in the learning process.
- constantly affirming the position of «we» by the instructor, supporting the students' sense of belonging to a unified team.
- emphasizing values such as cooperation, mutual respect, mutual support, and mutual assistance.
- recognizing the contribution of each individual to the successful work of the team.

The development of a sense of belonging to a community in students contributes to the formation of their interpersonal interaction skills, enhances their motivation for learning, and has an impact on students with destructive behavior and low academic achievements. The organization of partnership relations between students and teachers involves structuring various types of cognitive and subject-practical activities. During the learning process, students gain experience in acquiring knowledge, shaping personal views, performing actions akin to professional situations, and engaging in social activities. These activities can be directed towards developing critical, reflective, and creative thinking, such as problem-solving, analyzing and performing situational exercises, creative tasks, discovery-based learning, and more.

Cooperative learning also provides conditions for students to organize cognitive processes through interpersonal interaction, where each individual gains experience working in a group, assuming various roles to contribute to collective efforts. Authentic activities involve applying the given topic studied by students to perform specific practical tasks (Ormrod, 2000).

It is important to provide students with specific tasks of a professional nature. In the modern era of building a democratic society, the European experience of organizing civic-minded activities, which students perform for

the benefit of the community, is relevant. Simultaneously, they gain educational, professional, and social experience (Povar, 2015).

This refers to the well-known concept in Europe, especially in Scandinavian countries, of academic service learning. Students, while studying pedagogy, simultaneously undertake specific social and civic tasks outlined in the course curriculum, and their performance is assessed. For example, future teachers prepare and conduct concerts or other activities for orphaned children. During practical-seminar classes, students discuss the organization of such activities, individual achievements, challenges, and final results.

Motivating students, future teachers, to develop and demonstrate communication skills is ensured by using brainstorming, a method aimed at generating new ideas, stimulating students' creative thinking, and encouraging collective problem-solving. At the beginning of the brainstorming session, the teacher announces the topic and format of the session, formulates the problem, and justifies the task for finding a solution. The relevant problem proposed during the session always has theoretical or practical focus, captivating the students' interest (e.g. «What should a true teacher be like?», «Active listening techniques», «Professional culture or professional tact?»).

The uniqueness of brainstorming in the context of partnership cooperation lies in its ability to allow students to voice a maximum number of diverse ideas and provide a variety of solutions to practical problems that arise in professional-pedagogical interaction. It is worth noting that brainstorming facilitates the development of various types of teamwork among students, promotes the activation of collective work in a creative group, enhances group cohesion, and fosters the most effective task performance.

Mind mapping technology, one of the interactive forms of learning, is a set of methods and techniques used in the educational process. It is based on the use of mental maps and allows students to enhance the efficiency in perceiving educational material, solving tasks, and making decisions. It has been established that mental maps are expedient for use for students in grasping ideas about the most important regularities. They stimulate students' mental processes, contribute to the formation of professional competencies, and reveal their individuality.

The organization of students' educational and cognitive activities in seminar classes as the acquisition of educational, professional, and social experience requires the teacher to adhere to the following conditions:

- planning various types of activities by combining cognitive and practical professionally and socially oriented tasks.
- reflecting on their sequence and features of transitioning from one to another.
- involving students in choosing educational and cognitive tasks that are adequate to their abilities and interests. This involves using accessible, understandable tasks with manageable difficulties, relevant to personal, professional, and social development.
- adhering to the structure of activities, including defining goals and specific tasks for each student, describing the procedure, stages, and oriented actions of students in the process. Organizing and supporting students during the process, guiding them at specific stages, and discussing the results and impressions.
- organizing interaction with the entire group of students, ensuring the involvement of each student.
- modifying student activities during learning according to their actual achievements, emotional attitude toward work, desires, and suggestions.

As seen, by organizing the educational environment in higher education and interacting with students, the teacher has the opportunity to indirectly influence the individual.

Conclusions

The main principles and directions of organizing student interaction with the educational environment in higher education involve providing external conditions conducive to the development of teacher-student subject-subject interaction, creating a socio-psychological and business atmosphere, jointly defining rules and norms regulating the educational process and their interpersonal interaction, and organizing various types of educational and cognitive activities as a means of gaining experience.

The research has clarified that partnership interaction is a sufficiently complex social phenomenon, a specific type of interactive educational interaction based on the principles of equality, mutual recognition, and responsibility. The readiness for partnership interaction ensures the self-realization of students – future elementary school teachers both in the process of professional training and in their future professional activities.

Some aspects of the basic concept of «partnership interaction» in the context of modern methodological approaches remain insufficiently researched. This includes the scientific and methodological support of the outlined process. Prospects for further research on the problem of partnership interaction include the necessity of a comparative analysis of

global and domestic experience in the application of innovative technologies in the face of educational changes and the development and implementation of modern practice-oriented teaching methods for pedagogical disciplines.

REFERENCES

1. Kondrashova, L. V. (2006). Pedahohika v zapytanniakh i vidpovidiakh: Navchalnyi [Pedagogy in questions and answers: Learning.] K.: *Znannia*, 252. (in Ukrainian).
2. Kremin, V. H., red. (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopaedia of education]. Kyiv. *Yurinkom Inter*. ([in Ukrainian]).
3. Nadolnyi, I. F. red. (2004). Filosofiia: navchalnyi posibnyk. 4-te vydannia. Kyiv: Vikar [Philosophy: a textbook. 4th edition. Kyiv: Vikar]. 516-519. (in Ukrainian).
4. Onipko, V. (2014). Rozvytok partnerskykh vzaiemyn mizh vykladachamy i studentamy na kafedri VNZ III-IV rivnia akredytatsii [Development of partnerships between teachers and students at the department of a higher education institution of III-IV levels of accreditation]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 14. [The origins of pedagogical mastery], 193–201. (in Ukrainian).
5. Ormrod, Jeanee Ellis (2000). Educational psychology: developing learners. № 3. New Jersey. (in English).
6. Povar, A. (2015). Spivrobotnytstvo vykladacha i studenta v umovakh intehratsii suchasnykh pedahohichnykh tekhnolohii. Problemy dydaktyky istorii: zbirnyk naukovykh prats [Collaborative teaching of students in the context of integration of modern pedagogical technology]. Vypusk 6. 89-94. (in Ukrainian).
7. Ravchyna, T. (1999). Rol pedahoha yak poserednyka u navchanni y vykhovanni molodi. [The role of the teacher as a mediator in the education and upbringing of youth]. *Visn. Lviv. un-tu. Ser. ped. Vyp. 14.* 167–175. (in Ukrainian).
8. Svobodová, J.(2005). Optimální vztah učitele a žáka je partnerství [The optimal relationship between teacher and student is a partnership]. In Střelec, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy* [Studies in the theory and methodology of education].1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. 89-90. (in Czech).
9. Tataryntseva, H. (2007). Metodolohichni pidkhody do vyznachennia poniattia «partnerstvo» [Methodological approaches to the recognition of

the concept of «partnership»]. *Nauka moloda* [Science young]. № 8. 145–150. (in Ukrainian).

10. Tomashevska, M. (2017). Kolehialna profesiina spivpratsia (vzaiemodiia) vykladacha ta studentiv mahistratury yak vazhlyva umova profesiinoho stanovlennia maibutnikh vykladachiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Collegial professional cooperation (interaction) of teachers and students of the magistracy as an important condition for the professional development of teachers of higher educational institutions]. *Molod i rynok: shchomisiachnyi nauk.-ped. zhurnal* [Youth and the Market: a monthly scientific and pedagogical journal]. Drohobych. №12(155). 141–143. [in Ukrainian].

ՄԻՐՈՍԱԿԱ ՏՈՄԱՇԵՎՍԿԱ - ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԵՎ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԻՋԵՎ ԳՈՐԾՆԿԵՐԱՅԻՆ ՓՈԽՆԵՐԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ ՀԱՋՈՂՈՒԹՅԱՆ ՀԱՍՆԵԼՈՒ ՈԱՋՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆ

Հիմնաբառեր՝ գործընկերային փոխազդեցություն, կրթական միջավայր, ուսանողների և ուսուցիչների փոխազդեցություն, ուսուցման ինտերակտիվ մեթոդներ

Հոդվածում վերլուծվում է ուսուցիչների և ուսանողների համագործակցությունը բարձրագույն կրթության համակարգում և ընդգծվում սոցիալական այս երևույթի տարբեր ասպեկտները: Հիմնական ուշադրությունը դարձվում է գործընկերության ազդեցությանը ուսանողների անձնական զարգացման և կրթական միջավայրում սոցիալ-հոգեբանական մթնոլորտի ձևավորման վրա: Գիտական հետազոտությունների արդյունքում պարզվել է, որ գործընկերային փոխգործակցությունը բարդ սոցիալական երևույթ է, որը ինտերակտիվ կրթական փոխգործակցության հատուկ ձև է՝ հիմնված հավասարության, փոխադարձ ճանաչման և պատասխանատվության սկզբունքների վրա: Գործընկերային փոխգործակցության պատրաստակամությունն ապահովում է ուսանողների, հատկապես ապագա ուսուցիչների ինքնաիրացումը ինչպես մասնագիտական վերապատրաստման գործընթացում, այնպես էլ հետագա մասնագիտական գործունեության մեջ: Սահմանվում են կրթական միջավայրի կազմակերպման և ուսանողների հետ փոխգործակցության սկզբունքներն ու ուղղությունները՝ հիմնվելով սուբյեկտ-առարկա փոխգործակցության սկզբունքների վրա, նպաստելով անհատական սուբյեկտիվ դիրքերի զարգացմանը, ձեռք բերելով կրթական, սոցիալական և մասնագիտական փորձ:

МИРОСЛАВА ТОМАШЕВСКА - ПАРТНЕРСТВО СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ КАК СТРАТЕГИЯ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА В ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: партнерское взаимодействие, образовательная среда, взаимодействие студентов и преподавателей, интерактивные методы обучения

В статье анализируется партнерское взаимодействие преподавателей и студентов в системе высшего образования, выделяются различные аспекты этого социального явления. Основное внимание уделяется влиянию партнерских отношений на личностное развитие студентов и формирование социально-психологического климата в образовательной среде. В результате научного исследования установлено, что партнерское взаимодействие – сложный социальный феномен, представляющий собой особую форму интерактивного образовательного взаимодействия, основанного на принципах равенства, взаимного признания и ответственности. Готовность к партнерскому взаимодействию обеспечивает самореализацию студентов, особенно будущих педагогов, как в процессе профессиональной подготовки, так и в будущей профессиональной деятельности. Определены принципы и направления организации образовательной среды и взаимодействия со студентами, основанные на принципах субъект-субъектного взаимодействия, содействия развитию индивидуальных субъектных позиций, приобретения образовательного, социального и профессионального опыта.

Ներկայացվել է՝ 05.03.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 22.03.2024 թ.

**ԻՆՍՏԻՏՈՒՑԻՈՆԱԼ ՀԱՎԱՏԱՐՄԱԳՐՄԱՆ ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐԻ
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ՝ ԸՍՏ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱՅԻՆ
ԵՎ ԲՈՎԱՆԴԱԿԱՅԻՆ ՏԱՐԵՐԻ**

ԱՆԻ ՄԿՐՏՉՅԱՆ

Համառոտագիր

Հոդվածում անդրադարձ է կատարվում ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման չափանիշների արդյունավետության գնահատմանը Հայաստանում՝ կենտրոնանալով դրանց իրականացման և արդյունավետության վրա հայկական համատեքստում: Այն ուսումնասիրում է, թե ինչպես են չափորոշիչներն ընկալվում և օգտագործվում հիմնական շահառուների կողմից՝ ապահովելով ընթացակարգերի և կանոնակարգերի հետ համապատասխանեցում և ընդգծելով լավագույն փորձն ու մարտահրավերները: Ուսումնասիրությունն անդրադառնում է չափանիշների ազդեցությանը կառուցվածքային, նորմատիվային և բովանդակային իզոմորֆիզմի դրսևորման վրա, մասնավորապես, թե ինչպես են դրանք նպաստում կամ խոչընդոտում իզոնոմիզմի և իզոպրաքսիզմի գործընթացներին Հայաստանի կրթական և կարգավորող շրջանակներում: Հոդվածը նաև քննարկում է ավելի լայն եվրոպական համատեքստը՝ կարևորելով եվրոպական չափանիշների և ուղեցույցների վրա հիմնված որակի ապահովման համակարգերի ներդրումը և ընդգծում է համատեղ ջանքերը՝ խթանելու թափանցիկությունը և փոխադարձ վստահությունը եվրոպական բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների որակի ապահովման հարցում:

Հիմնաբառեր՝ չափանիշ, չափորոշիչ, ուղենիշ, հավատարմագրում, արդյունավետություն, իզոմորֆիզմ, իզոնոմիզմ, իզոպրաքսիզմ

Ներածություն

Հայաստանի ժամանակակից կրթական լանդշաֆտում որակի ապահովման առաջնային նշանակություն ունի: Հայաստանը ձգտում է դիրքավորվել որպես գիտելիքահենք տնտեսություն, ուստի բարձրագույն կրթության որակն առանցքային դեր է խաղում այս նպատակին հասնելու համար: Որակի ապահովման մեխանիզմները, ներառյալ հավատարմագրումը, ծառայում են որպես գործիքներ՝ բարձրացնելու

հայկական բուհերի մրցունակությունը համաշխարհային հարթակում: Հետևաբար, այս համատեքստում հիմք է ստեղծում հավատարմագրման չափանիշների դերի և նշանակության համապարփակ ուսումնասիրության համար՝ որպես Հայաստանի բարձրագույն կրթության որակի ապահովման հիմնական գործիքի: Այս գործոնների հաշվի առնելու կարևորությամբ էլ պայմանավորված է սույն հոդվածի **արդիականությունը**:

Հեղազոտության հիմնախնդիրն այն է, որ համակողմանի ուսումնասիրության ենթարկելով հավատարմագրման գործընթացը և ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման չափանիշները՝ հնարավորություն կունենանք վերհանել լավագույն փորձը, առաջարկել բարելավման անհրաժեշտություն ունեցող կետերը, համապատասխանաբար նպաստել հավատարմագրման գործընթացի բարելավմանը: Ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման չափանիշների ուսումնասիրության և բարելավման կարևորությունը նաև պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ վերջիններս կարող են նպաստել կրթության որակի բարձրացմանը, խթանել միջազգային ճանաչումը, մեծացնել հաշվետվողականությունը, մեծացնել շահակիցների վստահությունը կրթության նկատմամբ:

Հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել ՀՀ ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման չափանիշ/չափորոշիչների կիրառությունն ու արդյունավետությունը: Այս նպատակի իրականացման համար ուսումնասիրության հիմքում դրվել են հետևյալ **խնդիրները**՝

- գնահատել՝ որքանով են արդյունավետ իրականացվում՝ հավաստելով համապատասխանությունն ընթացակարգերին ու կանոնակարգերին և վերհանելով լավագույն փորձն ու մարտահրավերները,
- ուսումնասիրել՝ ինչպե՞ս է չափանիշների ներդրումն ու իրականացումը նպաստել կառուցածքային, նորմատիվային և բովանդակային իզոմորֆիզմի դրսևորումներին,
- գնահատել չափանիշների դերը իզոմորֆիզմի դրսևորումների գործընթացում, մասնավորապես՝ տերմինաբանության, ձևակերպումների միանման կիրառման և մեկնաբանման հարցերում,
- դիտարկել՝ որքանով են չափանիշներում առկա իզոպրաքսիզմի դեպքեր,
- մատնանշել հիմնական մարտահրավերներն ու խոչընդոտները, որոնք խանգարում են չափանիշների արդյունավետ իրականացմանը:

Հետազոտության **օբյեկտը**՝ ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման չափանիշներն են, իսկ **առարկան**՝ դրանց կիրառելիության ազդեցությունը ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգի վրա:

Հեղափոխության նորույթը՝ ուսումնասիրության են ենթարկվել ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման չափանիշները: Հոդվածում մանրամասն քննարկվում է, թե ինչպես են դրանք ընկալվում հիմնական շահակիցների կողմից և արդյո՞ք դրանք համապատասխանում են ընթացակարգային և կարգավորող չափանիշներին: Ուսումնասիրությունը բացահայտում է լավագույն փորձը և մարտահրավերները՝ ընդգծելով հավատարմագրման չափանիշների զգալի ազդեցությունը կրթական և կարգավորող շրջանակներում կառուցվածքային և բովանդակային իզոմորֆիզմի ամրապնդման գործում: Սա վերաբերում է նաև նրանց դերին իզոմորֆիզմի հետ կապված գործընթացները հեշտացնելու գործում, ինչպիսի նաև իզոնիմիզմին և իզոպրաքսիզմին, որոնք կարևոր են կրթական հաստատություններում հետևողական կրթական ստանդարտների և պրակտիկայի պահպանման համար:

Հեղափոխության տեսական նշանակությունը՝ հետազոտության շրջանակներում ուսումնասիրության են ենթարկվել 2013-2018 թթ. և 2018-2024 թթ. ժամանակաշրջանը ընդգրկող ոչ միայն փորձագիտական զեկույցները (22 պետական և 7 ոչ պետական բուհերի ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման առաջին և երկրորդ շրջափուլերի), այլև նույն բուհերի նույն ժամանակաշրջանը ներառող երկու շրջափուլերի ինքնավերլուծության զեկույցները, որից ստացված տվյալները հիմք են ապահովում և գործնականորեն կարող են նպաստել ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման չափանիշների, ինչպես նաև ողջ հավատարմագրման գործընթացի բարելավման համար: Ինչպես նաև ուսումնասիրությունների արդյունքներն ու առաջարկությունները կարող են հիմք հանդիսանալ կանոնակարգող հենքի բարելավման և վերանայման համար:

Հեղափոխության գործնական նշանակությունը՝ հետազոտության արդյունքները կարող են հաշվի առնել հավատարմագրման գործընթացներում ներգրավված համակարգողները, փորձագետները, ովքեր անմիջապես ներգրավված են գործընթացի կազմակերպման մեջ կամ ուսումնական հաստատությունների ներկայացուցիչները, ովքեր չափանիշների/չափորոշիչների հիման վրա կատարում են վերլուծություններ և պատրաստում ինքնավերլուծության զեկույցներ:

ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐԻ ԵՎ ՈՒՂԵՆԻՇՆԵՐԻ ԴԵՐՆ ՈՒ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՆԵՐՈՒՄ

Գրեթե բոլոր եվրոպական երկրները ներդրել են որակի ապահովման իրենց համակարգը՝ հիմնված Բեռլինի կոմյունիկեում ամրագրված չափանիշների վրա՝ հատուկ շեշտադրելով

համագործակցությունն ու նոր կապերի ստեղծումը: Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի անդամ բոլոր երկրները մշակել են Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական սոցիալաբանական պահանջներին համապատասխան որակի ապահովման չափորոշիչներ և ուղեցույցներ (Communique of the Conference of Ministers in Berlin, 2003): Դեռևս 2005թ.-ին Բոլոնիայի գործընթացի անդամ երկրների նախարարներն առաջարկեցին Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական սոցիալաբանական (ENQA) Եվրոպական ուսանողական միության (ESU), Բարձրագույն կրթական հաստատությունների եվրոպական սոցիալաբանական (EURASHE) և Համալսարանների եվրոպական սոցիալաբանական (EUA) հետ միասին մշակել որակի ապահովման համաձայնեցված չափորոշիչներ, ընթացակարգեր և ուղեցույցներ՝ որակի ապահովման և/կամ հավատարմագրման գործակալությունների կամ հաստատությունների համար արդյունավետ փորձաքննության համակարգ ապահովելու նպատակով հնարավոր ուղիներն ուսումնասիրելու և նախարարների հաջորդիվ գործողություններ իրականացնող խմբին (Follow-up group) հաշվետվություն ներկայացնելու նկատառումով (Realising the European Higher Education Area, 2003):

ՈԱԵՉՈՒ-ն բարձրագույն կրթության որակին ներկայացվող պահանջների անդրազգային համաձայնագիր է, որի հիմնական նպատակն է խթանել ուսուցման և ուսումնառության որակի ապահովման համընդհանուր ընկալումը միջազգայնորեն և բոլոր շահակիցների միջև: Նրանք կարևոր դեր են խաղացել և կշարունակեն խաղալ ԵԲԿՏ-ում որակի ապահովման ազգային և ինտերնացիոնալ համակարգերի մշակման և զարգացման գործում, ինչպես նաև տրանսազգային համագործակցության մեջ: Մասնակցությունը որակի ապահովման գործընթացներին, հատկապես՝ արտաքին, թույլ է տալիս եվրոպական բարձրագույն կրթության համակարգերին ցույց տալ որակ և բարձրացնել թափանցիկությունը՝ դրանով իսկ ամրապնդելով փոխադարձ վստահությունը և որակավորումների, ծրագրերի և այլ գործողությունների փոխճանաչում (Higher Education Assessment concept, 2020):

ՈԱԵՉՈՒ-ն օգտագործվում է կրթական հաստատությունների և որակի ապահովման գործակալությունների կողմից որպես հիմնարար փաստաթուղթ բարձրագույն կրթության որակի ներքին և արտաքին ապահովման համակարգերի համար (Prisacariu, 2015, p. 122): ՈԱԵՉՈՒ-ն մեծապես ընդունվել և տեղայնացվել է որակի արտաքին ապահովման գործակալությունների կողմից: Ըստ երևույթին, նրանք ստացել են ոչ միայն օգտակար չափորոշիչներ և ուղեցույցներ իրենց գործառնական նպատակներն իրականացնելու համար, այլև ՈԱԵՉՈՒ-ի 3-րդ մասի

համաձայն՝ օգտակար գործիք որակի պիտակ ստանալու համար՝ որպես նախապայման, ճանաչված որակի արտաքին ապահովման գործակալությունների գրանցամատյանում ներառվելու համար (Kristensen, 2010, p. 156): Ավելին, ՈԱԵՉՈՒ-ն օգտագործվում է նաև որակի ապահովման եվրոպական ռեգիստրի (EQAR) կողմից, որը պատասխանատու է ՈԱԵՉՈՒ-ին համապատասխանող որակի ապահովման գործակալությունների գրանցման համար (Prisacariu, 2015, p. 122):

ՈԱԵՉՈՒ-ն վերաբերում է ԵԲԿՏ-ում առաջարկվող բարձրագույն կրթությանը՝ անկախ ուսուցման ձևից կամ տրամադրման վայրից: ՈԱԵՉՈՒ-ն վերաբերում է նաև տրանսազգային և միջսահմանային բարձրագույն կրթությանը:

ՈԱԵՉՈՒ-ն չափորոշիչներ են, որով գնահատվում են որակի ապահովման գործակալությունները և նրանց գործունեությունը: Սա երաշխավորում է, որ ԵԲԿՏ-ում որակի ապահովման գործակալությունները որդեգրել են միևնույն սկզբունքները, իսկ գործընթացներն ու ընթացակարգերը մշակված են՝ ըստ իրենց համատեքստի նպատակների և պահանջների:

Չափորոշիչները սահմանում են ԵԲԿՏ-ում բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ներդաշնակ և ընդունված մոտեցում և, հետևաբար, պետք է հաշվի առնվեն և առնչվեն բոլոր տեսակի բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների շահագրգիռ կողմերին:

Ուղենիշները բացատրում են՝ ինչու են չափորոշիչները կարևոր և նկարագրում են՝ ինչպես պետք է չափորոշիչներն իրականացվեն: Վերջիններս սահմանում են համապատասխան տիրույթի լավագույն փորձը՝ որակի ապահովման գործընթացներում ներգրավված անձանց կողմից հետազայում դիտարկվելու համար: Դրանց իրականացումը կտարբերվի՝ կախված տարբեր համատեքստերից (Standards and Guidelines for Quality Assurance, 2015):

ՈԱԵՉՈՒ-ն հետաքրքիր զարգացում է բարձրագույն կրթության մեջ, քանի որ այն կարող է դիտվել որպես մի կողմից միջազգայնացման, թափանցիկության և հաշվետվողականության, իսկ մյուս կողմից՝ բարձրագույն կրթության ազգային բնութագրերի, նպատակների և պարտականությունների հետ կապված խնդիրները հավասարակշռելու միջոց: Գաղափարն այն է, որ դրանք պետք է պարունակեն ուղեցույցներ և չափանիշներ, որոնք կհանգեցնեն ընդհանուր ըմբռնման, թե ինչպես պետք է իրականացվեն որակի գործընթացները՝ միաժամանակ հաշվի առնելով ազգային և ինտերուցիոնալ առանձնահատկությունները և էական հատկանիշները: Չնայած ՈԱԵՉՈՒ-ն օրենսդրական ուժ ունեցող պարտադիր կանոնակարգ կամ պահանջ չէ և հնարավորություն է տալիս

ուղենիչների և ստանդարտների ազգային մակարդակում տեղայնացման և մեկնաբանման համար, այնուամենայնիվ, ակնկալվում է, որ այն ազդեցություն պետք է ունենա ոլորտի վրա: «ՈԱԵՉՈՒ-ի ազդեցությունը որակի ապահովման գործակալության գործունեության գնահատման վրա» հոդվածում Սթենսակերը, Հարվին, Հյուսմանը, Լանգֆիլդը և Վեսթերհեյդենը (2010) փորձել են հասկանալ՝ որքանով է ՈԱԵՉՈՒ-ն ուղղորդում որակի ապահովման ազգային գործակալություններին արտաքին գնահատումներում և ինչպես են անդրադառնում ՈԱԵՉՈՒ-ի տարբեր բաժիններին արտաքին գնահատումների ժամանակ: Ուսումնասիրության հիմնական եզրահանգումն այն է, որ չափորոշիչները չպետք է ընդունվեն այնպիսին, ինչպիսին կան, այլ պետք է վերլուծվեն էմպիրիկ՝ դրանց դերն ու գործառույթն ավելի լավ հասկանալու համար: Այս պնդման հիման վրա կարելի է առանձնացնել ՈԱԵՉՈՒ-ի երեք տարբեր մեկնաբանություններ՝

- Նախ՝ չափորոշիչները կարող են կիրառվել որպես **իզոմորֆիզմի միջոց**, որի ժամանակ կառուցվածքներն ու մոտեցումները դառնում են ավելի նման: Այս մեկնաբանությունը հիմնված է հարմարվողականության գծային գործընթացի վրա՝ շեշտելով, որ չափորոշիչները պատճենվում են «ինչպես կան»: Չափորոշիչներն ընկալվում են որպես տեխնոլոգիայի մի ձև, որը սոցիալական ազդեցության չի ենթարկվում:
- Երկրորդ՝ դրանք կարող են նաև հանգեցնել **իզոնիմիզմի**, երբ նախանշված/ սահմանված և բուն կիրառվող մոտեցումները տարբերվում են: Իզոնիմիզմն այս դեպքում դիտարկվում է որպես որևէ իրավիճակի պիտակ, երբ նույն անունը կիրառվում է տարբեր մոտեցումների ժամանակ: Օրինակ՝ «հավատարմագրումը» կարող է ընդգրկել տարբեր գործընթացներ, թեև այն ի սկզբանե արտացոլում է ավելի շատ վերահսկմանը միտված կառավարման ձև:
- Երրորդ՝ չափորոշիչները կարող են նաև ճանապարհ հարթել **իզոպարաքսիզմի** համար, երբ նմանատիպ մոտեցումները տարբեր անուններով են կոչվում: Օրինակ, կախված երկրից բուհի որակի ներքին ապահովման համակարգերի գնահատումը տարբեր կերպ է անվանվում՝ աուդիտ, գնահատում, հավատարմագրում և այլն:

Վերևում քննարկված իզոմորֆիզմի, իսոպարաքսիզմի և իզոնիմիզմի տեսությունը դիտարկվել է ՈԱԵՉՈՒ համատեքստում:

ԻԶՈՄՈՐՖԻԶՄԻ, ԻԶՈՆԻՄԻԶՄԻ ԵՎ ԻԶՈՊՐԱՔՍԻԶՄԻ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ ՀՀ ԻՆՍՏԻՏՈՒՑԻՈՆԱԼ ՀԱՎԱՏԱՐՄԱԳՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

Այս ուսումնասիրության շրջանակներում փորձել ենք գաղափարը տեղայնացնել ՀՀ ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման չափանիշների վրա՝ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ՀՀ որդեգրած քաղաքականությունը, կիրառվող ընթացակարգերը և մեխանիզմները մշակված են Որակի ապահովման եվրոպական չափանիշներին և ուղենիշներին համապատասխան՝ հաշվի առնելով ազգային առանձնահատկությունները (ՀՀ Մասնագիտական կրթության փորձաքննության անցկացման ձեռնարկ, 2015): Պետական հավատարմագրման չափանիշները հիմք են ծառայում ուսումնական հաստատությունների կողմից իրենց գործունեության և մասնագիտությունների կրթական ծրագրերի ինքնավերլուծությունը կատարելու համար, ինչպես նաև հնարավորություն են տալիս բացահայտելու մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում (ՄՈՒՀ) բարելավման կարիք ունեցող առկա ոլորտները: Չափանիշները ձևակերպված են որակի ապահովման միջազգային նորմերին համապատասխան, ապահովում են բազմազանություն և նորարարության բավարար ազատություն՝ ելնելով տարբեր հաստատությունների գործունեության բնույթի, որդեգրած կրթական հայեցակարգերի և նպատակների միջև առկա էական տարբերություններից (ՀՀ Մասնագիտական կրթության փորձաքննության անցկացման ձեռնարկ, 2015):

Ուսումնասիրության շրջանակներում փորձել ենք հասկանալ՝

- Արդյո՞ք ՀՀ չափանիշները կարող են դիտարկվել որպես իզոմորֆիզմի գործիք, որտեղ կառուցվածքներն ու կիրառվող մոտեցումները նույնն են տարբեր գործընթացներում,
- Արդյո՞ք կան իզոմորֆիզմի դեպքեր, երբ փաստացի կիրառվող պրակտիկան տարբերվում է սահմանված նորմերից: Իզոմորֆիզմը նաև կիրառվում է այն դեպքերում, երբ նույն անունն է կիրառվում տարբեր պրակտիկաների ժամանակ,
- Արդյո՞ք չափանիշների կիրառության ժամանակ դիտարկվում են իզոպրաքսիզմի դեպքեր, երբ նույնանման գործընթացներն ունեն տարբեր անվանումներ:

ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ՏՎՅԱԼՆԵՐԻ ՀԱՎԱՔԱԳՐՈՒՄԸ

Ուսումնասիրությունների համար տվյալները ստացել ենք այն բուհերի ինքնավերլուծության և փորձագիտական զեկույցների ուսումնասիրությունից (22 պետական և 7 ոչ պետական բուհեր), որոնք անցել են ՀՀ ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման առաջին և երկրորդ շրջափուլերը: Ուսումնասիրությունն իրականացվել է 2 փուլով՝

ՄՈՒՀ-երի Ինքնավերլուծության զեկույցների վերլուծություն. Կատարվել է հետևյալ նպատակով՝ համապատասխան նշումներ

կատարելու ինքնավերլուծության ձևաչափին դրանց համապատասխանության վերաբերյալ, որը հնարավորություն է տալիս հստակ պատկերացնել, թե ինչ է ներկայացրել բուհն այդ չափորոշիչի տակ,

- պարզելու, թե ինքնավերլուծություն իրականացնելու ժամանակ ի՞նչ բաժիններ/ հարցեր չի լրացրել բուհը,
- պարզելու, թե ՄՈՒՀ-երը հատկապես ո՞ր չափորոշիչների վերաբերյալ չեն տվել համարժեք պատասխաններ,
- ներկայացնելու եզրակացություններ ինքնավերլուծության կատարման արդյունավետության վերաբերյալ:

Փորձագիտական զեկույցների վերլուծություն. կատարվել է զեկույցների համեմատական վերլուծություն՝ ըստ ձևաչափի, ծավալի և ընթացակարգի: Սրանով փորձել ենք հասկանալ՝ արդյո՞ք զեկույցներն ունեն նույն կառուցվածքը և իրականացվել են նույն մեթոդաբանությամբ: Ապա, հաշվի առնելով, որ կարող են լինել կառուցվածքային և բավանդակային տարբերություններ, ուսումնասիրենք նաև որոշումների կայացման գործընթացները և հիմքերը, որոնք հանգեցրել են այս կամ այն եզրահանգմանը:

Հաշվի առնելով, որ փորձագիտական զեկույցները հավատարմագրման գործընթացի ֆորմալ արդյունքն են և որոշման կայացման հիմքերից մեկը, վերջիններիս կարևորությունը չպետք է թերագնահատվի: Ուստի փորձագիտական զեկույցները շատ կարևոր են չափանիշների իրականացման տեսանկյունից: Ուսումնասիրությունների արդյունքները ներկայացվում են ստորև:

Ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման ընթացակարգի, ինքնավերլուծության ու փորձագիտական զեկույցների ուսումնասիրությունը **մի քանի հայտորոշիչներով** մատնանշեց, որ հավատարմագրման չափանիշները որակի արտաքին ապահովման տիրույթում **իզոմորֆիզմի** դրսևորման հզոր խթանիչ են: **Առաջին՝** թե առաջին, թե երկրորդ շրջափուլի ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման գործընթացներն իրականացել են բացառապես նույն **ընթացակարգով**: Գործընթացները մեկնարկել են պետական հավատարմագրման համար դիմում-հայտի ներկայացումով, այնուհետև ժամանակացույցով նախատեսված ժամկետներում հաստատությունները, ըստ ՈԱԱԿ-ի սահմանած ձևաչափի, հայերեն և անգլերեն ներկայացրել են ինստիտուցիոնալ կարողությունների ինքնավերլուծությունը և ուղեկցող փաստաթղթերի փաթեթը: Տեխնիկական և բովանդակային համապատասխանությունը ՈԱԱԿ պահանջներին գնահատելուց հետո ինքնավերլուծություններն ընդունվել են և ուղարկվել փորձագիտական խմբերին՝ նախնական գնահատում իրականացնելու: Փորձագիտական

խմբերը, ուսումնասիրելով ՄՈՒՀ-ի ինքնավերլուծությունները և ուղեկցող փաստաթղթերի փաթեթը, կատարել են նախնական գնահատում՝ ըստ ձևաչափի պատրաստելով լրացուցիչ ուսումնասիրման ենթակա անհրաժեշտ փաստաթղթերի, ինչպես նաև խնդիրների և հարցերի ցանկը՝ նշելով համապատասխան ստորաբաժանումները կամ թիրախային խմբերը: Նախնական գնահատումներին հաջորդել են նախապատրաստական այցերը, ապա նաև փորձագիտական այցերը: Փորձագիտական այցերից հետո պատրաստվել, բուհերի հետ համաձայնեցվել և վերջնականացվել են փորձագիտական զեկույցներն իրենց խորհրդատվություններով: Ապա մշակվել են փորձագետների տրամադրված խորհրդատվությունների վերաբերյալ բուհերի բարելավումների պլանները: Գործընթացները ավարտվել են որոշումների կայացմամբ, համապատասխանաբար փորձագիտական զեկույցի և որոշման հրապարակմամբ հավատարմագրման պետական գրանցամատյանում:

Իզոմորֆիզմի երկրորդ մատնանշումը տվյալների հավաքագրման և վերլուծության վերաբերյալ է: Մասնավորապես՝ չնայած բուհի գործունեության վերաբերյալ տվյալների հավաքագրման տարբեր մեթոդներ կարող են կիրառվել, այդուհանդերձ, հավատարմագրման ժամանակ առավել տարածված մեթոդը փորձագիտական այցն է ուսումնական հաստատություն: 5 հոգուց բաղկացած փորձագիտական խմբեր են ձևավորվել, որոնք փորձագիտական այցեր են կատարել ուսումնական հաստատություններ և հանդիպել տարբեր շահակիցների հետ: Բոլոր ուսումնական հաստատություններում փորձագիտական այցերն կատարվել են հստակ ժամանակացույցերով՝ նույն թիրախային խմբերի (բուհի ղեկավար անձնակազմ, գործատուներ, շրջանավարտներ, դեկաններ, ամբիոնի վարիչներ, դասախոսները, ուսանողներ, ստորաբաժանումների ղեկավարներ, որակի պատասխանատուներ և այլն) հետ հանդիպումներով: 2021թ-ից սկսած հավատարմագրման բոլոր գործընթացներում փորձագիտական այցի 3-րդ օրն անցկացվել են նեղ մասնագիտական զրույցներ փորձաքննության շրջանակներում ներկայացված 3 ՄԿԾ-ների հիմնական շահառուների հետ: Փորձագետների վերջնական եզրակացությունները ձևավորվել են փորձագիտական այցի ընթացքում ստացած տվյալների և ինքնավերլուծության զեկույցի հիման վրա: Առավել ամբողջական և համապարփակ տեղեկատվություն ձեռք է բերվել ՈԱԱԿ էլեկտրոնային հարցաշարում ներկայացված տվյալների, հարցումների և բուհերի կողմից տրամադրված փաստաթղթերի ուսումնասիրությունների արդյունքում: Մոտեցումը նույն է երկու շրջափուլերի բոլոր գործընթացներում:

Իզոմորֆիզմի դրսևորումներ նկատվում են նաև **փորձագիտական խմբերի ձևավորման** գործընթացում: Չնայած, ըստ հավատարմագրման ձեռնարկի, փորձագիտական խմբի անդամները կարող են լինել 4-7 հոգի, այդուհանդերձ, փորձագիտական զեկույցների ուսումնասիրության հիման վրա, կարող ենք ասել, որ հավատարմագրման բոլոր գործընթացներում ներգրավված է եղել հինգ փորձագետ, պահպանված է փորձագետների նույն համամասնությունը՝ մեկ ուսանող, միջազգային մեկ փորձագետ, պրոֆեսորադասախոսական կազմի, կրթության կառավարման ոլորտի և մասնագիտական ոլորտի մեկական ներկայացուցիչ: Բոլոր փորձագիտական խմբերը ձևավորվել են հավատարմագրման ձեռնարկի պահանջներին համապատասխան: Փորձագիտական խմբերի ձևավորման ընթացակարգը պահպանվել է բոլոր գործընթացներում:

Ինքնավերլուծության զեկույցների ուսումնասիրությունները նույնպես մատնանշեցին իզոմորֆիզմի առկայությունը: Հատկապես երկրորդ շրջափուլի գրեթե բոլոր ուսումնական հաստատությունների ինքնավերլուծություններում՝

- պահպանված է ինքնավերլուծության ձևաչափի կառուցվածքը,
- լրացված են ձևաչափով պահանջվող տվյալները,
- ներկայացված են ձևաչափով պահանջվող հավելվածներ կամ դրանց փոխարինող հիմքերը,
- հավելվածներն ըստ չափանիշների են, համարակալված են և նշված են փաստաթղթի անվանումներով,
- ինքնավերլուծություններում նշված հղումները տանում են դեպի կցված հղումները,
- գործում է ինքնավերլուծության էլեկտրոնային տարբերակը,
- ընթեռնելի են տեքստը և հղումները,
- հստակ են աղյուսակային և գրաֆիկական պատկերները,
- ներկայացված են պահանջվող աղյուսակները (4 ուսումնական հաստատություն աղյուսակային տվյալները ներկայացրել է ոչ թե զեկույցում, այլ էլեկտրոնային հարցաշարում կամ որպես հավելված):
- բոլոր բաժինների վերաբերյալ պատրաստված են հիմնավորող տվյալների կամ փաստաթղթերի հավելվածներ:

Ի տարբերություն նախորդ շրջափուլի զեկույցների՝ ինքնավերլուծությունները հիմնականում ամփոփում են հաստատության նախորդ 5 տարիների աշխատանքը, վերլուծական են և հիմնված փաստերի վրա: Ներկայացվում են ոչ միայն զուտ քանակական տվյալներ, այլ դրանց դինամիկայի վերլուծությունը, փոփոխությունների հիմնավորումը:

Գրեթե բոլոր զեկույցներում անդրադարձ է կատարվում թերությունների վերացման գործողությունների ծրագրով նախատեսված

գործընթացներին: Ճնշող մեծամասնության դեպքում զեկույցներում բոլոր չափորոշիչների վերաբերյալ հաստատության կողմից ներկայացված են համապատասխան տեքստեր: Բոլոր չափորոշիչների համար ներկայացված են ոլորտի հավակնությունները: 2.6, 7.7, 10.6 չափորոշիչներում տեղեկատվության ներկայացման փոխարեն հազվադեպ հղում է արված այլ չափանիշներում առկա տեղեկատվությանը, ինչն ամբողջովին չի արտացոլում չափորոշի պահանջը:

Ի տարբերություն երկրորդ շրջափուլի զեկույցների՝ առաջին շրջափուլի ինքնավերլուծության զեկույցներում¹ որոշ բուիեր չեն պահպանել ձևաչափը, ինչը մի կողմից հնարավորություն է տվել ազատ շարադրանքի, սակայն երբեմն հեռացել են չափորոշիչների բուն պահանջից: Մի քանի բուիերի մոտ որոշ չափորոշիչներ միասին են վերլուծված՝ մասնավորապես 2.7, 7.4, 5.1, 5.6, 5.2 և 5.5 չափորոշիչները:

Առաջին շրջափուլի ինքնավերլուծության զեկույցների ուսումնասիրության արդյունքում նաև պարզ դարձավ, որ զեկույցներում հիմնականում գերակշռում են նկարագրությունները, զեկույցների վերլուծականությունը շատ քիչ է: Ինքնավերլուծությունները պարունակում են հակասական տվյալներ, իրարամերժ դրույթներ: ՄՈՒՀ-երը նշում են, որ իրականացվել են տարաբնույթ հարցումներ, սակայն չի նշվում, թե վերհանված խնդիրների հիման վրա ինչ է իրականացվել կամ ինչպես են այդ արդյունքները հետազայում կիրառվելու կամ կիրառվել: Որքանով է վերհանված տեղեկատվությունը հիմք հանդիսացել որոշումների կայացման համար: Փորձաքննության գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը, ինչպես նաև ուսումնասիրություններն ավելի հիմնավոր և նպատակային դարձնելուն մեծապես կարող են նպաստել ինքնավերլուծության զեկույցներում նկարագրվող տեղեկատվությունը հիմնավորող քանակական և որակական վերլուծական տվյալների առկայությունը: Փորձաքննության գործընթացի արդյունավետ իրականացման տեսանկյունից կարևոր է վերլուծական տվյալների առկայությունը զուտ փաստերի և թվերի նկարագրության փոխարեն: Այսինքն՝ ներկայացված լինեն ոչ թե քանակական տվյալներ, այլ դրանց դինամիկայի վերլուծությունը, կրճատման կամ ավելացման պատճառների բացահայտումը և այլն:

Ինչպես վկայում են կատարված վերլուծության արդյունքները, հատկապես առաջին շրջափուլում որոշ չափորոշիչների պահանջների

¹ Ուսումնասիրությունն իրականացվել է ՈԱԱԿ-ի կողմից տրամադրված ՄՈՒՀ-երի ինքնավերլուծության զեկույցների հիման վրա

վերաբերյալ բավարար տվյալներ ներկայացված չէին, կամ դրանք լիարժեք չեն, քանի որ դեռ պլանավորման նոր գործընթացը չէր ավարտել իր բնականոն շրջափուլը:

Համալսարաններն ինքնավերլուծությունը կատարել են հինգ տարվա կտրվածքով, սակայն գործընթացների վերլուծության մեջ դա իրականացված չէ ՊԻԳԲ շրջափուլով: Այդ պատճառով արվածի վերլուծությունը և հետագա անելիքների պլանավորումը հստակ չէ: Չնայած՝ չափանիշներում չափորոշիչները դասակարգված են ըստ ՊԻԳԲ շրջափուլի, սակայն բուհերն իրենց վերլուծության մեջ միշտ չէ, որ դա արտացոլում են: Ուսումնական հաստատություններում գործընթացները ոչ միշտ են իրականացվում որակի բարելավման ՊԻԳԲ շրջափուլին համապատասխան, իսկ վերլուծություններում ՄՈՒՀ-ը չի ներկայացվում՝ որ փուլում է գտնվում: Որոշ ուսումնական հաստատությունների ինքնավերլուծության զեկույցներում նույնիսկ խախտված են ցանկալի և իրականի սահմանները (փաստացի իրականացվող և պլանավորվող գործընթացներ):

Հաճախ զեկույցներում ՄՈՒՀ-երը նշում են, որ մշակվել են քաղաքականություններ, ընթացակարգեր, կանոնակարգերը, իրականացրել են վերանայումներ և բարեփոխումներ, սակայն պարզ չէ՝ ինչու, ինչ կարիքների հիման վրա, արդյո՞ք դա բխել է գործընթացները կանոնակարգելու գաղափարից: Թե որքանով են արդյունավետ այդ քաղաքականությունները, ընթացակարգերն ու կիրառվող գործիքակազմը, և ի՞նչ խնդիրներ են վերհանվել կամ առաջացել դրանց վերանայման գործընթացում, չի քննարկվում:

Իզոմորֆիզմի վերջին օրինակը մատնանշում է **փորձագիտական զեկույցների ուսումնասիրությունները**: Մասնավորապես՝ բոլոր փորձագիտական զեկույցներն ունեն նույն կառուցվածքը՝ զեկույցի սկզբնական մասում ներկայացվում է ինստիտուցիոնալ կարողությունների փորձագիտական գնահատում՝ ըստ ՀՀ մասնագիտական կրթության հավատարմագրման չափանիշների, որտեղ ներկայացվում են բուհի ուժեղ և թույլ կողմերն ու խորհրդատվությունները, ապա փորձաքննության նկարագրությունը, փորձագիտական խմբի կազմը, փորձաքննության ընթացքը, համառոտ տեղեկատվություն բուհի մասին, բուհի հավակնությունները: Բոլոր զեկույցները պարունակում են գործընկերային գնահատում, որը պատրաստում է միջազգային փորձագետը բարձրագույն կրթության եվրոպական կրթական տարածք ինտեգրվելու տեսանկյունից: Ապա, ըստ չափորոշիչների, ներկայացվում են փաստեր բուհի գործունեության վերաբերյալ, ըստ չափանիշի ներկայացվում է դատողություն, որին հաջորդում է եզրահանգումն ու փորձագետների եզրակացությունը չափանիշի պահանջին բավարարելու

տեսանկյունից: Փորձագետները բուհի ինստիտուցիոնալ կարողությունների համապատասխանությունը չափանիշի պահանջներին գնահատում են բավարար կամ անբավարար: Փորձագիտական խումբը բուհի հավատարմագրում շնորհելու կամ չշնորհելու վերաբերյալ առաջարկություն կամ կարծիք չի ներկայացնում: Հավատարմագրման վերաբերյալ որոշման համար պատասխանատու է ՀՀ հավատարմագրման հանձնաժողովը:

Իզոմորֆիզմի դեպքերը դիտարկելիս ինքնավերլուծության և փորձագիտական զեկույցների ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին նաև **իզոմորֆիզմի դեպքեր**: Չնայած հավատարմագրման գործընթացներն ընթացել են նույն սկզբունքներով և հստակ պահանջներին համապատասխան, այդուհանդերձ, որոշ տարբերություններ նկատելի դարձան: Առաջին օրինակը ինքնավերլուծության զեկույցներում բուհերի կողմից ներկայացրած **SWOT վերլուծություններն** էին: Չնայած թե՛ առաջին, թե՛ երկրորդ շրջափուլի զեկույցներում SWOT վերլուծությունների ձևաչափը պահված է, չկա մեթոդաբանության միարժեք ընկալում: Տարբեր բուհեր տարբեր բնույթի տեղեկատվություն են ներկայացրել: Ներկայացված SWOT-ների բովանդակությունները հաճախ չեն բխում վերլուծությունից/ուսումնասիրություններից, ուժեղ և թույլ կողմերը հիմնականում հակադրումներ են: Որպես ուժեղ կողմեր ներկայացված են ստորաբաժանումների/փաստաթղթերի առկայությունը և ոչ թե նրանց մատուցած ծառայությունների արդյունավետության վերլուծությունը: Ըստ էության, «ուժեղ կողմերի» և «հնարավորությունների» թվարկումները նույն կարգի են և տարբերակված չեն՝ ըստ ներքին հնարավորությունների և արտաքին պայմանների: Իսկ «վտանգներում» հիմնականում նշվում են արդեն իսկ համալսարանի համար թույլ կողմերը: Վերլուծված չեն, թե ինչպես օգտագործել հնարավորությունները գործող թույլ կողմերը վերացնելու համար, կամ հակառակը չի երևում, թե ինչպես են նախատեսում կանխել վտանգները, որպեսզի վերջիններս չանդրադառնան առկա ուժեղ կողմերի վրա: Թույլ կողմերի և վտանգների հաղթահարման պլանավորվող ուղիները հաճախ հստակեցված չեն:

Իզոմորֆիզմի օրինակները նկատվեցին նաև փորձագիտական զեկույցների բովանդակային վերլուծության արդյունքում: Որոշ զեկույցներ ավելի երկար են գրված և մանրամասն անդրադառնում են չափորոշիչի պահանջներին, ներկայացված են մի քանի օրինակներ այն դեպքում, երբ հիմնավորելու համար: Որոշ զեկույցները ավելի կարճ են գրված և մակերեսորեն են անդրադառնում չափորոշիչի պահանջներին: Կան զեկույցներ, որտեղ վերլուծությունը ներկայացվում է մի քանի

աղբյուրներից ստացված տեղեկատվության հիման վրա, կան զեկույցներ, որտեղ անմիջական հղում է կատարված բուհի ինքնավերլուծության զեկույցին: Մինչդեռ կան նաև զեկույցներ, որտեղ գնահատումը համառոտ է ներկայացվում, սակայն անդրադարձ է կատարվում բոլոր առաջնային և կարևոր կետերին:

Տարբեր շեշտադրումներ նկատվում են նաև զեկույցներում չափանիշ և չափորոշիչների վերաբերյալ տրամադրված տեղեկատվություններում: Հատկապես 2.6, 2.7, 7.1, 7.2 չափորոշիչներում նկատվեց տարբեր բնույթի տեղեկատվության ներկայացում: Տվյալ չափորոշիչների մակարդակով վերլուծությունները տարբեր խորություն ունեն: Որոշ զեկույցներ, օրինակ՝ 2.7 չափորոշիչում, խոսում են կրթական ծրագրերի և շնորհվող որակավորումների մասին հրապարակվող քանակական և որակական տեղեկատվության մասին, որոշ զեկույցներում խոսում է կրթական ծրագրերի և շնորհվող որակավորումների որակի մասին հրապարակումներից:

Որոշ զեկույցներում եթե քննարկվում է դասախոսական կազմի որակավորումը, մեկ այլ զեկույցում քննարկվում է՝ արդյո՞ք բավարար դասախոսական կազմ ունի բուհը, թե՛ ոչ: Այսպիսի տարբերությունները, կարող են պայմանավորված լինել մի քանի հանգամանքով՝ կախված առաջին անգամ է հավատարմագրվում բուհը, թե՞ երկրորդ, և նպատակներն ու մոտեցումները համապատասխանաբար կարող են տարբեր լինել: Եվ երկրորդ՝ կախված փորձագիտական խմբի անդամներից, որոնք շեշտադրում և կարևորում են տարբեր բաղադրիչներ: Կամ պարզապես չափորոշիչները միարժեքորեն չեն ընկալվել և մեկնաբանվել փորձագետների կողմից:

Ստենսակերի տեսությանը հետևելով՝ կարող ենք ասել, որ **իզոպրաքսիզմի** դեպքեր չեն նկատվել: Որպես մեկ օրինակ՝ կարող ենք ներկայացնել փորձագետների ներգրավումը գործընթացներում: ՀՀ-ում ընդունված է այն մոտեցումը, որ տարբեր փորձագիտական խմբերում բացի նրանից, որ ներգրավված են տեղացի և միջազգային փորձագետներ, նույն փորձագետը ժամանակ առ ժամանակ ներգրավվում է տարբեր գործընթացներում: Կան դեպքեր, երբ միևնույն փորձագետը ներգրավված է եղել 4-ից ավել գործընթացներում, ինչը կարող է երաշխավորել, որ միևնույն մոտեցումը/սկզբունքը կիրառվում է տարբեր բուհերում:

Եզրակացություն

Այսպիսով, ընդհանրացնելով ուսումնասիրության արդյունքները, կարելի է փաստել, որ ՀՀ ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման չափանիշները մշակված են համակարգում վստահություն և թափանցիկություն ապահովելու նպատակով:

Չափանիշները առանցքային դեր են խաղում գործընթացների ներդաշնակեցման գործում՝ դրանով իսկ ապահովելով որակ և արդյունավետություն: Վերջիններս՝ որպես կառավարման գործիք, զգալի դերակատարում ունեն գործընթացները կանոնակարգելու և բարելավելու տեսանկյունից:

Չափանիշների արդյունավետ կիրառումը միայն համապատասխանությունը չէ. այն շարունակական կատարելագործման, նորարարության և համագործակցության մշակույթի ներդրման մասին է: Սա պահանջում է մտածելակերպի փոփոխություն² չափանիշները որպես բյուրոկրատական խոչընդոտներ դիտելուց անցում դեպի դրանք որպես գործառնական գերազանցության, մրցակցային առավելությունների և կայունության հասնելու գործիքներ ընկալելը: Քանի որ կրթական համակարգը շարունակ զարգանում է, և նոր տեխնոլոգիաներ են ի հայտ գալիս, չափանիշները ևս պետք է համապատասխանաբար հարմարացվեն:

Ուսումնասիրությունները նաև հիմք տվեցին պնդելու, որ չափանիշների իրականացումը ևս տեղի է ունենում ըստ նախանշված ձևաչափերի, ընթացակարգերի և պահանջների, պահվում են գործընթացի հիմնական սկզբունքներն ու մոտեցումները: Որոշ դեպքերում շեղումներ լինում են, սակայն վերջիններս բովանդակության կամ որոշումների կայացման վրա զգալի ազդեցություն չեն ունենում:

Հոդվածի քննարկման առանցքում իզոմորֆիզմի, իզոնիմիզմի և իզոպրաքսիզմի հայեցակարգն է, որը նկարագրում է, թե ինչպես են չափանիշները նպաստում կրթական հաստատությունների միջև կառուցվածքային և բովանդակային հետևողականությանը: Այս համապատասխանությունը երաշխավորում է, որ կրթական պրակտիկաները և արդյունքները համապատասխանում են սահմանված նորմերին և չափանիշներին, ինչը կարևոր է որակի և հաշվետվողականության ապահովման տեսանկյունից: Հոդվածում իզոմորֆիզմից զատ ուսումնասիրվում են նաև իզոնիմիզմի և իզոպրաքսիզմի ասպեկտները՝ ընդգծելով դրանց դերը նորմատիվ և ընթացակարգային հետևողականության ապահովման գործում: Եթե իզոմորֆիզմը վկայում է ՀՀ տարբեր ուսումնական հաստատություններում նույն նորմերի ու չափանիշների կիրառման մասին, որն օգնում է բարձրացնել կրթության որակի միատեսակությունը:

Մյուս կողմից, իզուպրաքսիզմը ներառում է հաստատությունների միջև հաջող փորձի տարածումը՝ ապահովելով արդյունավետ մեթոդների և ռազմավարությունների համատարած ընդունում և ստանդարտացում:

Եզրափակելով՝ կարելի է ասել, որ հողվածում ընդգծվում է հավատարմագրման չափանիշների նշանակալի դերը Հայաստանում բարձրագույն կրթության որակի բարձրացման գործում: Իզուպրաքսիզմի, իզոնիմիզմի և իզուպրաքսիզմի միջոցով ապահովելով հաստատված կրթական չափանիշներին համապատասխանությունը՝ վերջիններս ոչ միայն բարելավում են ուսումնական հաստատությունների կառուցվածքային և բովանդակային տարրերը, այլև նպաստում են շարունակական կատարելագործման և գերազանցության մշակույթի զարգացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. ՀՀ կառավարության 30 հունիսի 2011թ.-ի N-959-Ն որոշում ՀՀ մասնագիտական կրթության հավատարմագրման չափանիշները հաստատելու մասին:
HH karavarutyanyan 30 hunisi 2011-i N-959 -N voroshum HH masnagitakan krtutyanyan havatarmagrman chapanishnery hastatelu masin:
2. ՀՀ Մասնագիտական կրթության փորձաքննության անցկացման ձեռնարկ, «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» հիմնադրամ, Երևան, 2015, 116 էջ
HH Masnagitakan krtutyanyan pordzaqonnutyanyan anckacman dzernark, “Masnagitakan krtutyanyan voraki apahovman azgayin kentron” himnadram, Yerevan, 2015, 116 edg (In Armenian)
3. ՀՀ Մասնագիտական կրթության փորձաքննության անցկացման ձեռնարկ 2022, «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» հիմնադրամ, Երևան, 2022, 111 էջ
HH Masnagitakan krtutyanyan pordzaqonnutyanyan anckacman dzernark 2022, “Masnagitakan krtutyanyan voraki apahovman azgayin kentron” himnadram, Yerevan, 2022, 111 edg (In Armenian)
4. Բուհերի ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման 1-ին և 2-րդ շրջափուլերի փորձագիտական զեկույցները՝ <https://register.anqa.am>
Bowheri institowcional havatarmagrman 1-in & 2-rd shrjap'owleri p'ord'agitakan zekowycnery'

5. 2013-2018 թթ. և 2018-2024 թթ. 22 պետական և 7 ոչ պետական բուհերի հավատարմագրման 1-ին և 2-րդ շրջափուլերի ինքնավերլուծության զեկույցները²:
2013-2018 թթ. & 2018-2024 թթ. 22 petakan & 7 och petakan bowheri havatarmagrman 1-in & 2-rd shrjap'owleri inqnaverlowc'owt'yan zekowycnery':
6. Communique of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September, http://media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf
7. Higher Education Assessment concept, Estonian Quality Agency for Higher and Vocational Education (EKKA), pages 24.
https://haka.ee/wp-content/uploads/HE_Assessment_Concept_2020.pdf
8. Kristensen B. (2010); Has External Quality Assurance Actually Improved Quality in Higher Education Over the Course of 20 Years of the 'Quality Revolution'?, Quality in Higher Education, Vol. 16, No. 2, Routledge Taylor & Francis Group, page 153-157.
9. Prisacariu A (2015), New Perspectives of Quality Assurance in European Higher Education, The 6th International Conference Edu World 2014 "Education Facing Contemporary World Issues", 7th - 9th November 2014, Procedia - Social and Behavioral Sciences 180 (2015), Published by Elsevier Ltd, pages 119-126.
10. Realising the European Higher Education Area, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003, pages 9.
http://media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf
11. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 2015; Brussels, Belgium; ISBN: 978-9-08-168672-3 Legal deposit: D/2015/13.742/1, page 6-10.
<http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

² Հաշվի առնելով, որ ինքնավերլուծության զեկույցները հրապարակված են բուհերի կայքերում, իսկ փորձագիտական զեկույցները քանակով շատ են, գրականությանը ցանկը չբեռնելու նպատակով տես՝ ՈԱԱԿ հավատարմագրման պետական գրանցամատյանը

12. Stensaker B, Harvey K, Huisman J, Langfeldt J & Westerheijden D (2010); The Impact of the European Standards and Guidelines in Agency Evaluations, European Journal of Education, Vol. 45, No. 4, 2010, © 2010 Blackwell Publishing Ltd., pages 577-584.
13. The European Higher Education Area - Achieving the Goals, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, (19-20 May 2005), Bergen, page 2.
http://www.ehea.info/-Uploads/-Declarations/Bergen_Communique1.pdf

АНИ МКРТЧЯН - ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КРИТЕРИЕВ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ АККРЕДИТАЦИИ ПО СТРУКТУРНЫМ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫМ ЭЛЕМЕНТАМ

Ключевые слова: критерий, стандарт, руководство, аккредитация, эффективность, изоморфизм, изонимизм, изопраксизм

В статье оценивается эффективность критериев и стандартов институциональной аккредитации в Армении. Особое внимание уделяется их реализации и эффективности в РА. Отдельно затронут вопрос о том, как эти меры воспринимаются и используются ключевыми заинтересованными сторонами, как они согласуются с процедурами и правилами, каким образом выявляются проблемы, как определяется положительный опыт. Исследование посвящено влиянию этих показателей на демонстрацию структурного нормативного и содержательного изоморфизма, в частности тому, как последние способствуют или препятствуют процессам изонимизма и изопраксизма в армянской образовательной и нормативной базе. В статье также рассматривается более широкий европейский опыт, подчеркивается применение в Европе систем обеспечения качества на основе европейских стандартов и руководящих принципов и совместные усилия по повышению прозрачности и взаимного доверия в области обеспечения качества в европейских высших учебных заведениях.

ANI MKRTCHYAN - ASSESSING EFFECTIVENESS OF INSTITUTIONAL ACCREDITATION CRITERIA THROUGH STRUCTURAL AND CONTENT ELEMENTS

Keywords: *criterion, standard, guideline, accreditation, effectiveness, isomorphism, isonymism, isopraxism*

The article evaluates the effectiveness of institutional accreditation criteria and standards in Armenia, with a focus on their implementation and impact within the Armenian context. It examines how these criteria are perceived and used by key stakeholders, how they are aligned with established procedures and regulations, how the best practices and challenges are identified. The study delves into the impact of these indicators on the demonstration of structural normative and content isomorphism, particularly how they facilitate or hinder the processes of isonymism and isopraxism within the Armenian educational and regulatory frameworks. Additionally, the article discusses the broader European context, highlighting the adoption of quality assurance systems in Europe based on European Standards and Guidelines and emphasizes the collaborative efforts to foster transparency and mutual trust in quality assurance across European higher education institutions.

Ներկայացվել է՝ 05.03.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 03.05.2024 թ.
Երաշխավորվել է՝ 16.04.2024 թ.

**ՀՈՒՋԱԿԱՆ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԱԿՏԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ
ՀՈՒՋԱԳՆԱՀԱՏՈՂԱԿԱՆ ԱՐՏԱՀԱՅՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ՄԻՋՈՑՈՎ**

**ԳՈՒՄԱՐ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ
ԼԻԼԻԹ ՄԱՆՎԵԼՅԱՆ**

Համառոտագիր

Սույն հոդվածում քննության է առնվում օտար լեզվի, մասնավորապես անգլերենի հաղորդակցական ուսուցման գործընթացում հուզական խոսքային ակտերի ներմուծման հիմնախնդիրը: Հաղորդակցության մեջ խոսքային ակտերը գործաբանական արժեք են ներկայացնում, և կարևոր է իմանալ, թե ինչպես իրականացնել համատեքստից կախված ճիշտ խոսքային ակտ: Օտար լեզվի հանրակրթական դասագրքերում շատ քիչ են խոսքային ակտերի ընկալումը խթանող ուսումնական առաջադրանքները: աշակերտների լեզվահաղորդակցական կարողությունների զարգացման գործում դա լրջագույն խնդիր է: Աշխատանքում մասնավորապես դիտարկվում են հուզական խոսքային ակտերը, որոնք կապող օղակ են խոսողի զգացմունքների և հաղորդակցական նպատակի միջև: Մենք դիտարկել ենք հուզագնահատողական արտահայտությունները (այսուհետ՝ ՀԳԱ)՝ որպես հուզական խոսքային ակտերի ուսուցման լեզվական առանձին միավորներ՝ հաշվի առնելով, որ դրանք հանդես են գալիս որպես միջոց՝ խոսքին հուզարտահայտչական երանգ հաղորդելու, ինչպես նաև ավելի հստակ դարձնելու խոսողի միտքն ու զգացմունքները: Այդ նպատակով աշխատանքում հակիրճ վերլուծում ենք լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիան և դրա բաղադրիչները, անդրադարձ ենք կատարում խոսքային ակտերի տեսակներին, ներկայացնում ենք ՀԳԱ-ների դերը հաղորդակցության մեջ և օտար լեզուների դասավանդման գործընթացում: Աշխատանքի վերջում ներկայացվում են վարժությունների տիպեր, որոնք ոչ միայն նպաստում են խոսքային ակտերի և ՀԳԱ-ների ընկալմանը, այլև ուղղորդում են սովորողին դրանք գործածել օտար լեզվում:

Հիմնաբաներ՝ լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիա, գործաբանական կոմպետենցիա, խոսքային ակտեր, հուզագնահատողական արտահայտություններ (ՀԳԱ):

Ներածություն

Օտար լեզուների դասավանդման հաղորդակցական մեթոդների ի հայտ գալուն պես կարևորվեց սովորողների հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորումը՝ որպես խոսքային գործունեություն իրականացնելու միջոց: Հաղորդակցական կարողությունների զարգացման ուղղությամբ տարվող աշխատանքներում պետք է կարևորել սովորողների գործաբանական կարողությունները, մասնավորապես՝ անդրադառնալ հուզական խոսքային ակտերի դրսևորումներին:

Թեմայի արդիականությունն ու նորոյթն այն է, որ առաջին անգամ փորձ է արվել տեսակավորել հուզական խոսքային ակտերը և դրանք համադրել ՀԳԱ-ների հետ, ինչպես նաև մշակել կադապար՝ վերջիններս ներմուծելու օտար լեզուների ուսուցման գործընթացի մեջ:

Ուսումնասիրության նպատակն է ներկայացնել ՀԳԱ-ները՝ որպես հույզեր արտահայտող խոսքային ակտերի արտահայտման միջոց, և մշակել դրանց ուսուցմանն ուղղված առաջադրանքներ: Հետազոտության խնդիրներն են՝ ուսումնասիրել խոսքային ակտերը՝ որպես լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիայի գործաբանական բաղադրիչ, անդրադարձ կատարել խոսքային ակտերի դասակարգմանը հաղորդակցության մեջ՝ ըստ դրանց իլլոկուտիվ ներուժի, վեր հանել ՀԳԱ-ների հաղորդակցական նշանակությունը, մշակել ՀԳԱ-ների միջոցով հուզական խոսքային ակտերի ուսուցման վարժությունների համակարգ և հիմնավորել դրանց արդյունավետությունը:

Ուսումնասիրության տեսական նշանակությունն այն է, որ իրականացվել է հուզական խոսքային ակտերի և ՀԳԱ-ների գործաբանական վերլուծություն՝ ընդհանուր տրամաբանական մեթոդի՝ վերլուծության և համադրության միջոցով: Իբրև արդյունք՝ ստացել ենք հուզական խոսքային ակտերի դասակարգման աղյուսակ՝ զուգորդված համապատասխան ՀԳԱ-ներով և անգլերենից բերված օրինակներով:

Հետազոտության գործնական նշանակությունն այն է, որ թիրախային միավորների ընկալմանն ու գործածմանն ուղղված առաջադրանքները կարելի է կիրառել օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում՝ սովորողների՝ գրագետ հուզական խոսքային ակտեր իրականացնելու կարողությունները խթանելու համար:

Խոսքային ակտերը հաղորդակցության մեջ

Եվրոպական Ժամանակակից կրթության հիմնարար փաստաթղթում՝ «Լեզուների իմացության իրազեկության համաեվրոպական համակարգում» (CEFR) առանձնացվում են լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիայի երեք բաղադրիչներ՝

- լեզվական (linguistic),

- հանրալեզվաբանական (sociolinguistic),
- գործաբանական (pragmatic):

Լեզվական կոմպետենցիան ձևավորվում է բառապաշարային, հնչյունաբանական, շարահյուսական գիտելիքների և ունակությունների միջոցով: Հանրալեզվաբանական կոմպետենցիան ներառում է լեզվի կիրառման սոցիալ-մշակութային բաղադրիչը: Այն վերաբերում է հաղորդակցման որոշակի ռազմավարությունների, որոնց շնորհիվ խոսողը սոցիալական շփման ընթացքում հաղթահարում է ի հայտ եկած դժվարությունները՝ հաղորդակցումն արդյունավետ դարձնելու նպատակով: Վերոնշյալի ակնառու օրինակ է այն իրավիճակը, երբ խոսակիցը, չկարողանալով մտաբերել անհրաժեշտ բառը, բացատրում է այն տվյալ բառին մոտ իմաստներ արտահայտող այլ բառերի և բառակապակցությունների միջոցով: Գործաբանական կոմպետենցիան վերաբերում է ասույթի՝ և՛ ձևի, և՛ իմաստի առումով համապատասխանությանը համատեքստին (Canale, 1983, p.7): Գործաբանությունն ուսումնասիրում է ասույթի իմաստը՝ կախված նրանից, թե լեզվական ինչ համատեքստում է այն կիրառվել: Այստեղից կարելի է ենթադրել, որ գործաբանության խնդիրը խոսողի մտադրությունը որոշակի համատեքստում լավագույն կերպով ներկայացնելն է: Այն ներառում է այնպիսի տարրեր, ինչպիսիք են փոխկապակցված մտքերը, պատշաճ ոճը (պաշտոնական/ոչ պաշտոնական), տեքստի տեսակը (շարադրություն, պաշտոնական նամակ, դիմում և այլն), խոսողական ակտերը (խնդրանք, մերժում, բողոք, կարեկցանք և այլն), լեզվական կաղապարները (խոսքային պարզ զուգակցություններ՝ հարց ու պատասխան, ողջույն և պատասխան ողջույն):

Ըստ Յուլի՝ լեզուն գործաբանության միջոցով սովորելու առավելությունն այն է, որ խոսելիս կարելի է արտահայտել մտադրություն, նպատակ, ենթադրություններ և գործողության այն տեսակը, որը խոսողը ցանկանում է իրականացնել (օրինակ՝ խնդրանք) (Yule, 1996, p.4):

Յուլը խոսողական կամ խոսքային ակտը սահմանում է որպես ասույթի միջոցով իրականացված գործողություն, որը կարելի է բնութագրել հատուկ անվանումներով, ինչպես օրինակ՝ ներողության հայցում, բողոք, հաճոյախոսություն, հրավեր, խոստում կամ խնդրանք (Yule, 1996, p.47): Խոսքային ակտերի տեսությունը, որը գործաբանության մեջ առաջին հիմնական տեսությունն է, առաջ է քաշել Օստինը նախորդ դարի 60-ական թվականներին, այնուհետև լայն քննարկումների արժանացել այլ լեզվաբանների կողմից: Օստինը ցանկանում է ցույց տալ խոսքի գործաբանական արժեքը, այսինքն՝ այն, որ խոսքն իրենից ներկայացնում է որոշակի գործողություն և կարող է

ազդել իրադարձությունների ընթացքի վրա: Ըստ նրա՝ խոսողն ասույթի միջոցով կատարում է գործողություն երեք մակարդակներում՝

ա) լոկուտիվ (խոսողական),

բ) իլլոկուտիվ (խոսողական-կատարողական)

գ) պերլոկուտիվ (խոսողական-ներգործական) (Austin, 1962, p. 98-107):

Լոկուտիվ կամ խոսողական ակտը նախադասությունն արտաբերելու գործողությունն է, որը արտահայտում է իմաստ և ունի հասցեատեր: *Իլլոկուտիվ կամ խոսողական-կատարողական ակտը* մտքի արտահայտման գործաբանական բաղադրիչն է և վերաբերում է տվյալ նախադասության հաղորդակցական նպատակին՝ պնդում, խոստում, առաջարկ, խնդրանք, մերժում, կարեկցանք, բողոք և այլն: *Պերլոկուտիվ կամ խոսողական-ներգործական ակտը* արտաբերված նախադասության ազդեցությունն է հասցեատիրոջ վրա, այսինքն՝ վերջինիս արձագանքը (Levinson, 1983, p.236): Այսպես, օրինակ, եթե խոսողն ասում է «Տեղ հասնելուն պես զանգահարի՛ր ինձ», ապա այս նախադասությունն իր հնչյունական և շարահյուսական կառուցվածքով խոսողական ակտ է: Այն նպատակը (հրաման, խնդրանք կամ հորդոր), որ խոսողը մտադիր է արտահայտել տվյալ նախադասությամբ, վերջինիս խոսողական-կատարողական ակտն է: Իսկ այն, թե ինչպես է արձագանքում խոսքի հասցեատերն իրեն ուղղված հրամայական նախադասությանը՝ կհամաձայնի, կխոստանա զանգահարել, թե կմերժի, խոսողական-ներգործական ակտն է:

Որոշ լեզվաբաններ (Yule, 1996, p. 53-54, Searle, 1976, p. 10-13) խոսքային ակտերը դասակարգում են՝ համաձայն դրանց իլլոկուտիվ ներուժի՝ առանձնացնելով հետևյալ հինգ կատեգորիաները՝

ա) *ասերտիվներ* կամ *հաստատման ասույթներ* (assertives/ representatives),

բ) *դեկլարատիվներ* կամ *հրապարակային ասույթներ* (declaratives),

գ) *էքսպրեսիվներ* կամ *հուզական ասույթներ* (expressives)

դ) *դիրեկտիվներ* կամ *հրահանգային/հորդորման ասույթներ* (directives)

ե) *կոմիսիվներ* կամ *հանձնառության/պարտականության ստանձնման ասույթներ* (commissives):

Խոսքային ակտերի այսպիսի դասակարգումը թերևս լեզվաբան-մեթոդաբանների շրջանում ամենից ընդունելի տարբերակն է: Դասակարգման յուրաքանչյուր բաղադրիչ իր մեջ ներառում է ասույթի մի շարք տեսակներ, որոնք առօրյա խոսքում շատ հաճախ ենք օգտագործում: Կարծում ենք՝ անհրաժեշտություն է օտար լեզվի ուսուցման մեջ ներմուծել տարաբնույթ ասույթների վերաբերյալ ուսումնական նյութեր, որոնց շնորհիվ սովորողը պատկերացում կկազմի, թե հաղորդակցական ինչպիսի վարքագիծ պետք է դրսևորել լեզվական

որոշակի իրադրությունում: Ինչպես Սըռլն է նշում, ուսումնական ծրագրերում տեղ են գտնում «բավականին սահմանափակ քանակով գործողություններ, որ մենք կատարում ենք լեզվի միջոցով» (Searle, 1976, p. 22-23), մինչդեռ հնարավոր գործողությունները բազմաթիվ են:

ՀԳԱ-ները՝ որպես խոսքային ակտերի արտահայտման միջոց

Խոսքային ակտերը իրականացվում են տարբեր իրավիճակներում, և կարելի է ասել, որ դրանց միջոցով է խոսողը հասնում իր հաղորդակցական նպատակին: Ավելորդ է նշել, որ խոսքային ակտերի ներառումն օտար լեզուների դասավանդման ծրագրերում անհրաժեշտություն է: Այնուհանդերձ, պետք է նկատել, որ պետական դասագրքերում տեղ գտած ուսումնական նյութերը հիմնականում ընդգրկում են տեղեկատվական բնույթի տեքստեր, իսկ ինչ վերաբերում է խոսքային ակտերի մյուս տեսակներին (հուզական, հրահանգային, նախաձեռնողական, հրապարակային ասույթներ) և դրանց արտահայտման միջոցներին, ապա կարելի է ասել, որ դրանց անդրադարձ է կատարվում հպանցիկ: Կարծում ենք՝ մեծ անհրաժեշտություն կա մշակելու ուսուցման այնպիսի նյութեր, որոնց շնորհիվ հնարավոր կլինի սովորողին ծանոթացնել օտար լեզվով գրագետ խոսքային ակտեր իրականացնելու միջոցներին:

Էքսպրեսիվները խոսքային ակտերի այն տեսակն են, որոնք արտահայտում են խոսողի զգացմունքները իր կամ աշխարհի վերաբերյալ (Searle, 1976, p.12): Այս տեսակի խոսքային ակտեր իրականացնելիս ընդունված է խոսքին հուզարտահայտչական երանգ տալ: Այդ նպատակով խոսողն օգտագործում է միջարկություններ կամ ձայնարկություններ՝ զգայական վերաբերմունք (հիացմունք, ուրախություն, զարմանք, ցավ ու վիշտ, զզվանք և այլն) արտահայտող բառեր, որոնք Գրիգորյանը և Ղահրամանյանը սահմանում են որպես ՀԳԱ-ներ: Հեղինակների գնահատմամբ՝ ՀԳԱ-ները օժտված են կիրառական - շարահյուսական առանձնահատկություններով, դրանք նախադասության անդամ չեն դառնում, սովորաբար վերաբերում են ոչ թե մեկ անդամի, այլ ամբողջ նախադասությանը՝ հաղորդելով զգացական վերաբերմունքային այս կամ այն երանգը և այսպիսով խոսքը հագեցնելով հուզականությամբ ու արտահայտչականությամբ (Գրիգորյան, 2017, Ղահրամանյան, էջ 46-47): Կրելով մի դեպքում հուզական, մյուս դեպքում՝ գնահատողական-արտահայտչական, իսկ երրորդում՝ զգացական-հաղորդակցական իմաստ՝ դրանք կարող են միայն գործաբանական առնչություն ունենալ նախադասությանը, քանի որ անմիջականորեն արտահայտում են խոսքի հաղորդակցական նպատակը.

- Ա՛խ, թանկագի՛նս, ներողամի՛տ եղեք հիմարիս հանդեպ:

Oh, you wanted to add something. I am sorry to have interrupted you.
They have arrived too late, alas!
Now it is time for us to part, alas, alas!

Գրիգորյանը անդրադարձ է կատարել ՀԳԱ-ների կարևորությանն օտար լեզուների դասավանդման գործընթացում: Նա պնդում է, որ ՀԳԱ-ներն իրենց իմաստային առանձնահատկությամբ խիստ տարբերվում են լեզվի մյուս միավորներից: Այդ տարբերությունն արտահայտվում է նրանով, որ դրանք ոչ միայն հասկացություններ են արտահայտում, այլև ընդհանուր անորոշ ձևով դրսևորում են խոսողի զգացումն ու կամքը: Այս առումով միջլեզվական հաղորդակցման ժամանակ դրանք ըմբռնելի են դառնում անզամ տվյալ լեզուն չիմացող գրուցակիցների համար (Գրիգորյան, 2016, էջ 96): Այդ իսկ պատճառով կարելի է ասել, որ հաղորդակցական մոտեցման տեսանկյունից ՀԳԱ-ները կատարում են նաև հանրալեզվաբանական գործառույթ և հանդես գալով նախադասությանը կից՝ ավելի հստակ և հասանելի են դարձնում խոսողի միտքն ու զգացմունքները:

Հաշվի անելով ՀԳԱ-ների հաղորդակցական նշանակությունը՝ էքսպրեսիվների դասին պատկանող խոսքային ակտերն ուսուցանելիս կարևոր ենք համարում, ըստ անհրաժեշտության, սովորողներին ներկայացնել նաև համապատասխան կիրառության ՀԳԱ-ներ: Թեպետ և տարբեր ՀԳԱ-ներն իրենց արտահայտչականության շնորհիվ հասկանալի են օտար լեզվով խոսողներին, բայց և այնպես ամեն լեզու ունի իրեն հատուկ իմաստային ենթաշերտերը: Ահա թե ինչու, ընդհանուր առմամբ հասկանալի լինելով հանդերձ, օտար լեզու դասավանդելիս ակնառու է դառնում, որ դասավանդման ընթացքում ուսանողները դժվարանում են դրանք գործածել: Պատճառն այն է, որ ՀԳԱ-ները սահմանվում են կիրառության շնորհիվ: Յուրաքանչյուր ՀԳԱ ընկալվում է որպես այդպիսին՝ լեզվամշակութային և համատեքստային կոնկրետ իրավիճակում բազմակի կիրառությունների շնորհիվ: Հաճախ համարվում է, որ ՀԳԱ-ների հիմնական գործառույթը հույզեր արտահայտելն է, օրինակ՝ վիշտ և ափսոսանք, զարմանք և այլն (alas, oh): ՀԳԱ-ները, այնուամենայնիվ, կարող են ունենալ նաև այլ գործառույթներ, օրինակ, ողջույնի և հրաժեշտի (hello, goodbye), ուշադրության (hey, say), պատասխանի ձևեր (yes, no, okay, mhm), հրամաններ (psst, sh, hush), հայիոյանք և երդում արտահայտող բառեր (gosh, gee, Christ, damn, bloody hell), որոնք պարունակում են զգացական վերաբերմունքի տարրեր և ունեն օգտագործման բարձր հաճախականություն (Գրիգորյան, 2016, էջ 96-97): Կարելի է ասել, որ ՀԳԱ-ները հուզական խոսքային ակտեր իրականացնելու արտահայտչամիջոցներ են: Խոսողը գիտակցաբար օգտագործում է որոշակի ՀԳԱ՝ կախված նրանից, թե ինչպիսի խոսքային

ակտ է իրականացնում և ինչ նպատակ ունի: Ըստ էության, բացականչական ձայնարկություններն արտահայտում են մեր զգացմունքները՝ անկախ լեզվից և մշակույթից: Վերլուծելով հուզական խոսքային ակտերը և ՀԳԱ-ները՝ ստացանք այն պատկերը, որ ՀԳԱ-ների կիրառությունը բխում է խոսողի զգացմունքներից և ասույթի նպատակից: Ստորև ներկայացված է այնպիսի ՀԳԱ-ների ցանկ, որոնք կիրառվում են համապատասխան խոսքային ակտեր իրականացնելիս:

Աղյուսակ 1. ՀԳԱ-ներով արտահայտված հուզական խոսքային ակտեր

Խոսքային ակտ	ՀԳԱ	Օրինակներ անգլերենում
Ափսոսանք	alack (ավաղ, ափսոս) alas (ավաղ, ցավոք) oops	Alack, I can't go there. For many people, alas, hunger is a part of everyday life. Oops, I shouldn't have said that.
Ներողություն	eep (վայ, կներես) oh sorry oops	Eep! I didn't mean to say that! Oh, you wanted to add something. I am sorry to have interrupted you. Oops, I knocked over your cup!
Զգուշացում	look out! (զգույշ)	Look out! A car is coming at you!
Զարմանք, անսպասելիություն	oops վայ, օյ gee (այ քեզ բան) oh whoa oops gosh (այ քեզ բան)	Oops, I almost spilled the wine. Gee, I don't remember meeting him either. Oh, my dear, remember what we've just heard! Whoa, I just looked at it and it broke! Gosh, is that the time?
Ողջույն և հրաժեշտ	hello, goodbye	Hello, friends!
Հայիտանք և երդում	gosh, gee, christ, damn, bloody hell darn it! drat (գրողը տանի)	Darn it! I've lost my keys! Oh, drat, I forgot my key.

Համակրանք, զմայլանք, հուզմունք	gee my! Oh	Gee, Linda looks great at fifty! My! Just look at those lovely cakes! Oh, how nice!
Օրհնանք	god bless	God bless them and make them his servants!
Ուշադրություն	hey, say, look, listen	Listen! Look here!
Պատասխանի ձևեր	yes, no, okay, mhm	Mhm, I don't know.
Հրամաններ	psst, sh, hush	Sh, the baby is sleeping.
Վիշտ, ցավ, տառապանք	oww damn!	Oww, I hit my thumb. Damn! I lost all I had! Damn it all, it's your studio. That's his look-out.
Դժգոհություն, անբավականություն, բարկություն	argh bah boo tsk-tsk	Argh, the car won't work! Bah, I never liked him anyways. Boo, get off the stage! Tsk-tsk, he is late for work again.
Ծաղր, հեզնանք, քննադատ	ooh-la-la! Oh	A seven-layer wedding cake? Ooh-la-la! Oh, you wanted sugar, not milk.
Սարսափ, երկյուղ, վախ	oh jesus! Yikes	Oh, dear! What have they done to your eyes! Jesus! Why are you wearing that scary mask? Yikes! This spider is big.
Զզվանք, խորշանք, տհաճություն, արհամարհանք	ewww yuck/ich/ick what a... gak (թուհ)	Ewww, this apple is rotten! Yuk, I wouldn't want to touch that! What a damned Epicurean rascal is this! Gak! There she is again.
Ուրախություն, հրճվանք, բավականություն, բավարարվածություն ն	cheers what, ho! hurray (hooray, huzzah) hot dog! (ջան)	Cheers, she said, raising her glass. What, ho! God bless your house here! Hurray! She's here at last.

		Hot dog! I've finally found smth I can do that they can't.
Անտարբերություն, համակերպում, հուսահատություն	meh huh	Meh, whatever you think is best. So she dumped you, huh? Huh, you were right.
Խրոխտանք, պարծանք, Խրախուսանք	how... bravo good!	How brave of you! How honest you are! Bravo! I knew you would in this competition. Good! Keep going like this and you will win a gold medal in athletics.
Երկմտանք	Errr	Errr, I actually don't know.

Անշուշտ, ձայնարկություններն այս նշանակություններով չեն սահմանափակվում, քանի որ դրանք մեծ կախում ունեն հնչերանգային մեկնաբանությունից ևս: Մյուս կողմից էլ, դրանք շատ դեպքերում պայմանավորված են շարահյուսական շրջապատով ընդհանրապես և նախադասությունից նախադասություն տարբեր են լինում: Օրինակները վերցված են հայ և բրիտանական գեղարվեստական գրականությունից, նաև ազգային համապատասխան կորպուսներից:

Ինչպե՞ս սովորեցնել ՀԳԱ-ները

Հիմք ընդունելով այն հետազոտությունները (Olshtain & Cohen 1990; Ellis 1992; King and Silver 1993), որոնք ապացուցել են խոսքային ակտերի ուսուցման արդյունավետությունը հաղորդակցական կարողությունների զարգացման գործընթացում, կարող ենք պնդել, որ անհրաժեշտ է հանրակրթական դպրոցի օտար լեզվի ծրագրերը համալրել նմանատիպ նյութերով: Էքսպրեսիվները և ՀԳԱ-ները դասակարգելու հետ մեկտեղ անհրաժեշտ է մշակել տեքստեր, առաջադրանքներ, վարժանքներ, որոնց շնորհիվ սովորողը կկարողանա ճանաչել և կիրառել որոշակի ՀԳԱ-ներ՝ հաղորդակցության նպատակին համապատասխան խոսքային ակտ իրականացնելու համար: Ստորև ներկայացված են առաջադրանքներ, որոնց միջոցով հնարավոր է սովորեցնել հուզական խոսքային ակտերի արտահայտման որոշ ձևեր:

Վերլուծական առաջադրանք

Հույզեր արտահայտող խոսքային ակտերի վերաբերյալ սովորողների իրազեկությունը բարձրացնելու նպատակով կարելի է

օգտագործել վերևում տրված դասակարգումը, որի շուրջ հնարավոր է կազմել տարատեսակ առաջադրանքներ, ինչպես, օրինակ, ստորև ներկայացված վարժությունը:

ա) *Գտնի՞ք և ընդգծե՞ք հուզազնահաստողական արտահայտությունները:*

բ) *Ի՞նչ են արտահայտում հուզազնահաստողական հետևյալ արտահայտությունները՝ ուշադրության գրավում, զարմանք, հիացմունք, քաջալերում, վախ, ներողություն, ցավ:*

a) In the following sentences, identify the underlined emotional-attitudinal expressions and circle it.

b) What are the underlined emotional-attitudinal expressions used for? - to express *attracting attention, surprise, admiration, encouragement, fear, apology, pain.*

1. Hey! Were you the one who cheated on the exam? _____
2. Wow, that is the prettiest dress I have ever seen in my life! _____
3. Oh my god! Who is in your house? Is it a thief? _____
4. Well done! You got the highest score in the whole school. _____

Գիտելիքը ամրապնդող առաջադրանքներ

Երբ սովորողներին արդեն ներկայացվել է համապատասխան նյութը, անհրաժեշտ է վարժությունների միջոցով ամրապնդել ձեռք բերված գիտելիքը: Վարժությունները, որոնցում պետք է լրացնել բաց թողնված տեղերը, բազմակի ընտրությամբ հարցերը և համապատասխանեցումը արդյունավետ միջոցներն են այդ նպատակի համար:

Fill in the gap with the appropriate expressions.

Լրացնել բաց թողնված արտահայտությունները երկխոսությունների մեջ:

Hello / Alas / Um / Hurray / Oops / Darn it! / Shh / Ew / Wow/ Good / Look out / Ouch

- a) _____, I am Sarah Simpson, your new Math teacher.
- b) For many people, _____, hunger is a part of everyday life.
- c) “How many students are there at your university?”
“_____, I’m not sure. I think around 2,000 – but I’ll have to check the website.”
“I banged my knee on the corner of the table.”

Դերախաղ (role-play).

Դերախաղերը կարևոր դեր են կատարում խոսքային կարողությունների զարգացման հարցում: Դերային խաղերի օգնությամբ հայերենի և անգլերենի ՀԳԱ-ների համեմատական վերլուծության և բազմակի գործածությունների շնորհիվ բարձրանում է սովորողի

ըմբռնման մակարդակը ՀԳԱ-ների իմաստային առանձնահատկությունների և հուզական խոսքային ակտերի նկատմամբ:

Գիտելիքն ամրապնդող առաջադրանքներ կատարելուց հետո անհրաժեշտ է զարգացնել խոսքային կարողությունները: Օգտակար կլինի երկխոսությունները քննարկելուց հետո սովորողներին հանձնարարել զույգերով ներկայացնել դրանք, ապա ստեղծել և ներկայացնել սեփական օրինակները:

Ա) Դերախաղի միջոցով զույգերով ներկայացրեք հետևյալ երկխոսությունները:

1. “Were you able to get tickets to the football game?”
“Yes – I got the last two before they sold out!”
“Hurray! I can’t wait!”
2. “Oops, I just spilled my soda all over the table.”
“I’ll get some paper towels to clean it up.”
3. “My son got a full scholarship to Harvard!”
“Wow, good for him! What’s he going to study?”
4. “Ouch!”
“What happened?”
“I banged my knee on the corner of the table.”

Բ) Կազմե՛ք և ներկայացրե՛ք ևս երկու նմանադիպ իրավիճակներ՝ օգտագործելով հուզազնահատկողական արտահայտություններ:

Նմանօրինակ վարժությունները մեծ խթան կարող են լինել սովորողների՝ լեզվի առանձնահատկությունների ընկալման հարցում: Սովորողները այսկերպ կարող են կատարել համատեքստի վերլուծություն, օգտագործել լեզվական և գործաբանական գիտելիքները՝ սեփական մտքերը իրավիճակին համապատասխան ձևակերպելու համար:

Եզրակացություն

Այսպիսով, սույն հոդվածում քննության առնվեց հաղորդակցական ուսուցման գործընթացում հուզական խոսքային ակտերի ներմուծման հիմնախնդիրը: Մենք դիտարկեցինք խոսքային ակտերը՝ որպես կարևոր բաղադրիչ գործաբանական կոմպետենցիայի ձևավորման գործընթացում: Դիտարկեցինք խոսքային ակտերի տեսակները՝ համաձայն դրանց իլլոկուտիվ ներուժի: Այդ դասակարգումից առանձնացրինք հուզական խոսքային ակտերը և դիտարկեցինք դրանց առանձնահատկությունները: Ներկայացվեց ՀԳԱ-ների բնութագիրը՝ որպես էքսպրեսիվ խոսքային ակտերի արտահայտման միջոց: Վերլուծության և համադրության միջոցով ստեղծեցինք հուզական խոսքային ակտերի և ՀԳԱ-ների աղյուսակ՝ զուգորդված անգլերենից

բերված համապատասխան օրինակներով: Մշակեցինք առաջադրանքներ՝ նպատակաուղղված բանավոր խոսքում ՀԳԱ-ների կիրառությանը՝ հուզական խոսքային ակտեր իրականացնելու նպատակով:

Ուսումնասիրության արդյունքում եկանք այն եզրակացության, որ օտար լեզուների դասավանդման գործընթացում լեզվական կարողություններից զատ, կարիք կա անդրադառնալու սովորողների գործաբանական կարողություններին, էքսպրեսիվ (հուզական) խոսքային ակտերին: Կարծում ենք՝ անհրաժեշտ է սովորողներին ուսուցանել ՀԳԱ-ներ մի կողմից, և խոսքային ակտեր իրականացնելու ռազմավարություններ մյուս կողմից՝ այդպիսով նպաստելով նրանց լեզվագործաբանական կարողությունների զարգացմանը: Ուզում ենք հավատալ, որ մեր մշակած աղյուսակը և վարժությունները կարող են օգտակար լինել օտար լեզու դասավանդողների համար այդ նպատակին հասնելու ճանապահին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Գրիգորյան Գ. (2016), Հայերենում և անգլերենում հուզագնահատողական արտահայտությունների իմաստային առանձնահատկությունների մեկնաբանման որոշ մեթոդական հարցեր: Գիտական հոդվածների ժողովածու, Հ. Աճառյանի անվան լեզվի ինստիտուտ, Երևան, էջ 96-104:
Grigoryan G. (2016) Hayerenowm & anglerenowm howzagnahatoghakan artahaytowt'yowwneri imastayin ar'and'nahatkowt'yowwneri meknabanman orosh met'odakan harcer: Gitakan hodvac'neri jhoghovac'ow, H. Atwar'yani anvan lezvi institowt, Erevan, e'j 96-104: (in Armenian)
2. Գրիգորյան Գ., Ղահրամանյան Ս. (2017) Հայերենի և անգլերենի հուզագնահատողական արտահայտությունների իմաստակառուցվածքային շերտերը. ՀԳԱ-ների դիրքն ու ամբողջականությունը: Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Մանկավարժություն և հոգեբանության հիմնախնդիրներ, Միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես, «Չանգակ» հրատ., Երևան, էջ 46-49:
Grigoryan G., Ghahramanyan S. (2017) Hayereni & anglereni howzagnahatoghakan artahaytowt'yowwneri imastakar'owcvac'qayin shertery'. HGA-neri dirqn ow amboghjakanowt'yowny': X. Abovyani anvan haykakan petakan mankavarjhakan hamalsaran,

Mankavarjhowt'yown & hगेgebanowt'yan himnaxndirner, Mijbowhakan konsorciowmi gitakan handes, «Zangak» hrat., Erevan, e'j 46-49: (in Armenian)

3. Austin, J. L. (1962). *Speech acts*. Oxford, p. 98-107.
4. Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richard, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman, p. 2-14.
5. Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press. 236 p.
6. Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5(1), p. 1-23.
7. Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford university press: p. 4-54.

GOHAR GRIGORYAN, LILIT MANVELYAN - TEACHING EXPRESSIVE SPEECH ACTS THROUGH EMOTIONAL - ATTITUDINAL EXPRESSIONS

Keywords: *communicative language competence, pragmatic competence, speech acts, emotional-attitudinal expressions (EAEs)*

The present article explores the integration of expressive speech acts in the communicative learning process of a foreign language, primarily English. Speech acts play a significant pragmatic role in communication, and understanding how to perform them appropriately according to the context is essential. However, many general education textbooks for foreign languages lack activities that help learners perceive and use speech acts effectively, which hinders the development of their communicative skills.

The paper specifically focuses on expressive speech acts, which bridge the speaker's emotions and the communicative intent. We view emotional-attitudinal expressions as distinct linguistic units for teaching expressive speech acts, for they serve as a tool for infusing an emotional tone into speech and elucidating the speaker's thoughts and feelings. To address this, we provide a brief analysis of communicative language competence and its components, discuss various types of speech acts, and highlight the importance of emotional-attitudinal expressions in both communication and foreign language learning.

ԹՎԱՅԻՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԸ ՕՏԱՐ ԼԵՁՎԻ ԴԱՍԻՆ

ԿԱՐԻՆԵ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

ՌՈՒԶԱՆՆԱ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

Համառոտագիր

Սույն հոդվածի ուսումնասիրության առարկան թվային մեդիաների կիրառումն է օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում, ինչպես նաև այն մարտահրավերները, որոնց բախվում են դասավանդողները նոր իրականության մեջ: Հոդվածն անդրադառնում է թվային մեդիաների օգտագործման առավելություններին, ինչպիսիք են ներքին տարբերակումն ապահովելը, սովորողների մոտիվացիայի խթանումը՝ հաշվի առնելով նրանց անհատական կարիքները, և դրանց կիրառման հետ կապված խնդիրներն ու առկա թյուր պատկերացումները:

Հոդվածում վերլուծվում են կրթական թվային հավելվածների առանձնահատկությունները, կիրառման նպատակահարմարությունը, որոնց հիման վրա առաջարկվում է դրանց դասակարգումը: Քննարկվում է նաև ապագա ուսուցիչների կրթական գործընթացում նոր իրողությունները հաշվի առնելու, անհրաժեշտ հմտություններ ու կարողություններ, ինչպես նաև նոր մշակույթ ձևավորելու և զարգացնելու խնդիրը:

Հիմնաբառեր՝ թվային մեդիաներ, ուսուցման նոր մշակույթ, մեդիա-իրազեկություն, փարբերակված մոտեցում, թվային մեդիաների դասակարգում, ինքնավար ուսուցում

Ներածություն

Մեր ժամանակներում անհմաստ է թվում թվային տեխնոլոգիաների կարևորության մասին խոսելը: Դրանց կիրառումը անհերքելի իրողություն է, և անհնար է պատկերացնել մեր իրականությունը առանց դրանց: Առանց տեխնիկական միջոցների անվտանգ օգտագործման՝ մարդն արդեն չի կարող վստահ զգալ իրեն առօրյայում, առավել ևս օտար լեզու դասավանդելիս և սովորելիս: Դրանով էլ պայմանավորված է քննարկվող թեմայի արդիականությունը:

Նույնիսկ նրանք, ովքեր թերահավատորեն են վերաբերվում այդ միջոցներին, ստիպված են լինում խոստովանել, որ մեր օրերում աուբենտիկ ուսուցումը ներառում է առնվազն մեկ տեխնիկական միջոցի

օգտագործում: Տեխնիկական գործիքների տիրապետելն այսօր ուսուցիչներից պահանջվող հմտություններից է: SCS ոլորտի ընկերությունները մրցում են միմյանց հետ՝ անընդհատ մշակելով թվային նոր գործիքներ ու հավելվածներ: Այս ընթացքում առաջացել է այդպիսիների հսկայական տեսականի, որն իր հերթին դժվարացնում է ուսուցչի աշխատանքը, քանի որ նա պետք է նախ կողմնոշվի առաջարկվող միջոցների առատության մեջ և ապա ընտրի հարմար և պիտանի գործիք կամ հավելված, իսկ այդ գործընթացը բավականին ժամանակատար է: Ուսուցիչն այստեղ առնչվում է երկու խնդրի՝ ընտրել հարմար գործիք և հաշվի առնել դրա օգտագործման օգտակարությունն ու նպատակահարմարությունը:

Սույն հոդվածի նպատակն է անդրադառնալ հետևյալ խնդիրներին՝

- պարզել թվային միջոցների, թվային տեխնոլոգիաների ազդեցությունը ուսուցման մշակույթի վրա,
- ուսումնասիրել, թե թվային միջոցի կիրառումը ինչպես կարող է բարելավել ուսուցման արդյունավետությունը և թե ինչպես կարող են թվային տեխնոլոգիաները օժանդակել ու օպտիմալացել ուսուցման գործընթացները,
- որոշել, թե ո՞ր գործիքներն աշխատանքի ո՞ր տեսակի համար են հարմար,
- անդրադառնալ ուսուցիչների շրջանում տեխնիկական միջոցներին առնչվող սխալ պատկերացումներին,
- սեփական օրինակներով ցույց տալ թվային միջոցների օգտագործման արդյունավետությունը:

Թվային նոր մեդիաներ. ուսուցման նոր մշակույթի հրամայականն ու անհրաժեշտությունը

Այստեղ անհրաժեշտ ենք համարում անդրադառնալ **թվային մեդիաներ** և **թվային տեխնոլոգիաներ** եզրույթների հստակ սահմանումներին:

Թվային տեխնոլոգիաներ ասելով՝ հասկանում են տվյալների հավաքագրման, պահպանման, մշակման, որոնման, փոխանցման և էլեկտրոնային ձևով ներկայացնելու միջոցները: Նրանք ներառում են արհեստական բանականությունը, մեքենայական ուսուցումը, «խելացի» ռոբոտային համակարգեր և սարքեր, CLOUD/Drive համակարգչային ծառայություններ, ինչպես նաև կիբերանվտանգություն (համացանցի պաշտպանության և անվտանգության տեխնոլոգիաներ), գերարագ ինտերնետ, սոցիալական հարթակների զարգացում և այլն:

Մինչդեռ **«թվային մեդիա»** ասելով՝ հասկանում են ցանկացած մեդիա-բովանդակություն (տեքստեր, աուդիոձայնագրություններ,

տեսանյութեր), որոնք ստեղծվում են թվային սարքերի կիրառմամբ (Лисенкова, Мельникова, 2017):

Նոր մեդիայի օգտագործումն իր հետ բերում է ուսուցման նոր մշակույթ: Թվային տեխնոլոգիաները ուսուցման բոլորովին նոր գործիք են, և նպատակահարմար է դիտարկել դրանց օգտագործումը ուսուցման նոր մշակույթի համատեքստում: Նոր գործիքները պահանջում են ուսուցման նոր մշակույթի զարգացում, ինչը բոլորովին նոր մոտեցում է ոչ միայն դասավանդման մեթոդիկայում, այլև ողջ կրթական համակարգում: Թվային մեդիայի օգտագործումը ուսուցման հին մշակույթի հետ համեմատելիս կարելի է եզրակացնել, որ նախկինը հիմնվում էր քերականության և թարգմանության վրա, մինչդեռ ուսուցման նոր մշակույթը առավելապես ուղղված է հաղորդակցության գործնական կարողությունների և կոնկրետ արդյունքի վրա: Ընդ որում, սովորողներին խթանում է դրանց բնական հաղորդակցությանը մոտ լինելը, նաև այն, որ իրենց աշխատանքների արդյունքները կարող են վերբեռնվել և օգտագործվել:

Այստեղ առաջին պլան է մղվում թվային տեխնոլոգիաների իրազեկության հարցը: Սովորողները պետք է տեղեկացված լինեն տվյալների պաշտպանության և համացանցի անվտանգության մասին, ինչպես նաև պատասխանատվություն հանդես բերեն սեփական վերբեռնված արդյունքի համար, այսինքն՝ օգտվեն հանացանցից՝ առանց որևէ հետք թողնելու: Հետևաբար մեդիագրագիտությունն այս պայմաններում առանձնահատուկ նշանակություն է ձեռք բերում:

Ի թիվս այլ բաների՝ ուսուցման նոր մշակույթի զարգացումն ու ներդրումը այնուամենայնիվ պահանջում է բոլորովին նոր իրազեկության ձևավորում: Աստիճանաբար դեպի ինքնավար ուսուցում անցնելով ուսուցիչը կորցնում է վերահսկողությունը, և այնտեղ, որտեղ թուլանում է վերահսկողությունը անհրաժեշտ է ստեղծել մոտիվացիա: Որպեսզի ուսուցման այս նոր մշակույթն իրեն հաստատի, ինչ-որ բան պետք է փոխվի մեր ուսուցիչների կրթության մեջ: Եվ այս դժվարին գործառույթն այսօր ստանձնում են ուսուցիչները: Թվային տեխնոլոգիաների օգտագործումը, նոր իրազեկությունները նպաստում են դասավանդման գործընթացում աշխատանքի սոցիալական ձևերի բազմազանությանը և թիմում աշխատելու կարողությանը, ինչպես՝ համատեղ տարբեր վիճակներ և փոդքասթեր ստեղծելը, որոնք իրենց հերթին խթանում են աութենտիկ հաղորդակցությանը:

Մեթոդաբանության և դիդակտիկայի առումով այսօր հաճախ են կիրառվում *խմբում ներքին տարբերակում ու ինքնավար ուսուցում* հասկացությունները: Այս առումով թվային գործիքները հաստատել են իրենց: Դրանք հնարավորություն են տալիս թե՛ դասարանում, թե՛ տանը

աշխատանքն այնպես կազմակերպել, որ հաշվի առնվեն սովորողների անհատական կարիքներն ու ցանկությունները: Համացանցում առկա է գործիքների լայն առաջարկ իրենց բարդության տարբեր մակարդակներով: Որոշ գործիքներ, ինչպես Movie Marker – ծրագիրը /տեսաֆիլմեր ստեղծող ծրագիրը/ և փոդքաստը, հարմար են նաև միջմշակությանին աշխատանքի համար, հատկապես երկրագիտական թեմաներ քննարկելիս:

Ներքին տարբերակման և ինքնավար ուսուցման օրինակներից կարող է լինել սթարբաքս /Starbucks/ մոդելը՝ որպես հաղորդակցության և անհատական ուսուցման հնարավորություն:

Թվային միջոցների կիրառումն իր հետ բերում է ուսուցման հնարավորությունների արմատական անհատականացում: Նրանք թույլ են տալիս ուսուցչին հարմարեցնել նյութը սովորողների կարիքներին: Փոխվում է համբերատար ուսուցչի դերը, որը միշտ սովորողի կողքին է: Վերը նշված զարգացումների արդյունքում որոշակի փոփոխության է ենթարկվում դասարան կամ լսարան հասկացությունը՝ որպես սովորելու միակ վայր: Որոշ չափով դա պայմանավորված է նաև նրանով, որ մեր օրերում հաղորդակցությունը մեծապես տեղափոխվել է թվային հարթակ: Ուսուցիչը պետք է ընդունի այս փաստը (Muss-Mehrholz, 2017):

Թվային մեդիա օգտագործելու համար պարտադիր չէ ունենալ լիարժեք կահավորված մեդիադասարաններ կամ լսարաններ: Սովորողները կարող են օգտագործել իրենց սեփական շարժական սարքերը (բջջային հեռախոսներ կամ պլանշետային համակարգիչներ)՝ փոքր ձայնա-տեսաձայնագրություններ ստեղծելու համար: Դրանք կարող են իրենց հերթին կիրառվել որպես ուսուցողական տեքստեր, ինչը սովորելու ընթացքում շարժունակության ու անկախության հնարավորություն է ընձեռում (Rösler, Würffel, DLL 5: 88f):

Թվային մեդիաներ և իրազեկությունների ձևավորում

Թվային մեդիաների կիրառումը արդյունավետ է, քանի որ դրանք թույլ են տալիս ինքնուրույն փոդքաստներ ստեղծելու շնորհիվ միաժամանակ զարգացնել կարդալու, գրելու, ունկնդրելու, խոսելու հմտությունները: Այսօր հնարավոր է ինքնուրույն ստեղծել փոդքասթներ ուսուցողական նպատակներով: Բազմաթիվ հարթակներ, որտեղ դրանք կարող են բեռնվել, անվճար են և հարմար են ուսումնական նպատակների համար, ինչպես նաև ունեն մեկնաբանության հնարավորություն, որը լրացուցիչ մոտիվացնում է սովորողներին և ներգրավում նրանց ուսումնական գործընթացում:

Հավելվածների տեսակները. դասակարգում

Թվային գործիքները կարելի է մոտավորապես բաժանել 3 մեծ խմբերի՝ ելնելով նրանց ուղղվածությունից.

1. Առաջին խումբը ներառում է գործիքներ, որոնք նպաստում են ինքնավար ուսուցմանը: Սրանք կարող են լինել քերականական հավելվածներ բառապաշարային վարժություններով հագեցած, բառարանային հավելվածներ, ինպես Quizlets, Padlets, Learning Apps, Kahoot և այլ ուսումնական հավելվածներ³:
2. Երկրորդ խումբը գործիքներ են, որոնք հարմար են համագործակցային կամ ինտերակտիվ ուսուցման համար: Իրենց մեկնաբանության ու հետադարձ կապի գործառույթների շնորհիվ նրանք լրացուցիչ մոտիվացիա են ստեղծում սովորողների մոտ (Padlets, Drowchat, Google Classroom, Podcats)⁴:
3. Երրորդ խումբ գործիքները հնարավորություն են տալիս կազմակերպելու միջմշակութային և երկրագիտական ուսուցում՝ ելքային տարբեր արդյունքներով (տեսանյութեր, փողքաստներ և պաղլետ): Մուտք գործելու համար պարզապես անհրաժեշտ է ունենալ Google հաշիվ՝ Duetsche Welle, Leaning Shaks և այլն⁵:

Գործիքները կարելի է շարունակել բաժանել արդեն դիդակտիկ նյութեր առաջարկողների և ուսուցչի կողմից ստեղծվողների միջև: Այս գործիքները սովորողներին մեծ ազատություն են տալիս ստեղծագործելու համար: Ընտրությունը կախված է սովորողի նպատակից ու կարիքներից:

Թվային մեդիաների կիրառման վերաբերյալ որոշ թյուր պատկերացումներ

Անկախ նրանից, թե թվային մեդիան որքան օգտակար կարող է լինել օտար լեզվի ուսուցումը արդյունավետ կազմակերպելու համար, չպետք է անտեսել դրանց կիրառման շուրջ տարածված սխալ պատկերացումները (Spannagel, 2014):

Թվային տեխնոլոգիաների օգտագործման վերաբերյալ սխալ պատկերացումներից է այն, որ ուսուցման թվայնացումը երիտասարդ սերնդին որևէ դժվարություն չի հարուցի, քանի որ նրանք մեծացել և մեծանում են թվային միջավայրում: Այս միտքը շատերի համար

³ <https://de.padlet.com>, <https://learningapps.org>, <https://quizlet.com/de>, <https://kahoot.com/>

⁴ <https://draw.chat/index.html>, <https://classroom.google.com/>, <https://podcasters.spotify.com/> <https://learngerman.dw.com/en/deutsch-warum-nicht/a-6529555>

⁵ <https://learngerman.dw.com/de/deutsch-lernen/s-9095>, <https://www.learningsnacks.de/#/welcome?channel=Learning%20Snacks>, <https://www.wdrmaus.de/>, <https://learngerman.dw.com/de/das-deutschlandlabor/c-53074503>

ինքնըստինքյան հասկանալի է: Ճիշտ է, սովորողներից շատերը կողմնորոշվում են թվային գործիքների կիրառության մեջ, սակայն չգիտեն, թե ինչպես, երբ և ինչու: Փորձից հայտնի է նաև, որ ուսուցիչների մեծ մասը, հատկապես իրենց աշխատանքային գործունեության սկզբում, առաջնորդվում են դպրոցական կամ ուսանողական տարիներին ունեցած իրենց օրինակներով:

Հաջորդ թյուր կարծիքն այն է, որ թվային գործիքները կփոխարինեն ուսուցիչներին: Թվային մեդիաները թույլ են տալիս լսարանում արժեքավոր ժամանակը ավելի խելամիտ և արդյունավետ օգտագործել, ինչպես նաև հաղորդակցման հնարավորություն են ընձեռում ձանձրալի զեկուցումների կամ դասախոսությունների փոխարեն, սակայն դրանք չեն կարող փոխարինել սոցիալական շփմանը:

Համաձայն մեկ այլ սխալ պատկերացման՝ թվային մեդիաները ընդհանրապես հեշտացնում են ուսուցումն ու սովորելը: Իրականում մեդիայի տեսակը գրեթե ազդեցություն չի ունենում սովորելու գործընթացի վրա (մարդիկ սովորում են այնպես, ինչպես սովորում են): Սա ոչ թե հեշտացնում է սովորելը, այլ փոխում է այն: Սովորելը տեղափոխվում է մեկ այլ հարթություն:

Սխալ է նաև այն ենթադրությունը, որ թվային մեդիաները դուրս կմղեն անալոգայիններին, ինչը պարտադիր չէ, որ համապատասխանի իրականությանը: Նրանք գումարվում են անալոգային միջոցներին՝ ապահովելով բազմազանություն: Եվ փորձը ցույց է տալիս, որ թվային տեխնոլոգիաների կիրառումը նույնիսկ ավելի ժամանակատար է: Բացի այդ՝ խնդիրը նաև ուսուցման որակն է, ինչպես նաև այն ամբողջ ժամանակը, որը հատկացվում է դասավանդման գործընթացին: Դրանց օգտագործումը դժվարություններ է հարուցում նաև ուսուցիչների համար: Այս հոդվածի շրջանակում անհնար է անդրադառնալ բոլոր դժվարություններին: Այնուամենայնիվ, հարկ է ընդգծել հետևյալը. ուսուցիչը պետք է պատրաստ լինի նրան, որ տեխնիկան նույնպես կարող է խափանվել, և նման դեպքերում պետք է ունենալ դասի համար այլընտրանքային պլան, ինչն ավելի ժամանակատար է և ավելի մեծ ջանքեր է պահանջում ուսուցչից:

Թվային տեխնոլոգիաների արդյունավետության հարցը

Անհրաժեշտ է նաև անդրադառնալ թվային տեխնոլոգիաների արդյունավետության վրա ազդող գործոնների խնդրին: Թվային մեդիայի ազդեցությունը կարելի է դիտարկել անհատի, դասավանդման գործընթացների և հաստատությունների հարթություններում: Սովորելու հաջողությունը սովորաբար սահմանվում է որպես գիտելիքի ավելացում, խնդիրների լուծման և փոխանցման ունակության ու կարողության զարգացում: Թվային տեխնոլոգիաները ավելի նպատակահարմար

օգտագործելու համար կրթության պատասխանատուները պետք է ցուցաբերեն ավելի արհեստավարժ մոտեցում նշված տեխնոլոգիաների նկատմամբ և ինչպես գործող, այնպես էլ եկող սերնդի ուսուցիչների մոտ ձևավորեն համապատասխան մեթոդական և դիդակտիկ իրազեկություններ (Herzig, 12, 23):

Հարցին, թե սովորողների որ խմբերն են ամենաշատը շահում թվային տեխնոլոգիաների օգտագործումից, կարելի է պատասխանել հետևյալ կերպ. սովորողները, որոնք արդեն ավելի շատ նախնական գիտելիքներ ունեն, կարող են նաև առավել օգուտ քաղել նշված գործիքներից, որոնց օգտագործումը ամենամեծ հաջողությունն է ապահովում վարժությունների և կիրառման փուլերում (Herzig, 19):

Սեփական փորձը

Վերը նշված թեզը իրեն արդարացրել է նաև մեր սեփական նախագծերն իրականացնելիս:

«Գրավոր խոսք» առարկայի շրջանակներում իրականացրել ենք նախագիծ՝ օգտագործելով Padlet թվային գործիքը, հրատարակվել է առցանց թերթ: Անդրադարձել ենք՝ ուսանողներին այն ժամանակ հետաքրքրող թեմային՝ «Պատերազմը երիտասարդների աչքերով»: Այս դեպքում կարելի է խոսել սովորողների բարձր մոտիվացիայի և մասնակցության մասին, ինչը ընդհանրապես ոչ միշտ է երաշխավորված⁶:

Կիրառված թվային գործիքները՝ հետադարձ կապի և մեկնաբանության հնարավորության շնորհիվ, ստեղծեցին ուսման աուբենտիկ միջավայր, որտեղ դասավանդողը հաջողեց գործընթացը վերահսկել:

Մեկ այլ նախագիծ էր podcast ծրագրի ներդրմամբ հաղորդում ստեղծելը և *Draw Chat* գործիքի միջոցով «Անչափահասների քրեական պատասխանատվություն» թեմայով նյութի պատրաստումը: Այս նախագծերի իրականացման ժամանակ հաջողությամբ փորձարկվել է խմբի ներքին տարբերակման սկզբունքը:

Գործնական դասերին տարբեր լեզվական մակարդակ ունեցող սովորողներին տրվել է վերը նշված թեման և առաջարկվել ընտրել իրենց կամ առաջադրանքին առավել հարմար գործիքը: Նրանք, ովքեր գիտելիքների առումով գտնվում էին B1+ և B2 մակարդակների միջև, նախընտրել էին թեման ներկայացնել գծապատկերների և նմանատիպ գործիքների միջոցով: Լեզվի մեջ իրենց ավելի վստահ զգացողները ընտրել էին գործիքներ, որոնք պահանջում են ավելի շատ հանպատրաստից գործել և ավելի մեծ հմտություններ ունենալ:

⁶ <https://padlet.com/ruskarap/qbvxl7khzrmmwm4>

Փողքասթների հետ աշխատելու դրական արդյունքն այն էր, որ սովորողներն իրենց ընկալեցին ամբողջական, ներառյալ իրենց ձայնի հնչողությունը⁷:

Տարբեր թվային գործիքների կիրառումը նույն նյութի ուսուցման ընթացքում անհրաժեշտ էր գիտելիքների առումով անհամասեռ խմբերի դեպքում:

Առաջարկվող թվային գործիքներից ինքուրույն ընտրություն կատարելու հնարավորությունը սովորողներին հավելյալ խթան տվեց ուսման նկատմամբ գիտակից մոտեցում ցուցաբերելու, ինչպես նաև սեփական գիտելիքը իրատեսորեն գնահատելու համար: Թվային գործիքները ապահովեցին նաև աշխատանքի սոցիալական ձևերի բազմազանությունը, խմբի ներսում աշխատանքի ինքուրույն բաժանումը և թիմային ոգու ձևավորումը:

Սովորողներին առաջարկվող մյուս թեման «Ապագան» էր:

Թեմա ընտրելիս հաշվի են առնվել նաև ուսումնական պլանի առանձնահատկությունները:

Եզրակացություն

Ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս գալ այն եզրահանգման, որ վերը նշված գործիքները կարելի է և անհրաժեշտ է կիրառել օտար լեզվի դասին:

Թվային գործիք ընտրելիս հարկավոր է տարբերակված մոտեցում ցուցաբերել՝ ելնելով թե՛ սովորողների կարիքներից, թե՛ նյութի առանձնահատկությունից: Կախված նպատակներից՝ կարելի է ընտրություն կատարել՝ հիմնվելով վերը բերած դասակարգման վրա:

Թվային գործիքների կիրառումը ուսուցման գործընթացին հաղորդում է աուբենտիկություն և լինելով սովորողի իրական կյանքի մաս՝ նրանք դառնում են նաև ուսումնական գործընթացի մաս:

Եզրափակելով՝ կարելի է փաստել, որ օտար լեզվի դասավանդման մեջ թվային տեխնոլոգիաները կարող են խթանել փոխգործակցությունը և աջակցել աուբենտիկ հաղորդակցմանը, սակայն դրանց օգտագործումը պետք է հիմնված լինի նպատակահարմարության վրա: Նրանք չպետք է ինքնանպատակ դառնան և գերիշխեն դասը՝ շեղելով բովանդակությունից:

Եվ, այնուամենայնիվ, մնում է մեկ անպատասխան հարց. որքա՞ն թվայնացում է անհրաժեշտ դասարանում կամ լսարանում:

⁷ <https://anchor.fm/projektdeutsch2021>

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Herzig, B. (2014). Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung URL: <https://carl-cohn-schule.hamburg.de/medienbildung-und-medienerziehung/> (Accessed 20.03.2024)
2. Muuß-Mehrholz, J. (2017). Was Schulen von Starbucks lernen können. Digitale Gesellschaft Lernplätze in der Technischen Universität Library Delft, Niederlande
URL: https://www.joeran.de/wp-content/dox/sites/10/joeran_muuss_merholz_schulen_starbucks_lernen.pdf (Accessed 20.03.2024)
3. Rösler, D., Würffel N. (2017). DLL, Lernmaterialien und Medien, Klett-Langenscheidt, S.192
4. Spannagel, Ch. (2014). 10 Irrtümer zum Einsatz digitaler Medien in der Schule Vortrag von Christian Spannagel im Rahmen der Veranstaltung „Lernen zwischen Fibel und Youtube“ in der Berliner Stiftungswoche auf dem Campus Rütli
URL: <https://digital4school.wordpress.com/2019/01/17/zusammenfassung-10-irrtumer-zum-einsatz-digitaler-medien-in-der-schule-artikel-von-christian-spannagel/> (Accessed 20.03.2024)
5. Лисенкова А. А. (2018). Цифровые медиа как зеркало современной культуры [Электронный ресурс] / А. А. Лисенкова, А. Ю. Мельникова // Научное обозрение : электрон. журн. – 2018. – № 1. ISSN: 2500-4212. Свидетельство о регистрации СМИ: Эл № ФС 77 - 67083 от 15.09.2016 Научное обозрение. Раздел I. Научные исследования. 2018. №1. ID 95. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifroye-media-kak-zerkalo-sovremennoy-kultury/viewer> (Просмотрено 20.03.2024)
Lisenkova A. A. (2018). Cifrovye media kak zerkalo sovremennoj kul'tury [Jelektronnyj resurs] / A. A. Lisenkova, A. Ju. Mel'nikova // Nauchnoe obozrenie : jelektron. zhurn. – 2018. – № 1. ISSN: 2500-4212. Svidetel'stvo o registracii SMI: JeL № FS 77 - 67083 ot 15.09.2016 Nauchnoe obozrenie. Razdel I. Nauchnye issledovaniya. 2018. №1. ID 95. (in Russian)

КАРИНЭ ОГАНЕСЯН, РУЗАННА КАРАПЕТЯН - ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: цифровые медиа, новая культура обучения, медиакомпетенция, индивидуальный подход к обучению, классификация цифровых приложений, автономность обучения

Статья посвящена использованию цифровых технологий в процессе преподавания иностранных языков, а также вызовам, с которыми сталкивается преподаватель в новой реальности. Статья обращается как к преимуществам использования цифровых технологий – таким как внутренняя дифференциация, повышение мотивации учащихся, учет их индивидуальных потребностей, – так и к проблемам и распространенным заблуждениям, связанным с их применением.

В статье представлен анализ особенностей учебных приложений, приведена их классификация. Подчеркивается, что необходимо учитывать новые реалии в процессе обучения будущих учителей с целью выработки у них необходимых навыков и компетенций, что в свою очередь приведет к появлению новой культуры обучения.

KARINE HOVHANNISYAN, RUZANNA KARAPETYAN - USE OF DIGITAL TOOLS FOR LANGUAGE TEACHING

Keywords: digital media /tools, new education culture, media-competence, personal approach, classification of digital tools, autonomous learning

The article explores the use of digital tools and applications in teaching foreign languages. In today's world, digital tools are omnipresent and are therefore an essential part of our lives. Similarly, they should be an integral part of language teaching process. The article examines the new challenges that teachers face in this digital age and the advantages of digital applications, such as internal differentiation, stimulation, and motivation of students based on their individual needs. The article also addresses common misconceptions related to the use of digital tools. Furthermore, the characteristics of some well-known educational applications are analyzed and categorized based on their features. The methodological reasons and suitability of using digital tools in language teaching are discussed. Additionally, the article highlights the need to adapt teacher education to the new realities of the digital age, emphasizing the development of skills essential for teaching in this era, which will help establish a new learning culture.

Ներկայացվել է՝ 21.03.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 08.05.2024 թ.

STRATEGIES FOR DEVELOPING STUDENTS' PLURILINGUAL COMPETENCE

SIRANUSH GHAZARYAN

Abstract

The article addresses the issue of fostering plurilingual competence among students in Higher Education Institutions in the Republic of Armenia. It dwells on the idea that developing plurilingual competence is now an integral part of contemporary education. Consequently, it is essential that certain strategies should be used, which not only enhance foreign language education but also promote the students' plurilingual skills. By focusing on the instruction of English in Higher Education Institutions, the article aims to propose strategies for enhancing students' plurilingual competence. It also presents the results of the study conducted through such research methods as observation, survey, experimental teaching, and outcome analysis. The practical significance of the study lies in utilizing its findings to improve foreign language education by specifically targeting the development of plurilingual competence. The key outcome of the study is that the strategies for plurilingual competence development were effective and feasible for implementation into the foreign language teaching process.

Keywords: *plurilingual competence, strategy, cognitive skills, metacognitive skills, interlanguage comparison, word association, multilingual assignment.*

Introduction

In the present-day world, there exists a dynamic interplay of languages and cultures, with regular interactions and exchanges. The need for effective communication among people from diverse linguistic and cultural backgrounds has become incredibly important in our era. Therefore, in this context, Higher Education Institutions (HEIs) play a crucial role in shaping individuals who can live and work in this diverse linguistic environment. Developing plurilingual competence, the ability to communicate effectively in multiple languages, is a fundamental aspect of education, including the education in HEIs of the Republic of Armenia nowadays.

While numerous studies explore various approaches, strategies, and techniques for teaching foreign languages in HEIs, there is a notable gap in research regarding the development of plurilingual competence within language instruction, particularly in Armenia.

The actuality of the article is determined by its timely focus on enhancing plurilingual competence in HEIs in the Republic of Armenia, addressing the growing need for effective communication skills in multiple languages amid increasing global interactions and cultural exchanges.

The novelty of the article lies in its integrated, empirically validated strategies for fostering plurilingual competence in HEIs in Armenia, emphasizing cognitive, metacognitive, and emotional aspects of language teaching and learning.

The aim of the article is to propose and validate strategies to improve students' plurilingual competence in HEIs in Armenia.

The objectives of the article are the following: to explore the characteristics of plurilingual competence and its importance in contemporary education, to propose effective strategies for developing plurilingual competence among students, to determine the effectiveness of these strategies through experimental teaching in HEIs in Armenia, to analyze the outcomes of these strategies in improving students' language awareness, cognitive and metacognitive skills, and overall language proficiency, and to provide practical recommendations for integrating these strategies into foreign language education.

The theoretical significance of the article lies in its contribution to the understanding of plurilingual competence by integrating cognitive, metacognitive, and emotional aspects of language teaching and learning, and by proposing a framework that leverages existing linguistic knowledge and intercultural experiences to facilitate the acquisition of additional languages.

The practical significance of the article is that it offers empirically validated strategies for effectively developing students' plurilingual competence, which can be implemented in teaching foreign languages in HEIs to improve language teaching and learning, enhance students' proficiency in multiple languages, and better prepare them for global and professional communication.

The methods used include observation, survey, experimental teaching, and outcome analysis.

Thus, in the text ahead, we will delve into the characteristics of plurilingual competence, suggest effective strategies for its development, discuss the intricacies of promoting plurilingual competence in HEIs, and present experimental teaching results related to this topic.

General characteristics of plurilingual competence

Plurilingual competence encompasses skills beyond simple language proficiency. It implies an individual's ability to understand, interpret, and communicate across different languages and cultures, hence it is frequently linked with pluricultural competence.

Plurilingual and pluricultural competence refers to the person's ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social actor has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures (Coste, 2009).

This competence is invaluable in fostering intercultural communication, breaking down barriers, and preparing students for success in this interconnected world. In fact, the acquisition of multiple languages not only facilitates the learning process for new ones, particularly those within the same language family, but also reveals distinctions in the acquisition of the first foreign language to subsequent ones.

To optimize language education, it is crucial to design instructional techniques that intentionally integrate learners' existing language knowledge and their experiences in language acquisition, taking into consideration their mother tongue, as well as previously learnt foreign languages.

Thus, plurilingualism is based on the idea that when students learn multiple languages, they don't start each language journey from zero. Instead, their existing language proficiency undergoes a continual expansion with the introduction of each new language to their repertoire. However, they don't have to aim for that perfect "native-like" fluency in every language they learn. Instead, their language skills and proficiency can vary a lot depending on the languages they have learned.

Strategies for fostering plurilingual competence

When students learn the second and subsequent foreign languages, they rely not only on their mother tongue but also on the knowledge acquired in preceding foreign languages. In addition, they already have some knowledge about the alphabet, language structure, grammatical categories, word order and others, especially in the case of languages with the closest linguistic ties, which can significantly facilitate the process of learning a new language.

The second and subsequent foreign language instruction is characterized by the existence of the following factors – students' previous language knowledge, communication and language learning experience, intercultural awareness, and others.

Students, having previously studied foreign languages, already have a foundation in language and intercultural understanding, along with experience in cross-cultural communication. This accumulated knowledge can greatly aid in the acquisition of a new language. Moreover, as students learn foreign languages, they not only gain new knowledge and skills but also broaden their plurilingual proficiency. Plurilingual learners come equipped with some communicative experience, making it easier for them to transition smoothly into learning a new language. Consequently, language instruction in this case should be based on fostering students' language awareness, stimulating language intuition, utilizing transfer, activating cognitive and metacognitive skills, emphasizing student autonomy, as well as accelerating the pace of learning.

Let us explore the mentioned strategies in detail.

- *Fostering language awareness*

Since the students are already proficient in one or more foreign languages, it becomes crucial to actively stimulate their language awareness. Lots of students face difficulties when trying to find connections between the languages they know. Therefore, there is a necessity to activate and improve their language awareness capacity through appropriate techniques and targeted activities.

- *Stimulating language intuition*

In addition to promoting language awareness, it's essential to develop the students' aptitude for language guessing. Language intuition, marked by subconscious and instinctive feelings rather than conscious comparisons and logical choices, proves invaluable in learning a new language. Once learners have developed language intuition, they can rely on it thereafter. However, it's important to be cautious to prevent judgments and language usage based on incorrect guesses from being unintentionally memorized as correct options.

- *Utilizing transfer*

Language interference and transfer are phenomena that deal with the adaptation of norms of one language to norms of another while studying it (Sotskova, 2018).

Highlighting the concept of transfer is extremely important. Connections and similarities exist among all languages, particularly among those that are linguistically related or have historical connections, often resulting in numerous borrowings. Previous exposure to a language enables learners to progress more quickly, and sometimes even skip certain stages of instruction entirely.

- *Activating cognitive and metacognitive skills*

Cognitive skills involve those strategies learners employ when encountering new material that is needed to be learned. Skills such as concentration, categorization, memorization, and reasoning are important (Sander, 2011).

In the early stages of teaching the first foreign language, the instruction techniques primarily focus on developing communicative language competence with explicit guidance from the instructor, emphasizing language structures. Conversely, guidance in acquiring subsequent foreign languages may prioritize exploring language similarities, differences, comparisons, and analyses. This approach stimulates the activation of cognitive skills tailored to a deeper understanding of diverse language structures.

Instructors can also employ strategies to foster the development of the students' metacognitive skills.

Metacognitive strategies are used by the students to oversee, direct, and regulate the learning process. They involve thinking about the processes of learning, including planning, monitoring, evaluating, and regulating the processes of learning (Anderson, 2003).

- *Emphasizing student autonomy*

When teaching second and subsequent foreign languages, instructors should empower students with greater autonomy. This involves allowing them to choose sources and materials, conduct cross-linguistic analyses, identify similarities and differences, and complete individual assignments.

Drawing on their accumulated experience, learners can also identify their preferred learning style, which can significantly contribute to improved outcomes.

Prioritizing student autonomy can promote a learning journey that is more personalized and effective.

- *Accelerating the pace of learning*

Considering the students' prior knowledge and experience, the instructor can accelerate learning by reducing the time dedicated to familiar concepts.

Thus, such immersive and interactive strategies not only improve language skills but also offer real-world contexts for application, creating a more dynamic and comprehensive learning experience.

Peculiarities of developing plurilingual competence in HEIs

So, the acquisition of new knowledge isn't merely an addition to the students' existing one, but it's profoundly influenced by the nature, richness, and structure of an individual's prior knowledge. Furthermore, the

integration of new knowledge results in at least partial transformation of the existing cognitive structure.

Understanding the importance of an individual's prior knowledge, skills, communication, and learning experience is crucial, especially in language learning. This background serves as a foundation that influences the acquisition, assimilation, and application of the new language material.

Languages within the same language family often have fewer differences, which can sometimes result in increased instances of interference. However, this can sometimes have positive outcomes as well, resulting in language transfer.

When languages share similarities or common elements, instructors may choose a strategy that makes use of these connections. This fosters a more interconnected and efficient learning experience for students.

Additionally, foreign language teaching in HEIs should adopt a holistic approach, emphasizing the development of various skills beyond mere communicative language proficiency. This includes:

- fostering the students' skills to apply the foreign language in academic and/or professional settings,
- developing proficiency in utilizing the language across diverse professional contexts, encouraging interdisciplinary connections,
- offering opportunities for practical application in authentic communicative environments through interactions with native speakers and other communicative language practices, while also deepening the understanding of both language and culture,
- enhancing the students' research skills,
- introducing tasks derived from real-life scenarios to reinforce problem-solving skills and collaboration.

This comprehensive approach ensures that students not only develop language proficiency but also gain practical and versatile skills applicable in various real-world situations.

Experimental teaching aimed at plurilingual competence enhancement

In 2023, we carried out experimental teaching in three HEIs in the Republic of Armenia – Brusov State University, Russian-Armenian University, Yerevan State University. The aim of the experimental teaching was to develop the students plurilingual competence in teaching English as a foreign language. At first, we conducted observation, then organized a pre-experiment survey to find out the students' views on different aspects related to the process of developing plurilingual competence. We also gathered information on their previous language learning experiences, communication

skills, and intercultural experience. The students were then asked to write a test which was aimed at revealing their background knowledge of the language being taught, English in this case, as well as identifying their language awareness, ability to make interlanguage comparisons, and others.

Subsequently, we conducted the teaching phase, taking into consideration all the aforementioned factors, namely the students' previous language knowledge, communication and language learning experience, intercultural awareness, and others. During the teaching process we implemented strategies that fostered the students' language awareness, stimulated their language intuition, activated cognitive and metacognitive skills, emphasized their autonomy, accelerated the pace of both teaching and learning. During the teaching process we employed various association and memorization techniques, as well as used implicit learning strategies to facilitate the learning process. In addition, we took into consideration the linguistic similarities or shared elements between the languages the students knew, fostering a more efficient learning experience for them.

Furthermore, we placed emphasis on developing a range of skills beyond the communicative language one as English was being taught in HEIs and there were certain factors to consider. Therefore, we applied strategies aimed at fostering the students' skills to use the foreign language in academic settings, enhancing language proficiency for diverse professional contexts, broadening the understanding of language and culture, offering chances for practical use in authentic communicative settings, developing research skills, creating authentic scenarios to boost the students' analytical, problem-solving, and collaboration skills.

Following the teaching phase, we conducted a post-experimental survey aimed at evaluating the effectiveness of the strategies used to develop the students' plurilingual competence.

In total, 105 students (34 students from Brusov State University, 25 students from Russian-Armenian University, and 46 students from Yerevan State University) participated in the post-experimental survey.

As a result, we obtained the following findings.

The majority of the students:

- reported an enhancement in motivation to learn English,
- noted acquiring new English language knowledge, improving their understanding of its structure, and increasing their language awareness,
- highlighted that the knowledge of other languages made it easier for them to acquire the new language material,
- mentioned developing the ability to make connections between languages and transferring previous language experiences,

- acknowledged that making comparisons between languages facilitated the acquisition and memorization of the material,
- pointed out that introducing word etymology, identifying common language cognates, and carefully addressing “False Friends” proved to be particularly effective strategies for error prevention,
- emphasized that comparing grammatical structures across different languages, particularly the tense forms, contributed the most to the better understanding of the grammar material.

The students were also tasked with assessing the efficacy of the strategies employed for the development of plurilingual competence. The ones mentioned below received the highest ratings:

- establishing a positive emotional atmosphere,
- implementing targeted exercises,
- assigning multilingual assignments,
- encouraging collaborative work,
- incorporating word associations,
- using English for both instruction and classroom communication.

When queried about ways to enhance the development of plurilingual competence through language learning, the students provided the following recommendations:

- prioritize understanding and mastering the structure of the new language along with its unique characteristic features,
- dive into studying the language, exploring its nuances while comparing it with one’s mother tongue and the other foreign languages learnt previously,
- consistently compare the new language with the ones already known,
- carry out spaced repetition and continuous revision,
- use the language in communication, regardless of mistakes,
- engage with native speakers, listen to podcasts, watch videos, movies, and other media.

Thus, the outcomes of the experimental teaching demonstrated the effectiveness of the strategies utilized to enhance the students’ plurilingual competence. These strategies, as discussed earlier in the article, encompass *fostering language awareness, stimulating language intuition, utilizing transfer, activating cognitive and metacognitive skills, emphasizing student autonomy, and accelerating the pace of learning*. Additionally, we would include the *emotional* strategy in this list, as students specifically highlighted its direct impact on enhancing their motivation, confidence, and overall language learning experience.

Conclusion

So, it can be concluded that the processes of learning the first and subsequent foreign languages should indeed demonstrate distinct differences. When acquiring the second and subsequent foreign languages, students, equipped with knowledge of other languages, intercultural competence, communicative skills, and learning experiences, have the potential to learn a new language more quickly and effectively. This is particularly true when instructors employ strategies to activate the students' language awareness, enhance language intuition, stimulate cognitive and metacognitive skills, encourage transfer, and emphasize students' autonomy in selecting learning materials and techniques. The combination of these factors plays a crucial role in optimizing the language learning experience and fostering the development of the students' plurilingual competence.

REFERENCES

1. Anderson, N. (2003). Metacognitive reading strategies increase L2 performance. *The Language Teacher*, 27, 20-22.
2. Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence: With a foreword and complementary bibliography*. Strasbourg: Language Policy Division.
3. Sander, J. (2011). Cognitive Skills. In: Goldstein, S., Naglieri, J. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_609
4. Sotskova, O., & Spiridonova, N. (2018). Transfer and Interference Phenomena in the Situation of Subordinate Trilingualism. In: V. Chernyavskaya, & H. Kuße (Eds.), *Professional Culture of the Specialist of the Future*, vol 51. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 1390-1397). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.148>

ՍԻՐԱՆՈՒՇ ՂԱԶԱՐՅԱՆ - ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԲԱԶՄԱԼԵԶՈՒ ԿԱՐՈՂՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

Հիմնաբառեր՝ բազմալեզու կարողունակություն, ռազմավարություն, ճանաչողական հմտություններ, մետաճանաչողական հմտություններ, միջլեզվական համեմատություն, բառային զուգորդություն, բազմալեզու հանձնարարություն

Հոդվածում անդրադարձ է կատարվում Հայաստանի Հանրապետության բուհերի ուսանողների բազմալեզու կարողունակությունների զարգացման հիմնախնդրին, որը հիմնված է այն գաղափարի վրա, որ բազմալեզու կարողունակությունների զարգացումը ներկայումս ժամանակակից կրթության անբաժանելի մասն է կազմում: Հետևաբար, անհրաժեշտ է կիրառել այնպիսի ռազմավարություն, որը ոչ միայն կնպաստի առանձին օտար լեզուների ուսուցմանը, այլև կնպաստի ուսանողների բազմալեզու կարողունակությունների զարգացմանը: Կենտրոնանալով բուհերում անգլերենի ուսուցման գործընթացի վրա՝ հոդվածը նպատակ ունի առաջարկել ուսանողների բազմալեզու կարողունակությունների զարգացման ռազմավարություն: Հոդվածում ներկայացվում են նաև դիտման, հարցման, փորձարարական դասավանդման և արդյունքների վերլուծության միջոցով իրականացված հետազոտության արդյունքները: Հետազոտության գործնական նշանակությունը այն է, որ ստացված արդյունքները կարող են կիրառվել օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում՝ հատուկ թիրախավորելով բազմալեզու կարողունակությունների զարգացումը: Հետազոտության հիմնական արդյունքն այն է, որ ուսանողների բազմալեզու կարողունակությունների զարգացման կիրառված ռազմավարությունը արդյունավետ է և կարող է ներդրվել օտար լեզուների ուսուցման գործընթացում:

СИРАНУШ КАЗАРЯН - СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: плюрилингвальная компетенция, стратегия, когнитивные навыки, метакогнитивные навыки, межъязыковое сравнение, словесные ассоциации, многоязычное задание.

В статье рассматривается вопрос формирования плюрилингвальной компетенции студентов вузов Республики Армения. Отмечается, что развитие плюрилингвальной компетенции на сегодняшний день является неотъемлемой частью современного образования. Следовательно,

необходимо применять стратегии, которые будут не только способствовать изучению иностранных языков, но и развитию плюрилингвальной компетенции учащихся. Предлагаются стратегии развития плюрилингвальной компетенции студентов, представлены результаты исследования, проведенного путем наблюдения, опроса, экспериментального обучения и анализа результатов. Особое внимание уделяется развитию плюрилингвальной компетенции.

В качестве вывода предлагается тезис, согласно которому стратегии развития плюрилингвальной компетенции эффективны и в полной мере осуществимы в контексте реализации современных целей обучения иностранному языку.

Ներկայացվել է՝ 21.03.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 08.05.2024 թ.

ՀԱՄԱԿՑՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅՈՒՆԸ
«ԶՔՈՍԱՇՐՋՈՒԹՅՈՒՆ» ԵՎ «ՍԵՐՎԻՍ»
ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ

ԱՆՆԱ Ռ. ՄԻՆԱՍՅԱՆ

Համառոտագիր

Հոդվածում ներկայացվում է համակցված ուսուցումը՝ որպես անհատականացված, ուսանողակենտրոն, մասնագիտական կոմպետենցիայի ձևավորմանն ուղղված ուսուցման եղանակ:

Դիտարկվում է համակցված ուսուցման կիրառության արդյունավետությունը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում «Զբոսաշրջություն» և «Սերվիս» մասնագիտությունների մասնագիտական առարկաների դասավանդման գործընթացում:

Հետազոտության շրջանակներում անցկացված հարցման միջոցով բացահայտվել են մասնագիտական առարկաների դասավանդման ընթացքում առկա հիմնական խնդիրները, որոնք մեծամասամբ հնարավոր է հաղթահարել՝ կիրառելով համակցված ուսուցման եղանակը:

Հիմնաբառեր՝ համակցված ուսուցում, անհատականացված ուսուցում, առցանց և անցանց ուսուցում, կրթական տեխնոլոգիաներ

Ներածություն

Վերջին տարիների տեխնոլոգիական նորամուծություններն ստիպում են ոլորտի մասնագետներին ու դասավանդողներին ներդնել ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաներ, ուսուցման մեթոդներ և եղանակներ, որոնք կհամապատասխանեն ժամանակի պահանջներին և հիմնված կլինեն մանկավարժության անձնակենտրոն մոտեցման վրա: Մասնագիտական ուսումնական գործունեությունը ուսումնառողների կողմից ինքնուրույն հետազոտական, վերլուծական գործունեությամբ գիտելիքների ձեռքբերման և դրանք գործնականում կիրառելու գործընթացն է: Կրթության նոր հարցույցը ուսումնառող – դասախոսություն – դասախոս համակարգն է (Պետրոսյան, 2012, էջ 44): Ժամանակակից մանկավարժության մեջ բովանդակությունը փոփոխվում է՝ դիտարկելով ուսումնառությունը որպես անընդհատ փոփոխվող և զարգացող գործընթաց, որը բերում է բովանդակության ուսուցման նոր

մեթոդների կիրառման: Ուսուցման նման եղանակներից է համակցված ուսուցումը:

Համակցելով բովանդակության հաղորդման սինխրոն (համաժամանակյա) և ասինխրոն (տարաժամանակյա) եղանակները և օգտագործելով ժամանակակից տեխնոլոգիական նորամուծությունները՝ համակցված ուսուցումը կարող է արդյունավետ կիրառվել բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում «Զբոսաշրջություն» և «Սերվիս» մասնագիտությունների մասնագիտական առարկաների դասավանդման ընթացքում, որը ուսանողների ընդհանուր և մասնագիտական կարողությունների ու հմտությունների ձևավորմանը նպաստող գործընթաց է:

Սույն հոդվածի **նպատակն** է ուսումնասիրել համակցված ուսումնառության կիրառության արդյունավետությունը «Զբոսաշրջություն» և «Սերվիս» մասնագիտությունների մասնագիտական առարկաների դասավանդման գործընթացում:

Հետազոտության **խնդիրներն** են՝

- Ուսումնասիրել բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում համակցված ուսուցման կիրառության արդյունավետությունը,
- Բացահայտել «Զբոսաշրջություն» և «Սերվիս» մասնագիտությունների մասնագիտական առարկաների դասավանդման գործընթացում համակցված ուսուցման ներդրման հնարավորությունները,
- Ուսանողների և մասնագիտական առարկաներ դասավանդող դասախոսների շրջանում իրականացված հարցումների միջոցով պարզել մասնագիտական առարկաների դասավանդման գործընթացում առկա խնդիրները և համակցված ուսուցման միջոցով գտնել այդ խնդիրները հաղթահարելու ուղիներ:

Հետազոտության արդիականությունը

Հետազոտությունն արդիական է, քանի որ «Զբոսաշրջություն» և «Սերվիս» մասնագիտությունները համեմատաբար նոր են, և ուսումնասիրված չեն այս մասնագիտությունների ուսուցման գործընթացում կիրառվող մանկավարժական ժամանակակից տեխնոլոգիաների, ուսուցման մեթոդների և եղանակների արդյունավետությունը: Մասնագիտական կոմպետենցիաներ ձևավորելու համար անհրաժեշտություն է առաջանում համակցել ավանդական մանկավարժական տեխնոլոգիաները նորարարական մոտեցումների հետ: Ուսուցման նման արդիական եղանակ է համակցված ուսուցումը:

Հետազոտության մեթոդները

Սույն հետազոտության ընթացքում կիրառվել են վերլուծության, համադրման և հարցման մեթոդները:

Համակցված ուսուցումը՝ որպես «Զբոսաշրջություն» և «Սերվիս» մասնագիտությունների մասնագիտական առարկաների դասավանդման արդյունավետ եղանակ

Համակցված ուսուցումը տարածում է գտնել դեռևս 1990-ական թվականներին: Այն դիտարկվում էր որպես տեխնոլոգիական բաղադրիչների ինտեգրմամբ ուսուցման գործընթաց լսարանային պայմաններում: Վերջինիս տարածումը պայմանավորված էր ուսումնառողների ակնկալիքների, ժողովրդագրական և տեխնոլոգիական արագ փոփոխություններով:

Մասնագիտական գրականության մեջ կարելի է հանդիպել «համակցված ուսուցում» հասկացության մի շարք սահմանումների: Սույն աշխատանքում կանդրադառնանք մի քանիսին:

«Համակցված ուսուցում» հասկացությունը սահմանվում է որպես կրթական նպատակին հասնելու համար տարբեր ուսուցման մեթոդների ու հնարների համադրում, որն իր մեջ ներառում է հետևյալ չորս կետերը.

- կրթական նպատակին հասնելու համար համատեղել առցանց ուսուցման տեխնոլոգիական գործիքները,
- օպտիմալ վերջնարդյունք ստեղծելու համար համատեղել մանկավարժական տարբեր մոտեցումները՝ օգտագործելով տեխնոլոգիական հնարավորությունները կամ՝ առանց վերջիններիս կիրառման,
- համատեղել կրթական տեխնոլոգիական գործիքները իրական աշխատանքային առաջադրանքների հետ (Driscoll, 2002):

Համակցված ուսուցումը նկարագրվում է նաև՝ հիմք ընդունելով անցանց ու առցանց ուսուցման տոկոսային հարաբերակցությունը: Որոշ հեղինակների կարծիքով՝ բովանդակության 30-70% պետք է հաղորդվի առցանց (Allen, Seaman, Garrett, 2007): Հակառակ այս տեսակետին՝ Գարիսոնն ու Կանուկան (2004) նշում են, որ անցանց ու առցանց ուսուցման վրա ծախսվող ժամանակը չափելը ամենակարևոր պայմանը չէ: Ավելի կարևոր է այս երկու տարրերի արդյունավետ համադրումը:

Մասնագիտական գրականության մեջ կարելի է հանդիպել նաև «հիբրիդային ուսուցում» և «Հայֆլեքս»¹ հասկացությունների համադրությունը, որը ենթադրում է ավանդական կրթության ձևի համալրումը հեռավար կրթական տեխնոլոգիաներով, որի արդյունքում լսարանը վերածվում է բազմաչափ ուսումնական տարածքի և բացառիկ հնարավորություններ է ընձեռում անհատական և կոլեկտիվ կրթության համար (Մանուկյան, 2021, էջ 218): Սակայն այս մոտեցումը լիարժեք չի ներկայացնում համակցված ուսուցման էությունը:

¹ անգլերեն «hybrid» (հիբրիդային) և «flexible» (ճկուն) բառերի համադրություն

Համակցված ուսուցումը հաճախ նաև ասոցացնում են վերջինիս մոդելներից մեկի՝ շրջված դասարանի հետ, սակայն հարկ է նշել, որ այժմ առանձնացնում են համակցված ուսուցման յոթ հիմնական մոդել (կայանի ռոտացիա, լաբորատորիային ռոտացիա, անհատական ռոտացիա, շրջված դասարան, ֆլեքս, ա-լա-կարտ, հարստացված վիրտուալ մոդել) (Clark, 2023, p 210):

Այսպիսով՝ «համակցված ուսուցում» հասկացության սահմանումների ընդհանրությունն է ուսուցման տարբեր տեխնոլոգիաների համադրումը: Համակցված ուսուցման ընթացքում սովորողը մասամբ սովորում է առցանց ուսուցման միջոցով՝ ունենալով իր վերահսկողության տակ սովորելու ժամանակը, վայրը, ձևը և/կամ տեմպը:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսանողների ուսումնական կատարողականի և բավարարվածության աստիճանի բարձրացումը կրթության համակարգերի հիմնական խնդիրներից մեկն է: Յուրաքանչյուր սովորողի անհատական կրթական պահանջմունքներին դասընթացները հարմարեցնելու համար դասավանդողները պետք է կատարեն ուսանողների ընդունակությունների հավաստի ուսումնասիրություն:

«Զբոսաշրջություն» և «Սերվիս» մասնագիտություններով սովորող ուսանողները հաճախ տարբերվում են՝ ըստ իրենց նախնական գիտելիքների մակարդակի, հետաքրքրությունների, սոցիալական դիրքի և այլն: Դասավանդողները կարող են լսարանային պայմաններում որոշակի տեղեկություն ստանալ ուսանողների կարողությունների ու հմտությունների մասին, սակայն երբեմն բախվում են որոշ դժվարությունների (օրինակ՝ խմբում ուսանողների մեծ թիվը): Նման դեպքերում դասավանդման ընթացքում բարդ է ցուցաբերել անհատական մոտեցում:

Թեև բարձրագույն կրթության ոլորտում համակցված ուսուցման ներդնման առումով կան որոշակի մարտահրավերներ, սակայն մի շարք հետազոտություններ փաստում են, որ անցանց ուսուցման համակցումը առցանց տեխնոլոգիական գործիքների հետ որոշ մասնագիտական առարկաների դասավանդման գործընթացում տալիս է դրական արդյունք:

Այսպիսով, հաշվի առնելով համակցված ուսուցման յուրահատկությունները և «Զբոսաշրջություն» ու «Սերվիս» մասնագիտությունների մասնագիտական առարկաների դասավանդման առանձնահատկությունները՝ կարելի է առանձնացնել նման ուսուցման հետևյալ դրական կողմերը.

- Համակցված ուսուցումը նպաստում է անկախ և համագործակցային ուսումնառությանը, ազատ և ինտերակտիվ երկխոսությանը:

- Տեխնոլոգիաները օգնում են հաղթահարել դասավանդման ընթացքում ծագած այնպիսի խոչընդոտներ, ինչպիսիք են խմբերում ուսանողների մեծ թիվը, մշակութային, տարիքային տարբերությունները, նախնական գիտելիքի մակարդակների, անհատական հմտությունների ու կարիքների տարբերությունները:

- Ժամանակակից տեխնոլոգիական գործիքների կիրառումը համակցված ուսուցման ժամանակ ուսանողներին հնարավորություն է տալիս ուսումնասիրել բովանդակությունը լսարանից դուրս՝ իրենց հարմար ժամանակ, նախընտրած վայրում և անհատական տեմպով: «Զբոսաշրջություն» և «Սերվիս» մասնագիտությունների մասնագիտական առարկաների դասավանդման ընթացքում համակցված ուսուցումը հնարավորություն է տալիս ավելի ցածր վերջնարդյունքների (հասկանալ, հիշել) հասնել առցանց ուսուցման, իսկ ավելի բարձր վերջնարդյունքների (ստեղծել, կիրառել, վերլուծել)՝ անցանց ուսուցման ընթացքում՝ հնարավորություն ընձեռելով գործնական և համագործակցային դասախոսությունների համակցման:

- Ժամանակակից տեխնոլոգիական գործիքների կիրառումը համակցված ուսուցման շրջանակներում կարող է մեծացնել ուսանողների ներգրավվածության մակարդակը՝ ներգրավելով, օրինակ, ինտրովերտ ուսանողներին:

Չնայած մի շարք դրական կողմերին կարելի է առանձնացնել նաև որոշ բացասական կողմեր.

- Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների և ուսանողների անձնական տեխնիկական միջոցների ոչ բավարար քանակը կամ ոչ բավարար SS գիտելիքները:

- Անմիջական արձագանքի բացակայությունը:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ որոշ ուսանողներ չեն կարողանում կապ հաստատել դասախոսների հետ վիրտուալ շփման միջոցով, ինչը հանգեցնում է նրան, որ վերջիններս իրենց այլևս չեն համարում խմբի մի մաս (Vonderwell, 2003, p. 77-90):

- Մշակութային և սոցիալական առանձնահատկությունները (սեռ, ազգային առանձնահատկություններ): Որոշ մասնագետներ կարծում են, որ հասակակիցների հետ սոցիալական փոխազդեցություն և սոցիալ-զգայական հարաբերություններ հաստատելը ավելի հեշտ է անցանց, քան առցանց ուսուցման ժամանակ (Paechter and Maier, 2010, p. 13): Նման փոխազդեցությունը հատկապես կարևորվում է «Զբոսաշրջություն» և «Սերվիս» մասնագիտությամբ սովորող ուսանողների շրջանում:

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի «Զբոսաշրջություն» և «Սերվիս» մասնագիտությունների մասնագիտական առարկաների դասավանդման փորձի դիտարկում

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանում «Զբոսաշրջություն» և «Սերվիս» մասնագիտությունների մասնագիտական առարկաների դասավանդման փորձը ցույց է տվել, որ ուսանողների մի մասը ընդունվում են բարձրագույն ուսումնական հաստատություն որոշակի մասնագիտական գիտելիքներով կամ աշխատանքային փորձով: Ավանդական, անցանց ուսուցմանը խոչընդոտող գործոն է նաև այս մասնագիտություններով սովորող ուսանողների մեծ թիվը: Բացի այդ «Սերվիս» և «Զբոսաշրջություն» մասնագիտությունների մի շարք առարկաների ավելի արդյունավետ դասավանդման համար անհրաժեշտ է իրականացնել արտալսարանային դասեր, այցեր և դաշտային պարապմունքներ:

Վերոհիշյալ կետերը հաշվի առնելով՝ կարիք է առաջանում առավել խորը ուսումնասիրել համակցված ուսուցման կիրառման արդյունավետությունը «Սերվիս» և «Զբոսաշրջություն» մասնագիտությունների մասնագիտական առարկաների դասավանդման գործընթացում:

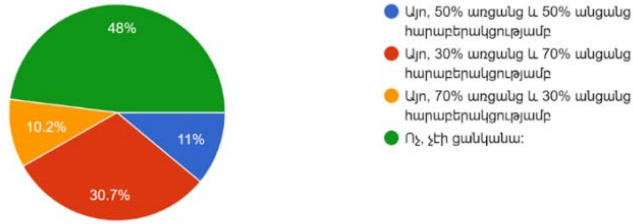
Համակցված ուսուցման կիրառության արդյունավետությունը պարզելու համար սույն հետազոտության շրջանակներում կատարել ենք հարցումներ՝ ԲՊՀ «Սերվիս» և «Զբոսաշրջություն» մասնագիտություններով սովորող ուսանողների և մասնագիտական առարկաներ դասավանդող դասախոսների շրջանում (2022-2023թթ.): Հարցմանը մասնակցել է 127 ուսանող (բակալավի կրթական ծրագրի 2-րդ կուրսից մինչև մագիստրոսի կրթական ծրագրի 2-րդ կուրս) և «Զբոսաշրջություն և սերվիս» ամբիոնի 15 դասախոս: Ամփոփելով արդյունքները՝ կարող ենք առանձնացնել հետևյալ կետերը.

- Հարցմանը մասնակցած ուսանողների մեծ մասը նախընտրում է անցանց ուսուցման եղանակը (Տե՛ս Գծապատկեր 1)՝ առցանց ուսուցման հիմնական թերություն համարվելով առերես շփման ու մոտիվացիայի բացակայությունը (Տե՛ս Գծապատկեր 2): Սա կարելի է կապել նաև տարիքային և սեռով պայմանավորված առանձնահատկությունների հետ, քանի որ հարցմանը մասնակցած ուսանողների մեծ մասը 18-20 տարեկան (59,8%) իգական սեռի (94,5%) ուսանողներ են:

Գծապատկեր 1: Նախընտրելի ուսուցման եղանակը ըստ հարցմանը մասնակցած ուսանողների

Կնախընտրելի՞ք ունենալ համակցված դասընթացներ (առցանց և անցանց ուսուցման գործիքների համադրում) մասնագիտական առարկ...մար և ի՞նչ հարաբերակցությամբ:

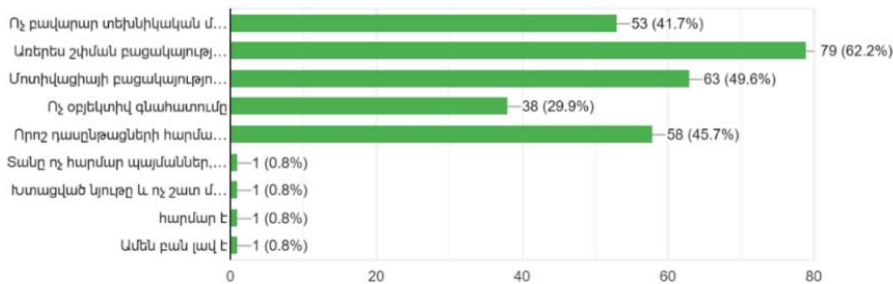
127 responses



Գծապատկեր 2: Առցանց ուսուցման հիմնական թերությունները ըստ հարցմանը մասնակցած ուսանողների

Որո՞նք եք համարում առցանց ուսուցման հիմնական թերությունները:

127 responses

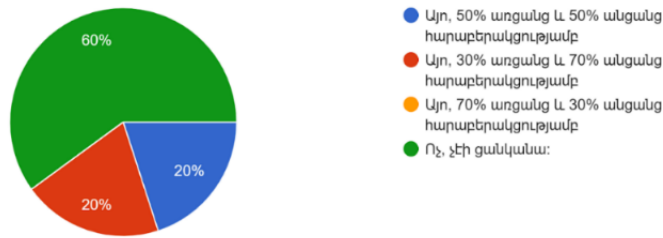


Դասախոսների մեծ մասը նույնպես նախընտրում է անցանց ուսուցումը, սակայն բավական մեծ տոկոս են կազմում այն դասախոսները, ովքեր նախապատվությունը տալիս են համակցված ուսուցմանը (Տե՛ս Գծապատկեր 3): Դասախոսների համար խոչընդոտ է համարվում օբյեկտիվ գնահատելը (Տե՛ս Գծապատկեր 4): Այս խնդիրը սակայն հնարավոր է լուծել՝ հարմարեցնելով ուսուցանվող նյութը առցանց հարթակներով մատուցելուն:

Գծապատկեր 3: Նախընտրելի ուսուցման եղանակը ըստ հարցմանը մասնակցած դասախոսների

Կնախընտրելի՞ք, որ Ձեր առարկան դասավանդվեր համակցված ուսուցման մեթոդով:

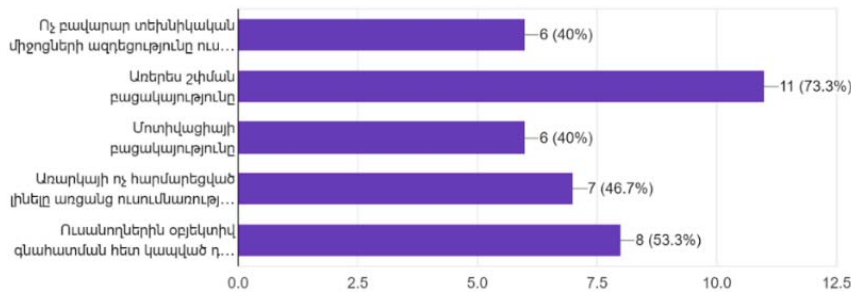
15 responses



Գծապատկեր 4: Առցանց ուսուցման հիմնական թերությունները ըստ հարցմանը մասնակցած դասախոսների

Որո՞նք են առցանց ուսուցման հիմնական թերությունները:

15 responses



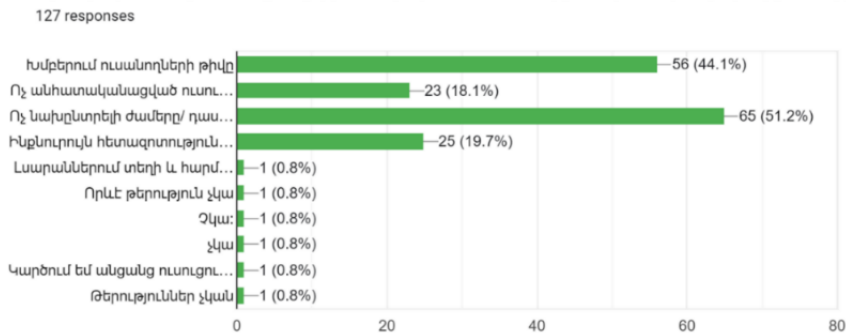
Հարցման մասնակիցների շրջանում նաև մեծ տոկոս են կազմել այն մասնակիցները, որոնք նախընտրել են ուսուցման 30% առցանց և 70% անցանց տարբերակը:

- Անցանց ուսուցման հիմնական թերությունների մեջ առանձնացվել են խմբերում ուսանողների մեծ թիվն ու անհատական վերլուծության և ուսումնասիրությունների համար նախատեսվող ժամանակի պակասը (Տե՛ս Գծապատկեր 5 և 6): Այն հարցին, թե արդյո՞ք կցանկանային ունենալ ազատ գրաֆիկ մասնագիտական դասընթացների շրջանակներում հետազոտական աշխատանքներ անելու համար, ուսանողների ճնշող մեծամասնությունը (63,8%) դրական է պատասխանել: Անցանց ուսուցման այս թերությունները վկայում են, որ դասընթացների ժամանակ անհրաժեշտ է անհատական մոտեցում, ինչը

ուսանողների մեծ թվի դեպքում հնարավոր է համակցված ուսուցման որոշ մոդելների կիրառմամբ:

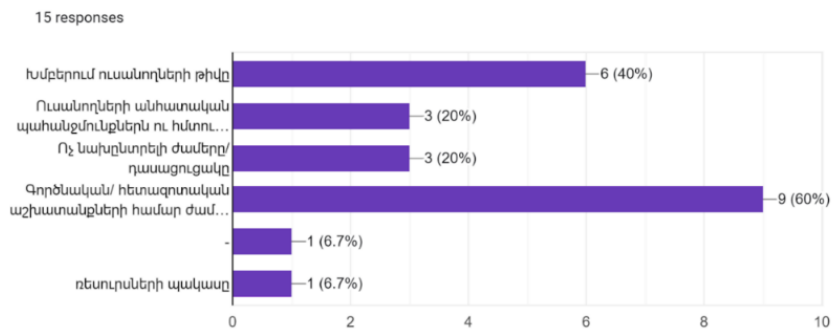
Գծապատկեր 5: Անցանց ուսուցման հիմնական թերությունները՝ ըստ հարցմանը մասնակցած ուսանողների

Որո՞նք են անցանց (դեմառդեմ) ուսուցման հիմնական թերությունները:



Գծապատկեր 6: Անցանց ուսուցման հիմնական թերությունները՝ ըստ հարցմանը մասնակցած դասախոսների

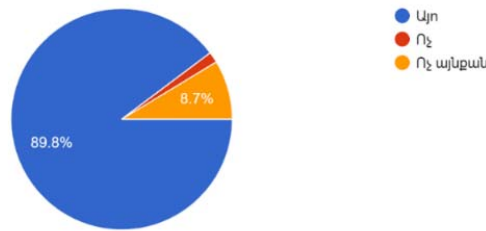
Որո՞նք են անցանց (դեմառդեմ) ուսուցման թերությունները:



• Հարցին, թե՛ արդյո՞ք կարևորում են նոր տեխնոլոգիական գործիքների կիրառումը մասնագիտական առարկաների դասավանդման գործում, հարցմանը մասնակցող ուսանողների մեծ մասը նշել է, որ դրանք կարևոր են նյութը ավելի լավ յուրացնելու համար (Տե՛ս Գծապատկեր 7):

Գծապատկեր 7: Տեխնոլոգիական գործիքների կիրառման անհրաժեշտությունը մասնագիտական առարկաների դասավանդման ընթացքում՝ ըստ հարցմանը մասնակցած ուսանողների

Կարևոր էք համարում նոր տեխնոլոգիաների կիրառությունը "Սերվիս" և "Զբոսաշրջություն" մասնագիտության առարկաների դասավանդման գործընթացում:
127 responses



Այսպիսով, ԲՊՀ «Սերվիս» և «Զբոսաշրջություն» մասնագիտություններով սովորող ուսանողների մեծ մասը գիտակցում է անհատականացված ուսուցման անհրաժեշտությունը, սակայն կողմ չէ առցանց ուսուցմանը: Իսկ դասախոսների մեծ մասը նշում է, որ այս մասնագիտությամբ սովորող ուսանողների համար անհրաժեշտություն է գործնական աշխատանքների և հետազոտություն կատարելու համար նախատեսվող ազատ ժամանակը: Այս ամենը հաշվի առնելով՝ կարելի է եզրակացնել, որ համակցված ուսուցման կիրառությունը կարող է այլընտրանք լինել անցանց կամ առցանց ուսուցմանը, և նպաստել ինչպես ուսանողների պահանջմունքների բավարարմանը, այնպես էլ օգնել դասախոսներին հասնելու ավելի լավ արդյունքների:

Եզրակացություն

«Զբոսաշրջություն» և «Սերվիս» մասնագիտությունների մասնագիտական առարկաների դասավանդման գործընթացում համակցված ուսուցումը պահանջում է մանրակրկիտ վերլուծություն, որտեղ սովորողները, ուսուցման ձևը, հաստատության մշակութային միջավայրը և հասանելի ռեսուրսները պետք է համապատասխանեցվեն ուսուցման մեթոդների հետ:

«Զբոսաշրջություն» և «Սերվիս» մասնագիտությունների մասնագիտական դասընթացներում համակցված ուսուցման արդյունավետությունն ապահովելու համար անհրաժեշտ է պատկերացնել դասընթացի ամբողջ հետազիծը և վերուծել, թե սահմանված վերջնարդյունքների հասնելու համար ուսուցման ո՞ր տեխնոլոգիաներն են արդյունավետ: Սահմանված վերջնարդյունքների հիման վրա անհրաժեշտ է վերակառուցել դասընթացի կառուցվածքը՝ նախապես ուսումնասիրելով սովորողների սոցիալ-մշակութային առանձնահատկությունները, ՏՏ գիտելիքների տիրապետման մակարդակը, սեռն ու տարիքը,

գնահատելով առկա ռեսուրսները և հաշվի առնելով համապատասխան ծախսերը:

Համակցված ուսուցման գործածությունը ժամանակատար է, սակայն արդյունավետ ներդրումը «Զբոսաշրջություն» և «Սերվիս» մասնագիտությունների մասնագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում կարող է բերել դրական արդյունքների:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

REFERENCES

1. Մանուկյան Ն.Հ., Հեռավար կրթության ժամանակակից մարտահրավերները, Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան 2021, <http://shsu.am/media/journal/2021n2b/25.pdf>
Manoukyan N.H., Heravar krtutyanyan jhamanakacic martahravernery, Shiraki M. Nalbandyani anvan petakan hamalsaran 2021 (In Armenian)
2. Պետրոսյան Հ., Մանկավարժական ժամանակակից տեխնոլոգիաներ, Երևան 2012
Petrosyan H., Mankavarjhakan jhamanakacic tekhnologianer, Yerevan 2012 (In Armenian)
3. Allen, I. E., Seaman, J. & Garrett, R. (2007). Blending in: The extent and promise of blended education in the United States, The Sloan Consortium, <http://sloanconsortium.org/publications/survey/blended06> (24.07.2022).
4. Clark, D., Learning Technology. A complete guide for learning professionals, London 2023.
5. Driscoll, M. (2002), Blended learning: Let's get beyond the hype, E-learning Magazine, https://www.researchgate.net/publication/286029739_Blended_learning_Let's_get_beyond_the_hype
6. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004), Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. Internet and Higher Education, <https://biblio.ugent.be/publication/6905076/file/6905079>
7. Paechter, M., Maier, B. (2010), Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. Internet and Higher Education, [file:///C:/Users/User/Downloads/1-s2.0-S1877042815023460-main%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/1-s2.0-S1877042815023460-main%20(1).pdf)
8. Vonderwell, S. (2003), An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. Internet and Higher Education, 2003, [file:///C:/Users/User/Downloads/1-s2.0-S1877042815023460-main%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/1-s2.0-S1877042815023460-main%20(1).pdf)

АННА Р. МИНАСЯН - ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ "ТУРИЗМ" И "СЕРВИС"

***Ключевые слова:** смешанное обучение, персонализированное обучение, онлайн- и офлайн-обучение, образовательные технологии.*

В данной статье исследуется смешанное обучение как инновационный и персонализированный подход, нацеленный на развитие профессиональных компетенций.

Анализируется эффективность смешанного обучения в контексте преподавания профессиональных дисциплин в высших учебных заведениях, особенно в рамках образовательных программ по специальностям “Туризм” и “Сервис”.

Опрос, проведенный в рамках данного исследования, выявил ключевые трудности в процессе обучения, которые могут быть успешно преодолены посредством применения комбинированного подхода. Это подчеркивает потенциал смешанного обучения как эффективной стратегии для формирования необходимых профессиональных навыков и умений.

ANNA R. MINASYAN - EFFICACY OF BLENDED LEARNING IN TEACHING PROFESSIONAL SUBJECTS WITHIN EDUCATION PROGRAMS IN "TOURISM" AND "SERVICE"

***Keywords:** blended learning, personalized learning, online and offline learning, educational technology*

This article introduces blended learning as a personalized, student-centered approach aimed at developing professional competencies. It examines the effectiveness of using blended learning to teach professional subjects in higher education programs related to “Tourism” and “Service”.

The survey conducted as part of the study identified the primary challenges encountered in teaching professional subjects, most of which can be addressed through the implementation of blended teaching methods.

Ներկայացվել է՝ 04.03.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 05.05.2024 թ.

**ՈՒՆԿՆԴՐՄԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ
ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ԱԳՆԵՍԱ ՇԱՀՆԱԶԱՐՅԱՆ

Համառոտագիր

Հոդվածը նվիրված է ունկնդրմանը՝ որպես խոսքային գործունեության ռեցեպտիվ տեսակի և օտար լեզվի դասավանդման կարևոր ասպեկտի: Վերլուծվում են ունկնդրման առանձնահատկությունները, դիտարկվում են ունկնդրման կարողությունների ձևավորման դժվարությունները: Լեզվական ու խոսքային հմտությունների և կարողությունների զարգացման առանձնահատկությունների հիման վրա առաջարկվում են ունկնդրման կարողությունների ձևավորման սկզբունքներ: Հոդվածում քննարկվում են անգլերենը՝ որպես օտար լեզու դասավանդելու ամենաարդիական սկզբունքները:

Հիմնաբառեր՝ ունկնդրում, հնար, ասպեկտ, խոսքային գործունեության ռեցեպտիվ տեսակ, լսողական մեխանիզմներ

Ներածություն

Բանավոր հաղորդակցությունը բաղկացած է խոսելուց և լսելուց, որը մեթոդաբանության մեջ կոչվում է ունկնդրում: «Ունկնդրել» և «լսել» հասկացությունները հոմանիշ չեն: Լսելը նշանակում է միայն հնչյունական շարքի լսողական ընկալում, իսկ ունկնդրումը հնչող խոսքի ընկալման գործընթացն է, որը լսելուց բացի՝ ներառում է նաև ընկալվող տեղեկատվության ըմբռնում և մեկնաբանում:

Ունկնդրումը համեմատաբար վերջերս է լայն տարածում գտել, ինչը կապված է օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում մոլտիմեդիա տեխնոլոգիաների օգտագործման ավելի մեծ հնարավորությունների հետ:

Ունկնդրումը խոսքային գործունեության ռեցեպտիվ տեսակ է: Այն ենթադրում է հնչյունային խոսքի իմաստային ընկալում: Ունկնդրման հիմքը ակտիվ մտավոր գործընթացն է, որն ուղղված է խոսքի ընկալմանը, ճանաչմանը և ըմբռնմանը: Ունկնդրումը ցանկացած օտար լեզու սովորելու հիմնական հմտություններից մեկն է: Օտար լեզուների ժամանակակից կրթական չափորոշիչներում ունկնդրման հմտությունների տիրապետումը լեզվական կարողությունների զարգացման շրջանակներում ուսուցման առանցքային նպատակներից է:

Խոսքային գործունեության չորս տեսակների մեջ (լսել, խոսել, կարդալ, գրել) առանձնանում է լսելու կարևոր դերը, քանի որ այն ըմբռնման, բանավոր և գրավոր խոսքի հմտությունների ձևավորման, արտասանության, ինչպես նաև բառապաշարի ընդլայնման հիմքն է:

Ունկնդրումը հնարավորություն է տալիս տիրապետել ուսումնասիրվող լեզվի հնչյունական կողմին, հնչյունաբանական կազմին և հնչերանգին. Ունկնդրման միջոցով յուրացվում է լեզվի բառապաշարը և նրա քերականական կառուցվածքը: Միևնույն ժամանակ, ունկնդրումը հեշտացնում է խոսելու, կարդալու և գրելու տիրապետումը:

Լսողությամբ ընկալելը, բառերի, տեքստերի իմաստը հասկանալը և մեկնաբանելը, լսած նյութի իմաստը բացահայտելը ունկնդրման գործառույթն է: Այն սովորողների մոտ զարգացնում է խոսքը լսողությամբ հասկանալու կարողություն, դրական է ազդում հիշողության և, առաջին հերթին, լսողական հիշողության զարգացման վրա, որն այնքան կարևոր է օտար լեզու սովորելու համար:

Լեզուն լսողությամբ հասկանալը յուրաքանչյուր անգլերեն սովորողի առաջնային խնդիրն է: Անկախ նրանից, թե որքան հարուստ բառապաշար կամ քերականության իմացություն ունի սովորողը, դա նրան չի օգնի հաղորդակցվելիս, եթե լսում է, բայց չի կարողանում հասկանալ զրուցակցին:

Ժամանակակից կրթական համակարգում ավելի ու ավելի մեծ ուշադրություն է դարձվում ոչ միայն սովորողների տեսական գիտելիքների ձեռքբերմանը, այլ նրանց հմտությունների և կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը: Դա բխում է այդ գիտելիքները գործնականում կիրառելու, բազմաբնույթ խնդիրների լուծման եղանակներ որոնելու և այդ լուծումները իրագործելու ունակության ձեռք բերելու անհրաժեշտությունից:

Լսողական հմտությունների ձևավորումը զգալի դժվարություններ է առաջացնում սովորողների մոտ, քանի որ հնչող խոսքի ընկալման գործընթացում ներգրավված են բարդ հոգեֆիզիոլոգիական գործընթացներ, իսկ լսողական գործընթացն ինքնին ուղեկցվում է դժվարություններով, որոնք կապված են ինչպես հաղորդագրության լեզվական ձևի, այնպես էլ հաղորդագրության աղբյուրի զանազան առանձնահատկությունների և նրա ներկայացման պայմանների հետ:

Լսելը բավականին բարդ և դժվար գործընթաց է, այն կախված է ունկնդրողի լեզվական գիտելիքների մակարդակից, ունկնդրվող տեքստի տեղեկատվության որոնումից և ընտրությունից, լսողի կողմից լեզվական փորձի արդյունքում ստեղծված զուգորդական կապերի առկայությունից:

Ունկնդրման դժվարությունները հիմնականում լինում են՝

- 1) լեզվական նյութի բնույթով պայմանավորված դժվարություններ;

- 2) խոսքի բովանդակությունից առաջացած դժվարություններ;
- 3) շարադրանքի հետևանքով առաջացած դժվարություններ;
- 4) ընկալմամբ պայմանավորված դժվարություններ:

Շատ դեպքերում ունկնդիրը չի կարողանում գուշակել, թե ինչի մասին է խոսելու խոսակիցը՝ դա կլինի լրատվական թողարկում, թե հարցազրույց կամ սովորական գրույց հարևանների, ընկերների միջև և այլն (Dai, Yue, 2018, p. 95):

Դժարություն են ներկայացնում որոշ լեզվական երևույթներ, օրինակ՝ Liaison-ը և elision-ը: Կապը (liaison) բառերի շաղկապման հնչյունական երևույթ է, երբ երկրորդ բառը սկսվում է ձայնավորով, իսկ կրճատումը (elision) խոսքում հնչյունի կամ վանկի կորուստն է: Կապը վերաբերում է բառի վերջին բաղաձայնի կապակցմանը հաջորդ բառի սկզբնական ձայնավորի (a, e, i, o, u) կամ ձայնավոր հնչյունի (ընդհանուր առմամբ, h և y) հաջորդ բառի հետ, ինչպես հետևյալ օրինակում՝ you imitate ('ju: 'ɪmɪ,tɛɪt)... Կրճատումը (elision) սովորաբար տեղի է ունենում, երբ երկու ձայնավոր հնչյուններ են արտասանվում՝ մեկը բառի վերջում, մյուսը՝ հաջորդ բառի սկզբում: Առաջին բառի վերջին ձայնավորը փոխարինվում է ապաթարցով: Այնուհետև երկու բառերը պարզապես արտասանվում են միասին՝ ' I + imitate = I imitate (aɪ 'ɪmɪ,tɛɪt): Այս երևույթները դժվարացնում են սովորողների աշխատանքը:

Ինքնաբուխ զրույցներում մարդիկ երբեմն ապրումների կամ կասկածների պատճառով օգտագործում են քերականորեն ոչ ճիշտ կառուցվածքներ: Նման դեպքերում հաճախ բաց են թողնում նախադասության անդամներ կամ, ընդհակառակը, օգտագործում են ավելորդ արտահայտություններ, ինչը դժվարացնում է իմաստի ճիշտ ընկալումը: Հաճախ փոխում են խոսակցության թեման, երբ բովանդակությունը սովորաբար մտածված չէ: Ավելորդ արտահայտությունները կարող են հանդես գալ կրկնությունների, կեղծ մեկնարկի, ինքնաուղման հարասույթների, նույնաբանությունների, պարզաբանումների և անիմաստ արտահայտությունների տեսքով, ինչպիսիք են՝ I mean=կամ = you know =: Այս ավելորդաբանությունը խոսքի բնական հատկանիշն է և կարող է լինել կամ օգնություն կամ խոչընդոտ՝ կախված լեզվի իմացության մակարդակից:

Սա կարող է դժվարացնել սկսնակների համար օտար լեզվով խոսքը հասկանալը, սակայն, մյուս կողմից, առաջադեմ սովորողների համար դա լրացուցիչ ժամանակ է խոսողի ձայնին և խոսելու ոճին հարմարվելու համար: Օրինակ, ուսանողները ընտելանում են իրենց դասախոսի առոգանությանը կամ բրիտանական և ամերիկյան անգլերենի ստանդարտ տարբերակներին. նրանք դժվարությամբ են

հասկանում այլ շեշտադրումներ: Բացի այդ, բանավոր խոսքը, ինչպես նորություններ փոխանցելիս, այնպես էլ գրավոր տեքստեր կարդալիս բնութագրվում է հաստատուն տեմպով, ծավալով, ձայնի բարձրությամբ և հնչերանգով:

Անգլերեն սովորողները բավականաչափ ծանոթ չեն կլիշեներին և բառակապակցություններին. նրանք դժվարությամբ են կանխատեսում բաց թողնված բառերը կամ արտահայտությունները: Օրինակ, նրանցից չի կարելի ակնկալել, որ *rosy-* ը հաճախ զուգորդվում է *cheeks* -երի հետ, և չի կարելի ակնկալել, որ նրանք իմանան, որ վերջին բառը *rage*-ն է, երբ լսում են *he was in a towering* նախադասությունը:

Անվիճելի է, որ տեղեկատվությունը լսելով ընկալելը շատ ավելի դժվար է, քան տպագիրը, քանի որ ունկնդրման ժամանակ տեղեկատվությունը լսելով են ընկալում, մինչդեռ տպագիր նյութը կարելի է կարդալ բազմաթիվ անգամ: Ունկնդրման նյութը կարող է ընդգրկել կյանքի ցանկացած բնագավառ: Դա կարող է լինել գրույց փողոցում, ասացվածքներ, սովորողներին անծանոթ իրավիճակներ:

Ինչպես հոգեբանական, այնպես էլ ֆիզիկական գործոնները կարող են բացասաբար ազդել լսողական նյութի ընկալման և մեկնաբանման վրա: Սովորողների համար հոգնեցուցիչ է երկար ժամանակ կենտրոնանալ անծանոթ հնչյունների, բառերի և նախադասությունների մեկնաբանության վրա: Այնպիսի ֆիզիկական պարամետրեր, ինչպիսիք են աղմուկը, ներառյալ ձայնագրությունների և շրջակա հնչյունների ֆոնային աղմուկը, կարող է շեղել սովորողին ունկնդրվող նյութի բովանդակությունից:

Անորակ սարքավորումների պատճառով առաջացած անհասկանալի ձայները կարող են դժվարացնել հասկանալը: Նման դժվարությունները հաղթահարելու նպատակով, սովորողներին հարկավոր է ապահովել իրենց գիտելիքների մակարդակին համապատասխանող ունկնդրման նյութերով, առաջադրել նպատակային վարժություններ, օրինակ՝ արտահայտել համաձայնություն կամ անհամաձայնություն, կատարել նշումներ, ըստ հրահանգների նույնականացնել նկարը կամ զծապատկերը: Ենթադրվում է, որ լսողական վարժությունները հատկապես արդյունավետ են, եթե դրանք կառուցված են կոնկրետ նպատակի շուրջը: Նման վարժությունները ունեն ակնհայտ առավելություն՝ ոչ միայն նպաստում են սովորողի լսողական ըմբռնմանը, այլև խրախուսում են նրան օգտագործել տարբեր տեսակի լսողական հմտություններ և ռազմավարություններ:

Լսելու հիմքը ակտիվ մտավոր գործընթացն է, որն ուղղված է խոսքի ընկալմանը, ճանաչմանը և ըմբռնմանը: Այս գործընթացը ներառում է մի շարք միկրոհմտություններ՝

- Կանխատեսելու ունակություն, թե ի՞նչ կամ ինչի՞ մասին է խոսվելու;
- Ենթադրել անձանոթ բառերի նշանակությունը;
- Օգտագործել սեփական գիտելիքները խոսակցության թեմայի վերաբերյալ, հասկանալը հեշտացնելու համար;
- Ավելի կարևոր տեղեկատվությունը անկարևոր տեղեկատվությունից առանձնացնելու ունակություն;
- Տարբեր հնչերանգային շեշտեր ընկալելու և կիրառելու կարողություն;
- Ընկալել առաջարկվող տեղեկատվությունը, օրինակ՝ խոսողի վերաբերմունքը կամ մտադրությունը (Templin, 2010, p. 208):

Ունկնդրման հմտությունները ձևավորվում են հատուկ վարժությունների՝ գործողությունների նպատակային և համակարգված կրկնությունների արդյունքում: Հմտություն զարգացնելու նախապայման է անձի հետաքրքրությունը և սովորելու մոտիվացիան: Եթե նա հասկանա, թե ինչու է իրեն անհրաժեշտ այս հմտությունը և ինչպես կիրառել այն, ապա հմտությունների զարգացման հաջորդ փուլերն ավելի արագ կանցնեն:

Ունկնդրումը ուսուցանելիս չափազանց կարևոր է հստակեցնել ունկնդրման ուսուցման նպատակները և հմտությունները ձևավորելու սկզբունքները: Նպատակները ենթադրում են.

- ձևավորել ունկնդրման որոշակի հմտություններ,
- մտապահել խոսքային նյութը,
- սովորեցնել ձեռք բերել հաղորդակցական կարողություններ,
- սովորեցնել տեղեկատվության հոսքում առանձնացնել հիմնականը,
- զարգացնել լսողական հիշողությունը:

Ունկնդրման հմտությունների ձևավորման համար կիրառվում են ընդհանուր դիդակտիկ, ընդհանուր մեթոդական, ինչպես նաև հատուկ մեթոդաբանական սկզբունքներ:

Օտար լեզվի դասավանդման որակը պատշաճ մակարդակի հասցնելու գործում իրագործելիության և մատչելիության դիդակտիկական սկզբունքների կիրառումը դրականորեն է ազդում սովորողի ուսուցման գործընթացի վրա և նպաստում է օտար լեզու սովորելու ներքին մոտիվացիայի ձևավորմանն ու զարգացմանը:

Օտար լեզուների դասերին իրագործելիության և մատչելիության սկզբունքի ներդրմամբ՝ մշտապես վերահսկվում է սովորողների կողմից ուսումնասիրվող նյութի յուրացումը, մշակվում է առաջադրանքների համակարգ՝ պարզից մինչև ավելի բարդ, որը հետաքրքրություն է առաջացնում լեզվի նկատմամբ, զարգացնում և բարելավում է նրանց գիտելիքները, լեզվի բոլոր ասպեկտները:

Լեզվական նյութի ընտրության հիմքում ընկած է իրագործելիության սկզբունքն է /The principle of feasibility/: Ելնելով օտար լեզվի

դասավանդման փաստացի պայմաններից՝ անհրաժեշտ է սահմանել լեզվական այնպիսի նվազագույն նյութ, որն անհրաժեշտ է և բավարար կլինի սովորողների տարրական լեզվական հաղորդակցությունն ապահովելու բանավոր և գրավոր ձևերով (Глазова, 2019, с. 9-13):

Առանձնակի կարևորվում են ունկնդրման հմտությունների ձևավորման հետևյալ սկզբունքները.

1. Ունկնդրումը ընթերցանության, խոսքի և գրավորի հետ մեկտեղ համարվում է օտար լեզուների ուսուցման նպատակներից մեկը:

2. Ունկնդրման ուսուցումը պետք է լինի համակարգված և կանոնավոր: Համակարգված ուսուցումը պետք է դրսևորվի նրանով, որ նպատակները, բովանդակությունը, սկզբունքները, մեթոդները ծրագրերը, դասագրքերը, ուսումնական նյութերը պետք է դիտարկվեն որպես ունկնդրման ուսուցման միասնական համակարգի բաղադրիչներ:

3. Ունկնդրման բոլոր երեք հմտությունների բացահայտում և զարգացում՝

- ունկնդրում հիմնական բովանդակության ըմբռնումով,
- ունկնդրում բովանդակության ընտրովի ըմբռնումով,
- ունկնդրում բովանդակության լիարժեք ըմբռնմամբ:

4. Ունկնդրման ուսուցումը պետք է իրականացվի խոսելու, կարդալու և գրելու հետ համատեղ:

5. Ունկնդրման համար նախատեսված տեքստերի խիստ ընտրություն:

6. Ունկնդրվող տեքստի հետ աշխատանքը պետք է ներառի երեք փուլ՝ նախատեքստային, տեքստային, հետտեքստային, ընդ որում յուրաքանչյուր փուլ պետք է ունենա իր նպատակներն ու խնդիրները:

7. Ունկնդրման ուսուցման գործընթացը պետք է ներառի նաև ինքնուրույն աշխատանք (Захарова, 2020, с. 52-55):

8. ուսուցման տեխնիկական օժանդակ միջոցների և ինտերնետ տեխնոլոգիաների լայն տարածում: Մի կողմից նրանք ապահովում են լսողական և տեսողական հստակություն և գործում են որպես աջակցություն (օրինակ՝ տեսանյութերի դիտում): Մյուս կողմից դրանք լայն հնարավորություններ են ընձեռում տարբեր հաղորդակցական իրավիճակներ ստեղծելու համար և հնարավորություն են տալիս ուսումնական գործընթացն ավելի մոտեցնելու իրական հաղորդակցությանը (Девтерова, 2018, с. 60):

Լսելը, ինչպես ցանկացած գործընթաց, հիմնված է որոշակի հոգեֆիզիոլոգիական մեխանիզմների վրա՝ ընկալում, ճանաչում և ըմբռնում: Ժամանակակից մեթոդիկայում առանձնացնում են ունկնդրման հմտությունների չորս հիմնական մեխանիզմներ՝ խոսքի լսողություն, հիշողություն, հավանական կանխատեսում, արտաբերման մեխանիզմ:

Սակայն պետք է նշել, որ նույնիսկ լսողական բոլոր մեխանիզմների ճիշտ և ժամանակին կիրառումը արդյունավետ չի լինի առանց լավ մտածված ստուգման համակարգի: Ստուգման ձևերը պետք է կապված լինեն տարբեր աստիճանի խորության ըմբռնման հետ՝ սկսած մակերեսային փաստերի բացատրությունից մինչև յուրաքանչյուր մանրուք (Соловова, 2007, с. 68):

Իհարկե, լսելը ամենաբարդ հմտություններից մեկն է, քանի որ այն ներառում է մի քանի գործոն. ի տարբերություն ընթերցանության, լսելը պահանջում է իրական ժամանակի ընկալում: Ընդմիջելու և անդրադառնալու հնարավորություն չկա: Չի կարելի վերահսկել բովանդակությունը, ինչը կարելի է անել խոսելիս կամ գրելիս: Ոչ մի կերպ հնարավոր չէ շրջանցել անծանոթ բառային միավորներն ու քերականական կառուցվածքները՝ դրանք փոխարինելով ավելի ծանոթ արտահայտություններով: Խոսակցի խոսքը կարող է ունենալ որոշ առանձնահատկություններ, որոնք դժվարացնում են տեքստի ընկալումը, առանձնահատուկ առոգանությունը, արտասանությունը, ձայնի ելևէջը:

Եզրակացություն

Այսպիսով, ունկնդրման ուսուցումը բավականին հետաքրքիր, հագեցած, կրթական և ճանաչողական գործընթաց է, բայց միայն այն դեպքում, եթե սովորողները պատշաճ մոտիվացված լինեն: Այս հմտության տիրապետումը ապահովում է հաղորդակցության հաջողությունը, որը հանգում է անգլերեն խոսելու և անգլերեն խոսքը հասկանալու կարողության: Ունկնդրման ուսուցումը բացի իր հիմնական նպատակից, զարգացնում է հիշողությունը, մտածողությունը, երևակայությունը:

Դիտարկելով օտար լեզվի դասավանդման որակի բարելավման գործում մի շարք սկզբունքների կիրառման խնդիրը, պարզվում է, որ իրագործելիության և մատչելիության սկզբունքը լիարժեք բաղադրիչ է օտար լեզուների դասերի կազմակերպման և անցկացման գործում, դրականորեն ազդում է սովորողի ուսուցման գործընթացի վրա և նպաստում է օտար լեզու սովորելու ներքին մոտիվացիայի ձևավորմանն ու զարգացմանը:

Ունկնդրման կարողությունների զարգացման համար նպատակահարմար ենք համարում առաջարկել որոշ արդյունավետ եղանակներ՝

- Ունկնդրել տարբեր ձևաչափերով (փոդքաստներ, աուդիոգրքեր, լրատվական հաղորդումներ): Տարբեր ձևաչափերի հերթազապությունը ոչ միայն արդյունավետ է, այլև օգնում է բազմազանություն մտցնել ուսուցման գործընթացում:

- Լսել աուդիո ձայնագրություններ տարբեր երկրներից տարբեր շեշտադրումներով: Յուրաքանչյուր անգլիախոս երկիր ունի խոսքի իր առանձնահատկությունները: Օրինակ, Ուելսի բնակիչները շատ տարբեր են խոսում Նոր Զելանդիայի բնակիչներից: Առօրյա կյանքում և անգլերենի թեստերում կարելի է հանդիպել տարբեր մարդկանց ելույթների աշխարհի տարբեր ծայրերից, և ավելի լավ է նախապես պատրաստվել դրան:
- Համատեղել ունկնդրման դասերը ամենօրյա լեզվական պրակտիկայի հետ: Օրինակ՝ դիտել սիրած ֆիլմերը անգլերեն կամ լսել գեղարվեստական ձայնային գրքեր: Նույնիսկ եթե լսում են անգլերեն՝ առանց հատուկ նպատակի, այն օգնում է բարելավել լսողական հմտությունները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ **REFERENCES**

1. Девтерова З.Р. Использование звуковых ресурсов Интернета как средство формирования навыков аудирования при обучении иностранному языку // Молодой учёный. 2018. № 1 (36). Т. II. - С. 60 .
Devterova Z.R. Ispol'zovanie zvukovyh resursov Interneta kak sredstvo formirovaniya navykov audirovaniya pri obuchenii inostrannomu jazyku // Molodoj uchjonyj. 2018. № 1 (36). Т. II. - S. 60 . (in Russian)
2. Захарова Е. Н. Особенности использования интернет источников в 44 самостоятельной работе магистрантов при изучении английского языка // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам: сборник научных статей преподавателей иностранных языков вузов России. Саратов, 2020. Вып. 3. С. 52-55.
Zaharova E. N. Osobennosti ispol'zovaniya internet istochnikov v 44 samostojatel'noj rabote magistrantov pri izuchenii anglijskogo jazyka // Organizacija samostojatel'noj raboty studentov po inostrannym jazykam: sbornik nauchnyh statej prepodavatelej inostrannyh jazykov vuzov Rossii. Saratov, 2020. Vyp. 3. S. 52-55. (in Russian)
3. Колесова Е.М. Современные исследования в области аудирования // Современные тенденции лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. тр. Вып. 3. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического ун-та, 2018. С. 29-31.
Kolesova E.M. Sovremennye issledovaniya v oblasti audirovaniya // Sovremennye tendencii lingvodidaktiki i metodiki prepodavaniya

inostrannyh jazykov: sb. nauch. tr. Vyp. 3. Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo un-ta, 2018. S. 29-31.
(in Russian)

4. Морозов Д. Л. К вопросу о системе подготовительных упражнений для обучения аудированию // Актуальные проблемы коммуникации и культуры: междунар. сб. науч. тр. Вып. 5. Москва; Пятигорск: Изд-во Пятигорского государственного лингвистического ун-та, 2017. С. 164-168.
Morozov D. L. K voprosu o sisteme podgotovitel'nyh uprazhnenij dlja obuchenija audirovaniju // Aktual'nye problemy kommunikacii i kul'tury: mezhdunar. sb. nauch. tr. Vyp. 5. Moskva; Pjatigorsk: Izd-vo Pjatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo un-ta, 2017. С. 164-168. (in Russian)
5. Соловова Е. Н. Механизмы аудирования. 3-изд.- СПб: Кристалл, 2007. С. 68.
Solovova E. N. Mehanizmy audirovanija.3-izd.- SPb: Kristall, 2007. S.68. (in Russian)
6. Глазова К.О. Принципы обучения английскому языку для студентов вузов с учетом особенностей восприятия в условиях краткосрочных и среднесрочных неспецифических адаптационных реакций (стресса) // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4-1. – С. 9-13;
[URL:https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2050](https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2050)
Glazova K.O. Principy obuchenija anglijskomu jazyku dlja studentov vuzov s uchetom osobennostej vosprijatija v uslovijah kratkosrochnyh i srednesrochnyh nespecificeskikh adaptacionnyh reakcij (stressa) // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. – 2019. – № 4-1. – S. 9-13;
[URL:https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2050](https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2050) (in Russian)
7. Dai, Yue. "College English Listening Teaching Design Based on Computer Multimedia Teaching Platform." International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET) 13, no. 04 (March 30, 2018): p. 95.
8. Rashidova, Nodira, Mashhura Shohidova, Hilola Yusupova, and Mashrabova Dilnoza. "Strategies For Teaching Listening." American Journal of Social Science and Education Innovations 03, no. 04 (April 30, 2021): p. 572–77.
9. Templin M.C. Teaching Different Age Groups. -NY.: Longman Press, 2010. p. 208.
10. Wang, Ziwei. "Teaching Listening Comprehension." Learning & Education 9, no. 3 (December 29, 2020): <http://dx.doi.org/10.18282/l-e.v9i3.1576>. (Դիսկված՝ 04.03.2024)
11. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v13i04.8473>. (Դիսկված՝ 15.02.2024)

12. <http://dx.doi.org/10.37547/tajssei/volume03issue04-93>. (Դիմում՝ 26.02.2024)

13. <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2050> (Դիմում՝ 30.01.2024)

АГНЕСА ШАХНАЗАРЯН- ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: аудирование, приём, аспект, рецептивный вид речевой деятельности, механизмы аудирования.

Статья посвящена аудированию как виду речевой деятельности и важному аспекту обучения иностранному языку. Анализируются особенности аудирования, рассматриваются трудности при развитии аудитивной компетенции, предлагаются принципы формирования аудитивной компетенции, основанные на специфике развития языковых и речевых навыков и умений. В статье рассматриваются наиболее актуальные принципы обучения английскому языку как иностранному.

AGNESA SHAHNAZARYAN - PRINCIPLES OF DEVELOPING LISTENING SKILLS IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH

Keywords: listening, technique, aspect, receptive type of speech activity, listening mechanisms

This article focuses on listening as a component of speech activity and its significance in teaching a foreign language. It analyzes the characteristics of listening, addresses challenges in developing students' listening skills at the initial stages of language learning, and proposes principles for building these skills based on the development of language and speech abilities. The article provides an overview of the most up-to-date and relevant principles for effective teaching.

Ներկայացվել է՝ 17.03.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 14.05.2024 թ.

**«ԶԲՈՍԱՇՐՋՈՒԹՅԱՆ ԲԻԶՆԵՍԻ ՊԼԱՆԱՎՈՐՈՒՄ ԵՎ
ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ
ԲՊՀ «ԶԲՈՍԱՇՐՋՈՒԹՅՈՒՆ» ՄԱԳԻՍՏՐՈՍԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐՈՒՄ**

ԷՄԻԼ ԶԵՐՔԵԶՅԱՆ

Համառոտագիր

Բիզնեսի պլանավորման և կազմակերպման դասընթացները կարելի է դասել ամենատարածվածների շարքին և՛ ֆորմալ, և՛ ոչ ֆորմալ կրթության համակարգերում: Սույն հոդվածի նպատակն է ներկայացնել բիզնեսի պլանավորման, մշակման, կազմակերպման բնույթի դասընթացների կազմման համար ընդհանրական ծրագիր, որը կարող է մեթոդական ուղեցույց լինել ինչպես հումանիտար, այնպես էլ ոչ հումանիտար մասնագիտությունների համար վերոնշյալ դասընթացների մշակման գործում:

Դասընթացը նախատեսված է զբոսաշրջության ոլորտում տնտեսական-առևտրային գործունեության վերաբերյալ ընդհանուր պատկերացումներ տալու համար: Դասավանդման ժամանակ կիրառվում են ուսուցման և՛ պասիվ, և՛ ակտիվ մեթոդներ, մասնավորապես՝ կիրառվում են դասախոսության, անհատական /պրակտիկ/ և նախագծերի մեթոդները: Դասընթացի խնդիրն է զբոսաշրջության մասնագետների պատրաստման գործում ուսանողներին ձեռնարկատիրական նախաձեռնության մասով հիմքային գիտելիքներով և հմտություններով ապահովել:

Հիմնաբառեր՝ Զբոսաշրջություն, ձեռնարկատիրություն, բիզնես պլան, պլանավորում, կառավարում, կազմակերպում

Ներածություն

«Զբոսաշրջության բիզնեսի պլանավորում և կազմակերպում» դասընթացը ներդրվել է ԲՊՀ մագիստրոսական ծրագրերում դեռևս 2016թ-ից: Դասընթացը տարիների ընթացքում վերամշակումների արդյունքում որոշակի փոփոխությունների է ենթարկվել, և ներկայումս բավականին աճել է ուսումնական վերջնարդյունքներում գործնական հմտությունների ձևավորման բաղադրիչը: Դասընթացի վերամշակումները պայմանավորված էին նաև ՀՀ Կառավարության 2020թ. 1443-Լ որոշմամբ: Ըստ ՓՄՁ զարգացման 2020-24թթ. հաստատված ռազմավարության 2.5.2 կետի՝ նախատեսվեց ԲՈՒՀ-երի ոչ

տնտեսագիտական/կառավարման ֆակուլտետներում «Բիզնեսի հիմունքների» լրացուցիչ ընտրովի դասընթացների ներդնում¹: Ի կատարումն սույն որոշման՝ «Սերվիս» բակալավրիատի կրթական ծրագրում ներդրվեցին հետևյալ ընտրովի դասընթացները՝ «ՓՄՁ կազմակերպում» (2020թ.), «Բիզնեսի ձեռնարկում և ստարտափների նախաձեռնում» (2021թ.) և «Բիզնեսի հիմունքներ» (2022թ.):

Նշված դասընթացների դասավանդումը բակալավրիատում նպաստեց, որ «Զբոսաշրջության բիզնեսի պլանավորում և կազմակերպում» մագիստրոսական դասընթացի ներածական և հիմունքային հատվածը կրճատվի ու ավելի շատ դասաժամեր տրամադրվի գործնական հատվածին:

Դասընթացի նպատակն է սովորողին տալ անհրաժեշտ գիտելիքներ զբոսաշրջության ոլորտում բիզնես նախաձեռնության հնարավորությունների վերաբերյալ, ինչպես նաև ձևավորել անհրաժեշտ տնտեսական տեղեկատվություն փնտրելու, վերլուծելու և օգտագործելու, զբոսաշրջության ոլորտում նոր ստեղծվող արդյունքի և շահույթի բաշխման մեխանիզմներին և համակարգին տիրապետելու կարողություններ:

Դասընթացի կառուցվածքը

Դասընթացը կազմված է երկու հատվածից: Առաջին հատվածը հիմնականում տեսական է, որի ժամանակ ուսուցանվում է՝

- զբոսաշրջային կազմակերպությունների իրավատնտեսական ձևերը,
- գործունեության գրանցումը, առաջին քայլերը, ըստ գործունեության տեսակի՝ իրավական ձևակերպումների նպատակահարմարության որոշումը,
- գործունեության վայրի և շուկայի ընտրությունը,
- աշխատանքային պահանջների գնահատում, անհրաժեշտ աշխատուժի գնահատում,
- հիմնական և գործարքային աշխատակազմի ձևավորման գործընթացը, թիմի ձևավորում, համագործակցային ցանցի ստեղծում:

Դասընթացի երկրորդ հատվածը անցկացվում է գործնական առաջադրանքների հանձնարարման եղանակով, որը ենթադրում է նախագիծ՝ բիզնես պլանի տեսքով, իսկ առաջադրանքները վերաբերում են բիզնես պլանի կետերին: Յուրաքանչյուր դասին ուսանողները ներկայացնում են նախորդ առաջադրանքի կատարման ընթացքը, քննարկվում է թեման, շտկման անհրաժեշտ կետերը և տրվում է նոր

¹ <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docID=145707>

առաջադրանքը: Սույն հոդվածում հաջորդիվ ներկայացվում են դասընթացի այս հատվածի իրականացման մեթոդական մոտեցումները:

Բիզնես պլանավորման նշանակությունը

Զբոսաշրջային ընկերության կառավարման գործընթացը բաղկացած է տարբեր գործառույթներից, որոնցից հիմնականներն են՝

- պլանավորում և կանխատեսում,
- կազմակերպում,
- կոորդինացում և կարգավորում,
- մոտիվացիա և խթանում,
- ֆինանսներ, վերահսկողություն և վերլուծություն:

Պլանավորումը, որպես զբոսաշրջային ընկերության գործառույթ, ենթադրում է նպատակների ձևավորում և զարգացում: Ի տարբերություն տեխնիկա-տնտեսական, բյուջետային պլանավորումների, բիզնես-պլանը, որպես օրենք, վերաբերում է կոնկրետ նախագծի, որը կապված է լինում նոր տեսակի տուրարտադրանքի, նոր տուրիստական ուղղության կամ շուկայի գրավման, ընդլայնման հետ (Харитонов, 2024, с. 14):

Բիզնես պլանը տարբերակված պլանավորման գործընթաց է, որը շարունակաբար իրականացվում է ամբողջ տարվա ընթացքում: Դրանք ընթացակարգեր են, որոնք ձեռնարկատերը օգտագործում է պլանների և արդյունքների մշակման համար (Badri, 2000): Պլանավորումը ձեռնարկություններին հնարավորություն է տալիս վերահսկել նպատակների իրագործումը: Պլանից շեղումների դեպքում այդ շեղումների պատճառները կարող են բացահայտվել և ներառվել ապագա բիզնես գործունեության մեջ (Leković 2013): Բիզնես պլանավորման կողմնակիցները շեշտում են, որ բիզնես պլանավորման կարևորությունը հատկապես ակնհայտ է դինամիկ և անկայուն միջավայրում, քանի որ այն նվազեցնում է անորոշության մակարդակը, հեշտացնում և արագացնում է որոշումների կայացման գործընթացը (Dean 1996, Delmar 2003): Հայտնի փաստ է, որ ընկերության արտաքին միջավայրը (մատակարարներ, հաճախորդներ և այլն), ինչպես նաև ընկերության աշխատակիցները հաճախ ցանկանում են տեսնել բիզնես պլանը՝ բիզնեսի կենսունակությունը և դրա մակարդակը գնահատելու համար՝ գրավչություն տնտեսական տեսանկյունից: Այսպիսով, բիզնեսի պլանավորման գործընթացը հաճախ կրում է զուտ ֆորմալ բնույթ և արդյունք է պարտավորությունների ու օրենսդրական պահանջներով պայմանավորված ներքին ու արտաքին որոշակի ճնշումների և բիզնեսի արդյունավետության բարձրացման գործիք չէ: Մի քանի հեղինակներ (Honig, 2004) անդրադարձել են այս միտումներին և նկարագրել դրանք: Ընկերություններում պլանավորման համակարգի վերաբերյալ ուսումնասիրությունները հավաստում են, որ, ի տարբերություն հստակ

փաստաթղթերով ամրագրված տարեկան պլանավորում ունեցող ընկերությունների, պաշտոնական գործընթացներով պլանավորում չունեցող ընկերություններն ավելի ճկուն են որոշումների վերանայման գործում (Oltra, 2010): Առաջարկվում է երկու տարբերակ՝ օգնելու ընկերությանը ապահովել շարունակականությունն ու կայուն գործունեությունը, այն է՝ նրա գոյատևումն ու զարգացումը (Miller, 1994): Առաջին տարբերակն առաջարկում է ընկերության ավելի մեծ մեկուսացում միջավայրից, ինչը ենթադրում է ընկերության հարաբերությունների խզում սեփական միջավայրի հետ, որն էլ հնարավոր է դրական արդյունք չտա: Երկրորդ տարբերակով ստեղծվում են մեխանիզմներ, որոնց միջոցով ընկերությունը կարգավորում է իր գործունեությունը, այսինքն՝ օպերացիոն համակարգը հարմարեցվում է արտաքին ազդեցություններին (Dyner, 2001): Սրանով համակարգը կարող է գոյատևել արտաքին միջավայրի հետևանքով առաջացած փոփոխություններին, այսինքն՝ կենսունակությունը հավասար է հարմարվողականությանը (Bittlingmayer, 2001): Որոշ ընկերություններ դժվարանում են հարմարվել շրջակա միջավայրում տեղի ունեցող փոփոխություններին մի քանի պատճառներով: Ընկերությունները հաճախ չունեն մշակված համակարգեր՝ վերահսկելու շրջակա միջավայրում տեղի ունեցող փոփոխությունները, և համակարգեր, որոնք գրանցում են տարբեր տեսակի ազդեցություններ: Առանցքային հարցն այն է, թե ինչպես կատարել փոփոխություններ յուրաքանչյուր կազմակերպության կամ ընկերության համար: Փոփոխությունների կառավարումը (անգլ.՝ Change management) մասնագիտական կարգապահություն է, որը կենտրոնանում է կազմակերպություններին աջակցելու վրա՝ ոչ իդեալական ստատուս քվոյից դեպի ցանկալի ապագա: Փոփոխությունների կառավարումն այն հմտություններից է, որին յուրաքանչյուր մենեջեր պետք է տիրապետի բավարար չափով, քանի որ այն բիզնես գործունեության և մշտական փոփոխության գործընթացի անբաժանելի մասն է: Այն ցույց է տալիս առաջխաղացումներ արտադրության կազմակերպման և կառավարման ոլորտում:

Փոփոխությունների կառավարման մոտեցումներն ունեն երկու հիմնական նպատակ.

- աջակցել կազմակերպությանը հասնելու իր նպատակներին, որոնց հնարավոր չէ հասնել գոյություն ունեցող կազմակերպչական կառուցվածքի, գործունեության և հաճախորդների սպասարկման միջոցով,
- նվազագույնի հասցնել կատարված ցանկացած փոփոխության բացասական ազդեցությունը (Vedenik, 2015):

Խնայողական արտադրության մեթոդների ներդրումը շատ կարևոր է բիզնես գործընթացների օպտիմալացման համար: Նգուենը նկարագրել է խնայողությունների հասկացության իրականացումը զարգացող երկրների համատեքստում (Nguyen, 2015): Արտադրական համակարգերի կառուցվածքի և պարամետրերի ճշգրտումը պետք է ապահովի այդ համակարգերի շահագործումը առավել բարենպաստ արտադրական և տնտեսական պայմաններում (Cerjaković, 2015): Այս գործընթացը հաճախ ուղղակիորեն կապված է ներդրումային գործընթացի մեկնարկի հետ՝ նպատակ ունենալով հասնել արտադրության նվազագույն ծախսերի (Zhao, 2012): Երբ խոսքը վերաբերում է ընկերության գործունեության մեխանիզմները ներքին և (կամ) արտաքին ազդեցություններից բխող փոփոխություններին հարմարեցնելուն, ժամանակակից գրականության մեջ սովորաբար օգտագործվում է «գործարար գործառնությունների ճշգրտում հետադարձ կապի մեխանիզմի հիման վրա» տերմինը, սակայն այն չի առաջարկում մշակված և օգտագործելի մոդել:

Ի սկզբանե բիզնեսի պլանավորման հիմնական գաղափարները և սկզբունքները ձևավորվել են կառավարման դպրոցի արևմտյան ներկայացուցիչների կողմից, իսկ ՀՀ-ում այն տարածում գտավ բանկային համակարգի զարգացմանը զուգահեռ, երբ բանկերը սկսեցին բիզնեսի վարկավորման ծառայություններ առաջարկել, որպես պայման ձեռնարկատերերից պահանջում էին բիզնես պլան՝ համապատասխան մեթոդիկայով կազմված: Տարբերվում են բիզնես պլանի մշակման երեք հիմնական մեթոդներ (Харитонов, 2024, с. 37).

- UNIDO մեթոդ (United Nations Industrial Development Organization). սա ամենատարածված և ընդհանրական մեթոդն է:
- ՎՋԲԲ մեթոդ (Վերականուցման և զարգացման եվրոպական բանկ). այս մեթոդը հիմնականում ներդրումային նախագծերի վարկավորման որոշումների կայացման անհրաժեշտությամբ է պայմանավորված:
- BFM Group մեթոդ (Bureau of Financial Modeling). սա մասնագիտական մեթոդ է, որն իրագործվում է բիզնեսի առողջացման և նախագծի դետալային զարգացումը պլանավորելու նպատակով:

Ամփոփելով այս հատվածը՝ նշենք, որ ընկերությունների կողմից կազմվող բիզնես պլանները կառուցվածքային տեսակետից այդքան էլ բազմազան չեն՝ ընդունված են հինգից մինչև 11 ստանդարտ կետերով բիզնես պլանները: Զբոսաշրջային ընկերությունների կողմից մշակվող բիզնես պլանները հիմնականում համապատասխանում են վերը շարադրված մոտեցումներին և մեթոդներին: Որպես ոլորտային առանձնահատկություն կարելի է նշել, որ զբոսաշրջային բիզնեսում ավելի մեծ ուշադրություն է դարձվում պլանավորման հստակությանը, կանխատեսելիությանը և ռիսկերին: Մյուս առանձնահատկությունը

պայմանավորված է զբոսաշրջության սեզոնայնության հետ, ինչը բիզնես պլանին տալիս է տարեկան պարբերականության բնույթ, զարգացման մարտավարական քայլերով: Մեր կողմից մշակված դասընթացի սահմաններում առաջարկվում է յոթ կետով բիզնես պլանի մոդելը, երեքից հինգ տարվա տևողությամբ, ինչը ներկայացված է ստորև:

Բիզնես պլանի կազմումը ուսանողների կողմից

Այսպիսով՝ դասընթացի տեսական հատվածի ուսումնասիրությունից հետո ուսանողներին հանձնարարվում է հանդես գալ զբոսաշրջության ոլորտում ձեռնարկատիրական նախաձեռնությամբ և կազմել բիզնես պլան: Յուրաքանչյուր ուսանող ինքն է ընտրում բիզնեսի տեսակը և ուղղությունը: Որպես բիզնեսի տեսակ առաջարկվում է զբոսաշրջային գործակալություն կամ զբոսաշրջային օպերատոր, իսկ ուղղությունները՝ ներքին, ներգնա, արտագնա: «Ի՞նչ արտադրել, ինչպե՞ս և ո՞ւմ համար» առանցքային հարցերն են, որոնք դրվում են նախագծի իրականացման բոլոր փուլերում: Բիզնես պլանի ներկայացմանը տրվում է ութ դասաժամ՝ յոթ բաժինները ներկայացնելու և ավարտելիս՝ նախագծի վերջնական պաշտպանության համար: Յուրաքանչյուր դասաժամին ներկայացվում է մեկ բաժին, դասախոսը վեր է հանում թերացումները, գնահատում, տալիս շտկման հանձնարարականը և խորհրդատվություն հաջորդ բաժնի կազմման համար: Առաջարկվող բիզնես պլանի բաժինները (կետերը) և հանձնարականները ներկայացված են ստորև.

1. Համառոտ ամփոփագիր

Այս բաժինը չնայած խորհուրդ է տրվում գրել ամենավերջում, սակայն առաջին դասաժամին մանրամասն քննարկվում է ուսանողի բիզնես գաղափարին հավանություն տալու նպատակով:

Դա ենթադրում է մեկ-երկու էջ այն ամբողջ ծրագրի, որն առավել մանրամասն ներկայացված է բիզնես պլանի հետագա բաժիններում:

2. Կազմակերպության նկարագիրը

Այս բաժնում ներկայացվում է տեղեկատվություն ուսանողի ստեղծած կազմակերպության մասին: Հիմնական տեղեկություններն են. կազմակերպության հիմնադրումը, դրա տնտեսաիրավական ձևը, գրանցման և գործունեության վայրը, գործունեության ոլորտը, հիմնախդիրները, հիմնադիր կապիտալի չափը, ինչպես նաև ընկերության վերջին զարգացումների ու ձեռքբերումների մասին:

Ուսանողները այս բաժնի հաշվարկային մասը ներկայացնելու համար ուսումնասիրում են պետական գրանցման ծախսերը, գրասենյակի վարձակալման շուկայական գները, անհրաժեշտ միջոցների ձեռքբերման գները և հիմնադրման հետ կապված այլ ծախսերը: Հիմնադիր կապիտալի կառուցվածքում ուսանողներին հանձնարարվում է նշել նաև վարկային միջոցներ՝ մինչև 50 տոկոսի սահմաններում: Այս

հանձնարարությունը տրվում է այն բանի համար, որ հաջորդիվ, ֆինանսական պլանը ներկայացնելիս ուսանողները նաև սովորեն ու ներառեն վարկային տոկոսագումարների վճարման ծախսերը:

3. Ծառայությունները

Այս բաժնում թվարկվում և նկարագրվում են այն ծառայությունները, որոնք ներկայացվում են կազմակերպության կողմից: Եթե ուսանողն ընտրել է զբոսաշրջային օպերատորական գործունեություն, ապա ներկայացնում է զբոսաշրջային փաթեթների թեմատիկան, կազմությունը, մատակարարներին, ծառայությունների ձեռքբերման գները, վաճառքի գինը և այլն: Զբոսաշրջային գործակալական գործունեություն ընտրած ուսանողները, բացի վերավաճառվող ծառայություններից, ներկայացնում են նաև սեփական մատուցման ծառայություններ: Առաջարկվում է փաթեթների դեպքում ներկայացնել երկուսից երեք նմուշ, իսկ առանձին ծառայությունների դեպքում՝ ութից տասը:

Հաճախ այս բաժնի տեղեկատվությունը ներկայացնելիս արդյունավետ է հարցին մոտենալ հաճախորդի տեսանկյունից: Այսինքն՝ ուշադրություն դարձնել հաճախորդի համար ծառայությունների առավելություններին և յուրահատկություններին, այլ ոչ թե միայն մշակելու և արտադրելու համար պահանջվող ծախսերին կամ իրացման մեխանիզմներին:

Այս բաժնում կարելի է նաև տեղեկատվությունը ներկայացնել աղյուսակների ու գրաֆիկների տեսքով, որոնց միջոցով ավելի արդյունավետ կներկայացվեն ծառայությունների գները, հիմնական բնութագրիչ առանձնահատկությունները և այլն:

4. Շուկայի վերլուծություն

Այս բաժնում հարկավոր է ներկայացնել շուկան և վերջինիս զարգացման միտումները, կազմակերպության հաճախորդների կարիքներն ու պահանջները, հաճախորդներին հասնելու, ինչպես նաև ծառայությունները վերջիններիս մատուցելու ուղիները:

Պետք է ներկայացնել նաև տեղեկատվություն մրցակիցների և վերջիններիս գործունեության վերաբերյալ: Ուսանողը ընտրում է իրական շուկայից մի քանի մրցակիցներ և համեմատական վերլուծություն կատարում: Աղյուսակի տեսքով մի քանի չափանիշներով գնահատում է իր կազմակերպության և մրցակիցների մրցունակության ցուցանիշները՝ գտնվելու վայրը, շուկայի բաժինը, ծառայության գինը, որակը, անձնակազմը և այլն:

Տարբեր բիզնես պլաններում այս բաժինը կոչվում է նաև «Մարքեթինգի պլան»: Այս առումով հարկավոր է նաև հստակ ու հիմնավոր ներկայացնել, թե շուկայում մասնաբաժին ունենալու ինչ

հիմքեր կան, որոնք են նրա առանձնահատկություններն ու առավելությունները: Աղյուսակի միջոցով ներկայացվում է կազմակերպության ուժեղ և թույլ կողմերի, հնարավորությունների և վտանգների վերլուծություն (SWOT):

5. Ռազմավարություն և դրա իրագործման նկարագիրը

Այս բաժնում հարկավոր է ներկայացնել կազմակերպության ռազմավարական դիրքորոշումը՝ անդրադառնալով հետևյալ հարցերին՝

- ✓ Ո՞րն է կազմակերպության առաքելությունը և որո՞նք են հիմնական նպատակները:
- ✓ Ի՞նչ խնդիրներ են դրվում կազմակերպության առջև:
- ✓ Ի՞նչ առավելություններ ու առանձնահատկություններ ունի կազմակերպությունը:
- ✓ Ի՞նչ է արվում թիրախային շուկայի համար և ինչպե՞ս է ապահովվելու ու ընդլայնվելու լրյալ հաճախորդների բազան:

Այս հատվածը լրացնելիս հարկավոր է ցուցաբերել ստեղծագործական մոտեցում:

6. Կառավարման նկարագիրը

Նկարագրվում է բիզնեսի կազմակերպման գործընթացները, կառավարման կազմակերպչական կառուցվածքը և անձնակազմը: Ներկայացվում է անձնակազմի փորձի և հմտությունների վերաբերյալ տեղեկատվություն՝ հատուկ նշելով ընկերության շրջանակներում վերջիններիս կողմից ստանձնվող պաշտոնների համառոտ նկարագիրը: Ուսանողը սովորաբար իրեն ներկայացնում է որպես կազմակերպության հիմնադիր-տնօրեն կամ ուղղակի ղեկավար:

Այս հատվածում նաև ներկայացվում է աշխատակիցներին վճարվող աշխատավարձերի չափը, իսկ եթե նախատեսվում են գործարքային պարգևատրումներ՝ նաև դրանք:

7. Ֆինանսական ծրագիր

Այս բաժնում ներկայացվում է առաջիկա երեք ամիսների բոլոր ծախսերը՝ հաստատուն, փոփոխուն, բանկերին վճարվելիք տոկոսագումարները, տուրարտադրանքի կանխատեսվող վաճառքը, վաճառքից ստացվող հասույթը, ծախսերը ծածկելուց հետո առաջացող շահույթը: Հնարավոր է՝ առաջին երեք ամսում, ըստ ֆինանսական ցուցանիշների, ծախսերը գերազանցեն եկամուտներին. այստեղ կարևոր է ցույց տալ հետագայում բիզնեսի՝ շահութաբեր դառնալու միտումը: Ֆինանսական ծրագրում ներառվում են ծախսերը և եկամուտները նկարագրող աղյուսակներ:

8. Հավելվածներ

Այն ողջ տեղեկատվությունը, որը ուսանողի կարծիքով կարող է նախագծի պաշտպանության ժամանակ լրացուցիչ հիմնավորումների ու

բացատրությունների հարցում օգտակար լինել, կարող է ներկայացվել հավելվածների տեսքով՝ բիզնես պլանի հիմնական հատվածներում՝ այդ մասին նշում կատարելով:

Այս հատվածում կարող են ներկայացվել ինչպես տարբեր նկարներ ու գծագրեր, այնպես էլ մանրամասն հաշվարկներ ու հիմնավորումներ:

Եզրակացություն

Սույն դասընթացի շրջանակում ուսանողի կողմից ներկայացվող նախագիծը, իհարկե, վիրտուալ է, ծրագրի իրագործման համար նախատեսվող ներդրումները հաշվարկվում են իրական արժեքներով, սակայն ուսանողը իր առաջարկած բիզնեսի շահավետությունը ապացուցելու համար վաճառքի կանխատեսումներում ներկայացնում է իրեն ձեռնառու թվերը: Այստեղ դասախոսի խնդիրը ներկայացվող բիզնեսի շահութաբեր լինելու ապացուցողականությունը գնահատելը չէ, հատկապես, որ հաճախ նույնիսկ մասնագիտական կանխատեսումները ճիշտ չեն լինում: Այստեղ դասախոսի խնդիրն է ապահովել բիզնես պլանի կազմման չափորոշիչային կատարողականը: Այս ամենը ուսանողին հնարավորություն է տալիս հմտանալ այնպիսի գործերում, ինչպիսիք են՝

- մշակել զբոսաշրջային ծառայություն՝ օգտագործելով արտադրման համար անհրաժեշտ միջոցները, ռեսուրսներն ու աշխատանքը,
- կազմել զբոսաշրջության շուկա մտնելու համար անհրաժեշտ հիմնական և լրացուցիչ ծառայությունների անվանացանկը,
- հաշվարկել ծառայության գինը, ինքնարժեքը, գնի մեջ մտնող հարկադրույքները և ավելացվող շահույթը,
- հիմնավորել տնտեսական գործունեության արդյունավետությունը տվյալ ժամանակահատվածի համար՝ ծախսերի և եկամուտների համադրմամբ,
- ներկայացնել վերջնական տեսքով բիզնես պլան, որում հիմնավորված կլինի ծրագրի իրագործման իրատեսությունը, հատկապես՝ անվնասաբերության տեսակետից:

Ամփոփելով նշենք, որ սույն դասընթացը որոշակի փոփոխություններով, բայց մեթոդաբանությունը պահպանելով՝ կիրառվել է նաև ԲՊՀ «Սերվիս» մասնագիտության ուսումնական ծրագրում և հարմար է փոքր ու միջին ձեռնարկատիրությանը վերաբերող ցանկացած ոլորտային դասընթացներում կիրառելու համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ
REFERENCES

1. Badri, M.A., Davis, D., Davis, D. (2000). Operations strategy, environmental uncertainty and performance: a path analytic model of industries in developing countries, *Omega*, Vol. 28, No. 2, 155-173.
2. Bittlingmayer, G. (2001). Regulatory uncertainty and investment: Evidence from antitrust enforcement, *Cato Journal*, Vol. 20, No. 3, 295-325.
3. Cerjaković, E., Topčić, A., Tufekčić, D., Veža, I. (2015). Influence of structure of manufacturing system and amount of investment on production costs, *Tehnički Vjestnik – Technical Gazette*, Vol. 22, No. 3, 771-780.
4. Dean Jr, J.W., Sharfman, M.P. (1996). Does decision process matter? A study of strategic decision-making effectiveness, *Academy of Management Journal*, Vol. 39, No. 2, 368-392.
5. Delmar, F., Shane, S. (2003). Does business planning facilitate the development of new ventures?, *Strategic Management Journal*, Vol. 24, No. 12, 1165-1185.
6. Dyer, I., Larsen, E.R. (2001). From planning to strategy in the electricity industry, *Energy Policy*, Vol. 29, No. 13, 1145-1154.
7. Honig, B. (2004). Entrepreneurship education: Toward a model of contingency-based business planning, *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 3, No. 3, 258-273.
8. Leković, B., Ivanišević, A., Marić, B., Demko-Rihter, J. (2013). Assessment of the most significant impacts of environment on the changes in company cost structure, *Economic Research*, Vol. 26, No. 1, 225-242.
9. Miller, C.C., Cardinal, L.B. (1994). Strategic planning and firm performance: A synthesis of more than two decades of research, *Academy of Management Journal*, Vol. 37, No. 6, 1649-1665.
10. Nguyen, D.M. (2015). A new application model of lean management in small and medium sized enterprises, *International Journal of Simulation Modelling*, Vol. 14, No. 2, 289-298.
11. Oltra, M.J., Flor, M.L. (2010). The moderating effect of business strategy on the relationship between operations strategy and firms' results,

International Journal of Operations and Production Management, Vol. 30, No. 6, 612- 638.

12. Vedenik, G., Leber, M. (2015). Change management with the aid of a generic model for restructuring business processes, International Journal of Simulation Modelling, Vol. 14, No. 4, 584-595.
13. Zhao, R. (2012). Simulation-based environmental cost analysis for work-in-process, International Journal of Simulation Modelling, Vol. 11, No. 4, 211-224.
14. Под рд. Харитонов Т. В., Шаркова А. В. (2024), Бизнес-планирование в туризме, учебник для вузов, «Дашков и К», Москва, 308 с.
Pod rd. Haritonova T.V., Sharkova A.V. (2024), Biznes-planirovanie v turizme, uchebnik dlja vuzov, «Dashkov i K», Moskva 2024, 308 s. (in Russian)

**ЭМИЛЬ ЧЕРКЕЗЯН - МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА
“ПЛАНИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ТУРИСТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА” В
РАМКАХ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ “ТУРИЗМ” БГУ**

Ключевые слова: Туризм, предпринимательство, бизнес-план, планирование, управление, организация

Курсы планирования и организации бизнеса можно отнести к числу самых популярных как в формальной, так и в неформальной системе образования. Цель данной статьи - представить общую программу для создания курсов планирования, разработки и организации бизнеса, которая может служить методическим руководством при разработке вышеупомянутых курсов как для гуманитарных, так и для негуманитарных профессий. Курс нацелен для формирования общих представлений об экономической и коммерческой деятельности в сфере туризма. В процессе преподавания используются пассивные и активные методы обучения, в частности, лекционный метод, индивидуальный /практический/ метод и метод проектов. Задача курса - при подготовке специалистов туризма предоставить студентам базовые знания и навыки, касающиеся предпринимательской инициативы.

**EMIL CHERKEZIAN - TEACHING METHODOLOGY OF THE COURSE
"TOURISM BUSINESS PLANNING AND ORGANIZATION" WITHIN MASTER
PROGRAM IN "TOURISM" AT BSU**

Keywords: *tourism, entrepreneurship, business plan, planning, management, organization*

Business planning and organization courses are among the most popular in both formal and informal educational systems. This article aims to present a general framework for designing courses in business planning, development, and organization. It can serve as a methodological guide for creating these courses for both humanities and non-humanities disciplines.

The course is designed to give a general insight into the economic and commercial activities in the field of tourism. It incorporates both passive and active learning methods, including lectures, individual/practical assignments, and project-based learning. The objective of the course is to equip students with fundamental knowledge and skills in entrepreneurial initiative, specifically tailored to the training of future tourism specialists.

Ներկայացվել է՝ 06.03.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 08.05.2024 թ.

**ԱՐՏ-ԺՈՒՌՆԱԼԻՍՏԻԿԱՆ ԼՐԱԳՐՈՂԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ՀՈԼՈՎՈՒՅԹՈՒՄ**

ԼԻԼԻԿ ՍՏԵՓԱՆՅԱՆ

Համառոտագիր

Ի՞նչ առաքելություն ունի ժուռնալիստիկայի մի ամբողջ բնագավառ, որ կոչվում է Արտ-ժուռնալիստիկա, որո՞նք են ԲՊՀ Հանրային հաղորդակցման և լրագրության ԳՈՒԿ-ի «Արվեստի լուսաբանում» կամընտրական դասընթացի առարկան, խնդիրները, նպատակները և ինչ վերջնարդյունքներ կարելի է ակնկալել... Հոդվածն անդրադառնում է ոչ միայն արվեստին՝ որպես աշխարհի ճանաչողության յուրահատուկ և անհրաժեշտ միջոցի, մշակույթ և արվեստ եզրույթներին, արտ-ժուռնալիստիկայի ծագման պատմությանն ու մեր օրերում ունեցած կարևոր դերին, այլև, առաջին անգամ մեզանում, ներկայացնում է այդ դերակատարմանն ուղղված լրագրողական կրթության խնդիրները և «Արվեստի լուսաբանում» առարկայի դասավանդման մեթոդիկայի որոշ հարցեր: Հեղինակը նաև վիճարկում է բակալավրիատի երկու կիսամյակների համար նախատեսված «Արվեստի լուսաբանում-1, 2» դասընթացի կամընտրային բնույթն ու ուսուցման տևողությունը:

***Հիմնաբառեր՝** մշակույթ, արվեստ, արտ-ժուռնալիստիկա, արվեստի լուսաբանում, կամընտրական դասընթաց, ռեցենզիա, գրախոսություն*

Ներածություն

Հայտնի է, որ ժուռնալիստիկան, ի թիվս տեղեկատվական-հաղորդակցային, գաղափարաբանական, ռեկրեատիվ և կազմակերպչական գործառույթների, ունի նաև կուլտուր-լուսավորչական կամ մշակութաստեղծ գործառույթ, ինչը ենթադրում է մարդկության ստեղծած մշակութային լավագույն արժեքների տարածում և փոխանցում: «Ժուռնալիստիկան մասնակցում է հասարակության մեջ մշակութային բարձր արժեքների քարոզչությանն ու տարածմանը, զանգվածներին կրթում համաշխարհային մշակույթի օրինակներով՝ այդպիսով նպաստելով *մարդու բազմակողմանի հումանիտար զարգացմանը*»: ... Իրական մշակույթը համամարդկային արժեքներն են, որոնք

փոխանցվում են որպես մարդկության անվերապահ ժառանգություն,
«ոսկե ֆոնդ» (Προχοπος, 2011, c. 77):

«Ինչու՞ անդրադառնալ ժուռնալիստիկայի այս բաժնին, արդյո՞ք թեման արդիական է» հարցերին պատասխանելուց առաջ հիշենք մեր լրագրողական հանրայնություն որպես անեկդոտ շրջանավոր մի հին, իրական դեպք. երիտասարդ լրագրողուհին մոտեցել է ԽՍՀՄ և ՀՀ ժողովրդական արտիստ Սոս Սարգսյանին և խնդրել ներկայանալ... Չգիտենք, թե ինչ է պատասխանել Վարպետը, չգիտենք նաև, թե ի՞նչ կասեր նա մեր արդարադատության փոխնախարարին, եթե մի հրաշքով հայտնվեր 2024թ. Հայաստանում... Ազգային ժողովում հանդես գալով օրենսդրական նախաձեռնությամբ՝ չեղարկել մշակույթի ոլորտում տրվող պատվավոր կոչումները, փոխնախարարը որպես փաստարկ է բերում այն, որ այսօրվա մեր ժողովրդականներին ոչ-ոք «իրոք չի ճանաչում»... (1inTV, 2024):

Տխուր է, ինչ խոսք, մանավանդ որ փողոցում vox-pop անելու պարագայում կարելի է հանկարծ պարզել, որ մեր հայտնի արվեստագետներից շատերին մարդիկ իրոք չեն ճանաչում...

Մեր գերքաղաքականացված հասարակության մեջ այսօր մշակույթը, մասնավորապես արվեստը աղքատ ազգականի կարգավիճակում է, մինչդեռ, ինչպես հավաստում է ՀՀ արվեստի վաստակավոր գործիչ, երաժշտագետ, ֆոլկլորագետ, արվեստագիտության թեկնածու Ալինա Փահլևանյանը. **«Մենք մշակույթով ենք ազգ»,** մեր մշակույթը կորցնելու իրավունք չունենք: Մեր մշակույթը բոլոր տեսակետներից՝ լինի դա երաժշտական մշակույթը, լինի կերպարվեստը, լինի բառը, խոսքը, բանաստեղծությունը, ճարտարապետությունը... Մենք արարող ժողովուրդ ենք, մենք հարձակվող ժողովուրդ չենք: Մենք արարող ժողովուրդ ենք, եթե ուզում են էս մոլորակի վրա մի արժեք պահպանել՝ ուրեմն **պետք է հայկական մշակույթը պահպանել ու զարգացնել, ու պայմաններ ստեղծել, որ զարգանա էդ մշակույթը, այլ ոչ թե խաթարել և խոչընդոտներ առաջացնել»** (Rearrange #168, 2023) (ընդգծումները՝ Լ. Ս.):

Բնականաբար, ասվածն արդարացի է ոչ միայն հայ ժողովրդի համար: Այսօր արվեստի կարևորության մասին խոսում են աշխարհի ամենահայտնի հասարակական-քաղաքական, գիտական շրջանակներում: Մեր օրերի ռուս հրաշալի գիտնականներից մեկը՝ բանասիրական և կենսաբանական գիտությունների դոկտոր, նշանաբան, հոգեբան, նեյրոլեզվաբան Տատյանա Չերնիգովսկայան, իր մի ելույթում ասում է. **«Արվեստը, ի տարբերություն գիտության, աշխարհի ճանաչողության ուրիշ ձև է, և կյանքը նկարագրելու ուրիշ ձև, բոլորովին ուրիշ: Արվեստը դեսերտ չէ:... Լայն հասարակությունը կարծում է, որ կան լուրջ բաներ՝**

կյանքը, տեխնոլոգիաները, գիտության տեսակները, և կա հավելում՝ դեսերտ, որը կարելի ուրել սթեյքից հետո կամ չուրել՝ նայած ով ինչ է սիրում, որ դա մի երկրորդական բան է՝ ոչ պարտադիր: Ո՛չ, դա պարտադիր բան է» (Черниговская, 2017), (ընդգծումները՝ Լ. Ս.): Դե իսկ այդ «պարտադիր բանը» պետք է ոչ միայն ստեղծել ու հրամցնել արվեստասերին գրախանութում, թատրոնում, ցուցասրահում, համերգասրահում, հրապարակներում ու այլևայլ հարթակներում, այլև արվեստասերին ու ոչ միայն արվեստասերին մատուցել տեղեկություններ դրա իրողությունների և իրադարձությունների մասին, որոնք ոչ միայն կհանրահոշակեն մարդկային գործունեության այդ կենսական նշանակություն ունեցող մասը, այլև կկողմնորոշեն ու կկրթեն... Այսպիսով՝ Արտ-ժուռնալիստիկային անդրադարձն **ավելի քան տեղին է և արդիական:**

Ժուռնալիստիկան այսօր՝ թվային դարաշրջանում, առավել քան երբևէ, կարևոր անելիք ունի նաև մշակույթի, արվեստի դերն ու նշանակությունը հասարակության մեջ բարձրացնելու գործում: Սակայն գաղտնիք չէ, որ Հայաստանում արտ-ժուռնալիստիկան ամենևին էլ առաջատար դիրքերում չէ: «Հայաստանում արվեստը լուսաբանող լրատվամիջոցները շատ քիչ են, խմբագրությունները ավելի և ավելի քիչ են տեղ տալիս մշակույթին և արվեստին: Արվեստի մասին հրատարակությունները վնասաբեր են և առանց դրամաշնորհների կամ այլ օգնության չեն կարող գոյատևել: Եթե համեմատենք խորհրդային տարիների հետ, ապա մարդկանց քանակը, որ այցելում է ցուցահանդեսներ, թանգարաններ, թատրոններ, կրճատվել է հինգից տասն անգամ: Այսօր սպառվում են քաղաքական նորությունները, աղետների մասին պատմող նյութերը և ժամանցը, փոփ երաժշտությունը, կոմեդիաները և այլն», - արդարացիորեն նկատում է արվեստի քննադատ Վարդան Զալոյանը (Զալոյան, 2020):

Այսօր մեզանում **արվեստը լուսաբանող մասնագիտացված մեդիաներից** է 1995 թվականից գործող «Շողակաթը», որը 2011-ից հանրային հեռուստաընկերության կարգավիճակ ունի: Այն ՄԱ Սուրբ Էջմիածնի տեղեկատվական համակարգի մաս է կազմում և, իր հոգևոր ուղղվածությանը ներհատուկ, մշակութային կարևոր շերտեր է բացահայտում, հանրայնացնում, բայց զուտ արվեստի իրադարձությունների լուսաբանումն ավելի սակավ է:

2023 թվականից դաշտ է մտել **Բուն TV**-ը, որը շուրջ տասը տարի գործում էր որպես «:Բուն» գիտամշակութային հիմնադրամ: «:Բունը» գիտակրթական բազմահարթակ մեդիա է մտահորիզոնն ընդլայնել ցանկացող, ստեղծագործ մարդկանց համար: Մեր **առաքելությունն** է նպաստել գիտության և արվեստի արտադրանքն օգտագործող

հասարակության ձևավորմանը»,- գրված է ՀԸ կայքում: Իր նպատակներից հեռուստաընկերությունը նշում է «Գիտությամբ և արվեստով զբաղվող մարդկանց **ճանաչելի դարձնելը**: Արվեստը, գիտությունը և կրթությունը խրախուսող հարթակներ **ստեղծելը**» (:Բուն, 2024):

Ե՛վ «Շողակաթի» և Բուն TV-ի արվեստին նվիրված հաղորդաշարերը արտ-ժուռնալիստիկայի հետաքրքիր օրինակներ են, որոնք, հիմնականում զրույցի, հարցազրույցի ֆորմատով, վեր են հանում արվեստի տարբեր ճյուղերի խնդիրներն ու ոչ միայն տեղեկացնում են, կրթում, այլև մտորելու տեղիք են տալիս, մղում նոր բացահայտումների...

Փաստորեն, Վ. Զալոյանի դիտարկումից երեք տարի անց արվեստի լուսաբանմանը միտված լրատվամիջոցների առումով Հայաստանում կարող ենք դրական տեղաշարժ արձանագրել:

Հանրային հեռուստաընկերության՝ Հ1-ի՝ արվեստը լուսաբանող հաղորդաշարերի քանակը կարելի է բավարար համարել, իսկ **Հանրային ռադիոյի** եթերացանկն այս առումով ավելի հարուստ է. «Բարձր գրականություն», «Դասական երաժշտությունը և մենք», «Երաժշտական եռանկյունի», «Կենդանի ծայնադարան», «Շարուկ ակներ», «Մոռացված ֆիլմերի սուվերները», «Պոեզիա» (Հայաստանի հանրային ռադիո, 2024):

«Երգելու ժամանակ չկա, միայն լուրեր և վերլուծություն»,- գրված է **Լրատվական ռադիոյի** լրագրի վրա, մինչդեռ նախկինում «Իմպուլս» կոչվող FM 106,5-ը այն եզակի ռադիոընկերություններից էր, որ եթեր էր հեռարձակում հայկական ազգային երաժշտություն:

«Վէմ» **ռադիոն** առանձնանում է ոչ միայն իր հոգեշահ բազմազան բովանդակությամբ, այլև հոգևոր երաժշտության մատուցմամբ: «**Ռադիո Վանն**» ունի ֆոլք երաժշտությանը նվիրված հաղորդաշար: Ինչ վերաբերում է այլ ռադիոընկերություններին, քիչ թե շատ որակյալ հանդեսներին ու կայքերին՝ դրանք շատ քիչ տեղ են հատկացնում արվեստի՝ մեր երկրում և աշխարհում տեղի ունեցող իրադարձությունների լուսաբանմանը, եղած խնդիրների վերլուծությանն ու ապագայի կանխատեսումներին...

Համառոտ պատմական ակնարկ

Արտ-ժուռնալիստիկան ինքնին բավական հին երևույթ է: Դեռևս 1831 թվականին Փարիզում սկսում է հրատարակվել L'Artiste (թարգ.՝ Արտիստ/Արվեստագետ) պատկերազարդ ամենշաբաթյա հանդեսը, որի նպատակը կերպարվեստի և գրականության մասին գրելն էր: Նենսի Էնն Ռոթը գրում է, որ ամսագիրը եղել է «նկարիչների, ցուցահանդեսների և միտումների (խոսքը արվեստում եղած միտումների մասին է - Լ.Ս.) ժամանակակից մեկնաբանությունների ամենահարուստ աղբյուրը՝ ռոմանտիզմի դարաշրջանից մինչև 19-րդ դարի վերջը»: Հեղինակը

հիշատակում է մեկ այլ ամսագիր ևս՝ Journal des artistes, որը լույս է տեսել 1827թ. և նույնպես կարող է հավակնել արվեստին նվիրված առաջին պարբերականի տիտղոսին, քանի որ «Ինչպես L'Artiste-ը, այն ևս գրում էր գեղանկարչության և քանդակի մասին, հետևելով նաև գրականությանը, երաժշտությանը, թատրոնին ու ճարտարապետությանը», սակայն հենց L'Artiste-ն է «գեղարվեստական քննադատություն հրապարակել ավելի շատ, քան 1830-1840-ական թվականների ցանկացած այլ ամսագիր, և **իրավամբ կարող է համարվել առաջինը** (Roth, 1989), (ընդգծումը՝ Լ.Ս.)։ Ասենք, որ L'Artiste-ը 1859 թվականից կենտրոնանում է գրականության վրա՝ բավական է միայն նշել, որ այստեղ են հրապարակվել Բալզակը, Զոլան, Բոդլերը, և հրատարակվել է մինչև 1904 թվականը։ Այսպիսով, սա արվեստի լուսաբանմանը նվիրված մասնագիտական ժուռնալիստիկայի մեզ հայտնի դեպքն է (բանալի բառն այստեղ «մասնագիտական» բառն է, այսինքն՝ խոսքը մամուլի օրգանի մասին է, որը միայն արվեստի ու գրականության մասին է գրել, իսկ գրականության և արվեստի նշանակալից իրադարձությունների մասին հաղորդագրությունները մամուլում տեղ են գտել շատ ավելի վաղ ժամանակներից)։

Արևմուտքից վերցրած art journalism-ը թարգմանվել է ոչ միայն «Արտ-ժուռնալիստիկա», այլև՝ «Մշակութային ժուռնալիստիկա», սակայն մշակույթը՝ ավելի լայն հասկացություն է, քան արվեստը։ Եթե շատ պարզեցնենք՝ մշակույթ է այն ամենն, ինչ մարդը մշակում է՝ մտքից սկսած՝ միջավայրով ավարտած (այստեղ չենք դիտարկի մշակույթի տեսակները՝ էլիտարից մինչև անձնային, պարզապես մշակույթ ասելով նկատի ունենք համամարդկային մշակույթը), իսկ արվեստը դրա մի մասն է միայն։

«Արտ-ժուռնալիստիկա» եզրն առաջ է եկել համեմատաբար վերջերս։ Լ. Սայենկովան նույնիսկ նշում է կոնկրետ ժամանակ՝ անցյալ դարի 90-ական թվականները, երբ, ըստ նրա, արվեստի այս կամ այն ճյուղի քննադատներին փոխարինելու եկան լրագրողները. «Լրագրողական գործունեության տարբեր տեսակները մատնանշող հասկացությունների մեջ ի հայտ եկան այնպիսիք, ինչպիսիք են թատերական լրագրությունը, կինոլրագրությունը, երաժշտական լրագրությունը, որոնք համապատասխանում էին երբեմնի «թատերական քննադատություն», «կինոքննադատություն», «երաժշտական քննադատություն» հասկացություններին։... «Գրական-գեղարվեստական քննադատություն» հասկացությանը փոխարինելու եկավ **1990-ական**

¹ Լատիներեն «cultura»-ն թարգմանվել է որպես մշակում, ապա ավելացել են դաստիարակություն, կրթություն, զարգացում իմաստները։ Ասում են, որ կուլտուրա/մշակույթ եզրույթն ունի շուրջ 500 մեկնաբանություն։

թվականներին հայտնված «արտ-ժուռնալիստիկա» բառը, որը ենթադրում է պատկերային արվեստների ² մասին ցանկացած ինֆորմացիա ՁԼՄ-ներում» (Саенкова, 2009 с. 90), (ընդգծումը՝ Լ. Ս.):

Շնորհակալ լինելով Լյուդմիլա Սայենկովային (արդեն՝ Սայենկովա-Մելնիցկայա)՝ եզրույթի ի հայտ գալու ժամանակաշրջանը նշելու համար, չենք կարող համաձայնել այն դրույթի հետ, որ արվեստի մասին գրող լրագրողները փոխարինելու եկան արվեստի քննադատներին: «Արտ-ժուռնալիստիկայի» ի հայտ գալով արվեստի քննադատները չանհետացան, պարզապես որոշվեցին այդ խմբերի գործելու տիրույթները. «Արվեստի լրագրողը **արվեստի քննադատ** չէ: Վերջինը գրում է արվեստագետների, արվեստաբանների, մասնագետների համար: **Արվեստի լրագրողը** գրում է լայն արվեստասեր հասարակության համար»՝ արդարացիորեն նկատում է արվեստի քննադատ Վարդան Զալոյանը (Զալոյան, 2020), (ընդգծումը՝ Լ. Ս.):

Մասնագիտացված ինստիտուտներից բացի, որոնք արվեստի տարբեր ճյուղերի քննադատներ են պատրաստում, աշխարհի հումանիտար շատ համալսարաններ ունեն կամ «Արտ-ժուռնալիստիկայի» ֆակուլտետներ, կամ արվեստի այս կամ այն տեսակներն ուսումնասիրող բաժիններում պատրաստում են նաև մասնագիտացված լրագրողների, քանի որ արվեստի լուսաբանմամբ զբաղվելու համար լրագրողին անհրաժեշտ են նաև բազային գիտելիքներ առհասարակ արվեստի լուսաբանմամբ զբաղվելու համար:

Հայաստանի երեք պետական բուհում դասավանդվում է արտ-ժուռնալիստիկան՝ այս կամ այն անվանմամբ: ԵՊՀ-ում այն կոչվում է «Մշակութային ժուռնալիստիկա» և ներառված է բակալավրիատի ուսումնական ծրագրում՝ մեկ կիսամյակով, Հայ-ռուսական (Սլավոնական) համալսարանի Մեդիայի, գովազդի և կինոյի ինստիտուտում՝ «Արվեստ և մեդիա» խորագրով մի քանի դասընթաց է իրականացվում՝ և՛ բակալավրում, և՛ մագիստրատուրայում, իսկ Վ. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարանում 2015 թվականից տողերիս հեղինակը դասավանդում է «Արվեստի լուսաբանում» կամընտրական դասընթացը: Նպատակահարմար գտանք դասընթացը կոչել «Արվեստի լուսաբանում»,

² Ինչ վերաբերում է պատկերային արվեստներին (изобразительные искусства), ապա այսօր դրանք իրենց մեջ ներառում են ավանդական գեղանկարչությունից ու քանդակագործությունից սկսած մինչև ֆոտոն ու մերօրյա թվային մեդիաարվեստը...

քանզի ավելի ճշգրիտ է և ամբողջովին արտացոլում է «Արտ-
ժուռնալիստիկա»-ի էությունն ու նպատակները:

Եվս մի նկատառում, որ ուզում ենք ընդգծել. «Արվեստի
լուսաբանում» դասընթացի պարագայում ունենք ժուռնալիստիկայի
կուլտուր-լուսավորչական գործառույթի կրկնակի կիրարկում. մենք ոչ
միայն ապագա լրագրող ուսանողին սովորեցնում ենք հմտություններ,
որոնք նա կկարողանա կիրառել արվեստը լուսաբանելիս, այլև կրթում ու
լուսավորում ենք հենց այդ ուսանողին:

**«Արվեստի լուսաբանում» դասընթացի առարկան, նպատակը,
խնդիրն ու ակնկալվող արդյունքները**

Մինչ ժամանակակից լրագրողական կրթության հոլովոյթում այս
դասընթացի ունեցած /և ունենալիք/ տեղի ու նշանակության մասին
խոսելը, հարկ է անդրադառնալ դասընթացի առարկային՝ արվեստ
հասկացությանը:

Հասարակության կյանքում արվեստի նշանակության մասին խոսել
են դեռևս անտիկ փիլիսոփաները, որոնցից Արիստոտելը, հակադրվելով
էսթետիկայի մասին ուսուցչի՝ Պլատոնի գաղափարներին, զարգացրել է
դրանք և համարվում է արվեստի փիլիսոփայության և տեսության
դասական: Արիստոտելին է պատկանում տեսակետը, որ դիմացել է
տասնյակ դարերի քննությանը. արվեստը մարդկային գործունեության
տեսակ է: Հին հույն փիլիսոփան պնդում էր, որ արվեստը կարող է ազդել
մարդու մտքի և հոգու վրա՝ ձևավորելով նրան:

Վերադառնանք մեր օրեր. բրիտանական հայտնի
հանրագիտարանում կարդում ենք. «Արվեստ. տեսողական առարկա կամ
փորձ, որը գիտակցաբար ստեղծված է հմտությունների կամ
երևակայության արտահայտման միջոցով: «Արվեստ» տերմինը ներառում
է տարբեր միջոցներ, ինչպիսիք են գեղանկարչությունը, քանդակը,
տպագրությունը /printmaking/, զձանկարը, դեկորատիվ արվեստը,
լուսանկարչությունը և ինստալյացիան: Տարբեր վիզուալ արվեստները
գոյություն ունեն մի շարունակականության մեջ, որը տատանվում է զուտ
գեղագիտական նպատակներից մինչև զուտ օգտապաշտական
նպատակներ» (Encyclopaedia Britannica, n.d.):

«Արվեստ» եզրույթի ամենատարածված բացատրությունը
իրականության գեղագիտական ճանաչումն ու արտացոլումն է
ամենատարբեր եղանակներով և միջոցներով, որոնք էլ հանդիսանում են
արվեստի տարատեսակ ճյուղերը: Արվեստի տեսակների
ամենաընդունված դասակարգումը հետևյալն է. գրականություն,
երաժշտություն, գեղանկարչություն, ճարտարապետություն, թատրոն,
կինո, դեկորատիվ-կիրառական արվեստ՝ անշուշտ իրենց
ենթատեսակներով, ինչպես նաև առաջ եկած նոր տեսակներով:

Դասընթացի **նպատակը** ուսանողին զինելն է հայ և համաշխարհային արվեստի պատմության կարևոր շրջանների, արվեստի տարբեր տեսակների, դրանց ժանրերի մասին գիտելիքով, ինչպես նաև կողմնորոշելը արվեստին առնչվող իրադարձությունը/իրողությունը լուսաբանելիս՝ աղբյուրների, ժանրի ընտրության, կառուցվածքային և ստեղծագործական այլ հարցերում:

Դասընթացի **խնդիրն** է ուսանողին սովորեցնել արվեստին առնչվող իրադարձությունների կամ իրողությունների մասին տեղեկությունները մատուցել տարբեր ժանրերով: Ուսանողը պետք է յուրացնի ժուռնալիստիկայի վերլուծական ժանրերից ռեցենզիան (գրախոսությունը): Ըստ այդմ էլ՝ ուսումնառության **վերջնարդյունքները** ներառում են հետևյալ գիտելիքը, հմտություններն ու կարողունակությունները.

- իմանալ հայ և համաշխարհային արվեստի պատմության կարևոր շրջափուլերը,
- իմանալ արվեստի հիմնական ճյուղերը, դրանց տեսակները,
- դրսևորել տարբեր մեդիաներում արվեստին առնչվող տարատեսակ արտադրանքի պատրաստման առանձնահատկությունների իմացություն,
- տարբերակել տարբեր ՁԼՄ-ներում արվեստին առնչվող տարատեսակ արտադրանքի պատրաստման և մատուցման ձևերը,
- արվեստի լուսաբանման գործընթացում կարևորել ոլորտի բազային գիտելիքները,
- արվեստին առնչվող տարատեսակ արտադրանքի պատրաստման ժամանակ պահպանել ընտրված ժանրին բնորոշ էթիկական չափորոշիչները:

Դասընթացի բովանդակությունը

- Ներածություն. «Մշակույթ» և «արվեստ» հասկացությունները, արվեստի տեսակները, ծանոթություն տարածական և ժամանակային երկչափ (նկարչություն), եռաչափ (ճարտարապետություն, քանդակ), քառաչափ (երաժշտություն) և համադրական արվեստների (թատրոն, կինո, հեռուստատեսություն) հետ:
- Նախնադարյան արվեստն ու հնագույն շրջանի հայկական արվեստը. Ձորաքար համալիր, ժայռապատկերներ, վիշապներ
- Հին աշխարհի արվեստը. Եգիպտոս, Ք. ա. 4-րդ հազարամյակ - Ք. ա. 11-րդ դար
- Հին Հունաստան, հելլենիզմ. Ք. ա. 11-րդ դար - Ք. ա. 1-ին դար
- Հռոմեական կայսրություն. Ք. ա. 1-ին դարի վերջ - մ. թ. 5-րդ դար
- Միջնադար (5-15-րդ դդ.), Բյուզանդական արվեստ (395 – 1453թթ.)

- Միջնադարի հայկական արվեստը. քրիստոնեության ընդունում, գրերի գյուտ, հոգևոր երաժշտություն, մանրանկարչություն, խաչքար
- Ռոմանական արվեստ (11-12-րդ դդ.) և գոթիկա (12-րդ դ. սկիզբ - 14-րդ դար)
- Վերածնունդ (14-17-րդ դդ.)
- Նոր շրջանի եվրոպական մշակույթը (17-19-րդ դդ.)
- 19-րդ դ. հայկական արվեստ
- 20-րդ դար. արվեստն Արևմտյան Եվրոպայում, Հայաստանում
- Ոճի հասկացությունն արվեստում
- Գեղեցիկ արվեստներ. նկարչություն, քանդակագործություն, ճարտարապետություն և երաժշտություն
- Թատերական արվեստ, թատրոնի տեսակները, հայ թատրոնի պատմությունից
- Երաժշտարվեստի ժանրերը, հայ երաժշտության պատմությունից
- Կինոարվեստ. ժանրերը, հայկական կինոն, հայաստանյան միջազգային կինոփառատոները:

Այս ծրագիրը նպատակահարմար ենք գտնում ներառել ոչ թե մեկ, այլ երկու ուսումնական տարվա ծրագրում, ավելին՝ ցանկալի է «Արվեստի լուսաբանում» դասընթացը մատուցել ոչ թե որպես կամընտրական, այլ պարտադիր առարկա, ելնելով դասընթացի ոչ միայն մասնագիտական, այլև ընդհանուր-ճանաչողական արժեքից:

Դասավանդման մեթոդիկայի որոշ հարցեր

Դասընթացը տեսա-գործնական է, ենթադրում է դասախոսություններ, ինտերակտիվ քննարկումներ, սահիկահանդեսների ներկայացումներ, այցելություններ մշակույթի օջախներ և լրագրողական աշխատանքների պատրաստում: Շատ կարևոր է դասընթացի հատկապես գործնական բաղադրիչը, որն իրականացվում է երեք ուղղություններով.

ա/ համալսարանում՝ դասի ժամանակ: Դրանք թեմատիկ հանդիպումներ են հայտնի արվեստագետների, արվեստի բնագավառի այլ մասնագետների հետ, օրինակ, հայկական կինոարվեստին ծանոթանալուց հետո կարելի է կազմակերպել հանդիպում հայաստանյան կինոփառատոներից մեկի /Ոսկե ծիրան, ՌեԱնիմանիա, Կին, Մեկ կադր/ PR մասնագետի հետ և քննարկել փառատոնի լուսաբանման և հանրահռչակման խնդիրները, նաև՝ ուսանողների հավանական ներգրավվածության հարցերը:

բ/ համալսարանից դուրս. այցելություն հայ և համաշխարհային մշակույթին առնչվող մշակույթի օջախներ՝ Ազգային պատկերասրահ, տարբեր թանգարաններ ու ցուցասրահներ, համերգասրահներ, թատրոններ... Այդ այցելությունները պետք է կրեն ոչ միայն

ճանաչողական բնույթ, այլև հանդիսանան դասի ժամանակ սկսած թեմայի լրացում: Օրինակ, հայ հին և միջնադարյան արվեստին տեսականորեն ծանոթանալուց հետո ուսանողները գնում են Ազգային պատկերասրահ, որտեղ գիտաշխատողը նրանց պատմում է միջնադարյան որմնանկարչության և մանրանկարչության մասին՝ ցուցադրելով դրանց առավել հայտնի նմուշների՝ 20-րդ դարի 40-50-ական թվականներին հայ նկարիչների ստեղծած վավերագրական պատճենները:

գ/ ուսանողների կատարած ինքնուրույն աշխատանքների միջոցով, որոնք հիմնականում երկու տիպի են՝ աշխատանք աղբյուրների հետ՝ դասախոսի հանձնարարած թեմայով, ասենք, սահիկահանդեսի պատրաստում հայկական խաչքարերի մասին, և լրագրողական ամենատարբեր ժանրերով նյութերի պատրաստում համատեղ այցերից հետո՝ հաշվետվություն (օրինակ՝ Ազգային պատկերասրահ կատարած վերոբերյալ այցի մասին), ռեպորտաժ, գրախոսություն կամ ռեցենզիա: Կարևոր ենք համարում ընդգծել դասախոսի ներկայությունը ցուցահանդես, ներկայացում, դասական երաժշտության համերգ այցելելիս, որպեսզի հետո նա կարողանա լիարժեք դիտարկել ուսանողների պատրաստած լրագրողական աշխատանքները:

Եզրակացություն

Արտ-ժուռնալիստիկային, դրա նախակարապետը հանդիսացող մասնագիտական ամսագրին, ինչպես նաև եզրույթի առաջին կիրարկմանն այս անդրադարձը մեզանում առաջին անգամ է:

Այսօրվա տեխնոկրատ հասարակության մեջ արվեստի դերը պարզապես անհնար է գերազնահատել. արվեստն է մարդուն մարդ պահող հուզական կապիտալի անսպառ աղբյուրը: Մեծապես կարևորվում են ոչ միայն մեր ժամանակները վերլուծող, գնահատող, անցյալի մեջ ուղենիշներ փնտրող, ներկայի հետ դրանք համադրող և ապագային միտված արվեստի իրադարձություններն ու իրողությունները, այլև դրանք մեղիա սպառողին հրամցնող, վերլուծող և գնահատող լրագրողները: Այդ լրագրողներին համապատասխան տեսագործնական գիտելիքներով է փորձում զինել «Արվեստի լուսաբանում» դասընթացը, որը տեղ է գտել ԲՊՀ Հանրային հաղորդակցության և լրագրության գիտաուսումնական կենտրոնի առարկայական ցանկում՝ որպես կամընտրական առարկա:

Անշուշտ նպատակահարմար է, որ արվեստի լուսաբանմամբ զբաղվեն արվեստաբանները, որոնք, անցնելով հատուկ ուսուցում, կարող են այն մասնագիտորեն ճշգրիտ, խորքային, բայց հանրամատչելի մատուցել, սակայն հայաստանյան իրականության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ մեզանում քիչ են և՛ արվեստաբանները, որոնք զբաղվում են

արվեստի լուսաբանմամբ, և՛ լրագրողները, որոնք մասնագիտացել են ժուռնալիստիկայի այս ուղղության մեջ: Պատճառահետևանքային կապերը շատ խորն են՝ տնտեսականից մինչև պահանջարկ, սակայն դա չի նշանակում, որ այդպես էլ պետք է շարունակվի: Այսօր ավելի ու ավելի է կարևորվում արվեստի դերն ու լրագրության՝ դրան ծառայող ճյուղը, այնպես որ մեզ համար շատ ընդունելի են երկու տարբերակներն էլ:

ա/ արվեստաբաններին զինել լրագրության մասին գիտելիքներով, որպեսզի կարողանան բավարարել հասարակության պահանջմունքը, կամ, եթե կուզեք, ձևավորեն ու բավարարեն այդ պահանջմունքը,

բ/ լրագրություն ուսանողներին զինել արվեստի մասին գիտելիքներով, որպեսզի կարողանան պատշաճորեն լուսաբանել այս ոլորտը:

Այսպիսով, արտ-ժուռնալիստիկան, լինելով ժուռնալիստիկայի առանձին ճյուղ, իր մեջ պետք է ներառի նաև հիմնարար գիտելիք արվեստաբանությունից:

«Արվեստի լուսաբանում» դասընթացը ոչ միայն տեսական և գործնական/կիրառական նշանակություն ունի ապագա լրագրողի համար, այլև մեծապես նպաստում է որպես անհատ նրա ձևավորմանը: Այդ իսկ պատճառով ցանկալի է այս դասընթացը ներառել հիմնական առարկաների ցանկում և անցնել ոչ թե մեկ կամ երկու, այլ չորս կիսամյակի ընթացքում, որովհետև միայն այդ դեպքում հնարավոր կլինի ապագա լրագրողին զինել ոչ միայն արվեստի իրադարձությունների և իրողությունների մասին տեղեկությունները գրագետ ներկայացնելու և վերլուծելու համապարփակ գիտելիքներով, այլև այդ արվեստի իմացությամբ, ինչն այնքան կարևոր է 21-րդ դարում, հատկապես՝ արհեստական բանականության սրընթաց զարգացող հաղթարշավի պայմաններում: *Դարձյալ մեջբերենք Տարյանա Չերնիզովսկայային. «Արվեստը շարժարդ աշխարհն է ուղեղի համար... Դա գեղեցիկի մասին չէ, դա այլ աշխարհընկալում է, սկզբունքորեն այլ... Մեզ «տարել է» և՛ արհեստական բանականությունը, և՛ թվային աշխարհը... Քաղաքակրթությունը վրանգված է... Եվ եթե փրկության ինչ-որ շանս կա, դա ոչ թե գիտության մեջ է (չնայած ինքս գիտության մարդ եմ), այլ արվեստի» (Decado, 2017), (ընդգծումները՝ Լ. Ս.):*

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ
REFERENCES

1. Բուն. (2024). *Մեր մասին*. դիտված՝ մարտի 16, 2024
<https://boon.am/about-us/>
Bown. (2024). Mer masin. Retrieved: march 16, 2024
<https://boon.am/about-us/> (In Armenian)
2. 1inTV. (2024, հունվար 15). Նիկոլայ Ծատուրյան, Գեղունի Չիթչյան... ո՞վ է ճանաչում, որ կոչում են տվել. փոխնախարար. [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=IXeoEeTWO3E>
1inTV. (2024, hownvar 15). Nikolay C'atowryan, Geghowni Chit'chyan... o՞v e' twanachowm, or kochowm en tvel. p'oxnaxarar. Retrieved:
<https://www.youtube.com/watch?v=IXeoEeTWO3E> (In Armenian)
3. Rearrange #168. (2023, հոկտեմբեր 5). Փահլևանյան Ալինա - Գեղջկական երգը՝ իսկական երգ, ֆոլկլորը՝ մեր մասին, խազերի բանալին. *Video*. Youtube.
Rearrange #168. (2023, hoktember 5). P'ahl&anyan Alina - Geghjkakan ergy՝ iskakan erg, folklorj՝ mer masin, xazeri banalin. *Video*. Youtube.
4. Հայաստանի հանրային ռադիո. (2024). *Հաղորդումներ*. դիտված՝ մարտ 16, 2024, from <https://hy.armradio.am/archives/category/programs>
Hayastani hanrayin r'adio. (2024). Haghordowmner. Retrieved mart 16, 2024, from <https://hy.armradio.am/archives/category/programs>
5. Զալոյան, Վ. (2020, հոկտեմբեր 10). Ինչպես լուսաբանել ժամանակակից արվեստի իրադարձությունը. *epress.am*
https://epress.am/2020/10/20/covering_modern_art_jaloyan_1340.html
Jaloyan, V. (2020, hoktember 10). Inchpes lowsabanel jhamanakacic arvesti iradard'owt'yowny'. *epress.am*.
https://epress.am/2020/10/20/covering_modern_art_jaloyan_1340.htm
6. Прохоров Е. П. Введение в теорию журналистики: Учебник для студентов вузов, 8-е изд., испр. - М.: Аспект Пресс, 2011. - С. 77
Prohorov E. P. Vvedenie v teoriju zhurnalistiki: Uchebnik dlja studentov vuzov, 8-e izd., ispr. - M.: Aspekt Press, 2011. - S. 77
7. Саенкова Л. П., Литературно-художественная критика и журналистика:
Saenkova L. P., Literaturno-hudozhestvennaja kritika i zhurnalistika:
8. Историко-культурный контекст, Веснік БДУ. Сер. 4. 2009. № 1, с. 90
Istoriko-kul'turnyj kontekst, Vesnik BDU. Ser. 4. 2009. № 1, s. 90

9. Decado, I. (2017, February 24). Для чего нужно искусство? Татьяна Черниговская. [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=GTS5FBSe0jc>
Decado, I. (2017, February 24). Di ja chego nuzhno iskusstvo? Tat'jana Chernigovskaja. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=GTS5FBSe0jc>
10. Encyclopaedia Britannica. (n.d.). Art. Retrieved: March 10, 2024.
<https://www.britannica.com/biography/Asger-Jorn>
11. Roth, N. (1989). L'Artiste" and "L'Art pour L'Art: The New Cultural Journalism in the July Monarchy. *Art Journal*, 48(1), 35-39.
doi:10.1080/00043249.1989.10792585

ЛИЛИК СТЕПАНЯН - АРТ-ЖУРНАЛИСТИКА В КОНТЕКСТЕ ЭВОЛЮЦИИ ЖУРНАЛИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: культура, искусство, арт-журналистика, освещение сферы искусства, факультативный курс, рецензия

Какова миссия целой сферы журналистики, называемой арт-журналистикой, и что собой представляют предмет, проблемы и цели факультативного курса «Освещение искусства» Научно-образовательного центра общественных коммуникаций и журналистики Государственного университета им. В. Брюсова, и каких конечных результатов можно ожидать? В данной статье рассматриваются не только искусство как уникальный и необходимый способ познания мира, термины «культура» и «искусство», история зарождения арт-журналистики и ее важная роль в наши дни, но и впервые представлены проблемы журналистского образования в контексте вышеупомянутой роли и некоторые вопросы методики преподавания предмета «Освещение искусства». В статье представлены также замечания, касающиеся факультативного характера и предполагающих два семестра сроков обучения, предусмотренных курсом «Освещение искусства-1, 2».

LILIK STEPAYAN - ART JOURNALISM IN THE EVOLUTION OF JOURNALISM EDUCATION

Keywords: culture, art, art-journalism, media coverage of arts, elective course, review

This paper explores the mission of the field of art journalism and the subject matter, objectives, and goals of the elective course titled 'Media Coverage of Arts' offered by the Scientific-Educational Center for Public Communication and Journalism at BSU. It discusses the learning outcomes of the course and addresses several key aspects.

The article presents art as a unique and essential means of understanding the world, defining terms such as culture and art, and examining the history and current significance of art journalism. For the first time in the Republic of Armenia, it outlines the objectives of journalism education related to art journalism and examines various issues concerning the teaching methodology of the course "Media Coverage of Arts". Additionally, the article contains the author's considerations on the elective nature and the duration of the 'Media Coverage of Arts - 1, 2' course, which spans two semesters of undergraduate study.

Ներկայացվել է՝ 03.05.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 08.05.2024 թ.

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ ԳՈՀԱՐ - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Օտար լեզուների ամբիոնի վարիչ, Գիտակրթական միջազգային կենտրոն, ՀՀ Գիտությունների ազգային ակադեմիա

ГРИГОРЯН ГОАР - кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, международный научно-образовательного центр, Национальная Академия Наук РА

GRIGORYAN GOHAR - PhD of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Foreign Languages International Scientific-Educational Center of the National Academy of Sciences of the RA.

ԵՂԻԱԶԱՐՅԱՆ ԱՐՈՒՍՅԱԿ - մանկավարժության մագիստրոս, Տարաս Շևչենկոյի անվան N 42 ավագ դպրոցի անգլերենի ուսուցիչ

ЕГИАЗАРЯН АРУСЯК - магистр педагогики, учительница английского языка старшей школы N 42 имени Тараса Шевченко

YEGHIAZARYAN ARUSYAK - Master of Pedagogy, English teacher at High School N 42 named after Taras Shevchenko

ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ՌՈՒԶԱՆՆԱ - ավագ դասախոս, գերմաներենի ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

КАРАПЕТЯН РУЗАННА - старший преподаватель, кафедра немецкого языка, Государственный университет имени В. Я. Брюсова

RUZANNA KARAPETYAN - Senior Lecturer, Chair of German, Brusov State University

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԱՐՄԵՆ - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

АРУТЮНЯН АРМЕН - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков, Государственный университет им. В.Я. Брюсова

HARUTYUNYAN ARMEN - Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ԱՆԻ - դասախոս, Սերվիսի և զբոսաշրջության
ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան
ОГАННИСЯН АНИ - преподаватель кафедры сервиса и туризма,
Государственный университет им. В.Я. Брюсова
HOVHANNISYAN ANI - Lecturer Chair of Service and Tourism, Brusov State
University

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ԿԱՐԻՆԵ - բանասիրական գիտությունների
թեկնածու, դոցենտ, գերամներեմի ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան
պետական համալսարան
ОГАНЕСЯН КАРИНЭ- кандидат филологических наук, доцент, кафедра
немецкого языка, Государственный университет имени В. Я. Брюсова
HOVHANNISYAN KARINE - Candidate of Sciences (Philology), Associate
Professor, Chair of German, Brusov State University

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՏԱՏՅԱՆԱ - Հանրային հաղորդակցության և
լրագրության գիտաուսումնական կենտրոնի ղեկավար, Վ. Բրյուսովի
անվան պետական համալսարան
ОГАННИСЯН ТАТЬЯНА - Руководитель научно-учебного центра
общественных коммуникаций и журналистики, Государственный
университет им. В. Брюсова
HOVHANNISYAN TATYANA - Head of Scientific-Educational Center for Public
Communication and Journalism, Brusov State University

ՂԱԶԱՐՅԱՆ ՍԻՐԱՆՈՒՇ - Վ. Բրյուսովի անվան պետական
համալսարանի մանկավարժության և լեզուների դասավանդման
մեթոդիկայի ամբիոնի դասախոս
КАЗАРЯН СИРАНУШ - преподаватель кафедры педагогики и методики
преподавания языков, Государственный университет имени В. Брюсова
GHAZARYAN SIRANUSH - Lecturer, Chair of Pedagogy and Language
Teaching Methodology, Brusov State University

ՄԱԿԱՐՅԱՆ ՄԱՐԻԱՄ - հայցորդ, մանկավարժության և լեզուների
դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոն, դասախոս, կառավարման ամբիոն,
Որակի ապահովման կենտրոնի համակարգող, Վ. Բրյուսովի անվան
պետական համալսարան
МАКАРЯН МАРИАМ - соискатель кафедры педагогики и методики
преподавания языков, преподаватель кафедры управления, координатор
центра обеспечения качества, Государственный университет им. В.Я.
Брюсова

MAKARYAN MARIAM - Ph.D. Student at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Lecturer, Chair of Management, Coordinator at Quality Assurance Center, Brusov State University

ՄԱՆՎԵԼՅԱՆ ԼԻԼԻԹ - ՀՀ Գիտությունների ազգային ակադեմիա, Գիտակրթական միջազգային կենտրոն, Օտար լեզուների ամբիոնի դասախոս

МАНВЕЛЯН ЛИЛИТ - Национальная Академия Наук РА, Международный научно-образовательный центр, Преподаватель кафедры иностранных языков

MANVELYAN LILIT - International Scientific-Educational Center of the National Academy of Sciences of the RA, Lecturer at the Chair of Foreign Languages

ՄԻՆԱՍՅԱՆ ԱՆՆԱ Լ. - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

МИНАСЯН АННА Л. - кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и методики преподавания языков, Государственный университет им. В.Я. Брюсова

MINASYAN ANNA L. - Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University

ՄԻՆԱՍՅԱՆ ԱՆՆԱ Ռ. - հայցորդ, մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոն, զբոսաշրջության և սերվիսի ամբիոնի դասախոս, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

МИНАСЯН АННА Р. - соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков, преподаватель кафедры туризма и сервиса, Государственный университет им. В.Я. Брюсова

MINASYAN ANNA R. - Ph.D. student at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Lecturer, Chair of Tourism and Service, Brusov State University

ՄԿՐՏՉՅԱՆ ԱՆԻ - հայցորդ, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան

МКРТЧЯН АНИ - соискатель, Армянский государственный экономический университет

МКРТЧЯН АНИ - Ph.D. Student, Armenian State University of Economics

ՇԱՀՆԱԶԱՐՅԱՆ ԱԳՆԵՍԱ - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, ավագ դասախոս, անգլերենի ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

ШАХНАЗАРЯН АГНЕСА - кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра английского языка, Государственный университет имени В. Брюсова

SHAHNAZARYAN AGNESA - Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chair of English, Brusov State University

ՉԵՐՔԵԶՅԱՆ ԷՄԻԼ - տնտեսագիտական գիտությունների թեկնածու, ավագ դասախոս, զբոսաշրջության և սերվիսի ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

ЧЕРКЕЗЯН ЭМИЛЬ - кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры Туризма и сервиса, Государственный университет имени В. Брюсова

CHERKEZYAN EMIL - Candidate of Economic Sciences, Senior Lecturer at the Chair of Tourism and Service, Brusov State University

ՍՏԵՓԱՆՅԱՆ ԼԻԼԻԿ - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, ավագ դասախոս, հանրային հաղորդակցության և լրագրության գիտատնտեսական կենտրոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

СТЕПАНЯН ЛИЛИК - кандидат филологических наук, старший преподаватель научно-учебного центра общественных коммуникаций и журналистики, Государственный университет им. В. Брюсова

STEPANYAN LILIK - Candidate of Sciences (Philology), Senior lecturer of Scientific Center for Public Communication and Journalism, Brusov State University

ՏՈՄԱՇԵՎՍԿԱ ՄԻՐՈՍԼԱՎԱ - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, ավագ դասախոս, մանկավարժության ամբիոն, Հարավային Բոհեմիայի համալսարան (Չեսկե Բուդեյովիցե)

ТОМАШЕВСКА МИРОСЛАВА - кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра педагогики, Южночешский университет в Ческе-Будеёвице

TOMASHEVSKA MYROSLAVA - Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chair of Pedagogy, University of South Bohemia in České Budějovice

Համակարգչային ձևավորումը՝

**Հասմիկ Փիլավջյանի,
Մարինե Փիլիպոսյանի**

Տպաքանակը՝ 100

«Լինգվա» հրատարակչություն
«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամ
Հասցե՝ 0002, Երևան, Թումանյան փող. 42
Հեռ.՝ (+374) 10 52 20 20
Էլ. հասցե՝ bsu.sciencedep@gmail.com
<http://www.brusov.am>

«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի
«Բանբեր» գիտական պարբերականի 2(67) համարը երաշխավորվել է
տպագրության ԲՊՀ գիտական խորհրդի 2024 թվականի հունիսի 12-ի
№ 9 նիստի որոշմամբ:

*«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի
«Բանբեր» գիտական պարբերականում տպագրության համար
հոդվածներին առաջադրվող պահանջները ներկայացված են ԲՊՀ-ի
պաշտոնական կայքում.*
https://brusov.am/hy/journal_list/banber_v_bryusovi_anvan_petakan_hamalsarani