



**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 (51)**

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

**ԵՐԵՎԱՆ - 2020**

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՝**

<i>Եղիազարյան Գայանե</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր ( <i>գլխավոր խմբագիր</i> )
<i>Արզումանյան Լիլիթ</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Բարլեգիզյան Արամ</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Բիմ-Բադ Բորիս</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, ՌԴ կրթության ազգային իսկական անդամ
<i>Գասպարյան Գայանե</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Թովուզյան Աիդա</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Խաչատրյան Կարեն</i>	պատմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Խաչատրյան Նարայա</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Մարկոսյան Աշոտ</i>	տնտեսագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Միրումյան Կառլեն</i>	փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Նալբանդյան Ջոն</i>	հանրային կառավարման դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Պախսարյան Նարայա</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Սերերյակովա Սվետլանա</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Տարկալո Նինա</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

### **Խմբագրական կազմ՝**

<i>Պետրոսյան Հայկ</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Կարապետյան Իգոր</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Միլիտոսյան Լուիզա</i>	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
<i>Չիպչյան Ալիսա</i>	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
<i>Հակոբջանյան Հրաչիկ</i>	բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
<i>Խաչատրյան Ռոբերտ</i>	բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
<i>Հովհաննիսյան Սամվել</i>	տնտեսագիտության թեկնածու, դոցենտ
<i>Հարությունյան Լարիսա</i>	տնտեսագիտության թեկնածու, դոցենտ
<i>Շահինյան Անի</i>	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու
<i>Մադոյան Հակոբ</i>	փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու

### **Տեխնիկական խմբագիրներ՝**

*Փիլավջյան Հասմիկ* (գլխավոր տեխնիկական խմբագիր)  
*Ղազարյան Սիրանուշ* (տեխնիկական խմբագիր)

### **Редакционный совет:**

<i>Егизарян Гаяне</i>	доктор филологических наук, профессор /гл. редактор/
<i>Арзуманян Лилит</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Барлезизян Арам</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Бим-Бад Борис</i>	доктор педагогических наук, профессор, диств. член Академии Наук РД.
<i>Гаспарян Гаяне</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Топузян Аида</i>	доктор педагогических наук, профессор
<i>Хачатрян Карен</i>	доктор исторических наук, профессор
<i>Хачатрян Наталья</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Маркосян Ашот</i>	доктор экономических наук, профессор
<i>Мирумян Карлен</i>	доктор философских наук, профессор

<i>Налбандян Джон</i>	доктор государственного управления, профессор
<i>Пахсарян Наталья</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Серебрякова Светлана</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Таткало Нина</i>	доктор педагогических наук, профессор

**Редакционная коллегия:**

<i>Петросян Гайк</i>	доктор педагогических наук, профессор
<i>Каранетян Игорь</i>	доктор педагогических наук, профессор
<i>Милитосян Луиза</i>	кандидат педагогических наук, доцент
<i>Читчян Алиса</i>	кандидат педагогических наук, доцент
<i>Акобджанян Грачик</i>	кандидат филологических наук, доцент
<i>Хачатрян Роберт</i>	кандидат филологических наук, доцент
<i>Ованисян Самвел</i>	кандидат экономических наук, доцент
<i>Арутюнян Лариса</i>	кандидат экономических наук, доцент
<i>Шагинян Ани</i>	кандидат педагогических наук
<i>Мадоян Акоб</i>	кандидат философских наук

**Технические редакторы:**

*Пилавджян Асмик* (главный технический редактор)  
*Казарян Сирануш* (технический редактор)

**Editorial Council:**

<i>Yeghiazaryan Gayane</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor
<i>Arzumanyan Lilit</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor
<i>Barlezizyan Aram</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor
<i>Bim-Bad Boris</i>	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Active Member (academician) of the Russian Academy of Sciences
<i>Gasparyan Gayane</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor
<i>Topuzyan Aida</i>	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
<i>Khachatryan Karen</i>	Doctor of Sciences (History), Professor
<i>Khachatryan Natalya</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor
<i>Markosyan Ashot</i>	Doctor of Sciences (Economics), Professor
<i>Mirumyan Karlen</i>	Doctor of Sciences (Philosophy), Professor
<i>Nalbandyan John</i>	Doctor of Sciences (Public Administration), Professor
<i>Pakhsaryan Natalya</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor

*Serebryakova Svetlana* Doctor of Sciences (Philology), Professor  
*Tatkalo Nina* Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

**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>Chitchyan Alisa</i>	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
<i>Hakobjanyan Hrachik</i>	Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
<i>Khachatryan Robert</i>	Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
<i>Hovhannisyan Samvel</i>	Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor
<i>Harutyunyan Larisa</i>	Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor
<i>Shahinyan Ani</i>	Candidate of Sciences (Pedagogy)
<i>Madoyan Hakob</i>	Candidate of Sciences (Philosophy)

**Technical Editors:**

*Pilavjyan Hasmik* (Chief Technical Editor)  
*Ghazaryan Siranush* (Technical Editor)

Բանբեր Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի 2(51): - Երևան,  
Լինգվա, 2020, 172 էջ:

Вестник Государственного университета имени В. Брюсова 2(51). - Ереван,  
Лингва, 2020, 172 с.

Bulletin of BRUSOV State University 2(51). - Yerevan, Lingva, 2020, 172 pages.

**ISSN 1829-3107**  
**© Լինգվա, 2020**

**ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ  
СОДЕРЖАНИЕ  
CONTENTS**

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ  
ПЕДАГОГИКА  
PEDAGOGY**

ԱՆԱՀԻՏ ԱՐՆԱՌԻԴՅԱՆ	ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԿՈՂՄԻՑ ՍԵՓԱԿԱՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՌՈՒԹՅԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ	12
АНАИТ АРНАУДЯН	ИССЛЕДОВАНИЕ И ОЦЕНКА СОБСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	
ANAHIT ARNAUDYAN	TEACHERS' ACTION RESEARCH AND EVALUATION	
ՆԱՐԻՆԵ ՄԱՏԻՆՅԱՆ	ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՌԵՖԼԵԹՄԻԱՅԻ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԸ ԵՎ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐԸ	27
НАРИНЕ МАТИНЯН	ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ И КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ	
NARINE MATINYAN	BASIC FUNCTIONS AND COMPONENTS OF PEDAGOGICAL REFLECTION	
ԼՈՒԻԶԱ ՄԻԼԻՏՈՍՅԱՆ	ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐՋՆԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ	37

ЛУИЗА МИЛИТОСЯН	ОСНОВНЫЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА ОСНОВЕ ОЖИДАЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕНИЯ	
LUIZA MILITOSYAN	MAIN WAYS PROMOTING THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL SKILLS BASED ON LEARNING OUTCOMES	
ՍՈՒՍԱՆՆԱ ՄԻՐԶՈՅԱՆ	ՆԵՐԱՌԱՎՈՒՄ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՐԵՎԱՆԻ «ԱՐԵԳՆԱԶԱՆ» ԿՐԹԱՀԱՄԱԼԻՐՈՒՄ	53
СУСАННА МИРЗОЯН	ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УЧЕБНОМ КОМПЛЕКСЕ «АРЕГНАЗАН» ГОРОДА ЕРЕВАН	
SUSANNA MIRZOYAN	INCLUSIVE EDUCATION IN YEREVAN “AREGNAZAN” EDUCATIONAL COMPLEX	

**ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ  
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ  
LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY**

ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԱՍԱՏՐՅԱՆ, ԱՆՆԱ ՊԱՊՅԱՆ	ԱՇԿԵՐՏՆԵՐԻ ՔՆՆԱԿԱՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՅՈՒՄ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ	65
СУСАННА АСАТРЯН, АННА ПАПОРЯН	РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	
SUSANNA ASATRYAN, ANNA PAPOYAN	DEVELOPMENT OF LEARNERS' CRITICAL THINKING SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH	

ԱՆԱՀԻՏ ԱՐՇԱԿՅԱՆ	ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՔ	76
АНАИТ АРШАКЯН	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВА КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	
ANAHIT ARSHAKYAN	PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A BASIS FOR COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING	
ԱՆԱՀԻՏ ԱՐՇԱԿՅԱՆ, ՍԱԹԵՆԻԿ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ, ԷԼԵՆ ՕՀԱՆՋԱՆՅԱՆ	ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՔՈՒՄ ԸՆԿԱԾ ՏԵՍԱԿԱՆ ԴՐՈՒՅԹՆԵՐ	86
АНАИТ АРШАКЯН, САТЕНИК АРАКЕЛЯН, ЭЛЕН ОГАНДЖАНИЯН	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ, ЛЕЖАЩИЕ В ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	
ANAHIT ARSHAKYAN, SATENIK ARAKELYAN, ELEN OHANJANYAN	THEORETICAL THESES UNDERLYING COMMUNICATIVE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES	
ՆԻՆԱ ՏԱՏԿԱԼՈ	ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶԿԻ ՈՒՍՈՒՑՁԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿԵՐՊԱՐՈՒՄ ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՅԻ ԴԵՐԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՐԱՑՈՒՅՑԻ ՆԵՐՔՈ	99
НИНА ТАТКАЛО	РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПОРТРЕТЕ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В АРМЕНИИ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ	



NINA TATKALO	ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ THE ROLE OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL PORTRAIT OF THE TEACHER OF RUSSIAN IN ARMENIA IN THE LIGHT OF MODERN EDUCATIONAL PARADIGM	
ՄԱՐԻՆԱ ՔՈՉԱՐՅԱՆ	ԼՐԱՅՈՒՑԻՉ ԽՆԴՐԱՅԻՆ ԵՎ ԽԱՂԱՅԻՆ ԲՆՈՒՅԹ ԿՐՈՂ ՆՅՈՒԹԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ ՄԻՋՈՑ ՄԻՋԻՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ ՌՈՒՍԱՅ ԼԵԶԿԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՅՈՒՄ	108
МАРИНА КОЧАРЯН	ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ЗА СЧЕТ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРОБЛЕМНОГО И ИГРОВОГО ХАРАКТЕРА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНИХ КЛАССАХ АРМЯНСКОЙ ШКОЛЫ	
MARINA KOCHARYAN	STUDENT MOTIVATION IMPROVEMENT THROUGH USING ADDITIONAL COMPONENTS OF PROBLEM-BASED AND GAME- BASED TEACHING IN THE MIDDLE YEARS PROGRAMME OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN ARMENIA	

**ՏՆՏԵԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ  
ЭКОНОМИКА  
ECONOMICS**

ՌՈՔԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ	ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ	119
------------------	--	-----

	ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՆԱԽԱԴԻՅԱԼ	
ՐՕԲԵՐՏ ԽԱՇԱՏՐՅԱՆ	АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ РА КАК ПРЕДПОСЫЛКА ЭФФЕКТИВНОГО СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ	
ROBERT KHACHATRYAN	PERFORMANCE ANALYSIS OF THE RA HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A PREREQUISITE FOR EFFECTIVE STRATEGIC MANAGEMENT	
ՌՈՐԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ, ՏԱԹԵՎ ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ	ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳ. ՀԱՎԱՏԱՐՄԱԳՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՈՐԱԿԻ ԱՐՏԱՔԻՆ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄ	135
ՐՕԲԵՐՏ ԽԱՇԱՏՐՅԱՆ, ՏԱԹԵՎ ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ	СИСТЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: АККРЕДИТАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ ВНЕШНЕГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА	
ROBERT KHACHATRYAN, TATEV MOVSISYAN	HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE SYSTEM: ACCREDITATION AS A MECHANISM FOR EXTERNAL QUALITY ASSURANCE	
ՍԱՄՎԵԼ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ, ԱՍՏԴԻԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ	ԶԵՌՆԱՐԿԱՏԻՐԱԿԱՆ ԵՎ ԿՈՐՊՈՐԱՏԻՎ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՀՀ ԳՈՐԾԱՐԱՐ ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ՄՐՅՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ԽԹԱՆՄԱՆ ՆԱԽԱԴԻՅԱԼ	151
ՏԱՄԵԼ ՕՎԱՆՆԻՍՅԱՆ, ԱՏԽԻԿ ԽԱՇԱՏՐՅԱՆ	ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЕ И КОРПОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ДЕЛОВОЙ СРЕДЫ АРМЕНИИ	

SAMVEL HOVHANNISYAN,  
ASTGHIK KHACHATRYAN

ENTREPRENEURIAL AND  
CORPORATE EDUCATION AS A  
PREMISE FOR ENHANCING  
BUSINESS ENVIRONMENT  
COMPETITIVENESS IN ARMENIA

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ  
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ  
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

168

**ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԿՈՂՄԻՑ ՍԵՓԱԿԱՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ  
ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ**

**ԱՆԱՀԻՏ ԱՐՆԱՈՒԴՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ սեփական մասնագիտական գործունեության հետազոտություն, դեպքի ուսումնասիրություն, ինքնագնահատում, ինքնավերլուծություն, ուսուցման բնական գործընթաց, ստեղծագործական միջավայր*

Սույն հոդվածն անդրադարձ է ուսուցչի կողմից իր հետազոտական գործառույթի իրականացմանը: Որպես տեխնոլոգիա ներկայացված է հետազոտության այս ձևին բնորոշ քայլերի հաջորդականությունը և փուլային իրականացումը: Հոդվածում հիմնավորվում են նման հետազոտություններ իրականացնելու անհրաժեշտությունն ու հնարավորությունները գործող ուսուցիչների կողմից՝ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ուսուցիչն իր մասնագիտական պարտականությունները կատարելիս մշտապես գտնվում է կենդանի, զարգացող բնական գործընթացում և ստեղծագործական միջավայրում: Հոդվածում ուսուցչի կողմից սեփական մասնագիտական գործունեությունը հետազոտելու և գնահատելու տեխնոլոգիայի կիրառումն արժևորվում է այն շեշտադրումներով, որ դրա միջոցով ապահովվում է ուսուցչի մասնագիտական աճը, ինքնագնահատումն ու ինքնավերլուծությունը, իրականացվում է լավագույն փորձի փոխանակման գործընթաց, ստեղծվում է ուսուցման գործնական տվյալների հսկայաձևավալ բազա: Կարծում ենք, որ նման հետազոտությունների իրականացման պարբերականությունը կարող է օժանդակել բարեփոխումների համատեքստում ուսուցման գործընթաց ներդրվող նորարարությունների գնահատմանն ու արժևորմանը:

Ինչպես ցանկացած մասնագիտական գործունեություն, ուսուցչի աշխատանքը ևս բովանդակային, կառուցվածքային և գործառույթային մշտական վերլուծության կարիք ունի: Մանկավարժական գործունեությունն ունի հստակ նպատակներ, շարժառիթներ, դրդապատճառներ, գործողություններ, գործառույթներ, գործունեություն իրականացնելու պայմաններ, եղանակներ, միջոցներ, օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ ազդեցության գործոններ: Որակյալ կրթության ապահովումը հասարակության առաջնահերթ պահանջներից է: Այսօր ժամանակակից դպրոցին

հասարակությունը առաջադրում է նոր պահանջներ, որոնց իրագործման համար անհրաժեշտ են որոշակի պայմաններ և որակյալ ուսուցիչներ:

Ուսուցչի աշխատանքը ստեղծագործական է և այդ պատճառով չունի հստակ ամրագրված նորմատիվներ, քանի որ հաճախ պայմանավորված է լինում՝

- ✓ իրադրությունից բխող գործողություններով,
- ✓ նոր հակազդեցությունների առաջացման հնարավորություններով,
- ✓ ստեղծագործական մտահղացումներով,
- ✓ երեխայի հոգեֆիզիկական մեխանիզմներին առաջադրվող պահանջներով,
- ✓ գործողությունների բարդությամբ և բազմազանությամբ:

Մանկավարժական գործունեությունը կարելի է դիտարկել որպես մանկավարժորեն նպատակահարմար գործողությունների հաջորդականություն: Մանկավարժական խնդիրները պետք է լուծվեն որոշակի ժամանակում, որոշակի սկզբունքների և կանոնների պահպանմամբ, որոնց հիման վրա էլ ամբողջանում է ուսուցչի գործառույթների շրջանակը:

Մանկավարժի գործառույթները բազմազան են, սակայն դրանցից ուզում ենք առանձնացնել սեփական մասնագիտական գործունեության հետազոտությունը, գնահատումն ու արժևորումը: Ուսուցիչն իր մասնագիտական պարտականությունները կատարելիս մշտապես գտնվում է ստեղծագործական մթնոլորտում: Տիրապետելով փորձի, գիտելի, ինչպես նաև դրանք ձեռք բերելու միջոցներին, աշխատանքի հնարներին և մեթոդներին՝ ուսուցիչները տարբեր օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ պատճառներով չեն ձևակերպում և ամրագրում ամենօրյա աշխատանքի ընթացքում իրենց կատարած բացահայտումներն ու «հայտնագործությունները»: Մանկավարժական բոլոր գործառույթները փոխկապակցված են և մշտապես ընդլայնվում են, սակայն փորձենք շեշտը դնել դրանցից մեկի՝ հետազոտական գործառույթի վրա:

Մանկավարժի կողմից իր սեփական մասնագիտական գործունեությունը հետազոտելու մոտեցումները կարող են դառնալ գործնական իրողություն՝ լինելով յուրաքանչյուրի սեփականությունը: Տեղեկատվության շարունակական հավաքագրումը և դրա համակարգումը, քննադատական վերլուծությունը կարող են արդյունավետորեն իրականացվել ոչ միայն գիտնականների կողմից:

Մանկավարժական մասնագիտական գործունեության հետազոտությունը խթանում է ուսուցչի ազատությունը: Այն գործընթաց է, որը յուրաքանչյուր ուսուցչի հնարավորություն է տալիս փնտրել, ընտրել և ամրագրել ուսուցման արդյունավետությանը նպաստող ցանկացած

գործողություն: Սա ենթադրում է՝ խրախուսել ուսուցիչներին հետազոտություններ կատարելու այն դասարաններում և դպրոցներում, որտեղ դասավանդում են:

Երբ մանկավարժներն իրենք են կատարում հետազոտություններ, նրանք այդ կերպ հնարավորություն են ստանում կատարելագործելու իրենց մասնագիտական գործունեությունը՝ փոխկապակցվում են ազատության և արդյունավետության արժեքները: Դիտարկենք ուսուցման գործընթացում սեփական աշխատանքն ուսումնասիրելու պարզագույն մի ընթացք.

1. խնդրի և վարկածի սահմանում
2. կոնկրետ գործընթացի նկարագրություն
3. տվյալների հավաքագրում, համակարգում և վերլուծություն
4. եզրակացություններ
5. արդյունքների ամբողջացում, ներկայացում

Երբ ուսուցիչը որևէ աշխատանք է պլանավորում, մշակում կամ փորձում գործնականում այն կիրառել, նա, մտածելով անցյալում իրականացրած գործողությունների մասին, թե ինչ արդյունք է տվել կամ արդյունքում ինչ հետևանքներ են եղել, փորձում է կատարելագործել իր հետագա քայլերը:

Սեփական գործունեությանն անդրադարձ կատարելը կարևորող մանկավարժներն իրենք իրենց հարց են տալիս, մասնավորապես՝ «Ի՞նչպես եմ ես աշխատում», «Արդյո՞ք իմ ընթացիկ աշխատանքը համապատասխանում է իմ և սովորողների նպատակներին», «Արդյո՞ք անում եմ այն, ինչի կարիքն ունեն աշակերտները», «Արդյո՞ք իմ գործունեությունը կարող է ուրիշների համար ընդօրինակման նմուշ հանդիսանալ», «Ինչպիսի՞ ռազմավարական փոփոխություններ կարող են ինձ օգնել հասնելու իմ մասնագիտական նպատակներին», «Ի՞նչ փոփոխություններ են անհրաժեշտ իմ մասնագիտական վարքում»: Այսպիսով, ուսուցչի կողմից սեփական մասնագիտական գործունեության հետազոտությունն առաջին հերթին իրադրական է: Այն կիրառվում է կոնկրետ իրավիճակում խնդիրների բացահայտման ու լուծման նպատակով:

Մանկավարժական մասնագիտական գործունեության հետազոտության նպատակը ուսուցչի կողմից սեփական աշխատանքը քննելու, վերլուծելու միջոցով բարելավելը, զարգացնելը, արդյունավետությունը բարձրացնելն է և, ի վերջո, փոփոխելը: Հետազոտությունները կարող են ունենալ համագործակցային բնույթ, քանի որ այս դեպքում ենթադրվում է խմբային աշխատանք և իրականացվում է ուսուցիչների համագործակցային թիմի կողմից (Cohen 2000:226):

Հետազոտությունը համագործակցային թիմով կարելի է իրականացնել ուսումնական հաստատությունում առկա իրական մի խնդրի շուրջ:

Գործունեության հետազոտությունը գործընթաց է, որին բնորոշ են հետևյալ առանձնահատկությունները՝

- այն ենթադրում է ուսուցիչների խմբի (նաև այլ շահագրգիռ մարդկանց) մասնակցություն,
- այն անաչառ է (հավասարապես գնահատվում է բոլորի կողմից),
- այն լիբերալ է (ազատություն է ապահովում մասնակից սուբյեկտների համար, ձերբազատում է կաշկանդող պայմաններից):

Համագործակցային մանկավարժական մասնագիտական գործունեության հետազոտությունը ձևավորում է դրական աշխատանքային փոխհարաբերություններ դպրոցի ղեկավարության, ուսուցիչների, ծնողների և սովորողների միջև: Նման հետազոտությունը սեփական գործունեությանը անդրադարձ կատարելու կարողությունների, հետազոտման մեթոդների իմացության և արձագանքող ու նպատակասլաց մասնագիտական գործունեության քայլերի ընկալման հետ մեկտեղ պահանջում է խմբային դինամիկ աշխատանքի կարողություններ:

Ուսուցիչները կարող են զբաղվել համագործակցային մանկավարժական մասնագիտական գործունեության հետազոտությամբ՝ կրթական հարցերի մասին խորհելու և տեղեկանալու համար: Այս պարագայում ուսուցիչներն աշխատում են միասին, միավորում են գաղափարներն ու ջանքերը՝ ցանկալի նպատակների հասնելու համար, որոնք կարևոր են հատկապես աշակերտների առաջադիմության համար:

Արդյունավետ համագործակցային մանկավարժական մասնագիտական գործունեության հետազոտությանը բնորոշ են սոցիալ-հոգեբանական երեք գործընթացներ՝ սոցիալ-մասնագիտական աջակցություն, քննադատող ընկերություն, փորձարարական երկխոսություն: Սոցիալ-մասնագիտական աջակցություն ասելով պետք է հասկանալ խմբի անդամների միջև մասնագիտական հաղորդակցություն, որը հիմնված է փոխադարձ հարգանքի ու հանդուրժողականության, պատասխանատվության և հաշվետվողականության վրա: Այս հաղորդակցությունը պահանջում է նաև հաշվի առնել և հասկանալ այլ մարդկանց մտքերն ու գաղափարները, ընդունել նրանց համոզմունքներն ու արժեքները, ինչպես նաև հույզերը և ապրումակցել: Սոցիալ-մասնագիտական աջակցության առկայության դեպքում մարդիկ իրենց առավել պաշտպանված են զգում: Մարդիկ, մասնագետները միավորվում և համագործակցում են կարևոր միասնական նպատակի շուրջ: Միավորման կարելի է հասնել այն դեպքում, երբ մարդկանց փոխհարաբերությունները հիմնված են փոխադարձ հարգանքի, փոխօգնության և փոխըմբռնման վրա, արժևորելով այլ մարդկանց գաղափարների ու զգացմունքների կարևորությունը համատեղ աշխատանքի ընթացքում (Schmuck 2000:37-38):

Բացասականը վերափոխվում է դրականի այն դեպքում, երբ քննադատական մտքերն ու գաղափարները հնչեցվում են ապրումակցող մարդու կողմից: Քննադատական անդրադարձը սոցիալ-մասնագիտական աջակցության կարևոր մասն է կազմում: Այն օգնում է մարդկանց ուղղել կամ վերացնել սխալները, թերությունները և բարելավել աշխատանքը:

Քննադատական վերաբերմունքը նպաստում է և՛ անհատական և՛ համագործակցային մասնագիտական գործունեության հետազոտության հաջողությանն ու արդյունավետության բարձրացմանը:

Փորձարարական երկխոսություններ տեղի են ունենում քննադատելու ունակ ընկերների կամ խմբերի միջև: Սակայն այս խոսակցությունները տարբերվում են սովորական զրույցներից: Այստեղ ուշադրությունը կերտրոնացվում է կրթական երկկողմանի կարևորություն ներկայացնող տարբեր հարցերի վրա:

Փորձարարական երկխոսությունները համագործակցող խմբի մեջ տեղի են ունենում հանդիպումների, սեմինարների, կլոր սեղանների, քննարկումների ընթացքում, որոնք անհրաժեշտ է մանրակրկիտ նախապատրաստել: Այս պարագայում շատ կարևոր է խմբի անդամներից յուրաքանչյուրի տեղեկացված լինելու իրավունքի պահպանումը:

Փորձարարական երկխոսությունների ընթացքում մասնակիցները՝ թե՛ անհատներ, թե՛ խմբեր, ձգտում են խթանել իրենց գործընկերների գաղափարների զարգացումն ու ընկալումների խորացումը: Արդյունքում զրույցը խորացնում է արդյունավետ ուսուցման վերաբերյալ յուրաքանչյուր մասնակցի ակնկալիքները:

Խմբային դինամիկ աշխատանքի անհրաժեշտ պայմաններն են խմբի անդամներին վստահելը, բոլորին որպես խմբի լիիրավ անդամ ընդունելը: Արդյունքում հաստատվում են միջանձնային դրական փոխհարաբերություններ, փոխադարձ վստահություն, և մասնակիցները չեն վախենում չհամաձայնվել մյուսների հետ կամ արտահայտել տարբեր հակասական կարծիքներ:

Կարևոր է խրախուսել խմբի անդամներից յուրաքանչյուրի առաջնորդ լինելու և ներգործելու ցանկությունը:

Խմբի բոլոր անդամները պետք է հիշեն, որ իրենք բոլորը պատասխանատու են խմբային աշխատանքների մասնակցության համար, և որ նրանց յուրաքանչյուրի ներդրումը շատ կարևոր է գործունեության հետազոտության հաջողության հարցում:

Հետազոտության խմբերում կարող են ընդգրկվել ուսուցիչներ, դպրոցի ղեկավար կազմի ներկայացուցիչներ, սովորողներ, ծնողներ և այլ շահագրգիռ անձիք: Հետևաբար մասնակիցների միջև կլինեն տարբերություններ, որոնք անխուսափելի են մասնագիտական



պատրաստության, շարժառիթների, անձնային առանձնահատկությունների տեսանկյունից, ինչի արդյունքում, մասնակիցներից ոմանք ավելի պասիվ են լինում: Ուստի մասնագիտական գործունեության հետազոտությունը պլանավորելիս և իրագործելիս անհրաժեշտ է խմբի անդամներից յուրաքանչյուրի համար ապահովել հավասար իրավունքներ, հաշվի առնել յուրաքանչյուրի գաղափարներն ու կարողությունները:

Նման հետազոտությունների իրականացման համար անհրաժեշտ և կարևոր են ամենաբազմազան պարբերաբար և հաճախակի կազմակերպվող հանդիպումները, որոնք ենթադրում են՝

- մտքեր փոխանակել աշխատանքի համար անհրաժեշտ տեղեկատվության, կոնկրետ խնդրի և առաջադրանքի վերաբերյալ,
- մանրամասն բացատրել այն առաջադրանքները, որոնց վրա աշխատելու են խմբի անդամները հանդիպման ժամանակ և դրանից հետո,
- ընթացիկ հայտարարություններ անել՝ օգնելով խմբի անդամներին՝ կշռադատելու և իմաստավորելու քննարկման ընթացքը,
- կազմակերպական հայտարարություններ անել խմբի աշխատանքի վերաբերյալ,
- հարցումներ անցկացնել՝ պարզելու համար յուրաքանչյուր անդամի կարծիքն ու վերաբերմունքը քննարկման կոնկրետ հարցի վերաբերյալ,
- կիրառել բանավեճեր ու մտազրոհներ և այլ փոխներգործուն մեթոդներ,
- պարզել, թե որ մասնակիցներն են պասիվ և, ինչու, փորձել նրանց ներգրավել քննարկման մեջ,
- քաջալերել նախաձեռնողականությունը:

Մենք չենք կարող հաջողված կամ արդյունավետ մասնագիտական գործունեության հետազոտություն իրականացնել՝ առանց որոշակի հաղորդակցական հմտություններ կիրառելու, օրինակ՝

- վերաձևակերպել մեկ մասնակցի խոսքերը՝ պարզելու համար, արդյոք ամեն ինչ հասկանալի է մյուսների համար, թե ոչ,
- խոսել և գործել ըստ էության՝ կենտրոնանալով կոնկրետ կրթական հարցերի, նպատակների և ընթացիկ իրավիճակի վրա,
- ըմբռնել մասնակիցների հուզականային վիճակը, որոշակի հարցի վերաբերյալ նրանց զգայական ընկալումները, ինչը թույլ է տալիս խմբի անդամներին կենտրոնանալ գործունեության հետազոտության գլխավոր արժեքների վրա:
- պարզ հայտարարություններ անել, հակիրճ և հստակ ներկայացնել մտքերը:

Համագործակցային խումբը պետք է համաձայնության գա խմբային աշխատառճի բոլոր մանրամասների հարցում: Համաձայնության գալու համար խմբի անդամներից յուրաքանչյուրը ներկայացնում է այն գործնական

աշխատանքը, որն իրենց կարծիքով պետք է իրականացնի խումբը: Այնուհետև խումբը քննարկում է յուրաքանչյուր մասնակցի առաջարկը՝ մինչև համաձայնության գալը: Արդյունքում ձևավորվում է միայն փոխհամաձայնությամբ որոշումներ կայացնելու ձգտում:

Խմբային համերաշխությունը, համաձայնությունը նպաստում է որոշում կայացնելու գործընթացին, քանի որ այն պահանջում է մանրակարկիտ քննարկում և համագործակցություն: Սակայն խմբային համաձայնությունը չի նշանակում, որ խմբի անդամները զրկվում են անհամաձայնություն ցուցաբերելու, դժգոհելու կամ մերժելու իրավունքից: Սրանք ևս ահազանգ են, որ առկա են անհանգստացնող հանգամանքներ, տարակուսանք, և լրացուցիչ քննարկումների ու մեկնաբանությունների կարիք կա: Արդյունավետ խմբային համերաշխության համար կարևոր են հետևյալ երեք քայլերը՝

- բոլոր մասնակիցները պետք է ըստ էության ըմբռնեն քննարկման ենթակա հարցը,
- բոլոր մասնակիցները պետք է արտահայտեն իրենց մտքերն ու գաղափարները, պետք է բանակցեն և հասնեն լիարժեք փոխըմբռնման,
- կասկածներ, մտավախություններ արտահայտելը պետք է խրախուսվի, այլ ոչ թե մերժվի և դատապարտվի:

Հաջողության հասնելու բացառիկ կարևոր հանգամանք է խմբային աշխատանքը մանրամասն վերլուծելը: Հանդիպումներից յուրաքանչյուրի ավարտին կամ նաև ընթացքում խմբի անդամները քննարկում, վերլուծում են խմբի աշխատանքն ու մասնակիցների համագործակցությունն ու փոխներգործությունը՝ բացառապես հետագա աշխատանքը բարելավելու նպատակով: Եթե խումբը, համաձայնության գալով, որևէ որոշում է կայացրել, ապա անպայման պետք է կատարի այդ որոշումը, հակառակ դեպքում այն հաջորդ հանդիպման համար քննարկման առարկա պետք է դառնա:

Այսպիսով, համագործակցային մասնագիտական գործունեության հետազոտություն իրականացնելու համար խմբի բոլոր անդամները պետք է մշտապես լինեն հաղորդակցության մեջ, հասկանան հետազոտության գլխավոր նպատակը, անցկացնեն արդյունավետ հանդիպումներ, միասին խնդիրներ լուծեն, որոշումներ կայացնեն հետագա քայլերի վերաբերյալ, կառուցողական և ստեղծագործաբար մոտենան կոնֆլիկտներին, ընդունեն և գնահատեն խմբի անդամների միջև եղած տարբերություններն ու առանձնահատկությունները (Schmuck 111-115):

Ուսուցչի կողմից իր սեփական գործունեության ուսումնասիրությունը կրթական խնդիրների լուծման մոդել է, որը հնարավորություն է տալիս հետազոտություններ կատարել կենդանի, գործնական միջավայրում:

Մասնավարժական մասնագիտական գործունեության հետազոտությունը հիմնված է ուսուցչի ամենօրյա աշխատանքի և վերջինիս անձնական ու մասնագիտական նպատակների վրա: Դասարանում ուսուցչի կատարած աշխատանքների վերլուծության հիման վրա ուսուցման գործընթացը բարելավելու ձգտումը չափազանց կարևոր դեր է խաղում: Գործունեության հետազոտության արդյունքում շատ հաճախ հնարավոր է լինում պատասխանել կոնկրետ ուսուցմանը վերաբերող որոշակի առանձնահատուկ հարցի: Արդյունքում մեկ ուսուցչի մասնավոր փորձն ու հաջողությունները կարող են ուսանելի լինել նաև մյուս ուսուցիչների համար: Մենք գործ ունենք ուսուցչի աշխատանքն ուսումնասիրելու այնպիսի միջոցի հետ, որը թույլ է տալիս պարզել մասնագիտական խնդիրը լուծելու հաջողության հնարավորությունը և ավելի լավ հասկանալու հետևյալը.

- ուսուցման տարբեր խնդիրներ լուծելու մեթոդական ձևերը,
- կրթական ծրագրերի արժեքը,
- տեսության և դասարանում գործնական աշխատանքների միջև կապի ապահովումը,
- հետազոտություններ անցկացնելու մեթոդների արդյունավետությունը՝ տվյալ խնդրի առնչությամբ,
- աշակերտների հաջողությունների գրանցման մեթոդները:

Ուսուցման սեփական գործունեության ուսումնասիրության առանձնահատկությունն ու ուժը նրանում է, որ այն հիմնվում է կոնկրետ իրականության՝ դպրոցական միջավայրում, դասարանում առկա տարաբնույթ և բարդ հարաբերությունների վրա: Նման հետազոտություններն ուսուցչից պահանջում են կրթական ճիշտ հարցադրումներ կատարել՝ ինչպե՞ս, ե՞րբ, որտե՞ղ, ի՞նչ պատճառով և այլն, իսկ այնուհետև տալ տվյալ դասարանի հետ կապված կոնկրետ հարցերի պատասխանները: Նման մոտեցումները մեծապես տարբերվում են դասական էմպիրիկ մոտեցումներից, որոնք ոչ միշտ են համապատասխանում դասարանում առկա իրավիճակներին: Սա գործնական, կոնկրետ խնդիրների լուծման ուղի է, որոնց ուսուցիչները հաճախ են հանդիպում իրենց ամենօրյա մասնավարժական գործունեության ընթացքում (Աստվածատրյան 2004:91):

Ուսուցչի կողմից իր հետազոտական գործառույթը իրագործելու համար լայն հնարավորություններ կան, ինչի հիմքը նրա ամենօրյա դասարանային և արտադասարանային աշխատանքն է: Հետազոտության մշակումն ու իրականացումը փուլային գործընթաց է, քայլերի հստակ հաջորդականությամբ՝

- *Ախտորոշման փուլ*, որի ընթացքում սահմանվում են լուծումներ պահանջող խնդիրները կամ իրադրությունը:

- Նախապատրաստական փուլ, երբ առանձնացվում, մշակվում են այն գործողությունները, ռազմավարությունները, որոնք կարող են գործի դրվել և փոփոխել իրավիճակը:
- Գործունեության փուլ, որի ընթացքում կիրառվում է նորովի մշակված ռազմավարությունը և տվյալներ են հավաքագրվում:
- Գնահատման փուլ, որի ընթացքում ուսումնասիրվում և արժևորվում են արդյունքները, համակարգվում, վերլուծվում և եզրահանգումներ են արվում:

Ուսումնասիրության կարիք ունեցող խնդրի առանձնացումից հետո մշակվում է գործողությունների պլան (դաս, դասընթաց, կրթական ծրագիր...), որը թույլ կտա գտնել խնդրի պատասխանները կամ առնվազն ավելի լավ հասկանալ իրավիճակը:

Մշակված պլանի իրականացման ընթացքում կատարվում է տվյալների հավաքագրում (աշակերտների գրանցած առաջադիմությունը, ուսումնական արտադրանքը, ուսուցիչների կամ ծնողների մեկնաբանությունները, ինչպես նաև ուսուցիչ-հետազոտողի անձնական դիտարկումները):

Այսպես, տվյալների հավաքագրումը մանկավարժական մասնագիտական գործունեության հետազոտության ամեն մի բաղադրիչին բնորոշ հատկանիշ է: Իրականում պլանավորված և պարբերաբար տվյալների հավաքագրումը տարբերակում է մասնագիտական մանկավարժական գործունեության հետազոտությունը՝ մասնագիտական զարգացման այլ ձևերից:

Մանկավարժական մասնագիտական գործունեության հետազոտության ընթացքում տվյալների հավաքագրման համար կարող են օգտագործվել տարբեր մեթոդներ ու տեխնոլոգիաներ՝

- թղթապանակ կազմել և վարել - ուսումնական պլաններ, դասարանական գործունեության, իրադարձությունների նկարագրություններ, կրթական խնդրի շուրջ անձնական գաղտնիք չպարունակող տեղեկատվություն և այլն,
- ուսումնական նյութեր – ռեսուրսներ, ուսումնաօժանդակ գրականություն, ծրագրեր, նախագծեր,
- փաստաթղթերի հավաքածու – օրենքներ, կանոնակարգեր, կարգադրություններ, մասնակիցներ վերաբերյալ անհրաժեշտ փաստաթղթային հիմքեր, հետազոտության բովանդակությանը համապատասխան այլ փաստաթղթեր,
- ձայնագրություն - տեսագրություններ, ձայնագրություններ, լուսանկարներ, նկարներ, սլայդներ և այլն,

- հարցումներ - հարցաթերթեր, անձնական կարծիքներ, դատողություններ և համոզմունքներ, դիտողություններ և առաջարկներ,
- հարցազրույցներ, քննարկումներ – պլանավորված ոչ պլանային, դեմ առ դեմ, բանավոր, հեռավար փոխներգործության արդյունքներ:

Կարևոր է նշել այն, որ մանկավարժական մասնագիտական գործունեության հետազոտության տարբեր փուլերի ընթացքում մանկավարժ-հետազոտողը, բացի իր հիմնական մասնագիտական դերերից՝ տվյալ դեպքում որպես հետազոտություն իրականացնողից, ստանձնում է նաև պլանավորող-նախագծողի, առաջնորդի, մասնակցի, ունկնդրող-դիտորդի, լրագրողի և այլ դերեր:

Այսպիսով,

ամփոփելով պետք է նշել, որ մանկավարժական մասնագիտական հետազոտությունների դիմելը պարտադիր է բոլոր այն մասնագետների համար, ովքեր ցանկանում են բարելավել, զարգացնել իրենց մասնագիտական որակները և բարձրացնել իրենց գործունեության արդյունավետությունը (<http://www.infed.org/research/b-actress.htm>)

Սեփական մասնագիտական գործունեության ուսումնասիրությունը հնարավորություն է տալիս առանձնացնել որոշակի ուսումնական խնդիր, այն դիտարկել դասարանում և ավելի իրատեսական ու արդյունավետ դարձնել լուծումներ գտնել՝ միաժամանակ ներգրավելով ուսուցման տարբեր սուբյեկտներ: Նման հետազոտության արդյունքները ցանկալի է ներկայացնել գործընկերներ ուսուցիչներին, ինչը աշխատանքին կտա լայն մասնագիտական և հասարակական ուղղվածություն՝ շատերին հնարավորություն ընձեռելով օգտվել արդեն իսկ ձեռք բերված փորձից ու գիտելիքներից: Այս նպատակով արդյունավետ է կազմակերպել սեմինար-քննարկումներ, կլոր սեղաններ, զեկույցներ, ներկայացումներ, դասընթացի բաց դիտումներ և այլն:

Հետազոտության մեկ այլ տարատեսակ է Դեպքի ուսումնասիրությունը: Այս մոդելը ևս ճկուն է, քանի որ լայն տարածում ունի նաև որպես ուսուցման մեթոդ և այդ առումով ավելի ընդունելի է դարձել մանկավարժների լայն շրջանակի կողմից: Այս դեպքում հետազոտության առարկան մի ամբողջական դեպք, իրադարձություն կամ պատահար է, ինչը կարող է իր մեջ կրթական համալիր խնդիրներ պարունակել: Օրինակ՝ կարող են ընդգծվել որոշակի տեղեկատվություն դպրոցի, դասարանի, դասավանդման ոճի, ուսուցման սուբյեկտների փոխհարաբերությունների վերաբերյալ, հիմնախնդիր կամ հանգամանք, արգելք կամ խոչընդոտ: Այս ամենը կարող է վերաբերել ինչպես ամբողջ դասարանի, այնպես էլ որոշակի խմբի, երեխայի, անգամ ծնողի կամ դպրոցի որևէ այլ աշխատակցի: Օրինակ՝ ուսուցիչը փորձում է դասավանդման այլընտրանքային մեթոդներ կիրառել՝ աշակերտներին առաջարկելով նոր աշխատառճ, որի նպատակը

նրանց ստեղծագործական մտածողությունը զարգացնելն է: Այս առիթով խնդիր է ծագում երեխաների ծնողների հետ, որոնք «կասկածում են» այդ նոր մոտեցումների արդյունավետությանը: Այս մոդելն ուսուցչին հնարավորություն է տալիս անձնավորել կոնկրետ հանգամանքները՝ կոնկրետ դեպքն ավելի հասկանալի դարձնելու նպատակով:

Սկսել հետազոտությունը՝ ենթադրում է խնդրի լուծման նպատակով քայլեր ձեռնարկել կամ նոր գաղափարների և մոտեցումների քննարկում սկսել: Քննարկումները կամ խնդիրների վերլուծության ընթացքը կարող է լինել «բաց» կամ «փակ»: «Փակ» է այն դեպքում, երբ խնդիրներն ամբողջապես համարվում են լուծված, իսկ եթե «բաց» է, ապա խնդրի լուծման ուղիները բազմազան են, և հետազոտության ընթացքն էլ շարունակելի է: Սա նշանակում է, որ պետք է աշխատանքներն ավարտել՝ նկարագրելով առկա իրավիճակը, գուցե նաև ներկայացնել հետագա քայլերի հաջորդականությունը (Freeman 1998: 93-94):

Շատ կարևոր է հետազոտության արդյունքների պարբերաբար ներկայացումը խնդրով հետաքրքրված, շահագրգիռ լսարանին: Աշխատանքի, գործունեության, խնդրի լուծման ուղղությամբ ձեռնարկված միջոցառումները կամ գաղափարների փորձարկման վերջնական տվյալներն ու եզրահանգումները մշտապես պետք է լուսաբանվեն:

Ինչպես նշեցինք, սեփական մասնագիտական գործընթացի վերլուծությունը էական դեր է խաղում դասավանդող ուսուցչի աշխատանքում: Հաճախ ուսուցիչները մասնագիտական բնագոյով զգում են, թե ինչը դասարանում կգործի, իսկ ինչը՝ ոչ: Նրանք մշտապես ձգտում են լուծել դասարանում ծագող խնդիրները և շարունակական աշխատանք են տանում («բաց դեպք»): Սակայն ծնողներին, դպրոցի վարչակազմին մասնագիտական հիմնավորումներ են պետք՝ փորձի վրա հիմնված որոշակի կոնկրետ փաստարկներով: Սա ևս մեկ անգամ հաստատագրում է այն հանգամանքը, որ ուսուցչի հետազոտական գործառույթը իրագործվում է փաստարկված, մասնագիտորեն հիմնավորված վերջնարդյունքներ ներկայացնելու դեպքում՝ սահմանում, պլանավորում, իրականացում (կիրառում), վերլուծություն, համադրում և ամփոփում:

Հետազոտությունը ուսուցչին հնարավորություն է տալիս ավելի լավ հասկանալ և կողմնորոշվել նոր իրավիճակներում ու խնդիրներին ավելի արդյունավետ լուծումներ տալ: Մանկավարժական հետազոտությունների դիմելը պարտադիր է բոլոր այն մասնագետների համար, ովքեր ցանկանում են շարունակաբար, հետևողականորեն բարելավել, զարգացնել մասնագիտական որակները և բարձրացնել իրենց գործունեության արդյունավետությունը:

Այն հետազոտական գործունեությունը, որն իրականացնում է ուսուցիչը՝ իր մասնագիտական որակները զարգացնելու նպատակով, ինքնուրույն մշակված ռազմավարություն է: Այդ իսկ պատճառով անհրաժեշտ է համեմատել հետազոտությունների որոշ տեսակներ: Դրանք կարելի է խմբավորել ըստ որոշակի հատկանիշների. ավանդական հետազոտություն, որը վաղուց ի վեր կիրառվող, մշակված և կիրառման պատմական ճանապարհ անցած ձև է, և ոչ ավանդական՝ նորովի մոտեցում. յուրաքանչյուր մասնագետի կողմից սեփական գործունեությունը նորացնելու, զարգացնելու համար կատարվող նորամուծությունների ինքնուրույն մասնագիտական գործունեության հետազոտություն:

Հետազոտությունների այս տիպերը համեմատելու խնդիրը ոչ թե դրանք իրար հակադրելն է կամ հետազոտությունների առումով որևէ նոր, կտրուկ շրջադարձ գրանցելը, այլ այնպիսի մի մոտեցում ներկայացնելը, որը կարող է կիրառել ցանկացած մանկավարժ, գործող ուսուցիչ:

Բազմաթիվ գիտական հետազոտություններ, ատենախոսություններ, ուսումնասիրություններ, որոնք եղել են, կան ու լինելու են ի նպաստ գիտության առաջընթացի, բնականաբար ներառում են տարբեր լաբորատոր և ոլորտային փորձարկումներ: Հետազոտության այն ձևը, որն ուղղված է ամենօրյա պրակտիկ գործունեության ժամանակ տեղական, օբյեկտիվ/սուբյեկտիվ պատճառներով ծագած խնդիրները լուծելուն, ամենևին չի ենթադրում համեմատություն կամ այլընտրանք: Դրանք կարող են տեղեկատվության լայն դաշտ դառնալ գիտական աշխատություններում վարկածներ առաջադրելու, վերլուծությունների, եզրահանգումների, հայտնագործությունների համար (<http://www.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/lewin.htm>):

Մանկավարժական մասնագիտական գործունեության հետազոտությունը օգնում է մանկավարժական գործընթացի մասնակիցներին մտածել և տեղեկություններ հավաքել իրենց պրակտիկ գործունեության վերաբերյալ և այլընտրանքային ճանապարհներ փնտրել՝ բարելավելու համար իրենց իսկ աշխատանքը: Հետազոտող ուսուցիչները հետևում են նրան, թե ինչ են անում իրենք, կամ պետք է անեն, ինչ են մտածում և զգում՝ փնտրելով զանազան ստեղծագործական միջոցներ՝ իրենց գործունեությունը բարելավելու համար:

Այլ խոսքերով, մանկավարժական մասնագիտական գործունեության հետազոտությունը ինքնավերլուծության, կշռադատման և տեղեկությունների հավաքագրման և արժևորման գործընթաց է: Ցանկացած մասնագետի համար սեփական գործունեության հետազոտությունը շարունակական գործընթաց է՝ խթան ինքնակատարելագործման ու մասնագիտական զարգացման համար: Գործունեության հետազոտությունը ենթադրում է

ուսուցման գործընթացի նորացում, փոփոխություն: Երբ ուսուցիչներն ակտիվորեն զբաղվում են մանկավարժական մասնագիտական գործունեության հետազոտությամբ, ապա ավելի ու ավելի հնարավոր է դառնում դպրոցը ժամանակի ոգուն համապատասխանեցնելը:

Դպրոցները բարեփոխումների ընթացիկ շարժման մեջ չեն ընդգրկվի այնքան ժամանակ, քանի դեռ կրթության բոլոր սուբյեկտները չեն համագործակցում ուսուցման գործընթացի զարգացման հարցում, որտեղ սովորել՝ սովորելու համար գաղափարը, ստեղծագործ լինելու ձգտումը և համագործակցելով աշխատելը իրական գործընթացի չեն վերածվում: Թե՛ համագործակցային թիմը, թե՛ անհատապես աշխատող ուսուցիչները պետք է մտածեն այն մասին, թե ինչպիսին պետք է լինի դպրոցը, որն ի գորու է սպասարկելու աշակերտներից յուրաքանչյուրին և ամեն մեկին՝ ըստ նրանց առանձնահատկությունների և անհատականության (Sagor 1992:5):

Ընդունելով սեփական մասնագիտական գործունեության հետազոտության գաղափարը՝ հնարավոր կլինի ևս մեկ գործիքի տիրապետել, որը կօժանդակի դպրոցի շարունակական բարելավմանը: Սա միջոց է՝ ուսումնասիրելու դպրոցում տիրող իրական վիճակը, պրակտիկ գործունեության որակը և արդյունքները բարելավելու ուղիները: Այդ կերպ ուսուցիչը մասնագիտական աճ ունենալու, կատարելագործվելու հնարավորություն է ստանում, երբ սեփական մասնագիտական գործունեությունը հետազոտելով գնահատում և արժևորում է ուսուցման կոնկրետ գործընթացը, պատկերացնում է, թե ինչպես հնարավոր կլինի հասնել ցանկալի կրթական նպատակների: Իրականում սա պարբերական և շարունակական գործընթաց է, որն ուսուցիչներին հնարավորություն է տալիս ստուգելու իրենց տեսական գիտելիքները գործնականում, ինչպես նաև համոզվելու, որ իրենց աշխատանքը շարունակական բարելավման կարիք ունի:

## **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ**

1. Աստվածատրյան Մ., Արնաուդյան Ա., Օհանովա Ի., Երեմյան Լ., Հովհաննիսյան Ա., Թերզյան Գ., Լալայան Կ., Նոր մոտեցումներ ուսուցչիների պատրաստման գործընթացին. Այլընտրանքային մեկնաբանություն. Ձեռնարկ ուսուցիչների պատրաստման համար, Նոյյան տապան, Երևան, 2004, 91-95, 97, 118



2. Cohen L. & Manion L., Research methods in education. 5th ed., RoutledgeFalmer, Taylor and Francis e-Library, London, 2000, 226-228
3. Freeman D., Doing Teacher-Research: From Inquiry To Understanding, Heinle & Heinle Publishers, Canada, 1998, 5-7, 14, 34-38, 93-94
4. Sagor R., How to conduct collaborative action research, Association of Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Va., 1992, 5
5. Schmuck R. A. and Schmuck P. A., Group processes in the classroom, Wm C Brown Company Publishers, USA, Oregon, 2000, 11-16, 37-38
6. Schmuck R. A., Practical Action Research for Change, SkyLight Professional Development, Arlington Heights, Illinois, 1997, ix, 3-6, 19-23, 27-30, 31-32, 34-35, 49, 50-52, 71-73, 90-92, 99-100, 111-115
7. <http://www.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/lewin.htm>
8. <http://www.infed.org/research/b-actress.htm>

## REFERENCES

1. Astvac'atryan M., Arnaowdyan A., O'hanova I., Eremyan L., Hovhannisyan A., Terzyan G., Lalayan K., Nor motecowmner owsowcchineri patrastman gorc'y'nt'acin. Ayly'ntranqayin meknabanowt'yown. D'er'nark owsowcchineri patrastman hamar, Noyyan tapan, Er&an, 2004, 91-95, 97, 118

## АНАИТ АРНАУДЯН – ИССЛЕДОВАНИЕ И ОЦЕНКА СОБСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

***Ключевые слова:** исследование и оценка собственной профессиональной деятельности, тематическое исследование, самооценка, естественный процесс обучения, творческая среда*

Статья, озаглавленная «Исследование и оценка собственной профессиональной деятельности учителя», охватывает реализацию исследовательской функции учителем. Технология представляет собой

последовательность шагов, типичных для этой формы исследования, и пошаговую реализацию.

В статье обосновывается необходимость и возможности такого исследования для нынешних учителей, учитывая, что учитель всегда находится в живом, развивающемся естественном процессе и в творческой среде при выполнении своих профессиональных обязанностей. В статье использование технологии учителем для исследования и оценки его/ее собственной профессиональной деятельности подчеркивается акцентом на обеспечение профессионального роста учителя, самооценки и самоанализа, обмена передовым опытом и создания обширной базы данных практического обучения. Мы считаем, что систематичность таких исследований может помочь оценить инновации, внедренные в учебный процесс в результате непрерывной реформы.

#### **ANAHIT ARNAUDYAN – TEACHERS' ACTION RESEARCH AND EVALUATION**

**Keywords:** *action research, self-evaluation, case study, self-analysis, real teaching process, creative environment*

The article refers to the research function of the teachers. As a technology, the following sequence of steps and phases were presented for this form of research. The article provides a justification for the need and opportunities for conducting this form of research from the teachers' perspective, given the fact that teachers are in a dynamic and creative environment when performing their professional tasks. In the article the "Teacher's Action Research and Evaluation" is presented as a tool that supports the professional development, self-evaluation and self-analysis of the teacher, and the exchange of the best practices. We think that the continuous improvements together with the systematic implementation of this form of research can support the value of the innovation in the teaching processes.

**Ներկայացվել է՝ 07.02.2020**  
**Գրախոսվել է՝ 01.10.2019**

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՌԵՖԼԵՔՍԻԱՅԻ ՀԻՄՆԱԿԱՆ  
ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԸ ԵՎ ԲԱՂԱԴԻՐԻՉՆԵՐԸ**

**ՆԱՐԻՆԵ ՄԱՏԻՆՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ մասնագիտական ռեֆլեքսիա, ռեֆլեքսիվ խոսույթ, գործառույթ, արժեքային-իմաստային, ինքնաճանաչողություն, դրդապատճառային, կազմակերպական, քննադատական, դիագնոստիկ, նախագծում, հաղորդակցական*

Հոդվածում հանգամանորեն ներկայացվում են ուսուցչի մասնագիտական ռեֆլեքսիայի հիմնական բաղադրիչներն ու գործառույթները, վերլուծվում են դրա ձևավորման պայմանները և գործոնները, շեշտադրվում է ռեֆլեքսիվ մտածողության ձևավորման գործընթացում ուսուցչի ինքնուրույնության դերը: Քննության են առնվում ուսուցչի մասնագիտական ռեֆլեքսիայի արժեքային-իմաստային, անձնային և մասնագիտական որակների ինքնաճանաչողություն, դրդապատճառային-խթանող, քննադատական (գնահատական, վերահսկողություն, շտկում), ազդանշանային-կարգավորող, վերափոխող գործառույթները: Ուսուցչի մասնագիտական ռեֆլեքսիայի բաղադրիչները վերլուծելու համատեքստում առաջին պլան է մղվում մանկավարժական ռեֆլեքսիվ գործունեությունը, որը ներառում է նախագծում, ինքնավերլուծություն, ինքնագնահատման և ռեֆլեքսիվ մանկավարժական դժվարությունների հաղթահարման ռեֆլեքսիվ հնարներ: Կարևորվում է հատկապես ռեֆլեքսիայի կառուցողական, վերափոխիչ գործառույթը, որը քննադատական, փոխակերպական ռեֆլեքսիայի ձևավորման և զարգացման նախապայման է: Համեմատական կտրվածքով վերլուծվում են Մեզիրովի (ցկյանս ուսումնառության), Գրոսմանի (աջակցման), Բեյնի (ռեֆլեքսիվ պրակտիկայի), Հատոնի (ուսուցչի կրթության ռեֆլեքսիայի) մոդելները, որոնց արդյունքում առանձնացվում են ռեֆլեքսիայի նկարագրականից երկխոսականի անցման և քննադատական ռեֆլեքսիա անելու փուլերը: Մանկավարժական ռեֆլեքսիայի դիագնոստիկ, նախագծային, կազմակերպական, հաղորդակցական, իմաստաստեղծ, դրդապատճառային գործառույթների վերլուծությամբ ներկայացվում է մանկավարժական ռեֆլեքսիայի գործառական համակարգը:

Ուսուցիչն իր մասնագիտական պարտականությունները կատարելիս պետք է ոչ միայն իմաստավորի, վերաիմաստավորի, գնահատի իր գործողությունները, կատարած աշխատանքը, այլև բարելավի իր մոտեցումները, գործունեության եղանակները, ընթացակարգերը, վերափոխի իրեն և իր գործունեության միջավայրը:

Ուսուցչի մասնագիտական ռեֆլեքսիայի կարևոր բաղադրիչ է սեփական նախագծային գործողությունների ռեֆլեքսիվ գնահատումը, որը հնարավոր է իրականացնել, եթե նա հստակ պատկերացում ունի իր և սովորողների անհատական առանձնահատկությունների և հնարավորությունների մասին:

Հոգվածում նպատակ է դրվում վերլուծել մանկավարժական ռեֆլեքսիայի հիմնական գործառույթները, հաշվի առնելով կրթադաստիարակչական գործընթացի օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ գործոնները, ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերությունների դինամիկան, ինչպես նաև ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիայի ձևավորման առանձնահատկություններն արդի փուլում:

Մանկավարժական կամ կրթական ռեֆլեքսիան բովանդակային նոր բնութագրեր է ձեռք բերում ռեֆլեքսիվ խոսույթի ուսուցման տեսանկյունից, քանի որ այն նույնպես ենթադրում է դրական, համագործակցային երկխոսությունների, քննարկումների իրականացման գործընթաց (Garrison, Anderson & Archer 2000:87-105): Ըստ նրանց կողմից առաջարկվող ուսուցման մոդելի՝ սովորողը ներգրավվում է յուրահատուկ ճանաչողական գործընթացի մեջ, և այդ ընթացքում շարանուկաբար զարգանում են սովորողի ռեֆլեքսիվ կարողությունները, որոնք խթանում են նրա քննադատական-ռեֆլեքսիվ մտածողության զարգացումը:

Ընդհանուր առմամբ, ուսուցչի ռեֆլեքսիայի գործառույթները հստակեցնելու համար անհրաժեշտ է առանձնացնել ռեֆլեքսիայի բաղադրիչները: Ուսուցիչը պետք է ռեֆլեքսիա անելուց վերլուծի, գնահատի, ընդհանրացնի իր սեփական փորձը, ինչպես նաև հասկանա և վերաիմաստավորի այլ մանկավարժների փորձը: Նշված համատեքստում Ա.Ա.Բիզյաևան կարևորում է հեղինակային ռազմավարությունների ձևավորման և կիրառման հիմնախնդիրը: Ուսուցիչը, ըստ հեղինակի, «պետք է կարողանա ինքնուրույն բացահայտել և լուծել տարբեր բնույթի խնդիրներ՝ դրսևորելով մտածողության և գործողությունների ինքնատիպություն» (Бизяева 1993:78):

Լ.Ա.Կունակովսկայան առանձնացնում է մանկավարժական ռեֆլեքսիայի հետևյալ գործառույթները՝ «արժեքային-իմաստային, անձնային և մասնագիտական որակների ինքնաճանաչողություն, դրդապատճառային-

խթանող, քննադատական (գնահատական, վերահսկողություն, շտկում), ազդանշանային-կարգավորող, վերափոխող» (Кунаковская 2003:112):

Աշխատանքի ընթացքում մանկավարժն իր արժեքային համակարգի տեսանկյունից անդրադարձ է կատարում կրթադաստիարակչական ցանկացած երևույթի: Սակայն տվյալ երևույթի արժևորումը կարող է լինել ամբողջական և արդյունավետ, եթե այն իմաստավորվում է: Միայն սեփական գործունեության և սովորողների մտագործունեության արժևորման և իմաստավորման արդյունքում հնարավոր է խոսել անձնային և մասնագիտական որակների ինքնաճանաչողության մասին, որը, վերջիվերջո, մանկավարժական ռեֆլեքսիայի հիմքն է կազմում: Մանկավարժի դրդապատճառային-խթանող գործառույթը հնարավոր է իրականացնել, եթե դասավանդողի ուսուցողական դրդապատճառները համահունչ են սովորողների ճանաչողական դրդապատճառներին: Մանկավարժական ռեֆլեքսիայի քննադատական գործառույթը մասնագիտական ռեֆլեքսիայի հիմքն է, նրա առարկայական դրսևորումը: Բուն ռեֆլեքսիվ գործունեությունը յուրահատուկ կողավորման և ապակողավորման գործընթաց է ենթադրում, որի կարգավորումը և վերահսկումը պահանջում է համապատասխան մասնագիտական որակներ:

Մասնագիտական դժվարությունների ռեֆլեքսիվ լուծումը հիմնվում է մարդկային բանականության օրենքների վրա, որոնց հիմքում ընկած է ինքնակազմակերպվող մանկավարժ-սովորող համակարգը: Այդ հարաբերություններում ռեֆլեքսիվ մտածողությունը վճռորոշ դերակատարություն ունի:

Մանկավարժ-աշակերտ փոխհարաբերություններում առաջին պլան են մղվում մանկավարժական գործունեության ռեֆլեքսիվ ունակությունները, քանի որ մանկավարժական ռեֆլեքսիվ գործունեությունը ներառում է նախագծում, ինքնավերլուծություն, ինքնագնահատման և մանկավարժական դժվարությունների հաղթահարման ռեֆլեքսիվ հնարներ: Նույն համատեքստում առանձնանում են այն մասնագիտական գործողությունները, որոնք հիմնվում են ինքնատիպ որոշումներ կայացնելու, հաղորդակցական, տարբեր իրադրություններում ռեֆլեքսիա կատարելու կարողությունների վրա: Առանձնակի նշանակություն ունեն վերլուծության, ինքնավերլուծության, ինքնագնահատման, գործողությունների արդյունքների ինքնագնահատման կարողությունները:

Նշված կարողությունների և հմտությունների հիմքում ընկած են որոշակի գիտելիքներ, որոնք «վերաբերում են մասնագիտական-մանկավարժական դժվարությունների առաջացման հոգեբանական, մանկավարժական հիմքերին, ինչպես նաև ռեֆլեքսիայի հիմնական

հասկացություններին և կարգերին, մանկավարժական ռեֆլեքսիայի տեսական հիմքերին» (Найн 1998:190-191):

Կարևորվում է հատկապես ռեֆլեքսիայի կառուցողական, վերափոխիչ գործառույթը: Այդ պարագայում մենք գործ ունենք քննադատական, փոխակերպական ռեֆլեքսիայի հետ: Անձը, գործ ունենալով քննադատական հիմնախնդիրների և գործունեության ոլորտների հետ, կարող է ցուցաբերել տվյալ իրավիճակում փոփոխություններ անելու նախաձեռնություն:

Մեզիրովի մոդելը կարելի է անվանել ենթատեքստային-իրադրային, քանի որ ըստ նրա՝ ռեֆլեքսիան օգնում է սովորողին անդրադարձ անել սեփական հավատալիքներին, փոխափոխությանը՝ հաշվի առնելով տվյալ ոլորտին բնորոշ տարաբնույթ իրադրությունները: Նա նույնպես վստահ է, որ ռեֆլեքսիայի ավարտական փուլում կարելի է խոսել նրա կառուցողական, վերափոխիչ գործառույթի մասին (Mezirow 2006):

Գրոսմանի կողմից նախանշած ռեֆլեքսիայի չորս մակարդակներում՝ նկարագրական, մտավոր մշակման, փոխակերպական և ինտենսիվ, թե՛ դասավանդողը, թե՛ սովորողը տարբեր գործառույթներ են կատարում (Grossman 2008:1-15): Բավականին հետաքրքիր է Բեյնի և իր համախոհների կողմից ներկայացված ռեֆլեքսիայի մոդելը, ըստ որի՝ ռեֆլեքսիան ենթադրում է ներկայացում, արձագանք, վերաբերմունք, հիմնավորում և վերակառուցում (Bain 2002): Հատոնը և Սմիթը շեշտադրում են ռեֆլեքսիայի նկարագրականից երկխոսականի անցման և քննադատական ռեֆլեքսիա անելու փուլերը:

Ռեֆլեքսիային վերաբերող մանկավարժական և հոգեբանական գրականության ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ մանկավարժական ռեֆլեքսիան կատարում է դիագնոստիկ, նախագծային, կազմակերպական, հաղորդակցական, իմաստաստեղծ, դրապատճառային գործառույթներ (Ахраменко 2015, Бизяева 1993, Кунаковская 2003, Hutchinson 2006, Ash, Clayton & Atkinson 2005, Eyer, Giles & Schmeide 1996): Ըստ այդմ, ռեֆլեքսիան կատարում է նախ և առաջ ավտորոշող գործառույթ, որը ենթադրում է մանկավարժական գործընթացում ներգրավված անձանց մտավոր կարողությունների որոշում, նրանց փոխհարաբերությունների դինամիկայի և արդյունավետության բացահայտում: Մանկավարժական ռեֆլեքսիայի նախագծային գործառույթը ենթադրում է մանկավարժական գործընթացի մասնակիցների գործունեության, սերտ համագործակցության նախագծում և մոդելավորում: Մանկավարժական ռեֆլեքսիայի կազմակերպական գործառույթը միտված է ավելի արդյունավետ համագործակցության կազմակերպմանը: Ռեֆլեքսիայի հաղորդակցական գործառույթը ենթադրում է մանկավարժի և սովորողների միջև շփման ապահովումը: Մանկավարժական ռեֆլեքսիայի գործառական համակարգում

առաջին պլան է մղվում իմաստաստեղծ գործառույթը, որը հնարավորություն է ընձեռում սովորողների գիտակցության մեջ ձևավորելու սեփական գործունեության և փոխհարաբերությունների իմաստային հիմքերը: Դրդապատճառային գործառույթը ենթադրում է սովորողներին ուղղորդում և օժանդակում այնպես, որ նրանք կարողանան բնութագրել իրենց գործունեությունը և ամփոփել իրենց աշխատանքի արդյունքները: Մանկավարժական ռեֆլեքսիան կատարում է նաև շտկողական գործառույթ, որը մանկավարժական գործընթացի մասնակիցներին մղում է շտկելու իրենց գործունեությունը և փոխհարաբերությունները:

Ակնհայտ է, որ մանկավարժական ռեֆլեքսիայի գործառույթների շարունակական հստակեցումն օգնում է ճիշտ կազմակերպել ուսումնադաստիարակչական գործընթացը: Ուսուցիչը պետք է խնդիր դնի պլանավորելու, կարգավորելու և վերահսկելու ոչ միայն իր գործողությունները, այլև մտածողությունը: Մանկավարժության և հոգեբանության տեսաբանների կողմից ներմուծվում է «ինքնակարգավորվող մտածողություն» հասկացությունը (Panadero, Ernesto 2017, Hutchinson 2006): Կարելի է պնդել, որ ուսուցչի մասնագիտական կայացման գործում առանցքային նշանակություն ունեն ռեֆլեքսիայի ինքնակարգավորող և ինքնակազմակերպող գործառույթները:

Մանկավարժը ցանկացած իրադրությունում պետք է կարողանա գնահատել իր մտքերի ճշգրտությունը և տրամաբանական կապակցվածությունը: Մանկավարժական ռեֆլեքսիայի գործառական համակարգի տեսանկյունից նոր բովանդակային բնութագրեր են ձեռք բերում «մասնագիտական ինքնանույնականացում», «մասնագիտական ինքնագիտակցություն», «մասնագիտական ինքնահարգանք» հասկացությունները (Ахраменко 2015:912-914): Ուսուցիչը չի կարող բավարար մակարդակով իրականացնել իր մասնագիտական պարտականությունները, եթե համարժեք գնահատական չի տալիս իր և գործընկերների, ինչպես նաև սովորողների գործողություններին՝ մասնագիտական մակարդակում: Ուսուցիչը չի կարող գրանցել շոշափելի հաջողություններ մասնագիտական ոլորտում, եթե մասնագիտական կոմպետենցիայի զարգացումն իրագործվում է անձնային որակների, միջանձնային հարաբերությունների դերերի թերագնահատման հաշվին:

Մանկավարժական ռեֆլեքսիայի գործառույթները դիտարկվում են ոչ միայն ուսուցչի, այլև աշակերտների գործունեության, փոխգործակցության տեսանկյունից: Սովորողները նույնպես պետք է կարողանան ճիշտ ձևակերպել իրենց նպատակն ու խնդիրները, գնահատել ձեռք բերած արդյունքները և շտկել իրենց կրթական ուղին: Սովորողի ռեֆլեքսիվ

գործունեությունն օգնում է նրան գիտակցել իր անհատականությունը, եզակիությունը և նշանակությունը:

Կարևոր խնդիր է այն, թե ինչպես են մանկավարժները և աշակերտները համագործակցում փոխգործակցային ռեֆլեքսիվ մթնոլորտ, միջավայր ստեղծելու առումով: Թե՛ մանկավարժները, թե՛ սովորողները պետք է վերհիշեն, բացահայտեն, գիտակցեն իրենց գործունեության հիմնական բաղադրիչները, ճիշտ պատկերացում ունենան ուսուցման և ուսումնառության իմաստի, նշանակության, տեսակների, եղանակների, ստացված արդյունքների մասին: Մանկավարժը պետք է շարունակաբար, հետևողականորեն օգնի, աջակցի, որ սովորողները հստակ պատկերացում ունենան ուսումնառության եղանակների, ճանաչողության մեխանիզմների մասին:

Քննության առնելով ռեֆլեքսիան՝ հուզական, հուզազգայական, ուսումնական նյութի բովանդակության և ռեֆլեքսիվ գործունեության մակարդակներում՝ հնարավոր է ավելի կոնկրետացնել նշված գործառույթները, քանի որ հուզական մակարդակում խնդիր է դրվում նկարագրել սեփական հույզերը, զգացմունքները, ընդհանրապես, տրամադրությունը: Այդ պարագայում հնարավոր է դառնում նոր գիտակցական մակարդակում քննության առնել դրդապատճառային ռեֆլեքսիան, նոր տեսանկյունից դիտարկել նպատակադրման տարբեր դրսևորումները: Հնարավոր չէ պատկերացնել արժեքային-իմաստային, անձնային և մասնագիտական որակների ինքնաճանաչողության գործառույթների կատարումն առանց կարգավորելու, կառավարելու, վերահսկելու սեփական հույզերն ու զգացմունքները: Ռեֆլեքսիան և ինքնառեֆլեքսիան ենթադրում են քննադատական մտածողության շարունակական զարգացում, որն օգնում է թե՛ մանկավարժին, թե՛ սովորողին գնահատել ոչ միայն ուսումնական գործընթացի մասնակիցներին, այլև ինքն իրեն: Ինքնագնահատումը, ինքնավերահսկումը, ինքնաշտկումը քննադատական մտածողության զարգացման գործառույթի հիմնական բաղադրիչներն են: Այսինքն՝ մանկավարժական ռեֆլեքսիայի տարբեր մակարդակներում ավելի առերևույթ է դառնում ռեֆլեքսիայի բաղադրիչների տրամաբանական կապը: Գործունեության ռեֆլեքսիան ենթադրում է նախ և առաջ վերափոխող գործառույթը, քանի որ ամփոփելով կատարած գործը, աշխատանքը՝ անձը փորձում է բարելավել ստացված արդյունքները կամ ընդունված ընթացակարգերը: Միայն մանկավարժական ռեֆլեքսիայի նշված գործառույթների կատարումը կարող է բերել ցանկալի արդյունքի:

Այսպիսով, մանկավարժական ռեֆլեքսիայի հիմնական գործառույթները հնարավոր է ներկայացնել, երբ հաշվի ենք առնում ուսուցչի



և սովորողների փոխհարաբերությունները, համագործակցության մակարդակը, ուղղվածությունը, ռեֆլեքսիայի ձևավորման մանկավարժական և սոցիալական պայմանները: Հատկանշական է այն, որ մանկավարժական ռեֆլեքսիան կատարում է ոչ միայն դիագնոստիկ, հաղորդակցական, աջակցման, այլև վերափոխիչ, ուսուցման և դաստիարակության պայմանները շարունակաբար բարելավող, ինքնավերլուծական և ինքնագնահատման գործառույթներ: Կարևոր հետևություն է այն, որ մանկավարժական ռեֆլեքսիայի ոչ բավարար զարգացումը կարող է խոչընդոտել ոչ միայն ուսուցչի մասնագիտական առաջխաղացումը, այլև սովորողների գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերումը:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Ахраменко Е. В. Рефлексия современного учителя // Молодой ученый.-2015.-№24.-С.912-914.-URL <https://moluch.ru/archive/104/24560/> (дата обращения: 11.12.2018):
2. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: дис. ... канд. пси-хол. наук. СПб, 1993. - 186 с.
3. Кунаковская Л. А. Педагогическая рефлексия как фактор профессионального самосовершенствования учителя: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2003. -207 с.
4. Найн А. Я. Рефлексивное управление учебной деятельностью и развитие коммуникативной готовности студентов к вузовскому обучению: учеб. -метод. пособие. Челябинск: УралГАФК, 1998. – С. 190-191.
5. Ash, S., Clayton, P., & Atkinson, M. Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning. Journal of Community Service Learning, 2005, pp 49-60.
6. Bain, J.D., R. Ballantyne, C. Mills, and N.C. Lester , Reflecting on practice: Student teachers’ perspectives. Flaxton: Post Pressed,2002.
7. Berger Kaye, C. Work that is real: A pitcher cries for water to carry and a person for work that is real. Principal Leadership,10(6), 2010, pp 19-23.

8. Eyler, J., Giles, D. E., & Schmeide. A practitioner's guide to reflection in service learning: Student voices and reflections. A Technical Assistance Project funded by the Corporation for National Service. Nashville, TN.: Vanderbilt University, 1996.
9. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 2000, pp 87-105.
10. Giroux, H. *Teachers as intellectuals*. Westport: Bergin & Harvey, 1988.
11. Grossman, R. Structures for facilitating student reflection. *College Teaching* 57, no. 1:15\_22, 2008.
12. Hatton, N., and D. Smith. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11, no. 1: 33\_49, 1995.
13. Hutchinson, L. Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *The Elementary School Journal*, 106, 2006, pp 237-254. doi: <https://dx.doi.org/10.1086/501485>.
14. Mezirow, J. An overview of transformative learning. In *Lifelong learning*, ed. P. Sutherland and J. Crowther. London: Routledge, 2006.
15. Panadero, Ernesto "A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research". *Frontiers in Psychology*. 8 (442): 422, 2017. doi:10.3389/fpsyg.

## REFERENCES

1. Ahramenko E. V. Refleksija sovremennogo uchitelja // *Molodoj uchenyj*.-2015.-№24.-S.912-914.-URL <https://moluch.ru/archive/104/24560/> (data obrashhenija: 11.12.2018):
2. Bizjaeva A. A. *Refleksivnye processy v soznanii i dejatel'nosti uchitelja: dis. ... kand. psi-hol. nauk. SPb., 1993. -186 s.*

3. Kunakovskaja L. A. Pedagogičeskaja refleksija kak faktor professional'nogo samovershenstvovanija učitelja: dis. ... kand. ped. nauk. Voronezh, 2003. - 207 s.
4. Najn A. Ja. Refleksivnoe upravlenie učebnoj dejatel'nost'ju i razvitie kommunikativnoj gotovnosti studentov k vuzovskomu obuchenii: učeb.-metod. posobie. Čeljabinsk: UralGAFK, 1998. – S. 190-191.

#### **НАРИНЕ МАТИНЯН - ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ И КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ**

***Ключевые слова:** профессиональная рефлексия, рефлексивный дискурс, функция, ценностно-смысловое значение, самосознание, мотивационный, организационный, критический, диагностический, проектирование, коммуникационный*

В статье представлены в аналитическом плане основные компоненты и функции педагогической рефлексии учителя, учащихся с точки зрения их взаимоотношений, сотрудничества. Определены этапы развития педагогической рефлексии, рассмотрены факторы ее развития, педагогические и социальные условия формирования умений анализа процесса и результатов своей деятельности и деятельности своих коллег, а также учащихся со стороны учителя, умений самоанализа. Показано, что осознание и применение учителем основных функций педагогической рефлексии являются необходимым условием успешного осуществления профессионального долга.

#### **NARINE MATINYAN - BASIC FUNCTIONS AND COMPONENTS OF PEDAGOGICAL REFLECTION**

***Keywords:** professional reflection, reflexive discourse, function, value-semantic meaning, self-awareness, motivational, organizational, critical, diagnostic, design, communicative*

The article presents an analysis of the main components and functions of pedagogical reflection of teachers and students in terms of their interrelations and cooperation. It defines the stages of development of pedagogical reflection of the teacher, the factors, pedagogical and social conditions for the formation of

skills for analyzing the pedagogical process and the obtained results of his/her and colleagues' activities, as well as the students teaching/learning process. It shows that the teacher's consciousness and application of main functions of pedagogical reflection are a necessary prerequisite for the successful implementation of teachers' professional responsibility.

**Ներկայացվել է՝ 04.02.2020**

**Գրախոսվել է՝ 27.12.2019**

**Երաշխավորվել է ԲՊՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման  
մեթոդիկայի ամբիոնի կողմից՝ 16.01.2020**

**ՌԻՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐՋՆԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ  
ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ  
ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ**

**ԼՈՒԻԶԱ ՄԻԼԻՏՈՍՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ մասնագիտության քարտեզագրում, դիտարկում, սիմուլյացիա, դասղեկի օգնական, մինի դասեր, մանկավարժական կարողունակություն, ուսումնառության վերջնարդյունքներ, մասնագիտական պրակտիկա*

Հոդվածում ներկայացված են վերջնարդյունքահեն կրթության դերը և գործնական կարողությունների ձևավորման ուղիները «Մասնագիտական մանկավարժություն» կրթական ծրագրի շրջանակում: Այս նպատակի համար կատարվել է ՄԿԾ-ների ուսումնասիրություն, որի հիման վրա դուրս են բերվել այն հիմնախնդիրները, որոնք խոչընդոտում են մասնագիտական գործնական կարողությունների ձևավորմանը: Բուհերում ապագա մանկավարժներին մասնագիտական գործունեությանը նախապատրաստելն իրականացվում է մի շարք դասընթացների դասավանդման, ուսումնառության և մասնագիտական պրակտիկայի արդյունքում, որոնք քայլ առ քայլ նրանց մոտեցնում են տեսական դրույթների գործնական իրականացմանը: Պարզաբանված են մասնագիտական կարողությունների ձևավորման կարևորագույն մոտեցումները մանկավարժական պրակտիկայի իրականացման գործընթացում, որոնք փորձարկվել են տարբեր ուսումնական հաստատություններում: Մանկավարժական պրակտիկայի կազմակերպումն իրականացվում է փուլերով, որոնցից ամեն մեկի համար մշակվել և առաջարկվել են որոշակի գործունեությանն ուղղորդված համապատասխան հանձնարարականներ, որոնք նպաստում են տեսական ու գործնական ուսումնառության ներդաշնակեցմանը:

Ժամանակակից հասարակության զարգացման ուղիները թելադրում են կրթության բովանդակության և պրակտիկայի վերանայման անհրաժեշտություն:

Կրթության նորացման և բարենորոգումների հիմքում ընկած են մանկավարժական փորձի ուսումնասիրման, ընդհանրացման, տարածման և դասավանդման պրակտիկայում հոգեբանամանկավարժական գիտությունների կարևորագույն նվաճումների ներդրման խնդիրները:

Մանկավարժական առարկաների դասավանդման գործընթացում պրակտիկայից կտրվածությունը հանգեցնում է տեսական վերացական գիտելիքների տիրապետման գերակայությանը՝ գործնականի նկատմամբ: Ուսանողի համար մանկավարժական հասկացությունները մնում են իբրև սոսկ գիտական ձևակերպումներ, ուստի համակարգայնորեն չեն ընկալվում ոչ միայն դասի փուլերի բովանդակային հաջորդականությունը և մեթոդական փոփոխակցվածությունը, այլև ամբողջական մտածելակերպի ձևավորման գործընթացում առարկայի կատարած դերը և միջառարկայական կապերը: Այս առումով ուսումնառությունը դառնում է ինքնանպատակ և ոչ այնքան արդյունավետ:

Այս հոդվածի շրջանակում ներկայացնում ենք վերջնարդյունքահեն կրթության իրականացման այն մոտեցումները և գործընթացները, որոնք կիրառում ենք տեսական և գործնական դասավանդման և ուսումնառության գործընթացի ներդաշնակման, ուսանողների մասնագիտական կարողությունների, ինքնուրույն և ստեղծագործական մտածողության զարգացման համար:

Մանկավարժական կրթության ժամանակակից ամենակարևոր խնդիրներից մեկն ուսուցման տեսականացման հաղթահարումն է: Դասավանդման ակադեմիական ձևերը, մասնագիտական ուսուցման միջառարկայական ինտեգրման պակասը, հանձնարարվող նյութի մեծ ծավալն ընկալման մակարդակում պասիվ գիտելիքների ձեռքբերման պատճառ են դառնում: Մեր օրերում կրթության կազմակերպման ուսումնագիտակարգային մոդելին փոխարինելու է գալիս մոդուլային ուսուցման մոդելը: Վերաիմաստավորվում է ուսումնառության նպատակը, նյութի մտապահմանը և պարզ վերարտադրմանը փոխարինելու է գալիս կառուցողական մտածելակերպի ձևավորումը: Տեղի է ունենում ուսումնական գործընթացի մասնակիցների դերերի վերաիմաստավորում, ուսուցչակենտրոն մոտեցումից անցում դեպի աշակերտակենտրոն մոտեցման: Կրթությունը վերադառնում է «ի շրջան յուր», այսինքն՝ դասական անցյալի «Սովորում ենք ոչ թե դպրոցի, այլ կյանքի համար» բանաձևին: Սակայն դեռ շատ անելիքներ կան, որպեսզի կարողանանք հաղթահարել այն կաղապարները, որոնք խոչընդոտում են արդյունավետ ուսումնառությանը: Բուհերում ուսուցման կազմակերպման ձևը շարունակում է մնալ ուսանողական խումբ, դասախոսություն-սեմինար ձևի մեջ, այսինքն դաս-դասարանային ձևաչափում, քանի որ առկա են ուսումնական գործընթացի կազմակերպման այնպիսի կայուն բաղադրիչներ, ինչպիսիք են ծրագրերի կառուցվածքը, ուսումնառությանը հատկացվող ժամանակը և ուսումնառողների խմբերը, որոնք խոչընդոտում են կրթական ծրագրի ճկունությանը, նյութի յուրացման համար անձին

անհրաժեշտ ժամանակի տրամադրմանը և, ամենակարևորը, ուսանողի անհատական պլանի և ուսումնառության անհատական հետազոծի ստեղծմանը: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ բուհերը սահմանել են իրենց մասնագիտության կրթական ծրագրերի վերջնարդյունքները, սակայն խնդրահարույց են մնում առարկայական վերջնարդյունքները, քանի որ «առարկա» - «մոդուլ» համադրության մեջ նրանք չեն կարող նույն ձևով ներկայացված լինել, և այսօր կարիք կա հստակեցնելու մոդուլին ներկայացվող պահանջները և սկզբունքները:

Պետության և հասարակության առջև հառնում են կրթության կատարելագործման և մանկավարժական կադրերի պատրաստման բարդ խնդիրները: Ներկա օրերում ուսուցչական կադրերի պատրաստումը պետք է իրագործել «մանկավարժական կրթություն - դպրոց» ինտեգրված համակարգով, որում սերտորեն շաղկապված են տեսությունն ու պրակտիկան: Ապագա մանկավարժների ուսումնական պրակտիկան նախապատրաստվում է հոգեբանամանկավարժական առարկաների, օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկաների և մի շարք կամընտրական առարկաների ուսումնասիրության ընթացքում: Մանկավարժական պրակտիկայի կազմակերպումը կրթական հաստատություններում հանդիպում է մի շարք խնդիրների, որոնք պայմանավորված են ժամանակի սղության և ծրագրերի ծավալով: Օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման գործընթացում բավական շատ ժամանակ է հատկացվում լեզվի ուսուցմանը: Մասնագիտական մանկավարժական պատրաստվածության հատվածը նույնպես բեռնված է առարկաներով, որոնց իմացությունը հիմք է հանդիսանում մասնագիտական գիտելիքների ու կարողությունների ձևավորման համար: Այս ամենը մանկավարժական պրակտիկային հատկացվող չափաբաժնի նվազեցման պատճառ է դառնում, ուստի նոր մոտեցումների և իմաստավորման կարիք ունի: Այդ նպատակով մենք իրականացրինք ուսումնական գործընթացի հնարավորությունների գնահատում, որի արդյունքում ընդլայնեցինք օտար լեզվի ուսուցչի մասնագիտական գործնական կարողությունների ձևավորմանը միտված ուղիները:

Հաջորդ քայլով մենք ուսումնասիրեցինք մանկավարժի մասնագիտության կրթական ծրագրերը, դրանցում ընդգրկված դասընթացների բովանդակությունը և այն համադրեցինք մասնագիտական գրականության մեջ ներկայացված կարողունակությունների հետ: Այս ամենից հետո մասնագիտության կրթական ծրագրերի /ՄԿԾ/ վերանայման և նորերի ստեղծման անհրաժեշտություն առաջացավ, որն արդյունավետ իրականացնելու համար առաջին պլան բերվեցին մի շարք խնդիրներ, առանց որոնց հնարավոր չէր լինի իրականացնել պահանջարկ վայելող

մասնագետների պատրաստումն ու վերապատրաստումը: Առաջին կարևոր խնդիրն այն է, որ ՄԿԾ-ն պետք ներկայացվի ակնկալվող արդյունքներով և կարողունակություններով, որոնք բխում են «Որակավորումների ազգային շրջանակի», ոլորտի գործատուների և մասնագետների պահանջներից, այդ մասնագիտության շրջանակում իրականացված համեմատական վերլուծությունից /բենչմարքինգ/, չափորոշիչներից, գիտության և շահակիցների պահանջներից:

ՄԿԾ-ի ուսումնառության վերջնարդյունքների ձևակերպման գործընթացում կարևոր քայլ է մասնագիտության վերլուծությունը և քարտեզագրումը: Մենք կատարեցինք մասնագիտության վերլուծություն, որը ներառեց տվյալներ այդ աշխատանքի բովանդակության, անհրաժեշտ գիտելիքների, մասնագիտական որակների, գործառույթների, որակավորման պահանջների և բժշկական հակացուցումների վերաբերյալ: Մասնագիտական որակների քարտեզագրման համար կիրառվեց DACUM մեթոդը, որը գործնականորեն իրեն արդարացրել է որպես ընտրված մասնագիտությունը պարբերաբար վերլուծելու եզակի, արագ, արդյունավետ, փորձարկված, վստահելի և հուսալի մեթոդ, որի վերջնարդյունքում քարտեզագրվում են կարողունակությունները և բաղադրիչները (Norton 2002:1):

Մասնագիտական կարողունակությունները ներկայացնում են այն մակարդակը, որը պահանջվում է մասնագիտության մեջ հաջողության հասնելու կամ աշխատանքը լավ կատարելու համար, և սահմանվում են որպես պահանջ, որը կենտրոնանում է մասնագիտության հետ կապված արդյունքների վրա՝ ինչն ի վիճակի կլինի անել սովորողը ուսուցման գործընթացից հետո /ուսումնառության վերջնարդյունքներ/ (ըստ Կարախանյանի...2017):

Համաձայն Ջ. Բիգսի՝ ուսումնառության վերջնարդյունքների վրա հիմնված մոտեցումը տեսականորեն ենթադրում է դասընթացի կամ ուսումնական ծրագրի բոլոր բաղադրիչների կառուցվածքային դասավորվածություն, որպեսզի ուսանողին օգնի հասնելու նույն այդ վերջնարդյունքներին (Biggs 2003:165-203):

Ուսումնառության վերջնարդյունքների վրա հիմնված ուսուցման գործընթացում կրթական արդյունքներն արտահայտված են պարզ և ճշգրիտ, որոշում են կրթական ծրագրերի բովանդակությունը և կառուցվածքը, դասավանդման մեթոդներն ու ռազմավարությունը, առաջարկվող դասընթացները, գնահատման գործընթացը, կրթական միջավայրը և կրթական ծրագրերի ժամանակացույցը: Միևնույն ժամանակ ուսումնառության վերջնարդյունքների կիրառումը օգտակար ուղեցույց է



շահակիցների համար, քանի որ դրանք ապահովում են առարկաների և կրթական ոլորտների միջև արդյունքների համադրելիությունը օգնում են՝

- ուսանողներին՝ հասկանալու, թե իրենցից ինչ է ակնկալվում ուսումնառության ընթացքում,

- դասախոսներին՝ կենտրոնանալու ուսանողի կողմից համապատասխան գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերման, համապատասխան ուսումնառության, դասավանդման և գնահատման ռազմավարություն և մեթոդներ ընտրելու անհրաժեշտության վրա,

- դասախոսին և ուսանողին՝ ուսանողի առաջընթացը չափելու վրա: Այս ամենի հիման վրա ձևակերպվեցին վերջնարդյունքներ՝ հետևյալ ոլորտների վերաբերյալ.

- մասնագիտական գիտելիք և իմացություն,
- գործնական մասնագիտական կարողություններ,
- ընդհանրական (փոխանցելի) կարողություններ (Միլիտոսյան 2018:70-71):

Այս վերջնարդյունքները համադրվեցին ՈԱՇ-ի և ոլորտային շրջանակի հետ (ՈԱՇ 2016:7-8, ՈԱՇ բառարան 2017:54):

Ուսումնասիրության հաջորդ փուլում այդ վերջնարդյունքների հիման վրա ձևակերպվեցին դասընթացների արդյունքները, որոնք հիմք հանդիսացան դասավանդման ուսումնառության տեսական և գործնական բովանդակության մշակման համար (ըստ Բուդաղյանի...2017): Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ դասընթացները պետք է ներառեն նաև չափելի գործնական և ինքնուրույն աշխատանք՝ մենք վերջնարդյունքներին համապատասխան մշակեցինք լսարանային, արտալսարանային աշխատանքների և պրակտիկայի բովանդակությունը:

Մասնագիտական պրակտիկան ուսումնական գործընթացի կարևոր բաղադրիչն է: Այն միավորում է իմացական, զարգացնող և անձնակողմնորոշիչ բոլոր կարևոր գաղափարները, որոնք ղեկավարվում են տեսական և մեթոդական ուղղորդումներով և հիմք են ծառայում հարացույցի ձևակերպման համար: Ժամանակակից կրթության բնագավառում առկա հարացույցները նպատակաուղղված են որոշակի գործառույթների իրականացմանը՝ անձի իմացական և ճանաչողական կարողությունների զարգացմանը և ակտիվ գործունեության մեջ դրանց ներգրավմանը: Ժամանակակից հասարակության պահանջն է, որպեսզի ուսումնառությունը նպաստի անձի ինքնաիրացմանը, շահագրգռվածությանը:

Վերը շարադրվածի հիման վրա մշակվել և փորձարկվել են ուսումնական գործընթացի և շարունակական պրակտիկայի այն

մոտեցումները, որոնց նպատակն է շեշտադրել մասնագիտական կարողությունների ձևավորումը: Այս աշխատանքը կազմակերպվելու է փուլերով, ամեն փուլի համար մշակվելու և առաջարկվելու են համապատասխան հանձնարարականներ՝ որոնցով ուսանողներին ուղորդելու ենք մասնագիտական կարողությունները և հմտությունները ձևավորել քայլ առ քայլ որոշակի գործունեությամբ: Հաշվարկվել են դասախոսի և ուսանողի բեռնվածությունը և հաշվետվության ձևերը:

#### **Ուսանողի հաշվետվության ձևերը**

Մշակվել են հաշվետվության մի շարք ձևեր, որոնք առավել համակողմանի են ներկայացնում պրակտիկայի ընթացքում ուսանողի կատարած աշխատանքը՝ միաժամանակ սևեռելով նրա ուշադրությունը մանկավարժի գործունեության տարբեր կողմերի վրա.

- ամեն կիսամյակի ավարտին ուսանողը ներկայացնում է իր թղթապանակը, որում արտացոլված է նրա դիտումների, հետազոտությունների և գործնական հանձնարարությունների կատարման ընթացքը,
- յուրաքանչյուր կիսամյակի ավարտին թղթապանակը պետք է ունենա գնահատում /որակական և քանակական/,
- ուսանողի թղթապանակը ներկայացվում է նաև ուսումնառության ավարտին:

#### **Դասախոսի պարտականությունները**

- դասախոսն ուսանողական խմբի թյուֆորն է, որն ուսանողին ուղեկցում և աջակցում է ուսումնառության այս ձևի ողջ ընթացքում,
- դասախոսն ուսանողների հետ կազմում է ուսանողի այդ կիսամյակի պրակտիկայի իրականացման անհատական պլանը,
- դասախոսն ուսանողներին տրամադրում է պրակտիկայի հանձնարարությունները, առաջին օրը ուղեկցում է նրանց դպրոց, իսկ մնացած այցելությունները կատարվում են՝ ըստ ուսանողի անհատական պլանի:

Ապագա մանկավարժների մասնագիտական գործունեության նախապատրաստումն իրականացվում է մի շարք դասընթացների ուսումնառության արդյունքում, որոնք քայլ առ քայլ նրան մոտեցնում են տեսական դրույթների գործնական իրականացմանը: Այդ փուլերը ներկայացնենք ավելի հանգամանորեն:

#### **ա/ Տեսական պարապմունքներ**

Տեսական նյութի մատուցման ընթացքում կիրառվում են ուսուցման ժամանակակից մանկավարժական տեխնոլոգիաներ, որոնք ուսանողներին դրդում են ակտիվ գործունեության և նպաստում են ոչ միայն գիտելիքների ձեռքբերմանը, այլև մասնագիտական կարողությունների ձևավորմանը:

Մանկավարժական շարքի առարկաների ուսումնասիրության ընթացքում կազմակերպվում են աշխատանքներ, որոնք նպաստելու են ուսանող-դպրոց համագործակցությանը: Այդ մոտեցումները օգնում են ուսանողներին՝

- մշակել տեսական նյութը և վերջինիս վերաբերյալ իրականացնել հանձնարարականներ, որոնք կօգնեն տեսական նյութի հետ աշխատելու կարողությունների ձեռքբերմանը,
- տեսական դրույթները ուսումնասիրել գործնական կիրառության մեջ,
- կատարել ուսումնական հետազոտություն՝ կիրառելով նախապես մշակված հանձնարարությունները,
- տեսական նյութի մատուցման ընթացքում կիրառել ուսուցման ժամանակակից մանկավարժական տեխնոլոգիաներ, ինտերակտիվ և համագործակցային մեթոդներ, որոնք ուսանողներին մղում են ակտիվ գործունեության և նպաստում են ոչ միայն գիտելիքների ձեռքբերմանը, այլև մասնագիտական կարողությունների ձևավորմանը /պրեզենտացիաներ, քննարկումներ, խմբային աշխատանքներ, ստենդային զեկույցներ, պատկերասրահ/:
- կատարել դիտում՝ կիրառելով դիտման քարտեր:

Պրակտիկայի առաջին փուլը դիտումն է: Ինչպե՞ս դիտել և ի՞նչը դիտել: Դասապրոցեսը բազմաթիվ և տարբեր գործընթացների ու կուտակված փաստերի համադրություն է: Եթե ուսանողին դեմ-հանդիման թողնես այդ գորդյան հանգույցի առջև, ապա վերջում կունենաս միայն ընդհանուր կարծիք՝ լավ էր, թե՞ ոչ:

Դիտելը մանկավարժական պրակտիկայի ժամանակ պետք է ուղղորդված լինի: Հակառակ դեպքում կունենանք ապարդյուն կորսված ժամանակ, որից ուսանողը ոչինչ չի ստանա: Ընդ որում՝ դիտման արդյունավետության համար բավական չէ ունենալ որոշակի նպատակ և հարցաշար: Կարևոր է, թե ինչպես ենք նախապատրաստել այդ դիտումը, և որքանով է ուսանողն ի վիճակի ընկալել և վերլուծել դիտածը:

Այդ հարցի լուծման համար մենք առարկայի դասավանդվող թեմաները սերտորեն փոխկապակցում ենք հետազայում անցկացվող դիտման հետ: Այսինքն, ուսանողին տալով որոշակի բնագավառի գիտելիքներ՝ հետո կազմակերպում ենք դրանց դիտումը, որով հստակեցվում է, թե ինչպես է այն կիրառվում դասապրոցեսում, որքանով է այն արդյունավետ և որքանով է հետաքրքրում աշակերտներին: Այս պարագայում ուսանողն ունենում է նյութ, որի վրա կարող է աշխատել: Դիտման փուլն իրականացվում է երեք ենթափուլով:

1. Դիտումը սկսվում է դպրոցի հետ ծանոթացումից:

2. Դիտման հաջորդ ենթափուլում ուսանողներն իրականացնում են դասախոսումներ նախապես կազմած դիտման քարտերի օգնությամբ

Դիտման արդյունքները վերլուծվում են ուսանողների հետ համատեղ՝ վերհանելով այն բոլոր հարցերը, որոնք առաջացել են աշխատանքի ընթացքում: Վերլուծության ժամանակ քննարկումների միջոցով ձևավորվում են նաև պատասխանները:

Դիտման քարտի օգտագործումը օգնում է պարզել, թե որքանով է ուսանողը կարողանում՝

- կատարել ամբողջից մասնավորեցված գործոնների դիտարկում,
- կատարել նշումներ, որոնք կօգտագործվեն դասի վերլուծության ընթացքում,
- յուրացնել տեսական նյութը:

3. Դիտման երրորդ ենթափուլում դասարանը և աշակերտը դիտվում են ինչպես դասի, այնպես էլ արտադասարանային միջոցառումների ժամանակ: Այս փուլում ևս ուսանողները դիտումը կատարում են խիստ որոշակի նպատակներով: Դասարանի ուսումնասիրության ժամանակ դիտվում են դասարանի մթնոլորտը, համատեղ գործունեությունը, ավանդույթները, համագործակցությունը, հանդուրժողականությունը, սոցիոմետրիկ հետազոտության միջոցով պարզվում են միջանձնային փոխհարաբերությունները, արտադասարանային միջոցառումները, դասարան-դասղեկ-ծնող փոխհարաբերությունները և այլն:

Դիտման փուլի հանձնարարություններն արդեն ուսանողի ինքնուրույն աշխատանքի մասն են կազմում և ներառվում են նրա թղթապանակում:

#### **բ/ Սեմինար և գործնական պարապմունքներ**

Սեմինար և գործնական պարապմունքների ժամանակ ուսանողներին տրվում են իրավիճակների վերլուծությանը և մանկավարժական կանխատեսմանն ուղղված հանձնարարություններ, որոնք նպաստում են մասնագիտական որոշակի կարողությունների ձևավորմանը և սեմինարների առավել նպատակային անցկացմանը:

Սեմինարների ժամանակ կարևոր տեղ է հատկացվում նաև նախագծի մեթոդի կիրառմանը: Նախագծի մեթոդով աշխատելիս ուսանողները ձեռք են բերում համագործակցային և ստեղծագործական կարողություններ, տեղեկատվության իրականացման հմտություններ:

Այդ պարապմունքները կարող են կրել հետազոտական բնույթ, լինել ինտեգրված, որում իբրև թեմատիկ միավոր հանդես են գալիս մանկավարժություն և օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա առարկաների նյութը:

«Մանկավարժական իրավիճակների» և «մանկավարժական խնդիրների» կիրառումը հնարավորություն է տալիս վերլուծել՝

հիմնավորելով սեփական տեսակետը՝ հընթացս կիրառելով մանկավարժության հասկացական ապարատը: Այդ նպատակով արդյունավետ է «դեպքի ուսումնասիրություն» կամ «Case study» մեթոդը: «Դեպքի ուսումնասիրությունը» մեթոդների այն խմբին է պատկանում, որոնք ընդհանուր նպատակի ծառայեցնելու համար ներառում են տարբեր մեթոդների բաղադրիչներ, այլ կերպ ասած՝ ինտեգրում են մի շարք մեթոդական հնարներ: Ուսումնասիրվող դեպքի բնույթից ելնելով՝ ուսուցիչը կարող է դիմել *մտազրոհի (մտքերի փարափ), բանավեճի, դերային խաղի* մեթոդների օգնությանը, աշխատանքը կազմակերպել համագործակցային խմբերով և այլն: Այսպիսով, «դեպքի ուսումնասիրություն» մեթոդը կարող է բնութագրվել որպես դեպքի դերային ներկայացում, դեպքի վերաբերյալ մտքերի փոխանակություն, կարծիքների, գաղափարների ազատ շարադրում, մտքերի գեներացիա: «Դեպքի ուսումնասիրության» ընթացքում բանավեճերի, քննարկումների միջոցով կատարվում է դեպքի մանրամասն վերլուծություն, դասախոսության կամ խոսքային ներկայացման (պրեզենտացիայի) միջոցով մատուցվում է առկա կամ ենթադրվող (վարկածային) տարբերակ, հարցադրումներ, արվում են եզրահանգումներ (Կրթության արդի հիմնախնդիրներ...2005:7-11):

**գ/ Ուսանողի ուսումնահետազոտական աշխատանք**

Ուսանողի ուսումնահետազոտական աշխատանքներում /ռեֆերատներ, կուրսային, ավարտական աշխատանքներ, թեզեր/ ներառվում են գործնական հետազոտություններ, որոնք հնարավորություն են տալիս կատարելու ուսումնական հետազոտություն՝ կիրառելով նախապես մշակված հանձնարարություններ և ապահովում են դպրոցի հետ համագործակցությունը: Թեզերի, ավարտական և կուրսային աշխատանքների թեմաների ընտրության ժամանակ կարևորվում են այն ուղղությունները, որոնք վեր են հանվել ուսանողների հարցումների և կլոր-սեղան քննարկումների արդյունքում:

Մասնագիտական գործունեությանը նախապատրաստելու համար կարևոր է ապագա մասնագետի մոտ փաստաթղթերի հետ աշխատելու կարողություններ ձևավորելը:

**դ/ Սիմուլյացիոն ուսումնառությունը** ներառում է կոնկրետ առաջադրանքի կազմակերպումը և իրականացումը, որը հաջողությամբ նմանակում է իսկական մանկավարժական մթնոլորտի իրավիճակ, պայմաններ և դժվարություններ՝ ուսանողին հնարավորություն տալով լուծումներ առաջարկել: Սիմուլյացիան յուրահատուկ խնդիրներով գործնական կառուցվածքային վարժություն է, որտեղ ընդգրկված են կոնկրետ առաջադրանքի կազմակերպումը և իրականացումը: Այն փորձում է կրկնօրինակել իրական կյանքի պայմանները: Արդյունավետ

լինելու համար սիմուլյացիաները պետք է հաջողությամբ ստեղծեն իսկական իրավիճակի մթնոլորտը, պայմանները, դժվարությունները:

Ուսուցչի գործունեության կարևորագույն բնագավառը դասավանդումն է, որին մենք նպատակաուղղված ձևով նախապատրաստում ենք ուսանողին: Աշակերտների և ուսուցիչների հետ շփման արդյունքում ուսանողների մեջ ձևավորվում են որոշակի կարողություններ, որոնք պետք է զարգանան և կատարելագործվեն դասավանդման փուլում:

**Ե/ Միկրոդասերի** նպատակն է հնարավորություն տալ ուսանողին պլանավորելու և իրականացնելու դասավանդում՝ ընտրելով դասի այն փուլը, որում ինքն իրեն ավելի վստահ է զգում, ինչը հնարավորություն է տալիս հաղթահարել ներքին լարվածությունը: Չցանկանալով ուսանողներին ծանրաբեռնել՝ ամենասկզբում մենք արմատավորեցինք միկրոդասերի գաղափարը, որի ընթացքում ուսանողը հղկում է մեկ կամ երկու մանկավարժական կարողություն: Հիմնական նպատակն այն է, որ ուսանողը քայլ առ քայլ ներգրավվում է դասավանդման այն գործընթացի մեջ, որը հետզհետե բարդացվում է: Այս փուլը բաղկացած է երկու մասից՝ դիտարկում և բուն միկրոդասեր (Միլիտոսյան ... 2003:38):

Առաջին մասում ուսանողները լսում և վերլուծում են դասը: Յուրաքանչյուրը կենտրոնանում է այն հատվածի վրա, որի դասավանդմանը նախապատրաստվում է ինքը: Դասը պլանավորվում է համատեղ, սակայն դասի առանձին փուլերը նախապատրաստվում և անցկացվում են տարբեր պրակտիկանտների կողմից: Այս պարագայում լուծվում են հետևյալ խնդիրները.

- դասը պլանավորում են միասին, այսինքն՝ իրագործվում է մանկավարժական խմբային համագործակցություն,
- դասի փուլերը ներդաշնակորեն հաջորդում են միմյանց, իրականացվում է գործունեության հստակ պլանավորում,
- ուսանողն ընտրում է դասի այն փուլը, որին ավելի պատրաստ է զգում իրեն,
- հաղթահարվում է դասարանի, դասը վարելու և տապալելու նկատմամբ ունեցած նախնական վախը, որովհետև միշտ ակնկալվում է աջակցություն,
- հոգեբանական դժվարությունների հաղթահարմանը զուգընթաց միկրոդասի տևողությունը հետզհետե ընդլայնվում է մինչև ամբողջական դասի անցկացումը: Միկրոդասերի կիրառման երկարատև փորձն արդարացվել է. պրակտիկանտն աստիճանաբար և ավելի վստահաբար է մուտք գործում ուսումնական գործընթաց, մանկավարժական կարողությունների ձեռքբերումն իրականանում է հարմարեցված պայմաններում: Պրակտիկանտներն ամբողջական դասավանդման են անցնում հոգեբանորեն և մեթոդապես ավելի նախապատրաստված:

**զ/ Արտադասարանային աշխատանքներ՝ դասղեկի օգնական**

Կարևոր է որպեսզի ուսանողը մասնակցի արտադասարանային աշխատանքներին, հանդես գա որպես դասղեկի օգնական: Եթե նախորդ փուլը նախատեսված է դիտման և մասնակի ակտիվության համար, ապա այս փուլը նվիրված է ակտիվ մանկավարժական գործունեությանը: Այս փուլի պրակտիկան կոչվում է «դասղեկի օգնական»: Նախորդ փուլերի ընթացքում ուսանողներից ամեն մեկն արդեն կողմնորոշվում է, թե որ դասարանի հետ կարող է և կցանկանա աշխատել:

Պրակտիկայի այս փուլում կարևոր պայման է տարաբնույթ միջոցառումների անցկացումը: Թեմայի ընտրությունից հետո ուսանողը պետք է կարողանա հստակ ձևակերպել միջոցառման նպատակը և խնդիրները: Ցանկալի է, որ միջոցառման մեջ դասարանի բոլոր աշակերտները ներգրավված լինեն ըստ իրենց կարողությունների: Վերջիններս պետք է մասնակցեն աշխատանքի կազմակերպման բոլոր փուլերին: Դա նպաստում է ինքնաճանաչմանը, անձնային կարողությունների ակտիվացմանը, միջանձնային հարաբերությունների կայունացմանը, փոխադարձ մերձեցմանը: Միջոցառման ավարտից հետո այն պետք է վերլուծվի ուսանողների, ուսուցիչների և մեթոդիստի մասնակցությամբ:

**է/ Անընդմեջ պրակտիկան** տևում է վեց շաբաթ: Այն ավարտական փուլի նախադիպլոմային պրակտիկան է, որը բավական հագեցած բովանդակություն ունի: Ուսանողը հանդես է գալիս և «իբրև առարկայի ուսուցիչ» և «իբրև դասղեկ»: Պրակտիկայի ծրագրին համապատասխան նա պլանավորում և իրագործում է այդ ամբողջ ժամանակահատվածի աշխատանքը, որն իր մեջ կրում է նախորդ պրակտիկաների ընթացքում քայլ առ քայլ համադրված ամբողջական բովանդակությունը: Այս փուլում հետևողականորեն իրագործվող դասղեկական ժամերին աշակերտները պրակտիկանտի և ուսուցչի օգնությամբ ճանաչում են աշխարհը, դատողություններ անում, բանավիճում և հանգում եզրակացության, որը կկրի անհատական բնույթ և կլինի ինքնուրույն մտածողության արդյունք: Այդ եզրակացությունը դեռ բազմիցս կվերանայվի նրա կողմից, բայց միասին աշխատելու և ինքնուրույն դատողություն անելու կարևոր գաղափարը կշարունակի ծլարձակել: Պրակտիկայի ամփոփումը կատարվում է դպրոցում՝ համաժողովի ժամանակ: Մանկավարժական պրակտիկայի ծրագրում և թղթապանակում հստակ նշված է, թե ինչ փաստաթուղթ է ուսանողը հանձնում ամեն փուլից հետո: Այս փաստաթղթերը հնարավորություն են տալիս ուսումնասիրել ուսանողների կատարած աշխատանքի դինամիկան, թե որքանով են նրանք հասկացել հանձնարարությունը, ինչպես են կատարել, ինչ դիտումներ և

առաջարկություններ ունեն, ինչ դիդակտիկ պարագաներ են պատրաստել և նվիրել դպրոցին: Հաշվետվության մեջ ուսանողը նշում է իր կատարած աշխատանքը, տալիս ձեռքբերածի գնահատականը, գրառում իր դիտողություններն ու առաջարկությունները: Պրակտիկայի ժամանակ ուսանողներին առաջարկվում է տեսագրել և նկարել այն աշխատանքները, որոնք իրենց կարծիքով լավ են ստացվել և այդ նյութերը CD սկավառակով զետեղել պրակտիկայի թղթապանակում:

Պրակտիկաների ընթացքում ուսանողը վարում է թղթապանակ, որտեղ արտացոլվում են, նրա դասալուսմանը, արտադասարանային միջոցառման վերաբերյալ գրառումները, մտքերը, հաղթահարած կամ չհաղթահարած, բայց լուծումներ ենթադրող դժվարությունները, գիտական և մեթոդական նոր ձեռքբերումները: Կարևոր տեղ է հատկացվում նաև պրակտիկանտ-ուսուցչի ինքնագնահատմանը: «Ինքնագնահատումը պետք է դիտարկենք որպես զարգացնող գնահատման տեսակ, որի ժամանակ ուսուցիչն անում է կշռադատում, գնահատում է իր իսկ աշխատանքի գործընթացը, նախօրոք սահմանում չափորոշիչ/չափանիշների կատարման որակը: Նա համադրում է իր ուժեղ և թույլ կողմերը և պրակտիկ գործունեության մեջ հենց կշռադատության և վերլուծության հիման վրա կատարում փոփոխություններ» (ըստ Andrade and Du 2007):

Պրակտիկայի մանրակրկիտ ծրագրավորումը, իրագործումը և ուսումնական գործընթացում դրան նշանակալի դերի հատկացումը հնարավորություն են տալիս հաղթահարել այն հակասությունը, որն այսօր առկա է ակտիվ ուսուցման տեսական դրույթների և դասավանդման գործող համակարգի միջև:

**ը/ամառային կամ ճամբարային պրակտիկան** իրականացվում է կամավորության սկզբունքով, սակայն շահագրգռելու նպատակով այդ աշխատանքներին մասնակցելու համար ուսանողների ընդհանուր պրակտիկայի բազմաբաղադրիչ գնահատումն ավելանում է 20%-ով:

Վերը նշված բոլոր փուլերը սկսվում և ավարտվում են ուսանողների հարցումով: Դա հետադարձ կապի հնարավորություն է տալիս: Հետաքրքիր արդյունք արձանագրեցինք, երբ համեմատեցինք երկու հարցման արդյունքները: Ուսանողների գերակշռող մեծամասնությունը մինչ պրակտիկան կասկածում էր իր դասավանդման հաջողությանը և մասնագիտության ճիշտ ընտրությանը, մինչդեռ պրակտիկայի ավարտին նրանք արդեն հստակորեն պատկերացնում էին բոլոր հանգամանքները: Այս կերպ մեծամասնությունը համոզվեց իր մասնագիտության ճիշտ ընտրության մեջ:

Կիսամյակի ողջ ուսումնառության ընթացքում ուսանողի կատարած աշխատանքները հավաքվում են թղթապանակում, ներկայացվում են



քննարկման և գնահատվում են, որն էլ հնարավորություն է տալիս նյութի ընկալման և կարողությունների ձևավորման նրա մակարդակի վերաբերյալ հանգել որոշակի եզրակացության:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ**

1. Բուդաղյան Ա., Գրիգորյան Ա., Արդյունահեն դասընթացների և կրթական ծրագրերի մշակում, Արմենքա, Ե., 2017, 283 էջ
2. Կարախանյան Ս., Միլիտոսյան Լ., Թոփչյան Ռ., Սողիկյան Ք., Բայկով Ա., Այվազյան Մ., Խաչատրյան Ռ., Գյուլազյան Վ., Մազմանյան Ա., Տեմպուս ALIGN (TEMPUS ALIGN) Մասնագիտության կրթական ծրագրերի և ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակի միջև համապատասխանության ապահովման ուղեցույց, Ե., 2017, էջ 194
3. Կրթության արդի հիմնախնդիրներ, դեպքերի ուսումնասիրություններ, հեռանկարներ, Ձեռնարկ ուսուցչի համար, IREX, «Լուսաբաց հրատարակչություն», Ե., 2005, 162 էջ
4. Հայաստանի Հանրապետության Որակավորումների ազգային շրջանակը, Ե., 2016, 13 էջ  
<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=107371>
5. Միլիտոսյան Լ., Հակոբջանյան Հ. Մանկավարժական պրակտիկայի անընդհատությունը և համակարգվածությունը իբրև ապագա մանկավարժի ձևավորման գրավական, Նախաշավիղ N4, 2003, 64 էջ
6. Միլիտոսյան Լ. Մասնագիտության վերլուծության և քարտեզագրման դերը մասնագիտական կարողունակությունների ձևակերպման գործընթացում, Բանբեր 2(39), «Լինգվա» հրատ., Ե., 2017, 192-199 էջ
7. Միլիտոսյան Լ. Նախագծի մեթոդի կիրառումը ուսանողների ամփոփիչ ատեստավորման նպատակով, Բանբեր 2(43), «Լինգվա» հրատ., Ե., 2018, 68-82 էջ
8. Որակավորումների ազգային շրջանակի 101 եզրույթների բացատրական բառարան, Ե., 2017, 112 էջ

9. Andrade and Du, Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment, 2007, 160
10. Biggs, J., Teaching for Quality Learning at University. Buckingham: Open University Press, 2003a
11. Robert E. Norton Competency-Based Education via the DACUM and SCID Process: An Overview, 2002, [http://www.unevoc.unesco.org/e-forum/CBE\\_DACUM\\_SCID%20article\(2\).pdf](http://www.unevoc.unesco.org/e-forum/CBE_DACUM_SCID%20article(2).pdf).

## REFERENCES

1. Bowdaghyan A., Grigoryan A., Ardyownahen dasy'nt'acneri & krt'akan c'ragreri mshakowm, Armenqa, E., 2017, 283 e'j
2. Karaxanyan S., Militosyan L., T'op'chyan R'., Soghikyan Q., Baykov A., Ayvazyan M., Xachatryan R'., Gyowlazyan V., Mazmanyanyan A., Tempows ALIGN (TEMPUS ALIGN) Masnagitowt'yan krt'akan c'ragreri & HH orakavorowmneri azgayin shrjanaki mij& hamaptasxanowt'yan apahovman owghecowyc, E., 2017, e'j 194
3. Krt'owt'yan ardi himnaxndirner, depqeri owsowmnsirowt'yowmner, her'ankarner, D'er'nark owsowcchi hamar, IREX, «Lowsabac hratarakchownt'yown», E., 2005, 162 e'j
4. Hayastani Hanrapetowt'yan Orakavorowmneri azgayin shrjanaky', E., 2016, 13 E'j <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=107371>
5. Militosyan L., Hakobjanyan H. Mankavarjhakan praktikayi any'ndhatowt'yowny' & hamakargvac'owt'yowny' ibr& apaga mankarjhi d'&avorman gravakan, Naxashavigh N4, 2003, 64 e'j
6. Militosyan L. Masnagitowt'yan verlowc'owt'yan & qartezagrman dery' masnagitakan karoghownakowt'yowmneri d'&akerpman gorc'y'nt'acowm, Banber 2(39), «Lingva» hrat., E., 2017, 192-199 e'j
7. Militosyan L. Naxagc'i met'odi kirar'owmy' owsanoghneri amp'op'ich atestavorman npatakow, Banber 2(43), «Lingva» hrat., E., 2018, 68-82 e'j
8. Orakavorowmneri azgayin shrjanaki 101 ezrowyt'nori bacatrakan bar'aran, E., 2017, 112 e'j

## ЛУИЗА МИЛИТОСЯН - ОСНОВНЫЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА ОСНОВЕ ОЖИДАЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕНИЯ

**Ключевые слова:** *картирование профессии, наблюдение, симуляция, помощник классного руководителя, мини-уроки, педагогические компетенции, ожидаемые результаты учения, профессиональная практика*

В статье представлены пути, которые будут способствовать гармонизации теоретических и практических процессов преподавания и учения, развитию профессиональных способностей учащихся, самореализации и творческого мышления. Отделение от практики в процессе преподавания педагогических предметов приводит к приобретению теоретических абстрактных знаний. Педагогические концепции остаются для студента лишь научными формулировками. Академические формы обучения, отсутствие междисциплинарной интеграции профессионального обучения и большой объем учебного материала становятся причиной пассивного приобретения знаний. Подготовка профессиональной деятельности будущих учителей может успешно осуществляться в результате сочетания серии учебных курсов и профессиональных практик, которые шаг за шагом приблизят их к практической реализации теоретических положений. Для преодоления этого недостатка были изучены пути развития практических навыков в рамках образовательной программы «Профессиональная педагогика» и разработаны поэтапные подходы к их реализации.

## LUIZA MILITOSYAN - MAIN WAYS PROMOTING THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL SKILLS BASED ON LEARNING OUTCOMES

**Keywords:** *profession mapping, observation, simulation, class teacher's assisstant, mini lessons, pedagogical competence, learning outcomes, professional practice*

The article presents the approaches and processes of delivering outcome-based education that will contribute to the harmonization of theoretical and practical teaching and learning processes, the development of students' professional skills, independent and creative thinking. In the process of teaching pedagogical subjects, the separation of theory from practice leads to a situation in which abstract theoretical knowledge prevails over practice. Pedagogical concepts remain as merely scientific formulations for the student. Academic

forms of teaching, the lack of interdisciplinary integration of professional learning, the large amount of instructional material leads to passive knowledge acquisition on the perception level. The preparation of future teachers' professional activity is carried out as a result of a series of training courses and professional practice that step by step brings them closer to the practical implementation of the theoretical provisions. In order to overcome this shortcoming, ways of developing practical skills within the framework of the curriculum of "Professional Pedagogy" have been studied and phasal approaches to their implementation have been developed.

**Ներկայացվել է՝ 06.02.2020**  
**Գրախոսվել է՝ 04.02.2020**

**ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՐԵՎԱՆԻ  
«ԱՐԵՉՆԱԶԱՆ» ԿՐԹԱՀԱՄԱԼԻՐՈՒՄ**

**ՍՈՒՍԱՆՆԱ ՄԻՐԶՈՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ ներառական կրթություն, ինտեգրացիա, հասարակական կարգադրություն, բազմամասնագիտական խումբ, հասարակ կարիքներ ունեցող երեխաներ*

Ողջ աշխարհում հատուկ կարիքներ ունեցող (ՀԿՈՒ) երեխաների ներառումը հանրակրթական դպրոցներ դարձել է մեր օրերի ամենաարդիական հարցերից մեկը և հայաստանյան իրականությունը բացառություն չէ: Ամեն երեխայի դեպքում պետք է գտնվի իր անհատական «բանալին», որը կապահովի ՀԿՈՒ երեխայի բարեկեցիկ կյանքը: Առաջնային նպատակը հենց այդ «բանալիների» ձևավորումն ու կիրառումն է ներառական գործընթացին նպաստող մթնոլորտում և մեթոդներով: Վալդորֆյան այլընտրանքային կրթական համակարգն ունի մի շարք առանձնահատկություններ, որոնք թույլ են տալիս հաշվի առնել հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների յուրահատկությունները և զարգացնող նշանակություն ունեն այդ երեխաների համար: Այդ նպատակներն իրականացնելու համար Երևանի վալդորֆյան սկզբունքներով գործող «Արեգնազան» կրթահամալիրում ստեղծվել է բազմամասնագիտական խումբ, որի առաջատար մասնագետները մշակել և կյանքի են կոչել ներառման տարբեր եղանակներ:

**Ներառական կրթության ընդհանուր իրավիճակը Հայաստանում և աշխարհում**

Ողջ աշխարհում հատուկ կարիքներ ունեցող (ՀԿՈՒ) երեխաների ներառումը հանրակրթական դպրոցներ դարձել է մեր օրերի ամենաարդիական հարցերից մեկը, և հայաստանյան իրականությունը բացառություն չէ: Հայաստանում նույնպես սկսեցին փորձեր կատարվել՝ ստեղծելու սոցիալականացման բավարար պայմաններ այդ երեխաների համար: Սակայն վերջին տասնամյակում այստեղ կատարված կրթական բարեփոխումներն ու նոր ծրագրերի մշակումը չբերեցին սպասված արդյունքների: Շատ ավելի մեծ ձեռքբերումներ կարելի է նկատել իրավական և սոցիալական, բայց ոչ անհատական զարգացման և անհատական մոտեցման ոլորտներում: Բոլոր երկրները եկել են

համաձայնության, որ ավելի հեշտ է մշակել համապատասխան ընդհանրական մոտեցումներ, որոնք կապահովեն ՀԿՈՒ երեխաների բարեկեցիկ կյանքը, քան թե ձևավորել անհատական մոտեցումներ յուրաքանչյուր երեխայի համար, քանի որ անհատական մոտեցմանը գալու համար կան մի շարք նախապայմաններ, որոնք շատ երկրներում բացակայում են: Օրինակ՝ չկա ընկալում, որ հատուկ կարիքներ ունեցող երեխան կարող է ունենալ առողջ անհատականություն, որին դիմելով կարելի է շատ բանի հասնել: Խորհրդային Միության հայտնի փիլիսոփա, հոգեբան Լև Վիգոտսկին ասել է՝ «Երեխան, որի զարգացումը բարդացել է թերության պատճառով, ոչ թե թերզարգացած է, այլ զարգացած է «այլ կերպ» (Վիգոտսկի 1983:7): Անգամ ամենազարգացած երկրները, չկարողանալով ապահովել հաջող ներառական գործընթացի նախապայմանները, հետ են կանգնել այդ ճանապարհից: Մասնավորապես՝ Շվեյցարիայում, Գերմանիայում, Նորվեգիայում, Հունգարիայում, ԱՄՆ-ում համակարգը հետքայլ կատարեց դեպի հատուկ դպրոցների, գիշերօթիկների, զարգացման կենտրոնների վերաբացում:

Հետաքրքիր է, որ վերջին շրջանում Հայաստանում ներառական գործընթացը դրական դինամիկա է արձանագրում: Այս պահին երկրում բնակվող 6000 ՀԿՈՒ երեխաներից 2000-ը գտնվում են հատուկ դպրոցներում, բայց պետությունը նպատակ ունի մինչ 2026 թվականը ինտեգրել այդ բոլոր երեխաներին հանրակրթական դպրոցներ, իսկ այդ հատուկ դպրոցներն արդեն իսկ քայլ առ քայլ դարձնել աջակցման կենտրոններ: Ներկա պահին Երևանում այդպիսի կենտրոնները երեքն են: Գովելի է այն փաստը, որ ըստ պետական տեղեկատվության՝ 155 դպրոցներից 54-ում արդեն ներառական կրթության ուղղությամբ որոշակի քայլեր են կատարվում: Չնայած դրական միտումին՝ առկա է նաև մասնագետների պակաս, հարցի վերաբերյալ հասարակության իրազեկվածության ցածր մակարդակ, հատուկ երեխաների հետ աշխատանքի համար անհրաժեշտ «գործիքների» և ժամանակակից մեթոդների բացակայություն և մի շարք այլ հարցեր: Սակայն, մնում է հարց՝ թե ինչպես այս բոլոր հարցերը լուծել այնպես, որ հաշվի առնվի անհատական գործընթացի կարևորությունը: Այսինքն, եթե ներառական ճանապարհին կանգնել են ՀՀ զրեթե բոլոր կրթական կառույցները, դա չի ենթադրում ներառման միացյալ բանաձև բոլորի համար: Ամեն երեխայի դեպքում պետք է գտնվի իր անհատական «բանալին»: ԵՎ առաջնային նպատակը հենց այդ «բանալիների» ձևավորումն ու կիրառումն է ներառական գործընթացին նպաստող մթնոլորտում և մեթոդներով: Այս մոտեցման մասին դեռ տասնամյակներ առաջ խոսել և իր մոտեցումներն է

ներկայացրել ոչ միայն Լև Վիգոտսկին, այլ նաև Վալդորֆյան դպրոցի հիմնադիր՝ փիլիսոփա Ռուդոլֆ Շտայները:

### **Հատուկ մանկավարժության և ներառական գործընթացի հիմքերը ըստ Լև Վիգոտսկու և Ռուդոլֆ Շտայների**

Ոչ միայն Ռուսաստանում, այլև շատ զարգացած երկրներում ինտեգրման տեսության և պրակտիկայի հիմքում ընկած են հենց Վիգոտսկու աշխատությունները: Նրա աշխատանքները մասնագետներին ուղղորդում են դեպի երեխայի անձի զարգացման մեջ կենսական և սոցիալական գործոնների դերի տեսական ընկալում, ինչպես նաև զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատելու պատշաճ մեթոդների և կազմակերպական ձևերի որոնում:

Խոսելով կենսաբանական գործոնի դերի մասին՝ նա գրում է, որ ամենակարևորն այն է, որ օրգանական թերության հետ մեկտեղ տրված են ուժեր, միտումներ և այդ թերությունների հաղթահարման ձգտումներ: Հենց նրանք են ինքնատիպություն տալիս զարգացման խնդիր ունեցող երեխայի առաջխաղացմանը, նրանք ստեղծում են ստեղծագործական, անսահմանորեն բազմազան, երբեմն խորապես տարօրինակ զարգացման ձևեր նման որին մենք չենք հանդիպել առողջ երեխային բնորոշ զարգացման մեջ (ըստ Վիգոտսկու 1983): Առանց զարգացման և առողջ երեխաների հետ մեկ միջավայրում գտնվելու հնարավորության՝ երեխան ավելի քիչ ազդակներ ունի այդ ուժերի, միտումների և ձգտումների զարգացման համար: Նրանք քիչ հավանականություն ունեն իրականացնելու իրենց զարգացման անհատական ձևը:

Վիգոտսկու ինտեգրատիվ մանկավարժության ամենախոր հիմնավորումը կարելի է գտնել «Կոլեկտիվը, որպես զարգացման խնդիր ունեցող երեխայի զարգացման գործոն» կարճ հոդվածում, որը լույս է տեսել 1931-ին՝ «Դեֆեկտոլոգիայի խնդիրներ» ամսագրում: Այնտեղ ասվում է, որ ինչպես նորմալ, այնպես էլ հատուկ կարիքներով երեխայի զարգացումը կարգավորող օրենքները հիմնականում նույնն են: Հետևաբար, հատուկ մանկավարժությունն ու հոգեբանությունը երկակի խնդիր ունեն՝ ընդհանուր օրենքների հաստատում և դրանց յուրահատուկ արտահայտության բացահայտում՝ երեխաների զարգացման տարբեր տարբերակներում՝ թե՛ նորմալ, թե՛ թերի զարգացած երեխայի մոտ: Նա ասում է, որ ցանկացած հոգեկան բարձրագույն ֆունկցիա հայտնվում է զարգացման գործընթացում երկու անգամ, որպես կոլեկտիվ վարքագծի գործառություն, որպես համագործակցելու և փոխգործակցության , որպես սոցիալական ադապտացիայի միջոց, իսկ այնուհետև որպես անհատական վարքագծի միջոց, որպես անձնական ադապտացիայի և ներքին վարքային պրոցեսներ»

(Վիգոտսկի 1931): Ըստ Վիգոտսկու, երեխայի բարձրագույն հոգեկան գործունեությունը թերի է ընթանում ոչ թե հենց արատի, այլ այն պատճառով, որ երեխան կոլեկտիվից դուրս է մնում և չի դառնում սոցիումի լիիրավ անդամ: Եվ եթե մենք չենք կարող պայքարել արատի դեմ, ապա մտցնել երեխային սոցիումի մեջ՝ պարզապես պարտավոր ենք:

Այս ամենի շարունակությունը Լ.Ս. Վիգոտսկու հետևյալ միտքն է, որ անհատականությունը զարգանում է որպես ամբողջություն, որպես ամբողջություն այն նաև արձագանքում է թերությանը, դրա կողմից ստեղծած հավասարակշռության խանգարումը և դրա փոխարեն զարգացնում է հարմարվողականության նոր համակարգ և նոր հավասարակշռություն: Բայց հենց այն պատճառով, որ մարդը ներկայացնում և գործում է որպես ամբողջություն, զարգացման մեջ այն անհամաչափորեն առաջ է քաշում մի շարք գործառույթներ, որոնք բազմազան և համեմատաբար անկախ են միմյանցից: Դասի ընթացքում երեխան հնարավորություն ունի ներդաշնակեցնել իր էության այն մասը, որը նորմայից հեռու է:

Ըստ Ռ.Շտայների տեսլականի՝ այնտեղ, որտեղ հավասարակշռված վիճակ է համարվում հոգեկան աշխարհի նորմալ զարգացումը, իսկ ոչ նորմալը համարվում է անհամաչափություն, ինտեգրացիան շտկման և հավասարակշռության բերելու մեծ ներուժ ունի: Նա ասում էր. «Անհրաժեշտ է լիովին հասկանալ, որ այն ամենը, ինչը կարող է դրսևորվել թերի զարգացում ունեցող երեխաների մեջ, կարող է նաև ավելի սերտորեն դիտվել այսպես կոչված նորմալ հոգեկան կյանքում, պարզապես անհրաժեշտ է պատշաճ կերպով դիտարկել նորմալ հոգեկան կյանքը: Կարելի է ասել, որ վերջնական վերլուծության մեջ յուրաքանչյուր անձի /հոգևոր/ կյանքի որևէ անկյունում գտնվում է մի այսպես կոչված աննորմալություն» (Շտայներ 1995:12):

Վերոնշյալը հուշում է, որ համընդհանուր տեսանկյունից ամեն երեխա, որի զարգացմանը խոչընդոտում է թերությունը, նույնքան լիարժեք մարդ է, որքան մենք: Եթե մենք երեխային ինտեգրում ենք իր սովորական հասակակիցների միջավայրում, ապա հավասարակշռում ենք նրանց բևեռականությունը՝ թույլ տալով հաղորդակցվելով մյուսների հետ հասնել նրան, ինչը նա միայնակ չէր հաղթահարի:

### **Ներառական գործընթացի ձևավորումը «Արեգնագան» կրթահամալիրում**

Վալդորֆյան դպրոցական համակարգը իր մեթոդներով, միջոցներով և ձևերով այն կենտրոնն է, որը կարող է ինտեգրացիոն գործընթացը դարձնել առավել օրգանական: Ինտեգրումը այստեղ երեխաների բարոյական դաստիարակության, ինչպես նաև երեխաների սոցիալական



հարմարեցման և զարգացման միջոց է: Ներառական կրթությունը իրականացվում է Երևանի Վալդորֆյան սկզբունքներով զործող «Արեգնազան» կրթահամալիրում՝ սկզբնավորման օրից: Այստեղ կիրառվում են ներառման տարբեր մոդելներ՝ ամբողջական, մասնակի, ժամանակավոր, որոնք մշակվել և ձևավորվել են 25 տարվա ընթացքում: Առաջին տարիներին ներառական աշխատանքը լուծում էր միայն մեկ՝ սոցիալականացման խնդիր: Երեխաները չէին ստանում ոչ մի հատուկ մանկավարժական կամ թերապևտիկ օգնություն: Նրանք չունեին ուղեկցորդներ: Օգնությունը գալիս էր ուսուցչի և համադասարանցիների կողմից, ինչը դրական էր անդրադարձնում և՛ խնդիրներ ունեցող երեխաների վրա, և՛ նրանց համադասարանցիների վրա: Հետագայում սկսվեցին անհատական դասերը, որոնք, բացի վերոնշյալ սոցիալականացման խնդրից, հնարավոր չափով լուծում էին և՛ կրթական, և՛ երեխայի ընդհանուր զարգացման խնդիրները:

Սկսած 2005 թվականից՝ ստեղծվեց բազմամասնագիտական խումբ, որի նախաձեռնողը բժիշկ էր, իսկ մասնակիցները դպրոցում աշխատող տարբեր մասնագետներ՝ հատուկ մանկավարժներ, երաժշտական թերապևտներ, արտ-թերապևտ, բուժական էվոլյուցիոն մասնագետներ (էվոլյուցիոն վալդորֆյան դպրոցներում դասավանդվող հատուկ առարկա է), ձեռքի աշխատանքի մասնագետ, ադապտիվ մարմնամարզության ուսուցիչ և երիտասարդ հոգեբաններ, որոնք աշխատելով որպես ուղեկցորդ՝ վերապատրաստում անցնելուց հետո հնարավորություն ունեցան դառնալ հատուկ մանկավարժներ:

Խումբը սկսեց մասնագիտանալ դպրոցում տարվող սեմինարների շնորհիվ, որտեղ դասավանդում էին հայ և օտարերկրյա մասնագետները: Առաջին սեմինարները անցկացրեցին Մոսկվայի «Տուրմալին» սոցիալական թերապիայի ինստիտուտի մասնագետները՝ հոգեբան Զինաիդա Լևինան և սոցիալական թերապևտ Ռեմկո վան դեռ Պլատը: Պարբերաբար, տարին մեկ անգամ անցկացվող հանդիպումների շնորհիվ, ուսուցմանը զուգահեռ ավելի ինտենսիվ տարվում էին անհատական դասեր թե՛ դպրոցում արդեն սովորող, թե՛ նոր ընդունվող երեխաների հետ: Խումբը կատարում էր և՛ տեսական, և՛ պրակտիկ աշխատանքներ, արվում էին ավստորոշումներ՝ գիտական և արվեստի տարրեր պարունակող եղանակներով: Այդ գործընթացում մեծ ներդրում ունեցան Հոլանդիայից ժամանած «Ռոզմարին» սոցիալական թերապիայի ինստիտուտի տնօրեն, սոցիալական թերապևտ Աստրիդ վան Զոնը և «Իլմառինեն» հատուկ մանկավարժական կենտրոնի երաժշտական թերապևտ Խոյկե վան դեր Հուդը: Ժամանակ անց հնարավորություն ընձեռվեց Ռուսաստանում, Շվեյցարիայում, Հոլանդիայում և Վրաստանում որոշ մասնագետների վերապատրաստել :

Մոտ 6-7 տարվա ընթացքում կուտակված հետազոտական և կիրառական փորձի հիման վրա խմբի առաջատար մասնագետների կողմից մշակվեցին որոշակի սկզբունքներ, մեթոդական մոտեցումներ և նյութեր, որոնք ի մի բերվեցին և ձևակերպվեցին որպես ծրագիր: Այս ծրագիրը պաշտպանված է որպես հետազոտական հեղինակային դիպլոմային աշխատանք՝ Մոսկվայի քաղաքային մանկավարժական համալսարանում:

**Վալդորֆյան այլընտրանքային կրթական համակարգի ներառական գործընթացին նպաստող առանձնահատկություններ**

Այժմ անդրադառնանք Վալդորֆյան այլընտրանքային կրթական համակարգի այն առանձնահատկություններին, որոնք թույլ են տալիս հաշվի առնել հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների յուրահատկությունները և զարգացնող նշանակություն ունեն այդ երեխաների համար: Վալդորֆյան դպրոցի մանկավարժությունը հիմնված է այն համոզմունքի վրա, որ յուրաքանչյուր երեխա, ներառյալ զարգացման ֆիզիկական և մտավոր խնդիրներ ունեցող երեխաները, անկախ նրանց կարողություններից, իրավունք ունեն և պետք է կրթություն ստանան ուսումնական հաստատությունում: Դպրոցական տարիները բաժանված են 12 դասարանների՝ ներառյալ կրտսեր, միջին և ավագ մակարդակը: Որպես կանոն, ՀԿՈՒ երեխաները չեն անցնում ավագ մակարդակի, այլ անցնում են մասնագիտական և աշխատանքային վերապատրաստում, ինչը կարող է դառնալ նրանց մեծահասակ կյանքի հիմքը:

Վալդորֆյան դպրոցում դասընթացները ներառում են այնպիսի տարրեր, որոնք ազդում են երեխայի և՛ մտային և՛ հուզականային ոլորտների վրա: Դասի մեջ ներգրավված երեխան հնարավորություն ունի ներդաշնակեցնել իր էության այն մասը, որը չի համապատասխանում նորմայից: Ուսումնառության գործընթացը բովանդակության, մեթոդների և կազմակերպական ձևերի առումով ներառում է հիմնական ուսումնական մասը, որը ներկայացվում է լրացուցիչ տարրերի լայնածավալ (շարժիչ, զգայական, գեղագիտական և գործնական) համադրությամբ, որոնք բավարարում են երեխաների կրթության տարբեր կարիքներ և ձևեր: Դասարան ինտեգրված ՀԿՈՒ երեխան, բացի սոցիալիզացիայի հարցից, լուծում է նաև բազմաթիվ այլ խնդիրներ, որում զարգացնող և կանխորոշիչ են հենց այդ լրացուցիչ տարրերը: Լրացուցիչ տարրերին, առաջին հերթին, վերաբերում է դասի ռիթմիկ մասը, որը ներդաշնակորեն համատեղում է շարժումը, խոսքը և երաժշտությունը: Այս կապի միջոցով երեխաները պատրաստվում են նոր նյութի, մտավոր գործունեության և հիշողության զարգացմանը: Երեխաները աշխատում են լսողական, շարժողական

ուղորտների զարգացման վրա՝ ներառում են ինչպես մեծ, այնպես էլ մանր մոտորիկան:

Ուսումնական պլանը, ուսուցման մեթոդները համաձայնեցված են տարիքային առանձնահատկությունների հետ: Այդպիսի համաձայնեցման մասին խոսել են Պիաժեն և Շպիտցը, իսկ ձևակերպումը տվել է Ռուդոլֆ Շտայները: Ըստ նրա՝ երեխայի զարգացումը ենթարկվում է որոշակի ռիթմի, որն ունի հանգուցային կետեր: Յոթ տարին մեկ մարմնական զարգացումը զուգակցվում է հատուկ հոգեբանական և ֆիզիոլոգիական փոփոխություններով (Շտայներ 2005:134): Հատուկ կարիքներ ունեցող երեխայի հետ սովորաբար կատարվում են նույն փոփոխությունները, բայց ֆիզիկական զարգացման մեջ գերակշռում է աճը, այլ ոչ թե ձևավորումը, իսկ շատ հոգեբանական ֆունկցիաներ մնում են սաղմնային վիճակում կամ զարգանում են տարերայնորեն: Այդ պատճառով, ՀԿՈՒ երեխային նյութը պետք է տալ ըստ տարիքի, բայց շեշտը դնել ոչ թե ինֆորմացիայի քանակի, այլ նյութի վերապրման վրա: Այստեղ մեծ դեր է խաղում ուղեկցողը, որը շեշտը դնում է նյութի հիմնական հանգուցային կետերի վրա՝ դարձնելով դրանք ավելի շոշափելի ու նյութական՝ հաշվի առնելով երեխայի մեջ վերացական մտածողության բացակայությունը կամ թերի լինելը: Այդ երեխայի համար կարևոր է ոչ թե ինչ են անում, այլ՝ ինչպես են անում:

Վալդորֆյան դպրոցներում առաջին 9 տարին սովորաբար վարում է մեկ ուսուցիչ , որը, որպես կանոն, այդ տարիքում երեխայի համար մեծ հեղինակություն է: ՀԿՈՒ երեխայի համար մշտապես մեկ ուսուցչի ներկայությունը ստեղծում է հատուկ դաշտ նրա սոցիալական փորձի համար: Կայունությունը, ուսուցչի կողմից ստեղծված ավանդույթներն ու սովորությունները, պարբերաբար նշվող տոները, նույն դասարանցիներով շրջապատված լինելը թույլ են տալիս ուսումնամանկավարժական գործընթացի մեջ ձևավորել մի միկրոսոցիում, որտեղ երեխան, անկախ նրա խնդրի տեսակից և բարդության աստիճանից, ստանում է հավելյալ ուժ՝ սեփական կրթական ծրագիրը իրականացնելու համար:

Ընկղման փուլերով դասավանդումը (մեկ առարկան դասավանդվում է 3-4 շաբաթ՝ մեկ ու կես ժամ) հնարավորություն է տալիս ուսուցչին ուսուցման գործընթացը կառուցել որոշակի տրամաբանական հերթականությամբ՝ չթռչելով մի առարկայից մյուսը, նույն դասի ընթացքում կիրառելով տարաբնույթ գործունեություն, պահպանելով որոշակի աշխատանքային ռիթմ, ինչն էլ թույլ է տալիս երեխային «ընկղմվել» առարկայի մեջ: Տարեկան, շաբաթական և օրական ռիթմերը ՀԿՈՒ երեխաներին թույլ են տալիս ավելի խոր կապվելու առարկայի հետ, վերապրելու այն և մտնելու կյանքի ժամանակային կառուցվածքի մեջ:

Վալդորֆյան դպրոցում մեծ նշանակություն է տրվում բանավոր խոսքին. հեքիաթները, լեզենդները, առասպելները նպաստում են երեխայի մշակութային- քաղաքակրթական զարգացմանը: Զարգանում է երեխայի լսողությունը, խոսքի և մտքի ընկալումը: ՀԿՈԻ երեխային այլոց հետ ներգրավելով պատմելու և լսելու գործընթացի մեջ՝ մենք նրա զարգացմանը ճիշտ ուղղություն ենք տալիս: Թատերական ներկայացումները, որոնց մասնակցում են բոլոր աշակերտները, այդ թվում ՀԿՈԻ երեխաները, դարձնում են նրա ընկալումները ավելի ծավալուն:

Վալդորֆյան դպրոցում էական նշանակություն է տրվում կրթության գեղագիտական տարրին: Արվեստները, ձեռքի աշխատանքն ու արհեստները մտնում են ուսումնական պլանի մեջ՝ նպաստելով երեխայի բազմակողմանի, ներդաշնակ զարգացմանը: Արվեստները և արհեստները դրական են անդրադառնում ՀԿՈԻ երեխայի տարերայնորեն զարգացող զգացմունքային ոլորտի վրա՝ կարգավորելով այն: Դրանք միաժամանակ երեխայի մեջ զարգացնում են կամային ոլորտը՝ նպաստելով նրա ինքնուրույն գործունեությանը և ստեղծագործական ունակությունների զարգացմանը:

Վալդորֆյան դպրոցներում հատուկ զարգացնող նշանակություն ունի «Ձևերի նկարչություն» առարկան: Այն զարգացնում է շոշափելիքի, սեփական շարժման և հավասարակշռության զգայարանները, նպաստում մանր մոտորիկայի զարգացմանը, ձևավորում տեսաշարժական և տարածական կապերը, այսինքն այն ամենը, ինչ կապված է սեփական մարմնի ընկալման հետ:

Շատ մեծ դեր ունի ծնողների անմիջական ներգրավումը ՀԿՈԻ երեխայի կրթական գործընթացում, քանի որ նրանց պարագայում կարևոր է դպրոցում հաստատված ռեժիմի պահպանումը տնային պայմաններում ևս: Այս և բազմաթիվ այլ հարցեր լուծվում են դասվարի, ծնողի, հատուկ մանկավարժ և ուղեկցորդի միջև ճիշտ կապերի ձևավորման միջոցով:

Եթե ինտեգրումը ձախողվում է, ինչը որոշվում է նրանով, որ երկար ժամանակ երեխան չի հարմարվում ուսումնական գործընթացին և չի փոխում վարքի մոդելը, ապա բազմամասնագիտական խումբը սկսում է փնտրել ինտեգրման այլ մոդել:

### **«Արեգնազան» կրթահամալիրի բազմամասնագիտական խմբի աշխատանքի ուղղությունները**

Պետք է նաև հատուկ նշել բազմամասնագիտական խմբի աշխատանքի ուղղությունները, որոնք մշակվել և կյանքի են կոչվել Արեգնազան կրթահամալիրի առաջատար մասնագետների կողմից: Դրանք են.

- երեխայի ախտորոշում և մշտադիտարկում՝ հատուկ ախտորոշիչ մեթոդներով և ձևերով,
- մշտադիտարկման և ախտորոշման հիման վրա անհատական ծրագրի մշակում, որը կիրականացնի երեխային «վարող» ուսուցիչը,
- նոր ներառական մոդելների մշակում,
- զարգացման տարբեր շեղումների ուսումնասիրություն,
- աշխատանք՝ կրթական գործընթացում ներգրավված մանկավարժների և ուղեկցորդների հետ խորհրդատվությունների և փորձի փոխանակման ճանապարհով,
- հատուկ աշխատանք ծնողների հետ, որն ուղղված է նրանց ներգրավմանը ներառական կրթական գործընթացում,
- ներառական կրթական գործընթացի նյութատեխնիկական ապահովում,
- մասնագետների ուսուցման և վերապատրաստման ապահովում:

Վալդորֆյան այլընտրանքային կրթական համակարգի առանձնահատկությունները և բազմամասնագիտական թիմի կողմից տարվող աշխատանքները երեխային տալիս են արդյունավետ կրթական և թերապևտիկ օգնություն:

Ամփոփելով նյութը՝ ներկայացնենք Երևանի Վալդորֆյան սկզբունքներով գործող «Արեգնազան» կրթահամալիրի՝ ներառական կրթական գործընթացին նպաստող հետևյալ պայմանները.

1. Ուսումնական պլանի, ուսուցման մեթոդների համաձայնեցումը տարիքի և նրա առանձնահատկությունների հետ:
2. Վալդորֆյան մանկավարժության հիմնական և լրացուցիչ տարրերի օգտագործումն ընդհանուր և անհատական դասերի ընթացքում:
3. Յուրաքանչյուր ՀԿՈՒ երեխան ունի իր հետ աշխատող հատուկ մանկավարժ, որի ուղեկցությամբ կկատարվեն երեխայի հետ տարվող բոլոր աշխատանքները և, անհրաժեշտության դեպքում՝ ուղեկցորդ:
4. Ներառման անհաջողության դեպքում, որը որոշվում է նրանով, թե երկարատև ժամանակի ընթացքում երեխան չի ադապտացվում կրթական գործընթացին և իր վարքագիծը չի փոխվում, փնտրվում է սոցիալական զարգացման այլ միջավայր կամ ինտեգրման այլ մոդել՝ ըստ երեխայի նախասիրությունների:
5. Ապահովվում է աշխատող անձնակազմի մշտական վերապատրաստում և ինքնակրթություն:
6. Ապահովվում է դասվար-ծնող-հատուկ մանկավարժ-ուղեկցորդ կապի և փոխհարաբերությունների ճիշտ ձևավորում:
7. Ապահովվում է նոր ինտեգրման մոդելների մշակումը առաջատար մասնագետների կողմից, որոնց հիման վրա էլ ավելի արդյունավետ կդառնա ինտեգրման գործընթացը:

Այս պայմանները՝ ուսումնասիրելու և փնտրելու, առկա փորձը վերանայելու և ամփոփելու, ինչպես նաև, աշխարհի տարբեր հատուկ կրթական վայրերում վերապատրաստվելու արդյունք են:

Այս ամենը բերեց հետևյալ արդյունքներին.

- Դպրոցն ունի մոտ 530 աշակերտ, որից 35-ը տարբեր ծանրության աստիճանի խնդիրներ ունեն:
- Տարեցտարի աճում է դպրոցում ինտեգրվող երեխաների թիվը, 2019-ին դպրոցը հատուկ երեխաների ծնողների կողմից ստացել է 27 դիմում: Միայն հարմարությունների և ռեսուրսների պակասը մեզ թույլ չտվեց բացել նախապատրաստական դասարան՝ ՀԿՈՒ այն երեխաների համար, ում դպրոցը չէր կարող ընդունել:
- ՀԿՈՒ երեխաները մասնակցում են իրենց համար մատչելի բոլոր դասերին և բոլոր միջոցառումներին:

Դրական փորձի վրա հիմնված այս հոդվածը, հուսով ենք, շատերին հնարավորություն կտա կիրառել ներկայացված բոլոր դրական տարրերը հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների կրթության և զարգացման գործընթացում:

### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ**

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. Просвещение, 1931
2. Выготский Л.С. Психология искусства. Л., 1965.
3. Гёбель В., Глөклер М. Ребенок. От младенчества к совершеннолетию.М.,1996.
4. Кёниг К. Лечебно-педагогическая диагностика. Чебоксары, 2001.
5. Кёниг К. Развитие чувств и телесный опыт. Калуга, 2002.
6. Ливехуд Б. Человек в сообществе. Калуга, 1992.
7. Штайнер Р. Лечебно-педагогический курс. Калуга, “Духовное познание”, 1995.
8. Штайнер Р. Общее учение о человеке. М., Парсифаль, 1999.

### **REFERENCES**

1. Vygotskij L.S. Problemy defektologii. Prosveshhenie, 1931
2. Vygotskij L.S. Psihologija iskusstva. L., 1965.
3. Gjobel' V., Gljokler M. Rebenok. Ot mladenchestva k sovershennoletiju.M.,1996.

4. Kjonig K. Lechebno-pedagogicheskaja diagnostika. Cheboksary, 2001.
5. Kjonig K. Razvitie chuvstv i telesnyj opyt. Kaluga, 2002.
6. Livehud B. Chelovek v soobshhestve. Kaluga, 1992.
7. Shtajner R. Lechebno-pedagogicheskij kurs. Kaluga, "Duhovnoe poznanie", 1995.
8. Shtajner R. Obshee uchenie o cheloveke. M., Parsifal', 1999.

#### **СУСАННА МИРЗОЯН - ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УЧЕБНОМ КОМПЛЕКСЕ «АРЕГНАЗАН» ГОРОДА ЕРЕВАНА**

**Ключевые слова:** *интегративное образование, интеграция, специальная педагогика, многопрофильная группа, дети с особыми образовательными потребностями*

Во всем мире интеграция детей, имеющих особые образовательные потребности, в общеобразовательные школы стала одним из самых насущных вопросов нашего времени, и армянская действительность не исключение. Многие страны пришли к согласию, что легче выработать общие подходы, которые позволят этим детям жить благополучной жизнью, чем разработать индивидуальный подход к каждому отдельному ребенку. К каждому ребенку должен быть подобран свой собственный «ключ». И самой важной задачей является формирование и применение этого «ключа» в атмосфере, которая способствует интеграции с использованием необходимых методов. Альтернативная вальдорфская система имеет ряд подходов, которые позволяют учитывать особые образовательные потребности детей и имеют развивающее значение для них. Для осуществления этих целей в действующем по принципам вальдорфской педагогики учебном центре «Арегназан» создана многопрофильная группа. Ведущие специалисты учебного центра разрабатывают и осуществляют различные модели интеграции.

#### **SUSANNA MIRZOYAN - INCLUSIVE EDUCATION IN YEREVAN "AREGNAZAN" EDUCATIONAL COMPLEX**

**Keywords:** *children with special educational needs, integration, multidisciplinary group, different models of integration*

All around the world, the integration of children with special educational needs in schools has become one of the most urgent issues of our time, and

Armenian reality is no exception. All countries have come to an agreement that it is easier to develop common approaches that will allow these children to live a happy life than to develop an individual approach to each child. Each child has to have his/her own “key” and the most important task is to create and apply this “key” to an atmosphere of promoting integration and with the methods necessary for it.

The alternative Waldorf educational system has a number of features that allow to take into account the specific educational demands of children with special needs and have a unceasing significance for them. To achieve these goals, in the “Aregnazan” educational center a multi-profile group has been built which operates according to the principles of Waldorf pedagogy and whose leading specialists develop and implement various integration models.

**Ներկայացվել է՝ 07.02.2020**  
**Գրախոսվել է՝ 07.02.2020**



**ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՔՆՆԱԿԱՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆ  
ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

**ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԱՍԱՏՐՅԱՆ  
ԱՆՆԱ ՊԱՊՈՅԱՆ**

**Հիմնաբառեր՝** քննական մտածողություն, համագործակցություն, մտքերի փոխանակում, իմաստային/գաղափարական կապեր

Հոդվածում քննության են առնվում քննական մտածողության զարգացման հիմնախնդիրը՝ անգլերենի ուսուցման գործընթացում: Համապատասխան մեթոդների, լեզվանյութի, ինչպես նաև գործնական առաջադրանքների դիտարկմամբ լուսաբանվում են սովորողների քննական կարողությունների զարգացման առանձնահատկություններն ուսուցման տարբեր փուլերում: Հստակորեն ընդգծվում է այն հաղորդակցական համատեքստը, որի առկայությամբ հնարավոր է ձևավորել ու զարգացնել սովորողների քննական մտածողությունը՝ միաժամանակ ապահովելով ուսումնական գործընթացի արդյունավետություն:

Ակնհայտ իրողություն է, որ այսօր սովորողների քննական մտածողության զարգացումը լեզվակրթության առանցքում է: Եվ պատահական չէ, որ այդ հիմնախնդրին պարբերաբար անդրադառնում են միջազգային կարևոր ծրագրերում ու փաստաթղթերում: Cambridge University Press-ի հրատարակած «The Cambridge Life Competences» ուղեցույցում անդրադարձ է կատարվում քննական մտածողությանը՝ դիտարկելով և վեր հանելով դրա զարգացումը հատկանշող կոմպետենցիաները՝ համապատասխան բնութագրիչներով (Descriptors): Փաստաթղթում ըստ ուսուցման փուլերի՝ նախակրթական, տարրական, միջնակարգ, միջին և բարձրագույն մասնագիտական, բնութագրվում է սովորողների քննական մտածողության աստիճանական զարգացումը:

Մասնագիտական փորձի և Հանրապետության դպրոցներում մեր կատարած դիտարկումների արդյունքում համոզվել ենք, որ այսօր սովորողների քննական մտածողության ձևավորման ու զարգացման հիմնախնդիրն առերեսվում է բազմաթիվ արգելքների ու դժվարությունների. շատ ուսուցիչներ շարունակում են օտար լեզու դասավանդել քերականական-թարգմանական մեթոդով, որը հարյուրամյա պատմություն ունի, և բնավ արդյունավետ չէ այն գործնականում կիրառելը, քանի որ աշակերտներին

դարձնում է պասիվ սովորողներ, բայց ոչ անկախ մտածողներ և լեզվի ինքնուրույն կիրառողներ: Հետևաբար անհրաժեշտ է վերանայել և լրամշակել դասավանդման մեթոդական գործիքակազմը և ուսուցման գործընթացում կիրառել ժամանակակից մեթոդներ, մոտեցումներ, թեմաներ, լեզվանյութ, խնդրի լուծման առաջադրանքներ, որոնք նպատակաուղղված են սովորողների քննական մտածողության զարգացմանը, այն է՝ փորձել գտնել առաջադրված հարցին վերաբերող արդյունավետ լուծումներ, համագործակցել հասակակիցների հետ, լինել հանդուրժող, կարողանալ լսել ուրիշներին, ներկայացնել սեփական տեսակետը, ինչպես նաև, հիմնվելով տարբեր աղբյուրներից քաղած փաստերի ու փաստարկների վերլուծության/համադրության վրա՝ առաջադրված խնդրի լուծման ճիշտ ընտրություն կատարել կամ նոր, այլընտրանքային լուծումներ փնտրել:

Հաջորդիվ ներկայացնում ենք մեր դիտարկումները, որոնք վերաբերում են ուսուցման տարբեր փուլերում գտնվող սովորողների քննական մտածողության ձևավորմանը և զարգացմանը:

#### **Կրտսեր սովորողներ (Young Learners)**

Կրտսեր դպրոցականներն օժտված են բնատուր հետաքրքրասիրությամբ: Նշանակում է՝ անհրաժեշտ է դասարանում ստեղծել միջավայր, որը կխթանի նրանց այդ հատկանիշը, ներքին մոտիվացիան և որի արդյունքում նրանք կվերլուծեն, քննադատաբար կմտածեն: Ամենից առաջ անհրաժեշտ է օգնել երեխաներին՝ հաղորդակցվելիս միմյանց լսել, հանդուրժել, խոսել, երբ ասելիք ունեն, լռել, երբ դրա կարիքը կա: Նմանատիպ հաղորդակցական համատեքստում երեխաները միմյանց էական հարցեր կուղղեն, ինչպես նաև կհասկանան ու կվերլուծեն երևույթներին կամ առարկաներին վերաբերող բովանդակային, գաղափարական կապերը:

Բանավոր խոսքի ուսուցման գործընթացում ուսուցիչները պետք է հաշվի առնեն նաև մայրենի և ուսուցանվող լեզուների փոխհարաբերության գործոնը (translanguaging): Այս փորձը տարածված է հատկապես բազմալեզու միջավայրերում և օգնում է հաղթահարել խնդիրներ, որոնք վերաբերում են հատկապես լեզվական տարրերի, երևույթների կամ կանոնների դժվար յուրացմանը: Արդյունքում, շատ հաճախ մայրենի և ուսուցանվող լեզուների համադրությունն օգնում է ընկալել և վերլուծել գաղափարական կապերը:

Քննական մտածողության կարողությունները զարգացնելու տեսանկյունից արդյունավետ է կարճ պատմվածքների կիրառումը: Ընթերցանության գործընթացում դրանց ներմուծումը խթանում է սովորողների կռահման կարողությունները, օրինակ՝ կարելի է հանձնարարել, որ երեխաները տեքստի վերնագրից կամ տեքստում առկա

նկարներից կռահեն պատմվածքի բովանդակությունը: Այս գործողությունը կարող է շարունակվել ամբողջ պատմվածքն ընթերցելիս, օրինակ՝ տեքստի կարևոր կետերին անդրադառնալիս ուսուցիչը կարող է ընդհատել ընթերցանությունը և աշակերտներին այս կամ այն պարբերության կամ հատվածի վերաբերյալ հարցեր առաջադրել: Հաճախ այդ հարցերը կարող են ընդհանրական բնույթ կրել՝ կապված սովորողների առօրյայի կամ անձնական օրինակների հետ: Նմանատիպ առաջադրանքներով պետք է օգնել աշակերտին՝ գտնել ստացած գիտելիքների և կյանքի անձնական փորձի միջև եղած փոխադարձ կապը, որպեսզի գիտելիքը չմնա որպես տեսական գաղափարների պարզ մտապահում, այլ դառնա գործնական, կապված լինի կյանքի հետ (Աստվածատրյան, Վարդումյան 2001:17):

### **Դեռահասներ (Teenage Learners)**

Այս տարիքում սովորողներն ավելի մոտիվացված են, հատկապես, երբ ներկայացվող առաջադրանքներն ու գործնական աշխատանքները համահունչ են նրանց տարիքային առանձնահատկություններին, հետաքրքրություններին: Ուստի անհրաժեշտ է անձնավորել ուսումնառության գործընթացը, այսինքն՝ ուսուցիչները պետք է գերազանցապես ներմուծեն աուտենտիկ տեքստեր և դրանք, որպես ուսուցանվող նյութ, կապեն սովորողների անձնական փորձի և առօրյայի հետ: Որքան երեխաները մոտ կանգնած լինեն ուսուցանվող լեզվանյութի բովանդակությանը, այնքան նրանք ավելի մոտիվացված կլինեն ինտեգրվելու ուսումնական գործընթացին՝ այս կերպ փորձելով ընկալել լեզվանյութի բովանդակությունը, ինչպես նաև գտնել գաղափարների միջև առկա կապերը:

Սովորողների լեզվական կարողությունները պետք է զարգանան ոչ միայն դասարանում, այլև արտադասարանական միջավայրում: Դա կօգնի նրանց համադրել բովանդակությունն ու խոսքային գործունեությունը, գաղափարներն ու տեղեկությունը: Դա նաև նշանակում է, որ դասարանական ժամանակը կարող է առավելագույնի հասցվել լեզվի տարբեր ասպեկտների, օրինակ, խոսքային ակտերի յուրացման համար, որը սովորողները չեն կարող անել ինքնուրույն, օրինակ՝ վիճել, քննարկել, համեմատել, մարտահրավեր նետել, բանավիճել և այլն (Harmer 2011:84):

Քննական մտածողության ձևավորումն ու զարգացումը ենթադրում է ոչ միայն ռեցեպտիվ-ընկալողական բնույթի գործնական աշխատանքների կիրառում (ընթերցելիս և ունկնդրելիս), այլ նաև պրոդուկտիվ-վերարտադրողական բնույթի (խոսելիս և գրելիս): Օրինակ՝ գրելու կարողությունների ուսուցման գործընթացում ուսուցիչն ամբողջ դասարանին առաջադրում է գրել ակնարկ (essay) նախապես բոլորին ներկայացնելով

հարցերը՝ տեքստի կարևոր կետերը: Աշխատանքն իրականացվում է փուլերով:

**Փուլ մեկ** - Սովորող Ա-ն գրում է առաջին պարբերությունը, այնուհետև թերթիկը փոխանցում սովորող Բ-ին:

**Փուլ երկու** - Սովորող Բ-ն կարդում է սովորող Ա-ի գրածը և ավելացնում երկրորդ պարբերությունը:

**Փուլ երեք** - Թերթիկը փոխանցվում է սովորող Գ-ին: Նա կարդում է իր նախորդների գրած պարբերությունները և գրում երրորդ պարբերությունը՝ թերթիկը փոխանցելով հաջորդ սովորողին, և այսպես շարունակ:

Յուրաքանչյուր փուլում աշակերտները ոչ միայն գնահատում են բովանդակությունը, փաստարկները կամ ընտրության տարբերակները, այլև համադրում գաղափարներն ու տեղեկությունը: Աշխատանքը հետաքրքիր է և արդյունավետ, քանի որ հնարավոր է դառնում ինտեգրել նաև այն սովորողներին, ովքեր երկար տեքստեր գրելու հակում չունեն:

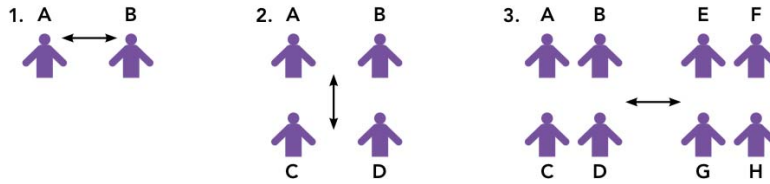
Սովորողների քննական մտածողության զարգացման տեսանկյունից արդյունավետ է **Ձնագնդի մեթոդի** կիրառումը (Snowball Method): Այս մեթոդն առավել արդյունավետ է կիրառել, երբ խնդիր է առաջանում ստանալ ամբողջ դասարանի արձագանքը, այսինքն՝ հետադարձ կապը: Բացի այդ, աշակերտներին տրվում է հնարավորություն միմյանց ունկնդրել, ընկալել ինֆորմացիան: Աշակերտները զույգեր են կազմում և աշխատում փուլերով:

**Առաջին փուլում** Ա և Բ սովորողները համեմատում/համադրում են իրենց պատասխանները և փորձում համաձայնության գալ մեկ ընդհանուր պատասխանի շուրջ:

**Երկրորդ փուլում** Ա և Բ սովորողներն իրենց պատասխանը ներկայացնում են Գ և Դ սովորողներին և միասին փորձում են գտնել ընդհանուր պատասխանը:

**Երրորդ փուլում** նրանք միանում են մեկ այլ թիմի և միասին քննարկում հիմնախնդիրը՝ գտնելու բոլորի կողմից ընդունելի պատասխանը կամ լուծումը: Այսպես ձնագունդը շարունակում է «մեծանալ», մինչև բոլորը միասնաբար լուծում են առաջադրված խնդիրը:

### Snowball Technique



(Cambridge Life Competences Framework, Cambridge University Press, <https://www.google.com/search?q=cambridge+life+competencies>)

### Սոկրատյան մտածողություն (Socratic Thinking)

Սոկրատյան մտածողությունը քննական մտածողությունը զարգացնող վարժությունների շղթա է, որը սովորեցնում է արտահայտվել, կշռադատել, հիմնավորել սեփական կարծիքը (Mei-Hue Chen 2002: 90-92):

Սովորողներին առաջարկվում են նախապես պատրաստված հարցեր, որոնք ստիպում են մտորել այս կամ այն խնդրի շուրջ: Առաջադրանքը կատարելիս նրանք պետք է տարբերակեն փաստերը, տեղեկությունը, ինչպես նաև դատողություններ անեն, վերլուծեն գաղափարներն ու տեսակետները՝ գտնելու առաջադրված իրավիճակների համար լուծումներ: Հարցերը կարող են լինել երևակայական կամ վերաբերեն շրջակա միջավայրին, առօրյա իրավիճակներին, մարդկային փոխհարաբերություններին:

Հաջորդիվ ներկայացվում են իրավիճակներ, որ կարելի է ներմուծել նմանատիպ առաջադրանքներ կատարելիս.

#### Comment on the following situations.

- You are lost in a foreign city.
- You are walking along the street. Suddenly a man comes up to you and offers you a huge amount of money.
- You are begging in front of the Opera House in Yerevan.

«Հաջորդը ....» (Next Comes ...): Այս առաջադրանքը կատարելու համար սովորողներին տրվում է անավարտ պատմություն կամ որոշակի գործողությունների/իրադարձությունների վերաբերյալ խառը դասավորությամբ նախադասություններ: Պահանջվում է վերնագրել տեքստը, ավարտել պատմությունը կամ դասավորել նախադասությունները՝ ըստ գործողությունների և իրադարձությունների տրամաբանական հաջորդականության:

Առաջադրանքը կատարելիս սովորողներին հնարավորություն է տրվում ավելացնել նոր իրադարձություններ և գործող անձինք: Պատմությունը երեխաների մոտ տարբեր բովանդակություն է ստանում, ինչն ընդլայնում է նրանց մտահորիզոնը, զարգացնում բառապաշարը, ինչպես նաև հաղորդակցվելու կարողությունները: Նմանօրինակ առաջադրանքների կատարման համար առաջարկում ենք հետևյալ իրավիճակները:

#### **Իրավիճակ մեկ**

The university has an exchange program which gives good students a chance to go and study abroad. Mary is a brilliant student. She is good at languages and wants to go abroad. But there is a problem that each Armenian girl may face: her parents don't let her do that. However, Mary decides to participate in the competition. Then she gets the results. She has been chosen to go abroad. She does not know what to do: tell her father, ask for permission, or she must lose her chance forever...

#### **Իրավիճակ երկու**

Andrew and Ann have been already married for 10 years. They are happy. One day Mary feels terribly ill. She visits a doctor and the analyses show that she has a cancer. She needs an immediate operation, which costs 3000 dollars. Her husband tries to borrow some money from their friends and relatives. However, he fails. After some time he desperately decides to rob a bank and save his wife. Should Andrew rob a bank? What should he do?

«**Կյանքի բառեր**» (**Life Words**) - Ուսուցիչը երեխաներից յուրաքանչյուրին տալիս է մեկ բառ կամ բառախումբ, սովորողները պետք է հորինեն ինչ-որ իրավիճակ, որտեղ այդ բառը կառնչվի իրենց կյանքի կամ առօրյայի հետ: Օրինակ.

**dark clouds** – When I see dark clouds in the sky, it reminds me situations like that...

**lion** – When I see a lion in the zoo, I feel as if ...

«**Բառ-սահմանում**» (**Word Definition**): Ուսուցիչը գրում է բառը, իսկ սովորողներից յուրաքանչյուրը փորձում է տալ այդ բառի սահմանումը: Առաջադրանքի կատարման ավարտին գրատախտակի վրա հայտնվում են

բավականաչափ հետաքրքիր մտքեր և ձևակերպումներ՝ քննարկելու և վերլուծելու համար:

Այսպիսով, քննական մտածողության զարգացման ձևերը, մոտեցումներն ու մեթոդները բազմազան են: Ուսուցիչը դրանց միջև ընտրություն է կատարում՝ կախված երեխաների հետաքրքրությունից, դասընթացի բնույթից և նպատակից՝ հիշելով և կարևորելով այն փաստը, որ քննական մտածողության զարգացման անհրաժեշտությունը չի սահմանափակվում միայն ուսումնական գործընթացով: Այն էական դեր ու նշանակություն ունի անհատի ձևավորման, ինքնուրույն որոշումների կայացման գործում: Անդրադառնալով քննական մտածողության զարգացման հիմնախնդրին՝ Դ. Քլաութերը հիմք է ընդունում հետևյալ հիմնադրույթները.

- Բոլոր երեխաները պետք է գիտակցեն, որ իրենք ունեն բնածին ընդունակություններ և կարող են արդյունավետ սովորել: Երեխաներին յուրահատուկ է հետաքրքրությունը աշխարհի նկատմամբ, նրանք կարող են խորհել լուրջ հարցերի շուրջ, ստեղծագործել ու առաջարկել նոր մոտեցումներ ու գաղափարներ:
- Ուսուցիչը պետք է աշխատի ստեղծագործաբար, խրախուսի երեխաների անվերջ հարցադրումները, խթանի նրանց ինքնուրույն մտածողությունը՝ ձևավորելով և զարգացնելով մտավոր կարողությունները:
- Ուսուցիչը պետք է գիտակցի աշակերտների քննական մտածողության զարգացման անհրաժեշտությունը և նրանց ընդգրկի բազմաբնույթ քննարկումների մեջ (Перемена 4: 30-32):

#### **Հասուն տարիքի սովորողներ (Adult Learners)**

Հասուն տարիքի սովորողները հատկապես հետաքրքրություն են ցուցաբերում, երբ ակադեմիական համատեքստում դատողություններ են անում կամ քննության առնում տարատեսակ հարցեր, երևույթներ, խնդիրներ: Հետևաբար ուսուցիչը պետք է ապահովի այնպիսի ուսուցողական միջավայր, որը հնարավոր կդարձնի հարցին լուծում գտնել տարբեր տեսանկյուններից: Այլ կերպ ասած՝ ուսուցիչը կամ պետք է նյութեր ապահովի, կամ սովորողներին նյութերի աղբյուրներ տրամադրի, որպեսզի նրանք ինքնուրույնաբար աշխատեն: Դրանք պետք է լինեն հարուստ, տարատեսակ, բազմաշերտ՝ հնարավորություն տալով տարբեր տեսանկյուններից քննել, դատողություններ անել: Այս կերպ սովորողները ձեռք կբերեն կարողություններ՝ գնահատելու գաղափարները, փաստարկներն ու ընտրության հնարավորությունները, ինչպես նաև համադրել գաղափարներն ու տեղեկությունը (Harmer 2011: 85):

Հասուն տարիքի սովորողների քննական մտածողությունը զարգացնելու տեսանկյունից պետք է նկատել մեկ այլ հանգամանք. երբ

նրանք որևէ աշխատանք են կատարում, որտեղ քննական մտածողություն է կիրառվում, ուսուցիչը պետք խոսի այդ մասին, ինչպես նաև սովորողներին հաղորդի, որ նրանք անդրադառնան նրան, թե ինչ են արել: Նրանցից հետագարձ կապ ստանալիս պետք է կարևորվեն ոչ թե ճիշտ պատասխանները, այլ՝ թե սովորողներն ինչպես են հասնում այս կամ այն հարցի պատասխանին կամ ճիշտ լուծմանը: Ունկնդրման գործընթացում արդյունավետ է կիրառել «Տեղեկատվության բաց» (Information gap) վարժությունը: Սովորողներին տրվում է սահմանափակ տեղեկություն, օրինակ, նրանք դիտում են տեսանյութ: Աշխատանքի կատարումը բաղկացած է երկու փուլից:

**Փուլ մեկ** - Դասարանը բաժանվում է երկու խմբի: Մի խումբը դիտում է տեսանյութի առաջին մասը, մյուս խումբը՝ երկրորդ: Նույն ձևով, խումբ մեկը դիտում է տեսանյութն առանց ձայնի, իսկ երկրորդ խումբը՝ լսում է միայն ձայնագրությունը, այսինքն տեսանյութը չի դիտում:

**Փուլ երկու** - Առաջին և երկրորդ խմբերի սովորողները զույգեր են կազմում և փորձում վերակառուցել տեքստն ու այն բանավոր ներկայացնել, վերարտադրել:

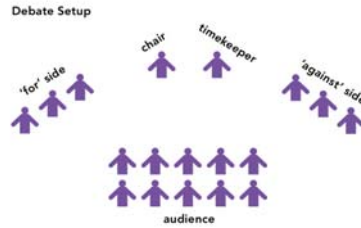
Նմանատիպ առաջադրանքների կատարումը սովորողներին զինում են պատասխանատվությամբ՝ դառնալու ակտիվ ունկնդիրներ և համագործակցելու դասընկերների հետ:

**Վիզուալ դիագրամներ - Visual diagrams** – Դրանք կարելի է կիրառել սովորողների շրջանում առավել բարդ խնդիրներ լուծելիս, երբ անհրաժեշտ է դառնում տեղեկությունը, փաստերը քննել, վերլուծել, գնահատել՝ նշելով նաև ուժեղ/թույլ կողմերը:

Սովորողների քննական մտածողության զարգացմանն է նպատակաուղղված **դասարանական բանավեճը** (Class debates): Բանավեճն աշակերտների համար ամենաարդիական և աուտենտիկ հարթակն է՝ միմյանց ակտիվ ունկնդրելու, փաստարկներ մշակելու, տարբեր տեսանկյուններից որոշումներ կայացնելու և լուծումներ գտնելու: Սովորողներին տրվում են տարբեր դերեր, օրինակ՝ խոսնակ (speaker), ժամանակը վերահսկող (timekeeper), դեմ և կողմ թիմեր, ինչպես նաև հանդիսատես՝ լսարան (արտահայտում է իր կողմ կամ դեմ լինելը): Սկսվում է բանավեճը, սովորողները բանավիճում են տրված թեմայի շուրջ: Դասասենյակը կարող է ունենալ հետևյալ դասավորվածությունը.



## Debate Setup



(Cambridge Life Competences Framework, Cambridge University Press, <https://www.google.com/search?q=cambridge+life+competencies>)

**Չուգաշխատանք (Pair Work)** - Սովորողները զույգերով փորձում են նկարագրել տրված նկարներն առանձին-առանձին. ի՞նչ են անում շները յուրաքանչյուր նկարում, ինչպիսի՞ն է փոխհարաբերությունը մարդկանց և կենդանիների միջև (Look at the pictures. What are the dogs doing in each picture? What kinds of relationship do these animals have with people?)



(<https://www.google.com/search?q=teaching+English&source>)

Նրանց այնուհետև տրվում է հնարավորություն՝ ներկայացնել իրենց կարծիքն ու վերաբերմունքը, օրինակ.

- Think about your culture and its attitude towards dogs.
- What is their role in society?
- Do you agree with that role? Why or why not?

Սովորողների քննական և ստեղծարար (/critical/creative thinking) մտածողությունների սանդղակը արտահայտված է նաև Բ. Բլումի

տաքսոնոմիայում: Նա 1956 թվականին ներկայացրեց ուսուցման գործընթացում սովորողների մտավոր վարքագծի մակարդակները:

Ստեղծարար մտածողությունը ենթադրում է նորի կամ յուրօրինակի ստեղծում: Այն ներառում է ճկունություն, յուրօրինակություն, արագություն/ սահունություն, գնահատում, մտազրոհ, ձևափոխություն, երևակայություն, ասոցիատիվ մտածողություն, փոխաբերական մտածողություն պարունակող հմտություններ: Ստեղծարար մտածողության նպատակն է խթանել հետաքրքրասիրությունը, յուրօրինակությունն ու բազմազանությունը: Քննական մտածողությունը ներառում է տրամաբանական մտածողություն և հիմնավորում պարունակող կարողություններ. համեմատություն, դասակարգում, հաջորդականություն, պատճառահետևանքային կապեր, դեդուկտիվ, ինդուկտիվ հիմնավորումներ, կանխատեսում, պլանավորում, վարկածի առաջադրում, քննադատում: Քննական մտածողությունն անբակտերիորեն կապված է սովորողների ստեղծարար մտածողության հետ: Դրանք երկուսն էլ բարձրագույն մտածողության ձևեր են և հիմնվում են Բլումի աստիճանակարգի երեք մակարդակների վրա՝ վերլուծել, համադրել, արժևորել:

Հնարավոր չէ մեկ հոդվածի շրջանակում հավասարապես դիտարկել մտածողության վերոնշյալ ձևերի զարգացմանն առնչվող բոլոր խնդիրները: Օտար լեզուների ուսուցման գործընթացում սովորողների ստեղծարար մտածողության զարգացումն առանձին վերլուծության նյութ է, որին անդրադարձ կարվի այլ հետազոտական աշխատանքում:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ**

1. Աստվածատրյան Մ., Վարդումյան Ս. և ուրիշներ, Բազմաբնույթ մտածողության տեսության կիրառումն ուսուցման վաղ շրջանում, Երևան, 2004
2. “Перемена”, Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. Номер 4, стр. 30-40.
3. Harmer J., The Practice of English Language Teaching, Pearson, Longman, 2012
4. Mei-Hue Chen, Thinking skills, London, 2002
5. Cambridge University Press "The Cambridge Life Competences Framework", Introductory guide for teachers and educational managers, Better Learning, [https:// www.google.com/search?q=cambridge+life+competencies+framework&oq](https://www.google.com/search?q=cambridge+life+competencies+framework&oq)

## REFERENCES

1. Astvac'atryan M., Vardowmyan S. & ovrishner, Bazmabnowyt' mtac'oghowt'yan tesowt'yan kirar'owmn owsowcman vagh shrjanowm, Er&an, 2004
2. “Peremena” Mezhdunarodnyj zhurnal o razvitii myshlenija cherez chtenie i pis'mo. Nomer 4, str. 30-40.

### **СУСАННА АСАТРЯН, АННА ПАПОЯН – РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

***Ключевые слова:** критическое мышление, совместное обучение, идейно-смысловые связи, связи между идеями и контекстом/мнениями*

В настоящей статье обсуждаются вопросы, связанные с развитием навыков критического мышления учащихся при обучении английскому языку в школе. Одним из наиболее эффективных инструментов достижения успехов в данной области является разработка и применение соответствующих методов, принципов и техник картографирования идей, освоение которых приведет к формированию навыков критического мышления учащихся, делая учебный процесс более эффективным и целенаправленным.

### **SUSANNA ASATRYAN, ANNA PAPOYAN – DEVELOPMENT OF LEARNERS' CRITICAL THINKING SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH**

***Keywords:** critical thinking, cooperation, exchange of ideas, links between ideas and context/meanings*

At present the development of learners' critical thinking skills tends to be an integral part of language education in school. One of the most effective tools in achieving successful development of ideas is designing and implementing appropriate methods, principles and mind-mapping techniques, the mastering of which will lead to the generation of the learners' critical thinking competences, making teaching process more effective and purposeful in class.

**Ներկայացվել է՝ 07.02.2020**  
**Գրախոսվել է՝ 07.02.2020**

LA COMMUNICATION PEDAGOGIQUE A LA BASE DE L'ENSEIGNEMENT  
COMMUNICATIF DES LANGUES

ANAHIT ARSHAKYAN

*Mots-clés : acteur social, compétences langagières, niveaux de compétences, contacts réciproques, difficultés objectives et subjectives, introverti/extraverti, compatibilité*

Dans l'article on parle de l'importance de l'apprentissage des langues pour chaque individu en soulignant que la connaissance des langues suppose non seulement la possession du système linguistique mais aussi son utilisation dans diverses situations afin de réaliser différentes intentions communicatives. On examine la communication pédagogique où l'enseignant et l'apprenant se produisent comme deux partenaires égaux participant à la communication. A ce titre on considère et met en relief tels facteurs individuels et psychologiques qui peuvent favoriser ou entraver la communication. Ainsi, la communication est le facteur important de l'humanisation de l'homme grâce à laquelle se développent les manières et les moyens purement humains, propres à l'âme, particulièrement à la conscience et au langage.

Comme nous savons le plurilinguisme et l'apprentissage tout au long de la vie actuellement constituent les objectifs importants pour l'avenir de chaque individu. Il ne faut pas oublier que tout élève est un acteur social qui exerce son aptitude à apprendre et communiquer dans deux ou plusieurs langues, évidemment selon ses connaissances et compétences appropriées même quand elles sont différentes d'une langue à l'autre.

Dans le système éducatif qui inclut aussi l'enseignement des langues, on reconnaît généralement que les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences linguistiques dans la langue cible mais doivent aussi avoir la capacité de les utiliser dans des situations sociales et culturelles concrètes appropriées. Aussi l'enseignement des langues fondé sur la communication et l'approche actionnelle est-il à la base de la politique éducative et linguistique du Conseil de l'Europe. Et dans ce contexte le Cadre européen commun de référence, comme fruit de cette politique et document fondamental défini par le Conseil de l'Europe, «représente l'ensemble des innovations dans l'enseignement des langues vivantes et met l'accent sur l'importance de

l'interculturalité, les compétences langagières et les niveaux de compétences» (CECR 2001:7).

A vrai dire, le but de mon propos n'est pas de présenter les démarches et les procédés méthodologiques qui favorisent l'enseignement des langues dans le but communicatif, mais tout d'abord de parler des facteurs individuels et psychologiques des apprenants qui peuvent faciliter ou entraver la communication et après, à la fin de mon article, je parlerai des opérations langagières entre l'enseignant et l'apprenant comme deux participants égaux du processus de l'enseignement/apprentissage appelée communication pédagogique. Alors, la communication est un phénomène multicouche et plurilatéral, aussi dans les sources professionnelles s'emploie-t-elle dans différentes acceptions, «comme

- un processus où se passe l'échange d'information /réception-production/ y inclus le feed-back,
- interaction entre les gens où l'échange de l'information n'est qu'une condition nécessaire ou un élément principal de la communication,
- un processus de rapports réciproques parmi les gens pendant lequel se développent les qualités de collectivité du groupe,
- interaction qui est l'influence d'une personne sur l'autre et encore la communication immédiate émotionnelle et affective» (Hakobyan et autres 2010:8).

Ainsi, nous pouvons faire le bilan dudit et définir la communication comme un processus de rapports et de contacts réciproques parmi les gens pendant lequel ils échangent des informations, interagissent, influent l'un sur l'autre, acceptent et estiment l'un l'autre et enfin instaurent des relations humaines de différents niveaux et types. Par la communication l'individu satisfait ses besoins de changer en soi même ou chez les autres les qualités, les particularités ou les dispositions personnelles, atteindre l'intercompréhension, avoir des rapports avec autrui/ côté socio-psychologique/, résoudre des problèmes ensemble, réaliser des objectifs communs.

Ici il est opportun de citer le grand philosophe Aristote qui à son époque a dit que « l'homme dès sa naissance est un être social et politique créé pour la vie commune sociale. Sans communication et isolé des autres il ne peut pas exister, autrement dit il sera sous-développé au sens moral et psychologique » (ibid).

Ainsi, la communication est le facteur important de l'humanisation de l'homme grâce à laquelle se développent les manières et les moyens purement humains, propres à l'âme, particulièrement à la conscience et au langage. Le besoin de la communication avec les autres donne la possibilité à l'individu non seulement d'être compris, recevoir de l'aide ou de s'exprimer mais aussi d'avoir

la capacité de tenir compte des intérêts des autres, de leurs opinions et valeurs. Ici je veux présenter un cas de ma vie pédagogique durant laquelle j'ai eu affaire aux différents étudiants chacun avec ses intérêts, ses modes de vie, ses particularités psychologiques, ses besoins. Une étudiante manquait souvent mes leçons et chaque fois venue me promettait de ne plus s'absenter et rattraper le temps perdu. Mais ses fréquentations devenaient de plus en plus rares. Un jour quand elle avait décidé de participer au cours et se prêtait à me présenter ses promesses régulières interminables, je lui ai proposé de le faire par écrit «pour ne pas ensuite oublier comme toujours». Elle m'a regardée un petit moment et a consenti à le faire sans mot dire. A la fin du cours au lieu d'un petit morceau de papier que j'attendais recevoir, elle m'a donné deux feuilles à quatre pages où elle avait rédigé la cause de ses absences en décrivant sa maladie /incurable, cancer de la gorge qu'elle ne savait pas et pensait que guérirait bientôt/, encore de plus son amour envers une personne qui l'avait trompée/. Elle m'a demandé de ne pas lire immédiatement mais après être rentrée chez moi. Elle avouait qu'elle ne savait pas que son bien-aimé avait une famille et c'était la mère de ce jeune homme qui l'en avait informée, ce qui était beaucoup plus douloureux pour elle. Elle m'a demandé de parler ensemble, car elle avait fort besoin de mon conseil et mon opinion. Quand nous nous sommes vues, elle m'a dit qu'elle avait décidé de mettre fin à toute cette histoire, une chose qui a allégé mon état de conseillère. A l'arrivée de l'été elle a quitté ce monde, en emportant son secret car je pense qu'elle ne pourrait pas confier son chagrin à une autre personne même à sa mère. C'est une histoire triste et émouvante mais c'est la vie où j'ai pu soutenir mon étudiante, gagner sa confiance, l'inciter à la communication, peu importe que non dans la langue cible, et orienter vers la bonne décision. J'ai eu le désir de citer cet exemple pour mettre en relief que la communication est la condition de première importance dans la formation et la socialisation de la personne où les gens échangent les résultats de leurs activités, de leur expérience personnelle et sociale accumulée, les connaissances, les émotions et les idées. C'est par la communication que se crée une ambiance psychologique, se réalise une interaction où l'on résout des problèmes vitaux d'importance commune, et encore on élargit sa vision du monde, le cadre des savoirs, s'enrichit l'imagination sur le monde, les gens. Et enfin de compte on surmonte la contrainte de l'expérience individuelle. Ici il est opportun de citer le psychologue éminent Rubinstein qui «trouve que la communication est l'attitude envers le monde, les autres et envers soi-même» (ibid :10).

Dans la vie quotidienne on communique dans différents domaines/personnel, éducationnel, professionnel, public/ à des fins différentes dont on peut citer le but communicatif quand les gens sont en contact avec les

autres, instaurent des liens et des rapports, trouvent des points communs psychologiques, moraux, créent des précédents et des situations nécessaires pour la coopération et la résolution des problèmes: «informatif où les gens reçoivent de l'information sur les événements qui se passent dans le monde, dans leur environnement, dans les rapports humains et parallèlement échangent des idées, opinions, parlent de leurs projets et intentions; cognitif qui sert à l'acquisition et au développement des savoirs et de leur transmission aux autres et à la connaissance de son «égo»; d'épanouissement qui joue un grand rôle dans l'ontogénèse c'est-à-dire la socialisation de la personne. L'homme s'implique dans différents groupes, communique immédiatement avec les autres, donne et reçoit des informations, présente ses opinions et avis. Durant la socialisation se forment et changent ses caractéristiques sociales et psychologiques: de coordination quand pendant le travail en groupe et la coopération les gens accordent leurs actions, élaborent le plan de leurs activités communes dont il est nécessaire de tenir compte dans l'enseignement des langues; et enfin le but créatif-quand des conditions favorables de communication révèlent les capacités créatives de l'homme» (Hakobyan et autres 2010:16).

Pour la bonne communication il est nécessaire d'avoir le besoin intérieur de l'interaction avec les autres, se fixer l'intention communicative et les démarches stratégiques pour atteindre ce but. Il faut avoir une imagination préalable comme sur l'état général ainsi que des qualités personnelles de son interlocuteur, choisir les moyens et les mécanismes de la communication et planifier la succession des actions. Le locuteur doit être prêt à des interprétations dans la situation de communication et à son évaluation. Les résultats de la communication, selon le niveau de la satisfaction des buts et des besoins, peuvent être positifs et négatifs, productifs ou non. Et dans ce contexte nous pouvons rencontrer des obstacles ou difficultés qui peuvent entraver le déroulement de la communication, car elle est un processus complexe pendant lequel avec des phénomènes positifs en jaillissent plusieurs négatifs qui influencent sur la psychologie et l'activité des communicants. Généralement les difficultés sont d'ordre subjectif et objectif. Les difficultés subjectives sont la timidité, l'impuissance d'établir des contacts humains psychologiques, la méfiance sociale, la perplexité, etc. qui sont conditionnées par les qualités innées /naturelles de la personne comme son caractère et le tempérament.

Les difficultés objectives peuvent être de caractère «communicatif (résultant des stress, des frustrations, des complexes d'infériorité) et social résultant des obstacles extérieurs (communicatif, langagier, situationnel, de sens) et des échecs des contacts sociaux et affectifs. Le côté psychologique est lié aux

facteurs personnels de l'individu comme la timidité, la solitude, l'isolement, la communication qui manque de sens, etc.» (ibid 43). Des causes psychologiques nous pouvons citer les buts irréels, la présentation non adéquate sur le partenaire, ses intérêts et aptitudes, et aussi sur soi-même, ses possibilités, et encore la mauvaise utilisation des méthodes, des procédés et des formes de la communication. Ici nous devons parler «des savoir-être qui sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitude qui touchent aux caractères introverti et extraverti des individus conditionnés par les facteurs personnels et la compétence communicative et sont manifestées dans l'interaction sociale. Remarquons que les savoir-être ne sont pas les attributs permanents d'une personne et comme les savoirs et les savoir-apprendre sont susceptibles de variation» (CECR 2001:17).

Il est à noter que« les savoir-être se trouvent culturellement inscrits et constituent des lieux sensibles pour les perceptions et les relations entre cultures: telle manière d'être que tel membre d'une culture donnée adopte comme propre à exprimer chaleur cordiale et intérêt pour l'autre peut être reçue par tel membre d'une autre culture comme marque d'agressivité ou de vulgarité» (ibid).

Alors, ces difficultés résultent des particularités de la personne de l'apprenant (qu'il soit un mineur ou adulte car nous avons mentionné ci-dessus de l'apprentissage tout au long de la vie) qui ne peut pas contacter avec les membres de la famille ou du groupe social ou de la communauté et tombe dans la déception et en plus avec ça l'incapacité de supporter l'isolement obligé. Et selon Dj.Yang (1989) c'est à cause du respect bas envers sa personne(on ne m'aime pas, je suis superflu/inutile), de peur d'être condamné, moqué, quand on est très sensible aux opinions des autres, de manque/l'insuffisance des habiletés communicatives (on n'est pas sociable, ouvert aux autres, en un mot extraverti), de la peur de son «adversaire», d'être refusé, méprisé, elle a des présentations et désirs irréels et non objectifs sur l'évaluation de la situation de communication, facteurs qui mènent à la solitude psychologique.

Puisque la compétence communicative c'est l'aptitude d'établir et de garder des contacts avec les autres, et vu tout mentionné ci-dessus, alors on peut dire que la communication peut être réussie et non. «La communication est réussie et productive quand il y a de la compatibilité psychologique entre les communicants où la coopération et l'interaction leur donnent la possibilité de se remplacer et de compléter l'un l'autre. Je vais vous présenter des facteurs contrastifs qui peut-être provoqueront votre étonnement, mais c'est ça: les recherches scientifiques ont prouvé que «plus compatibles sont ceux qui ont besoin de communication, sont sensibles, déséquilibrés et préfèrent avoir affaire



avec ceux qui leur ressemblent, ont un système nerveux fort et sont inclinés à la coopération avec les faibles, ont différentes compétences pratiques et esprit pragmatique» (Hakobyan et autres 2010:48).

Ici nous devons constater que «la communication n'est pas productive à cause des stéréotypes sociaux, ethniques qui entravent la bonne perception et évaluation des gens, des présentations préconçues qui ne permettent pas d'accepter ce qui contredit aux présentations préalables, des mauvaises relations où personne ne veut accepter l'opinion de l'autre, l'absence de l'attention et de l'intérêt envers son interlocuteur, la négligence des faits et l'acceptation de ceux qui leur conviennent, des jugements mal construits et des expressions pas choisies correctement, du choix de la stratégie non conforme à la communication» (4).

La communication est un processus bilatéral, et c'est l'enseignant qui porte la responsabilité de l'élaboration des compétences communicatives chez l'apprenant, alors il faut donner une grande importance à la personnalité de l'enseignant qui pour être capable d'enseigner doit connaître non seulement sa discipline mais également la didactique de cette discipline qui correspond à l'art de transmettre des connaissances c'est-à-dire, savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage. Mais ce n'est pas tout. Il doit aussi savoir conduire une classe ce qui correspond à la notion de communication pédagogique entre l'élève - sujet apprenant et le professeur. Ainsi il assume et exerce une responsabilité d'enseignant et de formateur en amenant les élèves à un certain degré de connaissances dans une discipline donnée. Et c'est «dans cette situation même qu'il réalise une responsabilité éducative et éthique» [1].

La communication pédagogique aussi est un processus bilatéral. L'enseignant doit savoir non seulement l'organiser, mais aussi stimuler l'initiative communicative de ses étudiants. Ces derniers sont en fait sujets à des échanges de toute sorte dans le système de l'activité cognitive d'apprentissage et de communication en général.

La communication pédagogique se caractérise par une interaction inégale de l'enseignant et des apprenants qui sont dirigés par le professeur dans le but de l'acquisition des savoir-faire langagiers (Леонтьев 1986:19). C'est dans ce but qu'il assure le contact permanent avec tout l'auditoire et chaque apprenant à la fois, organise l'activité d'apprentissage, guide des activités individuelles et en groupe. Il sélectionne des exercices, des échantillons de la parole étrangère, illustre des explications par son propre comportement langagier, gère la communication dans la langue étrangère. Il organise et soutient la communication des apprenants au cours des activités «pédagogiques», dirige l'activité cognitive des apprenants, stimule et développe leur pensée

linguistique et esprit critique, analytique afin de les motiver et garantir leur participation active à des fins communicatives.

Pour atteindre ces buts l'enseignant doit organiser le processus d'enseignement pour trois étapes: avant le cours, pendant le cours, après le cours. A l'étape de/d'

a/ **avant le cours** il fixe les buts et les objectifs de la leçon, les compétences terminales ou les résultats à atteindre, le matériel linguistique et didactique disponible, planifie et utilise les procédés méthodologiques pour y parvenir,

b/ **pendant le cours** le professeur guide et anime la communication afin de pratiquer la langue et réaliser l'évaluation formative,

c/ **après le cours** l'enseignant passe à la récapitulation des compétences linguistiques et communicatives et passe à l'évaluation individuelle et/ou collectives des apprenants(2).

Mais il est à noter et nous les enseignants de stage pouvons constater que tout ne se déroule pas toujours selon le plan prévu car parfois on peut se confronter à des situations inattendues et imprévisibles avec les apprenants et dans ce cas le professeur est obligé de changer la nature des exercices, restructurer la leçon en variant les activités, poser des questions au bon moment et surtout ne pas parler tout le temps, car c'est fatigant pour le professeur autant que pour les élèves. Et en plus, parfois il doit se taire, donner la parole à ses étudiants. Mais acceptons que se taire n'est pas synonyme de passivité, de faiblesse ou d'incompétence : le silence du professeur peut rendre l'étude plus productive en permettant aux élèves de réfléchir et de s'exprimer à bon escient. Je veux aussi ajouter que la leçon est réussie quand ce sont les étudiants qui sont impliqués dans les tâches et activités et parlent, discutent et non pas leur professeur qui a pris la charge de guide et de facilitateur.

Et comme point final «l'acte d'enseignement est un dialogue permanent entre l'enseignant et l'enseigné et enseigner c'est communiquer souvent»(3). Mais n'oublions que pour la bonne communication outre le développement de différentes compétences nous devons nous baser sur la compétence sociale de l'apprenant quand il a la capacité et volonté de mener une conversation, contacter avec autrui. Facteur qui selon nous/moi est immédiatement lié à la communication pédagogique. Ici le rôle de l'enseignant est incontournable car il doit créer une telle situation que l'apprenant ait le désir et la volonté intérieurs de parler et non pas par l'obligeance de son professeur qui veut extorquer à tout prix n'importe quelle réponse à sa question ou proposition et/ou demande. Tout simplement il parle parce qu'il a quelque chose à dire, partager son opinion, ses idées avec les autres sans avoir peur d'être cible de moqueries. Et quant à nous

les enseignants, nous devons rester nous-mêmes, avec nos qualités et nos défauts, apprendre à nous taire parfois, donner la possibilité de se tromper, écouter, encourager nos étudiants car il y a toujours quelque chose à apprendre même d'eux /'comme deux inter-actants égaux/mais certes sans oublier notre mission d'enseignant - la communication pédagogique efficace dans la langue étrangère, dans notre cas dans le français.

### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, 2001, 192p.
2. Հակոբյան Ն. Գևորգյան Ս. և ուրիշներ Մանկավարժական հաղորդակցում Ուսումնամեթոդական Ձեռնարկ, մանկավարժական հաղորդակցման տեսություն և պրակտիկա, Հեղինակային հրատարակություն, Երևան, 2010, 202 էջ
3. Леонтьев А. Принцип коммуникативности сегодня. Иностранные языки в школе, N2, М.,1986, с. 27-32

### SITOGRAFIE

1. WERCKMANN F. Améliorer la communication pédagogique par une approche des situations de travail à l'école. BIENNALE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION/2e2 [www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L398.htm](http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L398.htm):
2. SCHMITZ-VAN KEER Ch., SCHMITZ E. La notion de communication pédagogique Bulletin d'Informations pédagogiques, Namur, Octobre 2005 - N° 58pp.3-7, <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-utilisation> <http://restode.cfwb.be/download/infoped/info58a.pdf>
3. Provencher G. Les habiletés pour une communication pédagogique efficace chez les maîtres de l'enseignement professionnel, Revue des sciences de l'éducation, vol. 9, n° 3, 1983, p. 419-431  
URI: <https://erudit.org/revue/rse/1983/v9/n3/900423ar.pdf>
4. La notion de communication pédagogique [http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.kozlova\\_l&part=226523](http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.kozlova_l&part=226523)

## REFERENCES

1. Hakobyan N. G&orgyan S. & ovrishner Mankavarjhakan haghordakcowm Owsowmnamet'odakan D'er'nark, mankavarjhakan haghordakcman tesowt'yown & praktika, Heghinakayin hratarakowt'yown, Er&an, 2010, 202 e'j
2. Leont'ev A. Princip kommunikativnosti segodnja. Inostrannye jazyki v shkole, N2, M.,1986, s. 27-32

### ԱՆԱՀԻՏ ԱՐՇԱԿՅԱՆ - ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՕՏԱՐ ԼԵՁՈՒՆԵՐԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՔ

*Հիմնաբառեր՝ սոցիալական էակ, լեզվական կոմպերենցիա, կոմպերենցիաների մակարդակներ, փոխադարձ շփումներ, օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ դժվարություններ, ինտրովերտ, էքստրավերտ, համարեղելիություն*

Հոդվածում խոսվում է անհատի լեզուներ սովորելու կարևորության մասին, ընդգծելով, որ լեզուների իմացությունը ենթադրում է ոչ միայն տվյալ լեզվական համակարգին տիրապետելը, այլ նաև կիրառությունը հաղորդակցական տարբեր իրադրություններում՝ զանազան հաղորդակցական մտադրություններ իրականացնելու համար: Այս առումով ընդգծվում և քննության են առնվում այն անհատական և հոգեբանական գործոնները, որոնք կարող են նպաստել կամ խոչընդոտել հաղորդակցությանը, խոսվում է մանկավարժական հաղորդակցության մասին, որտեղ դասավանդողն ու սովորողը հանդես են գալիս որպես հաղորդակցությանը մասնակցող հավասար գործընկերներ:

### АНАИТ АРШАКЯН - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВА КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Ключевые слова:* социальная личность, языковая компетенция, уровни компетенций, взаимное общение, объективные и субъективные трудности, экстраверт (интроверт), совместимость

В статье рассматривается важность изучения иностранных языков личностью, подчеркивается, что владение языком предполагает не только знание языковой системы, но и применение этих знаний в различных ситуациях в целях осуществления коммуникативных намерений. В этой связи подчеркиваются и рассматриваются те индивидуальные и психологические

факторы, которые могут способствовать или препятствовать акту коммуникации: говорится об особенностях педагогического общения, где преподаватель и учащийся являются равноправными участниками коммуникативного процесса.

**ANAHIT ARSHAKYAN - PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A BASIS FOR COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING**

**Keywords:** *social being, language competence, competence levels, mutual contacts, objective and subjective difficulties, extravert /introvert/, compatibility*

The current article touches upon some issues related to the importance of learning different languages, emphasizing that language knowledge presupposes not only mastering a particular language system but also applying it to various communicative intentions in different communicative situations. In this respect, the individual and psychological factors that may or may not hinder the process of communication are highlighted and examined. The pedagogical communication is observed as a process where the teacher and the learner act as equal partners.

**Ներկայացվել է՝ 03.02.2020**  
**Գրախոսվել է՝ 31.01.2020**

**ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՔՈՒՄ ԸՆԿԱԾ ՏԵՍԱԿԱՆ ԴՐՈՒՅԹՆԵՐ**

**ԱՆԱՀԻՏ ԱՐՇԱԿՅԱՆ  
ՍԱԹԵՆԻԿ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ  
ԷԼԵՆ ՕՀԱՆՋԱՆՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ հաղորդակցական ուսուցում, կոմպերենտային-մակարդակային մոտեցում, հանրալեզվաբանական, միջմշակութային գործոններ, սոցիալ-մշակութային, գործունեության վրա հիմնված մոտեցում, բազմաբնույթ մրաժողություն*

Եվրոպական լեզվաքաղաքականության և լեզվակրթության հիմքում դրված են լեզուների իմացության կոմպետենտային-մակարդակային, ինչպես նաև գործունեության վրա հիմնված մոտեցումները: Հաղորդակցական ուսուցման վերջնական նպատակներին հասնելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել վերոնշյալ մոտեցումները, ինչպես նաև հոգեբանական, մանկավարժական, հաղորդակցական, հանրալեզվաբանական, միջմշակութային, սոցիալ-մշակութային և այլ գործոնները: Օտար լեզուների դասավանդումը արդյունավետ է, եթե ընթանում է բազմատեսակ հաղորդակցական գործողությունների ընտրությամբ և կիրառմամբ, որոնք հնարավորություն են տալիս սովորողին դրսևորել իր խոսքային կարողություններն ու հմտությունները, սովորել խաղով, լսել, խոսել, գրել կամ սովորել գործելով, որևէ առաջադրանք կատարելով տվյալ հաղորդակցական խնդիրը լուծելու համար: Այս տեսանկյունից կարևորվում է նաև ՏՀՏ-ների դերը և կիրառման անհրաժեշտությունը լեզուների դասավանդման գործընթացում:

Օտար լեզուների ուսուցումը բարդ գործընթաց է և պայմանավորված է մի շարք գործոններով՝ ուսուցման նպատակով, բովանդակությամբ, սկզբունքներով, կիրառվող մեթոդներով, որոնք տեղ են գտել պետական կրթակարգում, առարկայական չափորոշիչներում, ուսումնական ծրագրերում և այլ նորմատիվ փաստաթղթերում:

Օտար լեզուների ուսուցման արդյունքում սովորողները պետք է կարողանան հաղորդակցվել /գրել, կարդալ, խոսել, լսել ուսումնասիրվող օտար լեզվով/, քանզի մեր օրերում օտար լեզուների դասավանդման գերնպատակն է այդ կոմպետենցիայի զարգացումը:

Ինչպես գիտենք, եվրոպական լեզվաքաղաքականության և լեզվակրթության հիմքում դրված են լեզուների իմացության *կոմպետենտության-մակարդակային (de compétence et niveau)*, ինչպես նաև *գործունեության (perspective actionnelle)* վրա հիմնված մոտեցումները: Ելնելով դրանից՝ հաղորդակցական ուսուցման մեթոդական համակարգը մշակելու և վերջնական նպատակներին հասնելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել վերոնշյալ մոտեցումները, ինչպես նաև *հոգեբանական, մանկավարժական, հաղորդակցական, հանրալեզվաբանական, միջմշակութային, սոցիալ-մշակութային* և այլ գործոնները:

Խոսենք յուրաքանչյուրից առանձին-առանձին: Հաշվի առնել *հոգեբանական* գործոնը նշանակում է, որ ուսումնական նյութեր ընտրելիս, ինչպես նաև ուսուցման և ուսումնառության գործընթացը կազմակերպելիս անհրաժեշտ է հիմնվել սովորողների տարիքային և անհատական առանձնահատկությունների վրա: Ինչպես նշում է Ամոնաշվիլին «օտար լեզու սովորելու համար իրական դրդապատճառներ կարող են լինել շփման և ճանաչողական գործունեության ոլորտների ընդլայնման և խորացման ձգտումը, լեզվի հնչողության գեղեցկությունը, սերը լեզվակիր ժողովրդի նկատմամբ և այլն: Հետևաբար անհրաժեշտ է հասնել այն բանին, որ այդ գործընթացներն իրոք կարևոր և իրական դառնան հենց իրենց՝ սովորողների համար» (Амонашвили 1986: 24-25):

Օտար լեզուների ուսուցման բովանդակությունը կառուցելիս և ուսուցման մեթոդներ կիրառելիս հարկ է ընտրել այնպիսի ուսումնական նյութ, դրա մատուցման այնպիսի մեթոդներ ու ռազմավարություններ, որոնք կխթանեն սովորողների «հուզական» ակտիվությունը: Ուսուցման ընթացքում անհրաժեշտ է կիրառել շարժողական և տեսալսողական բազմազգայական գործողություններ, որոնք կնպաստեն իրադրային ուսուցմանը և հաղորդակցական կոմպետենցիայի զարգացմանը: Դրա համար անհրաժեշտ է լեզուների դասավանդումն իրականացնել հետաքրքրաշարժ և միջանձնային բարենպաստ մթնոլորտում, հաղորդակցումը խթանող այնպիսի իրադրություններում, որոնք կօգնեն սովորողներին և կմղեն նրանց մտքերն ազատ և անկաշկանդ արտահայտելուն՝ չվախենալով սխալվել, ինչպես նաև հասկանալ դիմացինի մտքերը: Կարծում ենք նման մոտեցմամբ դասավանդման իրականացումը կնպաստի նրանց ինքնավստահության զարգացմանը, հաջողությունների խրախուսմանը և ներդրած ջանքերի գնահատմանը: Դրանով կապահովենք ուսուցման կազմակերպումը երկխոսության ռեժիմում և բարենպաստ հոգեբանական մթնոլորտի ստեղծումը:

Այս ամենով հանդերձ անհնար է պատկերացնել հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորումն *առանց գործունեության (perspective actionnelle) վրա հիմնված մոտեցման*:

Ըստ մի շարք հայտնի գիտնականների (Լ.Վիգոտսկի, Ա.Ա.Լեոնտև, Ա.Ն.Լեոնտև, Դ.Էլկոնին, Ի.Բիմ), *գործունեության վրա հիմնված* մոտեցման հիմքում ընկած է սովորող սուբյեկտի ակտիվ, գիտակցական, ստեղծագործական գործունեության գաղափարը: Օտար լեզվի ուսուցման համատեքստում գործունեության վրա հիմնված մոտեցումը դրսևորվում է նրանում, որ այս կամ այն ուսումնական խնդիրը լուծելիս շեշտադրումը նյութից տեղափոխվում է դրա հետ կատարվող գործողությունների և խոսքային գործունեության իրականացման վրա: Օտար լեզուների ուսուցումը կազմակերպելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել ոչ միայն սովորողների հուզական, հոգեկան և իմացական զարգացմանը նպաստող բարենպաստ միջավայրի ստեղծման անհրաժեշտությունը, այլ, ինչպես հանդիպում ենք Ժ.Պիաժեի, Մ.Մոնտեսորիի, Ա.Ֆրենեի աշխատություններում, նաև հնարավորություն ընձեռել շոշափելով աշխարհը ճանաչելու, ընտրություն կատարելու, առարկաներն ու գաղափարները հետազոտելու, փորձարկելու և հայտնագործելու համար:

Ինչ վերաբերում է *մանկավարժական* գործոնին, ապա այն ենթադրում է ի սկզբանե դիդակտիկական սկզբունքների (գիտակցականության, զննականության, մատչելիության և այլն) իրագործում: Ընդունելով և կարևորելով դիդակտիկական բոլոր սկզբունքների կարևորությունը, հարկ է այստեղ առավել մանրամասն կանգ առնել գիտակցականության և զննականության սկզբունքների վրա, քանի որ այս սկզբունքներն օտար լեզուների դասավանդման պարագայում որոշակի առանձնահատկություններ ունեն:

Ուսուցման *գիտակցականության սկզբունքը* պահանջում է հենվել սովորողի նախկինում ձեռք բերած լեզվական փորձի վրա, որը գիտակցվում է նրա և վերահսկվում՝ դասավանդողի կողմից, ինչպես նաև գիտակցված յուրացնել լեզվական և խոսակցական նյութը: Սովորողները պետք է հասկանան առաջադրված խնդիրները, գիտակցեն այն բոլոր գործողությունները, որոնք ապահովում են գիտելիքների և հմտությունների ձևավորումը: Ընդ որում հաղորդակցական նպատակներով խոսքային նմուշների օգտագործումը քերականական կանոնների հետ մեկտեղ պետք է նպաստի լեզվական նյութի յուրացմանը և խոսքային կարողությունների արդյունավետ զարգացմանը (Рахманов 1974: 270-271):

Այսօր գիտակցականության սկզբունքը նպատակահարմար է կապել նաև սովորողների քննադատական, վերլուծական մտածողության զարգացման հետ, ինչը հնարավորություն է տալիս լեզուների



դասավանդման ընթացքում հասնել նրան, որ սովորողները կարողանան ներկայացնել, հիմնավորել, համեմատել, ժխտել, լրացնել, զուգահեռներ անցկացնել, տալ ուղերձի ժամանակատարածական բնութագրերը, կազմել քերականորեն, հնչերանգով և համապատասխան բառապաշարով նախադասություն, փոփոխել խոսքային նմուշները՝ համապատասխանեցնելով դրանք իրենց խոսքին և այլն:

Ինչ վերաբերում է *զննականության սկզբունքի* ապահովմանը, օտար լեզուների ուսուցման գործընթացում մեծ դեր են խաղում տեսալսողական միջոցները, քանի որ դրանք մոտեցնում են խոսքային իրադրությունները բնական հաղորդակցական պայմաններին, ստեղծում են երկխոսության զարգացման համար բարենպաստ միջավայր, հնարավորինս մոտեցնում են խոսքի հնչյունային պատկերը իրական կյանքին: Պետք է ասել, որ զննականության ապահովման ամենատարածված, մատչելի և արդյունավետ միջոցը նկարներով ուսուցումն է: Սակայն «նկարներով աշխատանքը անհրաժեշտ է անընդհատ և աստիճանաբար բարդացնել այնպես, որ անցում կատարվի տեսանելիից անտեսանելին, ասվածից՝ չասվածը, ներկա ժամանակից դեպի ապագա, ներկայում պատմածից՝ դեպի տարածական, ժամանակային, մշակութային հեռավորություն» (Delafont 1996: 103):

Զննականության ապահովման ամենարդյունավետ միջոցը տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումն է, որն իր մեջ միավորում է մի քանի հատկանիշ. փոխներգործուն, մուլտիմեդիական՝ ներառելով ուսուցման բազմազան միջոցներ՝ խոսք, պատկեր, ձայն, գույն, շարժում և այլն, ճկուն հարմարվողականություն: Այսքանով հանդերձ, համակարգչի և Web տեխնոլոգիաների մուլտիմեդիական հնարավորությունները լավագույնս են ապահովում նյութի յուրացման արդյունավետությունը: Հենց այդ հատկանիշների շնորհիվ են ի հայտ գալիս համակարգչային և հեռահաղորդակցական միջոցների դիդակտիկական լայն հնարավորությունները ու դրանց ինտեգրումը ուսումնական գործընթացում (Աստվածատրյան և այլք 2004: 59-60):

Սակայն, ի նկատի ունենալով ժամանակակից կրթության հիմնական առաքելությունը, այն է՝ ձևավորել իր ընդունակություններին և կարողություններին համապատասխան լիարժեք զարգացած անձնավորություն, որն ունի քննադատական և ստեղծագործական մտածողություն և պատասխանատու է հասարակության մեջ ընթացող երևույթների համար (նույն տեղում:30-31), անհնար է գերազնահատել տեղեկատվական և հաղորդակցական միջոցների դերը կրթական համակարգում: Չդիտարկելով ուսուցչին տեղեկատվության միակ աղբյուր, այժմ սովորողները Web տեխնոլոգիաների կիրառմամբ կարող են տարբեր բնագավառներում գտնել իրենց հետաքրքրող ամենաթարմ նորությունները

ամենակարճ ժամանակահատվածում և կիրառել իրենց ուսումնառության գործընթացում: Ուսումնական միջավայրում դա կարելի է անել և՛ անհատապես, և՛ զույգերով, և՛ խմբային աշխատանքների միջոցով, որով հնարավորություն է տրվում համագործակցելու, միմյանց կարծիքը հարգելու, սեփականը ներկայացնելու և պատասխանատվություն կրելու խմբի համար: Այս կերպ ապահովվում է նաև հաղորդակցական ուսուցումը, մատուցվող ուսումնական նյութի ինքնուրույն յուրացումը՝ կարևորելով ոչ թե դրա պասիվ ընկալումը /ինչպես ավանդական միջավայրում/, այլ գիտելիքների և կարողությունների ձեռքբերման գործընթացները:

Իհարկե, հարկ է կարևորել ուսուցչի դերը այս գործընթացում, որը շատ ավելի բարդ է և աշխատատար, չնայած ոմանց՝ կրթական ոլորտից հեռու մարդկանց, համար կարող է թվալ ավելի հեշտ ու հանգիստ: Այժմ լինելով գործընկեր, գիտելիքների յուրացման և կարողությունների ձեռքբերմանը նպաստող գործընթացները ուղղորդող և խմբային հաղորդակցում ապահովող /facilitateur/, ուսուցիչը պետք է վերանայի իր անցած մասնագիտական ուղին, տիրապետի ուսուցման նոր մոտեցումների և մեթոդների, ՏՀ տեխնոլոգիաների հետ աշխատելու կարողությունների և օգնի սովորողներին դրանք ծառայեցնելու՝ ըստ համապատասխան նպատակների: Այս դեպքում նա կկարողանա օգտագործել դրանք, նոր վարժություններ և առաջադրանքներ կազմելիս, տեքստի շուրջ աշխատանքներ, գնահատման գործընթացներ իրականացնելիս՝ միաժամանակ ապահովելով բոլորի մասնակցությունը:

Ներկայացնենք օրինակներ ԲՊՀ-ում դասավանդման ընթացքում ՏՀՏ-ների կիրառման մեր փորձից, որոնք հանդես գալով որպես բովանդակության մշակման կամ ուսուցման կազմակերպման միջավայր, հանդես են գալիս նաև որպես ինքնուսուցման, ինքնագնահատման, հետադարձ կապի և առցանց հաղորդակցման գործիք: Օրինակ՝ EXE ծրագրով ուսումնական նյութը ներկայացնում ենք պատկերներով և սխեմաներով, գերտեքստերի միջոցով կապեր ստեղծում ուսումնական տարբեր աղբյուրների միջև, տեքստային նյութը փոխարինում կամ համալրում տեսա և ձայնային բովանդակությամբ՝ նպաստելով ուսուցման գործընթացում տարբեր ուսումնառության ոճեր ունեցող սովորողների ակտիվ ներգրավմանը: Իսկ գիտելիքի ստուգումը իրականացնում ենք ինտերակտիվ առաջադրանքների միջոցով՝ օգտագործելով բազմակի ընտրությամբ և կարճ պատասխաններ պահանջող, «ճիշտ» ու «սխալ» ընտրությամբ հարցեր:

Անդրադառնանք ԲՊՀ-ում դասավանդման գործընթացում կիրառվող մեկ այլ ծրագրային ապահովման՝ Moodle էլեկտրոնային ուսուցման հարթակին, որը, լինելով էլեկտրոնային ուսուցման կառավարման համակարգ, կողմնորոշված է սովորողի և դասավանդողի միջև փոխգործակցության կազմակերպմանը, օգտագործվում է ինչպես էլեկտրոնային, այնպես էլ

լսարանային ուսուցման աջակցության նպատակով: Այստեղ սովորողների և դասավանդողի միջև փոխգործակցությունը կազմակերպվում է ֆորումի և զրույցի, Webinar-ների և Web կոնֆերանսների, գիտելիքների փոխանցումն իրականացվում է ֆայլերի, դասախոսությունների, Web-էջերի, իսկ ստուգումը՝ թեստերի և առաջադրանքների միջոցով:

Բովանդակության ներկայացումը մոդուլային համակարգով ապահովում է նյութի ներկայացման բազմամակարդակ համակարգ, հնարավորություն է ստեղծում ուսուցանվող նյութի տարբեր բաղադրիչների միջև տրամաբանական կապերի ստեղծման համար և թույլ է տալիս ուսուցումը կազմակերպել սովորողների կրթական կարիքներին և գիտելիքների մակարդակին համապատասխան:

Հարկ ենք համարում նշել, որ դեռևս 2014 թ-ին ստեղծել ենք SS ոլորտում առավել հաճախ կիրառվող եզրույթների և արտահայտությունների քառալեզու (ֆրանսերեն-անգլերեն-ռուսերեն-հայերեն) բառացանկ (glossaire) և հրատարակել Ֆրակոֆոնիային նվիրված ԲՊՀ-ում կազմակերպված «Աշխարհի լեզվական պատկերը» խորագրով միջազգային գիտաժողովի ժողովածուում (Arshakyan et autres 2014: 221-238): Դա հայ իրականության մեջ առաջին փորձն է, որը կարող է իր շարունակությունն ունենալ:

Այժմ անդրադարձ կատարենք *հաղորդակցական գործոնին*: Հայտնի է, որ օտար լեզուների ուսուցման, հատկապես բնավոր հաղորդակցման կարողությունների զարգացման համար կարևորվում են դասավանդող-սովորող/կիրառող, սովորող-սովորող ակտիվ հաղորդակցություն ենթադրող և ապահովող ուսուցման փոխներգործուն մեթոդները, որոնք նպաստում են ուսումնասիրվող լեզվով բնական հաղորդակցման զարգացմանը: Փոխներգործուն մեթոդների կիրառմամբ ուսուցումն «ապահովում է առաջին հերթին ուսուցումը երկխոսությունների միջոցով: Դա ուսուցողական տեխնոլոգիա է՝ հիմնված խմբի անդամների փոխազդեցության և ուսումնառության խնդիրների լուծման, սովորողների ազատության վրա: Ինտերակտիվ ուսուցմամբ դասերի ընթացքում կազմակերպվում են անհատական, խմբային, զույգերով աշխատանք, կիրառվում են հետազոտական ծրագրեր, դերային խաղեր, փաստաթղթերի և սկզբնաղբյուրների հետ աշխատանք՝ նպաստելով սովորողների ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանը: Ինտերակտիվ ուսուցման սկզբունքներն են՝ փոխազդեցությունը, փոխուսուցումը, սովորողի ակտիվությունը, համագործակցությունը, ինքնարտահայտման խրախուսումը, հետադարձ կապը»(Արնաուդյան և ուրիշներ 2004: 15-17): Այդ համատեքստում ուսուցման և ուսումնառության գործընթացը կազմակերպելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ գոյություն ունեն սովորողների կողմից գիտելիքների յուրացման և

կարողությունների ձևավորման ու ձեռքբերման բազմազան ուղիներ: Հենց այս բազմազանության գաղափարն է ընկած Հովարդ Գարդների «բազմաբնույթ մտածողության» տեսության հիմքում (Gardner 1993a, 1993b), ըստ որի՝ կան մտածողության մի շարք տեսակներ, որոնք անհրաժեշտ է հաշվի առնել ուսուցման գործընթացը կազմակերպելիս՝ ընկալման առավել մեծ արդյունավետության հասնելու համար: Այսպես՝ կան սովորողներ, որոնց մոտ զարգացած է լեզվական-խոսքային (*Intelligence verbale/linguistique*), տրամաբանական-մաթեմատիկական (*Intelligence logique /mathématique*), մարմնաշարժողական (*Intelligence kinesthésique/corporelle*), երաժշտական (*Intelligence musicale /rythmique*), տեսողատարածական (*Intelligence visuelle/spatiale*) միջանձնային (*Intelligence interpersonnelle*), ներանձնային (*Intelligence intrapersonnelle*) մտածողության տեսակները: Ուսումնառության այս ոճերին հաջորդում է *բնագիտական մտածողությունը* (*Intelligence naturaliste*): Գարդները խոսում է նաև հոգևոր (*Intelligence spirituelle*) և իրական (*Intelligence existentielle*) մտածողությունների մասին և ելնելով այս դրույթներից՝ նա առաջարկում է ներգրավել մտածողության բոլոր հնարավորությունները ուսումը ավելի դյուրին և հետաքրքիր դարձնելու համար՝ նպաստելով նրանց ստեղծագործական մտածողության զարգացմանը (տես՝ Աստվածատրյան և ուրիշներ 2001:12-14):

*Հանրամշակութային (socio-culturel) գործունից* խոսելիս, հարկ է նշել, որ «յուրաքանչյուր խոսքային գործունեություն իրականանում է որոշակի հասարակական մշակութային համատեքստում» (van Ek 1993:35): Ուրեմն, լեզվի ճիշտ կիրառումը ենթադրում է հասարակական մշակույթի որոշակի իմացություն: Զ.Թրիմը կարևորում է նաև դասավանդմանը մասնակցող գործընկերների համագործակցությունն ու փոխգործունեությունը, ինչպես նաև սովորողների անկախության և պատասխանատվության զգացումը զարգացնող մեթոդները: Նա կողմ է լեզուների ուսուցման հանրամշակութային կողմի ուժեղացմանը, «քանի որ հասարակական, ազգային և մշակութային փորձի, արժեքների փոխանակումը մեկ ընդհանուր լեզվով վերջնականապես հնարավորություն է տալիս վերջ տալ նախապաշարումներին և անհանդուրժողականությանը, որոնք ծագում են չիմացությունից և վախից» (Trim 1995: 35):

Ինչպես նշվում է Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգում, «հանրալեզվաբանական կոմպետենցիան (compétence sociolinguistique) առնչվում է լեզվի օգտագործման սոցիալ-մշակութային պայմաններին: Հանրամշակութային բաղադրիչը հասարակական վարքի ընդունված նորմերից իր կախվածության շնորհիվ (քաղաքավարության կանոններ, տարբեր սերունդների, սեռերի, սոցիալական խավերի և հասարակական խմբերի միջև հարաբերությունների

ընդունված նորմեր և այլն) անմիջականորեն ազդում է տարբեր մշակույթների ներկայացուցիչների հաղորդակցության վրա, ընդ որում, մասնակիցները կարող են նույնիսկ չգիտակցել այդ ազդեցությունը» (CECR 2001:18):

Հայտնի է, որ հաղորդակցական կարողությունների ձևավորման գործում առանձնակի նշանակություն ունի սովորողների *միջմշակութային (interculturelle)* կոմպետենցիայի ձևավորումն ու զարգացումը: Անհնար է պատկերացնել լեզուների ուսուցումն առանց տվյալ լեզվակիր ժողովրդի մշակույթին ծանոթանալու: Այս համատեքստում լեզուների ուսուցման և ուսումնառության ընթացքում գերակա է դառնում հանրամշակութային (socioculturelle) և *միջմշակութային կոմպետենցիաների* ձևավորման անհրաժեշտությունը:

Սովորելով օտար լեզուներ՝ սովորողները ձեռք են բերում գիտելիքներ տվյալ լեզվի, այդ լեզվով խոսող ժողովրդի ու նրանց երկրի մասին, փորձում են հասկանալ այն առանձնահատկությունները, որոնցով այն տարբերվում է մայրենի լեզվից: Սակայն նկատենք, որ այստեղ դասավանդման հիմնական առարկան պետք է լինի ոչ միայն օտար լեզվի գործնական տիրապետումը, այլ նաև միջմշակութային փոխըմբռնման զարգացումը, տվյալ ժողովրդի մշակույթի ճիշտ ընկալման կարողությունների ձևավորումը: Ժողովուրդների ու այլ մշակույթների նկատմամբ դրական վերաբերմունքը կարող է դրսևորվել դրանց մասին ստացած գիտելիքների յուրացման և ձևավորված կարողությունների համարժեք կիրառման արդյունքում: Եթե սովորողները տեղեկություններ են ունենում միայն սեփական մշակույթի մասին, հաճախ նրանց մոտ այն պատկերացումն է ստեղծվում, թե դա է միակ արժեքավորը, ինչն էլ իր հերթին ծնում է անհանդուրժողականություն այլ մշակույթների նկատմամբ (Byram 1992: 121): Ահա թե ինչու, օտար լեզուների ուսուցման ընթացքում չպետք է տարանջատել լեզվի ուսումնասիրությունը մշակութային գիտելիքներից ու հաղորդակցական կարողություններից, այլ դրանք պետք է ինտեգրել ուսուցման ավելի լայն՝ հաղորդակցական նպատակներ իրականացնելու համար:

Օտար լեզվին զուգահեռ դասավանդել լեզվակիր ժողովրդի մշակութային տարրերը՝ նշանակում է սովորողին հնարավորություն տալ ճանաչել այդ մշակույթին վերաբերող իմաստների և խորհրդանիշների նոր համակարգը, ձեռք բերել կարողություններ և խորհել սեփական մշակույթի և մշակութային կոմպետենցիայի մասին, ինչը նախադրյալներ կստեղծի բանավոր հաղորդակցման կարողությունների արդյունավետ զարգացման համար:

Այս առումով, հաղորդակցության զարգացման կարևոր գործոններից են խաղերը և հատկապես *դերերով խաղերը*, որոնք նպաստում են

ուսումնառության դրդապատճառների, ինչպես նաև ուսումնասիրվող լեզվի նկատմամբ հետաքրքրության առաջացմանը: Ինչպես նշում է Դ.Էլկոնինը, «Խաղի կիրառումը դասի ժամանակ արդյունավետ է, երբ այն ընկալվում է որպես ոչ միայն խաղ, այլ նաև դաս՝ խաղի միջոցով: Խաղային մեթոդը նոր հնարավորություն է տալիս հաղորդակցական ուսուցման և խոսքային գործունեության կազմակերպման համար» (ЭлькониИ 1978:96): Մեթոդական գրականության մեջ դերային խաղը բնութագրվում է որպես սովորողների անմիջական վարք, արձագանք այլ մարդկանց նկատմամբ: Դերային խաղը յուրահատուկ մեթոդական հնար է, որտեղ սովորողը տրված իրադրությունում կարողանում է ազատ խոսել և հանդես գալ օտար լեզվով խոսող այլ անձի դերում: Խաղի կարևոր գործառույթներից է պրոբլեմային իրադրության լուծումը, որը նպաստում է ասելիքի պատճառաբանվածությանը, խթանում է սովորողների հաղորդակցական ակտիվությունը, քննադատական և վերլուծական մտածողությունը, փաստարկելու, խոսակցին համոզելու կարողությունները: Այս պարագայում կարևորը սովորողների համագործակցային կարողությունների ու հմտությունների ձեռքբերումն է, ինչպես նաև շփվելու պատրաստակամությունը, որոնց իրականացմանը նպաստում են վարժանքի համար ստեղծված հաղորդակցական իրադրություններն ու համապատասխան պայմանները, երբ խաղի մասնակիցներն իրենց պետք է դրսևորեն այնպես, ինչպես կդրսևորեին իրական կյանքում:

Անդրադառնալով հաղորդակցական ուսուցման արդի մոտեցումներին, կարծում ենք տեղին է արժանին մատուցել ժամանակակից մեթոդիստ, բազմավաստակ գիտնական Ջ.Շիլզին՝ իր հեղինակած «La communication dans la classe de langue»(1996) աշխատության համար, որտեղ վերոշարադրյալ գրեթե բոլոր տեսական դրույթները ներդրված են գործնականում կիրառման՝ սովորողների հաղորդակցական կոմպետենցիաների զարգացման գերխնդիրը լուծելու համար: Այս նպատակով նա այդ գործընթացը ներկայացնում է բուն, մինչ և հետ աշխատանքային փուլերով՝ հետամուտ լինելով սովորողների օտար լեզվով խոսքային գործունեության ակտիվացմանը, անկաշկանդ հաղորդակցական միջավայրի ստեղծմանը: Աշխատությունը դարձել է դասագիրք և լեզուների դասավանդմամբ զբաղվողների համար անգնահատելի ուղեցույց, որի կիրառմամբ հնարավոր է նպաստել մի կողմից լեզու դասավանդողների մեթոդական և մասնագիտական որակների, մյուս կողմից՝ աշակերտների ինքնուրույնության, ստեղծագործական և քննադատական կարողությունների զարգացմանը: Ընդ որում, նկատենք, որ այդ ամենը կատարվում է հենց հաղորդակցական առաջադրանքների /ըստ գործունեության վրա հիմնված

մոտեցման/ իրականացման ընթացքում՝ առանց հատուկ դրան անդրադառնալու և/կամ առանձին տողով նշելու և ընդգծելու:

Այսպիսով՝ օտար լեզուների դասավանդումը արդյունավետ է, եթե ընթանում է հաղորդակցական ուսուցման տեսական դրույթների հաշվառմամբ, բազմատեսակ հաղորդակցական գործողությունների ընտրությամբ և կիրառմամբ, որոնք հնարավորություն են տալիս սովորողին դրսևորել իր խոսքային կարողություններն ու հմտությունները, լինել ինքնուրույն, սովորել խաղով, լսել, խոսել, գրել կամ սովորել գործելով, առաջադրանք կատարելով՝ տվյալ հաղորդակցական խնդիրը լուծելու համար:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Աստվածատրյան Մ., Թերզյան Գ. և ուրիշներ, Տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը հանրակրթական դպրոցում, Ուսուցչի ձեռնարկ, Ասողիկ, Երևան, 2004թ.
2. Աստվածատրյան Մ., Վարդումյան Ս. և ուրիշներ Բազմաբնույթ մտածողության տեսության կիրառումը ուսուցման վաղ շրջանում, ԱՅՌԵՔՍ, Երևան, 2001թ.
3. Արնաուդյան Ա., Գյուլբուդադյան Ա. և ուրիշներ, մասնագիտական զարգացման ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Կրթության ազգային ինստիտուտի հրատ. Երևան, 2004թ.
4. Արշակյան Ա., Օհանջանյան Է., Առաքելյան Ս., Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը լեզուների ուսուցման/ուսումնառության գործընթացում. եզրաբառերի և արտահայտությունների անհրաժեշտ մինիմալ բառապաշար, «Աշխարհի լեզվական պատկերը» միազգային գիտաժողովի նյութեր, Լինգվա, Երևան, 2014, էջ 221-238:
5. Byram M. Culture et éducation en langue étrangère, Hatier/Didier, 1992
6. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Division des Langues Vivantes, Strasbourg. Didier, 2001

7. Delafont A. Des images à parler, à lire, à écrire –CRDP du Nord Pas-de-Calais, 1996.
8. Gardner H. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books, NY, 1993a.
9. Gardner H. Multiple intelligences. The Theory in Practice. Basic Books, NY, 1993b.
10. L'Intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le Processus de l'Enseignement /Apprentissage de Langues et le Vocabulaire Minimum des Termes et Expressions Nécessaire: Glossaire. «Աշխարհի լեզվական պատկերը» միջազգային գիտաժողովի ժողովածու, Երևան, 2014, Լինգվա, էջ 221-238:
11. Sheils J. La communication dans la classe de langue. Edition, du Conseil de l'Europe Strasbourg, 1996
12. Trim J. The Aims of Modern Language Study in Schools, in a Foreign Language Examinations, the 16+debate, London 1984, Papers 81-83.
13. van Ek J. Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes, volume 1, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1993.
14. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками. Иностранные языки в школе, N2, 1986.
15. Рахманов И.В. Очерки по методике обучения немецкому языку (для педагогических вузов) М., Высшая школа, 1974.
16. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., Педагогика, 1978.

## REFERENCES

1. Astvac'atryan M., T'erzyan G. & owrishner, Teghekatvakan-haghordakcakan texnologianeri kirar'owmy' hanrakt'akan dprocowm, Owsowcchi d'er'nark, Asoghik, Er&an, 2004, 23e'j.
2. Astvac'atryan M., Vardowmyan S. & owrishner Bazmabnowyt' mtac'oghowt'yan tesowt'yan kirar'owmy' owsowcman vagh shrjanowm, AYR'EQS, Er&an, 2001, 287 e'j.



3. Arnaowdyan A., Gyowlbowdaghyan A. & owrishner, masnagitakan zargacman d'er'nark owsowcichneri hamar, Krt'owt'yan azgayin institowti hrat. Er&an, 2004, 180 e'j.
4. Amonashvili Sh.A. Psihologicheskie osobennosti usvoeniya vtorogo jazyka mladshimi shkol'nikami. Inostrannye jazyki v shkole, N2, 1986, s. 24-27.
5. Rahmanov I.V. Ocherki po metodike obuchenija nemeckomu jazyku (dlja pedagogicheskikh vuzov) M., Vysshaja shkola, 1974, 242с.
6. Jel'konin D.B. Psihologija igry. M., Pedagogika, 1978, 304с.

**АНАИТ АРШАКЯН, САТЕНИК АРАКЕЛЯН, ЭЛЕН ОГАНДЖАНЫАН -  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ, ЛЕЖАЩИЕ В ОСНОВЕ  
КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Ключевые слова:** коммуникативное обучение, компетентностно-уровневый подход, социолингвистический, социокультурный, межкультурный факторы, коммуникативная компетенция

В статье рассматриваются особенности коммуникативного обучения, основанные на европейской языковой и образовательной политике. Процесс обучения иностранным языкам будет более эффективным, если учитывать не только компетентностно-уровневый подход, но и такие факторы, как педагогический, психологический, социолингвистический, межкультурный и др. В этой связи в статье рассматриваются также многообразные виды мыслительной деятельности по Ховарду Гарднеру. Процесс обучения иностранному языку продуктивен, если протекает с выбором и использованием разнообразных видов коммуникативной деятельности, которые дают возможность учащимся показать свои речевые умения и навыки, учиться с помощью игр слушать, говорить и писать или учиться в процессе деятельности, выполняя различные задания для решения конкретных коммуникативных задач.

**ANAHIT ARSHAKYAN, SATENIK ARAKELYAN, ELEN OHANJANYAN -  
THEORETICAL THESES UNDERLYING COMMUNICATIVE TEACHING OF  
FOREIGN LANGUAGES**

**Keywords:** communicative teaching, competence-level approach, sociolinguistic, socio-cultural, intercultural factors, action-oriented approach, multiple intelligence

As we know, the basis of European language education policy implies and entails competence-level and action-oriented approaches. And to achieve the ultimate goals of communicative language teaching, it is necessary to take into account not only the competence-level and action-oriented approaches but also psychological, pedagogical, communicative, socio-linguistic, socio-cultural and intercultural factors. In this respect, the article also discusses Howard Gardner's multiple intelligence theory. Language teaching is effective if it involves the selection and application of a variety of communicative activities that enable the learner to demonstrate his or her communicative abilities and skills.

**Ներկայացվել է՝ 29.01.2020**  
**Գրախոսվել է՝ 24.01.2020**

**РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ  
ПОРТРЕТЕ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В АРМЕНИИ В СВЕТЕ  
СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ**

**НИНА ТАТКАЛО**

***Ключевые слова:** педагогическая специальность, компетенции, многомерные подходы, парадигма, межкультурное взаимодействие, межкультурная коммуникация, коммуникативное поведение, социальный символизм, системный подход, целеполагание, диалог культур*

Парадигма образования на современном этапе предполагает интеграцию компетентностного подхода с культурологическим, так как именно культурологическая составляющая в процессе иноязычного образования является основным мотивирующим фактором дальнейшей деятельности. В процессе изучения иноязычной культуры преподавание строится в аспекте диалога культур, в аспекте межкультурной коммуникации. Переход к новой образовательной парадигме в системе постсоветского образования, в частности в Армении, был обусловлен различными факторами, а именно, неясностью концептуальных основ, кризисом традиционной знаниевой парадигмы, где во главу угла ставились академические знания, необходимые для запоминания, но не дающие возможности изучающим иностранный язык входить в реальную коммуникацию с носителями изучаемого языка. Предлагались общие, часто “размытые” в содержательном плане цели изучения иностранного языка, не было возможности системного анализа потребностей контингента. Кроме того, одной из основных особенностей современного образования является и то, что уровни и формы образовательной системы не дополняют друг друга, не составляют логического единства, а зачастую противоречат друг другу в той степени, в какой принятые в современной педагогике и методике инновационные методы и технологии противоречат системе и модели современного обучения, принятой в большинстве школ; коммуникативный подход, предлагаемый в университетах и на курсах повышения учителей не полностью соответствуют подходам в реальном учебном процессе; отсутствует согласованность знаний. Эти и другие подобные противоречия и приводят к определенным проблемам в целостном образовательном процессе.

Новая образовательная парадигма закономерно привела к переосмыслению подходов в подготовке педагогических кадров. Во главу угла была поставлена цель формирования у педагогов нового, креативного и более широкого профессионального мышления и мировоззрения, осознания педагогического процесса как целостной системы развития общества.

Изучение исследователями процесса образования взрослых привело к заключению о том, что его эффективность определяется деятельностью личностно устойчивого, осознающего себя субъектом профессиональной деятельности учителя, способного к творческой деятельности, к постоянному развитию, рефлексии и самооценке.

Любая профессиональная компетентность, в частности – педагогическая, на определенном историческом этапе отражает требования данного этапа развития общества. Развивается общественное сознание, происходит быстрое информативное и технологическое развитие, меняются приоритеты и в соответствии с этим изменяется парадигма образования. Профессиональная педагогическая компетентность должна отражать динамичность и диалогичность современной парадигмы образования.

Компетентность, по нашему мнению, не статичное однородное понятие, а система постоянно обновляемых составляющих, которые имеют специфические особенности, в частности *активное вовлечение личности в процесс формирования конкретных педагогических компетенций* (Таткало 2012: 374).

Нам хотелось бы подчеркнуть, что успех может быть достигнут только в том случае, если к самому процессу подходить как к **образованию**, а не как к **обучению** тем или иным знаниям и навыкам (Пассов□□□ 2007). С этой позиции особую важность приобретает интегрирование компетентностного подхода с культурологическим, так как именно культурологическая составляющая в процессе иноязычного образования является основным мотивирующим фактором дальнейшей деятельности. В процессе изучения иноязычной культуры преподавание строится в аспекте диалога культур, в аспекте межкультурной коммуникации (Тер-Минасова 2000; Милославская 2001).

**Межкультурная коммуникация** характеризуется тем, что ее участники при прямом контакте используют специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и той же культуры.

Как было отмечено выше, изучающий иностранный язык сталкивается с отличным от своего набора поведенческих моделей с новой совокупностью ценностей, у него может возникнуть шок, в результате которого он начинает считать носителя языка “другим”, “чужим” и “странным”.

Истории известно огромное число фактов, когда попытка различных культур установить взаимные контакты и отношения заканчивалась безуспешно. Чаще всего неудачи объяснялись личными причинами: недостатками другой стороны или просто языковым непониманием. Культурные различия в качестве причины неудачной коммуникации приводились крайне редко. Это объясняется тем, что причины такого рода чаще всего остаются скрытыми от взаимодействующих сторон. Образ айсберга позволяет наглядно понять, что большинство моделей нашего поведения, являющихся продуктами культуры, применяются нами механически, подсознательно. Мы, часто не анализируя, воспринимаем поведение представителей другой культуры. Коммуникативное поведение, в частности его невербальный компонент, часто является неосознаваемым. В итоге, межкультурная коммуникация на индивидуальном уровне представляет собой столкновение различного мировосприятия, при котором партнеры не осознают различия во взглядах, считая свое видение мира абсолютно нормальным, само собой разумеющимся.

К коммуникативному поведению относится также коммуникативно значимое бытовое поведение – совокупность предметно-бытовых действий людей. Это своеобразный язык повседневного поведения или “**социальный символизм**”. Он обычно не замечается членами данного социума, хотя довольно строго соблюдается (количество цветов в различных ситуациях) и обычно незнаком другому лингвокультурному социуму, что может привести к недопониманию или возникновению психологического барьера.

В связи с пересмотром основных концептуальных положений изменилось и целеполагание в практике преподавания иностранных языков, где доминирующим положением становится межкультурная коммуникация, реализуемая через отбор нового содержания и современных инновационных технологий иноязычного образования, адекватных личностно-ориентированному подходу.

Особое место в этой связи приобретает осмысление понятия *диалог культур*, который предполагает не просто изучение новой культуры, ее восприятие, а переосмысление своей культуры через призму новой. По этому поводу М.М. Бахтин писал: “Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы,

и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами свои стороны, новые смысловые глубины” (Бахтин 1979: 329).

Декларирование о внедрении компетентного личностно-ориентированного подхода, направленного на формирование навыков межкультурной коммуникации в процессе изучения русского языка в Армении, не всегда отражается на практике и требует серьезной перестройки основных элементов системы школьного и вузовского образования, ориентированного на реализацию концепции непрерывного образования.

Преподавателям иностранных языков в процессе своей деятельности необходимо осознать тот факт, что при обучении межкультурной коммуникации основной целью является подготовка учащихся к контакту с новой культурой, то есть формирование у них нового культурного сознания, нового мировоззрения, нового поведения и ценностных установок. “Если говорить об изучении особенностей коммуникативного поведения в межкультурном аспекте и назревшей задаче обобщения и систематизации выявленных национально-культурных особенностей общения и объяснения их причин, то, думается, решение данной задачи могло бы взять на себя новое научное направление – *коммуникативная этностилистика*, объектом изучения которой должно стать коммуникативное поведение представителей различных лингвокультур, точнее – социально и коммуникативно значимое варьирование коммуникативного поведения в межкультурном аспекте; предметом – национальнокультурные средства коммуникации (вербальные и невербальные), формирующие в совокупности *национальный стиль коммуникативного поведения*, или *коммуникативный этностиль*, а также факторы, предопределяющие его” (Ларина 2009: 8).

Подобный подход ведет к более глубокому осмыслению собственной культуры. Преподаватель иностранного языка в соответствии с современной парадигмой образования в полной мере должен обладать социокультурной компетенцией, которая в плане педагогической деятельности подразумевает владение знанием той взаимосвязи, которая существует между процессами использования и изучения иностранного языка; между социокультурной средой учащегося и носителя иностранного языка; между учебным процессом и использованием языка в реальной языковой среде.

Мы принимаем точку зрения Н.Г. Муравьевой, которая определяет социокультурную компетенцию как интегративную характеристику личности, предполагающую наличие знаний о различных социальных и культурных сферах, включающую способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, опираясь на свой смысловой опыт, обеспечивающую способность использовать

информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве.

В составе социокультурной компетенции Н.Г. Муравьева выделяет следующие компоненты:

- **когнитивно-информационный** (знания о культуре своей страны и страны изучаемого языка, умение пользоваться информацией);
- **смыслообразующе-аксиологический** (осмысленное отношение к информации, понимание, толерантность, ценностное отношение к культуре, рефлексия, мотивация);
- **коммуникативно-деятельностный** (умение и готовность вступать в контакт, знание техники и приемов общения, социальная мобильность, самостоятельность, креативность, творчество) (Муравьева 2011:141).

Многие преподаватели и учителя иностранных языков не полностью осознают тот факт, что социокультурные знания не могут быть статичными. Со временем, особенно за последние два десятилетия, меняется специфика культурного и социального взаимодействия. Эти изменения должны отражаться в процессе иноязычного образования: в программах, в учебниках, в учебных материалах, но, что наиболее важно, сам преподаватель иностранного языка должен быть носителем быстроменяющихся социокультурных знаний.

В связи с предложенной концепцией обучения иноязычной культуре и языку основными задачами преподавателей являются:

- формирование мотивационного поля для развития коммуникативных способностей, готовности к адекватному общению;
- формирование практических умений и навыков эффективного общения, основанного на речевом воздействии;
- формирование межкультурной компетенции.

Для реализации этих задач и в целях предотвращения декларативности необходимо, чтобы обучающие, будь то учителя школ или преподаватели вузов, сами полностью осознавали:

- что такое общение и в каком случае оно может считаться эффективным;
- какова “картина мира” обучающегося и чему мы хотим его обучить;
- каковы потребности обучающегося;
- какие психологические и культурологические барьеры могут возникнуть в процессе презентации иной “картины мира”;
- чем наш социум похож на изучаемый, а чем отличается;
- какими культурными ценностями апеллируем мы;

- какими культурными ценностями апеллируют носители изучаемой культуры;
- какие нравственные, этические и культурные ценности воспринимаются нами и нашими учениками адекватно и с легкостью;
- что и почему воспринимается сложнее или вовсе не воспринимается в изучаемой культуре.

Только после осмысления данных проблем можно будет говорить о создании прочной мотивационной базы у учащихся, о возможности ввести их в мир новой культуры и дать воспринять ее адекватно.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография. Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 1998.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979
3. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе. М., Высшее образование в России, 2006.
4. Дружилов С.А. Обучение и стадии профессиональной компетентности. // Непрерывное образование как условие развития творческой личности Новокузнецк: ИПК, 2001.
5. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография /Под ред. проф. В.А.Козырева, проф.Н.Ф. Радионовой, проф. А.П.Тряпицыной. СПб., Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006.
6. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ. – М., 1970
7. Ларина Т. В..Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций.М.,: Рукописные памятники древней Руси, 2009
8. Лиотар Ж-Ф. Состояние постмодерна (пер. с фр. Н.А.Шматко ) М., СПб., 1996.
9. Милославская С.К. Межкультурная коммуникация в свете задач интернализации образования. Мир русского слова 2001. № 4.
10. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике. Вестник ТюмГУ. Серия «Педагогика. Психология. Философия» 2011. № 9.



11. Пассов Е.И., Кибирева Л.В. Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования. – СПб: Златоуст, 2007.
12. Шейлз Д. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. МГЛУ (русская версия), 2003.
13. Таткало Н.И., Милитосян Л.Х., Газарян Н.С. Методическое руководство по повышению профессионального уровня учителей. Ереван, 2009.
14. Таткало Н.И. Социально-дидактические и психологические аспекты развития профессиональных компетенций учителей русского языка в армянской школе. Монография. “Антарес” Медиа Холдинг. Ереван, 2015 г.
15. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация:(Уч.пособие) – М.: Слово,2000.
16. Aspin D., Chapman J.D. Lifelong Learning: concepts and Conceptions. Tat. Journal of Lifelong Education. 2000
17. Barnett R. Improving higher education: total quality care. Buckingham, 1995.

#### REFERENCES

1. Adol'f V.A. Professional'naja kompetentnost' sovremennogo uchitelja: Monografija. Krasnojarsk. gos. un-t. Krasnojarsk, 1998.
2. Bahtin M.M. Jestetika slovesnogo tvorcestva. – M., 1979
3. Verbickij A.A. Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podhode. M., Vyssee obrazovanie v Rossii, 2006.
4. Druzhilov S.A. Obuchenie i stadii professional'noj kompetentnosti. // Nepreryvnoe obrazovanie kak uslovie razvitija tvorcheskoj lichnosti Novokuzneck: IPK, 2001.
5. Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii: Kollektivnaja monografija /Pod red. prof. V.A.Kozyreva, prof.N.F. Radionovoj, prof. A.P.Trjapicynoj. SPb., Izd-vo RGPU im. A.I.Gercena, 2006.
6. Kumbs F.G. Krizis obrazovanija v sovremennom mire: Sistemnyj analiz. – M., 1970

7. Larina T. V..Kategorija vezhlivosti i stil' kommunikacii: Sopostavlenie anglijskih i russkih lingvo kul'turnyh tradicij.M.: Rukopisnye pamjatniki drevnej Rusi, 2009
8. Liotar Zh-F. Sostojanie postmoderna (per. s fr. N.A.Shmatko ) M., SPb., 1996.
9. Miloslavskaja S.K. Mezhkul'turnaja kommunikacija v svete zadach internalizacii obrazovanija. Mir russkogo slova 2001. № 4.
- 10.Murav'eva N.G. Ponjatie sociokul'turnoj kompetencii v sovremennoj nauke i obrazovatel'noj praktike. Vestnik TjumGU. Serija «Pedagogika. Psihologija. Filosofija» 2011. № 9.
11. Passov E.I., Kibireva L.V. Kollarova Je. Konceptija kommunikativnogo inozazychnogo obrazovanija. – SPb: Zlatoust, 2007.
12. Shejtz D. Obshheevropejskie kompetencii vladenija inostrannym jazykom: izuchenie, obuchenie, ocenka. MGLU (russkaja versija), 2003.
13. Tatkalov N.I., Militosjan L.H., Gazarjan N.S. Metodicheskoe rukovodstvo po povysheniju professional'nogo urovnja uchitelej. Erevan, 2009.
14. Tatkalov N.I. Social'no-didakticheskie i psihologicheskie aspekty razvitija professional'nyh kompetencij uchitelej russkogo jazyka v armjanskoj shkole. Monografija. “Antares” Media Holding. Erevan, 2015 g.
- 15.Ter-Minasova S.G. Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikacija:(Uch.posobie) – M.: Slovo,2000.

**ՆԻՆԱ ՏԱՏԿԱԼՈ - ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՎԻ ՌԻՍՈՒՑՉԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿԵՐՊԱՐՈՒՄ ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՅԻ ԴԵՐԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՐԱՑՈՒՅՑԻ ՆԵՐՔՈ**

*Հիմնաբառեր՝ մանկավարժական մասնագիտություն, կոմպերենցիա, բազմակողմ մոտեցումներ, հարացույց, միջմշակութային փոխազդեցություն, միջմշակութային հաղորդակցություն, հաղորդակցական վարքագիծ, սոցիալական սիմվոլիզմ, համակարգային մոտեցում, նպատակադրում, մշակույթների երկխոսություն*

Նոր կրթական հարացույցը օրինաչափորեն հանգեցրեց ուսուցիչների վերապատրաստմանն ուղղված մոտեցումների վերաիմաստավորմանը: Որպես գլխավոր նպատակ դրված էր ուսուցիչների շրջանում նոր,

ստեղծարար և ավելի լայն մասնագիտական աշխարհայացքի ձևավորումը և մանկավարժական գործընթացի ընկալումը՝ որպես հասարակության զարգացման ամբողջական համակարգ:

Ցանկացած մասնագիտական կոմպետենցիա, մասնավորապես՝ մանկավարժական, որոշակի պատմական փուլում արտացոլում է հասարակության զարգացման տվյալ փուլի պահանջները: Հասարակական գիտակցությունը զարգանում է, տեղի է ունենում տեղեկատվական և տեխնոլոգիական արագ զարգացում, փոխվում են առաջնահերթությունները, և դրան համապատասխան փոփոխվում է կրթության հարացույցը: Մասնագիտական մանկավարժական կոմպետենցիաները պետք է արտացոլեն ժամանակակից կրթական հարացույցի հարաշարժ և երկխոսական բնույթը: Այս տեսանկյունից կարևորվում է մշակույթների երկխոսության հայեցակարգի ընկալումը, որը ենթադրում է ոչ միայն նոր մշակույթի ուսումնասիրություն, դրա ընկալում, այլև նոր պրիզմայով այդ մշակույթի վերաիմաստավորում:

### **NINA TATKALO-THE ROLE OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL PORTRAIT OF THE TEACHER OF RUSSIAN IN ARMENIA IN THE LIGHT OF MODERN EDUCATIONAL PARADIGM**

***Keywords:** pedagogical specialty, competencies, multidimensional approaches, paradigm, intercultural interaction, intercultural communication, communicative behavior, social symbolism, systematic approach, goal-setting, dialogue of cultures*

The new educational paradigm has naturally brought about a necessity to review the already existing approaches to teachers' training. The main objective is to form a new, creative and wider professional mindset and worldview among teachers, to realize the pedagogical process as an integral system of the society development.

The paradigm of education at the present stage presupposes integration of a competency-based approach with a cultural one, since it is the cultural component in the process of foreign language education that proves to be the main motivating factor for further activities. In the process of studying a foreign language culture, teaching is perceived from the point of view of the dialogue of cultures and intercultural communication.

**Ներկայացվել է՝ 06.02.2020**  
**Գրախոսվել է՝ 04.02.2020**

**ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ЗА СЧЕТ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ  
МАТЕРИАЛОВ ПРОБЛЕМНОГО И ИГРОВОГО ХАРАКТЕРА В ОБУЧЕНИИ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНИХ КЛАССАХ АРМЯНСКОЙ ШКОЛЫ**

**МАРИНА КОЧАРЯН**

***Ключевые слова:** материалы проблемного и игрового характера, мотивация, коммуникативная компетенция, психологические особенности учащихся*

В статье рассматривается возможность повышения мотивации учащихся средних классов армянской школы путем внедрения в учебный процесс дополнительного материала проблемного и игрового характера. Особое внимание уделяется характеристике индивидуальных психологических особенностей и потребностей учащихся средних классов, приводятся конкретные примеры заданий, способов проблематизации материала и внедрения игрового компонента, который претерпевает некоторые трансформации под влиянием современного образовательного процесса и психологии учащихся. Также обращается внимание на приоритетность развития коммуникативной компетенции, чего можно добиться за счет мотивации учащихся. В свою очередь развитие познавательного интереса учащихся опирается на аффективный компонент, который является отправной точкой в учебном процессе и реализуется за счет как учебных, так и аутентичных материалов проблемного и игрового характера.

Основные стратегии и цели преподавания русского языка как иностранного на современном этапе находят свое воплощение в новой образовательной парадигме, в которой учащийся – это центральная фигура учебного процесса. Согласно Государственному стандарту по русскому языку для основной школы РА, “главная цель школьного образования – формирование творческой, разносторонне развитой личности, способной реализовывать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества” (Таткало... 2007:6).

Актуальным в условиях различных общественных преобразований является изучение наиболее эффективных методов для воспитания

творческой личности, социально активной, исследующей, умеющей находить нужную информацию, приобретать необходимые навыки применения полученных знаний на практике, также развития коммуникативной компетенции. В целях достижения данной установки необходимо прежде всего опираться на сознательность в обучении, на мотивацию в данном случае учащихся средних классов армянской школы. Именно непрерывное повышение мотивации учащихся является гарантом эффективного учебного процесса, активизации мыслительных процессов, а также развития коммуникативных навыков. Исходя из полученных практических результатов, считаем важным обращение к комплексному внедрению в учебный процесс дополнительных (как учебных, так и аутентичных) материалов, носящих проблемный и игровой характер. В свете современных реалий и вызовов 21 века, влияющих на образовательный процесс, среди которых назовем быстрый поток поступающей информации, становление цифрового общества, противоречия между установившимися традиционными подходами к обучению и стремительным развитием инноваций, целесообразнее говорить о самообразовании, саморазвитии учащихся.

Нами был проведен анализ учебников по русскому языку для общеобразовательных школ (с 5 по 9 кл.) под авторством Т.А.Бабаян, М.А.Егиазарян, М.Г.Лалаянц (5кл.,6кл.), Н.Г.Рафаелян, Р.Р.Грдзелян, Р.А.Аракелян (8кл.), Б.М.Есаджанян, Г.В.Язичян (9кл.), который позволил сделать вывод о том, что возможно сопроводить основное содержание учебников дополнительным материалом, включающим проблемные вопросы, тексты, задания проблемного характера, аутентичные материалы, а также игровые задания, соответствующие требованиям развивающего типа обучения. Разработка дополнительных материалов проблемного и игрового характера может быть одним из успешных условий повышения мотивации учащихся. Практика показывает, что в рамках определенных учебных целей извлечение, при необходимости адаптация и использование различных материалов, включая аутентичные, а также электронные ресурсы, которые на сегодняшний день являются уже неотъемлемой частью образовательного процесса, способствуют повышению мотивации учащихся, позволяют разнообразить основной материал республиканских учебников. Речь идет о проблематизации материала и одновременном использовании игрового компонента, при этом внедрение дополнительного материала предваряется анализом целевой аудитории, изучением и характеристикой контингента учащихся средних классов армянской школы. Высокая результативность при этом зависит от учета индивидуальных, психолого-

педагогических особенностей учащихся. Приоритетным в преподавании является как развитие интеллекта, так и воспитание личности учащегося при обязательном учете его эмоциональных и психологических черт в системе его взаимоотношений с другими людьми, с обществом, во взаимосвязи с изучаемым предметом. Кроме этого, учитывая индивидуальные особенности учащихся, следует также иметь в виду известный феномен “клипового мышления”. Учащиеся средних классов подвержены серьезным внешним воздействиям, которые обусловлены такими сложными факторами в жизни ребенка, как переход из начальной школы в среднюю, физическое и психологическое развитие, социальные перемены в общении со сверстниками, стремление детей проявлять больше самостоятельности. При планировании учебного процесса и проектировании занятий необходимо учитывать, что средние классы армянской школы – это довольно обширная аудитория, которая характеризуется особенностями возраста учащихся, их личностного становления, мышления. Как известно, основная школа является неким промежуточным и очень важным звеном в жизни школьника. Что касается развития познавательной сферы учащихся, с одной стороны, часто исследователи отмечают, что именно в этот период у детей обнаруживается потеря интереса к обучению. Вместе с тем необходимо выделить и другую особенность учащихся средних классов – это стремление к самовыражению, самосознанию.

Все вышеперечисленное крайне важно учитывать при разработке и использовании дополнительных материалов проблемного и игрового характера в качестве мотивирующего средства целенаправленной активности учащихся. Дидактический или аутентичный материал, подвергаемый процессу проблематизации и введения игрового компонента, выступает в качестве сопровождения учебного процесса, при этом расширяя и обогащая основную программу. Как известно, проблематизация материала может касаться как содержания, так и процесса обучения (Ковалевская... 2016:2), и достигается за счет внедрения ключевых понятий проблемного обучения: проблемные задачи, вопросы, задания, ситуации. Вопросам проблематизации посвящали свои труды Е.В.Ковалевская, Н.Н.Осипова, И.А.Зимняя, Л.И.Колесник и др. Л.И.Колесник разработана модель проблематизации учебного текста на материале чтения. Соглашаясь с мнением Л.И.Колесник, добавим, что об эффективности учебного процесса и развитии коммуникативной компетенции можно говорить не только в связи с проблематизацией текстов для чтения, но и всего комплекса текстов, заданий, задач, вопросов, а также создания проблемных ситуаций, что применительно как к аудитории студентов, так и учащихся средних классов.

Кроме этого, добавим, что тематические разделы учебников можно преобразовать, расширить, дополнив их проблемными ситуациями. В литературе специалистами подчеркивается эффективность и актуальность проблемного обучения, центральным звеном которого является проблемная ситуация. При этом, несмотря на давнюю историю методов проблемного обучения, очень мало информации о конкретных проблемных ситуациях в рамках обучения русского языка как иностранного. Это довольно актуальный вопрос, поэтому возникает необходимость создания некоего банка возможных проблемных ситуаций, которые будут соответствовать тематическим разделам республиканских учебников и вместе с тем будут вызывать интерес учащихся. На основе всего вышесказанного предлагаем проблематизацию материала осуществлять (помимо создания проблемных ситуаций) с помощью проблематизации текстов, вопросов и заданий.

Проблематизация текстов включает: дополнительные тексты проблемного характера со скрытыми данными (например, тема, заглавие, персонажи, действия, начало, конец); преобразование текстов с изменением конца, начала, порядка событий, места или времени действия, национальности персонажей, с добавлением или сокращением текста, а также различных данных (чисел, абзацев, персонажей): постоянное использование в том числе визуальных текстов, отличающихся неожиданностью образов (при этом их можно преподносить в виде фрагментов, остальное предложить домыслить, обосновывая свое мнение). Используя конкретный материал, можно использовать наглядные изображения в комплексе с фрагментом текста. Например, предложить для изучения фрагмент обычного текста вместе с фотографией к нему (таких материалов очень много даже на страницах соцсетей).

Проблематизация вопросов состоит в том, чтобы внедрять вопросы проблемного характера, развивающие умения сравнивать, обобщать, допускающие вариативные ответы. Это могут быть вопросы спорного характера, допускающие несколько точек зрения. Или вопросы на опережение событий или рассчитанные на догадку. Например, использовать в формулировке вопросов такие слова, как «почему», «как», «как, если...», «сколько, если», «если бы, то что, как и т.д.», «что будет, если...», «насколько...», «в какой степени...», «каким образом», «как объяснить, что...», «как доказать, что...». Также можно менять некоторые вопросы местами, задавая их не после прочитанного текста, а до.

Проблематизация заданий заключается в изменении формулировки задания, использовании дополнительных заданий-мыслительных действий проблемного характера; использование заданий, рассчитанных на развитие

языковой или речевой догадки, фантазии. При формулировке заданий использовать следующие глаголы: добавьте, сравните, измените, придумайте, представьте, догадайтесь, обоснуйте с точки зрения (например, того или иного персонажа), восстановите, если известно, что..., и т.д.

Проблематизация и содержания, и процесса обучения опирается на постоянное моделирование материала в зависимости от уровня знаний, поставленных целей, а также потребностей современных учащихся. Проблемный характер подачи материала обеспечивает развитие не только и не столько памяти, сколько мышления, познавательной, поисковой деятельности. Проблемные задания основаны на эффектах удивления, затруднения, неожиданности получаемых данных. Задания, вопросы проблемного характера, а также игровые приемы направлены на активизацию мыслительного процесса за счет взаимосвязи затруднения, интереса, эмоционального восприятия того или иного материала. Подача материала иногда должна сопровождаться элементами непредсказуемости, которая свойственна как игровым методам, так и проблемным. В связи с этим предлагаем вводить в учебный процесс задания, тексты, вопросы и другие дополнительные материалы с элементами неожиданности, удивления или затруднения, что свойственно для проблемных методов обучения.

Игровой компонент становится эмоциональным, аффективным фактором для формирования познавательной деятельности учащихся. На данном этапе все ресурсы (включая аудио- и медиа-, а также аутентичные материалы), вопросы и задания игрового характера, яркие приемы по привлечению внимания, противоречивые факты, смешные или необычные фотографии направлены на привлечение внимания учащихся, которые до осознания трудности, проблемы, до начала исследовательской работы проявляют интерес к тому или иному факту, откликаются на такие действия, как найти отличия, угадать тему, разгадать замысел, победить, ответить первым и т.д.

Отдельного рассмотрения заслуживает обладающее большим потенциалом понятие модификации игровых и неигровых приемов, заданий в зависимости от поставленных целей. Тенденция к модификации игровых форм отмечается некоторыми исследователями. Так, Е.А.Репринцева, изучая педагогику игры, также считает, что в современном обучении обнаруживается развитие игровых методов – “модификация, связанная с совершенствованием игровых форм”, связывая данный процесс “с изменением социальной ситуации” (Репринцева 2005:44). Материалы занимательного характера зачастую не вызывают для учащихся средних классов как представителей цифрового



поколения, особого удивления либо затруднения. Широкий спектр игровых приемов, заданий игрового характера, которые рассматриваются в методической литературе, рассчитан на младший школьный возраст либо лишен интриги для школьников подросткового возраста. В качестве конкретного примера можно привести ролевую игру, во время которой учащимся предлагается выступить в роли тот или иного человека. Имеется конкретная учебная цель развития коммуникативной компетенции, но при этом игровой компонент на практике не всегда срабатывает, что подтверждается отсутствием мотивации учащихся, которые механически, следуя данным установкам, участвуют в “игре”, хотя как таковой игры уже нет. Выступая в той или иной роли, учащиеся беседуют, развивают речь, но часто не проявляют активного познавательного интереса, так как отсутствует интрига, нет эффекта неожиданности, непредсказуемости. В таком случае мы предлагаем усложнить игровой прием, привести, например, соревновательный момент, сопроводить ролевую игру дополнительным условием.

В данном случае крайне важно учитывать возрастные особенности учащихся средних классов. В книге “Возрастная и педагогическая психология” авторы подчеркивают такую особенность современных школьников, как размытость границ между периодами среднего школьного возраста и старшего. Несмотря на сохранение деления данных периодов и отличий школьников средних и старших классов, авторы считают, что происходит процесс сближения данных возрастных этапов и представляют в своей работе их совместное рассмотрение (Гамезо... 2004:171).

Как известно, в армянских школах средними являются классы с 5 по 9-е, но практика показывает, что внутри указанного периода можно говорить о двух разных этапах развития учащихся с точки зрения их психологии, познавательных потребностей, социальной адаптации. Естественно, что учащиеся по-разному себя проявляют. Например, в 5-6-7 классах процесс взросления еще до конца не осознан, не реализован (особенно это касается 5-х классов, как одних из самых переломных и сложных, учитывая переход из младшей школы). Что касается 8-9 классов, то возрастные особенности детей этого периода уже довольно заметно отличаются, что, возможно, объясняется переходом чувства зависимости от мнения и оценки взрослых к стремлению самоутвердиться. Школьники средних классов, как наиболее уязвимые в психологическом плане в силу переломного этапа в развитии, оказываются на сегодняшний день в ситуации быстрых перемен в современной действительности: с

одной стороны, они подвергаются влиянию общественных и социальных катаклизмов, с другой стороны, пытаются разрешить внутренние конфликты, связанные с их возрастным периодом, со стремлением самоутвердиться, осознать себя как личность, пройти процесс индивидуализации. Важно, чтобы учебный процесс, способствуя созданию благоприятных условий, оказывал положительное влияние на развитие личности учащихся и формирование их нравственных качеств. Это одна из центральных проблем в обучении, поскольку учащиеся средних классов демонстрируют порой негативное отношение к учебной деятельности, что объясняется переосмыслением ценностей. Сегодня в аудитории у современных учащихся обнаруживается недоверие, стремление подвергнуть сомнению, даже раскритиковать полученную информацию. При этом среди учащихся средних классов можно встретить немало довольно уверенных в своих силах, мнение которых зачастую даже завышенное. Учащиеся проявляют такие личностные особенности, как стремление к получению быстрого результата, потребительское отношение к жизни, практичность, интерес к материальному миру, необходимость понимания целесообразности, полезности того, что они изучают. У современных детей новые идеалы, интересы, являющиеся еще одним доказательством того, что даже в столь юном возрасте в подавляющем большинстве подростки далеки от идеализирования. Говоря о качествах учащихся средних классов армянской школы, нужно отметить такие, как: стремление к лидерству, повышенная эмоциональность, гиперактивность.

Степень усвоения предметных знаний находится в тесной взаимосвязи с психологическими характеристиками учащихся, одно влияет на другое. Особенно остро это проявляется на уроках иностранного языка, поскольку в основе учебного процесса находится общение учащихся между собой, различные социальные взаимоотношения. Стремление учащихся средних классов к общению необходимо учитывать при обучении русскому языку как иностранному тем более, что основная цель предмета по развитию коммуникативной компетенции как раз соответствует потребностям учащихся и способствует развитию социальных навыков. Помимо этого, стремление и готовность учащихся участвовать самостоятельно в учебной деятельности, что связано с присущим подросткам чувством взрослости, возможно обеспечить за счет различных материалов проблемного и игрового характера.

В связи со всем вышесказанным подчеркнем, что одним из возможных способов мотивации учащихся, как отправной точки в образовательном процессе, считаем комплексное внедрение в программу

республиканских учебников дополнительных материалов, содержащих как проблемный, так и игровой компонент. При этом нужно учитывать, что под влиянием вызовов современной эпохи известные игровые методы и приемы претерпевают естественные трансформации, преподносятся в рамках комплексного подхода. С одной стороны, происходит современное переосмысление, процесс модификации имеющихся игровых методов, с другой стороны, внедрение игровых форм, обусловленных как потребностями учащихся, так и целесообразностью обращения к информационно-коммуникативным технологиям. В подобном ракурсе применение современных игровых технологий сопряжено с некоторыми трудностями, обусловленными сложностью балансирования между игровой (развлекательной) деятельностью и серьезным учебным процессом.

Как было указано выше, важным является мнение Е.А.Репринцевой о процессе модификаций и переосмысления игровых методов (Репринцева 2005:43-44). В связи с этим отметим, что особенность трансформаций, по нашему мнению, заключается: в самой форме подачи игровых методов с элементом непредсказуемости, с опорой на аффективный компонент (удивление, неожиданность, непредсказуемость), поскольку дидактические игры с заведомо известными сюжетами и ролями не столь эффективны; в совмещении, комбинировании различных игровых форм, занимательных заданий (например, ролевая игра с элементами соревновательности, урок-квест как речевая коммуникативная игра, включающая различные языковые игровые приемы, конкурс на составление и отгадывание кроссенсов по теме); в модификации правил игры; во введении в структуру неигровых методов и технологий игрового компонента (например, внесение соревновательного момента в неигровые задания: составление интеллект-карт, облака слов, составление, дополнение комиксов, игровое использование карт, сюжетных картинок, мемов и др.); во внедрении компьютерных технологий: создание и использование презентаций, видео- и аудиоматериалов, веб-квестов, применение открытых электронных ресурсов (например, онлайн-платформа «Образование на русском»), социальных сетей и др. Практическую реализацию комплексного внедрения игрового компонента в сочетании с материалами проблемного характера можно представить в виде урока, построенного по принципу лабиринта (применительно к любой теме), из которого учащиеся путем совместной работы в группах должны найти выход. Весь лабиринт – это ряд различных заданий, вопросов игрового характера. Выполняя задания, угадывая, прогнозируя, учащиеся постепенно двигаются к выходу из лабиринта, то есть к решению

основной проблемы. Аффективность будет присутствовать на всех этапах, что связано с игровым компонентом.

Таким образом, организация учебного процесса в таком ракурсе позволяет формировать социальный опыт учащихся, приводит к развитию социальных навыков общения, развивает умение делать выводы, соединять в единое целое полученные информационные данные, результаты, что очень важно для современных учащихся как представителей клипового мышления, зачастую воспринимающих информацию отрывочно. Кроме этого, становится очевидным достижение важнейшей цели – формирования коммуникативной компетенции, развития всех видов речевой деятельности. Учащиеся будут находиться в ситуации постоянного общения на русском языке, поскольку они будут исследовать, отвечать на вопросы или формулировать их, искать информацию, читать, слушать аудиоматериалы, смотреть видеоролики, спорить, доказывать свою точку зрения. Воспитывается также чувство уважения к мнению других, а также умение объективно рассматривать свою деятельность и результаты, анализировать процесс обучения, повышать культуру общения. Анализ психологических характеристик и потребностей, а также возрастных особенностей учащихся средних классов армянской школы позволяет произвести отбор определенных игровых методов и различных занимательных форм обучения и использовать материалы проблемного характера, что приводит к обеспечению мотивации и успешному развитию коммуникативной компетенции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология, “Педагогическое общество России”, Москва, 2004, 512 с.
2. Ковалевская Е.В., Колесник Л.И., Осипова Н.Н. Проблематизация в обучении иностранным языкам (Интернет-журнал “Мир науки” 2016. Том 4, номер 1// <https://mir-nauki.com/PDF/34PDMN116.pdf> (дата обращения: 19.01.2020).
3. Колесник Л.И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему (на материале обучения чтению на иностранном языке: автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук/13.00.01/13.00.02/ Москва, 2004, 29 с.

4. Репринцева Е. А. Педагогика игры: теория, история, практика. - Курск : Изд-во Курск. гос. ун-та, 2005. - 421 с.// [http://elib.gnpbu.ru/text/reprintseva\\_pedagogika-igry\\_2005/](http://elib.gnpbu.ru/text/reprintseva_pedagogika-igry_2005/) (дата обращения: 19.01.2020).
5. Таткало, Н.И., Байбуртян, Н.А., Рафаелян, Н.Г., Милитосян, Л.Х., Язычян, Г.А. Стандарт и программа по русскому языку, Ереван: Тигран Мец, 2007, 280 с.

## REFERENCES

1. Gamezo M.V., Petrova E.A., Orlova L.M. Vozrastnaja i pedagogicheskaja psihologija, "Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii", Moskva, 2004, 512 s.
2. Kovalevskaja E.V., Kolesnik L.I., Osipova N.N. Problematizacija v obuchenii inostrannym jazykam (Internet-zhurnal "Mir nauki" 20116. Tom 4, nomer 1// <https://mir-nauki.com/PDF/34PDMN116.pdf> (data obrashhenija: 19.01.2020).
3. Kolesnik L.I. Problematizacija uchebnogo teksta i zadaniy k nemu (na materiale obuchenija chteniju na inostrannom jazyke: avtoref. dis. na soisk. uch. st. kand. ped. nauk/13.00.01/13.00.02/ Moskva, 2004, 29 s.
4. Reprinceva E. A. Pedagogika igry: teorija, istorija, praktika. - Kursk : Izd-vo Kurs. gos. un-ta, 2005. - 421 s.// [http://elib.gnpbu.ru/text/reprintseva\\_pedagogika-igry\\_2005/](http://elib.gnpbu.ru/text/reprintseva_pedagogika-igry_2005/) (data obrashhenija: 19.01.2020).
5. Tatkalo, N.I., Bajburtjan, N.A., Rafaeljan, N.G., Militosjan, L.H., Jazychjan, G.A. Standart i programma po russkomu jazyku, Erevan: Tigran Mec, 2007, 280 s.

**ՄԱՐԻՆԱ ՔՈՉԱՐՅԱՆ - ԼՐԱՅՈՒՑԻՉ ԽՆԴՐԱՅԻՆ ԵՎ ԽԱՂԱՅԻՆ ԲՆՈՒՅԹ ԿՐՈՂ ՆՅՈՒԹԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ ՄԻՋՈՑ՝ ՄԻՋԻՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ ՌՈՒՍԱՅ ԼԵՉՎԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

*Հիմնաբառեր՝ խնդրային և խաղային բնույթ կրող նյութեր, մոտիվացիա, հաղորդակցական կարողություն, աշակերտների հոգեբանական հարկություններ*

Հողվածում քննարկվում է հայկական միջին դպրոցի դասարանների աշակերտների մոտիվացիայի բարձրացման հնարավորությունը՝ ուսումնական գործընթացում հավելյալ խնդրային և խաղային բնույթի նյութերի ներառման միջոցով: Առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում միջին դպրոցի աշակերտների անհատական հոգեբանական առանձնահատկությունների բնութագրին և կարիքներին, ներառվում են առաջադրանքների հստակ օրինակներ, նյութի խնդրահարույց և խաղային բաղադրիչներ, որոնք ժամանակակից ուսումնական գործընթացի և աշակերտի հոգեբանության ազդեցությամբ ենթարկվում են որոշակի փոփոխությունների: Նաև ուշադրություն է դարձվում հաղորդակցության կարողության զարգացման առաջնահերթության վրա, որին կարելի է հասնել աշակերտների մոտիվացիայի միջոցով: Իր հերթին ուսանողների ճանաչողական հետաքրքրության զարգացումը հիմնվում է աֆեկտիվ բաղադրիչի վրա, որը կրթական գործընթացում ելակետային է համարվում և իրականացվում է ինչպես կրթական, այնպես էլ խնդրային և խաղային բնույթի վավերական նյութերի շնորհիվ:

#### **MARINA KOCHARYAN - STUDENT MOTIVATION IMPROVEMENT THROUGH USING ADDITIONAL COMPONENTS OF PROBLEM-BASED AND GAME-BASED TEACHING IN THE MIDDLE YEARS PROGRAMME OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN ARMENIA**

***Keywords:** components of problem-solving activities and games, motivation, communicative competence, psychological characteristics of students*

The article discusses the possibility of increasing the level of motivation of middle school students at Armenian schools by using additional components of problem-solving activities and games in the process of education. Particular attention is paid to the psychological characteristics and individual needs of middle school students, and examples of specific tasks and components of games are introduced, which undergo some transformations under the influence of modern educational process. Attention is also paid to the communicative competence of students, which can be developed through student motivation. Accordingly, the development of students' affective skills, which is of great importance in the educational process, is implemented not only through problem-based and game-based education but also authentic materials.

**Ներկայացվել է՝ 29.01.2020**

**Գրախոսվել է՝ 14.01.2020**

**Երաշխավորվել է ԲՊՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի կողմից՝ 16.01.2020**

ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ  
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՈԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՆԱԽԱԴԻՅԱԼ

ՌՈՐԵՐՏ ԽԱԶԱՏՐՅԱԼ

*Հիմնաբառեր՝ ռազմավարական կառավարում, բուհի գործունեության վերլուծություն, կրթության որակ, արդյունավետություն, արտադրողականություն*

Սույն հոդվածի **նպատակն** է բարձրագույն կրթության մրցունակության ապահովման տեսանկյունից ուսումնասիրել ՀՀ բուհերի գործունեության վերլուծության գործընթացը: Հոդվածում ներկայացվում է բարձրագույն ուսումնական հաստատության գործունեության վերլուծության ձևաչափը, որի միջոցով ՀՀ բուհերը կարող են վերլուծել ներքին ու արտաքին միջավայրային գործոնները և դրանց վերլուծության արդյունքների նպատակային կիրառմամբ խթանել իրենց գործունեության արդյունավետությունը: Բուհի գործունեության վերլուծության միջոցով հնարավոր է բացահայտել հաստատության առաջընթացի կամ հետընթացի միտումները, առանցքային խնդիրները, հետագա գործունեության բարելավմանն ուղղված գերակայություններն ու դրանց իրականացման համար պահանջվող ռեսուրսները: Սույն հետազոտության իրականացման համար ուսումնասիրվել են մասնագիտական գրականությունը և ռազմավարական կառավարման ժամանակակից տեսությունները, ինչպես նաև դիտարկման մեթոդով դուրս են բերվել ՀՀ 20 բուհերի ռազմավարական կառավարման և դրանց գործունեության վերլուծության առանցքային գործոնները:

Բարձրագույն կրթությունը պետության զարգացման կարևոր ռազմավարական գերակայություններից է, քանի որ այն ներկայիս տնտեսական, քաղաքական, սոցիալական և քաղաքացիական զարգացումների համատեքստերում մարդկային կապիտալի ստեղծման ու կայուն զարգացումն ապահովող հիմնական գործոններից է: Սոցիալական և տնտեսական զարգացումների պայմաններում բարձրագույն կրթության դերն առավել նշանակալի է դառնում. պետությունը և հասարակությունը բուհերին առաջադրում են կատարողականի տարբեր պահանջներ, աշխատաշուկան պահանջում է իր փոփոխվող կարիքներին համապատասխան կրթության բովանդակության ապահովում և համապատասխան մասնագետների

պատրաստում, բարձրագույն կրթության համակարգի իրավական հիմքերն ու կարգավորումները թելադրում են միջազգային ինտեգրման չափանիշներին համապատասխանության ապահովում, բուհերի հավատարմագրման ու որակավորումների միջազգային ճանաչման գործընթացները դառնում են հանրային վստահության բարձրացման և կրթության որակի ապահովման առանցքային գործոններ: Հետևապես, յուրաքանչյուր բուհի ռազմավարական կառավարման գործընթացներում կարևորվում է տվյալ հաստատության գործունեության վերլուծությունը՝ նպատակաուղղված մատուցվող կրթական ծառայությունների որակի շարունակական բարելավմանը և արտաքին միջավայրի մշտափոփոխ գործոններին արձագանքելու բուհի պատրաստականության ապահովմանը:

Բուհերի արդյունավետ ռազմավարական կառավարումը կանխորոշում է դրանց դերը սոցիալ-տնտեսական միջավայրում, ինչպես նաև սահմանում է ռեսուրսների բաշխման ու նպատակային կիրառման քաղաքականությունը՝ միտված բոլոր առանցքային շահակիցների պահանջների ու կարիքների բավարարմանը (Baporikar & Sony 2019: 4): Ռազմավարական կառավարման գործընթացի միջոցով սահմանվում են հաստատության երկարաժամկետ զարգացման ուղղությունները, նպատակները, ռազմավարությունները և դրանցից բխող մարտավարություններն ու հաջորդական գործողությունները՝ հաշվի առնելով հաստատության ներքին և արտաքին միջավայրերի հնարավոր ազդեցությունը բուհի գործունեության վրա: Ռազմավարական կառավարումը միտված է ռեսուրսների նպատակային բաշխման ու օգտագործման միջոցով հաստատության գործունեության երկարաժամկետ արդյունավետության և մրցունակության ապահովմանը:

Ռազմավարական կառավարման գործընթացը թույլ է տալիս կանխորոշել հաստատության գործունեության գերակայություններն ու զարգացման հետագա ուղղությունները և որոշումներ կայացնել հաստատության գործունեության առանցքային շահակիցների, մատուցվող ծառայությունների կամ թողարկվող արտադրանքի (ապրանքի), նյութական և ոչ նյութական ռեսուրսների, կազմակերպական կառուցվածքի, հնարավոր ռիսկերի և հաստատության գործունեությանն առնչվող մի շարք այլ խնդիրների վերաբերյալ (Morden 2007): Ռազմավարական կառավարումը ներառում է այն որոշումներն ու գործողությունները, որոնք հաստատությունը նախաձեռնում և իրականացնում է՝ բավարարելու ներքին և արտաքին շահակիցների պահանջներն ու կարիքները, ապահովելու հաստատության կայուն մրցակցային առավելությունը՝ հիմք ընդունելով ներքին և արտաքին միջավայրային գործոնների հնարավոր ազդեցության գնահատումները:

Բուհի ռազմավարական կառավարման առանցքային բաղադրիչ է համարվում որակի ապահովումը: Որակի ապահովման և ռազմավարական



կառավարման ընթացակարգերի փոխհամաձայնեցումը բուհի ռազմավարական նպատակների արդյունավետ իրականացման կարևոր նախապայմաններից է, քանի որ բարձրագույն կրթության որակը հնարավոր է ապահովել մրցակցային ռազմավարության մշակման և իրականացման միջոցով:

Ռազմավարական նպատակների իրականացման արդյունավետության աստիճանը գնահատելու համար բուհերը կիրառում են որակի ապահովման տարբեր մեխանիզմներ ու գործիքակազմեր, որոնք կարող են հավաստել իրականացված գործողությունների չափելիությունը և արձանագրել գործունեության հնարավոր զարգացման միտումները: Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման մեխանիզմների ստեղծումն ու կիրառումը բուհերի ռազմավարական կառավարման կարևորագույն գործընթացներից են դարձել հատկապես վերջին երկու քսանամյակում՝ պայմանավորված կրթության ոլորտում առաջացած մի շարք մարտահրավերներով և բարեփոխումներով, այդ թվում՝ Բոլոնիայի գործընթացով, որի հիմնական ուղղություններից է կրթության որակի ապահովման մեխանիզմների ստեղծումը տվյալ գործընթացի անդամ հանդիսացող երկրներում: Որակի ապահովման և որակի գնահատման գործընթացները հաստատության ռազմավարական կառավարման համատեքստում պետք է նպատակաուղղված լինեն փոփոխությունների և բարելավմանը միտված գործողությունների իրականացմանը:

Բուհի արտաքին միջավայրի գործոններն ու ներքին միջավայրի հիմնաբաղադրիչներն ուղղակի կամ անուղղակի կերպով ազդում են հաստատության գործունեության առկա և հետագա զարգացման ընթացքի վրա (Filip 2012: 1554-1555): Մասնավորապես՝ բուհի ներքին միջավայրի առանցքային տարրերից են ոչ նյութական ռեսուրսները (մարդկային ռեսուրսներ, ուսանողական համակազմ) և նյութական ռեսուրսները (ֆինանսական, շենքագույքային, նյութատեխնիկական ռեսուրսներ, ուսումնամեթոդական և ուսումնաօժանդակ նյութեր, տեղեկատվական և հաղորդակցման տեխնոլոգիաներ), կազմակերպական կառուցվածքը և կառավարման համակարգը, կազմակերպական մշակույթը, կրթական ծրագրերը, կրթական միջավայրը ձևավորող ենթակառուցվածքները: Ներքին միջավայրի ռեսուրսների արդյունավետ և համալիր կիրառումը նպաստում է կազմակերպական ներուժի ձևավորմանն ու մրցունակության ներունակության զարգացմանը: Բուհի արտաքին միջավայրի առանցքային տարրերից են քաղաքական, տնտեսական, սոցիալական, մշակութային և տեխնոլոգիական գործոնները, արտաքին շահակիցները (սպառողները, գործընկերները, մրցակիցները), գործունեությունը կարգավորող օրենսդրական դաշտը և մի շարք այլ բաղադրիչներ: Արտաքին միջավայրի

նշված գործոններն իրենց ազդեցությունն են ունենում բուհի կարճաժամկետ, միջնաժամկետ և երկարաժամկետ գործունեության վերջնարդյունքների վրա: Բուհի մրցունակության ապահովման և զարգացման առաջնային նախադրյալը հաստատության ներքին միջավայրն է, որը ձևավորում են հաստատության բոլոր ռեսուրսներն ու դրանց օգտագործման միջոցները: Ներքին և արտաքին միջավայրերի համալիր ուսումնասիրության պարագայում բուհը կարող է վեր հանել այն առանցքային խնդիրներն ու հնարավորությունները, որոնք ազդեցություն ունեն մատուցվող կրթական ծառայությունների որակի վրա: Այսպիսով, հաստատության գործունեության վերլուծությունը բուհի կատարողականի գնահատման ու հայտորոշման գործընթաց է, որի միջոցով կարող են վեր հանվել առկա խնդիրները և նախանշվել դրանց բարելավման հնարավոր ուղիները:

Ուսումնասիրելով և համալրելով Օվլիայի և Ասպինվոլի (Owlia, Aspinwall 1996) կողմից առաջադրված բարձրագույն կրթության որակի չափումները՝ ստորև ներկայացված են ՀՀ-ում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ներքին միջավայրերի գործոնները, որոնք որոշիչ դեր ունեն մրցունակության ու կրթության որակի ապահովման համար.

### **ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ՉԱՓՈՒՄՆԵՐԸ**

#### **Կառավարման համակարգ**

- հաստատության կանոնադրական գործառույթների և կառավարման համակարգի գործառույթն ու վարչարարությունն ապահովող քաղաքականություն, ընթացակարգեր ու գործընթացներ
- ռազմավարական կառավարում
  - կարճաժամկետ, միջնաժամկետ և երկարաժամկետ պլանների մշակում, նպատակների և գերակայությունների սահմանում
  - ռազմավարության և մարտավարությունների մշակում ու իրականացում
  - ռազմավարության իրականացման գնահատում (ներառյալ գործունեության արդյունավետության ցուցանիշներ) և գնահատման արդյունքների հիման վրա բարելավման պլանի մշակում
- հաստատության փաստաթղթաշրջանառության և կառավարման համակարգ
- կառավարման մարմինների գործունեության գործառութային շրջանակ
- կազմակերպական կառուցվածք և դրանից բխող որոշումների կայացման ենթահամակարգեր ու հաղորդակցման կապեր
- մարդկային ռեսուրսների կառավարում, ֆինանսական կառավարում, ռիսկերի կառավարում
- շահակիցների կառավարում և որակի կառավարում

**Կրթական միջավայր (նյութական միջոցներ)**

- ներառական և մատչելի կրթական միջավայր
- շենքագույքային պայմաններ և նյութատեխնիկական ռեսուրսներ, ներառյալ՝ ժամանակակից սարքավորումներ
- օժանդակ ծառայություններ (օրինակ՝ գրադարան, սպորտային դահլիճ, մարզաառողջարան, սննդի ապահովման ստորաբաժին)

**Կրթական միջավայր (ինստիտուցիոնալ գիտելիք, կոմպետենցիաներ, մարդկային ներուժ) (ոչ նյութական միջոցներ)**

- բարձր որակավորմամբ աշխատակազմի (պրոֆեսորադախոսական, գիտական, վարչական և ուսումնաօժանդակ կազմեր) կոմպետենցիաների լայն շրջանակ
- դասավանդման, ուսումնառության և գնահատման գործընթացներ ու ժամանակակից տեխնոլոգիաներ
- կազմակերպական մշակույթ

**Ինստիտուցիոնալ քաղաքականություն (դիրքորոշում, վերաբերմունք)**

- աշխատակազմի և ուսանողների կարիքների վերհանում ու գնահատում
- ռեսուրսներով հագեցվածության գնահատում և օժանդակություն ցուցաբերելու պատրաստակամություն
- ուղղորդման և խորհրդատվության մատչելիություն

**Կրթության բովանդակություն**

- կրթական ծրագրերի համապատասխանությունը պետական կրթական չափորոշիչներին և ՀՀ ՈԱՇ-ի դրույթներին
- կրթական ծրագրերի համապատասխանությունն ազգային և/կամ միջազգային աշխատաշուկայի պահանջներին
- կրթության հաջորդականության և շարունակականության ապահովում
- ուսումնառողների կրթական վերջնարդյունքների՝ գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձևավորում, գնահատում ու զարգացում
- դասավանդման արդի և բազմազան մեթոդների կիրառում, արդյունավետ հաղորդակցման և թիմային աշխատանքի կարողությունների ձևավորում ու զարգացում, փոխանցելի հմտություններ, ֆունկցիոնալ գիտելիք և այն փոխակերպելու ներունակություն

**Կրթական ծառայությունների մատուցում**

- մատուցվող կրթական ծառայությունների որակի և արդյունավետության ապահովում ու գնահատում
- ուսանողների գնահատման համակարգի օբյեկտիվություն, հաշվետվողական, թափանցիկ և հետևողական մոտեցում

- բուհի ներքին և արտաքին շահակիցների ներգրավում կրթական ծառայությունների բարելավման գործընթացներում

**Մատուցվող կրթության հուսալիություն**

- շրջանավարտների զբաղվածություն
- աստիճանաշնորհման և շնորհվող որակավորումների արժանահավատություն
- բուհի կողմից նախանշված նպատակների իրականացման նկատմամբ հետևողականություն
- խնդիրների լուծում և բողոքների կարգավորում
- բուհի հեղինակության և հանրային վստահության ապահովում:

Բուհն իր միջավայրային գործունեության դիտարկումն ու վերլուծությունը պետք է կատարի վերոնշյալ առանցքային չափումների շրջանակներում, քանի որ դրանք կարող են ուղղորդել՝ վերլուծելու այդ գործունեության հնարավոր ազդեցությունը հաստատության ընդհանուր գործունեության վրա:

Անդրադառնալով բուհերի գործունեության համատեքստում կրթության որակը պայմանավորող ներքին միջավայրային գործոններին՝ անհրաժեշտ է նշել երկու հասկացություն՝ *արդյունավետություն* և *արտադրողականություն*, որոնք օգտագործվում են որպես հաստատության գործունեության որակը փաստող և գնահատող հիմնական ցուցանիշներ: Արտադրողականությունը և արդյունավետությունը դիտարկվում են որպես ներդրված ռեսուրսների և ձեռքբերված արդյունքների հարաբերակցություն, սակայն արտադրողականության գնահատման նպատակն է պարզել՝ որքան ռեսուրս է ներդրվել և ինչ վերջնարդյունք է այն ապահովել (քանակական ցուցանիշներ), իսկ արդյունավետության գնահատման դեպքում՝ պարզել տվյալ ռեսուրսների կիրառմամբ ինչպիսի վերջնարդյունք է ապահովվել (որակական ցուցանիշներ): Արտադրողականության չափման պարագայում հաստատությունը գնահատում է ներդրում-արտադրանք հարաբերակցությունը՝ դուրս բերելով քանակական ցուցանիշները (օրինակ՝ ծավալ, քանակ), իսկ արդյունավետության չափման կամ գնահատման դեպքում հստակեցվում են, թե ներդրված ռեսուրսները որքանով են նպաստել արդյունքների բարելավմանը, լավագույն և ցանկալի վերջնարդյունքների ձեռքբերմանը, այսինքն՝ դուրս են բերվում որակական ցուցանիշները (օրինակ՝ շարժընթացը՝ առաջընթաց, հետընթաց): Հետևապես, գործունեության արտադրողականության և արդյունավետության բարձրացումը բուհի ռազմավարական կառավարման կարևորագույն և փոխկապակցված խնդիրներից է:

*Արտադրողականություն* եզրույթն առավել հաճախ կիրառվում է արդյունաբերական ոլորտում, իսկ վերջին տարիներին՝ նաև կրթության

ուղրտում: Արտադրողականությունը ենթադրում է արտադրանքի (*ապրանքի*) որոշակի քանակ, որը ստեղծվում է հատուկ սահմանված ժամանակահատվածում ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործման շնորհիվ: Արտադրողականությունը սովորաբար արտահայտվում է ներդրումների և վերջնարդյունքների հարաբերակցությամբ, որը թույլ է տալիս գնահատել հաստատության գործունեության արդյունավետության մակարդակը (Yadav, Marwah 2015: 192):

Մասնագիտական գրականությունում *արտադրողականության և արդյունավետության* հասկացությունների վերաբերյալ առկա են տարբեր հայեցակետեր: *Արդյունավետությունը* ենթադրում է համակարգի բաղադրամասերի միջև գործող կապերն ու դրանց ներքին տրամաբանությամբ պայմանավորված փոխազդեցությունները: Բարձրագույն կրթության համատեքստում արդյունավետությունը վերաբերում է բարձրագույն կրթության համակարգի նպատակների իրականացման աստիճանին. պայմանականորեն տարբերակվում են արդյունավետության *ներքին և արտաքին տեսակներ*: *Արտաքին արդյունավետությունը* վերաբերում է անհատների և ամբողջ հասարակության պահանջների ու կարիքների բավարարման մակարդակին, հետևապես նաև տնտեսության զարգացման և մրցունակության ապահովման գործընթացներին՝ հաշվի առնելով կրթության և անհատի եկամուտների, ինչպես նաև կրթության և տնտեսության զարգացման միջև եղած կապը: Այս տեսանկյունից *արտաքին* արդյունավետությունը նպաստում է անհատի կարիքների և պահանջների բավարարմանն ու նրա սոցիալականացմանը, ինչպես նաև հասարակության և պետության համընթաց զարգացմանը (Delamonica, Mehrotra & Vandemoortele 2004): Իսկ *ներքին արդյունավետությունն* առավել հաճախ օգտագործվում է հաստատության գործունեության արդյունքներն ու գործառույթների իրականացման մակարդակը գնահատելու նպատակով, որը նպատակաուղղված է հաստատության գործունեության հետագա բարելավմանը: *Ներքին արդյունավետության* աստիճանը որոշվում է հաստատության ներքին գործընթացների իրականացման, ներքին հաղորդակցական կապերի գործառմանն ու ներքին ռեսուրսների օգտագործման միջոցով հաստատության գործունեության գնահատմամբ:

Բուհերի արդյունավետությունը կարելի է ներկայացնել հետևյալ երեք մակարդակներում (Kupriyanova, Estermann & Sabic 2018: 608).

- *համակարգային* (ազգային) մակարդակ, որը պայմանավորված է պետության կողմից բարձրագույն կրթության համակարգին հատկացվող օժանդակությամբ և բուհերի գործունեության արդյունավետության ապահովմանն ուղղված օրենսդրական կարգավորումներով,

- *սեկտորիալ* (ոլորտային) մակարդակ, որը ներառում է բուհերի և ոլորտի շահակիցների համագործակցությունը,
- *ինստիտուցիոնալ* (բուհական) մակարդակ, որն ընդգրկում է բուհերի բոլոր ստորաբաժանումների, ներառյալ դրանց մարդկային ռեսուրսների գործունեությունը:

Ընդհանրացնելով կրթության ոլորտում նշված երկու հասկացությունների քննարկումը՝ անհրաժեշտ է նշել, որ **արդյունավետությունը** մասնավորապես վերաբերում է կրթական վերջնարդյունքների և նպատակների համապատասխանությանը կամ ցանկալի վերջնարդյունքների ձեռքբերմանը (դուրս են բերվում որակական ցուցանիշները), իսկ **արտադրողականության** հատկանիշն ուսումնասիրելիս կարևոր է պարզել, թե որքան ներդրում է կատարվել այդ վերջնարդյունքներն ապահովելու համար (դուրս են բերվում քանակական ցուցանիշները): Այդ ներդրումները կարող են լինել նյութական (գույքային, ֆինանսական) և ոչ նյութական (մարդկային), այնուամենայնիվ, երկու դեպքում էլ արտադրողականությունը ենթադրում է ներդրված ռեսուրսների և ձեռքբերված վերջնարդյունքների հարաբերակցություն: Այսինքն՝ արտադրողականությունը չափվում է ներդրումների դիմաց կրթական նպատակների իրականացման կամ վերջնարդյունքների ձեռքբերման մակարդակով:

Արդյունավետության ու արտադրողականության գնահատումն ու վերլուծությունը ռազմավարական կառավարման գործընթացի կարևորագույն բաղադրիչներից են այն բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, որոնք կարևորում են իրենց գործունեության շարունակական բարելավումն ու մատուցվող կրթական ծառայությունների որակի կատարելագործումը: Ներկայումս բուհերը գործում են հարափոփոխ միջավայրում, որն էապես ազդում է վերջիններիս կողմից կրթական ծառայությունների մատուցման որակի և շահակիցների կարիքների ու պահանջների բավարարմանն անհրաժեշտ կազմակերպական ռեսուրսների արդյունավետ բաշխման և օգտագործման վրա: Ուստի, հաստատության ռազմավարության մշակման և իրականացման գործընթացներում անհրաժեշտ է դառնում ուսումնասիրել արտաքին միջավայրը, որտեղ գործում է տվյալ ուսումնական հաստատությունը: Հաստատության արտաքին միջավայրը ձևավորում են այն դերակատարներն ու գործոնները, որոնք ազդում են հաստատության ներուժի ձևավորման, առկա կարողությունների և հեռանկարային զարգացման հնարավորությունների վրա և որոշիչ են շահակիցների կարիքների ու պահանջների բավարարման և նույնաբնույթ ծառայություններ մատուցող հաստատությունների նկատմամբ մրցակցային առավելության ձեռքբերման համար (Kotler et al.

2005): Աղյուսակ 1-ում համապարփակ ձևով ներկայացված է սույն հետազոտության շրջանակներում մշակված՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատության գործունեության վերլուծության ձևաչափ, որը կարող է կիրառվել յուրաքանչյուր ուսումնական հաստատության կողմից՝ սեփական գործունեության արդյունավետությունը գնահատելու և հետագա բարելավմանն ուղղված գործողություններ մշակելու նպատակով:

**ԱՂՅՈՒՍԱԿ 1. ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱԶԱՓ**

<p><b><u>Հաստատության վերաբերյալ հիմնական տեղեկությունը</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• հիմնադրման տարեթիվը (գործունեության ժամանակահատվածը)</li> <li>• կազմակերպարավական ձևը (որոշումների ընդունման իրավասություն)</li> <li>• կանոնադրական կապիտալը</li> <li>• գործունեության ոլորտը</li> <li>• գործունեության տեսակը</li> <li>• գործունեության իրականացման արտոնագիր՝ պայմանավորված գործունեության տեսակով</li> <li>• գործունեության աշխարհագրությունը (գործունեության վայրը, աշխարհագրական բաշխվածությունը)</li> </ul>
<p align="center"><b><u>ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅԱՆ ՆԵՐՔԻՆ ՄԻՋՎԱԿՅՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ</u></b></p>	
<p><b><u>Հաստատության առաքելությունը/ տեսլականը</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• գործունեության երկարաժամկետ զարգացումն արտացոլող հեռահար նպատակը</li> </ul>
<p><b><u>Հաստատության նպատակները</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• հաստատության կանոնադրական կամ ֆինանսատնտեսական գործունեության նպատակները (շահույթի հետապնդում, սոցիալական նպատակների իրականացում)</li> <li>• ռազմավարական նպատակները</li> </ul>
<p><b><u>Հաստատության կազմակերպական մշակույթը</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• հաստատության արժեքները, գործունեության սկզբունքներն ու էթիկայի նորմերը</li> <li>• կորպորատիվ սոցիալական պատասխանատվությունը (համագործակցություն հիմնադրամների, ՀԿ-ների, այլ կազմակերպությունների հետ սոցիալ-մշակութային ծրագրերի և բարեգործական միջոցառումների շրջանակներում)</li> <li>• ուսումնառությանը նպաստող համագործակցային և բարոյահոգեբանական միջավայրը</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>բուհի ներքին շահակիցների ոչ ֆորմալ փոխհարաբերությունները</li> </ul>
<b><u>Հաստատության կառուցվածքը</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>կառավարման մարմինները (խորհուրդների տեսակները, որոշումների կայացման տեսակները (միանձնյա, կոլեկտիվ, կոլեգիալ, խառը)</li> <li>կազմակերպական կառուցվածքն ու ենթակառուցվածքները (հաստատության ստորաբաժանումներ)</li> <li>մարդկային ռեսուրսներ՝ <ul style="list-style-type: none"> <li>աշխատակիցների թվաքանակը և կազմը՝ ըստ սեռատարիքային կազմի/համամասնության</li> <li>հաստիքացուցակ ըստ պայմանագրի տեսակի՝ հիմնական (դրույքաչափով աշխատող) և ոչ հիմնական (ժամավճարային, պայմանագրային հիմունքներով) աշխատողներ</li> <li>սոցիալական վճար կատարող և չկատարող աշխատակիցների թվաքանակը</li> <li>կրճատված և թափուր աշխատատեղերի թվերը նախորդ տարում</li> <li>արտաժամյա աշխատած օրերը/ժամերը և արտաժամյա աշխատանքի վարձատրությունը</li> <li>աշխատակազմի հոսունության ցուցանիշներ</li> </ul> </li> </ul>
<b><u>Աշխատակազմի խրախուսման համակարգը</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>աշխատակիցների սոցիալական և նպատակային աջակցության մեխանիզմները՝ <ul style="list-style-type: none"> <li>առողջության ապահովագրություն</li> <li>կյանքի ապահովագրություն</li> <li>ֆորս-մաժորային իրավիճակներում ֆինանսական աջակցություն</li> <li>առաջին կարգի հարազատի մահվան, աշխատակցի ամուսնության, երեխայի ծննդի դեպքում և օրենքով նախատեսված այլ դեպքերում ֆինանսական աջակցություն</li> <li>մասնագիտական զարգացման (վերապատրաստում, որակավորման բարձրացում, գործուղումներ) նպատակով կատարված ծախսեր</li> <li>միանվագ խրախուսական և այլ վճարներ</li> <li>աշխատողների կարիքների վրա կատարված այլ ծախսեր (համազգեստ, երթևեկության ծախսեր)</li> </ul> </li> </ul>
<b><u>Հաստատության</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>սահմանված վերջնարդյունքները չափող ԳԱՑ-երը՝</li> </ul>



<p><b><u>Կատարողականի ցուցանիշների գնահատումը</u></b></p>	<p>ըստ գործունեության ենթաաղբյուրների</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• գործունեության գնահատման/չափելիության այլ համակարգեր (եթե առկա են)</li> </ul>
<p><b><u>Հաստատության ֆինանսական գործունեությունը</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• տարեկան շրջանառությունը (եկամտաբերության և շահութաբերության ցուցանիշներ)</li> <li>• հաստատության ֆինանսատնտեսական գործունեության վերահսկողության ձևերը <ul style="list-style-type: none"> <li>• ընթացիկ և տարեկան ֆինանսական հաշվետվություններ</li> <li>• վիճակագրական եռամսյակային/տարեկան հաշվետվություններ</li> <li>• ներքին աուդիտ</li> <li>• արտաքին (անկախ) աուդիտ</li> </ul> </li> </ul> <p><b><u>Հաստատության ֆինանսավորման աղբյուրները</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• արտադրանքի (ապրանքների) վաճառքից և ծառայությունների մատուցումից գոյացած ֆինանսական միջոցներ</li> <li>• հաստատության ձեռնարկատիրական գործունեությունից գոյացած միջոցները</li> <li>• դրամական մուտքերը պետական բյուջեից</li> <li>• հաստատության անդամների ներդրումները/անդամավճարները</li> <li>• նվիրաբերությունները, ադ թվում՝ դրամաշնորհներ</li> <li>• անձեռնմխելի ֆոնդեր</li> </ul>
<p><b><u>Արցակցային առավելության բաղադրիչները</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• կազմակերպական կապիտալը (ներառյալ հաստատության ինստիտուցիոնալացված գիտելիքը՝ առանձնահատուկ կոմպետենցիաներն ու կարողությունները)</li> <li>• ինովացիաները (նորամուծություններ)</li> <li>• մտավոր սեփականության իրավունքով պաշտպանվող/արտոնագրման ենթակա արդյունքները (ներառյալ գյուտեր, հեղինակային իրավունքով պաշտպանվող աշխատանքներ)</li> <li>• տվյալ ոլորտում լավագույն հաստատության կարգավիճակը (օրինակ՝ գերազանցության կենտրոնի պիտակ)</li> <li>• հաստատության վարկանիշային ցուցանիշները</li> </ul>

<p><b>Հաստատության ցանցային համագործակցությունը</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• հիմնական գործընկերների ցանկ</li> <li>• մասնագիտական ցանցեր</li> <li>• ենթակառուցվածքային (տեխնիկական, հաղորդակցական) ցանցեր</li> <li>• ֆրենչայզինգ</li> <li>• արտապատվիրում</li> <li>• համատեղ մատակարարման ցանց</li> </ul>
<p><b>Որակի կառավարում/ մշակույթ</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• արտադրանքի (<i>ապրանքի</i>)/ծառայության տարբերվող որակ</li> <li>• արտադրանքի (<i>ապրանքի</i>)/ծառայության կատարելագործման ռազմավարություններ</li> <li>• արտադրանքի (<i>ապրանքի</i>)/ծառայության որակի գնահատման մեխանիզմներ ու գործիքակազմ (օրինակ՝ շահակիցների բավարարվածության վերաբերյալ հարցումներ)</li> </ul>
<p><b>ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐՏԱՔԻՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ</b></p>	
<p><b>Շուկայի նկարագիր</b></p>	<p><b>Շուկայի մակարդակները՝</b> ազգային, տարածաշրջանային, միջազգային</p> <p><b>Շուկայի տարրերը</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• մրցակիցներ (մրցակիցներից կախվածության գործակից)</li> <li>• մատակարարներ (մատակարարներից կախվածության գործակից)</li> <li>• միջնորդներ (այդ թվում՝ առևտրային, ֆինանսական, ապրանքաշրջանառությունը կազմակերպող կամ ծառայություններ մատուցող միջնորդներ),</li> <li>• սպառողների հնարավոր ազդեցությունը շուկայական գների վրա</li> <li>• փոխարինող արտադրանքի (<i>ապրանքի</i>)/ծառայության առկայություն</li> <li>• շուկայի մուտքի արգելքները (օրենսդրական, տեղեկատվական, տեխնոլոգիական, ֆինանսական և այլ արգելքներ)</li> </ul> <p><b>Շուկայի հատույթները (սեգմենտները)/ թիրախային խմբերը</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ըստ հաճախորդների/շահակիցների գնողունակության</li> <li>• ըստ հաճախորդների/շահակիցների</li> </ul>

	<p>նախասիրությունների/կարիքների և պահանջների</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• աշխարհագրական (երկրները, տարածաշրջանները, կլիմայական գոտիները, ռասաները և այլն),</li> <li>• վարքագծային (ապրելակերպը, գնման հաճախականությունը, գնողունակությունը, գնման շարժառիթը, գնման առաջնահերթությունը, վերաբերմունքն արտադրողի կամ արտադրանքի նկատմամբ),</li> <li>• սոցիալ - տնտեսական (ժողովրդագրական ցուցանիշներ՝ բնակչության սեռատարիքային կազմ, բնակչության խտությունը, եկամուտներ, զբաղմունք, կրթական մակարդակ, ընտանիքի կազմ, ամուսնական վիճակ, երեխաների թիվ, ազգություն, եկամուտների չափ և այլն)</li> <li>• սոցիալ-մշակութային (մշակութային արժեքներ, մշակութային ավանդույթներ ու սովորություններ և արժեքներ, կրոնական պատկանելություն, մշակութային կարծրատիպեր, պետական/մայրենի լեզու)</li> </ul>
<p><b><u>Հաստատության արտաքին գարգացման հիմնական ուղղությունները</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• արտադրանքի (ապրանքի) և մատուցվող ծառայությունների ոլորտի ընդլայնման հնարավորությունները</li> <li>• ոլորտում մրցակցության ակտիվացմանն ուղղված միջոցառումները</li> <li>• տնտեսական աճի տեմպը</li> <li>• բնակչության աճի տեմպը</li> <li>• արտադրանքի (ապրանքի)/ծառայությունների սեզոնայնությունը</li> </ul>
<p><b><u>Արտադրության հրացման ռազմավարությունները</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• արտադրանքի (ապրանքի) ներմուծումը/արտահանումը</li> <li>• ներդրումների աղբյուրները՝ պետական, մասնավոր, օտարերկրյա, խառը</li> </ul>
<p><b><u>Գործունեության ոլորտի հրավական կարգավորումները</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ՀՀ կրթության ոլորտը կարգավորող հրավական դաշտը, ներառյալ պետական լիազոր մարմնի կարգավորումները</li> <li>• Հանրային ծառայությունները կարգավորող հանձնաժողովի կարգավորումները</li> <li>• ՀՀ ԿԲ-ի կարգավորումները</li> </ul>

<p><b><u>Մարքեթինգային ռազմավարու- թյունները</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>արտադրանքի (ապրանքի) կամ ծառայության որակական և քանակական բնութագրիչները՝</b></li> <li>• գնային քաղաքականություն՝ արտադրանքի (ապրանքի) կամ ծառայության որակ ու գին</li> <li>• իրացման պայմաններ, ծավալ</li> <li>• մրցակցային առավելության ձեռքբերմանն ուղղված մարտավարությունները</li> </ul>
<p><b><u>Մարքեթինգային միջոցառումները</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>հաղորդակցում/հետադարձ կապի մեխանիզմներ հաճախորդների հետ</b></li> <li>• սպառողների/հաճախորդների շրջանում իրականացվող հարցումներ</li> <li>• բողոքների և առաջարկությունների էլեկտրոնային հարթակ</li> <li>• հեռախոսազանգով և/կամ հեռախոսային հաղորդագրությամբ հարցումներ</li> <li>• <b>մարքեթինգային մեխանիզմներ</b> (օրինակ՝ ՋԼՄ-ներ, ներառյալ գովազդներ (ռադիոյով, հեռուստատեսությամբ, համացանցային, տպագրական և այլ տեսակի գովազդներ), սեմինարներ, շնորհանդեսներ, մամուլ ասուլիսներ, մրցույթներ, «բաց դռների օր», ճանաչողական սեմինարներ)</li> </ul>

Ամփոփելով վերոգրյալը՝ պետք է նշել, որ բարձրագույն ուսումնական հաստատության գործունեության արդյունավետությունն ու մրցունակությունը պայմանավորված են մի կողմից հաստատության ներքին ու արտաքին միջավայրերի համապատասխանությունն ապահովող ինստիտուցիոնալ գործընթացներով, մյուս կողմից՝ հաստատության՝ արտաքին միջավայրի փոփոխություններին արդյունավետորեն արձագանքելու հնարավորություններով: Բուհի արդյունավետ գործունեության համար հարկավոր է ուսումնասիրել ներքին միջավայրի բոլոր այն տարրերը (հաստատության նպատակները, խնդիրները, արժեհամակարգը, նորմերը, կազմակերպական կառուցվածքը, նյութական և ոչ նյութական ռեսուրսները, կազմակերպական փոխհարաբերությունները և այլն), որոնք առանցքային են կառավարման ցանկացած գործընթացի արդյունավետ իրականացման *համար*, ինչպես նաև արտաքին միջավայրի այն գործոնները, որոնք ուղղակի կամ անուղղակի կերպով ազդում են հաստատության գործունեության վրա:

Հաշվի առնելով ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգի արտաքին միջավայրի հարափոփոխությունը, անկայունությունը, բարդությունն ու բազմազանությունը՝ ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններն իրենց ռազմավարական կառավարման գործընթացներում պետք է ճկուն կերպով կարողանան կանխորոշել գործունեության խոչընդոտներն ու լիարժեք գործադրել կազմակերպական ներուժը մրցակցային միջավայրում: Հետևապես, ռազմավարական կառավարման համատեքստում կարևոր է ընտրել արտաքին և ներքին միջավայրերի վերլուծության այնպիսի գործիքակազմ, որը հնարավորություն կտա բացահայտելու ՀՀ բուհերի գործունեության արդյունավետության մակարդակը և կոժանդակի բարելավմանը՝ միտված հետագա գործողությունները հստակեցմանը: Սույն հոդվածի շրջանակում մշակված՝ բուհի գործունեության վերլուծության ձևաչափի միջոցով հնարավոր է բացահայտել հաստատության զարգացման միտումները, գործունեությունը կարգավորող և զարգացմանն ու մրցունակության ապահովմանը նպատակաուղղված առաջնահերթ նպատակների սահմանման առանցքային հիմնաբաղադրիչներն ու ռազմավարական նպատակների իրականացման համար անհրաժեշտ ռեսուրսները:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Baporikar N., Sony M. 2019. *Quality Management Principles and Policies in Higher Education*, Hershey, PA: IGI Global.
2. Delamonica E., Mehrotra S., Vandemoortele J. 2004. Education for All: How Much Will It Cost?, *Development and Change*, 35 (1), pp. 3-30.
3. Filip A. 2012. *Global Analysis of the Educational Market Environment, Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, Romania, pp. 1552-1556.
4. Kotler P., Wong V., Saunders J., Armstrong G. 2005. *Principles of Marketing*. 4<sup>th</sup> European Edition, London, Prentice-Hall.
5. Kupriyanova V., Estermann T., Sabic N. 2018. *Efficiency of Universities: Drivers, Enablers and Limitations*. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (Eds.) *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*, Springer, pp. 591-606.
6. Morden T. 2007. *Principles of Strategic Management*. 3<sup>rd</sup> Ed., UK: MPG Books Ltd.

7. Owlia M.S., Aspinwall E.M. 1996. *Quality in Higher Education - A Survey*. Total Quality Management, 7 (2), pp. 161-172.
8. Yadav P., Marwah C. S. 2015. *The Concept of Productivity, International Journal of Engineering and Technical Research (IJETR)*. 3 (5), 192-196.

#### **РОБЕРТ ХАЧАТРЯН - АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ РА КАК ПРЕДПОСЫЛКА ЭФФЕКТИВНОГО СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ**

**Ключевые слова:** *стратегическое управление, анализ деятельности вуза, качество образования, эффективность, продуктивность*

В данной статье рассматривается процесс анализа деятельности высших учебных заведений РА как компонента стратегического управления учреждением с точки зрения обеспечения качества образования. С помощью представленной формы анализа деятельности вузы РА могут систематически анализировать внутренние и внешние факторы среды и повышать эффективность своей деятельности.

#### **ROBERT KHACHATRYAN - PERFORMANCE ANALYSIS OF THE RA HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A PREREQUISITE FOR EFFECTIVE STRATEGIC MANAGEMENT**

**Keywords:** *strategic management, organizational analysis, education quality, efficiency, effectiveness*

This article elaborates on the performance analysis of the RA higher education institutions as a component of strategic management in terms of ensuring the quality of education. The article presents the form of performance analysis, through which the RA higher education institutions can systematically analyze their internal and external environmental factors and promote the efficiency of their activities.

**Ներկայացվել է՝ 09.03.2020**  
**Գրախոսվել է՝ 02.03.2020**

**ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳ.  
ՀԱՎԱՏԱՐՄԱԳՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՈՐԱԿԻ ԱՐՏԱՔԻՆ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ  
ՄԵԽԱՆԻԶՄ**

**ՌՐԲԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ  
ՏԱԹԵՎ ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ բարձրագույն կրթության որակ, որակի ապահովում, բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգ, որակի ապահովման մեխանիզմներ և գործիքներ, հավաքարմագրում*

Բարձրագույն կրթության ոլորտի ներկայիս բարեփոխումների համատեքստում առավել քան երբևէ կարևորվում են որակի ապահովման համակարգերի կատարելագործման հիմնախնդիրները, մասնավորապես՝ միջազգային չափանիշներին համապատասխան որակի ապահովման գործընթացների հետևողական իրականացումը և այդ գործընթացներում բուհերի առանցքային շահակիցների՝ ներգրավվածությունը: Հաշվի առնելով Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի (ԵԲԿՏ) անդամ երկրների բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգերում տեղի ունեցող շարունակական բարեփոխումները և հիմնվելով մասնագիտական գրականության ու ոլորտային փաստաթղթերի վերլուծության վրա՝ **սույն հոդվածի նպատակն է** առաջարկել բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգի կառուցվածքը և ներկայացնել հավատարմագրման՝ որպես որակի արտաքին ապահովման առանցքային մեխանիզմի դերն ու նշանակությունը:

Որակի ապահովումը Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական անկյունաքարերից է և հետևաբար առանցքային դեր ունի յուրաքանչյուր երկրի բարձրագույն կրթության համակարգի արդյունավետության և մրցունակության բարձրացման գործընթացներում, քանի որ այն միտված է

---

<sup>1</sup> Շահակիցներն այն անհատներն են, խումբը կամ կառույցը, որոնք դրական կամ բացասական կերպով կրում են կազմակերպության գործունեության ուղղակի կամ անուղղակի ազդեցությունը և շահագրգռված են կազմակերպության հաջողություններով ու ձեռքբերումներով, կազմակերպության արտադրողականությամբ ու վերջնարդյունքներով, կազմակերպության կողմից մատուցվող ծառայությունների արդյունավետությամբ և որակով (Խաչատրյան 2017:420):

խթանելու որակավորումների փոխճանաչումն ու դյուրացնելու ակադեմիական շարժունությունը ԵԲԿՏ-ում:

Մասնագիտական գրականությունում գոյություն ունեն «որակ» հասկացության տարբեր սահմանումներ: Այս բազմազանությունը պայմանավորված է մի շարք գործոններով, ինչպիսիք են՝ ոլորտի շահակիցների տարբեր հետաքրքրությունների շրջանակը, կրթության համակարգերի առանձնահատկությունները, որակի ապահովման (այսուհետ՝ ՈԱ) համակարգային մոտեցումներն ու բարձրագույն կրթության զարգացման պատմական ժամանակաշրջանը (Pavel 2012: 124): Մասնագիտական խոսույթում «որակ» հասկացությունը դիտարկվում է երկու տեսանկյունից: Օբյեկտիվ տեսանկյունից որակը հիմնականում վերաբերում է հաստատության գործունեության համապատասխանությանը պետության կողմից սահմանված չափանիշներին և աշխատաշուկայի պահանջներին, իսկ սուբյեկտիվ տեսանկյունից՝ կրթության ոլորտի շահակիցների պահանջների բավարարման մակարդակին: Ուստի, յուրաքանչյուր հաստատություն պետք է բացահայտի և վերլուծի իր առանցքային շահակիցների կարիքներն ու պահանջունքները, մատուցի այնպիսի ծառայություններ ու թողարկի այնպիսի արտադրանք, որոնք կհամապատասխանեն շահակիցների և աշխատաշուկայի պահանջներին (Зайцева и др. 2018: 10):

Մասնագիտական գրականությունում (Matei & Iwinska 2016: 14) առաջարկվում են բարձրագույն կրթության որակի սահմանման հետևյալ հիմնական մոտեցումները.

- **որակը որպես գերազանցություն.** որակի այս սահմանումը շեշտադրում է հաստատության կողմից սահմանված նպատակները գերակատարելու ու վերջնարդյունքները գերազանցելու փոխկապակցված գործունեությունը: Այս մոտեցմամբ՝ որակն ապահովված է, եթե, օրինակ, բուհի շրջանավարտները և դասախոսները Նոբելյան մրցանակակիրներ են և/կամ միջազգային այլ մրցանակների դափնեկիրներ, եթե կրթական միջավայրը համարված է գերժամանակակից տեխնոլոգիաներով, եթե կրթական հաստատությունն արձանագրում է գերակատարված արդյունքներ, կամ եթե հաստատությունը շարունակաբար ապահովում է հանրօգուտ և արժեքավոր գիտական արտադրանքներ (ներառյալ գյուտեր)՝ զգալիորեն խթանելով գիտելիքահենք տնտեսության զարգացումը:
- **Որակը որպես կատարելություն.** ըստ այս մոտեցման՝ որակն ապահովված է, եթե կրթական հաստատությունը մշտապես քայլեր է ձեռնարկում իր գործունեության շարունակական բարելավման



ուղղությամբ և ամբողջությամբ ապահովում է պլանավորված վերջնարդյունքների ձեռքբերումը:

- **Որակը որպես համապատասխանություն նպատակին.** որակի այս սահմանումն ընդունված է բարձրագույն կրթության քաղաքականություն մշակողների և կիրառողների մեծամասնության կողմից: Այս մոտեցմամբ՝ որակն ապահովված է, եթե կրթական հաստատության գործունեությունը միտված է շահակիցների կարիքների ու պահանջների բավարարմանը և բխում է կրթական հաստատության առաքելությունից և կանոնադրական ու ռազմավարական նպատակներից:
- **Որակը որպես ներդրված ֆինանսական ռեսուրսներին համապատասխան ծառայություն.** որակը դիտարկվում է բուհի կողմից սահմանված նպատակներին հասնելու արդյունավետության տեսանկյունից: Այս մոտեցումը «որակը որպես համապատասխանություն նպատակին» սահմանման տարբերակներից է, սակայն շեշտադրումը ֆինանսական ներդրումների արդյունավետ օգտագործման վրա է: Այսինքն՝ որակն ապահովված է, եթե ուսման վարձավճարին համարժեք բուհը մատուցում է որակյալ կրթական ծառայություններ և իրականացնում է ծրագրեր՝ այդպիսով ապահովելով աշխատաշուկայի պահանջներին համապատասխան բարձրորակ մասնագետների պատրաստման իր առաքելությունը:
- **Որակը որպես փոխակերպում.** որակի այս սահմանումը հիմնականում կենտրոնանում է ուսանողի ակադեմիական առաջադիմության վրա: Փոխակերպումը վերաբերում է ուսուցման և ուսումնառության միջոցով ուսանողների մասնագիտական գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների զարգացմանը: Այս դեպքում որակն ապահովված է, եթե գիտելիքը և փորձը փոխակերպվում են կարողության (հմտության)՝ ապահովելով կրթական վերջնարդյունքների լիարժեք ձեռքբերումը և խթանելով ուսանողի ակադեմիական առաջադիմության բարելավումը:

Կրթության որակը փոխկապակցված է «որակի ապահովում» հասկացությանը, և առանձնացվում են տարբեր սահմանումներ, որոնց հիմքում կրթական հաստատության գործունեության շարունակական բարելավման գաղափարն է: Ընդհանուր առմամբ, որակի ապահովումը հաստատության գործունեության ու կրթական ծրագրերի որակի գնահատման և շարունակական բարելավման գործընթացն է:

Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում կրթության որակի ապահովումը դիտարկվում է որպես ռազմավարական առաջնահերթություն՝

գիտելիքահենք տնտեսություն ձևավորելու և զարգացնելու, որակյալ կրթական ծառայություններ մատուցելու, ազգային և միջազգային շուկաներում մրցակցային հնարավորություններ ստեղծելու, ակադեմիական շարժունությունը խթանելու և հատկապես բարձրագույն կրթության համադրելի համակարգեր գործառնելու համար:

Հարկ է նշել, որ յուրաքանչյուր երկրի բարձրագույն կրթության համակարգի արդյունավետությունը պայմանավորված է հենց կրթության որակի ապահովման համակարգերի առկայությամբ և դրանց արդյունավետ կառավարմամբ: Ու համատեքստում կառավարումն արդյունավետ է, եթե՝ ա) Ու գործընթացների իրականացման նպատակով ստեղծված է կրթական միջավայր, ու հատկացված են անհրաժեշտ մարդկային, ֆինանսական, նյութական և այլ ռեսուրսներ, բ) Ու փոխկապակցված գործընթացները համահունչ են հաստատության որդեգրած քաղաքականությանն ու իրավական փաստաթղթերին, գ) ոլորտի դերակատարները շահակիցներին մատուցում են նրանց թիրախային կարիքներին և ակնկալիքներին համապատասխան որակյալ ծառայություններ, դ) ապահովվում է շահակիցների ներգրավվածությունը հաստատության գործունեության տարբեր գործընթացներում՝ հիմնված հետադարձ կապի վրա, ե) դերակատարները հետևողական են համակարգում առկա խնդիրների լուծման հարցում:

Ու համակարգ ստեղծելու և գործառնելու պահանջը դարձել է պարտադիր տարբեր կրթական տարածքներում, քանի որ շեշտակի աճել է կրթական հաստատությունների, ինչպես նաև կրթական ծառայություններից օգտվողների և ուսանողների թիվը: Ու համակարգը կարող է արդյունավետ գործառնվել, եթե չափում է միայն այն, ինչ կարևոր է ու ընկալելի հանրության և առանցքային շահակիցների համար (Massaro 2010:2): Ու համակարգի գործառնումը մեկնարկում է շահակիցների կարիքների և պահանջների վերհանումից ու վերլուծությունից, որոնց արդյունքները կիրառվում են հաստատության նպատակներն ու գործունեությունը պլանավորելիս և կատարողականը գնահատելիս: **Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգը** կրթության սուբյեկտների կողմից մշակվող և կիրառվող որակի ապահովման քաղաքականությունների, ռազմավարությունների, գործընթացների, ընթացակարգերի, մեխանիզմների և գործիքների ամբողջություն է, որի արդյունավետ գործառնումը նպաստում է սուբյեկտների կատարողականի բարձրացմանը և շահակիցների ակնկալիքների ու կարիքների բավարարմանը՝ հիմնված չափելիության, շարունակական բարելավման, հաշվետվողականության և թափանցիկության սկզբունքների վրա:

« Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգը բաղկացած է որակի ներքին և արտաքին ապահովման համակարգերի առանցքային բաղադրիչներից (Գծապատկեր 1):

**Գծապատկեր 1. « Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգի կառուցվածքը**



*Որակի արտաքին ապահովման համակարգը* կրթության որակի ապահովման չափանիշների և չափորոշիչների, կրթական հաստատության կանոնադրական գործունեության, կատարողականի և կրթական ծրագրերի որակի ապահովման, որակավորումների ճանաչման և կրթության որակի հավաստման գործընթացների ամբողջությունն է, որի արդյունավետությունը գնահատվում և ճանաչվում է արտաքին ապահովման սուբյեկտների կողմից: Այս համատեքստում սուբյեկտները կարող են լինել ՈԱ գործակալությունները, հասարակական կամ այլ մասնագիտացված կազմակերպությունները, գործատուների միությունները: *Որակի ներքին ապահովման համակարգը* կրթության որակի ապահովմանն ու շարունակական կատարելագործմանն ուղղված որակի ապահովման քաղաքականության, ռազմավարության, փոխկապակցված գործընթացների, ընթացակարգերի, մեխանիզմների և գործիքակազմի ամբողջությունն է, որը գործառվում է կրթության որակի սուբյեկտ-օբյեկտ նպատակային փոխներգործության միջոցով (Խաչատրյան 2019: 206): *Որակի ներքին ապահովման գործընթացներում* ՈԱ քաղաքականության մշակման, ՈԱ գործընթացների իրականացման, վերահսկման, գնահատման և բարելավման գործառույթները կատարելու առաջնային պատասխանատվությունը ստանձնում են կրթական հաստատությունները և/կամ նմանատիպ գործառույթ իրականացնող միավորները:

*Որակի արտաքին ապահովման գործընթացների նպատակներն են* հաստատության գործունեության շարունակական բարելավումը, հաշվետվողականության և թափանցիկության մակարդակի բարձրացումը, կրթական հաստատության գործունեության չափելիության ապահովումը, որակավորումների ճանաչելիությունը և արտաքին գնահատման միջոցով կրթության որակի հավաստումը: *Որակի ներքին ապահովման գործընթացների նպատակներն են՝* ա) հաստատությունում որակի մշակույթի ձևավորումը, ամրապնդումը ու հետագա զարգացումը, բ) որակի արտաքին գնահատման չափանիշներին և աշխատաշուկայի պահանջներին համապատասխանությունը, գ) կրթական հաստատության գործունեության տարբեր ուղղություններով բարելավումը, վերահսկումը (UNESCO 2018: 64), դ) հաստատության թույլ կողմերի բացահայտումը և դրանց վերացմանն ուղղված համապատասխան միջոցառումների մշակումն ու իրականացումը, ե) ազգային և միջազգային մակարդակներում հաստատության վարկանիշի և ճանաչելիության բարձրացումը:

Որակի արտաքին ապահովման համակարգի ձևավորման, գործառման, վերանայման և բարելավման նպատակներով մշակվող ու կիրառվող *նորմատիվ իրավական ակտերն են՝* օրենքները, կառավարության

որոշումները, կրթության ոլորտի լիազոր մարմնի կողմից կիրառվող և հաստատված հայեցակարգային հիմնարար փաստաթղթերը, հրամանները, կարգերն ու ընթացակարգերը, որակի ապահովման չափանիշներն ու չափորոշիչները, արտաքին սուբյեկտների ռազմավարական ծրագրերը, իսկ որակի ներքին ապահովման համակարգի դեպքում՝ կրթական հաստատության կանոնադրությունը, ռազմավարական ծրագիրը, հաստատության որակի ապահովման քաղաքականությունը, դրա բոլոր ոլորտների գործունեության ներքին և արտաքին գնահատման արդյունքները, հաստատության բարելավման պլանը:

Որակի արտաքին ապահովման գործընթացներում կիրառվում են հետևյալ առանցքային մեխանիզմները՝ լիցենզավորում, աուդիտ, արտաքին գնահատում և հավատարմագրում:

*Լիցենզավորումը* գործընթաց է, որի արդյունքում համապատասխան լիազոր մարմնի փորձաքննության արդյունքների հիման վրա հաստատությանը տրվում է կրթական գործունեություն իրականացնելու թույլտվություն՝ լիցենզիա: *Աուդիտը* արտաքին փորձագետների կողմից հաստատության գործընթացների, ընթացակարգերի, մեխանիզմների և վերջնարդյունքների անկախ գնահատման գործընթաց է՝ ըստ աուդիտի չափանիշների, որի արդյունքներն ամփոփվում են համապատասխան զեկույցում: *Արտաքին գնահատումը* փաստերի հավաքագրման, դասակարգման, վերլուծության և օգտագործման համակարգված գործընթաց է, որի նպատակն է գնահատել կրթական հաստատության գործունեության արդյունավետությունը (ինստիտուցիոնալ մակարդակում) և կրթական ծրագրերի որակը (ծրագրային մակարդակում) սահմանված չափանիշներին համահունչության տեսանկյունից (UNESCO 2007: 29): *Հավատարմագրումը* պարբերաբար իրականացվող գործընթաց է, որի միջոցով պետական (մասնավոր) կազմակերպությունը գնահատում է կրթական հաստատության գործունեության և դրա կողմից իրականացվող կրթական ծրագրերի որակը՝ սահմանված չափանիշներին կամ չափորոշիչներին դրանց համապատասխանությունը պաշտոնապես փաստելու նպատակով (UNESCO 2007: 25):

Որակի ներքին ապահովումն իրականացվում է կրթական հաստատության գործունեության և կատարողականի ինքնագնահատման, մշտադիտարկման, գնահատման և շահակիցների ներգրավման գործընթացների կամ մեխանիզմների գործառմամբ: *Ինքնագնահատումը* կրթական հաստատության և/կամ կրթական ծրագրերի, անձնակազմի և կազմակերպական կառուցվածքի որակի ու արդյունավետության գնահատման և վերանայման համակարգված գործընթաց է՝ հիմնված որակի ապահովման գործակալությունների և կրթական հաստատությունների

կողմից սահմանված չափանիշների վրա (Harvey 2020): *Մշտադիպարկումը* պարբերաբար իրականացվող համակարգված գործընթաց է, որի ընթացքում դիտարկվում է կրթական հաստատության կամ կրթական ծրագրերի արդյունավետությունը՝ սահմանված նպատակներին, վերջնարդյունքներին հասնելու տեսանկյունից (UNESCO 2016: 7): *Գնահատումը* կրթական հաստատության կամ կրթական ծրագրերի որակի համակարգված և քննադատական վերլուծության գործընթաց է, որը արդյունքում դուրս են բերվում կրթական հաստատության կամ կրթական ծրագրերի վերաբերյալ դատողություններ և խորհրդատվություններ (UNESCO 2007: 56): *Շահակիցների ներգրավվածությունը* գործընթաց է, որով առանցքային շահակիցները մասնակցում են կրթական հաստատության կառավարման, ներառյալ որոշումների կայացման, որակի ապահովման և այլ գործընթացներին: *Շահակիցների ներգրավվածությունը* որակի շարունակական բարելավման կարևորագույն մեխանիզմն է, որի նպատակն է ապահովել շահակիցների կարիքներին ու պահանջներին համապատասխան կրթության որակ:

*Որակի արտաքին ապահովման գործիքներն են* լիցենզիան, հավատարմագիրը, հավատարմագրող կառույցների ինքնավերլուծությունները, արտաքին գնահատումները, ոլորտային վերլուծությունները և որակի ապահովման գործընթացների արդյունավետության գնահատումները: Որպես *որակի ներքին ապահովման գործիքներ* կիրառվում են հաստատության ինքնավերլուծությունները, կրթական ծրագրերի, դասընթացների, ուսանողների առաջընթացի գնահատումները, շրջանավարտների զբաղվածության ցուցանիշների և աշխատաշուկայի վերլուծությունները, շահակիցների շրջանում անցկացվող հարցումները:

Հարկ է նշել, որ որակի ներքին և արտաքին ապահովման գործընթացների արդյունավետությունը կարող է չափվել կրթական հաստատությունների և արտաքին գնահատում իրականացնող կառույցների գործունեության առանցքային ցուցանիշներով (ԳԱՑ): ԳԱՑ-երը ցույց են տալիս, թե կրթական հաստատությունների և արտաքին սուբյեկտների գործունեությունը որքանով է բավարարել իրենց շահակիցների պահանջներն ու կարիքները, որքան արդյունավետ են իրականացվել ռազմավարական նպատակները և խնդիրները: Նշված սուբյեկտների կատարողականը հնարավոր է գնահատել նաև տարբեր մեթոդներով (օր.՝ Կարնեգիի դասակարգում (Carnegie Classification)), գործիքներով (օր.՝ Բարձրագույն կրթության ոլորտում կրթական վերջնարդյունքների գնահատում (AHELO), բուհերի բազմազանությունը և թափանցիկությունը խթանող Վարկանշավորման եվրոպական համակարգ (U-Multirank)) և

մեխանիզմներով (օր.՝ հավատարմագրումներ ու ինստիտուցիոնալ աուդիտներ): Ի վերջո, բարձրագույն կրթության որակի ապահովման փոխկապակցված ներքին և արտաքին համակարգերը հիմնվում են ՈԱ համընդհանուր սկզբունքների՝ չափելիության, հաշվետվողականության, թափանցիկության և շարունակական բարելավման վրա:

Միջազգային պրակտիկայում բարձրագույն կրթության որակի արտաքին գնահատումն իրականացվում է հիմնականում հավատարմագրման միջոցով: Հավատարմագրումը բարձրագույն կրթության որակի բարելավման մեխանիզմ է և հավաստում է կրթական հաստատության առանցքային շահակիցներին (բուհի ուսանողներին, աշխատակազմին, գործատուներին, հանրությանը), որ մատուցվող կրթությունն արժանահավատ է, իսկ կրթության որակը՝ ճանաչելի պետության կողմից:

Բարձրագույն կրթության ոլորտում հավատարմագրման գործընթացն սկսել և զարգացել է ԱՄՆ-ում 1960-ականներին, որի նպատակն էր հավաստել, որ ԱՄՆ կրթական հաստատություններն ունեն համապատասխան պայմաններ և ռեսուրսներ որակյալ կրթություն մատուցելու համար (Kelchen 2017: 1): Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում Եվրոպան որդեգրել է ԱՄՆ-ի հավատարմագրման համակարգի առանձնահատկությունները, ինչի մասին վկայում են ԵԲԿՏ անդամ երկրների հավատարմագրման համակարգերի համակողմանի ուսումնասիրությունները:

Մասնագիտական գրականությունում գոյություն ունեն «հավատարմագրում» հասկացության տարբեր ձևակերպումներ: Հավատարմագրումը «կոլեգիալ գործընթաց է, որը հիմնված է ինքնագնահատման և գործընկերային գնահատման վրա՝ ապահովելու հանրային պատասխանատվությունը և բարելավելու ակադեմիական որակը» (CHEA 2015: 2): Մեկ այլ ձևակերպմամբ՝ հավատարմագրումը «պաշտոնական և անկախ որոշում է, որով հավաստվում է, որ կրթական հաստատությունը և առաջարկվող ծրագրերը բավարարում են սահմանված չափանիշներին» (ECA 2005: 4):

Հավատարմագրման գործընթացի առավելություններն են՝

- *կրթության որակի հավաստում*. հավատարմագրումը և դրա արդյունքում հրապարակված դրական գնահատման արդյունքները հավաստում են տվյալ բուհի կողմից մատուցվող կրթական ծառայությունների և թողարկվող արտադրանքի որակը,
- *պետական ֆինանսավորում*. հավատարմագրումը թույլ է տալիս ստանալ պետական ֆինանսավորում բոլոր կրթական աստիճանների դեպքում բուհին հատկացված անվճար տեղերի, ինչպես նաև

թիրախային գիտահետազոտական գործունեություն ծավալելու համար,

- *մրցակցային առավելություն*. հավատարմագրումը հնարավորություն է տալիս կրթական հաստատությանը բացահայտելու իր ուժեղ կողմերը և մրցակցային առավելությունն ապահովող հիմնական գործունեությունները, որոնց վերլուծության ու ազդեցության գնահատման միջոցով հաստատությունը հստակեցնում է բարելավման ոլորտներում և մրցակցային դաշտում իր տեղի ու դիրքի ամրապնդման հեռանկարները,
- *շահակիցների ներգրավում*. հավատարմագրումը թույլ է տալիս շահակիցներին ներգրավվել հաստատության կառավարման, կրթական ծրագրերի մշակման, գնահատման, վերանայման, որակի ապահովման և այլ գործընթացներում: Այն ենթադրում է շահակիցների ներգրավվածություն բուհի կառավարման և գիտական խորհուրդներում (ծայնի իրավունքով), մասնակցություն կրթական ծրագրերի, պրոֆեսորադասախոսական (ՊԴ) կազմի և նյութական ռեսուրսների, ուսանողների կարողությունների գնահատման գործընթացներում որակի ապահովման տարբեր մեխանիզմների միջոցով,
- *որակավորումների ճանաչում և ակադեմիական շարժունության խթանում*. հավատարմագրումը դյուրացնում է որակավորումների փոխճանաչման գործընթացները և նպաստում ակադեմիական շարժունությանը ԵԲԿՏ-ում: Այս առումով հավատարմագրումը թույլ է տալիս ուսանողներին ու շրջանավարտներին օգտվելու արտասահմանյան առաջատար բուհերում կրթությունը շարունակելու և տարբեր շուկաներում աշխատելու հնարավորություններից: Այսինքն՝ հավատարմագրումը մի կողմից մեծացնում է ուսանողների շարժունության հոսքը, մյուս կողմից՝ նպաստում բուհ-աշխատաշուկա կապի ամրապնդմանն ու զարգացմանը,
- *նոր կրթական ծրագրեր իրականացնելու հնարավորություն*. հավատարմագրումը թույլ է տալիս բուհին մշակել և առաջարկել նոր միջգիտակարգային մասնագիտություններ (կրթական ծրագրեր) համապատասխան լիազոր մարմնի կողմից տրված լիցենզիայի առկայության դեպքում:

Միջազգային պրակտիկայում բարձրագույն կրթության որակը հիմնականում գնահատվում է **ինստիտուցիոնալ** և/կամ **ծրագրային** հավատարմագրումների միջոցով: Ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման ժամանակ գնահատվում է ամբողջ հաստատության գործունեության արդյունավետությունը, մինչդեռ ծրագրային հավատարմագրման դեպքում՝



կրթական ծրագրերի որակը: Ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման դեպքում շեշտադրումը հաստատության կառավարման վրա է, իսկ ծրագրային հավատարմագրման դեպքում՝ կրթական գործընթացի բովանդակության վրա:

Կարևորելով հավատարմագրման դերը բարձրագույն կրթության որակի բարելավման գործում՝ սույն հետազոտության շրջանակում ուսումնասիրվել է Բելգիայի և Նիդերլանդների (NVAO), Գերմանիայի (ASIIN), Մեծ Բրիտանիայի (QAA) և ՀՀ-ի (ՈԱԱԿ) որակի ապահովման գործակալությունների փորձը բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ոլորտում: Կառույցների ընտրությունը պայմանավորված է մի շարք փոխկապակցված գործոններով, մասնավորապես, դրանք՝

- Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական ասոցիացիայի (ENQA) կողմից ճանաչված կառույցներ են, այսինքն՝ իրականացնում են միջազգային չափանիշներին համապատասխան հավատարմագրման գործընթացներ ազգային և միջազգային մակարդակներում,
- անդամակցում են մի շարք միջազգային կառույցների (օր.՝ INQAAHE, CHEA, ECA) և գրանցված են Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործակալությունների եվրոպական գրանցամատյանում (EQAR),
- որակի ապահովման ոլորտում ունեն համագործակցային կապեր:

Բելգիայում և Նիդերլանդներում որակի արտաքին ապահովմամբ զբաղվում է ոլորտի առաջատար գործակալություններից մեկը՝ Նիդերլանդների և Ֆլանդրիայի հավատարմագրման կազմակերպությունը (NVAO): Վերջինս տարածաշրջանում միակն է, որի հավատարմագրումն ունի իրավական կարգավիճակ: NVAO-ն իրականացնում է կրթական հաստատությունների, ներառյալ բոլոր բուհերի, թիրախավորված կրթական ծրագրերի և բարձրագույն մասնագիտական կրթական ծրագրերի հավատարմագրումներ <sup>2</sup> : Նիդերլանդներում ինստիտուցիոնալ հավատարմագրումն իրականացվում է կամավորության սկզբունքով, մինչդեռ Ֆլանդրիայում այն պարտադիր պահանջ է բոլոր կրթական հաստատությունների համար: Ըստ կառույցի պաշտոնական կայքի տվյալների <sup>3</sup>՝ 2017թ.-ից մեկնարկել է Նիդերլանդների բուհերի ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման 2-րդ շրջափուլը, որի ժամանակ շեշտադրվում են բուհի որակի ներքին ապահովման համակարգի կայուն զարգացումը և որակի ապահովման գործընթացների ու ընթացակարգերի

2 NVAI-ի պորտալին՝ [http://ecahe.eu/w/index.php/NVAO\\_Accreditation\\_Organisation\\_of\\_the\\_Netherlands\\_and\\_Flanders](http://ecahe.eu/w/index.php/NVAO_Accreditation_Organisation_of_the_Netherlands_and_Flanders)

3 NVAO-ի արտաքին գնահատման մոնետրինգը՝ <https://www.nvao.net/en/procedures>

արդյունավետ իրականացումը: Ֆլանդրիայի բուհերի դեպքում դիտարկվում են հավատարմագրման ենթակա բուհի որդեգրած քաղաքականության իրականացման արդյունավետությունը, ձեռքբերված արդյունքների համահունչությունը նպատակներին, հաստատության կառավարման արդյունավետությունը և մարտահրավերները, հաստատությունում որակի մշակույթի զարգացումը:

Գերմանիայում որակի արտաքին գնահատման գործընթացներում առաջատար է Գերմանիայի բնական գիտությունների, ճարտարագիտության, ինֆորմատիկայի և մաթեմատիկայի որակի ապահովման կենտրոնը (ASIIN), որը գնահատում է բուհերի գործունեությունը, ինչպես նաև բնագիտական, ճարտարագիտության և այլ ոլորտներում բուհերի կրթական ծրագրերը: ASIIN-ի հավատարմագրման քաղաքականությունն է ուսումնասիրել և գնահատել կրթական ծրագրերի շրջանակներում որակավորման գործընթացների արդյունավետությունը: Ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման ժամանակ բուհի գործունեությունը գնահատվում է հետևյալ տիրույթներում՝ որակի կառավարում, կրթական ծրագրեր (դասընթացներ, վերապատրաստումներ), ռեսուրսների կառավարում, թափանցիկություն և փաստաթղթավորում: ASIIN-ը դիտարկում է ոչ միայն ՈԱ գործընթացները և դրանց իրականացումն ինստիտուցիոնալ մակարդակում, այլև հաստատության կառավարումը, կրթական ծրագրերի նպատակները, կրթական վերջնարդյունքները, դասընթացների միջև փոխհարաբերությունները, շնորհվող որակավորումները, ներքին և արտաքին միջավայրերի պահանջները<sup>4</sup>:

Մեծ Բրիտանիայում կրթության որակի արտաքին ապահովմամբ զբաղվում է Որակի ապահովման գործակալությունը (QAA): Վերջինս զգալի դեր ունի Միացյալ Թագավորության (ՄԹ) տարածաշրջանի բարձրագույն կրթության որակի բարելավման, որակավորումների ազգային շրջանակի (ՈԱՇ) և ՄԹ-ում որակի ապահովման ոլորտը կարգավորող իրավական փաստաթղթի (UK Quality Code) մշակման և կիրառման գործում: Նշված փաստաթուղթը հավատարմագրման գործընթացի նկարագրման և որակի ապահովման չափանիշների սահմանման առանցքային ուղեցույցն է (ENQA 2018:34): Այն կիրառվում է բուհերի, ՈԱ գործակալության և ոլորտի տարբեր մասնագետների ու շահագրգիռ կառույցների կողմից: Ուշագրավ է, որ Մեծ Բրիտանիայում ազգային մակարդակում հավատարմագրում չի կազմակերպվում: Հավատարմագրման փոխարեն ՄԹ-ում իրականացվում է նախընթաց կրթության վավերացում: Կրթական ծրագրերը կարող են հավատարմագրվել մասնագիտական, պետական կառավարման

4 ASIIN-ի արտաքին գնահատման մոնեթինգները՝ <https://www.asiin.de/en/quality-management/accreditation-of-systems-and-institutions.html>

մարմինների կողմից: Ուսումնասիրության համաձայն՝ QAA-ն բուհերի գործունեությունը գնահատում է հետևյալ տիրույթներում՝ հաստատության կառավարում, ակադեմիական չափանիշներ, ուսանողներին առաջարկվող ծառայությունների որակ, արտաքին կապեր, որակի բարելավում, հետազոտություն, բարձրագույն կրթության որակի ապահովման վերաբերյալ տրամադրված տեղեկատվության հավաստիություն և ուսումնառության հնարավորությունների հետագա բարելավում:

ՀՀ-ում կրթության որակի գնահատումն իրականացվում է ՈԱԱԿ-ի կողմից: Կառույցը մասնագիտական ուսումնական հաստատության գործունեությունը գնահատում է տասը տիրույթներում: Արտաքին գնահատման ժամանակ առանցքային շեշտադրումը որակավորումների արժանահավատության գաղափարի վրա է: ՈԱԱԿ-ը կրթական վերջնարդյունքների արժանահավատությունը դիտարկում է ՀՀ ՈԱՇ-ին, աշխատաշուկայի պահանջներին և բուհի առաքելությանը դրանց համապատասխանության տեսանկյունից: Հաշվի առնելով նշվածը՝ հավատարմագրման 2-րդ շրջափուլում կրթական հաստատությունների արտաքին գնահատումն իրականացվում է նոր մոտեցումներով՝ կենտրոնանալով կրթական ծրագրերի, ՊԴ կազմի և ռեսուրսների, շրջանավարտների զբաղվածության, ուսանողի գնահատման և որակի ապահովման հիմնախնդիրների վրա՝ դրանք փոխկապակցելով բուհերի կառավարման համակարգի հետ:

Ամփոփելով ուսումնասիրությունը՝ կարելի է փաստել, որ նշված երկրների հավատարմագրման համակարգերը հիմնականում համադրելի են: Մասնավորապես՝ հավատարմագրման գործընթացներն ունեն համանման նպատակներ՝ ա) բարձրացնել բուհերի կատարողականը և կրթական ծրագրերի որակը, բ) նպաստել բարձրագույն կրթության համակարգերի համադրելիությանը և մրցունակությանը, գ) խթանել այնպիսի կրթական միջավայրի ձևավորումը, որը միտված կլինի ուսանողների և շրջանավարտների գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների զարգացմանը և դ) ամրապնդել ու զարգացնել որակի մշակույթը: Բացի այդ, համակարգերի միջև առկա են հավատարմագրման գործընթացների կազմակերպման ու իրականացման (դիմում-հայտ, ինքնավերլուծության նախնական գնահատում, փորձագիտական այց, որոշման կայացում, զեկույցների հրապարակում, մշտադիտարկումներ), փորձագետների և համակարգողների ընտրության մեթոդաբանության, գործառույթների ու պարտականությունների կատարման նմանություններ: Իսկ հավատարմագրման գործընթացների միջև եղած տարբերությունները (գնահատման չափանիշներ, արտաքին գնահատման և բուհին հավատարմագրում շնորհելու մոտեցումներ) պայմանավորված են որակի

ապահովման և ազգային (պետական) կրթական համակարգերի առանձնահատկություններով, որակի ապահովման գործակալությունների տարբեր գործելաոճերով, պետության կողմից կրթական հաստատությունների առջև դրված բազմաբովանդակ պահանջներով:

Այսպիսով, հավատարմագրումը գործընկերային գնահատման և փոխվստահության վրա հիմնված շրջափուլային գործընթաց է, որի արդյունավետ իրականացման առաջնային պատասխանատվությունը կրում են կրթական հաստատությունները և արտաքին ապահովման սուբյեկտները: Լինելով կրթության որակի բարելավման առանցքային մեխանիզմ՝ հավատարմագրումը նպաստում է որակավորումների փոխճանաչմանը, պետական կրթական համակարգերում հաշվետվողականության և թափանցիկության բարձրացմանը, բուհի գործունեության չափելիության ապահովմանը և հաստատության հետագա կատարելագործմանը: Հետևաբար, որակի ապահովման համակարգերի արդյունավետ գործառումը կրթական հաստատություններից և արտաքին ապահովման սուբյեկտներից պահանջում է առավել ճկուն որակի ապահովման քաղաքականությունների, ռազմավարությունների, փոխկապակցված գործընթացների, ընթացակարգերի, մեխանիզմների և գործիքակազմերի մշակում ու կիրառում՝ միտված յուրաքանչյուր երկրի կրթության ոլորտի ռազմավարական առաջնահերթության խնդիրների լուծման ու գիտելիքահենք տնտեսության հետագա զարգացման խթանմանը:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Խաչատրյան Ռ., ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման գործառնության շրջանակը, Բանբեր 2(49), Երևան, Լինգվա, 2019:
2. Խաչատրյան Ռ., Շահակիցների կառավարումը որպես ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման արդյունավետության բարձրացման նախադրյալ, Բանբեր 2(39), Երևան, Լինգվա, 2017:
3. Зайцева С. А., Парфеньева И. Е., Вячеславова О. Ф., Блинкова Е. С., Ларцева Т. А. 2018. *Управление качеством: Учебник*. Москва: КноРус.
4. Accreditation Agency Specialized in Accrediting Degree Programs in Engineering, Informatics, the Natural Sciences and Mathematics (ASIIN). *Institutional Accreditation/Evaluation Criteria for the ASIIN System Seal: Requirements for Good Teaching and Successful Learning*. Germany. 2016.

5. Council for Higher Education Accreditation. *Accreditation Serving the Public Interest*. Washington DC. 2015.
6. European Association for Quality Assurance in Higher Education. *ENQA Agency Review: Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)*. Belgium. 2018.
7. European Consortium for Accreditation. *Accreditation in the Higher Education Area*. 2005.
8. Harvey, L. *Analytic Quality Glossary, Quality Research International*. 2004-2020.
9. Kelchen, R. 2017. *Higher Education Accreditation and Federal Government*. Urban Institute: Elevate the Debate. Washington DC.
10. Matei, L. & Iwinska, J. 2016. *Quality Assurance in Higher Education. A Practical Handbook*. Budapest: Central European University.
11. Massaro, V. 2010. Cui Bono? - *The Relevance and Impact of Quality Assurance*. Journal of Higher Education Policy and Management. 32(1).
12. Pavel, A. 2012. *The Importance of Quality in Higher Education in an Increasingly Knowledge-Driven Society*. International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences. Vol. 2, Special Issue 1. Romania.
13. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2016. *Designing Effective Monitoring and Evaluation of Education Systems for 2030: A Global Synthesis of Policies and Practices*.
14. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2018. *Internal Quality Assurance: Enhancing Higher Education Quality and Graduate Employability*. Paris: International Institute for Educational Planning. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2007. *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. 1<sup>st</sup> Ed. Bucharest.

## REFERENCES

1. Khachatryan R. HH bowheri razmavarakan karavarman gorcarowtayin shrjanaky. Banber 2(49), Yerevan, Lingva, 2019.

2. Khachatryan R. Shahakicneri karavarowmy orpes HH bowheri razmavarakan karavarman ardyownavetowtyan bardzracman nakhadryal. Banber 2(39), Yerevan, Lingva, 2017.

**РОБЕРТ ХАЧАТРЯН, ТАТЕВ МОВСИСЯН - СИСТЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: АККРЕДИТАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ ВНЕШНЕГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА**

*Ключевые слова:* качество высшего образования, обеспечение качества, система обеспечения качества высшего образования, механизмы и инструменты обеспечения качества, аккредитация

В данной статье обсуждаются структура системы обеспечения качества высшего образования, цели, виды и преимущества процесса аккредитации, а также важность его внедрения в контексте Болонского процесса. Посредством всестороннего изучения систем аккредитации Бельгии и Нидерландов, Германии, Великобритании и Армении в статье представлены сходства и различия между процессами институциональной аккредитации в этих странах.

**ROBERT KHACHATRYAN, TATEV MOVSISYAN – HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE SYSTEM: ACCREDITATION AS A MECHANISM FOR EXTERNAL QUALITY ASSURANCE**

*Keywords:* higher education quality, quality assurance, higher education quality assurance system, quality assurance mechanisms and tools, accreditation

This article discusses the structure of the higher education quality assurance system, the objectives, types and advantages of the accreditation process, as well as the importance of its implementation in the context of the Bologna process. Through a comprehensive study of the accreditation systems in Belgium, the Netherlands, Germany, Great Britain and Armenia, the similarities and differences among the processes of the institutional accreditation in those countries are stipulated in the article.

Ներկայացվել է՝ 09.03.2020  
Գրախոսվել է՝ 02.03.2020

**Ձեռնարկասիրական եվ կորպորատիվ կրթութեանը ուղղված  
գործարար միջավայրի սրճուկակառուցման համալսարան  
նախագրքում**

**ՍԱՄՎԵԼ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ  
ԱՍՏԴԻԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ ձեռնարկատիրություն, ձեռնարկատիրական գրագիտություն, ձեռնարկատիրական կրթություն, կորպորատիվ կրթություն, մրցունակություն, գործարար միջավայր*

Ձեռնարկատիրական և կորպորատիվ կրթությունը խթանում է ձեռնարկատիրական գրագիտության ձևավորումը գործարար միջավայրի մասնակիցների շրջանում: Ձեռնարկատիրական և կորպորատիվ կրթության միջոցով ձևավորված ձեռնարկատիրական գրագիտությունը գործարար միջավայրի բարելավման, մրցունակության ապահովման, տնտեսական աճի և զարգացման նախադրյալներից է: Ձեռնարկատիրական գրագիտությունն ունի առանցքային դերակատարություն՝ տնտեսական ճգնաժամերից խուսափելու, դրանց ռիսկերը մեղմելու, տնտեսական աճը վերականգնելու, մակրոտնտեսական կայունություն ապահովելու և հնարավոր մարտահրավերներին դիմակայելու տեսանկյունից: Հոդվածում քննարկվում է ձեռնարկատիրական և կորպորատիվ կրթությունը՝ որպես գործարար միջավայրը խթանող նախադրյալ: Հետազոտության մեթոդներն են մասնագիտական գրականության վերլուծությունը, որը թիրախավորում է ձեռնարկատիրական և կորպորատիվ կրթության կազմակերպման լավագույն (ամերիկյան ու եվրոպական) փորձի ուսումնասիրությունը: Սույն հոդվածի բովանդակությունը հիմնված է Եվրոպական հանձնաժողովի համաֆինանսավորմամբ Erasmus+ ՍՄԱՐԹ ծրագրի <sup>5</sup> շրջանակում իրականացված հետազոտության արդյունքների և հավաքագրված տեղեկատվության վրա:

21-րդ դարի հասարակության համար գիտելիքի և նորագույն տեխնոլոգիաների զարգացումն ունի առանցքային նշանակություն, քանի որ այն պայմանավորում է մարդկային կյանքի որակն ու կենսամակարդակը

<sup>5</sup> 585620-EPP-1-2017-1-EL-EPPKA2-CBHEJP «Համալսարան-ձեռնարկություն համագործակցության և ուսանողների ձեռնարկատիրական հմտությունների խթանումը ՍՄԱՐԹ սրճարանների/ՍՄԱՐԹ միջոցով» ծրագիր:

(Трачук 2017: 6): Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպության (ՏՀԶԿ) երկրներում տնտեսական զարգացում ապահովելու համար գործառվել են գիտելիքի ակտիվները, որոնք դարձել են վճռորոշ երկրների մրցունակության բարձրացման և կայուն զարգացման համար: Տնտեսության զարգացման նպատակով և գիտելիքի կիրառման արդյունքում առաջացել են գիտելիքահենք տնտեսություններ (OECD 2014):

2008 թվականին Հայաստանի Հանրապետությունը նույնպես որդեգրել է գիտելիքահենք տնտեսության մոդելը՝ տնտեսական զարգացում ապահովելու նպատակով կրթությունը և տեղեկատվական տեխնոլոգիաները, կառավարման համակարգի վերափոխումները որակելով որպես առաջնահերթություններ (ՀՀ Կառավարության ծրագիր, 2008-2012թթ.): Այդուհանդերձ, հարկ է նշել, որ գիտելիքի ակտիվները ոչ միշտ են թիրախային և արդյունավետ կերպով կիրառվում ՀՀ տնտեսության ճյուղերի զարգացումն ապահովելու համար, այսինքն՝ գիտության և նորագույն տեխնոլոգիաների առաջանցիկ ձեռքբերումները տնտեսության ճյուղերի գործարկման ընթացքում հիմնականում կիրառվում են ոչ նպատակային և ոչ արդյունավետ կերպով:

Տարբեր ուսումնասիրություններ փաստում են, որ երկրում մրցունակ կրթական համակարգի գործառումը և զարգացումը խթանում են տնտեսության մրցունակության ապահովումը. կրթական համակարգի մրցունակությունը երկրի մրցունակության կարևոր նախապայման է (Porter et al. 2016, Chou and Chan 2016, Svobodova 2016, Kireeva et al. 2017, Zhu et al. 2017): Մրցունակությունը կազմակերպությունների, ինստիտուտների բարձր կատարողականի ցուցանիշ է, որ բնորոշում է ավելի լավ որակի ապրանքներ և ծառայություններ թողարկելու կարողությունը, հետևաբար այն ներունակություն է պահպանելու առկա հաճախորդներին և ներգրավելու նոր հաճախորդներ:

*Մրցունակություն* եզրույթը լայնորեն կիրառվում է հատկորոշելու օբյեկտի կարողությունը կամ հատկանիշը՝ լինելու ավելի լավը, քան նմանատիպ օբյեկտները: Հարվարդի համալսարանի ռազմավարության և մրցունակության ինստիտուտի (Institute for Strategy and Competitiveness at Harvard Business School 2017) կողմից մրցունակությունը սահմանվել է որպես բնակչության զբաղվածության օպտիմալ մակարդակ ապահովելու, եկամուտները և կենսապայմանները բարելավելու հիմնական միջոց, թեև պետք է նշել, որ *մրցունակություն* եզրույթի իրական արժեքը դեռևս լիովին բացահայտված չէ: Մրցունակության տեսանկյունից կարելի է դիտարկել ծառայությունները, ապրանքները, կազմակերպությունները և տնտեսության ճյուղերը: Կազմակերպության մրցունակությունը սահմանվում է որպես կազմակերպական կարողությունների մակարդակ՝ համեմատած այլ



կազմակերպությունների հետ՝ հաշվի առնելով այնպիսի գործոններ, ինչպիսիք են տեխնոլոգիաները, կազմակերպական գիտելիքը՝ աշխատակազմի գիտելիքներն ու հմտությունները, ռազմավարական և գործառնական կառավարման մակարդակը, կառավարման համակարգերի, ապրանքների և ծառայությունների որակն ու հաղորդակցությունը: Կազմակերպության կամ տնտեսության ճյուղի մրցունակություն ասելով պետք է հասկանալ մրցակցությունը հաղթահարելու կազմակերպական կարողունակությունը: Լինել մրցունակ նշանակում է ներքին և արտաքին շուկաներում գրավել գերիշխող դիրք (Kireeva et al. 2018: 16):

Գիտության և նորագույն տեխնոլոգիաների՝ ժամանակի հրամայականներ դառնալուն զուգահեռ՝ կարևոր հանձնառություն են ստանձնել բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները: Բուհերն իրենց առանցքային գործառույթներին՝ կրթության և գիտության ոլորտներում արտադրանքի թողարկմանն ու համապատասխան ծառայությունների մատուցմանը զուգահեռ հիմնականում որդեգրել են երրորդ առանցքային գործառույթ, այն է՝ հասարակությանը մատուցել տնտեսական զարգացումը խթանող գիտահետազոտական արդյունքները (Ollila & Williams- Middleton 2011: 162): Աշխարհի բոլոր երկրներում բուհերը նախաձեռնում են գործառույթային և կառուցվածքային վերափոխումներ՝ բավարարելու գիտելիքահենք տնտեսության զարգացմամբ պայմանավորված պահանջներն ու կարիքները (Popescu 2017): Այս առաքելությանը հետամուտ լինելու նպատակով բուհի գործառույթներից կարելի է թվարկել (Ollila & Williams- Middleton 2011: 162) մտավոր սեփականության պաշտպանությունը, ձեռնարկատիրությունը, տարածաշրջանային զարգացումը, տեխնոլոգիաների փոխանցումը, գիտական պարկերի ստեղծումը:

Մասնագիտական գրականությունում առկա են *ձեռնարկատիրություն* եզրույթի մի շարք սահմանումներ: Ձեռնարկատիրության բազմաթիվ սահմանումներն ընդհանրացնելով՝ կարելի է ձեռնարկատիրությունը սահմանել որպես նոր արժեք ստեղծելու և նոր գաղափար կյանքի կոչելու գործընթաց՝ բաղկացած որոշակի փուլերից (Հովհաննիսյան, Խաչատրյան 2019: 226): Ձեռնարկատիրական գործունեությունը միտված է սպառողների կարիքների և պահանջմունքների բավարարմանը, այսինքն՝ այնպիսի բարիքների ստեղծմանը, որոնք արժեք են ներկայացնում սպառողների համար: Սակայն միշտ չէ, որ ձեռնարկատիրական գործունեության հիմքը սպառողների կարիքներն ու պահանջմունքներն են: Ադամ Սմիթի հետևորդներից հայտնի տնտեսագետ Ժան Բապտիստ Սեյը արտադրության և ապրանքի թողարկման մասին նշել է, որ ցանկացած արտադրված ապրանք ստեղծում է իր սեփական առաջարկը, որը տնտեսագիտության մեջ հայտնի է որպես «Սեյի օրենք» (Крутиков и др.

2016): Տնտեսական գործունեության այսօրինակ ձևերից ձեռնարկատիրությունը տարբերվում է նրանով, որ ձեռնարկատիրության դեպքում ձեռնարկվում են այնպիսի ապրանքների արտադրությունն ու ծառայությունների մատուցումը, որոնց համար սպառողները պատրաստ են ավելի շատ վճարել: Ընդ որում, *ապրանքներ* և *ծառայություններ* հասկացությունները պետք է դիտարկել ավելի լայն իմաստով. դրանք կարող են լինել ամենօրյա սպառման ապրանքներից մինչև արժեթղթեր, տեղեկատվություն, փող, աշխատանք և այլ շոշափելի ու անշոշափելի միավորներ:

Ըստ Բոգովիկի (Боговик 2005)՝ ձեռնարկատիրական գործունեությունը դասակարգվում է հետևյալ տեսակների՝

- արտադրական ձեռնարկության, որը վերաբերում է ապրանքների արտադրությանը, աշխատանքների իրականացմանը, ծառայությունների մատուցմանը, տեղեկատվության հավաքագրմանը, մշակմանը, վերլուծությանն ու ներկայացմանը, ոչ նյութական արժեքների ստեղծմանն ուղղված գործունեությանը.

- առևտրային ձեռնարկության, որը ներառում է առևտրա-դրամային հարաբերություններն ու առևտրա-փոխանակային գործառնությունները: Այստեղ կարելի է ներառել ապրանքների և ծառայությունների իրացումը.

- ֆինանսական ձեռնարկության, որն առևտրային ձեռնարկության տարատեսակ է, որտեղ գործառնությունների օբյեկտ են փողը, արժույթը և արժեթղթերը, այսինքն՝ իրականացվում է արժեթղթերի փոխանակում այնպիսի գնով, որն ապահովում է շահույթի ստացումը:

Ձեռնարկատիրական գործունեություն ծավալելու, ինչպես նաև արդեն իսկ գործող ձեռնարկության բարձր կատարողական ապահովելու համար կարևոր և վճռորոշ է ձեռնարկատիրական գիտելիքների և հմտությունների կիրառումը, որոնք կարելի է զարգացնել ձեռնարկատիրական և կորպորատիվ կրթության միջոցով:

Հարկ է նշել, ձեռնարկատիրության զարգացումը տնտեսական աճի և զարգացման նախապայման է՝ հաշվի առնելով այն փաստը, որ դրա զարգացումը լուծում է մի շարք սոցիալական և տնտեսական խնդիրներ՝ գործազրկությունը, տնտեսական զբաղվածության ապահովումը, մարդկանց կենսամակարդակի բարձրացումը և այլն (Հովհաննիսյան, Խաչատրյան 2019: 232): Ձեռնարկատիրությունը, լինելով տնտեսական աճի և զարգացման առանցքը, արդյունավետ միջոց է գործազրկության մակարդակը նվազեցնելու համար հատկապես այն երկրներում, որտեղ գործազրկության ամենաբարձր ցուցանիշներն առկա են երիտասարդների և բնակչության միջին տարիքի անձանց շրջանում: Ուստի, զբաղվածության ոլորտում առկա հիմնախնդիրների լուծման գործիքակազմի տարրեր կարող

են լինել պետական և տեղական ինքնակառավարման մարմինների և մասնավոր ոլորտի ներկայացուցիչների հետ համագործակցության և փոխգործունեության շնորհիվ ձեռնարկատիրական գործունեության խթանումն ու զարգացումը: Ձեռնարկատիրությունը խթանող ուղղակի և անուղղակի միջոցառումների՝ պետական բարենպաստ կարգավորումների, պետական աջակցության (օրինակ՝ սուբսիդավորման) և կրթության միջոցով բնակչության շրջանում ձևավորվում է դրական վերաբերմունք ձեռնարկատիրության նկատմամբ: Արդյունքում ստեղծվում են նոր ձեռնարկություններ, բացվում են նոր աշխատատեղեր, թողարկվում են տեղական արտադրության ապրանքներ, և ավելանում են պետության հարկային եկամուտները, որոնք նպաստում են գործազրկության մակարդակի նվազմանն ու պետական միջոցների վերաբաշխման միջոցով բնակչության սոցիալական ապահովության շեմի բարձրացմանը: Այսինքն՝ վերոհիշյալ գործոնների ներազդեցությունը խթանում է անձանց՝ ձեռնարկատիրական գործունեությամբ զբաղվելու նախաձեռնողականությունը: Հարկ է նշել, որ հաճախ ձեռնարկատիրությամբ զբաղվում են անձինք, ովքեր չունեն ձեռնարկատիրական գրագիտություն (Perez-Bustamante 2014: 57-58):

*Ձեռնարկատիրական գրագիտությունը* ներառում է ձեռնարկատիրական գործունեություն նախաձեռնելու և կառավարելու համար անհրաժեշտ գիտելիքներ ու հմտություններ: Ձեռնարկատիրական գրագիտությունն ձևավորվում է հիմնականում ֆորմալ կրթության միջոցով, որին մասնակցություն ունեն տարբեր դերակատարներ: Ձեռնարկատիրական գրագիտությունն ունի առանցքային կարևորություն, քանի որ շատ անձինք, ովքեր ցանկություն ունեն հիմնել փոքր բիզնես, չունեն դրա համար անհրաժեշտ տարրական ֆինանսական գիտելիքներ այնպիսի հարցերում, ինչպիսիք են բյուջեի կազմումը, հարկերի հաշվարկումը և վճարումը, հաշվապահական հաշվառումը, վարկային պրոդուկտների օգտագործումը և վաճառքի կանխատեսումները: Ձեռնարկատիրական գրագիտությունը գիտելիքների և կարողությունների այնպիսի ամբողջություն է, որի կիրառմամբ հնարավոր է դառնում ձեռնարկատիրական գործունեության ցանկալի վերջնարդյունքների ձեռքբերումը: *Ձեռնարկատիրական գրագիտություն* եզրույթը մեկնաբանվում է նաև որպես վերաբերմունքի, գիտելիքների և հմտությունների ամբողջություն, որի միջոցով անձը գնահատում և համարժեք ձևով զարգացնում է առկա հնարավորությունը (Perez-Bustamante 2014: 57-58): Ձեռնարկատիրական գրագիտության կարևորությունն այն է, որ դրա միջոցով անձը կարող է կայացնել ռացիոնալ որոշումներ տնտեսական տարբեր փոխհարաբերություններում: Ընդ որում, նշվածը վերաբերում է թե՛

Ֆիզիկական, թե՛ իրավաբանական անձանց: Ձեռնարկատիրական գրագիտության ապահովման նպատակն է անձին դարձնել կարողունակ՝ տնտեսական գործունեություն ծավալելիս լինելու ավելի նախաձեռնող և նորարար: Այն օգնում է զարգացնել անհրաժեշտ հմտություններ, ինչպիսիք են նորարարությունը, նախաձեռնողականությունը և փոքր ու միջին ձեռնարկություններ հիմնելու ու հետևողական կերպով դրանց արդյունավետ կառավարումը (Viswanathan et al. 2008: 13-14):

Ձեռնարկատիրական գրագիտության անդրադարձ կատարելիս հարկ է սահմանել *Ֆինանսական գրագիտությունը*, որովհետև ձեռնարկատիրական գործունեության հաջողությունը մեծ մասամբ պայմանավորված է դրամական հոսքերի և կառավարչական հաշվառման, ներդրումների ռացիոնալ և արդյունավետ կառավարմամբ: Ֆինանսական գրագիտությունը չափազանց կարևոր է թե՛ նոր, թե՛ արդեն իսկ գործող ձեռնարկությունների ղեկավար կազմի համար, քանի որ դա այնպիսի գիտելիքների ամբողջություն է, ինչպիսիք են ֆինանսական հոսքերի և դրամական միջոցների կառավարումը, վարկերի կառավարումը և անգամ բիզնես գործառնությունների ֆինանսական ռիսկերի գնահատումը (Suparno 2018:4): Ֆինանսական գրագիտությունը կարող է արտահայտվել այնպիսի ցուցանիշներով, թե որքանով է անձը տիրապետում ֆինանսական հիմնական հասկացություններին, կարճաժամկետ որոշումների կայացման միջոցով սեփական ֆինանսական միջոցներին տիրապետելու երկարաժամկետ ֆինանսական պլանավորման հմտություններին՝ արտաքին միջավայրի և փոփոխվող տնտեսական պայմաններում (Remund 2010):

Այսինքն, *ձեռնարկատիրական գրագիտությունը* վերաբերում է տնտեսական գործունեություն ծավալելու, այդ թվում՝ ձեռնարկություն հիմնելու և/կամ գործող ձեռնարկության բարձր կատարողական ապահովելու համար անհրաժեշտ գիտելիքների և հմտությունների ամբողջությանը, որով նպատակաուղղված գործունեությունը դառնում է ավելի արդյունավետ: Ձեռնարկատիրական գրագիտության զարգացման ուղիներից է ձեռնարկատիրական կրթության արդյունավետ կազմակերպումն ու իրականացումը գիտելիքահենք տնտեսություններում: Ձեռնարկատիրական կրթությունն անձանց ապահովում է այնպիսի գիտելիքներով և մասնագիտական ու փոխանցելի հմտություններով, ինչպիսիք են նախաձեռնողականությունը, նորարարությունը, ֆինանսական գրագիտությունը, որոշումների կայացումը, փոքր ու միջին ձեռնարկություններ հիմնելու և կառավարելու մեթոդաբանության տիրապետումը: Ձեռնարկատիրական գրագիտությունը կարևորվում է տնտեսական տարբեր փոխհարաբերություններում և թիրախային տարբեր խմբերում: Ձեռնարկատիրական գրագիտության համատեքստում

կարևորվում է ֆինանսական գրագիտությունը՝ ֆինանսական հիմնական հասկացություններին տիրապետելը և գործնականում դրանց կիրառմամբ ֆինանսական կառավարում իրականացնելը, ինչը կարևոր է թե՛ նորաստեղծ, թե՛ արդեն իսկ գործող ձեռնարկությունների կատարողականի բարելավման վրա: Ձեռնարկությունների շրջանում ձեռնարկատիրական գրագիտության մակարդակի բաժրացումը կնպաստի այդ միավորների բարձր կատարողականի ապահովմանը, իսկ բնակչության շրջանում այն կխթանի տնտեսական և ձեռնարկատիրական գործունեության արդյունավետությունը:

Ձեռնարկատիրական գրագիտության ձևավորման և տարածման գործընթացներում կարևոր է ձեռնարկատիրական ու կորպորատիվ կրթության դերը: Ձեռնարկատիրական կրթությունը միտված է խթանել շուկայական ներուժը, ինչպես, օրինակ, բիզնես սթարթափերն են (business start-ups) (Hansemark 1998): Ձեռնարկատիրական կրթությունը սահմանվում է որպես ձեռնարկություն (կազմակերպություն) հիմնելու և դրա բնականոն զարգացումն ապահովելու համար անհրաժեշտ գիտելիքներ և հմտություններ փոխանցելու գործընթաց (Jones and Iredale 2010): Ձեռնարկատիրական հմտություններն անձի գիտելիքների, հմտությունների և ձեռնարկատիրոջ հատկանիշների ամբողջություն է, որը կարող է պայմանավորել ձեռնարկության հաջողությունը (Bikse 2011): Ձեռնարկատիրական հմտությունները ներառում են ստեղծագործ և նորարարական մոտեցումների ցուցաբերման, բանակցային և հաղորդակցման, նախագծերի կառավարման, կազմակերպչական, գործողությունների պլանավորման, գործնական գաղափարները հաջողությամբ զարգացնելու հմտություններ (Bikse 2011): Ի թիվս նշված հմտությունների՝ ձեռնարկատիրական հմտություններին կարելի է ավելացնել ժամանակի կառավարման, քննադատական մտածողության, թիմի կառուցման և առաջնորդման, ռազմավարական կառավարման, աշխատանքային էթիկայի, որոշումների կայացման, տեսլականի մշակման և առաջնահերթությունների սահմանման հմտությունները:

Եվրոպական հանձնաժողովի գնահատմամբ (European Commission 2002, 2004, 2008)՝ ձեռնարկատիրական կրթությունը կարող է ներառել ձեռնարկատիրական մտածելակերպ ու վարք ձևավորող վերաբերմունք և հմտություններ, ինչպիսիք են ստեղծագործականությունը, որոշումների կայացումը, հաղորդակցումը, պատասխանատվությունը, անկախությունն ու ինքնավստահությունը, առաջնորդումն ու թիմի կառուցումը: Ձեռնարկատիրական կրթությունը վերաբերում է անձանց նոր ձեռնարկություն հիմնելու համար անհրաժեշտ հավելյալ գիտելիքներ, հատկանիշներ և կարողություններ փոխանցելու և զարգացնելու:

գործընթացին (QAA 2012:2): Այսինքն՝ ձեռնարկատիրական կրթության միջոցով զարգանում է ձեռնարկատիրությունը, որն անհրաժեշտ նախապայման է տնտեսության առաջանցիկ զարգացման համար: Ձեռնարկատիրական կրթությունը բավարարում է սոցիալական և տնտեսական զարգացման հանձնառություն ունեցող անձանց կրթության պահանջարկը այնպիսի կրթական միջոցառումների ապահովմամբ, որոնք բարձրացնում են ձեռնարկատիրական իրազեկվածությունը, բիզնեսի և փոքր ու միջին ձեռնարկությունների ստեղծման համար անհրաժեշտ գիտելիքների և հմտությունների մակարդակը (UNESCO/ ILO Global 2006):

Տնտեսական զարգացում ապահովելու համար ոչ պակաս կարևոր է արդեն իսկ գործող կազմակերպությունների և ձեռնարկությունների բարձր կատարողականն ու գործունեության արդյունավետությունը, ուստի տնտեսական զարգացման մեկ այլ նախադրյալ է կորպորատիվ կրթությունը: Կորպորատիվ կրթությունը ձևավորում է շուկայական պահանջներին համապատասխանող, բարձր որակավորումներ ունեցող ղեկավար կազմ և աշխատակիցներ (Кызнецов 2010:7): Կորպորատիվ կրթությունը վերաբերում է արդեն իսկ գոյություն ունեցող կազմակերպությունում ձեռներեցի տարբեր գործառույթներ իրականացնելու համար կիրառվող մոտեցումների, վարքագծի և հմտությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը (Jones and Iredale 2010): Կորպորատիվ կրթությունը կարող է բավարարել ղեկավար կազմի և աշխատակիցների որակավորումների, հմտությունների, փորձառության ու մասնագիտական զարգացման պահանջումները՝ դրանով իսկ բարելավելով կազմակերպությունում առկա բացերը, այլ կերպ ասած՝ թույլ կողմերը (Кызнецов 2010: 8): Կորպորատիվ կրթությունը գործիք է՝ հարափոխ միջավայրում մրցունակ գործունեություն ծավալելու համար: Կորպորատիվ կրթությունը ձևավորում է ստեղծագործական մոտեցում ցուցաբերելու հմտություններ և ռիսկի դիմելու պատրաստակամություն՝ սովորեցնելով հաղթահարել աշխատանքային անորոշությունն ու ձևավորել ճկուն աշխատանքային մոդելներ (QAA 2018: 2-3): Կորպորատիվ կրթությունը՝ որպես դինամիկ գործընթաց, շատ արագ և հստակ արձագանքում է շուկայում կամ շուկայական հարաբերություններում կատարվող նորարար փոփոխություններին (Кызнецов 2010:8): Կորպորատիվ կրթությունը միտված է անձանց՝ նոր գաղափարներ, նախաձեռնողականություն դրսևորելու և այն արդյունավետորեն իրականացնելու համար բազմատեսակ հմտությունների ձևավորմանը (QAA 2012: 2): Այն շեշտադրում է անձի տաղանդն ու ստեղծագործականությունը՝ դրա հետ մեկտեղ ընդլայնելով և բարելավելով գործնական այն հմտություններն ու առանցքային արժեքները, որոնք օգտակար կլինեն անձի

հետագա ուսումնառության և հնարավորությունների զարգացման համար (UNESCO/ ILO Global 2006):

Մասնագիտական գրականության վերլուծության արդյունքում կարելի է առանձնացնել ձեռնարկատիրական կրթության հետևյալ հիմնական նպատակները (Lackeus 2015, Garavan & O’Cinneide 1994)՝

- բացահայտել և խթանել ձեռնարկատիրական ներուժը,
- խթանել սթարթափերի ստեղծումը,
- հասկանալ և արժևորել ձեռնարկատիրոջ ու ձեռնարկության դերը տնտեսական զարգացում ապահովելու համար,
- զարգացնել ռիսկերի բացահայտման և կառավարման հմտությունները,
- խթանել անձանց ստեղծագործականությունն ու նորարականությունը, որոնք միտված են հավելյալ արժեքների ստեղծմանը,
- խթանել նոր աշխատատեղերի ստեղծումը՝ լուծելով զբաղվածության խնդիրները,
- խթանել արտադրական գործունեության բազմազանությունը՝ տարբեր հնարավորությունների և գաղափարների իրագործմամբ,
- ձևավորել և փոխանցել ձեռնարկատիրության համար անհրաժեշտ գիտելիքներ, բիզնես գործընթացներ կազմակերպելու և բիզնես վերլուծություններ իրականացնելու հմտություններ և կարողություններ:  
Կորպորատիվ կրթության նպատակներն են՝
- ձեռք բերել և զարգացնել մրցունակ կազմակերպության գործունեության արդյունավետության բարձրացման մասին գիտելիքներ,
- բարձրացնել աշխատակիցների աշխատունակության ու կատարողականի մակարդակը,
- զարգացնել և խթանել ձեռնարկության համատեքստում անձի ստեղծագործականությունը, նոր գաղափարներ, կազմակերպության զարգացման համար առաջարկություններ ներկայացնելու նախաձեռնողականությունը՝ որպես այդ ձեռնարկության զարգացման նախադրյալ,
- ձևավորել և զարգացնել կազմակերպությունում փոփոխությունների կառավարման հմտություններ,
- ձևավորել և զարգացնել անձի բանակցային և հաղորդակցման հմտությունները, թիմային աշխատանքի հմտությունները, անձի առաջնորդման հմտությունները, ինչպես նաև ժամանակի, սթրեսերի և կոնֆլիկտների կառավարման հմտությունները,
- շեշտադրել մարդկային ռեսուրսների կառավարման կարևորությունը, կազմակերպական մշակույթն ու կառավարման լավագույն փորձը և այլն:

Բազմիցս շեշտադրելով ձեռնարկատիրական և կորպորատիվ կրթության՝ տնտեսական կայուն աճի և զարգացման նախադրյալ լինելու փաստը՝ հարկ է անդրադառնալ դրանց կարևորությանը ՀՀ գիտելիքահենք տնտեսության համատեքստում: Ձեռնարկատիրական և կորպորատիվ կրթության վերոհիշյալ նպատակներն իրագործելի են ՀՀ-ում՝ հաշվի առնելով վերջինիս տնտեսական զարգացման և գործարար միջավայրի մրցունակության բարձրացման անհրաժեշտությունը:

ՀՀ Արդարադատության նախարարության հաշվետվության համաձայն՝ 30.01.2019 թվականի դրությամբ ՀՀ Արդարադատության նախարարության պետական ռեգիստրում գրանցված են 200.370 կազմակերպություններ (անկախ կազմակերպարավական տեսակից) (ՀՀ Արդարադատության նախարարության 2019 թ. հաշվետվություն): Տվյալ պարագայում կարելի է վստահորեն նշել կորպորատիվ կրթության կարևորությունն ու հնարավոր և հավանական ազդեցությունը վերը նշված կազմակերպությունների մրցունակության և կատարողականի բարձրացման վրա, որոնք իրենց հերթին կնպաստեն ՀՀ գործարար միջավայրի բարելավմանն ու տնտեսական աճին և զարգացմանը:

Գործարար միջավայրը ժամանակակից հասարակության կենսագործունեության կարևոր բաղադրիչներից է: Գործարար միջավայրը ձեռնարկության արտաքին միջավայրն է, որն ուղղակի և անուղղակի ազդեցություն է ունենում կազմակերպության և/կամ դրա առանձին ստորաբաժանումների գործունեության վրա: Գործարար միջավայրը ձևավորվում է կազմակերպությունների գործունեության հետ մեկտեղ և փոփոխվում է՝ պայմանավորված դրա ռազմավարության, գործունեության տեսակի կամ շուկայի փոփոխություններով: Գործարար միջավայրն այն տնտեսական, սոցիալական և ինստիտուցիոնալ պայմանների ամբողջություն է, որոնք կարևոր են տնտեսական քաղաքականության արդյունավետ իրականացման համար (Fernando 2011: 33-36): Գործարար միջավայրը ներքին և արտաքին փոխազդեցությունների հետևանքով տնտեսվարող սուբյեկտների գործարար ներունակությունը կարգավորող գործընթաց է, որի նպատակն է նվազագույն ռեսուրսներով կամ ծախսերով հասնել առավելագույն արդյունքի: Այն գործարարների ձեռնարկատիրական հմտությունների դրսևորման վարքագիծն է՝ ձևավորված ներքին և արտաքին գործոնների փոխազդեցության արդյունքում, որը հետագայում կարող է հանգեցնել ներդրումային հոսքերի, նոր աշխատատեղերի, հարկային եկամուտների ավելացմանն ու նպաստել տնտեսության զարգացմանը և բնակչության կենսամակարդակի բարձրացմանը: Այս բաղադրիչի թերազնահատումը բացասաբար է անդրադառնում ձեռնարկատիրության գործունեության վրա՝ անբարենպաստ ազդեցություն ունենալով դրա առկա



և ապագա գործունեության վրա: Գործարար միջավայրի ուժեղացումը նշանակում է ստեղծել ձեռնարկատիրությամբ զբաղվող սուբյեկտների, հասարակության և պետության փոխգործունեության համար հավասար պայմաններ:

Աշխարհի 190 տնտեսությունների համար Համաշխարհային բանկն իրականացնում է Doing Business հաշվետվությունը, որը ներկայացնում է տարեկան կտրվածքով տվյալ պետությունում բիզնեսի իրականացման ցուցանիշները, մասնավորապես՝ ուսումնասիրում է պետության օրենսդրական կարգավորումները, որոնք նպաստում են ձեռնարկատիրական գործունեություն ծավալելուն, և որոնք սերտորեն փոխկապակցված են երկու հասկացություններին՝ տնտեսական աճին և զարգացմանը (World Bank 2019): Համաշխարհային բանկի հետազոտություններում *տնտեսական զարգացումը* սահմանվում է որպես տնտեսությունում որակական փոփոխություն և տնտեսության կառուցվածքային ձևափոխում՝ կապված տեխնոլոգիաների և հասարակական գործընթացների հետ: Տնտեսական զարգացման հիմնական ցուցանիշներն են մեկ շնչին բաժին ընկնող ՀՆԱ-ի աճը, տնտեսության արդյունավետությունն ու բնակչության բարեկեցության միջին մակարդակը: *Տնտեսական աճ* եզրույթը սահմանվում է որպես տնտեսության մեջ քանակական փոփոխություններ՝ պայմանավորված տնտեսության ընդարձակմամբ (Soubbotina & Sheram 2000: 96):

Ըստ Համաշխարհային բանկի (World Bank 2019)՝ ձեռնարկատիրական գործունեության իրականացման հիմնական ցուցանիշներից են՝ ձեռնարկության (բիզնեսի) հիմնում, շինարարության թույլտվության ձեռքբերում, էլեկտրաէներգիայի ծառայությունների ստացում, սեփականության ձևակերպում, վարկի ստացում, փոքրամասնություն կազմող ներդրողների պաշտպանություն, հարկային վարչարարություն, արտահանման և ներմուծման գործունեության իրականացում, պայմանագրերի կիրառում, սնանկության ինստիտուտի գործառում:

Վերը նշված բաղադրիչներից առաջինը՝ ձեռնարկության (բիզնեսի) հիմնումը, որը ձեռնարկատիրական և կորպորատիվ կրթության համատեքստում առանձնահատուկ նշանակություն ունի, վերլուծվում է հետևյալ մեթոդաբանությամբ: Այսպես, այն ներառում է ձեռնարկություն հիմնելու համար բոլոր ընթացակարգային պահանջները՝ համաձայնության ստացում, լիցենզավորում, ժամանակը (ժամանակի միավորը՝ օրացույցային օրեր)՝ հաշվի առնելով մինչ ձեռնարկության գրանցումը, գրանցման ընթացքում և գրանցումից հետո անհրաժեշտ ժամանակը, ծախսը՝ համաձայն մեկ շնչին բաժին ընկնող համախառն ազգային եկամտի՝ տոկոսային արտահայտությամբ և կապիտալի նկատմամբ նվազագույն

պահանջը, որը վերաբերում է մինչ ձեռնարկության գրանցումը հիմնադրի կողմից բանկում կամ այլ երրորդ կողմին ավանդ ներդնելու չափին (Djankov et al. 2002):

Այսպիսով, ձեռնարկատիրական կրթությունը զարգացնում է հետևյալ հմտություններն ու կարողությունները՝ կառավարչական հմտություններ, հաշվապահական և ֆինանսական գրագիտություն, ձեռնարկատիրության ոլորտը կարգավորող օրենսդրական գիտելիքներ, տեղեկատվություն փնտրելու, գտնելու, մշակելու, վերլուծելու և օգտագործելու հմտություններ, բիզնես մոդելների ձևավորման հմտություններ, շուկայավարման (շուկայագիտության) և հաճախորդների կառավարման հմտություններ, ճկունության ու հարմարվողականության կարողություն, ռիսկերի կառավարման հմտություններ, խնդիրներ լուծելու և որոշումներ կայացնելու հմտություններ, առևտրային հարաբերությունները հասկանալու և առևտրային գործունեություն ծավալելու հմտություններ:

Վերը թվարկված հմտություններն ու կարողությունները բարձրացնում են անձանց՝ արտաքին միջավայրի փոփոխություններին համարժեք և արագ արձագանքելու պատրաստականությունը, ինչը կարևոր նախապայման է տնտեսության լճացումից և ճգնաժամից խուսափելու համար (Greco & Denes 2017: 5-6):

Արտաքին միջավայրի փոփոխություններին արձագանքելը կարևոր է նաև արդեն իսկ գործող ձեռնարկության կամ կազմակերպության մակարդակում: Այս տեսակետից կազմակերպությունում աշխատող անձանց անգամ հիմնարար մասնագիտական կրթությունը բավարար չէ, ուստի առաջ է քաշվում լրացուցիչ և շարունակական կրթության գաղափարը (Խաչատրյան, Հակոբյան 2017: 88): Կորպորատիվ կրթությունը կարող է իրականացվել լրացուցիչ և շարունակական կրթության ձևով՝ բարձրացնելով կազմակերպության աշխատակիցների որակավորումները և ձևավորելով և զարգացնելով այնպիսի հմտություններ ու կարողություններ, որոնք կօգնեն արդյունավետ կերպով բավարարել արտաքին միջավայրի փոփոխվող պահանջները և արձագանքել այդ փոփոխություններին: Արտաքին միջավայրին համարժեքորեն արձագանքելը կհանգեցնի կազմակերպության կատարողականի աճին և կանխատեսելի կդարձնի վտանգների ու ռիսկերի ազդեցությունը կազմակերպության գործունեության վրա:

Ամփոփելով վերոշարադրյալը՝ անհրաժեշտ է եզրահանգել, որ գիտելիքահենք տնտեսություններում ձեռնարկատիրական գրագիտության ապահովումն իրականացվում է ձեռնարկատիրական և կորպորատիվ կրթությամբ: Ձեռնարկատիրական գրագիտությունն անձի ներունակությունն ու մասնագիտական հմտություններն են՝ տնտեսական տարբեր փոխհարաբերություններում ռացիոնալ գործելու: Այս տեսանկյունից

ձեռնարկատիրական գրագիտությունը կարևորվում է թե՛ ձեռնարկությունների, թե՛ բնակչության շրջանում:

Ձեռնարկատիրական և կորպորատիվ կրթությունը՝ որպես ձեռնարկատիրական գրագիտության ապահովման նախադրյալ, ազդում է գործարար միջավայրի մրցունակության պահպանման և զարգացման վրա: Դա պայմանավորված է այն դրույթով, որ ձեռնարկատիրական ու կորպորատիվ կրթության միջոցով ձևավորվում և փոխանցվում են գիտելիքներ ու հմտություններ թե՛ նոր ձեռնարկություններ հիմնելու, թե՛ արդեն իսկ գործող ձեռնարկությունների բարձր կատարողական ապահովելու համար: Ձեռնարկատիրական և կորպորատիվ կրթության միջոցով ձևավորված ձեռնարկատիրական գրագիտությունը նպաստում է թե՛ առանձին անձանց, թե՛ ձեռնարկությունների տնտեսական գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը Ձեռնարկատիրական և կորպորատիվ կրթության միջոցով կարելի է ապահովել ձեռնարկատիրական գրագիտության բարձր մակարդակ, որն առանցքային ազդեցություն կարող է ունենալ ՀՀ-ում գործարար միջավայրի բարելավման և գիտելիքահենք տնտեսության զարգացման վրա:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Խաչատրյան, Ռ., Հակոբյան, Ֆ., Բարձրագույն կրթության դերը կրթական անվտանգության ապահովման գործընթացում, «Նորավանք» գիտակրթական հանդես 6 (76), Երևան 2017:
2. Հովհաննիսյան, Ա., Խաչատրյան, Ա., Ձեռնարկատիրական կրթությունը որպես տնտեսական զարգացման նախադրյալ, *Բանբեր ԵՊՀ-ի*, 2(49), Երևան 2019:
3. Боговик, О. В. 2005. *Экономика предприятия*. Учебное пособие. Череповец.
4. Крутиков, В. К., Дорожкина, Т. В., Крутикова, Т. В., Федоров, А.Г. 2016. *Предпринимательское право*. Учебно-методическое пособие. Издательство «Эйдос», Калуга.
5. Кузнецов, В. В. 2010. *Корпоративное образование*. Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.
6. Трачук, А., В. 2017. *Операционный менеджмент*. Москва.
7. Bikse, V. 2011. *Entrepreneurial Abilities*, Riga: Art & Design SIA.

8. Chou, C. P., Chan, C. F. 2016. Trends in Publication in the Race for World-class University: The Case of Taiwan. *Higher Education Policy*. Vol. 29 (4).
9. Djankov, S., La Porta, R., Lopez-de-Silanes, F., Shleifer, A. 2002. The Regulation of Entry. *The Quarterly Journal of Economics*. Vol. 118, Issue 1, February.
10. Fernando A. C. 2011. *Business Environment*. Pearson Education.
11. European Commission 2002. *Final Report of the Expert Group "Best Procedure"*. Project on Education and Training for Entrepreneurship, European Commission, Brussels, Belgium.
12. European Commission. 2004. *Final Report of the Expert Group Education for Entrepreneurship*. Making Progress in Promoting Entrepreneurial Attitudes and Skills through Primary and Secondary Education. Brussels, Belgium.
13. European Commission 2008. *Best Procedure Project "Entrepreneurship in Higher Education, especially in Non-Business Studies" Final Report of the Expert Group*. Enterprise and Industry.
14. Garavan, T. N., O'Cinneide, B. 1994. Entrepreneurship Education and Training Programmes: A Review and Evaluation Part 1. *Journal of European Industrial Training*.
15. Grecu, V & Denes, C. 2017. Benefits of Entrepreneurship Education and Training for Engineering Students. *MATEC Web of Conferences*, January.
16. Hansemark, O.C. 1998. The Effects of an Entrepreneurship Program on Need for Achievement and Locus of Control of Reinforcement. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, 4, UK.
17. Institute for Strategy and Competitiveness, Harvard Business School 2017. *Competitiveness and Economic Development*.
18. Jones, B., Iredale, N. 2010. Enterprise Education as Pedagogy. *Education and Training*. Vol. 52, No.1, UK.
19. Kireeva, N.S., Slepikova, E.V., Shipunova, T.S. 2017. Competitiveness of the National Education System as a Factor Ensuring the Global Competitiveness of the Country. *Economics of Education*. Number 6.

20. Kireeva, N., Slepenskova, E., Shipunova, T., Iskandaryan, R. 2018. Competitiveness of Higher Education Institutions and Academic Entrepreneurship. *Revista Espacios*. Vol. 39 (23).
21. Lackeus, M. 2015. *Entrepreneurship in Education*. Entrepreneurship 360 Background Paper. OECD.
22. OECD 2014. *Global Forum on the Knowledge Economy-Data Driven Innovation for a Resilient Society, Highlights*. [http://www.oecd.org/sti/GFKE2014\\_highlights.pdf](http://www.oecd.org/sti/GFKE2014_highlights.pdf)
23. Ollila, S., Williams-Middleton, K. 2011. The Venture Creation Approach: Integrating Entrepreneurial Education and Incubation at the University. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*. Vol. 13, No. 2, UK.
24. Perez-Bustamante, G. 2014. Developing Entrepreneurial Literacy at University: A Hands-on Approach. *International Journal of Multidisciplinary Comparative Studies*. Vol. 1 No. 2.
25. Popescu, F. 2017. Globalization Strategies and Higher Education. A Dutch-Romanian Perspective. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol 498.
26. Porter, M. E., Rivkin, J. W., Desai, M. A., Raman, M. 2016. Problems Unsolved and a Nation Divided. The State of U.S. Competitiveness. *Harvard Business School Survey on U.S. Competitiveness*.
27. QAA (Quality Assurance Agency) 2012. *Enterprise and Entrepreneurship Education, Guidance for UK Higher Education Providers, February*.
28. QAA 2018. *Enterprise and Entrepreneurship Education, Guidance for UK Higher Education Providers, January*.
29. Remund, D. L. 2010. Financial Literacy Explicated: The Case for a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy. *The Journal of Consumer Affairs*. Vol. 44. N 2, USA.
30. Soubbotina, T. P., Sheram, K. A. 2000. *Beyond Economic Growth: Meeting the Challenges of Global Development*. The World Bank, Washington, D.C.
31. Svobodova, L. 2016. *Technological Readiness and Higher Education in the Czech Republic*. IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON. Number 7474655.

32. Suparno, A. S. 2018. Entrepreneurship Education and Its Influence on Financial Literacy and Entrepreneurship Skills in College. *Journal of Entrepreneurship Education*. Vol. 21, Issue 4, USA.
33. Viswanathan, M., Gajendiran, S., Venkatesan, R. 2008. *Enabling Consumer and Entrepreneurial Literacy in Subsisten Marketplaces*, UNEVOC, Asia-Pacific Educational Research Association. Springer.
34. UNESCO/ ILO Global 2006. *Towards the Entrepreneurial Culture for the Twenty-first Century*.
35. World Bank 2019. *Doing Business. Measuring Business Regulations*. [www.doingbusiness.org/en/reports/global-reports/doing-business-2020](http://www.doingbusiness.org/en/reports/global-reports/doing-business-2020)
36. Zhu, T. T., Peng, H. R., Zhang, Y. J. 2017. *The Influence of Higher Education Development on Economic Growth: Evidence from Central China*. Higher Education Policy.

## REFERENCES

1. Khachatryan, R., Hakobyan, F., Bardzragowyn krt'owt'yan dery' krt'akan anvtangowt'yan apahovman gorc'y'nt'acowm, «Noravanq» gitakrt'akan handes 6 (76), Erevan 2017:
2. Hovhannisyan, S., Khachatryan, A., Dznarkatirakan krt'owt'yowny' vorpes tntesakan zargacman naxadryal, Banber EPLH, 2(49), Yerevan 2019:
3. Bogovik, O. V. 2005. *Ekonomika predprijatija, uchebnoe posobie*.
4. Krutikov, V. K., Dorozhkina, T. V., Krutikova, T. V., Fedorov, A. G. 2016. *Predprinimatel'skoe pravo, uchebno-metodicheskoe posobie*, Kaluga.
5. Kuznecov, V.V. 2010. *Korporativnoe obrazovanie*.
6. Trachuk, A., V. 2017. *Operacionnyj menedzhment*, Moskva.

## САМВЕЛ ОВАННИСЯН, АСТХИК ХАЧАТРЯН - ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЕ И КОРПОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ДЕЛОВОЙ СРЕДЫ АРМЕНИИ

**Ключевые слова:** *предпринимательство, предпринимательская грамотность, предпринимательское образование, корпоративное образование, конкурентоспособность, деловая среда*

Предпринимательское и корпоративное образование формирует предпринимательскую грамотность среди отдельных корпораций и населения. В статье обсуждаются роль и значимость предпринимательского и корпоративного образования как предпосылка экономического развития и роста, а также конкурентоспособности деловой среды Армении. Предпринимательская грамотность – важная предпосылка для оптимизации деловой среды, усиления конкурентоспособности, экономического развития и роста.

## SAMVEL HOVHANNISYAN, ASTGHIK KHACHATRYAN - ENTREPRENEURIAL AND CORPORATE EDUCATION AS A PREMISE FOR ENHANCING BUSINESS ENVIRONMENT COMPETITIVENESS IN ARMENIA

**Keywords:** *entrepreneurship, entrepreneurial literacy, entrepreneurship education, enterprise education, competitiveness, business environment*

Entrepreneurship and enterprise education form entrepreneurial literacy both among corporations and population. The article touches upon enterprise and corporate education as a premise of economic development and growth, the competitiveness of business environment in Armenia. Entrepreneurial literacy is a premise for improving business environment, enhancing competitiveness, economic development and growth.

Ներկայացվել է՝ 09.03.2020  
Գրախոսվել է՝ 02.03.2020

**ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ**  
**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**  
**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**

1. **ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ ՍԱԹԵՆԻԿ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Լեզվաբանության և հաղորդակցման տեսության ամբիոնի ավագ դասախոս  
**АРАКЕЛЯН САТЕНИК** - Старший преподаватель кафедры лингвистики и теории коммуникации Государственного университета имени В. Брюсова  
**ARAKELYAN SATENIK** - Senior lecturer at the Chair of Linguistics and Communication Theory, *Brusov State University*
  
2. **ԱՍԱՏՐՅԱՆ ՍՈՒՍԱՆՆԱ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ  
**АСАТРЯН СУСАННА** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова  
**ASATRYAN SUSANNA** - PhD, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, *Brusov State University*
  
3. **ԱՐՆԱՌԻԴՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դասախոս  
**АРНАУДЯН АНАИТ** - кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова  
**ARNAUDYAN ANAHIT** - PhD, Lecturer at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, *Brusov State University*
  
4. **ԱՐՇԱԿՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ



**АРШАКЯН АНАИТ** - Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова

**ARSHAKYAN ANAHIT** - PhD, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, *Brusov State University*

5. **ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ԱՍՏԴԻԿ** - «Կառավարում» որակավորմամբ մագիստրոս, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

**ХАЧАТРЯН АСТХИК** - магистр управления, Государственный университет имени В. Брюсова

**KNACHATRYAN ASTGHIK** - Master in Management, *Brusov State University*

6. **ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՌՈՐԵՐՏ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի վարիչ

**ХАЧАТРЯН РОБЕРТ** - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова

**KNACHATRYAN ROBERT** - PhD, Associate Professor, Head of the Chair on Education Management and Planning, *Brusov State University*

7. **ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՍԱՄՎԵԼ** - տնտեսագիտության թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ

**ОВАНИСЯН САМВЕЛ** - кандидат экономических наук, доцент кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова

**HOVNANNISYAN SAMVEL** - PhD, Associate Professor at the Chair on Education Management and Planning, *Brusov State University*

8. **ՄԱՏԻՆՅԱՆ ՆԱՐԻՆԵ** - Երևանի Վ. Վարդևանյանի անվան h.173 հիմնական դպրոցի տնօրեն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ

**МАТИНЯН НАРИНЕ** – Директор школы N 173 им. В. Вардеваняна, соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова

**MATINYAN NARINE** - Headmaster of Yerevan Basic School N 173 after V. Vardevanyan, Researcher at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, *Brusov State University*

9. **ՄԻԼԻՏՈՍՅԱՆ ԼՈՒԻԶԱ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի վարիչ

**МИЛИТОСЯН ЛУИЗА** - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова

**MILITOSYAN LUIZA** - PhD, Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, *Brusov State University*

10. **ՄԻՐԶՈՅԱՆ ՍՈՒՍԱՆՆԱ** - «Արեգնազան» կրթահամալիրի հատուկ մանկավարժ

**МИРЗОЯН СУСАННА** - куративный педагог в образовательном центре «Арегназан»

**MIRZOYAN SUSANNA** - curative pedagogue at “Aregnazan” educational center

11. **ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ ՏԱԹԵՎ** - «Կառավարում» որակավորմամբ մագիստրոս, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

**МОВСИСЯН ТАТЕВ** - магистр менеджмента, Государственный университет имени В. Брюсова

**MOYSISYAN TATEV** - MA in Management, *Brusov State University*

12. **ՊԱՊՈՅԱՆ ԱՆՆԱ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վանաձորի պետական համալսարանի օտար լեզուների ամբիոնի դոցենտ

**ПАПОЯН АННА** - Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Ванadzорского государственного университета

**РАПОУАН ANNA** - PhD, Associate Professor at the Chair of Foreign Languages, Vanadzor State University

13. **ՏՍՏԿԱԼՈ ՆԻՆԱ** - մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի պրոֆեսոր

**ТАТКАЛО НИНА** - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова

**TATKALO NINA** - Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, *Brusov State University*

14. **ՔՈՉԱՐՅԱՆ ՄԱՐԻՆԱ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ

**КОЧАРЯН МАРИНА** - Соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова

**KOCHARYAN MARINA** - PhD Student at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, *Brusov State University*

15. **ՕՀԱՆՋԱՆՅԱՆ ԷԼԵՆ** - Սոցիալական հարցերի պատասխանատու, ֆրանսերենի դասավանդող, SPFA հայ-ֆրանսիական բարեգործական կազմակերպություն

**ОГАНДЖАНИЯ ЭЛЕН** - Ответственная по социальным вопросам, тренер французского языка, SPFA армяно-французская благотворительная организация

**OHANJANYAN ELEN** - Responsible Person for Social Affairs, French Language Teacher, SPFA Armenian-French Charitable Organization

Համակարգչային ձևավորումը՝

Հասմիկ Փիլավջյանի,  
Սիրանուշ Ղազարյանի

Տպաքանակը՝ 100

---

«Լինգվա» հրատարակչություն  
«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամ  
Հասցե՝ 0002, Երևան, Թումանյան փող. 42  
Հեռ.՝ (374 11) 300-150  
Էլ. հասցե՝ [info@brusov.am](mailto:info@brusov.am)  
<http://www.brusov.am>

«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի «Բանբեր»  
գիտական պարբերականի 2(51) համարը երաշխավորվել է տպագրության  
ԲՊՀ-ի գիտական խորհրդի 30.06.2020 թվականի N° 15 նիստի որոշմամբ: