



ԵՐԵՎԱՆԻ Վ. ԲՐՅՈՑՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ
ԼԵԶՎԱԶԱՍՍԱՐԱԿԱԳԻՏԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ЯЗЫКОВ И
СОЦИАЛЬНЫХ НАУК
ИМЕНИ В. БРИУСОВА
YEREVAN BRUSOV STATE
UNIVERSITY OF LANGUAGES AND
SOCIAL SCIENCES

ԲԱՆԲԵՐ

ԵՐԵՎԱՆԻ Վ. ԲՐՅՈՑՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ԼԵԶՎԱԶԱՍՍԱՐԱԿԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ

ВЕСТНИК ЕРЕВАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ЯЗЫКОВ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК ИМЕНИ В. БРИУСОВА

BULLETIN OF YEREVAN BRUSOV STATE UNIVERSITY OF
LANGUAGES AND SOCIAL SCIENCES

ՄԱՆԿԱԿԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ
ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ
PEDAGOGY AND SOCIAL SCIENCES

2(45)

ԵՐԵՎԱՆԻ Վ. ԲՐՅՈՑՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ԼԵԶՎԱԶԱՍՍԱՐԱԿԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
«ԼԻՆԳՎԱ» ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ

ԵՐԵՎԱՆ - 2018

Բանբերը հրատարակվում է տարեկան երկու անգամ
ԵՊՀ գիտական խորհրդի որոշմամբ:
Вестник издается два раза в год по решению ученого совета
ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова.
The Bulletin is published twice a year by the decision of
YSULS Scientific Council.

Խմբագրական խորհուրդ՝

Եղիազարյան Գայանե	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր /գլխավոր խմբագիր/
Արզումանյան Լիլիթ	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Բարլեզիզյան Արամ	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Բիմ-Բադ Բորիս	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, ՌԴ կրթության ակադեմիայի իսկական անդամ
Գասպարյան Գայանե	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Թովուզյան Աիդա	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Խաչատրյան Կարեն	պատմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Խաչատրյան Նատալյա	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Մարկոսյան Աշոտ	տնտեսագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր
Միրումյան Կառլեն	փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Նալբանդյան Ջոն	հանրային կառավարման դոկտոր, պրոֆեսոր
Պախասարյան Նատալյա	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Սերբերյակովա Սվետլանա	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Տատկալո Նինա	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Խմբագրական կազմ՝

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

Տեխնիկական խմբագիրներ՝ Փիլավջյան Հասմիկ, Մակարյան Մարիամ

Редакционный совет:

Егиазарян Гаяне	доктор филологических наук, профессор /главный редактор/
Арзуманян Лилит	доктор филологических наук, профессор,
Барлезизян Арам	доктор филологических наук, профессор
Бим-Бад Борис	доктор педагогических наук, профессор
Гаспарян Гаяне	доктор филологических наук, профессор
Топузян Аида	доктор педагогических наук, профессор
Хачатрян Карен	доктор исторических наук, профессор
Хачатрян Наталья	доктор филологических наук, профессор
Маркосян Ашот	доктор экономических наук, профессор
Мирумьян Карлен	доктор философских наук, профессор
Налбандян Джон	доктор государственного управления, профессор,
Пахсарян Наталья	доктор филологических наук, профессор
Серебрякова Светлана	доктор филологических наук, профессор
Таткало Нина	доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Петросян Айк	доктор педагогических наук, профессор
Карапетян Игорь	доктор педагогических наук, профессор
Милитосян Луиза	кандидат педагогических наук, доцент
Читчян Алиса	кандидат педагогических наук
Акобджанян Грачик	кандидат филологических наук, доцент
Хачатрян Роберт	кандидат филологических наук, доцент
Ованисян Самвел	кандидат экономических наук, доцент
Арутюнян Лариса	кандидат экономических наук, доцент
Шагинян Ани	кандидат педагогических наук
Мадоян Акоб	кандидат философских наук

Технические редакторы: Пилавджян Асмик, Макарян Мариам

Editorial Council:

Yeghiazaryan Gayane	Doctor of Sciences (Philology), Professor /Editor-in-Chief/
Arzumanyan Lilit	Doctor of Sciences (Philology), Professor
Barlezizyan Aram	Doctor of Sciences (Philology), Professor
Bim-Bad Boris	Doctor of Sciences (Philology), Professor, Active Member (Academician) of the Russian Academy of Sciences
Gasparyan Gayane	Doctor of Sciences (Philology), Professor
Topuzyan Aida	Doctor of Sciences (Philology), Professor

Khachatryan Karen	Doctor of Sciences (History), Professor
Khachatryan Natalya	Doctor of Sciences (Philology), Professor
Markosyan Ashot	Doctor of Sciences (Economics), Professor
Mirumyan Karlen	Doctor of Sciences (Philosophy), Professor
Nalbandyan John	Doctor of Sciences (Public Administration), Professor
Pakhsaryan Natalya	Doctor of Sciences (Philology), Professor
Serebryakova Svetlana	Doctor of Sciences (Philology), Professor
Tatkalo Nina	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Editorial Board:

Petrosyan Hayk	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Karapetyan Igor	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Militosyan Luiza	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
Chitchyan Alisa	Candidate of Sciences (Pedagogy)
Hakobjanyan Hrachik	Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Khachatryan Robert	Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
Hovhannisyan Samvel	Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor
Harutyunyan Larisa	Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor
Shahinyan Ani	Candidate of Sciences (Pedagogy)
Madoyan Hakob	Candidate of Sciences (Philosophy)

Technical Editors: Pilavjyan Hasmik, Makaryan Mariam

Բանբեր Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվաև սոցիալական գիտությունների համալսարանի: 2(45) – Երևան, Լինգվա, 2018 թ., 344 էջ:

Вестник Ереванского государственного университета языков и социальных наук имени В. Брюсова. 2(45): Ереван, Лингва, 2018, 344 с.

Bulletin of Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences. 2(45): Yerevan, Lingva, 2018, 344 pages.

ISSN 1829-3107

© Լինգվա, 2018 թ.

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENTS

ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ
ОБРАЗОВАНИЕ
EDUCATION

ՎԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ՄՎԵՏԼԱՆԱ	Ռիսկերի կառավարման փուլերը ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում	
КАРАПЕТЯН СВЕТЛАНА KARAPETYAN SVETLANA	Этапы управления рисками в высших образовательных учреждениях РА Risk Management Stages at the RA Higher Education Institutions	12
ՄԱԶՄԱՆՅԱՆ ԱՆԻ	ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակի ինքնահավաստման մոդելի հայեցակարգային դրույթների շուրջ	
МАЗМАНЯН АНИ	О концептуальных положениях модели самосертификации национальной рамки квалификаций Республики Армения	24
MAZMANYAN ANI	On Conceptual Provisions of Self-Certification Model of the RA National Qualifications Framework	
ՄԱԶՄԱՆՅԱՆ ԱՆԻ	Որակավորումների ազգային շրջանակի ինքնահավաստման գործընթացի միջազգային փորձի առանձնահատկությունները	
МАЗМАНЯН АНИ	Особенности международной практики процесса самосертификации национальных рамок квалификаций	48
MAZMANYAN ANI	Peculiarities of International Practice on Self-Certification of the National Qualifications Framework	
ՊԱՊՈՅԱՆ ԱՐԿԱԴԻ/ ՄՄԲԱՏՅԱՆ ԱՐՓԻՆԵ	ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ռազմավարա-կան պլանավորման հիմնախնդիրները	62

ПАПОЯН АРКАДИЙ/ СМБАТЯН АРПИНЕ	Основные задачи стратегического планирования в высших учебных заведениях Республики Армения	
ՔԱՐՕՅԱՆ ԱՐԿԱԴԻ/ ՏՄԲԱԿՅԱՆ ԱՐՔԻՆԵ	Issues of Strategic Planning at Higher Education Institutions of the Republic of Armenia	
ՕՉԱՆՅԱՆ ԼԻԼԻԹ	ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման ներդրողական կառավարման մոդելի ներդրման հիմնադրույթները	
ОГАНЯН ЛИЛИТ	Основы внедрения модели внутришкольного управления для развития профессиональной мотивации учителя в школах РА	73
ՕՆԱՆՅԱՆ ԼԼԻԹ	Implementation Problems of School Management Model for Developing Professional Motivation of Teachers in the RA	

**ՄԱՆԿԱՎԱՐՈՒ
ԺՈՒԹՅՈՒՆ
ՔԵԴԱԳՈԳԻԿԱ
PEDAGOGY**

ԱՎԵՏԻՅԱՆ ԱՆԱԻՏ	Լ. Վիգոտսկու սոցիալ-մշակութային տեսության հիմնադրույթների կիրառումը ուսումնառության և ուսուցման համատեքստում	
АВETИCЯН АНАИТ	Основы имплементации социально-культурной теорий Л. Виготского в контексте образования и обучения	94
AVETISYAN ANAHIT	Implementation of Basics of L. Vigotsky's Socio-Cultural Theory in the Context of Learning and Teaching	
ԱՎԵՏԻՅԱՆ ԱՆԱԻՏ	Սոցիալ-մշակութային տեսության ներդրումը օտար լեզվի ուսումնառության գործընթացում	104
АВETИCЯН АНАИТ	Внедрение социально-культурной теории в процессе изучения иностранного языка	

AVETISYAN ANAHIT	Implementation of Socio-Cultural Theory in Foreign Language Learning	
ՀԱՎՈՐՅԱՆ ՖՐԻԴԱ	Մանկավարժական կրթության զարգացման միտումներն ու արդիականացման սկզբունքները ՀՀ կրթական բարեփոխումների համատեքստում	
АКОПЯН ФРИДА	Тенденции развития и принципы модернизации педагогического образования в контексте образовательных реформ в Республике Армения	120
НАКОВЯН FRIDA	Emergent Trends and Principles of Modernization of Teacher Education in the Context of Education Reforms in the Republic of Armenia	
ՀԱՎՈՐՅԱՆ ՖՐԻԴԱ	Մասնագիտական մանկավարժական ներուժի դերը կրթության տեղեկատվայնացման գործընթացներում	
АКОПЯН ФРИДА	Роль профессионального педагогического потенциала в процессе информатизации образования	145
НАКОВЯН FRIDA	Role of Professional Pedagogical Potential in the Process of Education Informatization	
ՀՈՎՆԻԿՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ	Անգլերենի և հայերենի անվանական քերականական իրողությունների ուսուցումը միջառարկայական մեթոդաբանությամբ	
ОВНИКЯН АНАИТ	Преподавание номинальных грамматических реалий армянского и английского языков с использованием междисциплинарной методологии	171
HOVNIKYAN ANAHIT	Teaching Realities of English and Armenian Nominal Grammar with Interdisciplinary Methodology	
АБГАРЯН АРТУР	Задания по домашнему чтению для армянских учеников (на материале «Синей звезды» А. И. Куприна)	180

ԱԲԳԱՐՅԱՆ ԱՐԹՈՒՐ	Առաջադրանքներ տնային ընթերցանությունից հայ աշակերտների համար (Ա. Ի. Կուպրինի «Կապույտ աստղի» նյութի հիման վրա)	
ABGARYAN ARTUR	Home Reading Exercises for Armenian Pupils (on the Material of «The Blue Star» by A.I.Kuprin)	
АКОПЯН ЛИЛИТ	Реформы в сфере высшего образования Китайской Народной Республики в XXI веке	
ՀԱՎՈՐՅԱՆ ԼԻԼԻԹ	Չինաստանի Ժողովրդական Հանրապետության բարձրագույն կրթության ոլորտի բարեփոխումները 21-րդ դարում	192
НАКОВЯН ЛИЛИТ	Higher Education Reforms in the People’s Republic of China in the 21 st Century	
ПОМОРЦЕВА НАТАЛЬЯ БУКУШЯН НАРИНЕ	К вопросу о создании лингвомето-дической системы обучения устному переводу	
ՊՈՍՈՐՅԵՎԱ ՆԱՏԱԼՅԱ ԲՈՒԿՈՒՇՅԱՆ ՆԱՐԻՆԵ	Բանավոր թարգմանության ուսուցման լեզվամեթոդական համակարգի ստեղծման մասին	201
POMORTSEVA NATALYA BUKUSHYAN NARINE	On Creation of Linguistic-Methodological System for Teaching Interpretion	
<u>ՏՆՏԵՍԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ</u>		
<u>ՁԽՈՒՄԻԿԱ</u>		
<u>ECONOMICS</u>		
ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՌՈՒԲԵՐՏ	Անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման հիմնախնդիրները ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման բարեփոխումների համատեքստում	
ХАЧАТРЯН РОБЕРТ	Основные проблемы управления эндаумент-фондами в контексте реформ стратегического управления вузов Республики Армения	209

KNACHATRYAN ROBERT	Fundamental Problems of Endowment Funds Management in the Context of Strategic Management Reforms at Higher Education Institutions of the RA	
ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՌՈՒԲԵՐՏ ՇԱՀԻՆՅԱՆ ԱՆԻ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՍԱՍՎԵԼ ХАЧАТРЯН РОБЕРТ ШАГИНЯН АНИ ОВАНИСЯН САМВЕЛ	Ձեռնարկատիրական գործունեությունը որպես ՀՀ բուհերի ռազմավարական արդյունավետ կառավարման նախադրյալ Предпринимательство как предпосылка эффективного стратегического управления вузами Республики Армения	248
KNACHATRYAN ROBERT SHAHINYAN ANI HOVHANNISYAN SAMVEL	Entrepreneurship as a Prerequisite for Efficient Strategic Management of the RA Higher Education Institutions	
ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԼԱՐԻՍԱ/ ՄԻՆԱՍՅԱՆ ՍՈՒՐԵՆ	Աշխատուժի միջազգային միգրացիայի հիմնապատճառ հանդիսացող աշխատավարձերի ազգային մակարդակների տարբերությունների որոշ հիմնախնդիրներ	
ԱՐՄՈՒՅԱՆ ԼԱՐԻՍԱ ՄԻՆԱՍՅԱՆ ՍՐԵՆ	Несколько проблем национальных уровней зарплат являющимся основной причиной международной миграции рабочей силы	272
HARUTYUNYAN LARISA MINASYAN SUREN	Some Studies of National Salary Levels Differences as Main Reason for International Workforce Migration	
ՉԵՐԳԵԶՅԱՆ ԷՄԻԼ	Զբոսաշրջության շուկայի սեզոնայնությունը ՀՀ-ում	
ՉԵՐԿԵԶՅԱՆ ԷՄԻԼԻ	Сезонность туристического рынка в Республики Армения	284
CHERQEZYAN EMIL	Seasonality in Tourism Market in the Republic of Armenia	
AVETISYAN SERGEY ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ՍԵՐԳԵՅ	Naratives on Financial Research Պատմողական մոտեցումը ֆինանսական հետազոտություններում	298

АВETИCЯH CEPГEЙ	Повествование в финансовых исследованиях	
HOVHANNSYAN SAMVEL	Public Narrative on Cryptocurrencies as Source of Financial Sustainability for University Endowments	
ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՍԱՍՎԵԼ	Չրիպտոարժույթները որպես համալսարանների անձեռնմխելի ֆոնդերի ֆինանսական կայունության աղբյուր	306
ОВАНИСЯН САМВЕЛ	Криптовалюты как источник финансовой стабильности университетских фондов	
HOVSEPYAN ANI	Role of Entrepreneurial Education as Component of Student Career Development in Armenia	
ՀՈՎՍԵՓՅԱՆ ԱՆԻ	Ձեռնարկատիրական կրթության դերը Հայաստանում ուսանողների կարիերայի զարգացման գործընթացում	316
ОВСЕПЯН АНИ	Роль предпринимательского образования студентов Армении в процессе развития карьеры	
<u>ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ</u>		
<u>ПСИХОЛОГИЯ</u>		
<u>PSYCHOLOGY</u>		
ՍԱՐԳՍՅԱՆ ԼԻԼԻՏ	Հետվնասվածքային սթրեսի ձևափոխումները անձի «ես» կառուցվածքի դրսևորումներում	
САРГСЯН ЛИЛИТ	Модификация посттравматического стресса на структуре личности «Я»	326
SARGSYAN LILIT	Posttraumatic Stress Modifications on Self-Concept	
Տեղեկություններ հեղինակների մասին		340
Сведения об авторах		
Information about the Authors		

**ՌԻՍԿԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՓՈԻԼԵՐԸ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ
ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ**

ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ՍՎԵՏԼԱՆԱ

Հանձնված է՝ 08.11.2018թ.

Ընդունված է՝ 29.11.2018թ.

Сдана: 08.11.2018

Утверждена: 29.11.2018

Submitted on: 08.11.2018

Approved on: 29.11.2018

Հիմնարարներ՝ ռիսկի բացահայտում, ռիսկի դասակարգում, ռիսկի գնահատում, ռիսկի վերլուծություն, ռիսկի ազդեցության կառավարում՝ մեղմացում:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կարևորագույն խնդիրներից մեկը ռիսկերի բացահայտումը և դրանց կառավարումն է: Ռիսկի կառավարումը այնպիսի համակարգային գործընթաց է, որը նպատակ ունի հայտնաբերել բուհերի առջև ծառայած բոլոր ռիսկերը և համապատասխան ձևով դրանք կառավարել:

Սույն հոդվածի նպատակն է՝ վերհանել բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ռիսկերի կառավարման փուլերը:

«Ռիսկի» հայեցակարգը կիրառվում է մի շարք գիտական առարկաներում, որոնցից յուրաքանչյուրը ցույց է տալիս տերմինի սեփական մեկնաբանությունը: Դրանցից ամենատարածվածն է որոշումների կայացում՝ անորոշության իրավիճակում (այսինքն՝ այդ որոշումների անորոշ հետևանքներով): Ռիսկի գաղափարը այնքան հին է, որքան մարդկությունը (Garaczi 2013): Այնուամենայնիվ, այն էլ ավելի արդիական է դարձել մեր օրերում: Գործնականում մարդիկ և տնտեսվարող սուբյեկտներն իրենց առաջ տարբեր նպատակներ են դնում և համապատասխան գործողություններով ձգտում դրանք իրականացնել:

Վերջին տարիներին բավականին հետաքրքրություն է առաջացել ռիսկերի կառավարման բնագավառն ուսումնասիրողների շրջանում՝ ինչպես տեսականորեն, այնպես էլ գործնականում: Այսպես, Բերնստեյնը գտնում է, որ ռիսկերը կառավարելու վարպետությունը նույն ինքը սահմանն է ժամանակակիցի և անցյալի միջև (Bernstein 1998): Նա պնդում է, որ բացարձակ վստահություն գոյություն չունի և որ ոչ մի բանում պետք չէ բացարձակ վստահ լինել, քանի որ առկա տեղեկատվության զանգվածը

կարող է լինել ոչ ճշգրիտ կամ թերի: Հետևաբար, անորոշությունը անհրաժեշտ է և կազմում է կյանքի մշտական տարր:

Ռիսկերի կառավարումը ընդունված է բաժանել 5 հիմնական փուլերի՝

- 1) Ռիսկերի բացահայտում
- 2) Ռիսկերի դասակարգում
- 3) Ռիսկերի գնահատում
- 4) Ռիսկերի վերլուծություն
- 5) Ռիսկերի ազդեցության կառավարում՝ մեղմացում

1) Ռիսկերի բացահայտում

Ռիսկերի բացահայտումն այն գործընթացն է, որը նախատեսված է հայտնաբերելու բոլոր այն ռիսկերը, որոնք ծառանում են բուհի առջև՝ անկախ դրանց առաջացման հավանականությունից: Իհարկե, ցանկացած ուսումնական հաստատության առաջնային խնդիրը հնարավոր բոլոր ռիսկերի ամբողջական ցանկը կազմելն է: Սա կարելի է անել՝ օգտագործելով ոլորտի յուրահատուկ վարպետության ցուցակը, եթե վերջինս առկա է՝ այն փոփոխելով տվյալ ուսումնական հաստատության պահանջներին և հատուկ առանձնահատկություններին համապատասխան: Հստակ ցուցակի բացակայության դեպքում կարող է օգտագործվել ընդհանուր ցանկ, որը նույնպես հավանաբար պետք է փոփոխվի: Այնուհետև, օգտագործելով տվյալ հաստատությանը համապատասխանող ցանկը, անհրաժեշտ բոլոր ռիսկերը պետք է հայտնաբերվեն և ցուցակագրվեն: Ռիսկերը փոխվում են, որոշներն ավելանում են, որոշները պակասում, կազմակերպությունը փոխվում է շատ դեպքերում ժամանակի ընթացքում՝ ազդելով ռիսկերի վրա:

Օրինակ, երբ բարձրագույն կրթական միջավայրում նոր ծրագիր սկսելու որոշումը կայացվում է, այն պահանջում է հատուկ ուսումնասիրություն, քանի որ առկա է նոր ռիսկերի առաջացման հավանականություն: Հետևաբար, ռիսկի բացահայտումը, ռիսկերի կառավարման գործընթացը պետք է կատարվի պարբերաբար և յուրաքանչյուր նոր նախաձեռնության մասով: Սովորաբար կազմակերպությունում, որտեղ նոր են սկսում ռիսկերի կառավարման համակարգի ներդրումը, սխալների կրկնությունը արագ հաջորդականության բնույթ է կրում այնքան ժամանակ, մինչև հաստատությունը (համեմատաբար) բարելավի ռիսկերի կառավարման ունակություններն իր գործունեության մեջ: Դրանից հետո, սովորաբար, գործում է ռիսկերի կառավարման համապարփակ միասնական մեթոդը, հաստատության կառավարման մյուս մասերի հետ միասին (Raanan)՝

2) Ռիսկերի դասակարգում

Ռիսկերի կառավարման գործընթացի այս հատվածում հայտնաբերված ռիսկերը դասակարգվում են: Դասակարգումը կարող է տարբեր լինել՝ կախված գործունեության ոլորտից և յուրաքանչյուր բուհից, սակայն դասակարգումն ընդհանուր առմամբ կատարվում է ըստ բացահայտված ռիսկերի հետևյալ բնութագրիչների.

- Ըստ ռիսկի հատկանիշների՝ առաջացման հաճախականություն, խստություն և կանխատեսելիություն:
- Ըստ ռիսկի տեսակի՝ սպեկուլյատիվ (այսինքն՝ առկա է հնարավոր շահույթ՝ չնայած բացասական արդյունքի) կամ մաքուր ռիսկ (հնարավոր շահույթի բացակայություն):
- Ըստ ռիսկի տարածման ընդգրկվածության՝ նախագիծ, կազմակերպական միավոր, ամբողջ կազմակերպություն, շուկա, շրջակա միջավայր:

3) Ռիսկերի գնահատում

Ռիսկերի գնահատումն իրականացվում է 2 հիմնական փուլով՝ ռիսկերի որակական գնահատում և ռիսկերի քանակական գնահատում (Ղանթարջյան):

1) Ռիսկերի որակական գնահատում

Որակական վերլուծությունը ենթադրում է ռիսկերի ծագման պայմանների գնահատում և դրանց ազդեցությունը նախագծի վրա որոշվում է ստանդարտ կամ ոչ ստանդարտ մեթոդներով և միջոցներով:

Որակական գնահատման խնդիրը յուրաքանչյուր ռիսկի կարևորության աստիճանի որոշումն է, որպեսզի այնուհետև հնարավոր լինի ընտրել հակազդելու ձևը:

4. Քանակական գնահատում

Գրականության մեջ (pmi.org) ռիսկերի քանակական գնահատում ասելով հասկանում են ռիսկերի ծագման հավանականության որոշումը և նախագծի վրա ռիսկերի հնարավոր ազդեցությունը: Բարդ ինովացիոն նախագծերի դեպքում պետք է ընտրել քանակական գնահատման այնպիսի մեթոդներ, որոնք հիմնված են նախագծերի որակական գնահատման արդյունքների վրա:

4) Ռիսկերի վերլուծություն

Ռիսկերի վերլուծությունը բաղկացած է մի շարք քայլերից՝ Ա. Հնարավոր բոլոր արդյունքների և համակցությունների դիտարկում Բ. Ռիսկերի գնահատումը և բաժանումը երկու տարբեր տեսակների՝ վերահսկելի և, այնուամենայնիվ, ոչ վերահսկելի

Գ. Երկու տեսակի համար էլ գնահատումը, թե ինչ ազդեցություն կարող է ունենալ դրա շրջանակը, ռեժիմը և առավելագույնը: Այս քայլում հավաքվում են քանակական և որակական տվյալները

Դ. Արդյունքների ներկայացում

Ե. Որոշում, թե որ ռիսկերը պահպանվեն և որոնք այլ կողմերին հատկացվեն

Զ. Հաճախ քանակական տվյալները հասանելի չեն կամ կասկածելի են: Այս դեպքերում սովորաբար տարածվում են հետևյալ կոշտ գնահատականները՝

Աղյուսակ 1 Ծանրության գնահատում (Raanan)

Ծանրության աստիճանը	Հետևանք	Ազդեցության նկարագրությունը
1.	Սահմանային	Ազդեցությունը կխանգարի ծրագրին
2.	Նշանակալից	Կարևոր առաքելությունն ընդհատում է
3.	Լուրջ	Կարևոր առաքելության մի մասի չկատարելը
4.	Շատ լուրջ	Հիմնական գործունեության ցուցանիշների չկատարումը
5.	Աղետալի	Կարող է առաջացնել ներկա փուլի ձախողում

Աղյուսակ 2 Դեպքերի առաջացման հավանականություն

Վարկանիշ	Հավանականություն	Պատահելիության հավանականություն	Հնարավորություն
1.	Կարող է անտեսվել	Ենթադրում է, որ չի պատահի	<10%
2.	Անհավանական	Հնարավոր է, բայց ոչ հավանական	10% -40%
3.	Հնարավոր է	Զգալի հավանականություն	40% -65%
4.	Մեծ հավանականություն	Շատ մեծ հնարավորություն	65% -90%
5.	Գրեթե հաստատ	Ենթադրվում է, որ կպատահի	> 90%

5. Ռիսկերի ազդեցության կառավարում՝ մեղմացում

Երբ ռիսկերը վերլուծվել են, ժամանակն է որոշել, թե ինչ անել դրանց հետ: Ռիսկերի չորս հնարավոր պատասխաններ կան.

1)Նախապես կանխել ռիսկը: Այսինքն, չձեռնարկել այն գործողությունը, որը կարող է առաջացնել տվյալ ռիսկը:

2) Փոխանցել ռիսկը: Մա սովորաբար այն դեպքն է, երբ բուհը դիմում է ապահովագրական քաղաքականության ռիսկը փոխհատուցելու համար՝ դրանով իսկ հնարավոր ռիսկային միջոցառումը վերափոխելով:

3) Կրճատել ռիսկը: Գործողություն ձեռնարկել հնարավոր ազդեցությունը, ակնկալվող հաճախականությունը կամ երկուսն էլ նվազեցնելու համար:

4) Ընդունել ռիսկը: Օգտագործել բոլոր հնարավորությունները:

Յուրաքանչյուր ռիսկի համար օգտագործվող մեղմացման ռազմավարությունը մի գործառույթ է, որը ներառում է կառավարման վերաբերմունքը, կազմակերպությունների կարողությունները կլանելու ռիսկերը և դրանց հետևանքները, իրավական դաշտը, որի շրջանակներում գործում է կազմակերպությունը և այլն:

Ռիսկերի կառավարման գործընթացը պետք է ունենա հստակ ռիսկերի ցանկ և յուրաքանչյուր ռիսկի համար նախատեսված մեղմացման ռազմավարություն: Ռիսկի կրկնման դեպքում նպատակահարմար է վերանայել տարբեր ռիսկերին հասցված մեղմացման ռազմավարությունները կուտակված փորձի հիման վրա և ոչ միայն մտահոգվել նոր ավելացված ռիսկերից: Մա է կառավարչի աշխատանքի մի մասը, ով անընդհատ վերագնահատում է կազմակերպության ռիսկերը:

Միննույն ժամանակ պետք չէ սպասել, որ կատարյալ լուծումը հասանելի լինի մեզ համար, այլ հարկավոր է սկսել այսօրվա հասանելի գործիքներից: Ի վերջո, խուսափելով մեկ ռիսկից՝ խուսափում ենք մեկ խնդրից:

Քանի որ առկա է գործունեության բացասական արդյունքներով ու հետևանքներով ավարտման հավանականություն, ապա առաջանում է այդ հավանականության փոքրացման կամ առանձին հետևանքների տեղայնացման մեթոդների ու միջոցառումների մշակման անհրաժեշտություն: Նման տիպի գործողություններն ընդունված է անվանել ռիսկի կառավարում:

Ցանկացած գործունեության կարևոր կանոններից մեկի համաձայն. «պետք է ոչ թե խուսափել ռիսկից, այլ ձգտել նվազեցնել այն՝ հասցնելով հնարավոր առավել ցածր մակարդակի» (Гарантуров 1999): Իսկ վերջինը պահանջում է ռիսկերի ճիշտ կառավարում:

Ռիսկի կառավարման հիմնական խնդիրներն են կայունության մակարդակի բարձրացումը և կառավարման մեխանիզմների կատարելագործումը: Ռիսկ-մենեջմենթն իր մեջ ներառում է կառավարման ռազմավարություն և մարտավարություն:

Ռիսկը կառավարել, նշանակում է ճիշտ որոշել հնավոր վնասների չափը կամ դրանից խուսափելու և լրիվ փոխհատուցելու համար անհրաժեշտ ծախսերի մեծությունը:

Այլ կերպ ասած՝ նշանակում է՝

- գերծ մնալ մեծ կորուստներից ու վնասներից,
- հիմնարկության մասին դրական կարծիք ձևավորել և այլն:

Ռիսկերի կառավարման փուլերի այլ մոտեցումներ նույնպես կան (Գրիգորյան 2010)՝

1. նախիմացություն (օբյեկտի դրության մասին փոփոխությունների հեռանկարային մշակում),
2. կազմակերպում (ներդրումային ծրագիր իրականացնող մարդկանց համախմբում),
3. կարգավորում (օբյեկտի վրա ազդեցություն),
4. համաձայնեցում (կազմակերպում է համակազմի օղակների համաձայնեցում),
5. խթանում (մասնագետների մոտ հետաքրքրություն է առաջեցնում՝ մղում գործելու)
6. վերահսկում (ռիսկի աստիճանի նվազեցում):

Ռիսկերի կառավարման գործընթացում կառավարման սուբյեկտը մարդկանց հատուկ խումբ է, որը կառավարչական ազդեցության ամենատարբեր գործելաձևերի միջոցով նպատակաուղղված ազդեցություն է իրականացնում կառավարման օբյեկտի վրա: Կառավարման օբյեկտ են հանդիսանում ռիսկերը, կապիտալ ռիսկային ներդրումները և երկու տնտեսվարող սուբյեկտների միջև տնտեսական հարաբերությունները:

Ռիսկի կառավարման հիմնական տարրերն են՝ կանխատեսում, վերլուծություն, պլանավորում, հաշվառում:

Ռիսկի կառավարումը ենթադրում է համալիր միջոցառումներ, որոնք ուղղված են սուբյեկտի վրա անցանկալի ներգործությունների վաղօրոք կանխատեսմանը և բացահայտմանը, ինչպես նաև դրանք չեզոքացնելու համար միջոցառումների մշակմանն ու իրականացմանը (Apeonar): Առհասարակ ռիսկի գնահատման կիրառվող մեթոդները կարելի է բաժանել երկու խմբի՝ օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ: Օբյեկտիվ հավանականության տեսության մեթոդները հիմնվում են փորձի՝ իրադարձությունների կանոնավոր կրկնության և տվյալների իրադարձության տեղի ունենալու տարբեր ցուցանիշների հաշվարկման և գնահատման վրա, իսկ սուբյեկտիվը՝ տեսական եզրահանգումների վրա: Որոշակի պայմաններում պատահական իրադարձության կատարվելու հնարավորության բնութագրիչները անվանում են հավանականություն: Այսինքն իրադարձություն տեղի կունենա կամ՝ ոչ:

Առաջին երկու ցուցանիշներ, որոնք օգտագործվում են գործարքները բնութագրիչները գնահատելու համար՝ դրանց սպասվող արժեքներն են և սպասվող միջինը: Գնահատվող ցուցանիշների միջին արժեքը N հնարավոր իրադարձությունների տեղի ունենալու դեպքում նշանակենք X1, X2, ... ,Xn դրանց հավանականությունները, համապատասխանաբար

P1, P2, ... ,Pn, իսկ սպասվող միջինը՝ Mx, որը հաշվարկվում է հետևյալ բանաձևի միջոցով.

$$MX = X1 \cdot P1 + \dots + Xn \cdot Pn$$

Ընդ որում՝ որքանով դրանց միջև եղած տարբերությունը մեծ լինի, այնքանով մեծ կլինի ռիսկի աստիճանը, և՛ հակառակը:

Վերջնական վճիռ կայացնելու համար անհրաժեշտ է գնահատել այդ տարբերակները այնպիսի ցուցանիշների հիման վրա, որոնք թույլ կտան կատարել տարբերակների առավել օբյեկտիվ համեմատություն: Այդ նպատակով սովորաբար գնահատում են սպասվող արժեքների շեղման չափը սպասվող միջինից:

Սպասվող միջինից սպասվող արդյունքների շեղման բացարձակ մեծությունը հաշվարկելու համար օգտագործում են երկու ցուցանիշներ՝ դիսպերսիան (կամ ինպես այլ կերպ են ասում միջին քառակուսային շեղումը: Դիսպերսիան ընդունված է նշանակել որպես սպասվող արժեքների և սպասվող միջին արժեքի տարբերությունների քառակուսիների կշռված միջին՝

$$O^2 = (X1 - Mx)^2 \cdot P1 + (X2 - Mx)^2 \cdot P2 + \dots + (Xn - Mn)^2 \cdot Pn$$

Միջին քառակուսային շեղումը հաշվարկվում է հետևյալ բանաձևով
 $\sigma = \sigma^2$

Առանձին տարբերակների ռիսկի աստիճանները համեմատելիս միջին քառակուսային շեղումների արժեքների համեմատումը ոչ միշտ է իրական պատկեր տալիս, քանի որ դրանք կախված են սպասվող արժեքների բացարձակ մեծություններից կամ չափման միավորներից: Այդ պատճառով նշված նպատակը իրականացնելու համար սովորաբար օգտագործում են հարաբերական մեծություն՝ վարիացիայի գործակիցը, որը հավասար է միջին քառակուսային շեղման և սպասվող միջին արժեքի հարաբերությանը՝

$$V = \sigma / Mx \cdot 100\%$$

Քանի որ վարիացիայի գործակիցը հարաբերական մեծություն է, այն թույլ է տալիս առանձին ծրագրերի ռիսկի աստիճանները համեմատել նույնիսկ այն դեպքում, երբ ռիսկի գնահատման բնութագրիչների բացարձակ արժեքները առանձին ծրագրերում չափվում են տարբեր միավորներով: Եվ ինչքան մեծ է վարիացիայի գործակցի արժեքը, այդքան մեծ է շեղումը միջինից և, հետևաբար, բարձր է սվյալ ծրագրի ռիսկի աստիճանը, և՛ հակառակը, ինչքան փոքր է վարիացիայի գործակիցը, այնքան փոքր է ռիսկը (Էվինյան 2007): Ընդունված է տալ վարիացիայի գործակցի արժեքների տիրույթների հետևյալ գնահատականը՝

- մինչև 10%-ը համարվում է թույլ տատանում,
- 10- մինչև 25%՝ չափավոր տատանում,
- 25%-ից բարձր՝ ուժեղ տատանում:

Առհասարակ տեսության մեջ և տնտեսական ռիսկերի կառավարման պրակտիկայում տարբերում են ռիսկի գնահատման երկու մեթոդ՝ որակական և քանակական (Любушкин, Лещева, Дьякова 2002): Ռիսկի որակական գնահատականը լրացվում է քանակական գնահատականով: Վերջինը շատ կարևոր է, երբ առկա է կոնկրետ կառավարման որոշում ընտրելու հնարավորություն այլընտրանքային տարբերակների ամբողջությունից:

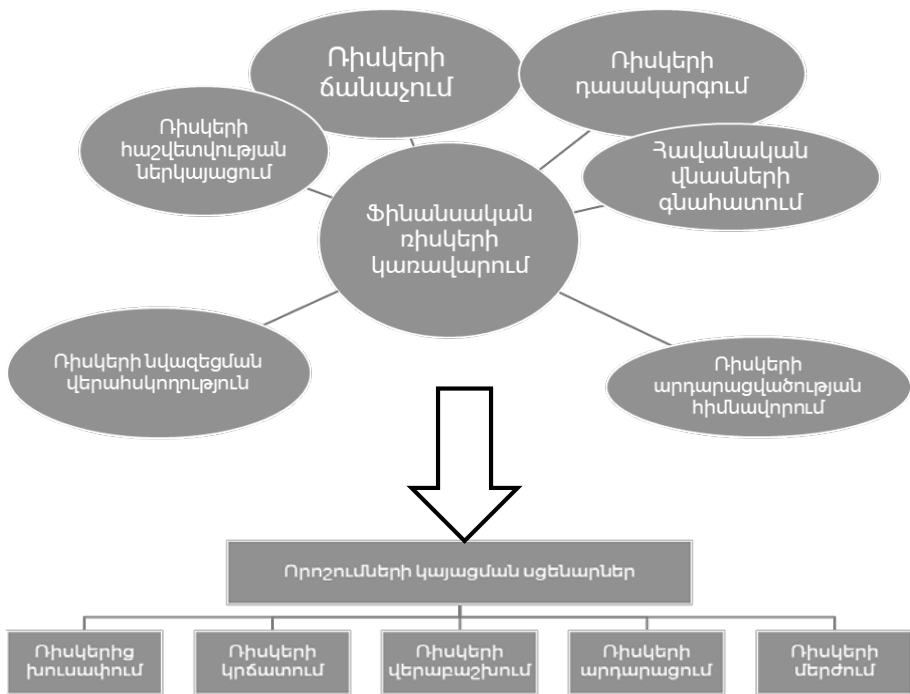
Այսպիսով՝ կարելի է եզրահանգել, որ ռիսկերը այս կամ այն կերպ տարածվում են բոլոր ԲՈՒՀ-երի վրա: Այնուամենայնիվ, բուհերում ռիսկերի կառավարման համակարգի համաձայնեցված և թափանցիկ մոտեցման շնորհիվ այդ ռիսկերը կարող են հաղթահարվել կամ, որ ավելի ցանկալի է, նախապես քայլեր մշակել՝ դրանցից խուսափելու համար: Ակտիվորեն իրականացվող բարեփոխումները և բուհում կատարված տարբեր փոփոխությունները, որոնք կապված են նրա կառուցվածքի, կրթական տեխնոլոգիաների, գործունեության նպատակների և այլ խնդիրների հետ, ստեղծում են ռիսկային միջավայր: Բուհում ռիսկային պայմանները ստեղծվում են, երբ ուսումնական գործընթացի սուբյեկտները որոշումներ են կայացնում՝ առանց իմանալու դրանց հետևանքները: Մեր օրերում հասարակության համար գիտելիքն ունի հսկայական արժեք, այդ իսկ պատճառով բարձրագույն կրթություն ստանալու հետ կապված ռիսկերը դառնում են ամենակարևորը:

Մասնագիտական գրականությունում առաջարկվում է նաև ռիսկերը դասակարգել ըստ օբյեկտիվորեն և սուբյեկտիվորեն ձևավորվող խմբերի (Панягина 2012): Բնականաբար, նման կտրվածքով դասակարգումը նույնպես սերտորեն առնչվում է ռիսկերի կառավարման գծով պատասխանատվության աստիճանի հետ, երբ բուհերում ռիսկերի կառավարիչները ոչ բոլոր դեպքերում են պատասխանատվություն կրում անբարենպաստ հավանական տնտեսավարման արդյունքների փաստացի ձևավորումների գծով: Կառավարելիության տեսանկյունից, ֆինանսական ռիսկերի դասակարգմանը մեկ այլ մոտեցում է ցուցաբերվում, երբ դրանք ներկայացվում են հետևյալ խմբերով.

- ընդունվող (արդարացվող) ռիսկեր,
- կանախարգելվող ռիսկեր,
- կրճատվող ռիսկեր,
- խուսանավելի (չարդարացվող) ռիսկեր:

Ընդ որում, արադարացվող ռիսկերի պարագայում առևտրային բուհերում ակտիվանում են աապահովագրական գործարքները, նախորոք ստեղծվում են ռեզերվային ֆոնդեր: Կանխարգելվող ռիսկերի հավանական ձևավորման դեպքում առավել արդյունավետ են գործում սահմանափակող նորմատիվները: Կրճատվող ռիսկերի կառավարումը

իրականացվում է հեջավորման, դիվերսիֆիկացիայի ճանապարհով: Բնականաբար, իրենց տնտեսվարման ընթացքում բուհերը կարող են արձանագրել նաև չարադարցված ռիսկեր, որոնց գծով փորձում են հավանական սպառնալիքը շրջանցող (խուսանավող) ռազմավարական որոշումների կայացնել կամ պարզապես հրաժարվել դրանք առաջացնող գործարքներից: Այս առումով հեղինակները գտնում են, կառավարչական որոշումների կայացման և իրացման բնույթը էականորեն տարբերվում է արդարացված և ոչ արդարացված ռիսկային գործարքների պարագայում: Եթե ռիսկն առավել կառավարելի է, կառավարումը առավելապես կանխարգելիչ բնույթ ունի: Իսկ կառավարելիության տեսանկյունից ոչ արդարացված ռիսկային գործարքները բացասական արդյունքների ձևավորման չափերի և ժամանակի առումով անորոշության մեծ աստիճան ունեն, ուստի դրանց գծով կառավարչական որոշումները առավելապես իրագործվում են ոչ թե կանխարգելման, կամ հավանական վնասների կրճատման ուղղություններով, այլ պարզապես հնարավորինս ռիսկայնության բարձր աստիճան ունեցող գործարքների բացահայտումների և դրանցից խուսափելու նպատակով (Անդրեասյան 2016):



Գծապատկեր 3. Ֆինանսական ռիսկերի կառավարման գործընթացը բուհերում

Ընդհանրացնելով բոլոր մոտեցումները՝ կարելի է եզրահանգել, որ ակադեմիական ռիսկերի կառավարման գործընթացը բաժանվում է 5 հիմնական փուլերի՝ ռիսկերի բացահայտում, դասակարգում, գնահատում, վերլուծություն և ազդեցության կառավարում՝ մեղմացում: Ներկայիս շուկայական տնտեսությունում բուհերի կենսունակությունն ու կայուն մրցակցային առավելությունն ապահովելու և այն հետևողականորեն պահպանելու նպատակով ցանկացած բուհ նույնիսկ սահմանափակ ռեսուրսների պայմաններում պետք է կիրառի ռազմավարական կառավարման արդյունավետ գործիքներ, ժամանակ առ ժամանակ խորը վերլուծության ենթարկի առկա և սպառնացող ակադեմիական ռիսկերը և մշակի դրանք կառավարելու համապատասխան մեխանիզմներ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Անդրեասյան Ն., *Բանկային ռիսկերի կառավարչական հաշվառման ներդրման ուղիները*:
2. Գրիգորյան Ռ. Լ., «*Ռիսկի կառավարում*», Ուսումնական ձեռնարկ, Երևան 2010, էջ 41:
3. Էվինյան Շ. Դ., «*Ձեռնարկության էկոնոմիկա*», Ուսումնական ձեռնարկ, Երևան 2007, Տնտեսագետ, էջ 348:
4. Ղանթարջյան Ս., <<*Ռիսկերի որոշումը ինովացիոն նախագծերում*>>, ԵՊՀ:
5. Ареопаг- м. <<*Управление предпринимательскими рисками*>>, <http://www.areopag.ru/>
6. Гарантуров В. 1999. <<*Экономический риск*>>, М. Дело и сервис.
7. Лаврушин О. И. и Валенцов О. И. 2007. *Банковские риски, Финансы и кредит*, 11.
8. Любушкин Н. П., Лещева В. Б., Дьякова В. Г. 2002, <<*Анализ финансово экономической деятельности предприятия*>>, Уч. Пособие для вузов, Под ред. Проф. Любушкин Н. П., М.: Юнити– Дана, 471.
9. Панягина А. Е. 2012, *Подходы к пониманию сущности риска и выбор концепции риск-менеджмента*.
10. «*A Guide to the Project Management Body of Knowledge*» (www.pmi.org).
11. Bernstein P. L. 1998. *Szembeszállni az istenekkel. A kockázatvállalás különös története (Against the Gods – The Remarkable Story of Risk)*. Panem Könyvkiadó. Budapest.
12. Garaczi, I. 2013. *Kockázati modellek és társadalmi mozgások (Risk Models and Movements in Society)*. Gazdaságetika. No. 5.

13. Garven, J.R. 2007. "Risk management: the unifying framework for business scholarship and pedagogy", *Risk management and insurance review*, Vol. 10, 1-1.
14. Hargreaves, J. 2008. "Risk: the ethics of creative curriculum", *Innovation in education and teaching international*, Vol. 45, 3-227.
15. Helsloot, I., Jong W. 2006 "Risk Management in Higher Education and Research in the Netherlands", *Journal of Contingencies and Crisis Management*, Vol. 14, Issue 3, 142.
16. Menoni, S. 2006. "Introduction of a transdisciplinary approach in studies regarding risk assessment and management in educational programs for environment engineers and planners", *International journal of sustainability in higher education*, Vol. 7, n. 3, 2006, 309-321.
17. Mohd, S. B. 2014. *A Framework for Risk Management Practices and Organizational Performance in Higher Education*, Society of Interdisciplinary Business Research, 423.
18. Query, J.T. 2000. "The Role of the Risk Manager in a University Setting", *Risk Management Insurance Review*, Vol. 3, Issue 2, 219.
19. Raanan, J. 1998. "TQM for University - Can We Practice What We Preach?", *TQM for Higher Education - Toulon Verona Conference I*, Toulon, France.
20. Raanan, J. 1999. "TQM for University: If We Can't Practice What We Preach, What Should We Change - Our Practices or Our Preaching?", *TQM for Higher Education - Toulon Verona Conference II*, Verona, Italy.
21. Raanan, Y. *Risk Management in Higher Education - Do We Need it?*, file:///C:/Users/Acer/Downloads/490-466-1-PB.pdf, 47-48.

КАРАПЕТЯН СВЕТЛАНА - ЭТАПЫ УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ В ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РА

Одним из важнейших этапов реализации проектов в высших учебных заведениях является управление рисками. Управление рисками - это систематический процесс, целью которого является выявление рисков, с которыми сталкивается организация, и определение того, что необходимо сделать для правильного их решения.

Общий подход к управлению рисками делится на пять частей: раскрытие риска, классификация риска, оценка риска, анализ риска, снижение риска.

KARAPETYAN SVETLANA - RISK MANAGEMENT STAGES AT THE RA HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

One of the most important stages of implementing projects at the higher education institutions' projects is risk management. Risk management is a

systematic process that aims to identify all possible risks that face the organization and determine corresponding actions to be conducted in order to handle them correctly.

The overall risk management division approach has five stages: risk disclosure, risk classification, risk assessment, risk analysis, risk effect management – mitigation.

ՀՏԴ 37.031.2

**ՀՀ ՈՐԱԿԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ՇՐՋԱՆԱԿԻ ԻՆՔՆԱՀԱՎԱՍՏՄԱՆ
ՄՈՒԵԼԻ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅՑՆԵՐԻ ՇՈՒՐՁ**

ՄԱԶՄԱՆՅԱՆ ԱՆԻ

Հանձնված է՝ 12.11.2018թ.
Ընդունված է՝ 27.11.2018թ.

Сдана: 12.11.2018
Утверждена: 27.11.2018
Submitted on: 12.11.2018
Approved on: 27.11.2018

*Հիմնաբառեր՝ որակավորումների ազգային շրջանակի
ինքնահավաստում, ինքնահավաստման չափանիշներ ու ընթացակարգեր,
համապատասխանություն Եվրոպական բարձրագույն կրթության
տարածքի որակավորումների շրջանակին, որակավորումների ազգային
շրջանակ, ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման ռազմավարություն:*

2007թ. Լոնդոնում Բոլոնիայի գործընթացի անդամ երկրների բարձրագույն կրթության համար պատասխանատու նախարարների կայացրած որոշման համաձայն¹՝ Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի որակավորումների շրջանակի (այսուհետ՝ ԵԲԿՏ ՈՇ) և որակավորումների ազգային շրջանակների (այսուհետ՝ ՈԱՇ) միջև կապը պետք է հաստատվի ինքնահավաստման միջոցով: *Ինքնահավաստումն* ազգային մակարդակում որակավորումների ազգային շրջանակի մշակման, գործարկման և ազդեցության վերաբերյալ վերլուծության իրականացումն է ըստ ինքնահավաստման համար մշակված համապատասխան չափանիշների ու ընթացակարգերի՝ հավաստելու տվյալ երկրի ՈԱՇ-ի համապատասխանությունը ԵԲԿՏ ՈՇ-ին: Այդ *համապատասխանության ստուգումը* ենթադրում է, որ ազգային մակարդակում իրավասու մարմինները միջազգային փորձագետների աջակցությամբ իրականացնում են ինքնահավաստման գործընթաց և ներկայացնում են համապատասխան զեկույց Բոլոնիայի քարտուղարություն և/կամ Եվրախորհուրդ՝ տվյալ երկրի ՈԱՇ-ի և ԵԲԿՏ

¹ Լոնդոնի կոմյունիկե՝

http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf

ՈՇ-ի համապատասխանությունը հավաստելու նպատակով ² : ՀՀ-ում իրականացվել է ինքնահավաստման զեկույցի մշակման փորձ, որը, սակայն, հետագայում ընթացք չի ստացել:

Սույն հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակի ինքնահավաստման կազմակերպման առանձնահատկությունները, վերլուծել ինքնահավաստման զեկույցի առավելություններն ու թերությունները և ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման գործընթացի առկա հիմնախնդիրները: Հիմնվելով այս դրույթների վրա՝ սույն հետազոտության արդյունքում մշակվել է նաև ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման մոդել, որը նպատակադրված է կիրառվելու բարձրագույն կրթության ոլորտի և ՀՀ ՈԱՇ-ի գործադրման հիմնախնդիրներով զբաղվող դերակատարների, կրթության քաղաքականության մշակողների, բարձրագույն և միջին ուսումնական հաստատություններում կրթական ծրագրեր մշակողների, կրթության որակի ապահովման հիմնախնդիրներով զբաղվող մասնագետների ու կառույցների և շահագրգիռ կողմերի ավելի լայն շրջանակի համար: Այս մոդելի միջոցով կարելի է հաստատել արդյունավետ համագործակցություն ինքնահավաստման իրականացման դերակատարների միջև և ապահովել ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառումն ազգային մակարդակում, որից հետո միայն հնարավոր է ապահովել ՀՀ ՈԱՇ-ի ճանաչելիությունը նաև միջազգային մակարդակում:

Հարկ է նշել, որ ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման զեկույցի նախագծային տարբերակը մշակվել է 2017թ. Տեմպուս Արմենքա «Ազգային և սեկտորիալ որակավորումների շրջանակների մշակումը ՀՀ-ում» (TEMPUS ARMENQA) ³ դրամաշնորհային ծրագրի շրջանակներում: Ինքնահավաստման զեկույցի մշակման համար Տեմպուս Արմենքա ծրագրի շրջանակներում կազմվել է 9 հոգուց կազմված աշխատանքային խումբ՝ բաղկացած ծրագրի գործընկեր ՀՀ բուհերի (և՛ մարզերից, և՛

² Carita Blomqvist Qualifications Frameworks in the European Higher Education Area: the State of Development and Perspectives for the Future, Quality assurance and qualification frameworks: exchange good practice, Brussels, Belgium. - 2012.

³ «Ազգային և սեկտորիալ որակավորումների շրջանակների մշակումը ՀՀ-ում» Տեմպուս Արմենքա ծրագիրը Եվրամիության կողմից ֆինանսավորվող ազգային նախաձեռնություն էր (2014-2017), որը նպատակաուղղված էր ՀՀ Որակավորումների ազգային և ոլորտային շրջանակների մշակմանը: Ծրագիրը ֆինանսավորվում էր Եվրոպական հանձնաժողովի կողմից: Ծրագրի նպատակն էր բարելավել ՀՀ բուհերի շրջանավարտների զբաղունակության խնդիրը և նպաստել ազգային ու միջազգային աշխատաշուկաներում ՀՀ որակավորումների ճանաչմանը:

Երևանից), Ակադեմիական փոխձանաչման ու շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոնի (ԱՓՇԱՏԿ-ARMENIC) և ՀՀ Կրթության ու գիտության նախարարության (ԿԳՆ) ներկայացուցիչներից: Տեմպուս Արմենքա ծրագրի շրջանակներում կազմված աշխատանքային խմբի նպատակն էր պարզել, թե արդյոք ՀՀ գործող ՈԱՇ-ը (հաստատված ՀՀ կառավարության 2016թ. հուլիսի 7-ի N714-Ն որոշմամբ) համապատասխանում է ինքնահավաստման իրականացման համար Որակավորումների ազգային շրջանակների մշակման աշխատանքների գծով Բոլոնիայի աշխատանքային խմբի կողմից 2005թ.-ին մշակված յոթ չափանիշներին և ընթացակարգերին⁴: Հետևաբար, զեկույցը մշակվել (80 էջ) և 2017թ.-ին ներկայացվել է ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարություն (այսուհետ՝ ԿԳՆ) որպես Տեմպուս Արմենքա ծրագրի ելքային արդյունք, սակայն ՀՀ կառավարության և/կամ ԿԳՆ կողմից որևէ պաշտոնական հաստատում դեռևս չի ստացել: Բացի վերոգրյալը, հատկանշական է նաև, որ կազմված ինքնահավաստման զեկույցի առնչությամբ չի իրականացվել հանրային քննարկում:

Ուսումնասիրելով ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման նպատակով կազմված զեկույցը՝ ստորև ներկայացվում է սույն հոդվածի շրջանակներում առանձնացված դիտարկումներն ու դուրս բերված հիմնախնդիրները ինքնահավաստման յուրաքանչյուր չափանիշի առնչությամբ:

Չափանիշ 1. ՈԱՇ-ն ու նրա մշակման համար պատասխանատու մարմինը/մարմինները նշանակվում է/են բարձրագույն կրթության ոլորտի պատասխանատու նախարարության կողմից:

Այս չափանիշի վերլուծությունում նշվում է ՀՀ ԿԳՆ-ն՝ որպես ՈԱՇ-ի համար ընդհանուր առմամբ պատասխանատու մարմին: ՀՀ ՈԱՇ-ի մշակման համար ՀՀ ԿԳ նախարարի հրամանով 2008թ. կազմվել է աշխատանքային խումբ՝ բաղկացած ՀՀ բուհերի և աշխատաշուկայի ներկայացուցիչներից: 1-ին չափանիշի վերաբերյալ ինքնահավաստման զեկույցում ներկայացվում է հակիրճ տեղեկատվություն ՀՀ վերամշակված ՈԱՇ-ի և Տեմպուս Արմենքա ծրագրի շրջանակներում ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման համար մշակված 2016-2020թթ. ռազմավարության (մշակվել է 2015թ.) վերաբերյալ: Վերլուծության մեջ նշվում է նաև ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման պատասխանատու մարմնի գործունեության հայեցակարգի

⁴ Ինքնահավաստման չափանիշներն ու ընթացակարգերը մշակվել և ներկայացվել են 2005թ. Բերգենում տեղի ունեցած Բոլոնիայի նախարարական համաժողովի ժամանակ, իսկ 2007թ. Լոնդոնում կայացած համաժողովի ժամանակ տվյալ չափանիշներն ու ընթացակարգերը հիմք են ընդունվել որակավորումների ազգային շրջանակների ինքնահավաստման համար:

առկայության մասին, որը մշակվել է 2016թ. Տեմպուս Արմենքա ծրագրի աշխատանքային խմբի կողմից և ներկայացվել է ՀՀ ԿԳՆ-ի քննարկմանն ու հաստատմանը: Սակայն ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ թե՛ ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման համար մշակված 2016-2020թթ. ռազմավարությունը, թե՛ ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման պատասխանատու մարմնի գործունեության հայեցակարգը դեռևս չեն հաստատվել ՀՀ ԿԳՆ-ի կողմից, և տվյալ փաստաթղթերը ներկայումս պաշտոնապես չեն շրջանառվում և գործառվում: Հետևապես կարելի է փաստել, որ ՀՀ-ում բացակայում է ՈԱՇ-ի կիրառման համար պատասխանատու առանձնացված մարմին, որի գործառության շրջանակը կընդգրկեր որակավորումների ազգային և ոլորտային շրջանակների մշակումն ու գործարկումն ազգային մակարդակում, ՈԱՇ-ում ներառված որակավորումների ոլորտային ուղղություններին համապատասխան կրթական ծրագրերի լիցենզավորումը և այլ գործառույթներ: Նման մարմնի բացակայությամբ է պայմանավորված ՀՀ ՈԱՇ-ի ոչ լիարժեք գործադրումը թե՛ ուսումնական հաստատությունների, թե՛ աշխատաշուկայի մակարդակներում:

Չափանիշ 2. Առկա է հստակ և տեսանելի կապ ՈԱՇ-ում ներառված որակավորումների և ԵԲԿՏ ՈՇ-ի շրջափուլերի նկարագրիչների միջև:

Ինքնահավաստման զեկույցի այս չափանիշի վերլուծությունում ներկայացվում է ՀՀ ՈԱՇ-ի համադրելիությունը ԵԲԿՏ ՈՇ-ի շրջափուլերի նկարագրիչների հետ: Տեմպուս Արմենքա ծրագրի աշխատանքային խումբը վերլուծությունն իրականացրել է ըստ յուրաքանչյուր շրջափուլի՝ աղյուսակի միջոցով ներկայացնելով առկա կապն ու որոշակի տարբերությունները, որոնք, սակայն, էականորեն չեն տարբերում ՀՀ ՈԱՇ-ում ներկայացված որակավորումները ԵԲԿՏ ՈՇ-ի շրջափուլերի նկարագրիչներից:

Սույն հոդվածի շրջանակներում ուսումնասիրվել են վերոնշյալ աղյուսակում ներկայացված դրույթները, որոնք հստակորեն արտահայտում են ՀՀ ՈԱՇ-ի փոխկապակցվածությունը ԵԲԿՏ ՈՇ-ի հետ: Սակայն հարկ է նշել, որ 2018թ. մայիսի 25-ին Փարիզի կոմյունիկեով Բոլոնիայի անդամ երկրների բարձրագույն կրթության համար պատասխանատու նախարարները որոշում են ընդունել ԵԲԿՏ ՈՇ-ում ընդգրկել կարճատև փուլով որակավորումները որպես առանձին որակավորում: Հետևապես, ԵԲԿՏ ՈՇ-ը ենթարկվել է փոփոխության՝ երեք շրջափուլերից առաջ ներառելով նաև որակավորումների կարճատև փուլը, ինչն էլ ենթադրում է, որ ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման ժամանակ անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև ԵԲԿՏ ՈՇ-ի այս փոփոխությունը: Համաձայն Փարիզի Կոմյունիկեի՝ յուրաքանչյուր երկիր կարող է ինքնուրույն որոշել կարճատև փուլով որակավորումները սեփական

ազգային շրջանակներում ներառելու և դրա կիրարկման ձևի մասին: ՀՀ-ում այս ուղղությամբ աշխատանքներ դեռևս չեն կատարվել:

Չափանիշ 3. *ՈԱՇ-ն ու նրանում ներառված որակավորումները հիմնված են կրթական վերջնարդյունքների վրա, և որակավորումները շաղկապված են կրեդիտների փոխանցման եվրոպական համակարգի (ԿՓԵՀ (ECTS⁵)) կամ ԿՓԵՀ-ին համարժեք կրեդիտների հետ:*

Ինքնահավաստման զեկույցում ներկայացվում է վերլուծությունը երկու տեսանկյունից՝ (1) որակավորումների հիմնվածությունը կրթական վերջնարդյունքների վրա և (2) որակավորումների շաղկապվածությունը ԿՓԵՀ-ի հետ: Նախքան ՀՀ ՈԱՇ-ի մշակումն ու հաստատումը 2011թ., բուհերն իրենց կրթական ծրագրերը մշակում էին հիմնվելով պետական կրթական չափորոշիչների վրա, իսկ ՈԱՇ-ի մշակումից և ընդունումից հետո ենթադրվում է, որ կրթական վերջնարդյունքները պետք է համապատասխանեն ՈԱՇ-ի բնութագրիչներին:

Ըստ ինքնահավաստման զեկույցում ներկայացվող տվյալների՝ ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգն անցում է կատարել կրեդիտային համակարգի 2006-2007թթ.՝ ՀՀ կառավարության 22.12.2005 N 2307 որոշման համաձայն, և ՀՀ բոլոր պետական ուսումնական հաստատությունները իրականացնում են կրթական գործընթացը ԿՓԵՀ-ի միջոցով:

Սույն հոդվածի շրջանակներում ուսումնասիրվել է չափանիշ 3-ի հատկապես առաջին դրույթի առնչությամբ առկա իրավիճակը ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում: Ուսումնասիրության արդյունքները փաստել են, որ ՀՀ բուհերում դեռևս լիովին անցում չի կատարվել վերջնարդյունքահենք կրթության: Թեև կրթական ծրագրերի նկարագրերում ներկայացվում են կրթական վերջնարդյունքները, սակայն ոչ բոլոր դեպքերում են դրանք համաձայնեցված ու համապատասխանեցված ՀՀ ՈԱՇ-ի բնութագրիչներին: ՀՀ բուհերում առկա են կրթական ծրագրերի մշակման և հաստատման վերաբերյալ ընթացակարգեր կամ ցուցումներ, սակայն ՀՀ ՈԱՇ-ի դերակատարության մասին դրույթները կա՛մ բացակայում են, կա՛մ թերի են սահմանված և գործառվում⁶: Սակայն հարկ է նշել, որ ՀՀ բուհական համակարգում աշխատանքներ են տարվում այդ ուղղությամբ հատկապես Եվրամիության կողմից ֆինանսավորվող տարբեր ծրագրերի միջոցով:

⁵ ECTS- European Credit Transfer System, որի հայերեն համարժեքն է կրեդիտների փոխանցման եվրոպական համակարգ (ԿՓԵՀ)

⁶ Մազմանյան Ա., ՀՀ Որակավորումների ազգային շրջանակի դերակատարությունը մասնագիտության կրթական ծրագրերի վերջնարդյունքների մշակման գործընթացում, Վանաձորի պետական համալսարանի գիտական տեղեկագիր Պրակ Ա, «Միամա», Երևան 2018, էջ 535

Մասնավորապես, «Ակադեմիական ծրագրերի և որակավորման շրջանակների միջև համապատասխանության ուսումնասիրություն և հաստատում» Տեմպուս Ըլայն (TEMPUS ALIGN)⁷ և «Ազգային և սեկտորիալ որակավորումների շրջանակների մշակումը ՀՀ-ում» Տեմպուս Արմենքա (TEMPUS ARMENQA) ծրագրերի շրջանակներում մշակվել է համապատասխան գործիքակազմ և իրականացվել է ծրագրի անդամ հանդիսացող ՀՀ բուհերի կրթական ծրագրերի վերանայում/վերամշակում՝ ՀՀ ՈԱՇ-ի բնութագրիչներին համապատասխան կրթական վերջնարդյունքների ձևակերպմամբ:

Հարկ է նշել, որ 2013-2017թթ. Տեմպուս Ըլայն ծրագրի շրջանակներում միջազգային փորձագետների կողմից տրված խորհրդատվությունների և ցուցումների արդյունքում վերամշակվել են ծրագրի գործընկեր ՀՀ երեք բուհերի (Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարան, Երևանի Մ. Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարան, Հայաստանի Գեղարվեստի պետական ակադեմիա) բակալավրի և մագիստրոսի մեկական կրթական ծրագիր՝ կրթական վերջնարդյունքները ՀՀ ՈԱՇ-ի բնութագրիչներին համապատասխանեցնելու նպատակով: Ըլայն ծրագրի փորձը ՀՀ այլ բուհերի մասնագիտության կրթական ծրագրերի (ՄԿԾ) վերամշակման նպատակով կիրառելու համար ծրագրում ներառված ՀՀ գործընկերների կողմից 2017թ. մշակվել և տպագրվել է ՀՀ *«ՈԱՇ-ին ՄԿԾ-ների համապատասխանեցման ուղեցույց»*, որպես մեթոդական փաստաթուղթ, որտեղ քայլ առ քայլ ներկայացված է կրթական վերջնարդյունքները ՈԱՇ-ին համապատասխանեցման գործընթացը և համապատասխան գործիքները:

Նույն ժամանակահատվածում Տեմպուս Արմենքա ծրագրի շրջանակներում վերամշակվել են կրթություն, իրավագիտություն, գյուղատնտեսություն, քաղաքացիական շինարարություն, ֆիզիկա ոլորտների բակալավրի և մագիստրոսի մեկական կրթական ծրագրեր՝ հիմնվելով տվյալ ոլորտների համար մշակված որակավորումների շրջանակների բնութագրիչների վրա: Հատկանշական է, որ Արմենքա ծրագրի շրջանակներում մշակված ոլորտային շրջանակները կարող են

⁷ Տեմպուս Ըլայնը Եվրամիության կողմից ֆինանսավորվող ծրագիր էր (2013-2017թթ.), որի նպատակն էր բարձրացնել որակավորումների ըմբռնելիությունը, կայունությունն ու փոխանցելիությունը՝ բուհերի համար մշակելով կրթական ծրագրերը ՈԱՇ-ին համապատասխանեցնելու մեխանիզմներ, իսկ որակի ապահովման կառույցների համար՝ այդ համապատասխանությունը ստուգելու մեխանիզմներ:

ուղղորդիչ դեր ունենալ նշված ոլորտների կրթական ծրագրերի վերջնարդյունքների հստակեցման և քլաստերային հավատարմագրում անցնելու համար: Այդուհանդերձ, ՀՀ ՈԱՇ-ին և նրա կիրառմանն առնչվող փաստաթղթերը/ուղեցույցները, որոնք մշակվել և տպագրվել են Շլայն և Արմենքա ծրագրերի շրջանակներում դեռևս չեն երաշխավորվել ՀՀ ԿԳ կողմից որպես մեթոդաբանություն բուհերում որպես օրինակելի փաստաթղթեր կիրառելու նպատակով:

Չափանիշ 4. *Որակավորումները ՈԱՇ-ում ներառելու ընթացակարգը թափանցիկ է:*

Ինքնահավաստման զեկույցում նշվում է նոր որակավորումները ՈԱՇ-ում ներառելու ընթացակարգի մասին, որը պարունակում է տասներեք չափանիշներ: Հարկ է նշել, սակայն, որ հիշյալ ընթացակարգը նոր է մշակվել և դեռևս քննարկված, ընդունված կամ հաստատված չէ ՀՀ ԿԳՆ կամ ՀՀ Կառավարության կողմից: Հետևաբար կարելի է փաստել, որ ՀՀ-ում դեռևս չի կիրառվում որակավորումները ՈԱՇ-ում ներառելու ընթացակարգ, ուստի ինքնահավաստման այս չափանիշի վերաբերյալ ՀՀ ՈԱՇ-ի առումով հնարավոր չէ գնահատել որակավորումները ՈԱՇ-ում ներառելու ընթացակարգի թափանցիկությունը:

Չափանիշ 5. *Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ազգային համակարգը կապված է ՈԱՇ-ի հետ և համահունչ է Բեռլինի կոմյունիկեի և մյուս այլ կոմյունիկեների դրույթներին, որոնք ընդունվել են նախարարների կողմից Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում:*

Ինքնահավաստման զեկույցում սույն չափանիշի վերլուծության մեջ ներկայացվում է ՀՀ-ում Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնի (ՈԱԱԿ) հիմնադրումը (2008թ. նոյեմբերի 7-ին ՀՀ կառավարության N 1486 որոշմամբ)՝ որպես ՀՀ-ում կրթության որակի ապահովման կարևորագույն նախադրյալ, ինչպես նաև կարևորվում են հիշյալ կենտրոնի կողմից մշակված և ՀՀ կառավարության որոշմամբ հաստատված ինստիտուցիոնալ և ծրագրային հավատարմագրումների չափանիշներն ու չափորոշիչները⁸:

Հարկ է նշել, որ ՈԱԱԿ-ի հիմնադրումն ու նրա իրականացրած գործունեությունը ՀՀ-ի համար էական քայլ էր Բոլոնիայի գործընթացի արդյունավետ իրականացման տեսանկյունից, քանի որ ՈԱԱԿ-ի կողմից իրականացվեցին լայնածավալ աշխատանքներ ՀՀ ուսումնական հաստատություններում մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ընթացակարգերի մշակման, որակի մշակույթի ստեղծման, զարգացման և կայունացման ուղղությամբ, բարձրացվեց բուհերի

⁸ «ՀՀ մասնագիտական կրթության հավատարմագրման չափանիշները հաստատելու մասին» ՀՀ կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի N 959-Ն որոշում

հաշվետվողականությունը բուհերի ինքնավերլուծությունների և իրականացվող հավատարմագրման գործընթացների միջոցով: Թեև ՀՀ-ում չի գործում ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման համար պատասխանատու առանձնացված մարմին, ՈԱԱԿ-ը որոշակիորեն ստանձնել է այդ գործառույթը՝ հավատարմագրման գործընթացի շրջանակներում բուհերի կողմից չափանիշների և չափորոշիչների վերլուծության իրականացման միջոցով պարզելով բուհերի առաքելության, նպատակների ու կրթական ծրագրերի համապատասխանությունը ՈԱՇ-ին: Այդուհանդերձ, առկա են որոշ խնդիրներ, որոնք հետագա լուծում են պահանջում: Մասնավորապես, սույն հոդվածի շրջանակներում ուսումնասիրվել են հավատարմագրման չափանիշներն ու չափորոշիչները (առավելապես բուհի առաքելությանն ու ՄԿԾ-ներին առնչվող) և հարկ է նշել, որ դրանք վերամշակման կարիք ունեն՝ հաշվի առնելով այն փաստը, որ ՈԱԱԿ-ն ընդլայնել է իր գործունեության շրջանակը՝ հավատարմագրման ենթակա հաստատությունների շարքում ընդգրկելով նաև հատուկ ոլորտների (ռազմական, արտակարգ իրավիճակների, մշակութային և այլ) բուհերին և միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններին: Այս պարագայում կարիք է առաջանում հավատարմագրման առկա չափանիշների ու չափորոշիչների հիման վրա մշակել նորերը, որոնց դրույթներն ու պահանջները կարտացոլեն ուսումնական հաստատությունների և ՄԿԾ-ների ոլորտային առանձնահատկությունները: Հետևապես, հարկ է նշել, որ ՀՀ-ում բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգի և ՀՀ ՈԱՇ-ի կապը դեռևս հաստատուն հիմքերի վրա չէ:

Չափանիշ 6. ՈԱՇ-ն ու նրա համապատասխանությունը ԵԲԿՏ ՈՇ-ին արտացոլված են դիպլոմների հավելվածներում:

Ինքնահավաստման զեկույցում ներկայացված տվյալների համաձայն՝ սկսած 2007/2008 ուսումնական տարվանից՝ ՀՀ բուհերը պարտավոր են տալ դիպլոմի հավելված հայերեն և անգլերեն լեզուներով: Դիպլոմի հավելվածը պարտադիր պարունակում է տեղեկություններ որակավորում ստացած անձի, տվյալ որակավորման, որակավորման մակարդակի և բովանդակության, կրթական վերջնարդյունքների, որակավորման գործառույթների և այլ կարևոր դրույթների մասին:

Դիպլոմի միասնական հավելվածի նմուշ-օրինակը հաստատվել է ՀՀ կառավարության 15.06.2000թ. N320 որոշմամբ հետևաբար դիպլոմի հավելվածը պարտադիր կերպով կիրառվում է ՀՀ բուհերի կողմից: Հարկ է նշել, որ 2005թ.-ից հետո, երբ ՀՀ-ն միացավ Բուլոնիայի գործընթացին, վերոնշյալ որոշման մեջ ՀՀ կառավարության համապատասխան որոշումներով կատարվել են մի շարք փոփոխություններ (վերջին փոփոխությունը՝ 06.04.2017թ. N350-Ն որոշում): ՀՀ-ում տրամադրվող

դիպլոմի հավելվածը համապատասխանում է Եվրոպական հանձնաժողովի կողմից մշակված ձևաչափին: Հավելվածը պարունակում է տվյալներ, որոնք նպաստում են որակավորումների ակադեմիական ու մասնագիտական ճանաչմանն ազգային և միջազգային մակարդակներում:

Չափանիշ 7. *ՈԱՇ-ի համար պատասխանատու ազգային մարմինների պատասխանատվությունները հստակ ձևակերպված և հրապարակված են:*

Ինքնահավաստման զեկույցում նշվում է երեք դերակատարների մասին՝ որպես ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման համար պատասխանատու մարմիններ՝ ՀՀ ԿԳՆ (պետական մակարդակում), ՈԱԱԿ (որպես հավատարմագրում իրականացնող մարմին) և ՀՀ բուհեր (ինստիտուցիոնալ մակարդակում):

Սակայն, ինչպես արդեն նշվել է, ՀՀ-ում բացակայում է ՈԱՇ-ի արդյունավետ կիրառման համար պատասխանատու առանձնացված մարմին, որը կհամակարգեր բուհերի գործունեությունը ՀՀ ՈԱՇ-ի բնութագրիչներին համապատասխան որակավորումների շնորհումը, ՄԿԾ-ների կրթական վերջնարդյունքների մշակումը և այդ կրթական ծրագրերի արդյունավետ իրականացումը: ՈԱՇ-ի կիրառման համար պատասխանատու մարմին իր գործառնությունների շրջանակներում կարող է համագործակցել ՈԱԱԿ-ի (բուհերի հավատարմագրման գործընթացում) և ՀՀ ԿԳՆ-ի հետ (պետական մակարդակում ուսումնական գործընթացի վերահսկման տեսանկյունից): Այս առումով պետք է նշել, որ 2018թ. ՀՀ կառավարության կողմից ներկայացրած ծրագրի «Կրթություն և գիտություն» բաժնում ներկայացված չէ որևէ դրույթ՝ կապված որակավորումների ազգային շրջանակի կամ ոլորտային շրջանակների վերաբերյալ, ի տարբերություն ՀՀ կառավարության նախորդ ծրագրի (2017-2022թթ.), որտեղ մասնավորապես նշված էր.

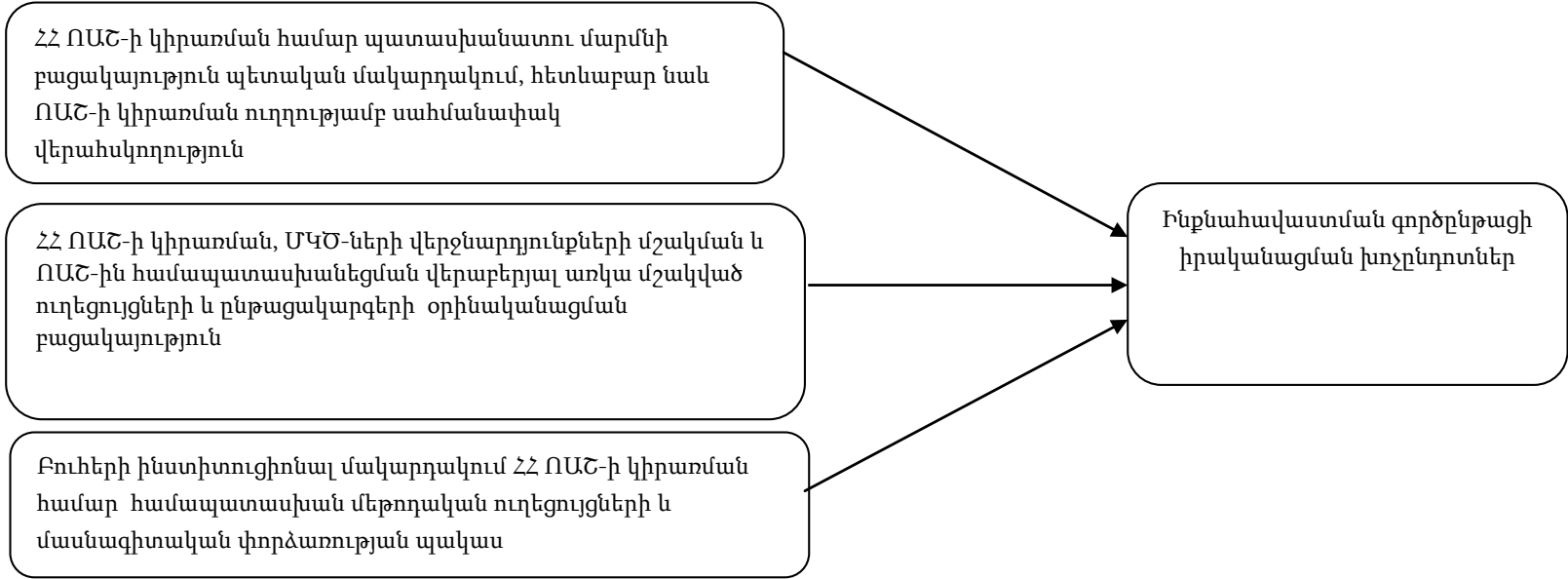
- 2017-2018 թվականների ընթացքում բարձրագույն կրթության որակավորումների ազգային շրջանակին համապատասխան մշակել որակավորումների ոլորտային շրջանակներ,
- 2019-2021 թվականների ընթացքում վերանայել մասնագիտությունների կրթական ծրագրերի բովանդակությունը և կառուցվածքը՝ ուղղորդելով դեպի ուսումնառության վերջնարդյունքները՝ ներմուծելով ձկուն մոդուլային կառուցվածքներ և ուսանողի առաջընթացի ապահովման անհատականացված մոդել:

Սույն հովածի շրջանակներում իրականացված հետազոտության արդյունքում պետք է նշել նաև, որ թեև ՀՀ-ում փորձ է արվել իրականացնել ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման գործընթացը, և մշակվել է այդ գործընթացի համար համապատասխան զեկույց, առկա են որոշակի բացթողումներ ՀՀ-ում ՈԱՇ-ի համընդհանուր կիրառման և արդյունավետության

ապահովման տեսանկյունից, հետևապես անհրաժեշտ է առաջին հերթին ձեռնարկել քայլեր և մշակել համապատասխան մոտեցումներ ինքնահավաստման գործընթացն ավելի իրատեսական ու նպատակային դարձնելու համար: Կրթության համակարգի ու որակավորումների բարելավմանն ուղղված ԵՄ կողմից ֆինանսավորվող ծրագրերը, որոնք համակարգվել և իրականացվել են ՀՀ-ում, ունեցել են իրենց դրական ազդեցությունը եվրոպական բուհերի ու կառույցների հետ առաջավոր փորձի փոխանակման, միջազգային փորձագետների կողմից ուղղորդման և օժանդակության, մի շարք էական մեթոդական փաստաթղթերի և ուղեցույցների մշակման, ինչպես նաև ՀՀ կրթության ոլորտի փորձագետների մասնագիտական վերապատրաստման տեսանկյունից: Սակայն մշակված հայեցակարգերը, ուղեցույցները, ռազմավարություններն ու ՈԱՇ-ի արդյունավետ կիրառմանն ուղղված այլ փաստաթղթերը պաշտոնական հաստատում և իրավական ուժ չեն ստացել ազգային մակարդակում ո՛չ ՀՀ կառավարության, ոչ ՀՀ ԿԳՆ-ի կողմից և չունեն համատարած կիրառություն:

Սույն հոդվածի շրջանակում ինքնահավաստման գործընթացի արդյունավետ իրականացմանը խոչընդոտող բացահայտված բացթողումները կարելի է խմբավորել հետևյալ կերպ՝

Գծապատկեր 1. ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման գործընթացի իրականացման ընթացքում խոչընդոտների համախումբ

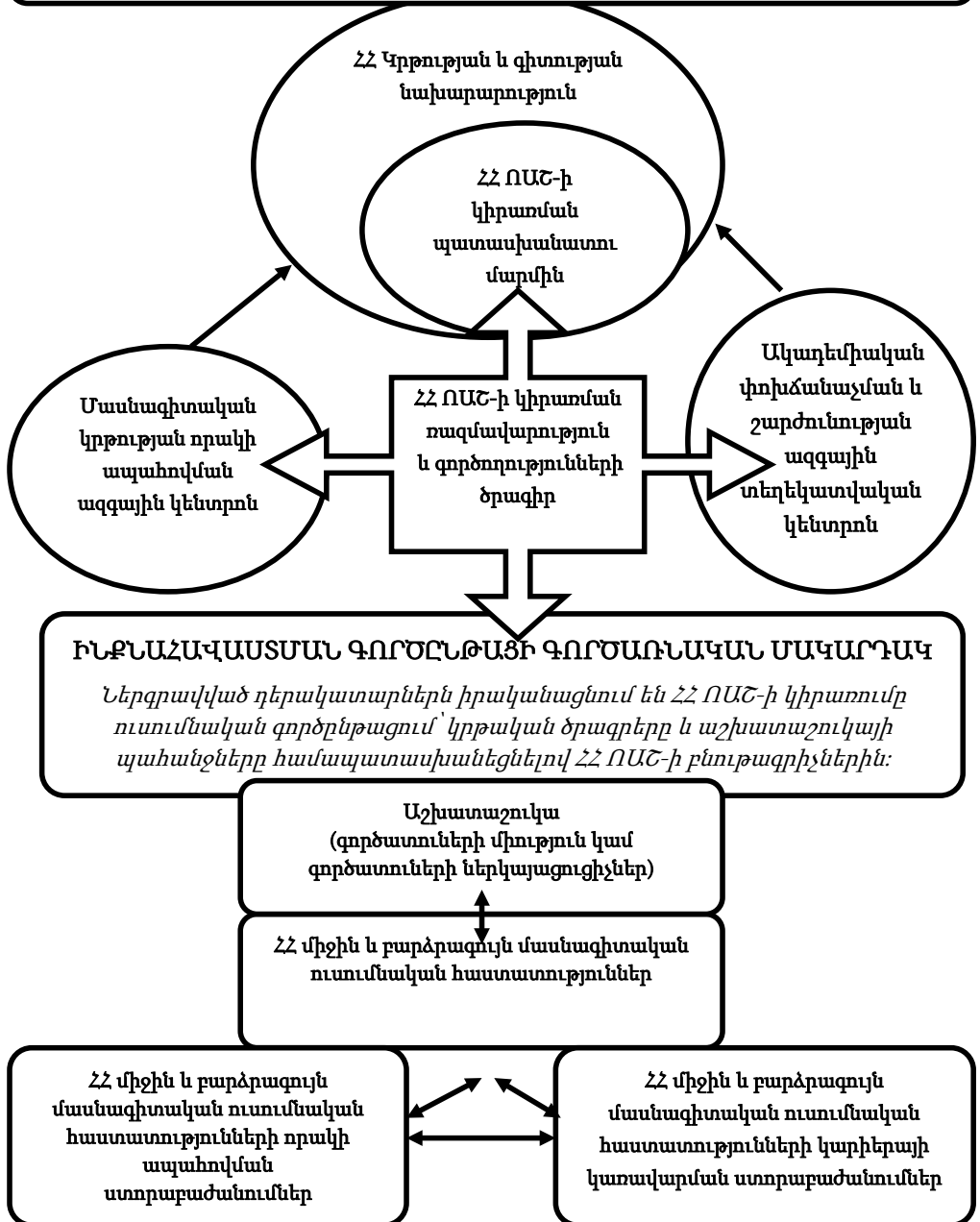


Ելնելով ուսումնասիրված մեթոդական փաստաթղթերի և իրավական ակտերի, բացահայտված հիմնախնդիրների վերլուծության ենթարկված դրույթներից՝ գծապատկեր 2-ում ներկայացվում է ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման մոդել, որը կարող է նպաստել տվյալ գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը, ընթացակարգերի և կառուցակարգերի իրականացմանն ու բարելավմանը: Մոդելը մշակվել է հաշվի առնելով ինքնահավաստման գործընթացում ներգրավված կարևոր մարմինների դերակատարություններն ու նրանց համապատասխան գործառնությունների շրջանակները:

**Գծապատկեր 2. ՀՀ ՈՐԱԿԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐԻ ԱԶԳԱՅԻՆ
ՇՐՋԱՆԱԿԻ ԻՆՔՆԱՀԱՎԱՍՏՄԱՆ ՄՈՂԵԼ**

ԻՆՔՆԱՀԱՎԱՍՏՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՌԱԶՄՆԱԿԱՐԱԿԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿ

Ներգրավված դերակատարները սահմանում են գործընթացի իրականացման հիմնական ուղղությունները, գործողություններն ու ժամկետները:



Առաջարկվող մոդելում հիմնական գործառույթներն ու գործողությունները բխում են **ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման ռազմավարությունից ու գործողությունների** ծրագրից, քանի որ դրանք այն հիմնական փաստաթղթերն են, որոնք սահմանում են ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման նպատակներն ու խնդիրները, անհրաժեշտ գործողությունների առաջնահերթություններն ու դրանց իրականացման փուլերն ու վերջնաժամկետները: Առհասարակ թե՛ ազգային, թե՛ ինստիտուցիոնալ մակարդակներում կրթության զարգացմանն ու բարելավմանն ուղղված երկարաժամկետ գործողությունները ներկայացվում են ռազմավարական ծրագրերում, որոնք ծրագրում են գործընթացների իրականացման քաղաքականությունն ու ընթացակարգերը, սահմանում են գործընթացների վերջնաժամկետներն ու պատասխանատուներին:

«ՀՀ բարձրագույն կրթության որակավորումների ազգային շրջանակի իրականացման 2016-2020 թթ. ռազմավարություն» փաստաթուղթը մշակվել է Տեմպուս Արմենիա ծրագրի շրջանակներում և 2015թ. հոկտեմբերին ներկայացվել է ՀՀ ԿԳՆ՝ քննարկման և շահակիցների արձագանքը ստանալու նպատակով: Ռազմավարությունը ներառում է համապատասխան միջոցառումներ և մեխանիզմներ՝ ՀՀ ՈԱՇ-ը շահակիցների լայն շրջանում տարածելու և կիրառելու, բարձրագույն կրթության տարբեր որակավորումների միջև կապը հստակեցնելու և դրանց որակը հավաստելու, ինչպես նաև ՈԱՇ-ում ներառված որակավորումների ճանաչումն արտերկրում խթանելու համար: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ռազմավարությունը ներկայացվել է նախքան այժմ գործող ՀՀ ՈԱՇ-ի հաստատումը, ԿԳՆ-ն հետաձգել է սույն ռազմավարության քննարկումն ու գործարկումը: Սակայն հարկ է նշել, որ մինչև 2018թ. նոյեմբեր նշված ռազմավարական ծրագիրն ու գործողությունների ծրագիրը դեռևս պաշտոնապես չեն հաստատվել ՀՀ կառավարության և ԿԳՆ-ի կողմից ու չեն կազմում պետական քաղաքականության բաղկացուցիչ մաս: Ավելին, ներկայումս ռազմավարությունը քննարկման և վերանայման կարիք ունի՝ հաշվի առնելով Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում և ՀՀ կրթության համակարգում 2018թ. դրությամբ առկա հիմնախնդիրներն ու իրականացված փոփոխությունները:

Ռազմավարությունը մշակելու/վերամշակելու և ազգային մակարդակում շահակիցների լայն շրջանակի հետ արդյունավետ քննարկումներ կազմակերպելու ու իրականացնելու, ինչպես նաև ՈԱՇ-ի կիրառման աշխատանքները համակարգելու և վերահսկելու համար նպատակահարմար ու կարևոր է նախ և առաջ ՀՀ ԿԳՆ-ի ենթակայության ներքո ստեղծել **ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման պատասխանատու մարմին:**

Ստորև ներկայացված աղյուսակներում (Աղյուսակներ 1 և 2) նշված են ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման մոդելում ներգրավված դերակատարներին առաջադրվող այն հիմնական գործառույթները, որոնք կարող են ապահովել ինքնահավաստման գործընթացի արդյունավետությունը: Հարկ է նշել, որ այս գործառույթների սահմանման համար, բացի ինքնահավաստման համար մշակված յոթ չափանիշներից, հաշվի են առնվել նաև նույն գործընթացի համար սահմանված ընթացակարգերից բխող հիմնադրույթները՝

1. ՈԱՇ-ի կիրառման պատասխանատու մարմինը պետք է հավաստի ՈԱՇ-ի համապատասխանությունը ԵԲԿՏ ՈՇ-ին:
2. Ինքնահավաստման գործընթացը պետք է համաձայնեցվի տվյալ երկրում որակի ապահովման համար պատասխանատու մարմնի հետ:
3. Ինքնահավաստման գործընթացում պետք է ներգրավված լինեն միջազգային փորձագետներ:
4. Ինքնահավաստման զեկույցն ու համապատասխան հիմքերը պետք է հրապարակվեն և համապատասխանաբար անդրադարձ կատարեն ինքնահավաստման յուրաքանչյուր չափանիշին:
5. ԷՆԻԿ-ՆԱՐԻԿ ¹ ցանցերն իրենց ցանկում պետք է շարունակաբար ներառեն այն երկրներին, որոնք ավարտել են ինքնահավաստման գործընթացը:
6. ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման մասին տեղեկությունը պետք է արտացոլվի տրամադրվող դիպլոմի հավելվածում՝ ՈԱՇ-ի և ԵԲԿՏ ՈՇ-ի միջև առկա կապը ներկայացնելու համար:

Աղյուսակ 1. ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման մոդելի ռազմավարական մակարդակում ներգրավված դերակատարներին առաջադրվող հիմնական գործառույթները

	<ul style="list-style-type: none"> • Ստեղծել ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման պատասխանատու մարմին, որը կգործի ՀՀ ԿԳՆ ենթակայության ներքո, և սահմանել այդ մարմնի հիմնական գործառույթների, լիազորությունների և պարտականությունների շրջանակը: • Ներքին ու արտաքին շահակիցների, ՀՀ ՈԱՇ-ի
--	---

¹ ENIC (European Network of Information Centers) - ԷՆԻԿ (Եվրոպական տեղեկատվական կենտրոնների ցանց) և NARIC (National Academic Recognition Information Centres)- ՆԱՐԻԿ (Ազգային ակադեմիական ճանաչման տեղեկատվական կենտրոն): ԷՆԻԿ-ՆԱՐԻԿ ցանցն իր մեջ ներառում է որակավորումների փոխճանաչման և շարժունության բոլոր այն կենտրոնները, որոնք ստեղծվել են Լիսաբոնի կոնվենցիայի հիման վրա:

<p>ՀՀ կրթության և գիտության նախարարություն (ՀՀ ԿԳՆ)</p>	<p>կիրառման պատասխանատու մարմնի հետ միասին քննարկել և հաստատել Եվրամիության կողմից ֆինանսավորվող ծրագրերի (Տեմպուս Արարատ, Արմենքա, Ըլայն) շրջանակներում որակավորումների ազգային և ոլորտային շրջանակների վերաբերյալ կազմված ուղեցույցներն ու մեթոդական այլ փաստաթղթերը, ապահովել դրանց օրինականացումն ու տարածումը ՀՀ բուհերում՝ որպես մեթոդական ուղղորդում ինստիտուցիոնալ և ծրագրային մակարդակներում ՀՀ ՈԱՇ-ի և ոլորտային շրջանակների կիրառման համար:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ներքին (ԿԳՆ համապատասխան ստորաբաժանումներ) և արտաքին (ՈԱԱԿ-ի, բուհերի և գործատուների ներկայացուցիչներ) շահակիցների հետ քննարկել և նախնական հաստատել ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման ռազմավարությունն ու գործողությունների ծրագիրը, ներկայացնել այն ՀՀ կառավարություն՝ համապատասխան որոշում կայացնելու (հաստատելու) և սովյալ փաստաթուղթն օրինականացնելու համար: • Ըստ նախապես սահմանված ժամանակացույցի և ձևաչափի ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման պատասխանատու մարմնի կողմից ստանալ և քննարկել ազգային մակարդակում ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման վերաբերյալ հաշվետվություններ: • Ստեղծել աշխատանքային խումբ՝ բաղկացած ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման պատասխանատու մարմնի, ՈԱԱԿ-ի, ԱՓՇԱՏԿ-ի, բուհերի և գործատուների ներկայացուցիչներից ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման համապատասխան զեկույցի մշակման համար՝ աշխատանքներում ներգրավելով նաև միջազգային փորձագետի: Սահմանել աշխատանքային խմբի պարտականությունները և զեկույցի մշակման ու ներկայացման ժամկետները: • Աջակցել ինքնահավաստման ընդհանուր
---	--

	<p>գործընթացի իրականացմանն ու զեկույցի հրապարակմանը:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառմանն ու ինքնահավաստմանն առնչվող աշխատանքների արդյունքների մասին տեղեկություններ/զեկույցներ ներկայացնել Բոլոնիայի քարտուղարություն կամ նախարարական համաժողովների/գագաթնաժողովների ընթացքում:
<p>ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման պատասխանատու մարմին</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Իրականացնել հանդիպումներ-քննարկումներ ՀՀ բուհերի և ՈԱԱԿ-ի ներկայացուցիչների հետ Եվրամիության կողմից ֆինանսավորվող ծրագրերի (Տեմպուս Արարատ, Արմենքա, Ըլայն) շրջանակներում որակավորումների ազգային և ոլորտային շրջանակների վերաբերյալ կազմված ուղեցույցների ու մեթոդական այլ փաստաթղթերի քննարկման և այնտեղ ներառված դրույթների մասին իրազեկման նպատակով: Քննարկման արդյունքները ներկայացնել ՀՀ ԿԳՆ՝ հետագա քննարկմանն ու վերոնշյալ փաստաթղթերի հաստատման նպատակով: • Կազմակերպել և իրականացնել ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման ռազմավարությանն ու գործողությունների ծրագրի քննարկում շահակիցների լայն շրջանակի հետ և քննարկումների արդյունքները հաշվի առնելով՝ վերամշակել ռազմավարությունն ու գործողությունների ծրագիրը: • Մշակել ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման վերաբերյալ հաշվետվությունների/զեկույցների մշակման ձևաչափեր ՈԱԱԿ-ի, ՀՀ միջին և բարձրագույն մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների, ԱՓՇԱՏԿ-ի և որակավորումների համապատասխանեցումը ՀՀ ՈԱՇ-ին հավաստող հանձնաժողովի համար: • ՈԱԱԿ-ի հետ համատեղ կազմակերպել և իրականացնել վերապատրաստումներ շահակիցների լայն շրջանում (բուհեր,

	<p>գործատուներ) ՈԱՇ-ի կիրառման և ինքնահավաստման գործընթացի վերաբերյալ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ստեղծել ՀՀ ՈԱՇ-ին որակավորումների համապատասխանեցումը հավաստող հանձնաժողով, որը կիրականացնի ազգային մակարդակում բարձրագույն կրթության ոլորտում շնորհվող և շնորհված որակավորումները ՀՀ ՈԱՇ-ում ներառելու գործունեություն՝ ի տարբերություն ԱՓՇԱՏԿ-ի, որն իրականացնում է օտարերկրյա որակավորումների գնահատում և ճանաչում ՀՀ-ում: • ՀՀ միջին և բարձրագույն մասնագիտական ուսումնական հաստատություններից, ՈԱԱԿ-ից, ԱՓՇԱՏԿ-ից և ՀՀ ՈԱՇ-ին որակավորումների համապատասխանեցումը հավաստող հանձնաժողովից ըստ սահմանված ձևաչափերի պարբերաբար հավաքագրել հաշվետվություններ/զեկույցներ ազգային և ինստիտուցիոնալ մակարդակներում ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման վերաբերյալ: • Վերլուծել ստացված հաշվետվությունները և արդյունքները ներկայացնել ՀՀ ԿԳՆ՝ ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման հաշվետվողականությունն ապահովելու նպատակով: Կազմակերպել համապատասխան քննարկումներ բարելավման ուղիներ մշակելու նպատակով: • Իրականացված վերլուծությունները հիմք ծառայեցնել ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման գործընթացի իրականացման և համապատասխան զեկույցի մշակման համար: • Ստանձնել ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման զեկույցի մշակման աշխատանքային խմբի գործունեությունը համակարգելու պարտականությունների ու պատասխանատվությունների շրջանակը: • Մշակված ինքնահավաստման զեկույցը ներկայացնել ՀՀ ԿԳՆ՝ քննարկման և հաստատման:
«Մասնագիտական	<ul style="list-style-type: none"> • Վերանայել ՀՀ մասնագիտական կրթության

<p>կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» հիմնադրամ (ՈԱԱԿ)</p>	<p>ինստիտուցիոնալ և ծրագրային հավատարմագրման չափանիշները՝ շեշտադրելով ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման անհրաժեշտությունը բուհերի ռազմավարական և կրթական ծրագրերի մակարդակներում:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Մշակել մեխանիզմներ, ընթացակարգեր և գործիքներ, որոնցով հնարավոր կլինի գնահատել բուհերում ՄԿԾ-ների կրթական վերջնարդյունքների համապատասխանությունը ՀՀ ՈԱՇ-ի բնութագրիչներին: • ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման պատասխանատու մարմնի հետ համատեղ կազմակերպել և իրականացնել վերապատրաստումներ շահակիցների լայն շրջանում (բուհեր, գործատուներ) ՈԱՇ-ի կիրառման և ինքնահավաստման գործընթացի վերաբերյալ: • Ինստիտուցիոնալ և ծրագրային հավատարմագրումների արդյունքների վերլուծության մասին (ՈԱՇ-ի կիրառման մասով) զեկույց/հաշվետվություններ ներկայացնել ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման պատասխանատու մարմնին: • ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման զեկույցի մշակման աշխատանքային խմբի անդամ հանդիսանալով՝ իրականացնել վերլուծություն բուհերում ՈԱՇ-ի կիրառման արդյունավետության վերաբերյալ՝ հիմնվելով ինստիտուցիոնալ և ծրագրային հավատարմագրումների արդյունքների վրա: • Ապահովել ՀՀ-ում բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգի շարունակական կապը ՀՀ ՈԱՇ-ի հետ:
<p>Ակադեմիական փոխճանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոն</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Կազմակերպել և իրականացնել բուհերի և այլ շահակիցների շրջանում սեմինար-քննարկումներ՝ ներկայացնելով օտարերկրյա կրթական համակարգերն ու ՀՀ-ում ստացած որակավորումն արտասահմանում ճանաչելի դարձնելու ընթացակարգերը:

(ԱՓՇԱՏԿ)	<ul style="list-style-type: none"> • Համաձայն ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման պատասխանատու մարմնի կողմից մշակված ձևաչափի՝ ներկայացնել զեկույց/հաշվետվություն տվյալ մարմնին ՈԱՇ-ի կիրառման և օտարերկրյա որակավորումների ճանաչման և գնահատման վերաբերյալ, որոնք հաշվի կառնվեն նաև ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման գործընթացի իրականացման համար: • Հանդիսանալով ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման զեկույցի մշակման աշխատանքային խմբի անդամ՝ իրականացնել ինքնահավաստման չափանիշների վերաբերյալ տեղեկատվության հավաքագրման, փոխանցման, վերլուծական և այլ աշխատանքներ: • Ինքնահավաստման գործընթացի ընթացքի և ավարտի վերաբերյալ տեղեկատվություն հաղորդել ԷՆԻԿ և ՆԱՐԻԿ ցանցերին՝ ՀՀ ԿԳՆ և ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման պատասխանատու մարմնի հետ համաձայնությամբ:
----------	---

Աղյուսակ 2. ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման մոդելի գործառնական մակարդակում ներգրավված դերակատարներին առաջադրվող հիմնական գործառնությունները

Գործատուների միություն կամ գործատուների ներկայացուցիչներ	<ul style="list-style-type: none"> • Իրականացնել շուկայի ուսումնասիրություն և վերլուծություն՝ աշխատաշուկայում առկա պահանջարկի և պահանջվող մասնագետների գիտելիքների ու հմտությունների վերաբերյալ: Վերլուծության արդյունքները ներկայացնել շահակիցների լայն շրջանում: • Մասնակցել ՀՀ ԿԳՆ կողմից կազմակերպվող ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման ռազմավարության ու գործողությունների ծրագրի քննարկմանը ներկայացնելով համապատասխան առաջարկություններ: • Մասնակցել ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման պատասխանատու մարմնի և ՈԱԱԿ-ի կողմից կազմակերպվող և իրականացվող վերապատրաստումներին՝ ՈԱՇ-ի
--	--

	<p>կիրառման և ինքնահավաստման գործընթացի վերաբերյալ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ներկայացնել առաջարկություններ՝ ուսումնական հաստատություններին՝ ըստ ՈԱՇ-ի մակարդակների և ըստ մասնագիտությունների աշխատաշուկայի պահանջարկի և պահանջների մասին:
<p>ՀՀ միջին և բարձրագույն մասնագիտական ուսումնական հաստատություններ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Եվրամիության կողմից ֆինանսավորվող ծրագրերի շրջանակներում մշակված և ՀՀ ԿԳՆ կողմից հաստատված որակավորումների ազգային և ոլորտային շրջանակների վերաբերյալ ուղեցույցներն ու մեթոդական այլ փաստաթղթերը հիմք ընդունել և համապատասխան հրամանով տարածել ներքին շահակիցներին՝ ինստիտուցիոնալ և ծրագրային մակարդակներում կիրառելու համար: • Վերանայել/վերամշակել ուսումնական հաստատության կողմից առաջարկվող ՄԿԾ-ները՝ համապատասխանեցնելով կրթական վերջնարդյունքները ՀՀ ՈԱՇ-ի բնութագրիչներին: • Մշակել գնահատման մեխանիզմներ, որոնք հնարավորություն կտան գնահատել և վերլուծել կրթական վերջնարդյունքների համապատասխանությունը ՀՀ ՈԱՇ-ի բնութագրիչներին: • Բուհի կարիերայի կառավարման ստորաբաժանումների օժանդակությամբ՝ ըստ թողարկվող մասնագիտությունների՝ կազմակերպել և իրականացնել առկա և պոտենցիալ գործատուների հետ հանդիպում-քննարկումներ՝ արձանագրելու գործատուների պահանջը տվյալ որակավորմամբ մասնագետ պատրաստելու վերաբերյալ: • ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման զեկույցի մշակման աշխատանքային խմբի անդամ հանդիսանալով՝ իրականացնել

	<p>ուսումնական հաստատության ինստիտուցիոնալ և ծրագրային մակարդակներում ՈԱՇ-ի կիրառման վերլուծություն:</p>
<p>ՀՀ միջին և բարձրագույն մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների որակի ապահովման ստորաբաժանումներ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Իրականացնել վերապատրաստումներ ինստիտուցիոնալ մակարդակում՝ պրոֆեսորադասախոսական (ՊԴ) ու վարչական կազմերին ներկայացնելով Եվրամիության կողմից ֆինանսավորվող ծրագրերի (Տեմպուս Արարատ, Արմենքա, Ըլայն) շրջանակներում մշակված և ՀՀ ԿԳՆ կողմից հաստատված որակավորումների ազգային և ոլորտային շրջանակների վերաբերյալ ուղեցույցներն ու մեթոդական այլ փաստաթղթերը և դրանց կիրառման անհրաժեշտությունը: • Համաձայն ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման պատասխանատու մարմնի կողմից մշակված ձևաչափի՝ ներկայացնել համապատասխան հաշվետվություններ ուսումնական հաստատություններում ՈԱՇ-ի կիրառմանն ուղղված աշխատանքների վերաբերյալ: • Իրականացնել ուսումնական հաստատությունում գործող մասնագիտության կրթական ծրագրերի գնահատում՝ ՀՀ ՈԱՇ-ին համապատասխանեցման տեսանկյունից: • Մեթոդական օժանդակություն տրամադրել ուսումնական ստորաբաժանումներին և ՊԴ կազմին՝ վերանայելու/վերամշակելու մասնագիտության կրթական ծրագրերն ու դրանց վերջնարդյունքները ՀՀ ՈԱՇ-ի բնութագրիչներին համապատասխան: • Համակարգել ուսումնական հաստատության ծրագրային և ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման նախապատրաստական աշխատանքներն ու զեկույցների մշակումը շեշտադրելով

	ՈԱՇ-ի կիրառումը այդ գործընթացներում:
<p>ՀՀ միջին և բարձրագույն մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների կարիերայի կառավարման ստորաբաժանումներ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Իրականացնել շուկայի ուսումնասիրություն և կազմել տվյալ ուսումնական հաստատության առկա ու պոտենցիալ գործատուների ցանկը՝ ըստ ՀՀ ՈԱՇ-ի մակարդակների համապատասխան տվյալ ուսումնական հաստատությունում իրականացվող կրթության: • Ըստ բուհում շնորհվող որակավորումների՝ կազմակերպել և իրականացնել առկա և պոտենցիալ գործատուների՝ հետ հանդիպում-քննարկումներ՝ արձանագրելու գործատուների պահանջը տվյալ մասնագիտությամբ մասնագետ պատրաստելու վերաբերյալ: • Օժանդակել ուսումնական ստորաբաժանումների և հնարավոր գործատուների հաղորդակցմանն ու համագործակցությանը: • Օժանդակել ուսանողներին իրենց որակավորմանն ու ՀՀ ՈԱՇ-ի կրթական մակարդակին համապատասխան աշխատանքների որոնման հարցերում:

Աղյուսակ 1-ում նշված դերակատարները ներկայացնում են ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման գործընթացի ռազմավարական մակարդակը, այսինքն նրանք հիմնականում սահմանում են գործընթացների իրականացման հիմնական ուղղությունները, ժամկետները և պահանջում են հաշվետվողականություն՝ ըստ ենթակայությունների: Իսկ գործառնական մակարդակում ներգրավված դերակատարները (Աղյուսակ 2) առավելապես այն դերակատարներն են, որոնք ինստիտուցիոնալ և ծրագրային մակարդակներում իրականացնում են ՈԱՇ-ի կիրառումը՝ մասնագիտական կրթության որակի ապահովման նպատակներից ելնելով: Ռազմավարական և գործառնական մակարդակներում ներգրավված դերակատարների փոխհամագործակցությունն իրականանում է հիմնականում ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման ռազմավարության ու գործողությունների ծրագրի կատարման շրջանակներում, հետևաբար

առաջարկվող մոդելում (գծապատկեր 2) կենտրոնական և առանցքային դերում հիշյալ ռազմավարությունն ու գործողությունների ծրագիրն է: Որպես ինքնահավաստման գործընթացին օժանդակող դերակատար կարևոր է նաև միջազգային փորձագետի ներգրավվածությունը, որն իր փորձառությամբ ու խորհուրդներով կնպաստի գործընթացի արդյունավետ իրականացմանն ու միջազգային մակարդակում ինքնահավաստման արդյունքների ճանաչմանը:

Այսպիսով, սույն հոդվածի շրջանակներում իրականացված հետազոտության արդյունքում առաջարկվող մոդելի միջոցով ներկայացվում է ազգային և ինստիտուցիոնալ մակարդակներում այն հիմնական դերակատարների փոխկապակցվածությունն ու փոխհամագործակցությունը, որոնք էական նշանակություն և առանցքային դեր ունեն չեն ՈԱՇ-ի կիրառման աշխատանքների կազմակերպման և իրականացման գործում: Նրանց նպատակային, փոխշահավետ և ժամանակային համագործակցությունը կարող է նպաստել ՈԱՇ-ի ինքնահավաստմանն ու դրա արդյունքում բարձրացնել չեն բարձրագույն կրթության և որակավորումների նկատմամբ վստահությունն ուսանողների, գործատուների և այլ բուհերի շրջանում ինչպես ազգային, այնպես էլ միջազգային մակարդակներում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. «Չեն բարձրագույն կրթության որակավորումների ազգային շրջանակի իրականացման ռազմավարությունը 2016-2020 թթ. Համար», մշակվել է Տեմպուս Արմենիա ծրագրի շրջանակներում 2015թ.
2. «Չեն կառավարության ծրագիր 2018», հաստատվել է Չեն կառավարության 2018թ. հունիսի 1-ի, N581-Ա որոշմամբ (<http://www.gov.am/files/docs/2782.pdf>)
3. «Չեն մասնագիտական կրթության հավատարմագրման չափանիշները հաստատելու մասին» Չեն կառավարության 2011թ. հունիսի 30-ի N 959-Ն որոշում
4. «Չեն ՈԱՇ-ի գործադրման պատասխանատու մարմնի գործունեության հայեցակարգ», 2016, մշակվել է Տեմպուս Արմենիա ծրագրի շրջանակներում
5. Լոնդոնի կոմյունիկե (2007թ.)՝
http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf
6. Blomqvist C. (2012). Qualifications Frameworks in the European Higher Education Area: The State of Development and Perspectives for the Future. Quality Assurance and Qualifications Frameworks: Exchanging Good Practice, ENQA Workshop Report 21, Brussels, Belgium.

7. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, *A Framework for Qualifications of European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, 2005
8. Tempus Armenia, *Self-certification Report of National Qualifications Framework of Armenia*, Yerevan 2017

МАЗМАНЯН АНИ – О КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОЛОЖЕНИЯХ МОДЕЛИ САМОСЕРТИФИКАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ РАМКИ КВАЛИФИКАЦИЙ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

В статье обсуждается процесс самосертификации и ее актуальность в рамках Болонского процесса и реформ в Европейском пространстве высшего образования сосредоточив внимание на основные проблемы и недостатки пилотного процесса самосертификации Национальной рамки квалификаций Армении.

Учитывая выявленные проблемы, предлагается модель для эффективной организации процесса самосертификации и разработки отчета о самосертификации. Модель представляет основных участников процесса самосертификации, их основные функции и обязанности, а также отношения между этими участниками. Предлагаемая модель может иметь практическое применение для подразделений /структур, занимающихся вопросами высшего образования и применения Национальной рамки квалификаций Армении, для учебных заведений, для подразделений/структур занимающихся вопросами обеспечения качества образования, а также для других заинтересованных сторон.

MAZMANYAN ANI – ON CONCEPTUAL PROVISIONS ON SELF-CERTIFICATION MODEL OF THE RA NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK

The article discusses the process of self-certification and its significance within the framework of the Bologna process and higher education reforms in the European Higher Education Area (EHEA) focusing on the main issues and shortcomings of the pilot self-certification process of the RA National Qualifications Framework.

Taking into account the identified issues, a model for the effective organization of self-certification process and development of self-certification report is elaborated. The model presents the main actors of self-certification process, their main functions and responsibilities and the relationship among those actors. The proposed model can be of practical use for units/structures dealing with higher education and implementation issues of the RA NQF, for education institutions, for units/structures dealing with education quality assurance and for other interested parties.

**ՈՐԱԿԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ՇՐՋԱՆԱԿԻ
ԻՆՔՆԱՀԱՎԱՍՏՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՄԻԶԱԶԳԱՅԻՆ ՓՈՐՁԻ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

ՄԱԶՄԱՆՅԱՆ ԱՆԻ

Հանձնված է՝ 14.11.2018թ.
Ընդունված է՝ 12.12.2018թ.

Сдана: 14.11.2018
Утверждена: 12.12.2018
Submitted on: 14.11.2018
Approved on: 12.12.2018

Հիմնաբառեր՝ որակավորումների մետաշրջանակ, որակավորումների ազգային շրջանակներ, որակավորումների ազգային շրջանակի ինքնահավաստում, ինքնահավաստման չափանիշներ ու ընթացակարգեր, որակավորումների համադրելիություն:

Սույն հոդվածի նպատակն է վեր հանել ինքնահավաստման գործընթացի միջազգային փորձի առանձնահատկությունները, որոնք հաշվի առնելով հնարավոր է նախաձեռնել և իրականացնել ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակի ինքնահավաստումը:

Որակավորումների ազգային շրջանակի (ՈԱՇ) ինքնահավաստումն ազգային մակարդակում ՈԱՇ-ի մշակման, գործարկման և ազդեցության վերաբերյալ վերլուծության իրականացումն է ըստ համապատասխան չափանիշների ու ընթացակարգերի՝ հավաստելու տվյալ երկրի ՈԱՇ-ի համապատասխանությունը Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի որակավորումների համընդհանուր շրջանակին (ԵԲԿՏ ՈՇ), որը մշակվել է 2005թ. [Մազմանյան 2018:1]: Հարկ է նշել, որ ԵԲԿՏ ՈՇ-ի հետ ՈԱՇ-ի համապատասխանության ստուգումը պարտադիր է Բոլոնիայի գործընթացի անդամ հանդիսացող բոլոր երկրների համար՝ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ԵԲԿՏ ՈՇ-ի նպատակն է բարձրացնել ՈԱՇ-ների թափանցիկությունն ու որակավորումների միջազգային ճանաչումը, հետևաբար գործընթացի պարտադիր լինելը նպաստում է ԵԲԿՏ ՈՇ-ի նպատակի արդյունավետ իրականացմանը:

Ինքնահավաստման գործընթացը հաջողությամբ ավարտելն ապահովում է այլ երկրների համար տվյալ ՈԱՇ-ում ներառված որակավորումների ըմբռնելիությունը, համադրելիությունն ու ճանաչելիությունը: Ինքնահավաստումը հիմք է հանդիսանում

ապացուցելու, որ ՈԱՇ-ը համապատասխանում է ԵԲԿՏ ՈՇ-ին և որ համընդհանուր եվրոպական սկզբունքները, մասնավորապես նրանք, որոնք առնչվում են կրթական վերջնարդյունքներին, կրեդիտներին, որակի ապահովմանն ու շահակիցների ներգրավմանը, պահպանվում են ՈԱՇ-ի կիրառման ժամանակ:

Հարկ է նշել, որ ԵՄ անդամ երկրները ինքնահավաստումից զատ իրականացնում են նաև իրենց որակավորումների ազգային շրջանակի համապատասխանության հաստատում որակավորումների եվրոպական շրջանակի (ՈԵՇ) հետ: Արդյունքում ԵՄ անդամ երկրներն իրականացնում են իրենց ՈԱՇ-ի վերլուծություն երկու ուղղություններով՝

1. համաձայն ինքնահավաստման համար մշակված յոթ չափանիշների ու վեց ընթացակարգերի,
2. համաձայն ՈԵՇ-ի հետ համապատասխանության հաստատման համար մշակված 10 չափանիշների:

Սույն հոդվածի շրջանակում կատարված ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ որոշ երկրներ իրենց ՈԱՇ-ի համադրելիությունը ՈԵՇ-ին և ԵԲԿՏ ՈՇ-ին արտահայտում են մեկ միասնական զեկույցում երկու առաձին բաժիններով: Այս պարագայում մեկ միասնական զեկույցն ապահովում է սլյալ երկրի որակավորումների ազգային շրջանակի՝ ՈԵՇ-ին և ԵԲԿՏ ՈՇ-ին համապատասխանեցման գործընթացների փոխկապակցվածությունն ու համադրելիությունը: Նման միասնական զեկույցներ են մշակել, օրինակ, Ավստրիան, Հունգարիան, Բուլղարիան և այլ երկրներ: Ըստ Մասնագիտական ուսուցման զարգացման եվրոպական կենտրոնի (Cedefop) կողմից ներկայացված պաշտոնական սլյալների [Cedefop 2018: 12]՝ 2017թ. տարեվերջի դրությամբ թվով 29 երկրներ իրականացրել են իրենց ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման գործընթացը՝ այն համադրելով ԵԲԿՏ ՈՇ-ի հետ, և այդ երկրներից 20-ն այս գործընթացն իրականացրել է ՈԵՇ-ի հետ համապատասխանեցման գործընթացին զուգահեռ: Հատկանշական է, որ այս երկու մետաշրջանակների հետ ՈԱՇ-ների համապատասխանության հավաստման համար մշակված չափանիշներն ունեն բավականին շատ բովանդակային ընդհանրություններ, հետևաբար ԵՄ անդամ երկրները կարողանում են համատեղել երկու ուղղություններով իրենց ՈԱՇ-ի վերլուծություն:

Մասնավորապես, ստորև՝ Աղյուսակ 1-ում ներկայացված են ինքնահավաստման (ԵԲԿՏ ՈՇ-ի հետ համապատասխանության հավաստման) և ՈԵՇ-ի հետ ՈԱՇ-ների համապատասխանեցման չափանիշների ու ընթացակարգերի նմանություններն ու տարբերությունները:

Աղյուսակ 1.

*Ինքնահավաստման և ՈՆՇ-ի հետ համապատասխանեցման
չափանիշների համեմատություն*

Չափանիշի հիմնական դրույթ	Ինքնահավաստման չափանիշ և ընթացակարգ (ԵԿԲՏ ՈՇ)	ՈՆՇ-ի հետ համապատասխանության չափանիշ
<i>ՈԱՇ-ի մշակման համար պատասխանատու մարմին</i>	չափանիշ 1 և 7	չափանիշ 1
<i>Մետաշրջանակների և ՈԱՇ-ի բնութագրիչների միջև առկա կապ</i>	չափանիշ 2	չափանիշ 2
<i>Կրթական վերջնարդյունքներ և կրեդիտներ</i>	չափանիշ 3	չափանիշ 3
<i>Թափանցիկություն</i>	չափանիշ 4	չափանիշ 4
<i>Որակի ապահովման սկզբունքներ և ընթացակարգեր</i>	չափանիշ 5	չափանիշ 5
<i>Կրթական գործընթացի հավաստման մեխանիզմներ</i>	չափանիշ 6	չափանիշ 10
<i>Հաշվետվություն/զեկույց</i>	ընթացակարգեր 1,4,5	չափանիշ 8
<i>Որակի ապահովման կառույցներ</i>	ընթացակարգ 2	չափանիշ 6
<i>Միջազգային փորձագետների ներգրավում</i>	ընթացակարգ 3	չափանիշ 7
<i>Դիպլոմի հավելված</i>	ընթացակարգ 6	չափանիշ 10

Աղյուսակ 1-ից պարզ է դառնում, որ ԵԲԿՏ ՈՇ-ի հետ համապատասխանեցման (ինքնահավաստման) և ՈԵՇ-ի հետ համապատասխանության հաստատման համար մշակված չափանիշներում և ընթացակարգերում ներկայացվող հիմնական դրույթները համընկնում են, հետևաբար ԵՄ անդամ երկրները հեշտությամբ կարողանում են համատեղել հիշյալ երկու գործընթացներն ու Բոլոնիայի քարտուղարությանը ներկայացնել միասնական զեկույց: ՈԵՇ-ի հետ համապատասխանության հաստատման համար մշակված չափանիշներից միայն ութերորդ և իններորդ չափանիշներն են, որ մասնակիորեն են առնչվում ինքնահավաստման չափանիշներին ու ընթացակարգերին:

Սույն հոդվածի շրջանակներում ուսումնասիրվել է ինքնահավաստման գործընթացի միջազգային փորձը Իռլանդիայի, Գերմանիայի և Բելգիայի օրինակների հիման վրա: Տվյալ երկրների ընտրությունը պայմանավորված է մի քանի փոխկապակցված հանգամանքներով, մասնավորապես՝ վերոնշյալ երկրներն այն երկրների շարքում են, որոնք [Cedefop 2018: 12]

- մշակել և պաշտոնապես հաստատել են իրենց որակավորումների ազգային շրջանակները (Իռլանդիա՝ 2003 թ., Բելգիա (Ֆլամանդախոս համայնք)՝ 2009 թ., Գերմանիա՝ 2006 թ.-2013 թ.),
- պաշտոնապես համապատասխանեցրել են իրենց որակավորումների ազգային շրջանակները ԵԲԿՏ ՈՇ-ին և ՈԵՇ-ին (Իռլանդիա՝ 2006 թ., Բելգիա (Ֆլամանդախոս համայնք)՝ 2009 թ., Գերմանիա՝ 2008 թ.),
- այն երկրներից են, որտեղ որակավորումների ազգային շրջանակներն ունեն կայուն գործառնական կարգավիճակ, այսինքն կիրառվում են կրթության ոլորտի բոլոր շահակիցների կողմից և ապահովում են որակավորումների ու կրթական աստիճանների ճանաչումը ազգային ու միջազգային մակարդակներում:

Հետազոտության շրջանակներում մանրամասն ուսումնասիրվել են հիշյալ երեք երկրների ինքնահավաստման զեկույցները՝ մատնանշելով հիմնական առանձնահատկությունները, որոնք հետագայում կարող են օգտակար լինել ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակի ինքնահավաստման համար որպես ուղղորդող փաստաթղթեր կիսարելու համար:

Իռլանդիայի որակավորումների ազգային շրջանակի ինքնահավաստման փորձը

Իռլանդիայի որակավորումների ազգային շրջանակը (ԻՈԱՇ) մշակվել է 2003թ. ու հաստատվել է Իռլանդիայի իշխանության կողմից: ԻՈԱՇ-ն ունի որակավորումների տաս մակարդակ, որոնք համահունչ են ՈԵՇ-ի ութ մակարդակներին: Հատկանշական է, որ Իռլանդիայում 2011թ.-

ից գործում է «Որակը և որակավորումները Իռլանդիայում» կառույցը², որը նաև հանդիսանում է ազգային մակարդակում ՈԱՇ-ի կիրառման համար պատասխանատու մարմին՝ հետևաբար խթանելով նաև ԻՈԱՇ-ի արդյունավետ կիրառումը:

Որակավորումների շրջանակների ուղղությամբ Բոլոնիայի աշխատանքային խմբի ղեկավարի առաջարկով Իռլանդիան 2006թ.-ին իրականացրել է ԻՈԱՇ-ի ինքնահավաստում և ԻՈԱՇ-ն առաջին՝ որակավորումների ազգային շրջանակն էր, որն անցավ այդ գործընթացը՝ հավաստելով ԻՈԱՇ-ի համապատասխանությունը ԵԲԿՏ ՈՇ-ին:

Ինքնահավաստման գործընթացն իրականացվել է Իռլանդիայի որակավորումների լիազորման մարմնի (Qualifications Authority) (ներկայիս՝ «Որակը և որակավորումները Իռլանդիայում» կառույց) կողմից ստեղծված Մշտական հանձնաժողովի կողմից, որի ղեկավարը Իռլանդիայի որակավորումների լիազորման մարմնի ներկայացուցիչն էր, իսկ հանձնաժողովի անդամների կազմում ներգրավված են եղել Իռլանդիայի համալսարանական ասոցիացիայի, Բարձրագույն կրթության և վերապատրաստումների խորհրդի և Դուբլինի տեխնոլոգիաների ինստիտուտի ներկայացուցիչներ, հետևաբար հանձնաժողովի նման կազմն ապահովում է բարձրագույն կրթության ոլորտի շահակիցների մասնակցություն և համագործակցություն ինքնահավաստման գործընթացում: Մշտական հանձնաժողովի աշխատանքներին որպես միջազգային փորձագետներ միացել են Թյունինգ ծրագրի³ և Եվրոպայի խորհրդի (Council of Europe) մեկական փորձագետներ, որոնք իրենց խորհրդատվություններով ու ցուցումներով աջակցել են ինքնահավաստման զեկույցի մշակմանը:

ԻՈԱՇ-ի ինքնահավաստումն իրականացել է հետևյալ գործընթացների հաջորդական իրականացմամբ՝

- հունիս 2006թ.՝ զեկույցի նախագծային տարբերակի մշակում և տարածում շահակիցների շրջանում՝ զեկույցին ծանոթանալու և քննարկմանը նախապատրաստվելու համար

²«Որակը և որակավորումները Իռլանդիայում» (Quality and Qualifications in Ireland (QQI))կառույցի մասին հավելյալ տեղեկատվությունը հասանելի է հետևյալ հղումով <http://www.qqi.ie/Articles/Pages/About-Us.aspx> (15.09.2018)

³Եվրամիության կողմից ֆինանսավորվող Թյունինգ ծրագիրը մեկնարկել է 2000թ., որպեսզի փոխկապակցի Բոլոնիայի գործընթացի խնդիրների իրականացումը բարձրագույն կրթության ոլորտում: Հետագայում Թյունինգի շրջանակներում մշակվեց կրթական ծրագրերի (վերա)մշակման, զարգացման, իրականացման, գնահատման ու որակի ապահովման մեթոդաբանություն:

- հոկտեմբեր 2006թ.⁴ հանդիպում-քննարկում շահակիցների լայն շրջանակի հետ (ներառյալ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ներկայացուցիչներ, ուսանողներ, Իռլանդիայի կառավարության Կրթության և գիտության բաժին, Բարձրագույն կրթության լիազոր մարմին, Իռլանդիայի համալսարանների որակի խորհուրդ, գործատուներ և գործատուների միության ներկայացուցիչներ)
- զեկույցի վերջնականացում և ինքնահավաստման գործընթացի ավարտ (նոյեմբեր 2006թ.)

Հարկ է նշել, որ Իռլանդիայի որակավորումների շրջանակի ինքնահավաստման զեկույցը մշակվել է ինքնահավաստման յուրաքանչյուր չափանիշին և ընթացակարգին համապատասխան վերլուծության հիման վրա, ինչպես և սահմանված էր Լոնդոնի կոմյունիկեով: Ինքնահավաստման զեկույցում չափանիշների ու ընթացակարգերի վերլուծությունից գատ ամփոփվում է նաև ԻՈԱՇ-ի մակարդակների համապատասխանությունը ԵԲԿՏ ՈՇ-ին⁴, մասնավորապես՝

- **Բարձրագույն վկայականը** (անգլերեն համարժեքը՝ Higher Certificate), որը ԻՈԱՇ-ի 6-րդ մակարդակն է, կարճ փուլով որակավորում է և հանդես է գալիս որպես ԵԲԿՏ ՈՇ-ի երեք շրջափուլերից առաջ ներկայացվող շրջափուլ: Իռլանդիայում բարձրագույն վկայականը շնորհվում է մի շարք տեխնոլոգիական ինստիտուտների կողմից երկամյա ուսումնական գործընթացը հաջողությամբ ավարտելուց հետո:
- **Շնորհանուր բակալավրի աստիճանը** (անգլերեն համարժեքը՝ Ordinary Bachelor Degree), որը ԻՈԱՇ-ի 7-րդ մակարդակն է, համապատասխանում է ԵԿԲՏ ՈՇ-ի առաջին շրջափուլին, սակայն Իռլանդիայում սովորական բակալավրի աստիճան ստանալը դեռևս չի ապահովում անցումը ԵԲԿՏ ՈՇ-ի երկրորդ շրջափուլին:
- **Բակալավրի գերազանցության աստիճանը** (անգլերեն համարժեքը՝ Honours Bachelor Degree), որը ԻՈԱՇ-ի 8-րդ մակարդակն է, կրկին համապատասխանում է ԵԿԲՏ ՈՇ-ի առաջին շրջափուլին, քանի որ այս մակարդակը հաղթահարելուց հետո միայն կարելի է անցում կատարել ԵԲԿՏ ՈՇ-ի երկրորդ շրջափուլին:

⁴ Իռլանդիայի որակավորումների ազգային շրջանակի ինքնահավաստման զեկույցը հասանելի է հետևյալ հղումով՝ <https://www.qqi.ie/Publications/Publications/Verification%20of%20Compatibility%20of%20NFQ%20with%20QF%20EHEA%20220609.pdf>

- **Բարձրագույն կրթության դիպլոմ** (անգլերեն համարժեքը՝ Higher Diploma), որը ևս գտնվում է ԻՌԱՇ-ի 8-րդ մակարդակում, համապատասխանում է ԵԲԿՏ ՈՇ-ի առաջին շրջափուլին: Բարձրագույն կրթության դիպլոմ ստանում են այն ժամանակ, երբ սովորական բակալավրի աստիճանից հետո ուսումնառողը որոշում է փոխել իր մասնագիտական ուղղվածությունն ու սովորել մեկ այլ ոլորտում:
- **Մագիստրոսի աստիճան** (անգլերեն համարժեքը՝ Master Degree), որը ԻՌԱՇ-ի 9-րդ մակարդակն է համապատասխանում է ԵԲԿՏ ՈՇ-ի երկրորդ շրջափուլին և վկայում է երկրորդ շրջափուլի ավարտի մասին:
- **Հետբուհական դիպլոմ** (անգլերեն համարժեքը՝ Post-Graduate Diploma), որը ևս գտնվում է ԻՌԱՇ-ի 9-րդ մակարդակում, ԵԲԿՏ ՈՇ-ի երկրորդ շրջափուլին, սակայն չի կարող ապահովել ուղղակի անցում ԵԿԲՏ ՈՇ-ի երրորդ շրջափուլ: Հարկ է նշել նաև, որ ի տարբերություն մագիստրոսի աստիճանի՝ հետբուհական դիպլոմը շնորհվում է ավելի կարճ տևողությամբ ուսումնական գործընթացի հաջող ավարտին, ինչն էլ այս դիպլոմի առկայությունը բավարար չէ ուսումը ԵԲԿՏ ՈՇ-ի երրորդ շրջափուլում շարունակելու համար:
- **Դոկտորի աստիճան** (անգլերեն համարժեքը՝ Doctoral Degree), որը ԻՌԱՇ-ի 10-րդ մակարդակն է, համապատասխանում է ԵԲԿՏ ՈՇ-ի երրորդ շրջափուլին: Դոկտորի աստիճանը Իռլանդիայի կրթության համակարգում շեշտադրում է նոր գիտելիքի ստեղծումը:

ԻՌԱՇ-ի համապատասխանության հավաստումը ԵԲԿՏ ՈՇ-ին իրականացվել է կրթական վերջնարդյունքների հիման վրա, քանի որ ԻՌԱՇ-ի յուրաքանչյուր մակարդակ իր կրթական վերջնարդյունքներով համապատասխանեցվում է ԵԲԿՏ ՈՇ-ի շրջափուլերի վերջնարդյունքներին: Հետևապես, վերոնկարագրյալ համապատասխանության ժամանակ նշվում են նաև այնպիսի աստիճաններ, որոնց կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերումը դեռևս լիարժեքորեն չեն ապահովում անցումը ԵԿԲՏ ՈՇ-ի մեկ շրջափուլից մյուսը, փոխարենը պահանջում են մեկ այլ աստիճանի համակցում, օրինակ՝ սովորական բակալավրի աստիճանի կրթական վերջնարդյունքները հաջողությամբ ձեռքբերելը դեռևս չի նշանակում, որ ուսումնառողը հաջողությամբ ավարտել է ԵԲԿՏ ՈՇ-ի առաջին շրջափուլը:

ԻՌԱՇ-ի համապատասխանությունը ԵԲԿՏ ՈՇ-ին և ինքնահավաստման հաջող իրականացումը պայմանավորված է նաև այն փաստով, որ ԵԲԿՏ ՈՇ-ն հիմնված է Դուբլինյան նկարագրիչների վրա, որոնց մշակմանը մասնակցել են նաև Իռլանդիայի կառավարության Կրթության և գիտության բաժնի, Բարձրագույն կրթության և վերապատրաստումների խորհրդի և Իռլանդիայի որակավորումների

լիազոր մարմնի ներկայացուցիչներ, որոնք հետագայում մշակել են նաև ԻՌԱՇ-ը: Հետևաբար Բոլանդիայի փորձառությունը որակավորումների մշակման և կիրառման տեսանկյունից ավելի արդյունավետ է ԵԲԿՏ մյուս երկրների համեմատությամբ:

Բելգիայի որակավորումների ազգային շրջանակի ինքնահավաստման փորձը

Բելգիայում մշակվել են որակավորումների ազգային երեք շրջանակներ՝ Ֆլամանդախոս, ֆրանսախոս և գերմանախոս համայնքներից յուրաքանչյուրի համար: Ֆլամանդախոս համայնքի համար մշակված շրջանակը (ֆլամանդական որակավորումների շրջանակ) հաստատվել է 2009 թ.-ին, ֆրանսախոս համայնքի որակավորումների շրջանակը՝ 2010 թ., իսկ գերմանախոս համայնքի որակավորումների շրջանակը՝ 2013 թ.:

Նիդերլանդների և Բելգիայի Ֆլամանդախոս համայնքի իշխանության որոշմամբ Ֆլամանդական որակավորումների շրջանակի (ՖՈՇ) ինքնահավաստումը կազմակերպվել է Նիդերլանդների և Ֆլանդրիայի հավատարմագրման կազմակերպության⁵ կողմից: Վերջինս ստեղծել է հանձնաժողով Նիդերլանդների ու Ֆլամանդական որակավորումների ազգային շրջանակների ինքնահավաստման իրականացման նպատակով: Հանձնաժողովը բաղկացած էր Բոլոնիայի որակավորումների շրջանակի աշխատանքային խմբի և Ֆինլանդիայի կրթության ազգային խորհրդի մեկական ներկայացուցիչներից, որոնք սվյալ ինքնահավաստման գործընթացում ներգրավված են եղել որպես միջազգային փորձագետներ: Հանձնաժողովի մյուս անդամները եղել են Նիդերլանդների և Բելգիայի համալսարաններից, Նիդերլանդների և Ֆլանդրիայի հավատարմագրման կազմակերպությունից: Նիդերլանդների և Ֆլամանդական որակավորումների ազգային շրջանակների ինքնահավաստման զեկույցը մշակվել է 2009թ.-ին: Հիշյալ որակավորումների շրջանակների ինքնահավաստումն իրականացվել է հետևյալ գործընթացների հաջորդական իրականացմամբ՝

- հոկտեմբեր 2008թ.՝ մշակվել է ինքնահավաստման զեկույցի նախնական տարբերակը,
- նոյեմբեր 2008թ.՝ ինքնահավաստման զեկույցի նախնական տարբերակը քննարկվել է շահակիցների լայն շրջանակի հետ, և համապատասխան արձագանքների հիման վրա կատարվել են համապատասխան փոփոխություններ նախնական զեկույցում,

⁵Անգլերեն համարժեքը՝ Accreditation Organization of the Netherlands and Flanders (NVAO), պաշտոնական էջն է՝ <https://www.nvao.com/about-nvao>

- փետրվար 2009թ.՝ վերջնականացվել է ինքնահավաստման զեկույցը⁶:

Հատկանշական է, որ շահակիցները ներկայացրել են որոշ խորհրդատվություններ ինքնահավաստման գործընթացի բարելավման և ՖՈՇ-ի արդյունավետ կիրառման նպատակով: Շահակիցների շրջանակը տվյալ դեպքում ներառել է ներկայացուցիչներ ներքոնշյալ կառույցներից/մարմիններից՝

- Նիդերլանդների և Ֆլանդրիայի հավատարմագրման խորհուրդ,
- ՆԱՐԻԿ-Ֆլանդրիա, որը զբաղվում է միջազգային որակավորումների ճանաչմամբ ազգային մակարդակում,
- Ֆլամանդական համալսարան-քոլեջների խորհուրդ,
- Ֆլամանդական համալսարանների խորհուրդ,
- Բոլոնիայի փորձագետներ,
- ուսանողական ասոցիացիա,
- սոցիալական գործընկերներ/գործատուների միություններ:

Ինչպես նշվում է ՖՈՇ-ի ինքնահավաստման զեկույցում ⁷ , ֆլամանդական կրթության և ուսուցման նախարարությունն է կրում հիմնական պատասխանատվությունը որակավորումների ազգային շրջանակների համար: ՖՈՇ-ը բաղկացած է որակավորումների 8 մակարդակներից, որոնք համահունչ են ՈԵՇ-ի մակարդակներին և ՖՈՇ-ի բարձրագույն կրթության երեք մակարդակները (6-րդ, 7-րդ և 8-րդ) համապատասխանում են ԵԿԲՏ ՈՇ-ի երեք շրջափուլերի բնութագրիչներին: Հետևապես, ՖՈՇ-ի ինքնահավաստումը ևս հաջողությամբ իրականացվել է:

**Գերմանիայի որակավորումների ազգային շրջանակի
ինքնահավաստման փորձը**

Գերմանիայի որակավորումների ազգային շրջանակի (ԳՈԱՇ) մշակման աշխատանքներն սկսվել են 2006 թ.-ից, պաշտոնապես այն սկսել է գործել 2013թ.-ից, իսկ ԳՈԱՇ-ի ինքնահավաստումն իրականացվել է 2008թ.-ին: Ինքնահավաստման զեկույցը մշակվել է մշտական հանձնաժողովի կողմից, որտեղ ներգրավված են եղել Գերմանիայի կրթության և հետազոտության նախարարության, Կրթության և

⁶ Ֆլամանդական որակավորումների ազգային շրջանակի ինքնահավաստման փորձի մասին տեղեկացնող Գենտի համալսարանական ասոցիացիայի դեկավարի կողմից պատրաստված ներկայացումը հասանելի է հետևյալ հղումով՝ <https://slideplayer.com/slide/9363929/>.

⁷ Ֆլամանդական որակավորումների ազգային շրջանակի ինքնահավաստման զեկույցը հասանելի է հետևյալ հղումով http://www.ehea.info/media/ehea.info/file/Qualifications_frameworks/78/8/NOF_Flemish_National_Qualifications_Framework_596788.pdf

մշակութային հարցերով նախարարների մշտական կոնսուրցիումի, Գերմանիայի հավատարմագրման խորհրդի, ռեկտորների խորհրդի, ուսանողական ասոցիացիայի ներկայացուցիչներ, ինչպես նաև երկու միջազգային փորձագետներ Իռլանդիայի համալսարանական ասոցիացիայից և Ավստրիայի գիտության և հետազոտության նախարարությունից: Ինքնահավաստումն իրականացել է մի քանի գործընթացների հաջորդական իրականացմամբ⁸

- հուլիս 2008թ.՝ մշտական հանձնաժողովի կողմից մշակվել է ինքնահավաստման զեկույցի նախագծային տարբերակը և ինչպես ԻՈԱՇ-ի և ՖՈՇ-ի դեպքում, այն ևս ներկայացվել է համապատասխան շահակիցներին և հետաքրքրված այլ կողմերին քննարկման և կարծիքների հավաքագրման նպատակով,
- սեպտեմբեր 2008թ.՝ իրականացվել են ինքնահավաստման զեկույցի լսումները շահակիցների և հետաքրքրված այլ կողմերի մասնակցությամբ, որից հետո մշտական հանձնաժողովը ամբողջականացրել է ԳՈԱՇ-ի ինքնահավաստման զեկույցը, որն էլ հաստատվել է Գերմանիայի համապատասխան իշխանությունների կողմից:

ԳՈԱՇ-ի ինքնահավաստման զեկույցը, ինչպես և ԻՈԱՇ-ի ու ՖՈՇ-ի զեկույցները, մշակվել է ինքնահավաստման յուրաքանչյուր չափանիշին և ընթացակարգին համապատասխան վերլուծության հիման վրա: Ինչպես նշված է ԳՈԱՇ-ի ինքնահավաստման զեկույցում՝ շահակիցների և այլ հետաքրքրված կողմերի հետ հանդիպումների արդյունքում արձանագրվել է, որ ընդհանուր առմամբ ԳՈԱՇ-ը համապատասխանում է ԵԲԿՏ ՈՇ-ին, և ինքնահավաստման յոթ չափանիշների ու վեց չափորոշիչների պահանջները բավարարված են: ԳՈԱՇ-ն բաղկացած է ութ մակարդակներից, որոնք վերջնարդյունքների նկարագրման տեսանկյունից համահունչ են և՛ ՈՆԵ-ի ութ մակարդակներին, և ԵԲԿՏ ՈՇ-ի երեք շրջափուլերին: Գերմանիայի ինքնահավաստման զեկույցում չափանիշների ու ընթացակարգերի վերլուծությունից գատ ամփոփվում է նաև ԳՈԱՇ-ի մակարդակների համապատասխանությունը ԵԲԿՏ ՈՇ-ին, մասնավորապես՝

⁸ Գերմանիայի որակավորումների ազգային շրջանակի ինքնահավաստման զեկույցը հասանելի է հետևյալ հղումով՝ https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Wissenschaft/BE_080918_Bericht_Zertifizierung_NO_F_engl_final.pdf.

- առկա է հստակ և հավաստի համապատասխանություն ԳՈԱՇ-ի և ԵԿԿՏ ՈՇ-ի մակարդակների նկարագրիչների միջև,
- բոլոր որակավորումները, որոնք շնորհվել ու շնորհվում են Գերմանիայի կրթության համակարգի շրջանակներում համապատասխանում են ԵԿԿՏ ՈՇ-ի շրջափուլերին՝ մատնանշելով նաև ԵԿԿՏ ՈՇ-ի մի շրջափուլից անցումը մյուսին:

Ինչևէ, հատկանշական է, որ ինչպես յուրաքանչյուր երկրի որակավորումների ազգային շրջանակ, այնպես էլ ԳՈԱՇ-ը մշակվել է հիմք ընդունելով ԵԿԿՏ ՈՇ-ն ու ՈԵՇ-ը, սակայն շեշտադրվել են նաև ազգային կրթության առանձնահատկությունները: Այդուհանդերձ, ազգային առանձնահատկություններով պայմանավորված դրույթները, որոնք առկա են ԳՈԱՇ-ում էապես չեն տարբերում այն որակավորումների ազգային շրջանակների համար մեթոդաբանական հենք հանդիսացող ԵԿԿՏ ՈՇ-ի կամ ՈԵՇ-ի բնութագրիչներից: Օրինակ՝ դոկտորական կրթության համար, որը ԳՈԱՇ-ի ութերորդ մակարդակն է, չի սահմանվում կրեդիտների ձեռքբերման անհրաժեշտ քանակ, ինչպես օրինակ բակալավրի (180 կամ 240 ԿՓԵՇ) և մագիստրատուրայի (60 կամ 120 ԿՓԵՇ) դեպքում է, սակայն Գերմանիայի որոշ համալսարաններ դոկտորական կրթության տարբեր փուլերի, բայց ոչ ամբողջական կրթության համար սահմանում են կրեդիտների որոշ քանակ՝ ըստ համալսարանի հայեցողության:

Հատկանշական է, որ ի տարբերություն Իռլանդիայի, որտեղ ԻՈԱՇ-ի մշակման և կիրառման համար պատասխանատու էր «Որակը և որակավորումները Իռլանդիայում» կառույցը, Գերմանիայում ԳՈԱՇ-ի մշակման, կիրառման և զարգացման համար պատասխանատու է Կրթության և մշակութային հարցերով նախարարների մշտական կոնսորցիումը ⁹, որը Գերմանիայում ամենավաղ ստեղծված նախարարական կոնսորցիումն է և պատասխանատու է կրթության իրականացման, բարձրագույն ուսումնական և հետազոտական հաստատությունների, ինչպես նաև մշակութային գործերի համար:

Այսպիսով, ստորև՝ Այդուսակ 2-ում ներկայացված է ուսումնասիրված երեք երկրներում ՈԱՇ-ների մշամման ու ինքնահավաստման իրականացման ժամանակացույցերը:

⁹ Կրթության և մշակութային հարցերով նախարարների մշտական կոնսորցիումի մասին տեղեկատվությունը հասանելի է հետևյալ հղումով՝ <https://www.kmk.org/kmk/information-in-english.html>

Աղյուսակ 2

Իռլանդիայի, Գերմանիայի և Բելգիայի որակավորումների ազգային շրջանակների մշակման ու ինքնահավաստման ժանակացույց

<i>Որակավորումների ազգային շրջանակ</i>	<i>Մշակում և հաստատում</i>	<i>Որակավորումների ազգային շրջանակի մակարդակներ</i>	<i>Ինքնահավաստում</i>
Իռլանդիայի որակավորումների ազգային շրջանակ	Մշակվել ու գործում է 2003թ.-ից	Բաղկացած է 10 մակարդակներից	Ինքնահավաստումն իրականացվել է 2006թ.
Ֆլամանդական որակավորումների շրջանակը	Մշակվել ու գործում է 2009թ.-ից	Բաղկացած է 8 մակարդակներից	Ինքնահավաստումն իրականացվել է 2009թ.
Գերմանիայի որակավորումների ազգային շրջանակ	Մշակումն սկսվել է 2006թ., գործում է 2013թ.-ից	Բաղկացած է 10 մակարդակներից	Ինքնահավաստումն իրականացվել է 2008թ.

Ամփոփելով երեք երկրների որակավորումների ազգային շրջանակների ինքնահավաստման փորձի ու մշակված համապատասխան զեկույցների ուսումնասիրությունը՝ հարկ է նշել, որ երեք որակավորումների ազգային շրջանակների ինքնահավաստումն իրականացել է սահուն կերպով ու հաջողությամբ, որը հավանաբար պայմանավորված է նաև տվյալ երկրներում ինքնահավաստման նպատակով կազմված հանձնաժողովների (աշխատանքային խմբերի) մասնագիտական պատրաստվածությամբ ու փորձառությամբ, քանի որ աշխատանքային խմբի անդամների ու միջազգային փորձագետների անձնական տվյալների ուսումնասիրությունից պարզվում է, որ նրանցից ոմանք ներգրավված են եղել նաև որակավորումների ազգային շրջանակների մշակմամբ զբաղվող Բոլոնիայի աշխատանքային խմբում: Հարկ է նշել նաև, որ ուսումնասիրված երեք երկրներում ինքնահավաստման գործընթացը տևել է երեքից վեց ամիս, որը համարվում է այն միջին ժամանակահատվածը, որի ընթացքում հնարավոր է կազմակերպել և՛ քննարկումները շահակիցների հետ, և՛ իրականացնել վերլուծության ու զեկույցի մշակման աշխատանքները:

Ինքնահավաստման գործընթացի իրականացման ժամանակ կարևոր է ՈԱՇ-ի մշակման և կիրառման համար պատասխանատու կառույցի դերակատարությունը, քանի որ այն հանդիսանում է կապող օղակ բարձրագույն կրթության շահակիցների միջև ՈԱՇ-ի կիրառման արդյունավետության գնահատման և ԵԿԲՏ ՈՇ-ի հետ համապատասխանեցման տեսանկյունից: Ուսումնասիրված երեք երկրներում էլ գործում էին նմանատիպ կառույցներ, ինչը կարելի է կիրառել նաև ՀՀ-ում, քանի որ ներկայումս ՀՀ-ում ՈԱՇ-ի կիրառման համար առանձնացված պատասխանատու մարմին չի գործում: Միջազգային փորձի ուսումնասիրությունը կարող է նպաստավոր դեր ունենալ ՀՀ ՈԱՇ-ի ինքնահավաստման ժամանակ՝ որպես ուղղորդում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Մազմանյան Ա. Որակավորումների ազգային շրջանակների ինքնահավաստման գործընթացի իրականացման կարևորությունը, Ճգնաժամային կառավարում և տեխնոլոգիաներ, ՀՀ Արտակարգ իրավիճակների նախարարության Ճգնաժամային կառավարման սկադեմիա, N13, «Շուշան Տեխնիկա» ՍՊԸ, Երևան 2018:
2. European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2018). National Qualifications Framework Developments in Europe 2017. Luxembourg: Publications Office.
3. Quality and Qualifications in Ireland (QQI) <http://www.qqi.ie/Articles/Pages/About-Us.aspx> (15.09.2016)
4. Report on the Compatibility of the Qualifications Framework of German Higher Education Qualifications with Qualifications Framework for European Higher Education Area, (2008).
5. Self-certification of Dutch and Flemish National Qualifications Frameworks for Higher Education vis-à-vis the Overarching Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, (2009).
6. Verification of Compatibility of Irish National Qualifications Framework with the Framework for Qualifications for European Higher Education Area, (2006).

МАЗМАНЯН АНИ - ОСОБЕННОСТИ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРАКТИКИ ПРОЦЕССА САМОСЕРТИФИКАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ РАМОК КВАЛИФИКАЦИЙ

В статье рассматриваются основные вопросы, касающиеся процесса самосертификации национальных рамок квалификаций, разработанных в Бельгии (Фландрии), Ирландии и Германии. В статье обсуждаются особенности каждой из трех процессов самосертификации национальных рамок квалификаций и излагаются их отличительные особенности. В статье

отмечается сравнимость фламандской, ирландской и германской рамок квалификаций с Европейской квалификационной рамкой.

Внедрение процесса самосертификации способствует повышению эффективности применения национальной системы квалификаций в конкретной стране. Во время самосертификации национальных рамок квалификаций очень важно создать компетентную целевую группу для проведения процесса сертификации и донести информацию до заинтересованных сторон. Исследованные страны имеют успех в реализации процесса самосертификации и могут служить хорошим примером для процесса самосертификации в Армении.

MAZMANYAN ANI - PECULIARITIES OF INTERNATIONAL PRACTICE OF SELF-CERTIFICATION OF THE RA NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK

The article touches upon the main issues of the self-certification of National Qualifications Frameworks developed in Belgium (Flanders), Ireland and Germany. The article discusses the peculiarities of each of the three processes of self-certification and outlines the distinguishing features. The article also notes about the reference of Flemish, Irish and German qualifications frameworks to the European Qualifications Framework.

The implementation of self-certification process fosters the enhancement of effectiveness of applying the National Qualifications Framework in a particular country. During the self-certification of National Qualifications Framework it is of great importance to establish a competent target group for carrying out the certification process and to communicate the information to the stakeholders. The examined countries prove to have success in the implementation of self-certification process and can serve as a good example for the self-certification process in Armenia.

**ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ
ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՊԼԱՆԱՎՈՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ**

ՊԱՊՈՑԱՆ ԱՐԿԱԴԻ, ՍՄԲԱՏՅԱՆ ԱՐՓԻՆԵ

Հանձնված է՝ 07.11.2018թ.
Ընդունված է՝ 22.11.2018թ.

Сдана: 07.11.2018
Утверждена: 22.11.2018
Submitted on: 07.11.2018
Approved on: 22.11.2018

Հիմնարարներ՝ ռազմավարական պլանավորում, գործողությունների նկարագիր, մրցակցային ռազմավարություն, մրցակցային առավելություն, կառավարում, գնահատում, հաշվետվողականություն, կատարողականի գնահատում:

Յուրաքանչյուր ուսումնական հաստատության արդյունավետ գործունեության կազմակերպման և զարգացման գրավականն է հստակ մշակված ռազմավարությունը: Ռազմավարական ծրագրում են ամրագրվում հաստատության առաքելությունը, ռազմավարական նպատակները, ուղղություններն ու գերակայությունները, ինչպես նաև խնդիրները և այն հիմնական գործառնությունները, որոնց իրագործմամբ հնարավոր է հասնել սահմանված նպատակներին՝ օգտագործելով հաստատության մարդկային, ֆինանսական, նյութատեխնիկական ռեսուրսներ: Հոդվածի նպատակն է բացահայտել ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ռազմավարական պլանավորմանն ու կազմակերպմանն առնչվող խնդիրները:

Ռազմավարական ծրագրերի նշանակությունը հատկապես կարևորվում է բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատություններում: Բուհի գործունեության և զարգացման համար արդյունավետ մշակված ռազմավարությունը առանձնահատուկ կարևոր է, քանի որ որքան էլ մասնագիտորեն լավ պատրաստված լինի հաստատության անձնակազմը, որքան էլ մեծ լինեն բուհի ֆինանսական և նյութատեխնիկական հնարավորությունները, այդուամենայնիվ նրա գործունեությունը չի կարող առանձնակի հաջողության հասնել, եթե հստակ սահմանված չեն

ռազմավարական նպատակներն ու ուղղությունները, ինչպես նաև դրանց իրագործմանն ուղղված քայլերը:

ՀՀ բոլոր բուհերն ունեն իրենց ռազմավարական ծրագրերը, որոնց համաձայն մշակվում են տարեկան գործունեության ծրագրերը: Սակայն, ռազմավարությունների կառավարման գործընթացներում առկա են ռազմավարությունների պլանավորման, իրականացման և գնահատման գործընթացների կազմակերպման խնդիրներ: Շատ դեպքերում սահմանված տեսլականը, առաքելությունը, նպատակն ու խնդիրները հնարավորություն չեն տալիս գնահատելու բուհի կայուն զարգացումն ապահովող իրատեսական պայմանները, իսկ ռազմավարական ծրագրով նախատեսված քայլերը՝ գործնական կիրառություն պատշաճ ձևով չեն ստանում:

1920-ականների սկզբին Հարվարդի Բիզնես Դպրոցը մշակեց Հարվարդի քաղաքականության մոդելը, որը ռազմավարական պլանավորման առաջին մեթոդաբանություններից մեկն է: Այս մոդելը ռազմավարությունը սահմանում է որպես նպատակների և քաղաքականությունների շղթա, որը նկարագրում է կազմակերպությունը և նրա գործունեությունը: Ռազմավարությունը այն ընդհանուր թելն է, որն ապահովում է կազմակերպության գործունեության միասնականությունը (History of strategic planning, 12.04.2018):

Հաստատություններում «ռազմավարություն» բառն ունի բազում սահմանումներ և նշանակություն: Ալֆրեդ Չենդլեր կրտսերը, ով «Ռազմավարություն և կառուցվածք» գրքի հեղինակն է, ռազմավարություն տերմինը սահմանում է որպես ձեռնարկության երկարաժամկետ նպատակների ամբողջություն և այն գործողությունների ու ռեսուրսների որոնում, որոնք անհրաժեշտ են այդ նպատակների իրականացման համար (Chandler 1990, 13): Հենրի Մինցբերգը իր «Ռազմավարական պլանավորման վերելքն ու անկումը» գիրքում պնդում է, որ ռազմավարությունը ունի մի քանի նշանակություններ, որոնք բոլորն էլ օգտակար կարող են լինել: Նա նշում է, որ ռազմավարությունը պլան է, մոդել, հեռանկար, իսկ հետագայում նշում է նաև, որ այն կարող է լինել խորամանկություն, որը մտադրված է խաբել մրցակցին (Nicols 2016, 2): Ռազմավարության տեսության մեջ իր ներդրումն է ունեցել նաև Ջորջ Մթեյները, ով համարվում է ռազմավարական պլանավորման ծագման և զարգացման առանցքային կերպարներից մեկը: Նրա գիրքը՝ «Ռազմավարական պլանավորում»-ը, երբեմն անվանում են «ռազմավարության աստվածաշունչ»: Ըստ նրա՝ ռազմավարությունը մուտք է գործել կառավարման գրականություն որպես միջոց՝ հաշվելու մրցակցի իրական կամ կանխագուշակվող քայլերը: Նա նշում է նաև մի

քանի սահմանումներ, որոնք հետևյալն են (Strategy: Definitions and Meaning, 21.04.2018)

- ռազմավարությունը վերաբերում է ընդհանուր ուղղորդող որոշումներին, այսինքն նպատակին և առաքելությանը,
- ռազմավարությունը կազմված է կարևոր գործողություններից, որոնք անհրաժեշտ են նպատակների իրականացման համար,
- ռազմավարությունը պատասխանում է «Ի՞նչ պետք է անի կազմակերպությունը» հարցին,
- ռազմավարությունը պատասխանում է «Որո՞նք են այն հանգուցալուծումները, որոնք մենք փնտրում ենք և ինչպես մենք պետք է հասնենք դրանց» հարցին:

1980 թվականին առաջին անգամ սահմանվում է «մրցակցային ռազմավարություն» հասկացությունը, որն իրենից ներկայացնում է մի մոտեցում, թե ինչպես հաստատությունը պետք է ստեղծի մրցակցային առավելություն՝ մշակված քաղաքականության, սահմանված առաքելության և նպատակներին համապատասխան (Nicols 2016, 2): Ռազմավարական պլանավորումն ուղղված է նաև հնարավորինս հստակեցնելու մրցակցի իրական կամ հնարավոր քայլերն ու միտումները: Մրցակցային առավելություն նշանակում է, որ յուրաքանչյուր հաստատություն անընդհատ ինքնակատարելագործման շնորհիվ փորձում է առավելության հասնել շուկայում գործող իր մրցակիցների նկատմամբ: Ցանկացած բուհի համար մրցակցային առավելությունը կարող է բնութագրվել հետևյալ ցուցանիշներով՝ բուհ ընդունված ուսանողների թվաքանակը, բուհի շրջանակներում իրականացված գիտահետազոտական աշխատանքների թիվը և բովանդակությունը, փոխանակման ծրագրերով արտասահմանյան բուհերում սովորող ուսանողների կամ աշխատող դասավանդողների՝ հետազոտողների, թվաքանակը, համապատասխան մասնագիտությամբ աշխատող շրջանավարտների թվաքանակը և այլն:

Առանձնացվում են մի քանի գործողություններ, որոնց իրականացման միջոցով կարող է ստեղծվել մրցակցային առավելություն, մասնավորապես

- գործողությունները կատարել ավելի լավ, քան մնացյալը,
- կատարել գործողություններ, որոնք դժվար է կրկնել կամ հնարավոր չէ կրկնել,
- կատարել գործողություններ, որոնք կգնահատվեն շահակիցների կողմից,
- կատարել գործողություններ, որոնք դժվար փոխարինելի կլինեն,
- կատարել գործողություններ, որոնք միջին ծախսերի արժեքային մակարդակից ավելի բարձր են:

Մրցակցային առավելության հնարավոր է հասնել նաև առանձնահատուկ կոմպետենցիաների միջոցով: Առանձնահատուկ կամ առանցքային կոմպետենցիաները բնորոշում են հաստատության մասնագիտացման կարողությունը կամ առանձնահատուկ արտադրանք ստեղծելու հնարավորությունը (Խաչատրյան 2013, 51):

Յուրաքանչյուր ռազմավարություն ունենում է իր արդյունքը և արդյունավետությունը: Ռազմավարության արդյունքները կարող են գնահատվել սահմանված նպատակներին հասնելու վերլուծության հիման վրա, օրինակ՝ շահույթի աճը, ապրանքի որակը, ռեսուրսների տնտեսումը: Ռազմավարության արդյունավետությունը չափվում է հարաբերական միավորներով, արդյունքների և ծախսերի հարաբերությունների ձևով՝ ուղղված համապատասխան նպատակներին (Маленков 2011, 159):

Ռազմավարության մշակման կարևորության պատճառներից մեկը հանդիսանում է հաստատության արտաքին միջավայրում առաջացած անսպասելի փոփոխությունները: Դրանք կարող են առաջանալ պահանջի մեծացման, հաստատության ներսում կամ դրանից դուրս խոշոր տեխնոլոգիաների փոփոխության, նոր մրցակիցների անսպասելի առաջացման և այլնի պատճառով: Եթե հաստատությունը չունի ռազմավարություն, ապա չի բացառվում, որ տարբեր ստորաբաժանումներ հակադիր և անարդյունավետ որոշումներ կկայացնեն: Դա կարող է հանգեցնել տարաձայնություններ և դարձնել կազմակերպության աշխատանքն անարդյունավետ: Այսպիսի դժվարությունների առաջ կանգնելիս կազմակերպությունը պետք է լուծի երկու դժվար և միևնույն ժամանակ կարևոր խնդիրներ՝ բազմաթիվ այլընտրանքներից ընտրի զարգացման ճիշտ ուղղությունը և կոլեկտիվի ջանքերն ուղղի ճիշտ հունով (Ансофф 1979, 64):

Ռազմավարական պլանավորման հիմնական առավելություններից է հաստատության կարողության համախմբումը համընդհանուր նպատակին հասնելու նպատակով: Հաճախ լավ մշակված ռազմավարական պլանավորումներն իրականացման փուլում ձախողվում են: Դրա պատճառներից կարող են լինել, օրինակ՝ փաստերի կամ տվյալների թերի ուսումնասիրություններն ու դրանց հիման վրա կատարված եզրակացությունները, խորքային վերլուծությունների բացակայությունը, արտաքին միջավայրի անկանխատեսելի փոփոխությունները, ռազմավարության իրականացման գործընթացներում հաստատության կարողության ոչ բավարար ներգրավում և այլն:

Ռազմավարական պլանավորումը համարվում է սահմանված գործողությունների համակարգ, որի հիմնական գործոններն են՝

- հրապարակել և պարբերաբար հաստատել կազմակերպության առաքելությունը և նրա հավաքական ռազմավարությունը,
- սահմանել ռազմավարական կամ ֆինանսական և ոչ ֆինանսական նպատակները,
- կազմել անհրաժեշտ գործողությունների լայն պլան՝ կազմակերպության նպատակներին հասնելու համար,
- սահմանել անհրաժեշտ ռեսուրսները ռազմավարական ուղղությունների և նպատակների հետ միասին,
- միմյանց հետ կապել առաքելությունն ու ռազմավարությունը, ինչպես նաև կազմել գործողությունների պլան ստորին մակարդակներում, որոնք օգնող դեր կարող են կատարել նախաձեռնության մակարդակի գործողությունների համար,
- ուսումնասիրել արդյունքները, չափել առաջխաղացումը և իրականացնել այնպիսի ճշգրտումներ, որոնք անհրաժեշտ են ռազմավարական նպատակին հասնելու համար,
- վերազնահատել առաքելությունը, ռազմավարությունը, ռազմավարական նպատակները և գործողությունները բոլոր մակարդակներում և, եթե անհրաժեշտ է, վերանայել և ձևափոխել դրանք:

Ռազմավարական պլանավորումը կարելի է նկարագրել նաև որպես միմյանց հետ փոխկապակցված գործողությունների ամբողջություն, որոնցից յուրաքանչյուրը տրամաբանորեն զարգանում է մյուսից: Միննույն ժամանակ այդ գործողությունների մեջ գոյություն ունի հետադարձ կապ և ազդեցություն մեկը մյուսի վրա (Nicols 2016, 7):

Ուսումնական հաստատության կազմակերպական մշակույթը իր հերթին կարող է մեծ ազդեցություն ունենալ ռազմավարական պլանավորման վրա: Եթե նույն ռազմավարական պլանը տրամադրել տարբեր հաստատություններին, ապա այն յուրաքանչյուրի կողմից կմեկնաբանվի յուրովի, որի հիմնական գործոններն են՝ ներքին միջավայրի (ներառյալ հաստատության առաքելությունը և պատմությունը) յուրահատկությունը, հաստատության վարչական աշխատակազմի կառուցվածքը, անձնակազմի կատարողականի զարգացումը և այլն: Յուրաքանչյուր ուսումնական հաստատության միջավայրային դրությունը ներառում է ոչ միայն արտաքին միջավայրը (մրցակիցներ, տնտեսական իրավիճակ), այլ նաև ներքին միջավայրը: Բոլոր ուսումնական հաստատությունների ներքին միջավայրը մասնակիորեն սահմանվում է հաստատության ընթացիք առաքելությամբ և հաստատության պատմական զարգացմամբ: Արտաքին և ներքին միջավայրների փոփոխության դեպքում հաստատությունը նույնպես պետք է փոխվի՝ հարմարվելով պայմաններին:

Այսպիսով, ուսումնական հաստատության ռազմավարության արդյունավետությունը մեծապես պայմանավորված է ռազմավարական պլանավորման գործընթացով, որն իր մեջ ներառում է առաքելության, տեսլականի, նպատակի և խնդիրների, հաստատության արժեքների սահմանումը, ներքին և արտաքին միջավայրերի վերլուծությունը, անհրաժեշտ միջոցառումները և այդ միջոցառումների իրականացման հստակ ժամկետները, ֆինանսները, ինչպես նաև գործողությունների իրականացումը գնահատելու համար համապատասխան չափորոշիչները:

Առաքելությունը սահմանում է, թե ինչու գոյություն ունի տվյալ կազմակերպությունը, ինչպես նաև սահմանում է կազմակերպության գոյության իմաստը, նշանակությունը, դերն ու տեղը շուկայում (Hinton 2012, 10): Տեսլականը կազմակերպության հստակ նարագրությունն է այն մասին, թե ինչ է այն մտադրվել դառնալ կոնկրետ ժամանակահատվածում: Պլանավորման գործընթացում տեսլականի սահմանումը կարևորվում է նրանով, որ այն կազմակերպության բոլոր անդամների մոտ ձևավորում է ապագայի միևնույն պատկերացումը (Hinton 2012, 11): Արժեքները բացատրում են, թե ինչն է առաջնային կազմակերպության համար և ցույց են տալիս այն ձևը, որով կազմակերպությունը մտադրվում է իրականացնել իր գործողությունները (Hinton 2012, 10): Նպատակը ցույց է տալիս, թե ինչի է հակված հասնել տվյալ կազմակերպությունը իր գործունեությամբ: Այն պետք է մոտիվացնի այն մարդկանց, ովքեր աշխատում են կազմակերպությունում: Առանձնացվում են 2 տիպի նպատակներ՝ ընդհանուր և հատուկ (Веснин 2017, 24): *Ընդհանուր նպատակները* (նրանք սովորաբար լինում են երկուսից վեցը) մասնավորեցնում են կազմակերպության գործունեության կարևոր ուղղությունները: Նրանք արտացոլում են կազմակերպության հիմնական ենթահամակարգերի վիճակը: *Հատուկ նպատակները* նախագծվում են յուրաքանչյուր ստորաբաժանման մեջ և որոշում են նրա գործունեության հիմնական ուղղվածությունները ընդհանուր նպատակների իրագործման բնագավառում: Նպատակից բացի գոյություն ունեն նաև *խնդիրներ*, որոնք ցույց են տալիս այն գործողությունները, որոնք պետք է իրականացնի կազմակերպությունը՝ իր սահմանված նպատակներին հասնելու համար:

Արտաքին միջավայրի վերլուծությունը ենթադրում է մակրո- և միկրոմիջավայրերի գնահատում: Մակրոմիջավայրի վերլուծությունը ներառում է կազմակերպության վրա միջավայրի այնպիսի բաղադրիչների ազդեցության ուսումնասիրությունը, ինչպիսիք են տնտեսական իրավիճակը, իրավական կարգավորումները, քաղաքական վիճակը, բնական միջավայրը և ռեսուրսները, հասարակության սոցիալական և մշակութային վիճակը, գիտատեխնիկական մակարդակը և այլն: Միկրոմիջավայրի վերլուծությունը ներառում է հետևյալ բաղադրիչները՝

սպառող, մատակարար, մրցակից և աշխատուժի շուկա (Поделинская 2005, 4): Արտաքին միջավայրի վերլուծությունից և գնահատումից բացի իրականացվում է նաև *ներքին միջավայրի վերլուծություն և գնահատում*: Ներքին միջավայրի վերլուծությունը թույլ է տալիս բացահայտել ներքին այն պոտենցիալն ու հնարավորությունները, որոնց վրա ընկերությունը կարող է հույս դնել մրցակցային պայմաններում՝ իր նպատակին հասնելու համար: Այն նաև թույլ է տալիս ավելի պարզ դարձնել ընկերության նպատակն ու առաքելությունը (Поделинская 2005, 5):

Ռազմավարական պլանավորման գործընթացը ընթանում է երեք հիմնական փուլերով՝ ռազմավարության վերլուծություն, ռազմավարության ընտրություն և ռազմավարության իրականացում: Ռազմավարության վերլուծության փուլում սահմանվում են հաստատության նպատակներն ու խնդիրները, արտաքին ազդեցությունները, հստակեցվում է հաստատության առաքելությունը և իրականացվում արտաքին և ներքին միջավայրերի վերլուծություն: Ռազմավարության ընտրության ընթացքում գնահատվում են ռազմավարության առկա տարբերակները և ընտրվում է լավագույն տարբերակը տվյալ հաստատության համար, իսկ ռազմավարության իրականացման փուլում ընտրված ռազմավարությունը դրվում է գործողության մեջ, մշակվում է գործողությունների պլանը կամ ծրագիրը, սահմանվում են նաև գործողությունների իրականացման հստակ ժամկետները, գնահատման անհրաժեշտ չափանիշները կամ ցուցիչները, անհրաժեշտ ֆինանսական և ոչ ֆինանսական ռեսուրսները (Խաչատրյան 2013, 61):

ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ռազմավարական պլանավորման խնդիրներն են՝

- հաստատության կարողության համախմբում համընդհանուր նպատակին հասնելու համար,
- գործողությունների պլանավորման հստակ քայլերի սահմանում և ձևակերպում՝ ըստ ժամկետների և ֆինանսական միջոցների,
- խորքային վերլուծությունների իրականացում՝ համապատասխան գործիքների և մեթոդների կիրառմամբ,
- ռազմավարական պլանավորման գործողությունների արդյունավետության չափման և գնահատման ցուցանիշների և տվյալների բազայի առկայություն,
- հաշվետվողականության և հետադարձ կապերի ապահովում, հաշվետվությունների փաստաթղթավորում:

Ռազմավարական կառավարման պլանավորման, իրականացման և գնահատման գործընթացների կազմակերպման համար, անհրաժեշտ է ստեղծել իրավական հիմքեր և մշակել համապատասխան

մեթոդաբանության: Կարևորվում է նաև պլանավորման գործընթացում ուսանողների, պրոֆեսորադասախոսական և վարչական անձնակազմի ամբողջական ներգրավվածության ապահովումը:

Ռազմավարական պլանավորման շրջանակներում նախատեսվող գործընթացները պետք է ունենան իրենց համապատասխան նկարագրերը, որոնց կիրառմամբ հնարավոր կլինի նաև բարձրացնել գործունեության հաշվետվողականությունը և կատարողականը: Միաժամանակ, պետք է սահմանել ռազմավարության իրականացման համար անհրաժեշտ ֆինանսավորման գերակայությունները և ստեղծել կատարողականի գնահատման արդյունավետ համակարգ:

Ռազմավարական ծրագրերի արդյունավետ պլանավորման նախապայմաններն են՝

- կարողությունների հզորացում՝ պլանավորման համապատասխան գործիքներն ու մեխանիզմները կիրառելու համար,

- տվյալների և գնահատումների վրա հիմնված վերլուծության մեխանիզմների բարելավում,

- ռազմավարական պլանավորման վերաբերյալ իրազեկվածության և իմացության բարձրացում՝ ներմուծելով առանձին դասընթացներ բոլոր մասնակիցների համար,

- մոնիթորինգային համակարգի և ցուցանիշների բազայի ստեղծում (որակի, քանակի և ժամկետի ցուցանիշներ), որոնց կիրառմամբ հնարավոր կլինի գնահատել իրականացվող ռազմավարության արդյունավետությունը:

Այսպիսով, ռազմավարական ծրագրերը բուհի գործունեության արդյունավետ կազմակերպման և բուհի զարգացման կարևոր նախապայման են հանդիսանում, իսկ արդյունավետ ռազմավարական ծրագիր կազմելու համար պետք է ճիշտ իրականացվի ռազմավարական պլանավորման գործընթացը:

Ռազմավարական պլանավորման գործընթացում պետք է կիրառվեն այնպիսի հետազոտական մեթոդներ, ինչպիսիք են փաստերի հավաքագրումն ու դիտարկումը, մոդելավորումը, գիտական հիմնավորումների, վերլուծությունների, համընդհանուր և համակարգային մոտեցումների ու սկզբունքների կիրառում:

Բուհերի զարգացման ռազմավարական ծրագրերի մշակումը պայմանավորված է ակադեմիական միջավայրում առօրյա խնդիրների լուծման անհրաժեշտությամբ: Մրցակցությունը նպաստում և պարտադրում է բուհերին իրենց գործունեությունը դարձնել առավել արդյունավետ՝ երկարաժամկետ հատվածում որակյալ կրթության ապահովմամբ բավարարելու սպառողների պահանջները: Ռազմավարական պլանավորումը հնարավորություն է տալիս

կանխորոշելու ապագա հնարավոր խնդիրները, ինչպես նաև սահմանելու զարգացման ուղղությունները: Այն հատկապես կարևոր է առավել օպտիմալ լուծումներն ընտրելու համար, քանի որ ռազմավարական պլանավորումը համակարգված գործընթաց է:

Այսպիսով՝ 2004 թվականին ընդունվեց Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին ԸՀ օրենքը, որի համաձայն բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները մշակում և հաստատում են հնգամյա կրթական ռազմավարական ծրագրեր: Ռազմավարական ծրագիրը բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության արդյունավետությունը գնահատելու հիմնական ծրագրային փաստաթուղթն է:

Արդյունավետ ռազմավարական ծրագիր կազմելու գործում իր մեծ դերն ունի ռազմավարական պլանավորման գործընթացը: Այն ներառում է հաստատության նպատակի, առաքելության, տեսլականի, խնդիրների սահմանումը, գործողությունների պլանի, դրանց իրականացման ժամկետների, անհրաժեշտ ֆինանսական միջոցների սահմանումը, ներքին և արտաքին միջավայրի վերլուծությունը, նախորդ ռազմավարությունների վերլուծությունն ու գնահատումը:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների համար ռազմավարական արդյունավետ պլանավորումը, որը ներառում է գործողությունների կազմակերպման հստակ նկարագրեր, նպաստում է բուհի գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը, ինչպես նաև ապահովում է ուսումնական հաստատության ճկունությունն ու կայունությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Խաչատրյան Ռ., 2013, Ռազմավարական պլանավորումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, Երևան, Լինգվա:
2. Սուվարյան Յու., 2016, Մենեջմենթ: Դասագիրք բուհերի տնտեսագիտական մասնագիտությունների ուսանողների համար, Երևան, Տնտեսագետ:
3. Ансофф, И. 1979. Стратегическое управление. Нью-Йорк.
4. Веснин, В. Р. 2017. Стратегическое управление: Учебник. Москва: Проспект.
5. Маленков, Ю. А. 2011. Стратегический менеджмент: Учебник. Москва: Проспект.
6. Менеджмент в образовании: Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. 2016. Под ред. Трапцына С. Ю. Москва.
7. Поделинская, А. И., Бянкин, В. М. 2005. Стратегическое планирование: учебное пособие. Улан-Удэ: ВСГТУ.

8. Шифрин, М. Б. 2009. Стратегический менеджмент. Изд. 2-е. Санкт – Петербург: Питер.
9. Bryson, J. 2018. Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations. A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement. Fifth Edition.
10. Chandler, A. 1990. Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise. The Mit Press. Massachusetts Institute of Technology.
11. Cowley M. and Domb E., 1997. Beyond Strategic Vision. Effective Corporative Action with Hoshin Planning. New York.
12. Goodstein L., Nalan T., Pfeiffer J. 1993. Applied Strategic Planning. A Comprehansive Guide. McGraw-Hill.
13. Hinton K., 2012. A Practical Guide to Strategic Planning in Higher Education. Society for College and University Planning.
14. Nicols, F. 2016. Strategy, Strategic Management, Strategic Planning and Startegic Thinking.
15. Snyder N. and Glueck W., 1980. How Managers Plan-The Analysis of Managers' Activities. Volume 13. Issue 1.
16. Blackerby Ph., History of Strategic Planning, <http://www.blackerbyassoc.com/history.html>
17. Nicols, F. 2012. Strategy: Definitions and Meaning. http://www.nickols.us/strategy_definition.htm

ПАПОЯН АРКАДИЙ, АРПИНЕ СМБАТЯН - ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

Статья рассматривает основные задачи и особенности стратегического планирования в высших учебных заведениях. Во многих странах мира стратегическое планирование активно используется и развивается уже многие годы. Устойчивое развитие и конкурентноспособность вузов Республики Армении в прямую зависит от стратегического планирования и методов их реализации.

С каждым годом увеличивается потребность у студентов в получении качественного и полноценного образования. Для этого необходимо стратегическое планирование рассматривать как одно из возможностей обеспечения устойчивого развития высших учебных заведений. Основная роль стратегического планирования заключается в определении научно-образовательной среды и механизма создания конкурентных преимуществ высшего учебного заведения.

PAPOYAN ARKADI, SMBATYAN ARPINE - ISSUES OF STRATEGIC PLANNING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF ARMENIA

The article touches upon the issue of strategic planning in higher education institutions. In many countries of the world, strategic planning has been actively developing for many years. Sustainable development and competitiveness of the universities in the Republic of Armenia directly depend on strategic planning and methods for their implementation.

Every year the need for students to obtain a high-quality and comprehensive education is increasing. For this reason, strategic planning must be considered as one of the possibilities for ensuring the sustainable development of higher education institutions. The main role of strategic planning is to determine the scientific and educational environment and the mechanism for creating the competitive advantages of a higher education institution.

ՀՏԴ 37.017.922

**ՀՀ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՆԵՐԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ
ՄՈԴԵԼԻ ՆԵՐԴՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱԴՐՈՒՑԹՆԵՐԸ**

ՕՇԱՆՑԱՆ ԼԻԼԻԹ

Հանձնված է՝ 09.11.2018թ.
Ընդունված է՝ 24.11.2018թ.

Сдана: 09.11.2018
Утверждена: 24.11.2018
Submitted on: 09.11.2018
Approved on: 24.11.2018

Հոդվածում ներկայացվում են մոտիվացիա հասկացության դերն ու նշանակությունը ՀՀ հանրակրթական դպրոցի մանկավարժական անձնակազմի կատարողականի արդյունավետության գործում: Հոդվածում քննարկվում են ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում կիրառման համար առաջարկվող ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման ներդպրոցական կառավարման մոդելի հայեցակարգային շրջանակը, մոդելի նպատակը, փուլերն ու ազդեցությունը, ինչպես նաև այդ մոդելի կիրառման համար անհրաժեշտ ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման պայմանները:

Հիմնաբառեր. մոտիվացիա, մասնագիտական մոտիվացիա, մանկավարժական մոտիվացիա, մասնագիտամանկավարժական մոտիվացիա, ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման ներդպրոցական կառավարման մոդել, ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման մանկավարժական պայմաններ:

Հայաստանի Հանրապետության անկախացման, հետագա տնտեսական ազատականացման պայմաններում հանրակրթության համակարգը մշտապես եղել է պետության ու տնտեսության զարգացման առանցքային ոլորտներից և մնացել պետական մարմինների ուշադրության կենտրոնում, քանի որ պետության և հասարակության զարգացումն ապահովող ու հասարակությունն ձևավորող դերակատարներից է հանրակրթական դպրոցը: Հասարակության կրթության գործում անփոխարինելի է ուսուցչի դերը, քանի որ մանկավարժներն իրենց աշխատանքի միջոցով սովորողներին փոխանցում են համամարդկային արժեքները՝ ազնվությունը, մարդասիրությունը, ազգային արժեքները՝ հայրենասիրությունը, ազգասիրությունն ու ազգապահպանությունը, ձևավորում նրանց

արժեհամակարգը և անհատականությունը: Հանրակրթության զարգացման գրավականը մարդկային ռեսուրսներն են՝ իրենց գիտելիքներով, հմտություններով ու կարողություններով, իսկ ուսուցիչների կատարողականի արդյունավետության բարձրացման գործում նշանակալի է աշխատակիցների մոտիվացիայի դերը: Հանրակրթության համակարգում ներգրավված մարդկային ռեսուրսների մոտիվացիան ուղղակիորեն անդրադառնում է հանրակրթության որակի նախապես սահմանված կրթական վերջնարդյունքների ու սովորողների ուսումնառության վրա:

Աշխատակիցների մոտիվացումը ղեկավարների կողմից մշակվող կառավարման քաղաքականությունն է, որի նպատակն է կազմակերպություններում բարձրացնել աշխատանքի արդյունավետությունը (Shadare et al., 2009): Աշխատանքի մոտիվացիան բնութագրվում է նաև որպես անձի հոգեբանական դրսևորում, որը հատկորոշում է կազմակերպությունում տվյալ անձի վարքագծի ուղղվածությունը (George and Jones, 2008:183): Ըստ մեկ այլ մոտեցման՝ մոտիվացիան կազմակերպական նպատակների հասնելու ձգտումն է (Lussier, Hendon, 2013:290): Կազմակերպություններն աշխատակիցների նպատակների հասնելու ձգտումը կիրառում են որպես վերջինների աշխատանքային վարքագծի ուղղորդման միջոց:

Ըստ Մարդկային ռեսուրսների կառավարման ընկերության (Society for Human Resource Management, 2010)՝ մոտիվացիան սովորաբար դիտարկվում է որպես անձի հոգեբանական դրսևորում, որը սահմանում է աշխատակցի՝ ջանք գործադրելու մակարդակը, խոչընդոտներին դիմակայելու կարողությունը: Մոտիվացիան անձի գործունեության խթան է, ներքին և արտաքին գործոնների ամբողջություն, որն անձին դրդում է կատարելու գործողություններ՝ որոշակի նպատակների հասնելու կամ գործողության ընթացքից բավարարվածություն ստանալու համար:

Մասնագիտական մոտիվացիան բաղկացած է «ցանկանում եմ» (հետաքրքրություն մասնագիտության նկատմամբ, դրանով զբաղվելու ցանկություն), «կարող եմ» (սեփական կարողությունների գիտակցում, որոնք համապատասխանում են մասնագիտության պահանջներին) և «անհրաժեշտ է» (մասնագիտության հասարակական դերի գիտակցումը) մոտիվներից (Ничулина, 2008:304): Ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիան անձի կողմից մանկավարժական գործունեություն ծավալելու և համապատասխան ոլորտի գիտելիքներ, հմտություններ ու կարողություններ սովորողներին փոխանցելու ձգտումն է, որն հատկորոշում է ուսուցչի աշխատանքային վարքագիծը:

Մոտիվացիան ազդեցություն է ունենում մանկավարժների աշխատանքի որակի, ստեղծագործականության և

նախաձեռնողականության վրա (Гарина и др, 2012:60): Մանկավարժական մոտիվացիան մասնագիտական մոտիվացիայի բաղադրիչներից է, մանկավարժական գործունեության կայուն, գերիշխող մոտիվների համախումբ, որոնք ձևավորում են մանկավարժի արժեքային համակարգը և ուղղորդում նրա գործունեությունը (Мижериков, Ермоленко, 2002: 55): Մանկավարժական մոտիվացիան անձի կողմից մանկավարժի մասնագիտության ընտրության և դրանով մասնագիտական գործունեություն ծավալելու գիտակցումն է՝ հիմնված ներքին կամ արտաքին մոտիվների գերակայության վրա:

Մասնագիտամանկավարժական մոտիվացիան մանկավարժի ուսումնադաստիարակչական գործունեությամբ զբաղվելու ձգտումն է, որը հասկորոշում է ուսուցչի մասնագիտական և մանկավարժական գործունեության կատարողականն ու աշխատանքի արդյունավետությունը: ՀՀ հանրակրթական դպրոցի ղեկավարության ուշադրության կենտրոնում պետք է լինեն մանկավարժական անձնակազմի մասնագիտամանկավարժական մոտիվացիայի հիմնահարցերը, քանի որ վերջինիս զարգացման միջոցով հնարավոր է ապահովել ուսուցիչների աշխատանքի բարձր կատարողական, ուսումնական գործընթացի արդյունավետություն և հանրակրթության մատուցած ծառայությունների բարձր որակ: Այդ նպատակով դպրոցի ղեկավարությունը պետք է իրականացնի ուսուցչակենտրոն կառավարում, քանի որ ուսուցիչն է ողջ ուսումնական գործընթացի առանցքը: Ուսուցչի աշխատանքի շնորհիվ են աշակերտները ստանում համապատասխան գիտելիքներ, հմտություններ, կարողություններ, կատարում մասնագիտական կողմնորոշում: Հաշվի առնելով կրթության համակարգում տեղի ունեցող փոփոխությունները, հանրակրթության և մանկավարժական անձնակազմի զարգացմանն ուղղված միտումները՝ առաջարկվում է ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում ներդնել ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման ներդպրոցական կառավարման մոդել:

Մոդելի նպատակը ներդպրոցական կառավարման միջոցով ուսուցիչների մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացումն է: Մոդելի ներդնումը հնարավորություն կտա ապահովել ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման մանկավարժական պայմանները, ինչը կխթանի ուսուցիչների մոտ մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացումը և հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում մատուցվող ծառայությունների որակի բարձրացումը: Ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման ներդպրոցական կառավարման մոդելի հիմքում ընկած է երկու հիմնական գաղափար.

1. առաջարկվող մոդելի ներդրման միջոցով հնարավոր է ստեղծել այնպիսի մանկավարժական պայմաններ, որոնք միտված են զարգացնելու ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիան.

2. ուսուցչի մասնակցային որոշումների կայացման ապահովումը նպաստում է վերջինիս մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացմանը (Թովուզյան, Օհանյան, 2017:14):

Ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման գործընթացն իրականացվում է՝ հիմնվելով հետևյալ սկզբունքների վրա.

- **Փոխգործակցության**, որի շրջանակներում դպրոցի ղեկավարությունը պետք է գիտակցի յուրաքանչյուր ուսուցչի հետ համագործակցության կարևորությունը դպրոցի առաքելության ու սահմանված չափորոշիչների բավարարման գործընթացներում:
- **Արդարության** սկզբունքի շրջանակներում նախատեսվում է մանկավարժական անձնակազմի նկատմամբ անկողմնակալ վերաբերմունք և բոլորի համար հավասար մասնագիտական ու մանկավարժական զարգացման պայմանների, ստեղծագործականության, ինքնուրույնության ու նախաձեռնողականության ազատության ապահովում:
- **Միասնականության** սկզբունքը ենթադրում է մանկավարժական անձնակազմի համակարծրություն դպրոցի որդեգրած ռազմավարության և նպատակների իրականացման նկատմամբ:
- **Ուսուցչակենտրոնության** սկզբունք, որի շրջանակներում պետք է լինի դպրոցի ղեկավարության այն դիրքորոշումը, որ առանց յուրաքանչյուր ուսուցչի ցանկության, մոտիվացված աշխատանքի և բարձր կատարողականի հնարավոր չէ ապահովել հանրակրթության բարձր որակ:

Գծապատկեր 1-ում ներկայացված է ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման համար առաջարկվող մոդելը.

ԳԾԱՊԱՏԿԵՐ 1. ՌԻՍՈՒՑՉԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՄՈՏԻՎԱՅԻԱՅԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՆԵՐԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՄՈՂԵԼ

Մոդելի նպատակը		
ներդպրոցական կառավարման միջոցով ուսուցիչների մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացումն է:		
Սկզբունքները		
Փոխգործակցության	Արդարության	Միասնականության
Կառուցվածքային մաս		
Փուլ 1. Դպրոցի գործունեության ռազմավարական պլանավորում		
Մանկավարժական անձնակազմի պահանջմունքների ու կարիքների վերհանում և վերլուծություն	Դպրոցի կարիքների որոշման ռազմավարական ծրագրի մշակման և իրականացման գործընթացում մանկավարժական անձնակազմի մասնակցության ապահովում	
Փուլ 2. Ուսուցչի կարիերայի պլանավորում		
Փուլ 2. 1 Ուսուցչի կարիերայի անհատական պլանավորում	Փուլ 2. 2 Ուսուցչի կարիերայի ինստիտուցիոնալ պլանավորում	
Ուսուցչի մանկավարժական կարիերայի անհատական պլանավորում Ուսուցչի մասնագիտական կարիերայի անհատական պլանավորում Ուսուցչի վարչական կարիերայի անհատական պլանավորում	Ուսուցչի մասնագիտամանկավարժական զարգացման կարիքների հատկորոշում Ուսուցչի որակավորման տարակարգի ստացման պայմանների վերաբերյալ տեղեկացվածության ապահովում	
Փուլ 3. Ուսուցչի կարիերայի զարգացման ապահովում		
Ուսուցչի մանկավարժական և մասնագիտական կարիերաների զարգացման ապահովում	Ուսուցչի մանկավարժական, մասնագիտական և վարչական կարիերաների զարգացման խթանում	
Փուլ 4. Ուսուցչի կատարողականի արդյունավետության գնահատում		
Ուսուցչի մանկավարժական և մասնագիտական գործունեության գնահատում	Գնահատման արդյունքների վերլուծություն	
Փուլ 5. Ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացմանը նպաստող մշակույթի խթանում		
Մանկավարժական գործունեության մոտիվացման միջավայրի խթանում	Ուսուցչի ստեղծագործականության խթանում	Ուսուցչի ինքնուրույնության և նախաձեռնողականության խթանում
Մոդելի արդյունքը՝		
ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման մանկավարժական պայմանների, աշակերտին մոտիվացնելու ունակ ուսուցչի առկայությունը և հանրակրթական ուսումնական հաստատությունում մատուցվող ծառայությունների բարձր որակի ապահովումն է:		

Առաջարկվող մոդելը սահմանում է վերոնշյալ հինգ փոխկապակցված շարունակական փուլերի իրականացումը, որոնք ներառում են ուսուցչի մասնագիտական գործունեության մոտիվացիայի զարգացման նպատակով համապատասխան գործողություններ:

Փուլ 1. Դպրոցի գործունեության ռազմավարական պլանավորում

- *Մանկավարժական անձնակազմի պահանջմունքների ու կարիքների վերհանում և վերլուծություն.* ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի վրա ազդող գործոնների, մանկավարժական գործունեությունը խթանող մոտիվների, պահանջմունքների ու դրանց լուծման ուղիների վերաբերյալ մանկավարժական անձնակազմի հետ համատեղ քննարկումների կազմակերպում, տարաբնույթ ուսումնասիրությունների իրականացում: Մանկավարժական անձնակազմի պահանջմունքների ու կարիքների վերհանման և վերլուծության գործընթացներում ուսուցիչների մասնակցությունը դպրոցի ղեկավարությանը հնարավորություն կտա ստանալ հավաստի տեղեկատվություն վերջիններիս մասնագիտական ու մանկավարժական կարիքների վերաբերյալ և գտնել դրանց բավարարման արդյունավետ ուղիներ:
- *Դպրոցի դպրոցի կարիքների որոշման, ռազմավարական ծրագրի մշակման և իրականացման գործընթացներում մանկավարժական անձնակազմի մասնակցության ապահովում.* մանկավարժական անձնակազմի հետ համատեղ դպրոցի առաքելության, միասնական նպատակների ու ռազմավարական գերակայությունների սահմանում, գործողությունների պլանավորման և իրագործման մեջ ուսուցիչների գործուն մասնակցություն: Դպրոցի կարիքների որոշման գործընթացում ուսուցիչների մասնակցությունը հնարավորություն կտա վերջիններիս առավել տեղեկացված լինել ուսումնական գործընթացի առաջնահերթությունների ու խնդիրների մասին: Արդյունքների վերլուծության և իրավիճակի փոփոխման գործընթացում մանկավարժական անձնակազմի մասնակցության ապահովումը խթանում է նրանց զբաղվելու մանկավարժական գործունեությամբ բարձրացնելով վերջիններիս ինքնագնահատականը, մասնագիտամանկավարժական մոտիվացիան:

Փուլ 2. Ուսուցչի կարիերայի պլանավորում

Մանկավարժական անձնակազմի կարիերայի պլանավորման ժամանակ պետք է հաշվի առնել մի կողմից՝ ուսուցչի կարողությունները, կարիքներն ու նպատակները, մյուս կողմից՝ դպրոցի զարգացման ռազմավարական պլանը, նրա երկարաժամկետ նպատակներն ու արդի մարտահրավերները: Այդ նպատակով առաջարկվում է 2-րդ փուլի

շրջանակներում իրականացնել երկու ենթափուլ՝ համապատասխան գործողություններով.

Փուլ 2.1. Ուսուցչի կարիերայի անհատական պլանավորում

Ուսուցչի մանկավարժական կարիերայի անհատական պլանավորումը կարող է ընդգրկել հետևյալ երեք ենթափուլերը.

- *Ուսուցչի մանկավարժական կարիերայի անհատական պլանավորում*
 - տարակարգ ունեցող ուսուցիչ (1-ին, 2-րդ, 3-րդ, 4-րդ),
 - վերապատրաստող ուսուցիչ,
 - հետազոտող ուսուցիչ,
 - մեթոդիստ ուսուցիչ,
 - հետբուհական որակավորում մանկավարժության ոլորտում:
- *Ուսուցչի մասնագիտական կարիերայի անհատական պլանավորում*
 - դպրոցում դասավանդվող ծրագրի ուսումնասիրում և տիրապետում,
 - առարկայի շրջանակներում սեփական դասավանդման մեթոդի մշակում և կիրառում,
 - գիտական աշխատությունների տպագրում (հոդվածներ, դասագրքեր, ուսումնամեթոդական ձեռնարկներ, գրքեր):
 - հետբուհական որակավորում մասնագիտության ոլորտում:
- *Ուսուցչի վարչական կարիերայի անհատական պլանավորում*
 - առարկայական մասնախմբի ղեկավար,
 - փոխտնօրեն (ուսումնական աշխատանքի գծով կամ ՄԿԱ (մասնագիտական կրթական աջակցություններ) գծով):

Դպրոցի ղեկավարությունն ուսուցչի կարիերայի անհատական պլանավորման ուղղորդման շրջանակներում պետք է նպաստի նաև դպրոցի մանկավարժական անձնակազմի ինստիտուցիոնալ և ուսուցչի կարիերայի անհատական պլանավորումների համապատասխանեցմանը:

Փուլ 2.2. Ուսուցչի կարիերայի ինստիտուցիոնալ պլանավորում

Ուսուցչի կարիերայի ինստիտուցիոնալ պլանավորման շրջանակներում դպրոցի ղեկավարությունը պետք է իրականացնի հետևյալ գործողությունները.

- *Ուսուցչի մասնագիտամանկավարժական զարգացման կարիքների հատկորոշում*. քանի որ ուսուցչի կարիերայի առաջընթացն ընդգրկում է ուսուցչի մասնագիտամանկավարժական զարգացումը, այդ նպատակով դպրոցի ղեկավարությունը պետք է պարբերաբար իրականացնի մշտադիտարկումներ՝ պարզելու, թե ուսուցիչն ինչ

գիտելիքների (մանկավարժական, հոգեբանական, մասնագիտական, ընդհանուր կրթական) և հմտությունների (վերլուծական, կանխատեսման, պրոյեկտիվ, կազմակերպչական, զգայական (պերցեպտիվ), ռեֆլեկտիվ, հաղորդակցական) համալրման կարիք ունի: Ուսուցչի մասնագիտամանկավարժական զարգացման կարիքների վեր հանումը հնարավորություն կտա ուղղորդել մանկավարժին և վերացնել բացթողումները, ինչը կնպաստի ողջ ուսումնական գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը:

- *Ուսուցչի որակավորման տարակարգի ստացման պայմանների վերաբերյալ տեղեկացվածության ապահովում.* դպրոցի ղեկավարության կողմից տեղեկատվական միջոցառումների պարբերաբար կազմակերպում, որոնց ընթացքում ուսուցիչներին կներկայացվեն տեղեկություններ որակավորման տարակարգ ստանալու պայմանների, տարակարգի ստացման ընձեռած հնարավորությունների, դրա առավելությունների, տարակարգի բնութագրիչների, տարակարգերի շնորհման փաստաթղթերի ցանկի մասին: Ինչպես նաև կազմակերպվող սեմինարների ընթացքում մանկավարժներին խթանել, աջակցել և տեղեկատվություն տրամադրել գիտական հոդվածների հրատարակումների, դասագրքերի, ուսումնասօժանդակ ձեռնարկների ու աշխատությունների ստեղծմանը մասնակցությունների, վերապատրաստման դասընթացների վարմանը ընդգրկվածության և այլ արտադպրոցական մասնագիտամանկավարժական գործունեությամբ զբաղվելու հնարավորությունների մասին:

Կարիերայի զարգացումն աշխատանքային գործունեության կարևոր մոտիվներից է: Դպրոցի ղեկավարությունը պետք է պլանավորի մանկավարժական անձնակազմի կարիերայի առաջընթացը, քանի որ այն ապահովում է ուսուցիչների մասնագիտական և մանկավարժական զարգացումն ու խթանում մանկավարժների մոտիվացիայի, կատարողականի արդյունավետության ու արտադրողականության բարձրացմանը:

Փուլ 3. Ուսուցչի կարիերայի զարգացման ապահովում

- *Ուսուցչի մանկավարժական և մասնագիտական կարիերաների զարգացման ապահովում.* դպրոցի ղեկավարության խնդիրն է ապահովել ուսուցչի կարիերայի զարգացման հավասար պայմաններ: Դպրոցի ղեկավարությունը պետք է մշտապես դպրոցը համալրի համապատասխան մասնագիտական ու մանկավարժական գրականությամբ և նյութատեխնիկական բազայով: Ուսուցչի կարիերայի առաջընթացի ապահովման գրավականներից է մանկավարժական անձնակազմի տեղեկացվածության ապահովումը

կարիերայի զարգացման ձևերի, միջոցների ու ընձեռած հնարավորությունների վերաբերյալ:

- *Ուսուցչի մանկավարժական, մասնագիտական և վարչական կարիերաների զարգացման խթանում*. դպրոցի ղեկավարությունը պետք է պարզևստորումների, խրախուսանքների և երախտագիտության արտահայտման միջոցով խթանի ուսուցիչներին ունենալու մանկավարժական, մասնագիտական կամ վարչական կարիերաների զարգացում: Մանկավարժական անձնակազմի կողմից կարիերայի զարգացման շրջանակներում ձեռք բերված գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների կիրառումը կնպաստի ուսումնական գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը:

Փուլ 4. Ուսուցչի կատարողականի արդյունավետության գնահատում

Յուրաքանչյուր գործունեության արդյունավետության գնահատում ենթադրում է կատարողականի կառավարում, որը կազմակերպական նպատակների և մարդկանց կապի հաստատման միջոցով մարդկանց և թիմի զարգացմանն ուղղված ռազմավարական մոտեցում է՝ միտված կազմակերպական արդյունավետության բարձրացմանը (Խաչատրյան և ուր., 2015:536): Ժամանակակից գնահատումը՝ որպես մարդկային ռեսուրսների կառավարման գործիք, պետք է հիմնված լինի հետևյալ սկզբունքների վրա.

- կառավարել կարելի է միայն այն, ինչ չափելի է, և միայն անձնակազմի գնահատմամբ է հնարավոր մշակել մարդկային ռեսուրսների կառավարման ռազմավարություն՝ հաշվի առնելով կազմակերպության ներքին ռեսուրսներն ու ավանդույթները, ինչպես նաև արտաքին միջավայրի ընձեռած հնարավորությունները.
- անհատական պարզևստորումները կարող են շուկայական տնտեսությունում կարևոր խթան դառնալ մասնագիտական աշխատանքի համար (Кириллова, 2006):
- *Ուսուցչի մանկավարժական և մասնագիտական գործունեության գնահատում*. ուսուցչի գործունեության գնահատումը ներառում է հետևյալ բաղադրիչները՝ ուսումնական, մեթոդական, գիտական, դաստիարակչական, կազմակերպական:

Թվարկված գնահատման բաղադրիչների ամբողջականությունն արտացոլում է ուսուցչի ողջ մանկավարժական գործունեության աշխատանքի համակողմանի և բազմագործոն գնահատականը: Մանկավարժական գործունեության գնահատումն ուսումնական հաստատության արդյունավետ գործունեության բաղադրիչներից է և կառավարման հիմնական գործառույթների (պլանավորման, կազմակերպման, ղեկավարման, մոտիվացման և վերահսկման) տրամաբանական շարունակությունը (Павлова, Блинов, 2015):

Մանկավարժական և մասնագիտական գործունեության արդյունավետության գնահատումը միտված է ուսուցիչների համար տեսանելի դարձնել իրենց կատարած աշխատանքը, ինչպես նաև վեր հանել թերացումները և բարեփոխումների ուղղությունները:

- *Գնահատման արդյունքների վերլուծություն.* ուսուցչի մանկավարժական և մասնագիտական գործունեության արդյունավետության գնահատումից հետո անհրաժեշտ է իրականացնել ստացված արդյունքների վերլուծություն, ինչը հնարավորություն կտա վեր հանելու խնդիրները (փոքրաքանակ կոլեկտիվներում՝ (մինչև 30 ուսուցիչ) անհատապես, իսկ մեծաքանակներում՝ (31 և ավել ուսուցիչ) խմբային) և մատնանշել դրանց լուծման ուղիները:

Փուլ 5. Ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացմանը նպաստող մշակույթի խթանում

Ուսուցչի աշխատանքի վրա ազդում են բազմաթիվ ներքին և արտաքին գործոններ: Այդ գործոնների թվում կարևորվում է կազմակերպական մշակույթը, որը արժեքների, չափանիշների և համոզմունքների շարք է, միմյանց վրա փոխազդող նյութական և հոգեդեմոստրիկ նյութերի դրսևորումների համակարգ, որը բնորոշում է տվյալ կազմակերպությունը, արտացոլում է նրա յուրահատկությունները և արտահայտվում աշխատողների վարքագծում ու փոխազդեցություններում (Խաչատրյան և ուր., 2015:536):

Ներդպրոցական կառավարման շրջանակներում առանձնացվել են հետևյալ երեք գործոնները, որոնք մեծապես ազդում են մանկավարժի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման համար նպաստավոր մշակույթի ձևավորման վրա.

- *Մանկավարժական գործունեության մոտիվացման միջավայրի խթանում.* մանկավարժական գործունեության մոտիվացման միջավայրի ձևավորման վրա ազդում են բազմաթիվ գործոններ, որոնց թվում են մանկավարժական անձնակազմի կողմից իրենց կատարած աշխատանքի հանձնառությունը, դպրոցի կառավարման քաղաքականությունն ու ընթացակարգերը, դպրոցի ավանդույթները, արժեքներն ու նորմերը, կոնֆլիկտների կառավարման առանձնահատկությունները, աշխատանքի կատարողականի վերահսկման ու գնահատման ձևերը և այլն: Յուրաքանչյուր բաղադրիչի օժանդակմամբ դպրոցի ղեկավարությունը պետք է ձևավորի այնպիսի կազմակերպական միջավայր, որը կնպաստի մանկավարժական անձնակազմի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացմանը:

- *Ուսուցչի ստեղծագործականության խթանում.* դպրոցի ղեկավարությունը, կիրառելով ներդպրոցական կառավարման բոլոր հնարավորությունները (խրախուսանքներ, շնորհակալագրեր, պարգևատրումներ և այլն), պետք է խթանի ուսումնական գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը նպաստող յուրաքանչյուր ստեղծագործ մոտեցում, օժանդակի և աջակցի մանկավարժներին նորարարությունների, նոր գաղափարների ու մտքերի իրականացման գործում: Ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը մեծապես պայմանավորված է ուսուցչի ստեղծագործականությամբ, որի միջոցով վերջինս սովորողներին է փոխանցում գիտելիքներ, ձևավորում աշխարհացայք և սովորելու մոտիվացիա:
- *Ուսուցչի ինքնուրույնության և նախաձեռնողականության խթանում.* վերահսկման և գնահատման համակարգերի կիրառմամբ ուսուցիչներին ուսումնական գործընթացում տրամադրել ինքնուրույն գործելու, որոշումներ կայացնելու, նոր գաղափարներ իրագործելու հնարավորություն: Ուսուցչին ինքնուրույնության տրամադրումը խթանում է նաև նրա նախաձեռնողականությունը, որի շնորհիվ մանկավարժը կարող է նախաձեռնել և իրականացնել մի շարք միջոցառումներ, որոնք սովորողների համար առավել կիստաքրքրացնեն և արդյունավետ կդարձնեն ուսումնական գործընթացը:

Ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման ներդպրոցական կառավարման մոդելի արդյունքն ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման մանկավարժական պայմանների, աշակերտին մոտիվացնելու ունակ ուսուցչի առկայությունը և հանրակրթական ուսումնական հաստատությունում մատուցվող ծառայությունների բարձր որակի ապահովումն է:

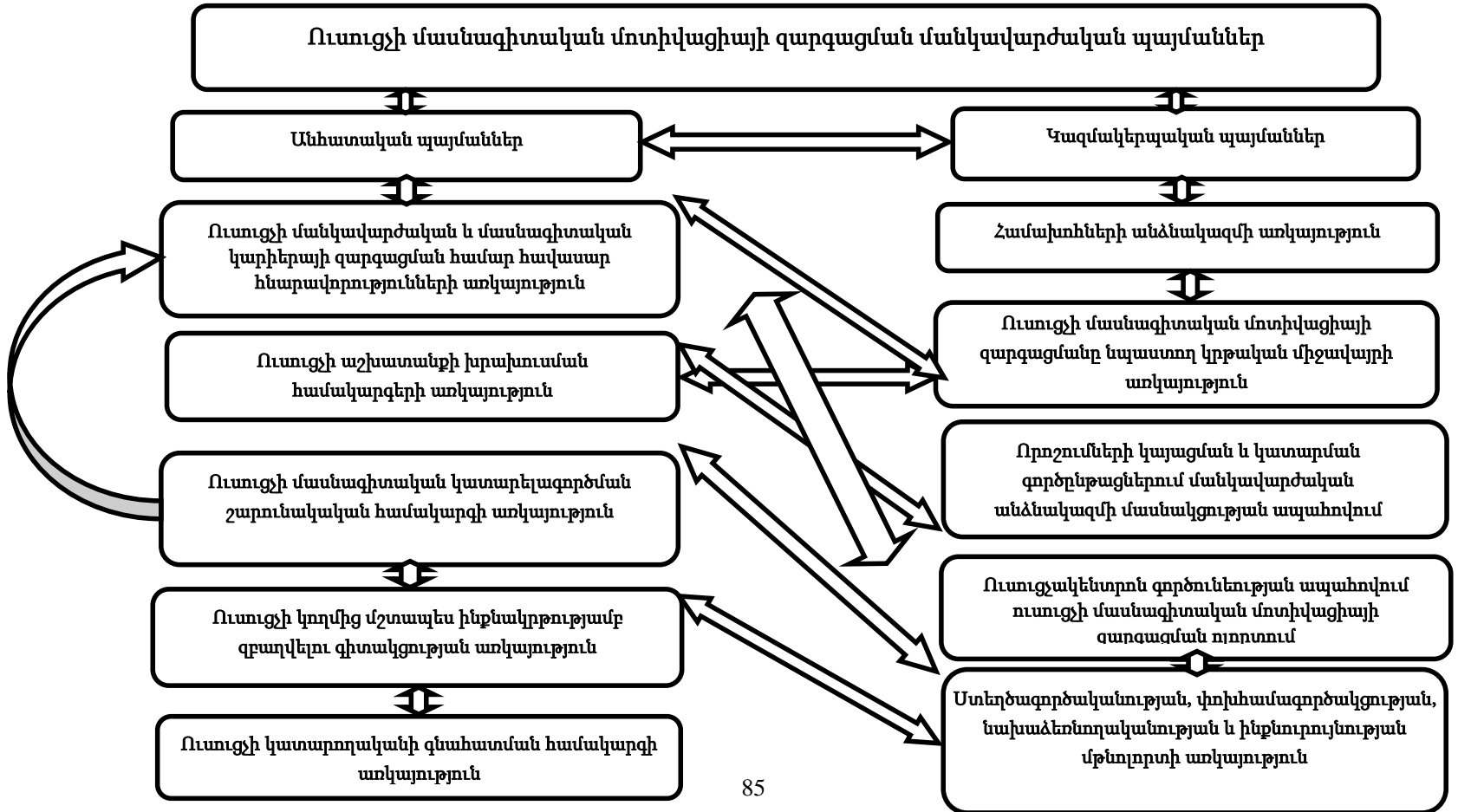
ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում կիրառման համար առաջարկվող ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման ներդպրոցական կառավարման մոդելի շրջանակներում համադրվել են մի շարք գործողություններ, որոնց որոշ մասը ենթադրվում է իրականացնել դպրոցի կանոնադրության և օրենքների շրջանակներում: Մակայն առաջարկվող մոդելը ներառում է մի շարք նոր կամ փոփոխության ենթարկված գործողություններ, որոնց շարքում են դպրոցի ռազմավարական պլանավորման գործում մանկավարժական անձնակազմի գործուն մասնակցության ապահովումը, ուսուցիչների կարիերայի զարգացման անհատական և ինստիտուցիոնալ պլանավորումն ու ապահովումը, ուսուցչի կատարողականի արդյունավետության գնահատումը:

Առաջարկվող մոդելի շրջանակներում կատարված գործողությունները ենթադրում են ոչ միայն ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացում, այլև ուսուցչի մասնագիտական վարքագծի փոփոխություն, որը դրականորեն կանդրադառնա ուսումնական գործընթացի արդյունավետության վրա: Առաջարկվող մոդելի ներդրումն ու կիրառումը մեծապես կնպաստի մանկավարժական անձնակազմի մասնագիտական և մանկավարժական գիտելիքների, հմտությունների, կարողությունների զարգացմանը, վերջիններիս դերի կարևորության բարձրացմանը դպրոցի կառավարման և ուսումնական ողջ գործընթացի կազմակերպման գործընթացներում:

Ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման ներդպրոցական կառավարման մոդելը դպրոցում արդյունավետորեն կիրառելու համար անհրաժեշտ է որպես հիմք ապահովել ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման մանկավարժական պայմանները, որոնց առկայությունը կխթանի մոդելի կիրառման արդյունավետության բարձրացումը: Առաջարկվող մոդելի և մանկավարժական պայմանների ապահովումն ու կիրառումը զգալիորեն կնպաստեն մանկավարժական անձնակազմի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացմանը՝ ապահովելով աշխատանքի արդյունավետություն և հանրակրթության որակի բարձրացում:

Ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման ներդպրոցական կառավարման մոդելի իրականացումը հնարավոր է հետևյալ մանկավարժական պայմանների առկայության դեպքում.

ԳԾԱՊԱՏԿԵՐ 2. ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՄՈՒՎԱԳԻԱՅԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐ



Ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման մանկավարժական պայմանները կարելի է բաժանել անհատական պայմանների և կազմակերպական պայմանների: Անհատական պայմանները ներառում են հետևյալները.

1. Ուսուցչի մանկավարժական և մասնագիտական կարիերայի զարգացման համար հավասար հնարավորությունների առկայություն: Դպրոցի ղեկավարությունը պետք է նպաստի ուսուցչի՝ որպես մանկավարժի գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների զարգացմանը, վերապատրաստումների, սեմինարների կազմակերպմանը և ուսուցիչների մասնակցության ապահովմանը, դպրոցում համապատասխան մանկավարժական ու մասնագիտական գրականության բազմազանության առկայությանը, քանի որ ուսուցչի մանկավարժական և մասնագիտական գիտելիքներով է պայմանավորված ուսումնական ողջ գործընթացի արդյունավետությունն ու սովորողների մոտ սովորելու մոտիվացիայի ձևավորումը:

Ուսուցչին իր գործադրած ջանքերի և մասնագիտական զարգացման արդյունքում կարող է տրամադրվել լիազորությունների ու պարտականությունների առավել լայն շրջանակ (առարկայական մասնախմբի ղեկավար, ուսումնական աշխատանքի գծով փոխստեղծ, ՄԿԱ գծով փոխստեղծ): Ուսուցչի մանկավարժական և մասնագիտական կարիերայի զարգացման համար հնարավորությունները պետք է լինեն հավասար, հասանելի յուրաքանչյուր մանկավարժի, իսկ դպրոցի ղեկավարության խնդիրն է ապահովել ուսուցիչների՝ այդ պայմաններից հավասարապես օգտվելու հնարավորությունը:

2. Ուսուցչի աշխատանքի խրախուսման համակարգերի առկայություն: Դպրոցի ղեկավարությունը կարող է կիրառել տարատեսակ խրախուսման համակարգեր, որոնք նպաստում են ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացմանը: Առաջարկվում է դպրոցներում կիրառել խրախուսման հետևյալ ձևերն ու մեթոդները, որոնք հնարավորություն կտան զարգացնելու մանկավարժական անձնակազմի մասնագիտական մոտիվացիան.

- երախտագիտության արտահայտումներ.
- պատվոգրերի տրամադրում.
- լրացուցիչ լիազորությունների տրամադրում.
- մանկավարժական և մասնագիտական աշխատանքի շրջանակներում որոշումների կայացման ազատություն.
- մասնագիտական և մանկավարժական զարգացման ապահովում.

- սոցիալական առավելությունների տրամադրում:

Երախտագիտության արտահայտումները կարող են ներառել կոլեկտիվի, աշակերտների, ծնողների և ուսումնական գործընթացի այլ շահակիցների ներկայությամբ ուսուցչի աշխատանքի նկատմամբ երախտագիտության արտահայտում, ուսուցչի աշխատանքի կարևորության գիտակցության բարձրացում և այլն: Դպրոցի ղեկավարությունը կարող է սահմանել դպրոցի ներսում «տարվա լավագույն ուսուցիչ», «տարվա լավագույն դասուղեկ» և այլ պատվոգրեր՝ կարևորելով ուսուցչի բարձր կատարողականը: Լրացուցիչ լիազորությունների տրամադրումը կարող է ներառել ուսուցչի մասնակցությունը ուսումնական գործընթացի վերահսկողությանը, մշտադիտարկումների անցկացմանը: Մասնագիտական և մանկավարժական զարգացման ապահովման շրջանակներում դպրոցի ղեկավարությունը ուսուցչին դպրոցի միջոցների հաշվին կարող է տրամադրել մասնագիտական ու մանկավարժական գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները զարգացնելու նպատակով սեմինարների, դասախոսությունների և դասընթացների մասնակցություն: Սոցիալական առավելությունների տրամադրումը կարող է ներառել դպրոցի միջոցների հաշվին ուղևորությունների, ճամփորդությունների և հանգստի կազմակերպում և այլն:

- 3. Ուսուցչի մասնագիտական կատարելագործման շարունակական համակարգի առկայություն:** Ուսուցչի մասնագիտական կատարելագործման շարունակական համակարգի առկայության ապահովման արդյունավետ միջոցներից է մանկավարժների շրջանում ուսուցչի որակավորման տարակարգի ստացման մասին տեղեկացվածության ապահովումը: Դպրոցի ղեկավարության կողմից պետք է իրականացվեն տեղեկատվական միջոցառումներ, որոնք կբարձրացնեն մանկավարժների տեղեկացվածության մակարդակն, ինչպես նաև տարակարգ ստանալու և մասնագիտական որակավորումը բարձրացնելու մոտիվացիան: Դպրոցի ղեկավարության ուշադրության կենտրոնում պետք է գտնվեն մանկավարժական անձնակազմի մասնագիտական զարգացումը, նրանց՝ ոլորտի մեջ ակտիվ գործունեության խթանումն ու օժանդակումը:
- 4. Ուսուցչի կողմից մշտապես ինքնակրթությամբ զբաղվելու գիտակցության առկայություն:** Ուսուցչի համար առավել քան կարևոր է ինքնակրթությամբ զբաղվելու բարձր գիտակցությունը, քանի որ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումը սովորողին հնարավորություն է տալիս ստանալու առավել բազմազան, նոր և

հետաքրքիր գիտելիքներ ոչ միայն ուսուցչի ու դասագրքի, այլև այլ միջոցներով: Ուսուցիչը պետք է շարունակաբար զարգացնի իր գիտելիքները ինչպես պաշտոնական և պարտադիր վերապատրաստումների շրջանակներում, այնպես էլ ինքնակրթությամբ զբաղվելու, մասնագիտական ու մանկավարժական գիտելիքները համալրելու միջոցով: Ուսուցիչների մոտ ինքնակրթությունը խրախուսելու ու ինքնակրթվելու գիտակցությունը բարձրացնելու նպատակով առաջարկվում է, որ դպրոցի ղեկավարությունը մշտապես դպրոցը հարստացնի մանկավարժական անձնակազմի մասնագիտական ու մանկավարժական զարգացման համար անհրաժեշտ գրականությամբ, տեղեկատվական նյութերով, լաբորատոր սարքավորումներով, ուսումնական գործընթացը հետաքրքրացնող նյութերով, համակարգչային տեխնոլոգիաներով:

- 5. Ուսուցչի կատարողականի գնահատման համակարգի առկայություն:** Ուսուցչի մասնագիտական և մանկավարժական գործունեության մշտադիտարկումն ու գնահատումը մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացիայի զարգացման կարևորագույն բաղադրիչներից է, քանի որ գնահատման միջոցով է մանկավարժը տեսնում իր կատարած աշխատանքի արդյունքները և թերացումները: Առաջարկվում է մանկավարժի աշխատանքի գնահատման հետևյալ տարբերակը, որն առավելապես կարող է արտահայտել ուսումնական տարվա ընթացքում ուսուցչի գործադրած ջանքերը: Հանրակրթական ուսումնական հաստատության ուսուցչի որակավորման տարակարգի բնութագրիչներից է ուսուցչի վարպետության մակարդակը, որը որոշվում է «ուսուցչի մասնագիտական գործունեության ընդհանրական գնահատման չափանիշների ձևաթղթի» (Ձև 1) և համապատասխան հարցաթերթերի (գործընկերոջ հարցաթերթ (Ձև 2), սովորողի հարցաթերթ (Ձև 3), ծնողի հարցաթերթ (Ձև 4), ուսուցչի ինքնագնահատման հարցաթերթ (Ձև 5)) միջոցով (Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարարի 926-Ա/Ք հրաման, 18.09.2014թ.): Առաջարկվում է ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում յուրաքանչյուր ուսուցչի համար ուսումնական տարվա ավարտին (անկախ նրանից, թե տվյալ ուսուցիչը ստանալու է տարակարգ, թե՛ ոչ) անցկացնել մանկավարժի գործունեության ամբողջական գնահատում: Նմանօրինակ գնահատումը դպրոցի ղեկավարությանը հնարավորություն կտա բացահայտելու տվյալ ուսուցչի ուժեղ և թույլ կողմերը, մասնագիտական զարգացման ուղղությունները և հնարավորությունները: Կատարված

աշխատանքի գնահատումը մանկավարժի համար կարող է ծառայել որպես ներքին մոտիվացիայի զարգացման միջոց, քանի որ ողջ ուսումնական տարվա ընթացքում մասնագիտական գործունեությունը գնահատվում է ուսումնական գործընթացի շահակիցների կողմից:

Կազմակերպական պայմանները ներառում են հետևյալները.

- 6. Համախոհների անձնակազմի առկայություն:** Ուսումնական գործունեության արդյունավետության բարձրացման նպատակով դպրոցի ղեկավարությունը մանկավարժական անձնակազմի շրջանում պետք է ստեղծի համակարծրության մթնոլորտ, որ ողջ անձնակազմն ունենա միասնական նպատակ, այլապես ուսուցիչների մոտ չի զարգանա մասնագիտական մոտիվացիան, ինչը բացասաբար կանդրադառնա մանկավարժների աշխատանքի կատարողականի, սովորողների ուսումնառության և հանրակրթական ուսումնական հաստատության մատուցած կրթական ծառայությունների որակի վրա:
- 7. Ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացմանը նպաստող կրթական միջավայրի առկայություն:** Ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացմանը նպաստող կրթական միջավայրը ներառում է դպրոցի կառավարման մի շարք առանձնահատկություններ, որոնց շարքում են կառավարման գործառույթները, կառավարման ոճը, կոնֆլիկտների կառավարման քաղաքականությունը, կազմակերպական մշակույթը: Մոտիվացնող կազմակերպական մշակույթը դրականորեն է անդրադառնում մանկավարժական անձնակազմի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման վրա, քանի որ այն, ներառելով դպրոցում ընդունված արժեքներն ու նորմերը, անուղղակի կերպով ազդում է ուսուցչի աշխատանքի կատարողականի վրա: Ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման համար անհրաժեշտ է որպես մոտիվացնող մշակույթի բաղադրիչ ներառել նաև մանկավարժական անձնակազմի գործուն մասնակցությունը դպրոցի գործունեության արդյունքների վերլուծության և հաշվետվողականության գործընթացներում: Դպրոցի ղեկավարության խնդիրն է կիրառելով համապատասխան գործիքակազմ՝ ստեղծել այնպիսի միջավայր, որի առկայությունը կխթանի ուսուցիչներին կատարելու իրենց մանկավարժական գործունեությունը:
- 8. Որոշումների կայացման և կատարման գործընթացներում մանկավարժական անձնակազմի մասնակցության ապահովում:** Մանկավարժական անձնակազմի մասնակցությունը դպրոցի գործունեության ռազմավարական պլանավորմանը,

մանկավարժական անձնակազմի պահանջմունքների և կարիքների ուսումնասիրմանը, ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի վրա ազդող մոտիվացնող գործոնների, պահանջմունքների բավարարման ուղիների վերաբերյալ քննարկումներին հնարավորություն կտան մանկավարժներին արտահայտելու իրենց դիրքորոշումներն առկա խնդիրների վերաբերյալ, իսկ դպրոցի ղեկավարությանը՝ գտնելու խնդիրների արդյունավետ լուծումներ: Դպրոցի ղեկավարությունը պետք է դա գիտակցի և մանկավարժական անձնակազմին ընդգրկի դպրոցի ռազմավարական կառավարման՝ մասնավորապես որոշումների կատարման գործընթացում: Մանկավարժական անձնակազմի մասնակցությունը վերոնշյալ գործընթացներին նրանց մոտ կբարձրացնի իրենց՝ որպես դպրոցի կարևոր մաս լինելու ինքնագնահատականը և մանկավարժական աշխատանքին ու դպրոցին նվիրված լինելու ցանկությունը: Իսկ համատեղ որոշում կայացնելու դեպքում առաջացած խնդիրների, բացթողումների ու մարտահրավերների լուծումները կլինեն առավել իրատեսական և արդյունավետ:

9. Ուսուցչակենտրոն գործունեության ապահովում ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման ոլորտում: Ուսուցիչը պետք է լինի դպրոցում իրականացվող բոլոր բարեփոխումների ու նորարարությունների հիմնասյունը, քանի որ առանց ուսուցչի մասնագիտական ու մանկավարժական գիտելիքների, հմտությունների, կարողությունների, մոտիվացված աշխատանքի ու բարձր կատարողականի հնարավոր չէ ապահովել հանրակրթության սահմանված որակ: Ուսուցիչը պետք է գտնվի դպրոցի ղեկավարության կողմից իրականացվող կառավարչական գործընթացների կենտրոնում, քանի որ սովորողի մոտ ուսուցչի միջոցով է ձևավորվում վերաբերմունքը դպրոցի, դասվանդվող առարկայի կամ մասնագիտության նկատմամբ:

10. Ստեղծագործականության, փոխհամագործակցության, նախաձեռնողականության և ինքնուրույնության մթնոլորտի առկայություն: Ուսուցչի ստեղծագործականության խթանումը ներառում է դպրոցի ղեկավարության դրական վերաբերմունքն, աջակցությունն ու գնահատումն ուսուցչի ստեղծագործ մոտեցումներին: Դպրոցի ղեկավարությունը չպետք է անտեսի ուսուցչի կողմից որևէ դրական նորարարական գաղափար. պետք է աջակցի վերջինիս, եթե նույնիսկ այն կապված է լրացուցիչ միջոցների և դպրոցական ողջ անձնակազմի միասնական աշխատանքի հետ:

Փոխհամագործակցության մթնոլորտն առավել քան կարևոր է ուսումնական գործընթացի արդյունավետ իրականացման համար, քանի որ բոլոր ուսուցիչները պետք է գործեն միասնական՝ փոխլրացնելով միմյանց ոչ միայն մասնագիտական, այլև մանկավարժական, հոգեբանական, դաստիարակչական գործընթացներում:

Դպրոցի ղեկավարությունը պետք է խրախուսի ուսուցչի նախաձեռնողականությունը և աջակցի նրան այն կյանքի կոչելու հարցում: Ուսուցչի նախաձեռնողականության և ինքնուրույնության խթանման պայմանների շրջանակներում դպրոցի ղեկավարությունն ուսուցչին պետք է ընձեռի աշխատանքային ինքնուրույնություն, որն իր հերթին կբերի մանկավարժի գործունեության նախաձեռնողականության: Մանկավարժի աշխատանքի ինքնուրույնությունը չի ենթադրում վերահսկողական կամ գնահատման համակարգերի բացակայություն: Ինքնուրույնությունն անհրաժեշտ է անձի ստեղծագործականության բարձրացման և աշակերտների սովորելու գործընթացը հետաքրքիր դարձնելու համար, ինչը հնարավոր է իրականացնել նորանոր գաղափարների կիրառման, ժամանակակից կրթական ու տեղեկատվական միջոցների և սեփական գաղափարներն իրագործելու միջոցով:

Ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման մանկավարժական պայմանների ներդրումը դպրոցի կառավարման մեջ հնարավորություն կտա խթանելու ուսուցչի մանկավարժական և մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացումը: Առաջարկված բազմաբաղադրիչ պայմանները հիմք են ներկայացված մոդելի կիրառման համար, որոնց ապահովումը միտված է զարգացնելու դպրոցի մանկավարժական անձնակազմի ներուժը, պահպանելու ու բարելավելու տաղանդավոր մանկավարժների աշխատանքը: Ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման ներդպրոցական կառավարման մոդելի և ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման մանկավարժական պայմանների կիրառումը ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում հնարավորություն կտան զարգացնել մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացիան, նպաստել նրանց մասնագիտական ու մանկավարժական գիտելիքների, հմտությունների, կարողությունների համալրմանն ու դրականորեն ազդել հանրակրթության համակարգի որակի բարձրացման վրա:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Թովուզյան Ա., Օհանյան Լ., Ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի զարգացման ներդպրոցական կառավարման մոդելի կիրառումը ՀՀ դպրոցներում, Լինգվա, Երևան, 2017, էջ 12-28:

2. Խաչատրյան Ռ. և ուրիշներ, Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Լինգվա, Երևան, 2015:
3. Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարարի 926-Ս/Ք հրաման, 18.09.2014թ.:
4. George, J. M. and Jones, G. R. 2008. *Understanding and Managing Organisational Behaviour*, (5th Ed), Pearson Education Inc., Upper Saddle River, NJ.
5. Lussier R. N., Hendon J. R. 2013. *Human Resource Management*. SAGE, USA.
6. Shadare, O., Hammed, A., and Ayo, T. 2009. *Influence of Work Motivation, Leadership Effectiveness and Time Management of Employee*, Performance in some Selected Industries in Ibadan, Oyo State, Nigeria, *European Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, No. 16, 7-17.
7. Society for Human Resource Management. 2010. *Motivation in Today's Workplace: The Link to Performance*. SHRM Research Quarterly.
8. Гарина В. Ю., Гришук В. А., Ключникова В. Р., Херай О. А. 2012. *Проблемы мотивации в сфере образования*, Вестник Челябинского гос. университета., № 3 (257), с. 60-62.
9. Кириллова О. Г. 2006. *Система категорий в теории управления персоналом*. Учеб. пособие. КубГУ, Краснодар.
10. Мижериков В. А., Ермоленко М. Н. 2002. *Введение в педагогическую деятельность*, Изд. Педагогическое общество России, Москва.
11. Никулина И. В. 2008. *Мотивация профессионально-педагогической деятельности высшей школы*, Вестник СамГУ № 7 (66), Самара.
12. Павлова Ж. Г., Блинов Л. В. 2015. *Рейтинговая оценка - мотивационной потенциал активизации деятельности преподавателя высшей школы*, Журнал Современные проблемы науки и образования. № 6, <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23812>

ОГАНЯН ЛИЛИТ - ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧИТЕЛЯ В ШКОЛАХ РА

В статье представлены роль и значение концепции мотивации в эффективности работы педагогических кадров общеобразовательных школ РА. В статье обсуждаются модель внутришкольного управления для развития профессиональной мотивации учителя, цели, этапы и влияние модели, а также условия для развития профессиональной мотивации учителя.

OHANYAN LILIT - IMPLEMENTATION PROBLEMS OF SCHOOL MANAGEMENT MODEL FOR DEVELOPING PROFESSIONAL MOTIVATION OF TEACHERS IN THE RA

The article deals with the role and significance of the motivation of the pedagogical staff performance efficiency at the public schools of the RA. The article analyzes school management model for the development of teacher professional motivation. This model is suggested to be applied at the Armenian schools. This article also stipulates goals, stage and impact of model on the conditions of the professional motivation development.

**Լ. ՎԻԳՈՏՄԿՈՒ ՍՈՑԻԱԼ-ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՏԵՍՈՒԹՅԱՆ
ՀԻՄՆԱԴՐՈՒՅԹՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՌԻՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ԵՎ
ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ**

ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ԱՆԱՀԻՑ

Հանձնված է՝ 09.11.2018թ.
Ընդունված է՝ 24.11.2018թ.

Сдана: 09.11.2018
Утверждена: 24.11.2018
Submitted on: 09.11.2018
Approved on: 24.11.2018

*Հիմնաբառեր՝ Վիգոտսկու ժառանգությունը, կրթություն, ուսումնառության
և զարգացման տեսություն, մշակութային իրակություններ, «անձի
զարգացման մերձակա գոտի» (ԱԶՄԳ), «համագործակցային լսարան»:*

Սոցիալ-մշակութային տեսությունը առաջին անգամ զարգացրել է ռուս հոգեբան Լև Վիգոտսկին իր աշխատանքներում: Թեպետ Վիգոտսկու աշխատանքները սկզբունքորեն քննարկում են երեխաների ուսումնառության և զարգացման գործընթացները, սակայն նույնական գործընթացները նկատելի են նաև չափահասների ուսումնառության ընթացքում: Նրա տեսությունը հեղափոխություն էր մանկավարժության, կրթության հոգեբանության, օտար լեզուների ոլորտում:

Սույն հոդվածում անդրադարձ է կատարվում նրա ժառանգությանը՝ մասնավորապես ուսուցման և ուսումնառության տեսանկյունից:

Յուրաքանչյուր սերնդի սոցիալականացումն ու մշակութային արժեքների պահպանումը եղել են մարդկային գործունեության ինտեգրված մասը: 21-րդ դարում, երբ կրթությունը հանդես է գալիս տարբեր ձևերով (վիրտուալ ուսուցում, հեռավար ուսուցում, լսարանային ուսուցում), անհրաժեշտ է մարդկության և պատմության ընդհանուր փորձի փոխանցումը:

Ինչպիսի՞ն պետք է լինի ժամանակակից կրթական միջավայրը/լսարանը, ի՞նչ դերակատարություն կարող է ունենալ սոցիալ-մշակութային տեսությունը ժամանակակից կրթության համատեքստում: Ի՞նչ ճանապարհով պետք է ընթանան ուսուցումն ու ուսումնառությունը այսօրվա Հայաստանում: Վիգոտսկու սոցիալ-մշակութային տեսության հետազոտությունների վերլուծությունները կարող են տալ որոշ հարցերի պատասխաններ կրթության բնագավառում: Ուստի ինքնանպատակ չէ կրթության համատեքստում անդրադարձը Վիգոտսկու ուսումնառության

և զարգացման տեսությանը, հատկապես այդ տեսության առանցքային բաղադրիչին՝ ԱԶՄԳ-ին:

Նկատի առնելով հայալեզու մասնագիտական գրականության մեջ Լ. Վիգոտսկու տեսության վերլուծությունների բացակայությունը՝ հոդվածի նպատակն է ժամանակակից կրթության բարեփոխումների համատեքստում ներկայացնել Գ. Ուելսի՝ Վիգոտսկու ժառանգության վերլուծությունը: Այն կարող է օգտակար լինել կրթության, ուսումնական գործընթացի և ուսումնառության ուղղությունը սոցիալ-մշակութային համաշարում դիտարկելու առումով: Վիգոտսկու գաղափարները ազդել են կրթության համակարգի փոփոխությունների վրա՝ կարևորելով սովորողի ակտիվ դերը իր սեփական ուսումնառության մեջ, ինչպես նաև խթանելով ուսուցիչ-ուսանող համագործակցությունը՝ որպես փոխադարձ ուսուցման փորձի փոխանակում: Վիգոտսկու տեսությունից հետո հետազոտողները սովորողին սկսեցին դիտարկել «ոչ թե որպես անհատի, այլ որպես մեծ խմբի՝ դասարանի, ընտանիքի, հասարակության մեկ անդամի»:

Սա կարծես թե արդեն նախանշում է ժամանակակից կրթության մեջ նոր ուղղություն՝ նոր դերակատարներով: Վիգոտսկուն մտահոգել են մարդկային զարգացման շրջանակը և արագությունը, այն է՝ ինչպես են մարդիկ իրենց կարճ կյանքի հետագծում նախնական կենսաբանական ընդունակություններից առաջ ընթանում այդքան տարբեր ուղղություններով [Wells 1999a: 3]:

Մանկավարժի համար այս մտահոգությունը կվերաբերի յուրաքանչյուր անհատի զարգացմանը և այդ զարգացման գործընթացում պաշտոնական(ֆորմալ) կրթության ունեցած դերին:

Վիգոտսկին 20-րդ դարի առաջին հոգեբանն էր, ով մատնանշեց մշակույթի դերակատարությունը անձի բնույթի վրա և ընդգծեց սոցիալական համատեքստի կարևոր դերը ճանաչողական և սոցիալական զարգացման վրա: Նա ուշադրություն է հրավիրել մշակութային իրակությունների (արտիֆակտ) բազմազանության վրա, նշելով, որ մեկ մշակույթի կամ ենթամշակույթի մեջ մեծացած երեխաների զարգացումը միանգամայն տարբեր կարող է լինել այլ հասարակությունում և մշակույթում մեծացած երեխաների զարգացումից: Ուստի մեկ մշակույթի զարգացման փորձառությունները որպես նորմ չեն կարող օգտագործվել մեկ այլ մշակույթում մեծացած երեխաների համար [Vygotsky 1930: 75-77]:

Վիգոտսկու տեսության **առաջին** առանձնահատկությունն այն է, որ անհատի զարգացումը հասկանալու համար առաջարկվում է քննել ոչ միայն անհատներին, այլև այն հասարակական և նյութական միջավայրերը, որում նրանք փոխազդում են իրենց զարգացման ընթացքում: Ավելին, Վիգոտսկին նկատեց, որ մի կողմից՝ այս միջավայրը մշտապես փոփոխվում է, և որ մարդկային զարգացման պատմությունը չի

կարող հասկացվել առանց այն սոցիալական խմբերի պատմությունը հաշվի առնելու, որի անդամ է դառնում անհատը: Մյուս կողմից՝ դա կարող է հասկացվել իրական ժամանակի ընթացքում տեղի ունեցող որոշակի սոցիալական իրադարձությունների ժամանակ, երբ անհատը հաջողությամբ մասնակցել էր դրանց:

Վիգոտսկու տեսության **երկրորդ** հիմնական առանձնահատկությունը, այն է՝ իրականությունների (արտիֆակտ) միջնորդավորված դերը գործունեության մեջ, Վիգոտսկին բխեցնում էր պատմության և մարդկության ընդհանուր փորձից: Ուելսը Վիգոտսկու որդեգրած պատմական տեսակետը անվանվում է «**գենետիկ մոտեցում**»:

Մարդը չի սահմանափակվում միայն իր կենսաբանական ժառանգությամբ, այլ ծնվում է այնպիսի միջավայրում, որը ձևավորվել է նախորդ սերունդների գործունեության մեջ և շարունակվում է ներկայում: Հետևաբար մարդը կենսաբանական ժառանգության հետ մեկտեղ կրում է նաև մշակութային ժառանգությունը իրականությունների մեջ և դա կիրառում անհատական միջավայրում ու փոխգործակցում այլ մարդկանց հետ:

Սրանից բխում է Վիգոտսկու տեսության **երրորդ** կարևոր առանձնահատկությունը՝ անհատների և հասարակության փոխադարձ կառուցողական հարաբերությունները: Ըստ Վիգոտսկու՝ գործունեության տարբեր համակարգերին մասնակցությունը (ուսումնառություն, աշխատանք, ժամանց և այլն) ձևավորում է անձերի ինքնությունը, նրանց արժեքներն ու գիտելիքի հմտությունները:

Վիգոտսկու տեսության այս երեք հիմնական առանձնահատկությունները բացահայտում են ուսումնառության գործընթացը. «Երբ հասարակության մեջ ընթացող գործունեությունների համակարգում մարդկանց մասնակցությունը համարվում է հասարակության և անհատների միջև փոխադարձ կառուցողական հարաբերությունների հիմք, ուսումնառությունը այլևս չի թվում անհասկանալի գործընթաց» [Wells 1999a: 4]: Մա ուրվագծում է նոր հարաբերություններ կրթության համատեքստում և ժամանակակից ուսումնառության գործընթացը սոցիալ-մշակութային համատեքստում դիտարկելու անհրաժեշտությունը:

«...Ուսումնառությունը արթնացնում է ներքին զարգացող գործընթացներ, որոնք ունակ են գործելու միայն այն ժամանակ, երբ երեխան փոխգործակցում է իր շրջապատի մարդկանց հետ և համագործակցում իր հասակակիցների հետ: Այս գործընթացները ներքինանալուն պես դառնում են երեխայի անկախ զարգացման նվաճումը» [Vygotsky 1978: 90]:

Ըստ Վիգոտսկու՝ սովորողների ուսումնառությունը չի կարող ամբողջովին հասկացվել՝ առանց հաշվի առնելու այն իրադրական համատեքստերը, որտեղ ռազմավարությունը սկզբնավորվում և

զարգանում է [Vygotzky 1981: 160-162]: Վիգոտսկու՝ ուսումնառության և զարգացման տեսությունը նախանշում է այն սկզբունքները, որոնք նորովի պիտի արժևորվեն ժամանակակից կրթության հիմքում և սկիզբ դառնան: Եվ այդ սկզբունքների վերանայման մեջ առանցքային դերը ԱԶՄԳ-ի գաղափարն է: Վիգոտսկու համոզմամբ՝ ուսումնառությունն ու զարգացումը փոխկապված են երեխայի ծննդյան հենց առաջին օրվանից [Vygotzky 1930: 77]:

Նա առաջ քաշեց **«անձի մերձակա զարգացման գոտու»** (ԱԶՄԳ) գաղափարը և բնութագրեց այն որպես «սովորողի զարգացման իրական մակարդակի և հնարավոր մակարդակի միջակայք» [Vygotzky 1978: 86]:

Այստեղ՝ անձի զարգացման մերձակա գոտում է, որ անհատը իրենից ավելի գիտակների օգնությամբ կարող է անել ավելին: Դա միանգամայն նոր մոտեցում էր մանկավարժության, կրթության և ուսումնառության մեջ:

Ուելսը, բնականաբար, չի շրջանցել ԱԶՄԳ-ի գաղափարը Վիգոտսկու տեսության՝ իր վերլուծության մեջ: Նա սահմանում ԱԶՄԳ-ն որպես «բարձրագույն մտավոր գործառույթները միջնորդավորող հոգեբանական գործիք և պատուհան կրթողների համար» [Wells 1999b]:

Ըստ Ուելսի՝ ժամանակակից կրթական աշխարհում ԱԶՄԳ-ն ընկալվում է որպես միջոց, որն ընդհանրացնում է այն բոլոր միջոցները, որոնցով անհատի զարգացումը կարող է աջակցություն ստանալ միննույն մշակույթի տարբեր անդամներից, լինի դա երես առ երես փոխգործակցություն, թե այդ անդամների կողմից ստեղծված իրակությունների ժառանգության միջոցով [Wells 1999a: 5]:

«ԱԶՄԳ-ն առաջարկում է ներըմբռնմամբ և տեսականորեն ձևակերպել փոփոխությունների բարդ բնույթը, որոնք ներգրավված են ուսումնառության և այն բազմաթիվ ուղիների մեջ, որ կարող են օգնել ուսումնառությանը»-եզրափակում է Ուելսը [Wells 1999b: 333]:

Ելնելով վերոնշյալից՝ ԱԶՄԳ-ն կարելի է դիտարկել որպես ուսումնառությանն ու կրթությանը աջակցող միջոց, հոգեբանական և մանկավարժական գործիք, զարգացման ներկա մակարդակի և հետագա մակարդակի տարբերություն, մանկավարժական մեթոդ:

Ուելսը կարևորել է ԱԶՄԳ-ն ոչ միայն ուսումնառության, այլև ուսուցման առումով: «Ուսուցիչներն էլ կարող են աջակցություն ստանալ օգտագործելով այնպիսի գործիքներ, ինչպիսիք են տեսահոլովակները և ձայնագրությունները, կրթողների աշխատանքները, կառուցողական ու բացատրական քննարկումները գործընկերների հետ, սովորողների՝ առաջնորդությունն ու աջակցությունը հարցերի և առաջարկների միջոցով»: Ուելսը խորհուրդ է տալիս ուսուցիչներին՝ ներգրավելու իրենց աշակերտներին ուսումնական ծրագրերի կազմման աշխատանքներում:

Ուսուցչի համար ի՞նչ է նշանակում սովորեցնել ԱԶՄԳ-ի շրջանակում:
Այս հարցադրմանը պատասխանելու համար Ուելլը մատնանշում է երկու տարր՝

1. արձագանքելու կարողություն,
2. ուսուցչի դերի ընկալման փոփոխություն, այսինքն՝ յուրաքանչյուր սովորողին համապատասխանող ԱԶՄԳ-ի սահմանում իրական աջակցության տրամադրում:

Այս երկու տարրերը կարևոր են ուսուցման ընթացքում հաջողության հասնելու համար: Ուսուցչի դերի ընկալման փոփոխությունը ուսուցիչների և սովորողների փոխգործակցությունն է և նոր մթնոլորտը համագործակցային լսարանում: Լսարանում փոխգործակցության որակի վրա մեծ ազդեցություն ունեն երկու գործոն.

- ✓ միմյանց հետ փոխգործակցությունը,
- ✓ որոշակի իրադարձության քննարկումը [Wells 1999b: 310-311]:

Վիգոտսկին ԱԶՄԳ-ն արժևորում էր նաև կրթության մեջ ունեցած դերի տեսանկյունից: Կրթողների համար ԱԶՄԳ-ն հոգեբանական գործիք է, որը միջնորդավորում է բարձրագույն մտավոր գործառույթները և «պատուհան է կրթողների համար» [Vygotksy 1978]:

Հատուկ ուշադրության է արժանի **ուսումնառության և ԱԶՄԳ-ի փոխհարաբերության** ուելլյան վերլուծությունը, որը կարելի է ներկայացնել մի քանի կետերով:

1. Ուսումնառությունը ԱԶՄԳ-ի սահմաններում ենթադրում է, որ սկսնակները համատեղ գործունեության ընթացքում կարիք ունեն ավելի գիտակ մարդկանց աջակցության: Անկասկած, ծնողներն ու ուսուցիչները առաջնորդության և օգնության ամենակարևոր աղբյուրն են երեխայի ուսումնառության ընթացքում, սակայն կան նաև օժանդակող հանգամանքներ:
2. Զարգացման գործընթացները չեն համապատասխանում ուսումնառության գործընթացներին, ավելին՝ դրանք զիջում են ուսումնառությանը: ԱԶՄԳ-ն ստեղծվում է գործունեության ժամանակ սովորողի և մյուս մասնակիցների միջև և ներառում է առկա գործիքները, ընտրված պրակտիկան՝ կախված փոխգործակցության բնույթից ու որակից այնքանով, որքանով թույլ է տալիս սովորողի կարողությունների վերին սահմանը:
3. Թեև Վիգոտսկին մշտապես ընդգծել է ԱԶՄԳ-ի սահմաններում ուսումնառության կարևորությունը, բայց ժամանակակից աշխարհում կրթողների և ուսուցիչների շրջանում ևս ԱԶՄԳ-ի հանդեպ կարևորությունը գնալով մեծանում է: Եվ հենց այն պատճառով, որ ուսուցիչները քաջ գիտակցում են, որ ուսուցումը ավելին է, քան պատշաճ կերպով ստանդարտ ուսումնական ծրագրեր կազմելը,

իրականացնելը և գնահատելը: Եվ իսկապես արդյունավետ լինելու համար ուսուցումը ներառում է յուրաքանչյուր սովորողին համապատասխան ԱԶՄԳ-ի սահմաններում կառուցողական համատեղ աշխատանքը և սովորողների կարծիքը, թե ինչպես պետք է լավագույնս դյուրացնել նրանց ուսումը հատուկ գործունեությունների միջավայրում, որտեղ նրանք ներգրավված են:

4. Ուսումնառությունը ԱԶՄԳ-ի սահմաններում ոչ միայն ճանաչողական նշանակություն ունի, այլև ընդգրկում է սովորողի ուսումնառությանն առնչվող բոլոր կողմերը՝ գործողությունները, մտորումները, զգացումները: Այն ոչ միայն փոխում է մասնակցության հնարավորությունը, այլև վերափոխում է սովորողների ինքնությունը:
5. ԱԶՄԳ-ն կիրառելի է ցանկացած գործունեության մեջ, որտեղ գործունեությանը մասնակցելով՝ անհատները ուսումնական նյութը հասկանալու և գործնական հմտություններ կերտելու գործընթացի մեջ են:
6. ԱԶՄԳ-ն անհատի բովանդակագուրկ հատկանիշ չէ, այլ ստեղծվում է համատեղ գործունեության մասնակիցների միջև՝ նրանց միասնական մասնակցության մեջ որոշակի ներդրում ունենալու արդյունքում:
7. Ուսումնառությունը ԱԶՄԳ-ի սահմաններում չի նշանակում համագործակցային գործունեության ղեկավարում ուսուցչի կողմից: Բոլորը կարող են իրար օգնել և սովորել մեկը մյուսի աշխատանքից: Ուսումնառությունը կլինի ավելի հաջողակ, եթե փոխգործակցությունը արտահայտի փոխադարձ հարգանք, վստահություն և մտահոգություն:
8. Ուսումնառությունը ԱԶՄԳ-ի սահմաններում ներառում է սովորողի կարողությունների բոլոր կողմերը և հանգեցնում սովորողի ինչպես ինքնության, այնպես էլ գիտելիքի ու հմտությունների զարգացմանը: Այս առումով փոխգործակցության արդյունավետ որակը խիստ կարևոր է:
9. Ուսումնառությունը կլինի հաջողված, եթե միջնորդավորված լինի փոխադարձ հարգանքով, վստահությամբ և մտահոգությամբ արտահայտված փոխգործակցությամբ:
10. Ուսումնառությունը ԱԶՄԳ-ի սահմաններում ներառում է բազմակի վերափոխումների հնարավորություն՝ հնարավոր գործողությունների համար մասնակիցների ներուժի բացահայտում, կազմակերպված գործունեության ճանաչողական կառուցվածք, գործունեությունը միջնորդավորող գործիքներ ու ձևեր, սոցիալական միջավայր, որտեղ տեղի է ունենում գործունեությունը [Wells 1999b]:

Հանգամանորեն անդրադառնալով ուսումնառության և ուսուցման մեջ ԱԶՄԳ-ի դերին՝ Ուելսը առաջարկում է կրթական միջավայրի իր տեսլականը՝ «համագործակցային լսարանը» [Wells 1999b: 299]:

«Իներտ ու անտարբեր ուսուցումից և պասիվ ընդունողներից անցում վերավիճակված լսարանի՝ որպես «հարց ու պատասխանի համայնքի», որտեղ բոլոր մասնակիցները մասնակցում են գիտելիքի համատեղ կառուցմանը՝ ներդնելով իրենց լավագույն կարողությունները առանձնահատուկ պայմաններում: Եվ ստեղծվում է այնպիսի միջավայր, որտեղ համատեղ գործունեություն ծավալված բոլոր մասնակիցները՝ ուսուցիչները, կրթողները, սովորողները կարող են օգնել միմյանց իրենց սեփական ԱԶՄԳ-ի սահմաններում: Միջավայր, որտեղ նրանք սովորեցնում են իրար և սովորում իրարից» [Wells 1999b: 312]:

Առաջնորդվելով Վիգոտսկու տեսությամբ՝ Ուելսը առաջարկում է կրթական միջավայրի և ուսուցման գործընթացի իր տեսլականը: Նա կրթության հեռանկարում դիտարկում է **համայնքային և հարցադրումներ առաջարկող լսարանը**, համատեղ խմբային աշխատանքով, երկխոսության միջոցով, գիտելիքի համատեղ կառուցմամբ և նպատակային ուսումնական ծրագրերով: Իսկ հարցադրման կարևոր առանձնահատկությունը նա համարում է ակտիվ, նպատակաուղղված և առարկայական բնույթը:

Այսինքն՝ «համայնքային և հարցադրումներ առաջարկող լսարանը ունի ծրագրված արդյունք, նպատակ, որ համապատասխանում է հարցադրումներին, և իրակություններ, որոնք մշակվում ու բարելավվում են գործընթացում» [Wells 1999b: 123]:

Ուստի լսարանային գործունեությունները, կենտրոնական առարկան պետք է լինեն իրակությունները, որոնք ստեղծվում և բարելավվում են սովորողների ու դասավանդողների մասնակցային գործունեության ընթացքում: «Լսարանները ուսուցման գործընթացում պետք է դառնան հետազոտական համայնքներ, որտեղ գիտելիքների ձևավորման և արտացոլման միջոցով օրացուցային ծրագրերն ու ուսումնական պլանները կստեղծվեն հաղորդակցական բազմաթիվ եղանակներով, որոնց միջոցով ուսուցիչը և ուսանողները երկխոսության մեջ կարծարծեն անհատական և սոցիալական նշանակություն ունեցող թեմաներ և գործողություններ» [Wells 1999b: 98]:

Փամանակակից կրթության բարեփոխումների համատեքստում ցանկալի կլիներ նմանօրինակ հայկական կրթական միջավայրի ստեղծումը:

Վիգոտսկու սոցիալ-մշակութային տեսության վերլուծությունը Ուելսը եզրափակում է հարցադրումով. արդյո՞ք այսպիսի արժեքները (հարցադրման և երկխոսության մշակույթ, գիտելիքի համատեղ կառուցում, համատեղ գործունեություն, համագործակցային լսարան) միայն արևմտյան մշակութային ավանդույթի արժեքներ են: Ապա պնդում է, որ այդպիսի նախադրյալներ առկա են ցանկացած մշակույթում, պարզապես դրանք կտարբերվեն մշակույթից մշակույթ և անգամ միևնույն

մշակույթի մեջ [Wells 1999a: 24]: Ուսումնառության սոցիալ-մշակութային տեսությունը օգնում է պարզորոշ հասկանալու նաև ուսուցչի դերը՝ առաջնորդելու և աջակցելու սովորողի ցանկությանը: Ըստ այդ տեսության՝ ուսումնառությունը ինքնանպատակ չէ, այլ աստիճանաբար տիրապետելով այդ գործունեությունների դրդապատճառներին և գործիքակազմին՝ դառնում է համայնքային ընթացող գործունեության ինտեգրված մասը [Wells 1999b: 294]:

Ոչ պակաս հետաքրքիր է ուսումնառության գործընթացում գիտելիքի ստուգման ու գնահատման առումով Վիգոտսկու՝ թեստերի օգտակարության դիտարկումը: Դա կարևոր է ներկայիս կրթության համակարգում թեստային համակարգը ճիշտ գնահատելու տեսանկյունից, քանի որ թեստային համակարգի նկատմամբ կարծիքները միանշանակ չեն: Վիգոտսկին հարցականի տակ է դնում ստանդարտ թեստերի օգտակարությունն ու իմաստը բոլոր ուսանողների համար՝ անկախ նրանց նախկին մշակութային պատկանելությունից: «Երբ թեստով որոշում ենք երեխայի մտավոր տարիքը, մենք միշտ գործ ունենք իրական զարգացման մակարդակի հետ... Այն, ինչ երեխաները կարող են անել ուրիշների օգնությամբ, արդեն ցույց է տալիս նրանց մտավոր զարգացման այլ աստիճան, քան երբ նրանք առաջադրանքը կատարում են միայնակ» [Vygotsky 1930: 76]: Թեստերի խնդրին է անդրադարձել նաև Ուելսը՝ համարելով «ԱԶՄԳ-ն այն գոտին, որը սահմանում է երեխայի՝ երկու պայմաններում թեստի կատարման տարբերությունը՝ օգնությամբ կամ առանց օգնության» [Wells 1999b: 313]:

Կրթության հետազոտության մեջ վերջին տարիներին կյանքի են կոչվել Վիգոտսկու՝ ուսումնառության և զարգացման գաղափարները, որոնց անկյունաքարը իրականությունների միջնորդությամբ համատեղ գործունեությունն է:

Ամփոփելով վերոնշյալը՝ կարելի է ամբողջացնել սոցիալ-մշակութային տեսության մոտեցումը ուսումնառության վերաբերյալ: Ուսումնառությունը սոցիալական գործունեություն է: Այն, ինչ սովորողը կատարում է սոցիալական միջավայրում, ի վերջո կարող է անել ինքնուրույն [Vygotsky 1981: 163]:

Այս տեսությունը հիմնված է այն ենթադրության վրա, որ ուսումնառությունը ի հայտ է գալիս ոչ թե փոխգործակցության միջոցով, այլ հենց փոխգործակցության մեջ: Այս տեսությունը պաշտպանում է ուսումնառության այն գաղափարը, որը բխում է անհատների փոխգործակցությունից:

Փամանակակից կրթության ուշադրության կենտրոնում պետք է լինեն որոշակի գործունեությունների որակը և բնույթը, որոնց միջոցով կրթողներն ու սովորողները միասին են մասնակցում գիտելիքի

կառուցմանը: Վիզոտսկու ժառանգությունը կրթության, ուսումնառության և ուսուցման գործընթացում միաժամանակ ուսումնական հաստատությունների վերափոխման միջոց է, որպեսզի կրթությունը ծառայի ինչպես հասարակությանը, այնպես էլ անհատ անդամներին:

Վիզոտսկու կառուցողական տեսությունը առաջարկում է այլընտրանքային լուծում ժամանակակից կրթության բանավեճում՝ կարևորելով ավելի կամ պակաս գիտակ մասնակիցների համատեղ գործունեության իրականացմամբ գիտելիքի համատեղ կառուցումը: Ակնհայտ է, որ օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում Վիզոտսկին սովորողակենտրոն է: Ուսումնառության մեջ հաջողության հասնելու հնարավորությունը Վիզոտսկու բնորոշմամբ «անձի զարգացման մերձակա գոտին» է (ԱԶՄԳ): Հաջողակ ուսումնառությունը չի կարող լինել չմիջնորդավորված կամ առանց օգնության, այլ այն համագործակցային գործընթաց է: Մանկավարժության մեջ ԱԶՄԳ-ի արտահայտությունը ներգրավվածության, համագործակցության և սոցիալական փոխգործակցության ընդգծումն է: ԱԶՄԳ-ի ախտորոշիչ գործառնությունի ակտիվ օգտագործումը ուսուցիչների և դասավանդողների համար այն ներուժն է, որը կարող է ստեղծել ուսումնառության համար ստեղծել ուսումնառությունը խթանող պայմաններ:

Վիզոտսկու սոցիալ-մշակութային տեսությունը, որպես միջնորդություն և գիտելիքի ձեռքբերման հիմնական միջոց, առաջարկում է հասարակության մեջ արդեն գոյություն ունեցող պաշարների օգտագործումը պակաս գիտակ մասնակիցների կողմից՝ ամենօրյա խնդիրների լուծումները որոնելու նպատակով:

Ցանկալի է, որ Հայաստանի կրթության համակարգում կյանքի կոչվի Վիզոտսկու ուղենշած սոցիալ-մշակութային մոտեցումը, իսկ կրթական բարեփոխումների շրջանակում ուսումնառությունն ու ուսուցումը դիտարկվեն ԱԶՄԳ-ի շրջանակում: Անհրաժեշտ է նաև ուելսյան «**համագործակցային լսարանի**» գաղափարը կյանքի կոչել ուսումնական գործընթացում ինչպես նոր կրթական միջավայր ստեղծելու, այնպես էլ ուսուցման և ուսումնառության բարելավման նպատակով:

Ամփոփելով վերոշարադրյալը՝ կարելի է ասել, որ Վիզոտսկու գլխավոր ցանկությունն էր ժամանակի կրթական և սոցիալական խնդիրների լուծման համար նոր հայեցակարգ մշակելը: Այսօր վստահաբար կարող ենք ասել, որ նրա մշակած հայեցակարգը իր խոր արմատներն ունի կրթության, լեզուների ուսուցման և այլ բնագավառներում: Այստեղ է, որ Վիզոտսկու ժառանգությունը կարող է դառնալ այն լավագույն արժեքը, որին կտրվի նախապատվությունը մեր հարափոխ ժամանակներում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Vygotsky, L. 1930. *Mind and Society*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
2. Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. (Eds.) Cole, M., Stainer, V. J, Scribner, S., Souberman, E. Cambridge, MA: Harvard University Press.
3. Vygotsky L. 1981. The genesis of higher mental functions. In
4. Wertch, J. V. (Ed.) *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
5. Vygotsky, L. 1986. *Thought and language*. Edited by Alex Kozulin). Cambridge, MA: The MIT Press.
6. Wells, G. 1999. Dialogic Inquiry in Education: Building on the Legacy of Vygotsky. In Lee, C.D. & Smagorinsky, P. (Eds.) *Vygotskian perspectives on literacy research*. (pp. 51-85). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
7. Wells, G. 1999. *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

ԱՎԵՏԻՏՅԱՆ ԱՆԱԻՏ- ՕՍՈՎՅԻ ԻՄՔԼԵՄԵՆՏԱՑԻԱԿԱՆ ՍՈՑԻԱԼՆՈ-ԿՈՒԼՏՄՐՆՈՒԹՅԱՆ ԹԵՕՐԻՅԻ Լ. ՎԻԳՈՇԿՈԳՈ Բ ԿՈՆՏԵՔՏԵ ՕԲՐԱԾՈՎԱՆԻ Ի ՕԲՈՒՇՎԱՆԻ

Վ ԺԵՂԵՂԵ ՍԵՐՏԱՎԵՐԱՆ ԱՆԱԼԻԶ ԹԵՕՐԻՅԻ ՕԲՈՒՇՎԱՆԻ Ի ԲԵՐՎԻՏՅԱՆ Լ. ՎԻԳՈՇԿՈԳՈ Տ ԺՈՒԿԻ ԶՐԵՆԻՅԱՆ ՓՐՈՑԵՍՍ ՕԲՐԱԾՈՎԱՆԻ Ի ՕԲՈՒՇՎԱՆԻ:

ՕՍՈՎՆՈՒԹՅԱՆ ԱԿՑԵՆՏ ԺԵԼԱԾԵՂԱԾ ԵՍՏՅԱԾ ԵՆ ԿԼՅՈՒՅՎՈՒԹՅԱՆ ՍՈՑԻԱԼՆՈ-ԿՈՒԼՏՄՐՆՈՒԹՅԱՆ ԹԵՕՐԻՅԻ Վ ՍԵՐՏԱՎԱԾՈՒՄԻ, ՕԲՈՒՇՎԱՆԻ Ի ՕԲՐԱԾՈՎԱՆԻ, “ՕԲԼԱՍՏԻ ՍԵՐՏԻՄԱԿԱԼՆՈՒ ՎԵՐՎԻՏՅԱՆ ԼԻՇՆՈՒԹՅԱՆ”: Ա ԺԱԿԵ, Վ ԺԵՂԵՂԵ ՍԵՐՏԱՎԵՐԱՆ ԻԺԵԱ ՏՈՎՄԵՍՏՆՈՒ ԱՍԴՈՒՏՈՐԻՅԻ Դ. ՄԵԼՍԻ Վ ԿՈՒՇԱԾԵ ՏԻՄՈՒԼԱ ԺՅԱ ԼՅՈՒՇՄԱՆ ՓՐՈՑԵՍՍ ՕԲՈՒՇՎԱՆԻ:

AVETISYAN ANAHIT – IMPLEMENTATION OF BASICS OF L. VIGOTSKY’S SOCIO-CULTURAL THEORY IN THE CONTEXT OF LEARNING AND TEACHING

In this article an analysis of L. Vygotsky's socio-cultural theory is presented from the point of view of learning and teaching. It focuses on the role of a key component of socio-cultural theory in education, learning and teaching, the role of the "Zone of Proximal Development" (ZPD). Also, G. Wells' idea of a collaborative audience is offered as a stimulus to improve the learning process.

ՍՈՑԻԱԼ-ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ՆԵՐԴՐՈՒՄԸ ՕՏԱՐ
ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ

Հանձնված է՝ 12.11.2018թ.
Ընդունված է՝ 27.11.2018թ.

Сдана: 12.11.2018
Утверждена: 27.11.2018
Submitted on: 12.11.2018
Approved on: 27.11.2018

Հիմնարարներ՝ սոցիալ-մշակութային տեսություն, համաշար, մշակութային իրականություն, օտար լեզվի ուսումնառություն, սոցիալական փոխազդեցություն, «միջնորդավորում», «ներքինացում», «անձի զարգացման մերձակա գոտի» (ԱԶՄԳ):

Վիգոտսկու «Մտածողություն և խոսք» [Vygotsky 1986] գիրքն անգլերեն թարգմանվելուց հետո աշխարհում մեծ ճանաչում ստացավ սոցիալ-մշակութային համատեքստի և միջգիտակարգային հետազոտությունների կարևորությունը: Այդ տեսությունը օտար լեզվի ուսումնառության ուսումնասիրության մեջ նոր ուղղության սկիզբ դրեց, նոր հեռանկար բացվեց մարդու ճանաչողության զարգացման և լեզվի ուսումնառության միջև հարաբերությունը հասկանալու առումով:

Սոցիալ-մշակութային տեսությունը օտար լեզվի ուսումնառությունը դիտարկում է որպես սոցիալական գործունեություն: Ուստի կարևոր է, որ ուսումնառողներն ու հետազոտողները ևս դիտարկեն օտար լեզվի ուսումնառությունը՝ ելնելով հենց այդ դիրքորոշումից: Թեպետ Վիգոտսկու աշխատանքները սկզբունքորեն քննարկում են միայն երեխաների ուսումնառության և զարգացման գործընթացները, սակայն նույնական գործընթացները նկատելի են նաև չափահասների ուսումնառության ընթացքում:

Օտար լեզվի ուսումնառությանն են անդրադարձել Ջ. Լանթոլֆը (Lantolf, J.P.), Գ. Ապելը (Appel, G), Ս. Թորնեն (Thorne, S.L), Ա. Պավլենկոն (Pavlenko, A.), Ն. Ստորչը (Storch, N.), Ռ. Դոնաթոն (Donato, R.), Բ. Կրամշը (Kramsch, K.), Ռ. Ռոեբակը (Roebuck, R.), Մ. Սվեյնը (Swain, M.), Ջ. Բրուները (Briner, J. S.), Դեվիդ Վուդը (Wood, D.), Գ. Ռոսը (Ross, G.) Գ. Ուելսը (Wells, G.), Պեյ-Լուն Կաոն (Pei-Lun-Kao), Մ. Հազանին (Haghani, M.), Մ. Ֆահիմը (Fahim, M.), Ս. Միլրզան (Murzaee, S.), Պ. Մաֆթունը (Maftoon, M.), Ռ. Թարպը (Tharp, R. G.), Ռ. Գալլիմորը (Gallimore, R.), Ջ.

Վերշը (Vertsch), Ա. Սֆարդը (Sfard, A.), Ջ. Հաբերմասը (Habermas, J.), Ա. Կոզուլինը (Kozulin, A.), Մ. Հալիդեյը (Halliday, M. A. K), Ս. Սավիգնոնը (Savignon, S.) և այլք:

Սույն ուսումնասիրության համար մեթոդաբանական հիմք են հանդիսացել այն աշխատանքները, որտեղ մասնավորապես անդրադարձ է կատարվում օտար լեզվի ուսումնառության գործընթացում սոցիալ-մշակութային տեսության դերին և ազդեցությանը: Այդուամենայնիվ, չկան հետազոտություններ, որ ներկայացնեն «Հայերենը՝ որպես օտար լեզու» ուսումնառության վերլուծությունը սոցիալ-մշակութային համատեքստում: Հայաստանի անկախացումից հետո լայն թափ ստացավ արևելահայերենի ուսուցումը օտարերկրացիներին: Այն պայմանավորված է մի շարք գործոններով՝ մեր երկրի նկատմամբ հետաքրքրության աճով, Հայաստանում միջազգային բազմաթիվ կազմակերպությունների առկայությամբ, Հայաստանի բուհերում օտարերկրացի ուսանողների թվի անընդհատ ավելացմամբ և զբոսաշրջիկների տարեցտարի աճող հետաքրքրությամբ:

Վերջին երկու տասնամյակում տարերայնորեն ձևավորված «Հայերենը՝ որպես օտար լեզու» ոլորտի խնդիրները շատ են, ներառյալ ուսումնառության դժվարությունները: Այս բնագավառում զգալի աշխատանքներ են կատարվել, սակայն հրատապ է «Հայերենը՝ որպես օտար լեզու» սոցիալ-մշակութային տեսության համատեքստում դիտարկելու ուսումնասիրությունների պահանջը: Սույն հոդվածը նպատակ ունի լրացնելու այդ բացը: Թեև հոդվածը անդրադառնում է օտար լեզվի ուսումնառությանը, բայց կարող է օգտակար լինել նաև «Հայերենը՝ որպես օտար լեզու» դասավանդողներին՝ սոցիալ-մշակութային համատեքստը ուսուցման գործընթացում որդեգրելու և ուսումնառողների կրթական կարիքները ճիշտ ընկալելու առումով: Այս համատեքստում օգտակար է զուգահեռներ անցկացնել մի կողմից՝ Վիգոտսկու մշակած տեսության համաձայն երեխաների զարգացման և ուսումնառության, մյուս կողմից՝ սոցիալ-մշակութային համատեքստում օտար լեզու սովորողների ուսումնառության միջև:

Նախ՝ սոցիալ-մշակութային տեսության համառոտ ակնարկ [Lantolf & Thorne 2006: 213-214]: Վիգոտսկու տեսության գլխավոր գաղափարն այն է, որ այն մշակույթը, որտեղ մարդիկ ապրում են և այն ձևերը, որով նրանք փոխգործակցում են այլ մարդկանց հետ, ձևավորում են նրանց մտավոր կարողությունները: Ըստ Վիգոտսկու՝ ծնողները, ազգականները, հասկակիցները և հասարակությունը միասին կարևոր դերակատարություն ունեն բարձր մակարդակի գործունեության ձևավորման գործում: Սոցիալ-մշակութային տեսությունը նկարագրում է անհատին շրջապատող հանգամանքների իրազեկվածությունը և թե

ինչպես է անհատի վարքագիծը ազդեցություն կրում հատկապես իր շրջապատի, սոցիալական և մշակութային գործոններից:

Ըստ սոցիալ-մշակութային տեսության՝ մարդու մտավոր գործունեությունը սկզբունքորեն միջնորդավորված գործընթաց է, որը տեղի է ունենում մշակութային իրականությունների(արտիֆակտ) և գործունեության միջոցով, իսկ մարդու ճանաչողական գործունեության ամենակարևոր ձևերը զարգանում են այս սոցիալական և նյութական միջավայրերում փոխգործակցության միջոցով: Այս տեսությունը չի տարանջատում անհատականը սոցիալականից և պնդում է, որ անհատականը առաջանում է սոցիալական փոխազդեցությունից ու որպես այդպիսին՝ միշտ էլ հիմնովին սոցիալական բնույթ ունի: Սոցիալական բնույթը ներառում է ոչ միայն ակնհայտ սոցիալական հարաբերությունները, այլև այն որակները, որոնք պարունակում են բարձր կարգի մտավոր գործունեություններում արմատացած սեմիոտիկ միջնորդավորված սոցիալական շփումների մեջ:

Վիգոտսկու տեսությունը դիտվում է որպես մարդու ճանաչողության զարգացման և բարձր մտավոր գործառնությունների տեսություն: Մարդու ճանաչողական զարգացումը և բարձրագույն մտավոր գործառնությունները սկսվում են սոցիալական հաղորդակցությունից: Սոցիալական գործունեություններին մասնակցության ընթացքում մարդիկ ներգրավվում են մտավոր և հաղորդակցական գործառնություններում[Mirzaee & Maftoon 2016: 2]:

Վիգոտսկու տեսության մեծ ներդրումը սոցիալական գործոնի և մշակութային բաղադրիչի ճանաչումն է ինչպես անձի ճանաչողական զարգացման, այնպես էլ մտածողության ու վարքի զարգացման վրա:

Սոցիալ-մշակութային տեսության առանցքային գաղափարն այն է, որ ուսումնառությունը ի հայտ է գալիս ոչ թե փոխգործակցության միջոցով, այլ հենց փոխգործակցության մեջ:

Այս միտքը հատկապես կարևորվում է լեզվի և մասնավորապես օտար լեզվի ուսումնառության բնագավառում:

Սոցիալ-մշակութային տեսության հիմնական բաղադրիչներն են.

1. «միջնորդավորումը»
2. «ներքինացումը»
3. «անձի զարգացման մերձակա գոտին» (ԱԶՄԳ)
4. սոցիալական աջակցությունը»

Օտար լեզվի ուսումնառության համատեքստում սույն հոդվածում անդրադարձ է կատարվում երեք բաղադրիչների(«**միջնորդավորում**», «**ներքինացում**», «**անձի զարգացման մերձակա գոտի**» (ԱԶՄԳ):

Հարկ է ներկայացնել սոցիալ-մշակութային տեսության՝ իրար լրացնող երեք բաղադրիչների սահմանումները:

«Միջնորդավորումը» այն սկզբունքային կառուցվածքն է, որը միավորում է սոցիալ-մշակութային տեսության բոլոր ձևերը:

«Միջնորդավորումը» այն դիտարկումն է, ըստ որի՝ մարդիկ անմիջականորեն չեն գործում աշխարհի վրա, ավելին, նրանց ճանաչողական և նյութական գործունեությունները միջնորդավորված են նշանային մշակութային գործիքներով, նյութական իրակություններով (արտիֆակտ) ու տեխնոլոգիաներով [Lantolf & Thorne 2006]: «Միջնորդավորումը» մարդու մտավոր զարգացմանը նպաստող գործընթաց է, երբ բարձր մակարդակի մշակութային գործիքները (լեզու, գրագիտություն, հաշվարկ, դասակարգում, բանականություն, տրամաբանություն և այլն) ծառայում են որպես պատճեն անձի և միջավայրի միջև և միջնորդավորում են անհատի ու նյութական աշխարհի միջև հարաբերությունները [Lantolf & Thorne 2006: 198, Kozulin 1990]:

«Ներքինացումը» արտաքին գործողությունների ներքին վերակառուցման գործընթաց է: Վարքագծի մշակութային ձևերի ներքինացումը հոգեբանական գործունեության վերակառուցումն է նշանների գործառույթների հիման վրա: Այն է՝ միջանձնային գործընթացները վերափոխվում են ներանձնային գործառույթների [Vygotsky 1978: 56-57]:

«Երեխայի մշակութային զարգացման յուրաքանչյուր գործողություն տեղի է ունենում երկու անգամ, սկզբում՝ սոցիալական, ապա՝ հոգեբանական մակարդակում: Սկզբում այն ի հայտ է գալիս մարդկանց միջև որպես միջմտավոր կատեգորիա, ապա՝ երեխայի ներսում որպես ներմտավոր կատեգորիա» [Vygotsky 1981: 163]:

«Անձի զարգացման մերձակա գոտին» (ԱԶՄԳ) բնութագրվում է որպես «խնդիրները անկախ լուծելու կարողությամբ որոշվող զարգացման իրական մակարդակի և չափահասների առաջնորդությամբ կամ ավելի գիտակ հասակակիցների հետ համագործակցությամբ լուծելով զարգացման հնարավոր մակարդակի միջակայք» [Vygotsky 1978: 86]:

ԱԶՄԳ-ն հմտությունների և գիտելիքի այն տիրույթն է, որտեղ սովորողը դեռ անկարող է գործել միայնակ, բայց կարող է հասնել ցանկալի արդյունքի՝ սոցիալական աջակցության շնորհիվ:

Սոցիալ-մշակութային տեսության ընդունումը հետազոտողներին հնարավորություն է տալիս լեզվի ուսումնառությունը դիտարկելու որպես սոցիալական գործունեություն, իսկ սովորողներին՝ ուսումնառության գործընթացի ակտիվ մասնակիցների, ինչպես նաև ուսումնասիրելու ուսումնառության գործընթացում ներգրավված տարբեր գործոնների փոխազդեցությունը [Washburn 1994: 71]:

Ըստ Վիգոտսկու՝ լեզվի տիրապետումը կարող է ապահովել ուսումնառության և զարգացման միջև կապի ողջ խնդիրը. «...Ի սկզբանե

լեզուն առաջանում է որպես հաղորդակցության միջոց երեխայի և նրա շրջապատի մարդկանց միջև: Միայն հետագայում, ներքին խոսք դառնալով, կազմակերպում է երեխայի մտածելակերպը, այսինքն՝ դառնում է ներքին մտավոր գործառույթ» [Vygotzky 1986: 81]:

Ուսումնառությունը սոցիալական նշանակալից իրադարձություն է, որը տեղի է ունենում սովորողի և նրա շրջապատի փոխգործակցության արդյունքում: Ըստ այդ տեսության՝ մարդու մտավոր զարգացումը գլխավորապես մշակութային իրակությունների և գործունեության միջնորդավորված ընթացք է: Այս տեսակետի համաձայն՝ առկա մշակութային իրակությունները հնարավորություն են տալիս մարդկանց կարգավորելու և ձևավորելու իրենց վարքային և կենսաբանական գործունեությունը: Լեզուն ևս դիտարկվում է որպես միջնորդավորման առաջնային միջոց: Մշակութային, լեզվական և պատմական միջավայրում մարդու մտավոր զարգացման գործունեությունը այդ միջավայրին մասնակցության արդյունք է: Իսկ այդպիսի միջավայր են փոխգործակցությունը ընտանիքում, հասակակիցների հետ, կրթական հաստատություններում՝ դասընկերների, աշխատավայրում՝ գործընկերների հետ, մասնակցությունը մշակութային և մարզական միջոցառումներին: Թեև Վիգոտսկին չի մերժում նյարդակենսաբանական գործոնների դերը մտածողության ունակություն բարձր մակարդակի վրա, բայց նա մարդու ճանաչողական զարգացման մեջ շեշտադրում է սոցիալական համաշարում փոխգործակցության կարևորությունը [Fahim & Haghani 2012: 693-694]: Վիգոտսկու տեսությունը կարևորում է լեզվի ուսումնառության սոցիալական բնույթը: Ըստ Վիգոտսկու՝ լեզուն սովորում են առաջին հերթին հանրային հաղորդակցության մեջ, իսկ հետո այն ներքինացվում է [Washburn 1994: 71]:

Վիգոտսկու կարծիքով մարդկային մտածողության գործընթացը պետք է հիմնված լինի **սոցիալական փոխազդեցությունների և լեզվի վրա:**

«Լեզուն ամենատարածված և հզոր իրակությունն (արտիֆակտ) է, որին մարդը տիրապետում է աշխարհի, այլոց և ինքն իր հետ հարաբերվելու համար» [Lantolf & Thorne 2006: 201]: Այս միտքն էական է Վիգոտսկու տեսության և օտար լեզվի ուսումնառության կապը հասկանալու առումով:

Լեզվի կարևորությունն է մատնանշել Վիգոտսկին. «Լեզվի տիրապետումը կարող է ապահովել ուսուցման և զարգացման միջև կապի ողջ խնդիրը:

Ի սկզբանե լեզուն առաջանում է որպես հաղորդակցության միջոց երեխայի և նրա շրջապատի մարդկանց միջև: Միայն հետագայում, ներքին խոսք դառնալով, կազմակերպվում է երեխայի մտածելակերպը, այսինքն՝ դառնում է ներքին մտավոր գործառույթ» [Vygotzky 1930: 81]:

Ըստ Վիգոտսկու տեսության՝ օտար լեզու սովորողը գիտելիքի պասսիվ ընկալող չէ, այլ հաղորդակցական գործընթացի ակտիվ մասնակիցը և հենց այդ հաղորդակցական գործընթացում էլ նա սովորում է: Վիգոտսկու աշխատանքը ընդգծում է նաև լեզվի ուսումնառության ընթացքում սովորողի՝ նախկին մշակութային կյանքի կարևորությունը և փորձը [Wells 1999: 5]: Լեզուների ուսումնառության մեջ նրա տեսության գլխավոր գաղափարն այն էր, որ օտար լեզուն կարելի է սովորել և հասկանալ միայն սոցիալական համաշարում, քանի որ սովորողի ճանաչողական զարգացումը տեղի է ունենում իրենից ավելի հմուտ մարդկանց հետ հաղորդակցվելու ընթացքում [Lantolf & Thorne 2006: 202]:

Վիգոտսկին կարևորում է սոցիալական փոխազդեցությունների դերը անձի ձևավորման գործում: Ըստ նրա՝ զարգացման բարձր մակարդակում ի հայտ են գալիս միջնորդավորված հարաբերություններ մարդկանց միջև: Այս հարաբերությունների ամենաեական առանձնահատկությունը նշաններն են, որոնք օգնում են հաստատելու սոցիալական փոխազդեցություն: Նա հավատում էր, որ նշանների համախումբը փոխում է երեխայի վարքագիծը և կապվում է երեխայի հետագա անհատական զարգացման հետ: Անշուշտ, սոցիալական փոխազդեցության բարձրագույն ձևը միջնորդավորված է նշաններով, որոնք սկիզբ են առնում սոցիալական փոխազդեցության բնական ձևերից, սակայն նրանցից առանձնանում են էական կերպով [Vygotsky 1930: 75-77]:

Չենվելով Վիգոտսկու նշանագիտական (սեմիոտիկ) վերլուծությունների վրա, ոգեշնչվելով լեզվական նշանների միջոցով պրակտիկ գործունեության նշանային միջնորդավորման տեսությունից՝ Քրամշը ցույց է տվել, թե ինչպես նորվիգոտսկյան նշանագիտական վերլուծությունները կարող են օգնել սահմանելու լեզվի ուսումնառությունը՝ որպես նշանների ստեղծման, փոխանակման և մեկնաբանման երկխոսության գործընթաց, որը կառուցում է սովորողի ինքնությունը: Լեզվի և լեզվի յուրացման ավանդական տեսությունները նախանշում են անհատականի և սոցիալականի միջև հստակ բաժանում: Ըստ դրանց՝ լեզուն և լեզվի յուրացումը պահված են գլխի մեջ, իսկ հաղորդակցությունը և լեզվի կիրառման սոցիալական գործընթացները՝ սոցիալական համաշարում: Լեզուն կարելի է սովորել սոցիալական համաշարում, բայց լեզուն ինքնին դիտարկվում էր որպես կամայական նշաններ, որոնք սոցիալական գոյություն ստանում են լեզվից դուրս գտնվող համաշարին հղում անելու միջոցով: Ըստ Վիգոտսկու սոցիալ-մշակութային տեսության՝ լեզվական նշանները և հոգեբանական գործընթացները չեն նախորդում սոցիալական համաշարում դրանց օգտագործմանը, ընդհակառակը՝ դրանք սոցիալական գործունեություն են և սոցիալական ու մշակութային միջնորդավորման նյութական ձևեր, որ

նախորդում են գիտակցության անհատական ձևերի հայտնվելուն: Վիգոտսկու համար հոգելեզվաբանական գործընթացները վերակազմավորումն են անհատների մտքում միջնորդավորված սոցիալական այն փոխազդեցությունների, որ անհատը զգացել է սոցիալական տիրույթում: Այս միջնորդավորումը տեղի է ունենում տարբեր տեսակի նշանների միջոցով (լեզվական, տեսողական, լսողական):

Այսպիսով՝ Վիգոտսկու համար նշանները երբեք կամայական չեն: Դրանք անհատի կողմից ստեղծվում, օգտագործվում, փոխանակվում, մեկնաբանվում են նպատակային այն գործողությունների համար, որոնց անհատը մասնակցում է: Լեզուն առաջանում է սոցիալական և մշակութային գործունեությունից և միայն հետագայում է դառնում արտացոլման առարկա [Kramsch 2000:133-134]:

Վիգոտսկու նշանագիտական տեսությունը ապահովում է անհատի ներսում հոգեբանական գործընթացների և անհատների միջև վարքագծի ձևերի կապը. «Վարքագծի մշակութային ձևերի ներքինացումը ներառում է հոգեբանական գործունեության վերակառուցում՝ նշանների գործողությունների հիման վրա» [Vygotsky 1978: 57]:

Լեզուն, մասնավորապես՝ օտար լեզուն, կարելի է սովորել ոչ թե լեզվական կամայական ձևերն ու հնչյունները անզիր անելով և դրանք օգտագործելով նպատակային գործունեության մեջ, այլ հիմնականում մասնակցելով սոցիալական գործունեության տարբեր դրսևորումների, ինչպիսիք են դպրոցում սովորելը, գնումներ կատարելը, խոսակցություն վարելը, ուսուցչի հարցերին պատասխանելը և այլն: Գործունեության այս բոլոր ձևերը միջնորդավորված են նյութական նշաններով, ինչպիսիք են շարժումները, դիմախաղերը, լեզվական ձևերը և հնչյունները: Միջնորդավորման այս նշանների կամ «նշանների գործողությունների» միջոցով արտաքին սոցիալական փոխհարաբերությունները ներքինացվում են, ներքուստ, վերակառուցվում են հոգեբանական գործընթացների՝ մտածելակերպի և ուսումնառության աշխատակարգերի(ռեժիմ):

Եթե բնական նշանները բնական երևույթների վկայություն են (թաց փողոցը անձրևի նշան է), ապա նշանները մարդկանց ստեղծածն են (թաց փողոցը անձրևոտ եղանակի նշան է, ուստի ես պետք է վերցնեմ հովանոց):

Նշանը միշտ նշան է ինչ-որ մեկի համար և օգտագործվում է սոցիալական նպատակների համար: Ըստ Վիգոտսկու նպատակաուղղված նշանագիտության՝ նշանները այլոց և սեփական վարքագիծը կարգավորելու միջոցներ են: Վիգոտսկին կարևորում է նշանների և գործիքների տարբերության գիտակցումը [Kramsch 2000:136-138]:

Լեզվական նշանները այն նշաններից են, որոնք կարող են ստեղծվել և ընկալվել բոլոր զգայարանների կողմից: Անգամ լրությունը կամ էջի դատարկ մասը կարող է ընկալվել որպես նշան [Kramsch 2000:133-134]:

Քրամշը մատնանշում է Վիգոտսկու կողմից տրված լեզվական նշանների երկու գործառույթ.

1. դրանք կարող են վերաբերել համաշարին(համատեքստ) և ունենալ ցուցիչի դեր,
2. կարող են գործել նշաններ ունեցող համաշարից անկախ:

Ցանկացած պատկերի, նշանի, ցուցիչի համակցություն կարող է դիտարկվել որպես լեզվական նշան: Այստեղից՝ մի կարևոր հետևություն. կախված նրանից, թե սովորողները կարդում են այդ նշանները որպես ցուցիչ, պատկեր, թե նշան, նրանք կարող են դրանք մեկնաբանել՝ արտահայտելով կամ գրվածքի արտաքին իրականությունը (թեման կամ ինչի մասին խոսում են), կամ որոշակի արժեքներ, վերաբերմունք, համոզմունքներ (ոճը կամ թե ինչպես են խոսում նրանք այդ մասին), կամ էլ որպես օգտագործման որոշակի պայմանական կանոններ՝ վերարտադրող կամ չեզոքացնող (ժանր, գաղափարախոսություն կամ թե ինչու են նրանք այդպես խոսում այդ մասին):

Ըստ Վիգոտսկու՝ նշանները նպատակ ունեն և մատնանշում են ինչ-որ բան: Վիգոտսկին մեկնաբանում է նշանների «գործունեությունը» որպես ոչ թե գործողություն՝ ի տարբերություն մտածողության կամ մտավոր գործընթացների, այլ սոցիալ-մշակութային մեկնաբանություն, որը մասնակիցները կառուցում են այդ իրադարձության համաշարում:

Որոշակի գործունեության մասնակցել՝ նշանակում է, որ անհատը գործում է որոշակի սոցիալ-մշակութային համաշարում: Նպատակը, ըստ Վիգոտսկու, չի սահմանափակվում միայն առաջադրանքի կատարմամբ, այլև կայուն արտաքին թիրախ է, որին պետք է հասնել:

Նշանը միշտ նշան է ինչ-որ մեկի համար և օգտագործվում է սոցիալական նպատակների համար: Ըստ Վիգոտսկու նպատակաուղղված նշանագիտության(սեմիոտիկա)՝ նշանները այնոց և սեփական վարքագիծը կարգավորելու միջոցներ են [Kramsch 2000:136-138]:

Վիգոտսկու տեսությունը հիմնված է այն բանի վրա, որ մարդկային գիտակցությունը հիմնականում միջնորդավորված մտավոր գործունեություն է: Եվ այդ միջնորդավորումը կատարվում է գործիքներով: Գործիքները մարդկանց կողմից ստեղծվել են յուրահատուկ մշակութային և պատմական պայմաններում, հետևաբար կրում են այդ պայմանների կնիքը [Lantolf & Appel 1994: 7]:

Վիգոտսկին կարևորում է նշանների և գործիքների տարբերության գիտակցումը: «Գործիքների գործառույթն է՝ ծառայել որպես գործունեության առարկայի վրա մարդու ազդեցության կարգավորող:

Դրանք արտաքին ուղղվածություն ունեն և պետք է փոփոխություններ առաջացնեն առարկայի մեջ: Դրանք միջոց են, որով մարդու արտաքին գործունեությունը միտված է բնությանը հաղթելուն և վարպետանալուն: Դրանք մտավոր գործունեության միջոց են: Եթե դրանք ներքին ուղղվածություն ունեն, միտված են ինքնագիտակցությանը: Նշանները, մյուս կողմից, ոչինչ չեն փոխում հոգեբանական գործողությունների առարկայի մեջ: Դրանք մտավոր գործունեության միջոց են՝ նպատակաուղղված ինչ-որ մեկի վարպետանալուն» [Vygotsky 1978: 55]:

Նշանները հետադարձելիության հատկություն ունեն: Նրանք կարող են նույն ձևով ազդել և՛ անհատի, և՛ մարդկանց, և՛ միջավայրի վրա:

«Նշանների օգտագործումը հանգեցնում է մարդկանց՝ բոլորովին նոր և հատուկ կառուցվածք ունեցող վարքագծի՝ հեռացնելով կենսաբանական զարգացման ավանդույթներից և առաջին անգամ ստեղծելով մշակութային հիմքով հոգեբանական գործընթացների նոր ձևեր» [Vygotsky 1978: 55]:

Այստեղից կարելի է ենթադրել, որ նշանները ներքին ուղղվածություն ունեն, իսկ գործիքները՝ արտաքին կարգավորող գործառույթ: Նշանների ստեղծումը տրված միջավայրում սկզբում երևում է միջհոգեբանական, ապա՝ ներհոգեբանական մակարդակում:

Այսպիսով՝ լեզու սովորողները պետք է սովորած լեզվական կառույցները օգտագործեն սկզբում որպես գործիք՝ տրված գրավոր աշխատանքում, ապա՝ որպես իմաստ արտահայտող նշաններ հաղորդակցական համաշարում: Գրականության վերլուծությունը թույլ է տալիս փաստել, որ սոցիալ-մշակութային տեսության ազդեցության առանցքային բաղադրիչները էապես կարևոր են օտար լեզվի ուսումնառությունը և ուսուցման գործընթացը քննելու տեսանկյունից: Իսկ օտար լեզվի ուսումնառության մեջ ինչպե՞ս են օգտագործվում սոցիալ-մշակութային համաշարի առանցքային բաղադրիչները:

Հոդվածի սկզբում տրվել են սոցիալ-մշակութային տեսության մի քանի բաղադրիչների սահմանումները («միջնորդավորում», ներքինացում», «անձի զարգացման մերձակա գոտի»):

Տեղին է ամփոփ ներկայացնել սոցիալ-մշակութային տեսության վերոնշյալ բաղադրիչների կիրառությունը լեզվի ուսումնառության համատեքստում:

1. «Միջնորդավորումը» դիտարկելով լեզվի օգտագործման տեսանկյունից՝ Սվեյնը կարծում է, որ «լեզվի օգտագործումը միջնորդավորում է ուսումնառությունը»: Նա օտար լեզվի ուսումնառության մեջ երկխոսություններին վերապահում է միջնորդի դեր, քանի որ բանավոր հաղորդակցությունը միջնորդ է հանդիսանում արտաքին գործունեությունների ներքինացման համար և օգնում սովորողներին ավելի տեղյակ լինելու ուսումնառության գործընթացին(խնդիրներ, կարիքներ, նպատակներ, առաջադրանքներ):

Առաջնորդվելով Վիգոտսկու՝ «լեզուն որպես միջնորդող գործիք» գաղափարով (Vygotsky 1978) Սվեյնը օտար լեզվի ուսումնառության գործընթացում համագործակցային երկխոսությանը վերապահում է միջնորդավորման գործիքի դեր [Swain 2000: 97]:

2. «Ներքինացումը» գործընթաց է, որի միջոցով միջանձնային և անձ-միջավայր փոխգործակցությունը ձևավորվում ու փոխակերպվում է անձի ներքին մտավոր գործառույթների, գործընթաց, որը ուսումնառության մեջ նմանակման և զարգացման դեր ունի [Lantolf & Thorne 2006: 202, Kozulin 1990: 116]:

Եթե հավելենք **նմանակման դերը** ներքինացման գործընթացում, ապա կարելի է արձանագրել, որ օտար լեզու ուսումնառողները հենվում են ոչ միայն մայրենի լեզվի վրա, այլև իրենց անձնական խոսքում օտար լեզվի նմանակային վերարտադրության վրա [Lantolf & Thorne 2006]:

3. «Անձի զարգացման մերձակա գոտին» (ԱԶՄԳ)

ԱԶՄԳ-ն զարգացման ներկա մակարդակի և ճանաչողական գործառույթները ներառող զարգացման հետագա մերձակա փուլում գտնվող մակարդակների միջև տարբերությունն է, որը կարող է տեսանելի լինել համագործակցային գործունեության միջոցով: ԱԶՄԳ-ն ոչ միայն զարգացող գործընթացների մոդել է, այլև գաղափարախոսական և մանկավարժական գործիք մանկավարժների և կրթողների ձեռքին՝ սովորողների՝ հասունացման վաղ փուլում գտնվող ընդունակությունները հասկանալու և հայտնաբերելու համար: [Lantolf & Thorne 2006: 207]

Վիգոտսկու ստեղծած **«անձի զարգացման մերձակա գոտին»** անբաժան կերպով ներգրավված է մասնավորապես լեզվի մանկավարժության մեջ (դասավանդում, ուսումնառություն, զարգացում և գնահատում):

Հատուկ ուշադրության է արժանի Լանթոլֆի և Ս. Թորնեի կողմից ներկայացված օտար լեզվի ուսումնառության մեջ սոցիալ-մշակութային տեսությունից բխող մի քանի դրույթներ.

1. Քանի որ սոցիալական աշխարհը ուսումնառության աղբյուր է, ուստի մշակութային ուղղվածությամբ գործունեություններին մասնակցությունն էական է ուսումնառության հաջողության համար:

Սա ենթադրում է ոչ միայն ակնհայտ փոխազդեցություն այլոց հետ, այլև փոխազդեցություն այլ մարդկանց կողմից ստեղծված իրականությունների հետ, ներառյալ՝ գրավոր տեքստերը: Այդ փոխազդեցությունը ներառում է մասնակցություն, որտեղ սովորողները դիտարկում են այլ մարդկանց լեզվական վարքագիծը և ջանք թափում նմանակելու անձնական խոսքով կամ իրենք իրենց հետ երկխոսությամբ: Ուսումնառությունը մշտապես ակտիվ ներգրավվածություն է, որը կարող է բաց լինել ինչպես սոցիալական երկխոսության, այնպես էլ մասնավոր երկխոսության դեպքում:

2. Օտար լեզվի ուսումնառությունը նպատակաուղղված, նպատակային, իմաստալից գործունեություն է: Ուսումնառության մեջ բոլոր գործընթացները փոխկապակցված են: Սոցիալ-մշակութային տեսության դիտանկյունից օտար լեզվի ուսումնառության մեջ կարևորվում է այն առանձնահատուկ ենթանպատակը, որ ձևավորում են սովորողները, որտեղ լեզուն ինքնին դառնում է մտածված առարկա՝ ավելի բարձր նպատակի ծառայելու համար:

Օրինակ՝ գրվածք կարդալը ինքնանպատակ չէ: Սովորաբար կարդալը, գրելը, խոսելը, լսելը ծառայում են ավելի բարձր նպատակի (հետազոտություն գրել, քննություն հանձնել, ճանապարհ գտնել անձանթ քաղաքում, սնունդ պատվիրել և այլն): Այս բարձր նպատակներին հասնելու համար ձևավորում ենք ենթանպատակներ: Այս գործընթացը արտացոլում է լեզվի՝ գործիք լինելու գործառույթը, այն է՝ լեզվի օգտագործումը որոշակի նպատակների հասնելու համար:

Օտար լեզվի ուսումնառությունը Լանթոլֆն ու Թորնեն համեմատում են «մեքենա վարել սովորելու համար շարժիչը աշխատեցնել սովորելուն»:

[Lantolf & Thorne 2006: 214]

3. Օտար լեզու ուսումնառողների խոսքի կառուցման համար անհրաժեշտ է անցնել ամեն մի տրված կառույցի յուրացման համար նախանշված ուղիով և նախատեսված փուլերով: Բայց այդ ուղին և փուլերը տարբերվում են իրարից, քանի որ անհրաժեշտ է հաշվի առնել պետական(ֆորմալ) և ոչ պետական (ոչ ֆորմալ) կրթական միջավայրերի տարբերությունները:

4. Օտար լեզվի ուսումնառության ընթացքում լեզվական տարբեր ենթահամակարգերում վերջնարդյունքները փոփոխական են: Ցանկացած սովորողի և սովորողների շրջանում փոփոխականությունը բնորոշ է օտար լեզվի ուսումնառության գործընթացին: Հետազոտությունները փաստում են, որ սովորողները տարբեր կերպ են յուրացնում նոր լեզվի տարբեր ենթահամակարգերը՝ կախված իրենց ստացած միջնորդավորման տեսակից և լեզուն սովորելու շարժառիթներից:

5. Օտար լեզվի ուսումնառության ընթացքում մայրենի լեզվի ազդեցությունը նույնը չէ ուսումնառողի վրա: Երբեմն ուսումնառողները կարող են իրենց ճանաչողական գործունեությունը միջնորդավորելու համար նոր լեզուն օգտագործելու դժվարություններ ունենալ՝ չնայած հաղորդակցման ունակության բարձր մակարդակին:

6. Օտար լեզվի յուրացման ընթացքում գոյություն ունի ուսումնառողի կողմից յուրացրած գիտելիքը վերարտադրելու սահմանափակում:

Տարբեր են մայրենի լեզվով օտար լեզվի ուսումնառությունը միջնորդավորելու կիրառությունը և մայրենի լեզվի ազդեցությունը օտար լեզվի վերարտադրության վրա, քանի որ մայրենի լեզուն կիրառվում է ոչ

միայն հաղորդակցական փոխազդեցությունների համար, այլ նաև մեր ճանաչողական գործընթացները կարգավորելու համար: Մա իր հերթին հիմնավորում է այն, թե ինչու սովորողները օտար լեզվի ուսուցումը միջնորդավորելու համար պետք է անպայմանորեն ապավինեն մայրենի լեզվի [Lantolf & Thorne 2006: 214]:

Թեև ըստ Սվեյնի՝ կան նաև փաստարկներ, որ հանրային հաղորդակցման մեջ ն՝ մայրենի լեզվով, և՛ օտար լեզվով հնչած խոսքերը ազդեցություն ունեն օտար լեզվի ուսումնառության ընթացքում [Swain 2000]:

Բացի վերոնշյալ բաղադրիչներից, տեղին է նշել նաև օտար լեզվի ուսումնառության գործընթացում սոցիալ-մշակութային համաշարի հիմնական ներդրումը բնութագրող մի քանի տեսակետներ:

Սոցիալ-մշակութային տեսության հիմնական ներդրումը օտար լեզվի ուսումնառության ընթացքում լեզվի՝ անհատական յուրացման մեջ սոցիալական համաշարի(համատեքստ) դերն է: Այսինքն՝ որպեսզի ուսումնառողը յուրացնի լեզուն, լոկ անձնական ջանքերը բավարար չեն, եթե նա չհաղորդակցվի չափահասների հետ իր զարգացման մերձակա գոտում [Pavlenko & Lantolf 2000: 155]:

Իրենց աշխատանքում Պավլենկոն և Լանթոլֆը [Pavlenko & Lantolf 2000:155] մեջբերել են օտար լեզվի ուսումնառության՝ Հաբերմասի [Habermas 1987] սահմանումը. «Օտար լեզվի ուսումնառությունը լեզվական, քերականական, բառապաշարային, հնչյունական ձևերի հավաքածու չէ, այլ սոցիալական որոշակի կառուցվածք ունեցող էակաների պայքար՝ նշանային կերպով միջնորդավորված այլ մշակույթի ապրելակերպի մասնակցելու համար»:

Օտար լեզու ուսումնառության մեջ ուսումնառողի մասնակցությունը և լեզվի յուրացումը փոխկապակցված են: Այս դիտարկումը զարգացնում է Ա. Սֆարդը. «Մասնակցությունը մեզ պարտավորեցնում է վերաբժնորելու ուսումնառությունը՝ որպես որոշակի համայնքի անդամ դառնալու գործընթաց, որը հնարավորություն է տալիս հաղորդակցվելու այդ հասարակության լեզվով և գործելու նրա հատուկ կանոններին համապատասխան» [Sfard 1998]:

Սֆարդի հավաստմամբ՝ օտար լեզվի ուսումնառության մեջ այս մոտեցումը հետազոտության կենտրոնը տեղափոխում է լեզվի համաշարից դեպի համաշարում լեզվի օգտագործումը, դեպի նոր մշակույթին ինտեգրումը: Նա լեզվի յուրացումը դիտարկում է որպես «գիտելիքի տիրապետում», իսկ մասնակցությունը՝ «գիտելիքի կիրառում, իմացություն և ամբողջի մաս դառնալու գործընթաց»:

Պավլենկոն և Լանթոլֆը ամփոփում են օտար լեզվի «**յուրացում**» և «**մասնակցություն**» փոխաբերությունները՝ բանաձևելով օտար լեզվի յուրացումն ու կիրառումը. «**Յուրացումը**» կենտրոնանում է անհատական

մտքի և գիտելիքների ներդաշնակության վրա, որը էական է օտար լեզվի յուրացման մեջ «**ինչը**» հասկանալու համար, մինչդեռ «**մասնակցությունը**» կարևորում է այլոց հետ ներգրավվածությունը և նպատակ ունի հետազոտելու «**ինչպեսը**» [Pavlenko & Lantolf 2000:156]: Ընդգծելով սոցիալ-մշակութային համաշարի կարևորությունը օտար լեզվի ուսումնառության մեջ՝ առաջարկում ենք վիզոտսկյան տեսլականը, որն օգտակար կարող է լինել թե՛ օտար լեզու ուսումնառողներին, թե՛ ուսուցիչներին:

Վիզոտսկու կարծիքով ուսումնառողի համար ուսումնական նյութերը գիտելիք չեն: Ուսումնառությունը գործընթաց է, որի ընթացքում անձը սովորում է գիտելիքը այլ մարդուց: Այդ մարդուն Վիզոտսկին անվանում է «Ավելի գիտակ մեկը» (ԱԳՄ): Բոլոր դեպքերում ԱԳՄ-ն նյութի մասին գիտի ավելին, քան սովորողը: «Այն անձը, ով որոշակի առաջադրանքի կամ գաղափարի վերաբերյալ ավելի բարձր մակարդակ ունի, քան սովորողը, կոչվում է ԱԳՄ: Դա կարող է լինել ուսուցիչը, գրքի հեղինակը, հասակակիցը, ծնողը, անգամ անձանոթ մարդը» [Vygotsky 1986]:

Երբ ուսանողը օտար լեզու սովորում է ոչ լեզվակիր ժողովրդի երկրում, սովորաբար ԱԳՄ-ն (պայմանականորեն՝ սովորեցնողը) լեզվի ուսուցիչն է: Ավելին, այս դեպքում ուսանողը սովորում է լեզուն առանց մշակութային միջավայրի ինքնատիպության ըմբռնման և իրազեկության: Սա ինքնին թերություն է, քանի որ լեզուն որոշակի մշակութային մի մասնիկն է: Սրան հակառակ մայրենի լեզուն կրողների շրջանում համարյա ամեն մարդ, ում հետ հաղորդակցվում է սովորողը, հնարավոր ԱԳՄ է, և լեզվի յուրացումն ու տիրապետումը միաժամանակ ընթանում են և՛ նոր կրթական միջավայրում, և՛ սոցիալ-մշակութային միջավայրում: Նշանակում է՝ օտար լեզվի ուսուցումն ընթանում է և՛ ակադեմիական լսարանում, և՛ լեզվակիրների միջավայրում: Ընդգծելով այդ կարևոր առավելությունը օտար լեզու սովորողի համար՝ Վիզոտսկին բնութագրում է նաև սովորողի և ԱԳՄ-ի (պայմանականորեն՝ սովորեցնողի) փոխհարաբերություններն ու փոխազդեցությունները: Ըստ նրա՝ ԱԳՄ-ն պետք է մտնի սովորողի ԱԶՄԳ-ի մեջ: Վերջինս ընտրված բարդ գիտելիք է, որ սովորողը դեռ չգիտի, բայց կարող է սովորել ուրիշի օգնությամբ: Եթե սովորողին հաջողվում է նյութը յուրացնել, ԱԶՄԳ-ն ավելի է բարձրանում և կարող է ներառել ավելի բարդ նյութեր: Ուսուցչի դերն է՝ ճանաչել ուսանողի ԱԶՄԳ-ն և ստեղծել նոր դասանյութեր համապատասխանաբար ավելի բարձր մակարդակի համար [Vygotsky 1986]: Վիզոտսկու բնութագրմամբ՝ ուսումնառությունը այն է, ինչ ուսումնառողը կարող է անել այլոց օգնությամբ կամ այլոց կողմից ստեղծված իրակությունների միջոցով: Այս աջակցությունը կարող է արտահայտվել որպես ուղղակի հրահանգ, ինչպիսի դպրոցներում կամ

բուհերում է, կամ արտահայտվել անուղղղակի ձևով՝ ամենօրյա գործունեության մեջ:

Ամփոփելով՝ կարելի է նշել, որ Վիգոտսկու շեշտադրած ուսումնառությունը նպատակաուղղված է ապագային և այդ գործընթացին ուսումնառողը չի կարող մենակ մասնակցել: Իհարկե, օտարալեզու անձանց հայերենի ուսումնառության առաջնահերթ նպատակը բանավոր և գրավոր խոսքի զարգացումից մինչև լեզվական կենդանի հաղորդակցման բարելավումն է: Սակայն այն ունի ոչ միայն ուսումնական, այլև ճանաչողական ու մշակութային նշանակություն: Ուստի անհրաժեշտ է ուսումնառության գործընթացում առանցքային մեխը դարձնել սոցիալ-մշակութային մոտեցումը:

Այսպիսով՝ ուսումնառության գործընթացում հստակ ռազմավարություն ունենալու առումով Վիգոտսկու սոցիալ-մշակութային տեսության և օտար լեզվի ուսումնառությունը միտված բազմաթիվ հետազոտությունների վերլուծությունը կարող է մատնանշել «Հայերենը՝ որպես օտար լեզու» ուսումնական գործընթացի ռազմավարության ուղղությունը:

Սույն հոդվածի շրջանակում առաջարկվում է նոր՝ սոցիալ-մշակութային մոտեցում «Հայերենը՝ որպես օտար լեզու» ուսումնառության ռազմավարության մեջ: Ուստի օտար լեզվի ուսումնառությունը դյուրին դարձնելու նպատակով ուսումնական գործընթացին առնչվող բոլոր բաղադրիչները՝ ուսումնական ծրագրերը, օրացուցային պլանները, դասանյութերը, ձեռնարկները անհրաժեշտ է կազմել հենց սոցիալ-մշակութային տեսության լույսի ներքո:

Վիգոտսկու սոցիալ-մշակութային տեսությունը նոր հեռանկարներ է բացում հետազոտողների և ուսումնառողների համար՝ լեզվի ուսումնառությունը նորովի հասկանալու առումով: Այս տեսության շրջանակում հավատում ենք այն գաղափարին, որ արդյունավետ ուսումնառությունը ի հայտ է գալիս, երբ օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում ուսանողները լսարանում փոխգործակցում են իրար հետ: Բայց տեսությունը չպետք է դիտարկվի որպես տեսություն միայն օտար լեզու ուսումնառողների համար: Այն կարող է օգտակար լինել նաև դասավանդողներին՝ հայտնաբերելու նոր ուղիներ և ստեղծելու այնպիսի առաջադրանքներ ու գործունեություններ, որոնք դյուրին կդարձնեն լեզվի ուսումնառությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Fahim, M., & Haghani, M. 2012. Sociocultural Perspectives on Foreign Language Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 3, No. 4, 693-699.

2. Habermas, J. 1987. *Theory of Communicative Action. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*, Vol. 2, Boston, MA: Beacon Press.
3. Kramsch, C. 2000. Social discursive constructions of self in L2 learning. In Lantolf J.P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. (pp. 133-153). United Kingdom: Oxford University Press.
4. Lantolf, J.P. & Thorne, S.L. 2006. Sociocultural Theory and Language Learning. In B. van Patten & J. Williams (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition*. (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
5. Lantolf, J. P. & Appel, G. 1994. (Eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Westport, Connecticut & London: Ablex Publishing Corporation.
6. Mirzaee, S. & Maftoon P. 2016. An examination of Vygotsky's socio-cultural theory in second language acquisition: The role of higher order thinking enhancing techniques and the EFL learners' use of private speech in the construction of reasoning. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1-25.
7. Pavlenko, A. & Lantolf, J.P. 2000. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In Lantolf, J.P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. (pp. 155-177). United Kingdom: Oxford University Press.
8. Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In Lantolf, J.P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. (pp. 97-114). United Kingdom: Oxford University Press.
9. Sfard A. 1998. On two metaphors for Learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, Vol. 27, No. 2, 4-13.
10. Vygotsky, L. 1930. *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
11. Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. (Eds.) Cole, M., Stainer, V. J, Scribner, S., Souberman, E. Cambridge, MA: Harvard University Press.
12. Vygotsky, L. 1986. *Thought and language*. Edited by Alex Kozulin. Cambridge, MA: MIT Press.
13. Washburn, G.N. 1994. Working in the ZPD: Fossilized and Nonfossilized Nonnative Speakers. In Lantolf, J.P. & Appel, G. (Eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. (pp. 69-81). Ablex Publishing Corporation.
14. Wells, G. 1999. Dialogic Inquiry in Education: Building on the Legacy of Vygotsky. In Lee, C.D. & Smagorinsky, P. (eds.) *Vygotskian perspectives on literacy research*. (pp. 51-85). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

АВETИСЯН АНАИТ - ВНЕДРЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ТЕОРИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье проводится анализ влияния социально-культурной теории в процессе изучения. В частности, представлен вклад социально-культурной теории в изучение иностранного языка. Определены несколько важных составляющих социально-культурной теории (“посредничество”, “интернализация”, “развитие личности в проксимальной зоне”). А также даются несколько положений и предложений, вытекающих из социально-культурной теории, целью которых является повышение эффективности изучения иностранного языка.

AVETISYAN ANAHIT – IMPLEMENTATION OF SOCIO-CULTURAL THEORY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

This article combines the analyses of the impact of socio-cultural theory on the learning process. The impact of the socio-cultural theory, particularly in the context of foreign language learning, is introduced. Several important components of the socio-cultural theory are defined ("mediation", "internalization", "zone of proximal development"). Several provisions and suggestions arising from socio-cultural theory are elaborated to increase the effectiveness of foreign language learning.

ՀՏԴ 37.014.5

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՏՈՒՄՆԵՐՆ ՈՒ
ԱՐԴԻԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՄԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ ՀՀ ԿՐԹԱԿԱՆ
ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ**

ՀԱԿՈՐՅԱՆ ՖՐԻՂԱ

Հանձնված է՝ 05.11.2018թ.
Ընդունված է՝ 20.11.2018թ.

Сдана: 05.11.2018
Утверждена: 20.11.2018
Submitted on: 05.11.2018
Approved on: 20.11.2018

Հիմնաբառեր՝ մանկավարժական կրթություն, մանկավարժական կրթության համակարգ, շարունակական մանկավարժական կրթություն, կրթական բարեփոխումներ, կրթության արդիականացում, կրթության հումանացում, կրթության հումանիտարացում, կրթության տեղեկատվայնացում:

Կրթության որակը պետության մրցունակությունն ու մարդկային կենսագործունեության բոլոր ոլորտներում հասարակության երկարաժամկետ զարգացումն ապահովող առաջնահերթ գործոններից է: Տնտեսական զարգացման և գիտատեխնիկական առաջընթացի պայմաններում կրթությունը դառնում է յուրաքանչյուր պետության պետական քաղաքականության առաջնահերթ ուղղությունն ու հասարակության զարգացման շարժիչ ուժը: Հետևապես, կրթության արդիականացումն անհրաժեշտ ու կարևոր պայման է սոցիալ-տնտեսական և սոցիալ-մշակութային երկարաժամկետ խնդիրների լուծման, ինչպես նաև ազգային մրցունակության աճի համար: Կրթության համակարգի արդիականացման գործընթացներում իրենց ուրույն դերն ունեն մանկավարժները, քանի որ վերջիններս կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության իրականացման կարևոր դերակատարներն են: Ուստի, պետության համար առաջնահերթ են դառնում այնպիսի մանկավարժների պատրաստման հիմնախնդիրները, որոնք կարողունակ են իրականացնելու նախանշված փոփոխությունները, աշխատելու մանկավարժական փորձի բազմազանության և կրթական նորարարությունների պայմաններում:

Մասնագիտական մանկավարժական կրթության կազմակերպման ավանդական մոտեցումները հաճախ առաջացնում են դժգոհություններ հասարակական պահանջարկը չբավարարելու պատճառով, և հիմնավոր

փաստարկներ են առաջադրվում՝ ստեղծելու ամբողջությամբ նոր և առավել արդյունավետ մասնագիտական մանկավարժական կրթության համակարգ [Korthagen et al. 2006:1021]: Արդիական են դառնում մի շարք հիմնահարցեր՝ ինչպիսին պետք է լինի ապագա մանկավարժների պատրաստման գործընթացը, ինչպիսի փոփոխություններ են անհրաժեշտ այդ գործընթացում, որ նպաստեն մասնագիտական կոմպետենտության ձևավորմանն ու զարգացմանը, մրցունակության ապահովմանը աշխատաշուկայում, մասնագիտական շարժունությանը և ակտիվ մասնագիտական գործունեության իրականացմանը: Ամբողջ աշխարհում կրթության ոլորտում տեղի ունեցող բարեփոխումները, մանկավարժական կրթության արդիականացման և ժամանակակից մարտահրավերներին համապատասխան մասնագետների պատրաստման անհրաժեշտությունը պայմանավորում են *թեմայի արդիականությունը*:

Հոդվածի *նպատակն է* ներկայացնել մանկավարժական կրթության համակարգի զարգացման հիմնական նպատակներն ու միտումները, մանկավարժական կրթության արդիականացման սկզբունքները, ինչպես նաև ՀՀ կրթական բարեփոխումների իրականացման համատեքստում մանկավարժական կրթության արդիականացմանն ուղղված քայլերը:

Կրթական բարեփոխումների համատեքստում մանկավարժները համարվում են ն՝ այդ բարեփոխումների օբյեկտներ, և՝ սուբյեկտներ, հետևաբար առավել կարևորվում է անդրադարձը մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման հիմնախնդիրներին: Կրթական բարեփոխումների և մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման ու զարգացման գործընթացների միջև կա երկկողմանի կապ: Առաջին, կրթական բարեփոխումները, որոնք չեն ներառում մանկավարժների և նրանց մասնագիտական ձևավորման ու զարգացման հիմնախնդիրները, չեն կարող բարձր արդյունավետություն ապահովել: Ներկայումս արդեն մանկավարժների մասնագիտական պատրաստումն ու մասնագիտական շարունակական զարգացումը կրթական բարեփոխումների առաջնահերթ ուղղություններից են՝ պայմանավորված այն հանգամանքով, որ ուսումնառողների ուսումնն ու առաջընթացը պայմանավորված են մանկավարժների գործունեության արդունավետությամբ [OECD 2009]: Երկրորդ, մասնագիտական պատրաստման և մասնագիտական զարգացման ծրագրերը, որոնք չեն նպաստում կրթական բարեփոխումների և քաղաքականությունների իրականացմանը, նույնպես չեն կարող արդյունավետ համարվել: Հետևաբար, կրթական բարեփոխումներն ու մանկավարժների մասնագիտական ձևավորման և զարգացման գործընթացները պետք է զուգահեռ ընթանան՝ միաժամանակ ապահովելով դրանց արդյունավետությունն ու փոխադարձ կապը:

Կրթության որակի բարձրացման ամենակարևոր և արդյունավետ եղանակներից մեկը մանկավարժական կրթության համակարգում փոփոխությունների իրականացումն է՝ ուղղված ապագա մանկավարժների գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների և փորձի ձևավորմանն ու զարգացմանը [Darling-Hammond 2005]: Մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում ապագա մանկավարժների պատրաստումը դիտարկվում է որպես տրամաբանորեն փոխկապակցված և հաջորդող փոխազդեցությունների ու գործընթացների ամբողջություն, որն իրականանում է հաստատության ռեսուրսների առավելագույն գործադրման միջոցով, և որի արդյունքում կատարվում են սոցիալ-մշակութային փորձի փոխանցում ու յուրաքանչյուրի անհատական մասնագիտական փորձի (մասնագիտական ու ընդհանուր գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ, արժեքներ) ձևավորում [Дробоченко 2016:82]: Այլ կերպ ասած՝ մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում մանկավարժների պատրաստման գործընթացն ուղղված է մանկավարժական գործունեությանը ներկայացվող պահանջներին համապատասխանող մասնագիտական մանկավարժական ներուժի ձևավորմանն ու զարգացմանը:

Մանկավարժական մասնագիտական կրթական ծրագրերի բովանդակությունն ու հայեցակարգային շրջանակը սահմանում են, որ մանկավարժական կրթության ավարտին մանկավարժը պետք է ունենա առարկայական գիտելիքներ, մանկավարժական հմտություններ և ոլորտի առաջնային շահակիցների (ուսումնառողներ, գործընկերներ) հետ աշխատելու կարողություններ և հմտություններ, մասնագիտական և ընդհանրական կոմպետենցիաները շարունակաբար զարգացնելու կարողունակություն [Musset 2010:7]: Մանկավարժական կրթության արդիականացման հիմնական նպատակը պետք է լինի ժամանակակից մանկավարժական կրթության այնպիսի համակարգի ձևավորումը, որը կնպաստի այնպիսի մանկավարժի անհատական և մասնագիտական կայացմանը, որը կունենա կայուն արժեքային համակարգ, հումանիստական (մարդասիրական) դիրքորոշում ուսումնառողների նկատմամբ, բազմամշակույթ միջավայրում արագ կողմնորոշվելու հմտություններ, ժամանակակից հասարակության կարիքներին և պահանջմունքներին համապատասխան կրթադաստիարակչական արդյունավետ գործունեություն իրականացնելու կոմպետենցիաներ:

Մանկավարժական կրթության համակարգը նպատակադրված է այնպիսի մանկավարժների պատրաստմանը, որոնք ունեն ձևավորված և զարգացած ընդհանրական ու մասնագիտական կոմպետենցիաներ մանկավարժական խնդիրների լուծման ու կրթադաստիարակչական

գործունեության ընթացքում մասնագիտական որոշումների կայացման համար: Մանկավարժական կրթության համակարգը միտված է ապահովելու անհատի կրթությունն ու մասնագիտական պատրաստվածությունը, բավարարելու պետության պահանջարկը և համարելու աշխատաշուկան համապատասխան որակավորում ունեցող մասնագետներով, նպաստելու առկա գիտական և մասնագիտական ներուժի առավելագույն գործադրմանը: Մանկավարժական կրթության համակարգ ասելով պետք է նկատի ունենալ հետևյալ բաղադրիչների փոխկապակցված ամբողջությունը՝ պետական կրթական քաղաքականությունը, կրթության կառավարման պետական մարմինները, մանկավարժներ պատրաստող մասնագիտական ուսումնական հաստատությունները, մանկավարժական կրթության հաջորդականությունն ապահովող մակարդակները, պետական կրթական չափորոշիչները, մասնագիտական կրթական ծրագրերը, դասավանդող պրոֆեսորադասախոսական կազմը, գիտակրթական և հետազոտական կենտրոնները, որոնք իրականացնում են ոլորտային ուսումնասիրություններ՝ նպաստելով մասնագիտական մանկավարժական կրթության արդյունավետ գործառությանն ու զարգացմանը:

Մասնագիտական մանկավարժական կրթության զարգացման նպատակը պետք է լինի.

- ստեղծել որակապես նոր մակարդակ ապահովող մանկավարժական կրթության արդյունավետ, ճկուն և դինամիկ գործող համակարգ՝ հիմնված համամարդկային արժեքների վրա՝ ժողովրդավարություն, հումանիզմ (մարդասիրություն), հանդուրժողականություն, մարդու իրավունքների պաշտպանություն:
- ապահովել ազգային կրթության համակարգի զարգացման հիմնական ուղղություններով պայմանավորված խնդիրների լուծում, մանկավարժական կադրերի պատրաստման բավանդակությունն ու որակը համապատասխանեցնել հանրակրթության բարեփոխումների պահանջներին [Մանկավարժական կրթության զարգացման հայեցակարգ 2015, էջ 5-6]:

Մանկավարժական կրթության զարգացման նպատակները պայմանավորում են ոչ միայն տվյալ պահին մանկավարժական կրթության կազմակերպման հիմնական ուղղությունները, այլև կանխորոշում են զարգացման միտումներն ու հետագա գործունեության ուղղությունները: Ուստի անհրաժեշտություն է առաջանում վերլուծելու այդ միտումները, և դրանց հիման վրա պետական ու ինստիտուցիոնալ մակարդակներում մշակելու համապատասխան քաղաքականություններ՝ ապագա մանկավարժների պատրաստման գործընթացն արդիականացնելու

համար: Այս համատեքստում մասնագիտական մանկավարժական կրթության արդիականացումը պետք է դիտարկել որպես կրթության ոլորտում որակական փոփոխությունների իրականացմանն ուղղված կարևորագույն գործընթաց, որը պայմանավորվում է տվյալ ժամանակահատվածում պետության և հասարակության պահանջներով: Մանկավարժական կրթության արդիականացման գործընթացը պետք է արտացոլի գիտելիքահենք տնտեսության և հասարակության շրջանում տեղի ունեցող փոփոխությունները՝ հանգեցնելով այդ կրթության որակի նոր մակարդակի ապահովմանը:

Ժամանակակից սոցիալ-մշակութային պայմաններում գոյություն ունի ակնհայտ հակասություն մանկավարժի մասնագիտական գործունեությանը ներկայացվող պահանջների և մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների շրջանավարտների՝ իրենց մանկավարժական գործառույթների իրականացման պատրաստվածության մակարդակի միջև: Մասնագիտական պահանջների և շրջանավարտների մասնագիտական պատրաստվածության միջև եղած հակասությունը պահանջում է մանկավարժական կրթության համակարգի մի շարք փոխկապակցված խնդիրների լուծում՝ մասնագիտական նպատակների, դասավանդման մեթոդների և միջոցների փոփոխություններ, մանկավարժական կրթության համակարգի և բովանդակության կատարելագործում, կազմակերպական մեթոդների փոփոխություններ: Մանկավարժական կրթության արդիականացմանն ուղղությունները հիմնականում պայմանավորված են մասնագիտական կրթության զարգացման միտումներով, որոնք արտացոլում են ազգային, տարածաշրջանային և միջազգային կրթության համակարգերի զարգացման հեռանկարները: Մասնագիտական կրթության զարգացման հիմնական միտումներն են *շարունակական կրթությունը, կրթության հումանացումը, հումանիտարացումը, ժողովրդավարացումը, ինտեգրումը, ինտենսիվացումն ու տեղեկատվայնացումը: Ստորև առավել մանրամասն նկարագրվում են այդ միտումները:*

Շարունակական կրթություն: Մասնագիտական կրթությունն այսօր համարվում է շարունակական գործընթաց, որը պայմանավորված է անհատի մասնագիտական և անհատական զարգացման ու կատարելագործման ժամանակակից պահանջներով, ուղղված է նրա գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների շրջանակի ընդլայնմանը ինչպես մեկ մասնագիտության շրջանակում, այնպես էլ մասնագիտության և գործունեության ոլորտի փոփոխությունների պայմաններում: Շարունակական կրթության հիմնական նպատակն է մասնագիտական կրթության հիման վրա ձևավորել և զարգացնել

անհատի գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների այնպիսի ամբողջական համակարգ, որը նրան հնարավորություն կտա հետագայում ինքնուրույն կերպով կրթվելու և կատարելագործվելու սոցիալական ու մասնագիտական խնդիրների լուծման գործընթացներում, հեշտությամբ հարմարվելու փոփոխվող պայմաններին և ձեռք բերելու անհրաժեշտ գիտելիքներ, կարողություններ ու հմտություններ [Никитина и др. 2004:79]: Շարունակական կրթության կազմակերպման համատեքստում յուրաքանչյուր մասնագետի առաջատար մասնագիտական ունակություններից և որակներից են զարգացած համակարգային մտածողությունը, համակարգված գիտելիքների տիրապետումը, որոնք հնարավորություն են տալիս ոչ միայն օգտագործելու այդ գիտելիքները, այլև ձեռք բերելու նորերը, զբաղեցնելու ակտիվ մասնագիտական դիրք, ունենալու մասնագիտական ու անհատական զարգացման և կատարելագործման պատրաստակամություն:

Ներկայումս մանկավարժին ներկայացվում են տարատեսակ պահանջներ, կրթության որակը պահպանելու համար կարևորվում են մանկավարժների կողմից նոր գիտելիքների և հմտությունների շարունակական ձեռքբերումն ու զարգացումը [Buchberger et al. 2000:54]: Նույնիսկ եթե մանկավարժները ստացել են որակյալ մանկավարժական կրթություն, նրանք ամբողջ մասնագիտական գործունեության ընթացքում պետք է զբաղվեն իրենց մասնագիտական զարգացմամբ՝ այդ կերպ արձագանքելով փոփոխվող մարտահրավերներին: Ներկայումս ուսուցիչների առջև խնդիր է դրվել շարունակաբար համալրելու գիտելիքներն ու հմտությունները. դա պայմանավորված է կրթական նոր ծրագրերի ներդրմամբ, ուսումնառողների կրթական պահանջունքների փոփոխություններով, դպրոցի և ուսուցիչների հաշվետվողականության նկատմամբ ներկայացվող խիստ պահանջներով [OECD 2005:122]:

Մանկավարժի շարունակական մասնագիտական կրթությունը հնարավոր է իրականացնել ֆորմալ կրթության (ուսումնական հաստատություններում պետական չափորոշիչներին համապատասխան կրթության իրականացում), ոչ ֆորմալ կրթության (պետական և հասարակական կազմակերպություններում որակավորման բարձրացման և վերաորակավորման դասընթացների իրականացում), ինֆորմալ կրթության (ինքնակրթություն՝ մասնագիտական գործունեության տեսական և գործնական պատրաստվածության մակարդակի բարձրացում) միջոցով: Բացի այդ՝ մանկավարժական մասնագիտական կրթության շարունակականությունը պայմանավորված է վերջինիս բազմամակարդակ կառուցվածքով (բուհական և հետբուհական), կրթական մակարդակների փոխկապակցվածությամբ և ինտեգրմամբ: Շարունակական մանկավարժական կրթությունը նպաստում է

մանկավարժների ինքնակրթության և շարունակական կրթության պայմանների ձևավորմանն ու մասնագիտական աճի ապահովմանը: Շարունակական կրթության իրականացման հիմնական պայմաններից են անհատի ինքնագնահատումը, ինքնակրթությունը, ինքնազարգացումն ու ինքնաիրացումը: Վերջիններս ուղղված են նոր գիտելիքների և հմտությունների ձեռքբերմանը, շարունակական կրթության միջոցով արժեքային կողմնորոշման, անձնային և մասնագիտական որակների զարգացմանը:

Մանկավարժական կրթության շարունակականության սկզբունքն իրագործվում է կրթական չափորոշիչների, կրթական ծրագրերի, ուսումնական պլանների, կրթության փոխանցվող բովանդակության, ինչպես նաև մանկավարժների պատրաստման գործընթացում կիրառվող կրթական տեխնոլոգիաների շարունակական կատարելագործմամբ: Շարունակականությունը կրթության նախագծման և կազմակերպման առաջատար սկզբունքներից է: Այս սկզբունքի իրագործման առաջատար ուղղություններից են մանկավարժի պատրաստման նեղ մասնագիտացումից անցումը հանրամշակութային և հիմնարար կրթության, մանկավարժական կրթության տարբեր մակարդակների ակտիվ փոխազդեցությունը, ինչպես նաև սոցիալ-կրթական բացթողումների վերհանումը:

Կրթության հումանացում: Կրթության հումանացումը միտված է անձի անհատականության առանձնահատկությունների պահպանմանը և նրա ինքնադրսևորման, ինչպես նաև սոցիալական ու մասնագիտական կայացման կարևորագույն պահանջումների բավարարմանը [Новиков 2013:31-32]: Մանկավարժական կրթության հումանացումն ուղղված է մանկավարժի՝ որպես ստեղծարար գործունեության սուբյեկտի զարգացմանը և ենթադրում է, որ մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատությունում ապագա մանկավարժն իր պահանջումներով, շարժառիթներով, նպատակներով և գործունեությամբ դիտարկվում է որպես բարձրագույն արժեք: Այս միտումն առաջադրում է մանկավարժական կրթության համակարգում ոչ միայն նպատակների փոփոխություններ և արդիականացում, այլև բովանդակության, մանկավարժական գործընթացում ուսումնառող-դասախոս հարաբերությունների համակարգի, դասախոսների արդյունավետության գնահատման չափանիշների, ինչպես նաև կրթական տեխնոլոգիաների փոփոխություններ, որոնք հնարավորություն կտան ուսումնառողին դարձնելու մասնագիտական գործունեության և ուսումնառության սուբյեկտ: Այսինքն՝ կրթության հումանացումը նպատակաուղղված է հասարակական հարաբերություններում ու կրթության համակարգում կենտրոնական տեղ զբաղեցնող անհատի

կատարելագործմանը, նրա ճանաչողական և ստեղծագործական ընդունակությունների, ինքնուրույնության զարգացմանը, շարունակական կրթություն ստանալու պահանջմունքների ձևավորմանը [Никитина и др. 2004:80]:

Կրթության հումանացումն ուսումնառողի ստեղծարար ներուժի բացահայտման, արժեքային կողմնորոշման ու բարոյական հատկանիշների ձևավորման, հետագայում դրանք մասնագիտական և հասարակական գործունեության մեջ ներդնելու պայմանների ձևավորման գործընթաց է: Ներկայումս ունենք հումանիստական գործառույթներ իրականացնելու պատրաստ այնպիսի ուսուցիչների կարիք, որոնք կկարողանան հաղթահարել երեխայի՝ որպես մանկավարժական ազդեցության օբյեկտի նկատմամբ կարծրատիպերը, կկարողանան ոչ միայն ճանաչել երեխային, այլև հասկանալ նրան ստեղծագործական ինքնադրսևորման, ինքնորոշման գործընթացում, օգնել ու պաշտպանել նրա անձն ու վարկը դպրոցական միջավայրում [Թովուզյան 2009:7]: Մանկավարժական կրթության զարգացումը հումանացման ուղղությամբ ենթադրում է մանկավարժի պատրաստման պլանավորում, կազմակերպում, իրականացում՝ հիմնված անձնային, մշակութային, արժեքային և այլ անհատական ու մասնագիտական մոտեցումների հիման վրա, որոնք ապահովում են շրջանավարտի անհատական կայացումն ու նրա մասնագիտական ներուժի ձևավորումը: Կրթության հումանացման հիմնախնդիրը վերաբերում է այնպիսի մանկավարժների պատրաստմանը, որոնք ունեն մանկավարժական մտածողության հումանիստական կողմնորոշում, տիրապետում են հումանիստական դաստիարակության հայեցակարգին, ունակ են զբաղվելու նորարարական ստեղծագործ գործունեությամբ:

Կրթության հումանիստացում: Կրթության հումանիստացումը ենթադրում է կրթության միջոցով անհատի կողմից շրջապատող աշխարհի և այդ աշխարհում իր գործունեության նկատմամբ վերաբերմունքի ձևավորում [Новиков 2013:32]: Կրթության հումանիստացումը ենթադրում է կրթության բովանդակության կողմնորոշում դեպի այնպիսի գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների համակարգի ձևավորում, որն անհրաժեշտ է յուրաքանչյուրին [Подласый 2011:468]: Այն դիտարկվում է որպես հումանացման միջոց և առաջին հերթին վերաբերում է մասնագիտական կրթության բովանդակության փոփոխություններին: Հումանիստական դաստիարակության կողմնակիցները գտնում են, որ անձի արժևորման գաղափարը պետք է ընկած լինի ցանկացած դաստիարակչական համակարգի հիմքում, եթե այն (դաստիարակչական համակարգը) կոչվում է հումանիստական: Մովորողը և նրա շահերն ու պահանջմունքներն

առաջին հերթին պետք է ընկած լինեն մանկավարժ-սովորող փոխհարաբերությունների հիմքում, իսկ սովորողը այդ հարաբերությունների համակարգում ոչ թե պիտի դառնա օբյեկտ, այլ հավասար իրավունքներ ունեցող սուբյեկտ [Թփուզյան 2009:92]: «Հումանացում» և «հումանիտարացում» հասկացությունների փոխկապակցվածությունը կարելի է մեկնաբանել հետևյալ կերպ. հումանիտարացումը ենթադրում է նախ և առաջ մարդու մասին հումանիտար գիտությունների ուսումնասիրություն, բացի այդ՝ այն հումանիստական դաստիարակության և համամարդկային արժեքների հիման վրա իրականացվող ուսուցման հիմքն է: Հետևապես կարելի է ասել, որ կրթության հումանիտարացումը գործընթաց է՝ միտված անհատի ձևավորմանը և սոցիալ-մշակութային զարգացմանը, նրա հումանիտար գիտելիքների համալրմանը և հումանիստական դաստիարակությանը:

Հիմնված լինելով տարաբնույթ գիտական փաստերի և երևույթների վերլուծական ու տրամաբանական մեկնաբանման վրա՝ նույնիսկ այնպիսի առարկաներ, ինչպիսիք են բարոյագիտությունը (էթիկան), գեղագիտությունը, պատմությունը, գրականությունը, որոնք վերաբերում են անհատի ներաշխարհին, ամբողջապես չեն ձևավորում անհատի զգացմունքային և արժեքային վերաբերմունքը շրջապատող աշխարհի նկատմամբ [Никитина и др. 2004:80]: Հումանիտար կրթությունը, հումանիտար ուղղվածությամբ առարկաների ուսումնասիրությունից բացի, նպաստում է նաև սեփական աշխարհայացքի և արժեքային համակարգի ձևավորմանն ու զարգացմանը: Մասնագիտական կրթության հումանիտարացումն այն միջոցն է, որն ուղղորդում է ուսումնառողներին դեպի մշակույթի ճանաչում, շրջապատող աշխարհում իր տեղի և դերի գիտակցում, մարդկային հարաբերությունների էության ընկալում: Այլ կերպ ասած՝ կրթության հումանիտարացման հիմնական նպատակը գիտելիքների անձնավորումն ու այն անձի հոգևոր զարգացման միջոց դարձնելն է:

Կրթության ժողովրդավարացում: Կրթության ժողովրդավարացումը հումանացման արդյունքն է և ենթադրում է մանկավարժական գործունեության սուբյեկտների իրավունքների շրջանակի ընդլայնում: Յուրաքանչյուր երկրի կրթական համակարգին բնորոշ են երկու օբյեկտիվ միտումներ. առաջինը՝ յուրաքանչյուրի համար ապահովել կրթություն ստանալու հավասար պայմաններ և հնարավորություններ, իսկ երկրորդը՝ կրթության բազմազանության ու փոփոխականության պայմաններում բավարարել անհատի կրթական պահանջմունքները: Կրթությունը մարդու հիմնարար իրավունքներից է, և պետությունը պետք է ապահովի հավասարապես հասանելի և որակյալ կրթություն: Պետությունը կրթության իրավունքն ապահովում է կրթության համակարգի բնականոն

գործառնությամբ և կրթություն ստանալու համար սոցիալ-տնտեսական պայմանների ստեղծմամբ:

Կրթության ժողովրդավարացման հիմքերից են նաև ուսուցման անձնակենտրոն մոտեցումն ու ուսումնական առարկաների տարբերակվածությունը՝ ապահովելով դասընթացների ազատ ընտրության հնարավորություն ու հաճախման անհատական ժամանակացույց [Никитина и др. 2004:81]: Կրթության ժողովրդավարացումը նաև արտացոլվում է յուրաքանչյուր ուսումնառողի՝ մանկավարժական փոխազդեցության ընթացքում ակտիվ և իրավահավասար մասնակից լինելու միջոցով: Փոխհարաբերությունների ժողովրդավարացման բնույթը հնարավորություն է տալիս ապահովելու իրավահավասար երկխոսություն և համագործակցություն, որոնք կարևոր են ուսումնառողների կողմից հումանիստական, համամարդկային և մասնագիտական արժեքների ձևավորման գործընթացում:

Կրթության ժողովրդավարացումը ենթադրում է ուսումնառողների կողմից տարատեսակ կրթական ծառայություններ ընտրելու, կրթություն ստանալու այլընտրանքային՝ անհատական, էքստերնատ (դրսեկություն), հեռավար (դիստանցիոն) ուսուցման կազմակերպման ձևերից օգտվելու, ուսումնական հաստատության և կազմակերպական մի շարք խնդիրների լուծման գործընթացներին, ուսանողական ինքնակառավարմանը մասնակցելու հնարավորություններ:

Կրթության ինտեգրում: Կրթության ինտեգրումն ուսումնական հաստատություններում ուսումնասիրվող առարկաների բովանդակային փոխկապակցվածության ապահովումն է՝ միտված ուսումնառողների՝ շրջապատող աշխարհի վերաբերյալ մասնագիտական գիտելիքների համակարգային ձևավորմանն ու զարգացմանը: Կրթության ինտեգրումը պայմանավորված է ուսումնառողի ամբողջական մասնագիտական պատրաստվածությանն ուղղված առավելագույն հնարավորությունների ընձեռման անհրաժեշտությամբ, հնարավորություններ, որոնք կապահովեն նրա արդյունավետ գործունեությունն ու սոցիալականացումը հարափոփոխ սոցիալ-տնտեսական պայմաններում: Հասարակական կյանքում, գիտության և կրթության ոլորտներում տեղի ունեցող ինտեգրման գործընթացները պահանջում են անցում կատարել նեղ մասնագիտական պատրաստումից դեպի մասնագիտական և միջգիտակարգային գիտելիքների շրջանակի ընդլայնում: Կրթության ինտեգրումը հնարավորություն է տալիս.

- ապահովել մասնագետի ինքնազարգացումն ու ինքնաիրացումը մասնագիտական գործունեության և հարակից այլ ոլորտներում,
- ստեղծել պայմաններ շրջապատող աշխարհի ու աշխատանքի բնագավառների վերաբերյալ պատկերացում ձևավորելու համար,

- զարգացնել մասնագետի համակարգային մտածողությունը, որը թույլ է տալիս ամբողջապես ընկալելու երևույթները և դրանց միջև եղած փոխհարաբերությունները,
- ապահովել անհատի ամբողջական զարգացումը՝ սոցիալական, ֆիզիկական, հոգևոր, մտավոր,
- ավելի սերտ կապեր ձևավորել ուսումնական գործընթացի և մանկավարժական պրակտիկայի միջև [Никитина и др. 2004:82]:

Ինտեգրման հիմնական ուղղությունները պայմանավորված են նեղ մասնագիտական պատրաստումից ավելի լայն պրոֆիլի մասնագիտացման անցմամբ, որն իրականացվում է մասնագիտական կրթության ինտեգրված ծրագրերի և դասընթացների միջոցով: Ինտեգրումը բազմամակարդակ մասնագիտական կրթության իրականացման կարևորագույն պայմաններից է: Հետևաբար, այս միտումը բնորոշ է մասնագիտական կրթության ամբողջ համակարգին և ներառում է մասնագիտական կրթության բոլոր փուլերի բովանդակության համակարգման ու փոխկապակցվածության հիման վրա մանկավարժների շարունակական կրթության համար ինտեգրված ծրագրերի ձևավորում:

***Կրթության ինտենսիվացում*¹** : Կրթության ինտենսիվացումն ուսումնառողների և մանկավարժների կատարողականների արդյունավետության բարձրացմանը միտված գործընթաց է: Այն կարելի է դիտարկել որպես մասնագիտական պատրաստվածության առավելագույն արդյունավետության հասնելուն ուղղված գործողությունների ամբողջություն՝ հիմնվելով մասնագիտական կրթության կատարելագործման գործընթացի վրա: Մասնագիտական կրթության ոլորտում ինտենսիվացման միտումը պայմանավորված է մասնագիտական գործունեության բարդացմամբ, սոցիալ-տնտեսական ու արտադրական պայմանների փոփոխությամբ, գիտության և ժամանակակից տեխնոլոգիաների ինտենսիվ զարգացմամբ, որոնք պահանջում են ուսումնառողների առավելագույն զարգացում, պատրաստվածություն մտավոր և գործնական ինտենսիվ աշխատանքի: Կրթական գործընթացի ինտենսիվացումը նախ և առաջ ենթադրում է փոխանցվող գիտելիքների ծավալի ընդլայնում խթանելով ուսումնառողների ճանաչողական ակտիվությունն ու ստեղծարարությունը: Կրթական գործընթացների ինտենսիվացումը ենթադրում է կրթության բովանդակության կատարելագործում, ուսուցման և ուսումնառության մեթոդների համալրում, ուսումնական

¹ *ինտենսիվացում* - արդյունավետ՝ արտադրողական դարձնել (տե՛ս Հայրապետյան Ա., Օտար բառերի բառարան, Հեղինակային հրատարակություն, Երևան, 2011)

նյութի հիմնավորված ընտրություն՝ առանձնացնելով առաջնային ու երկրորդային տեղեկատվությունը, պրոբլեմային ուսուցման և խմբային աշխատանքների կազմակերպում ու իրականացում, որոնք իրենց հերթին մանկավարժից պահանջում են համապատասխան հմտություններ:

Այս միտումն արտացոլում է ոչ միայն հասարակության և անհատի սոցիալ-տնտեսական կարիքները, այլև նրա զարգացման հոգեբանական ու մանկավարժական նախադրյալները: Ինտենսիվացման հիմքում դրված է անհատի ինտենսիվ զարգացման գաղափարը, որը ձևավորվել է զարգացնող ուսուցման սկզբունքների առաջադրմամբ (Давыдов В. В. 1986, Эльконин Д. Б. 1989, Занков Л. В. 1990, Выготский Л. С. 1997): Ինտենսիվացման միտումը պայմանավորված է.

- ուսումնառողների հազեցած սոցիալական կյանքով,
- ուսումնական գործընթացը բավականին բարդ մակարդակում կազմակերպելու և ուսումնառողների ակտիվ ստեղծագործ գործունեությունը խթանելու գործընթացներով,
- մանկավարժների հիմնարար գիտական պատրաստման գործընթացներով,
- կրթական նոր տեխնոլոգիաների ներդրմամբ. դրանք նպաստում են ուսումնառողների համակարգային և քննադատական մտածողության ձևավորմանը,
- ուսումնառողների՝ ժամանակակից տեղեկատվական և հաղորդակցման տեխնոլոգիաները կիրառելու հմտությունների ձևավորմամբ:

Կրթության տեղեկատվայնացում: Կրթական միջավայրն էապես փոխվում է՝ պայմանավորված կրթության ոլորտի նոր մարտահրավերներով և պահանջումներով, որոնցից է նաև կրթության ոլորտի տեղեկատվայնացումը: Կրթության տեղեկատվայնացումը կրթության ոլորտը նորագույն տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման մեթոդաբանությամբ և փորձով ապահովելու գործընթացն է՝ ուղղված ուսուցման ու դաստիարակության սոցիալական և մանկավարժական նպատակների իրականացմանը: Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների զարգացումն ու տարածումը կրթության ոլորտում առաջադրում են այնպիսի մանկավարժներ ու ուսումնառողներ պատրաստելու խնդիրներ, որոնք կկարողանան արդյունավետ և անվտանգ հաղորդակցվել գլոբալ տեղեկատվական միջավայրում: Ուսումնառողների նոր սերունդը նախորդներից տարբերվում է տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման պատրաստականությամբ, որը պայմանավորում է նրանց կրթական պահանջումների կտրուկ փոփոխությունները: Ժամանակակից տեղեկատվական հասարակության պահանջներից է, որ

ընդհանուր կրթությունն ապահովի շրջանավարտների՝ տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներին տիրապետելու բավարար մակարդակը, իսկ բարձրագույն կրթությունը նպաստի շրջանավարտների՝ մարդկային կենսագործունեության բոլոր բնագավառներում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը:

Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներն այն միջոցներն են, որոնք ուղղված են դասավանդման գործընթացի կատարելագործմանը, ուսման գործընթացի անհատականացմանը, ուսումնառողներին ինքնակրթվելու պատրաստմանը, ինչպես նաև մանկավարժների մասնագիտական պատրաստմանն ու շարունակական զարգացմանը: Տեղեկատվայնացման և գլոբալացման գործընթացներն էապես ազդում են մանկավարժների մասնագիտական գործունեության վրա, և արդյունքում արդեն մասնագիտական գործունեություն կարելի է ծավալել նաև էլեկտրոնային միջավայրում: Ուստի մանկավարժների պատրաստման գործընթացում պետք է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ նրանք հետագայում պետք է զբաղվեն մասնագիտական գործունեությամբ ոչ միայն լսարանում, այլև էլեկտրոնային միջավայրում: Հետևապես, մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատությունները պետք է մշակեն կրթական այնպիսի ծրագրեր, որոնք կնպաստեն մանկավարժների տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների զարգացմանը:

Կրթության զարգացման վերոնշյալ բոլոր միտումները պայմանավորված են կրթության համակարգում տեղի ունեցող փոփոխություններով, որոնք հարափոփոխ հասարակության մարտահրավերների արձագանքն են: Մասնագիտական կրթության զարգացման միտումները պայմանավորում են մանկավարժական կադրերի պատրաստման նպատակների, կառուցվածքի, բովանդակության, ուսուցման կազմակերպման ձևերի և մեթոդների կատարելագործման անհրաժեշտությունը: Ժամանակակից մանկավարժի մասնագիտական պատրաստման սկզբունքների ուսումնասիրմանն են անդրադարձել մի շարք հեղինակներ (Հարությունյան Ն., Գրիգորյան Ա. 2015, Адольф В.А. 2013, Жук О. Л. 2009, Балакирева Э. В. 2002, Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. 2006, Возгова З.В. 2011, Игна О. Н. 2015, Дроботенко Ю.Б. 2016, Korthagen F., Loughran J., Russell T. 2006): Մասնագիտական գրականության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ մանկավարժական կրթության առաջատար սկզբունքները կոմպետենտային մոտեցման հիմնական հատկանիշներն են: Այդ սկզբունքներից են մանկավարժի պատրաստման արդյունքահենք և ուսանողակենտրոն մոտեցումները, կրթության բովանդակության կողմնորոշումը դեպի պրակտիկա,

արդյունավետ կրթական միջավայրի ձևավորումը, անցումը ուսումնական գործընթացի բովանդակության առարկայական ուղղվածությունից դեպի կոմպետենցիաների և ցանկալի վերջնարդյունքների ձևավորում, ակադեմիական ազատության ապահովումը, այնպիսի նպատակների սահմանում, որոնցից են կրթվածությունը, ինքնորոշումը, ինքնաիրացումը, անձի սոցիալականացումն ու զարգացումը, ուսումնական գործընթացում ուսումնառողի կողմից անհատական հետազոծի մշակումը: Կոմպետենտային մոտեցման այս հատկանիշները դիտարկվում են որպես մասնագիտական մանկավարժական կրթության կազմակերպման առանձին սկզբունքներ:

Հաշվի առնելով մանկավարժական կրթության նկատմամբ ներկայացվող հարափոփոխ պահանջները՝ կրթական բարեփոխումների իրականացման համատեքստում առանձնացվում են արդիականացման մի շարք սկզբունքներ, որոնցով պետք է առաջնորդվել մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում ապագա մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման ընթացքում: Ստորև առանձնացվում են *մանկավարժական կրթության արդիականացման հիմնական սկզբունքները*՝ հաշվի առնելով այդ սկզբունքների վերաբերյալ վերոնշյալ հեղինակների ուսումնասիրությունները:

Կոմպետենտային մոտեցման սկզբունք: Մասնագիտական մանկավարժական կրթության արդիականացման սկզբունքներից է կոմպետենտային մոտեցումը, որը ենթադրում է ապագա մանկավարժների ձեռք բերած գիտելիքների հիման վրա կարողությունների, հմտությունների և փորձի ձևավորում: Մասնագիտական կրթության կոմպետենտային մոտեցումը մասնավորապես միտված է մասնագետի՝ պրակտիկ գործունեությանը պատրաստվելուն, որի դեպքում ուսումնական գործընթացը կենտրոնանում է գործնական հմտությունների ձևավորման վրա: Սակայն այս դեպքում չեն անտեսվում տեսական գիտելիքները, որոնք պրակտիկ գործունեության հիմքն են: Մանկավարժների պատրաստման կոմպետենտային մոտեցումը կենտրոնանում է ապագա մանկավարժների գիտելիքների, փորձառության, գործունեության ոլորտի իրազեկվածության, տարբեր բնագավառներում հաղորդակցման հմտությունների մակարդակի ձևավորման վրա:

Մշակութահարմարության սկզբունք: Համաձայն մշակութահարմարության սկզբունքի՝ մանկավարժական կրթությունը դիտարկվում է որպես սոցիալ-մշակութային համակարգ, որը կոչված է իրականացնելու հումանիտար, մշակութաստեղծ և մշակույթի փոխանցման գործառույթներ [Крайник 2004:49]: Մշակութահարմարության սկզբունքի գործադրման ընթացքում կարևորվում են ոչ միայն մշակութային արժեքները, ավանդույթները, այլև

կապը հասարակության հետ, ինչպես նաև ապագա մանկավարժի մշակույթի մակարդակը: Մանկավարժական կրթության մեջ մշակութահարմարության սկզբունքը ենթադրում է հաշվի առնել ապագա մանկավարժի առարկայական-բովանդակային մշակույթը, մանկավարժական գործունեության մշակույթը, մանկավարժական մտածողության մշակույթը, անհատական և մասնագիտական շփման մշակույթը [Հարությունյան և ուր. 2013:6]:

Մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման մշակութահարմարության սկզբունքը դիտարկվում է նաև որպես տեսական, մեթոդական, կազմակերպամանկավարժական պայմանների ամբողջության ապահովում, որն ուղղված է ապագա մանկավարժի մանկավարժական արժեքների ու մանկավարժական տեխնոլոգիաները կիրառելու հմտությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը՝ նպաստելով մասնագիտական կրթության ընթացքում նրա ինքնադրսևորմանն ու ինքնաբացահայտմանը [Исаев и др. 2005]: Հետևապես մանկավարժական կրթության ընթացքում ձևավորվում է մանկավարժական մշակույթը, որը նպաստում է մանկավարժի անհատական զարգացմանն ու սոցիալ-մշակութային փորձի ձևավորմանն ու զարգացմանը:

Ուսանողակենտրոն մոտեցման սկզբունքը ենթադրում է յուրաքանչյուր ուսումնառողի համար արդյունավետ կրթական միջավայրի ստեղծում, մանկավարժական աջակցության տրամադրում, ստեղծարար և գիտահետազոտական գործունեության խթանում: Ուսանողակենտրոն մոտեցման հիմքում ուսումնական գործընթացի մասնակիցների սուբյեկտ-սուբյեկտ հարաբերություններն են, որի պարագայում ուսումնառողն իր հետաքրքրություններով և պահանջումներով դառնում է կրթական գործընթացի ակտիվ մասնակից, որը գիտակցում է գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների և սոցիալական փորձի ձևավորմանն ու զարգացման, ինչպես նաև շարունակական ինքնակրթությամբ զբաղվելու կարևորությունը: Ուսանողակենտրոն մոտեցմամբ ուսուցման դեպքում փոխվում է մանկավարժի դերը. նա ուղղորդում է ուսումնառողներին հստակ վերջնարդյունքների ձեռքբերման ու կոմպետենցիաների ձևավորման գործընթացներում: Ուսանողակենտրոն մոտեցումը հնարավորություն է տալիս հաշվի առնելու ուսումնառողի կարիքներն ու պահանջումները, ձևավորելու նրա ինքնավարությունն ու ստեղծագործական կարողությունները, զարգացնելու քննադատական մտածողությունը, բարձրացնելու նրա պատասխանատվությունը կրթական վերջնարդյունքների նկատմամբ:

Կոլեգիալ որոշումներ ընդունելու սկզբունք: Մի կողմից կոլեգիալությունը դիտարկվում է որպես մանկավարժական գործընթացում կոլեգիալ որոշումների ընդունում, այդ որոշումների և նորմերի կիրառում,

իսկ մյուս կողմից այն մանկավարժական կրթության սուբյեկտների՝ կոլեկտիվ գործողություններ իրականացնելու և սուբյեկտ-սուբյեկտ փոխազդեցությունն ապահովելու ունակությունն է [Հարությունյան և ուր. 2013:6]: Կոլեգիալությունը ենթադրում է կոլեգիալ եղանակով մանկավարժական կրթության փաստերի, երևույթերի, մեթոդների վերլուծություն և մեկնաբանում, որոշումների կայացում, մեթոդների և նորմերի մշակում: Այս համատեքստում կոլեգիալությունը ենթադրում է կրթական այնպիսի միջավայրի ձևավորում, որտեղ կրթական գործընթացի բոլոր մասնակիցներն ազատ են արտահայտելու իրենց տեսակետն ու մասնակցելու որոշումներ կայացնելու գործընթացներին: Յուրաքանչյուր ուսումնական հաստատության արդյունավետ գործունեության և կրթության որակի բարձրացման նկատառումներից ելնելով՝ խիստ կարևորվում է բոլոր շահակիցների մասնակցությունը որոշումների կայացման գործընթացին: Հետևապես բոլոր շահակիցների համար պետք է ընդունելի լինեն հաստատության արժեքները, առաքելությունը, տեսլականն ու նպատակները, որոնց հիման վրա հնարավոր կլինի կայացնել կոլեգիալ որոշումներ համատեղ քննարկումների և ընդհանուր եզրահանգումների արդյունքում:

Կոլեգիալության սկզբունքը պայմանավորված է կրթադաստիարակչական գործունեության բովանդակությամբ, որը հաշվի է առնում այն հանգամանքը, թե որքանով են մանկավարժական կրթության սուբյեկտները կարողանում գործել կոլեգիալ եղանակով, շփվել մասնագիտական մանկավարժական գործունեության ոլորտում: Այս սկզբունքի իրականացման նպատակը համընդհանուր տեսակետների և մոտեցումների դուրսբերումն է: Շատ կարևոր է, որ ուսումնառողները նույնպես ակտիվ մասնակցեն մասնագիտական ուսումնաճանաչողական խնդիրների վերլուծությանը, գործողությունների համատեղ պլանավորմանը, կրթական վերջնարդյունքների գնահատմանը: Մասնագիտական մանկավարժական կրթության որակի ապահովման տեսանկյունից խիստ կարևոր է բոլոր շահակիցների, մասնավորապես շրջանավարտների հետ հետադարձ կապի ապահովումը՝ միտված կրթական ծառայությունների որակի հետագա բարելավմանը:

Բազմազանության սկզբունքն արտացոլվում է նոր կրթական հարացույցի, կրթության համակարգում կազմակերպակառուցվածքային բարեփոխումների իրականացման, նոր կրթական հաստատությունների ստեղծման, բազմազան կրթական ծրագրերի զարգացման միտումներով: Կրթության համակարգում բազմազանության սկզբունքը դիտարկվում է որպես կրթության հումանիստական և ուսանողակենտրոն մոտեցումների դրսևորում և միտված է ընդլայնելու անհատի ինքնաիրացման հնարավորություններն ու զարգացնելու նրա ստեղծագործ

անհատականությունը: Մասնագիտական պատրաստման գործընթացում բազմազանությունը դիտարկվում է որպես ապագա մանկավարժի կողմից կրթության բովանդակության, կրթական ծրագրերի, առարկաների, մեթոդների և ձևերի ընտրություն կատարելու պայմանների ապահովում: Բազմազանության սկզբունքն արտացոլում է տարբերակված ուսուցման և դաստիարակության օրինաչափությունները, որոնք հաշվի են առնում անհատի հետաքրքրությունները, ունակություններն ու հակումները: Կրթության համակարգում բազմազանությունը հնարավորություն է տալիս իրականացնելու ուսանողակենտրոն մոտեցմամբ կրթություն, մշակելու յուրաքանչյուր ուսումնառողի զարգացման անհատական հետազիծը, բավարարելու ուսումնառողների տարատեսակ կրթական պահանջները, ցուցաբերելու վերջնաարդյունքային մոտեցում՝ ստանալու նախապես սահմանված արդյունքները երկարաժամկետ հեռանկարների համար: Բազմազանության հիմնական հատկանիշներից է անհատի շարունակական և բազմակողմանի զարգացումը, որը միտված է ընդլայնելու անհատի ինքնաիրացման հնարավորությունները:

Փոփոխություններին

արձագանքելու

սկզբունք:

Գիտատեխնիկական առաջընթացի և գիտելիքահենք տնտեսության ձևավորման և զարգացման պայմաններում փոփոխվում են աշխատաշուկայի պահանջներն ու աշխատանքային միջավայրը, ենթադրաբար նաև՝ մասնագետներին ներկայացվող պահանջները: Փոխվում է նաև կրթական միջավայրը, որը ենթադրում է ուսումնական գործընթացում ժամանակակից սարքավորումների ու անհրաժեշտ ռեսուրսների հասանելիություն ու մատչելիություն, մանկավարժների մասնագիտական շարունակական զարգացման հնարավորությունների ապահովում, գործընկերների հետ համատեղ մասնագիտական որոշումների կայացման, հետազոտությունների, ուսումնասիրությունների իրականացում և փորձի փոխանակում: Ուստի կրթական համակարգը պետք է կարողանա արձագանքել այդ փոփոխություններին՝ ուղղված այնպիսի մասնագետների պատրաստմանը, որոնք կկարողանան արագորեն հարմարվել աշխատաշուկայի փոփոխվող պահանջներին: Մանկավարժական մասնագիտական կրթության՝ փոփոխությունների նկատմամբ ճկունությունը ենթադրում է արագ արձագանք աշխատաշուկայի պահանջներին, կրթական հարացույցների փոփոխությանը, մանկավարժների պատրաստման բովանդակության հարմարեցում ժամանակակից կրթության պահանջներին, ուսումնառողների անձնական և մասնագիտական կարիքներին: Մանկավարժական կրթության մեջ փոփոխությունների նկատմամբ ճկունության սկզբունքը պայմանավորված է շրջապատող աշխարհի հետ ակտիվ փոխազդեցությամբ:

Այս սկզբունքը գործնականում կիրառվում է կրթության բոլոր մակարդակներում ուսումնական գործընթացի կրթական նպատակները սահմանելիս: Փոփոխություններին արձագանքման սկզբունքը ենթադրում է ապագա մանկավարժների այնպիսի որակների ձևավորում, որոնցից են շարժունությունը, ճկունությունը, փոփոխությունների և նորարարությունների նկատմամբ պատրաստակամությունը, մասնագիտական տարբեր իրավիճակներում կողմնորոշվելու կարողությունը: Այս սկզբունքի համաձայն՝ մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում մանկավարժների պատրաստումը ենթադրում է մանկավարժների արժեքային համակարգում դրական փոփոխությունների իրականացում, առանցքային, բազային (հիմնարար) և հատուկ կոմպետենցիաների ձևավորում, մասնագիտական խնդիրների արդյունավետ լուծման համար անհրաժեշտ անհատական և մասնագիտական որակների զարգացում՝ երկարաժամկետ հեռանկարները նկատի ունենալով:

Նորարարության սկզբունք: Յուրաքանչյուր ոլորտում իրականացվում են նորարարություններ, և այդ նորարարությունները հանդես են գալիս որպես առանձին մանկավարժների կամ մանկավարժների խմբի մասնագիտական փորձի և ուսումնասիրությունների արդյունք: Մանկավարժության ոլորտում նույնպես անհրաժեշտ են կրթական նորարարություններ, որոնք կարող են դրսևորվել առաջավոր փորձի տարածման և յուրացման միջոցով, ինչպես նաև գործնականում մանկավարժական հետազոտությունների և ուսումնասիրությունների արդյունքների ներդրմամբ: Այս համատեքստում պետք է պարզել, թե մանկավարժության ոլորտում որ տարբերն են համարվում անարդյունավետ, բացահայտել մանկավարժական նոր լուծումներ, ստեղծել մանկավարժական նորարարական նախագծեր, որոնք տարբերվում են նախորդներից, ներկայացնել գործնական արժեք ունեցող նորարարությունների կարևորությունն ու արդյունավետությունը:

Մանկավարժական գործընթացի մեջ կրթական նորարարությունների իրականացումը ենթադրում է նորույթ մտցնել ուսումնառողների և մանկավարժների համատեղ գործունեության կազմակերպման, կրթադաստիարակչական աշխատանքների նպատակի, բովանդակության, ուսուցման մեթոդների և միջոցների մեջ: Այլ կերպ ասած, մանկավարժության ոլորտում նորարարությունների իրականացումը հնարավորություն է տալիս բարեփոխելու կրթության ոլորտը, ուսուցման կազմակերպման ձևերն ու մեթոդները՝ միտված կրթադաստիարակչական գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը, մանկավարժական փորձի համալրմանն ու մանկավարժի վարպետության զարգացմանը:

Մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների և այլ ուսումնական հաստատությունների միջև համագործակցության սկզբունք: Մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատությունները դառնում են մանկավարժների պատրաստման և վերապատրաստման կարևորագույն կենտրոններ, ուստի մանկավարժական մասնագիտական կրթության կազմակերպման գործընթացում այդ հաստատությունները պետք է համագործակցեն փորձառու մանկավարժների և հանրակրթական դպրոցների հետ:

Մասնագիտական մանկավարժական կրթության արդիականացման գործընթացում կարևորագույն դերակատարում կարող են ունենալ մասնագիտական զարգացման դպրոցները՝ նպաստելով տեսության և պրակտիկայի փոխկապակցմանը [Loughran et al. 2016:318]: Մասնագիտական զարգացման դպրոցների գործունեության հիմքում դպրոց-համալսարան, ուսուցիչ-դասախոս համագործակցության ապահովումն է: Մասնագիտական զարգացման դպրոցները հնարավորություն են տալիս մանկավարժներին ապահովելու իրենց մասնագիտական զարգացումն ու իրականացնելու ոլորտային հետազոտություններ [Abdal-Haqq 1998]: Մասնագիտական զարգացման դպրոցների գործունեության հիմնական նպատակներն են՝ մանկավարժների մասնագիտական պատրաստումը, մանկավարժների մասնագիտական զարգացումը, դասավանդման փորձի ուսումնասիրությունների, նորարարությունների մշակումն ու տարածումը, ուսումնառողների ուսուցման գործընթացի արդյունավետության բարձրացումը:

Մասնագիտական զարգացման դպրոցների գլխավոր առաքելությունն է դառնալ ուսումնառողների համայնք և իրականացնել շարունակական մասնագիտական կրթություն բոլոր դերակատարների համար՝ հանդես գալով որպես այլընտրանքային ինտեգրված կառույց՝ ի հակադրություն ավանդական մանկավարժական պրակտիկայի, որը սահմանափակվում է միայն դերակատարներից մեկով [Մանկավարժական կրթության զարգացման հայեցակարգ 2015, էջ 68]: Մասնագիտական զարգացման դպրոցները նպաստում են նոր գիտելիքի և փորձի տարածմանը, ինչպես նաև ուսուցիչների, դասախոսների և հետազոտողների համատեղ ուսումնասիրությունների իրականացմանը: Բացի այդ՝ մասնագիտական զարգացման դպրոցները հնարավորություն են տալիս փոփոխելու և բարելավելու դպրոցի ծրագրերն ու ուսուցիչների մասնագիտական կրթական ծրագրերը: Սա կարող է նպաստել թե սկսնակ, թե փորձառու մանկավարժների մասնագիտական զարգացմանը:

Այսպիսով, մանկավարժական կրթության արդիականացման սկզբունքները հիմնվում են մանկավարժական փորձով ապացուցված և

մանկավարժական կրթության արդյունավետության բարձրացմանն ուղղված մոտեցումների վրա: Մանկավարժական կրթության արդիականացման գործընթացում այս սկզբունքներն իրականացնում են հետևյալ փոխկապակցված գործառույթները՝ հանդես են գալիս որպես ուսուցման գործընթացի կազմակերպման կողմնորոշիչներ, մանկավարժական կրթության արդիականացման մեխանիզմների և ռազմավարությունների մշակման հիմք, ամբողջացնում են մանկավարժների մասնագիտական փորձից ստացված՝ կրթության կազմակերպման արդյունավետ մեթոդները, ուսուցման գործընթացի արդյունավետության գնահատման չափանիշների մշակման հիմքն են:

Մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման նպատակներն ու սկզբունքները պայմանավորված են մանկավարժական մասնագիտական կրթության զարգացման միտումներով: Այդ սկզբունքները ձևավորվում են մասնագիտական գործունեության ընթացքում, սովորաբար ամփոփվում մանկավարժական հետազոտություններում և ընդգրկվում մանկավարժական կրթության արդիականացմանն առնչվող պետական փաստաթղթերում: Ազգային մակարդակում մանկավարժական մասնագիտական կրթության արդիականացմանն ուղղված գործողություններն ամփոփված են մի շարք փաստաթղթերում՝ *«Մանկավարժական կրթության բարեփոխման հայեցակարգի մասին» ՀՀ կառավարության 2005 թվականի դեկտեմբերի 29-ի նիստի N 53 արձանագրային որոշում, Խ. Աբովյանի հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի գիտահետազոտական կենտրոնի կողմից մշակված՝ «Մանկավարժական կրթության զարգացման հայեցակարգ» (2015 թվ.), «ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիր», «ՀՀ կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագիրը հաստատելու մասին» ՀՀ օրենքի նախագիծ: Հարկ է փաստել, որ նշված բոլոր փաստաթղթերում մանկավարժական կրթության արդիականացման հիմնական նպատակը մանկավարժական կրթության որակի բարձրացումն ու բարձր որակավորում և պատրաստվածություն ունեցող մանկավարժների ապահովումն է, որոնք կիրառում են դասավանդման ժամանակակից մեթոդներ: «ՀՀ կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագիրը հաստատելու մասին» ՀՀ օրենքի նախագիծը մանկավարժական կրթության արդիականացման գործընթացում կարևորում է մանկավարժական մասնագիտությունների ցանկի, որակավորման բնութագրերի, շրջանավարտների մասնագիտական գիտելիքների և կարողությունների համապատասխանության ապահովումը ժամանակակից պահանջներին, ինչպես նաև ուսումնական պրակտիկայի արդյունավետ համակարգի ներդրումը: «ՀՀ կրթության մինչև 2030*

թվականը զարգացման պետական ծրագիրը հաստատելու մասին» ՀՀ օրենքի նախագիծը նախատեսում է նաև մանկավարժական որակավորման պահանջների խստացում՝ նրանց աշխատանքային նկարագրերում միջազգային չափորոշիչների ներառում, բարձրագույն մանկավարժական կրթության կառուցվածքի բարելավում և հստակեցում, մարզերում ու մայրաքաղաքում գործող մանկավարժական բուհերի կրթական ծրագրերի համադրում և միասնական չափանիշների ապահովում, ուսուցչի մասնագիտության հեղինակության և հանրային դերի բարձրացմանն ուղղված միջոցառումների ծրագրերի մշակում ու իրականացում:

Եզրակացություն: Այսպիսով, կարելի է նշել, որ մանկավարժական մասնագիտական կրթության արդիականացումը կարևոր գործոն է մանկավարժական կրթության արդյունավետ իրականացման և կրթական ծառայությունների շուկայում դրա հետագա զարգացման համար: Եվ չնայած մասնագիտական մանկավարժական կրթությունը որակյալ կրթության ապահովման բաղադրիչներից միայն մեկն է, այնուամենայնիվ այն կրթական բարեփոխումների հաջողությունն ապահովող կարևորագույն գործոններից է: Որակյալ մանկավարժների պատրաստումը պետության առաջնահերթ խնդիրներից է, որի լուծումը պայմանավորում է պետության տնտեսական և սոցիալ-մշակութային առաջընթացն ու զարգացումը: Որակյալ մասնագետների պատրաստումն ու մանկավարժական փորձի տարածումը խիստ կարևոր են կրթության որակի բարձրացման համար, ուստի կրթության ոլորտի պատրասխանատուներն ու մանկավարժները պետք է մշակեն և կիրառեն նոր ու արդյունավետ մոտեցումներ՝ արդիականացնելու մասնագիտական մանկավարժական կրթության համակարգը:

Մանկավարժական մասնագիտական կրթության արդիականացման գործընթացում անհրաժեշտ է ապահովել հետևյալ բաղադրիչների փոխկապակցված ամբողջությունը.

- *համակարգային և ինստիտուցիոնալ քաղաքականությունների բաղադրիչ* (համակարգային քաղաքականության մշակումը պետք է իրականացվի պետության տնտեսության տարբեր ոլորտների գործառության և զարգացման գործընթացներում մանկավարժական կրթության գործառությունների և դերի վերլուծության ու հստակեցման արդյունքում, իսկ ինստիտուցիոնալ քաղաքականությունը պետք է բխի համակարգային քաղաքականության հիմնական դրույթներից, հաստատության առաքելությունից և տեսլականից, ուղղված լինի ուսումնառողների կարիքներին ու աշխատաշուկայի պահանջներին համահունչ կրթական ծրագրերի իրականացմանը),

- *նորմատիվ-իրավական բաղադրիչ* (մանկավարժների մասնագիտական գործունեությանը ներկայացվող պահանջների, ինչպես նաև մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման գործընթացը կարգավորող համապատասխան օրենքների և ենթաօրենսդրական ակտերի մշակում և կիրառում),
- *կադրային բաղադրիչ* (մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների պրոֆեսորադասախոսական կազմի որակավորման բարձրացում, մանկավարժական նորարարական գործունեության խթանում, միջազգային առաջատար մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների հետ պրոֆեսորադասախոսական կազմի և մանկավարժների փոխանակման ծրագրերի շրջանակների ընդլայնում),
- *ուսումնամեթոդական և նյութատեխնիկական բաղադրիչ* (ուսումնամեթոդական նյութերի և նյութատեխնիկական բազայի կատարելագործում, այդ թվում տպագիր և էլեկտրոնային ուսումնական պաշարների համալրում, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներով հագեցվածություն և կիրառման ընդլայնում, համացանցի որակյալ հասանելիության ապահովում և այլն),
- *ֆինանսական բաղադրիչ* (մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների գիտական և գիտաարտադրական գործունեության ընդլայնում և արդյունավետության բարձրացում, կրթական ծառայությունների մատուցում):

Ամփոփելով՝ պետք է նշել, որ մանկավարժական կրթության արդիականացումը պետք է ուղղված լինի մանկավարժական կրթության կազմակերպման և իրականացման ընթացքի (մանկավարժական կրթության բովանդակության համապատասխանեցում հանրակրթության արդի պահանջներին, ինչպես նաև պետական կրթական չափորոշիչների, կրթական ծրագրերի, մասնագիտական առարկայացանկերի, կրթական տեխնոլոգիաների, դասավանդման մեթոդների փոփոխություններ և բարելավում), պայմանների (ոլորտը կարգավորող օրենսդրական դաշտի ձևավորում, ուսանողակենտրոն ուսուցում, կրթական անհրաժեշտ միջավայրի ապահովում՝ հագեցած անհրաժեշտ նյութատեխնիկական բազայով և ուսումնամեթոդական նյութերով) և վերջնարդյունքների (մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների գործունեության արդյունավետության բարձրացում, շրջանավարտների կոմպետենցիաների շրջանակի ընդլայնում) բարելավմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Թովուզյան Ա., Հումանիստական դաստիարակության հիմնախնդիրները մանկավարժության մեջ, Երևան, «Լինգվա» հրատ., 2009, 297 էջ:
2. Հարությունյան Ն., Գրիգորյան Ա., Կրթության զարգացման և որակավորման խնդիրները, Երևան, Մանկավարժական միտք, «Զանգակ» հրատ., 2013, 1-2, էջ 5-11:
3. Մանկավարժական կրթության զարգացման հայեցակարգ, Խ.Արովյանի հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Գիտահետազոտական կենտրոն, 2015:
4. Дроботенко Ю.Б., Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации, диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Омск, 2016, 519 с.
5. Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н., Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В. А. Сластенина, Сибирский педагогический журнал, (2), 2005, ст. 193-208.
6. Крайник В. Л., Культурологический подход к профессиональной подготовке педагога. Вестник Томского государственного педагогического университета, (5), 2004, ст. 49-54.
7. Никитина Н.Н., Кислинская Н.В., Введение в педагогическую деятельность: теория и практика, Москва, 2004, 216 с.
8. Новиков А.М., Педагогика: словарь системы основных понятий, М., Институт эффективных технологий, 2013, 268 с.
9. Подласый И.П., Педагогика, Москва, Юрайт, 2011, 574 с.
10. Abdal-Haqq I., Professional Development Schools: Weighing the Evidence, Thousand Oaks, California: Corwin Press, 1998, 99 pages.
11. Buchberger F., Campos B. P., Kallos D., & Stephenson J., Green Paper on Teacher Education in Europe, Umea: Fakultetsnamnden for lararubidning, 2000, 104 pages.
12. Darling-Hammond L. (Ed.). Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession (2nd ed.). New York: Teachers College Press, 2005, 240 pages.
13. Korthagen F., Loughran J., Russell T., Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices, Teaching and Teacher Education, 22, 2006, pp. 1020-1041.
14. Loughran J., Hamilton M. L., International Handbook of Teacher Education, Vol. 1, Springer, 2016, 542 pages.

15. Musset P., Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects, OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing, 2010, 51 pages.
16. OECD, Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development, 2009, 310 pages.
17. OECD, Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD, Paris, 2005, 240 pages.

АКОПЯН ФРИДА - ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ И ПРИНЦИПЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ

Традиционные подходы к организации профессионального педагогического образования часто вызывают неудовлетворенность общественным спросом, и выдвигаются аргументы для создания совершенно новой и более эффективной системы профессионального педагогического образования в Республике Армения. Обсуждаются вопросы необходимых изменений в процессе подготовки будущих педагогов, что будет способствовать формированию и развитию профессиональной компетентности педагогов, обеспечению их конкурентоспособности на рынке труда и в активной профессиональной деятельности.

Образовательные реформы во всем мире, необходимость модернизации педагогического образования и подготовка специалистов в соответствии с современными требованиями обуславливают актуальность статьи. В статье представлены основные цели и направления развития системы педагогического образования, принципы модернизации педагогического образования, а также пути модернизации педагогического образования в контексте образовательных реформ.

НАКОВЯН ФРИДА - EMERGENT TRENDS AND PRINCIPLES OF MODERNIZATION OF TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF EDUCATION REFORMS IN THE REPUBLIC OF ARMENIA

Traditional approaches to the organization of professional teacher education evoke dissatisfaction in the society, and sound arguments are proposed to create a completely new and more effective professional teacher education system in the Republic of Armenia. There are a number of issues relating to the necessary changes in teacher education system with the aim of forming and developing teachers' professional competencies, boosting their competitiveness in the labor market and assuring their effective professional activities.

Education reforms around the world, the demand in modernization of teacher education and the exigency of teacher preparation according to the current challenges predicate the research value of the article. The article touches upon the emergent tendencies and modernization principles of teacher education. It proposes corresponding changes in the modernization processes of teacher education system in the context of education reforms in the Republic of Armenia.

ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՆԵՐՈՒԺԻ ԴԵՐԸ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ՏԵՂԵԿԱՏՎԱՅՆԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐՈՒՄ

ՀԱԿՈՔՅԱՆ ՖՐԻՂԱ

Հանձնված է՝ 06.11.2018թ.
Ընդունված է՝ 21.11.2018թ.

Сдана: 06.11.2018
Утверждена: 21.11.2018
Submitted on: 06.11.2018
Approved on: 21.11.2018

Հիմնարարներ՝ տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ, տեղեկատվական հասարակություն, կրթության տեղեկատվայնացում, էլեկտրոնային մանկավարժություն, հեռավար ուսուցում, տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաներ, մանկավարժական կրթություն:

Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ներդրումը մարդկային կենսագործունեության տարբեր ոլորտներում, գիտելիքահենք տնտեսության, ինչպես նաև տեղեկատվական հասարակության ձևավորումն ու զարգացումը մանկավարժի մասնագիտական գործունեության նկատմամբ առաջադրում են նոր պահանջներ: Սա պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ տեղեկատվական հասարակության ձևավորման սոցիալական, մշակութային, հոգեբանական և մասնագիտական նախադրյալները ստեղծվում են ուսումնական հաստատություններում ուսումնառության ընթացքում:

Սույն հոդվածի նպատակն է անդրադառնալ կրթության ոլորտի տեղեկատվայնացման գործընթացներին, ուսուցման ընթացքում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման նպատակներին ու այս համատեքստում մանկավարժի մասնագիտական պատրաստվածության հիմնահարցերին:

Գիտելիքահենք տնտեսության առաջընթացի պայմաններում կրթության տեղեկատվայնացումը հնարավորություն է տալիս առավելագույնս զարգացնելու և օգտագործելու հասարակության մտավոր ներուժը, նպաստում է ոչ միայն գիտատեխնիկական առաջընթացին, այլև հասարակության որակապես նոր տեղեկատվական միջավայրի ձևավորմանը: Որպեսզի տեղեկատվության հսկայական ծավալը նպաստի հասարակության զարգացմանը, հարկավոր է տիրապետել այդ տեղեկատվությունը ճիշտ կերպով օգտագործելու կարողություններին և

հմտություններին, որոնց ձևավորման և զարգացման գործառույթներն ուսումնական հաստատություններում վերապահված են մանկավարժներին: Տեղեկատվական հասարակության պահանջներից է, որ ընդհանուր կրթությունն ապահովի շրջանավարտների՝ տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներին տիրապետելու բավարար մակարդակը, իսկ բարձրագույն կրթությունը նպաստի շրջանավարտների՝ մարդկային կենսագործունեության բոլոր բնագավառներում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները կիրառելու կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը:

Կրթության տեղեկատվայնացման գործընթացում մանկավարժի դերին և մասնագիտական պատրաստվածությանն անդրադառնալու անհրաժեշտությունը պայմանավորված է մի շարք գործոններով: Դրանք են տեղեկատվական հասարակության պահանջները, միջազգային մակարդակով որակյալ և մրցունակ մասնագետների պահանջարկը, կրթության ոլորտի բարեփոխումները, այն հանգամանքը, որ փոխվել են ուսումնառողների պահանջները, սակայն մանկավարժների պատրաստման պրակտիկան մնացել է նույնը [Дендев 2013:71]: Այս համատեքստում կրթության ոլորտի խնդիրն է գնահատել տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների դերն ու հնարավորինս օգտագործել դրանք մանկավարժների պատրաստման և վերապատրաստման, ինչպես նաև ուսումնառողների ուսուցման ու դաստիարակության նպատակներով [Тараканов и др. 2016:15-16]: Դրանից բխում են հետևյալ խնդիրները.

- բարձրացնել ընդհանուր և մասնագիտական կրթության որակը,
- նպաստել ուսուցման գործընթացներում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների հնարավորությունների առավելագույն կիրառմանը,
- նպաստել տեղեկատվական հասարակության շրջանում տեղեկատվական մշակույթի ձևավորմանը,
- ներդնել և գործարկել հեռավար կրթության տեխնոլոգիաները,
- շարունակաբար համալրել ուսուցման գործընթացի ծրագրամեթոդական և նյութատեխնիկական բազան,
- ապահովել լրացուցիչ և շարունակական կրթություն ստանալու հնարավորությունները:

21-րդ դարում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման և վերապատրաստման, կրթության որակի բարելավման համար բազմաթիվ հնարավորություններ են ընձեռում. դրանք յուրահատուկ միջոց են բազմաբնույթ ուսումնական նյութերի հայթայթման, մշակման ու

տարածման համար: Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները նպաստում են կրթական ծրագրերի զարգացմանը, հնարավորություն են տալիս արդյունավետ կերպով լուծելու կրթական համակարգի մի շարք խնդիրներ՝ ապահովելով կրթության հասանելիությունը, ուսումնական նյութերի, ուսուցման մեթոդների և միջոցների բազմազանությունը: Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման մանկավարժական (դիդակտիկ) նպատակներն են՝ ուսումնառողների մոտիվացիայի բարձրացում, ուսումնական գործընթացի մուլտիմեդիացում, ուսումնական գործընթացի անհատականացում, ինքնուրույն ուսումնաճանաչողական գործունեության խթանում, տեղեկատվական գրագիտության ձևավորում ու զարգացում, ստեղծագործական և քննադատական մտածողության զարգացում, հեռավար կրթության, ինքնակրթության ու շարունակական կրթության պայմանների ապահովում:

Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ներդրումը կրթության ոլորտում էապես փոխում է ուսուցչի դերը: Ինչպես նշում է Օ.Մ.Կորչաժկինան [Корчажкина 2008:170], ուսուցիչը դադարում է աշակերտների համար տեղեկատվության միակ աղբյուրը լինելուց, հետևաբար նա պետք է կազմակերպի ուսուցման գործընթացն այնպես, որ կրթական միջավայրը հագեցած լինի տեղեկատվական տեխնոլոգիաներով և էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսներով՝ այդ կերպ բավարարելով տեղեկատվական հասարակության պահանջները: Ուսուցման գործընթացում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները կարող են հանդես գալ որպես դասավանդման, տեղեկատվության ներհոսքի՝ կառավարման գործիք՝ ուսուցչի համար, հետազոտության գործիք՝ ուսուցչի և աշակերտի համար, դասի կազմակերպման, կառուցման, ուսումնառության և գործունեության գործիք [Աստվածատրյան և ուր. 2004:44]: Այսպիսով, ժամանակի հրամայականն է դարձել այնպիսի ուսուցիչների պատրաստումը, որոնք կկարողանան ուսուցման գործընթացներում առավելագույնս օգտագործել տեղեկատվական տեխնոլոգիաների հնարավորությունները:

Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները ցանցերի, ծրագրակազմերի, հաշվողական սարքավորումների, հաղորդակցական միջոցների ամբողջություն են, որոնք հնարավորություն են ընձեռում նույնականացնելու, ստեղծելու, պահպանելու, տարածելու և օգտագործելու թվային տեղեկատվությունը: Ուսուցման գործընթացում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը ենթադրում է.

- հեռավար ուսուցում,
- էլեկտրոնային գրադարաններ,

- գիտության տարբեր ոլորտների տեղեկատվության ամբողջության հասանելիություն,
- էլեկտրոնային ուսուցման ծրագրեր ու թեստային համակարգեր, որոնցից կարելի է օգտվել անհատական համակարգիչներով,
- մուլտիմեդիա ներկայացումներ,
- տարբեր առարկաների շրջանակներում ուսուցանող փորձարարական ծրագրեր,
- էլեկտրոնային միջավայրում սովորողների գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների վերահսկողություն ու գնահատում,
- հեռահաղորդակցման տարբեր եղանակներ, որոնք ներառում են էլեկտրոնային փոստը, հեռախոսային զրույցները, հեռակոնֆերանսները և այլն:

Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ներդրումը կրթության ոլորտում էապես արագացնում է գիտելիքների, նոր գաղափարների և սոցիալական փորձի փոխանցման գործընթացները [Тужикова 2015:298]: Ժամանակակից տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները, նպաստելով ուսուցման գործընթացի արդյունավետության և որակի բարձրացմանը, հնարավորություն են տալիս անհատին ունեցած գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների միջոցով արագորեն հարմարվելու տեղի ունեցող սոցիալ-տնտեսական փոփոխություններին: Աշխարհը շարժվում է դեպի գիտելիքի վրա հենված տնտեսություն, ուստի տեղեկատվական գրագիտությունը դառնում է ուսումնառողներին հարատև կրթությանը նախապատրաստելու կարևորագույն բաղադրիչ. դա է պահանջում ներկայի և ապագայի աշխատաշուկան: Ուսումնառողներին այդ նպատակին նախապատրաստելը խիստ պահանջներ է ձևավորում դասընթացի ծրագրի կառուցվածքի, նյութերի և ուսումնական ռազմավարությունների նկատմամբ [Կարաբեկյան և ուր. 2011:9]: Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ներդրումը կրթության ոլորտում միտված է ուսումնառողների անհատականության զարգացմանը, նրանց տեղեկատվական հասարակության մեջ արդյունավետ գործունեության պատրաստմանը, որը ենթադրում է համատեղ աշխատանքի ու նախագծերի իրականացման արդյունքում հաղորդակցական հմտությունների և ստեղծարար մտածողության, դժվարին իրավիճակներում իրաչափ որոշումներ կայացնելու, հետազոտական գործունեության իրականացման հմտությունների, տեղեկատվական մշակույթի, ինչպես նաև տեղեկատվության որոնման ու մշակման հմտությունների ձևավորում և զարգացում:

Տեղեկատվայնացման և գլոբալացման գործընթացներն էապես ազդում են մանկավարժների մասնագիտական գործունեության վրա, և արդեն կարելի է մասնագիտական գործունեություն ծավալել նաև էլեկտրոնային միջավայրում: Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ներդրման միջոցով այսօր արդեն հնարավոր է իրականացնել հեռավար ուսուցում, որը ենթադրում է կրթական գործընթացի կազմակերպում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ու տեղեկատվության լայնածավալ շտեմարանների, ցանցերի, տեխնիկական միջոցների կիրառման շնորհիվ՝ ապահովելով մանկավարժների և ուսումնառողների ակտիվ փոխազդեցություն էլեկտրոնային տիրույթում: Ուսուցման հեռավար տեխնոլոգիաներ ասելով՝ պետք է նկատի ունենալ ուսումնական գործընթացների կազմակերպման մեթոդներն ու միջոցները, որոնք նպաստում են հեռավորության վրա տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման միջոցով ուսուցման գործընթացի իրականացմանը: Հեռավար ուսուցումն իրականանում է նորագույն տեղեկատվական տեխնոլոգիաների միջոցով՝ ապահովելով ուսումնական նյութերի փոխանցումը, մանկավարժների և ուսումնառողների ինտերակտիվ (փոխներգործուն) փոխազդեցությունը, ուսումնական նյութի յուրացման ինքնուրույն աշխատանքը, ինչպես նաև ուսուցման ընթացքում ձեռքբերված գիտելիքների և հմտությունների ինքնուրույն գնահատումը:

Այսպիսով, ներկայումս կրթության ոլորտում նորարարական գործունեության հիմնական ուղղություններից է էլեկտրոնային միջավայրում կրթության կազմակերպումը, որը հնարավորություն է տալիս ամբողջ կյանքի համար կրթության գաղափարից անցում կատարել դեպի ողջ կյանքի ընթացքում կրթության գաղափարին [Baйндорф-Сисоева 2012:56]: Ուստի մանկավարժների պատրաստման գործընթացում պետք է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ նրանք հետագայում պետք է զբաղվեն մասնագիտական գործունեությամբ ոչ միայն լսարանում, այլև էլեկտրոնային միջավայրում: Եվ այսօր արդեն տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաները, որոնք օգտագործվում են կրթական միջավայրում, հնարավորություն են տալիս առանձին ուսումնառողների և/կամ ուսումնառողների խմբերի շփվելու միմյանց և/կամ մանկավարժների հետ՝ անկախ նրանց միջև եղած տարածությունից:

Կրթության տեղեկատվայնացումը կրթության ոլորտը նորագույն տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման մեթոդաբանությամբ և փորձով ապահովելու գործընթացն է՝ ուղղված ուսուցման ու դաստիարակության սոցիալական և մանկավարժական նպատակների իրականացմանը: Կրթության տեղեկատվայնացման արդյունքում ձևավորվել է *էլեկտրոնային մանկավարժությունը*, որը

մանկավարժագիտության բավականին նոր ուղղություն է, ուսումնասիրում և ներկայացնում է ուսուցման այն գործընթացները, որոնք տեղի են ունենում էլեկտրոնային միջավայրում: Էլեկտրոնային մանկավարժության հիմնախնդիրներին են անդրադարձել Ա.Ա.Անդրեևը, Վ.Բ.Սոլդատկինը [Андреев А.А., Солдаткин 2002], Օ.Ն.Գրիբանը [Грибан О.Н 2015], Վ. Ա. Տրայնևը, Վ.Յու.Տեպլիշևը, Ի.Վ.Տրայնևը [Трайнев В.А., Теплышев В.Ю., Трайнев И.В 2008], Վայնդորֆ Սիստեվան [Вайндорф-Сысоева 2012] և այլք: Նշյալ հեղինակների աշխատանքների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ էլեկտրոնային մանկավարժությանը բնորոշ են ավանդական մանկավարժության հիմնական սկզբունքները՝ գիտակցականություն, ակտիվություն, գննականություն, գիտականություն, համակարգայնություն (սիստեմատիկություն) և հաջորդականություն, տեսության կապը պրակտիկայի հետ, սակայն պետք է նաև ավելացնել հետևյալը՝ անհատականացում, ինտերակտիվություն, նախնական գիտելիքների առկայություն, տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ կիրառելու մանկավարժական նպատակադրում: Էլեկտրոնային մանկավարժության վերաբերյալ մասնագիտական գրականության վերլուծությունը փաստում է, որ այն մանկավարժության հեռանկարային և ռազմավարական ուղղություններից է, հետևաբար մանկավարժը պետք է տիրապետի համապատասխան կոմպետենցիաների ուսուցման գործընթացներում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման համար:

Էլեկտրոնային միջավայրում ուսումնասիրությանն ու ուսումնառողներին բնորոշ հատկանիշներն են.

- ուսումնասիրության հնարավորություն առանց իր հիմնական աշխատանքից կտրվելու,
- ուսումնական հաստատության և մանկավարժին ընտրելու հնարավորություն,
- ուսումնասիրություն անձնակենտրոն մոտեցմամբ,
- շարունակական կրթություն ողջ կյանքի ընթացքում,
- տեղեկատվական հասարակության մեջ գործելու կանոնների յուրացում,
- ուսումնասիրության անհատական տեմպի ընտրություն,
- ուսումնասիրության համեմատաբար մատչելի ձև [Трайнев и др. 2008:74]:

Չնայած էլեկտրոնային մանկավարժությանն առնչվող ուսումնասիրությունների շրջանակի ընդլայնմանը, այնուամենայնիվ պետք է փաստել, որ մանկավարժներից շատերը քննադատում են էլեկտրոնային մանկավարժության դերը՝ պատճառաբանելով, որ վերջինս

անտեսում է անձի դաստիարակության գործընթացի կարևորությունը, քանի որ էլեկտրոնային տիրույթում բացակայում է սովորողի և մանկավարժի անմիջական հաղորդակցումը [Трайнев и др. 2008:69]: Սակայն պետք է նշել, որ տեսազանգի հնարավորություններն անհրաժեշտության դեպքում կարող են ապահովել մանկավարժի և ուսումնառողի երես առ երես շփումն ու համագործակցությունը: Լսարանում մանկավարժական գործունեության հիմնական միջոցը միջանձնային հաղորդակցումն է, որի ընթացքում ուսուցման տարբեր մեթոդների և տեխնոլոգիաների կիրառման միջոցով մանկավարժն ուսումնառողներին փոխանցում է ոչ միայն գիտելիքներ, այլև զարգացնում է նաև կարողություններ, հմտություններ, արժեքներ, լուծում նրանց դաստիարակության և զարգացման խնդիրները: Էապես տարբերվում է մանկավարժի գործունեությունը էլեկտրոնային միջավայրում. այս պարագայում նա ուղղորդում և աջակցում է աշակերտներին էլեկտրոնային միջավայրում ինքնուրույն ուսումնական գործընթացներում: Մանկավարժի մասնագիտական գործունեությունն էլեկտրոնային միջավայրում նրանից պահանջում է դուրս գալ ավանդական դիդակտիկայի սահմաններից, փոխել ուսուցման միջոցներն ու մեթոդները՝ ուղղված ուսուցման սուբյեկտների միջև փոխազդեցության շրջանակների ընդլայնմանը և կրթական նոր վերջնարդյունքների ապահովմանը: Եթե ավանդական մանկավարժության դեպքում մանկավարժին ներկայացվում են կազմակերպչական, դիդակտիկական, նորարարական, հաղորդակցական, կիրառական (համակարգիչներով աշխատելու հմտություններ), հետազոտական, հուզական-կամային և հոգեբանական պահանջները, ապա, օրինակ, դժվար է պատկերացնել, թե ինչպես էլեկտրոնային սեմինարների կամ խորհրդատվության ժամանակ էլեկտրոնային փոստի միջոցով կարելի է ցուցաբերել հուզականային վերաբերմունք ուսուցման նկատմամբ: Էլեկտրոնային մանկավարժության պարագայում մանկավարժին անհրաժեշտ չի լինում արդեն ավանդական դարձած ոչ խոսքային հաղորդակցումը՝ հուզարտահայտչական շարժումներով (ժեստ, միմիկա): Սակայն պետք է նշել, որ էլեկտրոնային միջավայրում անհրաժեշտ է բավարարել մի շարք այլ պահանջներ, որոնցից ամենակարևորները մանկավարժական գիտելիքները, տեղեկատվական գրագիտությունը, տեղեկավական և հաղորդակցական կոմպետենցիաներն են:

Սույն հոդվածի շրջանակներում մանկավարժի տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաները դիտարկվում են որպես մասնագիտական գործունեության ընթացքում ժամանակակից տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների միջոցով արդյունավետ հաղորդակցման կազմակերպման, հետազոտությունների

իրականացման, տեղեկատվության հայթայթման, մշակման ու կիրառման գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ՝ միտված ուսուցման գործընթացի որակի բարելավմանն ու մանկավարժի շարունակական ինքնակրթության և մասնագիտական զարգացման ապահովմանը: Մանկավարժին անհրաժեշտ տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաները ձևավորվում են մասնագիտական մանկավարժական կրթության ընթացքում, և հետևապես վերջինս պետք է նպաստի ապագա մասնագետների տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների համակարգային ձևավորմանը՝ այդ կերպ արձագանքելով կրթության ոլորտի զարգացման միտումներին և հասարակության պահանջներին:

Վերոշարադրյալից կարելի է եզրակացնել, որ նորագույն տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ստեղծումն ու զարգացումը նոր հնարավորություններ են ընձեռում մանկավարժների համար ու միաժամանակ նոր պահանջներ են ձևավորում նրանց մասնագիտական գործունեության նկատմամբ: Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ներդրումը կրթության ոլորտում ենթադրում է, որ մանկավարժները պետք է փոխեն իրենց աշխատառձն ու համալրեն դասավանդման մեթոդները [Guskey 2002]: 21-րդ դարում արդյունավետ դասավանդումը ենթադրում է մանկավարժի կողմից նորարարությունների իրականացում, տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ակտիվ կիրառում դասավանդման գործընթացում, մասնագիտական գործունեության նկատմամբ ստեղծարար մոտեցումների ցուցաբերում, հետազոտությունների իրականացում ու սովյալների վերլուծություն, անհատական մոտեցում՝ ուղղված ուսումնառողների կարիքների և հետաքրքրությունների բավարարմանը:

Մանկավարժի մասնագիտական գործունեության ընթացքում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը պահանջում է տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների տիրապետման անհրաժեշտ մակարդակի ապահովում: «Տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաներ» հասկացությունն ուսումնասիրվել է Ա.Վ.Խոստորսկոյի [Хуторской А.В 2002], Ի.Վ. Ռոբերտի [Роберт И.В. 2010]; Վ. Ֆ. Բուրմակինայի, Մ. Ջելմանի, Ի. Ն. Ֆալինայի [Бурмакина В. Ф., Зельман М., Фалина И. Н. 2007], Տ. Ժ.Բազարժապովայի [Базаржапова, Т. Ж. 2013], Օ. Վ. Ուրսովայի [О.В Урсова 2006], Է. Ֆ. Ջեերի [Зеер Э.Ф 2005], Ի.Ա.Ջիմնյայայի [Зимняя И.А. 2006], Է.Ֆ. Մորկովինայի [Морковина Э. Ф. 2005], Գ. Կ.Սելևկոյի [Селевко Г.К. 2004] աշխատանքներում:

Վերոնշյալ հեղինակների աշխատանքներում տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաները սահմանվում են լայն և նեղ

իմաստներով: Լայն իմաստով, տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաները վերաբերում են մասնագետի հմտություններին՝ լուծելու անձնական ու մասնագիտական խնդիրները տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման միջոցով: Իսկ նեղ իմաստով, տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաները վերաբերում են մասնագետի՝ տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաները մասնագիտական գործունեության ընթացքում կիրառելու գիտելիքներին, կարողություններին և հմտություններին:

Լրացուցիչ և շարունակական կրթության կարևորությունը հաշվի առնելով՝ Եվրոպական խորհրդի կողմից սահմանվել են ութ առանցքային կոմպետենցիաներ, որոնք դիտարկվում են որպես գիտելիքների, հմտությունների և վերաբերմունքի/դիրքորոշումների փոխանցելի բազմագործառույթ ամբողջություն, որն անհրաժեշտ է բոլորին անձնական կայացման, զարգացման, ներգրավվածության և զբաղվածության համար: Դրանց թվում է նաև թվայնացված տեխնոլոգիաներին տիրապետելու կարողությունները (կազմում ընդգրկված են նաև հետևյալները՝ հաղորդակցություն մայրենի լեզվով, հաղորդակցություն օտար լեզվով, կարողություններ մաթեմատիկայի, բնագիտության և տեխնոլոգիաների ոլորտներում, սովորել սովորել, միջանձնային հաղորդակցման և քաղաքացիական կարողություններ, ձեռներեցության կարողություններ, մշակութային գործունեության կարողություններ)¹:

Պետք է նշել, որ մի շարք հեղինակներ (Է.Ֆ.Ջեեր [Zeep Յ.Փ 2006], Ի.Ա.Ջիմնյայա [Зимняя И.А. 2006], Է.Ֆ. Մորկովինա [Морковина Э. Ф. 2005], Գ.Կ.Սելևկո [Селевко Г.К. 2004], Ա.Վ.Խուտորսկոյ [Хуторской А.В. 2003]) առանձնացնում են տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաները՝ այնուամենայնիվ նշելով դրանց փոխկապակցվածությունը: Ա.Վ.Խուտորսկոյի [Хуторской 2002] աշխատանքներում տեղեկատվական կոմպետենցիաները համարվում են ժամանակակից յուրաքանչյուր ուսուցչի առանցքային կոմպետենցիաներից, դա ունի իր օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ պատճառները: Օբյեկտիվ պատճառները պայմանավորված են հասարակական պահանջներով, որոնք ներկայացվում են ուսուցչի մանկավարժական գործունեության նկատմամբ: Սուբյեկտիվ պատճառները պայմանավորված են ուսուցչի անհատական հետաքրքրություններով, տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաները զարգացնելու և կատարելագործելու նպատակներով: Ի տարբերություն Ա.Վ.Խուտորսկոյի՝

¹ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key competences for lifelong learning, (2006/962/EC). Brussels: Official Journal of the European Union.

Օ. Վ. Ուրսովան [Урсова 2006:13] մանկավարժի տեղեկատվական կոմպետենտությունը համարում է մասնագիտական կոմպետենտության բաղկացուցիչ մաս, որը դրսևորվում է մանկավարժի՝ տեղեկատվական և հաղորդակցական ոլորտում փոխազդեցության համար անհրաժեշտ գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների համակարգի ձևով: Հեղինակը մանկավարժի տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաները դիտարկում է որպես մանկավարժական գործունեության ընթացքում կրթական խնդիրների լուծման նպատակով ժամանակակից տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներն ինքնուրույն և արդյունավետ կերպով կիրառելու հմտություններ:

Է.Ֆ.Մորկովինան [Морковина 2005:29] նշում է, որ կարիք չկա «տեղեկատվական կոմպետենցիաները» ու «հաղորդակցական կոմպետենցիաները» դիտարկել որպես առանձին հասկացություններ, դրանք համակցված գործառույթ են իրականացնում, մասնավորապես՝ մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորումն անհնար է առանց տեղեկատվության հետ աշխատելու հմտությունների, իսկ այդ տեղեկատվությունն անհրաժեշտ է փոխանցել ուսումնառողներին հաղորդակցական կոմպետենցիաների միջոցով:

Էլեկտրոնային կրթական միջավայրը ձևավորվել և զարգանում է կրթական գործընթացի բոլոր մասնակիցների արդյունավետ հաղորդակցման համար: Եվ կրթության ոլորտի զարգացումների համատեքստում մանկավարժի՝ տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաներին բավարար մակարդակով չտիրապետելը կարող է սահմանափակել նրա մասնագիտական գործունեության և մասնագիտական զարգացման հնարավորությունները: Մանկավարժները պետք է շարունակաբար կատարելագործեն իրենց տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաները, որպեսզի կարողանան օգտագործել նորարարական տեղեկատվական տեխնոլոգիաները մանկավարժական գործունեության արդյունավետության բարձրացման և մասնագիտական զարգացման համար: Էլեկտրոնային կրթական միջավայրը պետք է դառնա մանկավարժների որակավորման բարձրացման միջավայր՝ ձևավորելով նրանց տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաներն անընդհատ զարգացնելու պահանջմունք: Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները կարող են նպաստել ոլորտի փորձագետների հետ մանկավարժների սերտ կապի պահպանմանն ու մասնագիտական գործունեությանն առնչվող խնդիրների վերաբերյալ խորհրդատվության ձեռքբերմանը: Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը կարող է նպաստել մանկավարժների առցանց աշխատանքի իրականացմանը, գաղափարների փոխանակմանը, ստեղծագործական

հմտությունների զարգացմանը և գործընկերների հետ մասնագիտական խնդիրների քննարկմանը՝ այդ կերպ մասնագիտական զարգացման լրացուցիչ խթաններ ստեղծելով:

Տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաներն են՝ տեքստերի ու փաստաթղթերի մշակման և ձևավորման, աղյուսակների ստեղծման և կիրառման, տվյալների բազայի հետ աշխատելու, ներկայացումների պատրաստման և ցուցադրման, վեբ կայքերի պատրաստման և ձևափոխման, էլեկտրոնային փոստի ծառայություններից օգտվելու, հաստատության էլեկտրոնային կառավարման, համացանցում անհրաժեշտ տեղեկատվության որոնման, համացանցից անհրաժեշտ նյութերի, հավելվածների ու ծրագրերի ներբեռնման և կիրառման, համակարգչին փոխկապակցված տեղեկատվության պահպանման սարքերն ու կրիչները կիրառելու, համացանցային հաղորդակցման, տեսակոնֆերանսների կազմակերպման և մասնակցության հմտություններ, հեղինակային իրավունքների, ինչպես նաև տեղեկատվական և համակարգչի անվտանգության վերաբերյալ գիտելիքներ:

Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները կարևոր գործիք են ուսման և դասավանդման գործընթացները նոր մեթոդներով կազմակերպելու համար: Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները կիրառելու հմտություններից գատ՝ մանկավարժները նաև պետք տիրապետեն դասավանդման գործընթացում այդ տեխնոլոգիաների ընձեռած հնարավորությունները ներդնելու մեթոդներին, որոնց պետք է ծանոթանան մանկավարժական մասնագիտական կրթության ընթացքում: Մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում կրթությունը պետք է ուղղված լինի ապագա մանկավարժների մասնագիտական և տեխնոլոգիական գիտելիքների ձևավորմանը՝ բավարարելով յուրաքանչյուր ուսումնառողի կրթական պահանջմունքները [Schols 2012]: Հետևաբար, միայն դասասենյակների համալրումը տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներով չի կարող հանգեցնել դասավանդման որակի ու արդյունավետ կրթական միջավայրի ձևավորմանը, եթե մանկավարժները չունենան համապատասխան մասնագիտական պատրաստվածություն և փորձ:

Կրթության տեղեկատվայնացման ու էլեկտրոնային մանկավարժության ձևավորման և զարգացման պայմաններում մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների ուսումնառողների տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների ձևավորման խնդիրն այսօր առավել քան երբևէ արդիական է, քանի որ ուսուցման ողջ գործընթացը կազմակերպվում է

տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ակտիվ կիրառման միջոցով, որը միտված է ուսուցման գործընթացի արդյունավետության ու որակի բարձրացմանը, և մանկավարժները պետք է պատրաստ լինեն մասնագիտական խնդիրները տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման միջոցով ինքնուրույն կերպով լուծելուն: Սա ենթադրում է, որ մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում ուսումնառողները պետք է ձեռք բերեն տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ոլորտի տեսական գիտելիքներ և գործնական հմտություններ՝ ուղղված կրթադաստիարակչական գործընթացի բարձր որակի ապահովմանը: Հետևապես, մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների ռազմավարական պլաններում պետք է մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման ընթացքում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումը սահմանվի որպես առաջնահերթություն, և իրականացվեն համապատասխան ներդրումներ տեխնոլոգիական ենթակառուցվածքների ապահովման նպատակով: Մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատությունները, որոնք ձգտում են իրականացնել կրթական նորագույն տեխնոլոգիաների, դասավանդման և ուսումնառության նորագույն մեթոդների վրա հիմնված կրթական ծրագրեր, պետք է առաջնահերթություն համարեն տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը՝ սահմանելով գործունեության արդյունավետության առանցքային ցուցանիշներ (ԳԱԱՑ)՝ արդյունավետության գնահատման և հետագա գործողությունների պլանավորման և իրականացման համար: Գործունեության արդյունավետության առանցքային ցուցանիշները (ԳԱԱՑ) չափումներ են, որոնք ուղղված են հաստատության համար առանցքային նշանակություն ունեցող ոլորտներում ներկա և ապագա գործունեության արդյունավետության չափմանը և գնահատմանը [Խաչատրյան 2016:260]: Հետևաբար տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառմանն առնչվող գործունեության արդյունավետության առանցքային ցուցանիշները հնարավորություն կտան գնահատելու նախատեսված գործընթացը դրա արդյունավետությունը վերլուծելով ակնկալվող արդյունքների տեսանկյունից:

Կրթության ոլորտում տեխնոլոգիաների միջազգային ասոցիացիան (International Society for Technology in Education) ² սահմանել է ուսուցիչներին ներկայացվող չափանիշները տեղեկատվական և

² International Society for Technology in Education, Standards, Teachers, 2008, https://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf

հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման ոլորտում: Այդ չափանիշները ձևավորել են ուսուցման արդյունավետ մոդել՝ միտված տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման միջոցով կրթության որակի բարձացմանը: Դրանք համակարգվել և ներկայացվել են հինգ հիմնական ուղղություններով.

1. Սովորողների հետաքրքրությունների և ստեղծարարության խթանում: Ուսուցիչն օգտագործում է առարկայական իր գիտելիքները, դասավանդման մեթոդիկան, տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաները, որոնք նպաստում են ուսուցման գործընթացի բարելավմանը, խթանում սովորողների ստեղծարարությունն ու ակտիվությունը ինչպես դասարանում, այնպես էլ ուսուցման էլեկտրոնային միջավայրում: *Ուսուցիչը*

- խթանում և աջակցում է սովորողների ստեղծագործ ու նորարարական մտածողությունը, աջակցում է նրանց նոր գաղափարների զարգացմանը և ստեղծարարության դրսևորմանը,
- ներգրավում է սովորողներին տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման միջոցով գործնական խնդիրների լուծման գործընթացներում,
- համակարգում է սովորողների և գործընկերների հետ գիտելիքների ձեռքբերման գործընթացներն ինչպես լսարանում, այնպես էլ էլեկտրոնային կրթական միջավայրում:

2. Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման միջոցով սովորողների ուսումնառության և ինքնազնահատման գործընթացների կատարելագործում: *Ուսուցիչը*

- տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման միջոցով կազմակերպում է ուսուցման գործընթացը յուրաքանչյուր սովորողի կրթական պահանջմունքներին համապատասխան,
- ստեղծում է տեխնոլոգիապես հագեցած կրթական միջավայր՝ հնարավորություն տալով բոլոր սովորողներին հետևելու իրենց անհատական հետաքրքրություններին, ակտիվ մասնակցություն ունենալու անհատական կրթական նպատակների սահմանման, ուսուցման գործընթացների կառավարման և անհատական առաջընթացի գնահատման գործընթացներին:

3. Էլեկտրոնային միջավայրում մասնագիտական գործունեության ծավալում: Ուսուցիչները ցուցաբերում են իրենց գիտելիքները, կարողություններն և հմտությունները՝ նորարարություններով հանդես գալով էլեկտրոնային միջավայրում: *Ուսուցիչը*

- համագործակցում է սովորողների հետ՝ օգտագործելով տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները

սովորողների հաջողություններին ու առաջընթացին աջակցելու նպատակներով,

- արդյունավետ կերպով փոխանակում է տեղեկատվություն սովորողների, նրանց ծնողների, գործընկերների հետ՝ օգտագործելով տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ընձեռած հնարավորությունները,
- կիրառում է ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաներն ուսուցման և հետազոտությունների նպատակներով:

4.Էլեկտրոնային միջավայրի նկատմամբ պատասխանատվության ձևավորում: Ուսուցիչը գիտակցում է էլեկտրոնային միջավայրի զարգացման նկատմամբ իր պատասխանատվությունն ու օրինակելի վարքագիծ է դրսևորում մասնագիտական գործունեության ընթացքում:
Ուսուցիչը

- սովորեցնում է անվտանգության և սահմանված կանոններին համապատասխան կիրառել տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները՝ հաշվի առնելով անհատի մտավոր սեփականության, հեղինակային և հարակից իրավունքները,
- բոլոր սովորողների պահանջմունքների հիման վրա իրականացնում է անձնակենտրոն մոտեցմամբ ուսուցում, յուրաքանչյուր սովորողի համար ապահովում է տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման մատչելիություն:

5.Մասնագիտական աճի և զարգացման ապահովում: Ուսուցիչը շարունակաբար զարգացնում է իր մասնագիտական վարպետությունը, ողջ մասնագիտական գործունեության ընթացքում պլանավորում է մասնագիտական որակավորման բարձրացման գործընթացը: *Ուսուցիչը*

- մասնակցում է տարբեր հասարակական միջոցառումների և մասնագիտական զարգացման ծրագրերի, որոնք հնարավորություն են տալիս բարելավելու սովորողների ուսման գործընթացի որակը տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման միջոցով,
- իրականացնում է ուսուցման գործընթացներում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ներդրման և դրանց զարգացման հեռանկարների վերաբերյալ հետազոտություններ և ստացված արդյունքները տարածում գործընկերների շրջանում:

Ուսումնասիրելով տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման ոլորտում ուսուցիչներին ներկայացվող վերոնշյալ չափանիշները՝ պետք է փաստել, որ վերջիններս ամփոփում են ոչ միայն ուսուցչի անհատական գործունեությանը, այլև սովորողների, ծնողների և գործընկերների համագործակցությանն առնչվող դրույթներ: Բացի այդ՝ նշված չափանիշները ներկայացնում են ոչ միայն տվյալ պահին

ուսուցչի մասնագիտական գործունեությանն անհրաժեշտ տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպլեքսայինները, այլև կարևորում են դրանց համալրումը հետագա մասնագիտական զարգացման համատեքստում: Հարկ է նշել, որ ներկայացված չափանիշներն ընդհանուր պատկերացում են տալիս ուսուցիչների տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպլեքսայինների ձևավորման ու զարգացման վերաբերյալ չառանձնացնելով ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության առանձնահատկություններն ըստ դասավանդվող առարկաների: Ուստի կարելի է յուրաքանչյուր ուղղվածությամբ մասնագետի համար ազգային մակարդակում մշակել համապատասխան չափանիշներ, որոնք նաև հաշվի կառնեն դասավանդվող առարկայի առանձնահատկությունները:

Ուսուցման գործընթացում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման մակարդակը մեծապես կախված է ուսուցչի պատրաստվածությունից, համապատասխան հմտություններից և փորձից, դպրոցի նյութատեխնիկական հագեցվածությունից և տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաների արդյունավետ կիրառումն ապահովող մի շարք այլ գործոններից: Առանձնացվում են ուսուցչի՝ տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման հմտությունների մի քանի մակարդակ.

- *առաջնային մակարդակ* - տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման հմտությունների նվազագույն մակարդակ, համակարգչով պարզագույն գործողություններ կատարելու հմտություններ,
- *հիմնարար մակարդակ* - տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառման միջոցով ուսումնառողների առաջադրանքների մշակում,
- *նախագծման մակարդակ* - դասի անցկացման դիդակտիկ նյութերի պատրաստման ընթացքում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների օգտագործում, առավել հաճախ կիրառվող ծրագրային փաթեթների գործնական տիրապետում,
- *գիտահետազոտական մակարդակ* - գիտահետազոտական աշխատանքների իրականացման ընթացքում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներն ազատորեն օգտագործելու կարողություններ և հմտություններ, հետազոտությունների արդյունքների մշակում ու ամփոփում, հեռավար ուսուցման իրականացում, առցանց գիտաժողովների և սեմինարների մասնակցություն [Обчаров и др. 2010:122-124]:

Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների արագորեն տարածվելու պայմաններում անհրաժեշտ է ձևավորել և շարունակաբար

համարել ուսուցիչների տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաները: Տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների ձևավորումն ու զարգացումը միտված են տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների արդյունավետ կիրառմանն ու մանկավարժական նոր փորձի ձևավորմանը և տարածմանը: Աղյուսակ 1-ը ներկայացնում է տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների ձևավորման ու զարգացման գործընթացը ձևավորող փուլերը:

Աղյուսակ 1. Ուսուցչի տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների ձևավորման և զարգացման գործընթացը

ՓՈՒԼԵՐ	ԿԻՐԱՌՎՈՂ ՄԵԹՈԴՆԵՐՆ ՈՒ ԻՐԱԿԱՆԱՑՎՈՂ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	ՎԵՐՋՆԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐ
<p>Փուլ 1. Ուսուցչի տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների ձևավորում</p>	<p>Գործնական պարապմունքներ, կլոր-սեղան քննարկումներ, սեմինարներ, վարպետաց դասեր</p>	<p>Ուսուցիչ, որը գիտակցում է տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների դերն ու նշանակությունը մանկավարժական գործունեության մեջ, ունի էլեկտրոնային միջավայրում մանկավարժական գործունեություն իրականացնելու պատրաստակամություն, տիրապետում է տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների բավարար մակարդակի՝ ուղղված ուսուցման գործընթացի կազմակերպմանը:</p>
<p>Փուլ 2. Ուսուցչի տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների գործադրում</p>	<p>Մուլտիմեդիա ներկայացումների պատրաստում, էլեկտրոնային թեստերի կազմում, էլեկտրոնային հարցումների մշակում և անցկացում, ուսումնական նյութերի մշակում</p>	<p>Ուսուցիչ, որը տիրապետում է տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներին. դրանք կիրառում դասի նախապատրաստման, ուսումնական գործընթացին առնչվող տեղեկատվության որոնման, դասը ներկայացնելու, հեռավար դասընթացներ</p>

		կազմակերպելու, գործընկերների հետ հաղորդակցվելու և համագործակցելու նպատակներով:
Փուլ 3. Ուսուցչի տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների գնահատում	Ուսումնառողների և գործընկերների հետ հետադարձ կապի ապահովում, ինքնավերահսկողություն, ինքնագնահատում	Ուսուցիչ, որը կարող է գնահատել իր տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների միջոցով իրականացվող գործունեությունը՝ հաշվի առնելով նաև ուսումնառողների և գործընկերների ներկայացրած գնահատականները:
Փուլ 4. Ուսուցչի տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների զարգացում	Առցանց ֆորումներ, մրցույթներ, սեմինարներ, կոնֆերանսներ, խորհրդատվություն	Ուսուցիչ, որը կարող է ուսումնական գործընթացի կատարելագործման նպատակով մշակել տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների զարգացման իր անհատական հետազոտությունները:

Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ներդրումը կրթության ոլորտում պետք է իրականանա կրթության բոլոր մակարդակների համար համապատասխան քաղաքականությունների մշակման և կիրառման, ինչպես նաև ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստման և վերապատրաստման գործընթացներում անհրաժեշտ փոփոխությունների իրականացման միջոցով [Hartley 2007]: ՀՀ Որակավորումների ազգային շրջանակը ³՝ կրթության բոլոր մակարդակներում կարևորում է տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը: Ստորև ներկայացված են յուրաքանչյուր մակարդակում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների տիրապետման գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների նկարագրիրը:

1.Տարրական կրթություն	Տարրական հմտություններ, որոնք անհրաժեշտ են պարզ առաջադրանքներ և գործողություններ կատարելու համար՝ անհրաժեշտության դեպքում կիրառելով տեղեկատվական և
------------------------------	--

³ ՀՀ Կառավարության՝ 2011 թվականի մարտի 31-ի «Հայաստանի Հանրապետության կրթության որակավորումների ազգային շրջանակը հաստատելու մասին» N 332-Ն որոշման մեջ փոփոխություն կատարելու մասին ՀՀ Կառավարության՝ 2016 թվականի հուլիսի 7-ի N 714-Ն որոշում:

	հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ (S2S):
2. Հիմնական կրթություն	Բազային գիտելիքներ S2S-ից, իմացական, ճանաչողական, հաղորդակցման և գործնական բնույթի որոշակի հմտություններ, որոնք նպատակաուղղված են անհրաժեշտ տեղեկատվության որոնմանը, հավաքմանը և պահպանմանը՝ անհրաժեշտության դեպքում կիրառելով S2S:
3. Արհեստավոր	Բազային գիտելիքներ S2S-ից, իմացական, ճանաչողական, հաղորդակցման և գործնական բնույթի բազային հմտություններ, որոնք անհրաժեշտ են անհրաժեշտ տեղեկատվության հավաքման և օգտագործման համար՝ անհրաժեշտության դեպքում կիրառելով S2S:
4. Միջնակարգ կրթություն	Տարբերույթ իմացական, ճանաչողական, հաղորդակցման և գործնական հմտություններ, որոնք անհրաժեշտ են տեղեկատվության հավաքման, համադրման, դասակարգման և օգտագործման համար՝ կիրառելով S2S:
5. Մասնագետ	S2S հմտություններ, որոնք անհրաժեշտ են՝ 1. մասնագիտությանն առնչվող տեղեկատվությունը, գաղափարները, հասկացությունները, խնդիրներն ու դրանց լուծումները բացատրելու և հանրության նեղ շրջանակներում ներկայացնելու համար, 2. մասնագիտական ոլորտում աշխատանքը դյուրացնելու և արագացնելու համար, 3. մասնագիտությանն առնչվող քանակական և որակական տվյալները հավաքելու, մշակելու և վերլուծելու համար:

ՀՀ ՈԱՇ-ի 6-8-րդ մակարդակներում հմտությունները նկարագրող բաղադրիչների կազմում առանձին ենթակետ է հատկացված տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների և տվյալների հետ աշխատելու հմտություններին:

6. Բակալավր	Տվյալ ոլորտին առնչվող տեղեկատվությունը, փաստարկները, գաղափարները, խնդիրները և դրանց լուծումները մասնագիտական և ոչ մասնագիտական հանրությանը ներկայացնելու և բացատրելու հմտություններ: Մասնագիտական ոլորտում խնդիրներ լուծելու և աշխատանքը դյուրացնելու համար S2S-ներ կիրառելու հմտություններ: Մասնագիտական ոլորտին առնչվող քանակական և որակական տվյալներ հավաքելու, մշակելու, վերլուծելու և մեկնաբանելու հմտություններ՝ հիմնավորված դատողություններ անելու համար:
7. Մագիստրոս	Մասնագիտական և ոչ մասնագիտական լայն հանրությանն իր եզրահանգումները, համապատասխան հիմնավորումներն ու հետազոտության արդյունքները հստակ ու համակարգված ներկայացնելու և բացատրելու հմտություններ: Մասնագիտական և (կամ) միջմասնագիտական ոլորտներում բարդ խնդիրներ լուծելիս և հետազոտություններ կատարելիս S2S-ները վարժ կիրառելու հմտություններ:

	<p>Հմտություններ, որոնք անհրաժեշտ են մասնագիտական և (կամ) միջմասնագիտական ոլորտներին առնչվող քանակական ու որակական տվյալները վերլուծելու և գնահատելու համար՝ ոչ ամբողջական կամ սահմանափակ տեղեկատվության պայմաններում եզրահանգումներ անելու և որոշումներ կայացնելու նպատակով:</p>
<p>8. Հետազոտող</p>	<p>Տեսական ու գործնական, բարդ և համալիր խնդիրները, հետազոտության արդյունքները գիտական շրջանակներին և լայն հանրությանը ներկայացնելու և դրանք մեկնաբանելու զարգացած հմտություններ:</p> <p>Գիտական հետազոտություն կատարելիս և նոր գիտելիք ստեղծելիս ՏՀՏ-ները համակողմանի կիրառելու հմտություններ:</p> <p>Փոխկապակցված տարբեր ոլորտներից ստացած մեծածավալ քանակական և որակական տվյալները գնահատելու և օգտագործելու հմտություններ՝ բարդ և համալիր գաղափարներ առաջադրելու և նոր գիտելիք ստեղծելու համար:</p>

ՈԱՇ-ը կրթական տարբեր մակարդակների համար սահմանված նկարագրիչներին համապատասխան որակավորումների դասակարգման գործիք է, որի նպատակն է փոխկապակցել ազգային որակավորումները և համապատասխանեցնել աշխատաշուկայի ու հասարակության պահանջներին: ՈԱՇ-ը հիմք է հանդիսանում կրթական ծրագրերի մշակման համար, և հետևապես մանկավարժների մասնագիտական կրթական ծրագրերը նույնպես պետք է հաշվի առնեն տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաներին առնչվող վերոնշյալ դրույթները՝ ապահովելու համապատասխանությունը մասնագիտական կրթական ծրագրի ուսումնառության վերջնարդյունքների և ՈԱՇ-ում սահմանված արդյունքների միջև:

Ըստ Հանրակրթության պետական կրթակարգի (2004 թվական)՝ կրթության գործընթացը հենվում է մանկավարժական և հոգեբանական գիտությունների, ուսուցման ժամանակակից մեթոդների, առաջավոր փորձի, տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների արդյունավետ կիրառման վրա: ՀՀ-ում կրթական քաղաքականության իրականացման գործում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը նպաստում է կրթության որակի բարձրացմանը: Նոր տեխնոլոգիաների և համացանցի օգտագործումը զգալիորեն ընդլայնում է ուսումնական նյութի որոնման, փոխանցման ու յուրացման հնարավորությունները՝ որակական նոր բնույթ հաղորդելով ուսուցման կազմակերպմանը և ապահովելով ուսումնառողների ինքնակրթության և շարունակական կրթության լայն հնարավորություններ: Կրթակարգը սահմանում է նաև տարրական, միջին և ավագ դպրոցներում ուսումնառողների՝ տեղեկատվական և

հաղորդակցական տեխնոլոգիաներին տիրապետելու հմտությունների մակարդակը, և, անդրադառնալով այդ գործընթացներում ուսուցչի դերին, նշում, որ տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների օգտագործումը որակապես փոխում է նրա դերը. ուսուցիչը դառնում է սովորողի գործը կազմակերպող, նրան օժանդակող և գնահատող գործընկեր: Կարևորվում է յուրաքանչյուր դասընթացի յուրացման ընթացքում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների հնարավորությունների օգտագործումը, ինչպես նաև դպրոցներում էլեկտրոնային գրադարանների ստեղծումը, որոնք հնարավորություն կտան ոչ միայն հեշտությամբ օգտվելու առկա էլեկտրոնային շտեմարաններից, այլև գործնականում զարգացնելու սովորողների տեղեկատվական և հաղորդակցական հմտությունները:

Կրթության ոլորտում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների լայնորեն տարածումը ՀՀ-ում սահմանվում է որպես ոլորտի հեռանկարային զարգացման ուղղություն. *«ՀՀ կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագիրը հաստատելու մասին» ՀՀ օրենքի նախագիծը* կրթության համակարգի արդյունավետության և որակի բարձրացման համատեքստում կարևորում է ուսումնական հաստատություններում ժամանակակից տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառության ընդլայնումը, նախատեսում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կրթական ծրագրերի բարելավում, ինչպես նաև առկա լավագույն փորձի ընդլայնում և զարգացում: Այսպիսով, կրթության ոլորտը կարգավորող օրենսդրական դաշտն ուսումնական գործընթացներում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը նույնպես դիտարկում է որպես կրթության ոլորտի արդյունավետությունն ու որակն ապահովող կարևոր գործոն:

Հաշվի առնելով ուսուցչի տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների ձևավորման և զարգացման կարևորությունը ՀՀ-ում կրթության տեղեկատվայնացման գործընթացներում՝ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների բաղադրիչը ներառված է նաև ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագրերում. Համաշխարհային բանկի «Կրթության որակ և համապատասխանություն» երկրորդ վարկային ծրագրով սահմանվել է ուսուցիչների ատեստավորման նպատակով իրականացվող վերապատրաստման 80 ժամ տևողությամբ մոդուլներ՝ երեք հիմնական բաղադրիչով՝ կրթության օրենսդրություն (8 ժամ), տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ (S2S) (12 ժամ), առարկայական, մանկավարժական, հոգեբանական և մեթոդական հարցեր (60 ժամ): Սակայն պետք է նշել, որ բոլոր ուսուցիչները վերապատրաստվում են նույն ծրագրով և նույն ժամաքանակով՝ առանց հաշվի առնելու

յուրաքանչյուրի տեղեկատվական գրագիտության և հմտությունների մակարդակը:

Ուսուցիչները պետք է կարողանան կիրառել տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներն իրենց խնդիրները լուծելու, հետազոտություններ իրականացնելու, դասը պլանավորելու և էլեկտրոնային դասընթացներ անցկացնելու նպատակներով: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի կողմից ներկայացված «Ուսուցիչների տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների շրջանակը» փաստաթղթում ⁴ նշվում է, որ ուսուցիչները, առավելագույնս օգտագործելով ժամանակակից տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ընձեռած հնարավորությունները, պետք է համալրեն աշակերտների գիտելիքների և հմտությունների պաշարը, իսկ դպրոցներն ու դասասենյակները պետք է հազեցած լինեն տվյալ առարկայի դասավանդման համար ուսուցչին անհրաժեշտ տեխնոլոգիական ռեսուրսներով: «Ուսուցիչների տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների շրջանակ»-ի համաձայն՝ միայն տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաներին տիրապետելը բավարար չէ. ուսուցիչները պետք է աշակերտներին պատրաստեն որպես հասարակության ակտիվ անդամներ, որոնք կարող են տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների միջոցով համագործակցել, խնդիրներ լուծել և որոշումներ կայացնել: Ուսուցիչների աշխատանքում առանձնացվում են հետևյալ բաղադրիչները՝ կրթության մեջ տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կարևորության գիտակցում, ուսումնական պլան և գնահատում, դասավանդման մեթոդաբանություն, տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ, կազմակերպում և կառավարում, ուսուցչի մասնագիտական զարգացում: Նշված բաղադրիչների հիման վրա ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն մշակել է «Ուսուցիչների տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների շրջանակը», որը նախատեսված է ուսուցիչների պատրաստման և զարգացման գործընթացները կազմակերպելու համար ստորև ներկայացված մոդուլներով (*Աղյուսակ 2*):

Աղյուսակ 2. Ուսուցիչների տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների շրջանակը

	Տեխնոլոգիական գրագիտություն	Գիտելիքների համալրում/ խորացում	Գիտելիքների ստեղծում
--	-----------------------------	---------------------------------	----------------------

⁴ UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, UNESCO and Microsoft 2011, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>

Կրթության ոլորտում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կարևորության գիտակցում	Քաղաքականության վերաբերյալ իրազեկվածություն	Քաղաքականության գիտակցում	Նորարար քաղաքականությունների մշակում
Ուսումնական պլան և գնահատում	Հիմնարար գիտելիքներ	Գիտելիքների գործադրում/կիրառում	Գիտելիքի հասարակությանն անհրաժեշտ գիտելիքներ
Դասավանդման մեթոդաբանություն	Տեխնոլոգիայի կիրառում	Բարդ խնդիրների լուծում	Ինքնակառավարում
Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ	Հիմնարար գործիքներ/միջոցներ	Բարդ գործիքներ/միջոցներ	Տարածված/ժամանակակից գործիքներ/միջոցներ
Կազմակերպում և կառավարում	Լսարան	Համագործակցող խմբեր	Շարունակական ուսուցում ապահովող հաստատություններ
Ուսուցչի մասնագիտական զարգացում	Թվային գրագիտություն	Ուղղորդում և կառավարում	Ուսուցիչը որպես ուսումնառող

«Ուսուցիչների տեղեկատվական և հաղորդակցական կումպետենցիաների շրջանակը» միտված է

- ընդհանուր ուղենիշների մշակմանը, որոնք կարող են օգտագործվել մանկավարժական մասնագիտական կրթական ծրագրեր և մասնագիտական զարգացման ծրագրեր իրականացնող հաստատությունների կողմից ուսումնական նյութերի ձևավորման և գնահատման համար,
- ուսուցիչների համար հստակ չափանիշների ստեղծմանը, որոնք կաջակցեն ուսուցման գործընթացներում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ներդրմանը,
- ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման չափանիշների ստեղծմանը՝ ուղղված տեխնոլոգիաների ներդրման միջոցով նրանց նորարարական և մանկավարժական հմտությունների զարգացմանը, ինչպես նաև դպրոցների նորարարական զարգացմանը:

Եզրակացություն: Վերոշարադրյալն ամփոփելով՝ կարելի է նշել, որ մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման և վերապատրաստման ծրագրերը պետք է նպաստեն, որպեսզի նրանք հստակ գիտակցեն տեղեկատվական և հաղորդակցական

տեխնոլոգիաների կիրառման անհրաժեշտությունն ուսուցման գործընթացում, կարողանան պլանավորել և իրականացնել տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներով կազմակերպվող դասերը լսարանում և էլեկտրոնային տիրույթում՝ ուղղված ուսումնառողների ճանաչողական ակտիվության և ստեղծարարության խթանմանը, կրթության որակի և արդյունավետության բարձրացմանը, շարունակաբար զբաղվեն մասնագիտական զարգացմամբ՝ համալրելու իրենց տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների շրջանակը, որը կկարողանան ներդնել մասնագիտական ոլորտում բարդ խնդիրներ լուծելիս և հետազոտություններ կատարելիս: Անդրադառնալով մանկավարժների վերապատրաստման գործընթացում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների բաղադրիչին՝ պետք է նշել, որ հաշվի առնելով յուրաքանչյուր մանկավարժի տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների մակարդակը և դրանց հիման վրա ընտրելով վերը ներկայացված մոդուլները՝ հնարավոր կլինի իրականացնել արդյունավետ տարբերակված վերապատրաստում:

Ամփոփելով՝ հարկ է նշել, որ դասասեսնյակում և էլեկտրոնային տիրույթում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ակտիվ կիրառումը պայմանավորված է մանկավարժների՝ կրթական միջավայրը նորովի ձևավորելու, նոր տեխնոլոգիաները մանկավարժական փորձի հետ համադրելու, համագործակցային աշխատանք կազմակերպելու և իրականացնելու հմտություններով, որոնք պետք է ուղղված լինեն ուսումնառողների տեղեկատվական գրագիտության ձևավորմանն ու գիտելիքների համալրմանը: Մանկավարժների կողմից դասավանդման ընթացքում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումն անմիջականորեն կախված է մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման ընթացքում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման հաճախականությունից և համապատասխան դասընթացների արդյունավետությունից: Եվ քանի որ մանկավարժների՝ տեղեկատվական և հաղորդակցական հմտությունների համակարգված ձևավորման և զարգացման գործընթացում կարևոր դերակատարում ունեն մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատությունները, ուստի վերջիններիս *գործունեությունը պետք է ներառի հետևյալ գործողությունները.*

- կրթական ծրագրերի բովանդակության արդիականացում՝ ապահովելու ուսումնառողների կրթական վերջնարդյունքների համապատասխանությունը ՀՀ ՈԱՇ-ի նկարագրիչներին,
- ուսուցման որակի բարձրացումը խթանող էլեկտրոնային նորարարական տեխնոլոգիաների ներդրում,

- պրոֆեսորադասախոսական կազմի վերապատրաստումների իրականացում տեղեկատվական և հաղորդակցական կոմպետենցիաների զարգացման նպատակով,
- ուսումնական հաստատության գրադարանի թվայնացում և նորագույն տեղեկատվական տեխնոլոգիաներով վերազինում, ուսումնառողների և պրոֆեսորադասախոսական կազմի համար միջազգային գրադարանային ցանցերի մատչելիության ապահովում,
- էլեկտրոնային ուսուցման տեխնոլոգիաների կիրառմամբ իրականացվող ինտերակտիվ (փոխներգործուն) դասընթացներին ներկայացվող պահանջների մշակում և գործադրում,
- հեռավար ուսուցման պայմաններում ուսումնառողների և պրոֆեսորադասախոսական կազմի գործունեության մշտադիտարկման ընթացակարգերի մշակում և գործադրում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Աստվածատրյան Ս., Թերզյան Գ., Թորոսյան Ա., Շարխաթունյան Հ. Տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը հանրակրթական դպրոցում, «Ասողիկ» հրատարակչություն, Երևան, 2004, 232 էջ:
2. Խաչատրյան Ռ., Գործունեության արդյունավետության ցուցանիշները որպես բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության գնահատման ռազմավարական գործիք, ԵՊԼՀ, Բանբեր 2(35), Երևան, «Լինգվա» հրատարակչություն, 2016, էջ 259-277:
3. Կարաբեկյան Ս. Բ., Քոչարյան Հ. Ս., Ինչպես պատրաստել և իրականացնել ուսանողամետ դասընթաց, Մեթոդական ուղենիշներ դասախոսների համար, Երևան, 2011, 44 էջ:
4. Вайндорф-Сысоева М.Е., Виртуальная образовательная среда как неотъемлемый компонент современной системы образования, Вестник Южно-Уральского государственного университета, Образование, Педагогические науки, 14 (273), 2012, ст. 86-91.
5. Дендев Б., Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография, М., ИИТО ЮНЕСКО, 2013, 320 с.
6. Корчажкина О.М., Обучение в условиях информатизации, Народное образование, 2008, № 6, ст. 169-175.
7. Морковина Э.Ф., Развитие информационной компетентности студента в образовательном пространстве: Дис. канд. пед. наук, Оренбург, 2005, 212 с.

8. Овчаров А.В., Токарева О.В., Модель подготовки учителя к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, Мир науки, культуры, образования, 2010. №2., ст. 122-124, 124 с.
9. Тараканов А.В., Садова К.В., Крайнова Е.А., Методика обучения информационными технологиями, Самара, Самарский государственный технический университет, 2016, 71 с.
10. Трайнев В.А., Теплышев В.Ю., Трайнев И.В., Новые информационные коммуникационные технологии в образовании, Издательско-торговая корпорация "Дашков и К", Москва, 2008, 320 с.
11. Тужикова Е.С., Информационно-коммуникативные технологии в современном образовании, Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2, 2015, ст. 296-299.
12. Урсова О.В., Развивающий потенциал информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей-предметников: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Великий Новгород, 2006, 24 с.
13. Хуторской А. В., Ключевые компетенции и образовательные стандарты, Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апреля [Электронный ресурс]: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
14. Guskey T. R. Professional Development and Teacher Change. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8(3/4), 2002, pp. 381-391.
15. Hartley J. Teaching, learning and new technology: A Review for Teachers. British Journal of Educational Technology, 2007, 38(1), pp. 42-62.
16. ISTE Standards, Teachers, 2008, https://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf
17. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key competences for lifelong learning, (2006/962/EC). Brussels: Official Journal of the European Union.
18. Schols M., 2012, Examining and Understanding Transformative Learning to Foster Technology Professional Development in Higher Education, International Journal of Emerging Technologies in Learning, 7 (1). pp. 42-49.
19. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, UNESCO and Microsoft 2011, 95 pages.

АКОПЯН ФРИДА - РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В 21-ом веке информационные и коммуникационные технологии предоставляют много возможностей для профессиональной подготовки,

переподготовки педагогов и повышения качества образования. Информационные и коммуникационные технологии способствуют разработке образовательных программ, позволяя эффективно решать ряд вопросов в системе образования, обеспечивая доступ к образованию, разнообразие учебных материалов, методов и ресурсы обучения.

Изучение роли педагога и профессиональной подготовки в процессе информатизации образования обусловлено рядом факторов, таких как требования информационного общества и наукоемкой экономики, реформы образования, спрос на квалифицированных и конкурентоспособных специалистов, а также тот факт, что требования учащихся изменились, но практика подготовки педагогов осталась прежней. В этой статье рассматриваются процесс информатизации образования и роль учителей в этом процессе, цели использования информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения, а также вопросы педагогической профессиональной подготовки учителей в контексте информатизации образования.

НАКОВЯН ФРИДА - ROLE OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL POTENTIAL IN THE PROCESS OF EDUCATION INFORMATIZATION

Nowadays information and communication technologies provide several opportunities for teacher education and professional development as well as for the improvement of quality education in general. Information and communication technologies contribute to the development of educational programmes and effectively facilitate the solutions to several issues in the education system, ensuring access to education, the diversity of teaching materials, teaching methods and means.

In the context of education informatization, the need to tackle the role of teachers, teacher education and teacher professional development is conditioned by a number of factors such as the requirements of information society and knowledge-based economy, educational reforms, demand of qualified and competitive professionals. It is worth mentioning that the requirements by learners have changed but the practice of teacher education is inflexible. The article touches upon the process of education informatization and the role of teachers in the given process, the aims of using information and communication technologies in learning and teaching processes, as well as the issues concerning teacher preparation in the context of education informatization.

**ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԵՎ ՀԱՅԵՐԵՆԻ ԱՆՎԱՆԱԿԱՆ ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ
ԻՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ
ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅԱՄԲ**

ՀՈՎՆԻԿՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ

Հանձնված է՝ 13.11.2018թ.
Ընդունված է՝ 28.11.2018թ.

Сдана: 13.11.2018
Утверждена: 28.11.2018
Submitted on: 13.11.2018
Approved on: 28.11.2018

*Հիմնաբառեր՝ լեզուների ուսումնասիրություն, համադրություն-
զուգադրական մեթոդական սկզբունք, ուսուցիչների
համագործակցություն, մատչելիության սկզբունք, գիտականության
սկզբունք, լեզվական իրողություն:*

Մույն հոդվածի նպատակն է՝ ՀՀ հանրակրթական դպրոցում նորովի
մայրենի և օտար լեզուների ուսուցման առանձնահատկություններն՝ ըստ
միջառարկայական ուսուցման մեթոդաբանության:

Օտար լեզվի ուսուցումը ժամանակակից դպրոցում սկսվում է 3-րդ
դասարանից՝ իբրև հիմք ունենալով մայրենի լեզվի հիմնական
օրինաչափությունները: Աշակերտները մայրենիի դասին գոյական,
ածական, թվական, բայ անվանումներով են առանձնացնում առարկա,
հատկանիշ, թիվ և գործողություն ցույց տվող բառերը՝ առանց սահմանելու
դրանք: Նույն օրինաչափությամբ են անվանվում օտար լեզվի
բառապաշարային միավորները, որոնք դասավանդվում են լեզուների
համեմատական ուսումնասիրության միջոցով՝ ըստ աշակերտների
նախասիրությունների⁵:

Լեզուների քերականության ուսումնասիրությունն սկսվում է 5-րդ
դասարանից՝ առաջին հերթին հենվելով տարրական դասարաններում
ձեռք բերած տեսական գիտելիքների վրա: Ճանաչելով հիմնական խոսքի
մասերը մայրենի լեզվում՝ աշակերտները դրանց զուգահեռ
արտահայտություններն են սովորում օտար լեզուների դասերին
համադրություն-ներունակություն մեթոդական սկզբունքով⁶: Ի դեպ պետք

⁵ Brown D., 2007, Principles of Language Learning and Teaching, Pearson Longman, p. 24:

⁶ Աստվածատրյան Ս., 1985, Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա, «Լույս»
հրատարակչություն, Երևան, էջ 28:

է նկատել, որ օտար լեզվի դասագրքերում⁷ ներկայացված քերականական իրողությունները մայրենի լեզվի դասագրքերին զուգահեռ չեն ներկայացվում, ուստի այստեղ պարտադիր է դառնում լեզուներ դասավանդող ուսուցիչների համագործակցությունը:

5-րդ դասարանում «Մայրենի»⁸ դասընթացի շրջանակներում աշակերտները արդեն գիտականորեն ծանոթանում են հնչյուն, տառ, վանկ և շեշտ հասկացություններին՝ տարբերակելով ոչ միայն հնչյունների ձայնավոր և բաղաձայն տեսակները, այլ նաև նրանց օրինաչափ և անկանոն կիրառությունները, ուղղագրական և ուղղախոսական առանձնահատկությունները, փոփոխությունները: Բաղաձայնները աշակերտներին են ներկայացվում եռաստիճան համակարգով, սակայն դասագրքում չեն նշվում նրանց ձայնային որակի առանձնահատկությունները, որ պարտադիր է հատկապես անգլերնի ճիշտ ընթերցանություն կազմակերպելու համար: Ինչպես՝ հոգնակի թվի կազմության ժամանակ պետք է տարբերակել խուլ և ձայնեղ բաղաձայնները՝ բառերը ճիշտ արտասանելու համար:

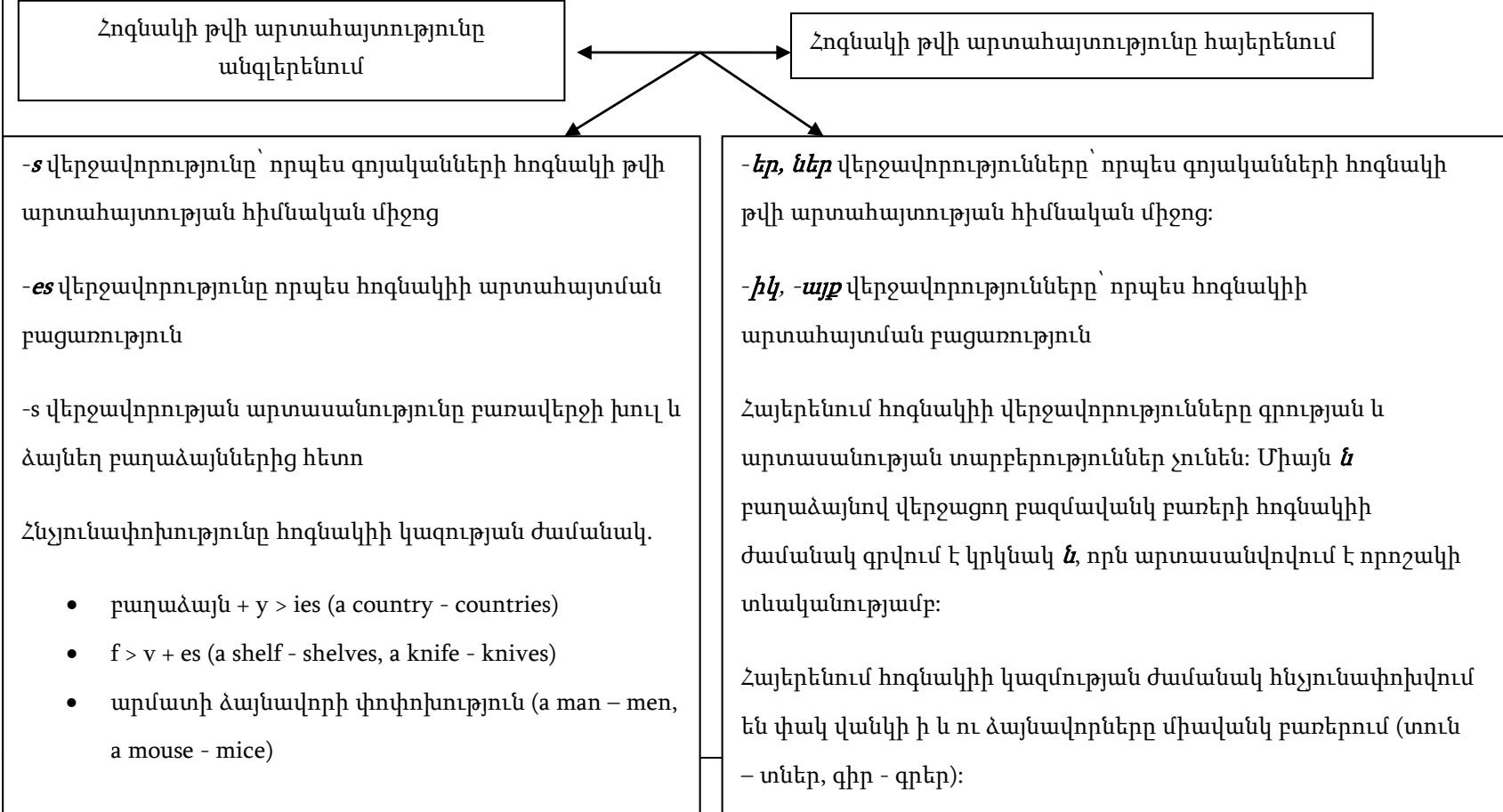
Հայերենի հոգնակի թվի ընդհանրական արտահայտություններին աշակերտները ծանոթանում են տարրական դասարաններում, սակայն 5-րդ դասարանի «Մայրենի» դասագրքում խոսքիմասային քերականական իրողությունների մասին տեղեկություններ և հանձնարարություններ չկան, ուստի ամբողջ ծանրաբեռնվածությունն ընկնում է ուսուցչի վրա, որ գեղարվեստական ստեղծագործությունների ընթերցանությանը զուգահեռ աշակերտների ուշադրությունը դարձնի առարկա ցույց տվող բառերի քերականական արտահայտություններին: Խոսքային միջավայրում ծանոթանալով գոյականի թվի քերականական կարգի արտահայտություններին՝ առաջարկում ենք զուգադրության աղյուսակի⁹ միջոցով կատարել համեմատություն երկու լեզուների՝ գոյականի եզակի և հոգնակի թվի կազմությունների առանձնահատկությունների միջև (Տե՛ս աղյուսակ 1):

⁷ Գասպարյան Գ., 2014, Անգլերեն, Հանրակրթական դպրոցի 5-րդ դասարանի դասագիրք, Երևան ՄԱՆՄԱՐ հրատարակչություն:

⁸ Գյուրջինյան Դ., Ալեքսանյան Թ., Գալստյան Ա., 2015, Մայրենի 5, Էդիթ պրինտ հրատարակչություն, Երևան:

⁹ Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները, 2004, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, «Տիգրան մեծ» հրատարակչություն, Երևան, էջ 82:

ԳՈՅԱԿԱՆԻ ՀՈԳՆԱԿԻ ԹՎԻ ԶՈՒԳԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ԱՂՅՈՒՍԱԿ



Այսպիսով, ավելի ակնհայտ է լինում լեզուների տիպաբանական տարբերությունը, և աշակերտները հասկանում են, որ իրենց գիտելիքները սահմանափակված չեն մայրենի լեզվի սահմանումներով, դրանք փոխլրացնող կանոններ են, որոնց ուսուցման մեթոդաբանությունը նույնպես տարբեր է: Ինչպես՝ մայրենի լեզվի քերականության ուսուցման ժամանակ գործնական աշխատանքները հիմնականում բնագրային վերլուծություններ են, իսկ օտար լեզուների ուսուցման գործընթացում կարևոր նշանակություն ունեն «Անվանի՛ր նկարները», «Պատմի՛ր նկարում պատկերվածը» հանձնարարությունները¹:

Չուգադրության եղանակով է առաջարկվում նաև կատարել ուղղական և սեռական հոլովների դասավանդման մեթոդաբանությունը: Սեռական հոլովը անգլերենում անվանվում է ստացական (Possessive Case) և արտահայտվում է *s* վերջավորությամբ, վերջինս չի արտահայտվում *s*-ով կազմվող հոգնակիների դեպքում և գրավոր խոսքում ներկայացվում է միան՝ նշանը: Ի դեպ անգլերենում ստացական հոլովը բնորոշ է միայն անձնանիշ գոյականներին, իսկ հայերենում բոլոր գոյաններին հատուկ է սեռական հոլովը: Թեմայի ուսուցման շրջանակներում առաջարկվում է ուսուցիչներին համագործակցել և բնագրի ընթերցանությանը զուգահեռ աշակերտներին բացատրել սեռական հոլովի արտահայտությունը ժամանակակից հայերենում:

Գոյականի քերականական կարգերից աշակերտները պետք է իմանան նաև առման քերականական կարգի մասին: Ըստ բառական իմաստի տարրորշման՝ առարկաները լեզուներում դասակարգվում են որոշյալ և անորոշ խմբերով: Անորոշության իմաստը հայերենում որևէ վերջավորությամբ չի արտահայտվում, երբեմն հստակ անորոշություն արտահայտելու համար խոսքում կիրառվում է *մի* անորոշ դերանունը: Անգլերենում անորոշության իմաստն արտահայտվում է *a* կամ *an* նախադիր հարադրությամբ արտահայտվող հոդերով: Ընդ որում այստեղ կարևոր է բառի սկզբնահնչյունի ձայնավոր՝, թե՞՞ բաղաձայն լինելը: Որոշյալության իմաստը հայերենում արտահայտվում է համադրական վերջավորությունների՝ *ը, ն* հոդերի միջոցով, սրանց կիրառությունները նույնպես առնչվում են հնչյունների տեսակներին. որպես կանոն ձայնավորով վերջացող բառերն ստանում են *ն* հոդ, իսկ ձայնավորով վերջացող բառերը՝ կամ *ը*, կամ *ն* հոդ՝ անկախ հաջորդ բառի ինչ հնչյունով սկսվելուց: Անգլերենում որոշյալ հոդը մեկն է *the*, որը նույնպես ունի նախադաս հարադրական արտահայտություն և արտասանական

¹ Elaine Walker, 2000, Steve Elsworth, Grammar Practice, <http://library.aceondo.net/ebooks/> Հասանելի է 29.11.2018 թ.:

տաբերություններ՝ կախված հաջորդ բառի ձայնավորով, թե՞ ձայնավորով սկսվելուց:

Հայերենի հոդերի ուղղագրության մասին վարժությունները կատարվում են հատկապես գրավոր աշխատանքների թելադրության, փոխադրության, տեստային վարժությունների կատարման ժամանակ: Աշակերտները **ք** և **ն** հոդերի ուղղագրությունը սովորում են **ք** գաղտնավանկի և **ե, ռ** ձայնավորների ուղղագրությունը ուսումնասիրելու շրջանակներում: Այս դեպքում պարզ է դառնում, որ հոդերի կիրառությունը կախված է ոչ թե գրավոր նշանից, այլ հնչյունից: Այսպես՝ **ն** հոդը կիրառվում է (**ք**)ստ, (**ք**)սպ, (**ք**)շտ, (**ք**)զզ և նման հնչյունակապակցություններից առաջ, իսկ **ք** հոդը բառասկզբի **ե, ռ** տառերից առաջ, քանի որ այդ բառերը հնչում են համապատասխան **յ** և **վ** բաղաձայններով:

Մայրենիի դասերին ածական անունները աշակերտներին ուսուցանվում են որպես հատկանիշ ցույց տվող բառեր՝ առանց իմաստային տարբերակման: Անգլերենի դասերին աշակերտները ծանոթանում են ածականի համեմատության աստիճաններին, ուստի նպատակահարմար է մայրենիի գուգահեռ դասի շրջանակներում նույնպես անդրադառնալ այս խնդրին՝ պարզելով դրական, բաղդատական և գերադրական ածականների արտահայտությունը հայերենում: Անգլերենում ածականի համեմատության աստիճանների կազմման համար նույնպես կարևոր է բառերի վանկերի քանակը. միավանկ բառերի համեմատության ածականները կազմվում են վերջածանցմամբ, իսկ բազմավանկ բառերինը՝ մակբայների հարադրմամբ: Հայերենում վանկերի քանակը կապ չունի, բոլոր համեմատության աստիճան ունեցող ածականների բաղդատական աստիճանը կազմվում է **ավելի** մակբայի հարադրմամբ, իսկ գերադրական աստիճանը **ամենա-** կամ **-ագույն** վերջածանցմամբ: Անգլերենում կան բառեր, որոնց համեմատության աստիճանը կազմվում է տարահիմքությամբ, հայերենում նման իրողություններ նույնպես չկան: Հետաքրքիր գուգադրություն կարելի է կատարել գերադրական աստիճանի հոդառության մասին, անգլերենում ածականի գերադրական աստիճան ունեցող բառերը անպայման արտահայտվում են **the** որոշյալ հոդով: Հայերենում նույնպես առկա է այս իրողությունը, այն տարբերությամբ որ որոշյալ հոդը հանդես է գալիս միայն ուղղական, տրական և հայցական հոլովներում:

Ածականի մասին վարժությունները 5-րդ դասարանի «Մայրենիի» դասագրքում սահմանափակվում են **ամենա-** նախածանցի կիրառության մասին վարժություններով: Մկրտիչ Կորյունի «Այգեպան Մոսին» և Մերգեյ Վարդանյանի «Թռիչք» պատմվածքներից աշակերտներին հանձնարարվում է գտնել **ամենա-** նախածանց ունեցող բառերը և պարզել,

թե ինչ են ցույց տալիս: Սրան զուգահեռ առաջարկվում է կազմել նաև մյուս անձանցի համեմատության աստիճանները և համեմատություններ կատարել անգլերենի և հայերենի միջև:

Դերանուններից աշակերտները պետք է ծանոթ լինեն անձնական, ցուցական և անորոշ և ժխտական տեսակներին:

Լրացնելով անձնական դերանունների հայերեն – անգլերեն զուգադրական աղյուսակը պարզ է դառնում, որ հայերենում երրորդ դեմքի դերանունները սեռային տարբերակներ չունեն, հայերենը առանձին բառաձևերով է արտահայտում երկրորդ դեմքի եզակի և հոգնակի թվերը: Անգլերենում անձնական դերանուններն ունեն միայն սեռական և տրական հոլովաձևեր (Աղյուսակներ 2, 3, 4).

Աղյուսակ 2						
Ուղղական հոլով	ես <i>I</i>	մենք <i>we</i>	դու <i>you</i>	դուք <i>you</i>	նա <i>he</i> նա <i>she</i>	նրանք <i>they</i>
Սեռական հոլով	իմ <i>my</i>	մեր <i>our</i>	քո <i>your</i>	ձեր <i>your</i>	նրա <i>his</i> <i>her</i>	նրանց <i>their</i>
Տրական հոլով	ինձ <i>me</i>	մեզ <i>us</i>	քեզ <i>you</i>	ձեզ <i>you</i>	նրան <i>him, her</i>	նրանց <i>them</i>

Աղյուսակ 3						
	Սա, այս <i>this</i>	սրանք <i>these</i>	դա, նա, <i>it</i> <i>they</i>	այդ, այն <i>that</i>	դրանք <i>those</i>	

Աղյուսակ 4	
Դրական նախադասություններում	some <i>մի քանի</i> somebody <i>ինչ-որ մեկը</i> someone <i>ինչ-որ մեկը</i> something <i>ինչ-որ բան</i>
Հարցական նախադասություններում	any <i>մի քանի</i> anybody <i>ինչ-որ մեկը</i> anyone <i>ինչ-որ մեկը</i> anything <i>ինչ-որ բան</i>
Ժխտական նախադասություններում	no, none <i>ոչ ոք</i> not any <i>ոչ ոք</i> nobody <i>ոչ ոք</i> no one <i>ոչ մեկը</i> nothing <i>ոչինչ</i>

Թվական բառերին աշակերտները ծանոթ են ինչպես մայրենի, այնպես էլ մաթեմտիկա առարկաների շրջանակներում: Խոսքում

կիրառելով ն՛ քանակական, ն՛ դասական թվականներ՝ աշակերտները պետք է ծանոթ լինեն նաև դրանց քերականական անվանումներին և կազմության առանձնահատկություններին: Հայերենում և անգլերենում 1-10 թվականները կազմությամբ պարզ են: 11-19 անգլերենում կազմվում է «միավոր + տասնավոր» կաղապարով, ի տարբերություն ժամանակակից հայերնի, որտեղ բոլոր տասնավորները կազմվում են «տասնավոր + միավոր» կաղապարով: Տասնյակները ածանցավոր կազմություններ են հայերենում, այդ ածանցի դերով հանդես է գալիս *սուն*-ը, անգլերենում *ty-*: Դասական թվականները ածանցավոր կազմություններ են ինչպես հայերենում, այնպես էլ անգլերենում: *Մեկ* բառի դասականը արտահայտվում է տարբեր կազմություններով՝ *սուսջին* և *first*: Հայերենում մասնակի ինքնատիպությամբ է կազմվում նաև *երկու*, *երեք* և *չորս* թվականների դասականները, անգլերենում՝ *երկու* և *երեք*՝ *second*, *third*: Մյուս բոլոր թվականների դասականները հայերենում կազմվում են - *երորդ* ածանցով, անգլերենում՝ *-th* ածանցով: Անգլերենում *first*, *second*, *third* անկանոն դասականները պահպանվում են բաղադրյալ թվականների կազմություններում, հայերենում՝ ոչ, ինչպես՝ *one hundred and twenty-third* - *հարյուրքսաներկուերորդ*: Ինչպես երևում է օրինակից հայերնում դասական թվականները բոլոր դեպքերում գրվում են միասին՝ ի տարբերություն քանակական թվականների, հմմտ. *հարյուր քսաներկու*: Քանակական և դասական թվականները ունեն գրության գուգահեռներ. բոլոր առաջադեմ ժողովուրդները կիրառում են արաբական թվանշանները: Դասական թվականների դեպքում դրանք գրվում են համապատասխան ածանցի վերջնահնչյուններով, օրինակ 1ին, 2-րդ և այլն 1st, 2nd, 3rd, 4th և այլն:

5-րդ դասարանում թվական բառերի ճիշտ արտասանության մասին ներկայացվում է «Շեշտ» դասի բացատրության շրջանակներում: Դասական թվականները ներկայացվում են որպես հարաշեշտ բառեր;

Օտար և մայրենի լեզուների համադրական ուսուցումը արգասավոր է, քանի որ այս դեպքում մատչելիության սկզբունքը գուգակցվում է գիտականության սկզբունքի հետ²: Յուրաքանչյուր գիտություն ունի իր ներքին տրամաբանությունը, որով նրա առանձին բաղադրամասերը սերտորեն կապվում են միմյանց հետ և կազմում մի կուռ ամբողջություն: Լեզվական յուրաքանչյուր իրողության բացատրություն սերտորեն կապվում է մյուս իրողության հետ, այդպես է նաև տարբեր լեզուների ուսումնասիրության ժամանակ:

² Ջուհարյան Թ., 1978, Հայոց լեզվի մեթոդիկա, «Լույս» հրատարակչություն, Երևան, էջ 163:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Աստվածատրյան Մ., 1985, *Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա*, «Լույս» հրատարակչություն, Երևան:
2. Գասպարյան Գ., 2014, *Անգլերեն, Հանրակրթական դպրոցի 5-րդ դասարանի դասագիրք*, Երևան, ՄԱՆՄԱԸ հրատարակչություն,:
3. Գյուրջինյան Դ., Ալեքսանյան Թ., Գալստյան Ա., 2015, *Մայրենի 5*, Էդիթ պրինտ հրատարակչություն, Երևան:
4. *Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները*, Ձեռնարկ ուսուցիչների համար, «Տիգրան մեծ» հրատարակչություն, Երևան, 2004:
5. Ջուհարյան Թ., 1978, *Հայոց լեզվի մեթոդիկա*, «Լույս» հրատարակչություն, Երևան:
6. Brown D., 2007, *Principles of Language Learning and Teaching*, Pearson Longman:
7. Elaine Walker, 200, Steve Elsworth, *Grammar Practice*, <http://library.aceondo.net/ebooks/>

ОВНИКЯН АНАИТ - ПРЕПОДАВАНИЕ НОМИНАЛЬНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ АРМЯНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ МЕТОДОЛОГИИ

Теоретические знания, полученные в элементарных классах, одновременно изучаются иностранными языками с комбинированным методологическим принципом. Грамматические реалии, представлены в учебниках родного языка. Поэтому сотрудничество учителей в преподавании языка становится обязательным для глубокого обучения, поскольку в этом случае принцип доступности сочетается с принципом науки. Каждая наука имеет свою внутреннюю логику, в которой ее отдельные компоненты тесно связаны друг с другом и образуют одно целое. Объяснение каждого лингвистического факта тесно связано с другой реальностью, а также с изучением разных языков.

HOVNIKYAN ANAHIT – TEACHING REALITIES OF ENGLISH AND ARMENIAN NOMINAL GRAMMAR WITH INTERDISCIPLINARY METHODOLOGY

Theoretical knowledge acquired in elementary grades is simultaneously taught to the students of foreign languages with a combination of ability methodological principles. The grammatical realities presented in foreign language textbooks are not presented in parallel with native language textbooks.

Thus the co-operation of teachers in language teaching becomes mandatory in order to have profound learning, because in this case the principle of accessibility is combined with the principle of science. Each science has its own internal logic, in which its separate components are closely linked to one another and form a solid whole. The explanation of every linguistic fact is closely related to the other reality, as well as to the study of different languages.

ЗАДАНИЯ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ ДЛЯ АРМЯНСКИХ УЧЕНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ «СИНЕЙ ЗВЕЗДЫ» А.И.КУПРИНА)

АБГАРЯН АРТУР

Հանձնված է՝ 07.11.2018թ.

Ընդունված է՝ 22.11.2018թ.

Сдана: 07.11.2018

Утверждена: 22.11.2018

Submitted on: 07.11.2018

Approved on: 22.11.2018

Ключевые слова: домашнее чтение, художественный текст, «Синяя звезда», обучение, русский язык.

Изучение проблемы чтения, как важного вида речевой деятельности РКИ, в работах русских методистов актуализировалось со второй половины прошлого столетия и исчерпывающе раскрыто в работах Л.С. Журавлевой и М.Д. Зиновьевой [Журавлева, Зиновьева 1984], В. М. Фадеева [Фадеев 1979], Н. А. Селивановой [Селиванова 2004] и др. Освещение значения домашнего чтения, его функций, видов и задач, контингента обучаемых и аспектов обучения чтению, этапов работы с текстом и так далее нашло обобщающее отражение в классических монографиях Е. Д. Матрона, С. К. Фоломкиной, Л.С. Крючковой [Матрон 2002; Фоломкина 2005; Крючкова 2009]. На них аксиоматично ссылаются многие исследователи; к ним мы отсылаем и своих читателей.

Под **домашним чтением** согласно установившейся традиции мы понимаем дополнительное по отношению к учебному материалу, обязательное, внеклассное посильное и планомерное чтение художественных произведений на изучаемом языке. Такое произведение удовлетворяет многочисленным требованиям, среди которых следует выделить яркую занимательность сюжета, эмоциональную образность изложения, актуальность, воспитательную ценность. Неадаптированное, без купюр, как отражение элементов реального мира и как носитель и источник объективной информации, творение высокого художественного уровня служит одним из способов знакомства читателя с другим народом и его культурой. Школьники узнают о жизни других людей в различные исторические времена, знакомятся с туземными обычаями, бытом, одеждой, занятиями, нормами поведения, атмосферы того времени, обнаруживают особенности языка той эпохи и т.д.

Как один из аспектов целостной подготовки домашнее чтение обеспечивает не только развитие ключевых компетенций (коммуникативной – готовности к общению с другими людьми; кооперативной – готовности к сотрудничеству с другими людьми; информационной – готовности к работе с информацией; проблемной – готовности к решению проблем), Внеклассное чтение делает возможным и более прочное формирование многих видов самой коммуникативной компетенции (лингвистической, дискурсивной, социолингвистической, социокультурной).

Домашнее чтение произведений русских мастеров слова в армянской школе преследует множество целей. Оно является важным источником и средством увеличения словарного запаса и совершенствования навыков устной речи учащихся, а, следовательно, является незаменимым аспектом в процессе их обучения иностранным языкам, создает основу для разнообразных диалогических и монологических высказываний. Помимо того, целью внеклассного школьного чтения следует назвать и осмысленную и активную переработку зрительно воспринимаемого речевого сообщения, перцепцию интеллектуальной и эстетической информации, графически закодированной по системе какого-либо языка. В качестве дополнительной цели домашнее чтение способствует выработке умения читать аутентичные тексты различных стилей и жанров и использования основных видов чтения в зависимости от поставленной коммуникативной задачи. Наконец, обучение домашнему чтению благоприятствует осуществлению почти всех основных сторон воспитания – умственного, нравственного, эстетического и трудового. Оно способствует развитию образного и логического мышления, воображения, внимания, памяти.

Среди таких знаменательных произведений, уже доступным пониманию и обсуждению учеников 8 и 9 классов армянской школы, необходимо назвать сказку-легенду «Синяя звезда» А.И.Куприна. Наша методическая разработка этой сказки предваряется изречениями «Нет ничего справедливого, прекрасного или безобразного по природе: всё это определяется установлением и обычаем» Аристиппа, «Там, где все горбаты, стройность становится уродством» Оноре де Бальзака и «Путь к добродетели лежит через уродство» Сергея Довлатова. Эти афоризмы позволяют заинтересовать, привлечь читателя, сразу же проявить и акцентировать внимание школьников на основную идею произведения, что в дальнейшем послужит необходимым элементом их обсуждений.

Эту же цель преследует и небольшая аннотация в самом начале разработки. Рассказ был впервые опубликован под названием «Принцесса-

Дурнушка» в Париже в 1927 году. В вышедшем в Париже сборнике «Храбрые беглецы» /1928 г./, сказка была опубликована под названием «Принцесса-дурнушка» с подзаголовком «Легенда». Был у писателя и другой заглавие для этой сказки. В архиве А. И. Куприна сохранилась вырезка из журнала с текстом сказки. Рукой писателя заголовок зачеркнут и вписан другой — «Запретное зеркало. Легенда». В последней фразе сказки-легенды слишком резкое слово «безобразны» заменено на более спокойное «некрасивы».

Мораль этой доброй, милой и очень трогательной сказки А.И.Куприна проста - общего для всех понятия «красота» быть не может. Бесспорно лишь то, что красота человеческой души важнее, чем внешняя привлекательность. В одной затерянной в горах стране родилась у короля и королевы долгожданная дочь. Но, как назло, оказалась она «ужасно некрасивой»...

Добавим, что для обсуждения в дальнейшем в нашей разработке приводятся две притчи и стихотворение Николая Заболоцкого «Некрасивая девочка», которое созвучную тему несколько расширяет до проблемы: «Что важнее для человека в наше время- богатство души или красота лица, тела? А в чем проявляется красота?»

В современной методике существуют различные точки зрения относительно наибольшей эффективности этапов работы над текстом. В своей методической разработке мы придерживаемся общепринятой методики организации домашнего чтения [Журавлева, Зиновьева 1984; Матрон Е. Д. 2002; Крючкова Л.С. 2009], с выделением трех стадий работы над любыми текстами: *дотекстовый, текстовый, послетекстовый* этапы, - последний из которых будет полезен в случае, когда текст рассматривается как средство развития репродуктивных умений в устной или письменной речи.

Прежде всего, **предтекстовые упражнения** над произведением заключаются в работе над словами и грамматикой, встречающимися в тексте. Разработку предваряет словарь, где даны некоторые слова, имеющие историческое, этимологическое или страноведческое значение под заголовком «ЗАПОМНИТЕ ЗНАЧЕНИЕ ЭТИХ СЛОВ»

Августейший - перевод лат. *augustissimus* «священнейший». Титул римских императоров - дорев. официал. Титул, прилагавшийся к именам нарицательным, когда ими обозначались члены императорской семьи. *Августейший монарх, августейший гость*, то есть царский, царственный, высочайший, державный, коронованный, порфиноносный (ծիրանակիր).

Краги – կաշվե առնափաննեք, լայնաբերան բազկափանով ձեռնոց:

Легенда - առասպել, ավանդազրույց, լեգենդ:

Менестрель- միջնադարյան եվրոպայում գուսան, մենեստրել:

Трубадур – գուսան, գովերգիչ, տրուфарուր:

Фрейлина- (от нем. Fräulein - девушка, барышня) женщина из аристократической семьи, состоящая в свите королевы, царицы, принцессы и т. д.; соответствующее придворное звание. Միջնադարի ազնվական օրինորդ, բազմալիով, իշխանուհու, կամ նրանց դուստրերի շքախմբի կազմում:

Эрнотерра - сказочное государство Эрна (латин. terra «земля»); **эрнотерранин** – житель этой земли; **эрнотеррский**- относящийся к стране или жителю. Им родственны русские слова **территория**, **терраса** «земляная насыпь, площадка», **террариум** «помещение, витрина для содержания мелких животных и пресмыкающихся», **терракота** «желтая или красная обожжённая гончарная глина», **терренкур**, **террикон** и др.

Остальные лексемы, которые, на наш взгляд, могут вызвать затруднения в понимании, для облегчения чтения переводятся в скобках в самом тексте: **арфа** (արփա), **бечевка** (պարան, ճրպան, բոկ, շիան), **вскарabкались** (վազիցել), **вывих** (հոնախախտում), **герольд** (մունետիկ) и многие другие.

Среди предтекстовых самостоятельных упражнений на усвоение лексики следует назвать и задания типа -

А. К прилагательным *внешний, удивительный, невероятный, справедливый, красивый* подобрать синонимы из указанного далее словаря для справок и отдельно указать слова, которые не имеют соответствий».

Словарь для справок: 1. заслуженный; правый, праведный, законный, 2. необычный, странный, своеобразный; 3.немыслимый, небывалый; 4.иностранный, зарубежный, заграничный, чужеземный; 5. внутренний; 6. очаровательный, прекрасный, живописный, привлекательный; 7. поразительный, хороший; 8. вымышленный, фантастический; 9. объективный, беспристрастный, непредвзятый, непредубежденный, нелицеприятный; 10. пристрастный, неправый, недостоверный, необоснованный, несправедливый, незаконный.

В. К данным прилагательным подобрать антонимы из указанного ниже словаря для справок: основной, качественный, плохой, несчастный и отдельно указать слова, которые не имеют соответствий».

Словарь для справок: 1. прославленный, именитый; 2. вспомогательный, добавочный, дополнительный, второстепенный, запасный; 3.третьесортный, плохой, доступный; 4. известный, популярный, знаменитый; 5. удачный, успешный, благополучный; 6.недурной, отменный, завидный, отличный, первоклассный, славный; 7. хороший, симпатичный.

К предтекстовым нами отнесено и задание, где к данным прилагательным из текста следует подобрать подходящие по смыслу существительные, согласуя их в роде и числе: бессмертный, королевская, народное,

удивительные; непонятный, личная, чудесное, охотничьи; исключительный, национальная, некрасивое, уродливые и др.

Само произведение в нашей разработке разделено на 5 частей, за которыми следуют задания-вопросы на понимание содержания, с указанием нескольких разновидностей ответа на выбор. С разбивкой на варианты эти бессистемно перемешанные вопросы можно использовать в качестве тестового материала для проверки в классе (всего около 40 вопросов). Укажем лишь некоторые:

1) **Давным-давно, с незапамятных времен жили....** а) пастухи, б) хлебопашцы, в) шахтеры, г) кузнецы.

2) **Страна этого народа находилась....** а) на неизвестном острове, б) на территории Англии, в) на высоком плоскогорье, г) на Кавказе.

3) **Климат в этой стране был...** а) сухой и жаркий, б) дождливый и туманный, в) умеренный и теплый, г) постоянно снежный и морозный.

4) **Эрнотерране были весьма требовательны в вопросах...** а) использования косметики, б) красоты линий, форм и движений, в) народных гуляний и хоровых песен, г) изготовления и ношения национальных костюмов.

5) **В память об Эрне Первом в старом дворце сохранили принадлежащие ему...** а) меч и копье, б) лук и стрелы, в) боевой топор и охотничий нож, г) металлический пояс и пистолет.

6) **Король Эрн XXIII с женой оставались бездетные ... лет (года).** а) тринадцать, б) семь, в) десять, г) три.

7) **Наконец королева родила** а) мальчика, б) девочку, в) близнецов, г) тройню.

8) **Роды принимала...** а) врач-гинеколог, б) акушерка, в) сестра короля, г) повитуха.

9) **Ребенок был ...** а) похож на свою мать, б) на своего отца, в) телесно некрасивым, г) похожим на куклу Барби.

10) **Когда принцессе исполнилось ... лет, она набрала лакомства от вчерашнего бала и пошла в гости к...** а) семнадцать, учительнице, б) семнадцать, повитухе, в) пятнадцать, кормилице, г) двадцать, подружкам.

11) **В этом возрасте по законам этой страны** а) дети были обязаны кормить родителей, б) наступала девическая зрелость, в) девушки могли выходить из дома только с подругой, г) девушки на целый год уходили в горы.

12) **В доме своей молочной матери Эрна, случайно увидев..., поняла, почему юноши испытывают к ней лишь покорность и сожаление.** а) кусочек расчески, б) осколок зеркала, в) ткань с шелковыми кружевами, г) свою силиконовую соску.

13) Прогуливаясь в скорбном настроении девушка услышала как
 а) рычит дикая собака, б) кто-то зовет о помощи, в) девушка поет грустную песню, г) пастух играет на дудке.

14) Когда Шарлю показали меч Эрн Великого, он... а) легко проделал им несколько фехтовальных приемов, б) с трудом поднял меч над головой, в) не обратил на меч внимания, г) заявил, что это нужно отдать кузнецам.

15) Фраза, которую вырезал Эрн Мудрый на стене охотничьей комнаты, означает, что... а) «Боже, храни народ моей страны от врагов», б) «Народ моей страны полон добродетелей, но некрасивый», в) «Все люди моей страны счастливы и несчастны одинаково», г) «Даже хороший пластический хирург не в состоянии исправить это безобразие».

16) Рассказ назван «Синяя звезда» потому, что.... а) принцесса любила смотреть на звезды, б) у нее были синие глаза, в) девушка любила носить голубое платье, г) она носила колье с синими сапфирами.

Ученикам предлагается озаглавить главные смысловые части текста, выписать предложения, выражающие главную мысль отрывка, характеризующие героев и мн.др.

За каждым отрывком произведения приводятся так называемые **текстовые задания** на закрепление усвоенной лексики по типу: «К данным ниже определениям подобрать слова из правого столбика», - с сохранением сквозной нумерации которые также можно включить в варианты тестов для контроля в классе:

1. Поэтическое предание о каком-н. историческом, о героическом событии прошлого -	а) монарх б) привилегия
2. Тот, кто в средние века в Западной Европе принадлежал к военно-землевладельческому сословию; самоотверженный, благородный, великодушный человек-	в) престол г) начатки, разгов. д) кротость е) легенда
3. <i>Синоним к:</i> безропотность, добродушие, миролюбие, мягкость, покорность, скромность, смирение, терпеливость, уступчивость -	ж) уродство
4. Преимущество, исключительное право, предоставляемое кому-нибудь в отличие от других-	з) рыцарь
5. Первые элементарные сведения, знания-	
6. Единичный глава государства получающий власть, как правило, в порядке наследования-	

7. Прирожденный недостаток, ненормальность в строении какого-нибудь организма, преимущественно животного, только в единственном числе: непривлекательность, безобразная внешность-	
8. Трон монарха (преимущественно как символ его власти)-	

9. Женщина, принимающая детей у рожениц, помогающая при родах, баба-акушерка без образования-	а) сатира б) пращур в) деликатный
10. прилаг. титул, прилагавшийся к именам нарицательным, обозначавшим императора и членов императорской семьи-	г) соблазн д) аргумент е) повитуха
11. Требующий осторожного и тактичного отношения; щекотливый, предупредительный, вежливый, мягкий в обращении-	ж) демонстрация з) августейший
12. Злая насмешка, резкое обличение, карикатура, пародия-	
13. публичное действие, поступок, совершаемые для выражения протеста против чего-л., несогласия с чем-л.-	
14. Книжн. далёкий предок, родоначальник-	
15. Искушение, приманка, нечто влекущее и обольщающее-	
16. Довод, основание, приводимые в доказательство; синонимы- мотив, доказательство, суждение, параметр, резон-	

В текстовых заданиях предлагаются также упражнения по образованию, если это возможно, превосходной степени прилагательных из текста. В связи с необычностью авторского словообразования при именовании жителей этой сказочной страны в разработке после небольшого теоретического объяснения уделено внимание образованию названий жителей стран:

а) Англия, Армения, Ассирия, Афины, Вавилон, Гаити, Дания, Египет, Земля, Израиль, Калуга, Крит, Македония, мир «сельская община», Молдавия, Париж, Рига, Рим, Россия, Ростов, Свердловск. б) Африка,

Багдад, Вьетнам, Европа, Екатеринбург, Германия, Ирак, Испания, Китай, Корея, Новгород, Пакистан, Сирия, Япония.

И, наоборот, в другом упражнении предлагается определить жителем какой земли является данный человек, а названные наименования лиц представить во множественном числе-

а) варшавянин, горьковчанин, гражданин, инопланетянин, каторжанин, киевлянин, минчанин, молоканин, москвитянин, односельчанин, однополчанин, островитянин, полтавчанин, прихожанин, псковитянин, сельчанин, угличанин, харьковчанин, христианин, южанин.

Словообразовательная часть текстовых упражнений продолжена заданием подобрать к слову существительное, обозначающее род занятий, профессию, а также определить суффиксы, с помощью которых образованы записанные слова:

*бой, борьба, купить, улов, торговля; *атом, баня, барабан, браковка, закройка, зимовка, камень, мойка, парковка, переговоры, стекло, табун, упаковка; *артиллерия, журнал, программа, трактор; *водить, воспитать, смотреть, учить; *адрес, диссертация, квартира, музыка, оркестр, практика, фабрика; *аптека, бунт, виноград, врата, лечить, пахать, печь, писать; *банк, бригада, касса, команда; *гриб, двор, колхоз, лыжи, санки, фокус, участие; *вертолет, газета, самолет, макет, паркет, ракета; *администрировать, аренда, организовать, сенат, редактировать, реформа.

В методической разработке предлагается также с помощью словообразовательного суффикса -тель/ -тель-ниц-а образовать названия лиц мужского/женского рода по типу *жить > житель ~ жительница*:

а) по профессии или занятию: воспитать, любить, спасать, обитать, обладать, основать, предводить, писать, покупать, посетить, преподавать, родить, руководить, слушать, строить, толковать, учить, читать.

б) Выделить слова, которые встречаются в рассказе.

в) Восстановить словообразовательную последовательность, указанную в задании, определить слово, от которого происходит название лица: завоевательница, законодатель, исследователь, изобретатель, копатель, обозревательница, повелительница, пользователь, последователь, потребитель, почитатель, предатель, председатель, приятельница, свидетельница, сказитель, служитель, создатель, рекламодатель, роженица, родительница, читательница.

Наконец, к грамматическим заданиям **послетекстового уровня** на основе отрывков из «Синей звезды» следует отметить задания на

а) замену кратких прилагательных полными;

б) замену глаголов в прошедшем времени формами настоящего и т.д.

Завершают грамматическую часть послетекстовой работы две назидательно-нравоучительные задания-притчи, дополняющие и расширяющие тематику сказки А.И.Куприна:

а) на основе притчи «**Принцесса в лохмотьях**» разработано упражнение на правильное использование совершенного/ несовершенного вида – вопроса, который, на наш взгляд, всегда вызывает затруднения у армянских учеников всех классов. Приведем ее полностью:

В день совершеннолетия дочери король собрал своих подданных и (1: объявил -объявлял), что мужем принцессы может (2: стать -становиться) тот, кто будет её (3: полюбить- любить) всю жизнь. В назначенный час сотни женихов (4: собрались-собирались) во дворце. Каждый хотел (5: доказывать- доказать), что будет (6: любить- полюбить) принцессу вечно. Девушка посмотрела на разодетых юношей и (6: задумывалась- задумалась). Потом она позвала своего учителя и долго (7: побеседовала- беседовала) с ним.

- Я не буду сегодня разговаривать с женихами, - (8:объявила-объявляла) принцесса. - Разделите их на группы. Пусть первая группа придет завтра вечером. Днём я буду (9: заняться- заниматься) у учителя.

- Дочка, ты уже (10: окончила- оканчивала) школу, -удивилась королева.

- Учиться никогда не поздно. Хочу (11:выполнять-выполнить) оставшиеся задания, - *ответила принцесса.*

Дом учителя (12: стал-стоял) возле дороги. Когда мимо (13: проезжал- проехал) первый жених, знатный рыцарь на коне, он (14: обнаруживал- обнаружил) у дороги красивую нищенку с корзиной цветов. Увидев рыцаря, та попросила (15: купить- покупать) букетик.

- Прочь с дороги, нищенка, - (16: крикнул- кричал) рыцарь и ускакал. Так поступили все юноши, которые спешили в этот день во дворец.

Вечером грустная принцесса принимала женихов. Сказав пару слов, она тут же отсылала их. То же повторилось и на второй день, и на третий.

-Дочка, так ты всех (17: прогонишь-прогоняешь)? - встревожилась королева.

- Они не способны видеть красоту, мама.

Прошёл месяц. Во дворце собрались все женихи последней группы, не было только одного и самой принцессы. Наконец они (18: появились- появлялись) вместе, и принцесса (19: объявляла- объявила), что (20: находила- нашла) своего суженного.

Позднее она (21: признавалась- призналась) матери:

- Мой учитель сказал мне: «Любовь того проживёт до конца жизни, кто полюбит тебя в лохмотьях». В течение этого месяца я каждый день (22: переделалась- передевалась) в старую одежду и (23: дождалась - дожидалась) женихов возле дороги. Только этот юноша (24: остановился-

останавливался) и (25: купил- покупал) у меня букет. Только он (26: замечал - заметил), что я прекрасна в лохмотьях.

б) А на основе содержания другой притчи «Любовь подобна цветам» ученик должен выбрать правильный вариант ответа на вопросы по морфологии, а также придумать три своих названия притчи. Вот отрывок:

Выберите правильный вариант ответа. Приведите свои 3 названия притчи, и ответьте на вопросы: « Что лучше: любить или быть любимым? Кто сильнее: любящий или любимый ?»

<p>У великого короля было... (1) сына, и он хотел выбрать в наследники ...(2). Это было очень трудно, потому что все трое были очень разумными и храбрыми. Король подумал и попросил ...(3) прийти. Он сказал, что собирается совершить длительное паломничество, и дал каждому...(4) цветочных семян. «Отдадите мне семена, когда я...(5). И тот, кто лучше сохранит их, тот станет ...(6)».</p> <p>После(7) отца первый сын подумал: «Что мне делать с семенами?»- и стал держать их в...(8). Второй сын понимал, что в сейфе семена умрут. А мертвые семена не прорастают. Он пошел ... (9) магазин, продал их и получил деньги. И при этом подумал: «Когда (10) мой отец, я пойду в магазин и куплю новых семян, я дам их отцу лучшими, чем они были»...</p>	<p>1. а) трех, б) трем, в) три. 2. а) одному, б) одного, в) одним. 3. а) сыновей, б) сыновьям, в) сыновях. 4. а) сумку, б) сумке, в) сумкой. 5. а) вернешься, б) вернусь, в) вернись. 6. а) моего наследника, б) моему наследнику, в) моим наследником. 7. а) отъезда, б) отъезд, в) отъезде. 8. а) железного сейфа, б) железном сейфе, в) железный сейф. 9. а) на, б) по, в) в. 10. а) приходит, б) придет, в) пришел.</p>
--	---

Среди упражнений послетекстовой направленности назовем также задание на проверку знаний причастных оборотов, которые представляют затруднения у армянских учеников из-за отсутствия аналогичных грамматических форм в армянском языке. Ученикам предлагается заменить причастные обороты придаточными предложениями со словом *который*.

1. На одном высоком плоскогорье мирный пастушеский народ, отделенный от всего света крутыми скалами. 2. Старинный язык, почти забытый даже королями, употребляли только при дворе. 3. В старом королевском замке еще хранились некоторые предметы, принадлежавшие Эрну Первому. 4. Эти три портрета, сделанные с большой любовью и великим искусством, были предметом постоянного огорчения жителей, обожавших своего первого монарха. 5. Жертва, принесенная королю поданными, была тем

значительнее, что все горные ручьи и ручейки Эрнотерры были очень быстры и потому не отражали предметов. 6. Эрна была крепкой, сильной девушкой превышающей на целую голову самого рослого мужчину. 7. В эту минуту вошла кормилица, ненадолго вышедшая к соседке. 8. Но ничего не видела и не хотела видеть Эрна, скользившая над бездной привычными легкими ногами.

Послетекстовый этап чтения сказки «Синяя звезда» обрамляется обобщающими вопросами, которые предполагают развернутые ответы-обсуждения.

В конце разработки для закрепления содержания произведения и акустического восприятия прочитанного предлагается прослушать сказку А.И.Куприна по одной из двух ссылок:

*** ololo.fm/search/A.+И.+Куприн/Синяя+Звезда+Звезда

*** ololo.fm/search/Strike+Paints/A.+И.+Куприн+-+Синяя+Звезда

Для случаев, когда ученик индивидуально прорабатывает предложенный материал, в конце разработки нами предусмотрены небольшие шуточно-занимательные вопросы:

а) «Все исконно русские женские имена оканчиваются либо на «а», либо на «я»: Анна, Мария, Ольга и т.д. Однако есть одно-единственное женское имя, которое не оканчивается ни на «а», ни на «я». **Назовите его**».

б) «Преподаватель русского языка спрашивает: Скажите, что можно сказать по поводу слов: «Я люблю, ты любишь, он любит...» ? - Я думаю, - отвечает армянский ученик, - что речь идет о ситуации, при которой один из любовного треугольника точно будет убит. **Что перепутал ученик?**»

Завершают разработку ответы на вопросы для самоконтроля.

Таким образом, представленный в нашей методической разработке набор заданий на понимание прочтенного и лексических, словообразовательных и грамматических упражнений и предназначенный для учеников 8 и 9 классов, способствует лично-ориентированному, индивидуализированному подходу к процессу обучения. Домашнее чтение «Синей звезды» способствует информационной, кооперативной и многим видам коммуникативной компетенций и, как следствие,- содействует становлению творческого миропонимания, интенсификации обучения и развитию навыков владения русским языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. 1984. *Обучение чтению (на материале художественных текстов)*. М.: «Русский язык», 98 с.
2. Крючкова Л.С. 2009. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для... специализирующихся по РКИ*. М.: «Наука», 480 с.
3. Матрон Е. Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка. М.: Флинта: Наука, 2002. 296 с.
4. Селиванова Н. А. 2004. *Домашнее чтение – важный компонент содержания обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе*. №4, с. 21–26.
5. Фадеев В.М.1979. *Домашнее чтение в старших классах, его организация и приемы контроля // Иностранные языки в школе*. № 6. С. 28-30.
6. Фоломкина С.К. 2005. *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе*. М.: «Высшая школа», 255 с.
- 7.

ԱՐԳԱՐՅԱՆ ԱՐԹՈՒՐ - ԱՌԱՋԱԴՐԱՆՔՆԵՐ ՏՆԱՅԻՆ ԸՆԹԵՐԳԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԱՅ ԱՇԽԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՀԱՍՄԱՐ (Ա.Ի.ԿՈՒՊՐԻՆԻ «ԿԱՊՈՒՅՏ ԱՍՏՂԻ» ՆՅՈՒԹԻ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ)

Հոդվածում տնային ընթերցանությունը դիտարկվում է որպես հիմնական ու ավագ դպրոցի հայ աշակերտների ուսուսուցող հմտությունների և ունակությունների ձևավորման միջոց: Ի.Կուպրինի «Կապույտ աստղը» չափապատասցված հեքիաթի օրինակով ներկայացվում են տեքստի հիման վրա բառապաշարի և քերականության վրա աշխատելու փուլերը, ներկայացվում են առաջադրանքներ, որոնք թույլ են տալիս վերահսկել տեքստի ընկալումը և պատրաստվել կարդացածը քննարկելուն:

ABGARYAN ARTHUR - HOME READING EXERCISES FOR ARMENIAN PUPILS (ON THE MATERIAL OF «THE BLUE STAR» BY A.I.KUPRIN)

The article is devoted to home reading as a means of forming the Russian-speaking skills and abilities of the Armenian pupils of secondary and high schools. On the basis of the not abridged tale “The Blue Star” by I. Kuprin the stages of lexical and grammatical work with the text are presented. This article also presents the exercises to control the comprehension of the text and to prepare for the conversation.

**РЕФОРМЫ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЙСКОЙ
НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ В XXI ВЕКЕ**

АКОПЯН ЛИЛИТ

Հանձնված է՝ 15.11.2018թ.

Ընդունված է՝ 30.11.2018թ.

Сдана: 15.11.2018

Утверждена: 30.11.2018

Submitted on: 15.11.2018

Approved on: 30.11.2018

Ключевые слова: конфуцианство и образование, высшее образование КНР, реформы в сфере образования, политика Дэн Сяопина, прием в вузы.

Великий китайский мыслитель, философ и педагог, основоположник теории конфуцианства Конфуций говорил: «Я не родился со знаниями. Я получил их благодаря любви к древности и настойчивости в учебе». Знания и просвещение с древних времен были почитаемы в Китае. Как во времена Конфуция, так и в современном Китае образование занимает свое достойное и незаменимое место: оно необходимо и первостепенно для человека. Образование - гарант достойного положения в обществе, возможность найти лучшую работу и заслужить уважение окружающих. С начала 1980-ых годов высшее образование Китая подверглось стремительному развитию, и сейчас Китай имеет самую широкую систему высшего образования в мире с точки зрения общего числа учащихся и дипломов, выдаваемых ежегодно. Реформы последнего тридцатилетия достигли серьезных успехов: значительное расширение масштабов высшего образования, прогресс в усовершенствовании навыков преподавателей, диверсификация финансирования, приватизация образовательных услуг, развитие конкурентоспособных университетов и продвижение интернационализации высшего образования. Целью данной статьи является изучение реформ в системе высшего образования Китайской Народной Республики после периода «культурной революции», которая нанесла огромный урон не только экономической, но и в сфере образования и культуры страны.

После образования Китайской Народной Республики (1949 г.) многие китайские исследователи отрицали позитивное влияние наследия Конфуция на политический престиж Китая. В годы «культурной революции» (1966-1976 гг.) конфуцианское учение считалось пережитком старого уклада. Однако в 70-80-х гг. XX века возникла идея переоценки

конфуцианского учения. Люди осознали, что эта философия – неотъемлемая часть китайской идентичности, и если её уничтожить, то Китай перестанет быть Китаем. Отдельные конфуцианские составляющие активно используются в политической практике современного Китая, которые также распространяются на сферу образования. Конфуций всегда говорил о гуманности и морали, учил восхищаться знаниями и приносить пользу обществу. В наши дни китайское правительство, следуя учениям Конфуция, придает ключевое значение сфере образования, постоянно внося изменения и реформы, направленные на массивификацию образования.

После периода «культурной революции» в сентябре 1976 г. к власти приходит Дэн Сяопин, руководитель Коммунистической Партии Китая, который никогда не был официальным руководителем страны. Став автором нового мышления, инициатором политики «социализма с китайской спецификой» и экономических реформ, он сумел из потрепанной, разрушенной страны сделать Китай одним из мировых лидеров в сфере экономики. Реформы в Китае охватили практически все стороны жизни общества. Дэн Сяопин отводил ключевую роль в них развитию науки и техники, что, в свою очередь, невозможно без совершенствования образования и подготовки кадров. Он утверждал, что для благоденствия народа и процветания государства необходимо улучшить «качество населения», которое определяется не только состоянием здоровья последнего, но и уровнем его образованности и трудовой квалификации, а также приверженностью определенным нравственным и моральным ценностям, предоставлением каждой личности возможности реализовать свой потенциал. Поэтому он призывал обратить самое серьезное внимание на проблемы обучения и воспитания, подчеркивал огромную роль школьного учителя в их решении, всячески способствовал повышению авторитета педагога в обществе. В Китае педагог занимает почетное место в обществе, уважаем и почитаем повсеместно.

Отец-основатель реформ Дэн Сяопин постоянно подчеркивал, что он всего лишь придерживается традиционной линии в области развития образования и науки страны, которую создал Конфуций. Опираясь на раннеконфуцианские ценности, и, в первую очередь, на культ знаний, Китай в 1984 г. развернул мощную пропагандистскую кампанию в пользу образования и науки, суть которой сводилась к следующему: без образования и науки у Китая нет будущего [Просеков 2017:75]. Высшее образование Китая подверглось радикальному переходу от элитарного к массовому образованию в конце XX века и начале XXI века. В 1998 году правительство Китая объявило массивификацию высшего образования целью своей политики. Прием в вузы значительно увеличился с 1999 года.

Увеличение числа приема студентов сопровождается ростом числа вузов и среднего масштаба охвата на учреждение.

Таблица 1. Развитие высшего образования в Китае с 1998 г. по 2010 г.

Год	Число учреждений высшего образования	Среднее число студентов/учреждение	Новый прием студентов бакалавра (1000)	Темпы роста нового приема за предыдущий год
1998	1,022	3,335	1,083.60	8.32%
1999	1,071	3,815	1,548.60	42.91%
2000	1,041	5,289	2,006.10	29.54%
2001	1,225	5,870	2,682.80	33.73%
2002	1,396	6,471	3,037.60	13.22%
2003	1,552	7,143	3,821.70	25.81%
2004	1,731	7,704	4,473.40	17.05%
2005	1,792	7,666	5,044.60	12.77%
2006	1,867	8,148	5,460.50	8.24%
2007	1,908	8,571	5,659.20	3.64%
2008	2,263	8,931	6,076.60	7.38%
2009	2,305	9,086	6,394.90	5.24%
2010	2,358	9,298	6,617.60	3.48%
2011	2,762	9,446	6,815	2.98%

Источник: Yuzhuo Cai, Chinese higher education: the changes in the past two decades and reform tendencies up to 2020; Statistical Communiqué on National Educational Development, Ministry of Education of the People's Republic of China, 1998-2011

В 90-ые гг. реформы образования в Китае приобрели более глубокий и весомый характер. В своем выступлении на XIV съезде Коммунистической Партии Китая (1992 г.) председатель КНР Цзянь Цзэминь особо отметил, что «необходимо поставить образование на стратегические позиции приоритетного развития». Этот тезис был отражен в принятом в 1995 г. «Законе КНР об образовании», что означало: руководство страны рассматривает совершенствование и расширение системы образования в качестве важного условия процветания нации. Без этого невозможно проведение рыночных реформ, когда растут и видоизменяются образовательные запросы населения, а «человеческий капитал» становится решающим фактором общественного прогресса и экономического роста [Клепиков 2007].

На сентябрьском 1998 г. заседании Постоянного Комитета Всекитайское собрание народных представителей принят новый Закон КНР о высшем образовании. Закон вступил силу с 1 января 1999 г. Согласно закону общее руководство сферой высшего образования осуществляется Госсоветом через подчиненные ему ведомства (в настоящее время 70 % из 2,200 вузов находятся в компетенции Министерства образования КНР, остальные являются ведомственными). Разрешение на создание или изменение статуса вузов осуществляется административными органами Госсовета, провинций, автономных районов, городов центрального подчинения либо другими организациями по их поручению. В Китае сложилась новая экономическая политика в отношении образования, основные положения которой сформулированы в официальных нормативных документах и законодательных актах. Принятие нового закона закрепляет права и обязанности профессорско-преподавательского состава и студентов вузов КНР, создает дополнительные возможности для поощряемого со стороны государства роста у китайской молодежи тяги к получению высшего образования (ежегодно лишь 1 млн или 4% китайской молодежи соответствующей возрастной категории может поступить в вузы). По всей видимости, закон сможет повысить статус китайской высшей школы и, таким образом, сбалансировать модную сегодня в КНР тенденцию к получению высшего образования за рубежом (за 20 лет на Запад, прежде всего в США, выехало на учебу 270 тыс. чел.) [Семенова 2012:128-129].

После перехода от централизованной плановой экономики к экономике, ориентированной на рынок, Китай был вынужден предпринять ряд реформ в системе высшего образования с целью соответствия новым экономическим требованиям. Понимая, что государство в одиночку не сможет удовлетворить растущие образовательные потребности, правительство Китая сознательно передало полномочия негосударственному сектору, с целью вовлечения его в образовательную сферу и развитие. К 2008 году в Китае функционировало 640 частных университетов и колледжей (со статусом предоставления степеней), а прием в секторе достиг 20% от общего числа приема в вузы. Рост частного сектора привел к диверсификации финансирования: переход финансовых обязательств государственного к негосударственному сектору. В результате, в системе высшего образования Китая образовалось три основных источника финансирования: правительственные средства, плата за обучение студентами, коммерческий доход от компаний и учреждений, принадлежащих университету. Стоит отметить, что к 1997 году все студенты должны были оплачивать свое образование [Cai 2013:92-93].

Рыночная экономика в Китае при развитии опирается на определённые нравственные принципы, согласно которым обогащение должно быть достигнуто честным трудом, а не обманом и грабежом. Повсеместно продвигается система образования, в основе которой лежит традиционная культура и конфуцианские ценности.

В нынешнюю систему высшего образования Китая входят университеты, колледжи и профессиональные высшие школы. Согласно данным Министерства образования Китая 2017 года в Китае функционировало 815 учреждений, предоставляющих послевузовское образование, 2,631 обычных вузов, из которых 1,243 предлагало программы по получению степени, среди 265 являлись независимыми учреждениями, 1,388 – высшими профессиональными колледжами, а 24 – другие учреждения, а институтов образования взрослых было 282, других негосударственных вузов – 800. Китайские студенты старательно учатся, осознавая, что будущее страны зависит от них. Способность и стремление к учебе – один из главных факторов адаптивности китайской цивилизации. В Китае, как и во всем цивилизованном мире, уже давно поняли, что будущее государства зависит от плодов настоящего, и, непременно, плодами являются образование и знания.

Все образовательные программы подразделяются на три уровня. Первый, базовый, даёт степень бакалавра и длится четыре – пять лет. Второй – заканчивается присвоением степени магистра и предполагает два – три года обучения. Прошедшие третий уровень становятся докторами наук. Им приходится учиться ещё три года, и в конце обучения они должны самостоятельно выполнить исследовательский проект. Количество высших учебных заведений в Китае довольно велико – более сотни. Характер обучения в китайских вузах во многом объясняет феномен современного Китая, все громче и громче заявляющего о себе в разных областях науки.

Университеты отличаются друг от друга программой и методикой преподавания. В отличие от большинства европейских и американских университетов, где в одном учебном заведении могут преподавать сотни различных специальностей, китайские вузы имеют специализацию. Есть технические, педагогические, лингвистические и другие институты: Пекинский педагогический университет (<http://www.bnu.edu.cn/>), Даляньский медицинский университет (<http://dlmedu.edu.cn/>), Даляньский университет иностранных языков (<http://www.dlufli.edu.cn/ru/>), Шанхайский университет транспорта (<http://en.sjtu.edu.cn/>) и т.д. Есть курсы, где наряду с языком, преподаются география и экономика. В некоторых университетах особое внимание уделяется местным диалектам, сельскому хозяйству, археологии и демографии. В университетах, готовящих политиков и

бизнесменов, больше времени отдано отработке навыков речи, произношения и письма.

Что касается органов, осуществляющих управление высшим образованием КНР, то большая часть университетов и колледжей действует под контролем Министерства образования страны, хотя остаются высшие учебные заведения, управляемые органами власти провинций и городов. В статье 14 «Закона КНР об образовании» от 18 марта 1995 г. говорится, что «высшее образование должно находиться под управлением Госсовета и/или органов власти провинций, автономных районов или муниципальных образований, находящихся в непосредственном подчинении центрального правительства».

В результате своего развития система высшего образования Китая стала крупнейшей в мире. По данным Министерства образования КНР в 2015 г. общая численность вузов достигла 2,845, включая 2,553 национальных колледжей и университетов и 292 института образования взрослых. Число студентов по всем формам обучения достигло почти 24 млн чел. Инвестиции в образование в 2015 г. составили около 4% общего ВВП страны. При этом следует подчеркнуть, что именно система высшего образования находится в центре внимания органов государственной власти. Особое значение придается привлечению в страну иностранных студентов. В 2014 г. их число превысило 377 тыс. чел., приехавших из 203 государств мира и обучающихся более чем в 775 вузах Китая. Наибольший рост приехавших наблюдается из Океании и Африки, в то же время число студентов из США несколько сократилось (на 2,45%) [Михальченко 2016:87].

Таблица 2. Прием и тенденции вузов в Китае, 1949-2010 гг.

Год	Обычные вузы	Прием в обычные вузы (1000)	Негосударственные/частные вузы	Прием в негосударственные/частные вузы (1000)
1949	205	116.50	-	-
1965	434	678.946	-	-
1978	598	867.234	-	-
1980	675	1,165.304	-	-
1985	1,016	1,790.431	-	-
1990	1,075	2,155.718	-	-
1995	1,054	3,051.843	-	-
2000	1,041	5,862.139	-	-
2005	1,792	16,596.377	1,077	203.545

2010	2,358	23,856.345	836	595.048
------	-------	------------	-----	---------

Источник: W.James Jacob and John N.Hawkins, Trends in Chinese higher education; Opportunities and challenges

Примечательно то, что в 2016 году прием в вузы Китая достиг 42,7 %, по сравнению с 2012 годом показатель выше на 12,7 %. Согласно отчету Министерства образования Китая о качестве высшего образования в апреле 2016 года предполагалось, что в 2019 году общий коэффициент охвата страны превзойдет 50 %. По данным 2017 года в Китае училось приблизительно 37 млн студентов в 2,880 вузах [Sun 2017].

На рубеже XX-XXI вв. Китай поставил перед собой задачу-развить систему высших учебных заведений и вывести Китай на международную образовательную арену, также одним из важнейших аспектов реформ высшего образования Китая было стремление увеличить конкурентоспособность Китая на мировом рынке. Однако до середины 90-ых годов XX века согласно международным стандартам лучшие университеты Китая не были настолько хороши. Для выполнения данных задач и повышения престижа и качества высшего образования Китая правительством были разработаны Проект 211 в 1995 г. и проект 985 в 1998 г., концентрируя свои финансовые ресурсы на развитие лучших китайских вузов. Следует отметить, что уровень образования в Китае в 1997 году был намного ниже среднего уровня развивающихся стран, даже ниже уровня во Вьетнаме и Таиланде. А уже в 2018 году согласно данным престижного рейтинга университетов «World University Rankings 2018» от издательства журнала «Times Higher Education» китайские вузы представлены в тридцатке лучших - это Пекинский университет и Университет Цинхуа. Также согласно рейтингу лучших вузов мира QS World University Rankings в 2018 году Университет Цинхуа занял 25-ое место, Гонконгский университет-26-ое место, Пекинский университет – 38-ое место, Фуданьский университет-40-ое место, Гонконгский университет китайского языка – 46-ое место, Городской университет Гонконга – 48-ое место.

Согласно «Закону КНР об образовании» целью Китая в ближайший пятилетний промежуток (2016-2020 гг.) является обеспечение образованием всех неграмотных жителей Китая, а также расширение международного образовательного сотрудничества (увеличения числа студентов за границей, расширение деятельности и сети Институтов Конфуция).

Религиозное учение Конфуция оказало уникальное влияние на китайскую нацию. Конфуцианство – это не просто религия, а ещё и разные сферы в жизни китайского общества, такие как экономика, политика, социальные процессы, философия: всё то, что повлияло на развитие

китайской цивилизации и сохранение консервативных традиций на протяжении более двух тысяч лет. Руководство Китая также использует конфуцианство как инструмент для распространения и усиления влияния китайской культуры в мире. Одним из наиболее показательных примеров этой политики являются Институты Конфуция (первый открыт в 2004 г. в г. Сеул, Южная Корея).

Базой для успешного осуществления экономического роста является развитие китайского образования. Образовательная реформа в Китае началась в 90-х годах XX века. Ее успешное проведение дало толчок для быстрого развития экономики. Изменения в системе образования КНР ориентированы на повышение образовательного уровня всего населения, инновационное развитие науки и техники, внедрение передовых технологий в производство. Стоит отметить то, что Дэн Сяопин вернул к жизни веру в конфуцианство, которая при Мао Цзэдуне подвергалась острой критике. Этот шаг мудрого политика знаменовал возвращение к китайской многовековой традиции и к духовному наследию прошлого. Кроме того, возросло внимание к образованию и воспитанию, которому в конфуцианском учении всегда придавалось огромное значение. Чтобы глубже понять политическую направленность и специфику китайского общества, необходимо изучение конфуцианства, которое является движущей силой для китайского народа на протяжении столь длительного времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Закон КНР об образовании», Информационно-аналитический портал, 18.03.1995 г., <https://asia-business.ru/law/law3/education/>
2. Клепиков В., О реформе образования КНР, Научная цифровая библиотека Порталус, 2007 г., http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192628195&archive=1196815384&start from=&ucat=&
3. Лучшие вузы мира в рейтинге THE 2018, Education index, <https://www.educationindex.ru/articles/university-rankings/times-higher-education/luchshie-vuzy-mira-v-reytinge-the-2018/>
4. Михальченко Н., Китайские университеты в условиях трансформации государственной политики: ответ на вызовы глобализации, «Социологическая наука и социальная практика», Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН май 2016, jour.isras.ru/index.php/vlast/article/download/4233/4007

5. Просеков С.А., Особенности образования и воспитания в КНР, Образовательная политика XXI века, Вестник финансового университета, 2017 г., http://www.intelros.ru/pdf/gumnauka/2017_02/10.pdf
6. Семенова С., Образование в Китае: история и современность, Вестник ТГПУ, Россия, май 2012 г., <https://cyberleninka.ru/article/v/obrazovanie-v-kitae-istoriya-i-sovremennost>
7. Ministry of Education of PRC, Number of Schools, Educational Personnel and Full-time Teachers by Type, and Level, Education statistics in 2017, http://en.moe.gov.cn/Resources/Statistics/edu_stat2017/national/201808/t20180808_344699.html
8. Cai, Y. Chinese higher education: The changes in the past two decades and reform tendencies up to 2020. In L. d. C. Ferreira & J. A. G. Albuquerque (Eds.), China and Brazil: Challenges and Opportunities, 2013. Sun Wenyu, China's higher education enrollment rate reaches 42.7 per cent in 2017, People's Daily Online, July 2017, http://en.people.cn/n3/2017/0711/c90000-9240278.html?fbclid=IwAR25qkcazf1LY9t6IiWh8_Ss9tZYwVE_H7Ayxuu3H51Dq3Rn-5FZfDilnf4
9. QS Top Universities 2018, QS World University Rankings 2018, <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019>

ՀԱԿՈՒՅԱՆ ԼԻՒԹ - ՉԻՆԱՍՏԱՆԻ ԺՈՂՈՎՐԴԱԿԱՆ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԻ ԲԱՐԵՓՈՒՌՆՈՒՄՆԵՐԸ 21-ՐԴ ԴԱՐՈՒՄ

Տվյալ հոդվածում ուսումնասիրվել է ժամանակակից Չինաստանի ժողովրդական Հանրապետության բարձրագույն կրթական համակարգը «մշակութային հեղափոխության» ժամանակաշրջանից հետո առանձնացնելով կրթական համակարգի զարգացման ընթացքը և հետագա զարգացման քաղաքականությունը, նաև ուսումնասիրվել է կոնֆուցիականության նշանակությունը կրթության քաղաքականության ոլորտում:

AKOPYAN LILIT – HIGHER EDUCATION REFORMS IN THE PEOPLE’S REPUBLIC OF CHINA IN THE 21ST CENTURY

The following article gives an overview to study the modern system of People’s Republic of China’s higher education system after “cultural revolution” period. It also focuses on the history of system changes and possible future developments, as well as it studies the influence of Confucianism on education policy.

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

ПОМОРЦЕВА НАТАЛЬЯ, БУКУШЯН НАРИНЕ

Հանձնված է՝ 06.11.2018թ.

Ընդունված է՝ 21.11.2018թ.

Сдана: 06.11.2018

Утверждена: 21.11.2018

Submitted on: 06.11.2018

Approved on: 21.11.2018

Ключевые слова: устный перевод, профессиональная компетентность устного переводчика, модели профессиональной компетентности устного переводчика, лингвометодическая система.

Перевод получает всё возрастающую роль во всех областях жизни. В наше время почти любая страна, являясь членом многих международных организаций, активно участвует в политических, экономических, культурных, экологических, образовательных проектах и мероприятиях, собирающих представителей разных стран мира. Формат этих мероприятий разнообразен – конференции, саммиты, семинары, брифинги, круглые столы, многосторонние встречи, телемосты и т.д. Присутствие на них иностранных делегатов и представителей предполагает работу устных переводчиков, обеспечивающих взаимопонимание всех участников, и от квалификации которых в большой степени зависит успех мероприятия. К переводчикам предъявляются неодинаковые требования в отношении точности, полноты и других аспектах перевода. Переводимые тексты весьма разнообразны по тематике, языку, жанровой принадлежности.

Устная переводческая деятельность представляет собой довольно сложный процесс. Она в первую очередь является отдельным видом речевой деятельности. В отличие от других видов речевой деятельности, такие как аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод – это акт коммуникации с использованием как минимум двух языков [Миньяр-Белоручев 1980:31]. К переводу прибегают тогда, когда обычные речевые действия не достигают своей главной цели – коммуникации. Всё это и даёт достаточно оснований для того, чтобы рассматривать деятельность устного переводчика, как один из видов речевой деятельности.

Сложность данной деятельности обуславливается его спецификой и рядом трудностей, возникающих во время устного перевода, разрешение которых требует специальный репертуар профессиональных компетенций.

В отличие от письменного перевода, устный перевод - это вид перевода, при котором оригинал и его перевод выступают в процессе перевода в нефиксированной форме, что предопределяет однократность восприятия переводчиком отрезков оригинала и невозможность последующего сопоставления или исправления перевода после его выполнения [Комиссаров 1990:98]. При устном переводе действия переводчика строго ограничены во времени и темпом речи оратора. Он вынужден воспринимать устную речь, независимо от её правильности, особенностей произношения или манеры речи оратора, и обеспечивать взаимопонимание между говорящим и слушающими. В связи с этим у переводчика не остаётся времени на размышление, перебор вариантов или обращение к справочной литературе. Для преодоления трудностей такого рода переводчик должен учитывать обстановку общения, восполнять упущенную информацию на основе знания предмета и цели разговора и предшествующих этапов обсуждения, личного знакомства с присутствующими рецепторами, пониманием ими обсуждаемого вопроса, привычными для них доводами и формулировками. При наличии обратной связи со слушающими переводчик должен следить за их реакцией, доходчивостью перевода, регулировать свой темп речи, а иногда и оратора, грамотно оперировать жестами, прибегать к помощи наглядной демонстрации, дополнительным пояснениям. В подобных случаях перевод нередко дополняется элементами адаптивного транскодирования, а порой переводчик выступает в роли дополнительного участника коммуникации, отвечая на вопросы и выполняя просьбы одного или обоих коммуникантов [Комиссаров 1990:101]. Следовательно, возрастает роль полуавтоматических навыков, знания устойчивых соответствий и штампов, умения быстро и чётко артикулировать высказывания на языке перевода. Необходимость особенно быстрых речевых действий в короткие промежутки времени создаёт большие физические и психологические нагрузки для устного переводчика.

Во время устного перевода переводчик вынужден воспринимать и переводить текст оригинала небольшими сегментами по мере их произнесения оратором и не имеет возможности (за исключением «перевода с листа», где эта возможность тоже ограничена) обращаться в процессе перевода к другим частям оригинала с целью соотнесения их с содержанием всего текста, получения дополнительной информации, необходимой ему для выбора варианта перевода, следить за логикой развития мысли, правильной связью между отдельными высказываниями и т.д.

Как уже отмечалось, во время устного перевода восприятие устной речи отличается кратковременностью, одноразовостью и дискретностью, в связи с чем извлечение информации в процессе перевода осуществляется иначе, чем при зрительном восприятии текста. В связи с этим от переводчика требуется умение прогнозировать последующее содержание текста на основе уже воспринятых «квантов» информации, уточняя свой прогноз в процессе дальнейшего восприятия, что предполагает накопление и удержание в памяти предыдущей информации.

При устном переводе в условиях непосредственного контакта с обоими коммуникантами (источник и рецептор) возможна ситуация беседы, когда разноязычные коммуниканты обмениваются репликами, поочередно выступая в роли источника и рецептора. В этом случае переводчик осуществляет «двусторонний перевод», переводя то с одного, то с другого языка. В подобном случае исходный язык постоянно меняется, и от переводчика требуется умение переводить с каждого из языков, которыми пользуются коммуниканты, быстро переключаясь с одного языка на другой. Многочисленные наблюдения показали, что владение двумя языками еще не гарантирует функционирования переводческого навыка переключения [Миньяр-Белоручев 1980:111]. Владение как минимум двумя языками является лишь предпосылкой, необходимым условием становления этого навыка. Собственно говоря, владение таким навыком и отличает переводчика от обычного билингва.

И так, переходя к обсуждению процесса обучения устному переводу, следует отметить, что конечным результатом подготовки устных переводчиков является формирование **переводческой компетентности** или **профессиональной компетентности устного переводчика**. С. Калина определяет профессиональную компетентность устного переводчика как *совокупность знаний, умений и навыков, позволяющая переводчику предоставлять услуги по устному переводу с целью обеспечить взаимопонимание участников многоязычной коммуникации, не способных общаться на одном, общем для всех языке* [Kalina 2000:3]. Вопросом переводческой компетентности занимались как российские, так и зарубежные ученые: И. С. Алексеева, А. С. Бутусова, Н. Н. Говриленко, О. А. Крень, М. Ороско, А. Хуртадо, Ш. Абад, Р. Рот-Невес, Л. Бахман, Ж. Винай и Ж. Дарбелнет, А. Фёдоров и Р. Якобсон, В. Вилсс, К. Норд, Д. Гайел, Б. Хатим и Я. Мейсон, Ж. Делиль, А. Пим, Д. Катан, Д. Селескович и М. Ледерер и многие другие ученые.

В начале **подход** к изучению переводческой компетентности носил чисто **лингвистический** характер (Ж. Винай и Ж. Дарбелнет, А. Фёдоров и Р. Якобсон). Главным объектом исследования являлся лингвистический

код. От переводчика требовалось владение родным и иностранным языками в совершенстве. Но вскоре этот подход стал недостаточным для изучения переводческой компетентности, и ему на смену пришёл **культурологический подход**. Согласно культурологическому подходу, переводчик выступал в роли посредника культур. Нынче на фоне гуманизации образования на сцену при мощной государственной поддержке в связи с присоединением ряда стран, в том числе Республики Армения, к Болонскому процессу вышел **компетентностный подход**, предполагающий формирование прагматически ориентированных универсальных (ключевых) и профессиональных компетенций. На сегодняшний день среди ученых не сложилось единого мнения о структуре переводческой компетентности, и разные авторы выделяют различные составные компоненты, которые, по их мнению, являются обязательными.

Модель профессиональной компетентности устного переводчика, разработанная немецким переводоведом **К. Нордом** (C. Nord), включает следующие виды компетенций устного переводчика: *лингвистическую, культурологическую, исследовательскую и собственно профессиональную компетенции, а также опыт профессиональной деятельности, теоретические и методологические знания в области истории и практики устного перевода* [Forte 2012:114].

С. Калина (S. Kalina) подчёркивает важность развития таких профессиональных компетенций устного переводчика, как *лингвистическая, культурологическая, дискурсивная, коммуникативная*, а также *умение выполнять максимально быстро и качественно такие умственные операции, как восприятие, понимание и передача на переводящий язык исходного сообщения в двуязычной или многоязычной среде, умение совмещать новый профессиональный опыт с уже имеющимся опытом, способность приспособиться к внешним условиям работы (нехватка времени, технические неполадки), способность следовать нормам профессиональной этики, сконцентрированность, устойчивость к стрессовым ситуациям, мотивация к профессиональной деятельности, развитая мнемотехника, декларативные и процедурные знания*. Следовательно, профессиональная компетентность устного переводчика подразумевает развитие не только компетенций, необходимых для осуществления самого перевода, но и для подготовки к нему и его анализу по завершению процесса перевода, иначе говоря - предпереводческие и постпереводческие компетенции [Kalina 2000:5].

Ф. Почхакер (F. Röchhacker) в структуре профессиональной компетентности устного переводчика выделяет следующие составные: *совершенное владение рабочими языками, навыки переводческой*

скорописи, навыки ораторского искусства, аналитические навыки, развитая память, культурологическая компетенция, дискурсивная компетенция, межличностная компетенция, познавательные способности, умение направлять свою деятельность на конкретные действия, всесторонняя образованность, декларативные знания (знания о мире), личностные качества (стрессоустойчивость, любознательность) [Pöchhacker 2004:167-183].

Сегодня специалистов в области переводческого дела готовят почти в каждой стране. Студенты специализируются как в письменном переводческом деле, так и в устном переводческом деле. В связи с новой концепцией модернизации образования, выдвигаются новые требования к высшему профессиональному образованию, в частности необходимость пересмотра содержания обучения, конечных результатов обучения, оценивания студентов в соответствии с требованиями компетентностного подхода. Преобразование общей образовательной программы бакалавриата «Переводческое дело (русский, английский, армянский языки)», реализуемой в нашей стране с целью подготовки переводчиков, способных осуществлять профессиональную деятельность в рамках русского, английского и армянского языков, предполагает, по мнению авторов данной статьи, создание на основе компетентностного подхода и внедрение в педагогическую практику лингвометодической системы обучения устному переводу.

Лингвометодическая система обучения устному переводу – это учебно-методический комплекс, направленный на формирование и развитие профессиональной компетентности устного переводчика. Система – это механизм, компоненты которого, выполняя четко предопределенные функции, находятся в тесной связи друг с другом и составляют единое целое. Недоработанность или выпадение любого из этих компонентов, нарушает функционирование всего механизма и приводит к его недейственности.

С целью разработки лингвометодической системы обучения устному переводу, направленной на формирование и развитие профессиональной компетентности устного переводчика и отвечающей требованиям местного трудового рынка и академическим потребностям трехязычных студентов-бакалавров, обучающихся по программе «Переводческое дело (русский, английский, армянский языки)», авторами данной статьи было проведено диссертационное исследование («Лингвометодическая система обучения устному переводу (на основе компетентностного подхода)»). В результате данного научного исследования было выявлено, что лингвометодическая

система обучения устному переводу на основе компетентностного подхода должна включать следующие обязательные компоненты:

1. *цели обучения;*
2. *содержание обучения:*
 - *формы обучения;*
 - *методы обучения;*
 - *средства обучения;*
 - *способы обучения;*
 - *подход к обучению: компетентностный,*
 - *дидактические принципы обучения: сознательности и активности учащихся; наглядности обучения; систематичности и последовательности; доступности обучения; прочности овладения знаниями, умениями и навыками; научности обучения; связи обучения с жизнью (теории с практикой); индивидуального подхода к учащимся;*
 - *принципы контекстного обучения;*
3. *условия реализации системы;*
4. *виды и методы контроля за процессом деятельности учащихся и усвоения результатов обучения: критерии оценивания, контрольно-измерительные материалы, самооценивание.*

Цели обучения по данной лингвометодической системе имеют два аспекта: *предметный и личностный*. Предметный аспект предусматривает формирование и развитие профессиональных компетенций, а личностный – развитие творческих и познавательных способностей и таких психологических качеств, как восприятие, воображение, память, внимание.

Далее, лингвометодическая система обучения устному переводу должна предусматривать использование *индивидуальных, парных, групповых и фронтальных форм обучения* при ведущей роли групповых. **Методы обучения** могут включать *беседу, объяснение, методы проблемного обучения, разыгрывание ролей, методы имитационного моделирования, самостоятельную работу студентов, упражнения, тестирование*. **Средства обучения** должны включать *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Республики Армения по направлению подготовки «Переводческое дело» (бакалавр лингвистики), учебный план по направлению подготовки «Переводческое дело (русский, английский, армянский языки)» для квалификации бакалавра лингвистики, визуальные, аудио и аудиовизуальные материалы, новые информационные технологии и конечно же преподавателей перевода*.

Организация контроля за процессом деятельности учащихся и усвоения результатов обучения должна предусматривать применение таких

видов контроля как *входной контроль, текущий контроль и выходной контроль в сочетании с самоконтролем учащихся.*

И так, профессиональная компетентность устного переводчика представляет собой некое орудие, обладая которым переводчик справляется с возлагаемыми на него функциями. В условиях развития рынка труда, когда спрос на переводчиков очень высок, именно выработка и развитие ключевых и профессиональных компетенций играют решающую роль в становлении профессионального и востребованного переводчика. Следовательно, внедрение в педагогическую практику лингвометодической системы обучения устному переводу на основе компетентностного подхода с целью формирования и развития профессиональных компетенций устного переводчика является насущной необходимостью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подход в образовании: Проблемы интеграции. - Москва: Логос, 2009. - 336 с.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для инт-ов и фак. иностр. яз. - М.: Изд-во Высш. шк., 1990.
3. Латышев Л. К. Технология перевода: учебное пособие по подготовке переводчиков (с немецким языком). - М.: Изд-во НВИ ТЕЗАУРУС, 2000.
4. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод. - М.: Изд-во Воениздат, 1980.
5. Forte J. Z. Acquiring Specific Interpreting Competence. Le Discours Parlé. Linguistica LII. - Ljubljana: Znantsvena založba Filozofske fakultete, 2012. - 113-127 pp. URL: http://www.academia.edu/16530670/Acquiring_specific_interpreting_competence (дата обращения: 03.06.2015).
6. Kalina S. Interpreting Competences as a Basis and a Goal for Teaching. The Interpreters' Newsletter 10. - Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 2000. - 3-32 pp. URL: <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/2440/1/01.pdf> (дата обращения: 19.04.2016)
7. Pöschhacker F. Introducing Interpreting Studies. - London: Routledge, 2004. - 264 p.

ՊՈՄՈՐՏԵՎԱ ՆԱՏԱԼՅԱ, ԲՈՒԿՈՒՇՅԱՆ ՆԱՐԻՆԵ - ԲԱՆԱՎՈՐ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԼԵԶՎԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՍՏԵՂԾՄԱՆ ՄԱՍԻՆ

Սույն հոդվածում քննարկվում է բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում բանավոր թարգմանության ուսուցման հարցը: Հոդվածի հեղինակների կողմից առաջ է քաշվում բանավոր թարգմանության ուսուցման լեզվամեթոդական համակարգի ստեղծման, ապա կրթական գործընթաց ինտեգրելու անհրաժեշտությունը: Կարևորվում է այն հանգամանքը, որ վերոնշյալ լեզվամեթոդական համակարգը համապատասխանի աշխատաշուկային, այն է՝ ապագա բանավոր թարգմանիչներին ներկայացվող արդի պահանջներին: Այս տեսանկյունից վերլուծության է ենթարկվում բանավոր թարգմանի մասնագիտական կոմպետենցիաները, որոնք դիտարկվում են որպես թարգմանիչ՝ մասնագիտական արդյունավետ գործունեություն իրականացնելու համար անհրաժեշտ գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների և որակների ամբողջություն: Ուստի, սույն հոդվածի շրջանակներում առաջարկվող համակարգի գլխավոր նպատակն է՝ նպաստել բանավոր թարգմանիչի մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորմանն ու զարգացմանը, որը մինևույն ժամանակ դիտարկվում է նաև որպես բանավոր թարգմանիչի մասնագիտական պատրաստման վերջնարդյունք:

POMORTSEVA NATALYA, BUKUSHYAN NARINE - ON CREATION OF LINGUISTIC-METHODOLOGICAL SYSTEM FOR TEACHING INTERPRETION

The article deals with the issue of teaching interpretation at a university level. The authors of the article discuss the necessity of creating and implementing such a linguistic-methodological system for teaching interpretation that will correspond to the modern requirements of the labour market to future interpreters. In light of this, professional interpreter competences are analyzed in this article and defined as a combination of knowledge, abilities, skills and characteristics of an interpreter necessary for a successful execution of his/her professional tasks. Hence, the primary objective of the system under discussion becomes the promotion of the formation and development of interpreter competences, which are at the same time regarded as a learning outcome of professional interpreter training.

ՀՏԴ 338.2:378(479.25)

ԱՆՁԵՌՆԱԽԵԼԻ ՖՈՆԴԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ
ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԲԱՐԵՓՈՒՈՒՄՆԵՐԻ
ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ

ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՌՈՒԲԵՐՏ

Հանձնված է՝ 06.11.2018թ.
Ընդունված է՝ 21.11.2018թ.

Сдана: 06.11.2018
Утверждена: 21.11.2018
Submitted on: 06.11.2018
Approved on: 21.11.2018

Հիմնաբառեր՝ անձեռնմխելի ֆոնդեր, անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարում, անձեռնմխելի ֆոնդերի ներդրումային պորտֆել, բուհերի ֆինանսական կառավարում, ֆինանսական կայունություն, ֆինանսական ներհոսքերի աղբյուրների բազմազանեցում, ներդրումների վերադարձելիություն:

Անձեռնմխելի ֆոնդերին առնչվող հետազոտությունների և հայալեզու մասնագիտական գրականության սակավությունը հիմնականում պայմանավորված է ՀՀ բուհերի ֆինանսական կառավարման նկատմամբ հետազոտողների և փորձագետների ոչ մեծ հետաքրքրությամբ: Ազգային տնտեսության վերափոխումների համատեքստում բուհերի ֆինանսական կառավարման հիմնախնդիրների շուրջ քննարկումները և հետազոտությունները շատ քիչ անդրադարձ է կատարում բարձրագույն կրթությունը ֆինանսավորող համակարգային փոփոխություններին ու զարգացման միտումներին, ինչպես նաև անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման հնարավորություններին: Ուստի այս հոդվածում վերլուծվում և ներկայացվում են բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման միջազգային փորձն ու ՀՀ-ում առավել ընդունելի մոտեցումների տեղայնացման հնարավորությունները, անձեռնմխելի ֆոնդերի հիմնական նպատակները և խնդիրները՝ շեշտադրելով ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման, ֆինանսական կայունության ապահովման և ֆինանսական կառավարման համակարգային բարեփոխումների հնարավորությունները:

Բուհերն ընդհանուր առմամբ պահպանողական համակարգեր են, սակայն իրենց գործունեությամբ պայմանավորում են սոցիալական փոփոխություններն ու տնտեսության կառուցվածքային վերափոխումները և ձևավորում են աշխատաշուկայի պահանջները: Այս պարագայում

բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերը նույնպես կարող են խթանել սոցիալ-տնտեսական վերափոխումների և բուհերի ֆինանսական կառավարման ինստիտուցիոնալ արդյունավետ փոփոխությունների գործընթացները՝ ապահովելով ֆինանսական կայունությունը և ռեսուրսների արդյունավետ բաշխումն ու նպատակային օգտագործումը: Յուրաքանչյուր ֆինանսապես կայուն և մրցունակ բուհ պետք է մշակի այնպիսի ֆինանսական ռազմավարություն, որով կկարողանա առավելագույնս արդյունավետ օգտագործել նվիրատվություններից և նվիրաբերություններից գոյացած ֆինանսական միջոցները և՛ ներկա, և՛ ապագա կարիքները բավարարելու համար: ՀՀ բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծումը և գործառույթ կարող են խթանել նաև պետության սոցիալ-տնտեսական ոլորտի զարգացումը՝ նախադրյալներ ստեղծելով արդի տեխնոլոգիաների ներդրման ու օգտագործման, արտադրության ու ծառայությունների նոր ձևերի մշակման ու կիրառման, մասնավոր և օտարերկրյա ներդրումների կատարման, ինչպես նաև տնտեսական հարաբերություններում մրցունակության բարձրացման և առհասարակ արտադրողականության ու արտադրության ցուցանիշների բարձրացման համար:

Բուհերի ֆինանսական կառավարումը միտված է այնպիսի սոցիալ-տնտեսական խնդիրների լուծմանը, որոնք բխում են բուհերի գերակայություններից, ռազմավարություններից և ֆինանսական քաղաքականության դրույթներից ու համապատասխան ծրագրերից: Ֆինանսական կառավարումը ենթադրում է բուհերի ռազմավարական նպատակների մշակման ու իրականացման և բուհերի կառավարման խնդիրների լուծման համար անհրաժեշտ ֆինանսական ռեսուրսների պլանավորում և ֆինանսական ներհոսքերի ու աղբյուրների թիրախավորում, ռեսուրսների բաշխում ֆինանսական սուբյեկտների միջև, ինչպես նաև ֆինանսական ռիսկերի կանխատեսում և գնահատում՝ ըստ բուհերի գերակա ոլորտների ու ներդրումների ուղղությունների: Ֆինանսական կառավարման ժամանակ բուհերը հաշվի են առնում իրենց կանոնադրական նպատակներից և գործառույթներից բխող գործունեության, առաքելության և ռազմավարական նպատակների իրականացման համար անհրաժեշտ ամենաօպտիմալ միջոցներն ու ռեսուրսները՝ հիմնվելով հեռանկարային կանխատեսումների և ռազմավարական պլանավորման գործիքների կիրառմամբ դուրս բերված նախնական արդյունքների վրա: Բուհերի ֆինանսական կառավարման արդյունավետության և ֆինանսական ներհոսքերի կայունության ապահովման նպատակով անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծումը և գործառույթը բուհերին մրցակցային առավելության ձեռքբերման հնարավորություն են տալիս:

ՀՀ-ում բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման ու գործառնան նախադրյալները և ֆինանսական կառավարման հիմնախնդիրները դեռևս խորքային և համակարգային ուսումնասիրության չեն ենթարկվել, սակայն ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման բարեփոխումների ներկայիս փուլում այդ հիմնախնդիրների համապարփակ ուսումնասիրումը կարող է զգալիորեն նպաստել բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման ընթացիկ և հետագա բարեփոխումներին: Ընդ որում, այդ բարեփոխումները ենթադրում են բուհերի ռազմավարական կառավարման ավանդական համակարգերի վերափոխման անհրաժեշտություն: Բարձրագույն կրթության միջազգայնացման ռազմավարական նպատակներն ու մասնագիտական կրթության որակի բարելավման ներկայիս միտումներն արդեն իսկ մատնանշում են ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման ավանդական համակարգերի վերափոխման անհրաժեշտությունը և սահմանում են բուհերի երկարաժամկետ զարգացման հեռանկարները: Անձեռնմխելի ֆոնդերը, դառնալով ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման և մրցակցային առավելության առանցքային բաղադրիչ, կարող են զգալիորեն նպաստել բարձրագույն կրթության համակարգի հեռանկարային զարգացմանը, բուհերի ֆինանսական կառավարման համակարգի արդյունավետության բարձրացմանը և ֆինանսական կայունության ապահովմանը:

Անձեռնմխելի ֆոնդերը (endowment funds) ֆինանսական նպատակային կապիտալի և այն ակտիվների համախումբն են, որոնք ձևավորվում են ֆիզիկական և իրավաբանական անձանց նվիրատվություններից, նվիրաբերություններից ¹ ու կապիտալ

¹ ՀՀ Քաղաքացիական օրենսգրքի (ընդունվել է 1998 թ. մայիսի 5-ին) համաձայն՝ **նվիրաբերություն** է ճանաչվում գույքի կամ իրավունքի նվիրատվությունը հանրօգուտ նպատակներով: «Նվիրաբերողի կողմից գույքի նվիրաբերությունը քաղաքացուն պետք է պայմանավորված լինի, իսկ իրավաբանական անձանց՝ կարող է պայմանավորված լինել այն որոշակի նշանակությամբ օգտագործելով»: Նշված պայմանի բացակայության դեպքում քաղաքացուն կատարված նվիրաբերությունը համարվում է սովորական նվիրատվություն, իսկ մնացած դեպքերում նվիրաբերված գույքը նվիրառուն պետք է օգտագործի դրա նշանակությամբ համապատասխան (Հոդված 605): Նույն օրենսգրքի համաձայն (Հոդված 594)՝ **նվիրատվության** մի կողմը (նվիրատուն) մյուս կողմի (նվիրառուի) սեփականությանն անհատույց հանձնում է կամ պարտավորվում է հանձնել գույք կամ իրեն, կամ էրրորդ անձին ուղղված գույքային իրավունք (պահանջ), կամ ազատում է, կամ պարտավորվում է նրան ազատել իր կամ էրրորդ անձի հանդեպ ունեցած գույքային պարտավորությունից:

ներդրումներից²՝ ոչ առևտրային բնույթ ունեցող նախաձեռնությունների կամ հանրագուտ նպատակների իրականացման համար: Անձեռնմխելի ֆոնդերի միջոցները ձևավորվում են նաև բարեգործությունից, ժառանգությունից, հանգանակությունից, անձեռնմխելի ֆոնդերից գոյացած ֆինանսական միջոցներից և օրենսդրությամբ չսահմանափակված այլ աղբյուրներից (Խաչատրյան 2018, 90): Անձեռնմխելի ֆոնդերը հիմնականում դիտարկվում են որպես առանձին ֆոնդերի համախումբ, և այդ ֆոնդերից յուրաքանչյուրն ունի իր օգտագործման առանձնահատկություններն ու նպատակները (American Council on Education 2014):

Անձեռնմխելի ֆոնդերը հիմնականում ձևավորվում են ուսումնականության և գիտահետազոտական հաստատությունների (բուհեր, քոլեջներ, դպրոցներ, կրթահամալիրներ, նախակրթարաններ, գիտահետազոտական կենտրոններ ու ինստիտուտներ, գիտահետազոտական ենթակառուցվածքներ³ և այլն), մշակութային կազմակերպությունների (թանգարաններ, սպորտային համալիրներ և

² **Ներդրումը** շահույթ կամ սոցիալական արդյունք ստանալու նպատակով թիրախային ոլորտում կատարվող երկարաժամկետ ծախս է, որը միտված է ֆինանսական (փող, արժեթուղթ), գույքային (շինություն, սարքավորում, մեքենա) և մտավոր (արտոնագիր, լիցենզիա) արտադրանքի կամ ծառայությունների ստեղծմանը և արդյունավետության ապահովմանը: **Կապիտալ ներդրումները** ֆոնդերի ստեղծման և ընդլայնման նպատակով կատարվող երկարաժամկետ ծախսերն են: Կապիտալ ներդրումները կարող են ֆինանսավորվել հետևյալ հիմնական աղբյուրներից՝ սեփական ֆինանսական ռեսուրսներ, ապահովագրական փոխհատուցումներ, փոխառու ֆինանսական միջոցներ (բանկային ու բյուջետային վարկեր, փոխառություններ և այլն), ներգրավված ֆինանսական միջոցներ (արժեթղթերի վաճառքից մուտքեր, բաժնեմասային և այլ մուծումներ, ֆիզիկական և իրավաբանական անձանց կողմից կատարվող այլ վճարումներ), պետական բյուջեից ներդրումային հատկացումներ, արտաբյուջետային ֆոնդերից մասհանումներ, օտարերկրյա ներդրողների միջոցներ:

³ Գիտահետազոտական ենթակառուցվածքները հիմնականում ներառում են գիտական կազմակերպական միավորներ (գիտական և գիտատեխնիկական գործունեություն իրականացնող հաստատություններ, գիտական և գիտահետազոտական կազմակերպություններ, փորձակոնստրուկտորական, նախագծակոնստրուկտորական, նախագծատեխնոլոգիական կամ գիտական և գիտատեխնիկական գործունեություն ծավալող այլ կազմակերպություններ, հիմնադրամներ, լաբորատորիաներ, ինկուբատորներ, գիտանորարարական կենտրոններ, տեխնոպարկեր, բիզնես ինկուբատորներ, արտադրական և այլ կազմակերպությունների՝ պայմանագրային հիմունքներով ստեղծված միություններ և նմանատիպ այլ կազմակերպություններ:

միավորներ, գրադարաններ, թատրոններ, ստեղծագործական միավորներ՝ ներառյալ երաժշտական ու մշակութային կենտրոններ, կինոկազմակերպություններ), կրոնական (եկեղեցիներ, միաբանություններ, աստվածաբանական կենտրոններ և այլն), բարեգործական, մարդասիրական և հասարակական, բնակչության սոցիալական պաշտպանության ոլորտի կազմակերպությունների (մանկատներ, ծերանոցներ, հաշմանդամների միություններ, տարեցների և հաշմանդամների սոցիալական ապահովման այլ կազմակերպություններ), ինչպես նաև առողջապահական կազմակերպությունների (հիվանդանոցներ) գործունեությունը ֆինանսավորելու նպատակով: Հարկ է նշել, որ անձեռնմխելի ֆոնդերն առանցքային դեր ու նշանակություն ունեն հատկապես գիտակրթական ոլորտում:

«Անձեռնմխելի ֆոնդեր» հասկացությունը (անգլերեն համարժեքը՝ *endowment funds*) ենթադրում է նվիրատվության կամ նվիրաբերության տեսքով ֆինանսական միջոցների և այլ ռեսուրսների փոխանցում որևէ իրավաբանական անձի՝ վերջինիս գործունեության համար եկամուտների կայուն հոսք ապահովելու նպատակով: Անձեռնմխելի ֆոնդերից գոյացած եկամուտները սովորաբար նախատեսվում են կրթական, գիտահետազոտական, սոցիալական, մշակութային, հանրօգուտ նպատակների և հասարակական խնդիրների, ինչպես նաև նորարարությունների խթանման ու հարակից այլ հիմնախնդիրների լուծման համար:

Նվիրաբերվող ֆինանսական միջոցների օգտագործման/տնօրինման նպատակն է անձեռնմխելի ֆոնդերից ստացվող եկամուտները հստակ և տրամաբանորեն սահմանված քայլերի հերթականությամբ ուղղել բուհի նպատակների իրականացմանը (Котрикова и Борисова 2012): Ի տարբերություն անհատական ներդրումների՝ բուհերում կապիտալ ներդրումները երկարաժամկետ նպատակադրում ունեն և ենթադրում են ներդրումների վերադարձելիության ծավալների ընդլայնում ավելի երկարատև ժամանակահատվածում:

Բուհերի ֆինանսական կայունությունն ապահովում է եկամուտների կայուն աճ կատարված ծախսերի նկատմամբ, այսինքն՝ դրամական միջոցները նպատակային ձևով են օգտագործվում և ապահովում են կրթական ծառայությունների շարունակականությունը: Բուհերի ֆինանսական կայունությունն ու մրցունակությունը պայմանավորվում են նաև հետևյալ արտաքին առանցքային գործոններով՝

- ՀՀ-ի՝ որպես հուսալի տնտեսական գործընկեր երկրի նկատմամբ միջազգային վստահության մակարդակի և արտաքին բարենպաստ տնտեսական միջավայրի ապահովում,

- տնտեսության տեխնոլոգիատար և գիտատար ճյուղերի զարգացման ազգային քաղաքականության իրականացում, ներառյալ ժամանակակից տեխնոլոգիաների և արտադրության կազմակերպման ու կառավարման արդի համակարգերի ներդրում,
- ՀՀ-ում կոռուպցիայի մակարդակի նվազեցմանն ուղղված համալիր միջոցառումների իրականացում,
- ՀՀ-ի ներքաղաքական վիճակի և ֆինանսական համակարգի կայունության ապահովում,
- ՀՀ-ում ներդրողների իրավունքների և օրինական շահերի պաշտպանության համար անհրաժեշտ պայմանների ապահովում,
- ՀՀ հարկաբյուջետային ու դրամավարկային պետական քաղաքականությունների իրականացման արդյունավետության ապահովում և այլն:

Անձեռնմխելի ֆոնդերը բուհերին հնարավորություն են տալիս բարձրորակ կրթություն ապահովելու և կրթական ծառայություններ մատուցելու ավելի մատչելի արժեքով, քան անձեռնմխելի ֆոնդեր չունեցող բուհերն են առաջարկում (American Council on Education 2014): Անձեռնմխելի ֆոնդերի միջոցով բուհերը կարող են լայն հնարավորություններ ձեռք բերել ավելի իրաչափ և արդյունավետ կերպով օգտագործելու իրենց անշարժ ու շարժական գույքը և ֆինանսական ռեսուրսները, ներգրավելու այլընտրանքային ֆինանսական աղբյուրներ և ներդրողների՝ ի նպաստ տնտեսության, կրթության և գիտության զարգացման: Անձեռնմխելի ֆոնդերի գույք կարող են լինել անձեռնմխելի կապիտալը, անձեռնմխելի կապիտալի կառավարումից ստացված եկամուտները, անձեռնմխելի կապիտալից առանձնացված և այդ կապիտալի կառավարման ու հիմնադրամի/կազմակերպության բնականոն գործունեության համար անհրաժեշտ միջոցները:

Անձեռնմխելի ֆոնդերի արդյունավետ կառավարման արդյունքում բուհերն ապահովում են ֆինանսական կայունությունը և թողարկում են բարձրագույն կրթության որակավորում ունեցող ավելի մեծ թվով մասնագետներ՝ տնտեսության գիտատար ճյուղերում խթանելով բնակչության զբաղունակության ցուցանիշների բարձրացումը և համապատասխանաբար պետության գործազրկության ցուցանիշներում բարձրագույն կրթություն ունեցողների թվի նվազումը:

Անձեռնմխելի ֆոնդերի արդյունավետ կառավարման կարևորությունը մեծացել է բուհերի ժամանակակից կառավարման համատեքստում: Անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման մոդելի առանցքում այն գաղափարն է, որ կազմակերպությունների ամենակարևոր ու առաջնային խնդիրն անձեռնմխելի ֆոնդերի իրացվելիությունը չպետք է լինի (Rosen & Sappington 2015): Ըստ Բեքի և Լևինի (Beck *et al.* 2003)

անձեռնմխելի ֆոնդերի վերաբերյալ հետազոտությունների հիմնական շրջանակն ընդգրկում է բուհերի ընդհանուր զարգացումը, մինչդեռ նպատակահարմար է ուսումնասիրություններն իրականացնել բուհերի ֆինանսական կառավարման համակարգերի և ֆինանսական կայունությունն ապահովող կառուցակարգերի (մեխանիզմների) գործիքների մշակման ու կիրառման շուրջ: Անձեռնմխելի ֆոնդերից ստացված եկամուտների պլանավորումը, բաշխումն ու օգտագործումը հիմնականում ընդգրկվում են բուհերի ֆինանսական կառավարմանն առնչվող ռազմավարություններում (Rosen & Sappington 2015): Ֆինանսական կառավարման այդ կառուցակարգերը մասնագիտական հանրայթում բավականաչափ ուսումնասիրված չեն:

Անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարումը հաստատության նպատակային կապիտալի կառավարման մասնագիտացված կազմակերպումն է: Այդ գործունեությունն իրականացնելու համար անհրաժեշտ է կառուցվածքային միավոր կամ արտաքին կառավարիչ, որն ունի հստակ սահմանված կազմակերպարավական ձև և հիմնադրված է բացառապես նպատակային ֆոնդերը կառավարելու նպատակով: Օրինակ՝ որոշ բուհեր նպատակային կապիտալի կառավարումն իրականացնում են իրենց կառուցվածքային ստորաբաժանումների աշխատակիցների միջոցով և վերահսկումը վերապահում են հոգաբարձուների (կառավարման) խորհրդին, իսկ որոշ բուհեր այդ գործառույթները արտապատվիրում են արտաքին կառավարիչներին:

Անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարումը սովորաբար իրականացվում է ֆինանսական շուկայում լիցենզավորված կառավարիչ, ՀՀ-ի դեպքում՝ ՀՀ Կենտրոնական բանկի կողմից լիցենզավորված կառավարող ընկերության կողմից: Անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարիչը կառավարում է բուհի անձեռնմխելի ֆոնդերը որպես մեկ միասնական ֆոնդ՝ դրանք ներդնելով տարբեր գործիքներում՝ եկամուտները և ներդրումների վերադարձելիությունն ապահովելու նպատակով: Անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծումն ու դրանց կառավարման ճկուն համակարգի գործառումն էապես խթանում են բուհերի գործունեության բարելավումը, ֆինանսական կայունությունը և ավելի լայն առումով՝ երկրի տնտեսության զարգացումը՝ հաշվի առնելով այն, որ անձեռնմխելի ֆոնդերը բուհերի ֆինանսական ներհոսքի և ներդրումների ավելացման աղբյուր են համարվում: Անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարիչը ստանում է վարձատրություն՝ իր կողմից կառավարվող ֆոնդերի ակտիվների հաշվին, որը չի կարող գերազանցել իր կողմից կառավարվող ֆոնդերի ակտիվների արժեքի 1.5 տոկոսը:

Անձեռնմխելի ֆոնդերի (նպատակային կապիտալի) սեփականատերը բուհն է, որի անունից հանդես գալու լիազորությունները

կարող են պատվիրակվել նպատակային կապիտալի կառավարչին (Котрикова и Борисова 2012): Անձեռնմխելի ֆոնդերի ձևավորումից հետո կապիտալը և դրա կառավարման գործառույթները փոխանցվում են կառավարող կազմակերպությանը՝ բուհի գործունեության ռազմավարական զարգացումն ու մրցակցային առավելությունը խթանելու նպատակով: Անձեռնմխելի ֆոնդերի նվիրատուները և նվիրաբերողները չեն կարող տնօրինել նպատակային կապիտալը:

Անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման արդյունքում գոյացած եկամուտները տնօրինվում և օգտագործվում են բուհի կողմից՝ հաշվի առնելով նվիրատուների և նվիրաբերողների նպատակներն ու ցանկությունները: Այդ նպատակներն ու ցանկությունները հիմնականում վերաբերում են բուհի կրթական գործընթացները, ուսումնամեթոդական և գիտահետազոտական աշխատանքները, նորարարական ու սոցիալ-մշակութային գործունեությունը խթանելուն, բուհերի ուսանողներին աջակցություն տրամադրելուն, բուհի մրցունակության բարձրացմանը և բուհի կառավարման մարմնի կողմից հավանության արժանացած՝ կանոնադրական գործունեությունից բխող այլ հարակից գործընթացների ու ծառայությունների բարելավմանն ուղղված աշխատանքներին աջակցելուն:

Բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման և գործառման հիմնական առավելություններն են՝

- ֆինանսական կայունության ապահովումը,
- ֆինանսական ներհոսքերի աղբյուրների բազմազանեցումը և ավելացումը,
- ֆինանսական և ոչ ֆինանսական միջոցների կառավարման արդյունավետության բարձրացումը,
- բուհերի ներքին շահակիցներին՝ պրոֆեսորադասախոսական կազմին և ուսանողներին, հատկացվող թիրախային ֆինանսական աջակցության մեծացումը,
- բարձրագույն կրթության մատչելիության և հասանելիության շրջանակի ընդլայնումը հատուկ կարիքներ ունեցող ուսանողների համար,
- սոցիալ-մշակութային գործունեության աջակցության ցուցաբերումը,
- ներդրումների միջոցով ազգային տնտեսության զարգացման խթանումը:

Անձեռնմխելի ֆոնդերի հիմնական **նպատակները** ներկայացվում են ստորև:

- **Ֆինանսական կայունության ապահովում և եկամտաբերության բարձրացում:** Բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծումը և

գործառույթը միտված են ֆինանսական կայունության ապահովմանը, բարձրագույն կրթության համակարգում ֆինանսական կառավարման նոր սկզբունքների և արդյունավետ կառուցակարգերի ներդրմանը, եկամտի աղբյուրների բազմազանեցմանը, մասնավոր և օտարերկրյա ներդրումների ծավալի մեծացմանը, ներդրումների եկամտաբերության բարձրացմանը, ինչպես նաև ներդրումների իրացվելիությանն ու վերադարձելիության ապահովմանը: Ֆինանսական կայունության տեսանկյունից անձեռնմխելի ֆոնդերի արդյունավետ կառավարման միջոցով բուհերը կարող են իրականացնել ֆինանսական երկարաժամկետ պլանավորում և կատարել ֆինանսական պարտավորությունները՝ կանխարգելելով ֆինանսական ռիսկերը, օպտիմալացնելով ծախսերն ու առավել արդյունավետ թիրախավորմամբ դրանք ուղղելով բուհերի ներկա և ապագա կարիքների բավարարմանն ու նպատակների իրականացմանը (Newman 2005): Նվիրաբերված ֆինանսական միջոցների արժեքը նույնպես փոփոխվում է ըստ ֆինանսական շուկայի կամ շուկայի հատույթների և ներդրումային ռազմավարությունների, հետևապես մի շարք հաստատություններ մշակում են ուղենիշներ՝ կառավարելի դարձնելու տնտեսական տատանումների ազդեցությունը հաստատության ֆինանսական կայունության վրա: Բուհերի ֆինանսական ներհոսքերի ցուցանիշները ժամանակ առ ժամանակ տատանվում են՝ պայմանավորված մի շարք գործոններով, ինչպիսիք են տնտեսական զարգացման միտումները, օրենսդրական դաշտի հաճախակի փոփոխությունները, ոլորտային քաղաքականություններից բխող պետական ֆինանսավորման ծավալի փոփոխությունները, բուհերի ընդունելության ցուցանիշների և ուսանողների թվաքանակի փոփոխությունները, նվիրատուների շահերի (նվիրաբերությունների տեսքով) և լայն առումով հանրային կարիքների ու պահանջների փոփոխությունները և այլն: Բուհերի ֆինանսական կայունության ապահովման կառուցակարգերն ապահովում են նաև երկրի տնտեսական և իրավական միջավայրի բարեփոխումներն համապատասխան կարգավորումները:

- **Ֆինանսական մրցունակության խթանում և մրցակցային առավելության պահպանում:** Անձեռնմխելի ֆոնդերի թիրախային գործառույթը ապահովվում են բուհերի ֆինանսական կայունությունն ու ներդրումային պորտֆելների նպատակայնությունը, և հավասարակշռվում է անձեռնմխելի ֆոնդերի եկամտաբերության ու իրացվելիության հարաբերակցությունն ընդունելի ռիսկերի պայմաններում: Այդպիսով բուհերը կարող են մշակել և

իրականացնել ֆինանսական մրցունակության բարձրացման քաղաքականություն և խնայողությունների ծրագիր, առաջարկել նոր ծառայություններ կամ բարելավել առկա ծառայությունների որակը, մշակել և ներդնել գիտելիքների ու հմտությունների վրա հիմնված արտադրության նոր եղանակներ, իրականացնել նորարարական գործունեություն՝ բավարարելով մրցունակ ծառայությունների նկատմամբ շուկայում առկա պահանջարկը (American Council on Education 2014): Բուհերի ֆինանսական կայունությունն ամրապնդում է ազգային (պետական) բարձրագույն կրթության համակարգի մրցակցային դիրքերը համաշխարհային շուկայում՝ խթանելով նաև բուհերի մրցունակությունը միջազգային տնտեսական հարաբերություններում:

- **Կրթական ծառայությունների որակի բարձրացում:** Վերջին տարիներին տնտեսական վերափոխումների արդյունքում բուհերն էապես բարձրացրել են կրթական ծառայությունների մատուցման համար անհրաժեշտ ծախսերի շեմը, որն ուղղակի ազդեցություն ունի կրթական ծառայությունների գնի և ուսման վարձավճարների վրա: Ծախսերի շեմի բարձրացումը հիմնականում պայմանավորված է պետության, հասարակության և աշխատաշուկայի պահանջարկի, շահակիցների կարիքների և ակնկալիքների շարունակական փոփոխությամբ, կրթության կազմակերպման ձևերի բազմազանեցման, կրթության որակի բարձրացման և իրավական ակտերով սահմանված այլ դրույթների պահպանման անհրաժեշտությամբ: Բուհերին հաճախ գրավիչ են թվում ուսանողների ակադեմիական կարիքները և պրոֆեսորադասախոսական կազմի գիտահետազոտական կարիքները բավարարելու նպատակով կրթական ծառայությունների համար սահմանված վարձավճարների շեմերի բարձրացումը և ծախսերի ավելացումը: Նման իրավիճակներում անձեռնմխելի ֆոնդերն օժանդակում են ուսումնական հաստատություններին առավել արդյունավետ կերպով արձագանքելու սոցիալական ու ֆինանսական բնույթի խնդիրներին: Անձեռնմխելի ֆոնդերի միջոցով բուհերը կարող են բարձրացնել իրենց ծառայությունների որակը ավելի քիչ ծախսերով և կտրուկ չբարձրացնելով ուսման վարձավճարները: Սա հատկապես կարևոր հիմնախնդիր է դարձել պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների համար, քանի որ վերջիններիս տրամադրվող պետական ֆինանսավորումը զգալիորեն կրճատվել է: Հասարակական պահանջների բավարարման տեսանկյունից անձեռնմխելի ֆոնդերն առանցքային նշանակություն ունեն, քանի որ մասնագիտական կրթական

ծառայությունների մատուցումը և մրցունակության ապահովումը ֆինանսական կայունություն է պահանջում բուհերից:

- **Նորարարական և գիտահետազոտական գործունեության խթանում:** Անձեռնմխելի ֆոնդերը խթանում են գիտական ու գիտատեխնիկական արտադրանքի ստեղծումը և նորարարական հետազոտական աշխատանքների իրականացումը, նոր գիտական ոլորտների ու գիտակարգերի ուսումնասիրումը, կրթական նոր տեխնոլոգիաների և գիտամեթոդական կառուցակարգերի մշակումն ու կիրառումը, անգամ եթե այլ աղբյուրներից ֆինանսավորում չի տրամադրվում (ներառյալ կրթության պետական ֆինանսավորումը, ուսման վարձավճարները, դրամաշնորհները), կամ ֆինանսավորումը չափազանց սահմանափակ է: Բուհերի նորարարական և գիտահետազոտական գործունեության մեջ կատարվող ներդրումները խթանում են կրթական նորարարությունները և գիտական արտադրանքի նոր ձևերի մշակումն ու ներդրումը, գիտական արդյունքների առևտրայնացումը, ինչպես նաև նպաստում են որակապես նոր ծառայությունների շրջանակի ընդլայնմանը և գիտահետազոտական ենթակառուցվածքների ստեղծմանը: Անձեռնմխելի ֆոնդերը կարող են զարգացնել նաև հիմնարար գիտական կամ կիրառական հետազոտությունների իրականացման բնագավառները՝ գիտական կադրերի կարողությունների և գիտության որոշակի ճյուղի գիտատեխնիկական մակարդակի բարձրացման կամ գիտական ուղղությունների զարգացման միջոցով:
- **Երկարաժամկետ (ռազմավարական) զարգացման ապահովում:** Անձեռնմխելի ֆոնդեր ունեցող բուհերը կարող են մշակել ֆինանսական ներհոսքերի առավել կայուն աղբյուրներից ստացված եկամուտների օգտագործման երկարաժամկետ (ռազմավարական) պլաններ՝ ամրապնդելու իրենց կողմից մատուցվող ծրագրերի որակը, թեպետ սահմանված նպատակներն իրականացնելու համար երկար ժամանակ է անհրաժեշտ: Անձեռնմխելի ֆոնդերում ներդրումներ կատարելու միջոցով բուհերի շրջանավարտները և մյուս շահակիցները բուհերի գործունեության երկարաժամկետ զարգացման պատասխանատվություն են ստանձնում և խթանում են այդ բուհերում ուսանողների համար բարձրորակ կրթություն՝ կազմակերպելու հնարավորությունները, նպաստում բուհերի՝ հանրային օգուտ ստեղծելու և բարձրագույն կրթության ծառայություններ մատուցելու հանձնառության կատարմանը:
- **Ներկա և ապագա գործունեության հավասարակշռում:** Անձեռնմխելի ֆոնդերը միտված են բուհերի թիրախային շահակիցների կարիքների ու պահանջների (պահանջարկի) և բուհերի կողմից առաջարկվող

ծառայությունների ծավալի և որակի (առաջարկի) հավասարակշռմանը: Այդ հավասարակշռումը հնարավոր է ապահովել մարդկային ռեսուրսների պահանջարկի կանխատեսման, այսինքն՝ մարդկային ներուժի անհրաժեշտության գնահատման և մարդկային կապիտալի հետագա զարգացման միջոցով՝ առաջնորդվելով պետության և բուհերի կողմից սահմանված գերակայություններով և ռազմավարական նպատակներով: Անձեռնմխելի ֆոնդերի արդյունավետ կառավարման պարագայում բուհերն ամրապնդում են ֆինանսական կայունությունը՝ այդպիսով դառնալով մարտահրավերների նկատմամբ առավել դիմադրունակ և նվազեցնելով արտաքին փոփոխվող գործոնների ազդեցության հնարավոր ռիսկերը:

Բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի առաջնային **խնդիրներն** են՝

- ֆիզիկական և իրավաբանական անձանց (բուհը նույնպես կարող է լինել նախաձեռնող) կողմից նվիրատվությունների և նվիրաբերությունների կատարման համար անհրաժեշտ գործընթացների, թափանցիկ կառուցակարգերի և արդյունավետ պայմանների ստեղծումը,
- ֆինանսական երկարաժամկետ կայունության ապահովումը ներդրումային պորտֆելի, ներդրումների ուղղությունների և միջոցների բազմազանեցման (դիվերսիֆիկացիայի) միջոցով,
- բուհի երկարաժամկետ ներդրումային ծրագրերի մշակումը և եկամտի ներհոսքերի ընդլայնումը,
- անձեռնմխելի ֆոնդերից գոյացած ֆինանսական միջոցների բաշխման և օգտագործման (ծախսման) նորմատիվ կարգավորման մեթոդաբանության մշակումն ու իրականացումը,
- հավասարակշռված ծախսային քաղաքականության մշակումն ու գործադրումը՝ ապահովելով ֆինանսական միջոցների օգտագործման արդյունավետությունը,
- նվիրաբերված ֆինանսական միջոցների օգտագործման վերահսկումն ու մշտադիտարկումը,
- բուհի գործունեության բոլոր կամ որոշ ուղղությունների բարելավումն ու մրցունակության խթանումը,
- բուհի և շահակիցների իրավահարաբերությունների կարգավորման քաղաքականության մշակումն ու գործադրումը՝ միտված բուհի նկատմամբ վստահության ամրապնդմանը և շահակիցների փոխհարաբերությունների բարելավմանը:

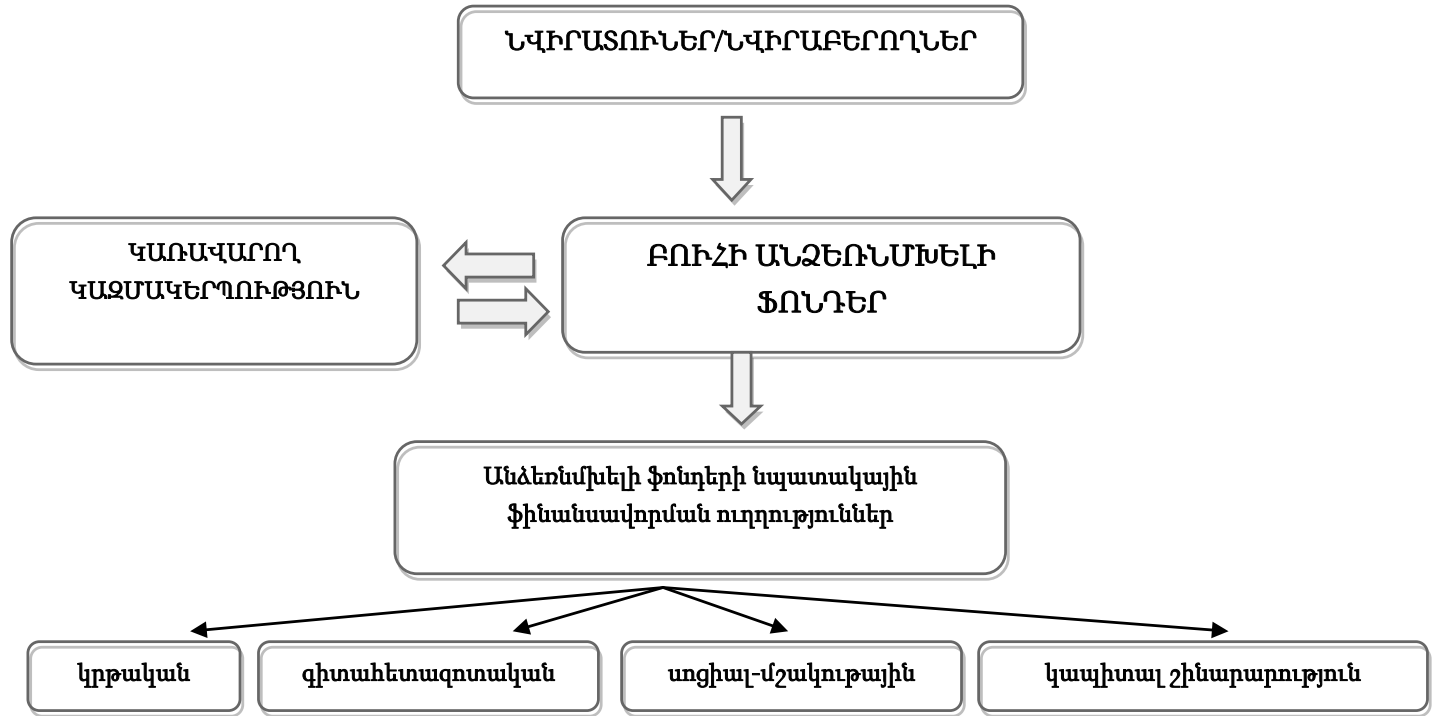
Բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման մոդելին առաջադրվում են հետևյալ հիմնական պահանջները (Cejnek *et al.* 2017)՝

1. երկարաժամկետ ներդրումային պորտֆելի (ծրագրի) ⁴ մշակում և գործադրում,
2. ներդրումների ուղղությունների բազմազանեցման (դիվերսիֆիկացիայի) հնարավորինս բարձր մակարդակի ապահովում,
3. հավասարակշռված ծախսային քաղաքականության մշակում ու գործադրում,
4. ներդրումների ակտիվ կառավարում (այսինքն՝ ներդրումային ռազմավարություն, որի նպատակն է հավելյալ եկամուտներ ստեղծել կարճաժամկետ և միջնաժամկետ ներդրումային միտումները կանխատեսելու և ռիսկերի ազդեցությունը կառավարելու միջոցով),
5. միջազգային բաժնեմասերի ներգրավում,
6. սահմանված եկամտաբերությամբ պարտատոմսերի և կանխիկի նվազագույն մակարդակի ապահովում,
7. ներդրումային պորտֆելում ոչ իրացվելի ակտիվների մեծ մասնաբաժնի առկայություն:

Անձեռնմխելի ֆոնդերի ակտիվների հաշվին կարող են կատարվել նաև այլ վճարներ և ծախսեր, որոնք անմիջականորեն առնչվում են ֆոնդերի կառավարմանը (օրինակ՝ այլ ֆինանսական և ոչ ֆինանսական կազմակերպություններին վճարվող միջնորդավճարներ, որոնք նախատեսված են ֆոնդերի ակտիվներով իրականացված գործարքների համար): Միևնույն ժամանակ պետք է նշել, որ անձեռնմխելի ֆոնդերի ֆինանսական միջոցներն ուղղվում են կազմակերպության՝ նվիրատուների և/կամ նվիրաբերողների հետ նախապես փոխհամաձայնեցված որոշակի կարիքների բավարարմանը և չեն կարող օգտագործվել ընթացիկ գործունեության ու ծախսերի իրականացման համար: Նվիրատվություններից և/կամ նվիրաբերություններից ձևավորված ֆինանսական միջոցների օգտագործումն արդյունավետ դարձնելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման բոլոր դերակատարներին՝ ապահովելով նրանց փոխկապակցված գործունեությունը: Ստորև ներկայացվում է բուհի անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման ընդհանուր շրջանակը.

⁴ Ներդրումային պորտֆելն իրական և ֆինանսական ներդրումների այն գործիքների համախումբ է, որոնք տարբերվում են ըստ ռիսկայնության և եկամտաբերության աստիճանների:

ԳԾԱՊԱՏԿԵՐ 1. ԲՈՒՀԻ ԱՆՁԵՌՆՄԽԵԼԻ ՖՈՆԴԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՇՐՋԱՆԱԿ



Անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման և գործառնման առաջին համատարած փորձը ձեռնարկվել է ԱՄՆ-ում: 1985 թ. Սվենսոնն ու Տակահաշին մշակեցին անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման մոդել, որը հիմնված էր կազմակերպության ոչ ավանդական կամ այլընտրանքային ակտիվներին ֆինանսական միջոցներ հատկացնելու անհրաժեշտության և ոչ թե շահութաբերության ավելացման ավանդական մոտեցումների վրա (Swensen 2009): Այս մոդելի համաձայն՝ անձեռնմխելի ֆոնդերը ներառում են հեջ-ֆոնդերը, սեփական կապիտալի ֆոնդերը, վենչուրային կապիտալի ֆոնդերը և այլն: Ըստ Լերների (Lerner *et al.* 2008) և նրա համահեղինակների՝ այդպիսի ոչ ավանդական կամ այլընտրանքային ակտիվները շատ ավելի ռիսկային են, քան բաժնետիրական ներդրումները:

Անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման գործառնությունները տարբեր կերպներում վերապահված են տարբեր կազմակերպությունների: Օրինակ՝ 1945 թ. Օքսֆորդի համալսարանի անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարումը վերապահված էր անձեռնմխելի ֆոնդերի մեկ կառավարչի, և միայն 1997 թ. որդեգրվեց առավել ընդգրկուն մոտեցում, և ստեղծվեց այնպիսի կառուցվածք, որը ներառում էր մի քանի կառավարիչների: Քեմբրիջի համալսարանը նույնպես փոփոխության է ենթարկվել անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման իր մոտեցումը: Մասնավորապես 1956 թ. Քեմբրիջի համալսարանի անձեռնմխելի ֆոնդերը կառավարում է «Քեմբրիջի համալսարանի անձեռնմխելի ֆոնդ» (Cambridge University Endowment Fund) անունը կրող համալսարանական կառավարիչը, իսկ 1981 թվականից ի վեր այդ համալսարանի անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման գործառնությամբ վերապահված է F&C Asset Management կազմակերպությանը (Acharya & Dimson 2011, 10):

Անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարչի նպատակն է առավելագույն եկամտաբերություն ապահովել ներդրումների բազմազանեցման հուսալիության և իրացվելիության սկզբունքների պահպանման պայմաններում և ըստ ներդրումային քաղաքականությամբ սահմանված ուղղությունների: Ընդհանուր առմամբ, ներդրումների արդյունքում ձևավորվում և վերարտադրվում են կազմակերպության ոչ ընթացիկ ակտիվները՝ հիմնական ֆոնդերը: Անձեռնմխելի ֆոնդերի ֆինանսական միջոցների կամ անձեռնմխելի կապիտալի վերահսկման գործառնությամբ գտնվում է կառավարիչների լիազորությունների շրջանակում: Ֆոնդի ակտիվները չեն համարվում ֆոնդի կառավարչի սեփականությունը, և դրանց վրա բռնագանձում չի կարող տարածվել ֆոնդի կառավարչի պարտավորությունների համար, ներառյալ սնանկության դեպքում:

Անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարիչների գործառնություններն են՝

- վարել սեփական ակտիվների, իր կողմից կառավարվող յուրաքանչյուր ֆոնդի ակտիվների ու ներդրումային գործիքների առանձնացված հաշվառում և փայերի կամ ֆոնդի բաժնետոմսերի պահառություն,
- մշակել ներդրումային քաղաքականությունն ու ռազմավարությունը և ապահովել անձեռնմխելի ֆոնդերի նպատակների ու գործողությունների ծրագրի արդյունավետ իրականացումը,
- ձևավորել և կառավարել ներդրումային պորտֆելը (ներդրումային գործունեության նպատակները, ներդրումային պորտֆելի նպատակային կառուցվածքը, ներդրումների բազմազանեցման սկզբունքներն ըստ ներդրումների ուղղությունների, ներդրումային գործունեության սահմանափակումները և փայերի (բաժնետոմսերի) թողարկման ու հետզնման կառուցակարգերը) և դրա բաղադրիչների ծրագրված մեծությունը,
- ներկայացնել ներդրումային պորտֆելում նոր ֆինանսական գործիքների ներմուծման և գործադրման հնարավորությունների վերաբերյալ առաջարկություններ և կայացնել համապատասխան որոշումներ՝ հիմք ընդունելով անձեռնմխելի ֆոնդերի դրամագլխի մշտական համալրման ցուցանիշները, ինչպես նաև անձեռնմխելի ֆոնդերի միջոցներին առնչվող հրապարակային ու մասնագիտական քննարկումների արդյունքները,
- մշակել և հաստատել ներդրումային գործունեությունը կանոնակարգող ներքին իրավական ակտեր (ներառյալ նվիրատվության/նվիրաբերության պայմանագրի ձևաչափ),
- հաստատել նպատակային կապիտալից գոյացած եկամուտների բաշխման և օգտագործման ֆինանսական ծրագիրը՝ հաշվի առնելով եկամուտների և ռիսկերի հարաբերակցությունը,
- ուսումնասիրել ֆինանսական շուկայում ներդրումային գործիքների և կառուցակարգերի կիրառման առանձնահատկություններն ու ռիսկերը (շուկայական գների ժամանակային միտումները, շուկայի իրացվելիությունն ու կայունությունը և այլ գործոններ),
- կազմակերպել ֆոնդերի հաշվապահական հաշվառում՝ պատրաստելով և շահառու կողմերին ներկայացնելով անձեռնմխելի ֆոնդերի ֆինանսական հաշվետվություններ (ներառյալ ներդրումային գործառնությունների և արժեթղթերի պորտֆելի կառուցվածքի վերաբերյալ հաշվետվություններ),
- ընտրել ֆինանսական հաշվետվությունների աուդիտ իրականացնող անկախ աուդիտորական կազմակերպությանը:

Բուհերը մշակում են անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման տարեկան ծրագիր ¹, որը սահմանում է բուհերի կանոնադրական նպատակներից և գործառույթներից բխող և հանրօգուտ նպատակների իրականացմանն ուղղված թիրախներն ու միջոցառումները: Բուհերին տրվող նվիրաբերությունների կամ նվիրատվությունների օգտագործման լիազորությունները սովորաբար վերապահվում են բուհերի ղեկավարներին (օրինակ՝ ռեկտորներին), սակայն բուհերի հոգաբարձուների (կառավարման) խորհուրդներին է վերապահված որոշել նվիրաբերությունների կամ նվիրատվությունների խնայողության ու նպատակայնության աստիճանը և տվյալ նվիրատվությունը որպես անձեռնմխելի ֆոնդ համարելու իրավասությունը (American Council on Education 2014): Այդ ֆոնդերի կառավարման արդյունքում գոյացած եկամուտները բաշխվում են անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման տարեկան ծրագրին համապատասխան: Բուհերի վարչակառավարչական ծախսերի (օրինակ՝ կառավարման ծախսեր) ֆինանսավորման նպատակով կարող է օգտագործվել դրա խիստ սահմանափակ մասնաբաժինը:

Ներդրումների կառավարման այնպիսի գործընթացներին զուգահեռ, ինչպիսիք են ակտիվների բաշխումը, ներդրումների շուկաների ուսումնասիրությունը, ներդրումների կառավարիչների ընտրությունը և նմանատիպ այլ գործընթացներ, զարգանում է նաև անձեռնմխելի ֆոնդերում կատարվող ներդրումների փորձը (McElhaney 2010): Այս դրույթների զարգացումն առանցքային է բուհերի ֆինանսական կառավարման գործընթացների թիրախայնության և արդյունավետության բարձրացման համար:

Անձեռնմխելի ֆոնդերից գոյացած եկամուտների ներհոսքը կայուն դարձնելու և թիրախային ներդրումներ կատարելու նպատակով բուհերը պետք է կարողանան տարվա կտրվածքով տարանջատել ներկա և ապագա ծախսերը: Անձեռնմխելի ֆոնդերի միջոցով բուհերը նաև կարգավորում են իրենց և հասարակության իրավահարաբերությունները, որի արդյունքում լրացուցիչ ֆինանսական միջոցներն ուղղում են իրենց առանցքային շահակիցների կարիքների ու պահանջների բավարարմանը՝ հաշվի առնելով ֆինանսական քաղաքականության արդյունավետության ապահովումը: Այդ խնդրի լուծման համար կարևոր է, որ բուհերը հաշվի առնեն ֆինանսական կառավարման նախապես մշակված այնպիսի սկզբունքներ ու չափանիշներ, ինչպիսիք են ֆինանսական միջոցների

¹ Բուհի անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման տարեկան ծրագիրը հաստատում, դրանում փոփոխություններ կամ լրացումներ է կատարում բուհի հոգաբարձուների (կառավարման) խորհուրդը՝ ռեկտորի և/կամ կառավարչի առաջարկությամբ:

նպատակային օգտագործումը, պետական ռեսուրսների ծախսման անվերադարձելիությունը, տնտեսման ընթացակարգերի պահպանումը և այլն (Մուվարյան և Չոբանյան 2017, 348):

Անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման և բուհի ֆինանսական գործունեության արդյունավետության ու ֆինանսական կայունության ապահովման համար անհրաժեշտ միջոցների համալրման աղբյուրներ կարող են լինել նաև բուհի գույքը և անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարումից գոյացած տարեկան եկամուտների որոշակի տոկոսը: Անձեռնմխելի ֆոնդերի համալրումն ապահովվում է ֆինանսական միջոցների ավելացման և աղբյուրների բազմազանեցման միջոցով, ընդ որում, անձեռնմխելի ֆոնդերի հաշվեկշռում կարող են ներառվել ֆինանսական/դրամական միջոցներ և/կամ պետական պարտատոմսեր: Անձեռնմխելի ֆոնդերի համալրման հիմնական աղբյուրներն են՝

- ֆիզիկական և իրավաբանական անձանց (ներառյալ օտարերկրյա) նվիրատվություններն ու նվիրաբերությունները,
- կտակային հանձնարարությամբ չճանաբերոնված կտակները (ներառյալ օտարերկրյա քաղաքացիների):

Բուհերն անձեռնմխելի ֆոնդեր ստեղծելիս պետք է հաշվի առնեն նաև իրենց եկամուտների հիմնական աղբյուրները (օրինակ՝ կրթության պետական ֆինանսավորումը, ուսման վարձավճարները և այլն): Այն բուհերը, որոնք ակնկալում են հիմնական եկամուտների առավել բարձր ցուցանիշներ, հակված են ավելի մեծ ներդրումներ կատարել այլընտրանքային ակտիվներում ու ավելի բարձր ռիսկայնություն ունեցող ներդրումային գործիքներում (Rosen & Sappington 2015):

Անձեռնմխելի ֆոնդերի ներդրումային ռազմավարությունը սահմանում է տարբեր ռիսկայնությամբ ներդրումային գործիքներ, ինչպիսիք են՝

- կայուն եկամտային գործիքներ (օրինակ՝ ավանդներ, ՀՀ պետական գանձապետական (կարճաժամկետ, միջնաժամկետ, երկարաժամկետ) և խնայողական պարտատոմսեր),
- մասնաբաժիններ,
- բաժնետոմսեր,
- պետական կամ տվյալ պետության սուբյեկտների թողարկած այլ արժեթղթեր,
- օտարերկրյա արժեթղթեր (ներառյալ ներդրված օպցիոններով թողարկված արտարժույթային արժեթղթեր),
- բաժնեմասեր (ներառյալ տվյալ և այլ երկրների կազմակերպությունների բաժնեմասեր, տվյալ երկրի և արտերկրի արժեթղթեր թողարկողների բաժնեմասեր),
- հիփոթեքային արժեթղթեր,

- ֆիզիկական ակտիվներ (անշարժ գույք, ապրանքներ, մեքենա-սարքավորումներ, բնական ռեսուրսներ),
- ածանցյալ գործիքներ (ներառյալ հեջ-ֆոնդեր, ֆյուչերսային ֆոնդեր, սվոպեր, օպցիոններ, ֆորվարդներ և այլ ածանցյալներ),
- փայեր ներդրումային ֆոնդերում,
- կանխիկ գումար:

Միջազգային փորձի ուսումնասիրությունների համաձայն՝ ԱՄՆ բուհերի 20 ամենամեծ անձեռնմխելի ֆոնդերի ներդրումային պորտֆելների հիմնական գործիքներն են (Frontier Investment Management 2016)՝

- բաժնեմասեր (ներառյալ ԱՄՆ և այլ երկրների կազմակերպությունների բաժնեմասեր, զարգացող երկրների կազմակերպությունների բաժնեմասեր),
- պարտատոմսեր,
- նյութական ակտիվներ (անշարժ գույք, ապրանքներ, բնական ռեսուրսներ),
- ներդրումներ ոչ ստանդարտ ակտիվներում,
- կանխիկ գումար:

Հատկանշական է, որ վերջին տարիներին բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերն սկսել են հնարավոր ներդրումների կատարումը դիտարկել նաև կրիպտոարժույթներում, որը հիմնականում պայմանավորված է բիթքոինի (Bitcoin), էթերիումի (Ethereum), ռիփլի (Ripple) և նման այլ կրիպտոարժույթների զանգվածայնացմամբ և դրանց միջոցով ֆինանսական գործընթացների իրականացման և ներհոսքերի հնարավորությունների բազմազանեցմամբ: Անձեռնմխելի ֆոնդերի վերաբերյալ վերջին զարգացումները մատնանշում են, որ ներդրումներ կատարողները կրիպտոարժույթները համարում են այլընտրանքային ներդրումային գործիքներ և ակտիվներ, որոնք փոխարինում են ավանդական ներդրումային գործիքներին և ակտիվներին:

Բուհերն իրենց անձեռնմխելի ֆոնդերի ներդրումային պորտֆելներում այլընտրանքային ակտիվներ են ներգրավում ներդրումների վերադարձելիության ավելի բարձր մակարդակ ապահովելու և ընթացիկ անձեռնմխելի ֆոնդերի միջոցներն ընդլայնելու նպատակով:

Անձեռնմխելի ֆոնդերի ծավալի փոփոխությունը պայմանավորված է հետևյալ երեք հիմնական գործոններով (Lerner *et al.* 2008)՝

1. նվիրատվությունների մակարդակ,
2. վերադարձելիության մակարդակ,
3. ծախսերի մակարդակ:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ որքան մեծ են անձեռնմխելի ֆոնդերը, այնքան մեծ է ներդրումային պորտֆելներում այլընտրանքային ակտիվների կշիռը: Հետևապես, եկամուտների նվազման ժամանակ այլընտրանքային ակտիվները ռիսկեր են ստեղծում (Dimmock 2012): Այսպիսով, անձեռնմխելի ֆոնդերում կարող են առկա լինել հսկայածավալ ֆինանսական ռեսուրսներ, սակայն անձեռնմխելի ֆոնդերի օտագործման նպատակայնությունը պետք է ուղղված լինի ներդրումների վերադարձելիությանը և եկամտաբերությանը, քանի որ այդ դեպքում հնարավոր կլինի ապահովել ֆինանսական կայունությունը և ֆինանսական միջոցների արդյունավետ կառավարումն ու երկարաժամկետ պահպանումը:

Ներդրումային գործիքների այս բոլոր տեսակները պարունակում են ռիսկեր, մասնավորապես՝

- **շուկայի ռիսկ.** սա ներդրումային (ֆինանսական) գործիքների տոկոսադրույքների, փոխարժեքների և գների աճի/անկման հետևանքով բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի հնարավոր վնասներ կրելու հավանականությունն է: Շուկայական ռիսկը կառավարվում է ներդրումային պորտֆելի բազմազանեցման միջոցով: Շուկայական ռիսկը բաղկացած է հետևյալ տեսակներից՝
 - տոկոսային (տոկոսադրույքի) ռիսկ՝ շուկայում տոկոսադրույքի տատանումների հետևանքով կորուստներ կրելու հավանականություն.
 - արժույթային ռիսկ՝ արտարժույթի փոխարժեքի տատանումների հետևանքով արտարժույթով արտահայտված ֆինանսական գործիքների մասով վնասներ կրելու ռիսկ.
 - գնային ռիսկ՝ ֆինանսական գործիքների գների փոփոխության հետևանքով բուհի ներդրումների կորստի ռիսկ:
- **շուկայական իրացվելիության ռիսկ.** սա շուկայի ոչ բավարար իրացվելիության ռիսկն է, որը վերաբերում է նաև տվյալ ֆինանսական գործիքի նկատմամբ շուկայի մասնակիցների հետաքրքրությունների և կարիքների փոփոխմանը՝ բացասական հետևանք ունենալով ֆինանսական գործիքի գնի, ինչպես նաև ներդրումային պորտֆելի արժեքի վրա:
- **օրենսդրական/իրավական ռիսկ.** սա գործող օրենսդրական կարգավորումների էական փոփոխությունների և/կամ նոր օրենսդրական ակտերի ընդունման հետևանքով առաջացած ռիսկն է: Այս ռիսկը վերաբերում է նաև ներդրումային շուկայի գործունեությունը կարգավորող նորմատիվ իրավական ակտերի բացակայությանը և/կամ դրանց անկատար լինելու հետևանքով վնասներ կրելու հավանականությանը:

Բուհերը հաճախ իրենց կառավարման համակարգերի, կազմակերպարավական ձևերի, ֆինանսական ռիսկերի և այլ գործոնների պատճառով առավել խոցելի են, քանի որ, ի տարբերություն այլ կազմակերպությունների, բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի ակտիվները ոչ բարենպաստ ֆինանսական պայմաններում չեն կարող ներդրվել նոր ներդրումային գործիքներում, և ռեկտորի կամ կառավարման մարմինների պաշտոնավարման ժամկետներով պայմանավորված՝ ծախսերը կարող են չփոփոխվել (Hansmann 1990):

Բուհերը հիմնականում հետևում են ծախսային քաղաքականության մշակման և իրականացման հետևյալ կանոններին (American Council on Education 2014).

- ապահովել անձեռնմխելի ֆոնդերից գոյացած եկամուտների աճ և դրանք օգտագործել տարեկան ծախսերի ֆինանսավորման համար,
- ապահովել ֆոնդերից գոյացած եկամուտների «վերաներդրումը»՝ գնաճի ու արտարժույթի փոխարժեքի տատանումների, ինչպես նաև ժամանակի ընթացքում աճող ծախսերի նկատմամբ անձեռնմխելի ֆոնդերի կայունությունը պահպանելու համար,
- ավելի կանխատեսելի դարձնել բյուջետավորման գործընթացը եկամուտների տարեկան տատանումների նվազեցման միջոցով:

Վերոնշյալ կանոնների սահմանման և պահպանման միջոցով բուհերը փորձում են ապահովել իրենց կրթական ու հարակից ծառայությունների բարձր որակը՝ առանց վտանգելու վերափոխումներին ուղղված երկարաժամկետ պլանները:

Շուկայական տնտեսության պայմաններում անձեռնմխելի ֆոնդերի հանրային վերահսկումը բարձրագույն կրթության ֆինանսական համակարգի արդյունավետ գործառնության նախապայմաններից է: Բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի նպատակային գործառնան, ինչպես նաև այդ գործընթացի վերահսկման արդյունավետությունն ապահովելու համար անհրաժեշտ է, որ բուհերն ապահովեն շարունակական հանրային հաշվետվողականություն, իրազեկում և վերահսկողություն նվիրատուների կողմից: Բուհերը պարբերաբար վերահսկում և գնահատում են իրենց անձեռնմխելի ֆոնդերի ներդրումային պորտֆելները՝ առանձնահատուկ շեշտադրելով դրանց նպատակայնության, եկամտաբերության և ժամկետայնության վերաբերյալ դրույթները:

Միջազգային փորձի ուսումնասիրության և մասնագիտական գրականության վերլուծության արդյունքները ցույց են տալիս, որ անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման հիմնական ուղղություններն են ակտիվների բաշխումը, ներդրումների քաղաքականության մշակումն ու իրականացումը՝ ներքին և արտաքին ներդրումների կառավարումը,

ֆոնդերի կառավարիչների մրցակցային ընտրությունը և անձեռնմխելի ֆոնդերի վերահսկումը (McElhaney 2010): Բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերից գոյացած ֆինանսական միջոցների և եկամուտների ներդրման հիմնական ուղղություններն են (Котрикова и Борисова 2012, 4)²

1. կրթական գործունեության զարգացումը՝

- կրթական ծրագրերի կամ դասընթացների մշակումն ու իրականացումը, ուսումնամեթոդական և ուսումնաօժանդակ գրականության հրատարակումն ու տարածումը, կրթական ռեսուրսների և նյութատեխնիկական բազայի զարգացման աջակցություն),

2. գիտահետազոտական գործունեության զարգացումը՝

- գիտամեթոդական և գիտաարտադրական գործունեության զարգացումն ու նոր միջգիտակարգային հետազոտությունների իրականացումը, գիտահետազոտական աշխատանքների հրատարակումն ու տարածումը գիտաշխատողներին տրվող դրամաշնորհներ (մրցութային հիմունքներով), գիտական ծրագրերի ֆինանսավորում, հետազոտությունների արդյունավետության բարձրացման համար արդիական սարքավորումների ձեռքբերում, գրադարանային ֆոնդերի համալրմանը և նմանատիպ այլ խնդիրների լուծմանը),

3. սոցիալական գործունեության խթանումը՝

- ներքին շահակիցների սոցիալական կարիքների բավարարումը (մարդկային կապիտալի զարգացումը, պրոֆեսորադասախոսական կազմի հաստիքների պահպանումը, սոցիալապես անապահով և խոցելի խմբերի ուսանողների (հաշմանդամ ուսանողներ, ծնողազուրկ անչափահաս ուսանողներ, սոցիալապես անապահով ընտանիքների ուսանողներ, սոցիալական նպաստառու ընտանիքներից ուսանողներ) կրթության ֆինանսավորումը)²,
- արտաքին շահակիցներին՝ հասարակությանը մատուցվող ծառայությունների խթանումը (բուհի կողմից մասնագիտական և

² ՀՀ համատեքստում սոցիալապես անապահով և խոցելի խմբերի ուսանողների տարակարգերից են նաև զոհված ազատամարտիկների երեխաները, մարտական գործողությունների մասնակիցների (ազատամարտիկների) ուսանող երեխաները, զոհված զինծառայողների ուսանող երեխաները, պարտադիր ժամկետային զինվորական ծառայության ընթացքում հաշմանդամ դարձած ուսանողները, հեռավոր լեռնային և սահմանամերձ գյուղերի հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչների ուսանող երեխաները, 1-ին և 2-րդ խմբերի հաշմանդամություն ունեցող և հաշմանդամ երեխայի կարգավիճակ ունեցող և այլ տարակարգերում ընդգրկված ուսանողները:

ոչ մասնագիտական դասընթացների ու վերապատրաստումների կազմակերպում արտահամալսարանական շահառուների տարբեր խմբերի համար, գիտակրթական որոշակի ռեսուրսների տրամադրում հասարակության շահագրգիռ կողմերին համագործակցության, գիտահետազոտական և հասարակական կարիքների բավարարմանն ուղղված այլ միջոցառումների կազմակերպում),

4. *կապիտալ շինարարության ապահովումը՝*

- կապիտալ շինարարության և կապիտալ վերանորոգման աշխատանքները, ենթակառուցվածքների ստեղծումն ու զարգացումը (լաբորատորիաների, արվեստանոցների, լսարանների և այլ ուսումնաօժանդակ համալիրների ստեղծումը, գույքով և սարքավորումներով հագեցումը և վերանորոգումը):

Անձեռնմխելի ֆոնդերն առանցքային նշանակություն ունեն բուհերի ռազմավարական զարգացման համար, քանի որ դրանք նպատակային ֆինանսական ներհոսքերի վստահելի և կայուն աղբյուրներ են՝ ուղղված երկարաժամկետ նպատակների արդյունավետ իրագործմանն ու մրցակցային շուկայում բուհերի տեղի ու դիրքի ամրապնդմանը, ինչպես նաև սոցիալական տարբեր խմբերի համար կրթության մատչելիության ապահովմանը:

Անկախ բուհերի ֆինանսական զարգացման մակարդակից և աշխատաշուկայում նրանց դիրքից՝ բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերը կարող են ընդլայնել այդ հաստատությունների ֆինանսական ինքնավարությունը և կայունությունը, ինչպես նաև բարձրացնել բարձրագույն կրթության որակը, կրթության մատչելիությունն ու հասանելիությունը սոցիալական տարբեր խմբերի համար: Մասնավորապես, ֆոնդերը նվազեցնում են ուսումնական հաստատությունների կախվածությունն արտաքին ֆինանսական աղբյուրների ֆինանսավորումից (կրթության պետական ֆինանսավորումից, ուսման վարձավճարներից, շրջանավարտների նվիրատվություններից և այլ աղբյուրներից) և բուհերին տրամադրում են կայուն և հաստատուն ֆինանսական ներհոսքեր (Swensen 2009): Այս համատեքստում բուհերն իրենց անձեռնմխելի ֆոնդերից ստացված լրացուցիչ ֆինանսական հոսքերի միջոցով հավասարակշռում են իրենց ռեսուրսները և պետական ֆինանսավորմամբ հատկացվող ֆինանսական միջոցները՝ դրանք նպատակաուղղելով իրենց գործունեության գերակա ոլորտների զարգացմանն ու գործունեության ընդհանուր բարելավմանը:

Ըստ Սվենսենի (Swensen 2009)՝ բուհերի հիմնական ֆինանսական աղբյուրները՝ պետական ֆինանսավորումը, ուսման վարձավճարները, կրթաթոշակները և շրջանավարտների նվիրատվությունները

փոփոխական են, քանի որ կախված են երկրում տիրող քաղաքական և տնտեսական կայունությունից, պետական քաղաքականության մեջ ու օրենսդրական դաշտում տեղի ունեցող փոփոխություններից, ուսանողների հետաքրքրություններից և ակադեմիական կարիքներից, շրջանավարտների ներդրումների կատարման հանձնառությունից և մի շարք այլ սահմանափակումներից: Ուսման վարձավճարներից մեծ կախվածությունը կարող է բուհերին պարտավորեցնել իրենց ռեսուրսները կենտրոնացնելու այնպիսի կրթական ծրագրերի ու ծառայությունների մատուցման վրա, որոնք տվյալ ժամանակահատվածում ամենալայն հանրային պահանջարկն ունեն: Այս միտումը պայմանավորված է բուհերի՝ ավելի մեծ թվով ուսանողներ գրավելու ձգտումով:

Ներկայումս գլոբալ մակարդակում միտում է նկատվում, որի համաձայն՝ բարձրագույն կրթության ծառայությունների աճող պահանջարկը գերազանցում է բարձրագույն կրթության պետական ֆինանսավորումը (Vossenstyn 2004): Բուհերը ներկայումս բախվում են անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծմանն ու արդյունավետ կառավարմանն առնչվող մի շարք մարտահրավերների, որոնցից են կրթական ծառայությունների որակի նկատմամբ պետության և հասարակության պահանջների ավելացումը, շրջանավարտների հետ հետադարձ կապի մեխանիզմների սահմանափակ կիրառումը, բուհերի վարկանշավորման անկայուն ցուցանիշները, հաշվետվողականության և թափանցիկության ապահովման ձևերի վերաբերյալ հաճախակի կատարվող օրենսդրական փոփոխությունները: Անձեռնմխելի ֆոնդեր ունեցող բուհերը գերադասում են այն մոտեցումը, որ նվիրատուներն այդ բուհերի որոշումների կայացման գործընթացներում որոշակի համակարգված փոփոխություններ կատարելու իրավունք ունենան:

Պետք է հավելել, որ ըստ Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպության (ՏՀԶԿ) կողմից ներկայացված 2017 թ. գեկույցի վիճակագրական տվյալների (OECD 2017)՝ ՏՀԶԿ անդամ երկրներում կրթությանը (կրթության բոլոր մակարդակները սպասարկող ուսումնական հաստատություններին) տրամադրվող պետական ֆինանսավորումը (ֆինանսավորման այլ տեսակների շարքում) կազմում է միջինը՝ 85%, ընդ որում, հատկապես հանրակրթության և միջին մասնագիտական կրթության մակարդակներում այդ երկրների 10%-ից քիչ դեպքերում ուսումնական հաստատություններն ունեն լրացուցիչ ֆինանսական (ոչ պետական) աղբյուրներ: Այս պարագայում կարևոր է հավասարակշռել պետության (կրթության պետական ֆինանսավորում) և բուհերի (ուսանողների ուսման վարձավճարներ) կողմից սահմանվող վարձավճարները և անձեռնմխելի ֆոնդերը դիտարկել նաև այդ խնդիրների լուծման հնարավոր տարբերակներից մեկը:

ՀՀ գիտելիքահենք տնտեսության զարգացման ներկայիս փուլում կարևոր է, որ պետական բուհերը զգալի ֆինանսական աջակցություն ստանան պետության կողմից՝ հաշվի առնելով այն, որ պետության գործառույթներից է նաև բարձրագույն կրթության մատչելիության ու հավասար պայմանների ապահովումը: Այս գործառույթի կատարումը ենթադրում է նաև բնակչության սոցիալապես անապահով և/կամ խոցելի խմբերի ներգրավվածություն, ինչպես նաև գիտակրթական հաստատությունների ֆինանսական կայունության ապահովում: Գիտելիքահենք տնտեսության զարգացման պետական քաղաքականությունն իրականանում է կրթության առաջանցիկ զարգացման, կրթության որակի շարունակական բարելավման և կրթության մատչելիության բարձրացման միջոցով: Ուստի բուհերի ֆինանսական կայունության ապահովման և նրանց առանցքային շահակիցների կարիքների ու պահանջների բավարարմանն ուղղված գործընթացների անարգել իրականացման համար պետության մասնակցությունն էական նշանակություն ունի: Պետության դերն ընդհանուր առումով դրսևորվում է հասարակության համար անհրաժեշտ մասնագետների նվազագույն պահանջարկի որոշմամբ և բարձրագույն կրթության ոլորտում ընդգրկվածության սահմանմամբ ու բուհերի միջև նրանց բաշխմամբ, համապատասխան ֆինանսական միջոցների հատկացմամբ և պետական քաղաքականությունից բխող այլ գործառույթների կատարմամբ: Միևնույն ժամանակ պետական քաղաքականության և բուհերին տրվող ինքնավարության հավասարակշռումը ոչ միշտ է ապահովվում, մասնավորապես՝ ՀՀ բուհերին տրված է ուսման վարձավճարների սահմանման և հատկացված պետական ֆինանսական միջոցների բաշխման և ծախսման ինքնավարություն, սակայն նրանք չունեն ամրակցված ակտիվներ և չեն կարող փոխառություններ վերցնել ֆինանսական ինստիտուտներից:

ՀՀ-ում պետական բյուջեից բարձրագույն կրթության ֆինանսավորումն իրականացվում է ելնելով մեկ ուսանողի պետպատվերին (անվճար տեղերին) բաժին ընկնող միջին տարեկան ծախսերի հաշվարկից և պետպատվերի ուսանողների թվաքանակից, ինչպես նաև բուհի գիտական թեմաների թվաքանակից ու ծավալից՝ որպես գիտական թեմատիկ ֆինանսավորում և գիտական հետազոտությունների համար տրամադրվող միջոցներ: ՀՀ կառավարությունը ֆինանսավորում է պետական բուհերում նեղ մասնագիտացման որոշ ոլորտներում կրթություն ստացող ուսանողների թիրախային խմբերը: Մասնավորապես, այդ ֆինանսավորումը նպատակաուղղված է մրցութային հիմունքներով ընդունված ուսանողների, ինչպես նաև սահմանափակ թվով սոցիալապես

անապահով և խոցելի խմբերին պատկանող ուսանողների կրթությունն ապահովելու համար:

Ներկայիս շուկայական պայմաններում ՀՀ կրթության պետական ֆինանսավորումը չի կարող և չպետք է ամբողջությամբ բավարարի բուհերի կարիքները: Հետևաբար, բուհերը պետք է ֆինանսավորման բազմազան աղբյուրներ հայթայթեն և ապահովեն իրենց ֆինանսական կայունությունը՝ հաշվի առնելով ֆինանսական միջոցների հայթայթման (դրամահավաքի՝ ֆանդրեյզինգի) միջազգայնորեն մրցունակ և լավագույն կառուցակարգերը: Այս իրողությունը դեռևս նոր մշակույթ է ՀՀ բուհերում և բարձրագույն կրթության ֆինանսական կառավարման ոլորտում ինստիտուցիոնալացման անհրաժեշտության և ռազմավարացման կարիք ունի:

Անձեռնմխելի ֆոնդերը բուհերին տրամադրում են ֆինանսական միջոցների և ռեսուրսների կայուն հոսք, որը նախատեսված է բուհի կարիքների բավարարման համար և նպաստում է ֆինանսական սահմանափակ աղբյուրներից բուհերի կախվածության աստիճանի նվազեցմանն ու ֆինանսական երկարաժամկետ պլանավորման արդյունավետ իրականացմանը: Անձեռնմխելի ֆոնդերի միջոցով բուհերն առավել ապահովագրված են լինում ֆինանսական ռիսկերից և արտաքին միջավայրի վտանգներից, իրենց առանցքային շահակիցների հետ ավելի երկարաժամկետ ու կայուն համագործակցության հնարավորություններ են ստեղծում, իրենց գործունեությունն ավելի արդյունավետ կերպով են նպատակաուղղում ռազմավարական խնդիրների լուծմանը և իրենց գործունեության շրջանակներում ավելի շատ ճկունություն են ձեռք բերում:

Անձեռնմխելի ֆոնդերի արդյունավետ կառավարումը սովորաբար հանգեցնում է եկամուտների ներհոսքի մեծացմանը: Վերջինս ուղղակի դրական ազդեցություն կարող է ունենալ բուհերի կրթական ծառայությունների ծավալի և որակի վրա, քանի որ եկամուտների օպտիմալացման, թիրախավորման և արդյունավետ օգտագործման պարագայում բուհերը կարող են համալրվել նոր ռեսուրսներով և հնարավորություն կունենան ընդլայնելու իրենց ուսումնամեթոդական, գիտահետազոտական ու փորձագիտական աշխատանքները: Ընդհանուր առմամբ, բուհերի կրթական ծառայությունների որակը պայմանավորված է նաև անձեռնմխելի ֆոնդերի ծավալով և ուսումնական գործընթացում ներգրավված մասնակիցների (տարբեր թիրախային խմբերի) բազմազանությամբ (Swensen 2009, Ehrenberg 2002), ինչպես նաև այդ թիրախային խմբերի կարիքներով ու պահանջներով:

ՕՏԱՐԵՐԿՐՅԱ ԲՈՒՇԵՐԻ ԱՆՁԵՌՆՄԽԵԼԻ ՖՈՆԴԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ՆԱԽԱՂԳԱԼՆԵՐԸ

Բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի բացակայությունը, սակավությունը կամ դրանց կառավարման արդյունավետության ոչ բարձր մակարդակը հիմնականում նկատելի է տնտեսապես ոչ կայուն երկրներում, որտեղ պետական ֆինանսավորման հնարավորությունները սահմանափակ են, ֆինանսական ռեսուրսները ոչ միշտ են օգտագործվում ըստ գերակայությունների, և դրանց նկատմամբ հանրային վերահսկողությունը թույլ է, սակայն շահակիցների հետ հարաբերություններում խրախուսվում են հաճախակի կատարվող նվիրատվությունները և նվիրաբերությունները: Մասնավորապես, նվիրատվական մեծածավալ ֆոնդեր ստեղծում են հիմնականում այն երկրների բուհերը, որտեղ կրթության և գիտության ոլորտներին ուղղված պետական ֆինանսավորումը պատմականորեն բացակայում է կամ խիստ սահմանափակ է, իսկ մասնակցային որոշումների կայացման հիմքերն ու մշակույթը հիմնավոր չեն: Ուստի, այս գործոնների զգալի ազդեցությունը նվազեցնելու միջոց կարող են հանդիսանալ անձեռնմխելի ֆոնդերն ու դրանց ստեղծմանն ու զարգացմանն ուղղված ֆինանսական հատկացումների արդյունավետ օգտագործումը:

Ուսումնական հաստատությունների անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման գաղափարի նախադրյալները առաջացել են Անգլիայում դեռևս 15-16-րդ դարերում, սակայն այդ գաղափարի զարգացման, հետագա լայն տարածման և իրականացման կառուցակարգերը բուհերի համար մշակվել են Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում: Անձեռնմխելի ֆոնդերի ամենավաղ և ամենանշանակալի փորձն ԱՄՆ-ում վերագրվում է բարերար և հոգևորական Ջոն Հարվարդին, որի անունով 1636 թ. հիմնադրվեց Հարվարդի համալսարանը, իսկ 1638 թ. նա իր գրքերն ու իր ունեցվածքի կեսը նվիրաբերեց Հարվարդի քոլեջին և Նոր Անգլիայում դասավանդող հոգևորականությանը: Այդ ժամանակներում նվիրատվությունները հիմնականում փոխանցվում էին եկեղեցիներին, դպրոցներին ու բուհերին, որոնք ֆինանսական եկամտի այլ աղբյուրներ չունեին (Kochard & Rittereiser 2008): Այդ գործընթացի արդյունքում 1649 թ. հիմնադրվեց Հարվարդի համալսարանի անձեռնմխելի ֆոնդը (Newman 2005): Կարելի է փաստել, որ Հարվարդի համալսարանի անձեռնմխելի ֆոնդի երկրորդ իսկական «ծնունդը» եղավ 1947 թվականին՝ Հարվարդի կառավարման ընկերության (Harvard Management Company, Inc.) հիմնադրմամբ: Վերջինս Հարվարդի համալսարանի դուստր կազմակերպություն է, որը համախմբում է տվյալ համալսարանի 13 հազար անձեռնմխելի ֆոնդեր (մասնավոր նվիրատվությունների տեսքով կատարված ներդրումներ) և ապահովում է ներդրումների ամբողջ

պորտֆելի վերադարձելիության շուրջ մեկ երրորդ մասը՝ միաժամանակ սերտորեն համագործակցելով նաև ներքին կառավարման ստորաբաժանումների հետ (Балацкий 2017): Ավելի ուշ պետական քաղաքականության համապատասխան բարելավվեցին օրենսդրական կարգավորումները, և փոխվեցին նաև նվիրատվությունների կառավարման պայմաններն ու կառավարիչները (McElhaney 2010):

Ելի համալսարանը մեկ այլ մեծ անձեռնմխելի ֆոնդ ունեցող ԱՄՆ համալսարան է: 1715 թ. բրիտանացի առևտրական և բարեգործ Էլիհու Ելը հսկայական ֆինանսական նվիրաբերություն կատարեց Կոննեկտիկուտի Կոլեգիալ դպրոցին, որը հետագայում (1718 թ.) վերանվանվեց ի պատիվ Է. Ելի: Ներկայումս Հարվարդի և Ելի համալսարաններն ԱՄՆ-ում ամենախոշոր անձեռնմխելի ֆոնդեր ունեցող բուհերից են (Burlingame 2004):

Անձեռնմխելի ֆոնդի ամենանշանակալի օրինակներից է Ալֆրեդ Նոբելի հիմնադրած ֆոնդը, որը հայտնի է որպես Նոբելյան մրցանակ³: Նոբելի կողմից հիմնադրված անձեռնմխելի ֆոնդերից գոյացած ֆինանսական միջոցներն ի սկզբանե նախատեսվում են ամեն տարի մրցանակի տեսքով տրամադրվելու այն անհատներին, որոնք կրթության, գիտության և մշակույթի ոլորտներում կարևորություն և արժեք ներկայացնող ծառայություններ են մատուցում մարդկությանը: Առաջնորդվելով Նոբելի առաջարկած վերոնշյալ սկզբունքով՝ բուհերը նույնպես որդեգրեցին անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման և գործառնական քաղաքականություն՝ ֆինանսական կայուն հոսքերի ապահովման նպատակով (Dyachkova 2015):

³ 1895 թ. Ալֆրեդ Նոբելն իր մահվանից մեկ տարի առաջ ստորագրեց հոչակավոր կտակը, որտեղ նշեց, որ իր գույքի մեծ մասը (ներկայիս 1.702 մլն շվեդական կրոն արժողությամբ) պետք է փոխակերպվի ֆոնդի և ներդրվի այսպես կոչված «ապահով արժեթղթերում»: Այդ կտակի հիման վրա 1900 թ. հիմնադրվեց Նոբելի հիմնադրամը, որը մասնավոր կազմակերպություն է և ունի ներդրումների հստակ սահմանված քաղաքականություն: Այդ քաղաքականությունն ի սկզբանե ներառում էր ներդրման 1901 կանոն, որտեղ արտացոլված էր նաև «ապահով արժեթղթերի» վերաբերյալ դրույթ, որով դրանք համարվում են բարձրակարգ պարտատոմսեր կամ նմանատիպ արժեթղթերի/անշարժ գույքի հիման վրա տրված վարկեր (հիփոթեքներ): Հետագայում Երկրորդ համաշխարհային պատերազմից հետո, «ապահով արժեթղթերի» վերաբերյալ դրույթը վերափոխվեց՝ առաջացած ֆինանսական և տնտեսական ճգնաժամերի հաղթահարմանը նպաստելու համար: Մասնավորապես, այդ դրույթը Շվեդիայի կառավարության կողմից փոփոխության ենթարկվեց, և արդյունքում հնարավորություն տրվեց կատարելու ներդրումներ ոչ միայն անշարժ գույքի, պարտատոմսերի կամ վարկերի, այլ նաև բաժնետոմսերի տեսքով:

Ինչպես արդեն նշվել է, անձեռնմխելի ֆոնդերը ֆինանսավորման տարբեր աղբյուրներից ստացված միջոցների համախումբն են, և դրանցից յուրաքանչյուրն ունի իր նպատակները: 2014 թ. կատարված ուսումնասիրությունների համաձայն (American Council on Education 2014)՝ ԱՄՆ մասնավոր/ոչ պետական քոլեջներին և բուհերին տրամադրվող նվիրատվությունների ֆինանսական միջին հաշվարկը կազմում է 7.9 մլն. դոլար: Մոտ 4000 ոչ պետական/մասնավոր քոլեջներից և բուհերից միայն 657-ը կամ 16 տոկոսն են ունեցել 50 մլն ԱՄՆ դոլարի չափով նվիրատվություն: Դրանցից 46-ը եղել են մասնավոր/ոչ պետական, 16-ը պետական:

2014 թ. ֆինանսական տարվա ավարտին ԱՄՆ համալսարանների և քոլեջների անձեռնմխելի ֆոնդերի ընդհանուր ծավալը կազմել է 535 մլրդ. ԱՄՆ դոլար, որը, ի տարբերություն նույն ֆինանսական տարվա սկզբում արձանագրված ցուցանիշների (466 մլրդ. ԱՄՆ դոլար), ավելացել է 15 տոկոսով: 2014 թ. ֆինանսական տարվա ավարտին ամենախոշոր անձեռնմխելի ֆոնդեր ունեցող 120 ԱՄՆ քոլեջների անձեռնմխելի ֆոնդերի ընդհանուր ծավալը կազմել է 399 մլրդ. ԱՄՆ դոլար կամ ազգային մակարդակում գրանցված ցուցանիշների գրեթե երեք քառորդ մասը: Ամենախոշոր անձեռնմխելի ֆոնդեր ունեցող 5 ուսումնական հաստատությունները 2014 թ. դրությամբ եղել են Հարվարդի համալսարանը (36 մլրդ. ԱՄՆ դոլար), Տեխասի համակարգի համալսարանը (25 մլրդ. ԱՄՆ դոլար), Եյլի համալսարանը (24 մլրդ. ԱՄՆ դոլար), Ստենֆորդի համալսարանը (21 մլրդ. ԱՄՆ դոլար) և Փրինսթոնի համալսարանը (21 մլրդ. ԱՄՆ դոլար) (US Department of Education 2016):

2016 թ. ֆինանսական տարվա տվյալներով ԱՄՆ-ում ամենամեծ անձեռնմխելի ֆոնդեր ունեցող համալսարանների ցանկը ներկայացվում է Առյուսակ 1-ում (US and World News Report 2017): Ամերիկյան մոդելի նմանությամբ ձևավորված անձեռնմխելի ֆոնդեր ունեցող կանադական բուհերի ցանկը ներկայացվում է Առյուսակ 2-ում.

Առյուսակ 1. ԱՄՆ ամենախոշոր անձեռնմխելի ֆոնդեր ունեցող պետական և ոչ պետական բուհերի ցանկ (2016 թ. և 2017 թ. տվյալներ)

N	Համալսարանի անունը	Անձեռնմխելի ֆոնդերի ծավալները /ԱՄՆ դոլար/	
		2016 թ. ֆինանսական տարվա դրությամբ	2017 թ. ֆինանսական տարվա դրությամբ
1.	Հարվարդի համալսարան	35,7 մլրդ.	37,1 մլրդ.
2.	Եյլի համալսարան	25,4 մլրդ.	27,2 մլրդ.
3.	Ստենֆորդի համալսարան	22,4 մլրդ.	24,8 մլրդ.

4.	Փրինսթոնի համալսարան	21,7 մլրդ.	23,8 մլրդ.
5.	Մասաչուսեթսի տեխնոլոգիական համալսարան	13,2 մլրդ.	14,8 մլրդ.
6.	Պենսիլվանիայի համալսարան	10,7 մլրդ.	12,2 մլրդ.
7.	Տեխասի A&M համալսարան	9,9 մլրդ.	11,7 մլրդ.
8.	Միչիգանի համալսարան	9,6 մլրդ.	10,9 մլրդ.
9.	Կոլումբիայի համալսարան	9 մլրդ.	10 մլրդ.
10.	Նոտեր Դամի համալսարան	8,7 մլրդ.	11,8 մլրդ.

Աղյուսակ 2. Կանադայի ամենախոշոր անձեռնմխելի ֆոնդեր ունեցող պետական և ոչ պետական բուհերի ցանկ (2016 թ. և 2017 թ. տվյալներ)

Համալսարանի անունը		Անձեռնմխելի ֆոնդերի ծավալները /ԱՄՆ դոլար/	
		2016 թ. ֆինանսական տարվա դրությամբ	2017 թ. ֆինանսական տարվա դրությամբ
1.	ՄքԳիլի համալսարան	1.386 մլրդ.	1.654 մլրդ.
2.	Քուինի համալսարան	0.930 մլրդ.	1.067 մլրդ.
3.	Ալբերտայի համալսարան	1.149 մլրդ.	1.304 մլրդ.
4.	Բրիտանական Կոլումբիայի համալսարան	1.451 մլրդ.	1.536 մլրդ.
5.	Տորոնտոյի համալսարան	2.097 մլրդ.	2.380 մլրդ.

Ներկայումս նման ֆոնդերում կուտակված է մեծածավալ կապիտալ: Օրինակ՝ Հարվարդի համալսարանի ֆոնդը՝ պատմականորեն առաջինը և ամենախոշորը, ընդգրկում է 13.000 ֆոնդեր, և դրանց ֆինանսական միջոցները 2017 թ. դրությամբ կազմում են 37.1 մլրդ. դոլար՝ նախորդ տարվա ցուցանիշից ԱՄՆ 1.4 մլրդ. դոլարով (3.9%) ավելի (2016 թ. դրությամբ՝ 35.7 մլրդ. ԱՄՆ դոլար) (Rosenberg 2017):

Վերջին տասնամյակներում ԱՄՆ Մենատի ֆինանսական հանձնաժողովի կատարած ուսումնասիրությունները փաստում են, որ ԱՄՆ բուհերն իրենց անձեռնմխելի ֆոնդերից գոյացած եկամուտները հիմնականում օգտագործում են ուսանողներին ֆինանսական աջակցություն ցուցաբերելու, դասավանդման և գիտահետազոտական աշխատանքներին օժանդակելու, կրթաթոշակներ տրամադրելու և հանրային ծառայություններ իրականացնելու նպատակով: Անձեռնմխելի ֆոնդերից գոյացած եկամուտները նախատեսվել են նաև պրոֆեսորադասախոսական կազմի գործունեության, գրադարանային ու հանրային այլ ծառայությունների և բուհերի առավել ընդհանուր բնույթի աշխատանքների իրականացման համար (Broad 2008):

Մեծ Բրիտանիայի բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերը մեծ են, սակայն զիջում են ԱՄՆ-ի համալսարանների անձեռնմխելի ֆոնդերին: 2012 թ. Քեմբրիջի համալսարանի անձեռնմխելի ֆոնդերը կազմել են 2.7 մլրդ ԱՄՆ դոլար, իսկ Օքսֆորդի համալսարանինը՝ 1.5. մլրդ. ԱՄՆ դոլար (Frontier Investment Management LLP Research 2013): Հետևապես համալսարանների անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման ամերիկյան հարուստ փորձը թույլ է տալիս համապարփակ կերպով քննարկել բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման և արդյունավետ կառավարման հնարավորություններն ու հիմնադրությունները՝ դրանք դիտարկելով նաև ՀՀ բուհերի գործունեության համատեքստում:

ԱՊՀ տարածքում ամենախոշոր անձեռնմխելի ֆոնդեր ունեցող ուսումնական հաստատությունների շարքում են Ռուսաստանի Դաշնության մի շարք բուհեր, որոնք ներկայացվում են ստորև (Российская экономическая школа 2016).

Աղյուսակ 3. Ռուսաստանի ամենախոշոր անձեռնմխելի ֆոնդեր ունեցող բուհերի ցանկ (2016 թ. դեկտեմբերի տվյալներով)

N	Համալսարանի անունը	Անձեռնմխելի ֆոնդի ծավալը /ռուբլի/
1.	Սկոլկովոյի գիտության և տեխնոլոգիայի համալսարան	4032 մլն.
2.	Մոսկվայի միջազգային հարաբերությունների պետական ինստիտուտ	1410 մլն.
3.	Սանկ Պետերբուրգում եվրոպական համալսարան	1254 մլն.
4.	Սանկ Պետերբուրգի պետական համալսարան	1004 մլն.
5.	Ռուսաստանի ժողովրդական տնտեսության և ՌԴ նախագահին կից հանրային կառավարման ակադեմիա	553 մլն.
6.	Կ. Մ. Ամոսովայի անվան հյուսիսարևելյան ֆեդերալ համալսարան	400 մլն.
7.	Տնտեսագիտության բարձրագույն դպրոց - ազգային հետազոտական համալսարան	385 մլն.
8.	Ռուսական տնտեսագիտական դպրոց	320 մլն.
9.	Հեռավորարևելյան ֆեդերալ համալսարան	300 մլն.
10.	ՌԴ կառավարության ներքո գտնվող ֆինանսական համալսարան	268 մլն.

Չարգացած երկրների (ԱՄՆ, Կանադա, Միացյալ Թագավորություն և այլն) փորձը փաստում է, որ բուհերի կողմից առաջարկվող ներկայիս բարձրորակ գիտակրթական ծառայություններն ու ձեռքբերումները

բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի արդյունավետ գործառման և ծախսերի հավասարակշռման քաղաքականության կիրառման արդյունք են: Մա ենթադրում է, որ նվիրաբերված ֆինանսական միջոցների օգտագործման ժամանակ պետք է առաջնորդվել ծախսերի և եկամուտների ու ներդրումների հավասարակշռման սկզբունքով: Նույն մոտեցումը կարելի է կիրառել բուհերի հետագա գործունեության արդյունավետության բարձրացման և հնարավոր նոր շահակիցների կարիքների ու պահանջների բավարարման նկատառումով:

Վերոնշյալ երկրների բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման փորձի ուսումնասիրման արդյունքները ցույց են տալիս, որ անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման բաղադրիչներից են նաև այդ ֆոնդերի տվյալների բազաների ստեղծումը, բուհերի կողմից տրամադրվող և հրապարակվող վիճակագրական տվյալների և գործունեության հիմնական ցուցանիշների հավաքագրումն ու վերլուծությունը, շարունակական թարմացումն ու համակարգային օգտագործումը: Այդ տվյալների բազաների ստեղծումը և շարունակական թարմացումը միտված են անձեռնմխելի ֆոնդերի վերաբերյալ տվյալների ժամանակային շարքերի միասնական ներկայացմանը, ինչպես նաև այդ ֆոնդերի նկատմամբ հանրային վերահսկողության արդյունավետության բարձրացմանը և նվիրատուների/նվիրաբերողների վստահության ամրապնդմանը: Այս գործընթացների ապահովումը նպատակաուղղված է բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի տվյալների և ըստ ճյուղերի դասակարգված տեղեկատվության ներկայացմանը՝ միտված գործունեության արդյունավետության, ֆինանսական կայունության և ծառայությունների որակի բարձրացմանը: Օրինակ՝ ԱՄՆ-ում 1990 թ. հիմնվել է ուսումնական հաստատությունների անձեռնմխելի ֆոնդերի տվյալների բազան և մինչ օրս կառավարվում է Քոլեջների և համալսարանների ֆինանսական պատասխանատուների ազգային ասոցիացիայի (NACUBO)⁴ կողմից, որը նշված ժամանակահատվածում ամեն տարի համալրում է տվյալների

⁴ NACUBO (National Association of College and University Business Officers)-ն ԱՄՆ քոլեջների և համալսարանների ֆինանսական պատասխանատուների կողմից ստեղծված ազգային ասոցիացիա է, որին անդամակցում են 1900-ից ավել քոլեջներ և համալսարաններ: Այս կառույցի առաքելությունը բուհերի ֆինանսական կայունության, կրթության ոլորտի զարգացման և գործունեության արդյունավետության բարձրացման խթանումն է: NACUBO-ն զբաղվում է անձեռնմխելի ֆոնդերի ուսումնասիրություններով (NACUBO Endowment Study), որոնց շրջանակը համապարփակ տվյալներ է ընդգրկում և բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի, ակտիվների բաշխման, վերադարձելիության ցուցանիշների և առհասարակ անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման արդյունավետության ցուցանիշների վերաբերյալ տեղեկատվություն է ապահովում:

բազան և համակարգային վերլուծություններ է կատարում: 2008 թ. NACUBO-ի կատարած վերլուծության համաձայն՝ ԱՄՆ բուհերի ու քոլեջների 78.4%-ի և ոչ պետական ուսումնական հաստատությունների 54.6%-ի անձեռնմխելի ֆոնդերը սահմանափակվել են հատուկ նպատակների համար (McElhaney 2010):

Անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման համակցված գործընթացների արդյունավետ ապահովման արդյունքում նվիրատուների/նվիրաբերողների կողմից ներդրումների ծավալը կարող է մեծանալ: Ֆիզիկական կամ իրավաբանական անձանց՝ ուսումնական հաստատությունների անձեռնմխելի ֆոնդերում ներդրումներ կատարելու շահագրգռվածությունը հիմնականում պայմանավորված է հետևյալ գործոններով՝

1. կատարված ներդրումների ծավալին համապատասխան ՀՀ կառավարության կողմից սահմանված հարկային արտոնությունների ձեռքբերում,
2. հասարակական պատասխանատվություն կրող կազմակերպության համբավի և/կամ ուսումնական հաստատության հովանավորի պատվավոր կարգավիճակի ձեռքբերման հնարավորություն,
3. ուսումնական հաստատության որոշումների կայացման և գործունեության բարելավման գործընթացներին մասնակցության հնարավորություն,
4. անվանական կրթաթոշակների և բարեգործական ծրագրերի ստեղծման հնարավորություն՝ միտված ուսանողների ուսումնառության և ուսումնական հաստատության գործունեության խրախուսմանը:

Մի շարք պետություններ հատուկ հարկային արտոնությունների սահմանման միջոցով խրախուսում են անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծումը և զարգացումը: Անձեռնմխելի ֆոնդերը չհարկվող օժանդակ ֆինանսական միավորներ են, որոնց միջոցով բուհերը կարողանում են խթանել իրենց ռազմավարությունների իրականացումն ու գերակա ուղղությունների զարգացումը, ինչպես նաև ապահովել ֆինանսական կայունությունը: Օրինակ՝ ԱՄՆ-ում և Միացյալ Թագավորությունում բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերում ներդրված միջոցներից գոյացած եկամուտը նվիրատվություն է համարվում, հետևապես այդ ֆոնդերը չեն հարկվում: Կիրառվում են նաև հարկային արտոնություններ նվիրատուների և նվիրաբերողների համար, այսինքն՝ նրանց կողմից անձեռնմխելի ֆոնդերում ներդրված ֆինանսական միջոցներն ամբողջությամբ կամ դրանց մի մասը մարվում են հարկվող գումարից (Котрикова и Борисова 2012): Միացյալ Թագավորությունում բուհերն իրենց եկամուտը ստանում են ինչպես ուսման վարձավճարներից, հետազոտական դրամաշնորհային

ծրագրերից, կացության ու սննդի ապահովման ծառայություններից, վերապատրաստումներից և լրացուցիչ նմանատիպ այլ ծառայություններից, այնպես էլ անձեռնմխելի ֆոնդերից ու նվիրատվություններից գոյացած ֆինանսական միջոցներից: Ի տարբերություն հիմնադրամների՝ հանրային բուհերը պետական զգալի աջակցություն են ստանում: Այսինքն՝ ուսումնական հաստատություններն ունեն եկամտի մի շարք աղբյուրներ, իսկ հիմնադրամները, որպես կանոն, իրենց եկամտի գերակշիռ մասը ստանում են անձեռնմխելի ֆոնդերից ստացված ֆինանսական միջոցների շնորհիվ (Acharya & Dimson 2011, 2): Ընդհանուր առմամբ, անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման և համալրման նպատակով բուհի կամ նվիրատուների կողմից կատարվող հատկացումները հարկերի հաշվարկման ժամանակ կարող են դիտվել որպես համախառն եկամտից նվազեցումներ:

Վերջին երկու տասնամյակում տնտեսական ճգնաժամները և դրանցով պայմանավորված մի շարք սոցիալ-տնտեսական փոփոխությունները, ներառյալ ուսանողների վճարունակության և բուհերում ուսման վարձավճարների շեմերի անհամապատասխանությունը, բուհերին տրվող պետական ֆինանսավորման սղությունը և նման մի շարք այլ գործոններ բացասաբար են ազդում բուհերի գործունեության արդյունավետության և մրցունակության, կրթության որակի և կրթության համակարգի զարգացման վրա: Այս խնդիրների լուծման համատեքստում անձեռնմխելի ֆոնդերը բուհերի համար կայուն և հաստատուն ֆինանսական աղբյուր են, ընդլայնում են բուհերի ֆինանսական ինքնավարությունը, բարձրացնում են բարձրագույն կրթության մատչելիությունն ու հասանելիությունը սոցիալական տարբեր խմբերի համար, ինչպես նաև խթանում են գործունեության ընդհանուր կամ որոշակի ոլորտների բարելավումը: Հաշվի առնելով կրթության պետական ֆինանսավորման նվազման ցուցանիշները և համընդհանուր ֆինանսական բացասական գործոնները՝ բուհերն անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծմամբ և այդ միջոցներից ստացվող եկամուտների օգտագործման միջոցով որոշակիորեն կարող են կայունացնել իրենց ֆինանսական դրությունը և կառավարելի դարձնել առկա ու կանխատեսվող ռիսկերի բացասական ազդեցությունը:

Միջազգային լավագույն փորձի ուսումնասիրումը փաստում է, որ անձեռնմխելի ֆոնդերի արդյունավետ կառավարման միջոցով բուհերը կարողացել են զգալիորեն բարելավել գործունեության մի շարք առանցքային ոլորտներ, որոնք ֆինանսական սուղ միջոցների (ներառյալ կրթության պետական ֆինանսավորման), ռազմավարական և ֆինանսական կառավարման ոչ արդյունավետ համակարգերի գործառման պատճառով խոչընդոտել են բուհերի մրցունակության

ապահովումն ու կրթական ծառայությունների որակի շարունակական բարելավումը: Այսպիսով, անձեռնմխելի ֆոնդերը բուհերի արդյունավետ կառավարման, ներառյալ ֆինանսական կայունության ապահովման խնդրում առանցքային դեր ու նշանակություն ունեն: Անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման և կառավարման միջոցով բուհերը կարող են լուծել գիտության և կրթության ոլորտներում առկա մի շարք առանցքային խնդիրներ՝ խթանելով նաև ազգային սոցիալ-տնտեսական խնդիրների թիրախային լուծմանը, տնտեսական աճին և ազգային տնտեսության մրցունակության բարձրացմանը:

Բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման և գործառնման արդյունավետ քաղաքականության ու կառուցակարգերի մշակման և իրականացման համար առաջարկվում է՝

- բարձրացնել բուհերի ֆինանսական կառավարման կառուցակարգերի և գործիքների կիրառման արդյունավետությունը՝ կատարելագործելով բուհերի ծախսերի և եկամուտների շարունակական վերլուծության գործընթացները,
- ամրապնդել բուհերի ֆինանսական կայունությունը՝ խթանելով կրթության ոլորտի զարգացման ու գործունեության արդյունավետության բարձրացումը և հավասարակշռելով բուհերի եկամուտները և հատկացվող պետական ֆինանսավորման ծավալները,
- մշակել և գործառնել բուհերի ֆինանսավորման նոր մոդելներ և ձևեր՝ անցում կատարելով բուհերի կատարողականի վրա հիմնված ֆինանսավորման մոդելին,
- խթանել համագործակցությունը բուհերի և գործարար ու սոցիալական գործընկերների, ներառյալ մասնավոր կազմակերպությունների, գործատուների, ներդրողների և շրջանավարտների հետ՝ միտված նրանց նվիրատվությունների, նվիրաբերությունների և ներդրումների ակտիվացմանն ու ավելացմանը,
- իրականացնել մասնագիտական կրթաթոշակային և ֆինանսական աջակցության ծրագրեր (ներառյալ անվանական կրթաթոշակների սահմանում),
- սոցիալապես անապահով ու խոցելի խմբերի ուսանողների համար նպաստների հատկացման ծրագրեր՝ նրանց համար բարձրագույն կրթությունը մատչելի դարձնելու միջոցով,
- ստեղծել ազգային մակարդակում տեղեկատվավերլուծական կառույց, որի գործառնության շրջանակը ներառում է մասնագիտական կրթության ոլորտի ֆինանսավորման, ներառյալ բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերին առնչվող հիմնախնդիրների

ուսումնասիրումը և վերլուծությունը՝ տրամադրելով համապարփակ տեղեկություն բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի, ակտիվների բաշխման և առհասարակ անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման արդյունավետության ցուցանիշների վերաբերյալ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Խաչատրյան Ռ., Անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման նախադրյալները ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման համատեքստում, *Հանրային կառավարում*, 5/2018, 87-94:
2. Հայաստանի Հանրապետության քաղաքացիական օրենսգիրք (ընդունման ամսաթիվ՝ 05.05.1998)
3. Սուվարյան Յու. և Չոբանյան Մ, Պետական և մունիցիպալ կառավարում: Ուսումնական ձեռնարկ, Երևան, Լիմուշ, 2017:
4. Acharya, Sh. & Dimson, E. 2011. *Endowment Asset and Management. Investment Strategies in Oxford and Cambridge*. UK: Oxford University Press.
5. American Council on Education 2014. *Understanding College and University Endowments. Brief Answers to Questions Frequently Asked by Students, Faculty, Alumni, Journalists, Public Officials, and Others Interested in the Financial Circumstances of American Colleges and Universities*. One Dupont Circle Washington. NW.
6. Beck, T., Demircuc-Kunt, A. & Levine, R. 2003. Law, Endowment and Finance. *Journal of Financial Economics* 70, 137-181.
7. Broad, M. C. 2008. Endowments are Both Vital and Misunderstood. *The Chronicle of Higher Education*, Commentary.
8. Burlingame, D. 2004. *Philanthropy in America: A Comprehensive Historical Encyclopedia*: Volume 1. Santa Barbara: ABC-CLIO.
9. Cejnek, G., Franz, R., & Stoughton, N. M. 2017. *An Integrated Model of University Endowments*, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2348048 (02.05.2018).
10. Dimmock, S. G. 2012. Background Risk and University Endowment Funds. *Review of Economics And Statistics* 94.3, 789-799.
11. Dyachkova E. 2015. Managing Endowment Fund Income in Universities. *Voprosy obrazovaniya/ Educational Studies*. Moscow, N 1, 225-244.
12. Ehrenberg, R. G. 2002. *Tuition Rising: Why College Costs so Much*. Cambridge, MA: *Harvard University Press*.
13. Frontier Investment Management 2016, *Investing Like the Harvard and Yale Endowment Funds*. Frontier Investment Management (Report 2016); http://wealthics.com/wp-content/uploads/2017/04/Frontier_Investing-Like-

- the-Harvard-and-Yale-Endowment-Funds_-June-2016-Final.pdf (20.08.2018).
14. Frontier Investment Management LLP Research 2013. *Investing Like the Harvard and Yale Endowment Funds*. Frontier Investment Management (Report 2013); https://www.cibcwg.com/c/document_library/get_file?uuid=5c2839c0-b426-452f-9ba1fd89916ecbe6&groupId=247989.
 15. Hansmann, H. 1990. Why Do Universities Have Endowments? *Journal of Legal Studies*, 19(1), 3-42.
 16. Kochard, L. E., & Rittereiser, C. M. 2008. *Foundation and Endowment Investing: Philosophies and Strategies of Top Investors and Institutions*. Somerset NJ: John Wiley & Sons.
 17. Lerner, J., Schoar, A., & Wang, J. 2008. *Secrets of the Academy: The Drivers of University Endowment Success*; <https://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/09-024.pdf> (28.01.2018).
 18. McElhaney R. L. S. 2010. *The Effects of Higher Education Endowment Management Practices on Endowment Performance*. Dissertations. 437. Fall -12, The University of Southern Mississippi, The Aquila Digital Community.
 19. Newman, D. S. 2005. *Nonprofit Essentials: Endowment Building*. Somerset NJ: John Wiley & Sons.
 20. OECD 2017. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en> (13.10.2018).
 21. Rosenberg J. S. 2017. Harvard Endowment Increases Modestly to \$37.1 Billion During Early Stages of Overhaul, *Harvard Magazine*. <https://harvardmagazine.com/2017/09/harvard-endowment-37-1-billion-on-8-1-percent-return> (03.04.2018).
 22. Rosen, S., & Sappington, J. W. 2015. *What Do University Endowment Managers Worry About? An Analysis of Alternative Asset Investments and Background Income*. Griswold Center for Economic Policy Studies Working Paper N 244, June 2015.
 23. Swensen, D. F. 2009. *Pioneering Portfolio Management: An Unconventional Approach to Institutional Investment*. New York: NY Print.
 24. US and World News Report 2017; <https://www.usnews.com/education/best-colleges/the-short-list-college/articles/2017-09-28/10-universities-with-the-biggest-endowments> (11.05.2018).
 25. US Department of Education, National Center for Education Statistics 2016, *Digest of Education Statistics 2015*; <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016014.pdf> (20.05.2018).

26. Vossenstyn, H. 2004. Fiscal Stress: Worldwide Trends in Higher Education Finance. *NASFAA Journal of Student Financial Aid*. 34(1), 39-55.
27. Балацкий, Е. В. 2017. *Университетские эндаументы и конкурентоспособность российских вузов*. Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российский научно-исследовательский институт экономики, политики и права в научно-технической сфере» (РИЭПП). БУКИ ВЕДИ, Москва.
28. Котрикова, Т. Ю. и Борисова, И. И. 2012. *Создание и функционирование эндаумент-фонда учреждения высшего профессионального образования*. Методические рекомендации. Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет.
29. Российская экономическая школа, декабрь 2016, <https://giving.nes.ru/ranking-2017>, <https://endowment.hse.ru/data/2016/12/27/1114773838/pdf>.

ХАЧАТРЯН РОБЕРТ - ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ УПРАВЛЕНИЯ ЭНДАУМЕНТ-ФОНДАМИ В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ВУЗАМИ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

Эндаумент-фонды как основной компонент стратегического развития вузов Республики Армения (РА) могут значительно способствовать улучшению финансовой политики и перспективному развитию вузов.

Практика создания и управления эндаумент-фондами вузов РА еще не так широко распространена, однако стратегические цели в сфере интернационализации вузов РА и современные тенденции улучшения качества образования уже указывают на необходимость трансформации традиционных стратегических систем управления вузами. В данной статье рассматриваются основные проблемы и международный опыт управления эндаумент-фондами в вузах. Представлены предпосылки внедрения и управления эндаумент-фондами высших учебных заведений РА.

KNACHATRYAN ROBERT - MAIN PROBLEMS OF ENDOWMENT FUNDS MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF STRATEGIC MANAGEMENT IMPROVEMENT AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF ARMENIA

Endowment funds are one of the main components of strategic development of higher education institutions of the Republic of Armenia (RA HEIs). As such, endowment funds may significantly foster the development of financial management system of HEIs and enhance their overall performance.

The establishment and management of endowment funds have not been widely practiced across RA HEIs. However, strategic goals set in the sphere internationalization of HEI's as well as current tendencies of education quality enhancement point out the necessity to reform the traditional strategic management systems of HEIs. Accordingly, the current article touches upon the main problems of endowment funds management at HEIs as well as international practice of endowment funds management. The article also discusses the prerequisites for the investment and management of endowment funds at RA HEIs.

ՀՏԴ 338:378(479.25)

**ՁԵՌՆԱՐԿԱՏԻՐԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ
ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼ**

**ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՌՈՒԲԵՐՏ, ՇԱՀԻՆՅԱՆ ԱՆԻ,
ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՍԱՄՎԵԼ**

Հանձնված է՝ 15.11.2018թ.
Ընդունված է՝ 30.11.2018թ.

Сдана: 15.11.2018
Утверждена: 30.11.2018
Submitted on: 15.11.2018
Approved on: 30.11.2018

Հիմնարարներ՝ ձեռնարկատիրական գործունեություն, ակադեմիական ձեռնարկատիրություն, ձեռնարկատիրական համալսարան, ձեռնարկատիրական մշակույթ, բարձրագույն ուսումնական հաստատություն, ռազմավարական կառավարում, ֆինանսական կառավարում, գիտելիքահենք տնտեսություն, մրցունակություն, մրցակցություն:

ՀՀ կրթության համակարգի զարգացումներն ու բարեփոխումները վերջին երկու տասնամյակում միտված են ընդհանուր և մասնագիտական կրթության կառուցվածքային ու բովանդակային հիմնարար փոփոխություններին: Այդ զարգացումների և բարեփոխումների համատեքստում հատկապես առաջնային նշանակություն ունեն բուհերի ինքնավարության ու ինստիտուցիոնալ կառավարման արդյունավետության ապահովումը, որակյալ կադրերի պատրաստման և մասնագիտական զարգացման կառուցակարգերի արդյունավետության բարձրացումը, կրթության ֆինանսավորման աղբյուրների բազմազանացումը, կրթության որակի շարունակական բարելավումը, ինչպես նաև միջազգային կրթական տարածքներում և շուկաներում ՀՀ բուհերի դերակատարության բարձրացմանն ուղղված համակարգային ու ինստիտուցիոնալ գործընթացները:

ՀՀ-ում գիտելիքահենք տնտեսությունն ու զարգացող շուկայական հարաբերություններն արձագանքում են համաշխարհային զարգացման միտումներին և երկրի ռազմավարական երկարաժամկետ զարգացման հեռանկարներին, որոնց իրականացման գործընթացներում առանցքային դերակատարություն ունեն նաև բուհերը: Կրթության համակարգի բարեփոխման և զարգացման ներքին օրինաչափությունները, ինտեգրումը

միջազգային կրթական տարածքներին ու կառույցներին թելադրում են բարձրագույն մասնագիտական կրթության համակարգված նպատակային բարեփոխումներ (Խաչատրյան 2012, 51):

Կրթության և գիտության համակարգերը նույնպես համապատասխանաբար արձագանքում են սոցիալ-տնտեսական զարգացման միտումներին: Մասնավորապես բարձրագույն կրթության ոլորտում ընթացիկ ու երկարաժամկետ բարեփոխումները զգալի կերպով ազդում են տնտեսության և գիտության ոլորտների համաչափ զարգացման վրա: Գիտական ներուժի թիրախային օգտագործման և տնտեսության ոլորտում ստեղծված արտադրանքի ներդրման օրինակ է գիտական արդյունքների առևտրայնացումը, որի արդյունքում կարող են մեծանալ բուհերի ինքնաֆինանսավորման և ֆինանսական ինքնավարության հնարավորությունները: Այս համատեքստում բուհերի ձեռնարկատիրական գործունեությունը նրանց ռազմավարական կառավարման և մրցունակության առանցքային խթաններից է, քանի որ այդ գործունեությունը հանդես է գալիս որպես մարդկային ներուժը գիտաարտադրական ռեսուրսի փոխակերպող և կրթության, գիտության ու տնտեսության կապն ամրապնդող մեխանիզմ:

Հաշվի առնելով կրթության ու գիտության համակարգերի և տնտեսության զարգացման փոխկապակցված միտումները՝ պետք է նշել, որ ձեռնարկատիրական գործունեությունը կարող է ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման արդյունավետությունն ապահովող առանցքային գործոններից լինել: **Ուստի, այս հոդվածում քննարկվում են ձեռնարկատիրական գործունեության առանձնահատկություններն ու կարևորությունը ՀՀ պետական բուհերի ռազմավարական արդյունավետ կառավարման համատեքստում:** Ներկայացված հիմնադրույթների ուսումնասիրության հիման վրա հոդվածում առաջարկվում են նաև ՀՀ պետական բուհերի ձեռնարկատիրական գործունեության հիմնական տեսակները:

Ժամանակակից մասնագիտական գրականության մեջ առանձնացվում են ձեռնարկատիրության մի շարք տարբեր բնորոշումներ և սահմանումներ, որոնք ոչ այնքան հակասում են միմյանց, որքան շեշտադրում են դրանց համընդհանրությունները՝ երբեմն չարտացոլելով ձեռնարկատիրության իմաստային առանցքային բնութագրիչները (Сальникова 2017, 36): Տնտեսագիտության մեջ ձեռնարկատիրությունը բնութագրվում է որպես կազմակերպության անկախ գործունեություն, որն իրականացվում է տնտեսական գործունեության ռիսկով, գույքի և/կամ ոչ նյութական ակտիվների օգտագործմամբ, ապրանքների վաճառքով և ծառայությունների մատուցմամբ, որի նպատակն է շահույթի ստացումը (Майсаков 2002, Набиуллин 2013): Ընդհանուր սահմանմամբ՝

ձեռնարկատիրությունը գիտելիքահենք տնտեսության ապահովման հիմնական մեխանիզմներից է, որի միջոցով ստեղծվում, կիրառվում և տարածվում են մասնագիտական ու գիտական գիտելիքները: Տնտեսագետներն առաջարկում են գիտելիքահենք տնտեսության բազմաթիվ բնութագրիչներ, որոնցից են նոր կամ նորագույն, ժամանակակից, գիտելիքային, տեղեկատվական, թվային տնտեսությունը, սակայն դրանց հիմքում ընդհանուր առմամբ գիտելիքն է՝ որպես կրթության, գիտության և տնտեսության առաջընթացի շարժիչ ուժ: Տնտեսական արդյունավետության բարձր ցուցանիշներն ապահովող հիմնական գործոններն են նորարարությունները, տեղեկատվական և բարձր տեխնոլոգիաները, ստեղծագործական աշխատանքի արդյունքները (Abramovitz & David 2001):

Համաձայն Եվրոպական Միության լիսաբոնյան ռազմավարության՝ ձեռնարկատիրությունը և նորարարությունը խթանում են տնտեսական շարժընթացը՝ աշխատատեղերի քանակի մեծացման և աշխատանքի որակի բարձրացման միջոցով (Kailer 2009): Ձեռնարկատիրական գործունեությամբ կարող են զբաղվել ինչպես ֆիզիկական, այնպես էլ իրավաբանական անձինք: Որոշ դեպքերում ձեռնարկատիրական գործունեությունն իրականացվում է լիարժեք կերպով, իսկ որոշ դեպքերում այն հատվածային բնույթ ունի, այսինքն՝ դրա մի մասը կարող է իրականացվել կազմակերպության կողմից ընտրված խմբի կամ խմբերի կողմից՝ համապատասխանորեն սահմանված գործառույթների և նպատակների շրջանակներում (Сальникова 2017, 42):

Ձեռնարկատիրությունը կազմակերպության կանոնադրական գործունեության հատուկ տեսակ է, որի նպատակն է ստեղծել և շուկա արտահանել նոր արտադրանք, մատուցել նոր ծառայություններ կամ ներդնել կառավարման նոր համակարգեր: Այս նպատակն իրականացնելու համար ձեռնարկատերերը սեփական նախաձեռնությամբ ու ռեսուրսներով ներդրումներ են կատարում որևէ օգտակար արտադրանք ստեղծելու և եկամուտ ստանալու համար, և իրենք են կրում ռիսկերի հետ կապված պատասխանատվությունը: Ձեռնարկատիրական գործունեությամբ զբաղվող անձինք իրենց գործունեության արդյունավետությունն ապահովելու համար ինքնուրույն և անկախ են գործում, բաց են նորարարական մոտեցումներին, բարձր կատարողական և ռիսկերին համարժեք արձագանքելու կարողություն ունեն:

Առավել լայն իմաստով ձեռնարկատիրությունը՝ որպես փոխշահավետ նախաձեռնողական գործունեություն, ուղղված է արտադրական ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործմանն ու դրանց միջոցով եկամուտների ձեռքբերմանը: Ներկայիս սոցիալ-տնտեսական զարգացման պայմաններում ձեռնարկատիրական գործունեություն

ծավալող բուհերը մրցակցային դաշտում իրենց տեղն ամրապնդելու և ոլորտային բարեփոխումներին իրենց հետևողական ու անմիջական մասնակցությունն ապահովելու համար պետք է որդեգրեն այնպիսի քաղաքականություն, որը կարտացոլի ձեռնարկատիրության ոլորտին բնորոշ առանցքային բաղադրիչները՝ նորարարություն, ճկունություն, նախաձեռնողականություն, ռիսկերին դիմակայելու և հաղթահարելու ներունակություն, ի թիվս այլոց:

Տնտեսական զարգացման ներկայիս փուլում բուհերի դերակատարությունը մեծացել է՝ ընդլայնելով ուսանողակենտրոն դասավանդման և արդյունքահենք հետազոտությունների իրականացման շրջանակը: Բուհերից ակնկալվում է, որ իրենց գիտահետազոտական գործունեության արդյունքում ստեղծված արտադրանքն ու գիտելիքը ծառայեցնեն հանրային շահերի և մասնավոր ոլորտների կարիքների բավարարմանը: Ռազմավարական տեսանկյունից բուհերը ներկայումս ձգտում են ստեղծել հանրագուտ արժեք ներկայացնող արտադրանք՝ սոցիալական գործընկերների, տեղեկատվական ու ձեռնարկատիրական ընկերությունների և բիզնես ոլորտի այլ կազմակերպությունների հետ համագործակցելու, ձեռնարկատիրական գործունեություն ծավալելու ու նոր կառուցվածքային միավորներ ստեղծելու նպատակով:

Բարձրագույն կրթության ոլորտում ձեռնարկատիրական գործունեության իրականացումը վաղուց արդեն գիտակցված հրամայական է դարձել նաև ՀՀ-ում: Թեև ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտում ձեռնարկատիրական գործունեության արդյունքները դեռևս շոշափելի չեն, այնուամենայնիվ, ներկայումս որոշ քայլեր են ձեռնարկվում պետական և ինստիտուցիոնալ մակարդակներում: Բարձրագույն կրթության պետական քաղաքականությունը ներառում է նաև ՀՀ պետական բուհերի կազմակերպատիրական ձևերի փոփոխություններ, որոնց արդյունքում բուհերը պետական ոչ առևտրային կազմակերպություններից (ՊՈԱԿ-ներից) վերափոխվել են հիմնադրամների:

Հիմնադրամի կարգավիճակ ունեցող ՀՀ պետական բուհերը եկամուտների բազմազանեցման (ներառյալ արտաբյուջետային միջոցների ձեռքբերման) առավել մեծ հնարավորություններ են ձեռք բերում և կարող են ձեռնարկատիրական գործունեությունն ավելի թիրախային ու բազմազան դարձնել՝ խթանելով ռազմավարական և ֆինանսական կառավարման արդյունավետությունը: Հաշվի առնելով տնտեսական, սոցիալ-մշակութային և գիտակրթական բարեփոխումներում իրենց դերակատարությունը՝ ՀՀ բուհերը կարող են ձեռնարկատիրական գործունեությունից գոյացած ֆինանսական միջոցները ոչ միայն նպատակաուղղել իրենց առանցքային ոլորտների զարգացմանը, այլև

մարդկային ռեսուրսների ուսումնամեթոդական և գիտահետազոտական գործունեության արդյունքում ստեղծված արդյունքները ներդնել գիտելիքահենք տնտեսության մեջ:

ՀՀ-ում ձեռնարկատիրական գործունեության իրականացումը ենթադրում է բուհերի գործառության շրջանակի ընդլայնում, որը նպատակաուղղված է բուհերի ֆինանսական ներհոսքերի ավելացմանը և ընդհանուր առմամբ բուհերի կանոնադրական գործունեության առավելագույն արդյունավետության ապահովմանը: Մասնավորապես՝ ձեռնարկատիրական գործունեություն իրականացնող ՀՀ պետական բուհերի գործառության շրջանակները կարող են ներառել նախաձեռնողական, նորարարական, ռիսկային, սահմանված նպատակների իրագործման ու խնդիրների լուծմանն ուղղված թիրախային գործողություններ:

ՀՀ բուհերի ձեռնարկատիրական գործունեությունը կարող է լուծումներ առաջադրել բուհերի ռազմավարական և ֆինանսական կառավարման մի շարք առանցքային խնդիրներին՝ նվազեցնելով բարձրագույն կրթության պետական ֆինանսավորման ներկայիս ցածր ցուցանիշներով պայմանավորված ռիսկային գործունեությունը: Բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման և տնտեսության միջև կապի ամրապնդման կարիքը ձևավորել է նոր մոտեցումներ, որոնցից են ակադեմիական ձեռնարկատիրությունը և կրթության ոլորտում ձեռնարկատիրական գործունեությունը: Ձեռնարկատիրական գործունեությունը պայմանավորված է արտաքին և ներքին միջավայրերի գործոնների ազդեցությամբ:

Դեռևս 1990-ականներին զարգացած երկրներում բարձրագույն կրթության կառավարիչների և կազմակերպիչների համար ակնհայտ էր, որ շուկայական պայմաններում պետական ֆինանսավորումը միտված չէ բավարարելու և չպետք է բավարարի բարձրագույն կրթության բոլոր պահանջները: Բացի այդ, բարձրագույն կրթության ծառայությունների աճող պահանջարկը գերազանցում է բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման համար պետություններում նախատեսված միջոցները (Vossenstyn 2004): Ըստ ոլորտի մասնագետների ու փորձագետների՝ վերջին երկու տասնամյակում բուհերի ինչպես դասավանդման, այնպես էլ գիտահետազոտական աշխատանքների որակի էական անկում է արձանագրվում, որի հիմնական պատճառներից են պետական ֆինանսավորման նվազումը և կրթական բարեփոխումների հատվածական իրականացումը: Բացի այդ, չնայած բուհերի ինքնավարության մեծացմանը՝ բուհերի ռազմավարական, ֆինանսական ու գիտակրթական կառավարման համակարգերը դեռևս թույլ են զարգացած:

ՀՀ բուհերի առջև ծառայած են համակարգային բազմաշերտ խնդիրներ, որոնցից թերևս ամենաառանցքայիններն են ոչ բավարար պետական ֆինանսավորումն ու ռեսուրսների ոչ նպատակային ֆինանսական կառավարումը: Բարձրագույն կրթությանը հատկացվող պետական ֆինանսավորման աճի բացակայության պայմաններում ուսման վարձավճարի ձևով մասնավոր ֆինանսավորումը դարձել է ոլորտի ընդլայնման ֆինանսավորման հիմնական աղբյուր (ՀՀ բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման 2011 թ. ռազմավարություն): Վճարովի հիմունքներով տրամադրվող կրթական ծառայությունները լիարժեք չեն ապահովում ֆինանսական ներհոսքեր, և բուհերը հարկադրված են հայթայթելու արտաբյուջետային աղբյուրներ: Բարձրագույն կրթության համակարգը ֆինանսավորման երեք հիմնական աղբյուր ունի՝

1. պետություն (հարկատուներ)՝ տրամադրված հատկացումների և նպատակային ֆինանսավորման միջոցով,
2. ուսանողներ՝ ուսման վարձավճարների միջոցով,
3. այլ թիրախային դերակատարներ՝ դրամաշնորհների, տարբեր ծրագրերի և եկամուտ գոյացնող օժանդակ աշխատանքների միջոցով:

Կրթական ծառայությունների պահանջարկը որոշվում է աշխատաշուկայի առկա միտումներով, սակայն մասնագետների պատրաստման երկարատև շրջափուլը (միջինը՝ 4-6 տարի տևողությամբ) խախտում է հավասարակշռությունը մասնագիտությունների առաջարկի և զբաղվածության իրական հնարավորությունների միջև: Բացի այդ, մրցունակությունն ու տվյալ ոլորտում պետական կարգավորումները սահմանափակում են անզամ առաջատար բուհերի ինքնաֆինանսավորման հնարավորությունները (Титов и Ендовицкий 2007): Նշյալ խնդիրները լուծելու հրամայականն աստիճանաբար ձևավորեց կրթության ոլորտում ձեռնարկատիրական գործունեության անհրաժեշտությունը:

Բուհերի ձեռնարկատիրական գործունեությունը սովորաբար ներառում է *ձեռնարկատիրական կրթությունը*, որը ենթադրում է նաև սկսնակ կազմակերպությունների համար վերապատրաստումների կազմակերպումը՝ միտված փոքր և միջին ձեռնարկատիրության (ՓՄՁ) ոլորտի զարգացմանը (Katz 2003, Brennan et. al. 2007, Carlsson et. al. 2009): *Ակադեմիական ձեռնարկատիրությունը* կամ *ձեռնարկատիրական կրթությունը* համեմատաբար նոր հասկացություն է բուհերի կառավարման ոլորտում: *Ակադեմիական ձեռնարկատիրությունը* բնութագրվում է որպես գործընթաց, որի իրականացման շրջանակում անհատը կամ խմբերն իրենց գործունեությունը փոխկապակցում են համալսարանի կամ գիտահետազոտական կենտրոնի գործունեության

հետ՝ հետազոտական աշխատանքի արդյունքում ձեռք բերված գիտելիքը ներդնելով գործարար ձեռնարկատիրության ոլորտում (Miranda *et. al.* 2017, 113-122): *Ակադեմիական ձեռնարկատիրությունը* ենթադրում է կրթության և գիտության արդյունքների վրա հիմնված ձեռնարկատիրական գործունեության բոլոր տեսակները, որոնք ստեղծվում և իրականացվում են ակադեմիական հանրային առանցքային դերակատարների (դասավանդողներ, ուսանողներ, հետազոտողներ և այլն) կողմից, հետևապես *ակադեմիական ձեռնարկատիրությունը* չի սահմանափակվում միայն համալսարանում ստեղծված տեխնոլոգիաների կիրառման միջոցով իրականացվող ձեռնարկատիրական գործունեությամբ (Osiri *et. al.* 2014, 39-61), այսինքն՝ այն ներառում է ձեռնարկատիրական գործունեության այն բոլոր ուղղությունները, որոնք շահույթ են ապահովում (Bak 2016, 45):

Բուհերում ձեռնարկատիրական գործունեության իրականացման և զարգացման վրա ազդող հիմնական գործոնները հետևյալն են (Jakubiec *et. al.* 2013).

- բուհի ձեռնարկատիրական գործունեության մեջ իր առանցքային շահակիցների ներգրավումը խթանող քաղաքականություն, ռազմավարություն և համապատասխան մարտավարություններ ու գործողություններ,
- արդյունավետ գործող ենթակառուցվածքներ (օրինակ՝ կարիերայի կենտրոն, ակադեմիական ինկուբատոր, տեխնոլոգիաների ստեղծման և փոխարկման կենտրոն),
- պրոֆետորադասախոսական կազմի և ուսանողների խրախուսման համակարգեր՝ միտված մտավոր ներուժի զարգացմանը, ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կուտակմանը և հանրայնացմանը,
- գիտահետազոտական գործունեության զարգացում՝ գիտատեխնոլոգիական կենտրոնների, այլ համալսարանների ու շահակիցների հետ համագործակցության միջոցով,
- արտաքին ֆինանսական աղբյուրների ու ֆոնդերի հայթայթում և արդյունավետ կիրառում,
- բուհի ինստիտուցիոնալ գիտելիքի ու արդյունքների պահանջարկի ապահովում ազգային, տարածաշրջանային և/կամ միջազգային տնտեսական շուկաներում:

Ակադեմիական ձեռնարկատիրությունը բնորոշ է ժամանակակից ուսումնական հաստատություններին, որոնցից ակադեմիական ձեռնարկատիրական գործունեությամբ զբաղվող մի շարք համալսարաններ բնութագրվում են նաև որպես ձեռնարկատիրական

համալսարաններ ¹ : Ըստ Քլարքի (Clark 1998)՝ *ձեռնարկատիրական համալսարան* հասկացությունն ինտեգրում է համալսարանի գործառույթները ձեռնարկատիրությանը՝ ստեղծելով համալսարանի նոր տեսակ: Այդպիսով համալսարանները դառնում են գիտելիքի կենտրոններ, որոնք խթանում են ազգային մակարդակում նորարարության էկոհամակարգը և ձեռնարկատիրությունը (Youitea and Shapira 2008): Առհասարակ, բուհերում ձեռնարկատիրական գործունեություն իրականացնելու համար անհրաժեշտ է նախևառաջ զարգացնել ձեռնարկատիրական մշակույթը՝ այն դարձնելով բուհի ընդհանուր կազմակերպական մշակույթի և գործունեության առանցքային բաղադրիչներից մեկը (Wright *et al.* 2004): *Ձեռնարկատիրական մշակույթն* այն համընդհանուր արժեքների, նորմերի, սկզբունքների և մոտեցումների համախումբն է, որոնք ընդունելի են տվյալ ոլորտում ձեռնարկատիրական գործունեության մեջ ներգրավված շահակիցների կողմից և միտված են տվյալ կազմակերպության ձեռնարկատիրական գործունեության արդյունավետ իրականացմանը: Կազմակերպության *ձեռնարկատիրական մշակույթը* զգալիորեն խթանում է (Osowska 2016)

- կազմակերպության ձեռնարկատիրական գործունեության արդյունավետության ապահովումը,
- մրցակցային առավելության ձեռքբերումը և դրա երկարաժամկետ պահպանումը,
- նորարարական գործունեությունը և դրա միջոցով կատարողականի ցուցանիշների բարելավումը,
- նոր շուկաներ մուտք գործելու և/կամ հատույթներ գրավելու հնարավորությունների ընդլայնումը,
- ռիսկերին դիմակայելու կազմակերպության ներունակության զարգացումը,
- արտաքին շահակիցների հետ համագործակցային կապերի ամրապնդումը և այլն:

Ձեռնարկատիրական գործունեության արդյունավետության ապահովման խնդրում հատկապես կարևոր է բուհերի բազմավեկտոր ֆինանսավորման համակարգերի գործառումը, որը պահանջում է երկարաժամկետ կտրվածքով ֆինանսական միջոցների հատկացում բուհերի գիտահետազոտական, նորարարական ծրագրերի ու նախագծերի իրականացման, գիտական ու կրթական նոր տեխնոլոգիաների ստեղծման, կիրառման և նորարարությունն ու ստեղծարարությունը

¹ *Ձեռնարկատիրական համալսարան* հասկացությունը ներմուծվել է 1983 թվականին (Etzkowitz 1983, 198-233):

խթանող այլ ոլորտների զարգացման համար: Ձեռնարկատիրական գործունեության իրականացմամբ բուհերը ստեղծում են կայուն ֆինանսական հոսքերն ապահովող միջավայր և ամրապնդում են շուկայի հետ կապը խթանելով գիտելիքահենք տնտեսության զարգացումը:

Հատկանշական է, որ բարձրագույն կրթության ազգային համակարգերը դիտարկվում են որպես *շուկայամետ համակարգեր*, շեշտադրելով բուհերի ու աշխատաշուկայի փոխազդեցությունը և բուհերի գործունեության միտվածությունը շուկայի պահանջարկի բավարարմանը, ինչպես նաև որպես *պետական պլանային համակարգեր*, որոնք բավարարում են պետության կողմից պլանավորվող պահանջարկն ու առաջարկը (Clark 1998): Երկու պարագայում էլ բարձրագույն կրթության արդյունավետությունն ապահովելու համար ֆինանսական կայունությունն առանցքային նշանակություն ունի: Ընդ որում՝ ՀՀ-ում բարձրագույն կրթություն իրականացնող ուսումնական հաստատությունների ֆինանսական կայունությունը պայմանավորված է ինչպես պետական ֆինանսավորմամբ, այնպես էլ մասնավոր ներդրումների, ուսման վարձավճարների, գիտահետազոտական ծրագրերի և այլ ոչ պետական ֆինանսական աղբյուրներից ֆինանսական ռեսուրսների համալրմամբ ու ձեռնարկատիրական գործունեության արդյունավետությամբ:

Ձեռնարկատիրական գործունեությունը բուհերի զարգացման խթան է, ընդ որում, պետությունից բացի բուհերը նույնպես այն առանցքային դերակատարներից են, որոնք տնտեսության զարգացումն ուղղում են դեպի ձեռնարկատիրություն՝ շնորհիվ ինստիտուցիոնալ գիտելիքի, նոր գաղափարների ու գիտահետազոտական արդյունքների ստեղծման, կիրառման ու տարածման առանցքային գործառնությունների (Lautenschlager & Hasse 2011): Բուհերում ձեռնարկատիրական գործունեության և նորարարության դասավանդումը չպետք է սահմանափակվի ոլորտային տեսական գիտելիքների փոխանցմամբ, այլ պետք է գործնական դաշտում դրանց կիրառման փորձի հնարավորություն ստեղծի (ծրագրերի ու նախագծերի կազմում, տեղական արտադրության ոլորտում գործող դերակատարների հետ համագործակցություն)՝ այդպիսով խթանելով նաև տարածքային արտադրության աճն ու տնտեսական զարգացումը (Binks *et al.* 2006):

Բուհերի ձեռնարկատիրական գործունեությունը կանոնադրական գործունեության շրջանակներում բուհերի կողմից իրականացվող այն ինքնուրույն ռիսկային գործողությունների համախումբն է, որոնց միջոցով բուհերն իրենց նախաձեռնությամբ և հայեցողությամբ կառավարում են ֆինանսական, գույքային, նյութատեխնիկական ու մարդկային ռեսուրսները՝ դրանք նպատակաուղղելով կրթական ծառայությունների

մատուցմանը և հանրային օգուտ ստեղծող արտադրանքի ձևավորմանը: Բուհական ձեռնարկատիրությունն ըստ էության բուհերի կանոնադրական գործունեության նորարարական կազմակերպումն է, որը միտված է աշխատաշուկայի, ներառյալ կրթական շուկայի պահանջների բավարարմանը: Ձեռնարկատիրական գործունեության միջոցով բուհերն ապահովում են եկամտի հոսք, որն անհրաժեշտ է նրանց ֆինանսական պլանավորման, ֆինանսական կայունության և կրթական ծառայությունների ապահովման ու շարունակական զարգացման համար (Громова и Михалкина 2014): Այս պայմաններում կրթության ոլորտը դառնում է ձեռնարկատիրական գործունեության զարգացման գիտական-տեղեկատվական հենք՝ ձեռք բերելով մտավոր-տեղեկատվական բնույթ (Сальникова 2017, 42): Մինևս ժամանակ պետք է նշել, որ ձեռնարկատիրական գործունեության արդյունավետության ապահովման խնդրում բուհերը պետք է շարունակաբար ներգրավվեն ներդրումային ծրագրերում, որոնց իրականացման համար անհրաժեշտ ֆինանսական աջակցության գործընթացները տևական են: Ներդրումային ծրագրերի իրականացումն իր հերթին հնարավոր է դառնում բուհերի և գործարար միջավայրի ամուր կապի ապահովմամբ, հետևապես անհրաժեշտ է, որ բուհերն իրենց ռազմավարական նպատակների իրականացման մարտավարություններում ներառեն փոքր, միջին և մեծ ձեռնարկությունների հետ շարունակական համագործակցությունը:

Բուհերի կողմից իրականացվող ձեռնարկատիրական գործունեությունն ունի հետևյալ ընդհանուր հիմնական առանձնահատկությունները (Дьяков 2017), մասնավորապես.

- ձեռնարկատիրական գործունեությունը նպատակաուղղված է բուհերի կանոնադրական գործունեության բազմազանեցմանը և մրցունակության բարձրացմանը, ընդ որում, եկամուտ ստանալու դեպքում բուհերը պետք է դրանք ուղղեն կանոնադրական նպատակների իրականացմանը, ներառյալ կրթական ծառայությունների ապահովմանը, գիտական արդյունքների ստեղծմանն ու տարածմանը և հանրային շահերի բավարարմանը.
- բուհերի գործունեության շրջանակը հիմնականում շահույթ ստանալու նպատակ չի հետապնդում (ի տարբերություն շահույթ՝ հետապնդող կազմակերպությունների), այսինքն՝ ձեռնարկատիրական գործունեություն իրականացնող բուհերի դեպքում շահույթ ստանալը գերնպատակ չէ, այլ եկամուտ կամ ֆինանսական ռեսուրս, որը պետք է ներդրվի կրթական ու գիտական ծառայությունների մատուցման համար.
- ձեռնարկատիրական գործունեության հիմնական օբյեկտը կրթական ու գիտական արդյունքների առևտրայնացումն է:

Ձեռնարկատիրական գործունեության իրականացման համար բուհերը պետք է կատարելագործեն իրենց ֆինանսական կառավարման համակարգերը, կարողանան արդյունավետ կերպով իրականացնել գործունեության տարբեր տեսակներ և ապահովեն ֆինանսական կայուն հոսքեր: Ձեռնարկատիրական գործունեությունը ենթադրում է, որ բուհերը պետք է մշակեն և իրականացնեն կրթական նորարարություններ: Բուհերը կարող են իրականացնել իրենց հիմնական գործառնությունները տվյալ մասնագիտական շուկայի պահանջների բավարարման համար՝ շեշտադրելով ձեռնարկատիրական գործունեությունը (Тростина 2014, 67-68): Բացի այդ, առհասարակ կրթության ոլորտում ձեռնարկատիրական գործունեության կորպորատիվ բնույթը կարող է արտացոլվել տվյալ ուսումնական հաստատության շուրջ կորպորատիվ բազմաձյուղ կառուցվածքային միավորների ստեղծմամբ, որոնցից կարող են լինել գիտահետազոտական ստորաբաժանումները, խորհրդատվական ծառայություններ մատուցող կազմակերպությունները, տնտեսական միավորները և այլն (Сальникова 2017, 42):

Բուհերում ձեռնարկատիրական գործունեությունն ունի միմյանցից էականորեն տարբերվող, սակայն փոխկապակցված մի շարք առանձնահատկություններ, որոնց դասակարգումը ներկայացվում է Աղյուսակ 1-ում:

**Աղյուսակ 1. ԲՈՒՀԵՐԻ ՁԵՌՆԱՐԿԱՏԻՐԱԿԱՆ
ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Առանձնահատկությունների տեսակները	Առանձնահատկությունների հակիրճ բովանդակությունը
գործառնական նախաձեռնողականություն	կանոնադրական հիմնական գործառնություններից բխող նախաձեռնությունների գործառնական բնույթ՝ կրթության և գիտության համակարգերի և գիտության համապատասխան համապատասխան մարտավարությունների և կառուցակարգերի մշակման ու գործառնական, ներառյալ ներդրումների, աշխատուժի, նյութական և ֆինանսական ռեսուրսների միջնաժամկետ ու երկարաժամկետ համալրման շարունակականության ապահովում
ռազմավարական նախաձեռնողականություն	կանոնադրական հիմնական գործառնություններից բխող

	նախաձեռնությունների ռազմավարական բնույթ՝ միտված ռազմավարական նպատակների և նորարարությունների մշակմանն ու իրականացմանը, նոր արտադրանքի ստեղծմանը, նորագույն տեղեկատվական և բարձր տեխնոլոգիաներով համակցված բարձրորակ ծառայությունների մատուցմանը և դրանց միջոցով եկամտի ստացմանը
Ֆինանսական կայունություն	կրթության ոլորտում բուհերի գործունեության համադրելիությունը՝ կրթական նորարարությունների հետ՝ միտված ֆինանսական կայունության ապահովմանը
գարգացման կայունություն	կրթության և գիտության համակարգերի կայուն զարգացում՝ որակի ապահովման և որակների նվազեցման կառուցակարգերի շեշտադրմամբ
սահմանափակ շահութաբերություն	շահույթի սահմանափակում՝ հիմնված վճարունակության ցածր մակարդակ ունեցող սոցիալական խմբերին կրթական ծառայություններ մատուցելու անհրաժեշտության վրա
սոցիալական կողմնորոշում	սոցիալական առաջնահերթություններ, ներառյալ կրթական, գիտական ու դաստիարակչական խնդիրների գերակայում շահույթի նկատմամբ
գիտական համագոյեցություն	ձեռնարկատիրական գործունեության համագոյեցության ապահովում՝ հիմնված գիտակրթական հետազոտությունների և դրանց արդյունքների կիրառման վրա
պրոֆեսիոնալության բարձր աստիճան	ծրագրերի ու նախագծերի նախաձեռնման և իրականացման հնարավորություն բարձրորակ մասնագետների համար
գիտականության բարձր մակարդակ	ձեռնարկատիրական նախաձեռնությունների իրականացում

	գիտական աստիճան ն/կամ կոչում ունեցող անձանց կողմից
հասարակական պահանջվածություն	կրթության ոլորտում ձեռնարկատիրական արդյունավետ գործունեության իրականացում հասարակության տարբեր խմբերի բարձր հեղինակության (բարձր վարկանիշ, համբավ, վստահություն) ապահովման միջոցով
շրջափուլային բնույթ	ձեռնարկատիրական գործունեության շրջափուլային բնույթ՝ պայմանավորված ուսումնական գործընթացի փուլային բնույթով
կորպորատիվ բնույթ	կրթության ոլորտում ձեռնարկատիրական կառուցակարգերի կորպորատիվ բնույթ՝ ձեռնարկատերերի ու մասնագետների միջև հստակ գործառնության թափանցիկ և համագործակցության ապահովմամբ

Փոխառված է՝ Сальникова 2017, 56

Բուհերի ձեռնարկատիրական գործունեության և ֆինանսական կառավարման սերտ փոխկապակցվածությունը դիտարկելով ռազմավարական կառավարման համատեքստում՝ անհրաժեշտ է սահմանել նաև բուհերի ֆինանսական կառավարման մի շարք առանցքային գործառնություններ, որոնց արդյունավետ իրականացումն ապահովում է բուհերի նպատակային զարգացումը և ֆինանսական ինքնավարության կարգավորումը: Մասնավորապես, բուհերի ֆինանսական կառավարումը ներառում է՝

- ֆինանսական գործընթացների կառավարումը (պլանավորում, իրականացում, ստուգում/վերահսկում, բարելավում)՝ ֆինանսական ռիսկերի գնահատմամբ և ռազմավարական ծրագրի արժողության հաշվարկմամբ,
- ֆինանսական մուտքերի ապահովումը բուհի կանոնադրությամբ սահմանված գործունեությունից գոյացած եկամուտներից,
- եկամուտների պլանավորման, բաշխման ու վերաբաշխման միջոցով դրամական ֆոնդերի ձևավորումը և կառավարումը (ներառյալ կանոնադրական կապիտալը, անձեռնմխելի ֆոնդը, պահուստային ֆոնդը, կուտակման, սպառման, արժույթային և այլ ֆոնդերը),

- ռազմավարական կառավարման յուրաքանչյուր փուլում բյուջեում սահմանված ֆինանսական հոսքերի վերահսկումը, գնահատումն ու պարբերական վերլուծությունը,
- ֆինանսական միջոցների (սեփական և փոխառու միջոցների) պլանավորումը և արդյունավետ օգտագործման մեխանիզմների կիրառումն ու գնահատումը՝ ըստ նպատակների, ժամկետների, ներառյալ ֆինանսական պարտավորությունների մարման ժամկետների սահմանումը,
- բյուջետային ու արտաբյուջետային միջոցների նպատակային օգտագործման և ֆինանսական հավասարակշռության ապահովումը՝ նախատեսված ծախսերը հավասարակշռելով բուհի եկամուտների և ֆինանսական հնարավորությունների հետ,
- ֆինանսական ցուցանիշների մշակումը և պարբերական վերլուծությունը՝ միտված ռազմավարական նպատակների արդյունավետ իրականացմանն ու կատարողականի բարձրացմանը,
- ներդրումների կառավարումը, ներառյալ ներդրումների ծավալի և ֆինանսական աղբյուրների հատկորոշումը (պետական, մասնավոր և օտարերկրյա), կապիտալ ներդրումների արդյունավետության վերլուծությունը,
- ֆինանսական հոսքերի բազմազանեցման և ֆինանսական կայունության ապահովման մեխանիզմների մշակումն ու ներդրումը,
- եկամտաբերության և շահութաբերության վերլուծությունն ու դրանց բազմազանեցմանն ուղղված քայլերի պլանավորումը և ծախսերի օպտիմալ կառավարումը,
- բուհի վճարունակության և վարկունակության վերլուծությունը, գնահատումն ու վերահսկումը՝ բուհն անհրաժեշտ դրամական միջոցներով ապահովելու և դրա հիման վրա բուհի կայունությունն ու իրացվելիությունն ամրապնդելու նպատակով,
- հաշվապահական հաշվառման վարումը, ֆինանսական հաշվետվությունների (ներառյալ հաշվապահական հաշվեկշռի, իրացվելիության, ֆինանսական վիճակի, ֆինանսական արդյունքների և դրամական միջոցների ու հոսքերի վերաբերյալ վերլուծությունների), հարկային, եկամուտների և ծախսերի տարեկան նախահաշվի կատարողականի և այլ հաշվետվությունների (հաշվարկների) կազմումը, սահմանված կարգով և ժամկետներում համապատասխան մարմիններին դրանց ներկայացումը,
- առկա ֆինանսական դրության գնահատումը (ընթացիկ և ոչ ընթացիկ ակտիվների գնահատում, ֆինանսական արդյունքների,

Ֆինանսական կայունության, իրացվելիության գնահատում, դեբիտորական և կրեդիտորական պարտքերի վիճակի ու դինամիկայի վերլուծություն, ներդրված կապիտալի ու ներդրումների արդյունավետության վերլուծություն և այլ ֆինանսական գործընթացների գնահատում՝ միտված բուհի միջնաժամկետ և երկարաժամկետ ֆինանսական կայունության ապահովմանը,

- ֆինանսական վերլուծությունների իրականացման միջոցով բուհի ներդրումների վերադարձելիության (կատարված ներդրումների՝ ծախսերի (մուտքային ներդրում) և ներդրումից ստացված ընդհանուր եկամտի (ելքային արդյունք) հարաբերություն) գնահատումը,
- ֆինանսական ներկայգնահատման իրավական շրջանակի և ֆինանսական կարգապահության պահպանմանն ուղղված համալիր միջոցառումների իրականացումը,
- ֆինանսական կառավարման հաշվարկների մեթոդաբանության և ցուցանիշների մշակումը, տնտեսման նորմերի, չափանիշների ու չափորոշիչների սահմանումը բուհի ֆինանսական և հաշվապահական ստորաբաժանումների կողմից կիրառվելու համար,
- շահույթի բաշխման և օգտագործման ուղղությունների պլանավորումը և իրագործումը, ներառյալ պետական բյուջեի հանդեպ բուհերի՝ որպես հարկային գործակալների ² պարտավորությունների կատարումը, հարկերի վճարումը և համապատասխան ֆոնդերի ստեղծումը,
- ֆինանսական ռիսկերի կառավարումը, ներառյալ ներդրումային ռիսկերի կառավարումը և ռիսկերի ապահովագրումը,
- ՀՀ օրենսդրությամբ և բուհի կողմից սահմանվող կրթաթոշակների ու ուսման վարձավճարների պլանավորումը և հատկացումը:

ՀՀ պետական բուհերի համար ձեռնարկատիրական գործունեությունը նոր երևույթ է և ենթադրում է նոր ենթակառուցվածքներով ու համապատասխան կոմպլեքսային ունեցող աշխատակազմով համալրում: Ձեռնարկատիրական գործունեություն իրականացնելու համար ՀՀ բուհերը մատուցում են լրացուցիչ

² ՀՀ բուհերը խոշոր հարկատուներ են՝ համաձայն ՀՀ հարկային ծառայության ներկայացրած ցանկի (Հարկային տեղեկատվական համակարգ, առաջին 1000 խոշոր հարկ վճարողների և նրանց կողմից 2018 թ. հարկային տարվա ընթացքում վճարված հարկերի մեծությունների ցանկ (file:///D:/USER/Downloads/2018_IV_1000_khv.pdf):

ծառայություններ. այս գործառույթի ապահովումը հաճախ վերապահվում է բուհերի այն ենթակառուցվածքներին, որոնք ծառայությունների իրականացման համապատասխան փորձառություն սովորաբար չունեն: Մինչդեռ ձեռնարկատիրական գործունեության արդյունավետ իրականացումը կարող է զգալիորեն մեծացնել ՀՀ բուհերի մրցունակությունը, իսկ դրա համար համապատասխան գիտելիքներով, հմտություններով ու կարողություններով մարդկային ռեսուրսների (աշխատակազմի) առկայությունը կարևոր նախապայման է տվյալ մրցակցային շուկայում առաջատարի դերն ապահովելու համար:

Դիտարկելով և համեմատելով մրցակցության և մրցունակության վերաբերյալ տարբեր հեղինակների սահմանումներն ու մոտեցումները՝ այս հոդվածում ներկայացվում է տվյալ երկու եզրույթների սահմանումները բուհերի համատեքստում:

Մրցակցությունը շուկայական հարաբերություններ վարող երկու և ավելի մասնակիցների միջև փոխազդեցությունն է, որը դրսևորվում է ազգային ու միջազգային շուկաներում նմանատիպ ծառայությունների մատուցման և/կամ արտադրանքի ստեղծման համար շարունակական մրցակցային պայքարով՝ տվյալ շուկայում կամ շուկայի հատույթում առավելագույն մասնաբաժին կամ լավագույն դիրք գրավելու, առավել շահավետ պայմաններ ձեռք բերելու և առավելագույն շահույթ ստանալու նպատակով: Բարեխիղճ մրցակցության արդյունավետ պետական համակարգի գործառման դեպքում կազմակերպությունները, ներառյալ ՀՀ բուհերը կարող են խթանել իրենց ձեռնարկատիրական գործունեությունը և ապահովել բարձր եկամտաբերություն:

Մրցունակությունը շուկայում մրցակցությանը դիմակայելու կազմակերպության ներունակությունն է, որը դրսևորվում է իր՝ ծառայությունների մատուցման և/կամ արտադրանքի ստեղծման մրցակցային ներուժի օպտիմալ գործադրմամբ: Մրցունակության հիմքում կազմակերպության բարձր արդյունավետությունն ու արտադրողականությունն են, որոնք հիմնականում ապահովվում են ռեսուրսների օպտիմալ օգտագործման, նորարարությունների իրականացման, տեղեկատվական և բարձր տեխնոլոգիաների իրաչափ կիրառման ու զարգացման, կազմակերպական մշակույթում առողջ մրցակցային միջավայրի պահպանման և ձեռնարկատիրական արդյունավետ գործունեության միջոցով: Մրցունակությունը կազմակերպության շարունակական զարգացումն ապահովող դինամիկ գործընթաց է, որը գլխավորապես միտված է կազմակերպության կատարողականի շարունակական բարելավմանը, ազգային տնտեսության զարգացմանն ու շուկայի պահանջարկի բավարարմանը:

Մրցակցային առավելությունը ենթադրում է մրցակիցների նկատմամբ գերակայություն ազգային և/կամ միջազգային շուկաներում: Մրցակցային առավելությունն ձեռք բերելու համար կազմակերպությունը պետք է առաջարկի մրցունակ արտադրանք ու ծառայություններ ավելի ցածր գնով, սակայն ավելի բարձր որակական հատկանիշներով: Օրինակ՝ ձեռնարկատիրական գործունեության իրականացմամբ բուհերի մրցակցային առավելությունը դրսևորվում է՝

- ինքնատիպ կամ նոր կրթական ծրագրեր իրականացնելու և կրթական հարակից բարձրորակ ծառայություններ մատուցելու,
- նորարարական կրթական և առհասարակ իրենց շահակիցներին ուսումնասրության առանձնահատուկ պայմաններ առաջարկելու, տեղեկատվական և հաղորդակցման նոր տեխնոլոգիաների կիրառմամբ գիտելիք ստեղծելու ու տարածելու,
- գիտահետազոտական աշխատանքներում ներգրավման եզակի հնարավորություններ առաջարկելու,
- այլ բուհերի համեմատ ուսման ավելի ցածր վարձավճարներ սահմանելու միջոցով:

Ձեռնարկատիրական մրցունակությունը կազմակերպության՝ ձեռնարկատիրական գործունեություն ծավալելու արդյունքում մրցունակ ծառայություն կամ արտադրանք ստեղծելու ներունակությունն է, որը դրսևորվում է շուկայի և սեփական արտադրական ներուժի զարգացման պայմաններում: *Արտադրանքի կամ ծառայության մրցունակությունը* մրցակցային շուկայական պայմաններում տվյալ արտադրանքի կամ ծառայության գերակայությունն է, որին կազմակերպությունը հասնում է սպառողների կողմից տվյալ արտադրանքին կամ ծառայությանը նախապատվություն տալու և դրա ընտրության շնորհիվ: Կազմակերպության ձեռնարկատիրական մրցունակությունը կայուն բնույթ ունի և կարճ ժամակահատվածում զգալի փոփոխությունների չի ենթարկվում: Արտադրանքի կամ ծառայության մրցունակությունն ավելի փոփոխական բնույթ ունի, որը հիմնականում պայմանավորված է մի շարք փոխկապակցված գործոններով՝ օգտակարություն, արժեք-որակ փոխհարաբերությունը, արտադրանքի կամ ծառայության ծախսեր: Արտադրանքի կամ ծառայության մրցունակությունն ուղղակիորեն պայմանավորված է նաև մրցակիցների գործողություններով: Մասնավորապես՝ մրցակցությունը հատկապես ուժեղանում է նմանատիպ ծառայությունների մատուցման և/կամ արտադրանքի ստեղծման համար տվյալ շուկայի մրցակիցների միջև մղվող պայքարի ակտիվացման արդյունքում (Трачуга 2018, 77):

Մրցակցային առավելության ձեռքբերումն ու պահպանումը բուհերի բարձր կատարողականի ցուցանիշներից են, որոնք առանցքային

նշանակություն ունեն ինչպես կրթության ոլորտի բարեփոխումների, այնպես էլ գիտելիքահենք տնտեսության խթանման համար:

ՀՀ պետական բուհերի կողմից իրականացվող ձեռնարկատիրական գործունեության հիմնական և լրացուցիչ տեսակներն արտացոլում են ՀՀ բուհերի գործունեության ու գործառույթային շրջանակների առանձնահատկությունները (Գծապատկեր 1): Ձեռնարկատիրական գործունեության տեսակները դասակարգվում են հետևյալ չորս հիմնական ոլորտների՝

- 1) ձեռնարկատիրությունը՝ որպես ուսումնակրթական գործունեություն,
- 2) ձեռնարկատիրությունը՝ որպես գիտական-նորարարական գործունեություն,
- 3) ձեռնարկատիրությունը՝ որպես ընդհանուր գործունեություն,
- 4) ձեռնարկատիրությունը՝ որպես լրացուցիչ գործունեություն:

ԳԾԱՊԱՏԿԵՐ 1. ՀՀ ՊԵՏԱԿԱՆ ԲՈՒՀԵՐԻ ՁԵՌՆԱՐԿԱՏԻՐԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

ՀՀ ՊԵՏԱԿԱՆ ԲՈՒՀԵՐԻ ՁԵՌՆԱՐԿԱՏԻՐԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ

ՈՒՍՈՒՄՆԱԿՐԹԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ

- մինչհամալսարանական (նախապատրաստական) կրթության կազմակերպում և իրականացում
- մասնագիտական լրացուցիչ կրթության կազմակերպում և իրականացում (մասնագիտական վերապատրաստում, (վերա)որակավորման բարձրացման դասընթացների կազմակերպում)
- թիրախային խմբերի համար արտահամալսարանական կրթության կազմակերպում և իրականացում (կրթության տարբեր ձևերով և մակարդակներում)
- խորհրդատվական ծառայությունների մատուցում
- թիրախային ոլորտներում թեստավորման կազմակերպում և անցկացում
- մասնագիտական գրականության (ձեռնարկներ, դասագրքեր, մենագրություններ, ժողովածուներ և այլն) ստեղծում և տարածում

ԳԻՏԱԿԱՆ-ՆՈՐԱՐԱՐԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ

- գիտահետազոտական (գիտատեխնիկական ու գիտամեթոդական) աշխատանքների ու հետազոտությունների կազմակերպում և իրականացում
- գիտական կադրերի ու փորձագետների (վերա)պատրաստում և հավաստագրում
- նորարարական արտադրանքի թողարկում և համապատասխան ենթակառուցվածքների ստեղծում
- գիտամեթոդական և նորարարական տեխնոլոգիաների մշակում, ներդնում և կառավարում
- փորձագիտական ծառայությունների մատուցում (փորձաքննությունների իրականացում, փորձագիտական մեթոդաբանությունների մշակում, փորձարկում և տարածում)
- գիտահետազոտական արդյունքների առևտրայնացում

ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ

- տեղեկատվական ծառայությունների մատուցում
- մարդկային ռեսուրսների կառավարման ծառայությունների մատուցում
- հաշվապահական հաշվառման, աուդիտի և այլ ֆինանսական ծառայությունների մատուցում
- մշակութային ծառայությունների մատուցում
- թարգմանչական, սերվիսի և այլ նմանատիպ ծառայությունների մատուցում
- ուսումնական և գիտական այլ հաստատությունների գործունեության գնահատում և ռազմավարական պլանավորում
- գնումների գործընթացի կազմակերպում
- արժեթղթերի ձեռքբերում և դրանց միջոցով եկամտի ստացում
- հովանավորների և նվիրատուների ներգրավման մոդելների մշակում
- ռիսկերի կառավարում

ԼՐԱՑՈՒՑԻՉ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅՈՒՆ

- հրատարակչական գործունեության իրականացում
- անշարժ և շարժական գույքի վարձակալություն
- սննդի ապահովման ծառայությունների մատուցում
- բժշկական և սանիտարական լրացուցիչ ծառայությունների մատուցում
- մարզաառողջարարական միջոցառումների և հանգստի կազմակերպում
- անվտանգության ծառայությունների մատուցում
- արտադրական և առևտրային գործունեության կազմակերպում

ՀՀ պետական բուհերի ձեռնարկատիրական գործունեությունը չի սահմանափակվում վերոնշյալ գծապատկերում ներառված ձեռնարկատիրական գործունեության տեսակներով և դրանց իրականացման ձևերով: Օրինակ՝ ՀՀ բուհերը ձեռնարկատիրական գործունեության իրականացումը կարող են առավել արդյունավետ և թիրախային դարձնել անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման և գործառման միջոցով՝ հաշվի առնելով այն, որ անձեռնմխելի ֆոնդերը մրցունակ բուհերի ռազմավարական և ֆինանսական կառավարման համակարգերի կարևոր բաղկացուցիչ և ֆինանսավորման լրացուցիչ աղբյուր են: Բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի արդյունավետ քաղաքականության իրականացումը կարող է զգալիորեն խթանել համագործակցությունը բուհերի և գործարար միջավայրի, ներառյալ մասնավոր կազմակերպությունների, գործատուների և շրջանավարտների հետ՝ միտված նրանց թիրախային ներդրումների ակտիվացմանը, ամրապնդել բուհերի ֆինանսական կայունությունը, ընդլայնել բուհերի ձեռնարկատիրական գործունեության ձևերն ու տեսակները լրացուցիչ շարունակական կրթության, գիտաուսումնական, գիտահետազոտական և առնչվող այլ ծրագրերի իրականացման միջոցով, կատարելագործել ծախսերի և եկամուտների շարունակական վերլուծության մեխանիզմները, ինչպես նաև բարձրացնել բուհերի մրցունակությունն ազգային ու միջազգային մակարդակներում (Խաչատրյան 2018):

Ձեռնարկատիրական գործունեության ապահովումը հիմք է ստեղծում ՀՀ բուհերի արդյունավետ ռազմավարական կառավարման համար, հետևապես ձեռնարկատիրական գործունեությունը՝ որպես ռազմավարական առաջնահերթության խնդիր, պետք է նաև արտացոլվի բուհերի ռազմավարություններում: Մասնավորապես՝ ՀՀ բուհերի ռազմավարական ծրագրերում պետք է առկա լինեն ձեռնարկատիրական գործունեության վերաբերյալ հստակ դրույթներ, ներառյալ ձեռնարկատիրական գործունեության իրականացման նպատակը, խնդիրները, կատարողականի գնահատման ցուցանիշները, միջոցառումները և այլ առանցքային դրույթներ: Բացի այդ, արդյունավետ ձեռնարկատիրական գործունեության իրականացման համար բուհերը պետք է քայլեր ձեռնարկեն ձեռնարկատիրական գործունեության հնարավորությունների և ձևերի ընդլայնման ուղղությամբ՝ ստեղծելով համապատասխան կառուցակարգեր և բարենպաստ նախապայմաններ:

Ձեռնարկատիրական գործունեությունը պլանավորելու, համապատասխան ռազմավարություն մշակելու և իրականացնելու համար առաջարկվում է ընդլայնել ՀՀ պետական բուհերի ձեռնարկատիրական գործունեության ձևերն ու տեսակները լրացուցիչ շարունակական կրթության, ուսումնակրթական, գիտահետազոտական և

հարակից այլ գործառույթների իրականացման միջոցով, ինչպես նաև բարձրացնել հիմնադրամի կազմակերպատիրավական ձև ունեցող ՀՀ պետական բուհերի տնտեսական միավորների գործունեության մակարդակը:

Այսպիսով, ձեռնարկատիրական գործունեության իրականացումը բուհերից պահանջում է համապատասխան ռազմավարության և ճկուն ֆինանսական քաղաքականության մշակում ու իրականացում, բուհերի ձեռնարկատիրական գործունեության դրույթների վրա հիմնված կառավարման համակարգի գործառույթ և գործառույթային շրջանակի բազմազանեցմամբ պայմանավորված տնտեսական նախաձեռնողական ակտիվություն, որոնց միջոցով բուհերը կարող են ռազմավարական առաջնահերթության խնդիրներին արդյունավետ լուծումներ տալ: Ավելին, ինստիտուցիոնալ մակարդակում ռազմավարական խնդիրների լուծումն ուղղված է նաև ազգային գիտակրթական համակարգի կատարելագործմանը և գիտելիքահենք տնտեսության նորամուծական ուղղությունների զարգացմանը:

ՀՀ բուհերի ձեռնարկատիրական գործունեության տեսակները ներկայացնող հիմնադրույթները փաստում են, որ բուհերի կանոնադրական գործունեության առանցքային գործառույթները պահանջում են ժամանակակից կառավարման մոտեցումներ ու դրանցից բխող գործընթացներ: Այս համատեքստում շեշտադրվում են մրցակցային պայմաններում ՀՀ բուհերի ձեռնարկատիրական գործունեության գործառույթային շրջանակի ընդլայնման միտումները, որոնք ենթադրում են ազգային, տարածաշրջանային և միջազգային մակարդակներում մրցունակության ամրապնդման անհրաժեշտություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. ՀՀ բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման 2011 թ. ռազմավարություն, Հավելված 1, ՀՀ կառավարության 2011 թ. հունիսի 30-ի նիստի N 25 արձանագրային որոշում (https://www.e-gov.am/u_files/file/decrees/arc_voroshum/MAR25-45_1-1.pdf):
2. Խաչատրյան Ռ., Անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման *նախադրյալները ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման համատեքստում, Հանրային կառավարում N 5*, «Պետական ծառայություն», Երևան, 2018:
3. Խաչատրյան Ռ., Հետազոտական համալսարանների անհրաժեշտությունը ՀՀ կրթական համակարգում: *Կրթության կառավարում 2(22)*, Երևան, 2012:

4. Abramovitz. M. & David P. 2001. *Two Centuries of American Macroeconomic Growth. From Exploitation of Resource Abundance to Knowledge-Driven Development*. Stanford Institute for Economic Policy Research, August, SIEPR Discussion Paper 01-05, Stanford.
5. Bak K. (2016), Academic Entrepreneurship – Conceptual Framework and Example from Poland, *Forum Scientiae Oeconomia*, Vol. 4, No. 3, 105-114.
6. Binks, M., Starkey, K. and Mahon, C. L. 2006. Entrepreneurship Education and the Business School. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18(1), 1-18.
7. Brennan, M., McGovern, P. and Mc Gowan, P. 2007. Academic Entrepreneurship on the Island of Ireland, *The Irish Journal of Management*, 28 (2), 51-77.
8. Carlsson, B., Acs, Z. J., Audretsch, D. and Braunerhjelm P. 2009. Knowledge Creation, Entrepreneurship, and Economic Growth: *A Historical Review, Industrial and Corporate Change*, 18 (6), 1193-1229.
9. Clark, R. B. 1998. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation, *Higher Education*, 38 (3), 373-374.
10. Etzkowitz H. 1983, *Entrepreneurial Scientists and Entrepreneurial Universities in American Academic Science*, Minerva, Vol. 21(2/3), 198-233.
11. Jakubiec M., Dziwiński DziwinskiP., and Barcik A. 2017. The Potential of Academic Entrepreneurship in Universities of Visegrad Group Countries. *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej, Zarządzanie* N 27 t. 1, 18–35 (<http://zim.pcz.pl/znwz/files/z27t1/2.pdf>).
12. Kailer, N. 2009. Entrepreneurship Education: Empirical Findings and Proposals for the Design of Entrepreneurship Education Concepts at Universities in German-Speaking Countries, *Journal of Enterprising Culture*, Vol. 17 (2), 201-231.
13. Katz, J. A. 2003. The Chronology and Intellectual Trajectory of American Entrepreneurship Education 1876 1999, *Journal of Business Venturing*, 18 (2), 283-300.
14. Lautenschlager A., and Hasse H. 2011. The Myth of Entrepreneurship Education: Seven Arguments against Teaching Business Creation at Universities, *Journal of Entrepreneurship Education*, 14, 147-163.
15. Miranda F. J., Chamorro-Mera A., Rubio S. 2017, Academic Entrepreneurship in Spanish Universities: an Analysis of the Determinants of Entrepreneurial Intention, *European Research on Management and Business Economics*, Vol. 23, Issue 2, p. 113-122.
16. Osiri J. K., Miller D. R., Clarke L., and Jessup L. 2014. Academic Entrepreneurship: Technology Transfer in Higher Education, *Journal of Entrepreneurship Education*, Vol. 17, Issue 1, 39-61.

17. Osowska R. 2016. *The Development of Entrepreneurial Culture in a Transition Economy: An Empirical Model Discussion*. Contemporary Entrepreneurship. Multidisciplinary Perspectives on Innovation and Growth, Edinburgh Napier University, Scotland, 259-273.
18. Vossenstyn, H. 2004. Fiscal Stress: Worldwide Trends in Higher Education Finance. *NASFAA Journal of Student Financial Aid*. 34(1), 39-55.
19. Wright, M, Birley, S. and Mosey, S. 2004. Entrepreneurship and University Technology Transfer, *Journal of Technology Transfer*, 29, 235-246.
20. Youitea J. & Shapira, P. 2008. Building an Innovation Hub: A Case Study of Transformation of University Roles in Regional, *Technological and Research Policy* 37, 1188-1204.
21. Громова Н. М., Михалкина Т. К. 2014. Принципы предпринимательства в системе дополнительного профессионального образования. *Фундаментальные исследования*. № 3-2. С. 326-329.
22. Дьяков М. Ю. 2017. Инновационное предпринимательство как фактор перехода к эколого-экономической сбалансированности регионального развития. *Russian Journal of Entrepreneurship* #22 (November).
23. Майсаков Д. Л. 2002. Управление предпринимательской деятельностью государственного вуза: дисс. Тюменский государственный университет, Тюмень, 163 с.
24. Набиуллин Т. Р. 2013. Особенности развития вуза как субъекта предпринимательской деятельности. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*, № 4-2. С. 68-73.
25. Сальникова Т. С. 2017. *Проблемы предпринимательства в сфере образования*. Монография (ред. И. К. Ларионова). Москва, Издательско-торговая корпорация "Дашков и К".
26. Титов, Р. Ендовицкий, Д. 2007. Эндаумент-фонды в системе высшего образования РФ/В.Титов, Д. Ендовицкий. *Высшее образование в России*. № 11. - С. 9 - 17:
27. Трачука А. В. 2018. *Операционный менеджмент*. Учебник. Бакалавриат и магистратура. Второе издание. Финансовый университет при правительстве Российской Федерации. Кнорус.
28. Тростина К. В. 2014. Предпринимательская деятельность университета и маркетинговый подход. *Человеческий капитал и профессиональное образование* № 4 (12).

ХАЧАТРЯН РОБЕРТ, ШАГИНЯН АНИ, ОВАНИСЯН САМВЕЛ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО КАК ПРЕДПОСЫЛКА ЭФФЕКТИВНОГО СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ВУЗАМИ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

В данной статье обсуждаются особенности и значение предпринимательской деятельности в контексте эффективного стратегического управления вузами Республики Армения (РА). Предпринимательская деятельность вузов в значительной степени способствует развитию экономики, основанной на знаниях, а также обеспечивает финансовую стабильность и конкурентоспособность вузов. Учитывая современные вызовы в контексте реформ высшего образования РА, а также необходимость их эффективного преодоления, мы предлагаем расширить предпринимательскую деятельность современных вузов РА и разнообразить ее направления.

KNACHATRYAN ROBERT, SHAHINYAN ANI, HOVHANNISYAN SAMVEL - ENTREPRENEURSHIP AS A PREREQUISITE FOR EFFICIENT STRATEGIC MANAGEMENT OF THE RA HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The current article elaborates on the peculiarities and significance of entrepreneurship at state higher education institutions of the Republic of Armenia (RA HEIs) in the context of efficient strategic management. The entrepreneurial activity of the RA HEIs fosters the development of knowledge-based economy at a larger scale and serves as a prerequisite for the assurance of financial stability and competitiveness of HEIs. Taking into consideration the current challenges in the context of RA higher education reforms and the imperative to efficiently overcome them, the article also suggests to expand the scope of the RA state HEIs' entrepreneurial activity and to diversify the directions of entrepreneurship.

**ԱՇԽԱՏՈՒԺԻ ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ՄԻԳՐԱՑԻԱՅԻ ՀԻՄՆԱՊԱՏՃԱՌ
ՀԱՆՐԻՄԱՑՈՂ ԱՇԽԱՏԱՎԱՐՁԵՐԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿՆԵՐԻ
ՏԱՐԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՐՈՇ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐ**

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԼԱՐԻՄԱ, ՄԻՆԱՍՅԱՆ ՍՈՒՐԵՆ

Հանձնված է՝ 16.11.2018թ.
Ընդունված է՝ 01.12.2018թ.

Сдана: 16.11.2018
Утверждена: 01.12.2018
Submitted on: 16.11.2018
Approved on: 01.12.2018

Հիմնաբառեր՝ աշխատուժի միջազգային միգրացիա, միգրացիայի դոնոր և ռեցիպիենտ երկրներ, միգրացիայից ստացվող զուտ հատույց, միջին աշխատավարձ և սպառողական գների ինդեքս:

Այսօր աշխարհում միլիոնավոր մարդիկ հատում են այլ երկրների սահմաններն ավելի բարձր աշխատավարձ ու որակյալ կյանք ապահովելու նպատակով: Ադամ Սմիթն այս առումով ասել է, որ յուրաքանչյուր մարդ հարուստ է կամ աղքատ՝ համաձայն այն աստիճանի, որում նա կարող է իրեն թույլ տալ վայելել մարդկային կյանքի համար անհրաժեշտ պայմանները, հարմարավետությունն ու հաճույքները: Մա նշանակում է, որ իրականում աշխատավարձի բացարձակ մակարդակը բավարար հիմք չէ մարդկանց բարեկեցությունը գնահատելու համար, և բարձր աշխատավարձը չէ, որ կարող է որակյալ կյանք ապահովել մարդու համար, այնինչ մարդկանց միայն փոքր զանգվածն է կիսում այս կարծիքը: Անդրադառնալով բավականաչափ լայն զանգվածի գաղափարախոսությանը՝ հարկ է նշել, որ մարդիկ գերադասում են փոխել մշտական կամ ժամանակավոր բնակության վայրը առավել հարմարավետ կյանք ու կենսակերպ ապահովելու նպատակով: Այս երևույթը տնտեսագիտական գրականության մեջ անվանվում է բնակչության միջազգային միգրացիա, սակայն երբ խոսվում է աշխատունակ տարիքի բնակչության տեղաշարժի մասին, ապա ընդունված է այն անվանել աշխատուժի միջազգային միգրացիա:

Ներկայումս աշխատուժի միջազգային միգրացիայի վերաբերյալ ուսումնասիրությունները ¹ կարևորագույն տեղ են զբաղեցնում միջազգային տնտեսական հարաբերությունների բնագավառում. ավելին,

¹ World Migration Report, Sustainable Development Goals

այսօր աշխատուժի միջազգային միգրացիան, կարելի է ասել, ընդլայնել է իր կիրառելիությունն ու գլոբալ բնույթ է ստացել նաև ժողովրդագրական, աշխարհագրական և տնտեսագիտական տեսանկյուններից:

Ընդհանուր առմամբ տարբերակվում է միգրացիայի երկու տիպ՝ ներքին (ներպետական) և միջազգային (միջպետական): Անդրադառնալով միջազգային միգրացիային՝ կարելի է ասել, որ այն բավականին հին պատմություն ունի, սակայն զանգվածային բնույթ է կրել 15-րդ դարից սկսած, երբ սևամորթ ստրուկների աշխատանքը շահագործելու նպատակով Աֆրիկայից նրանց տեղափոխեցին Եվրոպա, հետագայում նաև դեպի Կարիբյան ավազան: Աշխատուժի միգրացիան էականորեն ընդլայնվել է կապիտալիստական հասարակարգում, երբ բարձր ուրբանիզացիա ունեցող քաղաքները կլանում էին գյուղացիներին ֆաբրիկաներում աշխատելու նպատակով: Արդեն 19-րդ դարի կեսերին դիտվեց բնակչության ժամանակակից միգրացիայի պատմության մեջ ամենանշանակալից երևույթը, երբ «կարտոֆիլյան սովի» պատճառով տեղի ունեցավ Իռլանդիայից դեպի ԱՄՆ արտագաղթի խոշոր «պայթյուն»: Հետագայում միգրացիայի մեծ ալիք տեղի ունեցավ նաև Իտալիայից և Արևելյան Եվրոպայից դեպի ԱՄՆ, որը պայմանավորված էր Եվրոպայում ցորենի գների անկմամբ: 20-րդ դարի ամերիկյան Մեծ ճգնաժամով պայմանավորված՝ միգրացիոն հոսքերի մեծ անկում տեղի ունեցավ, որը, սակայն, կրկին աճի միտում դրսևորեց Երկրորդ համաշխարհային պատերազմից հետո:

2017թ. գլոբալ հաշվարկներով աշխարհում կա մոտավորապես 258 մլն միգրանտ, որը համայն մարդկության 3.4 %-ն է կազմում²: Ներկայումս աշխարհում տարեկան երկրից երկիր է տեղափոխվում շուրջ 20 մլրդ մարդ: Ըստ կանխատեսումների՝ 2050թ. աշխարհում միջազգային միգրանտների թիվը կկազմի 405 մլն³: Ըստ վիճակագրության՝ միայն ԱՄՆ-ում օտարերկրյա աշխատողների թիվը կազմում է 7 մլն, Արևմտյան Եվրոպայում՝ 6.5 մլն, Լատինական Ամերիկայում՝ 4մլն, Մերձավոր Արևելքի և Հյուսիսային Աֆրիկայի երկրներում՝ 3 մլն⁴:

Վերոնշյալից ակնհայտ է, որ աշխարհում գոյություն ունեն արդեն իսկ ձևավորված միգրացիայի ձգողական կենտրոններ (տե՛ս գծապատկեր 1), որոնք կլանում են միգրանտների մեծ հոսքեր: Ավանդականորեն այդ մեծ կենտրոնները տնտեսական զարգացման բարձր մակարդակով աչքի

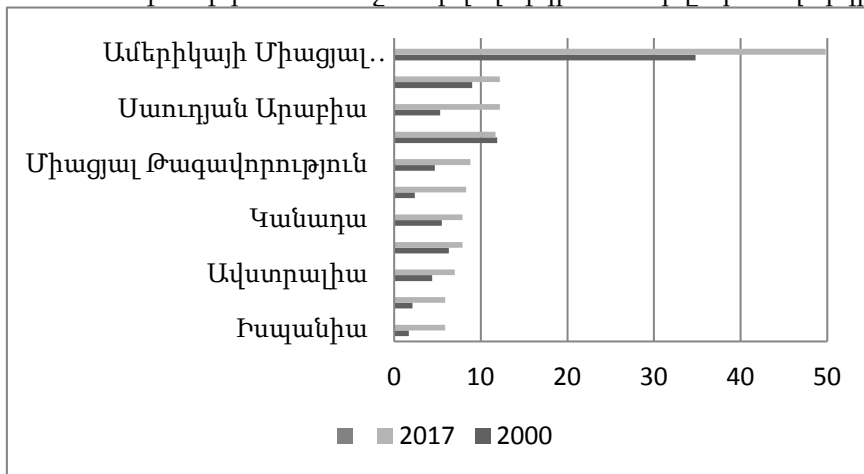
² աղբյուրը՝ Միջազգային միգրացիայի հաշվետվություն, Միավորված ազգերի կազմակերպություն

³ https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en.pdf

⁴ Գ. Նազարյան, Դ. Հախվերդյան, Ա. Մարկոսյան, Միջազգային տնտեսական հարաբերություններ, ուսումնական ձեռնարկ, 2012թ., էջ 142-144

ընկնող երկրներն են, սակայն վերջին տարիներին միգրանտների զգալի հոսք է նկատվում դեպի Խաղաղօվկիանոսյան տարածաշրջանի երկրներ, Մերձավոր Արևելքի նավթ արդյունահանող երկրներ, Արևելաեվրոպական որոշ երկրներ, Ռուսաստան և այլն⁵:

Գծապատկեր 1. Ամենաշատ թվով միգրանտներ ընդունող երկրները



(մլն մարդ)⁶

Իրականում աշխատուժի միջազգային միգրացիան ունի դրական և բացասական կողմեր թե՛ դոնոր (տրամադրող) և թե՛ ռեցիպիենտ (ընդունող) երկրների համար, մասնավորապես.

1. Դոնոր երկրների համար դրական ազդեցություն կարող է ունենալ միգրանտների՝ օրինական կերպով աշխատելու պարագայում կատարած աշխատանքի հաշվարկը երկրի ՀԱԱ-ի մեջ, երկրի ռեզիդենտների կողմից վճարվող հարկային պարտավորությունները, տրանսֆերտների ավելացումը դեպի դոնոր երկիր, արդեն իսկ առկա գործազրկության մեղմումը, սոցիալական լարվածության թուլացումը, հետագայում միգրանտների վերադարձի պարագայում միջազգային փորձի տեղայնացումը դոնոր երկրում և այլն:
2. Դոնոր երկրների համար բացասական ասպեկտները, թերևս, այսպես կոչված «ուղեղների արտահոսքն է» իր ֆինանսական հետևանքներով, ինչպես նաև աշխատանքային ռեսուրսների ծերացումը (քանի որ արտագաղթում է հիմնականում աշխատունակ տարիքի

⁵ Е.Ф. Авдокушин “Международные экономические отношения” М.2001, стр.200

⁶ աղբյուրը՝ Միջազգային միգրացիայի հաշվետվություն, Միավորված ազգերի կազմակերպություն

բնակչությունը), տղամարդկանց արտագաղթի հետևանքով երկրի պաշտպանունակության անկումը և այլն:

3. Ռեցիպիենտ երկրի համար որպես դրական կողմ կարելի է դիտարկել էժան աշխատուժի ներգրավումը, վերջիններիս շնորհիվ երկրի ներքին շուկայի ծավալի մեծացումը, տարածքային համաչափ տարաբնակեցումը, պետական և տեղական բյուջե մուտքերի ավելացումը, երիտասարդ միգրանտների շնորհիվ ազգի երիտասարդացումը և այլն:
4. Ռեցիպիենտ երկրի պարագայում բացասական կողմ թերևս կարելի է դիտարկել միգրանտների և տեղաբնակների միջև էթնիկ, սոցիալ-մշակութային, կրոնական հակադրությունների սրումը, առկա գործազրկության աճը, զարգացած երկրների պարագայում տեղական արժույթի արտահոսքը տրանսֆերտների տեսքով և այլն:

Աշխատուժի միգրացիայի վրա ազդում են բազմաթիվ գործոններ, որոնցից հիմնականը աշխատավարձերի ազգային մակարդակների տարբերությունն է: Իհարկե գոյություն ունեն նաև տնտեսական այլ գործոններ, ինչպիսիք են աշխատուժի առաջարկի և պահանջարկի հարաբերակցությունը, վերազգային կազմակերպությունների գործելակերպը, աղքատությունը, բնակչության հարաբերական խտությունը, սոցիալ-տնտեսական պայմանների էական տարբերությունները, զարգացած երկրների կողմից էժան աշխատուժի պահանջը, զբաղվածությունը, սոցիալական ծառայությունների մակարդակը, ենթակառուցվածքների զարգացման տեմպերը, կապիտալի արտահանումը և այլն: Աշխատուժի միգրացիայի ազդում են նաև մի շարք ոչ տնտեսական գործոններ, ինչպիսիք են քաղաքական, ազգային, կրոնական, էթնիկական, բնապահպանական, կրթական, հոգեբանական, սոցիալ-մշակութային և հիմնախնդիրները:

Այնուամենայնիվ՝ աշխատուժի միջազգային միգրացիայի վրա ազդող հիմնական գործոնը աշխատավարձերի ազգային մակարդակների տարբերությունն է, որը ներկայացված է սույն հոդվածում: Դեռևս 2009թ. անցկացված ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ ԱՄՆ-ում աշխատող միգրանտների աշխատավարձը մոտ 15.45 անգամ բարձր է նույն ազգության և նույն գիտելիքներն ունեցող ու իրենց երկրում (Եմեն) բնակվող աշխատողների աշխատավարձից, սակայն ընդհանուր միջին ցուցանիշը կազմում է 4.11%: Համաշխարհային բանկի տվյալներով՝ ցածր եկամուտ ունեցող երկրներից աշխատուժի արտահոսքը դեպի միջինից բարձր եկամուտ ունեցող երկրներ 1990-2016թթ. 29 մլն-ից հասել է մինչև 429 մլն աշխատող⁷:

⁷ աղբյուրը՝ Համաշխարհային բանկի բաց տվյալների շտեմարան

Առաջին հայացքից ցածր եկամուտ ունեցող երկրներից միջին և բարձր եկամուտ ունեցող երկրներ տեղի ունեցող միգրացիայի պատճառները տրամաբանական են և հասկանալի՝ հաշվի առնելով արդեն իսկ հիշատակված առավելությունները ռեցիպիենտ երկրների համար: Սակայն մի շարք սոցիալ-տնտեսական զարգացումներով պայմանավորված՝ վերջին տարիներին նկատվում է միգրանտների հոսք դեպի միգրացիայի զգողության ոչ ավանդական կենտրոններ: Արդյունքում աշխատավարձերի մակար-դակների առավել խոր վերլուծություն կատարելու և պատճառները բնորոշող ավելի խոսուն ցուցանիշներ վեր հանելու անհրաժեշտություն է առաջանում: Այս իմաստով առավել ընդունելի է անդրադարձ կատարել երկրում սպառողական գների ինդեքսի և առհասարակ կենսամակարդակը բնորոշող այլ գործոնների ուսումնասիրությանը, որոնք առավել իրատեսական գնահատական կարող են տալ:

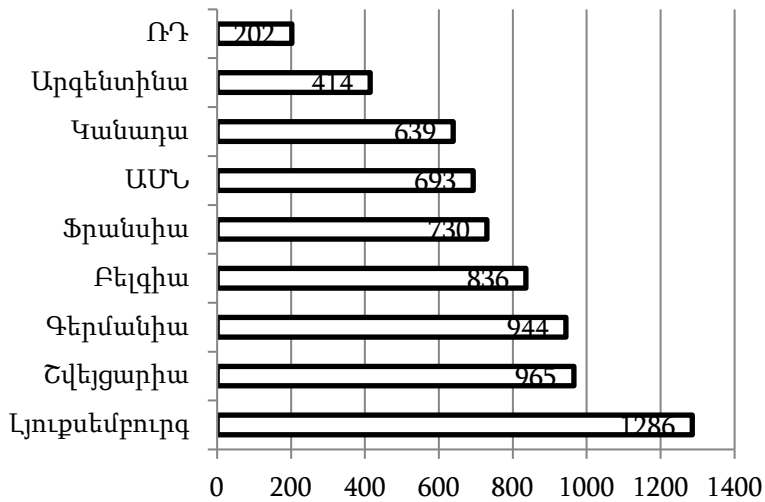
Սույն հոդվածի նպատակն է վերլուծել հենց այս հիմնախնդիրների թիրախավորված գործոնները, որոնք կարողանում են վերհանել աշխատավարձերի ազգային մակարդակների ճեղքի հիմքում ընկած թերացումները ու առավելությունները չեզոքացնող գործոնները:

Աշխատավարձերի ազգային մակարդակների տարբերությունների վերլուծության համար նախ և առաջ հարկ է ընդգծել այն գործոնները, որոնց առկայությունը կարող է խեղաթյուրել համեմատական վերլուծության իրական պատկերը.

1. Տարբեր երկրների արժույթներով արտահայտված աշխատավարձերը միևնույն արժույթով արտահայտելու պարագայում անհրաժեշտություն է առաջանում՝ կատարելու գնողունակության պարիտետի ճշգրտումներ, քանի որ երկրների սպառողական գների՝ մակարդակների տարբերություններով պայմանավորված՝ արժույթների պարզ փոխարկումը դեռ չի արտահայտում արժույթի բուն արժեքը: Տարածված մոտեցումներից մեկի համար («The Economist» պարբերական) համեմատման հիմք է ընդունվում McDonalds ընկերության Մեծ բուրգերը (Big Mac), քանի որ ընդունվում է, որ աշխարհի բոլոր երկրներում, որտեղ առկա են McDonalds արագ սննդի կենտրոններ, բուրգերն ունի նույն արժեքը (որոշ երկրների՝ նման սկզբունքով հաշվարկված միջին աշխատավարձերը տե՛ս գծապատկեր 2):

Գծապատկեր 2. Մի շարք երկրների՝ Մեծ բուրգերի սկզբունքով հաշվարկված աշխատավարձերը (Բուրգերի ինդեքս)⁸

⁸ Հայաստանը ներառված չէ՝ McDonalds արագ սննդի կենտրոնի բացակայությամբ պայմանավորված



Համաձայն այս ինդեքսի՝ ենթադրաբար բուրգերը եվրոյի գոտում գտնվող երկրներում արժի 3 եվրո, իսկ Հայաստանում՝ 1000 դրամ: Դա նշանակում է, որ բուրգերի փոխանակման կուրսը 1000/3 է, սակայն իրականում փոխանակային կուրսը 560 է: Սա նշանակում է, որ Հայաստանում առկա եվրոն իրականում բավական չի լինի եվրոյի գոտում բուրգեր գնելու համար: Այսինքն՝ այստեղ ի հայտ է գալիս արժույթների հարաբերական փոխարժեքը, ինչը աշխատավարձերի տարբերությունները խեղաթյուրող թերևս ամենամեծ գործոնն է:

2. Աշխարհի տարբեր երկրներում մարդիկ սպառողական տարբեր նախասիրություններ ունեն. օրինակ՝ Արգենտինայում 70 անգամ ավելի շատ միս են սպառում, քան Հնդկաստանում, որտեղ տավարի միս առհասարակ չեն ուտում: Մեկ այլ դեպքում կարելի է փաստել, որ օրինակ դեպի ծով ելք ունեցող երկրների բնակչության սննդակարգում գերակշռում է ձկնամթերքն ու ծովամթերքը, իսկ օրինակ Հայաստանի պարագայում՝ ոչ: Այսինքն՝ սպառողական զամբուղի պարունակությամբ պայմանավորված, երկրներում ակնհայտ տարբերություններ կան սպառողական զամբուղների միջև, ինչի ֆինանսավորման առաջնային աղբյուրը հենց աշխատավարձն է:
3. Մովորաբար երկարաժամկետ սպառման առարկաները զարգացող երկրներում ավելի թանկ են, քան զարգացած երկրներում: Սա պայմանավորված է զարգացած երկրներում ավելի առաջադեմ տեխնոլոգիաների և մեծածավալ արտադրությունների առկայության հետ: Այս պարագայում ևս երկարաժամկետ սպառման

առարկաների ֆինանսավորման աղբյուր հանդիսացող աշխատավարձերի տարբերությունների պարագայում կարող է անհամաչափ խզվածք առաջանալ կախված անհատական նախասիրություններից:

4. Ծառայությունները զարգացող երկրներում ավելի մատչելի են, քան զարգացած երկրներում: Ծառայությունների մատուցման և գնման պարագայում կատարված ուսումնասիրությունները փաստում են, որ երկրների միջին աշխատավարձերի և գնողունակության պարիտետների միջև լուրջ խզվածքներ առկա չեն, այսինքն՝ եթե Հայաստանում, օրինակ վարսավիրանոց հաճախելը արժի միջին աշխատավարձի 1/100-ը, ապա համանման պատկեր է նաև ԱՄՆ-ում⁹:
5. Իրենց երկրում ապրող աշխատողները հիմնական ունենում ծնողների կամ սեփական ձեռքբերումների շնորհիվ սեփական բնակարան, մինչդեռ միգրացիայի պայմաններում բավականաչափ մեծ գումար է հատկացվում բնակարանների վարձակալությանը և միգրանտների պարագայում այն կարող է հասնել մինչև ընդհուպ աշխատավարձի 50%-ը:
6. Մարդու նորմալ կենսագործունեության համար անհրաժեշտ օրական 2լ ջրի պարագայում ամսական ունենում ենք 60լ ջրի պահանջարկ: Այս 60լ ջրի համար բազմաթիվ զարգացող երկրներ, ինչպիսին Հայաստանն է, չեն վճարում, բայց բազմաթիվ երկրներում վերջինիս ծախսերը կարող է հասնել մինչև ամսական աշխատավարձի 1/20 մասը:
7. Միգրացիայի հիմնական ձգողական կենտրոններում, որոնք մեծ մասամբ զարգացած երկրներն են, ամբողջությամբ ներդրված է առողջապահության ապահովագրության համակարգը, որը հաճախ հասանելի չի լինում միգրանտներին: Մինչդեռ առանց ապահովագրության բժշկական ծառայություններից օգտվելը աստղաբաշխական գումարների է հասնում: Այս առումով ևս կարելի է նվազեցնել աշխատավարձերի տարբերությունները:
8. Վերոնշյալ միգրացիայի հիմնական ձգողական կենտրոններում առկա է կրթության ոլորտի դիֆերենցացված վճարման համակարգ երկրների քաղաքացիների, տեղացիների և օտարերկրացիների և միգրանտների համար:
9. Վերլուծությունները ցույց են տալիս, որ երկրների միջին աշխատավարձերի և գնողունակության պարիտետների միջև լուրջ

⁹ <https://www.stlouisfed.org>. Julieta Caunedo, Riccardo DiCecio "Shortcomings of and Improvements to Measures of Income across Countries"

խզվածքներ առկա չեն նաև, օրինակ, հասարակական տրանսպորտի ոլորտներում: Օրինակ, Երևանում, միջին ամսական կտրվածքով տրանսպորտային փոխադրումների ծախսը կարող է կազմել մինչև աշխատավարձի 1/10 մասը, որը համանման ցուցանիշ է նաև բազմաթիվ զարգացած երկրներում:

10. Միգրացիայի համատեսքում աշխատավարձերի ազգային մակարդակների տարբերությունների ուսումնասիրման ընթացքում կիրառվում են նպատակային երկրի տնտեսական միջինացված ցուցանիշներ, որոնք չեն արտահայտում սոցիալական շերտերի և երկրի տարածքային զարգացման առկա տարբերությունները, մինչդեռ պոտենցիալ միգրանտները բնակություն են հաստատում երկրի ոչ այնքան զարգացված կենտրոններում՝ սկզբնապես ունենալով միջինից ցածր եկամուտ:

Պոտենցիալ միգրանտները գնահատում են այլընտրանքային միջազգային ուղղություններով շարժվելու ծախսերն ու օգուտները և գաղթում են այնտեղ, որտեղ որոշ ժամանակահատվածի համար սպասվելիք զուտ եկամուտն ամենամեծն է: Որոշում կայացնելու այս գործընթացը կարելի է ներկայացնել հետևյալ հավասարման միջոցով՝

$$ER(0) = \int_0^n [P_1(t)P_2(t)Y_d(t) - P_3(t)Y_0'(t)]e^{-rt} dt - C(0) \quad (1)^{10}$$

որտեղ՝

$ER(0)$ -ն միգրացիայից ստացվող զուտ հատույցն է՝ հաշվարկված հենց մեկնելու պահին,

t -ն ժամանակն է,

$P_1(t)$ -ն նպատակային վայրից վտարվելուց խուսափելու հավանականությունն է,

$P_2(t)$ -ն նպատակային վայրում աշխատելու հավանականությունն է,

$Y_d(t)$ -ն նպատակային վայրի վաստակն է,

$P_3(t)$ -ն ծագման երկրում աշխատելու հավանականությունն է,

$Y_0(t)$ -ն ծագման երկրի վաստակն է,

r -ը դիսկոնտավորման գործակիցն է,

$C(0)$ -ն տեղափոխման ծախսերի հանրագումարն է (ներառյալ հոգեբանական ծախսերը):

Եթե որոշակի նպատակային երկրի համար $ER(0)$ -ն դրական է, ապա ռացիոնալ անձը գաղթում է, եթե այն բացասական է, անձը նախընտրում է

¹⁰ D.S Massey. S.A. Graeme and others. "Theories of international Migration: A Review and Appraisal". Population and Development Review. Vol. 19, No 3 (September 1993) Page 435

մնալ ծագման երկրում, և եթե այն զրո է, անձի համար տեսականորեն միննույնն է՝ տեղափոխվել, թե մնալ:

Ըստ էության, միգրացիայից ստացվող բացասական զուտ հատույցը բնորոշ է միգրացիայի դոնոր երկրներին (այդ թվում՝ Հայաստանի Հանրապետությանը), իսկ միգրացիոն ձգողության ավանդական կենտրոններ համարվող զարգացած երկրներն ի հաշիվ աշխատանքի հնարավորությունների և աշխատանքի վարձատրության համեմատաբար բարձր մակարդակի՝ գրանցում են դրական զուտ հատույց:

Սույն հոդվածի շրջանակներում աշխատավարձերի մակարդակների ազդեցությունը միգրացիայի դրդապատճառների վրա փորձ կարվի դիտարկել նաև մասնավոր օրինակով: Որպես ռեցիպիենտ երկիր կարելի է դիտարկել Ամերիկայի Միացյալ Նահանգները, որն աչքի է ընկնում մշտապես աճող միգրացիոն հոսքերով՝ ներառելով բնակչության սոցիալական տարբեր շերտեր: Առավել նպատակահարմար է դիտարկել դինամիկ ցուցանիշներ՝ հասկանալու համար, թե բազիսային տարվա տնտեսական ցուցանիշներն ինչպես են ազդում հաշվարկային տարվա միգրացիոն հոսքերի վրա: Այս մոտեցմամբ կարելի է դիտարկել նաև երկրի միջին աշխատավարձի աճի դինամիկան, և ինչպես արդեն ընդգծվեց աշխատավարձի մակարդակի՝ ոչ բավարար հիմք լինելու հանգամանքը, նպատակահարմար է վերցնել նաև երկրում սպառողական գների ինդեքսի¹¹ տարեկան փոփոխությունը (հաշվարկային տվյալները տե՛ս աղյուսակ 1): Անհրաժեշտ է որոշակի սկզբունքով ընտրել դիտարկվող ժամանակաշրջանը. քանի որ միգրացիոն հոսքերի տարեկան նման մակարդակը գրանցվել է 21-րդ դարից սկսած, նպատակահարմար է վերցնել հնարավորինս վերջին տարիների ցուցանիշներ, բայց քանի որ 2007թ. սկսված Համաշխարհային ֆինանսատնտեսական ճգնաժամի հետևանքները զգալիորեն ազդում են տնտեսական ցուցանիշների դինամիկայի վրա, անհրաժեշտ է դիտարկել 2010-2017թթ. ընդգրկող ժամանակաշրջանը:

¹¹ Սպառողական գների ինդեքսն ամփոփ ցուցանիշ է, որը ցույց է տալիս բնակչության վերջնական սպառման համար ձեռք բերված ապրանքների և ծառայությունների որոշակի կազմի՝ սպառողական զամբյուղի արժեքի փոփոխությունը որոշակի ժամանակահատվածում:

Աղյուսակ 1. Ամերիկայի Միացյալ Նահանգների սոցիալ-տնտեսական որոշ ցուցանիշներ¹²

Տարիներ	Տարեկան միգրացիոն հոսքը (մարդ)	Միգրացիոն հոսքերի դինամիկան (%)	Սպառողական գների ինդեքսը	Միջին ամսական աշխատավարձի դինամիկան (%)
2010	1,042,625	-7.80	100.00	1.98
2011	1,062,040	1.86	103.15	4.00
2012	1,031,631	-2.86	105.29	4.55
2013	990,553	-3.98	106.83	2.69
2014	1,016,518	2.62	108.57	5.06
2015	1,051,031	3.40	108.70	5.11
2016	1,183,505	12.60	110.07	2.88
2017	986,851	-16.62	112.41	4.56

Միգրացիոն հոսքերի վրա երևույթների ազդեցությունը կարելի է դիտարկել առանձին-առանձին: Այս նպատակով անհրաժեշտ է պարզել ցուցանիշների ժամանակագրական շարքերի միջև առկա կորրելացիոն կախվածությունը: Ուսումնասիրության արդյունքում ցուցանիշների միջև կորրելացիոն կախվածությունը հետևյալն է.

Աղյուսակ 2. Ցուցանիշների միջև առկա կորրելացիոն կախվածությունը

	Միգրացիոն հոսքերի դինամիկա	Սպառողական գների ինդեքս	Միջին ամսական աշխատավարձի դինամիկա
Միգրացիոն հոսքերի դինամիկա	1.00	0.04	0.01
Սպառողական գների ինդեքս	0.04	1.00	0.50
Միջին ամսական աշխատավարձի դինամիկա	0.01	0.50	1.00

¹² աղբյուրը՝ Համաշխարհային բանկի բաց տվյալների շտեմարան

Համաձայն այս վերլուծության՝ սպառողական գների ինդեքսի և միջին ամսական աշխատավարձի փոփոխություններն աննշան կերպով են ազդում միգրացիոն հոսքերի վրա, այնինչ սպառողական գների ինդեքսի և միջին ամսական աշխատավարձի դինամիկաների միջև կախվածությունն զգալի է:

Այսպիսով՝ վերլուծության արդյունքում կարելի է կատարել հետևյալ եզրահանգումները.

1. Զարգացած երկրներում բարձր աշխատավարձի առկայությունը դեռևս բարեկեցիկ կյանքի գրավական չէ, որ այդ երկրներում բարձր է նաև բարեկեցիկ կյանքի արժեքը:
2. Աշխատավարձերի մակարդակը կարևորներից է միգրացիայի դրդապատճառների շարքում, սակայն այն ամբողջապես չի արտացոլում արտագաղթի բուն պատճառները, և աշխատատեղերի առկայության և գործազրկության մակարդակից զատ այն դիտարկելն առանձնապես չի բնորոշում պոտենցիալ միգանտի շարժառիթների էությունը:
3. Նույնիսկ դոնոր երկրների համեմատ միգրանտների լավագույն բարեկեցության պարագայում տնտեսական հետևանքները բավարար չեն հաղթահարելու ոչ տնտեսական և սոցիալ-մշակութային մարտահրավերները, որոնց բախվում են թե՛ միգրանտները (գարգացող երկրների մասնավոր հատվածում միգրանտների և տեղացիների աշխատանքային պայմանների և վարձատրության մակարդակների տարբերությունը օրենսդրորեն չի արգելվում), թե՛ ընդունող երկրները (լավագույն օրինակը վերջին տարիներին Եվրոպական միության փախստականների ճգնաժամն է):

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Գ. Նազարյան, Դ. Հախվերդյան, Ա. Մարկոսյան, Միջազգային տնտեսական հարաբերություններ, ուսումնական ձեռնարկ, 2012թ.
2. Е.Ф. Авдокушин “Международные экономические отношения” М.2001
3. D.S Massey. S.A. Graeme and others. “Theories of international Migration: A Review and Appraisal”. Population and Development Review. Vol. 19, No 3 (September 1993)
4. Julieta Caunedo, Riccardo DiCecio “Shortcomings of and Improvements to Measures of Income across Countries”
5. Միջազգային միգրացիայի հաշվետվություն, Միավորված ազգերի կազմակերպություն
6. Համաշխարհային բանկի բաց տվյալների շտեմարան
7. World Migration Report

8. Riccardo DiCecio "Shortcomings of and Improvements to Measures of Income across Countries"

АРУТЮНЯН ЛАРИСА, МИНАСЯН СУРЕН - НЕСКОЛЬКО ПРОБЛЕМ НАЦИОНАЛЬНЫХ УРОВНЕЙ ЗАРПЛАТ ЯВЛЯЮЩИМСЯ ОСНОВНОЙ ПРИЧИНОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ МИГРАЦИИ РАБОЧЕЙ СИЛЫ

В обществе миграция ассоциируется с воплощением высокой заработной платы и благополучия. Для отображения реальной картины в данной статье проанализированы факторы, позволяющие понять различные явления выражающие межслойные различия заработной платы и реальности. В статье представлен вывод, что в реальности в странах с высоким доходом высока также стоимость благополучной жизни. В результате анализа проведенного в данной статье можно заключить, что изменения индекса потребительских цен и средней заработной платы имеют незначительное влияние на миграционные потоки.

HARUTYUNYAN LARISA, MINASYAN SUREN – SOME STUDIES OF NATIONAL SALARY LEVELS DIFFERENCES AS MAIN REASON FOR INTERNATIONAL WORKFORCE MIGRATION

In the society, migration is considered as a manifestation of the high salary and prosperity. For the creation of realistic view of the above-mentioned, the article touches upon the factors that provide the framework to understand the phenomena of salary lag interrows and actual data. The result of the article proves that in high income countries there is a high cost for prosperity. The outputs of this article bring to a conclusion that the fluctuations of consumer price index and average salary have insignificant influence on the migration flows.

ԶԲՈՍԱՇԵՐՁՈՒԹՅԱՆ ՇՈՒԿԱՅԻ ՍԵԶՈՆԱՅՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀՀ-ՈՒՄ

ՉԵՐՔԵԶՅԱՆ ԷՄԻԼ

Հանձնված է՝ 08.11.2018թ.
Ընդունված է՝ 23.11.2018թ.

Сдана: 08.11.2018
Утверждена: 23.11.2018
Submitted on: 08.11.2018
Approved on: 23.11.2018

Հիմնաբառեր՝ զբոսաշրջություն, զբոսաշրջության շուկա, սեզոնայնություն, զբոսաշրջության սեզոնայնություն, սեզոնայնության գործակից, սեզոնայնության հաշվարկ, սեզոնային տատանումներ, զբոսաշրջային այցելություններ, ներգնա զբոսաշրջություն, ներքին զբոսաշրջություն:

Զբոսաշրջության շուկային հատուկ առանձնահատկություններին է նրա բարձր սեզոնայնությունը: Շատ հանրահայտ զբոսաշրջային կենտրոններ տարվա ընթացքում ընդամենը 3-4 ամիս են զբոսաշրջիկներ ընդունում: Զբոսաշրջության շուկայի բարձր սեզոնայնության հիմնական պատճառը բնակլիմայական պայմաններն են: Որոշ հեղինակներ ընդհանրապես զբոսաշրջության գոյությունն են կապում բնության և կլիմայի հետ և ներկայիս համաշխարհային կլիմայական փոփոխությունների հետևանքով որպես առաջնային տուժող ոլորտ համարում են զբոսաշրջությունը (Houghton 1995): Զբոսաշրջության շուկայի սեզոնայնության վրա ազդող կան նաև այլ, երկրորդային նշանակություն ունեցող պատճառներ: Դրանցից են՝ ազատ ժամանակի առկայությունը, հոգեբանական (ավանդույթները, ճաշակները, նորաձևությունը) և տնտեսական պատճառներ. շատերի մոտ զբոսաշրջային պահանջումքները կարող են դառնալ գնողունակ տարեկան մեկ անգամ խնայողությունների հաշվին, կամ որոշակի սեզոնի ժամանակ: Այսպիսով, սեզոնայնությունը զբոսաշրջությունում հիմնված է երկու տարրի վրա, որոնց կարելի է կոչել՝ բնական և ինստիտուցիոնալացված (Tom Baum, Svend Lundtorp 2001: 6): Ինստիտուցիոնալացված գործոններին են վերաբերվում նաև ժողովրդական տոները, դպրոցական արձակուրդները: Օրինակ դեռևս հին ժամանակներից Եվրոպական երկներում ուսումնական արձակուրդները տրվում էր ամռանը՝ վեցից տաս շաբաթ, որպեսզի ուսուցանողները կարողանային օգնելին իրենց ընտանիքներին բերքահավաքի ժամանակ (Hartman 1986): Իսկ այժմ այդ ավանդույթի

պահպանումը անմիջականորեն նպաստում է հենց ամառային ամիսներին ընտանեկան զբոսաշրջության զարգացմանը:

Զբոսաշրջության շուկայի սեզոնայնությունը խնդիր է հանդիսանում տուրարտադրանք առաջարկողների համար՝ արտադրական հնարավորությունների արդյունավետ օգտագործման տեսակետից: Զբոսաշրջային յուրաքանչյուր կենտրոն ունենում է որոշակի քանակությամբ հյուրանոցային համարային ֆոնդ, սննդի մատուցման և այլ արտադրական հնարավորություններ, որոնք միայն սեզոնի պիկին կարող են ամբողջովին օգտագործվել, իսկ ոչ սեզոնային ժամանակահատվածում դրանց գործարկումը տնտեսապես նպատակահարմար չէ: Այս ամենը պատճառ են հանդիսանում որպեսզի հետազոտողների սեզոնայնությունը և դրա հետևանքները տարբեր մեթոդների օգնությամբ չափեն և գնահատեն:

Հոդվածում նպատակ է դրվել պարզել Հայաստանի Հանրապետության թե ներգնա և թե ներքին զբոսաշրջության շուկաներում սեզոնային տատանումների բնույթը, համակարգային և իրավիճակային վերլուծության, ինչպես նաև տնտեսավիճակագրական մեթոդների օգնությամբ ներկայացնել սեզոնայնության աստիճանը և գնահատել այն: Հոդվածը տեսական, տեղեկատվական և մեթոդոլոգիական հիմք կարող է հանդիսանալ զբոսաշրջության և այլ ոլորտների սեզոնայնության ազդեցությունը ՀՀ տնտեսության վրա գիտական ուսումնասիրությունների համար:

Զբոսաշրջության շուկայի սեզոնայնության աստիճանը հաշվարկելու համար գոյություն ունի հետևյալ մեթոդը. առանձին ամսվա ընթացքում իրացված զբոսաշրջային ծառայությունների ծավալը գումարային արտահայտությամբ հարաբերում ենք տվյալ տարում միջին ամսական ցուցանիշի վրա և արտահայտում տոկոսներով (Балабанов 2002: 79): Բանաձևով այն այսպիսին է.

$$k = \frac{Y_i}{Y}$$

K -սեզոնայնության գործակիցը

Y_i -տվյալ ամսվա իրացման ցուցանիշը

Y -ընթացիկ տարվա իրացման միջին ամսական ցուցանիշը

Զբոսաշրջության սեզոնայնությունը կարելի է հաշվարկել նաև ըստ զբոսաշրջիկների հագեցվածության աստիճանի: Որոշակի սեզոնի ընթացքում զբոսաշրջային կենտրոն այցելած զբոսաշրջիկների

քանակը հարաբերելով ընթացիկ ժամանակաշրջանում զբոսաշրջային այցելությունների քանակին կստանանք նույնպես սեզոնայնությունն

$$K = \frac{Ts}{Ty}$$

արտացոլող գործակից.

Ts- Ջբոսաշրջիկների քանակը սեզոնի ընթացքում
Ty-Ջբոսաշրջիկների քանակը տարվա ընթացքում

Նշված երկու մեթոդները ամենակիրառելիներն են, չնայած հայտնի են նաև այլ մեթոդներ, ինչպիսիք են Յակոմիսի սեզոնային տատանումների գործակիցը (Yacomis 1980), Ուանհիլի և Յակոմիսի սեզոնային տատանումների հաշվարկման եղանակը Ջինի գործակցի օգնությամբ (Wanhill, S.R.C. and Yacomis, J. 1980), որը 1999թ.-ից 2011թ.ներին հաջողությամբ կիրառվել է Նորվեգիայում¹, Շուի կողմից Ջինի գործակցով հաշվարկման մի քանի տարբեր եղանակները (Xu, K. 2003), Լերմանի և Յիտցակիյի սեզոնայնության հաշվարկման տարբերակման մեթոդը (Lerman, R.I., and Yitzaki, S. 1985), որը 2008թ.-ին կիրառվել է Իսպանիայի օդանավակայանների ուղևորահոսքերի հաշվարկման համար և այլն: Վերջիններիս կիրառությունն իրականում այդքան էլ պրակտիկ չէ, դրանք կրել են էքսպերիմենտալ բնույթ, քանի որ այս մեթոդներով հաշվարկման համար պահանջվում է բավականին ծավալուն տվյալների բազա, որոնց ձեռք բերման համար անհրաժեշտ են լրացուցիչ հետազոտություններ:

Սեզոնայնության բարձր ցուցանիշները հիմնականում ունենում են բացասական հետևանքներ.

1) Զբաղվածության և աշխատանքային ծանրաբեռնվածության սեզոնային տատանումներ:

2) Տնտեսության մնացած ճյուղերը, կապված լինելով զբոսաշրջության հետ, նույնպես տնտեսական տատանումների են ենթարկվում:

Սեզոնայնությունը, կախված տվյալ տնտեսության զարգացվածությունից, կարող է նաև դրական հատկություններ պարունակել. օրինակ՝ բնակչության որոշակի զանգվածների համար այն եկամտի լրացուցիչ աղբյուր է:

Այժմ զարգացած տնտեսություն ունեցող երկրները վարում են զբոսաշրջության սեզոնայնությունն իջեցնելու ռազմավարություն: Դա արվում է հիմնական զբոսաշրջային սեզոնի առավելագույնս

¹ Norwegian Ministry of Trade and Industry (2005) Action Plan for the Travel and Tourism Industry (Oslo: Norwegian Ministry of Trade and Industry)

երկարաձգման միջոցով: Բացի հիմնական սեզոնի երկարաձգումից գրականությունում ոչ սեզոնային ժամանակահատվածի համար հաճախ հանդիպվող առաջարկներից են. այլ սեզոնային տուրարտադրանքի մշակումը (Lewis, R.C., Beggs, T.J. 1982), շուկաների դիվերսիֆիկացիան (Manning, R. E., & Powers, L. 1984), դիֆերենցիալ գնագոյացման և ժամանակավոր հարկային խթանների օգտագործում (Sutcliffe, C. M. S., & Sinclair, M. T. 1980), արձակուրդների խրախուսում (Somerville, J. 1987), ոչ սեզոնային ներքին զբոսաշրջության և խթանում և միջոցառումների առաջարկում, օրինակ՝ ֆեստիվալ, կոնֆերանս (Smale, B. J. A., & Butler, R. W. 1991):

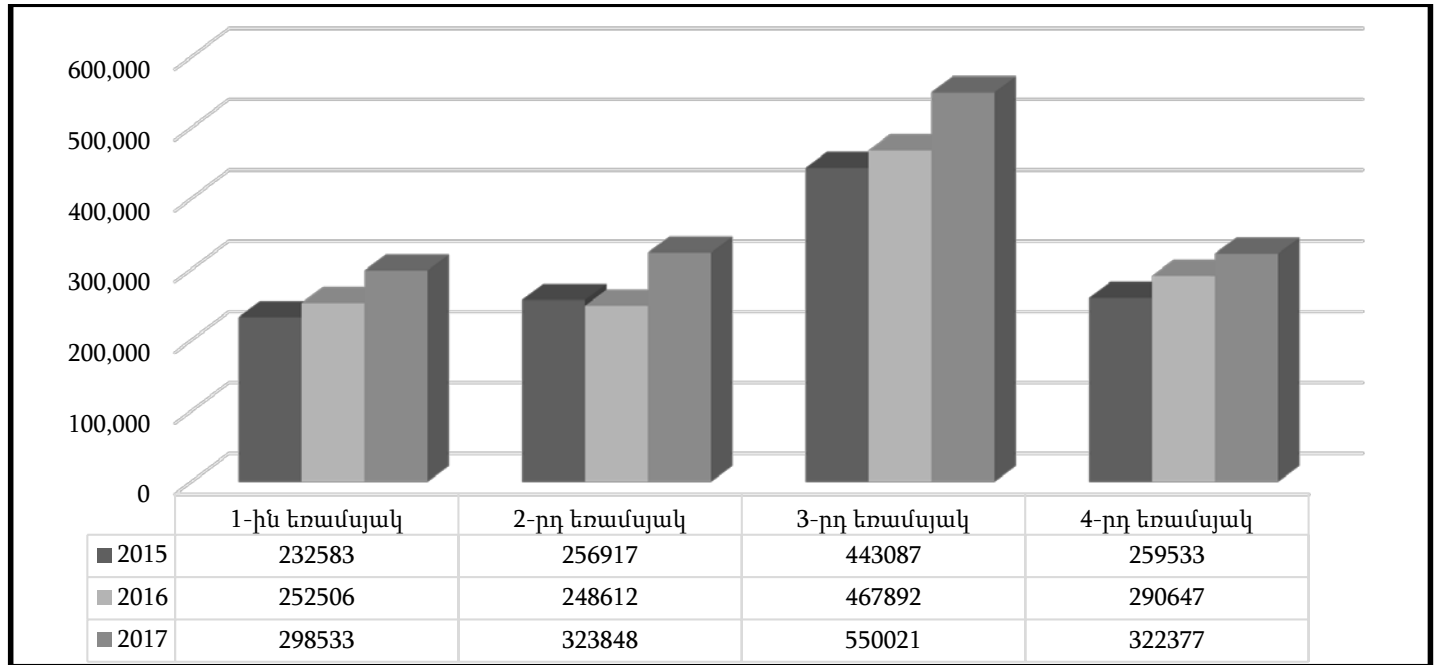
Փորձենք սեզոնայնության գործակիցն ըստ զբոսաշրջիկների հագեցվածության աստիճանի հաշվարկել Հայաստանի զբոսաշրջային շուկայի համար. օրինակ՝ 2017թ-ին, ինչպես և նախորդ տարիներին ՀՀ միջազգային զբոսաշրջային այցելությունների լավագույն ցուցանիշը գրանցվել է երրորդ եռամսյակում՝ 550021, իսկ տարվա ընթացքում կատարվել է 1494779 զբոսաշրջային այցելություն²: Ըստ այս

տվյալների $K = \frac{550021}{1494779} \approx 0,37$, K գործակիցն ինչքան մոտ է

լինում 1-ին, այնքան սեզոնայնության ցուցանիշը բարձր է: Մեր կողմից, եռամսյակային կտրվածքով կատարված հաշվարկի համար $K = 0,25$ դեպքում կնշանակի, որ սեզոնայնություն գոյություն չունի: Գծապատկեր 1-ից երևում է, որ 2016թ., 2015 և 2017թ. համեմատ, ՀՀ-ում միջազգային զբոսաշրջության սեզոնային տատանումներն առաջին երեք եռամսյակներում նույն համամասնությամբ են եղել, սակայն երկրորդ եռամսյակում ավելի ցածր: Սա նշանակում է, որ մի կողմից դեռևս Հայաստանում չի ձևավորվել միջազգային զբոսաշրջության շուկան, որից բխում է սեզոնային յուրահատկությունները, մյուս կողմից էլ ՀՀ-ում կատարվող զբոսաշրջության ցուցանիշների եռամսյակային կտրվածքով ուսումնասիրությունները ճիշտ պատկերացում չեն կարող տալ սեզոնայնության վերաբերյալ, քանի որ զբոսաշրջային այցելությունների ակտիվ ժամանակաշրջան համարվող օգոստոս, սեպտեմբեր և հոկտեմբեր ամիսներն ընդգրկվում են երրորդ և չորրորդ եռամսյակներում:

² ՀՀ ՎԿ, Հայաստանի Հանրապետության սոցիալ-տնտեսական վիճակը 2017 թվականի հունվար-դեկտեմբերին, Երևան 2018

Գծապատկեր 1. Զբոսաշրջային այցելությունները ՀՀ 2015, 2016 և 2017 թթ. ըստ եռամսյակների¹

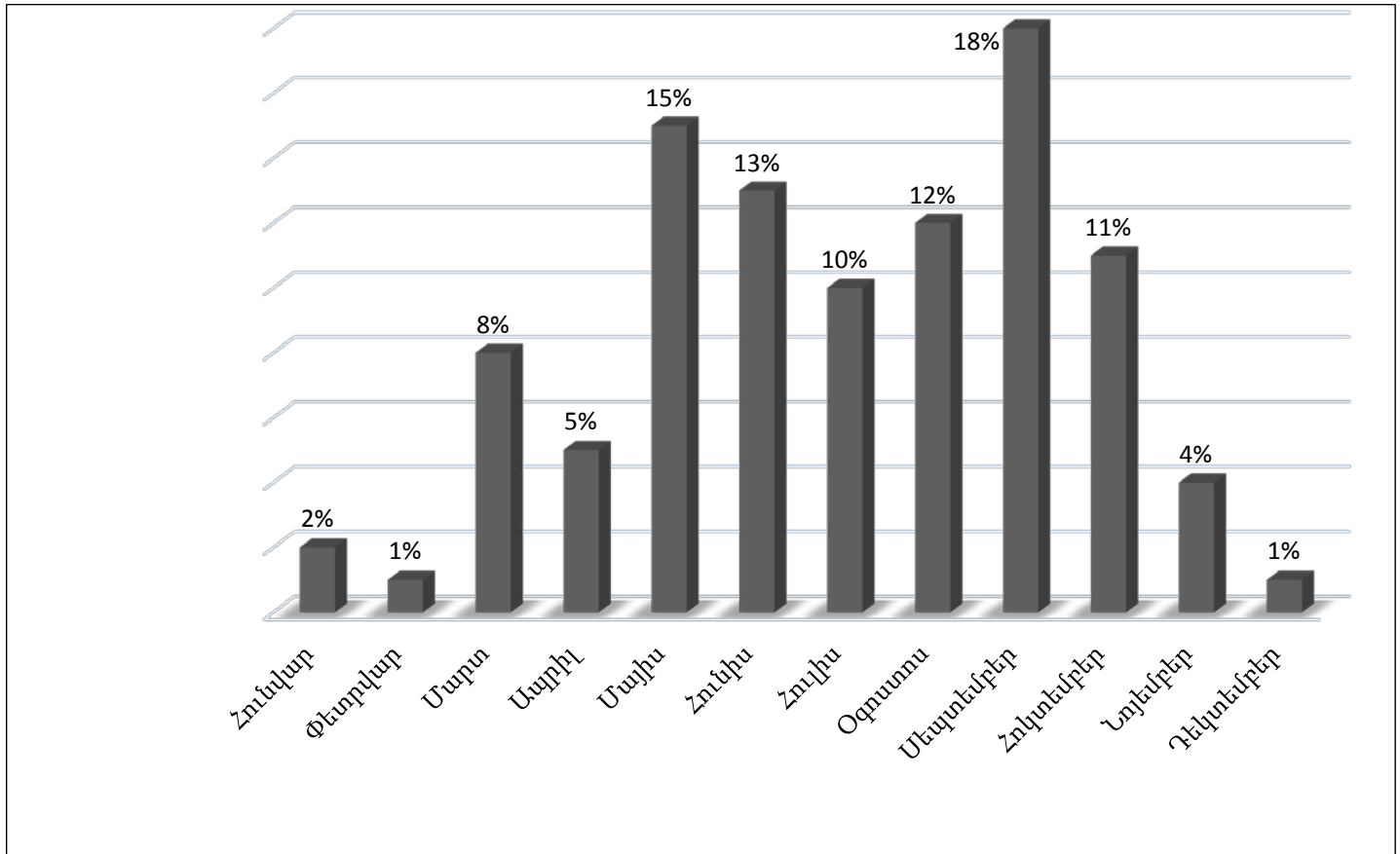


¹ Աղբյուրներն են՝ ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, ՀՀ սոցիալ-տնտեսական վիճակը 2015թ. հունվար-դեկտեմբերին, 2016թ. հունվար-ապրիլին, հունվար-հուլիսին, հունվար-հոկտեմբերին, հունվար-դեկտեմբերին, 2017թ. հունվար-ապրիլին, հունվար-հուլիսին, հունվար-հոկտեմբերին, 2018թ. հունվարին, տեղեկատվական ամսական զեկույցները, Երևան 2016, 2017, 2018

Ներգնա զբոսաշրջային հոսքերի վերաբերյալ առավել հստակ պատկերացում կազմելու համար իրականացվել է հարցում հիմնական խոշոր ներգնա տուրօպերատորների շրջանում¹: Հարցը ձևակերպվել է հետևյալ կերպ. Նշեք տարվա ընթացքում ձեր կողմից ընդունած զբոսաշրջիկների տոկոսային բաշխվածությունը ըստ ամիսների: Հարցադրումն կատարվեց այդպես որպեսզի տուրօպերատորները չկաշկանդվեն բացարձակ թվեր ներկայացնելու հարցում, քանի որ ըստ տարբեր հետազոտությունների Հայաստանի ներգնա տուրօպերատորները մեծ մասամբ աշխատում են ստվերում: Վերը նշված հարցման միջինացված արդյունքները ներկայացված են գծապատկեր 2-ում: Տուրօպերատորների շրջանում կատարած հետազոտություններից պարզ է դառնում որ սեզոնայնությունը որոշների մոտ կարող է առանձին տարիներին ընդհանուր միտումներից բավականին շեղված լինեն ինչ որ մի առանձին գործարքի պատճառով: Այսպիսի դեպքեր հիմնականում հանդիպում ենք ոչ մեծ տուրօպերատորների մոտ: Օրինակ. Հունվարին ունենալով խոշոր կորպորատիվ պատվեր տվյալ տուրօպերատորի մոտ ամենասեզոնային ցուցանիշը գրանցվում է հենց հունվարին: Այսպիսի դեպքերը այնուամենայնիվ գծապատկեր 2-ի վրա էականորեն չեն ազդել և այն ըստ էության ներկայացնում է Հայաստանի ներգնա զբոսաշրջային շուկային սեզոնային տատանումները: Ինչպես տեսնում ենք զբոսաշրջային ակտիվությունը սկսում է մարտ ամսից, որը պայմանավորված է այդ ժամանակ Իրանից զբոսաշրջիկների ակտիվ հոսքով: Այնուհետև մյուս ակտիվությունը տեսնում ենք մայիս ամսին, ինչն էլ պայմանավորված է Ռուսաստանից եկող զբոսաշրջիկների ակտիվությամբ: Նշված երկու դեպքերում որպես սեզոնայնության նպաստող գործոններ են հանդես գալիս ավանդույթներն ու սովորությունները (Նովրուզ-Բայրամ՝ Իրանի դեպքում և Մայիսյան արձակուրդներ՝ Ռուսաստանի): Մյուս ամիսների տատանումներում արդեն տարածաշրջանային ազդեցություններ չեն նկատվում, չնայած պետք է նշել, որ ԵՎրոպայից և ԱՄՆ-ից ժամանող զբոսաշրջիկները հիմնականում Հայաստան նախընտրում են այցելել սեպտեմբեր և հոկտեմբեր ամիսներին:

¹ Խոշոր հիմնական տուրօպերատորները անդամակցում են Հայաստանի ներգնա տուրօպերատորների միությանը, որը ներկայումս վերակազմավորվում է որպես Տուրիզմի Հայկական Ֆեդերացիա: Անդամների ցանկը տես՝ <https://armtf.am/our-members/>

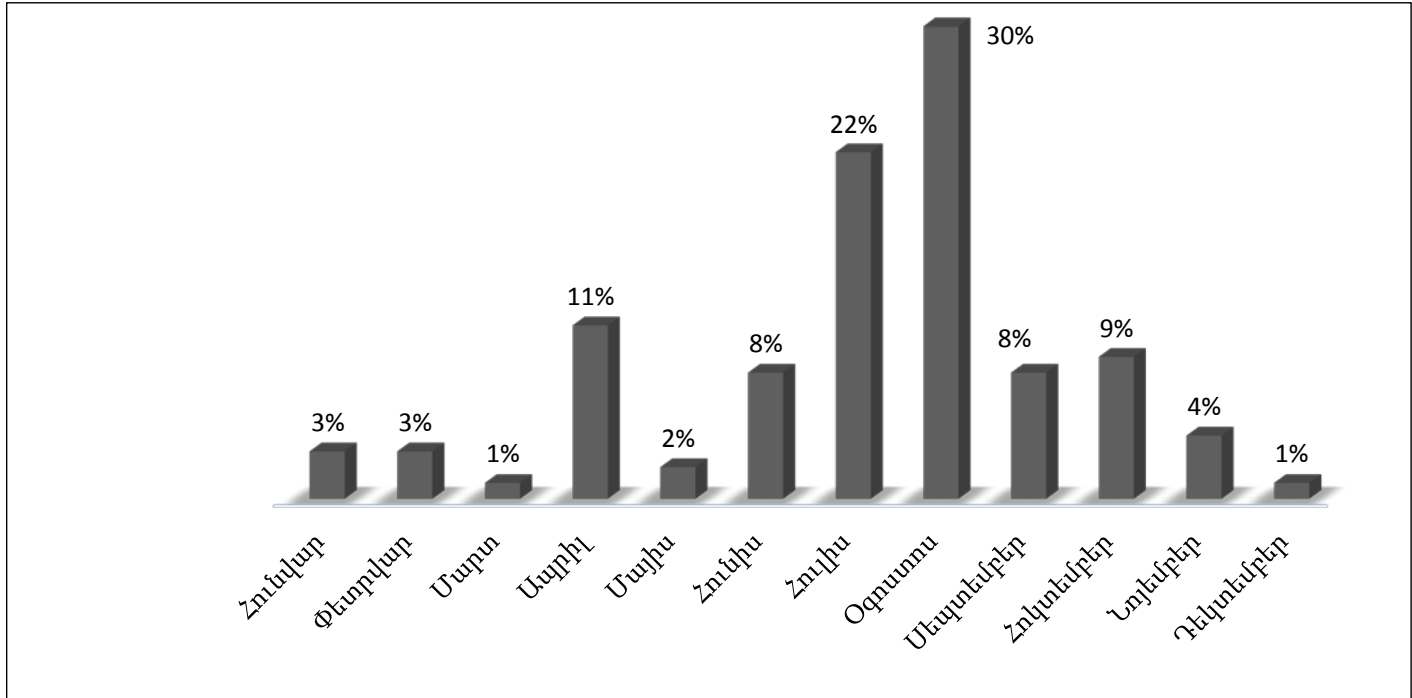
Գծապատկեր 2. Մեզոնային տատանումները կազմակերպված զբոսաշրջությունում



Ինչ վերաբերվում է ներքին զբոսաշրջությանը, ապա այստեղ սեզոնայնությանը նպաստող ամենաէական գործոնները բնակլիմայական պայմաններն են և տնտեսական պատճառները: ՀՀ բնակչության զգալի մասն առավելագույնը տարվա ընթացքում մեկ, երկու անգամ է հնարավորություն ունենում զբոսաշրջային արտադրանք գնել, որն էլ բնականաբար նախընտրում է կատարել ամառային ամիսներին: Գծապատկեր 3-ում ուվագծվում է զբոսաշրջության ներքին շուկայի սեզոնային տատանումները: Տվյալները մշակվել է Արմհոթելս օնլայն ամրագրման ընկերության (armhotels.am) հետ համատեղ, որից հիմնականում օգտվում են ներքին զբոսաշրջիկները: Որպես սեզոնային շեղում կարելի է առանձնացնել Սևանի ավազանում գտնվող հյուրանոցները, որոնք տարվա ընթացքում զբաղված են լինում երկու, առավելագույնը երեք ամիս, ինչը հյուրանոցային գործարարության տեսակետից բոլորովին ձեռնտու չէ և եթե առաջիկայում Սևանի ավազանում ակտիվ հանգստի ժամանակշրջանից հետո պասիվ հանգստի զարգացման քաղաքականություն չիրականացվի, ապա նոր ներդրումներ պետք չէ ակնկալել:

Դեռևս 15-20 տարի առաջ Հայաստանի հյուրընկալության ոլորտում կար հստակ տարանջատում միջազգային ստանդարտներին համապատասխան հյուրանոցների և տեղական բնակչությանը սպասարկող հյուրանոցների միջև, նույնիսկ պետական վիճակագրական հրապարակումներում էր այդ տարբերակումը դրվում: Այժմ, շատ հյուրանոցները, որոնք հիմնականում սպասարկում են ներքին զբոսաշրջիկների, ձգտում են ներգրավել նաև միջազգային զբոսաշրջիկների՝ բարձրացնելով իրենց կողմից տրամադրվող ծառայությունների որակը և բազմազանությունը:

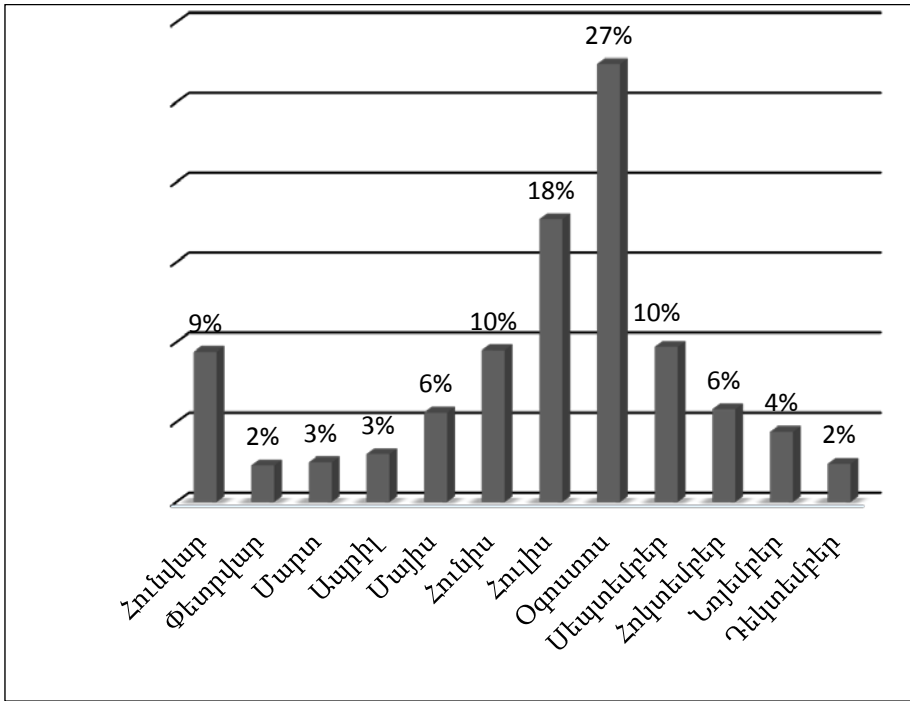
Քճապատկեր 3. Մեզոնային տատանումները ներքին զրոսաշրջությունում՝ ըստ հյուրանոցային ամրագումների (տոկոսներով)



Որպես մասնավոր օրինակ սույն հետազոտության շրջանակներում նաև ուսումնասիրվել է Աղվերանի հանգստյան գոտում սեզոնային տատանումները (տե՛ս գծապատկեր 4): Հարցմանը մասնակցել են Աղվերանի 16 հանգստյան տներն ու հյուրանոցային համալիրները¹: Այստեղ ցուցանիշները ավելի միասնական էր և յուրաքանչյուր առանձին տնտեսական սուբյեկտի սեզոնայնության ցուցանիշները գրեթե նման են գծապատկեր 4-ի միջինացված ցուցանիշին, բացառություն են կազմում մեկ, երկու համալիրներ, որոնք ձմռանը չեն աշխատում ենթակառուցվածքների հնամաշության և ծախսատարության պատճառով: Աղվերանի սեզոնայնության ցուցանիշները նույնպես ընդհանուր առմամբ ներքին զբոսաշրջությունը բնութագրող ցուցանիշներ են, չնայած վերջին տարիներին նկատվում է նաև օտարերկրացի զբոսաշրջիկների կողմից հետաքրքրության աճ՝ հիմնականում հետխորհրդային տարածքից:

¹ Արթուրս Աղվերան ռեզորթ, Ալլախական Մանուշակ հանգստյան տուն, Կարին հանգստյան տուն, Բեստ Վեստերն Աղվերան հյուրանոց, Արարատ ռեզորթ հյուրանոց, Կրիստալ ռեզորթ Աղվերան հյուրանոց, ՄԳԵ Կավալիեր հանգստյան տուն, Պարկ ռեզորթ Աղվերան հյուրանոց, Ոսկե գետակ Աղվերան հանգստյան տուն, Գանձադրյուր հանգստյան տուն և առողջարան, Էփրիքթթ, Լիլիթ հանգստյան տուն, Երեքնուկ Աղվերան հանգստյան տուն, Դրիմ ռեսթ հանգստյան տուն, Արշալույս հանգստյան տուն, Արզակյան գիտաժողովների տուն:

Գծապատկեր 4. Սեզոնային տատանումները Աղվերանի հանգստյան գոտում(տոկոսներով)



Այսպիսով, ինչպես տեսանք Հայաստանում միջազգային զբոսաշրջության սեզոնային տատանումներում կտրուկ վայրիվերումներ չկան, ինչը իր հերթին չի բերում սեզոնայնության բացասական անդրադարձ տնտեսության վրա: Միայն որոշակիորեն նկատվում է արտարժույթի հոսքի ավելացում զբոսաշրջային սեզոնի ժամանակ և նվազում ոչ սեզոնային ժամանակահատվածում: Ինչ վերաբերվում է ներքին զբոսաշրջությանը, ապա այստեղ ընդգծված սեզոնայնություն ունեն զբոսաշրջային հիմնական կենտրոնները և այս առումով անհրաժեշտություն կա իրականացնելու կայունացման քաղաքականության:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, ՀՀ սոցիալ-տնտեսական վիճակը 2015թ. հունվար-դեկտեմբերին, տեղեկատվական ամսական զեկույցները, Երևան 2016

2. ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, ՀՀ սոցիալ-տնտեսական վիճակը 2016թ. հունվար-ապրիլին, տեղեկատվական ամսական զեկույցները, Երևան 2016
3. ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, ՀՀ սոցիալ-տնտեսական վիճակը 2016թ. հունվար-հուլիսին, տեղեկատվական ամսական զեկույցները, Երևան 2016
4. ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, ՀՀ սոցիալ-տնտեսական վիճակը 2016թ. հունվար-հոկտեմբերին, տեղեկատվական ամսական զեկույցները, Երևան 2016
5. ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, ՀՀ սոցիալ-տնտեսական վիճակը 2016թ. հունվար-դեկտեմբերին, տեղեկատվական ամսական զեկույցները, Երևան 2017
6. ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, ՀՀ սոցիալ-տնտեսական վիճակը 2017թ. հունվար-ապրիլին, տեղեկատվական ամսական զեկույցները, Երևան 2017
7. ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, ՀՀ սոցիալ-տնտեսական վիճակը 2017թ. հունվար-հուլիսին, տեղեկատվական ամսական զեկույցները, Երևան 2017
8. ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, ՀՀ սոցիալ-տնտեսական վիճակը 2017թ. հունվար-հոկտեմբերին, տեղեկատվական ամսական զեկույցները, Երևան 2017
9. ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, ՀՀ սոցիալ-տնտեսական վիճակը 2018թ. հունվարին, տեղեկատվական ամսական զեկույցները, Երևան 2018
10. Балабанов И.Т., Балабанов А.И. 2002, *Экономика туризма*, Москва, “Финансы и статистика” 173 стр.
11. Hartman, R. 1986. *Tourism, seasonality and social change. Leisure Studies*. 5(1), 25-33
12. Houghton, J. T., Meira Filho, L. G., Callender, B. A., Harris, N., Kattenberg, A. et al. 1995. (eds) *Climate Change 1995: The Science of Climate Change. Cambridge: Cambridge University Press.*
13. Lerman, R.I., and Yitzaki, S. 1985. Income inequality effects by income. *The Review of Economics and Statistics*, 67(1), 151-156.
14. Lewis, R.C., Beggs, T.J. 1982. The interface between national tourism and the hotel industry in promoting a destination area in off-season: The Bermuda case. *Journal of Travel Research*, 20(4), 35-38
15. Manning, R. E., & Powers, L. 1984. Peak and off-peak use: Redistributing the outdoor recreation/ tourism load. *Journal of Travel Research*, 22(1), 25-31

16. Norwegian Ministry of Trade and Industry (2005) Action Plan for the Travel and Tourism Industry (Oslo: Norwegian Ministry of Trade and Industry)
17. Smale, B. J. A., & Butler, R. W. 1991. Geographic perspectives on festivals in Ontario. *Journal of Applied Recreational Research*, 16(1), 3-24
18. Somerville, J. 1987, Jamaican, Swiss, U.S. independents target new market to beat seasonality. *Hotels and Restaurants International*, 21(11), 50-53
19. Sutcliffe, C. M. S., & Sinclair, M. T. 1980. The measurement of seasonality within the tourist industry: an application to tourist arrivals in Spain. *Applied Economics*, 12(4), 429-441
20. Tom Baum, Svend Lundtorp, 2001, *Seasonality in tourism, Amsterdam, New York* : Pergamon, p.6
21. Wanhill, S.R.C. and Yacomis, J. (1980). Tackling seasonality: *A technical note, International Journal of Tourism Management*, 1(4); 243-245
22. Xu, K. 2003. How has the Literature on Gini's Index Evolved in the Past 80 Years? (Halifax: Dalhousie University)
23. Yacomis, J. 1980. *Tackling seasonality: The case of Sri Lanka, Tourism Management*, 1(2); 84-98

ЧЕРКЕЗЯН ЭМИЛЬ - СЕЗОННОСТЬ ТУРИСТИЧЕСКОГО РЫНКА В РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

Сезонность это устойчивая закономерность годовой динамики того или иного явления, которая проявляется в годовых повышениях или понижениях уровней того или иного показателя на протяжении ряда лет.

Рынок туризма имеет ярко выраженную зависимость от сезонных колебаний. Изучение сезонности в туризме позволяет: установить продолжительность туристического сезона, раскрыть факторы, обуславливающие сезонность в туризме, определить степень влияния природно - климатических условий на формирование туристического рынка, определить экономические последствия сезонности на уровне региона и туристической фирмы, разработать комплекс мероприятий по снижению сезонной неравномерности туристического рынка. В настоящее время на туристическом рынке экономически развитых стран прослеживается тенденция к снижению сезонной прерывистости в услугах туризма за счет опережающего развития предложения относительно спроса.

CHERKEZYAN EMIL- SEASONALITY IN TOURISM MARKET IN THE REPUBLIC OF ARMENIA

Seasonality is a measure of the annual dynamics of a phenomenon, which manifests itself in annual changes at the levels of a particular indicator over a number of years. The tourism market has a dependence on seasonal fluctuations. The study of seasonality in tourism provides an opportunity to set the duration of the tourist season; to reveal the factors that determine seasonality in tourism, to determine the degree of influence of natural and climatic conditions on the formation of the tourist market, to determine the economic consequences of seasonality at the level of the region and the tourist company, develop a set of measures to reduce the seasonal unevenness of the tourist market. Both the public and private sectors in tourism invest significantly in seeking to overcome the perceived problems which seasonality in tourism presents. The changes which have occurred in the range of seasonality indicate that despite the importance of reducing the seasonal peaks and efforts that have been applied, the seasonal range has in fact increased for the developed countries with the growth of tourism.

NARRATIVES ON FINANCIAL RESEARCH¹

AVETISYAN SERGEY

Հանձնված է՝ 05.11.2018թ.

Ընդունված է՝ 20.11.2018թ.

Сдана: 05.11.2018

Утверждена: 20.11.2018

Submitted on: 05.11.2018

Approved on: 20.11.2018

Keywords: research and development, policy-making institution

1. Introduction

“The models I wrote down that winter and spring were incomplete if one demanded of them that they specify exactly who produced what. And yet they told meaningful stories.”

[Krugman 1993]

The separation concepts severely hampers the economic analysis of public policy questions, where the underlying issue is precisely how to organise the collective use and allocation of resources [Coyle 2018]. How do macroeconomists providing expertise in policy-making write the history of their own modeling practices? This article answers the question by focusing on literature about research in use at government, central banks, and other policy-making institutions (The Ministry of Finance).

Morgan in *“Models, stories and the economic world”* writes that stories form an integral part of models. An economic model cannot be fully characterized simply by knowing its structure: the model can only be completely described when we know how it works and what it can do. This activity of manipulating a model requires a narrative device, such as a question, which sets off a story told with the model. The structure or system portrayed in the model constrains and shapes the stories that can be told, but without stories showing how the structure works, we cannot tell what might happen in specific cases. Without these narrative elements, we cannot apply model-structures directly onto the facts of the economic world, nor demonstrate outcomes about the

¹ This Paper should not be reported as representing the views of Central Bank of Armenia. The views in this paper are those of the author and should not be interpreted as those of Central Bank of Armenia.

hypothetical world represented in the model. Thus, stories are not simply devices of persuasion, but constitute an important part of the identity of a model [Morgan 2001:1]. According to Blanchard's, the rules of policy making can be formal, or informal. They may not perfect, but they have to be robust, i.e. to do well especially when things are bad [Blanchard 2006]. There is no "handbook" for organizing government needed research formal or informal. Claveau and Dion in *"Quantifying central banks' scientization: why and how to do a quantified organizational history of economics"* argue that, a subset of research in the history of economics is organizational history – i.e. the study of the organizations producing, circulating and applying economic ideas. According to Claveau and Dion's article maintains that some research questions in organizational history call for quantitative methods because they ask about magnitudes. More precisely, we claim that quantitative methods should complement rather than replace other research methods when the research question is at least partly about magnitudes. Central Banks economists walk the walk with a study of one type of organization, and of its changing relationship with economic science. Claveau and Dion's results show unambiguously toward a growing dominance of central banks in the specialized field of monetary economics. Central banks have swelling research armies, they publish a growing share of the articles in specialized scholarly journals, and these articles tend to have more impact today than the articles produced outside central banks [Claveau and Dion 2018:1]. Dani Rodrik's *"Economics Rules"* presents a rare opportunity for economists and philosophers of economics to engage in a mutually beneficial exchange that could improve our understanding of the power and limits of economics, and the rights and wrongs of the dismal science. The present symposium is the first attempt to seize this opportunity. It consists of articles by philosophers of economics that critically discuss Economics Rules, and a response from Rodrik. According to Aydinonat's *"Philosophy of Economics Rules: introduction to the symposium"* paper, economists have long been criticized for their use of highly idealized models. In Economics rules: Why economics works, when it fails, and how to tell the difference Dani Rodrik responds to this criticism by offering an account of models that emphasizes the diversity of models in economics [Rodrik 2015]. Rodrik's account presents a rare opportunity for economists and philosophers of economics to engage in a mutually beneficial exchange that could improve our understanding of the power and limits of economics, and the rights and wrongs of the dismal science. The symposium on Rodrik's Economics Rules is the first attempt to seize this opportunity [Aydinonat 2018]. So there are rights and wrongs, successes and failures. In order to please both champions and critics of economics, one attractive rhetorical strategy is to divide the praise and blame between different

parts of the enterprise: right here, wrong there. Rodrik suggests that if there is a problem, it is with economists, not with economics. Economics is just fine (or fine enough) but economists may misbehave because they are subject to professional biases and they misunderstand economics, its capacities and their limitations. True economics hails pluralism and humility, while economists all too often and all too strongly adhere to single theories and claim more than they are entitled to. Rodrik affirms he himself is loyal to economics, and he takes the task of teaching others what the practical implications of that loyalty are [Maki 2018]. Rodrik said that *“The role of economists in public policy debates is not that dissimilar. Economists who opine on trade agreements, tax reforms, or financial regulations may be experts in the relevant economic subfields. For example, a trade economist will be familiar with all the related trade theory on gains from trade and comparative advantage. But whether the trade agreement in question is a good one or not will depend on a whole lot of other issues besides the aggregate gains from trade. Who wins, and who loses? Will the losers get compensated? What are the foreign policy implications of the trade agreement? An economist who comes to the debate equipped just with the Ricardian model, and the presumption that this is all she needs, may not make the most productive contribution.”*

2. Thought on research through lenses of policy-making institutions

Usually researchers try to answer the following five questions: Why do government conduct research? What is necessary to produce good research at the government? How does government research contribute to policy knowledge? How is policy knowledge transferred to policymakers? How can we increase the influence of research on policymakers? The general purpose and specific objectives of research in state institutions are seldom questioned. A debated issue, however, is whether government should be producers or simply consumers of research. Should government allocate resources to costly in-house research, rather than buying research output from universities and other research institutions? In example, there are at least four reasons why the European Central Bank – like many other central banks – has decided to develop its own research capability from its start [Trichet 2007]. Gumundsson and Berk noted that research must help the central bank to perform its primary functions (financial system stability) [Gumundsson and Berk 2009]. Several studies have been done to evaluate the economic research performance of central banks. In the case of Europe the studies focus on the quality of the articles published by researchers, with various rankings of indexed journals used to evaluate the articles as a way to compare the performance of central banks [Eijffinger et al. 2002; Jondeau and Pages 2003]. In a more extensive study, St-Amant employed different indexes to evaluate the quantity, quality and relevance of the research

produced by 34 central banks in the OECD from 1990 to 2003 [St-Amant 2005]. St-Amant's results suggest that central banks with a research agenda concentrated on topics that are extremely relevant to decisions by policymakers produce publications of higher academic quality.

3. Discussion

How is policy knowledge transferred to policymakers? More or less interesting model must be a dynamic stochastic general equilibrium model (DSGE). From this perspective, there is no other game in town². A useful aphorism in macroeconomics is: "If you have an interesting and coherent story to tell, you can tell it in a DSGE model" [Chari 2010:2]. Blanchard in *"What Do We Know about Macroeconomics That Fisher and Wicksell Did Not?"* write that the standard narrative claims that the evolution of macro econometric modelling has to be understood as "scientific progress" [Blanchard 2000]. DSGE models are the most recent step of a 70-years evolution: as such, they embody a "greater amount of knowledge" than past models. Our purpose is to illustrate that the standard narrative explains scientific progress in a specific and distinctive way, referring to two driving forces. On the one hand, the "consensus" among macroeconomists (a common ground of questions and methods) brought "theoretical progress" (an improvement of the conceptual toolbox or theory for macroeconomic modelling). On the other hand, scientific progress has been driven by improvements in "technologies", i.e. new mathematics, statistics, econometrics and computers. This "technical change" enhanced the consistency between models and facts-better techniques improved the ability of models to replicate and to forecast aggregate data. Technical change is depicted as exogenous to macroeconomics: macroeconomists simply "import" in their models new techniques which were previously elaborated elsewhere (by statisticians, econometricians, data scientists).

Historians of macroeconomics are use to mention and criticize the history told by macroeconomists, also referring to it as a "standard narrative" [Duarte 2012]. Most of these mentions and critiques target a very different story about "scientific progress": a story which narrates the fierce struggle among "schools of thought" and the advent of "scientific revolutions" (and "counter-revolutions"). This story, that one could label "the revolution view", is told by an older generation of macroeconomists. Since Klein's idea of The Keynesian Revolution, macroeconomists liked indeed to refer to "revolutions": think, as few examples, to the "monetarist counterrevolution" [Johnson 1971], to the "rational

² The only thing of its kind available in a particular place or industry. The phrase is used to refer to something, such as a business, that has no competitors or for which there is no alternative.

expectations revolution” [Begg 1982; Miller 1994], also labeled the “new classical (counter-)revolution” [Blinder 1986]. The revolution view is today widespread in macroeconomics textbooks [Dornbusch et al. 2007:574]. Also, the story about “competing schools” getting each other has also been widely popularized by macroeconomists. One of the most famous and substantial development of this idea is Edmund Phelps's Seven Schools of Macroeconomic Thought. Since the publishing of *An Introduction to Competing Schools of Thought* [Snowdon 1994], Brian Snowdon and Howard Vane also follow the revolution view [Snowdon and Vane 2005].

Paraphrasing Malliaropulos notes on the role of research, we can say that knowledge generation is one thing, the transfer of knowledge to the policymakers is another. Transfer of knowledge is just as significant as its creation. Transfer may require first a translation of knowledge, to make it more accessible to policymakers. Our capacity as researchers to translate research findings into clear messages and policy recommendations is crucial for the diffusion of knowledge to the policymakers. The official way to transfer knowledge from the central bank is its publications [Malliaropulos 2016:3]. What is necessary to produce good research at the Policy-Making Institutions? Generally there is certainly no single formula for success. Some necessary conditions for doing good research are the following: First, there must be support from the Policy-Making Institution’s management and governor. Without this support, any attempt to build a good research department will most likely fail. Second, must be a highly trained research staff and a system of measuring quantity and quality of research output (point system). Tiered, must be a fertile research environment. One way to ensure this is making the institutions open to external researchers from academia, who visit the institution for a limited period of time to conduct research in-house. In order to stimulate research, the Policy-Making Institutions must invites leading scholars from universities and young PhD students to visit and conduct research at the institution. These programmes create a constant flow of academic researchers through the Policy-Making Institution which helps develop research ideas and provides valuable advice to the staff of the institution.

4. Summary

Models cannot be fully characterized simply by knowing their structure: the model can only be completely described when we understand how it works and what it can do. According to literature that quantitative methods should complement rather than replace other research methods when the research question is at least partly about magnitudes. At last, that if Policy-Making Institutions (government, banks and central bank) create or use different types of

modeling or tools, for researchers narrative approach going on the first position for valuable interpretations.

REFERENCES

1. Aydinonat, N. E. (2018). Philosophy of economics rules: introduction to the symposium. *Journal of Economic Methodology*, 25(3):211–217. doi:10.1080/1350178X.2018.1503143.
2. Begg, D. (1982). The rational expectations revolution. *Economic Outlook*, 6(9), 23-30.
3. Blanchard, O. (2006). Monetary policy; science or art? In intervention `a la conference Monetary policy: a journey from theory to practice, BCE, mars
4. Blanchard, O. J. (2000). What Do We Know about Macroeconomics That Fisher and Wicksell Did Not? *De Economist*, 148(5):571-601.
5. Claveau, F. and Dion, J. (2018). Quantifying central banks' scientization: why and how to do a quantified organizational history of economics. *Journal of Economic Methodology*, pages 1–18. doi:10.1080/1350178X.2018.1529216.
6. Coyle, D. (2018). Homo economicus, ais, humans and rats: decision-making and economic welfare. *Journal of Economic Methodology* , pages 1–11. doi:10.1080/1350178X.2018.1527135.
7. Chari, V. V. (2010). Testimony before the committee on Science and Technology, Subcommittee on Investigations and Oversight, US House of Representatives. In *Building a Science of Economics for the Real World*.
8. R. Dornbusch, S. Fischer and R. Startz (2007). "Macroeconomics," 10th Edition, McGrawHill/Irwin, New Delhi
9. Duarte, P. G. (2012). Not Going Away? Microfoundations in the Making of a New Consensus in Macroeconomics. In Duarte, P. G. and Lima, G. T., editors, *Microfoundations Reconsidered. The Relationship of Micro and Macroeconomics in Historical Perspective*, pages 190-237. Edward Elgar, Cheltenham.
10. Eijffinger, S. C., de Haan, J., and Koedijk, K. (2002). Small is beautiful: measuring the research input and output of European central banks. *European Journal of Political Economy*, 18(2):365–374.
11. Gaspar, V., Vega, J. L., et al. (2002). Research at a policy making institution: Launching research at the ecb. *REVUE SUISSE D ECONOMIE ET DE STATISTIQUE*, 138(4):359–376.
12. Gumundsson, M. and Berk, J. M. (2009). What kinds of research in central banks? In *Designing Central Banks*, pages 236–256. Routledge. Jondeau

13. Eijffinger, S. C., & Geraats, P. M. (2002). How transparent are central banks?
14. Jondeau and Pages (2003). Benchmarking Research in European Central Banks. In Sveriges
15. Johnson, H. G. (1971). The Keynesian revolution and the monetarist counter-revolution. *The American Economic Review*, 61(2), 1-14. Riksbank'conference on "Central Bank Efficiency, pages 23–24.
16. Krugman, P. (1993). How I work. *The American Economist*, 37(2):25–31, doi:10.1177/056943459303700204.
17. Maki, U. (2018). Rights and wrongs of economic modelling: refining rodrik. *Journal of Economic Methodology*, 25(3):218–236. doi:10.1080/1350178X.2018.1488475.
18. Malliaropoulos, D. (2016). The role of research at the central bank. Presentation at the Conference "Getting Policy Knowledge into Government: The Greek and European experiences", pages 1–5.
19. Morgan, M. S. (2001). Models, stories and the economic world. *Journal of Economic Methodology*, 8(3):361–384. doi:10.1080/13501780110078972.
20. Rodrik, D. (2015). *Economics rules: Why economics works, when it fails, and how to tell the difference*. Oxford: Oxford University Press
21. Rodrik, D. (2018). Second thoughts on economics rules. *Journal of Economic Methodology*, 25(3):276–281. doi:10.1080/1350178X.2018.1490441.
22. Snowdon B, Vane HR (2005). *Modern Macroeconomics: Its Origins, Development and Current State*
23. Sarmiento, M. (2010). Central bank economic research: Output, demand, productivity, and relevance.
24. St-Amant, P. (2005). *Quantity, Quality, and Relevance: Central Bank Research, 1990–2003* Bank of Canada, ISSN 1192-5434.
25. Trichet, J.-C. (2007). The role of research in central banks and at the ECB. Speech by Jean-Claude
26. Trichet, President of the ECB Award of the Germ´an Bern´acer Prize.

ԱՎԵՏԻՄՅԱՆ ՍԵՐԳԵՅ - ՊԱՏՄՈՂԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄԸ ՖԻՆԱՆՍԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

Այս հոդվածը վերաբերում է տնտեսագիտությանը, մասնավորապես, քաղաքականության մշակմանը նպաստող ինստիտուտներում ձեռնարկվող ֆինանսական տնտեսական հետազոտություններին: Սովորաբար, կենտրոնական բանկերը, ֆինանսների նախարարությունները ու առևտրային բանկերը, ստեղծում և

օգտագործում են տնտեսական հետազոտություններ: Հոդվածը խթանում է քննադատական պատկերացումը այն հարցի շուրջ, որին հասկացվել է համեմատաբար քիչ ուշադրություն. թե ինչպես տնտեսության մասին այլընտրանքային ենթադրությունները կարող են հանգեցնել տնտեսական քաղաքականության հետազոտման և տեսականացման տարբեր պատմական (narrative) ուղիների մեկնաբանությանը: Հոդվածում, մեկնաբանվում է, մոդելավորման վրա հիմնված գրական (narrative) ինստիտուցիոնալ հետազոտության մոտեցումը, որը կարող է բացահայտել փորձի մասին մտածողության նոր ձևեր և օգնել թիրախավորված հետազոտությունների համար:

АВETИCЯH СЕРГЕЙ - ПОВЕСТВОВАНИЕ В ФИНАНСОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Данная статья посвящена исследованиям в области экономики, в частности об исследованиях в области финансовой экономики, которые проводятся в политических учреждениях. Как правило, центральные банки, министерства финансов и коммерческие банки создают и используют экономические исследования. Статья - стимулирует критическое размышление по проблеме, которая получила относительно мало внимания: как альтернативные предпосылки об экономике могут привести к различным повествовательным путям исследования и теоретизированию экономической политики. В статье обсуждается, что подход к нарративным институциональным исследованиям основанных на моделировании, могут открыть новые способы мышления о опытах и помочь нам принять рефлексивную ответственность за наши исследования.

**CRYPTOCURRENCIES AS SOURCE OF FINANCIAL SUSTAINABILITY FOR
UNIVERSITY ENDOWMENTS**

HOVHANNISYAN SAMVEL

Հանձնված է՝ 08.11.2018թ.
Ընդունված է՝ 23.11.2018թ.

Сдана: 08.11.2018
Утверждена: 23.11.2018
Submitted on: 08.11.2018
Approved on: 23.11.2018

The objective of this research article is to conduct methodologically rigorous research using public narrative analysis and to elaborate on the regulations of cryptocurrencies as a source of financial sustainability for university endowment management practices. This research will also contemplate on the conceptual foundations of university endowment management, reflect on deeper understanding of how university administration practices are conceptualized and enacted with emphasis on competitiveness with the employment of multidisciplinary approaches, drawing on such interrelated fields as educational administration, strategic management, and financial management. The research design embeds two epistemologically and methodologically diverse objectives, which are inherently interconnected. The first objective is to investigate the foundations of the US universities' endowment management and competitive financial management practices in these targeted areas. As an output of this objective, it is anticipated to commence discourse on proposing the improvements to current university management and financial management practices for the Armenian universities and proposing legal and regulatory changes at national (the RA) level based on outputs of research on best practices currently implemented in foreign universities. This discourse will be geared towards delving into the endowment management models and ultimately proposing a model for ensuring and maintaining financial sustainability for the RA universities.

The second objective of this research article is to delve into the public narrative of cryptocurrencies and their regulatory frameworks that are of vital importance for targeting the development of endowment management models and propose a model for ensuring and sustaining financial sustainability for the RA universities. This is of utmost importance in the Armenian context of drastic demographic shifts, shrinking state funding, often changing demands of

the workforce, etc. More specifically, this article will serve as a guidance toolkit for policy makers, decision makers in the field of education, particularly to the RA Ministry of Education and Science representatives, Members of the RA Parliament, university rectors and administrators so they may include the research outputs in proposing further education reforms. The research article may also be useful for the educational scholars, as a particular case study and compilation of the best practices of university financial management implemented in different educational systems.

Background

In order to emphasize the relevance, this research article portrays the significance and need of more advanced legislation and policy implementation of endowment management mechanisms to secure financial sustainability and competitive financial management processes in the Armenian higher education system. The Armenian universities have not yet developed efficient financial management practices in the presence of daunting challenges. Moreover, from the specific perspective of relating the assurance of constant financial sources in the Armenian universities, it should be highlighted that the RA universities should ensure diversity of financial sources for their financial sustainability by applying internationally competitive and highly efficient fundraising and endowment management mechanisms. This veracity embeds comparatively new constructs and novice financing traditions in the Armenian universities and in terms of enhancing efficient financial management of higher education, for which it needs to be institutionalized and strategized.

The RA universities conceptualize tremendous impact of globalization and consequent needs to redefine and diversify financial sources in order to successfully and competitively face current socio-economic challenges. For this purpose, key factors should be monitored, analyzed and strategized both at institutional and state levels, whereas the RA Government hasn't conducted any strategic assessment of the efficiency of higher education and financial sustainability of higher education institutions in the RA in consultation with its key stakeholders in terms of defining methods of funding and assessment and at a larger scale to establish a favorable funding environment. As a comparatively new concept, university endowment funds can significantly improve strategic and operational activities of the RA universities and may emerge the need for financial alternation and diversification of endowment flows for long-term sustainability of universities' competitiveness. Endowment assets encompass funds which are meant for long-term operations and goals; hence, universities should embrace major changes in implementation of their investment strategies and spending policies in order to establish prudent and constant spending rules. The shift from policies encouraging income-generating investments to policies

embracing rational allocation and highly efficient use of endowment assets will eventually bring to the desirable outcomes such as secure fulfillment of long-term objectives, financial sustainability and competitiveness of universities at national, regional and/or international levels. Shifts in education policies will further bring positive changes in security issues, regulatory framework and education finance sector and other respective reforming processes. These topics are highly contentious at the moment within the veracity of developing the higher education system and changing societal and workforce needs in Armenia. This research article will significantly contribute to the continual improvement and advancement of new benchmarks for professional practices and advancement of complex specialized competences in subject matters and will enlarge networking opportunities with specialists on the subject matters from across different domains.

It should also be noted that the RA universities generally derive their financial income from student tuition fees, state funding, research grants, catering and conference charges, donations and to some very limited extent - endowment funds. The Armenian state universities receive a very limited transfer of resources from the RA Government along with different sources of income, in contrast to state foundations in developed countries that regularly receive a considerable amount of their income from their endowment funds. Thus, the RA universities in their legal forms are mostly foundations and employ more financial autonomy, are more restricted in terms of receiving state financial support and must be more active in taking initiatives which would lead to diversification of financial sources and financial sustainability.

In the context of the RA higher education system, the issues relating the establishment of legislative prerequisites forming the long-term development perspectives of universities and endowment funds as well as the development of new financial mechanisms applied in higher education have not become a subject of research in last two decades in Armenia. The results of discussions on prerequisites for establishment of legal basis for endowment funds in RA higher education and respective development perspectives were stipulated in the list of "Priorities of RA Government for 2017" with the following formulation: "Establishment of legislative prerequisites for the formation of endowment funds aimed at improvement of financial system of higher education and development of new financial mechanisms of higher education" (Priorities set by RA Government for 2017, RA Government Decree 122-N, 12.01.2017, Appendix 2, Clause 109). However, there are some organizational and legal forms of legal entities having endowment funds or endowment capital as well as the legislative field (regulation on management of endowment funds and income received by endowment funds, legislative regulations set for application of tax benefits and

oversight of endowment funds) regulating the mentioned area are not yet specified in Armenia.

Up to date there has not been a single initiative undertaken in Armenia to conduct a comprehensive research and compare the findings with the international experience in this specific area to justify and assess the legitimacy and/or define/refine the scopes of the Government authorization in interfering in activities of physical and legal entities. This gives more importance and adds value to this research article especially in view of the existing scarce literature and resources. Finally, to secure the successful research implementation, rigorous process of compilation of relevant resources, books, research articles and other materials have been conducted and embedded in the data processing.

Research Connotations

In the globalizing world it is vital for small countries with young democracies that are in the period of economic and social transition to follow the best practices and mechanisms of governance, which are implemented in the countries of developed democracies and economies. The 21st century has entered the age of a knowledge-based economy and education in Armenia is mainly embedded with economic growth as well as long-term development of the society. Armenia is facing the challenges of reforming its education system to respond to constantly changing global demands and education reforms. The Armenian universities are key players in the successful transition to a knowledge-based economy and they provide education for a new generation of professionals and leaders in Armenia. Moreover, universities are currently facing major challenges in regards to increasing global, regional and local competition. The current reforms undertaken are definitely of high importance and contribute to fundamental changes in the emergent educational paradigm.

Economy in Armenia is striving towards growth and increased competitiveness, and higher education significantly contributes to socio-economic development of a country. Universities are important for the processes of generation, preservation and dissemination of knowledge in order to contribute to socio-economic benefits of Armenia. In the current economic shift towards knowledge economy, the role of higher education is even more emphasized. One of the important determinants of national competitiveness is the quality of its higher education. The education quality, especially in higher education, is not only essential in the development of knowledge economy, but it is also an important factor of educational excellence. This emerges the necessity to adopt and efficiently operate respective strategies, both at institutional (universities) and national (Government) levels to ensure fruitful intercommunication between education and market as well as targeted outcomes.

Armenia has systematically attached great importance to the creation of a functional strategy of “revitalizing the country through science and education” as a strategic driver in national security and economic sustainability, and a strategic priority in the globalization drive, universities certainly push forward the processes of sustainable development in the dimensions of endowment and financial management as well as respective multiple disciplines of university administration. Institutional capacity and intellectual potential of universities are instrumental in reform agenda and are not to be diminished. The strategic priority of the RA Government is to prepare educated workforce that is economically and politically desirable because a highly educated workforce is able to bring changes and develop civil society and boost the competitiveness of RA higher education system both at national, regional and international levels.

Research Objectives:

The generic objective of this research is to conduct a thorough research and collect empiric evidence on the regulatory mechanisms and best practices of cryptocurrency regulations and processes that stem from economic and education policies and set up the relationship of the higher education and education policy to the economic operations. In this context, the research will also tackle the development trajectories, practical implementation of intellectual strands, profound insights into modern university administration practices and financial management regulatory framework.

The framework of the proposed research assumes, but is not limited to reaching the below listed objectives for further research:

- compare the practices and theoretical aspects currently implemented at universities in the fields of endowment management,
- reveal and formulate main principles, emergent trends and competitive practices in the field of cryptocurrencies for the purpose of outlining the main theoretical research principles,
- understand and retrieve theoretical and practical principles and formation mechanisms of the university endowments,
- draft and develop recommendations for education reforms, namely reforms in the university financial management system within the Armenian framework based on the research outcomes.

Research Methodology on Public Narrative around Cryptocurrencies and the regulation around them

This research article provides opportunity to get first-hand exposure from big data on diverse interrelated topics of cryptocurrencies and their regulatory frameworks in university financial management and endowment management in terms of how new and evolving practices of endowments are forming and shaping development and affecting university financial

management. The research article analyzes the public narrative around cryptocurrencies and the issue of their regulations. This methodology entails profound queries for all articles produced in English (web pages, blog posts, news articles, reports, among others) from the period of 08/22/2013 until 08/25/2018. The geographic locale includes all countries that had Top, Middle Tier and Niche source qualities using the Quid.com platform. The main source categories are national and international, local, trade and research, press release, among the main targets. These queries were run by user-specified search items, including but not limited to “title: (cryptocurrency AND (Legal OR Regulat* OR "constitution"))”, which means the search was conducted for articles or items that contain the terms “cryptocurrency” and one of the three following terms and their variations: “legal”, “regulat*”,¹ and “constitution”. Meanwhile, the primary focus of targeting the queries is placed on the grouping and organizing data into semantic relations, minimizing data redundancy and avoiding data duplication. The queries were unified into nested queries and data aggregation subsets that retrieve subsets of big data based on conceptual data modeling and relational database design.

This research of public narrative is predicated by the professional vision and aspiration to conduct thorough research on educational administration practices, as well as by professional commitment to advance the models of institutionalizing the interplay between competitiveness and financial sustainability of universities. In this context, the higher education system in Armenia needs an array of educational administration reforms and novice university financial management practices. Some key pillars are in diversifying and identifying new practices of proposing education policy constructs. The developed economies, such as the US, Canada, the UK, among the predominant ones, employ highly advanced systems of competitive higher education systems, innovate solutions to university endowment management and financial management and endowment management practices.

As it is illustrated in Chart 1, the broader discussion about regulation of cryptocurrencies is broken down into fourteen topics. The biggest topic in the discussion is about the drawbacks of regulation of cryptocurrencies. The research topic also embeds the central topics in the network, which mean the topic has affinity with the other topics in the network. It is illustrated that the topics regarding cryptocurrency regulations are also spread out between the countries and regions. The cluster of main regions and countries includes Korea, Commonwealth of Independent States (CIS), Europe, India, Japan, the Great Britain, and Canada. This research also reveals that the Anti-Terrorism

¹ The “*” sign after the word means the system searches other variations of the term.

regulation topic is a niche discussion and doesn't have much proximity to the rest of the topics in the network.

Chart 1. Network View of Articles about Cryptocurrency Regulations has been grouped into clusters based on the mentioned topics. The news article network includes 1266 stories, which are colored by clusters, sized by degree, and labeled by clusters.

Chart 1. Network View of Articles about Cryptocurrency Regulations.

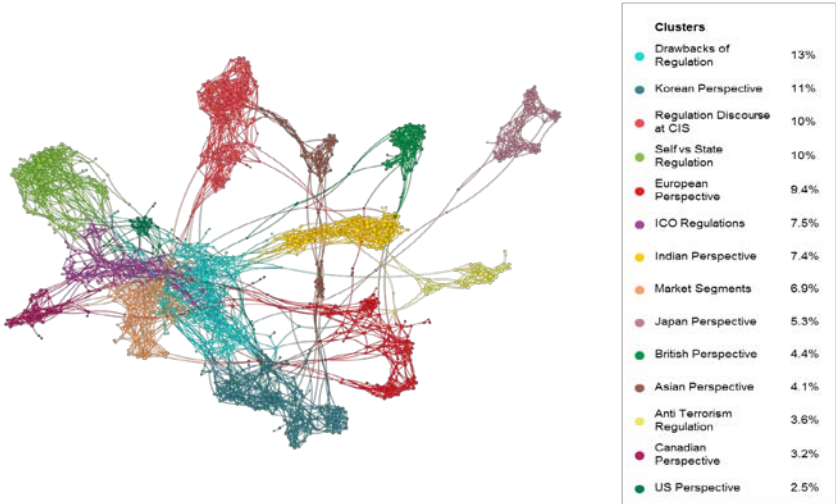


Chart 2 provides evidence to visualize and conceptualize which topics have been composed with the outmost number of publishers and which topics have been shared and discussed most over the social media. Market segments topic is the most outstanding one that has been narrated and converted into the written text. On the other hand, Regulation Discourse at CIS is the topic, under the category of which the articles have been shared most over the social media.

Chart 2. Scatter Plot view of the articles based on publishing count and social engagement. News article scatter plot aggregated into 14 clusters. Colored by cluster. Labeled by cluster.



Chart 3 illustrates that the discussion around regulation of cryptocurrencies has mostly evolved starting from second quarter of 2017 and reached its peak in the first quarter of 2018. The main topics discussed in the first quarter of 2018 are: Self vs. State Regulation, European Perspective, Korean Perspective, and Drawbacks of Regulation.

Chart 3. Timeline view of articles about cryptocurrency regulation grouped into clusters based on their topic. News article timeline with 1266 stories. Colored by clusters.

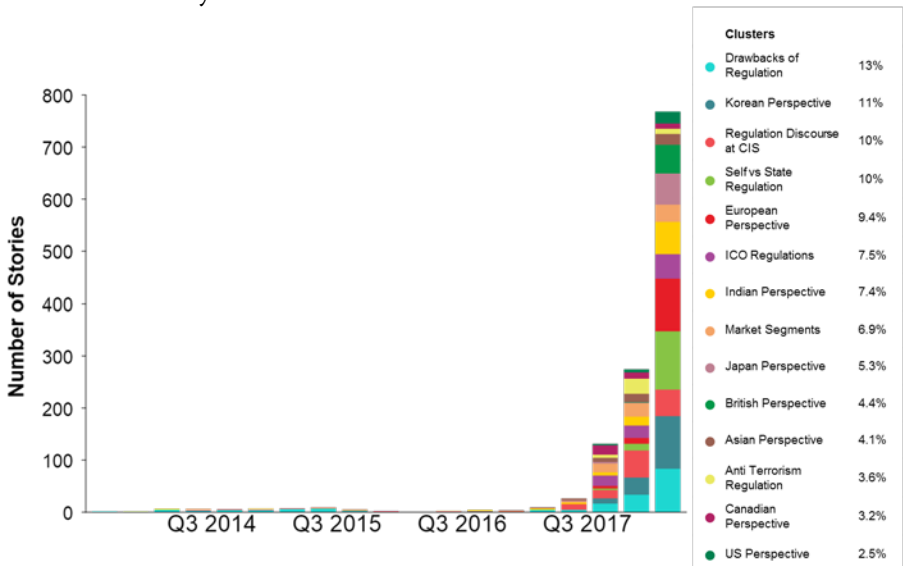
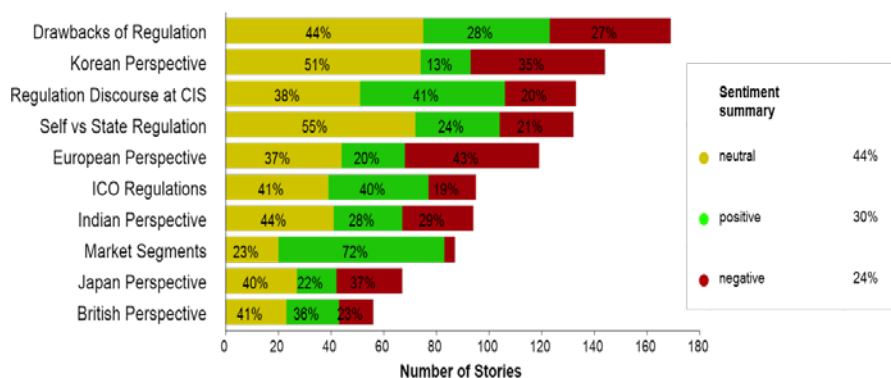


Chart 4 aids to visualize the sentiments around different topics of the regulation of cryptocurrencies. The topic of European Perspective has the most shares of articles with negative sentiment. It is followed by the topics of Japan Perspective and Korean perspective. The topic that has the biggest share of articles with positive sentiment is Market Segments. It is followed by topics: Regulation Discourse at CIS, ICO Regulations, and British Perspective. The topic with the biggest share of articles written with neutral sentiment is Self vs. State Regulation.

Chart 4. Bar chart view of articles about cryptocurrency regulation grouped into clusters based on their topic and colored by sentiment. News article bar chart with 1096 stories. Colored by sentiment summary.



The performed research draws to conclusion that the narrative around cryptocurrencies with the implementation component in university endowments hasn't come to a final point around the world. It is still evolving and develops in many directions. There are major countries and regions that are discussing the nature of cryptocurrencies and the extent to which they should be regulated and potentially implemented in higher education financing system or endowment management. The most evident topic is that cryptocurrencies are already an indispensable part of economies of many countries and they will continue to enlarge their share in daily business transactions.

Cryptocurrencies are a hot topic now, they are discussed extensively, but the reality is that they haven't managed to establish themselves as means of making and receiving payments for educational services. The turbulence and drastic price variations in the cryptocurrency markets over the last few years have given rise to skepticism towards cryptocurrencies as means of payment and store of value. But meanwhile, we witness the disruptive innovation in the field month over month. For the moment we can write down one conclusion:

cryptocurrencies are on their way to conquer the fields of payments and investments and Armenian regulators should already make sure the current regulation in Armenia doesn't impede RA Universities benefiting from this trend in their endowment management practices.

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՍԱՄՎԵԼ- ԿՐԻՊՏՈՐԱԺՈՒՑԹՆԵՐԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ԱՆՁԵՌՄԽԵԼԻ ՖՈՆԴԵՐԻ ՖԻՆԱՆՍԱԿԱՆ ԿԱՅՈՒՆՈՒԹՅԱՆ ԱՂԲՅՈՒՐ

Սույն հոդվածի նպատակն է իրականացնել հետազոտություն, օգտագործելով հանրային դիսկուրսի եւ կրիպտոարժույթների կարգավորման մոտեցումների վերաբերյալ վերլուծությունը որպես համալսարանական անձեռնմխելի ֆոնդերի ֆինանսական կայունության աղբյուր: Առաջնային նպատակն է ուսումնասիրել ԱՄՆ-ի համալսարանների անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման հիմունքները եւ այդ նպատակային ոլորտներում մրցակցային ֆինանսական կառավարման պրակտիկան: Այս հոդվածի երկրորդ նպատակն է ուսումնասիրել կրիպտոարժույթների եւ դրանց կարգավորման վերաբերյալ հրապարակային դիսկուրսը, քանի որ դրանք կենսական նշանակություն ունեն անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման մոդելների զարգացման համար եւ առաջարկել ՀՀ բուհերի ֆինանսական կայունության ապահովման մոտեցումներ:

ОВАНИСЯН САМВЕЛ - КРИПТОВАЛЮТЫ КАК ИСТОЧНИК ФИНАНСОВОЙ СТАБИЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ФОНДОВ

Целью данной исследовательской статьи является проведение методологически тщательного исследования с использованием общественного нарративного анализа и разработка урегулирования криптовалюты как источника финансовой устойчивости для практики управления дарственных фондов университетов. Первая цель состоит в том, чтобы исследовать основы управления дарственных фондов университетов США и конкурентной практики управления финансами в этих целевых областях. Вторая цель этой исследовательской статьи состоит в том, чтобы углубиться в публичный рассказ о криптовалютах и их нормативно-правовой базе, которые имеют жизненно важное значение для целенаправленного развития моделей управления дарственных фондов, и предложить модель для обеспечения и поддержания финансовой устойчивости университетов РА.

ՀՏԴ 378.1

ROLE OF ENTREPRENEURIAL EDUCATION AS COMPONENT OF STUDENT CAREER DEVELOPMENT IN ARMENIA

HOVSEPYAN ANI

Հանձնված է՝ 09.11.2018թ.
Ընդունված է՝ 24.11.2018թ.

Сдана: 09.11.2018
Утверждена: 24.11.2018
Submitted on: 09.11.2018
Approved on: 24.11.2018

Keywords: entrepreneurship, entrepreneurial education, entrepreneurship development skills, enterprise, career development, employment, occupation.

Entrepreneurial education has been developing for the recent years and has never been as important as it is today. The introduction and development of entrepreneurial education at the higher education institutions are in the training agenda and play strategic importance, since institutions implementing entrepreneurship education develop a stronger entrepreneurial culture. In many countries worldwide, entrepreneurship as a career option is often a marginalized choice because the general curricula of education and training at all levels pay little attention to the knowledge, skills and attitudes involved in entrepreneurship. In this regard, bringing the students and graduates to the present reality of the world of work becomes a necessary task that must be fulfilled and solved.

The article touches upon the entrepreneurial education and its relationship to the career development possibilities of students in Armenia.

Research findings indicate that career development activities are available through a variety of formal and informal mechanisms, e.g. educational activities, discussions, seminars, internships, practical work, to name a few. Career development interventions, defined broadly, involve any activities that empower individuals to cope effectively with career development tasks [Spokane 1991:22]. According to Herr and Cramer [1996:156], career development refers to lifelong psychological and behavioural processes that are influenced by “context” thus shaping one’s career over the life span. As such, career development involves the person’s creation of a career pattern, decision-making style, and integration of life roles, values expression, and life-role self-concepts.

At HEIs student career development, its culture, practice and policies often get in the way of developing an entrepreneurial spirit and environment

within the universities. However, entrepreneurship is still not fully accepted as an academic discipline. In Europe, entrepreneurship is still trying to find its home. Activities are in place across Europe but efforts are fragmented and often driven by external actors instead of by the education system itself (European Commission, 2002).

The EU Commission and the Member States have been actively working on the development of entrepreneurial education since the 1990s. More specifically the strategic framework for European cooperation in education and training pursues the following four common EU objectives:

- Make lifelong learning and mobility a reality;
- Improve the quality and efficiency of education and training;
- Promote equity, social cohesion, and active citizenship;
- Enhance creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training [European Commission, ET 2020].

In addition to it, the Europe 2020, a European strategy for smart, sustainable and inclusive growth highlights the importance of entrepreneurial education and provides the supporting framework for its further development [European Commission, Europe 2020]. It puts emphasis on the contribution of education to the skills/jobs match and the commitment to strengthening links between education, business, research and innovation. According to European Commission entrepreneurship education prepares people to be responsible and enterprising individuals. It helps people develop the skills, knowledge, and attitudes necessary to achieve the goals they set out for themselves. Evidence also shows that people with entrepreneurial education are more employable.

In the last decade the importance of the entrepreneurial education has been emphasized by a number of international organizations, e.g. European Centre for the Development of Vocational Training (<http://www.cedefop.europa.eu/>) and renowned scholars, e.g. Thomas W. Zimmerer (2008), Norman M. Scarborough (2008), among others. Many definitions of entrepreneurship are used; however no single definition has been generally compiled. According to the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Statistics Working Paper “Entrepreneurship is the phenomenon associated with entrepreneurial activity; entrepreneurial activity is the enterprising human action in pursuit of the generation of value, through the creation or expansion of economic activity, by identifying and exploiting new products, processes or markets” [Ahmad and G. Seymour 2008:14]. The European Commission defines entrepreneurship as “the mindset and process to create and develop economic activity by blending risk-taking, creativity and/or innovation with sound management, within a new or an existing organization” [European Commission, 2003]. Zimmerer and Scarborough [2008:44] state that

entrepreneurship can be described as the result of a systematic and disciplined process of applying innovation and creativity to opportunities and needs in the market. According to the above authors, it involves the application of focused strategies to new ideas and new insights to create a product or a service that can either satisfy people's needs or solve their problems.

By joining Bologna Process/European higher education area in 2005, Armenia initiated the implementation of a number of fundamental reforms in the field of education and in particular in higher education. It has required a complete paradigm shift for the entire system, including changing the fundamentals of how the universities operate towards student career development, entrepreneurial education, to name a few.

In the scope of the development of creative economy in Armenia, its importance as one of priority directions of the Armenian economy, state policy regarding the entrepreneurial education in Armenia has been being developed based on the professional literature. The necessity of entrepreneurial education is presented in the Armenia Development Strategy for 2014-2025. The RA Government Decision #440-N sets the improvement of university-enterprise cooperation, entrepreneurship and employability of graduates and additionally, reinforcement of the links between education, research and business.

The specific objectives of the present study are to:

- Reveal opinion of employers on entrepreneurial initiatives and entrepreneurial education in Armenia;
- Expose needs of students on entrepreneurial initiatives and entrepreneurial education at the Armenian university;
- Assess the level of entrepreneurship development skills of Armenian university students;
- Investigate the relationship between career development and entrepreneurial education of students in acquisition of entrepreneurship skills and competences to curb unemployment in Armenia.

Ever since the year of 1991, when Armenia became an independent state, continuous changes in the international labor market and their potential impact on youth employment have been greatly topical. For the Republic of Armenia particularly, youth employment is of strategic importance not only from the perspective of economic development, but from the perspective of the development of the education system as well, taking into consideration the changes occurring in the national labor and education markets, as well as the requirements presented by the companies, paying importance to the distinguishing properties of knowledge-based economy. Armenia is currently facing economic difficulties as the consequences of economic policy, recent social and political changes. The situation causes an urgent need to implement

structural economic reforms to transform traditional economy to diversified, knowledge-based and innovation-driven economy. However, there is no strong linkage between the innovation and entrepreneurship on one hand and the higher education on the other. This absence has failed to become the driving force to create new innovative enterprises which lead to new jobs and economic growth. According to the OECD researchers in a second period of economic history, coinciding with almost the whole of history, from the beginnings of civilization to today, the chief constraints on economic growth became the level, the scope, and the pace of innovation, and the relation between innovation in the technologies and arrangements of production and innovation in institutions, science, and culture [Unger 2017:15].

Although practically all the higher education institutions (HEIs) in Armenia consider that entrepreneurship education as an integral element in the study program is vital for Armenia to foster future activities towards the employment issues, there is still the general attitude that many HEIs do not have the necessary infrastructure or experience to support students who are interested in becoming entrepreneurs. Throughout the last few years entrepreneurial education has been more in the focus of non-governmental organisations (NGOs) than HEIs and has been implemented via non-formal education teaching tools. At the same time, the existing study programs at the universities are mainly focused on academic entrepreneurship and commercialization of research rather than targeting the practical aspect and possible involvement and engagement of students.

The above mentioned questions and hypotheses guided the study at Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences (YSULS), Republic of Armenia within the framework of “Fostering University-Enterprise Cooperation and Entrepreneurship of Students via SMART Cafes (SMART)” project co-funded by the Erasmus + Programme of the European Union (<https://www.smartcaffe.eu/>). The aim of the project is to encourage students’ entrepreneurial intent and support open innovation approach in collaboration between companies and universities, since the European Neighborhood Policy (ENP), launched in 2003 by the European Commission, puts emphasize on the promotion of economic and social development, democracy, sectorial reforms in countries of Eastern Europe and Caucasus, including Belarus (BLR), Moldova (MD) and Armenia (AM) [European Commission, ENP]. The SMART project targets two HEIs in Armenia: Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences (YSULS) and Gavar State University (GSU).

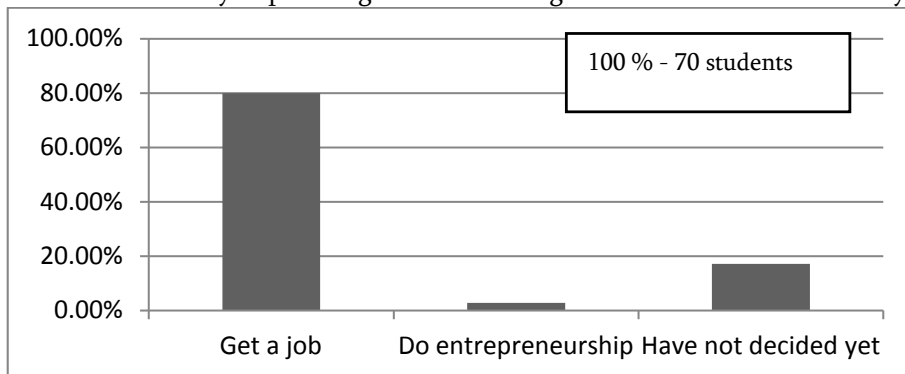
The design of the study was survey design: two different surveys were conducted among the university students and the university partner companies and organizations. The pool of the survey respondents are the 70 YSULS

Bachelor and Master students and 30 companies/organizations located in five cities of Armenia, namely Yerevan, Ashtarak, Dilijan, Abovyan and Gyumri. The questionnaires are developed by the YSULS Career Center and the YSULS Center of the Quality Assurance and Reforms, later on disseminated among the students via Career Center email list and social media networks, University website. The 30 companies were selected according to their business profile and sphere of activity.

The student-survey is made up of three general questions and three sections A, B and C. Section A is focused on the occupation of the students by getting a job after the graduation of the university, section B is on entrepreneurship, entrepreneurial development skills and section C is focused on the students who have not decided their occupational activities yet. The company-survey consists of eleven questions related to the entrepreneurial education at HEIs.

Descriptive statistics of percentages were used to answer the main research questions, while the research hypotheses were tested using inferential statistics. In order to point out the most relevant ones, the main results are presented in the tables and analyses below.

Table 1: What are you planning to do after the graduation from the university?



From the results in Table 1 it could be observed that small percentage of 70 BA and MA students (2.86% out of 100%) is ready to start own business after graduation, while 80% out of 100% is looking forward to getting a job. Apparently the majority of the graduates prefer to be hired by the employer in the office or be a public servant rather than start own business. It is expected that majority of youth who has successfully graduated from YSULS as translators, journalists, specialists of tourism, service and other professionals should make an effort towards self-employment; however the reverse is the case.

The next set of questions is addressed to the entrepreneurial education from the student perspective. For the question which learning channels student prefer for entrepreneurial education, 60.32% of the respondents stated face-to

face channel, 37.89% pointed out the importance of the blended learning and only 1.79% mentioned e-learning. From the methods stated in the questionnaire, the students highlighted the importance of coaching and mentoring programs, meetings with entrepreneurs and businessmen, as well as periodical master classes and trainings. The results show that quizzes and Wikipedia are less important for the students within the framework of entrepreneurial education.

From the results it can be figured out that the main obstacles for taking up entrepreneurship (starting a business) for students are the lack of knowledge of the appropriate field (85.71%) and the lack of knowledge of the legislative field related to entrepreneurship (82.14). Entrepreneurship is dominantly thought at business and economic departments, rarely to other students and there is a significant difference between those students in regard to entrepreneurship development skills. 67.86% of respondents have stated the fear to fail in the process of starting a new business.

During the study years BA and MA students generally do not use any services for potential entrepreneurs in order to foster entrepreneurial intent. The vast majority of the respondents (91.07%) have never used any kind of services. Only 8.93% used those services and valued a few of them as useful and motivating: business mentoring, entrepreneurship training and consulting for startups.

The research states that no student is already doing any kind of a business. To figure out how close the students are to the moment of starting entrepreneurial activity, one student from 70 stated that he/she has developed the model of the future business and only one mentioned he/she just wants to be an entrepreneur.

According to the feedback from the students, the top three barriers for starting a new business are access to financing (funds for the student start-ups), lack on entrepreneurial knowledge, and lack of own experience to start a business. We can state that only a small percentage of students get practical experience while studying (sometimes the reason is the low level of university-industry collaboration). There are no funds within the University or outside that can eventually finance student start-ups. On the other hand companies and employers have underdeveloped open innovation practices, thus not exploiting the available resources. Also, in the Armenian market sometimes we face lack of advertisement of good local practices and successful stories to foster entrepreneurship.

Within the scope of the research the students highlighted the importance of some cognitive and soft skills set by OECD necessary for a successful career, as well as economic and social well-being [Organization for Economic Development]. Punctuality and seriousness in performing job tasks, synthetic

thinking, abilities to set goals and reach them, as well as communication were marked as very important and necessary to curb unemployment. For the most useful three solutions needed for developing your entrepreneurial skills and knowledge students highlighted entrepreneurship courses and dedicated learning materials, career orientation sessions for self-assessment and professional development, as well as business incubators. Hence, it would be much easier to establish student start-ups when there is systematic career guidance, guidance in creativity and idea generation. A mechanism should be developed to provoke, stimulate and motivate students and young researchers to actively use their intellectual potential to generate innovative ideas, to have the opportunity to be regularly mentored, guided and advised by company representatives and university staff. Setting up entrepreneurship development centres in the university is of paramount importance for the HEIs in Armenia. The establishment of counselling and human development centres in the HEIs will also help in strengthening entrepreneurship education, for such centres or structures organise orientation weeks, talks on entrepreneurship, regular trainings, meetings with entrepreneurs, businessmen, etc.

The research carried out among the 30 companies/organizations revealed employers' opinion on entrepreneurial initiatives and entrepreneurial education, and their attitude how to use the expertise in the field of entrepreneurship for the benefit of startup entrepreneurs. The companies were chosen from Yerevan and 4 regions of Armenia: Aragatsotn, Shirak, Kotayk, and Tavush. Thus, the geography of the survey covered 35 % of Armenia's territory. The main spheres of the respondent companies were quite diverse: education; hotels and restaurants; finances and business, information and communication sector; tourism and service; NGOs; agriculture, forestry and fisheries; professional, scientific and technical activities; creativity, sports, entertainment and recreation; retail trade; culture; state body.

Taking into account the fact that students should be encouraged also by the employers from the beginning to consider self-employment as a dominant option, the companies were asked about the cooperation format with the universities towards the entrepreneurial education. The analyses state that the companies are open to participation in business forums and conferences organised by a university, as well as to cooperation with universities in discussing and designing curricula. 70% out of 100% of the employers are ready to organize student practices and internships to reinforce the practical experience while studying, 66.67% are willing to work jointly in the framework of innovative projects. 70% of the respondents ranked highly important the need to include practical classes in courses.

The above mentioned is set towards the realization of partnership with a balanced involvement of business and higher education which are essential to address the challenges that the society faces today.

To sum up the above mentioned one fact is vital and clear: universities in Armenia need to include a compulsory entrepreneurship education in the curriculum. Since vacancies in public and private sectors have become very limited, a proper training in entrepreneurship may be a starting point for the students and graduates not to rely solely on paid jobs or vacancies at the offices or organizations, but seek ways of becoming self-employed by creating business.

A number of global issues existent in the Republic of Armenia, more specifically the high levels of unemployment, the lack of regularity between the offer and demand in the labor market resulted the need to boost entrepreneurship education, as the existing vacancies in private and public sectors simply cannot accommodate all the unemployed graduates. There should be a connecting bridge between the university-enterprise cooperation; the students should be encouraged to consider self-employment as a component for the career growth and development.

REFERENCES

1. Ahmad, N and Seymour, R.G. 2008. *Defining Entrepreneurial Activity: Definitions Supporting Frameworks for Data Collection. OECD Statistics Working Paper*. OECD. Paris.
2. European Commission. *Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training*. Brussels.
3. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en [cited 25.02.2019]
4. European Commission. *European Neighborhood Policy and Enlargement Negotiations*. Brussels.
5. Retrieved from https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/neighbourhood/eastern-partnership_en [cited 25.02.2019]
6. European Commission. 2000. *Communication from the Commission. Europe 2020. A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. European Commission. Brussels.
7. European Commission. 2002. *Final Report of the Expert Group "Best Procedure", Project on Education and Training for Entrepreneurship*. European Commission. Brussels.
8. European Commission. 2003. *Green paper on entrepreneurship in Europe*. COM. 2003. 27 final. 21.1.2003. Brussels.

9. Herr, E.L. and Cramer, S.G. 1996. *Information in Career Guidance and Counselling through the Lifespan: systematic approaches*. 5th edn. New Work: Harper Collins.
10. RA Government. (2014). *Annex to RA Government Decision # 442-N*. Retrieved from https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/armenia_development_strategy_for_2014-2025.pdf [cited 25.02.2019]
11. Spokane, A.R. 1991. *Career Intervention*. Upper Saddle River. NJ: Prentice-Hall.
12. Unger, R.M. 2017. *The Knowledge Economy*. OECD. Paris.
13. Zimmerer, T.W and Scarbrough, N.M. 2008. *Essentials of entrepreneurship and small business management*. Prentice Hall.
14. <https://www.smartcaffee.eu/>
15. <http://www.cedefop.europa.eu>

ՀՈՎՍԵՓՅԱՆ ԱՆԻ - ՁԵՌՆԱՐԿԱՏԻՐԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԿԱՐԻԵՐԱՅԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՈՒՄ

Կրթությունը, անձի զարգացման և ձևավորման կարևորագույն գործառույթից բացի, նաև ուղղված է անձին նախապատրաստելու հետագա կյանքում դերը գտնելու և ինքնաիրացվելու խնդրի լուծմանը: Հայաստանի անկախացումից հետո երկրում պարբերաբար տեղի ունեցող փոփոխությունները և տնտեսական համակարգում ձևավորված ազատ շուկայական հարաբերությունները ամբողջովին վերափոխեցին աշխատաշուկայի մարտահրավերները, պահանջները և աշխատանքի տեղավորման մեխանիզմների ողջ բնույթը:

Բարձրագույն կրթական հաստատություններում ձեռնարկատիրական կրթության ներդրումն ուղղված է խթանելու ուսանողների և շրջանավարտների զբաղվածությանը, նորարական ծրագրերի իրականացմանը, գործազրկության նվազմանը և համապատասխանաբար գիտելիքահեն տնտեսության զարգացմանը, ինչպես նաև ուսանողների կարիքային զարգացմանը:

Սույն հոդվածում քննարկվում է ձեռնարկատիրական նախաձեռնությունների և ձեռնարկատիրական կրթության անհրաժեշտությունը բարձրագույն կրթական հաստատություններում: Ուսումնասիրության հիմքում դրվել են ուսանողների և կազմակերպությունների շրջանում իրականացված հարցումները: Վերջիններս ուղղված էին վերհանելու ուսանողների զբաղվածության մակարդակը, պահանջունքները, կազմակերպությունների կարծիքը,

բարձրագույն կրթության համակարգում անկախ խնդիրները՝ կապված ձեռնարկատիրական կրթության զարգացման հետ:

ОВСЕПЯН АНИ - РОЛЬ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ АРМЕНИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КАРЬЕРЫ

Образование это один из главных аспектов развития и становления личности и кроме этого, оно направлено на подготовку личности для решений проблем и самореализации. После независимости Армении, постоянно проводимые преобразования и экономические изменения в рамках свободной рыночной экономики полностью изменили проблемы рынка труда, а так же требования трудоустройства.

Внедрение предпринимательского образования в высших учебных заведениях направлено на продвижение занятости студентов и выпускников, реализацию новаторских идей, снижения уровня безработицы соответственно увеличению образовательного ценза, а так же развитию карьерного роста студентов.

В данной статье обсуждается необходимость предпринимательской инициативы и предпринимательского образования в ВУЗ-ах. В основе исследований был заложен опрос среди студентов и предприятий. Исследование было направлено на выявление уровня и требования занятости студентов так же мнения предприятий на проблемы в системе высшего образования связанных с развитием предпринимательского образования.

ՀԵՏՎՆԱՍՎԱԾՔԱՅԻՆ ՍԹՐԵՍԻ ՁԵՎԱՓՈԽՈՒՄՆԵՐԸ ԱՆՁԻ «ԵՍ»
ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԻ ԴՐՄԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐՈՒՄ

ՍԱՐԳՍՅԱՆ ԼԻԼԻԹ

Հանձնված է՝ 13.11.2018թ.
Ընդունված է՝ 28.11.2018թ.

Сдана: 13.11.2018
Утверждена: 28.11.2018
Submitted on: 13.11.2018
Approved on: 28.11.2018

Հիմնաբառեր՝ հետվնասվածքային սթրես, «ես» կառուցվածք, հուզական լարվածություն, ֆունկցիոնալ վիճակ, ֆունկցիոնալ հնարավորություն:

Հոդվածում քննարկվում են 90-ական թթ. սկզբին տեղի ունեցած Արցախյան պատերազմում անհայտ կորածների հարազատների հետվնասվածքային սթրեսի փոխակերպումները նրանց անձի «ես» կառուցվածքում, ինչպես նաև, անձնային հատկությունների բնութագրական փոփոխությունների հիմնախնդիրները: Հետազոտական ճանապարհով բացահայտվել են տարբեր խմբերում ընդգրկված հարազատների տարիքային, սեռային, հարազատական կապերի նշանակալի փոփոխությունները, վարքի փոփոխության բնորոշ առանձնահատկությունները:

Վերջին տասնամյակների ընթացքում համաշխարհային իրադարձությունների զարգացման արդյունքում ռազմաքաղաքական, սոցիալ-տնտեսական, սոցիալ-հոգեբանական տեղաշարժերի վերլուծությունները ցույց են տալիս, որ ամենատարբեր բացասական գործոնների, արտակարգ իրավիճակների ազդեցության հետևանքով էպիկենտրոնում գտնվող մարդկանց կյանքի ընթացքում դիտարկվում են մի շարք նորագոյացումներ, որոնք բնութագրվում են որպես հետվնասվածքային սթրեսային խանգարումներ (Тарабрина 2009): Դրանում բացառություն չեն կազմում ռազմական մեծ ու փոքր բախումներից տուժած մարդիկ: Չնայած անցած շուրջ 25 տարիների՝ հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ նույնիսկ այժմ Արցախյան պատերազմում մարդկային կորուստ ունեցող անձանց հոգեկան առողջության բնութագրերում դիտարկվում է հետվնասվածքային սթրեսային խանգարումների կայուն ֆոն (Մկրտումյան, Սարգսյան 2015): Մասնագիտական գրականության վերլուծությունները ցույց են տալիս, որ վնասվածքային եղելության հետ կապված՝ մարդկանց հուզական

ապրումներն ու ժամանակի ընթացքում կորստի վերաիմաստավորման գործընթացները ուղղակիորեն անդրադառնում են անձի «ես» կառուցվածքի, մասնավորապես բնավորության գծերի, մտածելակերպի, կյանքի իմաստի, սիրո, երջանկության նկատմամբ վերաբերմունքի դրսևորումներում, նրանց կողմից իրերի, երևույթների արժևորման գործընթացներում և այլն (Кадыров 2012): Մակայն որպես օրինաչափություն, հիմնական տեղաշարժերը դիտարկվում են անձի «ես» կառուցվածքի ֆունկցիոնալ փոփոխություններում (Арапов 2010): Ճանաչողական, կիրառական առումով, հիմնախնդրի առանձին կողմերի ուսումնասիրումը, հետագայում հավանական բացասական զարգացումները կանխարգելելու, ինչպես նաև հոգեբանական ուղեկցման և վերահսկման աշխատանքների արդյունավետությունն ապահովելու նպատակով հանդիսանում է կարևորագույն հիմնախնդիր: Այս տեսանկյունից, ուսումնասիրվել են արցախյան հերոսամարտում անհայտ կորած զինվորների հարազատների անձնային առանձնահատկությունների փոփոխության յուրահատկությունները:

Հետազոտության նպատակով տարբեր խմբերում ընդգրկված մարդկանց անձնային առանձնահատկությունները ուսումնասիրվել են Ռ.Բ. Կետելի «անձնային 16 գործոնային հարցարան»-ի (С տարբերակ) միջոցով, որը հանդիսանում է անձի անհատական-հոգեբանական առանձնահատկությունների, ինչպես նաև անձի «ես» կառուցվածքի տասնվեց անձնային գծերի բնութագրերն ուսումնասիրող նպատակահարմար գործիքակազմ (Райгородский 2001): Հետազոտությանը մասնակցել են Արցախյան հերոսամարտերում անհայտ կորածների և զոհված ազատամարտիկների ընտանիքների 26-72 տարեկան 240 անձինք: Անհայտ կորածների ընտանիքի անդամները հետազոտության համար հանդիսացել են հիմնական խումբ, որոնց թիվը կազմել է 120 մարդ՝ կանայք, տղամարդիկ և «երեխաներ»: Ի տարբերություն հիմնական խմբերի՝ ստուգիչ խմբում ընդգրկվել են Արցախյան պատերազմում **զոհված** ազատամարտիկների 120 հարազատներ: Խմբերի կազմը եղել է նույնատիպ՝ ինչպես քանակական, այնպես էլ հարազատական կապերի առումով: Հարկ է նշել, որ զոհված ազատամարտիկների հարազատները (ստուգիչ խումբ), ի տարբերություն անհայտ կորած զինվորների հարազատների (հիմնական խումբ), ստույգ գիտեն իրենց հարազատի զոհվելու ժամանակը, վայրը, հողարկավորման ծեսերի ապահովման հանգամանքները և այլն:

Հետազոտության արդյունքների վերլուծման նպատակով ստացված արդյունքները խմբավորվել է՝ ըստ անձնային առանձնահատկությունների արտահայտվածության մեծության /աղ.1/: Աղյուսակի սյունակներում կանանց և տղամարդկանց անձնային

առանձնահատկությունների միջխմբային համեմատական ուսումնասիրության արդյունքները ցույց են տալիս, որ հիմնական խմբի կանանց մոտ արտահայտված դրսևորում ունի անձի «ես» կառուցվածքի բաղադրամաս հանդիսացող (A) գործոնը: Դրանում ներառվում են նաև բացասական բևեռով արտահայտված այնպիսի հատկություններ, ինչպիսիք են՝ ինքնամփոփությունը, մտազբաղությունը, ընդգծված զգայունակությունը, բարեսրտությունը, դյուրագրգռվածությունը, մտքերի սնեովածությունը և այլն (2,0 դրական և 8,4 բացասական բևեռների արտահայտվածությամբ, 0,3 $P < 0,05$): Իրենց նշանակությամբ և դրսևորման արտահայտվածությամբ, երկրորդ տեղում գտնվում են (G) գործոնի առանձնահատկությունները՝ պատասխանատվության զգացումը, հիվանդագին ճշտապահությունը, պեղանտությունը, այնուհետև (I) գործոնի մեջ տեղավորվող հատկանիշները՝ խստությունը, պահանջկոտությունը, սկզբունքայնությունը, հետևողականությունը: (O) գործոնի մեջ ներառվում են տագնապայնությունը, կասկածամտությունը, դյուրագգացությունը, դյուրահավատությունը և այլն:

h/ը /կ	Գործոնի նշանություն	Անձնային հատկություն	Կանայք		Տղամարդիկ		Տարբ. մեծ.-ը t-p
			+	-	+	-	
1	A	Շփ.- Ինքնամփոփություն	2,0	8,4	2,7	8,3	0,3 $P < 0,05$
2	I	Նրբագգացություն	2,0	7,3	1,8	7,4	0,6 $P < 0,05$
3	O	Տագնապայնություն	2,2	6,9	2,5	6,3	2,1 $P < 0,05$
4	L	Կասկածամտություն	1,9	4,7	1,6	4,3	2,8 $P < 0,05$
5	G	Բարեխղճություն	1,8	9,7	2,5	9,9	0,8 $P > 0,001$
6	B	Ինտելեկտ	1,4	3,8	1,5	4,2	3,8 $P > 0,001$
7	Q3	Ենթարկվողություն	1,7	7,5	2,0	8,5	-
8	N	Ուղղամտություն	2,6	6,0	1,9	6,3	1,3 $P > 0,001$
9	M	Երազկոտություն	2,1	6,7	2,4	7,1	1,5 $P > 0,001$
10	Q1	Պահպանողականություն	2,2	7,3	2,4	7,5	0,5 $P > 0,001$
11	F	Զսպվածություն	1,7	5,1	2,0	4,6	2,8

							P>0,001
12	Q2	Կոնֆորմիզմ	1,7	8,5	2,0	8,5	-
13	C	Հուզական կայունություն	2,3	7,7	2,0	3,2	3,2 P>0,001
14	H	Վախվորածություն	2,2	7,2	2,1	7,4	0,9 P>0,001
15	E	Անկախություն	2,0	5,3	4,9	2,4	1,6 P>0,001
16	MD	Համարժեք հնքնագնահ.	2,2	7,0	2,1	6,5	2,2 P>0,001
17	Q4	Ինքնավերահսկողություն	2,0	5,6	2,0	5,8	1,0 P>0,001

Աղյուսակ 1 Հիմնական խմբի կանանց և տղամարդկանց «ես» կառուցվածքի անձնային հատկությունների արտահայտվածությունը՝ ըստ դրական (+) և բացասական (-) ուղղվածության բնեռների

Տղամարդկանց հետազոտական հիմնական խմբում գրեթե նույն հերթականությամբ արտահայտված են (A), (I), (O), (L), (G) **գործոնները**, որոնցում գրեթե նույնությամբ ներառվում են բարեսրտությունը, բարեխղճությունը, տազնապայնությունը, ազնվությունը, կասկածամտությունը, նվիրվածությունը, հանդուրժողականությունը, ալտրուիզմը և այլն: Երկրորդ տեղում (I) **գործոնն է**, որը իր մեջ ընդգրկում է խստությունը, պատասխանատվությունը, համառությունը, երբեմն հանդգնությունը, ըմբոստությունը, ընդվզումը անարդարության ու կեղծիքի նկատմամբ և այլն: Երրորդ հորիզոնականում (O) **գործոնն է**, որն իր մեջ ամփոփում է տազնապայնությունը, կասկածամտությունը, թերահավատությունը, հոռետեսությունը, մշտապես վտանգի, վատ եղելության կանխավ սպասումը, վատ կանխատեսումները և այլն: Չորրորդ տեղում (L) **գործոնն է** բացասական բնեռով (կասկածամտություն- վստահություն): Հինգերորդ տեղում (G) **գործոնն է**, որում ներառվում են անձի պատասխանատվության զգացումը, իր և ուրիշների նկատմամբ խստապահանջ, բժախնդիր վերաբերմունքը, պարտաճանաչությունն ու պարտավորվածությունը, պատրաստակամությունը, ինքնաառաջադրումը և այլն: (C) **գործոնն է**, որը իր մեջ ներառում է հետևյալ հատկանիշները՝ հուզական անկայունությունը, անզուսպ վարքագիծը, երբեմն կոպտությունն ու բռնությունը, անհանդուրժողականությունը, անհարկի ըմբոստությունը, արկածախնդրությունը, անտեղի ընդվզումը և այլն: Հերթականության և առաջնության առումով, հաջորդ տեղում (Q3), (B), (G) **գործոնները**, որոնցում ներառվում են անձի պատասխանատվության զգացումը, իր և ուրիշների նկատմամբ խստապահանջ, բժախնդիր վերաբերմունքը,

պարտաճանաչությունն ու պարտավորվածությունը, պատրաստակամությունը, ինքնաառաջադրումը և այլն: Իր կարևորությամբ առանձնանում է նաև հինգերորդ՝ **(Օ) գործոնը**, որը իր մեջ ամփոփում է տազնապայնությունը, կասկածամտությունը, թերահավատությունը, հոռետեսությունը, մշտապես վտանգի, վատ եղելության կանխավ սպասումը, վատ կանխատեսումները և այլն: Առանձնապես կարևորվում է **(Չ3) գործոնը**, որն իր մեջ ներառում է ինքնատիրապետումը, սեփական հույզերի և ցանկությունների, վարքի վերահսկման կարողությունը, սառնասրտությունը, իր կարծիքում մշտապես համոզվածությունը, կյանքի հարցերում գիտակ լինելը, բնատուր և ձեռք բերած փորձի միջոցով ունեցած խելքը և այլն: **Հատկանշական է այն հանգամանքը, որ աղյուսակի վրա արտահայտված գործոնների բնեռայնությունը մեծամասամբ ցուցանիշների բացասական միտման արտահայտվածությունն ունի:** Կանանց և տղամարդկանց անձնային հատկությունների արտահայտվածության հաջորդականությունը գրեթե նույնանման բնութագրեր ունեն, այդ իսկ պատճառով առանձնացված առաջին 5 գործոնների բնութագրերը բավական են այդ ուղղությամբ լիարժեք վերլուծությունների համար: Սակայն պետք է նշել, որ տղամարդկանց խմբում կոգնիտիվ, կողմնորոշման ու կոնկրետ մտածողական գործողությունները մատնանշող հատկանիշները, հայտնվելով աղյուսակի վերջին սյունակներում, իրավիճակային գնահատման առումով հուզական հատկանիշներ կրող գործոններից հետ են մնում պայմանականորեն: Հետազոտական հիմնական խմբի՝ տղամարդկանց ցուցադրած արդյունքները վկայում են նրանց կոնկրետ գործնական մտածողության մասին, որը նրանց կողմից ժամանակի ընթացքում կյանքի փորձի, իմաստության, հասունության ձեռքբերման հետևանք է: Արդյունքների արտահայտվածության այդպիսի ցուցանիշները հետևանք են ժամանակային գործոնի, որի ընթացքում հիմնական խմբի մասնակիցների համար վնասվածքի հիմքում ընկած իրենց հարազատին ցայսօր սպասման հանգամանքը, նրանց մոտ ձևավորել է ճակատագրի անարդարության, հենց իրենց հարազատին պատահած եղելության նկատմամբ չհաշտվելու, մշտապես սպասման դիրքորոշում: Այդպիսի վիճակը մշտապես խարսխված լինելով նրանց գիտակցության մեջ, ժամանակի ընթացքում ձևավորում է անարդարության, դժգոհության, ճակատագրի կողմից նրանց մոռացության զգացում, ներքին հակասություններ: Մյուս կողմից՝ սպասման անհրաժեշտությունը ձևավորում և ձևափոխում է անձնային առանձնահատկությունների, զգայական համակարգության և կայուն հույզերի պահպանման ֆոն, որոնք ժամանակի ընթացքում հանդես են

գալիս որպես բնավորության գծեր, անձի կառուսվածքային փեփոխությունների նշված դրսևորումներ:

Առանձնակի կարևորություն են ներկայացնում հիմնական խմբում ընդգրկված «երեխաների» գուցանիշները: Գործոնների առաջնության գնահատման առումով՝ ունենալով բավականին ընդհանրություններ, մեծահասակների և իրենց հասակակից ստուգիչ խմբերի «երեխաների» հետ՝ այնուամենայնիվ, ունեն որոշակի տարբերություններ /աղ. 2/:

h/ը/կ	Գործոնի նշությունը	Անձնային հատկություն	Ուղղվածությունը		Տարբերությունը
			+	-	
1	A	Շփվողականություն	1,8	9,7	P<0,05
2	G	Բարեխղճություն	1,7	8,5	P<0,05
3	I	Նրբագգացություն	2,0	8,4	P<0,05
4	Q1	Պահպանողականություն	2,3	7,7	P<0,05
5	MD	Ինքնագն.-հմպտիսն	2,2	7,3	P<0,05
6	F	Զսպվածություն	2,0	7,3	P<0,05
7	Q3	Ենթարկվողություն	2,2	7,2	P<0,05
8	N	Ուղղամտություն	2,0	5,3	P>0,001
9	O	Տագնապայնություն	2,2	6,9	P>0,001
10	L	Կասկածամտություն	2,1	6,7	P>0,001
11	E	Իշխելու ձգտում	2,6	6,0	P>0,001
12	C	Հուզական կայունություն	2,0	5,6	P>0,001
13	Q4	Ցածր ինքնագն.	2,0	5,3	P>0,001
14	Q2	Կոնֆորմիզմ	1,7	5,1	P>0,001
15	B	Ինտելեկտ	1,9	4,7	P>0,001
16	M	Երազկոտություն	2,3	4,7	P>0,001
17	H	Համարձակություն	1,4	3,8	P>0,001

Աղյուսակ 2 Հիմնական խմբի «երեխաների» անձնային «Ես» կառուցվածքի հատկությունների արտահայտվածությունը՝ ըստ դրական (+) և բացասական (-) բնեղանի ուղղվածության

Ինչպես տեսնում ենք աղյուսակի տվյալներից, մեծահասակների կողմից առանձնացրած առաջին հինգ գործոններից երեքը՝ A, G, I –ը առկա են նաև հիմնական խմբի՝ «երեխաների» խմբերում, ընդ որում ինչպես կանանց, այնպես էլ տղամարդկանց մոտ: Հետագուովող հիմնական խմբի երեխաների համար առաջնային նշանակություն ունի (A) **գործոնը**, որում ներառվում են շփվողականությունը, բարեսրտությունը, ազնվությունը, նվիրվածությունը, հանդուրժողականությունը, ալտրոմիզմը և այլն: Երկրորդ տեղում նշում են **G գործոնը**, որն իր մեջ ներառում է անձի պատասխանատվության զգացումը, իր և ուրիշների նկատմամբ

խստապահանջ, բժախնդիր վերաբերմունքը, պարտաճանաչությունն ու պարտավորվածությունը, պատրաստակամությունը, ինքնաառաջադրումը և այլն: Երրորդ տեղում նրանք նշում են **(I) գործոնը**, որն իր մեջ ընդգրկում է խստությունը, պատասխանատվությունը, համառությունը, երբեմն հանդգնությունը, ըմբոստությունը, ընդվզումը անարդարության ու կեղծիքի նկատմամբ և այլն: Մակայն «երեխաների» խմբում այն արտահայտվում է բացասական բևեռի բնութագրերում՝ նրբազգացության, դյուրագրգռվածության, անաչկոտության և այլ ձևերով 2,0 դրական և 8,4բացասական բևեռով, $P<0,05$: Հաջորդ տեղում նրանք դրել են **(Q1) գործոնը**, որում ներառված են ռադիկալիզմը, ծայրահեղականությունը, անհանդուրժողականությունը, անհաշտվողականությունը, որոշ դեպքերում՝ ասելությունը: Մակայն այստեղ էլ բնութագրերը արտահայտված են բացասական բևեռով: 3-րդ՝ «երեխաների» խմբում արտահայտված են՝

Ստուգիչ խմբի կանանց և տղամարդկանց ցուցանիշներում նրանց կողմից առանձնացված հատկանիշներում առաջին հնգյակի մեջ ներառվում են (A), (G), (I), (O), (L) գործոնները: Կանանց և տղամարդկանց ցուցանիշներում ստուգիչ խմբի անձանց մոտ հատկանիշների հերթականության նշանակելիության առումով գոյություն ունեն ընդհանուր մոտեցումներ, սակայն «երեխաների» ցուցանիշների համեմատ դրանք միմյանցից բավականին տարբեր են: Այսպես, եթե ստուգիչ խմբի կանանց և տղամարդկանց ցուցանիշներում նշանակալի են (A), (G), (I), (O), (L) գործոնները, ապա «երեխաների» ցուցանիշներում առաջին տեղերում գրանցված են (A), (Q, 1) (G), (F), (I) գործոնները: Եթե ուշադրություն դարձնենք, ապա կարող ենք նկատել, որ

h/ը/ կ	Գործոն ի նշ- ություն	Անձնային հատկություն	Կանայք		Տղամարդիկ		Տարբ. մեծ.-ը t-p
			+	-	+	-	
1	A	Ինքնամփոփություն	20	73	18	76	2,0 $P<0,05$
2	G	Բարեխղճ-պարտաճ.	16	86	10	89	0,8 $P>0,001$
3	I	Նրբազգացություն	10	62	20	64	0,7 $P>0,001$
4	O	Տազնապայխություն	13	61	11	54	2,5 $P<0,05$
5	L	Կասկածամտություն	08	49	18	44	2,3 $P<0,05$
6	B	Ինտելեկտ	41	13	34	16	4,9

							P<0,05
7	F	Զսպվածություն	47	15	56	17	5,3 P<0,05
8	H	Վախվորածություն	21	69	22	77	2,8 P<0,05
9	Q1	Պահպանողականություն	23	78	20	68	2,3 P<0,05
10	Q3	Ենթարկվողություն	18	84	17	86	1,5 P>0,001
11	M	Երազկոտություն	17	49	19	44	2,3 P<0,05
12	C	Հուզ. Կայունութ.	23	74	15	70	1,9 P>0,001
13	Q2	Կոնֆորմիզմ	26	49	18	44	1,6 P>0,001
14	E	Անկախություն	20	54	21	43	0,4 P>0,001
15	N	Ուղղամտություն	30	58	19	52	1,0 P>0,001
16	MD	Ինքնագնահատում	19	54	25	75	2,3 P<0,05
17	Q4	Ինքնավերահսկ.	21	58	18	55	1,2 P>0,001

Աղյուսակ 3 Ստուգիչ խմբի կանանց և տղամարդկանց անձնային «Ես» կառուցվածքի հատկությունների արտահայտվածությունը՝ ըստ դրական (+) և բացասական (-) բնեղների ուղղվածության

«Երեխաների» խմբերում կարևոր տեղ են հատկացվում նրանց անձնային ֆունկցիոնալ հնարավորությունները բնութագրող հատկանիշներին, որոնք հեռու են հուզական լինելուց: Դրանք հիմնականում բնութագրում են երիտասարդների՝ կյանքին կապվածության հեռանկարին ու նպատակների իրականացման անձնային հատկանիշներին: Բացի այդ, դրանք արտահայտվում են հիմնականում դրական բնեղի գերակայությամբ:

Հիմնական և ստուգիչ խմբերի երիտասարդների՝ «Երեխաների» արդյունքների համեմատությունից տեսնում ենք, որ բավականին լուրջ ընդհանրություններ գոյություն ունեն նրանց ցուցանիշներում նույնպես: Չնայած ունեցած վնասվածքային եղելության ընդհանրությանը, բայցևայնպես ստուգիչ խմբում ընդգրկվածները անհամեմատ հաշտվողական, հարմարվողական վիճակում են գտնվում, քան հիմնական

խմբի «երեխաները» որոնք դեռևս գտնվում են սպասողական վիճակում: Ստուգիչ և հիմնական խմբերի «երեխաները» իրենց ապրելակերպով գտնվում են ներկայում: Նրանց ակտիվությունը, անկախ նրանց վնասվածքի եղելության, ժամանակի մեջ ուղղված է ապագային:

h/ը/կ	Գործոնի նշ- ությունը	Անձնային հատկություն	Ստուգողա կան		Տարբ. մեծ.-ը t-p
			+	-	
1	A	Շփվողականություն	8,2	2,1	P<0,05
2	Q1	Պահպանողականություն	7,4	2,3	P<0,05
3	G	Նրբագգացություն	6,8	1,4	P<0,05
4	F	Զսպվածություն	5,	1,7	P>0,001
5	I	Խստապահանջ. Մեղմ բն	5,1	0,6	P>0,001
6	Q2	Զսպվածություն	5,0	0,3	P>0,001
7	MD	Ինքնագն.-հմպտխն	5,0	0,1	P<0,05
8	Q3	Ուղղամտութ- Ենթարկվ	4,7	1,2	P>0,001
9	O	Տագնապայնություն	4,7	1,1	P>0,001
10	N	ԱնվստահութԿասկած.	4,5	1,1	P>0,001
11	Q4	Ենթարկ- Հեզություն	4,5	1,0	P>0,001
12	Q2	Կոնֆորմիզմ	4,3	1,0	P>0,001
13	L	Կասկածանտություն	4,0	1,2	P>0,001
14	E	Հուզական կայունութ.	4,0	1,1	P>0,001
15	C	Երազկոտություն	3,8	1,3	P>0,001
16	B	Ինտելեկտ	3,5	1,2	P>0,001
17	H	Վախվորածություն	3,0	1,2	P>0,001

Աղյուսակ 4 Ստուգիչ խմբի «երեխաների» անձնային «Ես» կառուցվածքի հատկությունների արտահայտվածությունը՝ ըստ դրական (+) և բացասական (-) բնեռների ուղղվածության

Այնինչ, ինչպես հիմնական այնպես էլ ստուգիչ խմբերի տղամարդկանց և կանանց երջանկությունը կապված է անցած ժամանակաշրջանի հետ, իսկ ապագան նրանց համար աղոտ է ու անհեռանկար: Թերևս այս և մի քանի կարևոր գործոններն են, որ հանդիսանում են սույն հետազոտության հիմնական կռվանները:

Ցուցանիշների այսպիսի բազմազանության մեջ առանձնակի կարևորվում է **MD գործոնի** արտահայտվածությունը հիմնական խմբի երեք ենթախմբերում: Դրանցում ներառվում է հետազոտվողների ինքնագնահատականի համապատասխանելիությունը, նրա անձնային հատկությունը, անձնական սկզբունքների, համոզմունքների համակարգվածությունն ու կայունությունը: Հիմնական խմբում արտահայտված է նաև **L** գործոնը՝ բացասական բնեռով

(կասկածամտություն-վստահություն): Թեստի պահանջների համաձայն *alaxia* (L-) *protensia* (L+) գործոնը ընդհանուր առմամբ արտացոլում է անձի հուզական վերաբերմունքը մարդկանց նկատմամբ: Յածր բևեռը բնութագրում է բաց և հավանաբար առանց ամբիցիաների և հաղթանակի ձգտման, բարեսիրտ, բայց կոնֆորմիզմի հակված անձանց: Տվյալ անձանց համար բնութագրական է հարմարվողականություն, համբերատարություն, զիջողականություն, ալտրուիզմ, ավելորդության զգացում:

Օ գործոնը (տագնապայնություն-հանգստություն) դրական բևեռով արտահայտված է հիմնական բոլոր ենթախմբերում, ինչը ըստ թեստի արդյունքների վերլուծման պահանջների, նշանակում է, որ այս անձանց վարքագծում գերակշռող է ընկճվածությունը, վատ տրամադրությունը, տհաճ կանխազգացումներն ու մտքերը, անհանգստությունը: Դժվար իրավիճակներում առկա է տագնապայնության միտումը: Հատկանշական է, որ խմբերի հետ տարվող առանձին զրույցների արդյունքների վերլուծության քննարկումներում այս զգացումը խմբի անդամների մեծամասնությունը չի ընդունում, /անհանգստություն, մտահոգվածություն, խոցելիություն, տրամադրության ազդեցությամբ վախ, անվստահություն, հակվածություն կանխազգացումներին, դեպրեսիաներին, զգայունություն ուրիշների կարծիքների նկատմամբ, մեղքի զգացում, անբավարարվածություն ինքն իրենից և այլն: **Օ գործոնի** բարձր միավորների արտահայտվածությունը վկայում է այն մասին, որ տվյալ անձինք հասարակության մեջ զգում են իրենց անկայուն, կենսագործունեության դժվար պայմաններում՝ լարված, հեշտ են ընկճվում: Չախորդությունների, անհաջողությունների դեպքում ուրիշների նկատմամբ նրանք լի են ավստասանքով և կարեկցանքով: Նրանց բնորոշ է մեղամադձոտության և վախերի գերակշռությամբ ներաստենիայի ախտանշանների համադրությունը: Միննույն ժամանակ այս միավորները հատուկ են ներոտիկներին: Հարկ է նշել, որ այս գործոնի բարձր միավորները, ըստ թեստի պահանջների, առանձին դեպքերում կարող են ունենալ իրադրական բնույթ:

A+ բևեռը կոչվում է *affectothymia*, այն բնութագրում է աֆեկտների (զգացմունքների) ինտենսիվ արտահայտությամբ: Աֆեկտմիայի վառ հատկություններից է մարդկանց հանդեպ հետաքրքրությունը, բարեսրտությունը, սոցիալական համաձայնությունը, հուզական զգայունակությունը: Նրանք նախընտրում են մարդկանց հետ համագործակցությունը, ակտիվ են կոնֆլիկտների արագ վերացման հարցում:

Բ գործոնը կողմնորոշված է պրակտիկ մտածողությամբ, արտահայտված վերբալ մշակույթով, մտահորիզոնի ընդհանուր

մակարդակով: Բացառված չէ, որ այս գործոնի ցածր ցուցանիշները կարող են կախված լինել այլ անձնային բնութագրիչներից՝ տազնապայնություն, ֆրուստրացվածություն, ցածր կրթական և ընդհանուր կուլտուրայի մակարդակ: **B գործոնը** մեթոդիկայից միակն է, որը չի համարվում խիստ վալիդացված, այդ իսկ պատճառով այս գործոնի արդյունքները հանդիսանում են կողմնորոշիչ: Հետազոտվող հիմնական խմբի կանանց մոտ վառ արտահայտված է **B-** բևեռը: Կանանց հետազոտվող խմբում, ըստ թեստի արդյունքների՝ հարաբերություններում հակված են երկմտելու, գործընթացի մեջ դանդաղ, հավասարաչափ ընդգրկվելու, վիճելի հարցերում նյութը դանդաղ յուրացնելու:

Հետազոտական հիմնական խմբի՝ տղամարդկանց ցուցադրած արդյունքները վկայում են նրանց կոնկրետ գործնական մտածողության մասին, որը նրանց կողմից ժամանակի ընթացքում կյանքի փորձի, իմաստնության, հասունության ձեռքբերման հետևանք է: «Երեխաների» խմբերի ցուցանիշները օժտված են բավականին մոտ ընդհանրական և նշանակալի կապերով: Անձնային հատկանիշների առումով՝ նրանք ունեն բավականին ընդհանրություններ (A), (C), (G), (I), (Q1) գործոններում:

Հիմնական խմբի կանանց և տղամարդկանց խմբերում C- բևեռը բնութագրում է հուզական անկայունությամբ, իմպուլսիվությամբ: Հետազոտվողների մոտ դիտարկվում է դյուրագրգռվածություն, կենսական պայմանների, սեփական առողջական վիճակի նկատմամբ անբավարարվածություն: Բացի այդ, նրանցում, ի տարբերություն մյուսների՝ նկատվում է անվստահություն, կատարվող գործողություններում անհետևողականություն, առողջության վերաբերյալ գանգատներ, ընդհանուր հյուծվածություն:

F- գործոնի բևեռը ցույց է տալիս, որ հիմնական խմբի հետազոտվողների մոտ կա որոշակի հաշվենկատություն, զգուշավորություն, ընտրողականություն զրուցակցի հարցում, ապագայի վերաբերյալ մտահոգությունների, անհանգստության, իրականության հոռետեսական ընկալման և հույզերի դրսևորումների զսպվածության հակվածություն: **G գործոնը** հիմնական երեք խմբերում էլ վառ արտահայտված է դրական բևեռով, ինչը նշանակում է, որ տվյալ անձինք պահանջկոտ են իրենց նկատմամբ, առաջնորդվում են պարտքի զգացումով, համառ են, պատասխանատվությունը վերցնում են իրենց վրա, բարեխիղճ են, հակված են բարոյախոսության, նախընտրում են եռանդուն, աշխատող մարդկանց: **I գործոնը** հիմնականում արտահայտված է «Երեխաների» խմբերում, ընդ որում արտահայտված է դրական բևեռով: Համաձայն թեստի մեկնաբանման պահանջների՝ այս գործոնի բարձր ցուցանիշներ ունեցող հետազոտվողները խիստ կապված են կյանքի ամենատարբեր եղելություններին, սիրում են նոր ապրումներ,

ունեն սպրումակցման, կարեկցման, այլ մարդկանց հասկանալու և ուղեկցելու հակվածություն և նուրբ հուզականություն:

Ստուգիչ խմբի կանանց ենթախմբում արտահայտված են հետևյալ գործոնները **(A)**բարեսրտությունը, **(E)**հնազանդություն-իշխելու հակումը, **(F)**գսպվածությունը, խանդավառությունը, **(H)**համարձակությունը, **(L)**կասկածամտությունը և **(Q1)**ռադիկալիզմը իրենց հատկանիշների բազմազանությամբ:

2-րդ տղամարդկանց ենթախմբում արտահայտված գործոններից են **(E)**իշխելու հակումը, **(F)**խանդավառությունը, **(L)**կասկածամտությունը, **(N)**դիվանագիտություն, շրջահայացությունը, **(Q2)**ինքնուրույնությունը՝ իրենց անձնային հատկանիշներով:

Ստուգիչ 3-րդ խմբի «երեխաներին» հատուկ են **(A)**բարեսրտությունը, **(E)**իշխելու հակումը, **(G)**պատասխանատվության զգացումը, **(Q1)**ռադիկալիզմը, **(Q3)**: ինքնատիրապետումը, ցանկությունների, սեփական հույզերի և վարքի հսկումը՝ իրենց անձնային հատկությունների բազմազանությամբ: Հետազոտության արդյունքների համեմատական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ **B, C, G, O, I, Q3, Q4** գործոնների պարագայում ստուգիչ ենթախմբերի միջև նշանակալի տարբերություններ չկան:

Հետազոտության արդյունքների վերլուծության գործընթացը ցույց տվեց, որ «անհայտ կորած»-ի վնասվածքը հանդիսանում է անձի «ես» կառուցվածքի ձևափոփոխության, ինչպես նաև հոգեմարմնական համակարգությունների ֆունկցիոնալ հնարավորությունների փոփոխության համալիր վիճակ: Անհայտ կորածների ընտանիքի անդամների հետվնասվածքային սթրեսային փոփոխությունների և անձի «ես» կառուցվածքում դրանց ազդեցության առանձնահատկությունները ուղղակիորեն կախված են անձի կողմից վնասվածքի ընկալման ու իմաստավորման յուրահատկություններից, տեղեկատվական դեֆիցիտի, անորոշության և ժամանակային գործոնների ազդեցության սուբյեկտիվ հաղթահարման առանձնահատկություններից: Հիմնական խմբում վնասվածքային եղելության ազդեցությունները անձի «ես» կառուցվածքի ձևափոխություններում արտահայտվում են հուզական, զգայական, չհիմնավորված անտարբերության, ենթարկվողականության անկառավարելիության, անհանդուրժողական հատկությունների ընդգծված դրսևորումներով: Կարևորվում և դրսևորվում են հակադրվող վարքի խրախուսման հատկանիշներ, օրգանիզմի և հոգեկան համակարգության ֆունկցիոնալ հնարավորությունների սպառվածության հատկանիշներ, անհարմարվածության, հոգեկան անհավասարակշռության և անկայունության հատկանիշներ: Որպես օրինակափոխություն՝ հիմնական խմբում կորստի եղելությունը չի

ընդունվում: Այն մնում է բաց հարց, անավարտ գեշտալտ: Հիմնական խմբի ծնողների մոտ, ի տարբերություն ստուգիչ խմբի, առկա է կորստի մերժման, սպասողական, փայփայվող հույսի, վառ երևակայությամբ սնվող անուրջների, որդու անվերապահ վերադարձի, սակայն որոշակի մերժողական անհանգստությամբ սպասման վարքագիծ:

Չնայած վնասվածքի բովանդակային տարբերություններին՝ հիմնական և ստուգիչ խմբերի հետազոտության արդյունքների ցուցանիշներում դիտարկվում են հուզական հակազդումների ընդհանրություններ: Կոգնիտիվ հատկանիշներն արտահայտող որակներով՝ ստուգիչ խմբերում դիտարկվում է դրանց նկատմամբ առաջնություն, որն էլ բավականին արտահայտված է ինչպես ծնողների, այնպես էլ «երեխաների» խմբերում: Ստուգիչ խմբում, ի տարբերություն հիմնական հետազոտական խմբի՝ դիտարկվում է կորստի ընդունման, հարազատի կորստի հետ հաշտվողականության վարքագիծ:

Այսպիսով, անկախ վնասվածքային եղելության հետազոտվող հիմնական և ստուգիչ խմբերում դիտարկվել է անձի «ես» կառուցվածքի բաղադրամասեր հանդիսացող անձնային հատկությունների գնահատման նշանակալի ընդհանրություններ: Իրանք ժամանակի ընթացքում նրանց բնավորության գծերի, կամային հատկանիշների, հուզական ապրումների ձևափոխված ընդհանրություններն են, որոնք հետազոտության պարագայում հանդիսացել են կայուն օրինաչափություններ, վնասվածքի ազդեցության արդյունքում անձի «ես» կառուցվածքի վարքային և ֆունկցիոնալ փոփոխություններ: Այդ երևույթը միջնորդավորված դիտարկվել է նաև նրանց երեխաների հոգեֆիզիոլոգիական համակարգությունների ցուցանիշներում: Այսպես, ըստ հետազոտվողների՝ կողմից կարևորվող առաջնության հերթականության տեղաբաշխման՝ հոգեկան երևույթների դրսևորման գործընթացում առկա է դրանց նշանակալի դրական կապերի համահարաբերակցություն: Երիտասարդների խմբում «ես» կառուցվածքի փոփոխության ցուցանիշներում նրանց ցուցադրած արդյունքները մեծահասակների նկատմամբ ունեցել են զգալի տարբերություններ, սակայն գործնական, կյանքի ակտիվության գործընթացներին ուղղված հատկանիշներում նկատվել են ուղիղ կապերի արտահայտվածություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ՑԱՆԿ

1. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика. _Институт психологии РАН, 2009 г.304 стр.
2. Մկրտումյան Մ.Պ., Սարգսյան Լ.Խ. Հետվնասվածքային սթրեսի հոգեֆիզիոլոգիական դրսևորումները որպես անձի ամբողջականության պահպանման հակազդումներ: «Գիտական

- հոդվածների ժողովածու» ՀՀ Գիտությունների ազգային ակադեմիա, Գիտակրթական միջազգային կենտրոն Եր.: -Զանգակ, 2015թ., էջ 88-94:
3. Кадыров Р.В. – Посттравматическое стрессовое расстройство. –СПб.:Речь, 2012. -448с.
 4. Агапов В.С. Возрастная репрезентация Я-концепции личности. - М.: Прогресс, 2010.
 5. Райгородский Д.Я Практическая психодиагностика.- Методики и тесты.- Самара.2001. с 200-202

SARGSYAN LILIT - МОДИФИКАЦИЯ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА НА СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ «Я»

В статье автор рассматривает модификации посттравматического стресса в структуре Я-концепции личности у родных пропавшего без вести человека в карабахской войне, а также характерные изменения их личностных качеств. Проведенное исследование выявило характерные особенности изменения поведения, существенные изменения у родственников в разных возрастных, половых группах.

SARGSYAN LILIT - POSTTRAUMATIC STRESS MODIFICATIONS ON SELF-CONCEPT

The article discusses the posttraumatic stress disorder modifications issue in the structure of self-concept of the missing person's relatives of the Kharabakh war, as well as characteristic changes in their personal qualities. It reveals the characteristic features of behavioral changes and releases significant changes in relatives from different age and sex groups.

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ԱՐԳԱՐՅԱՆ ԱՐԹՈՒՐ- քանասիրական գիտությունների թեկնածու, ԵՊԼՀ ռուսաց և սլավոնական լեզուների ամբիոնի ավագ դասախոս
АБГАРЯН АРТУР – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского и славянского языкознания ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова
ABGARYAN ARTUR- PhD, Senior Lecturer at the Chair of Russian and Slavonic Languages, YSULS

ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ՍԵՐԳԵՅ- տնտեսագիտության թեկնածու, ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դասախոս
АВETISYAN СЕРГЕЙ- кандидат экономических наук, преподаватель кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова
AVETISYAN SERGEY- PhD, Lecturer at the Chair on Education Management and Planning, YSULS

ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ - Հայաստանի ամերիկյան համալսարանի Շարունակական կրթության բաժնի դասախոս (ՀԱՀ)
АВETISYAN АНАИТ - лектор армянского языка отдела непрерывного обучения Американского университета Армении (АУА)
AVETISYAN ANAHIT - Armenian language instructor at the American University of Armenia (AUA)

ԲՈՒՎՈՒՇՅԱՆ ՆԱՐԻՆԵ- ԵՊԼՀ անգլերենի և հաղորդակցման ամբիոնի դասախոս
БУКУШЯН НАРИНЕ- Преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова
BUKUSHYAN NARINE- Lecturer at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, YSULS

ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՌՈԲԵՐՏ - քանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի վարիչ
ХАЧАТРЯН РОБЕРТ - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова
KNACHATRYAN ROBERT - PhD, Associate Professor, Head of the Chair on Education Management and Planning, YSULS

ՎԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ՍՎԵՏԼԱՆԱ - ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և

պլանավորման ամբիոնի հայցորդ

КАРАПЕТЯН СВЕТЛАНА - соискатель кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

KARAPETYAN SVETLANA - PhD Applicant at the the Chair on Education Management and Planning, YSULS

ՀԱՎՈՐՅԱՆ ԼԻԼԻԹ - ԵՊԼՀ Կոնֆուցիուսի ինստիտուտի ուսումնական մասի համակարգող

АКОПЯН ЛИЛИТ - координатор учебной части Института Конфуция, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

АКОРЯН ЛИЛИТ - Academic Coordinator of Confucius Institute, YSULS

ՀԱՎՈՐՅԱՆ ՏՐԻՂԱ - ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի ասպիրանտ

АКОПЯН ФРИДА - аспирант кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

НАКОВЯН ФРИДА - PhD Student at the Chair on Education Management and Planning, YSULS

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԼԱՐԻՍԱ - տնտեսագիտության թեկնածու, ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ

АРУТЮНЯН ЛАРИСА - кандидат экономических наук, доцент кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

HARUTYUNYAN LARISA - PhD, Associate Professor at the Chair on Education Management and Planning, YSULS

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՍԱՍՎԵԼ - տնտեսագիտության թեկնածու, ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ

ОВАНИСЯН САМВЕЛ - кандидат экономических наук, доцент кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

HOVNANNISYAN SAMVEL - PhD, Associate Professor at the Chair on Education Management and Planning, YSULS

ՀՈՎՆԻԿՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ - Ջրաշեն գյուղի միջնակարգ դպրոցի անգլերենի ուսուցիչ, Լոռու մարզ

ОВНИКЯН АНАИТ - Преподаватель английского языка средней школе деревни Джрашен, регион Лори

HOVNIKYAN ANAHIT -English Teacher at Jrashen Village Secondary School, Lori Region

ՀՈՎՍԵՓՅԱՆ ԱՆԻ - ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման

ամբիոնի հայցորդ

ОВСЕПЯН АНИ - соискатель кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

HOVSEPYAN ANI - PhD Applicant at the Chair on Education Management and Planning, YSULS

ՄԱԶՄԱՆՅԱՆ ԱՆԻ - ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի հայցորդ

МАЗМАНЯН АНИ - соискатель кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

MAZMANYAN ANI - PhD Applicant at the Chair on Education Management and Planning, YSULS

ՄԻՆԱՍՅԱՆ ՍՈՒՐԵՆ – ՀՊՏՀ Մշազգային տնտեսական հարաբերությունների ամբիոնի ուսանող

МАЗМАНЯН АНИ – студент кафедры международных экономических наук, АГЭУ

MAZMANYAN ANI – Student of the Chair of International Economic Relations, ASUE

ՇԱՀԻՆՅԱՆ ԱՆԻ – մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դասախոս

ШАГИНЯН АНИ - Кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

SHAHINYAN ANI – PhD, Lecturer at the Chair on Education Management and Planning, YSULS

ՉԵՐՔԵԶՅԱՆ ԷՄԻԼ - տնտեսագիտության թեկնածու, Տուրիզմի և սերվիսի գիտաուսումնական կենտրոնի ավագ դասախոս, ԵՊԼՀ

ЧЕРКЕЗЯН ЭМИЛЬ - кандидат экономических наук, старший преподаватель научно-учебного центра туризма и сервиса, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

SHERQEZYAN EMIL - PhD, Senior Lecturer at the Scientific-Educational Center of Tourism and Service, YSULS

ՊԱՊՈՅԱՆ ԱՐԿԱԴԻ - կենսաբանական գիտությունների թեկնածու, ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ

ПАПОЯН АРКАДИЙ - кандидат биологических наук, доцент кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

PAPOYAN ARKADI - PhD, Associate Professor at the Chair on Education Management and Planning, YSULS

ՊՈՍՈՂՑԵՎԱ ՆԱՏԱԼՅԱ – մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, Ռուսաստանի ժողովուրդների բարեկամության համալսարանի պրոֆեսոր
ПОМОРЦЕВА НАТАЛЬЯ - доктор педагогических наук, профессор
Российского университета дружбы народов
POMORTSEVA NATALYA – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Peoples' Friendship University of Russia

ՍԱՐԳՍՅԱՆ ԼԻԼԻԹ - ՀՊՄՀ հոգեբանության տեսության և պատմության ամբիոնի ասպիրանտ
САРГСЯН ЛИЛИТ - аспирант кафедры теории и истории психологии, АГПУ им. Х. Абовяна
SARGSYAN LILIT - PhD Student at the Chair of Theory and History of Psychology, ASPU

ՍՄԲԱՏՅԱՆ ԱՐՓԻՆԵ – Հանրային կառավարման մագիստրոս, ԵՊՀ
СМБАТЯН АРПИНЕ- Магистр общественного управления, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова
SMBATYAN ARPINE- Master of Public Administration, YSULS

ՕՀԱՆՅԱՆ ԼԻԼԻԹ - ԵՊՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի հայցորդ
ОГАНЯН ЛИЛИТ - соискатель кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова
OHANYAN LILIT - PhD Applicant at the Chair on Education Management and Planning, YSULS

Համակարգչային ձևավորումը՝
Հասմիկ Փիլավջյան
Մարիամ Մակարյան

Տպարանակը՝ 200

Հանձնված է տպագրության՝ 20.12.2018

«Լինգվա» հրատարակչություն
Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարան
Հասցե՝ ք. Երևան, Թումանյան 42
Հեռ.՝ (+374 11) 300-111
Web: <http://www.brusov.am>
E-mail: yslu@brusov.am