



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

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

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ

PEDAGOGY AND SOCIAL SCIENCES

2(55)

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

ԵՐԵՎԱՆ - 2021

Բանբերը հրատարակվում է տարեկան երկու անգամ Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի գիտական խորհրդի որոշմամբ:
 Вестник издается два раза в год по решению ученого совета Государственного университета имени В. Брюсова.
 Bulletin is published twice a year by the decision of Brusov State University Scientific Council.

Խմբագրական խորհուրդ՝

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

Խմբագրական կազմ՝

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

Տեխնիկական խմբագիրներ՝

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

Редакционный совет:

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

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

Редакционная коллегия:

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

Технические редакторы:

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

Editorial Council:

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

<i>Nalbandyan John</i>	Doctor of Sciences (Public Administration), Professor
<i>Pakhsaryan Natalya</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor
<i>Serebryakova Svetlana</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor
<i>Tatkalo Nina</i>	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Editorial Board:

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

Technical Editors:

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

Բանբեր Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի 2(55): - Երևան,
Լինգվա, 2021, 242 էջ:
Вестник Государственного университета имени В. Брюсова 2(55). -
Ереван, Лингва, 2021, 242 с.
Bulletin of BRUSOV State University 2(55). - Yerevan, Lingva, 2021, 242
pages.

ISSN 1829-3107
© Լինգվա, 2021

**ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENTS**

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ
ПЕДАГОГИКА
PEDAGOGY**

ԷՐՆԵՍՏ ԱՎԱՆԵՍՈՎ	ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՍՊՈՐՏԱՅՆԱՑՈՒՄԸ. ՆՈՐ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉ ՈՒ ԾՐԱԳԻՐ	14
ЭРНЕСТ АВАНЕСОВ	СПОРТИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ: НОВЫЙ СТАНДАРТ И ПРОГРАММА	
ERNEST AVANESOV	SPORTIFICATION OF PHYSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN: NEW STANDARD AND PROGRAM	
ՄԻՇԱ ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ	ՀՀ ՔԿՀ-ՆԵՐՈՒՄ ԴԱՏԱՊԱՐՏՅԱԼՆԵՐԻ ԸՆԿԱԼՈՒՄՆԵՐԸ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ	23
МИША ТАДЕВОСЯН	ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ОСУЖДЕННЫМИ В ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РА	
MISHA TADEVOSYAN	CONVICTS' PERCEPTIONS OF EDUCATION IN PENITENTIARY INSTITUTIONS OF RA	
ԳՐԻՇԱ ԹԱՄՐԱԶՅԱՆ, ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ԳԱՐՐԻԵԼՅԱՆ	ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ ԲԱՐՈՅԱՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԱՆՁԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԿԱՐԵՎՈՐԱԳՈՒՅՆ ԳՈՐԾՈՆ (ՀԻՄՔ ԸՆԴՈՒՆԵԼՈՎ «ԱՐԴԱՐԱՑԻ ԽԱՂԻ» ԿԱՆՈՆՆԵՐԸ)	31

ГРИША ТАМРАЗЯН, ОГАНЕС ГАБРИЕЛЯН	МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ (НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ «ФЕЙР-ПЛЕЙ»)	
GRISHA TAMRAZIAN, HOVHANNES GABRIELIAN	MORAL AND PSYCHOLOGICAL UPBRINGING IN THE FIELD OF EDUCATION AS A KEY FACTOR IN THE FORMATION OF PERSONALITY (BASED ON "FAIR PLAY" PRINCIPLES)	
ԱԻԴԱ ԹՈՓՈՒԶՅԱՆ, ՄԻՇԱ ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ	ՔՐԵԱԿԱՏԱՐՈՂԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱՐԿՆԵՐՈՒՄ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ	40
АИДА ТОПУЗЯН, МИША ТАДЕВОСЯН	СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	
AIDA TOPUZYAN, MISHA TADEVOSYAN	THE CONTEMPORARY SYSTEM OF EDUCATION IN PENITENTIARY INSTITUTIONS	
ՆԱՐԻՆԵ ՄԱՏԻՆՅԱՆ	ՌԵՖԼԵՔՍԻՎ ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ	54
НАРИНЕ МАТИНЯН	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ СРЕДЫ	
NARINE MATINYAN	PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A REFLEXIVE ENVIRONMENT	
ՏԱԹԵՎԻԿ ՍՈՂԻԿՅԱՆ	«ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆ» ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆԸ՝ ԿՐԹԱԿԱՆ ԵՎ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՆԵՐՈՒՄ (ՀՀ ԳՈՐԾՈՂ ՕՐԵՆՍԴՐՈՒԹՅԱՆ ՕՐԻՆԱԿՈՎ)	62

ТАТЕВИК СОГИКЯН	ПОНЯТИЕ "ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ" В СФЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЙСТВУЮЩЕГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ)
TATEVIK SOGHIKYAN	THE CONCEPT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL SECTORS (WITH REFERENCE TO THE RA LEGISLATION)

**ԼԵՂՈՒՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈՂԻԿԱ
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ
LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY**

ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԱՍԱՏՐՅԱՆ	ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ	73
СУСАННА АСАТРЯН	РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	
SUSANNA ASATRYAN	DEVELOPMENT OF THE LEARNERS' CREATIVE THINKING SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH	
ԱՐԵՎԻԿ ԲԱԲԱՅԱՆ, ԱՆՈՒՇ ՂՈՒԿԱՍՅԱՆ, ՍԻՐԱՆ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ	ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԻՆՔՆՈՒՐՈՒՅՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ՕՏԱՐ ԼԵՂՈՒ ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ	83
ԱՐԵՎԻԿ ԲԱԲԱՅԱՆ, ԱՆՈՒՇ ԳՄԿԱՅԱՆ, ՍԻՐԱՆ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ	ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	

AREVIK BABAYAN, ANOUSH GHOUKASYAN, SIRAN PETROSYAN	PECULIARITIES OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK IN THE PROCESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE	
ՀԱՍՄԻԿ ԲԻՇԱՐՅԱՆ	ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԱՅԻՆ ԻՆՏԵՐՖԵՐԵՆՑԻԱՆ ԵՎ ԴՐԱ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈՂԻԿԱՅՈՒՄ	97
АСМИК БИШАРЯН	ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ЕЕ ВИДЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	
HASMIK BISHARYAN	LEXICAL INTERFERENCE AND ITS CLASSIFICATIONS IN ENGLISH TEACHING METHODOLOGY	
ԳՈՒԼՄԻՐԱ ԿԱԺԻԳԱԼԻԵՎԱ	ԲԱԶՄԱՄՇԱԿՈՒՅԹ ՀՈՒՏՈՐԱԿԱՆ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՂԱԶԱԽՍՏԱՆԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ, ՌՈՒՍԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ	108
ГУЛЬМИРА КАЖИГАЛИЕВА	О СТАНОВЛЕНИИ РИТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ТИПА В УСЛОВИЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО В КАЗАХСТАНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	
GULMIRA KAZHIGALIEVA	ON THE FORMATION OF A PLURICULTURAL RHETORICAL PERSONALITY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN KAZAKHSTAN'S PEDAGOGICAL UNIVERSITIES	
ՍԻՐԱՆՈՒՇ ՂԱԶԱՐՅԱՆ	ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ 3-ՐԴ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ	117

СИРАНУШ КАЗАРЯН	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ КАК ТРЕТЬЕМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
SIRANUSH GHAZARYAN	USE OF EXERCISES IN TEACHING/LEARNING ENGLISH AS A THIRD FOREIGN LANGUAGE	
Լիլիթ Մովսեսյան	ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԿՈՐՊՈՒՍԱՅԻՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ	128
ЛИЛИТ МОВСЕСЯН	КОРПУСНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ	
LILIT MOVSESYAN	CORPUS-BASED METHOD IN TEACHING VOCABULARY	
Նաիրա Պողոսյան	ԳՈՐԾԱՐԱՐ ԳՐԱՎՈՐ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՅՈՒՄԸ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԴԱՍԸՆԹԱՅՈՒՄ	138
НАИРА ПОГОСЯН	РАЗВИТИЕ ДЕЛОВЫХ ПИСЬМЕННЫХ НАВЫКОВ НА КУРСАХ АНГЛИЙСКОГО ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ	
NAIRA POGHOSYAN	DEVELOPMENT OF BUSINESS WRITING SKILLS IN THE COURSE OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES	
Իննա Սարգսյան, Նինա Տատկալո	ՈՒՂՂՈՐԴՈՂ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԵՐԿԼԵԶՈՒ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՌԻՍԿԵՐԸ ՀԱՂԹԱՀԱՐԵԼՈՒ ՀՆԱՐԱՎՈՐ ՄԻՋՈՑ	147
ИННА САРКИСЯН, НИНА ТАТКАЛО	ТЕХНОЛОГИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК ВОЗМОЖНЫЙ СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ РИСКОВ ДОШКОЛЬНОГО БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	

INNA SARGSYAN,
NINA TATKALO

MENTORING TECHNOLOGY AS A
POSSIBLE WAY TO OVERCOME THE
RISKS OF PRESCHOOL BILINGUAL
EDUCATION

ՄԱՐԻՆԱ ՔՈՉԱՐՅԱՆ

ԱՌԻԹԵՆՏԻԿ ՏԵՔՍՏԵՐԻ
ՎԵՐԱՓՈԽՈՒՄԸ ԽԱՂԱՅԻՆ
ԿՈՆՏԵՆՏԻ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑԻ
ՄԻՋԻՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ ՌՈՒՍԱՅ
ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱԺԱՄԵՐԻՆ

158

МАРИНА КОЧАРЯН

ТРАНСФОРМАЦИЯ АУТЕНТИЧНЫХ
ТЕКСТОВ В ИГРОВОЙ КОНТЕНТ НА
УРОКАХ РКИ В СРЕДНИХ КЛАССАХ
АРМЯНСКОЙ ШКОЛЫ

MARINA KOCHARYAN

TRANSFORMATION OF AUTHENTIC TEXTS
INTO GAME CONTENT IN THE MIDDLE
YEARS PROGRAMME OF THE RUSSIAN
LANGUAGE TEACHING IN ARMENIA

ԵՎԳԵՆՅԱ ՖՈԿԱ,
ՄԱՐԻԱՆԱ ԿԻՐԻՅԱ

«ԱՐՏ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ»
ՏԵԽՆԻԿԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ
ՌՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻՆ ՖՐԱՆՍԵՐԵՆԻ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆԸ
ՆԱԽԱՊԱՏՐԱՍՏԵԼՈՒ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ

167

ЕВГЕНИЯ ФОКА,
МАРИАНА КИРИЦА

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК В
ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К
ПРЕПОДАВАНИЮ
ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

EUGENIA FOCA,
MARIANA CHIRITA

PECULIARITIES OF THE USE OF ART-
PEDAGOGICAL PRACTICES IN
PREPARING THE STUDENTS TO TEACH
FRENCH

ՏՆՏԵՍԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ
ЭКОНОМИКА
ECONOMICS

<p>ՌՈՐԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ</p> <p>РОБЕРТ ХАЧАТРЯН</p> <p>ROBERT KHACHATRYAN</p>	<p>ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ԱՆՁԵՌՆՄԻՒԵԼԻ ՖՈՆԴԵՐԻ ԳՈՐԾԱՌՄԱՆ ԱՌԱՎԵԼՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՖԻՆԱՆՍԱՎՈՐՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ ПРЕИМУЩЕСТВА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭНДАУМЕНТ- ФОНДОВ ВУЗОВ В КОНТЕКСТЕ ФИНАНСИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ</p> <p>ADVANTAGES OF FUNCTIONING THE ENDOWMENT FUNDS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF RA HIGHER EDUCATION FINANCING</p>	<p>183</p>
<p>ՌՈՐԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ, ԵԼԵՆԱ ՍԻՄՉՈՒԿ</p> <p>РОБЕРТ ХАЧАТРЯН, ЕЛЕНА СИМЧУК</p> <p>ROBERT KHACHATRYAN, ELENA SIMCIUC</p>	<p>ՍՄԱՐԹ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ ԵՎ ՄՈԼԴՈՎԱՅՈՒՄ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾ ՏՆՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽԹԱՆ</p> <p>SMART СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ КАК СТИМУЛ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ ЭКОНОМИКИ В АРМЕНИИ И В МОЛДОВЕ</p> <p>SMART SPECIALIZATION AS AN INCENTIVE FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ECONOMIES IN ARMENIA AND MOLDOVA</p>	<p>196</p>
<p>ՍՎԵՏԼԱՆԱ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ</p> <p>СВЕТЛАНА КАРАПЕТЯН</p>	<p>ՌԻՍԿԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՇՐՋԱՆԱԿԸ ՈՐՊԵՍ ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼ ФРЕЙМВОРК УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПОВЫШЕНИЯ</p>	<p>209</p>

SVETLANA KARAPETYAN	ՉՓԲԵԿՏԻՎՈՒՄԻ ՏՐԱՏԵԳԻՇԵՍԿՈԳՈ ՍՐԱՎԼԵՆԻՅԱ Բ ԵՅԱԽ ԲԱ RISK MANAGEMENT FRAMEWORK AS A PRECONDITION TO INCREASE THE EFFICIENCY OF STRATEGIC MANAGEMENT OF THE RA UNIVERSITIES	
ՍԱՄՎԵԼ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ, ՍՎԵՏԼԱՆԱ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ САМВЕЛ ОВАНИСЯН, СВЕТЛАНА КАРАПЕТЯН	ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ ՌԻՍԿԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐԻ ԳՈՐԾԱՌՆԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՇՈՒՐՋ О ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ФРЕЙМВОРКОВ УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ В УНИВЕРСИТЕТАХ ON THE FUNCTIONALITY OF RISK MANAGEMENT FRAMEWORKS AT THE UNIVERSITIES	223
SAMVEL HOVHANNISYAN, SVETLANA KARAPETYAN		
ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ INFORMATION ABOUT THE AUTHORS		236

**ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ
ՍՊՈՐՏԱՅՆԱՑՈՒՄԸ. ՆՈՐ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉ ՈՒ ԾՐԱԳԻՐ**

ԷՌՆԵՍ ԱՎԱՆԵՍՈՎ

Հիմնաբառեր՝ չափորոշիչ, ֆիզիկական կուլտուրա, նոր օրինակելի չափորոշիչ/ծրագիր, սեկցիոն մարզական պարապմունքներ, ուսուցիչների ազատականացում

Սույն հոդվածում ներկայացված են ՀՀ Ֆիզիկական կուլտուրայի դպրոցական նոր չափորոշիչ/ծրագրում ֆիզիկական դաստիարակության սպորտայնացման մեթոդիկայի ներդրման առանձնահատկությունները: Մասնավորապես անդրադարձ է կատարվում սույն ծրագրի ստեղծման և ներդրման համատեքստում մինչ օրս իրականացված հաջորդական գործողությունների նկարագրությանը: Հատկանշական է, որ ներկայումս ավարտին է հասցվել նոր ծրագրով աշխատող վերապատրաստող ուսուցիչների վերապատրաստումը, ինչից հետո նախատեսվում է անցում կատարել ֆիզիկական կուլտուրա ուսումնական առարկայի ուսումնամեթոդական բաղադրիչի ստեղծման գործընթացին: Բացի այդ, շարժողական ակտիվություն պահանջող գործողություններին տարբեր պատճառներով չմասնակցող երեխաները կարող են ներառվել նաև օժանդակող աշխատանքներում՝ լրագրող, մարզական մեկնաբան, մարզական լուսանկարիչ, մրցավար, ֆիզիկական կուլտուրայի ուսուցիչ-մարզչի օգնական և այլն: Ֆիզիկական կուլտուրայի դպրոցական նոր չափորոշիչ/ծրագրի բուն փորձարկման գործընթացը տեղի կունենա 2021 թվականի սեպտեմբերից:

Առողջապահության համաշխարհային կազմակերպության տվյալներով 5-17 տարեկաններին ցուցված է օրական առնվազն 60 րոպե չափավորումից մինչև ինտենսիվ ֆիզիկական ակտիվություն: Ֆիզիկական կուլտուրայի դասերից բացի դեռահասների 31 %-ը զբաղվում է որևէ սպորտով. 11-15 տարեկանների խմբում 37 %՝ թիմային սպորտաձևերով, 27 %-ը՝ անհատական սպորտաձևերով: Զգալի մեծ թվով տղաներ՝ հարցվածների կեսը, ընդգրկված են սպորտային գործունեությունում: Ըստ տարիքի՝ ամենից շատ սպորտով զբաղվում են կրտսեր տարիքի դեռահասները (11 տարեկանների 40 %-ը զբաղված են թիմային սպորտաձևերով), և տարիքի հետ տարբեր սպորտային մարզումների հաճախող դեռահասների թիվը

պակասում է: 17 տարեկանների խմբում սպորտով զբաղվում է շուրջ 22 %-ը, աղջիկները նշանակալիորեն ավելի քիչ՝ շուրջ 12 %: Հայաստանի դպրոցահասակ երեխաների առողջության վարքագծի ազգային հետազոտության արդյունքների վերլուծության համաձայն հայ դեռահասների շրջանում առկա են բազմաթիվ առողջական գանգատներ՝ կապված ինչպես հիվանդագին վիճակների, այնպես էլ սթրեսային իրավիճակների, ինքնազնահատականի, հոգեբանական խնդիրների հետ: Դպրոցականների առողջական վիճակի համալիր գնահատման արդյունքում շաբաթական բազմակի գանգատներ ունեն 11-15 տարեկանների խմբում դեռահասների շուրջ կեսը, ավագ տարիքային խմբում՝ 63 %-ը: Բացի այդ, պարզվում է, որ տարիքի հետ գանգատների հաճախականությունը նշանակալիորեն բարձրանում է, իսկ բոլոր տարիքային խմբերում ավելի մեծ թվով աղջիկներն են ունենում բազմակի գանգատներ (Մելքումովա, Մովսիսյան, Սարգսյան, Բաբլոյան 2019: 26-27):

Այս և այլ տվյալները հիմնավորում են հատկապես սովորողների շրջանում առողջական վիճակի տարեցտարի վատթարացման միտումները: Դպրոցականների դեպքում առողջական վիճակի բարելավմանը կարող են նպաստել ֆիզիկական վարժությունները, որոնք պարբերաբար իրականացվում են ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի ընթացքում: Սակայն ներկայիս դասերն այդքան էլ հետաքրքիր չեն դպրոցականների համար, ինչի պատճառով նրանք հաճախակի բացակայում են այդ դասերից (Ավանեսով 2014: 14): Ուստի, նաև հիմնվելով մեր հետազոտությունների տվյալների վրա, նոր չափորոշիչ/ծրագրի ստեղծման կարիք կա, ինչի ուղղությամբ մեր աշխատանքները համառոտ ներկայացված են սույն հոդվածում:

ՀՀ կառավարության 2021 թվականի փետրվարի 4-ի նիստում հաստատվել է Հանրակրթության պետական չափորոշիչը (ՀՊՉ), որն ամբողջությամբ ուժի մեջ կմտնի 2023 թվականից: Հաստատված հանրակրթության պետական նոր չափորոշիչով անգամ սահմանված է, որ տարրական ծրագրի շրջանավարտը պետք է դրսևորի իր մտավոր և ֆիզիկական կարողությունները շարունակաբար զարգացնելու վարքագիծ: Բացի այդ ըստ ՀՊՉ-ի հանրակրթական հիմնական ծրագրի շրջանավարտը մի շարք վերջնարդյունքների հետ մեկտեղ պետք է ճանաչի սեփական ֆիզիկական հնարավորությունները և դրանց համապատասխան զարգացնի իր շարժողական ընդունակությունները: Դրա հետ մեկտեղ հանրակրթական միջնակարգ ծրագրի շրջանավարտը պետք է բացատրի ֆիզիկական ակտիվության կարևորությունը և մարզվի իր նախընտրած ձևով (Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2010 թվականի ապրիլի 8-ի N 439-Ն որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու մասին ՀՀ կառավարության որոշման նախագիծ):

Հանրակրթական ծրագրերի բովանդակությունը ներկայացվում է 7 ուսումնական բնագավառներով, որոնցից մեկը «Ֆիզիկական կրթություն և անվտանգ կենսագործունեություն» բնագավառն է, որը ներառում է մի քանի առարկաներ և ինտեգրված ուղղություններ. ֆիզիկական կուլտուրա, ՆԶՊ, շախմատ, որոնք պետք է ապահովեն սովորողների ֆիզիկական դաստիարակությունը, նպաստեն նրանց մոտ անհրաժեշտ շարժողական ակտիվության ապահովմանը, մկանային ուժի, արագաշարժության, ճկունության, շարժումների կոորդինացիայի, դիմացկունության, հավասարակշռության, ճարպկության, դիպուկության, տարածական կողմնորոշման ձևավորմանն ու կատարելագործմանը: Կարևորվում են առողջությանը նպաստող վարքագծի, սեփական անձի և մյուսների ֆիզիկական և հոգեկան առողջությանը միտված պատասխանատու վարքագծի ձևավորումը, անվտանգ կենսակերպը, համակողմանի զարգացած և ներդաշնակ, սեփական ուժերի հանդեպ վստահություն ունեցող, արտակարգ և փոփոխվող իրավիճակներում (այդ թվում՝ մարտական) կողմնորոշվելու և կենսապահովումն իրականացնելու, գնահատելու, լուծման ուղիներ և տարբերակներ գտնելու, հստակ գործելու ունակ, նախաձեռնողական և մի շարք այլ բարոյականային դրական հատկանիշներ ունեցող անձի ձևավորումը (Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2010 թվականի ապրիլի 8-ի N 439-Ն որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու մասին ՀՀ կառավարության որոշման նախագիծ):

Այս ամենի հիմքի վրա ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարությունը հաջորդաբար կհաստատի առարկայական ծրագրերն ու չափորոշիչները՝ այդ թվում ֆիզիկական կուլտուրայի չափորոշիչն ու ծրագիրը:

Ընդանուր առմամբ 2022 թվականին նախատեսվում են լայնածավալ բարեփոխումներ Հայաստանի հանրակրթական դպրոցներում: Այդ փոփոխություններն ու նորարարությունները վերաբերում են նաև դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացին (Ֆիզիկական կուլտուրայի օրինակելի պետական չափորոշիչ և ծրագիր):

Մինչ այդ մեր կողմից հիմնավորվել էր դպրոցականների ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի սպորտայնացման մեթոդիկայի արդյունավետությունը (Ավանետով 2014: 24):

Նոր մեթոդիկայի գործնական նշանակությունը որոշվում է դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում սպորտային տարրերի ակտիվ ներդրմամբ, ինչը թույլ է տալիս զգալի բարելավել սովորողների շարժողական պատրաստվածության մակարդակը: Տվյալ մոտեցման ներդրումը դպրոցականների շրջանում կնպաստի նրանց շարժողական ընդունակությունների լավացմանը: Բացի այդ, սպորտայնացված ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում

առաջարկվող ֆիզիկական վարժությունների ֆիզիոլոգիական բեռնվածությունը դրական է ներգործել սովորողների օրգանիզմի ֆունկցիոնալ հնարավորությունների վրա, ինչի արդյունքում բարելավվում է նաև նրանց առողջական վիճակը:

Հայաստանի հանրակրթական դպրոցների ֆիզիկական կուլտուրայի չափորոշիչի և ծրագրի նոր նախագծում ներդրվել են այդ գործընթացի սպորտայնացման տարրեր:

Մասնավորապես կուտակված փորձի հիման վրա, ինչպես նաև գիտական հետազոտությունների արդյունքներով փորձ է արվել ուսուցիչներին ազատել ուսումնական ծրագրի խիստ սահմանափակումներից, ինչի արդյունքում յուրաքանչյուր ուսուցիչ կունենա ֆիզիկական դաստիարակության միջոցների և մեթոդների ազատ ընտրության իրավունք՝ հիմնվելով դպրոցականների սպորտային հետաքրքրությունների, նախընտրությունների և ընդունակությունների վրա, ինչպես նաև հաշվի առնի համապատասխան ուսումնական հաստատությունների հնարավորությունները: Տվյալ գործընթացի կազմակերպման համատեքստում չի բացառվում նաև մարզական բազա ունեցող տարբեր հաստատությունների հետ համագործակցությունը:

COVID-19-ի հետ կապված հեռավար դասերի կազմակերպման կուտակված փորձը թույլ տվեց մարզումների այդ ձևաչափին ընդգրկել ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ձևերի մեջ: Ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի հեռավար կազմակերպման դեպքում անհրաժեշտ է հաշվի առնել երեխաների կարանտինային օրվա ռեժիմը և ընտրել վարժություններն այնպես, որպեսզի դրանք շարժողական ընդունակությունների կատարելագործման արդյունավետությամբ չզիջեն ֆիզիկական կուլտուրայի առկա դասերին:

Դպրոցականների առավել մեծ քանակի ընդգրկման, ֆիզիկական կուլտուրայի նյութերի հասանելիության նպատակով նոր ծրագրի ընդհանուր է առնում նաև ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման հնարավորությունը, ինչը հատկապես կնպաստի ֆիզիկական դաստիարակության վերաբերյալ տեսական գիտելիքների յուրացմանը:

Թիմի լիարժեք անդամ զգալու նպատակով այն երեխաները, որոնք տարբեր պատճառներով չեն մասնակցի շարժողական ակտիվություն պահանջող գործողություններին, կարող են ներառվել նաև օժանդակող աշխատանքներում որպես մարզական լրագրող, մարզական մեկնաբան, մարզական լուսանկարիչ, մրցավար, ֆիզիկական կուլտուրայի ուսուցիչ-մարզչի օգնական և այլն:

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող և տարբեր բժշկական խմբերում ընդգրկված երեխաները ևս պետք է սեփական ֆիզիկական հնարավորությունները ճանաչելու և դրանց համապատասխան

իրենց շարժողական ունակությունները զարգացնելու հնարավորություն ունենան:

Ֆիզիկական կուլտուրայի նոր ծրագրի կարևոր նորարամուծություններից է երեխաների մարզական հետաքրքրությունների հաշվի առնելն ուսումնական գործընթացում: Դա հնարավոր է հատկապես 8-րդ դասարանից սկսած, որտեղ ուսուցիչը ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում պետք է հաշվի առնի դպրոցականների մարզական նախընտրությունները՝ չսահմանափակվելով ծրագրում նշված մարզման ձևերով: Բացի այդ, ուսուցիչը հնարավորություն ունի մարզման ձևն ու ժամաբաշխումն իրականացնելու ըստ անհրաժեշտության՝ ապահովելով ծրագրով ներկայացված վերջնարդյունքները:

Ընտրովի ուսումնական նյութին վերաբերող վերջնարդյունքների ապահովումը պարտադիր է միայն համապատասխան մարզաձևի մարզումների հնարավորության դեպքում:

Ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում սովորողների հետաքրքրությունները հաշվի առնելու մեթոդալոգիական հիմքերն են. մարզական ուղղվածության (սպորտայնացված) ֆիզիկական դաստիարակության կազմակերպման սկզբունքները: Վերջիններս ապահովում են յուրաքանչյուր դպրոցականի համար մարզական կուլտուրայի յուրացումը նրա հնարավորություններին, կարողություններին և անձնային կողմնորոշմանը համապատասխան, սպորտայնացված ֆիզիկական դաստիարակության շրջանակում պարտադիր է մարզական տեխնոլոգիաների և առողջարարական մարզումների կազմակերպումը, դպրոցական ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի սպորտայնացման գործընթացում տեղի է ունենում սովորողների խմբավորումն ուսումնամարզական խմբերում՝ միևնույն հետաքրքրություններով, պահանջմունքներով, հավակնություններով, ֆիզիկական պատրաստականությամբ, տիպաբանական առանձնահատկություններով և կենսաբանական հասունության աստիճանով, դպրոցահասակ երեխաներին այդ ուսումնամարզական պարապմունքներում ընդգրկվելու համար արդյունավետ նախադրյալներ է ստեղծում: Դա իր հերթին մեծ հնարավորություն է ընձեռում մարզական կողմնորոշման ու ընտրության համար, նպատակաուղղված է մարզական պարապմունքների դրդապատճառների և հետաքրքրության ձևավորմանը:

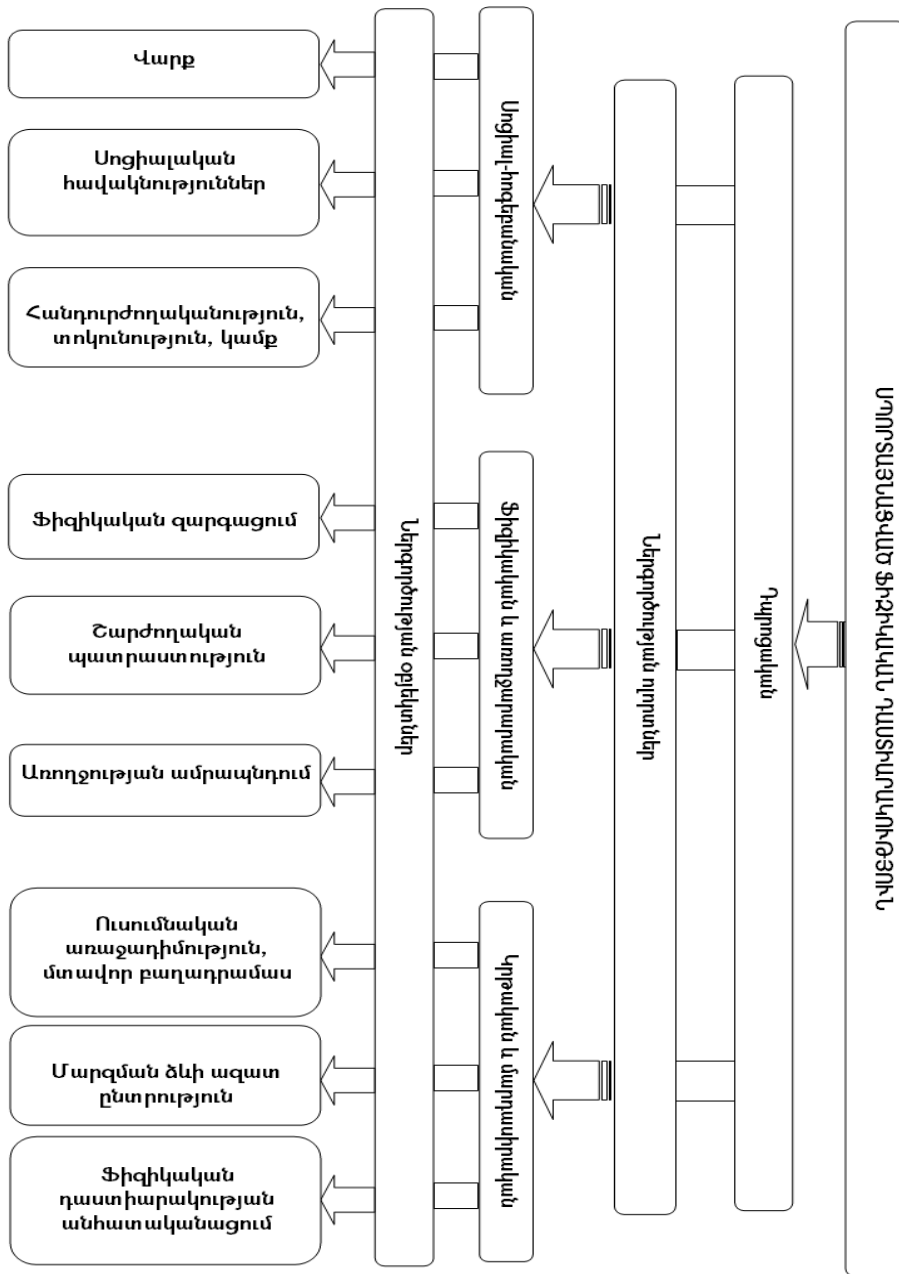
Ֆիզիկական կուլտուրայի ուսուցման դաս-դասարանային ձևով կազմակերպված դասերից զատ, սույն ծրագրի վերջնարդյունքների առավել ամբողջական ապահովումը կիրականացվի սովորողների մարզական նախընտրությամբ պարտադիր արտաուսումնական մարզումների հաճախելով:

Սպորտայնացված դասեր կազմակերպելիս կարելի է առաջնորդվել մանկապատանեկան մարզադպրոցի համապատասխան մարզաձևերի համար նախատեսված ծրագրերով, իսկ այդ ընթացքում դպրոցականների բեռնվածությունն անհրաժեշտ է պլանավորել այդ նույն ծրագրի հիման վրա, սակայն մեկ աստիճան ցածր: Ի տարբերություն մարզադպրոցների դպրոցականների մարզական ուղղվածության՝ ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացը պետք է կրի առողջարարական բնույթ: Սպորտայնացված ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացը հնարավոր է կազմակերպել նաև այլընտրանքային, հեղինակային, լիազոր մարմնի կողմից երաշխավորված, հաստատված ծրագրերի շնորհիվ:

Ինչպես երևում է հաջորդիվ ներկայացված գծապատկերից, տվյալ մոտեցումն ունի ներգործության բազմաթիվ դրական կողմեր և թույլ է տալիս մանկավարժական գործընթացում յուրաքանչյուր սովորողին տարբեր մարզաձևերի ու ֆիզկուլտուրային-առողջարարական խմբային պարապմունքների միջոցով հնարավորինս բացահայտել սեփական ունակությունները, ձևավորել հասարակական կյանքում անհրաժեշտ բազմաթիվ հատկություններ, բավարարել ֆիզկուլտուրայի և մարզական հետաքրքրություններն ու պահանջները, ինչպես նաև՝ իրենց առողջական վիճակը (տես՝ Գծապատկեր 1):

Գծապատկեր 1¹. Դպրոցականների սպորտայնացված (ընտրած մարզման ձևի վրա հիմնված) ֆիզիկական դաստիարակության ներգործության հիմնական ուղղությունները

¹ Գծապատկերը մշակվել է հոդվածի հեղինակի կողմից:



Այսպիսով, նոր ծրագիրը բացի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի մասին տեսական գիտելիքներից ու ավանդական ֆիզիկական կուլտուրայի դասերից ենթադրում է նաև մարզումային խմբերի ձևավորում, որտեղ

մարզման ձևն ընտրում է դպրոցականը: Բացի այդ նախատեսվում են նաև հեռավար դասեր՝ այդ թվում ֆիտնես տեխնոլոգիաների կիրառմամբ:

Արդեն ավարտվել է նոր ծրագրով աշխատող վերապատրաստող ուսուցիչների վերապատրաստումը, որին կհաջորդի առարկայից ուսումնամեթոդական բաղադրիչի ստեղծման գործընթացը: Ֆիզիկական կուլտուրայի դպրոցական նոր չափորոշիչ/ծրագրի բուն փորձարկման գործընթացը նախատեսվում է 2021 թվականի սեպտեմբերից:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Ավանեսով Է., Դպրոցականների շարժողական պատրաստության մարզական ուղղվածության մեթոդիկական, Մանկ. գիտ. թեկն. ... սեղմագիր, Երևան, ԵՊՀ, 2014, 24 էջ:
2. Մելքումովա Մ., Մովսիսյան Ե., Սարգսյան Ս., Բաբլոյան Ա. Հայաստանի դպրոցահասակ երեխաների առողջության վարքագծի 2017/2018թթ. Ազգային հետազոտության արդյունքների վերլուծություն / «Արաբկիր» բժշկական համալիր-Երեխաների և դեռահասների առողջության ինստիտուտ, 2019, 42 էջ:
3. Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2010 թվականի ապրիլի 8-ի N 439-Ն որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու մասին ՀՀ կառավարության որոշման նախագիծ
Հասանելի է՝ <https://www.e-draft.am/projects/2560/about> (18.01.2021):
4. Ֆիզիկական կուլտուրայի օրինակելի պետական չափորոշիչ և ծրագիր
Հասանելի է՝ <http://escs.am/am/news/6711> (22.01.2021):

REFERENCES

1. Avanesov E'. Dprocakanneri sharjhoghakan patrastowt'yan marzakan owghghvac'owt'yan met'odikan: Mank. git. t'ekn. ... seghmagir, Er&an: EPH, 2014.–24 e'j:
2. Melqowmova M., Movsisyan E., Sargsyan S., Babloyan A. Hayastani dprocahasak erexaneri ar'oghjowt'yan varqagc'i 2017/2018t't'. Azgayin hetazotowt'yan ardyownqneri verlowc'owt'yown / «Arabkir» bjshhkakan hamalir-Erexaneri & der'ahasneri ar'oghjowt'yan institowt, 2019, 42 e'j:
3. Hayastani Hanrapetowt'yan kar'avarowt'yan 2010 t'vakani aprili 8-i N 439-N oroshman mej p'op'oxowt'yownner katarelow masin HH kar'avarowt'yan oroshman naxagic'
Hasaneli e" <https://www.e-draft.am/projects/2560/about> (18.01.2021):
4. Fizikakan kowltowrayi o'rinakeli petakan chap'oroshich & c'ragir
Hasaneli e" <http://escs.am/am/news/6711> (22.01.2021):

ЭРНЕСТ АВАНЕСОВ - СПОРТИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ: НОВЫЙ СТАНДАРТ И ПРОГРАММА

Ключевые слова: *государственный стандарт, примерная программа по физической культуре, секционные спортивные занятия, либерализация преподавателей*

В статье представлены особенности внедрения методики спортизированного физического воспитания в новый стандарт по физической культуре школ РА. В частности рассматриваются последовательные действия, которые осуществлялись до сегодняшнего дня в контексте создания и внедрения данной программы. Сама программа будет апробирована с сентября 2021 года.

ERNEST AVANESOV - SPORTIFICATION OF PHYSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN: NEW STANDARD AND PROGRAM

Keywords: *state standard, model curriculum of physical education, sectional sport trainings, liberalization of teachers*

The article presents the peculiarities of introducing the methodology of sportification of Physical Education into the new school curriculum/program of Physical Education, RA. In particular, reference is made to the description of successive actions taken to date, within the context of developing and implementing this program. The testing of the program is scheduled for September 2021.

Ներկայացվել է՝ 16.02.2021
Գրախոսվել է՝ 15.02.2021

**ՀՀ ՔԿՀ-ՆԵՐՈՒՄ ԴԱՏԱՊԱՐՏՅԱԼՆԵՐԻ ԸՆԿԱԼՈՒՄՆԵՐԸ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ**

ՄԻՇԱ ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ոչ ֆորմալ կրթություն, քրեակատարողական հիմնարկ, դատապարտյալ, շարունակական կրթություն, կրթության իրավունք

Քրեակատարողական համակարգի զարգացման միտումները և այդ ոլորտի նկատմամբ շարունակաբար մեծացող հումանացման պահանջը քրեակատարողական հիմնարկներին առաջադրում են մի շարք նոր մարտահրավերներ, որոնք ընդհանուր առմամբ միտված են իրավախախտում կատարած անձի վերասոցիալականացման ուղղված հմտությունների ձեռքբերման պայմանների ապահովմանը: Այս պահանջը ենթադրում, ներառում է նաև քրեակատարողական համակարգում կրթության իրավունքի իրացման և շարունակական կրթության ապահովման երաշխիքներ: Համապատասխանաբար, սույն հոդվածում ներկայացվում են քրեակատարողական հիմնարկներում իրականացված հետազոտությունների որոշ արդյունքներ, որոնք առնչվում են դատապարտյալների կրթության վերաբերյալ դիրքորոշումներին և ընկալումներին: Սույն հոդվածի շրջանակներում ուսումնասիրվել է թեմային առնչվող մասնագիտական արդի գրականություն, ինչպես նաև ՀՀ 5 քրեակատարողական հիմնարկներում նպատակային սկզբունքով ընտրված և կրթական ծրագրերի մասնակցող 70 դատապարտյալի շրջանում իրականացվել է անկետավորում՝ բացահայտելու համար ՀՀ ՔԿՀ-ներում կրթության կազմակերպման վերաբերյալ նրանց մոտեցումները, ինչպես նաև այդ գործընթացը խթանող և խոչընդոտող գործոնները:

Քրեակատարողական հիմնարկներում (այսուհետ՝ ՔԿՀ) դատապարտյալների կրթության ուսումնասիրությունն ունի ոչ վաղ անցյալ, չնայած որ անձի կրթադաստիրակչական ճանապարհով վերափոխումը դեռևս վաղ ժամանակներից գտնվել է անտիկ փիլիսոփաների, անձի զարգացման տեսությունների ուշադրության կենտրոնում: Մանկավարժները և հոգեբանները գտնում են, որ

ազատությունից զրկված անձանց վերադաստիարակությունը բարդ և երկարատև սոցիալ-մանկավարժական գործընթաց է, սակայն պատմական տարբեր ժամանակահատվածներում դրա իրականացումը հնարավորություն է տալիս դատել կրթության՝ որպես դատապարտյալների արդյունավետ ուղղման միջոցի արդյունքների մասին: ՔԿՀ-ներում իրականացվող դաստիարակչական և կրթական գործընթացները հազվադեպ են հայտնվում գիտահետազոտական աշխատանքների ուշադրության կենտրոնում: Գիտական գրականության ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ ՔԿՀ-ներում դատապարտյալների կրթության կազմակերպման մանկավարժական գործընթացը իրականացվում է 4 հիմնական մոտեցումների՝ կրթության, զբաղվածության, հանցագործության և վերասոցիալականացման շեշտադրմամբ: Կրթության վրա շեշտադրումը կարևորում է վերադաստիարակության և ինքնադաստիարակության, մեծահասակների կրթության սկզբունքների կիրառման, ուսումը անավարտ թողածների համար կրթությունը շարունակելու հնարավորություն ընձեռելու, հիմնարար (թվային, գրագիտության) հմտությունների յուրացման, ինչպես նաև քրեակատարողական համակարգի հումանացման հարցերը: Զբաղվածության վրա շեշտադրումը ներառում է հասարակական գործունեության մեջ ներագրավումը, օգտակար զբաղվածությամբ ապահովումը, վերաորակավորման կարևորությունը, աշխատաշուկայում պահանջված հմտությունների ուսուցումը և այլն: Հանցագործության շեշտադրման վրա հիմնված մոտեցումն առանձնահատուկ ուշադրության է արժանացնում հակասոցիալական վարքի ուղղումը և դրա նկատմամբ պասիվ վերահսկողությունը, ինչպես նաև սոցիալ-հոգեբանական, բժշկական պրոֆիլակտիկայի կիրառումը մանկավարժական գործընթացում: Վերասոցիալականացման շեշտադրումը կենտրոնանում է կրկնահանցագործությունների կանխարգելման և նվազեցման, հասարակության նորմերի, կանոնների, ավանդույթների նկատմամբ հարգալից վերաբերմունքի ձևավորման, հասարակության մեջ հանցագործության իրավիճակի վրա ազդեցության հարցերի վրա (Антонеченко 2012, Бутенко 2011, Ивасенко 2014, Шепкина 2012):

Կարծում ենք, որ ՔԿՀ-ներում կրթության հիմնախնդրի մոտեցումների այս տարբերությունները ընդհանուր առմամբ պայմանավորված են դատապարտյալ անձանց և ազատազարկման դերի նկատմամբ վերաբերմունքով: Ըստ էության, եթե դատապարտյալը ընկալվում է նեղ և ոչ դրական տեսանկյունից, ապա դա հանգեցնում է ՔԿՀ-ում կրթական գործունեության սահմանափակ ըմբռնման: Եթե

ընկալվում է համապարփակորեն՝ որպես անհատ ու քաղաքացի, շեշտադրվում է դատապարտյալի փոփոխման ունակությունը և վերադաստիարակության հնարավորությունը, ապա ՔԿՀ-ներում կրթությունն և դաստիարակությունը դիտարկվում են առավել լայն ընկալմամբ՝ որպես հակասոցիալական վարքի ուղղման հիմնական միջոց: Մյուս կողմից, դիտարկելով դիրքորոշումների և շրջանակների նման բազմազանությունը, կարող ենք հանգել այն մտքին, որ ՔԿՀ-ներում կրթադաստիարակական աշխատանքները բազմաշերտ են և ունեն բարդ կառուցվածք: Այդ մասին է փաստում նաև այն հանգամանքը, որ դատապարտյալների կրթությունը երաշխավորվում է միջազգային և ազգային օրենսդրության մակարդակում: Միջազգային մակարդակում դրան են անդրադառնում կրթության և իրավունքի միջազգային մի շարք հիմնարար նորմեր՝ Կրթության բնագավառում խտրականության դեմ կոնվենցիա (1960, ՅՈՒՆԵՍԿՕ), Եվրոպական բանտային կանոններ (2006, ԵԽ), Բանտարկյալների հետ վարվեցողության նվազագույն ստանդարտ կանոններ (1955, ՄԱԿ) և այլն: Ազգային օրենսդրության մակարդակում դատապարտյալների կրթությունը կարգավորվում է կրթության և արդարադատության ոլորտի իրավական հիմնարար ուղենիշներով՝ ՀՀ քրեակատարողական օրենսգիրք (2004), Կրթության մասին ՀՀ օրենք (1999), Ձերբակալված և կալանավորված անձանց պահելու մասին ՀՀ օրենք (2002) և այլն: ՀՀ ՔԿՀ-ներում դատապարտյալների կրթությանն առնչվող իրավական կարգավորումների վերլուծությունից պարզ է դառնում, որ իրավական առումով ՀՀ-ում հիմնականում առկա են բոլոր հիմքերը և նախադրյալները՝ կրթություն կազմակերպելու համար:

Կարևորելով ՔԿՀ-ներում կրթության իրավունքի ոչ միայն իրավական նախադրյալները, այլև դրա անմիջական շահառուների անձնական դիրքորոշումները՝ մենք ուսումնասիրել ենք ՀՀ հինգ ՔԿՀ-ներում («Արմավիր», «Աբովյան», «Կոշ», «Սևան», «Վարդաշեն») ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերի մասնակիցների կրթության վերաբերյալ ընկալումները և դիրքորոշումները: Հետազոտության թիրախային խումբ են ընտրվել «Գեղագիտական դաստիարակություն և կրթություն» կրթական ծրագրի մասնակիցները: Նշված ծրագիրը ներկայումս պետության կողմից, ի դեմս ՀՀ արդարադատության նախարարության «Իրավական կրթության և վերականգնողական ծրագրերի իրականացման կենտրոն» ՊՈԱԿ-ի՝ ՀՀ ՔԿՀ-ներում իրականացվող ամենամեծ նախաձեռնությունն է, որը գործող միակ պետական կայուն, շարունակական և ինստիտուցիոնալ գործիքն է՝ ուղղված դատապարտյալների համար ոչ ֆորմալ դասընթացների տեսքով

գեղագիտական և կրթական դասընթացների իրականացմանը (Իրավական կրթության և վերականգնողական ծրագրերի իրականացման կենտրոն ՊՈԱԿ-ի կանոնադրություն):

Այն անց է կացվում 2004թ-ից սկսած: Սույն հետազոտության ընթացքում ներառվել են 2020թ.-ին նշված ծրագրի շրջանակում դասավանդվող դասընթացներից առնվազն երկուսին մասնակցած, նպատակային սկզբունքով ընտրված ընդհանուր առմամբ շուրջ 70 անձ, որոնցից 59-ը արական սեռի են, 11-ը՝ իգական: Վիճակագրական տվյալների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ՝

- հարցմանը մասնակից ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերի մասնակիցների մեծ մասը (56 %-ը) գտնվում են «Արմավիր» ԲԿՀ-ում, որը պայմանավորված է ընդհանուր ԲԿՀ-ների կազմում «Արմավիր» ԲԿՀ-ի դատապարտյալների համակազմով ամենամեծը լինելու հանգամանքով,
- հարցմանը մասնակից ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերի մասնակիցների մեծ մասը (87 %-ը) 30+ տարիքի են:

Այսպես ԲԿՀ-ներում ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերի մասնակից դատապարտյալների շրջանում իրականացված մեր ուսումնասիրությունը ցույց է տվել.

- ԲԿՀ-ներում դատապարտյալները ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերում ներգրավվում են մեծ հետաքրքրությամբ, որն արտահայտվում է նրանց՝ կրթության նկատմամբ ընդհանրական վերաբերմունքում և կրթական ծրագրերին մասնակցելու դրդապատճառներում: Կրթության հիմնական նպատակը նրանց համար ազատ ժամանակի արդյունավետ օգտագործումն է (48 %):
- Դատապարտյալների մեծ մասի համար կրթական ծրագրերին մասնակցության շարժառիթների թվին են պատկանում ընդհանուր գրագիտությունը, արտաքին աշխարհի հետ հաղորդակցման հնարավորությունը, լրացուցիչ հմտությունների ձեռքբերումը և այլն:
- Պետության կողմից կայուն և շարունակական իրականացվող ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերի մասնակիցների մեծ մասը չունի (58 %) մասնագիտական կրթություն, որի արդյունքում կրթության այս մակարդակը նրանց շրջանում առավել պահանջված է (59 %)՝ համապատասխան որակավորման շնորհման պայմանով:
- Ըստ հարցվածների՝ իրականացվող ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերը ոչ միշտ են արձագանքում իրենց կրթական կարիքներին և համապատասխանում ակնկալիքներին (55 %), քանի որ դասընթացների պլանավորման աշխատանքները հիմնականում չեն ներառում կարիքների գնահատման բաղադրիչ:

- Հարցված դատապարտյալները գտնում են, որ դատախազների գնահատման գործընթացը տեղի է ունենում դատախազների անձով պայմանավորված: Գիտելիքների նախնական և վերջնական գնահատում՝ դատախազների կամ արտաքին այլ անձանց (կազմակերպության) կողմից հիմնականում տեղի չի ունենում: Սրա մասին է վկայում նաև այն, որ հարցված մասնակիցների միայն 24 %-ն է գտնում, որ դատախազները տալիս են աշխատաշուկայի համար անհրաժեշտ հմտություններ:
- Ըստ հարցվածների՝ ՔԿՀ-ներում ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերի մասնակիցների համար հիմնականում չեն կիրառվում ընտրության մեխանիզմներ (գործիքներ, չափանիշներ): Կրթական ծրագրերում ներառվում են ըստ ցանկության՝ սեփական դիմումի համաձայն:
- Հարցվողների մեծ մասը (63 %) գտնում է, որ կրթական ծրագրերը պետք է հասանելի լինեն կալանավորներին, դատապարտյալներին և ցմահ ազատազրկվածներին, սակայն, միևնույն ժամանակ, ըստ նրանց, կրթական ծրագրերում պետք է ընդգրկել այն անձանց, ովքեր չունեն հիմնական կամ միջնակարգ կրթություն/գրագետ չեն (84 %): Ելնելով դրանից՝ անհրաժեշտ է մասնակիցներին դատախազների համար խմբավորել ըստ կրթական մակարդակի:
- Հարցվածները կարևորում են ՔԿՀ-ում լեզվական, հայագիտական, արհեստների և արվեստների, ինչպես նաև ընդհանուր գրագիտության դատախազների ներդրումը: Առանձնահատուկ նշանակություն է տրվում օտար լեզվի, համակարգչային հմտությունների դատախազներին: Որպես անհրաժեշտ հմտություններ մեծ մասամբ դիտարկվում են հաղորդակցման և ռեֆլեքսիայի հմտությունները՝ ուրիշների հետ արդյունավետ շփվելու, սեփական անձը ճանաչելու, հասկանալու և կառավարելու նպատակով:
- Հարցվածների մեծ մասը գտնում է, որ անհրաժեշտ է ներդնել ՔԿՀ-ներում կրթության ծրագրերի մասնակցության խրախուսման և խթանմանը, մոտիվացիայի բարձրացմանն ուղղված բազմազան գործիքներ:

Այսպիսով, 2020թ.-ին ՀՀ 5 ՔԿՀ-ներում («Արմավիր», «Աբովյան», «Կոշ», «Սևան», «Վարդաշեն») իրականացվող «Գեղագիտական դաստիարակություն և կրթություն» ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրի մասնակից դատապարտյալների շրջանում իրականացված մեր ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ նրանք ունեն արտահայտված բարձր դրական վերաբերմունք կրթության և ուսումնառության գործընթացի նկատմամբ, կրթական նախաձեռնություններում ընդգրկվում են մեծ հետաքրքրությամբ, կարևորում են հատկապես

Ֆորմալ մասնագիտական կրթությունը, առաջնահերթություն են տալիս այն դասընթացներին, որոնք զարգացնում են սոցիալական հմտություններ, գտնում են, որ կրթական ծրագրերի մասնակցության հնարավորություն պետք է ունենան բոլորը՝ անկախ պատժի կրման տեսակից, սակայն, ոչ գրագետ անձանց պետք է տրամադրվի առաջնահերթություն: Միևնույն ժամանակ, ըստ նրանց, ՔԿՀ-ներում իրականացվող կրթական գործընթացում առկա են մի շարք հիմնախնդիրներ՝ կրթական կարիքների և ակնկալիքների քարտեզավորման, դրանց հիման վրա դասընթացների պլանավորման, գիտելիքների ստուգման և գնահատման, դասընթացների մասնակիցների և դասընթացավարների ընտրության մեխանիզմներում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Антонеченко В.В., Климова О.М., Шиманская О.А., Пенитенциарная педагогика и пенитенциарная психология, Н., 2012, 193с.
2. Бутенко, Т.П., Образование осужденных к лишению свободы: уголовно-исполнительный аспект, Благовещенск, 2011, 163с.
3. Ивасенко Я.С., Общее и профессиональное образование, профессиональное обучение как средства исправления осужденных к лишению свободы: дисс., Рязань, 2014, 276с.
4. Климюк Н.Г., Специфика организации и содержания общего образования осужденных: дис., М., 2005., 225с.
5. Щепкина Н.К., Теоретико-методологические основы диверсификации системы пенитенциарного образования, дис., Казань, 2012, 456с.
6. Convention against Discrimination in Education, UNESCO, 1960
7. European Prison Rules, CoE, 2006
8. The United Nations Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners (the Nelson Mandela Rules), UN, 1955

ԻՐԱՎԱԿԱՆ ԱԿՏԵՐ

1. «Իրավական կրթության և վերականգնողական ծրագրերի իրականացման կենտրոն» ՊՈԱԿ, <https://lawinstitute.am/>
2. Կրթության մասին ՀՀ օրենք, ընդունված է ՀՀ Ազգային ժողովի կողմից 1999թ.-ին
3. ՀՀ քրեակատարողական օրենսգիրք, ընդունված է ՀՀ Ազգային ժողովի կողմից 2004թ.-ին
4. Ձերբակալված և կալանավորված անձանց պահելու մասին ՀՀ օրենք, ընդունված է ՀՀ Ազգային ժողովի կողմից 2002թ.-ին

REFERENCES

1. Antonechenko V.V., Klimova O.M., Shimanskaja O.A., Penitencarnaja pedagogika i penitencarnaja psihologija: N., 2012, 193s.
2. Butenko, T.P. Obrazovanie osuzhdennyh k lisheniju svobody: ugotovno-ispolnitel'nyj aspekt: monografija: B., 2011, 163s.
3. Ivashenko Ja.S., Obshhee i professional'noe obrazovanie, professional'noe obuchenie kak sredstva ispravlenija osuzhdennyh k lisheniju svobody: dis., R., 2014, 276s.
4. Klimjuk N.G., Specifika organizacii i sodержaniya obshhego obrazovaniya osuzhdennyh: dis., M., 2005., 225s.
5. Shhepkina N.K., Teoretiko-metodologicheskie osnovy diversifikacii sistemy penitenciarного obrazovaniya, dis., K., 2012, 456s.

LEGAL ACTS

1. «Iravakan krt'owt'yan & verakangnoghakan c'ragreri irakanacman kentron» POAK, [https://lawinstitute.am/ \](https://lawinstitute.am/)
2. Krt'owt'yan masin HH o'renq, y'ndownvac' e' HH Azgayin jhoghovi koghmich 1999t'.-in
3. HH qreakataroghakan o'rensgirq, y'ndownvac' e' HH Azgayin jhoghovi koghmich 2004t'.-in
4. D'erbakalvac' & kalanavorvac' and'anc pahelow masin HH o'renq, y'ndownvac' e' HH Azgayin jhoghovi koghmich 2002t'.-in

МИША ТАДЕВОСЯН - ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ОСУЖДЕННЫМИ В ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РА

Ключевые слова: *неформальное образование, пенитенциарное учреждение, осужденные, непрерывное образование, право на образование*

Тенденции развития пенитенциарной системы и постоянно растущая потребность в её гуманизации ставят перед пенитенциарными учреждениями ряд новых задач, которые в целом направлены на создание условий для приобретения правонарушителем навыков ресоциализации. Это требование включает гарантии реализации права на образование в пенитенциарной системе и обеспечение непрерывного образования. С этой точки зрения необходимо также изучить личное отношение осужденных к образованию. Соответственно, в этой статье представлены некоторые результаты исследований автора, проведенных

в пенитенциарных учреждениях РА. Результаты касаются взглядов и представлений об образовании в двух основных областях (цель обучения и отношения, учебный процесс и курсы).

MISHA TADEVOSYAN - CONVICTS' PERCEPTIONS OF EDUCATION IN PENITENTIARY INSTITUTIONS OF RA

Keywords: *non-formal education, penitentiary institution, prison convicts, continuing education, right to education*

The developments of the penitentiary system and the ever-growing needs for humanization in this area pose a number of new tasks to penitentiary institutions, which are generally aimed at creating conditions for acquiring skills for the offenders' resocialization. This requirement includes guarantees for the realization of the right to education in the penitentiary system and the provision of continuing education. From this point of view, it is also necessary to study the personal attitude of convicts towards education. Accordingly, this article presents some of the results of the author's research conducted in the penitentiary institutions of the Republic of Armenia. The results relate to attitudes and beliefs about education in two main areas (learning purpose and attitudes, learning process and courses).

Ներկայացվել է՝ 22.03.2021

Գրախոսվել է՝ 22.03.2021

Երաշխավորվել է ԲՊՀ Մանկավարժության և լեզուների դասական դաս մեթոդիկայի ամբիոնի կողմից՝ 23.04.2021

**ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ ԲԱՐՈՅԱՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ
ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԱՆՁԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ
ԿԱՐԵՎՈՐԱԳՈՒՅՆ ԳՈՐԾՈՆ
(ՀԻՄՔ ԸՆԴՈՒՆԵԼՈՎ «ԱՐԴԱՐԱՑԻ ԽԱՂԻ» ԿԱՆՈՆՆԵՐԸ)**

ԳՐԻՇԱ ԹԱՄՐԱԶՅԱՆ, ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ԳԱՐՐԻԵԼՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ արդարություն, համերաշխություն, «Արդարացի խաղ», փնտեսություն, կրթության ոլորտ

Ներկա դարաշրջանի ժամանակակից պահանջներն իրենց հետքն են թողնում ապագա սերնդի ֆիզիկական դաստիարակության և առողջ ապրելակերպի վրա: Գնալով, ինչպես բուհերում, այնպես էլ երկրի մասշտաբով կտրուկ պակասել է ֆիզկուլտուրայով և սպորտով պարապողների թվաքանակը, որն իր բացասական ազդեցությունն է թողել նրանց բարոյականային որակների և առողջության վրա: Նշելով «Արդարացի խաղի» սկզբունքների ու կանոնների կարևորությունը, որպես մարդկային հոգևոր հարստություն՝ կրթության ոլորտի ռազմավարական ծրագրերում անհրաժեշտ է հատուկ տեղ հատկացնել նրանց տարածմանը և արմատավորմանը: Միայն այդ ձևով հնարավոր կդառնա բարելավել երկրի տնտեսությունը և հզորությունը, իսկ «Արդարացի խաղի» սկզբունքների և կանոնադրական պահանջների արմատավորումը պետք է լրացնի յուրաքանչյուր ուսումնական հաստատության ռազմավարական ծրագրերը:

21-րդ դարում ամբողջ աշխարհում տեղի ունեցող սոցիալ-տնտեսական և քաղաքական բուռն զարգացումները և լուրջ փոփոխությունները պարտադրում են մարդկանց մոտ ձևավորելու նոր մարդասիրական աշխարհայացք և գիտակցություն (Գաբրիելյան, Սամվելյան 2017):

Այս առումով պատահական չէ, որ միջազգային օլիմպիական կոմիտեն՝ ՄՕԿ-ը, 21-րդ դարը հռչակել է արդարացի խաղի դարաշրջան՝ կոչ անելով ողջ մարդկությանը բարության և համերաշխության (Բковлев 2010: 53): Մինչդեռ աշխարհում և առանձին երկրներում տեղի ունեցող իրադարձությունները պարտադրում են վերանայել ու միջոցներ գտնել երկիրն էլ ավելի խաղաղ ու կառավարելի դարձնելու համար:

Աշխատանքի նպատակն է, «Արդարացի խաղի» ոգուն և կանոններին համապատասխան, վեր հանել մարդկային արժեքների պահպանման կարևորությունը երիտասարդության, մասնավորապես ուսանողության շրջանում և ուղիներ մատնանշել բացասական երևույթներից ձերբազատվելու համար:

Շատ երկրներ, անհատներ և ղեկավարներ հանուն անձնական շահի, փառքի և հանուն քաղաքական ինտրիգների հաճախ խախտում են ազնիվ մրցակցության և մարդասիրության սկզբունքները՝ հակադրվելով ողջ աշխարհում ընդունված «Արդարացի խաղի» ոգուն և կանոններին: Մտածելու տեղիք է տալիս հատկապես այն փաստը, որ շատ ղեկավարներ այսօր ավելի հակված են «Հաղթանակ ամեն գնով» կարգախոսին, քան բանակցային գործընթացին և արդար համագործակցությանը (Բաբայան 2000: 26, Յաթոբ 2002: 87):

Վտանգավոր է այն միտքը, որ «Արդարացի խաղի» կանոնները երբեմն խոչնդոտում են առանձին ղեկավարներին և պատճառ դառնում տվյալ երկրի, կամ գործընթացի առաջխաղացմանը: Հենց այստեղ էլ երկրները կորցնում են իրենց բարոյական նկարագիրը: Հասարակական արժեքները, հավատը, հավասար իրավունքներն ու մարդկային համարժեք հարաբերություններն իրենց տեղը զիջում են էգոիստական, սեփականատիրական, վաշխառուական և այլ կոռուպցիոն երևույթներին (Գաբրիելյան, Սամվելյան 2017, Սամվելյան 2006):

Կարծում ենք, որ նման երևույթների կանխարգելման միակ ուղին եղել ու մնում է.

1. Մարդկանց, հատկապես երիտասարդ սերնդի բարոյահոգեբանական դաստիարակությունը և առանձին ղեկավարների նվիրվածությունը և հայրենանվեր աշխատանքը՝ երկիրը զարգացնելու և խաղաղությունը ապահովելու համար:
2. Անձի բարոյական վարքագիծը և գիտակցությունը՝ հանուն ընդհանուր շահի և պետության հզորացման:
3. Մարդկանց ցանկությունների և պարտականությունների իմացությունը և կողմնորոշումը:
4. Մարդկանց պատասխանատվությունների կառուցվածքային աստիճանական բարեփոխումները՝ ի շահ մարդկային արժեքների պահպանման և ամրապնդման:
5. Մարդասիրության գրված և չգրված օրենքների և սկզբունքների պահպանումը:

Ասվածից հետևում է, որ մարդասիրական իդեալների ու արժեքների մասին գիտելիքների ձեռքբերումը և արմատավորումը պետք է

լինի յուրաքանչյուր մարդու սուրբ պարտականությունը՝ անկախ սեռից և կրոնական պատկանելիությունից:

Յուրաքանչյուր մարդ՝ հատկապես երիտասարդ, պետք է սովորի ու պահպանի «Արդարացի խաղի» այնպիսի սկզբունքներ ու կանոններ ինչպիսիք են՝

1. Ինքնահարգանքը, ինչպես և հարգանքը դիմացինի նկատմամբ:
2. Արդարության, ազնվության ու բարեհոգության պահպանումը:
3. Օրենքների և որոշումների նկատմամբ հարգալից վերաբերմունքը:
4. Բարեկամի, նույնիսկ հակառակորդի նկատմամբ դժվարին պահերին բարոյաֆիզիկական օգնություն և աջակցություն ցուցաբերելը:
5. Յուրաքանչյուր հաղթանակ և պարտություն արժանապատիվ ընդունելը:
6. Ցանկացած պարզ և բարդ իրավիճակներում ինքնատիրապետումը, հիշելը, որ «Չկա ավելի մեծ հաղթանակ, քան հաղթանակը հենց քո նկատմամբ» (Պլատոն):

Յուրաքանչյուր երիտասարդ և պատանի պետք է հիշի և պահպանի մարդասիրական այնպիսի հասարակ, միաժամանակ կարևոր դրույթներ ինչպիսիք են.

1. արդարությունը՝ յուրաքանչյուրի պարտքն է լինել արդար և ազնիվ,
2. նվիրվածությունը՝ դու նվիրված ես քո հայրենիքին, ազգին և ընտանիքին,
3. ընկերությունը՝ դու ընկեր ես բոլորին և համայն մարդկությանը, բարի ես ու բարյացկամ,
4. գթասրտությունը՝ դու բնության և կենդանիների պաշտպանն ես ու բարեկամը,
5. մաքրությունը՝ դու մաքուր ես մտքով, խոսքով, գործով, ողջ մարմնով ու հոգով,
6. աշխատասիրությունը՝ դու աշխատասեր ես և սկզբունքային:

Այս և ուրիշ շատ սկզբունքներ ու դրույթներ պետք է արմատավորվեն ու պահպանվեն մարդկանց մոտ դեռևս վաղ տարիքից՝ դպրոցում և երիտասարդության շրջանում, մասնավորապես ուսանողական մթնոլորտում:

Ինչպես հայտնի է, ուսումնական հաստատություն են ընդունվում տարբեր սեռի, տարբեր բնավորությունների և հնարավորությունների, ֆիզիկական տարբեր պատրաստվածության և բազմաթիվ առողջական խնդիրներ ունեցող երիտասարդներ և աղջիկներ: Միակ առարկան, որը կարող է միացնել, համատեղելի դարձնել նրանց հարաբերությունները, մտերմությունն ու բարեկամությունը, ինչպես և զբաղվել նրանց առողջության բարելավման հարցերով, եղել և մնում են ֆիզիկական

դաստիարակությունը և այն բազմաբնույթ սպորտային միջոցառումները, որոնք անց են կացվում կրթական ծրագրերի շրջանակներում և դրանից դուրս (Բարայան 2007: 44):

Մյուս կողմից, ներկա դարաշրջանի ժամանակակից պահանջներն իրենց հետքն են թողնում ապագա սերնդի ֆիզիկական դաստիարակության և առողջ ապրելակերպի վրա: Գնալով, ինչպես բուհերում, այնպես էլ երկրի մասշտաբով, կտրուկ պակասել է ֆիզկուլտուրայով և սպորտով զբաղվողների թվաքանակը, ինչն իր բացասական ազդեցությունն է թողել նրանց բարոյականային որակների և առողջության վրա: Եթե մինչև 2000թ. վատառողջ ուսանողների թվաքանակը ընդհանուր ուսանողների մեջ կազմում էր 12-15 %, ապա 2018/20 թվականին այն եղել է 25 %:

Հոդվածում խնդիր է դրված ՀՊՏՀ առաջին և երկրորդ կուրսերի թվով 435 ուսանող-ուսանողուհիների շրջանում սոցիալական հարցման մեթոդով՝ պարզաբանելու ուսանող-երիտասարդության պասիվ մասնակցության պատճառները ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացին:

Հարցերի մեջ հատկապես առանձնանում են այն խնդիրները, որոնք երիտասարդության շրջանում պատճառ են դառնում պասիվ գտնվելու ֆիզկուլտուրայի և սպորտի նկատմամբ:

Ուսանողների 20 %-ն այսօր ունի ավելորդ քաշ, 30 %-ից ավելին հենաշարժողական ապարատի խնդիրներ, 20-25 %-ը տառապում է սրտանոթային հիվանդություններով, աղջիկների 75 %-ը չգիտի լողալ, ուսանողների 80 %-ից ավելին չի զբաղվել և ոչ մի սպորտով, իսկ մի մասն էլ գտնում է, որ ժամանակ չունի, կամ իմաստ չկա ավելորդ ժամանակ ծախսելու:

Հիմնական խնդիրներն են՝ ուսումնասիրել տարբեր սեռի ուսանող երիտասարդության տված պատասխաններն ու, առաջնորդվելով մեր երկարամյա մանկավարժական փորձով, վերլուծել դրանց բարոյահոգեբանական հիմքերը:

Բազմաթիվ պատճառների մեջ մատնանշելով նյութատեխնիկական պայմանները, մասնագետների կարողությունների և ունակությունների ոչ բավարար վիճակը, զբաղվածությունը և այլն, նշենք, որ շատ ուսանողների մոտ բացակայում են տեսական գիտելիքները՝ ֆիզկուլտուրայի և սպորտի, մասնավորապես՝ «Արդարացի խաղի» սկզբունքների վերաբերյալ: Վերջինս իր բացասական ազդեցությունն է ունենում երիտասարդների հոգեբանական պատրաստվածության վրա: Չունենալով համապատասխան ֆիզիկական կարողություններ՝ մարդկանց մոտ ինքնաբերաբար առաջ է գալիս վախի զգացում,

ինքնավստահության բացակայություն: Չկարողանալով կատարել այս կամ այն ֆիզիկական վարժությունը կամ առաջադրանքը, ակամայից մարդու մոտ առաջանում է նաև հոգեբանական վակուում, որը հաղթահարելու համար պահանջվում է համեմատաբար երկար ժամանակահատված, իսկ որ ամենակարևորն է, մասնագետի համարժեք ունակությունների և կարողությունների առկայություն:

Հարցվողների մեծ մասը (65 % աղջիկներ, և 37 % տղաներ), բերում են այն փաստը, որ ամաչում են մասնակցելու ֆիզիկական դաստիարակության դասերին, քանզի չեն տիրապետում ֆիզիկական վարժությունների կատարման տեխնիկային, նրա կանոններին և հմտություններին: Աղջիկների մեծ մասը (62 %), մեջբերում է վախը՝ որպես երևույթ և հետևանք: Չկարողանալով կատարել տրված առաջադրանքը, նրանք վախենում են, որ կարող են դառնալ ծաղրի առարկա: Չանդրադառնալով նրանց ֆիզիկական կարողություններին, առողջական հարցերին և տեսական գիտելիքներին՝ ասենք, որ իրականում նման հոգեբանական իրավիճակը լուրջ արգելք է ֆիզիկական վարժություններով ակտիվորեն ու անկաշկանդ զբաղվելու համար:

Հետաքրքիր է այն փաստը, որ ֆիզկուլտուրայով և սպորտով զբաղվելու պասիվությունը աղջիկների մոտ հոգեբանական բնույթ է կրում, իսկ տղաների մոտ այն ավելի շատ սոցիալ-տնտեսական է (Родионов 2003: 216, Яковлев 2010: 95): Ուսանողներից շատերը սովորելուն զուգընթաց աշխատում են, որպեսզի վճարեն ուսման վարձը (28 %), իսկ մյուս մասը՝ 15 %-ը, որն ունի բավարար ֆինանսական միջոցներ, պատվաբեր չի համարում բոլորի հետ միասին մասնակցել դասերին, կամ դժգոհ է մարզադահլիճների պայմաններից (դասերից հետո լոգանք ընդունելու հնարավորություն չկա, բացակայում է մարզահագուստը պահելու հարմարությունը, ժամանակակից մարզասարքերը և այլն):

Ուսանողների պատասխաններն ավելի հստակ էին և տրամաբանական: Մի մասը, չունենալով և չիմանալով ֆիզիկական վարժությունների դերն ու նշանակությունը՝ մարմնի և առողջության բարելավման գործում, անիմաստ է համարում ժամանակ կորցնելը, իսկ մեծամասնությունը (28 %), չունենալով ֆիզիկական վարժությունների կատարման տեխնիկա, ամաչում է մասնակցել դասերին: Այլ խոսքով, նրանց պասիվությունը ունի հոգեբանական ուղղվածություն: Հարկ է նշել, որ վերջինս ավելի հեշտ է հաղթահարել, եթե տվյալ բուհում աշխատում են գրագետ և բանիմաց մանկավարժներ, ունեն համապատասխան

ունակություններ՝ ազդելու ուսանողուհիների մոտ այդ հոգեբանական ընկճվածությունը և արգելանքը վերացնելուն:

Ինչ վերաբերում է տղաներին, ապա նրանց պատասխանների մեջ ևս ամփոփված են որոշակի բարոյահոգեբանական գործոններ ու պատճառներ:

Իրավիճակը շտկելու և ուսանողների առողջությունը բարելավելու և բարոյահոգեբանական արգելքը հաղթահարելու համար անհրաժեշտ է՝

1. Ուսումնական գործընթացի ժամանակ մեծ ուշադրություն դարձնել ուսանողների տեսական գիտելիքների հարստացմանը:
2. Ստեղծել այնպիսի իրավիճակ, որպեսզի մոտիվացիայի ֆոնի վրա ուսանողների մոտ կազմավորվի ու ամրանա ինքնակատարելագործումը, ինքնակառավարումը և հետքըքրություններն իրենց առողջության ու ֆիզիկական ակտիվության նկատմամբ:
3. Ուսումնական գործընթացը կազմակերպել այնպես, որ յուրաքանչյուր ուսանող դառնա ուսումնադաստիարակչական աշխատանքի ակտիվ մասնակիցը: Այնպես անել, որ համապատասխան նորմատիվներ և առաջադրանքներ հանձնելուց բացի, ուսանողը դառնա նաև ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի քարոզողը և տարածողը:

Միայն այդ ձևով հնարավոր կդառնա բարելավել երկրի տնտեսությունը և հզորությունը, իսկ «Արդարացի խաղի» սկզբունքների և կանոնադրական պահանջների արմատավորումը պետք է լրացնի յուրաքանչյուր ուսումնական հաստատության ռազմավարական ծրագրերը:

Մինչդեռ մեր կողմից կազմակերպված այլ հարցումները և ուսումնասիրությունները, որոնք անց ենք կացրել 2018-2020թթ. ՀՀ ուսանողական մարզական խաղերի մասնակից 1000-ից ավել ոչ պրոֆեսիոնալ ուսանող-մարզիկների շրջանում՝ ցույց են տվել, որ նրանց մեծ մասը (65 %) նույնիսկ պատկերացում չունի «Արդարացի խաղի» կանոնների և սկզբունքների մասին:

Ինչպես ժամանակակից օլիմպիական խաղերի հիմնադիր Բարոն Պիեր Դե Կուբերտենն է ասում. «Արդարացի խաղի» սկզբունքների պահպանումը թե՛ մարզիկի, թե՛ ղեկավարի, թե՛ հասարակ քաղաքացու պատվի խարհրդանիշն է, նրա հոգևոր հացը: Իսկ «Արդարացի խաղ» միջազգային կոմիտեի նախագահ՝ Վիլլի Դաունի խասքերով՝ «Եթե անարդարությունները, կամ օրինախախտումները մեր ժամանակների բնորոշ հատկանիշներից են, ապա արդարացի խաղը այն բանալին է, որով կարելի է հասնել դրանց վերացմանը: Մեր շարադրմամբ՝ «Արդարացի խաղը» յուրաքանչյուր մարդու ներաշխարհի դրսևորումներն է՝ կյանքի պարզ և բարդ իրավիճակներում. «Այն մարդկանց և ազգերի

միջև համերաշխության և հավատարմության երաշխիքն է, հանդուրժողականության և համբերատարության խթանիչ ուժը» (Սամվելյան 2006: 76, Захаров 2002: 158):

Հետևաբար, կարծում ենք, որ ուսումնական բոլոր հաստատություններում՝ հատկապես ավագ դպրոցի սովորողների և ուսանողների շրջանում, մեծ ուշադրություն պետք է դարձնել դրա գաղափարախոսության այն սկզբունքներին, որոնք բովանդակում են.

ա) Ճիշտ և սկզբունքային դսևորումներ՝ առանձին անձանց, առանձին խմբերի և պետությունների միջև:

բ) Բարոյահոգեբանական և կամային հատկանիշների ժամանակին ու լրջամիտ դրսևորումներ:

գ) Մարդկանց գիտակցական մակարդակի բարձրացում՝ հանուն երկրի շահի ու բարորության:

Վստահ ենք, որ վերոնշյալ դրույթներն ու առաջարկությունները իրենց բնույթով ու նշանակությամբ ավելի բովանդակալից կդարձնեն կրթական համակարգի ռազմավարական ծրագրերն ու կնպաստեն երիտասարդ սերնդի առավել նպատակային դաստիարակությանը՝ դրանով իսկ պահպանելով համամարդկային բարձրագույն արժեքներն ու հոգևոր հարստությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Բաբայան Վ. Գ., «Դպրոցականների գեղագիտական դաստիարակությունը ուսումնական գործընթացում», Ուս. ձեռնարկ, Երևան, 2000թ., 132 էջ:
2. Բաբայան Հ. Ա., Հոգեբանական պատրաստության հիմնախնդիրները բարձր նվաճումների սպորտում, Երևան, 2007թ.", 121 էջ:
3. Գաբրիելյան Հ. Հ., Սամվելյան Լ. Ա. - «Ուսանողների ֆիզկուլտուրայով և սպորտով զբաղվելու սոցիալ հոգեբանական դրդապատճառները», «Հոգեբանական սպասարկման հիմնախնդիրները բարձր նվաճումների սպորտում» միջազգայի գիտաժողով, Երևան, 2017թ., 4 էջ:
4. Սամվելյան Լ. Ա., «Սպորտը և արդարացի խաղը», Ուս. ձեռնարկ, Երևան, 2006թ., 96 էջ:
5. Захаров М. А., «Педагогическая технология формирования поведения в духе «Fair Play» субъектов спортивных единоборств», Межд. форум «Молодёжь - наука – олимпизм», Москва, 2002г., 218 с.
6. Яковлев Б. П., Основы спортивной психологии, Москва, 2010г., 208 с.

7. Родионов А.В., Психология физической культуры и спорта, Москва, 2003г, 368 с.
8. International fair play. Official page. Available at: <http://www.fairplayinternational.org/what-is-fair-play> (Accessed: 15 May 2021).

REFERENCES

1. Babayan V.G. - «Dprocakanneri geghagitakan dastiarakowt'yowny' owsowmnakan gorc'y'nt'acowm», Ows. d'er'nark, Er&an, 2000t'. 132 ej:
2. Babayan H.A. - Hogebanakan patrastowt'yan himnaxndirneri' bard'r nvatwownneri sportowm, Er&an, 2007t' 121 ej:
3. Gabrielyan H.H., Samvelyan L.A. - «Owsanoghneri fizkowltowrayov & sportov zbaghvelow social hogebanakan drdapattwar'neri'», «Hogebanakan spasarkman himnaxndirneri' bard'r nvatwownneri sportowm» mijazgayi gitajhoghov, Er&an, 2017t'. 4 ej:
4. Samvelyan L.A. - «Sporty' & ardaraci xaghy'», Ows. d'er'nark, Er&an, 2006t'. 96 ej:
5. Zaharov M.A. - «Pedagogicheskaja tehnologija formirovanija povedenija v duhe «Fair Play» sub#ektov sportivnyh edinoborstv», Mezhd. forum «Molodjzh' - nauka - olimpizm», Moskva, 2002g. 218 s.
6. Jakovlev B.P. - Osnovy sportivnoj psihologii, Moskva, 2010g. 208 s.
7. Rodionov A.V. - Psihologija fizicheskoj kul'tury i sporta, Moskva, 2003. 368 s.

ГРИША ТАМРАЗЯН, ОГАНЕС ГАБРИЕЛЯН - МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ (НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ «ФЕЙР-ПЛЕЙ»)

***Ключевые слова:** справедливость, солидарность, честная игра, экономика, развитие, сфера образования, воспитание*

Современные требования накладывают свой отпечаток на физическое воспитание и здоровый образ жизни подрастающего поколения. Резко сократилось количество студентов, вовлечённых в занятия физкультурой и спортом как в университетах, так и по стране, что отрицательно сказалось на их моральном состоянии и здоровье. Отмечая важность принципов и правил «честной игры» как духовно-моральной ценности в стратегических программах сферы образования, необходимо

уделить особое внимание их распространению и укоренению. Только благодаря этому можно повысить экономику и мощь страны, устанавливая принципы «честной игры» и включая её в стратегические планы каждого учебного заведения.

GRISHA TAMRAZIAN, HOVHANNES GABRIELIAN - MORAL AND PSYCHOLOGICAL UPBRINGING IN THE FIELD OF EDUCATION AS A KEY FACTOR IN THE FORMATION OF PERSONALITY (BASED ON "FAIR PLAY" PRINCIPLES)

Keywords: *justice, solidarity, fair play, economy, development, field of education, upbringing*

Modern requirements leave their mark on the physical education and healthy lifestyle of the younger generation. The number of students studying physical education and sports both at universities and throughout the country has sharply decreased, which has negatively affected their morale and health. Noting the importance of the principles and rules of "fair play" as a spiritual value in the strategic programs of the education sector, it is necessary to pay special attention to their dissemination and rooting. This is the only way to increase the potential of the country's economy, by establishing the principles of "fair play" and including them into the strategic plans of each educational institution.

Ներկայացվել է՝ 31.05.2021
Գրախոսվել է՝ 01.06.2021

**ՔՐԵԱԿԱՏԱՐՈՂԱԿԱՆ ՀԻՄՆԱՐԿՆԵՐՈՒՄ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ**

ԱԻՂԱ ԹՈՓՈՒՋՅԱՆ, ՄԻՇԱ ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ կրթություն, քրեակատարողական հիմնարկ, մոդել, պատիժ կրող անձ, վերադաստիարակություն, սոցիալականացում, կրթության իրավունք, կազմակերպում, հասանելիություն

Վերլուծելով ՀՀ քրեակատարողական հիմնարկներում կրթության կազմակերպման առկա իրավիճակը, այն կարգավորող ազգային և միջազգային քաղաքականությունը, բացահայտելով գործընթացի հիմնական դերակատարների մոտեցումները ու դիրքորոշումները, վերանայելով գործող քաղաքականությունն ու պրակտիկան՝ հեղինակները գտնում են, որ անհրաժեշտ է նախագծել և մշակել քրեակատարողական համակարգում (ՔԿՀ-ներում) կրթության կազմակերպման ժամանակակից համակարգ: Համակարգի նախագծման հիմքում դիտարկվել են անձի ցկյանս ուսումնառության, կրթության իրավունքի իրացման և հումանիստական մանկավարժության գաղափարները, ինչպես նաև արդարադատության և կրթության մարմինների միջգերատեսչական համագործակցությունը: Հեղինակների կողմից մշակված համակարգը ներառում է քրեակատարողական համակարգում կազմակերպվող կրթության կառավարման մոդել, կրթական գործընթացում ներգրավված մարմինների գործառույթներն ու պարտավորությունները, կրթության կազմակերպման բովանդակային բաղադրիչների մոդել (նպատակ, խնդիրներ, սկզբունքներ և մեթոդներ), ինչպես նաև անհրաժեշտ մանկավարժական պայմաններ՝ նշյալ հաստատություններում արդյունավետ կրթական գործունեության կազմակերպման համար: Առաջարկվող համակարգում ՔԿՀ-ներում կրթության նպատակն է դիտարկվում բանտարկյալի վերադաստիարակությանն ու սոցիալականացմանը նպաստելն ու աջակցելը՝ նրան ինքնակրթության, ինքնադրսևորման մակարդակին հասցնելու միջոցով:

Քրեակատարողական հիմնարկներում (այսուհետ՝ ՔԿՀ) գտնվող անձանց կրթության կազմակերպման գործընթացի հիմքում ընկած են

անձի կրթության իրավունքի իրացման, շարունակական կրթության, բոլորի համար կրթության հասանելիության և մատչելիության գաղափարները: ՔԿՀ-ում գտնվող անձանց կրթության իրավունքը ամրագրված է միջազգային հիմնարար, հոչակագրային և պարտադիր բնույթ կրող ուղենիշներով, որոնցում կարևորվում է յուրաքանչյուրի համար կրթության իրավունքի իրացման հանձնառությունը (Մարդու իրավունքների համընդհանուր հռակագիր, հոդված 26), ինչպես նաև որևէ անձի կամ անձանց խմբի ցանկացած տեսակի կամ մակարդակով կրթություն ստանալու հնարավորությունից զրկելը որակվում է որպես խտրականություն (Կրթության բնագավառում խտրականության դեմ կոնվենցիա, հոդված 1): Այս և մի շարք այլ միջազգային իրավական շրջանակների հիման վրա պետությունները որդեգրում և ձևավորում են իրենց կրթական քաղաքականությունները: Հայաստանի Հանրապետությունը (այսուհետ՝ ՀՀ) ևս քաղաքականության մակարդակում ամրագրել է կրթության իրավունքի և դրա իրացման, հավասար հնարավորությունների, հասանելիության, մատչելիության վերաբերյալ մի շարք նորմեր: ՔԿՀ-ներում գտնվող անձանց կրթության իրավունքը ՀՀ-ում ամրագրված է արդարադատության բնագավառի քաղաքականությամբ, որով սահմանվել է կալանավորի կրթություն ստանալու իրավունքը (Ձերբակալված և կալանավորված անձանց պահելու մասին ՀՀ օրենք, հոդված 13), ինչպես նաև դատապարտյալի հնարավոր և օրենքով նախատեսված կրթություն ստանալու իրավունքը (ՀՀ քրեակատարողական օրենսգիրք, հոդված 12): Իր հերթին, պետության կողմից ռազմավարության մակարդակով սահմանված են նաև նշված խմբերի համար կրթության իրավունքի իրացմանն ուղղված գործողությունները՝ ազատությունից զրկված անչափահասների կրթություն ստանալու իրավունքի շարունակականության ապահովում, անկախ տարիքից՝ ազատությունից զրկված անձանց համար հանրակրթության իրականացում, ազատությունից զրկված անձանց մասնագիտական կրթության նոր ծրագրերի ներդնում և այլն (ՀՀ Քրեակատարողական և պրոբացիայի ոլորտի 2019-2023թթ.-ների ռազմավարություն): Ներկայումս ՀՀ առկա իրավական կարգավորումների շրջանակը հիմնականում համահունչ է միջազգային չափորոշիչներին և իրավական առումով չի սահմանափակում անձի կրթության իրավունքը՝ հնարավորություն տալով իրականացնել ֆորմալ և ոչ ֆորմալ ուսումնառություն (Hovakimyan, Tumasyan 2021: 10): Շարունակական կրթության հայեցակարգի տեսանկյունից՝ ՔԿՀ-ում կրթության կազմակերպման հիմքում ընկած է անձի ինքնակրթության և սեփական բացասական հատկանիշները հաղթահարելու

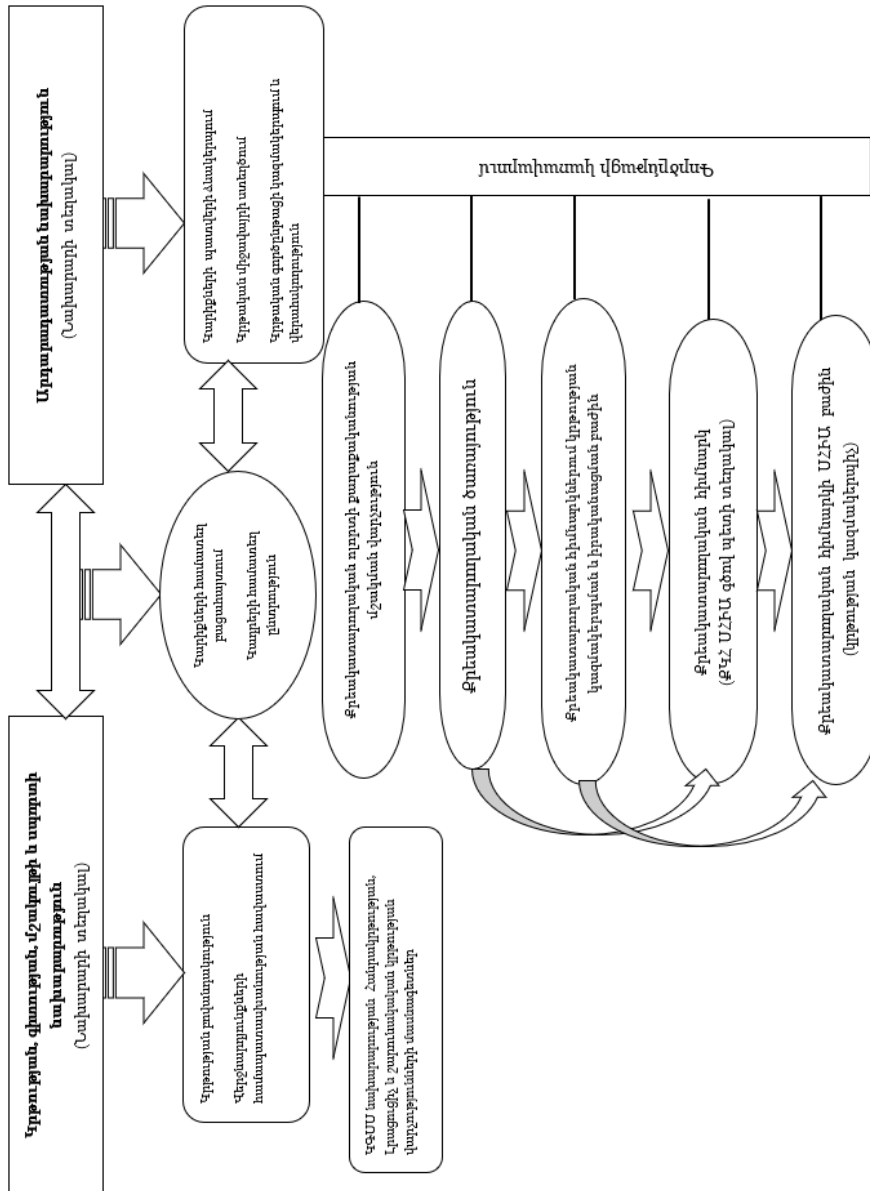
անհրաժեշտության մասին գիտակցմամբ՝ ինքնադաստիարակության ակտիվացման գաղափարը (Мардхаев 2005: 188), հասարակության առողջացման, քաղաքացիական-հասարակական կյանքին ադապտացվելու և սոցիալականացվելու հնարավորությունը (Климюк 2005: 9), քրեակատարողական միջավայրի հումանացման ու բոլորի համար կրթության հասանելիության ապահովման առաքելությունը (Щепкина 2012: 370) և այլն: Մեր ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ կրթության և արդարադատության բնագավառների իրավանորմատիվային հիմքերում՝ կրթությունը ՔԿՀ-ներում դիտարկվում է ոչ միայն որպես իրավունք, այլ դրանցում գտնվող անձանց վերադաստիարակության, սոցիալականացման և հասարակություն արդյունավետ վերադարձին նպաստող կարևոր գործոն: Կրթության իրավունքի իրացման տեսանկյունից, սակայն, ազգային մակարդակում առկա են մի շարք խոչընդոտներ և հիմնախնդիրներ, որոնք առնչվում են կրթության և արդարադատության բնագավառների քաղաքականության թերի մշակվածությանը, ՔԿՀ-ում գտնվող անձանց կրթական կարիքների գնահատման համակարգին, մասնակիցների և դասավանդողների ընտրության մեխանիզմներին, կրթական ծրագրերի պլանավորմանը, գնահատմանը և մի շարք այլ հարցերի (Թադևոսյան 2021): Ելնելով հետազոտության արդյունքներից՝ մենք եկել ենք այն համոզման, որ առկա իրավիճակը հաշվի առնելով անհրաժեշտ է ստեղծել կրթության կազմակերպման ժամանակակից այնպիսի համակարգ, որը կարող է առավել արդյունավետ դարձնել կրթական գործընթացի կազմակերպումը և կառավարումը ՔԿՀ-ներում: Սույն հոդվածում ամփոփ ներկայացվում են մեր կողմից մշակված ՔԿՀ-ներում կրթության կազմակերպման ժամանակակից համակարգի հետևյալ չորս բաղադրիչները՝ քրեակատարողական համակարգում կազմակերպվող կրթության կառավարման մոդել (տես՝ Գծապատկեր 1¹), ՔԿՀ-ներում կազմակերպվող կրթության մեջ ներգրավված մարմինների գործառույթների աղյուսակ, ՔԿՀ-ներում կրթության կազմակերպման բովանդակային բաղադրիչների մոդել (տես՝ Գծապատկեր 2²), ՔԿՀ-ներում արդյունավետ կրթական գործունեության իրականացման համար անհրաժեշտ մանկավարժական պայմաններ, ինչպես նաև ՔԿՀ-ներում դասավանդողներին ներկայացվող կոմպետենցիաների շրջանակի նախագիծ, որը դեռևս գտնվում է մշակման փուլում: Ստորև կդիտարկենք քրեակատարողական համակարգում կազմակերպվող կրթության կառավարման առաջարկվող

¹ Գծապատկերը մշակվել է հոդվածի հեղինակների կողմից:

² Գծապատկերը մշակվել է հոդվածի հեղինակների կողմից:

մողեյի ամբողջական շրջանակը՝ համապատասխան գործառույթներով: Մեր հետազոտությունների արդյունքների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ ՔԿՀ-ում կրթության արդյունավետ կազմակերպման և կառավարման համար պահանջվում է միջնախարարական և միջգերատեսչական աշխատանքների զուգորդում: Այդ նկատառումով ՔԿՀ-ում կրթության գործընթացի կազմակերպման ողջ պատասխանատվությունը կրում է ՀՀ Արդարադատության նախարարությունը, քանի որ վերջինիս է լիազորված ընդհանրապես իրավապահ և մասնավորապես քրեակատարողական համակարգին վերաբերող պետական քաղաքականության մշակման և իրականացման խնդիրը: Միաժամանակ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ մեր երկրում կրթության կազմակերպման և իրականացման պատասխանատուն Կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի (այսուհետ՝ ԿԳՄՍ) նախարարությունն է, ուստի, կարծում ենք, որ այն ևս որոշակի դերակատարում պիտի ունենա այդ գործընթացում: Ըստ մշակված մողեյի՝ Արդարադատության նախարարությունը պատասխանատու է ՔԿՀ-ում կրթության գործընթացի կազմակերպման, կառավարման և համապատասխան միջավայրի ստեղծման համար, իսկ ԿԳՄՍ նախարարությունը համակարգում է կրթության բովանդակության հարցերը և վերահսկում վերջնարդյունքների համապատասխանությունը կրթության տվյալ մակարդակին ներկայացվող պահանջներին: Ներկայումս գործող պրակտիկայի համեմատությամբ, որում, ինչպես արդեն նշեցինք, ամբողջ գործընթացը՝ թե՛ բովանդակային, թե՛ կազմակերպչական առումով ղեկավարվում է իրավապահ մարմնի կողմից (ի դեմս Արդարադատության նախարարության), մեր կողմից առաջարկվող մողեյի առանձնահատկությունը ՔԿՀ-ներում կրթության կազմակերպման գործընթացի հիմքում կրթության և արդարադատության գերատեսչությունների առարկայական համագործակցություն դիտարկելն է, որում հստակեցված են ներգրավվող մարմինների գործառույթները և պարտավորությունները:

Ճգնառաստվեր 1. Քրեակատարական հատվածում կառավարման և կառավարման միջոցառումների իրականացումը



ՔԿՀ-ներում կազմակերպվող կրթության մեջ ներգրավված մարմինների գործառույթների աղյուսակ		
<i>N</i>	<i>Մարմին</i>	<i>Գործառույթ</i>
1	Արդարադատության նախարարություն	Աշխատանքը համակարգում է նախարարի տեղակալը, որը պատասխանատու է ՔԿՀ-ում սովորողների կրթական կարիքների պատվերի ձևակերպման, կրթական գործընթացի կազմակերպչական հարցերի համակարգման և վերահսկողության համար: Նախարարության քրեակատարողական ծառայության միջոցով ստեղծում և ապահովում է ուսումնառության անվտանգ կրթական միջավայր: Կրթության նախարարության հետ համատեղ իրականացնում է ՔԿՀ-ում կարիքների գնահատում, ՔԿՀ-ի ուսուցչական կադրերի ընտրություն: Պատասխանատու է ուսուցչական կադրերի անվտանգության ապահովման և նրանց կողմից ՔԿՀ-ի կանոնադրական պահանջների պահպանման և կատարման իմացության համար:
2	Կրթության, գիտության և մշակույթի նախարարություն	Աջակցում է ՔԿՀ-ում իրականացվող կրթական գործընթացին՝ կրթության բովանդակության, վերջնարդյունքների համապատասխանության հավաստման, արդյունավետության և որակի ապահովման գործում: Արդարադատության նախարարության պատվերով և նրա հետ միասին իրականացնում է ՔԿՀ-ում գտնվող անձանց կարիքների գնահատում, մասնակցում է ՔԿՀ-ի ուսուցչական կադրերի ընտրությանը: Վերահսկում է ՔԿՀ-ներում կազմակերպվող ընդհանուր և մասնագիտական կրթության առջև

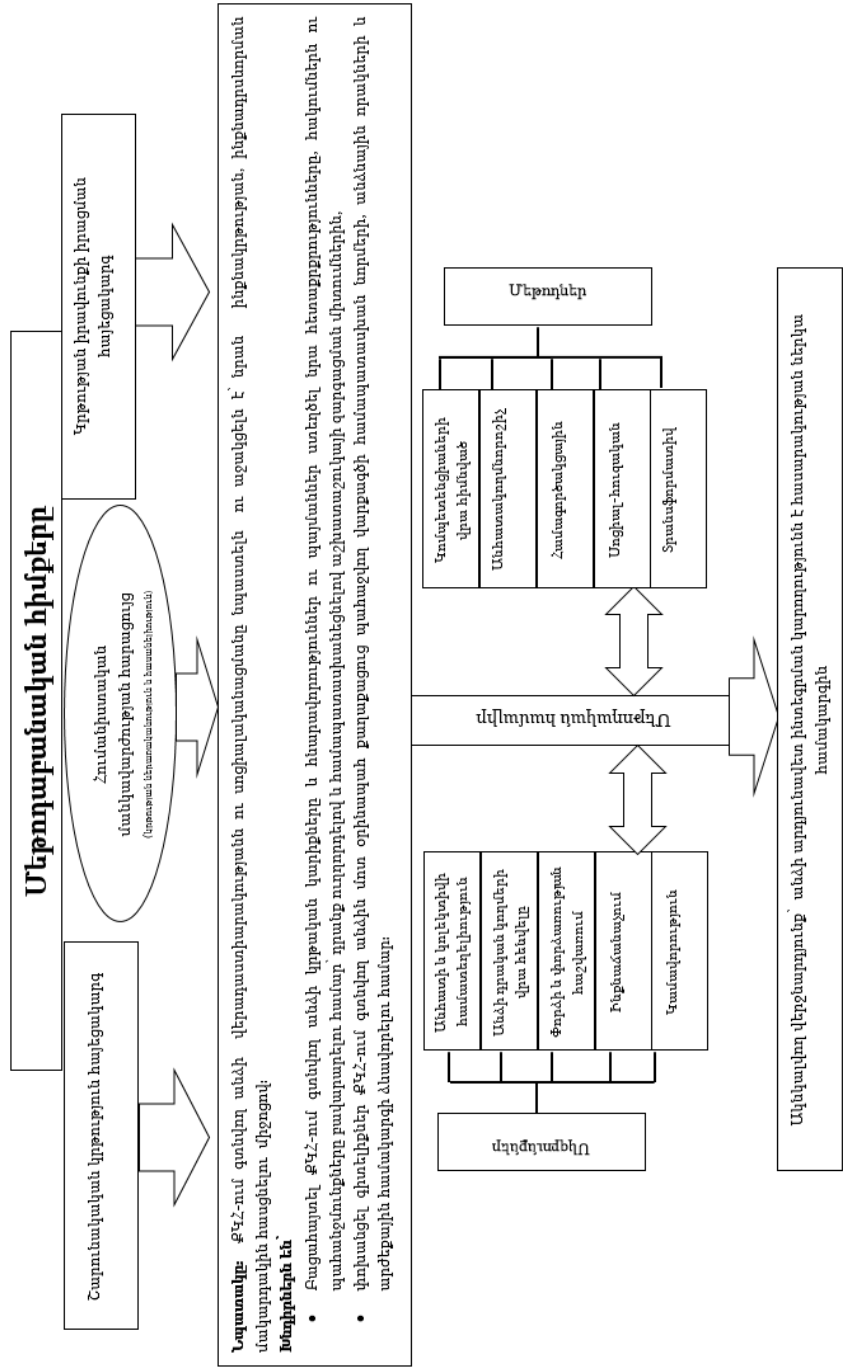
		դրված պահանջների և կրթական վերջնարդյունքների համապատասխանեցման հավաստիությունը:
3	Արդարադատության նախարարության քրեակատարողական ծառայություն	<p>Ծառայության ներսում առանձնացվում է «ՔԿ-ներում կրթության կազմակերպման և իրականացման բաժին», որը իրականացնում է հետևյալ գործառնությունները</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Համակարգում է բոլոր ՔԿ-ներում ԱՀԻԱ (սոցիալական, հոգեբանական և իրավական աշխատանքների) բաժնի կրթության կազմակերպիչների աշխատանքը ➤ Անփոփում, վերլուծում է բոլոր ՔԿ-ների կողմից հավաքագրված՝ ՔԿ-ում գտնվող անձանց կրթական կարիքների, կրթության վերաբերյալ տեղեկատվությունը ➤ Իրականացնում է շարունակական զարգացման վերապատրաստումներ՝ ԱՀԻԱ բաժնի կրթության կազմակերպիչների, դասավանդողների համար ➤ Վարում է ՔԿ-ում կրթական գործընթացին (մասնակիցների, դասավանդողներին, ծրագրերին) առնչվող տեղեկատվական շտեմարան (վիճակագրական բազա) ➤ Կիրառում է խրախուսման միջոցներ ՔԿ-ում գտնվող, կրթական ծրագրերի մասնակցող անձանց նկատմամբ՝ հիմնվելով ՔԿ-ում ԱՀԻԱ բաժնի կրթության կազմակերպչի երաշխավորությունների վրա
4	Արդարադատության նախարարության քրեակատարողական	ՔԿ-ի ներսում գործող ԱՀԻԱ բաժնում առանձնացվում է կրթության կազմակերպիչի հաստիք, որը իրականացնում է հետևյալ

<p>ծառայության քրեակատարողական հիմնարկ (ներ)</p>	<p>գործառույթները.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ստեղծում և ապահովում է ուսումնառության անվտանգ կրթական միջավայր ➤ Ապահովում է ուսուցման համար անհրաժեշտ պայմանները և ՔԿ-ներում ուսուցման բովանդակությանն օժանդակող դիդակտիկ պարագաները ➤ Հաշվառում, հավաքագրում է ՔԿ-ում գտնվող անձանց կրթական մակարդակի և փորձառության վերաբերյալ տեղեկատվություն ➤ Ապահովում է կրթական (ուսումնական) գործունեության անխափան աշխատանքը՝ կարգավորելով և համաձայնեցնելով կրթական գործունեությունը ՔԿ-ի ընդհանուր օրակարգի հետ ➤ Իրականացնում է ՔԿ-ում գտնվող բոլոր անձանց համար պարբերաբար կրթական ծառայությունների և հնարավորությունների վերաբերյալ իրազեկման հանդիպումներ ➤ Աջակցում է ՔԿ-ում կրթական ծրագրերի մասնակիցների ընտրության և խմբերի կազմման չափանիշների մշակմանը, ➤ Տրամադրում է ՔԿ-ում կրթական ծրագրերի մասնակիցների անձի վերաբերյալ բնութագրեր (քրեաձին վարքը դրդող գործոններ, բացասական հակումներ, կրկնահանցագործության ռիսկայնություն, անհատական առանձնահատկություններ) ➤ Հավաքագրում է ՔԿ-ներում իրականացվող կրթական ծրագրերի, մասնակիցների, արդյունքների,
---------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>դասավանդողների վերաբերյալ տեղեկատվությունը՝ ստեղծելով համապատասխան վիճակագրական բազա, տրամադրում է այն Քրեակատարողական ծառայությանը</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Առաջարկում է ՔԿՀ-ում գտնվող, կրթական ծրագրերի մասնակցող անձանց նկատմամբ խրախուսանքներ՝ համագործակցելով ՔԿՀ-ի հետ ➤ Տրամադրում է խորհրդատվական ծառայություններ մասնագիտական կողմնորոշման ուղղությամբ
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Մենք գտնում ենք, որ առաջարկվող համակարգի արդյունավետ կիրառման համար անհրաժեշտ է նաև նախագծել ՔԿՀ-ում կրթության կազմակերպման բովանդակային բաղադրիչների մոդել, որի հիման վրա և միջոցով կառուցվելու, պլանավորվելու և իրականացվելու է ուսումնական գործընթացը: Ստորև ներկայացվող մոդելի համաձայն՝ ՔԿՀ-ներում կրթական գործունեության իրականացման մեթոդաբանական հիմքեր են դիտվում հումանիստական մանկավարժության հարացույցն ու շարունակական կրթության և կրթության իրավունքի կիրարկման հայեցակարգերը: ՔԿՀ-ներում կրթության նպատակն է դիտարկվում ՔԿՀ-ում գտնվող անձի վերադաստիարակությանն ու սոցիալականացմանը նպաստելն ու աջակցելը՝ նրան ինքնակրթության, ինքնադրսևորման մակարդակի հասցնելու միջոցով: Վերջինս տեղի է ունենում մի շարք սկզբունքների արդյունավետ համադրման և մեթոդների կիրառման ճանապարհով՝ ոչ ֆորմալ կամ ֆորմալ ուսումնառության տեսքով: ՔԿՀ-ներում կրթություն կազմակերպման վերջնարդյունք է սահմանվում անձի՝ հասարակության ներկա համակարգին արդյունավետ ինտեգրման կարողությունների ձևավորումը և զարգացումը:

Գծադրատեսիլի շարժման համակարգի կառուցման գործընթացի մոդել



Մյուս կողմից, ըստ մեզ, իրավական համակարգում գործող ոչ կրթական առաքելությամբ հատուկ հաստատությունում կրթադաստիարակչական արդյունավետ գործունեության, նմանօրինակ մեթոդական հիմքերի վրա կառուցված ուսումնական գործընթացի կազմակերպման համար անհրաժեշտ է համապատասխան կրթական միջավայր և մանկավարժական պայմաններ: Ստորև ներկայացնում ենք մեր կողմից մշակված մանկավարժական այն պայմանները, որոնց առկայության դեպքում միայն հնարավոր է ՔԿՀ-ներում իրականացնել կրթական արդյունավետ գործունեություն՝

- ՔԿՀ-ում կրթության կազմակերպման գործընթացի կառավարումն իրականացնող բոլոր դերակատարների կողմից միջգերատեսչական համագործակցության, փոխլրացման, փոխաջակցման սկզբունքներով աշխատելու անհրաժեշտության գիտակցությունն ու համապատասխան միջոլորտային քաղաքականության առկայությունը:
- ՔԿՀ-ում կազմակերպվող ուսումնական գործընթացի միջոլորտային և բազմամասնագիտական բնույթի հաշվառումն ու դրանց զուգակցման ապահովումը՝ ընդգրկված բոլոր կողմերի գործառույթները, իրավունքներն ու պարտականությունները հստակեցնելու և առանձնացնելու միջոցով:
- «ՔԿՀ-ում գտնվող բոլոր անձիք, ըստ իրենց ցանկության, կարող են ընգրկվել ուսումնական գործընթացում՝ անկախ պատժի կրման տեսակից և տիպից» հումանիստական պահանջի իրականացման համար բարենպաստ մթնոլորտի, անհրաժեշտ պայմանների և հնարավորությունների առկայությունը:
- Կրթական գործընթացի կառավարիչների և դասավանդող կազմի կողմից ուսուցման գործընթացի դաստիարակչական բաղադրիչի պարտադիր կիրառման կարևորության գիտակցումը, սովորողների ինքնակրթության ակտիվացումը որպես վերջնական նպատակի՝ նրանց վերադաստիարակության ու սոցիալականացման հիմնական միջոց ընդունելը:
- Ուսումնական գործընթացի պլանավորումը շահագրգիռ բոլոր կողմերի կարիքների, ակնկալիքների, հետադարձ կապի ստեղծման և գործունեության արդյունավետության գնահատման մեխանիզմների կիրառմամբ իրականացնելու պրակտիկայի օգտագործումը:
- Կրթամանկավարժական աշխատանքների իրականացման համար մեծահասակների կրթությամբ զբաղվող անձանց կոմպետենցիաների համատեքստում մշակված «ՔԿՀ-ներում դասավանդողների կոմպետենցիաների հատուկ շրջանակ»-ի առկայությունը:

- Յուրաքանչյուր առարկայի դասավանդման և ուսումնառության գործընթացը անդրագոգիկ մեթոդաբանության և սովորողների տարիքային, հոգեբանական, վարքագծային առանձնահատկությունների հաշվառման հիման վրա կառուցելու մոտեցումը՝ վերաբերմունքի ու դիրքորոշումների ձևավորման և վարքագծի հնարավոր փոփոխությունն ապահովող մանկավարժական հիմնական սկզբունք ընդունելը:
 - Ուսումնական գործունեության իրականացման (այդ թվում՝ ինքնակրթության) համար նպաստավոր կրթական միջավայրի (համապատասխան դիդակտիկ և այլ ուսումնական պարագաներ) առկայությունը:
 - Ուսումնական գործընթացում ընդգրկված բոլոր անձանց (դասավանդողներ, ունկնդիրներ) ֆիզիկական և հոգեկան անվտանգության ապահովման երաշխիքների տեսանելիությունը:
 - Խմբային ուսուցումը ՔԿՀ-ում կրթության իրականացման հիմնական մեթոդ ընդունելը՝ սովորողների համատեղելիությունը, կրթական մակարդակը, հանցագործության տիպն ու վարքագծային կողմնորոշումը հաշվի առնելու պայմանով:
- Այսպիսով, այսօր ՀՀ ՔԿՀ-ներում կրթության գործընթացի արդյունավետ կազմակերպման համար անհրաժեշտ է վերանայել այդ ոլորտի կառավարումը կարգավորող և համակարգող մարմինների գործառույթներն ու պատասխանատվությունները, սահմանել կրթության նպատակը, կազմակերպման հիմքերն ու մոտեցումները, իրագործման ուղիներն ու մեթոդները: Կարծում ենք, որ մեր կողմից մշակված և դեռևս մշակման ընթացքում գտնվող նյութերը և մոդելները կնպաստեն այդ նպատակների իրականացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Թադևոսյան Մ., ՀՀ քրեակատարողական հիմնարկներում ոչ ֆորմալ կրթության կազմակերպման պրակտիկան, «Գիտական Արցախ» 1(8), 189-202, Երևան, 2021:
2. Климюк Н. Г., Специфика организации и содержания общего образования осужденных: дисс. канд. педагог. наук, М., 2005., 225с.
3. Мардахаев Л.В., Социальная педагогика, М., 2005, 269с.
4. Щепкина Н.К., Теоретико-методологические основы диверсификации системы пенитенциарного образования, Казань, 2012, 456с.

5. Hovakimyan G., Tumasyan D., A.Gasparyan, M.Galstyan, Basic research on the state of education in penitentiary institutions of Armenia, Yerevan, 2020, 42 p.

ԻՐԱՎԱԿԱՆ ԱԿՏԵՐ

1. ՀՀ քրեակատարողական օրենսգիրք, ընդունված է ՀՀ Ազգային ժողովի կողմից 2004թ.-ին
2. ՀՀ Քրեակատարողական և պրոբացիայի ոլորտի 2019-2023թթ.-ների ռազմավարություն, դրա իրականացման 2019-2023թթ.-ների միջոցառումների ծրագիր, ընդունված է ՀՀ կառավարության կողմից 2019թ.-ին
3. Ձերբակալված և կալանավորված անձանց պահելու մասին ՀՀ օրենք, ընդունված է ՀՀ Ազգային ժողովի կողմից 2002թ.-ին
4. Convention against Discrimination in Education, UNESCO, 1960,
5. Universal Declaration of Human Rights, UN, 1948

REFERENCES

1. T'adevosyan M., HH qreakataroghakan himnarknerowm och formal krt'owt'yan kazmakerpman praktikan, «Gitakan Arcax» 1(8), 189-202, Er&an, 2021
2. Klimjuk N.G., Specifika organizacii i sodержanija obshhego obrazovaniya osuzhdennyh: dis., M., 2005., 225s,
3. Mardahaev L.V. , Socyal'naja pedagogyka, M., 2005, 269s.,
4. Shhepkyna N.K., Teoretyko-metodologicheskyye osnovyy dyversyfykacyy systemyy penyencyarnogo obrazovaniya, K., 2012, 456s.

LEGAL ACTS

1. HH qreakataroghakan o'rensgirq, y'ndownvac' e' HH Azgayin jhoghovi koghmich 2004t'.-in
2. HH Qreakataroghakan & probaciayi olorti 2019-2023t't'.-neri r'azmavarowt'yown, dra irakanacman 2019-2023t't'.-neri mijocar'owmneri c'ragir, y'ndownvac' e' HH kar'avarowt'yan koghmich 2019t'.-in
3. D'erbakalvac' & kalanavorvac' and'anc pahelow masin HH o'renq, y'ndownvac' e' HH Azgayin jhoghovi koghmich 2002t'.-in

АИДА ТОПУЗЯН, МИША ТАДЕВОСЯН - СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Ключевые слова: образование, пенитенциарное учреждение, модель, осужденные, перевоспитание, социализация, право, организация, доступность

Проанализировав текущее состояние образования в пенитенциарных учреждениях, регулирующее ее национальную и международную политику, выявляя подходы и позиции основных действующих лиц процесса, сделав обзор существующих политик и практик, авторы утверждают, что необходимо спроектировать и разработать современную систему пенитенциарного образования. Разработанная авторами система включает модель управления образованием в пенитенциарной системе, функции органов, участвующих в образовательном процессе, методические основы, а также необходимые педагогические условия для организации эффективной образовательной деятельности в этих учреждениях.

AIDA TOPUZYAN, MISHA TADEVOSYAN - THE CONTEMPORARY SYSTEM OF EDUCATION IN PENITENTIARY INSTITUTIONS

Keywords: education, penitentiary institution, model, prisoner, reeducation, socialization, right to education, organization, access

Analyzing the current situation of education in penitentiary institutions, the national and international policies, identifying the approaches and positions of the main actors in the process, reviewing existing policies and practices, the authors argue that it is necessary to design and develop a contemporary system of penitentiary education. The contemporary system includes a model for managing education in the penitentiary system, the role and functions of the bodies involved in the educational process, methodological foundations, as well as the necessary pedagogical conditions for the organization of effective educational activities in these institutions.

Ներկայացվել է՝ 03.05.2021
Գրախոսվել է՝ 03.05.2021

**ՌԵՖԼԵՔՍԻՎ ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ**

ՆԱՐԻՆԵ ՄԱՏԻՆՅԱՆ

Հիմնաբառեր¹՝ ռեֆլեքսիա, ինքնառեֆլեքսիա, անձնակենտրոն, փոխներգործուն, ինքնաճանաչում, ինքնաշտկում, ռեֆլեքսիվ պահանջմունք, մանկավարժական պայման, ռեֆլեքսիվ միջավայր, ռեֆլեքսիվ անձ

Սույն հոդվածում քննության են առնվում ուսուցչի ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիայի ձևավորման և զարգացման պայմանները և ուղիները, որի կարևոր պայմանը ռեֆլեքսիվ միջավայրի առկայությունն է: Նշվում է, որ ռեֆլեքսիվ միջավայրը ոչ միայն ապահովում է սովորողների համապատասխան գործունեությունը, այլև նպաստում է նրանց մոտ ինքնագործունեություն ծավալելու կարողությունների ձևավորմանը: Համապատասխան վերլուծությամբ հիմնավորվում է այն գաղափարը, ըստ որի՝ ռեֆլեքսիվ միջավայրն անհրաժեշտ պայման է ռեֆլեքսիվ անձի ձևավորման համար: Ընդհանուր գծերով բնութագրվում են ռեֆլեքսիվ միջավայրի կառուցվածքային, գործառական բնութագրերը: Հիմնավորվում է այն դրույթը, ըստ որի՝ ուսուցման անձնակենտրոն, փոխներգործուն մեթոդները հնարավոր է հաջողությամբ կիրառել միայն համապատասխան ռեֆլեքսիվ միջավայրի առկայության պարագայում: Մի կողմից՝ փոխներգործուն տեխնոլոգիաներն արտացոլում են ռեֆլեքսիվ միջավայրի բովանդակությունը, զարգացման դինամիկան, մյուս կողմից՝ ռեֆլեքսիվ միջավայրը նպաստում է նոր արդյունավետ դաստիարակության և ուսուցման մեթոդների ներդրմանը:

Ժամանակակից դիդակտիկայում «ռեֆլեքսիվ միջավայր» հասկացությունը դիտարկվում է որպես «մանկավարժական պայմաններ» հասկացության կարևոր բաղադրիչ: «Մանկավարժական պայմաններ» հասկացությունը սահմանվում է որպես ուսուցման բովանդակության օբյեկտիվ հնարավորությունների, մեթոդների, կազմակերպական ձևերի և նյութական հնարավորությունների ամբողջություն, որն ապահովում է առաջադրված խնդիրներին հասնելու հաջողությունը: Հատկանշական է այն, որ մանկավարժության տեսաբանները և մեթոդաբանները

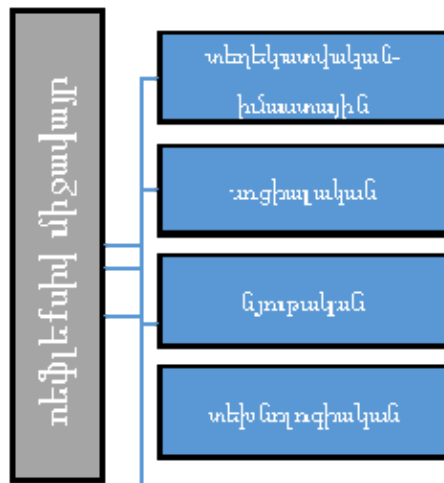
քննության են առնում ուսուցչի մասնագիտական ռեֆլեքսիայի տեսանկյունից դիտվող մանկավարժական պայմանների բարելավման բազում հարցեր: Դա հնարավորություն է տալիս նրանց ներկայացնել կամ տարազատել մանկավարժական պայմանների հիմնական բաղադրիչները: Դրանցից կարելի է առանձնացնել «հատուկ նպատակներով կազմակերպված ռեֆլեքսիվ գործունեությունը, ռեֆլեքսիվ միջավայրի առկայությունը և ռեֆլեքսիվ հանրությունը, ռեֆլեքսիվ գործունեության մեջ ներգրավված անձանց միջև գոյություն ունեցող հարաբերությունների ակտիվացումը, մասնագիտական ռեֆլեքսիայի զարգացման համար նախատեսված կրթական ծրագրերը» (Аверина 2011: 72-77):

Հետաքրքիր է այն, որ առանց ռեֆլեքսիվ միջավայրի ստեղծման հնարավոր չէ իրականացնել անձնակենտրոն, փոխներգործուն մեթոդներով ուսուցում: Մի կողմից՝ կարելի է այդպիսի միջավայրի տարրեր բացահայտել ցանկացած ուսումնադաստիրակազմակերպության գործընթացում, մյուս կողմից՝ այստեղ խոսք է գնում ռեֆլեքսիվ միջավայրի ստեղծման մասին՝ գիտակցաբար կիրառելով համապատասխան տեխնոլոգիաներ, մեթոդներ և միջոցներ: Այն դինամիկ է, և այդ միջավայրում գտնվող անձինք նույնպես ենթակա են այդ միջավայրի ներգործությանն ամենօրյա աշխատանքային ռեժիմում: Պատահական չէ, որ հետազոտողները ներմուծում են «ռեֆլեքսիվ անձ» հասկացությունը, որը ոչ օբյեկտիվ, համապատասխան հասարակական հարաբերությունների արդյունքում ձևավորված նպատակներ է հետապնդում: Այն իր գործունեությամբ արտահայտում է մարդու կողմից սթրեսային, փոփոխական, երբեմն դաժան միջավայրի հակադրվելու սուբյեկտիվ անհրաժեշտությունը: Ռեֆլեքսիան տվյալ միջավայրը և սեփական «ես»-ը ճանաչելու, ներանձնային և միջանձնային հարաբերությունները հասկանալու, տարբեր իրադրություններ, հարաբերություններ /աշխատանքային, ոչ աշխատանքային/ գնահատելու և ինքնագնահատելու գործընթաց է: Ասվածից հետևում է, որ ռեֆլեքսիվ միջավայրում նրա մեջ ներգրավված անձինք տարբեր խնդիրներ լուծելիս, հանդես են գալիս ոչ միայն որպես հետազոտող, այլև ինքնահետազոտող: Նրանք ոչ միայն զբաղված են օրինաչափորեն առաջ եկող սխալների և ծախողումների հայտնաբերմամբ և շտկմամբ, այլև ինքնանճանաչմամբ և ինքնաշտկմամբ: Ռեֆլեքսիվ միջավայրի կարևոր գործառույթներից մեկն անձի մոտ ռեֆլեքսիվ պահանջմունքի ձևավորումն է: Ուսուցիչը պետք է ոչ միայն ընդհանուր պատկերացում ունենա ռեֆլեքսիայի, նրա գործառույթների մասին, այլև պետք է գիտակցի նրա կարևոր գործառույթներից մեկի անհրաժեշտությունը՝ շարունակաբար զարգացնել

ռեֆլեքսիայի և ինքնառեֆլեքսիայի կարողությունները և հմտությունները, ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիան:

«Ռեֆլեքսիվ միջավայր» հասկացությունը շրջանառության մեջ է դրվել Ռաստյաննիկովի և նրա համահեղինակների կողմից (Растяжников, Степанов, Ушаков 2002): Համապատասխան գրականության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ռեֆլեքսիվ միջավայրը խթանում է ռեֆլեքսիայի ձևավորմանը, ակտիվացնում է մտածողությունը, ձևավորում է պրոբլեմային-կոնֆլիկտային իրադրություններ, երբ սովորողները և մանկավարժները կարողանում են լուծել տարբեր խնդիրներ: Այն ենթադրում է ուսուցման գործընթացի մասնակիցների համագործակցություն և ոչ թե հակամարտություն: Այն ապահովում է համագործակցող կողմերի գործողությունների թափանցիկություն, անկեղծություն, դժվարությունները լուծելու ընթացքում ապրումակցում: Նույն տրամաբանությամբ Կարպովան ներկայացնում է ռեֆլեքսիվ միջավայրի բովանդակային բնութագրերը, ըստ որի՝ ռեֆլեքսիվ միջավայրն ամբողջանում է տեղեկատվական-իմաստային, սոցիալական, նյութական, տեխնոլոգիական բաղադրիչներով (Карпова, Шабалкова 2015: 8-10):

Գծապատկեր 1¹.



Ըստ այդմ, տեղեկատվական-իմաստային բաղադրիչն արտացոլում է մասնագիտական-անձնային նշանակալից տեղեկատվություն: Այդ բաղադրիչը բաղկացած է որոշակի տարրերից՝ հանրամասնագիտական

¹ Գծապատկերը մշակվել է հեղինակի կողմից:

և առարկայական գիտակարգերից, ֆակուլտատիվ դասընթացներից, ուսումնական պլաններից և ծրագրերից: Սոցիալական բաղադրիչն արտացոլում է, կազմակերպում է հասարակական հարաբերությունները, ծանոթացնում է այդ հարաբերությունների փորձի հետ, օգնում է ձեռք բերել այդ փորձը: Ռեֆլեքսիվ միջավայրի նյութական բաղադրիչը ներառում է շինությունների ճարտարապետությունը, դիզայնը, հաստատության իմիջը, շինության տեղեկատվական առարկայական համալրումը (կահույքը, գրքերը, համակարգիչները, մուլտի տեսահամակարգերը և այլն):

Տեխնոլոգիական բաղադրիչը ներառում է տարբեր ուսումնական գործունեության կազմակերպման նախագծերը և հայեցակարգերը: Կարևորվում է հատկապես ռեֆլեքսիվ միջավայրի գործունային բաղադրիչը, որը ներառում է այնպիսի կարևոր բնութագրեր, ինչպիսիք են՝

- «ուսանողների կողմից սեփական գործունեության կազմակերպումը,
- մասնագիտական առումով նշանակալից տեղեկատվության ընտրության, ռեֆլեքսիայի, յուրացման գործընթացում ուսանողների ուսումնական գործունեության փոփոխական բաղադրամասը,
- գործունեության տարբեր ձևերում ուսանողների մասնակցությունը (նախագծային, կանխատեսող, էվրիստիկ, ռեֆլեքսիվ, որոնողական, արդյունավետ, ստեղծագործական, լսարանային և արտալսարանային),
- գործունեության և ինքնագործունեության տարբեր ձևերի, մեթոդների կիրառում» (Карпова, Шабалкова 2015: 8-10):

Նշված բաղադրիչների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ դրանք տրամաբանորեն իրար հետ փոխկապակցված են և դիտարկվում են ուսուցման և դաստիարակության գործընթացի կառավարման, ուսուցման, հետադարձ կապի ապահովման տեսանկյուններից: Ակնհայտ է նշված մոտեցման մեջ այն, որ ռեֆլեքսիան առկա է ուսումնական գործունեության գրեթե բոլոր ձևերում՝ նախագծային, կանխատեսող, էվրիստիկ, որոնողական, ստեղծագործական և այլն: Նկարագրվող մոտեցման մյուս յուրահատկությունն այն է, որ ռեֆլեքսիվ միջավայրը ոչ միայն ապահովում է սովորողների համապատասխան գործունեությունը, այլև նպաստում է նրանց մոտ ինքնագործունեություն ծավալելու կարողությունների ձևավորմանը:

Փաստորեն այստեղ խոսք է գնում ռեֆլեքսիվ գործունեության մասին, որի իրականացման կարևոր նախապայման է ռեֆլեքսիվ միջավայրը: Բելոբորոդովան նույնպես, սահմանելով «ռեֆլեքսիվ-կրթական միջավայր» հասկացությունը, շեշտադրում է ռեֆլեքսիվ

գործունեության դերը: Նա նշում է՝ «Ռեֆլեքսիվ կրթական միջավայրը ներկայացնում է արտաքին պայմանների համակարգ, որը բնութագրվում է սուբյեկտի միջավայրի սոցիալ-հոգեբանական և առարկայական հատկանիշներով և ապահովում է նրա արդյունավետ ռեֆլեքսիվ գործունեությունը, ինչպես նաև անձի համապատասխան որակների կայացումը և նրա հետագա զարգացումը» (Белобородова 2013: 396 – 398): Այս մոտեցման մեջ շեշտադրվում է ռեֆլեքսիվ գործունեության դերն անձի համապատասխան որակների ձեռքբերման և զարգացման գործում: Հեղինակն առանձնացնում է ռեֆլեքսիվ գործունեության իրականացման ինչպես հասարակական, այնպես էլ հոգեբանական գործոնները: Իլյուսովան լուսաբանում է ևս մի հայեցակերպ՝ արժեքանականը: Ըստ նրա՝ «բուհի ռեֆլեքսիվ միջավայրը որպես սոցիալական գործոններով պայմանավորված մանկավարժական գործընթացի և միջավայրի փոխազդող մասնակիցների, նրա հոգևոր և նյութական արժեքների ամբողջություն, նպաստում է սովորողների ռեֆլեքսիվ ունակությունների զարգացմանը» (Хлысова 2011: 51- 52):

Արժեքանական մոտեցումն առանցքային նշանակություն ունի ռեֆլեքսիվ միջավայրի սահմանման տարբեր հայեցակարգերում: Ֆյոդորովան և Տիգուլևան բացահայտում է ռեֆլեքսիվ միջավայրի առանձնահատկությունները մասնագիտական կրթության հումանացման գործընթացում (Федорова, Цыгулева: 2015):

Անհրաժեշտ է նշել, որ հետազոտողները հիմնականում քննության են առնում ռեֆլեքսիվ միջավայրի ձևավորման և զարգացման հիմնախնդիրը համակարգային մոտեցման տեսանկյունից: Ընդ որում՝ ռեֆլեքսիվ կրթական միջավայրը կարող է դիտարկվել որպես համակարգ, եթե «ունի համակարգայնության երեք պարտադիր հատկանիշ՝ 1) բոլորին միավորում է մի նպատակ /գերնպատակ/, 2) ունի կուռ կառուցվածք (բաղադրիչների առկայություն), 3) բոլոր տարրերն աչքի են ընկնում փոխկապակցվածությամբ և փոխազդեցությամբ (ինքնակազմակերպվածությամբ, զարգացման գործընթացում կառավարելիությամբ)» (Шымакова 2008: 73-74):

Ռեֆլեքսիվ միջավայրն անձի զարգացման պայմանների համակարգ է, որը հնարավորություն է տալիս սոցիալ-հոգեբանական և մասնագիտական ռեսուրսների ինքնահետազոտման և ինքնաշտկման համար: Բիզևան ներմուծում է «ռեֆլեքսիվ-նորարարական միջավայր» հասկացությունը: Ըստ նրա՝ դա մի այնպիսի միաջավայր է, որտեղ խթանվում է համաստեղծագործությունը, պայմաններ են ստեղծվում ընտրության համար, որի արդյունքում փոխվում են սեփական անձի մասին որպես մասնագետի պատկերացումները» (Бизяева 1993: 8):

Ասվածից հետևում է, որ ռեֆլեքսիվ-նորարարական միջավայրը ռեֆլեքսիայի ավելի բարձր մակարդակ է ենթադրում, որը ձևավորվում է նրա մեջ ներգրավված անձանց համատեղ ջանքերով: Ընդ որում, այդպիսի միջավայրում ներգրավվածության աստիճանը շարունակաբար աճում է: Համագործակցությունը դառնում է ուսուցման և ուսումնառության հիմնական եղանակ և մասնագիտական կարողությունների կատարելագործման վճռորոշ պայման:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Аверина М. Н., Педагогические условия развития рефлексивных умений в процессе повышения квалификации учителей//Наука, образование, технологии. Преподаватель XXI век, 2011, N3, с.72-77.
2. Белобородова М.Е., Рефлексивная образовательная среда и ее компоненты // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2013, № 2 (24), с.396 - 398.
3. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Автореферат дисс., канд. психол. наук. СПб., РГПУ им. А.И. Герцена, 1993, 20 с.
4. Карпова О. Л., Шабалкова Т.Н. Содержательные характеристики актуализации самообразовательной деятельности студентов вуза // Теория и практика физической культуры, 2015. - № 5, с. 8 - 10.
5. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве, М., ПЕР СЭ, 2002, 320 с.
6. Федорова М.А., Цыгулева М.В. Рефлексивная среда как условие гуманитаризации профессионального образования (научный обзор) // Современные проблемы науки и образования. – 2015, №5, Дата обращения 15.03.2021
<http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21852>.
7. Хлусова А.А. Рефлексивная среда как компонент технологии формирования рефлексивной компетентности студентов // Историческая и социально-образовательная мысль.2011, №3, с. 51-55.
8. Шумакова И.А. Понятие «рефлексивная образовательная среда»в философии образования.Научные ведомости No 4 (44) 2008, с.73-74.

REFERENCES

1. Averina M. N. Pedagogicheskie uslovija razvitija reflektivnyh umenij v processe povyshenija kvalifikacii uchitelej//Nauka, obrazovanie, tehnologii. Prepodavatel' XXIvek. - 2011. - #3. - S.72-77.
2. Beloborodova M.E. Refleksivnaja obrazovatel'naja sreda i ee komponenty // Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. - 2013. - № 2 (24). - S. 396 - 398.
3. Bizjaeva A.A. Refleksivnye processy v soznanii i dejatel'nosti uchitelja: Avtoreferat dis. ... kand. psihol. nauk. SPb.: RGPU im. A.I. Gercena, 1993. - 20 s.
4. Karpova O. L., Shabalkova T.N. Soderzhatel'nye harakteristiki aktualizacii samoobrazovatel'noj dejatel'nosti studentov vuza // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. -2015. - № 5. -S. 8-10.
5. Rastjannikov A.V., Stepanov S.Ju., Ushakov D.V. Refleksivnoe razvitie kompetentnosti v sovmestnom tvorchestve. - M.: PER SJe, 2002. - 320 s.
6. Fedorova M.A., Cyguleva M.V. Refleksivnaja sreda kak uslovie gumanitarizacii professional'nogo obrazovanija (nauchnyj obzor) // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. - 2015.-№5. Data obrashhenija 15.03.2021 <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21852>.
7. Hlusova A.A. Refleksivnaja sreda kak komponent tehnologii formirovanija reflektivnoj kompetentnosti studentov // Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'. 2011. - № 3. - S. 51 -55.
8. Shumakova I.A. Ponjatie «refleksivnaja obrazovatel'naja sreda»v filosofii obrazovanija.Nauchnye vedomosti No 4 (44) 2008, s.73-74.

НАРИНЕ МАТИНЯН - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ СРЕДЫ

Ключевые слова: *рефлексия, саморефлексия, эгоцентричный, интерактивный, самопознание, самокоррекция, рефлексивная потребность, педагогическое состояние, рефлексивная среда, рефлексивная личность*

Анализ соответствующей литературы показал, что рефлексивная среда является не только важным условием осуществления эффективной образовательной работы, но и своеобразным показателем уровня учебно-воспитательного процесса. Рефлексивная среда осуществляет разные функции: информационную, оценивающую, диагностическую и

подразумевает сотрудничество участников процесса обучения, а также прозрачность действий, искренность, эмпатию в процессе преодоления трудностей. Выделяются в структуре рефлексивной среды информационно-смысловые, социальные, материальные и технологические компоненты. Принципиально важно то, что личностно-ориентированные, интерактивные методы возможно успешно применять только при наличии рефлексивной среды. С одной стороны, интерактивные технологии отражают содержание, динамику развития рефлексивной среды, с другой стороны, рефлексивная среда способствует внедрению новых, эффективных учебно-воспитательных методов.

NARINE MATINYAN - PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A REFLEXIVE ENVIRONMENT

Keywords: *reflection, self-reflection, self-centered, interactive, self-cognition, self-correction, reflexive need, pedagogical condition, reflexive environment, reflexive person*

The analysis of the relevant literature shows that the reflexive environment is an important condition for the implementation of effective educational work, but it is also a kind of indicator of the level of the educational process. The reflexive environment performs different functions: informational, evaluating, diagnostic and implies cooperation of the participants in the learning process, as well as transparency of actions, sincerity, empathy in the process of overcoming difficulties. Information-semantic, social, material and technological components are distinguished in the structure of the reflexive environment. It is fundamentally important that personality-oriented, interactive methods be successfully applied only in the presence of a reflexive environment. On the one hand, interactive technologies reflect the content, the dynamics of the development of the reflexive environment. On the other hand, the reflexive environment promotes the introduction of new, effective teaching and educational methods.

Ներկայացվել է՝ 02.04.2021

Գրախոսվել է՝ 01.04.2021

**Երաշխավորվել է ԲՊՀ Մանկավարժության և լեզուների
դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի կողմից՝ 23.04.2021**

**«ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆ»
ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԿՐԹԱԿԱՆ ԵՎ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՆԵՐՈՒՄ
(ՀՀ ԳՈՐԾՈՂ ՕՐԵՆՍԴՐՈՒԹՅԱՆ ՕՐԻՆԱԿՈՎ)**

ՏԱԹԵՎԻԿ ՍՈՂԻԿՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ կոմպետենցիա, կարողունակություն, ընդհանրական կարողունակություն, մասնագիտական կարողունակություն, գիտելիքներ, հմտություններ, արժեքներ, Որակավորումների ազգային շրջանակ, մասնագիտական որակ

Հոդվածը ներկայացնում է մասնագիտական կարողունակությունների որոշ սահմանումների վերլուծությունը՝ կենտրոնանալով ՀՀ կրթության և քաղճառայության ոլորտը կարգավորող օրենսդրական ակտերի վրա: Հոդվածում քննարկվում է այս հասկացության հայաստանյան ժամանակագրությունն ու զարգացումը: Ներկայացված կարողունակությունները հիմնականում համեմատվում են Որակավորումների ազգային շրջանակում և ՀՀ օրենսդրությամբ սահմանված կարողունակությունների հետ: Հոդվածում հիմնականում քննարկվում են մասնագիտական կարողունակությունները, իրականացվում դասակարգումը՝ հաշվի առնելով օրենսդրական ակտերում տրված սահմանումներն ու դրույթները: Փորձ է արվել քննարկել «կոմպետենտություն» և «կարողունակություն» եզրույթների տարբերությունները: Վեր են հանվել Քաղճառայության մասին ՀՀ օրենքում ներկայացված կոմպետենցիաների և Որակավորումների ազգային շրջանակում ներառված կոմպետենցիաների և կարողունակությունների ընդհանրությունները և տարբերությունները՝ ըստ ընտրանքային և մասնագիտական խմբերի: Հոդվածի եզրակացությունները կարող են հիմք հանդիսանալ մասնագիտական կարողունակությունների շուրջ ՀՀ-ում ծավալվող հետազա քննարկումների համար:

Կրթական տարածքների ինտեգրման ժամանակակից միտումները ի հայտ բերեցին համեմատաբար նոր հասկացություններ կամ հնուց կիրառվող հասկացությունների վերաիմաստավորման և

վերագործարկման միտումներ: Այդպիսի հասկացություններից է «կոմպետենցիան», որն ունեցել է իմաստային բազմավեկտոր էվոլյուցիա (ընդհանրական և մասնավոր հիմնանշանակություններով):

Ինդրո առարկա սույն հասկացությունը հայերենում ունի թարգմանական զուգահեռաձևեր՝ կարողունակություն, իրազեկություն, ձեռնահասություն, այնուամենայնիվ, այս բոլոր հնարավոր տարբերակներից հետագա ուսումնասիրության ընթացքում կկիրառենք «կարողունակություն» եզրը, հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ այն շրջանառության մեջ է մտել դեռևս 2016թ.՝ կիրառվելով ՀՀ Որակավորումների ազգային շրջանակում (այսուհետ՝ ՈԱՇ) (<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=107371>):

Ընդհանուր առմամբ, կարողունակություն ասելով՝ մի շարք հետազոտողներ (Ա.Ա. Դերկաչ, Ի.Ա. Ջիմնյայա, Վ.Վ. Կրասևկի և այլն) հասկանում են անձի կրթական գործընթացում ձևավորված **ինտեգրված որակ**՝ արտահայտված գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների ձեռքբերում, որն արտահայտվում է պրակտիկ գործունեության ընթացքում: Հետազոտողների մի այլ խումբ (Է.Ֆ. Ջեյեր, Ա.Ի. Շչերբակով և այլն) կարողունակությունը ներկայացնում է որպես տեսական գիտելիքների, գործնական կարողությունների և **մասնագիտական որակների** ամբողջություն: Նրանք առանձնացնում են տեսական գիտելիքները, սովորողների և գործընկերների հետ հաղորդակցվելու և համագործակցելու կարողությունը, յուրաքանչյուրին գնահատելու, կարևորելու կարողությունը, անձնային և մասնագիտական որակների առկայությունը:

Ակնհայտ է, որ անկախ մասնագիտականի կամ ոչ մասնագիտականի տարաբաժանումից երկու խմբի հեղինակների կարծիքով, **կարողունակությունը ներկայացնում է գիտելիքների, հմտությունների, արժեքների, վերաբերմունքի դինամիկ հավաքածու:**

Բազմաթիվ գիտնականներ՝ ուսումնասիրությունների արդյունքում ներկայացրել են մասնագիտական կարողունակությունների իրենց սահմանումները: Սակայն դրանց վերաբերյալ առկա գրականության ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ մասնագիտական կարողունակությունները կարող են տարանջատվել ընդհանուր և նեղ մասնագիտական կարողունակությունների, որոնք հիմնականում արտացոլում են նեղ մասնագիտական առանձնահատկությունները:

Դեռևս 20-րդ դարի 80-90 ական թվականներին ուսումնասիրողները լայնորեն անդրադարձել են մասնագիտական կարողունակությունների սահմանմանը: Օրինակ Է. Ֆ. Ջեյերը մասնագիտական կարողունակությունները սահմանում է որպես

«մասնագիտական հմտությունների, գիտելիքների տիրապետում, ինչպես նաև մասնագիտական գործունեության ծավալում» (Зеер 2011: 10-15):

Ըստ Ի.Ա. Զիմնայայի մասնագիտական կարողունակությունները մարդու սոցիալական և մասնագիտական գործունեությամբ պայմանավորված անձնական փորձն է, գիտելիքները, որոնց հիման վրա մարդը ունակ է գործի դնել իր կարողությունները՝ որպես մասնագիտական իրազեկության, էրուդիցիայի, սոցիալական և մասնագիտական փորձի իրացման մեկտեղում (Зимняя 2004: 15-16):

Թյունինգ նախագիծը, կենտրոնանալով մասնագիտական կրթության ոլորտի վրա, առանձնացնում էր բուն մասնագիտական և ընդհանրական կարողունակությունները, որտեղ մասնագիտական կարողունակությունները սահմանվում են «հանգուցային տվյալ ակադեմիական որակավորման համար և սերտորեն առնչվում են առարկայական ասպարեզի հատուկ իմացությանը»՝ այսպիսով հիմք ստեղծելով ընդհանրապես մասնագիտական կոմպետենտության համար (Բուդաղյան, Կարաբեկյան 2010: 7):

Սակայն հետաքրքիր է մասնագիտական կոմպետենտության Մ. Պ. Տրոֆիմենկոյի սահմանումը, ըստ որի, այս համահավաք հասկացությունը դիտվում է որպես մասնագետի ներքին որակ, «որը բնորոշում է նրա՝ մասնագիտական խնդիրներ լուծելու կարողությունը, մասնագիտական գիտելիքները և ունեցած փորձը, մոտիվացիան, այդ ամենի կիրառման հետ միասին նաև մասնագիտական բնագավառում ինքնակրթվելու պատրաստակամությունը» (Трофименко 2010: 1):

Անշուշտ, մասնագիտական կոմպետենտությունը կարողունակությունների համալիր է, որը ներառում է գիտելիքները, հմտությունները և անձի ներքին հոգեբանական որակները: Ըստ անգլիացի հոգեբան Ջոն Ռավենի՝ «Կոմպետենտությունը մասնագետի ընդունակությունն է, որն անհրաժշտ է որոշակի կոնկրետ առարկայական բնագավառում կոնկրետ գործողություն կատարելու համար՝ ներառյալ նեղ մասնագիտական գիտելիքները, յուրահատուկ առարկայական հմտությունները, մտածողության ձևերը, գործողությունների համապատասխանության գիտակցումը»: Ջոն Ռավենը նշում է, որ կարողունակությունը ներառում է ոչ միայն ինտելեկտը և նրա բաղադրիչները, այլև մոտիվացիան և առանձնացնում կարողունակության 37 տեսակ կամ բաղադրիչ: Դրանց մեջ նա առանձնացնում է ինքնավստահությունը, հետադարձ կապի օգտագործումը, ինքնատիրապետումը, քննադատական մտածողությունը, որոշում կայացնելու ունակությունը, հետևողականությունը, անձնական պատասխանատվությունը, այլոց լսելու ունակությունը և այլն (Равен 2002: 281-296):

Վերը թվարկվածը մասնագիտական կարողունակություններ են, որոնք ընդհանրական են՝ անկախ մասնագիտական գործունեության ձևից:

Ամփոփելով՝ նշենք, որ մասնագիտական կարողունակությունը աշխատողի պատրաստակամությունն ու կարողությունն է՝ ինքնուրույնաբար վերլուծելու և գործնականում լուծելու մասնագիտական գործունեության ոլորտին առնչվող զգալի խնդիրներ՝ ձեռք բերված գիտելիքների, հմտությունների, փորձի, արժեհամակարգային բաղադրիչների և այլ ներքին (այդ թվում՝ հոգեբանական) ռեսուրսների հիման վրա:

Մասնագիտական կարողունակության այսպիսի ընկալումը կարող է լինել ՀՀ աշխատաշուկայում տարբեր մասնագիտական համայնքների և ասոցիացիաների գործունեության հիմքը՝ ձևավորելով համապատասխան պահանջ, որին կձգտեն բավարարել մասնագիտական կրթական ծրագրեր իրականացնող հաստատությունները: Այս ուղղությամբ կրթական ոլորտում աշխատանքի մեկնարկը տրվել է Հայաստանի Հանրապետության որակավորումների ազգային շրջանակի մշակմամբ, սակայն մյուս ոլորտներում պահանջների ձևավորման աշխատանքները դեռևս սաղմնային փուլում են՝ հիմնականում ՀՀ-ում մասնագիտական ֆորմալ համայնքների՝ ասոցիացիաների, միությունների բացակայության պատճառով:

Հայաստանի Հանրապետության կրթական խոսույթում «կարողունակություն» եզրն ի հայտ եկավ բոլոնյան գործընթացների և հայաստանյան կրթության՝ միջազգային, հատկապես եվրոպական տարածքին ինտեգրման համատեքստում: Այս եզրի՝ այլալեզու կրթական խոսույթներում առկա սահմանումների ողջ բազմազանությունը, որը հիմնվում էր տարբեր հասկացությունների, հասկացական շրջանակների, այդ շրջանակներում տարբեր տարրերի շեշտադրման կամ գերակայման վրա, ժառանգվեց նաև հայալեզու կրթական խոսույթի կողմից:

Եթե Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2011թ. մարտի 31-ի N 332-Ն որոշմամբ հաստատված «Որակավորումների ազգային շրջանակում» գործածվել էին «գիտելիք, հմտություն, կարողություն» եզրերը, ապա «Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2011 թվականի մարտի 31-ի N 332-ն որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու մասին» ՀՀ կառավարության 2016թ. հուլիսի 7-ի որոշումը հաստատեց ՀՀ որակավորումների ազգային նոր շրջանակը այս անգամ Կրթական աստիճանի ու որակավորումների բնութագրմամբ ըստ «գիտելիքի, հմտությունների և կարողունակությունների (կոմպետենցիաների)»:

Կառավարության կողմից հաստատված այս փաստաթղթում հասկացության կրկնական անվանումը՝ հայերեն նորաբանությամբ և միջազգային եզրի համաժամանակյա օգտագործմամբ, վկայում էր ընդհանրապես այս եզրով ներկայացող հասկացության նոր, դեռևս ամբողջությամբ իմաստավորված չլինելու հանգամանքի մասին:

Նոր հասկացություն անվանող «կարողունակություն/կոմպետենցիա» եզրի օգտագործումը, սակայն, չէր հիմնվում այս հասկացության՝ հայաստանյան օրենսդրությամբ նախապես տրված որևէ սահմանման վրա, և այս իմաստով տալիս էր բազմապիսի մեկնաբանությունների հնարավորություն:

Այս համատեքստում հարկ է ընդգծել, որ ՈԱՇ-ից երկու տարի անց ընդունված «Քաղաքացիական ծառայության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, որն ընդունվել է 2018թ. մարտի 23-ին, տալիս է հետևյալ սահմանումը՝

«Կոմպետենցիա՝ գիտելիքների, ունակությունների, հմտությունների և վարքագծի ամբողջություն, որն անհրաժեշտ է պաշտոնի անձնագրով նախատեսված գործառույթների արդյունավետ իրականացման համար»:

Այս օրենքի իրականացումը պայմանավորող հետագա ենթաօրենսդրական ակտերում (փոխվարչապետի որոշումը) կոմպետենցիան համարվում է քաղաքացիական ծառայողի պաշտոնի անձնագրի նկարագրության մի մաս, որը սահմանվում է՝ հաշվի առնելով տվյալ պաշտոնի առանձնահատկությունները և պետական տվյալ մարմնի գործունեության հիմնական ոլորտները: Այստեղ կոմպետենցիաները բաժանվում են երկու խմբի՝ ընդհանրական և ընտրանքային: Ընդհանրական կոմպետենցիաները տարանջատվում են ըստ աշխատակիցների ենթախմբերի, սակայն սույն աշխատանքում, նման տարանջատման նպատակ չհետապնդելով, մենք պարզապես կթվարկենք ներկայացված կոմպետենցիաները ղեկավար կազմի և մասնագիտական պաշտոնների համար խոշոր տարանջատմամբ՝

Ղեկավար կազմ՝

Առաջնորդում, աշխատակազմի/կատարողականի կառավարում, ռազմավարական պլանավորում, քաղաքականության վերլուծություն/մոնիթորինգ, ծրագրերի կառավարում, որոշումների կայացում, խնդիրների լուծում, բարեվարքություն

Մասնագիտական պաշտոնների խմբեր

Ծրագրերի մշակում, խնդրի լուծում, հաշվեփոխությունների մշակում, տեղեկատվության հավաքագրում և վերլուծություն, բարեվարքություն

Ակնհայտ է, որ ընդհանրական այս կոմպետենցիաները հստակ տարբերություններ են դնում ըստ գործառնության շրջանակների: Հիմնական տարբերությունը ղեկավար կազմի առաջնորդության, ռազմավարական որոշումների կայացման և կառավարման գործառնություններով պայմանավորված կոմպետենցիաներն են, ի տարբերություն այլ տարակարգերի աշխատակիցների, որոնց ընդհանրական կոմպետենցիաները սահմանափակվում են ընթացիկ կատարողականի ապահովման պահանջով: Հատկանշական է, որ երկու խմբերի համար էլ սահմանվում է բարեվարքություն ընդհանրական կոմպետենցիան, ինչը, ի թիվս կոգնիտիվ/ճանաչողական կարողունակությունների, ամրագրում է նաև արժեհամակարգային և վերաբերմունքային տարրը:

Նույն որոշմամբ՝ «ընտրանքային կոմպետենցիաները սահմանվում են՝ հաշվի առնելով տվյալ պաշտոնի գործառնության առանձնահատկությունները և տվյալ պաշտոնն զբաղեցնող քաղաքացիական ծառայողից ակնկալվող աշխատանքի արդյունքը» (<https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=127641>):

Որոշումը նախատեսում է ընտրանքային կոմպետենցիաների հետևյալ ցանկը, ընդ որում՝ տարբերակում չմտցնելով ղեկավար և մասնագիտական պաշտոնների խմբերի համար՝

- կառավարում արտակարգ իրավիճակներում,
- փոփոխությունների կառավարում,
- տարածքային կառավարում,
- կոնֆլիկտների կառավարում,
- ֆինանսների և ռեսուրսների կառավարում
- բանակցությունների վարում,
- հասարակության հետ կապերի ապահովում,
- ելույթների նախապատրաստում և կազմակերպում,
- ժողովների և խորհրդակցությունների կազմակերպում և վարում,
- փաստաթղթերի նախապատրաստում,
- տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ և հեռահաղորդակցություն,
- ծառայությունների մատուցում,
- բողոքների բավարարում,
- ժամանակի կառավարում:

Սույն ցանկը հուշում է այն մասին, որ ընտրանքային կոմպետենցիաներում ներառված են կառավարման (ընդ որում՝ մասնավոր բնույթի), հաղորդակցության, ՏՏ և ինքնակառավարման կարողունակություններ:

Ժամանակագրորեն ՀՀ-ում մյուս և հարաբերականորեն վերջերս տեղ գտած զարգացումը Հանրակրթության պետական չափորոշիչի հաստատումն էր (<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=149788>): Այս փաստաթուղթը հատկանշական է երկու առումով՝

ա) ի հակադրություն 2019թ. հունվարին ընդունված փոխվարչապետի որոշման, որտեղ կիրառվել էր «կոմպետենցիա» եզրը և ՈԱՇ-ի, որտեղ կիրառվել էին «կարողունակություն» և «կոմպետենցիա» եզրերը, որպես փոխլրացական հասկացություններ, այս փաստաթուղթը հայտ է ներկայացնում ամրագրել «կարողունակություն» եզրը՝ առանց միջազգային եզրի հիշատակման,

բ) ՀՀ օրենսդրությունում առաջին անգամ տրվում է այս եզրով անվանվող հասակացության սահմանում, որը, սակայն, հիրավի կենտրոնանում է հանրակրթության ոլորտի վրա:

Վերը հիշատակված փաստաթղթում գտնում ենք հետևյալ սահմանումը՝

«Կարողունակությունները սովորողի կողմից ուսումնառության և դաստիարակության գործընթացում ձեռք բերված գիտելիքի, արժեքների, հմտությունների և դիրքորոշումների հիման վրա ըստ իրավիճակի արդյունավետ ու պատշաճ արձագանքելու ձևերն են: **Կարողունակությունները** ձևավորվում են սովորողի ուսումնառության ընթացքում ուսուցման կազմակերպման տարբեր ձևերի, սովորողի կողմից ուսումնական առարկաների ծրագրերի բովանդակության յուրացման, ինչպես նաև ուսուցման գործընթացում դաստիարակության միջոցով և բխում են հանրակրթության հիմնական նպատակներից» (<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=149788>):

Համեմատական այս հետազոտության շրջանակում ոլորտային չորս փաստաթղթերի ընտրությունունը պատահական չէ, քանի որ քաղծառայության մասին օրենսդրությունը հղում է անում արդեն իսկ գոյություն ունեցող կոմպետենցիաներին որպես՝ կայացած արդյունք և նկարագրում է դրանք՝ որպես աշխատանքի կատարման նախապայման, ի տարբերություն կրթության ոլորտի փաստաթղթերի, որոնք կենտրոնանում են կարողունակությունների ձևավորման վրա: Ընդ որում, հանրակրթության պետական չափորոշիչը, որը, կարողունակությունների վրա հիմնված կրթակարգի անցման հիմնարար փաստաթուղթն է և սահմանում է հանրակրթության ողջ օրակարգը, առաջադրում է ութ կարողունակություններ, իսկ ՈԱՇ-ը, 4-8-րդ մակարդակների իր նկարագրիչներով, կամրջում է կրթության և զբաղվածության, մասնագիտական գործունեության ոլորտները՝ որպես այս աստիճաններից որևէ մեկն ունեցող անձանց ընդհանրական, ինչպես

նաև մասնագիտական գիտելիքների, հմտությունների և **կարողունակությունների (կոմպետենցիաների)** համախումբ:

«Ը բարձրագույն կրթության համատեքստում համագոյակցում են չափորոշիչները և Որակավորումների ազգային շրջանակը: Վերջինս սահմանեց որակավորման նոր նկարագրիչներ, որոնք բնութագրում են մասնագիտության կրթական ծրագրերն ավարտած և կոնկրետ որակավորում ունեցող անհատին ներկայացվող պահանջները: Ենթադրվում է, որ ՈԱՇ-ի առավել ընդհանրական նկարագրիչները պետք է մասնավորեցվեն Որակավորումների ոլորտային շրջանակների (ՈՈՇ) նկարագրիչներով կոնկրետ մասնագիտական ոլորտների համար՝ սահմանելով անհրաժեշտ գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների լրակազմը («Ը բարձրագույն կրթության որակավորումների ոլորտային հինգ շրջանակների նկարագրիչները): Մշակվել են մի քանի ոլորտային շրջանակների նախագծեր, որոնք չնայած հաստատված չլինելու հանգամանքին, այնուամենայնիվ, կողմնորոշիչ են մասնագիտության կրթական ծրագրեր մշակելիս: (Բուդաղյան...2017: 90-91): Այս չափորոշիչների բազմանշանակությունը հնարավորություն է ընձեռում համակարգել մասնագիտության կրթական ծրագրերի և մասնագիտական գործունեության համար պահանջվող կարողունակությունների որոշարկման գործընթացը՝ նպաստելով երկու ոլորտների միջև ավելի մեծ ներդաշնակության ապահովմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Բուդաղյան Ա., Ս. Կարաբեկյան, Կոմպետենցիաների ձևավորմանն ուղղված կրթական ծրագրերի կառուցում և իրականացում, Եր., «Թասկ» ՍՊԸ, 2010, էջ 110:
2. Բուդաղյան Ա., Գրիգորյան Ա., Արդյունահեն դասընթացների և կրթական ծրագրերի մշակում, Արմենքա, Երևան 2017:
3. «Ը քաղաքացիական ծառայության մասին օրենքը՝ ընդունված է 2018 թվականի մարտի 23-ին:
4. «Ը առաջին փոխվարչապետի 2019 թ.հունվարի 11-ի N 3-Ն որոշումը՝ «Քաղաքացիական ծառայության պաշտոնի գնահատման, դասակարգման, անվանումների, քաղաքացիական ծառայության պաշտոնների անձնագրերի կազմման, պաշտոնների ընդհանուր համակարգում տեղակայման, իրավունքների և պարտականությունների, անվանացանկի վարման, ինչպես նաև տվյալ քաղաքացիական ծառայության պաշտոնն զբաղեցնելու համար քաղաքացիական ծառայողին մասնագիտական գիտելիքների ու

կոմպետենցիաների տիրապետման տեսանկյունից ներկայացվող պահանջներ սահմանելու»:

5. Հավելված ՀՀ կառավարության 2016 թվականի հուլիսի 7-ի N 714 - Ն որոշման «Հավելված ՀՀ կառավարության 2011 թվականի մարտի 31-ի N 332 - Ն որոշման Հայաստանի Հանրապետության որակավորումների ազգային շրջանակը:
6. «Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2010 թվականի ապրիլի 8-ի N 439-ն որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու մասին» 4 փետրվարի 2021 թվականի N 136-Ն որոշում:
7. Деркач А.А., Психология развития профессионала / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К., Маркова, М., РАГС, 2000, 125с.
8. Зеер Э.Ф., Психология личноно ориентированного профессионального образования, Екатеринбург, Изд-во Ур. ГПУ, 2000, 39-45с.
9. Зеер Э.Ф., Психология профессионального развития: методология, теория, практика, Екатеринбург, 2011, 160 с.
10. Зеер Э.Ф., Психология профессионального образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. 2-е изд., перераб. - М., Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: НПОМОДЕК, 2003, 480 с.
11. Зимняя И.А., Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия /М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004, 40 с.
12. Зимняя, И.А., Педагогическая психология: Учебник для вузов Издание второе, доп., испр. и перераб. - М., Логос, 2001, 384 с.
13. Краевский, В.В., Методология педагогики: Пособие для педагогаисследователей, Чебоксары, Изд-во Чуваш. ун-та, 2001, 244 с.
14. Равен Дж. - Компетентность в современном обществе, М. 2002, 396с.
15. Трофименко М. П. Профессиональная компетентность и ее место в подготовке будущего педагога, М., 2010, с. 10.
16. M. Mulder, T. Weigel and K. Collins The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states - a critical analysis, A critical analysis. Journal of Vocational Education and Training, 59,1, 65-85
17. Martin Mulder, Judith Gulikers, Renate Wesselink, Harm Biemans The new competence concept in higher education: error or enrichment?, Paper presented at the AERA, New York, March 25, 2008.

REFERENCES

1. Bowdaghyan A., S. Karabekyan, Kompetencianeri d'avormann owghghvac' krt'akan c'ragreri kar'owcowm & irakanacowm, Er. «Task» SPY', 2010, e'j 110:
2. Bowdaghyan A., Grigoryan A., Ardyownahen dasy'nt'acneri & krt'akan c'ragreri mshakowm, Armenqa, Er&an 2017
3. HH qaghaqaciakan c'ar'ayowt'yan masin o'renqy' y'ndownvac' e' 2018 t'vakani marti 23-in:
4. HH ar'ajin p'oxvarchapeti 2019 t'.hownvari 11-i N 3-N oroshowmy' «Qaghaqaciakan c'ar'ayowt'yan pashtoni gnahatman, dasakargman, anvanowmneri, qaghaqaci-akan c'ar'ayowt'yan pashtonneri and'nagreri kazmman, pashtonneri y'ndhanowr hamakargowm teghakayman, iravownqneri & partakanowt'yownneri, anvanacanki varman, inchpes na& tvyal qaghaqaciakan c'ar'ayowt'yan pashtonn zbaghecnelow hamar qaghaqaciakan c'ar'ayoghin masnagitakan giteliqneri ow kompetencianeri tirapetman tesankyownic nerkayacvogh pahanjner sahmanelow»:
5. Havelvac' HH kar'avarowt'yan 2016 t'vakani howlisi 7-i N 714 - N oroshman «Havelvac' HH kar'avarowt'yan 2011 t'vakani marti 31-i N 332 - N oroshman Hayastani Hanrapetowt'yan orakavorowmneri azgayin shrjanaky':
6. «Hayastani Hanrapetowt'yan kar'avarowt'yan 2010 t'vakani aprili 8-i N 439-n oroshman mej p'op'oxowt'yownner katarelow masin» 4 p'etrvari 2021 t'vakani N 136-N oroshowm:
7. Derkach A.A. Psihologija razvitija professionala / A.A. Derkach, V.G. Zazykin, A.K. Markova. M.RAGS,2000, 125s.
8. Zeer Je.F. Psihologija lichnostno orientirovannogo professional'nogo obrazovanija. – Ekaterinburg: Izd-vo Ur.GPPU, 2000, 39-45s.
9. Zeer Je.f. Psihologija professional'nogo razvitija: metodologija, teorija, praktika, Ekaterinburg, 2011. - 160 s
10. Zeer Je.F. Psihologija professional'nogo obrazovanija : ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ucheb. zavedenij / Je.F. Zeer. 2-e izd., pererab. - M.:Izd-vo Mosk. psihologo-social'nogo in-ta; Voronezh: NPOMODEK, 2003, 480s.
11. Zimnjaja I.A. Kljuचेve kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii: avtorskaja versija /M. : Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. - 40 s.
12. Zimnjaja, I.A. Pedagogicheskaja psihologija: Uchebnik dlja vuzov Izdanie vtoroe, dop., ispr. i pererab. - M.: Logos, 2001. - 384 s

13. Kraevskij, V.V. Metodologija pedagogiki: Posobie dlja pedagogoaissledovatelej.- Cheboksary: Izd-vo Chuvash. un-ta, 2001.- 244s.
14. Raven Dzh. - Kompetentnost' v sovremennom obshhestve, M. 2002. 396s.
15. Trofimenko M. P. Professional'naja kompetentnost' i ee mesto v podgotovke budushhego pedagoga, M., 2010 str. 10

ТАТЕВИК СОГИКЯН - ПОНЯТИЕ "ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ" В СФЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЙСТВУЮЩЕГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ)

Ключевые слова: компетенция, общая компетенция, профессиональная компетенция, знания, навыки, ценности, Национальная рамка квалификаций, профессиональное качество

Статья представляет анализ некоторых определений профессиональных компетенций, обращая особое внимание на законодательные акты, регулирующие сферу образования и государственной службы Республики Армения. В статье рассматривается хронология и эволюция этого понятия в Армении.

TATEVIK SOGHIKYAN - THE CONCEPT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL SECTORS (WITH REFERENCE TO THE RA LEGISLATION)

Keywords: competence, competency, general competence, professional competence, knowledge, skills, values, National Qualifications Framework, professional quality

The article presents the analysis of a number of definitions on competences, focusing on the legislation, regulating the RA education and civil service sectors. The article discusses the chronology and evolution of the concept in Armenia.

Ներկայացվել է՝ 21.04.2021

Գրախոսվել է՝ 19.04.2021

Երաշխավորվել է ԲՊՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի կողմից՝ 23.04.2021

**ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ՄՏԱԾՈՂՈՒԹՅԱՆ
ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԱՍԱՏՐՅԱՆ

*Հիմնաբառեր՝ ստեղծագործական մտածողություն,
համագործակցություն, ստեղծագործական գործընթացներ,
ստեղծագործական կարողություններ, տարաբնույթ մեթոդներ*

Հոդվածում քննության է առնվում ստեղծագործական մտածողության զարգացման հիմնախնդիրը ժամանակակից անգլերենի հաղորդակցական ուսուցման գործընթացում: Այսօր ուսուցիչների համար առաջնահերթություն է այնպիսի միջավայրի ապահովումը դասարանում, որը սովորողներին կմղի ստեղծարար գործունեության: Աշխատանքում համապատասխան մեթոդների, լեզվանյութի, վարժությունների և գործնական առաջադրանքների դիտարկմամբ լուսաբանվում են ուսուցման տարբեր փուլերում ստեղծագործական կարողությունների զարգացման առանձնահատկությունները: Ներկայացված առաջադրանքները նպատակաուղղված են խթանելու սովորողների երևակայական միտքը, նրանց՝ տարաբնույթ իրավիճակներում կանխատեսելի և յուրօրինակ լուծումներ գտնելու կարողությունները: Հստակորեն ընդգծվում է հաղորդակցական համատեքստը, որի առկայությամբ միայն հնարավոր կլինի ձևավորել ու զարգացնել վերոնշյալ կարողությունը՝ միաժամանակ ապահովելով ուսումնական գործընթացի արդյունավետություն: Սովորողները կգիտակցեն, որ ստեղծագործական մտածողությունն արժեք է, որն օգնում է ճանաչել սեփական կարողությունները, ձեռք բերել ինքնավստահություն, մտքի ճկունություն և վերջապես կյանքում հաջողակ լինելու զգացողություն:

Ժամանակակից օտար լեզուների ուսուցման գործընթացում սովորողների լեզվական գիտելիքների ձեռքբերմանը զուգահեռ ձևավորվում են նրանց կյանքի հմտությունները՝ ինքնավստահություն, թիմային աշխատանք, համագործակցություն, հանդուրժողականություն, քննական մտածողություն, ստեղծագործական մտածողություն, սովորել սովորել, սոցիալական պատասխանատվություն և այլն:

Անհատի ստեղծագործականությունը (creativity) ենթադրում է միտում, կարողություն՝ առաջ բերել, մշակել յուրօրինակ, նորարարական մտքեր, գաղափարներ, այլընտրանքային լուծման հնարավորություններ: Ստեղծագործական մտածողությունը ենթադրում է երևակայություն, իմացական ճկունություն, բազմազանության ընկալում, ներքին շարժառիթի առկայություն, նոր համատեքստում սեփական գիտելիքներն ու փորձը կիրառելու կարողություն:

Այսօր սովորողների ստեղծագործական մտածողության զարգացման հիմնախնդիրը լեզվակրթության առանցքում է, որին պարբերաբար անդրադառնում են միջազգային կրթական ծրագրերն ու փաստաթղթերը (CEFR, Companion Volume 2020: 67):

Cambridge University Press-ի նախաձեռնած "The Cambridge Life Competences Framework" ուղեցույցում ներկայացվում են ստեղծագործական մտածողության ձևավորումն ու զարգացումը հատկանշող կոմպետենցիաները, որոնք դիտարկվում են հաջորդիվ.

Մասնակցություն ստեղծագործական գործընթացներին (տարաբնույթ վարժություններ, գործնական առաջադրանքներ): Այս կոմպետենցիան ենթադրում է ստեղծագործական գործընթացներում, փոխներգործության արդյունքում սովորողների բազմաբնույթ մտածողության, երևակայության, իմացական ճկունության ակտիվացում, բազմազան լուծումների առկայություն:

Սեփական գաղափարների կամ տարատեսակ աղբյուրների հիման վրա նոր բովանդակության, ասելիքի կամ արդյունքի ստեղծում: Այս կոմպետենցիան ենթադրում է նոր գաղափարների, առաջադրված խնդրի լուծման տարբերակների գեներացում: Բնականաբար, արդյունավետ կլինեն առաջադրված տեղեկությոն կամ փաստին վերաբերող լրացուցիչ մանրամասները ներկայացնելը, ինչպես նաև այն յուրօրինակ գաղափարները կամ տեսակետները, որոնք գրեթե նորություն են հավասարակիցների համար:

Նորաստեղծ բովանդակության կիրառում՝ առկա խնդիրները լուծելու և որոշումներ կայացնելու նպատակով: Ենթադրվում է, որ սովորողները ձգտեն գեներացրած գաղափարները գործնական առաջադրանքներում կիրառել՝ զուգահեռաբար լուծելով տարաբնույթ խնդիրներ:

Այսպիսով, Ուղեցույցում հատուկ մշակված բնութագրիչների միջոցով (ըստ ուսուցման փուլերի՝ նախադպրոցական, տարրական, միջնակարգ, բարձրագույն և մասնագիտական) կարևորվում է լեզվակրթությանը զուգահեռ սովորողների ստեղծագործական

կարողությունների ձևավորումն ու զարգացումը (Cambridge University Press 2020):

Ակնհայտ է, որ այսօր սովորողների ստեղծագործական մտածողության զարգացումն առերեսվում է բազմաթիվ մարտահրավերների՝ պայմանավորված լեզուների ուսուցման գործընթացում դեռևս կիրառվող ավանդական մեթոդներով, մոտեցումներով: Արդյունքում աշակերտները դառնում են պասիվ սովորողներ, այլ ոչ թե լեզուն ինքնուրույն կիրառողներ, անկախ մտածողներ: Հետևաբար, անհրաժեշտ է պարբերաբար վերանայել և լրամշակել մեթոդական գործիքակազմը և ուսուցման գործընթացում կիրառել մեթոդներ, տեխնիկական հնարներ, թեմաներ, լեզվանյութ ու առաջադրանքներ, որոնք ոչ միայն կխթանեն սովորողների լեզու սովորելու ներքին շարժառիթն (motivation), այլև երևակայությունը՝ գտնելու առաջադրված հարցին վերաբերող լուծումներ, հաղորդակցվել հասակակիցների հետ, ներկայացնել յուրօրինակ գաղափարներ (Think outside the box):

Ստեղծագործական մտածողության հիմքում ընկած է գաղափարական նորույթի, մտքի ճկունության գործոնը: Այս կարողությունը հարկավոր է շարունակաբար մարզել, զարգացնել, քանի որ այն մարդուն ուղեկցում է ողջ կյանքի ընթացքում՝ աշխատանքում, սոցիալական տարբեր իրավիճակներում:

Ստեղծագործական մտածողությունն արժեք է, և այսօր շատ գործատուներ ձգտում են այն նկատել իրենց աշխատակիցների մեջ: Մյուս կողմից էլ՝ դժվար է այն ծրագրելը, չափելը, գնահատելը կամ արժևորելը, քանի որ մեծամասամբ կախված է անհատից, նրա պատասխանի ու արձագանքի յուրօրինակությունից: Անհերքելի է, որ այն պետք է դասարանում շարունակաբար կիրառել և խուսափել գնահատել խիստ չափանիշներով (գնահատումը պետք է առավելապես կրի ընդհանրական բնույթ):

Անշուշտ, երբ պահանջվում է ստեղծագործական մոտեցում, աշակերտները դրսևորում են ինքնավստահություն, աճում է նրանց ներքին հետաքրքրությունը: Ուստի ուսուցիչի խնդիրն է ներմուծել առաջադրանքներ, որոնք ստեղծագործական լուծումներ են պահանջում: Եվ աշակերտներն առանց երկյուղելու կամ հավասարակիցների «դատից վախենալու» կարող են արտահայտվել:

Հաջորդիվ ներկայացնում ենք մեր դիտարկումները ուսուցման տարբեր փուլերում սովորողների ստեղծագործական մտածողության ձևավորման, զարգացման վերաբերյալ:

Կրտսեր սովորողներ

Այս տարիքում երեխաները վառ երևակայություն ունեն, որը հաճախ դրսևորում են տարբեր համատեքստերում, իրավիճակներում: Հետևաբար, ուսուցման գործընթացում խաղերով կամ տարատեսակ զվարճալի առաջադրանքերով հնարավոր է խթանել նրանց երևակայական միտքը: Փոքրիկ պատմվածքների, հանելուկների կամ հանգավորումների հետ աշխատելը նույնպես կարող է արդյունավետ լինել, օրինակ՝

I'm sometimes made of plastic
I'm usually round
I have many different shapes
But I'm often quite small.
I have numbers
I often sit next to the bed.
You usually use me during the week.
You need me but you don't like me
(Պատասխան՝ Alarm-clock)
(Goldstein, 2008, Working with Images)

Աշակերտները կարողում են տեքստը՝ փորձելով կոահել հանելուկի պատասխանը:

Այնուհետև ուսուցիչն առաջարկում է խմբեր կազմել և տեքստի "I am..." կառուցվածքը պահպանելով ստեղծել նոր տեքստ: Վերջում հաղթում է այն խումբը, որի լրացրած "I am..." տարբերակը համարվում է լավագույնը:

Հաջորդ առաջադրանքում տրվում է տեքստ և պահանջվում է, որ երեխաները յուրացնեն տեքստում հանդիպած *խաղալիքներ, փարածք, չափ, գույն* և թեմայի հետ կապված այլ հասկացություններ արտահայտող բառերը:

Billy is at school. Many toys are in his room. There is a big, red bus and a long, blue train, a shiny silver plane and a big yellow helicopter. The toys are waiting for Billy. But Billy is at school. The teddy says, "Let's go on a trip!" The bus opens the doors and says, "Come on, let's take a trip. The teddy jumps in and the mouse jumps in and the... jumps in. Brr, brr, starts the bus and rolls round the room. - Stop! They all get out.

The plane opens the doors. The doll jumps in and the mouse jumps in..."

Երեխաները նախ կարողում են տեքստը և փորձում վերարտադրել՝ պահպանելով բովանդակության տրամաբանական ընթացքը: Նրանք

գործածում են նաև *plane* գոյականը և տվյալ տեքստը հասցնում նոր շարունակական ավարտի:

Հաջորդ փուլում աշակերտները կազմակերպում են դերախաղ և կրկնօրինակում կենդանիների շարժումները, օրինակ.

Doll and monkey hop on the train.

Cat and bear fly in the plane.

Frog and crocodile hop on the train.

Elephant and tiger fly in the plane.

Մեկ այլ համատեքստում երեխաները նկարում են առաջադրված տեքստերի թեմաներով կամ պատկերում իրենց երևակայած հերոսներին:

Նման առաջադրանքներով խթանվում է երեխաների երևակայական միտքը, տարբեր իրավիճակներում կանխատեսելի և այլընտրանքային լուծումներ գտնելու կարողությունը (Աստվածատրյան 2004: 148): Այդ կարողություններն անհրաժեշտ են, որպեսզի երեխան դառնա տարաբնույթ գործընթացների ակտիվ մասնակիցը՝ ձեռք բերելով ինքնուրույնություն և ինքնավստահություն:

Դեռահաս սովորողներ

Այս տարիքում երեխաները ստեղծագործական իրավիճակներում դրսևորում են տարբեր մոտեցում. ոմանք ակտիվ են, ոմանք էլ բարդոյթավորվում են խմբում, թիմում կամ բոլորի առջև արտահայտվել: Ուստի կարևոր է, որ ուսուցիչը դասարանում ապահովի բարեհունչ ուսուցողական միջավայր, կառուցողական, դրական հետադարձ կապ, արժևորի սովորողների յուրօրինակ, ստեղծարար մտքերն ու գաղափարները (Scrivener 2007: 66): Միայն այդ միջավայրում երեխաները կլինեն ազատ, անկաշկանդ ու ինքնավստահ:

Հաջորդիվ ներկայացնենք առաջադրանքներ, որոնց միջոցով կարելի է խթանել դեռահաս սովորողների ստեղծագործական մտածողությունը:

Նկարի բովանդակության վերարտադրում - Աշակերտներին տրվում է նկար: Պահանջվում է նկարագրել, թե ինչ են տեսնում: Առաջադրանքը կարելի է կատարել նաև խմբերով. յուրաքանչյուր խմբին տրվում է մեկ նկար: Երեխաները քննարկում են նկարի բովանդակությունը, ապա խմբից մեկն այն վերարտադրում է:

Այս վարժությունը խթանում է սովորողների ստեղծագործական մտածողությունը, երևակայությունը, ինչպես նաև մենախոսելու, հրապարակախոսելու կարողությունները:

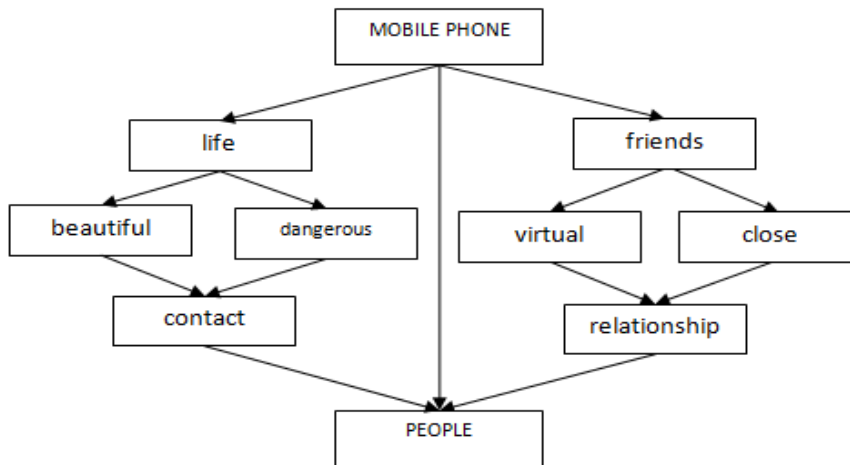
Գտնել տարբերությունները - Առաջադրանքը նման է նախորդին: Սովորողներին տրվում է երկու կամ երեք, չորս նմանատիպ նկար:

Պահանջվում է նկարագրել այդ նկարները՝ ցույց տալով առկա նմանություններն ու տարբերությունները:

Պրիզմա - Պրիզմայի միջոցով առանձին հասկացությունների տեսքով փորձ է արվում ամբողջացնել բնագրի բովանդակությունը և հետադարձ կապ ապահովել մեկնաբանի և վերջնաբանի միջև: Սովորողներն ինքնուրույն բացահայտում են, թե ինչի մասին պետք է ընթերցեն և ակտիվացնում են իրենց հենքային գիտելիքներն ու երևակայական միտքը:

Պրիզմա կարող են կազմել աշակերտները թե՛ առանձին, թե՛ խմբերով աշխատելիս: Խմբային աշխատանքն առավել արդյունավետ է, քանի որ խմբի անդամները գաղափարապես միմյանց լրացնում են: Խմբային աշխատանքի ընթացքում գրանցվում են աշակերտների կողմից առաջին իսկ հնչած բառերը: Զուգորդական մտածողության վրա հիմնվող այս ընթացքը շարունակվում է մինչև վերջ: Ամփոփիչ քայլը մեկնաբանի ու վերջնաբանի միջև տրամաբանական կապն է, որը պետք է արտահայտել շատ կարճ նախադասությամբ, բառակապակցությամբ կամ բառով: Շատ հաճախ պրիզման կառուցելիս տրվում է նաև վերջնաբառը, որը տրամաբանորեն կապվում է մեկնաբանի հետ:

Հաջորդիվ ներկայացվում է պրիզմայի օրինակ «**Բջջային հեռախոս**» (**Mobile Phone**) թեմայով¹:



¹ Գծապատկերը մշակվել է հեղինակի կողմից:

Այսպիսով, եթե պրիզմայի կառուցման ընթացքում ակտիվանում է ենթագիտակցական ոլորտը, ապա վերջին քայլում մեկնաբանն ու վերջնաբառը կապելիս ակտիվանում է գիտակցական ոլորտը, քանի որ ենթագիտակցական ոլորտում ծնված զուգորդական կապերը խթանում են աշակերտի ակտիվ, ստեղծագործական մտածողությունը:

Պատմվածք/պատմություն - Դրանց կիրառումը խթանում է սովորողների մենախոսելու, հրապարակախոսելու կարողությունները: Հաջորդիվ ներկայացվում են տարբեր օրինակներ:

Պատմվածքի կառուցում - Դասարանը բաժանվում է վեց խմբի: Յուրաքանչյուր խմբի տրվում է մեկ (լուսա)նկար, որտեղ կա մեկ կամ երկու իրավիճակ՝ պատմվածք հորինելու համար: Երբ երեխաներն ավարտում են նկարների ուսումնասիրումը, ուսուցիչը դրանք հավաքում է: Այնուհետև ամեն խմբից առանձնացվում է մեկ սովորող, և այդպիսով կազմում է վեց նոր խումբ: Խմբերում աշակերտները վերապատմում են իրենց խմբերի նկարների բովանդակությունը և փորձում վեց իրավիճակների հիման վրա կառուցել նորը:

Ինչ եղավ հետո - Ցուցադրվում է կարճ տեսաֆիլմից մի հատված: Պահանջվում է կռահել տվյալ տեսանյութի ավարտը: Ներկայացվում են տարբեր կարծիքներ: Վերջում ցուցադրվում է ամբողջ տեսանյութը և պարզ է դառնում, թե ով է ամենաճիշտ կռահողը:

Ժամանակ - Աշակերտներից մեկին հանձնարարվում է սահմանափակ ժամանակում պատմել պատմվածքը, որը նախապես կարդացել և քննարկել են դասարանում: Հետո այդ նույնը պատմում է մեկ ուրիշը, սակայն ավելի փոքր ժամանակահատվածում: Յուրաքանչյուր պատմողից հետո տրված ժամանակահատվածն էլ ավելի է կրճատվում:

Այս մեթոդի կիրառումը թույլ է տալիս սովորողներին ընկալել պատմվածքի բովանդակության կարևոր կետերը:

Բանավոր ներկայացումներ - Ուսուցիչն օգնում է սովորողներին ընտրել որևէ թեմա կամ տվյալ թեմային վերաբերող նյութեր, աղբյուրներ: Նա խրախուսում է սովորողներին օգտվել սահիկաշարի ստեղծման ծրագրերից և համացանցի հնարավորություններից: Ուսուցիչը ցույց է տալիս սահիկաշարի օրինակ, և միասին քննարկում են ներկայացմանը վերաբերող հարցերը:

Անշուշտ նմանատիպ աշխատանքներ կամ առաջադրանքներ կատարելիս սովորողները ներկայացնում են նոր, յուրօրինակ ու չկրկնվող մտքեր, գաղափարներ, խնդրի լուծման հնարավորություններ:

Հասուն տարիքում սովորողներ

Այս փուլում սովորողները մեծամասամբ թերահավատ են ստեղծագործական մտածողությունը զարգացնող առաջադրանքների

նկատմամբ: Նրանց թվում է, թե իրենք «բավական հեռացել են» նմանատիպ գործընթացներից: Հետևաբար, ուսուցչի խնդիրն է կիրառել տեխնոլոգիաներ, որոնք նպատակաուղղված կլինեն սովորողների հետաքրքրության ու ներքին շարժառիթի ակտիվացմանը (Ur 2012:268): Առաջին հերթին պետք է շեշտվի համագործակցելու/փոխգործակցելու, փոխներգործություն ծավալելու, միմյանցից սովորելու և միմյանց հանդուրժելու կարևորությունը: Օրինակ, այս փուլում կարելի է առաջադրել հետևյալ վարժությունը.

Որոշել՝ ինչպիսի նվեր կարելի է պատրաստել ձեր երկիրն այցելած զբոսաշրջիկի համար: Նվերը պետք է... (Think of a gift for a person visiting your country. The gift should...)

- be typical in some way of your culture
- be easy to transport back home
- cost under 50 Euro
- be original, different or funny in some way.

Առաջին հայացքից թվում է, թե նշված չորս պահանջները սահմանափակում են սովորողների միտքը, երևակայությունը: Մյուս կողմից էլ՝ առաջադրանքի կատարումը ենթադրում է, որ նրանք հաղորդակցվեն, արտահայտեն իրենց մտքերն ու կարծիքները և վերջնական լուծում գտնեն: Սովորողներն առնչվում են առօրյա կյանքից վերցված իրավիճակի հետ: Նրանցից պահանջվում է որոշել «ինչ նվեր գնել երկիրն այցելած օտարերկրացու համար»:

Առաջադրանքը կարելի է ավելի հետաքրքիր դարձնել՝ ներմուծելով “what if...” լեզվական կառուցվածքը, օրինակ, երբ առաջին խումբը ներկայացնում է իր «նվերը», մրցակից խումբը հակադարձում է՝ ասելով. “But what if the person visiting your country isn’t allowed to transport [x] on the plane?”

Այսպիսով, ստեղծագործական մտածողությունը ձևավորվում է, երբ սովորողները կանոնավոր ներգրավվում են բազմաբնույթ ուսուցողական գործընթացներում: Ուստի նպատակային և արդյունավետ է.

➤ արժևորել նրանց յուրօրինակ մոտեցումները, քաջալերել, որ լինեն ակտիվ, ազատ ու անկաշկանդ,

➤ ողջունել լուծումների ու պատասխանների բազմազանությունը, անգամ եթե երեխաները ոչ բավարար լրջությամբ են մոտենում առաջադրված խնդրին (“There are no wrong answers”),

➤ հավաստիացնել, որ դասարանն այն ապահով միջավայրն է, որտեղ կարող են ստեղծագործաբար մտածել ու սովորել:

Ստեղծագործական մտածողությունը բարձրագույն արժեք է, որն օգնում է սովորողներին ճանաչել սեփական առավելություններն ու կարողությունները: Նրանք ձեռք են բերում հնքնավստահություն և հաջողակ լինելու զգացողություն: Ստեղծագործական մտածողությունն օգնում է սովորել նոր լեզուներ, ինչպես նաև ձեռք բերել կյանքում սովորել սովորելու կարողություններ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Աստվածատրյան Մ., Վարդումյան Ս. և ուրիշներ, Բազմաբնույթ մտածողության տեսության կիրառումն ուսուցման վաղ շրջանում, Եր., 2004:
2. Cambridge University Press "The Cambridge Life Competences Framework", Introductory guide for teachers and educational managers, Better Learning <https://www.google.com/search?q=cambridge+life+com>
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume, Council of Europe, 2020
4. Scrivener J., Learning Teaching. MACMILLAN, 2007.
5. Ur P., A Course in English Language Teaching, Cambridge University Press, 2012.

REFERENCES

Astvac'atryan M., Vardowmyan S. & ovrishner, Bazmabnowyt' mtac'oghowt'yan tesowt'yan kirar'owmn owsowcman vagh shrjanowm, Er&an, 2004.

СУСАННА АСАТРЯН - РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: креативное мышление, совместное обучение, творческие процессы, творческие способности, разнообразные методы

В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием навыков креативного мышления учащихся на разных этапах обучения английскому языку. Одним из наиболее эффективных инструментов достижения успехов в данной области является разработка и применение соответствующих методов, принципов и техник, освоение которых

приведет к формированию навыков креативного мышления учащихся, делая учебный процесс более эффективным и целенаправленным.

SUSANNA ASATRYAN - DEVELOPMENT OF THE LEARNERS' CREATIVE THINKING SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH

Keywords: *creative thinking, cooperation, creative procedures, creative skills, diverse methods*

The current article touches upon the problem of the development of learners' creative thinking skills at different stages of teaching the English language. Appropriate methods, techniques, as well as carefully elaborated language materials and practical tasks are clearly emphasized as the main prerequisite for the development of the learners' creative thinking skills, thus making the teaching process more effective and goal-oriented.

Ներկայացվել է՝ 06.04.2021

Գրախոսվել է՝ 06.04.2021

**ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԻՆՔՆՈՒՐՈՒՅՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒ ՍՈՎՈՐԵԼՈՒ
ԳՈՐԾՆԵԹԱՑՈՒՄ**

ԱՐԵՎԻԿ ԲԱԲԱՅԱՆ, ԱՆՈՒՇ ՂՈՒԿԱՍՅԱՆ, ՍԻՐԱՆ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ինքնուրույն աշխատանքի տեսակներ, ուսումնական գործունեություն, կրթական գործունեության կազմակերպում, ինքնուրույն աշխատանքի կառավարում, անհատական աշխատանքի արդյունավետություն, հեռավար ուսուցում, ինքնակրթություն

Արագ զարգացող ժամանակակից աշխարհում ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպման խնդիրը այսօր ամենաարդիականն է և պահանջում է նոր լուծումներ: Ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքը համարվում է ուսումնական գործընթացի անբաժանելի մասը և մասնագետների պատրաստման համակարգում մանկավարժական գործընթացի որակի ապահովման և պարտադիր ու կարևոր պայման է: Հոդվածում ուսումնասիրվում են ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի առանձնահատկությունները երկրորդ օտար լեզվի ուսումնասիրության ժամանակ: Մեկնաբանվում են սովորողների ինքնուրույն աշխատանքի հմտությունների և կարողությունների զարգացման հնարները, անդրադարձ է կատարվում այնպիսի հասկացությունների, ինչպիսիք են լսարանային և արտալսարանային ինքնուրույն աշխատանքը, անհատականության զարգացումը, սովորողների ստեղծագործական մտքի ձևավորումը, ինքնուրույն աշխատանքի արդյունավետությունը, որոնողական և հետազոտական բնույթի գործնական և ստեղծագործական աշխատանքի ծավալի մեծացումը: Հոդվածում լայնորեն դիտարկվում է սովորողների անհատական աշխատանքը և՛ որպես դասավանդման մեթոդ, և՛ որպես ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման ձև, և՛ որպես ճանաչողական գործունեության խթանման միջոց: Քննարկվում են անհատական աշխատանքի ուսումնասիրման տարբեր ասպեկտներ, առաջարկություններ են արվում այդ աշխատանքների ձևերի և մեթոդների մշակումների, ինչպես նաև դրանց պլանավորման ու կազմակերպման վերաբերյալ:

Համաշխարհայնացման գործընթացում մարդիկ հնարավորություն ունեն ազատ շփվել ինչպես համացանցում, այպես էլ կյանքում, ուստի օտար լեզվի իմացությունը, հատկապես անգլերեն լեզվի, դառնում է իրական արժեք հասնելու մասնագիտական ավելի բարձր մակարդակի, առաջխաղացում ունենալու աշխատանքում, տարբեր երկրներում ազատ տեղաշարժվելու և ճանապարհորդելու, ինչպես նաև ազգամիջյան և միջ-մշակութային արդյունավետ հաղորդակցություն, փոխըմբռնում և համագործակցություն ապահովելու համար: Ժամանակակից աշխարհում անգլերենը կենսական դեր է խաղում տարբեր ազգությունների պատկանող մարդկանց շփման համար: Կյանքի յուրաքանչյուր ոլորտ այս կամ այն չափով կապված է անգլերեն լեզվի հետ. աշխատանք, ուսում, ճանապարհորդություն, հանգիստ, շփում և այլն: Անգլերենը դարձել է միջազգային լեզու, այն տիրապետելով շատ դռներ և նոր հնարավորություններ են բացվում անձի առջև:

Ժամանակակից համացանցի և մուլտիմեդիա տեխնոլոգիաները խթանում են ուսանողների անհատականացումը, նպատակասլացությունը, ինքնակառավարումը, ուստի կրթության ինքնուրույն արտալսարանային ձևը դառնում է ուսումնական գործընթացի հիմքը, ավելին, հատկապես ինքնուրույն արտալսարանային աշխատանքն է ձևավորում ինքնակրթության կարողությունները և համարվում է գիտական գործունեության նախապատրաստական փուլ: Օտար լեզվով ինքնուրույն աշխատանքի հաջող կազմակերպումը օժանդակում է կրթության շարունակականությունը, ինքնակրթության զարգացումը: Մի կողմից, ինքնուրույն գործունեությունը մեծացնում է ուսանողների ճանաչողական հետաքրքրությունը և ակտիվությունը, մյուս կողմից՝ խթան է հանդիսանում հետբուհական ինքնակրթության հետագա մասնագիտական զարգացման համար:

Արագ զարգացող ժամանակակից աշխարհում ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպման խնդիրը այսօր ամենաարդիականն է և պահանջում է նոր լուծումներ: Դա առաջին հերթին պայմանավորված է ուսուցման գործընթացում հեռահաղորդակցական համակարգչային տեխնոլոգիաների ներդրմամբ, ինչպես նաև աշխարհում համաճարակի առկայության պայմաններում, առկա ուսուցումից հեռավար ուսուցմանն անցման կապակցությամբ:

Այսօր անհրաժեշտություն կա սովորողների մոտ ձևավորել ճանաչողական ինքնուրույնություն, տարբեր ճանաչողական և գործնական խնդիրներ առաջադրելու և լուծելու կարողություն, գործունեության մի ոլորտից մյուսը գիտելիքներ փոխանցելու և կիրառելու

ունակություն: Դասից դուրս անհատական աշխատանքը կա՛մ նախորդում է լսարանային աշխատանքին՝ ապահովելով դրա արդյունավետությունը, կա՛մ լսարանային աշխատանքի բնական շարունակությունն ու տրամաբանական ավարտն է, որի արդյունավետությունը կախված է լսարանային պարապմունքների նախապատրաստման և անցկացման որակից:

Կրթական գործընթացի կազմակերպման ժամանակակից միտումները, պահանջում են ընդլայնել, բարելավել, պլանավորել ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքը, օպտիմալացնել դասավանդողների բեռնվածությունը: Ժամանակակից բարձրագույն կրթության հիմնական նպատակներից մեկը ուսանողների ինքնակրթության զարգացումն է: Շարունակական կրթության հետ կապված խնդիրների լուծման համար ուսումնական գործընթացում շատ է կարևորվում սովորողների ինքնուրույն աշխատանքը, որը կրթական գործընթացի կարևոր բաղադրիչներից մեկն է:

Գիտության արագընթաց զարգացման, տեղեկատվության անսահմանափակ հոսքի համատեքստում անհնար է ողջ կյանքի ընթացքում անձին անվերջ սովորեցնել, առավել կարևոր է նրա մեջ խթանել գիտելիքների պաշար կուտակելու հետաքրքրություն՝ նրանց զինելով ինքնուրույն աշխատանք կատարելու համար անհրաժեշտ կարողություններով ու հմտություններով: Ինքնուրույնությունն անհրաժեշտ է անձի ստեղծագործական մտածողությունը զարգացնելու և սովորելու գործընթացը հետաքրքիր դարձնելու համար:

Ինքնուրույն աշխատանքի խնդիրները ինտենսիվորեն մշակվում են համալսարանների կողմից: Գիտական աշխատանքների շատ ժողովածուներում լայնորեն դիտարկվում է սովորողների անհատական աշխատանքը՝ որպես դասավանդման մեթոդ, և՛ որպես ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման ձև, և՛ որպես ճանաչողական գործունեության խթանման միջոց: Հեղինակները քննարկում են անհատական աշխատանքի ուսումնասիրման տարբեր ասպեկտներ, առաջարկություններ են անում այդ աշխատանքների ձևերի և մեթոդների մշակումների, ինչպես նաև դրանց պլանավորման ու կազմակերպման վերաբերյալ: Հետազոտողների տեսադաշտում առկա են ինքնուրույն աշխատանքի վերահսկողության կազմակերպման տեսակները և մեթոդները: Հաշվի են առնվում այնպիսի մեթոդաբանական խնդիրներ, ինչպիսիք են ինքնուրույն աշխատանքի ձևերի ընտրության չափանիշները, մասնագիտական առաջադրանքների յուրացման մակարդակի բացահայտումը և այլն (Белякова, Кожушкова 2017: 86-88):

Համալսարանի խնդիրն է.

- ձևավորել ուսանողի, որպես ապագա մասնագետի անհատականությունը, որն ընդունակ լինի ինքնակազմակերպվելու և շարունակական կրթության պայմաններում ինքնակրթությամբ կատարելագործելու և հարստացնելու մասնագիտական գիտելիքները,
- կատարելագործել կրեդիտային ուսուցման համակարգի պահանջներին համապատասխան ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքների համակարգը՝ բովանդակությունը, տեսակները, ձևերը, մեթոդները, վերահսկումը, կառավարումը
- ամրապնդել ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպման համար անհրաժեշտ նյութատեխնիկական բազան:

Բուհում ուսանողի ինքնուրույն աշխատանքի առջև դրված են որոշակի խնդիրներ, ինչպիսիք են լսարանային և արտալսարանային պարապմունքների ընթացքում ձեռք բերված գիտելիքների ամրապնդումը և ընդլայնումը, այդ գիտելիքները մտավոր գործունեության կարծրատիպերի վերածումը, գիտահետազոտական գործունեության հետ կապված գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների զարգացումը, ինքնակրթության, ինքնակատարելագործման, ինքնաիրացման հմտությունների ձևավորումը:

Անվիճելի է, որ ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքը նպաստում է նրանց ինքնուրույնության, պատասխանատվության և կազմակերպվածության զարգացմանը, իրավիճակային որոշակի խնդիրների հանդեպ անհատական մոտեցում ցուցաբերելու կարողության ձևավորմանը:

Ժամանակակից կրթության գործընթացում ինքնուրույն աշխատանքը համարվում է կրթության կազմակերպման այնպիսի միջոց, որն ապահովում է ստեղծագործական մոտեցում և վերաիմաստավորում ուսումնասիրվող նյութի հանդեպ, անհրաժեշտ տեղեկատվության ինքնուրույն որոնում, վերլուծական կարողությունների զարգացում, ուսուցմանը հատկացվող ժամանակի պլանավորում, ուսուցողական աշխատանքի ռացիոնալ կազմակերպում: Ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքը նախապես պլանավորված գործընթաց է, որի հաջող իրականացումը կախված է ուսուցման յուրաքանչյուր փուլում այն կազմակերպելու և ժամանակին վերահսկելու դասավանդողի ունակությունից: Ուսանողի ինքնուրույն աշխատանքը չի տա ցանկալի արդյունք, եթե այն չվերահսկվի դասավանդողի կողմից: Այդ նպատակի իրականացման համար գոյություն ունեն ընթացիկ վերահսկողության ձևեր. հարցում գործնական և լաբորատոր պարապմունքից առաջ, զրույց ուսանողների հետ հաշվետվությունից առաջ, համառոտ հարցում դասախոսությունից առաջ, խորհրդատվություն, ինքնուրույն աշխատանքների ստուգում սեմինար պարապմունքների ընթացքում,

ընթացիկ ստուգարքներ, քննություններ և այլն: Այս առումով յուրաքանչյուր դասավանդող պետք է անընդհատ վերապատրաստվի և կատարելագործվի՝ կիրառելով դասավանդման և ուսուցման նոր մեթոդներ:

«Ինքնուրույն աշխատանք» հասկացությունը բազմաբնույթ է, և բնական է, որ այն մեթոդական գրականության մեջ չի ստացել միասնական մեկնաբանություն: Ինքնուրույն աշխատանքի ուսուցմանը նվիրված աշխատություններում այս հասկացությունը համարվում է և՛ որպես ուսուցման կազմակերպման ձև, և՛ որպես մեթոդ, և՛ որպես ուսուցման միջոց, և՛ որպես ուսումնական գործունեության տեսակ: Ուսանողի ինքնուրույն աշխատանքի առավել ամբողջական և բազմակողմանի հայեցակարգը ներկայացնում է Մ.Գ. Գարունովը. «Ինքնուրույն աշխատանքը ուսումնական, հետազոտական և ինքնակրթական բնույթի տարբեր խնդիրների կատարում է, այն հանդիսանում է մասնագիտական գիտելիքների համակարգի տիրապետման ուղի, ճանաչողական և մասնագիտական գործունեության միջոց, ստեղծագործական գործունեության և մասնագիտական վարպետության հմտությունների և կարողությունների ձևավորման միջոց» (Գարուнов, Пидкасистый 1978: 27):

Ինքնուրույն աշխատանքի ուսուցմանը նվիրված աշխատություններում տեսնում ենք, որ ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի խնդրով զբաղվող հետազոտողները տարբեր բովանդակություն են դնում այս հայեցակարգում, իսկ դա վկայում է, որ մինչև այժմ հետազոտողները չեն կարողացել ստեղծել ինքնուրույն աշխատանքի տեսակների ունիվերսալ դասակարգում, որը կընդգրկեր այդ հասկացության արտաքին և ներքին ասպեկտները: Այնուամենայնիվ, բոլորի մոտ ակնառու են ինքնուրույն աշխատանքի հետևյալ հատկանիշները (Ավագիմյան, Մխիթարյան 2016: 43-15):

- ինքնուրույն գործունեությունը համարվում է ուսուցման առաջատար սկզբունք
- ստեղծագործական գործունեությունը հանդիսանում է ինքնուրույն գործունեության կազմակերպման անհրաժեշտ պայման
- ուսանողը համարվում է որպես ինքնուրույն գործունեության սուբյեկտ
- դրդապատճառները, նպատակները, պայմանները, գործողությունները, արդյունքը ինքնուրույն աշխատանքի բաղադրիչներն են:

Ինքնուրույն աշխատանքը թույլ է տալիս լուծել օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի այնպիսի հրատապ խնդիրներ, ինչպիսիք են կառավարման, անհատականացման և ուսման հարմարավետության խնդիրը, ընկալման տարբեր տեսակները, լեզվական միջավայրի

բացակայությունը: Նման միջոցների օգտագործումը թույլ է տալիս ապահովել օտար լեզվի անհատական ուսումնասիրությունը, ուսանողի ինքնուրույնության ու պատասխանատվության բարձրացումը, յուրաքանչյուր ուսանողի հետաքրքրություններին և նպատակներին համապատասխան, ուսուցման գործընթացում միջմշակութային բաղադրիչի ներմուծումը (Смирнова 2015: 155-160):

Ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքը նպաստում է նաև համակարգելու, ամրապնդելու և ընդլայնելու տեսական գիտելիքները և գործնական կարողությունները, ձևավորելու տեղեկատվական աղբյուրներից օգտվելու հմտությունները, զարգացնելու ուսանողների ճանաչողական ունակությունները, մեծացնելու նրանց ակտիվությունը, ստեղծագործական նախաձեռնությունները, պատասխանատվության զգացումը, ինքնուրույնությունը, հետազոտական աշխատանքի կարողությունները:

Ուսանողի ինքնուրույն աշխատանքը բաղկացած է 2 մասից՝ դասախոսի վերահսկողությամբ ուսանողի կողմից կատարվող աշխատանք և առանց դասախոսի վերահսկողության ուսանողի կողմից կատարվող աշխատանք: Դասախոսի վերահսկողությամբ ուսանողի կողմից իրականացվող ինքնուրույն աշխատանքը նպատակ ունի խորացնելու և ամրագրելու ստացած գիտելիքները, զարգացնելու տվյալ առարկայի բնագավառում վերլուծական և գործնական կարողություններն ու հմտությունները: Այդ ինքնուրույն աշխատանքը կատարվում է անհատական պարապմունքների ձևով, որոնց ընթացքում դասախոսը մի կողմից՝ անցկացնում է խորհրդատվություն ուսանողների հետ, մյուս կողմից՝ իրականացնում է վերահսկողություն և գնահատում է ուսանողների անհատական առաջադրանքների և ինքնուրույն աշխատանքի կատարման արդյունքները: Առանց դասախոսի վերահսկողության ուսանողի կողմից կատարվող ինքնուրույն աշխատանքն օգնում է նրան պատրաստվելու ընթացիկ լսարանային պարապմունքներին (դասախոսություններ, սեմինար, գործնական և լաբորատոր պարապմունքներ), աջակցում է առարկայի խորացված ուսուցմանը: Այդ աշխատանքի արդյունքներն արտահայտվում են լսարանային պարապմունքների ընթացքում ուսանողի ակտիվությամբ, կատարած զեկուցումների որակով, թեստային առաջադրանքների, ստուգողական աշխատանքների գնահատականներով: Ինքնուրույն աշխատանքի արդյունքները հաշվի են առնվում ուսանողի ընթացիկ առաջադիմությունը որոշելու և ռեյթինգային գնահատականը հաշվարկելու ժամանակ:

Պետք է արձանագրել, որ ցածր կուրսերում ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի նպատակը ձեռք բերված գիտելիքների

ընդլայնումը և համակարգումն է, իսկ ավագ կուրսերում՝ նրանց ստեղծագործական ներուժի զարգացումը:

Ավագ կուրսերի ուսանողները ձեռք են բերում ոչ միայն տեսական գիտելիքներ, այլ նաև սովորում են դրանք օգտագործել տարբեր իրավիճակներում: Դասախոսը առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձնում ուսանողների հրապարակային ելույթ ունենալու կարողության զարգացմանը, քննարկումներին մասնակցելու, սեփական տեսակետները պաշտպանելու, ընդդիմախոսների փաստարկները վերլուծելու կարողություններին: Դրան նպաստում են ուսանողական գիտաժողովները, օլիմպիադաները, կլոր սեղանները, բանավեճերը, քննարկումները:

Անհրաժեշտ է հաշվի առնել, որ որոշակի դասընթացի ուսումնական նյութի յուրացման և ամրապնդման հիմնական գործոններն են ուսանողի ինքնուրույն աշխատանքի ձևերը, որոնք առաջին հերթին կախված են ուսուցանվող առարկայի բովանդակությունից, ուսանողի պատրաստվածության և ինքնուրույնության աստիճանից, ինչպես նաև դասավանդողի մասնագիտական կարողություններից և արհեստավարժությունից: Յուրաքանչյուր դասավանդող պետք է ունենա ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի համար անհրաժեշտ առաջադրանքների և վարժությունների բազմազանություն, որոնք չպետք է սահմանափակվեն պարզագույն, զեկույցներով, թեզիսներով, ռեֆերատներով, ստուգողական առաջադրանքներով, այլ կիրառվեն անհատական աշխատանքի այնպիսի տեսակներ, ինչպիսիք են. նախագծերի կազմումը, գրական աղբյուրների հղումները, խաչբառերի, պաստառների, բուկլետների ստեղծումը, սեմինար պարապմունքների ծրագրի մշակումը, ելույթների համար կոնսպեկտների, զեկույցների, հաղորդագրությունների, ամփոփագրերի պատրաստումը, շնորհանդեսները, հարցազրույցը, որոնողական և հետազոտական բնույթի առաջադրանքները:

Ուսուցման կրեդիտային համակարգի շրջանակում, առկա ուսուցման պայմաններում ինքնուրույն աշխատանքը զբաղեցնում է ժամերի ընդհանուր ծավալի 2/3-ը, իսկ հեռակա ուսուցման բաժնում հիմնական ծանրությունն ընկնում է ինքնուրույն աշխատանքի վրա: Գոյություն ունի ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի երկու տեսակ. ուսանողների փաստացի անհատական աշխատանք և դասավանդողի ղեկավարությամբ ինքնուրույն աշխատանք: Ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքը ներառում է նախապատրաստական աշխատանքներ ընթացիկ պարապմունքների համար, մշակման համար նախատեսված նյութի ուսումնասիրություն, տնային առաջադրանքների կատարում,

նախագծերի մշակում, կոնսպեկտներ, ռեֆերատներ, զեկուցումներ, էսսեների պատրաստում:

Ինքնուրույն աշխատանքի կարևորությունը օտար լեզվի յուրացման գործընթացում համառոտ կարելի է բնորոշել հետևյալ կերպ. այն թույլ է տալիս սովորողների աշխատանքը կազմակերպել իրենց անհատական կարողություններին համապատասխան, բեռնաթափել լսարանային պարապմունքները:

Ինքնուրույն աշխատանքի ընթացքում իրականացվում են վերապատրաստման հիմնական գործառնությունները.

- ստեղծագործական մտածողության զարգացում,
- ուսուցանվող նյութի լիարժեք յուրացում,
- գիտելիքների համակարգում, դրանց վերամշակում կայուն հմտությունների և կարողությունների,
- մասնագիտական գրականության հետ ինքնուրույն աշխատանքի հմտությունների ձեռքբերում և գիտելիքների հարստացում,
- աշխատանքային ռացիոնալ մեթոդների մշակում, ներառյալ համացանցային աղբյուրների օգտագործումը (Song, Hill 2007: 27-42):

Ըստ հոգեբանության ժամանակակից պատկերացումների, ուսուցումը, համակցում է դասավանդողի և սովորողի փոխկապակցված գործունեության միջոցները: Առարկայի, որպես ամբողջության կամ առանձին թեմաների ուսումնասիրությունը պետք է այնպես կառուցված լինի, որ ուսուցման ցանկացած մեթոդ նպաստի ճանաչողական ինքնուրույնության զարգացմանը: Հետևաբար, անհատական աշխատանքը և՛ ուսումնական գործընթացն ակտիվացնելու միջոց է, և՛ գիտելիքների հաջող յուրացման և հմտությունների ու կարողությունների ձևավորման անհրաժեշտ պայման: Ճանաչողական գործունեության զարգացումը կախված է ոչ միայն ուսումնական գործընթացի կազմակերպման առանձնահատկություններից, այլ նաև ճանաչողական գործունեության բնույթից:

Փորձեր են արվում հիմնավորելու ինքնուրույն աշխատանքի առանձնահատկությունները, բովանդակությունը, ձևերը՝ կապված ուսումնական որոշակի առարկայի առանձնահատկությունների հետ: Բայց հետազոտության այս մասը առավել հաճախ նկարագրում է (լավագույն դեպքում ընդհանրացում) համապատասխան ամբիոնի փորձը կամ ուսուցչի անձնական փորձը ուսանողների ինքնուրույն գործունեության կազմակերպման և վերահսկման գործում:

Օտար լեզու սովորելիս կարևոր է տարբերակել օտար լեզվի պարապմունքների ժամանակ անհատական աշխատանքի բովանդակությունը և լսարանային ինքնուրույն աշխատանքը: Բայց երկու

դեպքում էլ այն ձևավորվում է որպես նպատակաուղղված ուսումնական գործողությունների համալիր, որում նախապես որոշված են դրանց բնույթն ու հաջողականությունը, և նախատեսված են նաև դրանց վերահսկումն ու ուղղումը: Այստեղից բխում են լսարանում և լսասարանից դուրս ինքնուրույն աշխատանքի առանձնահատկությունները: Օտար լեզվի դասընթացում ոչ միայն լեզվական և խոսքային նյութի հետ աշխատելու հնարների յուրացումն է ինքնուրույն աշխատանք համարվում, այլ նաև այդ յուրացրած հնարները խոսքային նոր իրավիճակներում ստեղծագործաբար կիրառելու կարողության զարգացումը: Հետևաբար, ինքնուրույն աշխատանքի առաջադրանքները որոշելիս կարևոր է հասկանալ, թե ինչ նպատակների պետք է ծառայի այդ աշխատանքը, ինչպիսի հմտություններ և կարողություններ է անհրաժեշտ զարգացնել:

Այս տեսակի հմտությունների ձևավորման համար խոսքային գործունեության յուրաքանչյուր տեսակ իրականացվում է իր սեփական մեխանիզմի հիման վրա, և յուրաքանչյուր խոսքային գործունեության տեսակի համար կա յուրացման յուրահատուկ մեթոդ: Հետևաբար, ինքնուրույն աշխատանքը պետք է իրականացվի տարբերակված, այսինքն՝ խոսքային գործունեության տեսակների զարգացման և լեզվական նյութի գործառական հմտությունների զարգացման համար ըստ նրանց մեխանիզմների և ձևավորման տեսակների: Այստեղից հետևում է, որ անհատական աշխատանքի կատարման ժամանակ պետք է հաշվի առնել լեզվի ուսուցման գործընթացի երկկողմանիությունը. ոչ միայն տիրապետել խոսքային գործունեության այս կամ այն տեսակին, այլ նաև ձեռք բերել այդ տեսակները յուրացնելու և կիրառելու կարողություններ և հմտություններ:

Ինքնուրույն աշխատանքի նպատակը և բովանդակությունը բխում են լեզվի ուսուցման ընդհանուր նպատակներից, ինչպես նաև նյութի վրա աշխատելու մասնավոր նպատակներից: Նպատակներն ու բովանդակությունը, որպես լեզվի ուսուցման համակարգի տարր, սահմանվում են ըստ թիրախային լեզվի տիրապետման տեսակի առաջին (հիմնական) կամ երկրորդ (օտար): Միևնույն ժամանակ, պետք է հիշել ճանաչողական գործունեության զարգացման և ինքնուրույն աշխատանքի արդյունավետության համար մեծ դեր է խաղում ոչ թե բուն առաջադրանքները, այլ ճանաչողական գործունեության տեսակները: Կարևոր է նաև արձանագրել, որ գործողությունների յուրաքանչյուր տեսակ հատուկ նշանակություն ունի ապագա մասնագիտական գործունեության մեջ: Ուստի դասավանդողը պետք է առանձնացնի գործողությունների հատկապես նշանակալի տեսակները և սահմանի այդ գործողությունների ձևավորման համար առաջադրանքները:

Օտար լեզուների ուսուցման գործընթացում սովորողների ինքնուրույն աշխատանքի ակտիվացման ձևերն ու մեթոդները շատ բազմազան են. օլիմպիադաները, գիտաժողովները, ուսումնա-մեթոդական համաժողովները, դերախաղերը և բիզնես խաղերը և այլն: Այս ձևերի մեթոդաբանությունը բավականաչափ մշակված է, բայց մեծապես որոշվում է համալսարանի ավանդույթներով, թիմի փորձով, դասախոսների և ուսանողների միջև հարաբերությունների մակարդակով:

Օտար լեզուների ուսուցման գործնական նպատակները ներառում են լեզվի վրա ինքնուրույն աշխատելու ունակության ձևավորումը, բայց դա իրագործելի է միայն այն դեպքում, եթե ուսանողները համարժեքորեն օգտագործեն աշխատանքի մեթոդները, եթե սովորեն ինքնուրույն վերահսկել իրենց գործողությունները:

Ուսումնասիրության արդյունքները ցույց են տվել, որ ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի ճիշտ և համակարգված կազմակերպումը, որը հիմնված է ակտիվ մեթոդների և նորարարական տեխնոլոգիաների օգտագործման վրա, զգալիորեն մեծացնում է օտար լեզվի ուսուցման արդյունավետությունը:

Այսօր Համաշխարհային ցանցը տրամադրում է տեղեկատվական և հաղորդակցական բնույթի վիթխարի հնարավորություններ և ծառայություններ, որոնք կարող են հաջողությամբ կիրառվել ուսումնական գործընթացում: Համացանցի հնարավորությունների շնորհիվ կրթությունը տեղափոխվել է որակապես նոր մակարդակ:

Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգտագործումն օտար լեզվի դասերին նպաստում է ուսուցման արդյունավետությանը, մեծացնում է սովորողների անհատական լեզվական կարողությունները, ճանաչողությունը, այլընտրանքային և փոխկապակցված մեթոդների կիրառման հնարավորությունները: Այս իրավիճակում դասավանդողը դադարում է գիտելիքների հաղորդման միակ աղբյուրը լինելուց, քանի որ սովորողն ինքը պետք է կողմնորոշվի համացանցում և ինքնուրույն, իր պահանջմունքներին համապատասխան աղբյուրներ գտնի, իսկ դասավանդողի հիմնական խնդիրն է աջակցել ուսանողների անհատականության զարգացմանը, օժանդակել նրանց ստեղծագործական որոնումներին, բարձրացնել ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի դերը, խթանել ինքնուրույն աշխատանքի հմտությունների զարգացումը, որը հանգեցնելու է ուսանողների մասնագիտական աճին և նրանց ստեղծագործական գործունեության ու նախաձեռնողական կարողությունների զարգացմանը: Ուսանողների հետ հարաբերությունները կառուցվում են համագործակցության և համատեղ ստեղծագործության սկզբունքների վրա (Саркисян 2015: 176-180):

Ուսումնական աշխատանքի կազմակերպական ձևերի նպատակա-
յին կիրառումը ենթադրում է ուսանողների անհատական և խմբային
աշխատանքի աճ, ավանդական դասից հեռացում՝ բացատրական-
նկարագրական դասավանդման մեթոդի գերակայությամբ, որոնողական
և հետազոտական բնույթի գործնական և ստեղծագործական
աշխատանքի ծավալի ավելացում:

Ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի ժամանակակից ձևերի
հիմք են հանդիսանում տեղեկատվական տեխնոլոգիաները հեռահաղոր-
դակցության զարգացման ժամանակակից միջոցները, հեռավար
կրթության տեխնոլոգիաները:

Պրակտիկան ցույց է տալիս ուսանողների շահագրգռվածությունը
ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման
նկատմամբ օտար լեզուների ինքնուրույն ուսուցման գործընթացում,
որտեղ օպտիմալ կերպով ուսանողների կողմից օգտագործվում են
ուսուցման ակտիվության, մատչելիության, գիտակցականության
սկզբունքները, ինչպես նաև զարգանում են մտավոր գործողությունները
և կարողությունները:

Կրթական համակարգում լայն կիրառություն են ստացել
սոցիալական ցանցերը, որոնք հնարավորություն են տալիս ստեղծելու ու-
սումնական հաստատության կրթական կայքը, անցկացնելու հեռավար
պարապմունքներ, հանդիպումներ, գիտաժողովներ, խորհրդատվու-
թյուններ՝ հետադարձ կապի ապահովմամբ (Hughes 2005: 169-179):

Համացանցային ռեսուրսների ներգրավումը օտար լեզվի
ինքնուրույն ուսուցման գործընթացում թույլ է տալիս ընտրել կարդալու
և լսելու համար մասնագիտական ուղղվածություն ունեցող արդիական
ուսումնական նյութեր, հետագայում պատրաստի ինտերակտիվ
համակարգերի միջոցով դրանք ենթարկելով բառային և քերականական
մշակման: Իսկ եթե բացակայում են համապատասխան
վարժությունները, կամ, դասավանդողի կարծիքով, դրանք բավարար չեն
նյութը մշակելու և համակարգելու, որոշակի հմտություններ զարգացնելու
համար, ապա բազմաթիվ հնարավորություններ կան ստեղծել ու
սեփական թեստերը՝ օգտագործելով հատուկ ձևանմուշներ: Կան
բազմաթիվ կայքեր, որոնք առաջարկում են ձևանմուշներ՝ թեստեր
ստեղծելու համար հետևյալ ձևաչափով՝ բազմակի ընտրություն (multiple
choice), համապատասխանեցում (matching), բացթողումների լրացում
(filling in the gaps), ճիշտ կամ սխալի հաստատում (true or false) և այլն:
Նման կայքերի ընձեռած հնարավորությունը օգնում է խնայել
դասավանդողի ժամանակը՝ նրան ազատելով առաջադրանքներ
ձևակերպելու և համացանցում տեղադրելու տեխնիկական

դժվարություններից: Կան նաև անվճար թեստերի ստեղծման բազմաթիվ ծրագրեր, որոնք հասանելի են համացանցում, օրինակ QuickQuizCreator <http://www.aboriginemundi.com/qqc/>, որը շատ օգտակար է որպես ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպման գործիք:

Էլեկտրոնային ուսուցման և մոնիտորինգային պատրաստի ծրագրերը բաղկացած են տեսական, գործնական մասերից և ստուգող համակարգից և օգտագործվում են ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքների կազմակերպման գործընթացում լեզվական տարբեր ասպեկտների՝ բառապաշարի, քերականության, հնչյունաբանության, բանավոր և գրավոր խոսքի, ունկնդրման ուսուցման նպատակով:

Էլեկտրոնային ձևերը օպտիմալացնում են դասավանդողի աշխատանքային գործընթացը, նրան հնարավորություն տալով ուսումնական նյութում կատարել արագ շտկումներ և լրացումներ, ինչպես նաև Էլեկտրոնային փոստի և կրթական WEB էջերի միջոցներով ուսանողներին հնարավորություն ընձեռնել տեղեկատվության հսկայական հոսքից, Էլեկտրոնային գրադարանների ձևով, ավելի արդյունավետորեն փնտրել և գտնել անհրաժեշտ տեղեկությունները:

Օտար լեզվի ուսուցման ժամանակ, ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպման մեջ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգտագործումը դասավանդողից պահանջում է ստեղծագործական մոտեցում, մեթոդական հնարների մշակում:

Անհրաժեշտ է նաև նշել, որ եթե օտար լեզվի ուսուցման ժամանակ, ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպման գործընթացում, դասավանդողն օգտագործում է տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ, որոնք օժտված են թափանցիկությամբ, պարզությամբ, ուսուցանվող նյութի յուրացման և օգտագործման դյուրին հատկություններով, ռեսուրսների և առաջադրանքների չափազանց մեծ քանակությամբ, ապա դասավանդողը կարող է իրականացնել տարբերակված ուսուցումն ամբողջությամբ. այն է՝ կրճատել ուսումնական նյութերի պատրաստման և արդյունքների մոնիտորինգի համար ծախսած ժամանակը: Բացի դրանից պետք է նշել, որ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումը ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքների շրջանակներում խթանում է դասավանդողին տարատեսակ ստեղծագործական գործունեություն ծավալելու և օտար լեզուների ուսուցման տարբեր ինտերակտիվ մեթոդներ օգտագործելու համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Ավագիմյան Ա.Ռ., Մխիթարյան Ա.Մ., Սովորողների ինքնավերլուծության և ինքնագնահատման մեթոդների կիրառման

հիմնախնդիրները դասավանդման գործընթացում, ՀՊՄՀ, «Մանկավարժ», Եր., 2016:

2. Белякова И.В., Кожушкова Н.В. Самостоятельная работа как ведущая форма организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке. Научные труды Sworld. 2017, Т. 6, № 1, с. 86-88.
3. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И., Самостоятельная работа студентов., М., Знание, 1978, 27 с.
4. Саркисян М. С. On Some Aspects of the Writer's Cognitive-Stylistic Individuality (based on C. A. Duffy's poetry) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, № 3 (45), 2015, с. 176-180.
5. Смирнова М.И. Виды и формы самостоятельной работы при изучении иностранного языка / М.И. Смирнова, И.Г. Коршунова // Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 11-2, 2015, с. 155-160.
6. Hughes, H. (2005) Actions and Reactions: Exploring International Students' Use of Online Information Resources. Australian Academic and Research Libraries, 36 (4), 169-179.
7. Song, L. and Hill, J. R. (2007). A Conceptual Model for Understanding Self-Directed Learning in Online Environments. Journal of Interactive Online Learning, 6(1), 27-42. Thomas, L., Hockings, C., Ottaway, J. and Jones, R. (2015) Independent learning: Student perspectives and experiences Final report to the Higher Education Academy, York: Higher Education Academy. Date View November 15, 2017.

REFERENCES

1. Avagimyan A.R', Mxit'aryan A.M.Sovoroghneri inqnaverlowc'owt'yan & inqnagnahatman met'odnerikrar'man himnaxndirneri'dasavandman gorc'y'nt'acowm, НРМН, "Mankavarjh", Er&an, 2016
2. Beljakova I.V., Kozhushkova N.V. Samostojatel'naja rabota kak vedushhaja forma organizacii uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti uchashhihsja na 50 uroke Nauchnye trudy Sworld. 2017. Т. 6. № 1. S. 86-88.
3. Garunov M.G., Pidkasilyj P.I. Samostojatel'naja rabota studentov. - М.: Znanie, 1978, - 27 s
4. Sarkisjan M. S. On Some Aspects of the Writer's Cognitive-Stylistic Individuality (based on C. A. Duffy's poetry) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2015. № 3 (45). S. 176-180. № 3 (45). S. 176-180.

5. Smirnova M.I. Vidy i formy samostojatel'noj raboty pri izuchenii inostrannogo jazyka / M.I. Smirnova, I.G. Korshunova // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2015. № 11-2. S. 155-160

**АРЕВИК БАБАЯН, АНУШ ГУКАСЯН, СИРАН ПЕТРОСЯН -
ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ
ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Ключевые слова: виды самостоятельной работы, учебная деятельность, организация образовательной деятельности, управление самостоятельной работой, эффективность индивидуальной работы, дистанционное обучение, самообразование

В статье исследуются особенности самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка. Комментируются умения и навыки самостоятельной работы студентов, обсуждаются такие понятия, как аудиторная и вне аудиторная самостоятельная работа, развитие личности, творческое мышление студентов, эффективность самостоятельной работы, объем практической и творческой работы поисково-исследовательского характера.

**AREVIK BABAYAN, ANOUSH GHOUKASYAN, SIRAN PETROSYAN -
PECULIARITIES OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK IN THE PROCESS OF
STUDYING A FOREIGN LANGUAGE**

Keywords: types of individual work, educational activities, organization of educational activities, management of individual work, efficiency of individual work, distance learning, self-education

The goal of the present article is to look into the peculiarities of students' individual work in the process of studying a foreign language. The issue touches upon such notions as classroom and extra-curricular activities, as well as discusses skills and abilities of students' individual work, the development of their personality, creative thinking and the efficiency of individual work.

**Ներկայացվել է՝ 27.02.2021
Գրախոսվել է՝ 11.03.2021**

**ՔԱՌԱՊԱՇԱՐԱՅԻՆ ԻՆՏԵՐՖԵՐԵՆՑԻԱՆ ԵՎ ԴՐԱ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ
ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՅՈՒՄ**

ՀԱՍՄԻԿ ԲԻՇԱՐՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ բառապաշարային ինտերֆերենցիա, բառապաշարային ինտերֆերենցիայի տեսակներ, միջլեզվական բառապաշարային ինտերֆերենցիա, ներլեզվական բառապաշարային ինտերֆերենցիա

Հոդվածի նպատակն է բառապաշարային ինտերֆերենցիայի և դրա տեսակների ուսումնասիրությունը: Ներկայացվում են հայ, ռուս և արևմտյան մանկավարժ-մեթոդիստների կողմից տրված տվյալ հասկացության սահմանումները: Հեղինակը համակարծիք է այն մասնագետների հետ (Ս. Ասատրյան, Ս. Յենգեր), ովքեր բառապաշարային ինտերֆերենցիան դիտարկում են որպես մեկ լեզվի բառապաշարի միայն բացասական փոխներթափանցում մեկ այլ լեզու: Հոդվածագիրը քննում է բառապաշարային ինտերֆերենցիայի տեսակները՝ ըստ լեզվական միավորների բնորոշ առանձնահատկությունների, խոսքի մասերի պատկանելիության, ինչպես նաև առաջացման բնույթի և ուղղության: Յուրաքանչյուր տեսակ ուղեկցվում է համապատասխան օրինակներով: Հեղինակը ներկայացնում է բառապաշարային ինտերֆերենցիայի դասակարգման սեփական համակարգված տարբերակը՝ ընդգծելով դրա առավելությունները և օգտագործման նպատակահարմարությունը: Նշվում է, որ տվյալ դասակարգումը թույլ է տալիս մշակել մեթոդներ, որոնք հնարավոր է կիրառել ցանկացած լեզվում կատարվող բառապաշարային ինտերֆերենցիայի սխալներն ուղղելիս:

Լեզվական ինտերֆերենցիայի ամենաշատ ուսումնասիրված տեսակներից մեկը բառապաշարային ինտերֆերենցիան է: Այն լայնորեն ուսումնասիրվել է ինչպես ռուս, այնպես էլ արևմտյան լեզվաբան-մեթոդիստների գիտական հոդվածներում և մենագրություններում (Алимов 2005: 153, Шимановская 2014: 390, Ценгер 2014: 20, Dweik & Othman 2017: 67, Kushnaryova 2016: 187):

Հետագոտելով հայ մեթոդական գրականությունը՝ նկատում ենք, որ հայկական համատեքստում *բառապաշարային ինտերֆերենցիա* երևույթը շատ քիչ է ուսումնասիրված: Դա պայմանավորված է թերևս նրանով, որ հայալեզու մեթոդական գրականության մեջ ինքնին ինտերֆերենցիային վերաբերող ուսումնասիրությունների քանակը սակավաթիվ է:

Բառապաշարային ինտերֆերենցիա հասկացության սահմանման խնդրի վերաբերյալ մանկավարժ-մեթոդիստները տարակարծիք դիրքորոշումներ են արտահայտում: Առաջին խմբի ներկայացուցիչների պնդմամբ՝ այն մեկ լեզվի բառապաշարի ներթափանցումն է մեկ այլ լեզու (Алимов 2005: 153, Шимановская 2014: 390): *Ներթափանցում* եզրույթի նման օգտագործումը հանգեցնում է մի շարք թյուրըմբռնումների, քանի որ չհստակեցնելու պարագայում այն կարող է վերաբերել ոչ միայն բացասական փոխներթափանցմանը, որի արդյունքում սովորողները կատարում են սխալներ, այլև դրական փոխներթափանցմանը, ինչը խթանում է օտար լեզվի ուսուցմանը:

Երկրորդ խմբի ներկայացուցիչների պնդմամբ՝ բառապաշարային ինտերֆերենցիան մեկ լեզվի բառապաշարի զուտ բացասական փոխներթափանցումն է մյուս լեզու (Ասատրյան 2010: 39, Ценгер 2014: 20): Ներկայացնելով սույն երևույթի սահմանման շուրջ ծագած տարակարծությունը, կարծում ենք, որ երկրորդ տարբերակը ավելի մոտ է *բառապաշարային ինտերֆերենցիա* եզրույթի մեր պատկերացմանը: Վերոնշյալ պնդման համար հիմք է հանդիսանում այն, որ առաջին սահմանման մեջ «ներթափանցում» հասկացությունը ենթադրում է ինչպես բացասական փոխներթափանցումը (*ինտերֆերենցիան*), այնպես էլ դրական փոխադրումը (*տրանսպոզիցիա/տրանսֆերենցիա/փոխառությունը*), մինչդեռ մեզ համար ընդունելի տարբերակում «բառապաշարային ինտերֆերենցիա» եզրը կարող է օգտագործվել միայն բնութագրելու մեկ լեզվի բառապաշարի բացասական փոխներթափանցումը մյուս լեզու:

Բառապաշարային ինտերֆերենցիան ամենից հաճախ տեղի է ունենում, երբ սովորողներն առանց նկատելու փոխադրում են մայրենի լեզվում օգտագործվող լեզվական միավորի ձևաբանական, ոճաբանական, իմաստաբանական և շարահյուսական առանձնահատկությունները դրա «համարժեք» օտար լեզվի տարբերակներից միայն մեկին: Բանն այն է, որ նման դեպքերում լեզվական միավորի ոչ բոլոր առանձնահատկություններն են փոխանցվում, թերևս առաջին հայացքից ընդունելի թվացող, օտար լեզվում դրան հավասարազոր կամ առավելագույնս ճշգրիտ տարբերակներից միայն մեկին: Արդյունքում, սովորողները կատարում են

մի շարք բառապաշարային սխալներ, որոնցից խուսափելու լավագույն տարբերակը, ըստ լեզվաբան Ս. Վյաշենկոյի, լեզվական միավորների առանձնահատկությունները միմյանցից տարանջատելն ու առանձին ուսումնասիրելն է: Հեղինակն առանձնացնում է ցանկացած լեզվական միավորին բնորոշ հետևյալ ութ առանձնահատկությունները՝

1. հնչյունաբանական կառուցվածքը,
2. ձևաբանական կառուցվածքը,
3. շարահյուսական առանձնահատկությունները,
4. բառի առաջնային իմաստը,
5. բառի լրացուցիչ իմաստը,
6. սոցիալ-մշակութային առանձնահատկությունները,
7. արժույթայնությունը,
8. իմաստաբանական կառուցվածքը (Вященко 1979: 50):

Վերոնշյալ բաղադրիչների հիման վրա Վ. Վյաշենկոն առանձնացնում է բառապաշարային ինտերֆերենցիայի հետևյալ տիպերը՝

1. Հնչյունաբանական կառուցվածքի նմանության արդյունքում լեզվական միավորների իմաստի համընկնման թյուր պատկերացում: Մեթոդական գրականության մեջ այդ բառերը կոչվում են «թարգմանչի կեղծ բարեկամներ»: Վերոնշյալ տերմինը օգտագործվում է սկսած 1928թ-ից, ֆրանսիացի լեզվաբաններ Մ. Քեսլերի և Ժ. Դերոկինյի «Թարգմանչի կեղծ բարեկամներ կամ անգլերեն բառապաշարի կեղծ նմանակներ» գրքի հրատարակումից հետո, որում համեմատականներ են տարվում անգլերենի և ֆրանսերենի կեղծ բարեկամների (միջլեզվային հոմանիշներ, նույնանուններ և հարանուններ) միջև (Koessler et Deroquigny 1928: XI): Դիտարկենք դրա մի քանի օրինակներ:

Անգլերեն	Հայերեն	Ռուսերեն
1. Dutch	Հոլանդական, ոչ թե Դանիական:	Голландский, ոչ թե датский.
2. Physician	Բժիշկ, թերապևտ, ոչ թե ֆիզիկոս:	Врач, ոչ թե физик.
3. Magazine	Ամսագիր, ոչ թե խանութ:	Журнал, ոչ թե магазин.

2. Իմաստային միևնույն խմբին պատկանող լեզվական միավորների ձևաբանական կառուցվածքի համընկնման թյուր պատկերացում: Օրինակ՝

Անգլերեն	Ռուսերեն	Հայերեն
-----------------	-----------------	----------------

1. <i>Composer</i> , ոչ թե <i>compositor</i> .	Композитор	Կոմպոզիտոր
2. <i>Architect</i> , ոչ թե <i>architector</i> .	Архитектор	Ճարտարապետ

3. Հնչյունաբանական կառուցվածքի նմանության արդյունքում իմաստային միևնույն խմբին պատկանող լեզվական միավորների լրացուցիչ իմաստների համընկնման թյուր պատկերացում:

Անգլերեն	Ռուսերեն	Հայերեն
Ambition 1. <u>strong desire</u> 2. <u>aspiration</u> Բացատրություններից երկուսում ունի դրական իմաստ:	1. <u>честолюбие</u> 2. <u>стремление</u> Բացատրություններից առաջինում բացասական լրացուցիչ իմաստ ունի, իսկ երկրորդում դրական:	1. փառասիրություն 2. ձգտում, տենչ Բացատրություններից առաջինում բացասական լրացուցիչ իմաստ ունի, իսկ երկրորդում դրական:

4. Մայրենի և օտար լեզուների լեզվական միավորների իմաստային արժույթայնության (валентность) անհամապատասխանություն, որը լեզվաբանության մեջ բնութագրվում է որպես նախադասության անդամներից մեկի համադրելիություն տվյալ նախադասության այլ անդամների հետ: Հետևաբար, «look» բայի արժույթայնությունը գնահատվում է դրա համադրելությամբ նախադասության մակբայի, ուղիղ խնդրի և այլ անդամների հետ: Օրինակ՝

Հայերեն	Անգլերեն տարբերակ	ճիշտ	Հայերենի ինտերֆերենցիայի արդյունք
Աշխարհը կլոր է	It's a small world		It's a round world
Դափարկ հայացք	Blank look		Empty look
Թարմ լուրեր	Latest news		Fresh news

5. Հաղորդակցական գործընթացում սոցիալ-մշակութային գործոններով պայմանավորված բառիմաստի կոնկրետացում:
 Բառապաշարային ինտերֆերենցիայի տվյալ տեսակի լավագույն օրինակները, թերևս, անգլերեն «շնորհակալություն հայտնելը» և «ինչպե՞ս ես» հարցին հարցով պատասխանելն են: Օրինակ՝

Լեզու	Բառակապակցություն	Ճիշտ պատասխան	Հայերենի ինտերֆերենցիայի արդյունք
Անգլերեն	Teacher: Thank you for your assistance.	Student: Don't mention it/ You are welcome.	Student: Please.
Հայերեն	Ուսուցիչ. Շնորհակալություն օգնության համար:	Աշակերտ. «Խնդրեմ»:	Աշակերտ. «Խնդրեմ»:

6. Մայրենի և օտար լեզուների լեզվական միավորների իմաստաբանական ծավալների համընկնման թյուր պատկերացում: Բառապաշարային ինտերֆերենցիայի տվյալ տարբերակը կարող է լինել երեք տեսակի՝

➤ Հայերեն բառի իմաստային ծավալը ավելի մեծ է քան համարժեք անգլերեն տարբերակինը:

Հայերեն տարբերակը	Անգլերեն տարբերակները
Գեղեցիկ	1. beautiful, 2. pretty, 3. nice, 4. handsome
Ափ	1. bank, 2. shore, 3. coast
Բաժանել	1. divide, 2. distribute, 3. separate, 4. part

➤ Հայերեն բառի իմաստային ծավալը ավելի փոքր է քան համարժեք անգլերեն տարբերակինը:

Անգլերեն տարբերակը	Հայերեն տարբերակները
Break	1. ճեղք, 2. կտրվածք, 3. ընդմիջում
Ring	1. մատանի, 2. զանգ/դողանջ, 3. ռինգ
Court	1. դատարան, 2. կորտ, 3. արքունիք

➤ Հայերեն բառի իմաստային ծավալը մասնակի է համընկնում համարժեք անգլերեն տարբերակի հետ (Вященко 1979: 51-54):

Հաշվի առնելով բառապաշարային ինտերֆերենցիայի դասակարգման նրբությունները, Վ. Վյաշենկոն նշում է, որ բառապաշարային ինտերֆերենցիայի քննությունը կարելի է համարել լիարժեք և համալիր միայն այն դեպքում, երբ համեմատվում են ոչ միայն միևնույն իմաստն արտահայտող առանձին բառերը, այլև նույն իմաստն արտահայտող մի խումբ բառերը կամ առնվազն մեկ բառը մյուս լեզվում դրան համապատասխանող մի խումբ բառերի հետ: Հեղինակի պնդմամբ՝ նման վերլուծություն չիրականացնելու պարագայում, անհնար է դառնում խուսափել լեզվական ինտերֆերենցիայի արդյունքում կատարվող սխալներից, քանի որ սովորողն իր մայրենի լեզվի բազմիմաստ բառի ողջ

իմաստային ծավալը հաղորդում է օտար լեզվում յուրացված դրա միայն մեկ տարբերակին (Вященко 1979: 26):

Ի տարբերություն Վ. Վյաշենկոյի դասակարգման, Ս. Յենգերը ներկայացնում է սույն երևույթի դասակարգման այլ տարբերակ՝ ըստ առաջացման բնույթի և ուղղության: Հեղինակը՝ իր «Ձևաբանական ինտերֆերենցիան՝ որպես ռուսերենի և ֆրանսերենի հաղորդակցման արդյունք» (Ценгер 2014: 40-41) աշխատության մեջ առանձնացնում է ներլեզվական, միջլեզվական բառապաշարային ինտերֆերենցիաները և բակառությունը:

1. *Ներլեզվական ինտերֆերենցիա* (հարանուններ) – սխալներ են, որոնք սովորողները կատարում են մեկ լեզվի ներսում ձևով և հնչողությամբ նման, սակայն տարբեր իմաստներ ունեցող բառերի ոչ տեղին օգտագործման արդյունքում: Օրինակ՝

- estimate – estimation - esteem
- effective – efficient
- sensitive – sensible

2. *Միջլեզվական ինտերֆերենցիա* - սխալներ են, որոնք կատարվում են լեզվից լեզու: Այս տեսակ սխալները կատարվում են երկու դեպքում: Առաջինը՝ բառերի իմաստաբանական առանձնահատկությունների նմանության արդյունքում: Նմանատիպ սխալների օրինակներ հանդիպում ենք Վ. Վյաշենկոյի կողմից կատարված բառապաշարային ինտերֆերենցիայի դասակարգման տարբերակներում:

Երկրորդը՝ ինտերֆերենցիան տեղի է ունենում բառերի կառուցվածքային նմանության խախտման արդյունքում: Վերոնշյալը ենթադրում է, որ մայրենի լեզվի համանման բառերի ազդեցության հետևանքով օտար լեզվում դրանց համապատասխան տարբերակները սխալ են կազմվում: Հեղինակի պնդմամբ, այս խմբում ներգրավված սխալները երկրորդական ձևույթների՝ մասնավորապես մայրենի և օտար լեզուներում նախածանցների և վերջածանցների, օգտագործման նմանությունների արդյունքում թույլ տրված սխալներն են: Օրինակ՝

Un-, ir-, non- im-, in-, a-, dis-, mis-, ab- ժխտական իմաստ արտահայտող նախածանցների օգտագործման արդյունքում կատարված սխալները:

<i>Անգլերեն ճիշտ տարբերակը</i>	<i>Անգլերեն սխալ տարբերակը</i>	<i>Հայերեն տարբերակը</i>
Amoral	Inmoral, immoral, unmoral	Անբարոյական
Abnormal	Unnormal, innormal	Աննորմալ
Impolite	Inpolite, unpolite	Անքաղաքավարի

Ultra-, super-, hyper-, over- բառարմատի իմաստը ընդարձակող նախածանցների օգտագործման արդյունքում կատարված սխալները:

Անգլերեն ճիշտ տարբերակը	Անգլերեն սխալ տարբերակը	Հայերեն տարբերակը
Overestimate	Superestimate	Գերագնահատել
Ultramodern	Supermodern	Գերնորաձև
Hyperactive	Superactive	Գերակտիվ

Pre-, fore- ժամանակի իմաստ արտահայտող նախածանցների օգտագործման արդյունքում կատարված սխալները:

Անգլերեն ճիշտ տարբերակը	Անգլերեն սխալ տարբերակը	Հայերեն տարբերակը
Foretell	Pretell	Նախագուշակել
Forefather	Prefather	Նախահայր
Predestine	Foredestine	Նախասահմանել

Հեղինակի պնդմամբ, միջլեզվական բառապաշարային ինտերֆերենցիայի երկու տարբերակները միմյանցից տարանջատել անհրաժեշտ է, հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ սովորողները իրական հաղորդակցական գործընթացում պարբերաբար կատարում են մեծ քանակությամբ թե՛ առաջին, թե՛ երկրորդ տեսակին պատկանող սխալներ:

3. *Բակառություն* (паронимическая аттракция) – սխալներ են, որոնք առաջանում են, երբ նախադասության անդամների շարադասությունը հատուկ խախտվում է առանձին բառեր կամ բառակապակցություններ ընդգծելու նպատակով: Դրանք միտումնավոր կերպով կատարված սխալներ են, որոնք հիմնականում օգտագործվում են գեղարվեստական գրականության մեջ առանձնահատուկ արտահատչականություն առաջացնելու նպատակով (Ценгер 2014: 40):

Ինչպես տեսնում ենք, տվյալ դասակարգման տարբերակում առաջին երկու տեսակները կրում են բացառապես բացասական բնույթ, մինչդեռ երրորդ տարբերակը ավելի դրական բնույթ է կրում, ավելին՝ այն սխալ չի դիտվում, քանի որ օգտագործվում է գեղարվեստական գրականության մեջ ոճաբանական նրբերանգ հաղորդելու նպատակով:

Ս. Յենգերը նշում է նաև, որ բառապաշարային ինտերֆերենցիան ըստ իրականացման ուղղության կարող է լինել՝ *էքստրավերսիա* և *ինտրավերսիա*: *էքստրավերսիան* հեղինակը բնութագրում է որպես լեզվական միավորների փոխներթափանցում մայրենիից օտար լեզու: *Ինտրավերսիան*՝ որպես լեզվական միավորների փոխներթափանցում օտար լեզվից մայրենի լեզու (Ценгер 2014: 40):

Բառապաշարային ինտերֆերենցիայի դասակարգման մեկ այլ տարբերակ է առաջարկում լեզվաբան Ս. Կուշնյարովան: Նրա պնդմամբ՝ տվյալ երևույթի դրսևորումները քննելու տարբերակ կարող է հանդիսանալ նաև դրանք ըստ խոսքի մասերի պատկանելիության ուսումնասիրելը: Արդյունքում, հեղինակն առանձնացնում է՝ *գոյական անդամի, բայական անդամի, ածականի և մակբայի* բառապաշարային ինտերֆերենցիայի տեսակները (Kushnaryova 2016: 188):

Ծանոթանալով մի շարք այլ ուսումնասիրությունների վերաբերող բառապաշարային ինտերֆերենցիային և դրա հնարավոր տեսակներին, կարծում ենք, որ օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայում ուսումնասիրություն կատարելիս, թերևս, ամենանպատակային տարբերակը այն ըստ առաջացման բնույթի տարանջատելն է: Նման դասակարգումը թույլ է տալիս տարբերակել ներլեզվական և միջլեզվական բառապաշարային ինտերֆերենցիայի տեսակները: Մինևույն ժամանակ առավել արդյունավետ է թվում միջլեզվական բառապաշարային ինտերֆերենցիայի մեջ ընդգրկել բառերի իմաստաբանական առանձնահատկությունների և ծավալի, դրանց կառուցվածքային և հնչյունաբանական նմանության խախտման, իմաստային արժույթայնության սխալ համընկնման արդյունքում թույլ տրված սխալները (նշված տեսակի սխալների օրինակներ ներկայացված են Վ. Վյաշենկոյի և Ս. Յենգերի բառապաշարային ինտերֆերենցիայի վերը քննարկված տարբերակներում):

Ներլեզվական բառապաշարային ինտերֆերենցիայի մեջ առաջարկում ենք հարանուններից բացի ներառել նաև հոմանիշ, հականիշ և համանուն (homonym) բառերի օգտագործման ընթացքում արված սխալները:

1. Հոմանիշ բառերի խմբեր՝
 - show - display - exhibit - present - point to - indicate - demonstrate
 - wrong - incorrect - inaccurate - mistaken - improper - erroneous
 - fair - just - impartial - unbiased - objective - unprejudiced - honest
2. Հականիշ բառերի խմբեր՝
 - arrive - leave - depart - go
 - tough - soft - fragile - easy
 - expand - contract - condense - shrink
3. Համանուն կամ նույնանուն բառերի խմբեր՝
 - for - four - fore
 - pair - pear - pare
 - there - their - they're

Տվյալ դասակարգման առավելությունը մեր համոզմամբ կայանում է նրանում, որ այն թույլ է տալիս առաջինը՝ հասկանալ և ուսումնասիրել բառապաշարային ինտերֆերենցիայի առաջացման աղբյուրները: Երկրորդը՝ դրա միջոցով տեսանելի է դառնում ներլեզվական և միջլեզվական բառապաշարային ինտերֆերենցիայի արդյունքում կատարվող սխալների հարաբերակցությունը: Երրորդը՝ առանձնացնել բառապաշարային ինտերֆերենցիայի ուղղմանը նպաստող առավել արդյունավետ մեթոդները: Չորրորդը՝ նման համակարգված դասակարգման արդյունքում ավելի դյուրին է դառնում մշակել այնպիսի մեթոդները, որոնք կարող են կիրառվել բառապաշարային ինտերֆերենցիայի սխալներն ուղղելիս՝ անկախ սովորողների մայրենի լեզվից:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Ասատրյան Ս. Պ., Փոխառություններն ու միջլեզվական փոխներթափանցումը ժամանակակից անգլերենի բառապաշարի ուսուցման գործընթացում, Մանկավարժական միտք, 3-4, «Զանգակ» հրատարակչություն, Եր., 2010, էջ 35-42:
2. Алимов В. В., Интерференция в переводе. (На материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации), дисс. доктора филологических наук, Москва, 2005, 260 стр.
3. Вященко В. С., Предупреждение и преодоление лексической интерференции в английской речи студентов II курса, дисс. кандидата педагогических наук, Ленинград, 1979, 170 стр.
4. Ценгер С. С., Морфологическая интерференция при контакте французского и русского языков, дисс. кандидата филологических наук, Москва, 2014, 233 стр.
5. Шимановская Л. А., Языковая интерференция и ее проявление в русско-английском переводе научной статьи по химической технологии, Вестник Казанского технологического университета, 17(9), 2014, с. 388-393.
6. Dweik B. S., & Othman Z. A., Lexical and grammatical interference in the translation of written texts from Arabic into English, Academic Research International, 8(3), 2017, p. 65-70.
7. Koessler M., et Deroquigny J., Les faus amis ou les trahisons du vocabulaire anglais, Conseil aux traducteurs, Paris, 1928, pp. 387.

REFERENCES

1. Asatryan S. P., Poxarowtyownnern ow mijlezwakan poxnertapancowmy jhamanakacic anglereni barapashari owsowcman gorcyntacowm, Mankavarjhakan mitq, 3-4, «Zangak» hratarakchowtyown, Er&an, 2010, ej 35-42.
2. Alimov V. V., Interferencija v perevode. (Na materiale professionalno orientirovannoj mezhhkulturnoj kommunikacii i perevoda v sfere professionalnoj kommunikacii). Dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni doktora filologicheskix nauk, Moskva, 2005, 260 str.
3. Vjashhenko V. S., Preduprezhdenie i preodolenie leksicheskoj interferencii v anglijskoj rechi studentov II kursa, Dissertacija na soiskanie uchenoj stepen ikandidata pedagogicheskix nauk, Leningrad, 1979, 170 str.
4. Cenger S. S., Morfologicheskaja interferencija pri kontakte francuzskogo i russkogo jazykov. Dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filologicheskix nauk, Moskva, 2014, 233 str.
5. Shimanovskaja L. A., Jazykovaja interferencija i ee projavlenie v russko-anglijskom perevode nauchnoj stat'i po himicheskoi tehnologii, Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta, 17(9), 2014, s. 388-393.

АСМИК БИШАРЯН - ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ЕЕ ВИДЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: лексическая интерференция, разновидности лексической интерференции, межъязыковая лексическая интерференция, внутриязыковая лексическая интерференция

Целью данной статьи является изучение лексической интерференции и ее видов. Приведены определения этого понятия, которые даны армянскими, российскими и западными учеными. Автор солидарен с мнением исследователей (С. Асатрян, С. Ценгер и др.), определяющих лексическую интерференцию как негативное влияние особенностей родного языка на изучаемый иностранный. В статье рассматриваются виды лексической интерференции, анализируются их характерные признаки, приводятся соответствующие примеры. Автор представляет собственную систематизированную версию классификации лексической интерференции, подчеркивая ее преимущество и целесообразность применения. Отмечается, что данная классификация позволяет разрабатывать методы, которые могут быть использованы для

исправления ошибок, вызванных лексической интерференцией, в процессе изучения любого иностранного языка.

HASMIK BISHARYAN - LEXICAL INTERFERENCE AND ITS CLASSIFICATIONS IN ENGLISH TEACHING METHODOLOGY

Keywords: *lexical interference, types of lexical interference, interlingual lexical interference, intralingual lexical interference*

The purpose of the article is the study of lexical interference and its classifications. The definitions of the term proposed by Armenian, Russian and Western scholars are presented. The author is concordant with the researchers (S. Asatryan, S. Tsenger et al.) who define lexical interference as a negative transfer of the native language in the target language. The types of lexical interference are discussed according to the characteristic features of language units, parts of speech they belong to, as well as the nature and the direction of their origin. Each type is followed by relevant examples. The author presents her own systematized version of classifying lexical interference, emphasizing its advantages and appropriateness of use. It is mentioned that the particular classification contributes to the development of the methods used to correct lexical interference errors made in any language.

Ներկայացվել է՝ 19.03.2021

Գրախոսվել է՝ 22.03.2021

Երաշխավորվել է ԲՊՀ Մանկավարժության և լեզուների դասական դան մեթոդիկայի ամբիոնի կողմից՝ 23.04.2021

О СТАНОВЛЕНИИ РИТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО
ТИПА В УСЛОВИЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК
НЕРОДНОГО В КАЗАХСТАНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

ГУЛЬМИРА КАЖИГАЛИЕВА

Ключевые слова: поликультурное образование, риторическая личность, поликультурная личность, риторические задания, поликультурно-полиязычная среда обучения

В настоящей статье рассматриваются вопросы становления риторической личности будущих учителей-предметников в условиях преподавания русского языка как неродного. Рассмотрение указанной темы предваряется уточнением позиции автора в понимании содержания ключевых понятий: *поликультурное образование, поликультурная личность, поликультурная языковая личность, поликультурная риторическая личность*. Автор статьи останавливается также на представлении принципов взаимодействия, на которых строится процесс становления риторической личности. В работе приводятся примеры риторических заданий, которые используются автором в практике преподавания курса «Русский язык» студентам уровня С1.

Научиться говорить можно, только говоря.

Скилеф

*Главное в искусстве оратора состоит в том,
чтобы не дать приметить искусства.*

Квинтилиан

*Да, изучение языков действительно делает вас умней.
Нейронные связи становятся сильнее в результате изучения языка.*

Мишель Гов

Усиление взаимодействия и взаимозависимости стран и народов, высокая частотность их контактов - одна из характерных черт начала XXI века. В этих условиях актуальной становится проблема толерантного сосуществования различных этносов и социальных общностей, соответственно усиливается значимость развития поликультурной личности, актуализируется вопрос ее формирования в лингвообразовательной сфере. Чтобы успешно жить и творить в

культурно интегрированном мировом пространстве человеку XXI века, образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, он осознал свои корни и тем самым мог определить свое место в мире, и с другой - привить ему уважение к другим культурам (Образование: сокровище: 1996). В силу вышеуказанных обстоятельств поликультурное образование становится сегодня важной частью современного образования, поскольку способствует усвоению обучающимися знаний о других культурах, уяснению универсального и особенного в традициях, культурных ценностях, образе жизни народов, воспитанию молодого поколения в духе уважения к другим лингвокультурам, к инокультурным системам жизнедеятельности. На это указывают многие исследователи (Данилова 2014; Макаев и др. 1999: 5; Вульфсон 2009: 68). То есть сегодня проблеме *поликультурности* (а, значит, и *полиязычия*) уделяется особое внимание в лингвообразовательной сфере.

Однако, прежде чем речь пойдет непосредственно о теме статьи, о методике становления поликультурной риторической личности в условиях преподавания русского языка как неродного в казахстанском педагогическом вузе, определимся с содержанием ключевых терминов указанной проблематики. Так, в толковании понятия *поликультурное образование* нам близка позиция А.Ф. Шафриковой (Шафрикова 1999: 13), отмечающей, что *поликультурное образование* направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, оно базируется на принципах диалога и взаимодействия различных культур, видится как взаимосвязь различных культурных сред в сфере образования. И «цель (такого) поликультурного и полиязычного образования заключается в формировании человека, способного к активной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и вероисповеданий. Развитие полиязыкового сознания личности - это алгоритм развития речи, мысленная, устная и письменная коммуникация» (Ганюкова, Тулеубаева, Бекжигитова: 76).

В трактовке содержания термина *поликультурная личность* мы солидаризируемся с позицией Ю.В. Агранат, подчеркивающей, что это личность, воспринимающая себя в качестве субъекта культур, обладающая развитым чувством толерантности и эмпатии, обладающая активной жизненной позицией, способностью жить в согласии с

представителями различных культурных и этнических групп, способная к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной деятельности в условиях глобализации (Агранат 2009: 58). И если исходить из тезиса о том, что полиязычие есть основа поликультурности, то вполне можно принять перечень черт *поликультурной языковой личности*, выделенный О.С. Богдановой: признает равенство культур; сознательно познает языки через культуры, а культуру - через язык; с удовольствием изучает языки; имеет достаточный уровень культурной грамотности, образованности в области родной культуры, культуры изучаемого языка и мировой культуры в целом; психологически готов к общению с аутентичной личностью; способен объяснить иной образ мышления, поведения; готов и умеет порождать различные дискурсы; способен к иноязычно-речевой деятельности; умеет за национальным звучанием слов, выражений находить соответствующие эквиваленты; имеет более целостную картину мира (языковую, индивидуальную, концептуальную) (Богданова 2011: 22). В понимании же содержания собственно самой *поликультурной языковой личности* вполне можно согласиться с позицией А.А. Корякиной, определяющей ее (*поликультурную языковую личность*) как полилингвального, толерантного индивида, обладающего навыками поликультурной коммуникации в ситуации культурной плюралистической среды на всех уровнях межкультурной коммуникации: глобальном, межэтническом и межличностном (Корякина 2016). Также приемлемым в данном случае считаем точку зрения Д.В. Сенаторовой, понимающей поликультурную языковую личность как личность, в структуре которой средствами иностранного / (неродного) языка сформирован такой комплекс умений и навыков, который позволяет ей ориентироваться в концептосферах универсального и этнокультурного типов, что обеспечивает развитие ее готовности и способности к активному позитивному взаимодействию с представителями поликультурного мира, т.е. переходить из одного культурного круга (по Гумбольдту) в другой (Сенаторова 2019).

Вместе с тем в нашем случае речь идет не просто о поликультурной языковой личности, а о ее особой разновидности - *поликультурной риторической личности*. Поэтому в понимании указанного еще одного ключевого термина в рамках данной работы мы придерживаемся следующей характеристики: «это языковая личность, риторически образованная, обладающая риторической культурой, эффективно воздействующая и взаимодействующая с аудиторией своим словом, нравом, образом» (Колесникова 2015: 41).

Почему в нашем случае речь идет о поликультурной *риторической личности*? Почему наш выбор пал на этот вид языковой личности? Этот наш выбор обусловлен реалиями современного лингвообразовательного процесса, его выраженной практикоориентированностью, актуализацией проблематики функциональной грамотности обучающихся, а риторическая личность - это, прежде всего, Homo Verbo Agens, то есть человек, *действующий* словом. Помимо этого, по словам автора данного термина (риторическая личность) Л.Н. Колесниковой, - и мы с ней солидаризируемся в данном отношении, - «риторическая личность - это высший уровень в иерархической родовидовой модели языковой личности» (Колесникова 2015: 42), которую представляют четыре компонента: 1) основной, базовый уровень модели - это *родовое* понятие - *языковая личность* - и следующие уровни - *три видовых понятия* языковой личности: 2) речевая личность; 3) коммуникативная личность; 4) риторическая личность (Колесникова 2015: 42). Кроме того, используемый нами учебный материал в целях формирования у обучающихся риторических знаний, умений, навыков в поликультурно-полиязычных условиях ориентирован по уровневой шкале общеевропейской компетенции владения иностранным / неродным языком на C1 - уровень профессионального владения.

Поликультурно-полиязычные условия же становления риторической личности в нашем случае обеспечиваются уже самими характеристиками общеобязательного курса «Русский язык», предназначенного для будущих педагогов-предметников, изучающих русский язык как неродной.

Особенности риторической личности, процесса ее становления обусловлены ее же (риторической личности) коммуникативно-интерактивной природой, актуализацией таких принципов взаимодействия, как: а) *ценностно-ориентационный*, проявляющийся в совместной деятельности, гибких и богатых связях во всем многообразии их форм и полифункционального общения; б) *совместимость коммуникационных систем* - языковых, информационных, социокультурных; в) *оптимальность информации*, то есть определение оптимального объема и качества принимаемой и передаваемой информации; г) *межкультурная адаптация*: подбор адекватного механизма действия, изучение когнитивной системы реципиента, механизма взаимодействия, раскрывающих сложный процесс коммуникации на межкультурном уровне; д) *коммуникационная активность*, направленная на взаимодействие, обеспечивающая

включение обучаемого в пространство, в котором осуществляется согласование интересов.

При регулярном использовании риторических заданий преподавателю важно помнить и всегда держать в центре внимания следующее концептуальное положение: *человек, который общается - общение - обучение эффективному общению*. В процессе формирования риторической личности будущего специалиста / педагога-предметника преподавателю необходимо и важно помнить о том, что формируемые риторические знания, умения и навыки - это не только средство овладения речью, средство познания мира, но также и средство самовыражения человека.

И риторический процесс, характеризующийся высшей интенсивностью коммуникации, способствует целенаправленной рефлексии обучающихся в процессе учебной деятельности по предмету / русскому языку как неродному.

Далее хотелось бы представить несколько примеров риторических заданий, которые используются нами в практике преподавания курса «Русский язык» студентам уровня С1:

- «Интервью». *Данная ролевая игра поможет вам держать определенную позицию в общении. Один из участников игры садится в центр круга и объявляет, какую социальную роль он для себя выбрал (педагог, режиссер, школьник, родитель, врач и т.д.). Остальные студенты задают ему 5 вопросов в рамках его социальной роли. Затем его сменяет следующий студент, сменяется и его социальная роль. Задаются 5 вопросов.*

- «Круглый стол». *На «круглом столе» каждый из его участников имеет право свободно представить свою точку зрения. Регламент «круглого стола»: 2 минуты. За регламентом строго следит «председатель/модератор»: он информирует выступающего с помощью условного знака, что его время истекло.*

Тема «круглого стола» / дискуссии - «Женщина в политике».

Проведите предварительную подготовку: ознакомьтесь с мнениями известных общественных деятелей; составьте представление о сути проблемы. Выделите для специального обсуждения проблему: «Должна ли быть женщина в политике?»

Вопросы для обсуждения

1. Должна ли быть женщина в политике: «за» и «против».
2. Должны ли быть квоты на присутствие женщин во власти: «за» и «против».

3. Будете ли вы голосовать за женщину-политика: «за» и «против».

4. Идеальный образ женщины у власти: ваше мнение.

Риторические установки: 1) в выступлении используйте последовательно топы *причины и следствия; противопоставления*; 2) продумайте риторические возможности интересного примера; 3) при обсуждении четвертого вопроса используйте инструкционный тип речи; 4) помните, что «круглый стол» проходит в режиме диалога, все участники которого равны.

● Дебаты. *Обсудите данные моральные (этические) вопросы (часто дилеммы) (4-5 на выбор). В этих целях к каждой выбранной теме разработайте вопросы, на основе которых в дальнейшем стройте свое обсуждение. Прозвучавшие ответы проанализируйте по следующим признакам: выбор, ценность, социальная роль, справедливость.*

1. Мобильный телефон: друг или враг?

2. Должна ли реклама быть честной?

3. Оценки в школе: нужны или не нужны?

4. Цензура в Интернете: нужна или не нужна?

5. Может ли быть свобода полной?

6. Выбор места жительства: провинция или столица?

7. Можно ли жить, не ссорясь?

8. Нужны ли вступительные экзамены в вуз?

8. Животные в сфере развлечений: за или против?

9. Нужны ли стране карьеристы?

10. Экстремальное телевидение: оно необходимо?

● «Мозговой штурм». *Работая в группе, определите и осознайте сходство и специфику русского и казахского риторического идеалов. Выслушав точку зрения каждого студента в группе и придя к общему выводу, дайте ответы на следующие вопросы:* 1) *В чем специфика русского риторического идеала?* А) Вариант ответа группы. ... Б) Вариант ответа других групп. ... В) Вариант ответа преподавателя. ... 2) *В чем специфика казахского риторического идеала?* А) Вариант ответа группы. ... Б) Вариант ответа других групп. ... В) Вариант ответа преподавателя. ... 3) *В чем сходство между русским и казахским риторическим идеалами?* А) Вариант ответа группы. ... Б) Вариант ответа других групп. ... В) Вариант ответа преподавателя. ...

Таким образом, как показывает наша практика, в условиях преподавания русского языка как неродного будущим педагогам-предметникам поликультурно-полиязычная среда обучения и системное

использование заданий и упражнений, направленных на формирование риторических знаний, умений, навыков обучающихся, способствуют становлению риторической личности будущих учителей-предметников, повышают эффективность образовательного процесса, языкового обучения, позволяют осуществлять согласование интересов, воспитывать толерантность, терпимость обучающихся как субъектов полилога культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века (ЮНЕСКО) «Образование - сокрытое сокровище» <https://ifap.ru/library/book201.pdf>, дата обращения 30.08.2020
2. <http://www.gcedclearinghouse.org/resources/document>.
3. Данилова М. В. Поликультурное образование: практикум; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. - Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014 63 с.
4. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы // Педагогика, 1999, № 4, с. 3-10.
5. Вульфсон Б. Л. Актуальные проблемы воспитания в условиях глобализации и встречи культур. - М.: Моск. психолого-соц. ин-т, 2009, с. 74.
6. Шафрикова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: автореф. дис... канд. пед. наук. Казань, 1999, 18 с.
7. Ганюкова А.А., Тулеубаева Ш.К., Бекжигитова З.С. Полиязычие как основа формирования поликультурной личности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.-2015. - №2-2, с. 76-78.
8. Агранат Ю. В. Формирование поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы при обучении иностранному языку в вузе: дис. канд. пед. наук. - Хабаровск, 2009, 195 с.
9. Богданова О. С. Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в схемах и комментариях.- Красноярск, 2011, 176с.
10. Корякина А.А. О поликультурной языковой личности // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 6 (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. Дата обращения 30.08.2020 <http://mir-nauki.com/PDF/25PDMN616.pdf>.
11. Сенаторова Д.В. Формирование поликультурной языковой личности на занятиях РКИ // Лингводидактика: материалы VI Респ. науч.-практ. семинара, Минск, 25 окт. 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: С. И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. - Минск: БГУ, 2019, с. 82 - 86.

12. Колесникова Л.Н. Риторическая личность как видовое понятие языковой личности // Евразийский Союз Ученых. Филологические науки. - 2015. - №7 - 5 (16), с. 41- 44.

REFERENCES

1. Doklad Mezhdunarodnoj komissii po obrazovaniju dlja XXI veka (JuNESKO) «Образование - sokrytoe sokrovishhe» [Jelektronnyj resurs]. Data obrashhenija 30.08.2020 <http://www.gcedclearinghouse.org/resources/document>.
2. Danilova M. V. Polikul'turnoe obrazovanie: praktikum; Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovyh. - Vladimir: Izd-vo VIGU, 2014 -63 s.
3. Makaev V. V., Mal'kova Z. A., Suprunova L. L. Polikul'turnoe obrazovanie-aktual'naja problema sovremennoj shkoly // Pedagogika. - 1999 - № 4 - S. 3-10.
4. Vul'fson B. L. Aktual'nye problemy vospitanija v uslovijah globalizacii i vstrechi kul'tur. - M.: Mosk. psihologo-soc. in-t, 2009 - S. 74.
5. Shafrikova A.V. Mul'tikul'turnyj podhod v obuchenii i vospitanii škol'nikov: avtoref. dis... kand. ped. nauk. Kazan', 1999. - 18 s.
6. Ganjukova A.A., Tuleubaeva Sh.K., Bekzhigitova Z.S. Polijazychie kak osnova formirovanija polikul'turnoj lichnosti // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. - 2015. - №2-2. -S. 76 - 78.
7. Agranat Ju. V. Formirovanie polikul'turnoj lichnosti budushhix specialistov social'noj sfery pri obuchenii inostrannomu jazyku v vuze: dis. kand. ped. nauk. - Habarovsk, 2009. - 195 s.
8. Bogdanova O. S. Lingvodidaktika i metodika prepodavanija inostrannyh jazykov v shemah i kommentarijah. - Krasnojarsk, 2011. - 176 s.
9. Korjakina A.A. O polikul'turnoj jazykovej lichnosti // Internet-zhurnal «Mir nauki» 2016, Tom 4, nomer 6 (dostup svobodnyj). Zagl. s jekrana. Jaz. rus., angl. Data obrashhenija 30.08.2020 <http://mir-nauki.com/PDF/25PDMN616.pdf>.
10. Senatorova D.V. Formirovanie polikul'turnoj jazykovej lichnosti na zanjatijah RKI // Lingvodidaktika: materialy VI Resp. nauch.-prakt. seminara, Minsk, 25 okt. 2019 g. / Belorus. gos. un-t ; redkol.: S. I. Lebedinskij (gl. red.) [i dr.]. - Minsk: BGU, 2019. - S. 82 - 86.
11. Kolesnikova L.N. Ritoricheskaja lichnost' kak vidovoe ponjatie jazykovej lichnosti // Evrazijskij Sojuz Uchenyh. Filologicheskie nauki. - 2015. - №7 - 5 (16). - S. 41 - 44.

ԳՈՒԼՄԻՐԱ ԿԱԺԻԳԱԼԻԵՎԱ - ԲԱԶՄԱՄՇԱԿՈՒՅԹ ՀՈՒՏՈՐԱԿԱՆ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՂԱԶԱԽՍՏԱՆԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ, ՌՈՒՍԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶԻԿ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ

Հիմնաբառեր՝ բազմամշակութային կրթություն, հոնտորական անհատականություն, բազմամշակութային անձ, հոնտորական առաջադրանքներ, ուսուցման բազմամշակութային-բազմալեզու միջավայր

Սույն հոդվածում ներկայացվում են հոնտոր անհատի ձևավորման հիմնահարցերը ապագա ուսուցիչներին, ռուսերենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման համատեքտում: Բուն թեմայի քննարկմանը նախորդում է հեղինակի կողմից՝ բազմամշակութային կրթություն, բազմամշակութային անհատ, բազմամշակութային լեզվական անհատ, բազմամշակութային հոնտոր անհատ առանցքային հասկացությունների հստակեցումը: Հոդվածի հեղինակը անդրադառնում է նաև համագործակցության սկզբունքների ներկայացմանը, որի վրա կառուցվում է հոնտոր անհատի ձևավորման գործընթացը: Ներկայացվում են նաև հոնտորական առաջադրանքների օրինակներ, որոնք կիրառվում են հեղինակի կողմից լեզվի իմացության C1 մակարդակ ունեցող ուսանողներին «Ռուսաց լեզու» առարկան դասավանդելու գործընթացում:

GULMIRA KAZHIGALIEVA - ON THE FORMATION OF A PLURICULTURAL RHETORICAL PERSONALITY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN KAZAKHSTAN'S PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Keywords: multicultural education, rhetorical personality, pluricultural personality, rhetorical tasks, multicultural-multilingual learning environment

The article touches upon the problems of the formation of the future subject teachers' rhetorical personality in the context of teaching Russian as a foreign language. The introduction of the topic is preceded by the author's clarification of the following key concepts - multicultural education, pluricultural personality, pluricultural linguistic personality, pluricultural rhetorical personality. The author of the article also dwells on the presentation of the principles of interaction, on which the process of the formation of a rhetorical personality is based. The article provides examples of rhetorical tasks that are used by the author in teaching the Russian language course to students with C1 level of language proficiency.

Ներկայացվել է՝ 26.04.2021

Գրախոսվել է՝ 29.04.2021

**ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ 3-ՐԴ
ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ՍԻՐԱՆՈՒՇ ՂԱԶԱՐՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ փոխներթափանցում, համադրում, մասնակի համընկնող լեզվական երևույթներ, լեզվական ճանաչման ունակություն, ավտոմատացում, լեզվական վարժություններ

Միջազգային հարաբերությունների շարունակական ընդլայնումը, տարբեր ազգերի և մշակույթների ներկայացուցիչների միջև հետզհետե խորացող հաղորդակցումը առաջնային է դարձրել օտար լեզուների տիրապետման կարևորությունը: Օտար լեզուների ուսուցման նպատակը ոչ միայն սովորողների լեզվահաղորդակցական հավելյալ գիտելիքի, կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերումն է, այլ նաև նրանց լեզվական փորձի ընդլայնումն ու հարստացումը, ինչը կատարվում է յուրաքանչյուր նոր լեզվի ուսումնառության արդյունքում և ուղղորդված ճիշտ կիրառման պարագայում կարող է դյուրացնել նոր լեզուների յուրացման գործընթացը: Սույն հոդվածի շրջանակում անդրադառնում ենք ՀՀ բուհերում անգլերենի՝ որպես 3-րդ օտար լեզվի ուսուցման գործընթացին, երբ սովորողների մայրենին հայերենն է, 1-ին օտար լեզուն՝ ռուսերենը, իսկ 2-րդը՝ ֆրանսերենը: Եվ քանի որ այս դեպքում 2-րդ և 3-րդ օտար լեզուները՝ անգլերենն ու ֆրանսերենը, ունեն բազմաթիվ լեզվական նմանություններ, որոնք թե՛ դրական փոխադրման, թե՛ բացասական փոխներթափանցման պատճառ կարող են լինել, անգլերենի ուսուցման գործընթացում հատուկ ուշադրություն պետք է դարձվի այդ նմանություններին, իսկ ուսուցման գործընթացը կազմակերպվի՝ հաշվի առնելով որոշակի առանձնահատկություններ: Համապատասխանաբար, լեզվի յուրացման գործընթացն առավել արագ և արդյունավետ կազմակերպելու համար՝ կարևոր է ճիշտ ընտրված վարժությունների կիրառումը:

Ֆրանսերենից հետո անգլերենի արդյունավետ ուսուցման նպատակով անհրաժեշտ է հաշվի առնել նշված լեզուների միջև նմանությունները և տարբերությունները: Ֆրանսերենը հնդեվրոպական լեզվաընտանիքի ռոմանական լեզվախմբի լեզու է, որը սերում է

լատիներենից և կրում է գերմաներենի ու անգլերենի ազդեցությունը, իսկ անգլերենը նույն լեզվաընտանիքի գերմանական լեզվախմբի լեզու է, որն էլ ունի լատիներենի և ֆրանսերենի ազդեցությունն իր վրա: Ուստի, անգլերենն ու ֆրանսերենը, բացի այն, որ ունեն միևնույն այբուբենը, նաև աչքի են ընկնում մի շարք կոգնատներով և միանման քերականական կառույցներով: Հետևաբար, անգլերենի և ֆրանսերենի միջև համադրումներ կատարելը անգլերենի ուսուցման գործընթացի կազմակերպման համար էական անհրաժեշտություն է:

Լեզուների համադրումները կարող են լինել աննկատ և բացահայտ: Աննկատ համադրումը դասավանդողի կողմից լեզվական երևույթների համեմատական/հակադրական վերլուծության կանխավ կատարված աշխատանքն է, որի նպատակն է պարզել տիպական դժվարությունները և կառուցել դրանց հաղթահարմանն ուղղված վարժությունների համակարգը, ինչպես նաև նյութի բացատրման հնարներ մշակել: Համադրման այս աննկատ տեսակը երկար ժամանակ լեզուների դասավանդման մեթոդիկայում համարվում էր առաջնահերթ: Իսկ բացահայտ համեմատություններին դիմում էին միայն որոշ դեպքերում՝ մայրենի և տարբեր օտար լեզուներում մտքի արտահայտման միջոցների տարբերությունը սովորողներին ցուցադրելու նպատակով: Բացահայտ համադրումը իրականացվում է դասավանդողի կողմից սովորողի համար ակնառու բացատրության ձևով (Шепилова 2005: 140):

3-րդ օտար լեզվի ուսուցումը շատ ընդհանրություններ ունի 2-րդ օտար լեզվի ուսուցման գործընթացի հետ, սակայն կան նաև էական տարբերություններ (Jessner 2007): 3-րդ օտար լեզվի ուսուցման ժամանակ կարելի է դիմել ինչպես աննկատ, այնպես էլ բացահայտ համադրումներին: Ավելին, բացահայտ համադրումները կարող են նախաձեռնել հենց սովորողները դասավանդողի ուղղորդմամբ: Շատ կարևոր է սովորողների գիտակցական մասնակցությունը լեզվական երևույթների համադրման գործընթացում, քանի որ շատ հաճախ օտար լեզվի որոշ երևույթներ դժվար է տարբերել մայրենի կամ այլ օտար լեզուների համահարաբերականներից, ինչն էլ անցանկալի փոխներթափանցման պատճառ կարող է հանդիսանալ:

Անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ սովորողների կողմից նախկինում յուրացված լեզուների համադրումը նպաստում է 3-րդ օտար լեզվի առաձնահատկությունների առավել լավ ըմբռնմանը՝ ի համեմատություն մայրենի, 1-ին և/կամ 2-րդ օտար լեզուների: Ժամանակի ընթացքում սովորողները գիտակցում են նոր լեզվական համակարգի կառուցման օրենքները, նրանց մոտ ձևավորվում է յուրահատուկ լեզվազգացողություն: Հետզհետե տեղի է ունենում 3-րդ լեզվի վրա մինչ

այդ ուսումնասիրված լեզուների ազդեցությունների թուլացում, հետևաբար նաև տարբերակման անհրաժեշտության նվազում:

Համադրումը անչափ կարևոր է նոր լեզվական երևույթների հետ ծանոթացման, պատկերացումների ձևավորման և նախնական կարողությունների ձևավորման փուլում: Այս փուլում կարելի է կիրառել երկլեզու վարժություններ, ընդ որում ոչ միայն հայերեն-անգլերեն, այլ նաև ռուսերեն-անգլերեն, ֆրանսերեն-անգլերեն զուգակցումներով: Հետագայում՝ լեզվական երևույթի կիրառմանն ուղղված աշխատանքի փուլում, արդեն ցանկալի է երկլեզու վարժությունների փոխարեն կիրառել միալեզու վարժություններ, քանի որ վերջիններս կարագացնեն նոր լեզվական երևույթի կիրառմանն ուղղված գործընթացը: Այս պարագայում կարևոր է աուտենտիկ նյութերի կիրառմամբ վարժանքը՝ հնարավորինս իրական հաղորդակցական միջավայր ստեղծելով: Լեզուների առավելագույնս մեկուսացումը, յուրացնողի ընկղմումը տվյալ լեզվի մեջ ավելի կարևոր է այս փուլում, քանի որ այն սովորողի մոտ ձևավորում է նոր լեզվական համակարգ անցում կատարելու հմտություն (Щепилова 2005: 141):

Ցանկալի է համադրումները կատարել՝ տարբերակված մոտեցում ցուցաբերելով լեզվի առանձին կողմերին՝ քերականությանը, բառապաշարին, հնչյունաբանությանը:

Քերականության ուսուցման ընթացքում առավել նպատակահարմար են բացահայտ համադրումները: *Բառապաշարի* ոլորտում համադրումների դերը նշանակալի է ուսուցման նախնական փուլում, բայց կարող է հետզհետե նվազել: Իսկ *հնչյունաբանության* դեպքում չափազանց կարևոր է միայն կանխավ կատարված համադրական վերլուծությունը, որը դասավանդողը նախաձեռնում է հավանական դժվարությունների «գոտիները» պարզելու համար: Այդ վերլուծությունը նաև հնարավորություն է ընձեռում նրան պլանավորել սովորողների հնչյունաբանական փոխներթափանցումների հաղթահարմանն ուղղված աշխատանքը: Իսկ հնչյունաբանական բացահայտ համադրումներն արտասանական հմտությունների զարգացման գործընթացում նպատակահարմար են, միայն եթե առկա են հնչյունական ուժեղ փոխներթափանցման դեպքեր կամ սովորողն ունի հնչյունական զգայունակության ցածր մակարդակ և չի կարող ինքնուրույն տարբերակել հնչյուններն իր իմացած և նոր յուրացվող լեզուներում: Այս պարագայում անհրաժեշտ է սովորողին բացատրել հնչյունի արտաբերման առանձնահատկությունները՝ բացահայտելով արտասանական դժվարությունները և մի շարք վարժությունների միջոցով ձևավորելով արտասանական ճիշտ հմտություններ: Իսկ հնչյունի ճիշտ

արտաբերման ավտոմատացման հետագա աշխատանքը պետք է ընթանա այլ վարժությունների միջոցով, սակայն համադրումների բացառմամբ (Цепилова 2005: 141):

Այսպիսով՝ 3-րդ օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում մեծ դեր է խաղում սովորողների գիտակցական լեզվական ճանաչման ունակության ակտիվացումը: Օրինակ՝ 1-ին օտար լեզվի քերականության ուսումնասիրությունը սովորաբար դանդաղ է ընթանում, քանի որ հաղթահարվում են սխալ պատկերացումները: Քերականական երևույթների մասին համապատասխան իմացություն ձևավորելու համար անհրաժեշտ է ճիշտ պատկերացում ունենալ քերականական կարգերի մասին, հատկապես եթե մայրենի լեզվից էլ այդ գիտելիքների բաց կա: Իսկ արդեն 2-րդ օտար լեզվի յուրացման գործընթացում այդ դժվարություններն ավելի արագ են հաղթահարվում, քանի որ սովորողն արդեն պատկերացում ունի քերականական կարգերի, դրանց նշանակության, դերի, ինչպես նաև դրսևորման ձևերի մասին: (Цепилова 2005: 135-137):

Այսպիսով՝ 3-րդ օտար լեզվի ուսուցման պարագայում լեզուների ուսումնասիրման նախկին փորձի հաշվին ուսուցման գործընթացն ավելի ինտենսիվ է դառնում, որոշ գործողություններ և աշխատանքներ արագանում են կամ ընդհանրապես դուրս մղվում, քանի որ շատ հմտություններ սովորողների մոտ արդեն իսկ ձևավորված են և դրանց վրա լրացուցիչ ժամանակ և էներգիա ծախսելու անհրաժեշտություն արդեն չկա: Այս պարագայում վերանայվում է վարժությունների ուղղվածությունը. կարող է կրճատվել նաև դրանց քանակը, սակայն անպայմանորեն պետք է ավելանան այնպիսի վարժությունները, որոնք ուղղված կլինեն մասնավորապես այն լեզվական երևույթների հիմնավոր յուրացմանը, որոնք առկա են մայրենի, 1-ին և հատկապես 2-րդ օտար լեզվում, սակայն չեն համընկնում 3-րդ օտար լեզվի հետ, ուստի կարող են դառնալ անցանկալի բացասական փոխներթափանցման պատճառ:

Այս տեսանկյունից մենք համեմատական վերլուծությամբ անգլերեն և ֆրանսերեն լեզուներում առանձնացրել ենք հետևյալ լեզվական երևույթները. *լիովին համընկնող*, որոնք հեշտ են ընկալման տեսանկյունից և հաճախ կարող են փոխադրվել մի լեզվի մյուսը առանց հատուկ ջանքերի, *չհամընկնող երևույթներ*, որոնք դժվար են յուրացման տեսանկյունից, բայց լավ յուրացվելուց հետո կարող են մտապահվել և փոխներթափանցման պատճառ չդառնալ, և ամենավտանգավոր տեսակը՝ *մասնակի համընկնող երևույթներ*, որոնք հենց բացասական փոխներթափանցման պատճառ են հանդիսանում և հատուկ ուշադրություն և աշխատանք են պահանջում:

Մենք կներկայացնենք վարժությունների մի քանի օրինակ հենց այս լեզվական երևույթների հետ աշխատանքի համար:

Վարժությունները հիմնականում կիրառվում են լեզվական երևույթների ամրապնդման և մտապահման նպատակով, դրանք սովորաբար վերահսկվում և ուղղորդվում են դասավանդողի կողմից (Dagnell 2017): Տարբեր վարժությունների կիրառումը նպաստում է սովորողների կողմից լեզվական երևույթների շարունակական կիրառմանը տարբեր ձևաչափերով, տարբեր համատեքստերում՝ բացառելով նրանց մոտ ձանձրույթի զգացողության առաջացումը: Ցանկալի է կիրառել այնպիսի վարժություններ, որոնք միևնույն ժամանակ կգարգացնեն նաև խոսքային գործունեության տարբեր տեսակները՝ ունկնդրելը, գրելը, ընթերցելը և խոսելը:

Անգլերենի՝ որպես 3-րդ օտար լեզվի ուսուցման ժամանակ կարելի է կիրառել հետևյալ վարժությունների տեսակները՝ *համապատասխանեցում, բազմակի ընտրություն, բաց թողնված հարվածների լրացում, բառակազմություն, հոմանիշ/հականիշ, ավելորդ բառի/հնչյունի որոնում, նախադասության անդամների ճիշտ հերթագայության որոշում, դասակարգում, խաչբառ, քերականական/բառապաշարային «աճուրդ», երկխոսությունների կազմում/լրացում, մրցի շարունակություն, թարգմանություն* և այլն:

Ներկայացնենք սովորողների բառապաշարային, քերականական և հնչյունաբանական կոմպետենցիաների զարգացմանն ուղղված նպատակահարմար վարժությունների որոշ օրինակներ:

• Բառապաշարային վարժություններ

Համադրելով անգլերենն ու ֆրանսերենը՝ բացահայտված վտանգավոր մասնակի համընկնող լեզվական երևույթներից առանձնացրել ենք այն բառերը, որոնք միանման լինելով 2 լեզուներում, ունեն տարբեր իմաստներ և անցանկալի փոխներթափանցման աղբյուր են: Դրանք, այսպես կոչված, «կեղծ ընկերներն» են, ինչպես օրինակ՝ անգլերեն – eventually (ի վերջո) և ֆրանսերեն éventuellement (հավանաբար): Հաճախ հանդիպող որոշ օրինակներ ներկայացված են Աղյուսակ 1-ում:

Աղյուսակ 1

Անգլերեն բառը		Ֆրանսերեն համարժեքը		Ֆրանսերեն «կեղծ ընկերը»
eventually (ի վերջո)	=	finalement	≠	éventuellement (=անգլերեն՝ possibly - հավանաբար)
habit	=	habitude	≠	habit

(սովորություն)				(=անգլերեն՝ dress, clothes - հագուստ)
medicine (դեղորայք)	=	médicament	≠	médecin (=անգլերեն՝ doctor – բժիշկ)
photograph (լուսանկար)	=	photographie	≠	photographe (=անգլերեն՝ photographer - լուսանկարիչ)
phrase (արտահայտություն)	=	expression	≠	phrase (=անգլերեն՝ sentence- նախադասություն)
sensible (խելամիտ)	=	raisonnable	≠	sensible (=անգլերեն՝ sensitive - զգայուն)
sympathetic (կարեկցող)	=	compatissant	≠	sympathique (անգլերենում՝ nice, friendly - համակրելի)

Այս դեպքում սովորողներին կարելի է առաջարկել անգլերեն-ֆրանսերեն և ոչ թե անգլերեն-հայերեն երկլեզու համապատասխանեցման վարժություն, ինչպես օրինակ.

Համապատասխանեցրեք անգլերեն բառը ֆրանսերեն համարժեքին և մեկնաբանեք (Աղյուսակ 2):

Աղյուսակ 2

	ENGLISH WORD (ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԲԱՐԸ)		FRENCH EQUIVALENT (ՖՐԱՆՍԵՐԵՆ ՀԱՄԱՐԺԵՔԸ)
1.	eventually	a.	photographie
2.	dress	b.	expression
3.	habit	c.	médecin
4.	possibly	d.	phrase
5.	medicine	e.	raisonnable
6.	doctor	f.	habitude
7.	photograph	g.	éventuellement
8.	photographer	h.	finalement
9.	phrase	i.	médicament
10.	sentence	j.	compatissant
11.	sensible	k.	habit
12.	sensitive	l.	photographe
13.	sympathetic	m.	sensible

Ի լրումն «կեղծ ընկերների»՝ ֆրանսերեն և անգլերեն լեզուների համեմատությունը ի հայտ է բերում մի շարք հետաքրքիր լեզվական առանձնահատկություններ, որոնք նույնպես կարելի է հաշվի առնել

վարժություններ կազմելիս, ինչպես օրինակ բարդ բառեր կազմելու արմատների տարբերությունները (տես՝ Աղյուսակ 3):

Աղյուսակ 3

Ֆրանսերեն բառը		Անգլերեն համարժեքը		Առանձնահատկությունը
petit-enfant (m) (թոռ)	=	grandchild	*	Երկու լեզվում էլ առկա է բարդ գոյական, սակայն ֆրանսերենում կիրառվում է բառակազմական «փոքր» արմատը, իսկ անգլերենում դրա հակահիշը՝ «մեծ»-ը:
belle-mère (f) (սկեսուր, զոքանչ)	=	mother-in-law	*	Անգլերենում ամուսնու/կնոջ բարեկամներին առնչվող բառերը կազմելիս օգտագործվում է «law» («օրենք») արմատը, մինչդեռ ֆրանսերենում՝ «belle» («գեղեցիկ») արմատը, ինչը սոցիալ-մշակութային հետաքրքիր առանձնահատկություն է:
belle-fille (f) (հարս, խորթ աղջիկ)	≈	daughter-in-law (հարս), stepdaughter (խորթ աղջիկ)	*	*Ի տարբերություն անգլերենի, որում նշված բառերի միջև հստակ տարանջատում կա, ֆրանսերենում միևնույն բառն է օգտագործվում նշված 2 տարբեր հասկացությունների փոխարեն (Ghazaryan 2018: 308):

Այս դեպքում սովորողներին կարելի է առաջարկել բառակազմական վարժություն, ինչպես օրինակ.

Տրված բառերից կազմեք նոր բարդ բառեր՝ *child, in, nice, mother, law, daughter, grand, law, in, little...*

•Քերականական վարժություններ

Քերականության ոլորտում «վտանգավոր» մասնակի համընկնող կառույցներից կարող ենք առանձնացնել.

- ❖ Ֆրանսերենի «avoir» (ունենալ) և «être» (լինել) օժանդակ բայերը, որոնք որոշ դեպքերում ոչ համարժեք գործածություն ունեն անգլերենում:

Օրինակ՝

- Քանի՞ տարեկան ես: - Ես 20 տարեկան եմ:

Անգլերենում՝ - How old **are** you? -I'**m** 20 years old. («լինել» օժանդակ բայով, ինչպես հայերենում)

Ֆրանսերենում՝ - Quel age **as** - tu? - J'**ai** 20 ans («ունենալ» օժանդակ բայով):

- ❖ Անգլերենում «**neither...nor**» (ոչ...ոչ) և դրան համապատասխանող ֆրանսերենի «**ni....ni**» կառույցի մասնակի առկայությունը: Ֆրանսերենում, ի տարբերություն անգլերենի, առկա է կրկնակի ժխտում, ինչը բնորոշ է նաև հայերենին՝ հետևաբար անգլերենի՝ որպես 3-րդ օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել այս փոխներթափանցման հավանականության տեսանկյունից խիստ կարևոր լեզվական երևույթին:

Օրինակ՝

Ես չունեմ **ոչ** քույր, **ոչ** եղբայր:

Անգլերենում՝ I have **neither** sister **nor** brother.

Ֆրանսերենում՝ Je **n'ai ni** frère, **ni** sœur.

- ❖ Որոշի դիրքը: Անգլերենում հիմնականում որոշիչը նախադաս է, ինչը բնորոշ է նաև հայերենին և ռուսերենին, սակայն ֆրանսերենում մեծամասամբ այն հետադաս է, ուստի ֆրանսերենից հետո անգլերեն սովորողները հավանական է կատարեն սխալներ (տես՝ Աղյուսակ 4):

Աղյուսակ 4

Ֆրանսերեն բառը		Անգլերեն համարժեքը		Առանձնահատկությունը
famille (f) nucléaire	=	nuclear family	*	Անգլերեն արտահայտությունը նման է ֆրանսերենին, սակայն տարբերվում է գրելաձևով և որոշի տեղով:

Քերականական վերոնշյալ երևույթների ներմուծման և ամրապնդման համար սովորողներին կարելի է առաջարկել հետևյալ

վարժությունները՝ բազմակի ընտրություն, քերականական «աճուրդ», երկխոսությունների լրացում/կազմում և այլն:

• Հնչյունաբանական վարժություններ

Հնչյունաբանության ոլորտում նույնպես անգլերենի և ֆրանսերենի միջև կան տարբերություններ, որոնք կարող են սխալների պատճառ հանդիսանալ: Ստորև ներկայացված են անգլերեն հնչյունների և ֆրանսերենի ազդեցությամբ կանխատեսվող հավանական սխալների որոշ օրինակներ (տես՝ Աղյուսակ 5):

Աղյուսակ 5

Անգլերեն հնչյունը	Հավանական սխալը
/oʊ/ "hope"	/ɔ/ "hop"
/θ/ "thick"	/t/ "tick"
/ð/ "then"	/d/ "den"
/tʃ/ "chin"	/ʃ/ "shin"

Վերոնշյալ սխալներից խուսափելու համար առաջարկում ենք, օրինակ, հետևյալ հնչյունաբանական վարժությունները.

- Նշված բառերի շարքից ընդգծեք ավելորդ բառը:
- Գտեք նշված բառին հնչողությամբ նման բառը:
- Կարդացեք բառերը (արտահայտությունները, նախադասությունները)՝ ուսուցչի կամ դասընկերոջ բերանի շարժումներին հետևելով:

Այսպիսով, անգլերենի՝ որպես 3-րդ օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում հատուկ ուշադրություն պետք է դարձվի ճիշտ ընտրված վարժությունների կիրառմանը՝ նպատակաուղղված բացասական փոխներթափանցման «վտանգ» ենթադրող լեզվական երևույթների յուրացմանը և ամրապնդմանը, ինչն էլ կդառնա անգլերենի ուսուցման գործընթացի առավել հաջող կազմակերպման և հնարավորինս լավ արդյունքների ապահովման գրավական:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Щепилова А. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному, М., Владос, 2005.
2. Dagnell, R. (2017). English Language Teaching Materials. Task, Activity, Exercise? Available at:
https://blogs.brighton.ac.uk/tlm25dagnell/2017/05/04/task-activity-exercise/#_ENREF_11 (Accessed 15 March 2021).
3. Ghazaryan, S. (2018) Vocabulary Clustering in the Process of Teaching English After French In Higher Educational Institutions of the Republic of Armenia. Bulletin of Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences. 2(43). p. 296-312.
4. Jessner, U., Cenoz, J. (2007) Teaching English as a Third Language. Available at:
https://www.researchgate.net/publication/226284939_Teaching_English_a_s_a_Third_Language (Accessed 10 March 2021).

REFERENCES

Shhepilova A. Teorija i metodika obuchenija francuzskomu jazyku kak vtoromu inostrannomu. Vlados. - M.: 2005.

ՏԻՐԱՆՍ ԿԱԶԱՐՅԱՆ - ԻՍՊՈԼՅՈՒՄ ԱՆԳԼԻՅՔԱՆՆԻ Վ ԲՐԱՆԿՅԱՆ ԵՐԱՆԻՑԻ ՄԱՍԻՆ ԻՆՈՍՏՐԱՆՈՒՄ ԵՅՅՈՒՅԻ ԿԱԿ ԵՐԵՄՅԵՄ ԻՆՈՍՏՐԱՆՈՒՄ ԵՅՅՈՒՅԻ

Ключевые слова: *интерференция, сопоставление, частично совпадающие языковые явления, способность распознавать языки, автоматизация, языковые упражнения*

В статье рассматриваются проблемы обучения английскому как третьему иностранному языку в высших учебных заведениях Республики Армения. В данном случае родным языком учащихся является армянский, первым иностранным - русский, а вторым - французский. Учитывая тот факт, что второй (французский) и третий (английский) иностранные языки имеют значительное сходство, которое может оказывать как положительное влияние (транспозицию), так и отрицательное (интерференцию), процесс обучения английскому языку должен быть организован с учетом сходств и некоторых особенностей этих языков. Соответственно, использование правильно подобранных упражнений может способствовать более быстрому и эффективному обучению языку. Автор также иллюстрирует некоторые «опасные» языковые явления,

которые могут способствовать нежелательной интерференции в изучении английского языка после французского. Кроме того, приводятся образцы упражнений, которые можно использовать для развития лексических, грамматических и фонологических компетенций студентов при обучении английскому как третьему иностранному языку.

SIRANUSH GHAZARYAN - USE OF EXERCISES IN TEACHING/LEARNING ENGLISH AS A THIRD FOREIGN LANGUAGE

Keywords: *interference, comparison, partially overlapping language phenomena, language awareness skill, automation, language exercises*

The article touches upon the problems of teaching English as a third foreign language in higher educational institutions of the Republic of Armenia. The students' mother tongue, in this case, is Armenian. Russian is the first foreign language and French is the second one. Considering the fact that the students' 2nd (French) and 3rd (English) foreign languages have significant similarities that can cause both positive transfer and negative interference, the teaching/learning process of English should be organized by paying special attention to the similarities and taking into account certain peculiarities. Accordingly, the use of correctly selected exercises can help in organizing the teaching/learning process more quickly and effectively. The author also introduces some "dangerous" language phenomena that may bring about undesirable interference in learning English after French. In addition, a number of exercise samples are provided that might be used to develop the students' lexical, grammatical and phonological competences in teaching/learning English as a third foreign language.

Ներկայացվել է՝ 22.04.2021

Գրախոսվել է՝ 20.04.2021

CORPUS-BASED METHOD IN TEACHING VOCABULARY

LILIT MOVSESYAN

Keywords: *corpus, corpus linguistics, quantitative analysis, qualitative analysis, collocation, lexical nuances, register, semantic priming, conceptual metaphor*

Corpus linguistics is one of the fastest-growing methodologies in contemporary linguistics. It utilizes a large and principled collection of natural texts, known as a corpus, as the basis for analysis. At the same time, corpus linguistics is more than a methodological approach, because it has enabled researchers to ask fundamentally different kinds of research questions, sometimes resulting in radically different perspectives on language variation and use from those taken in previous research. And to make good use of corpus resources one needs a modest orientation to the routines involved in retrieving information from the corpus, and most importantly training and experience in how to evaluate that information. Hence, this paper presents corpus techniques in the field of teaching addressing the possible areas of its usage in vocabulary development through some activities requiring quantitative and qualitative analyses.

Corpus studies have boomed from 1980 onwards, as corpora, techniques and new arguments in favor of the use of corpora became more apparent. Currently this boom continues and corpus linguistics (henceforth CL) is maturing methodologically and the number of languages addressed by CL is growing.

Some linguists view CL as a research tool or methodology, others refer to it as a discipline or theory in its own right. German linguists K. Kuebler and H. Zinsmeister acknowledge that the answer to the question whether CL is a theory or a tool is that it can be both. It depends on how CL is applied (Kuebler, Zinsmeister 2015: 14).

With regard to this question, Hans Lindquist claims that CL is a methodology, comprising a large number of related methods which can be used by scholars of many different theoretical leanings. On the other hand, he points out that it cannot be denied that CL is also frequently associated

with a certain outlook on language. The center of this outlook is determined by the rules of language being usage-based and by the changes occurring when speakers use language to communicate with each other (Lindquist 2009: 105). The argument put forward by H. Lindquist is that if we are interested in the workings of a particular language, like English, it is a good idea to study language in use. One efficient way of doing this is to use corpus methodology.

Others' observations also indicate that CL can be regarded as primarily a methodological approach. At the same time, they state that CL is more than a methodological approach, on the grounds that these methodological innovations have enabled researchers to ask fundamentally different kinds of research questions, sometimes resulting in radically different perspectives on language variation and use from those taken in previous research. R. B. Kaplan contends that CL research offers strong support for the view that language variation is systematic and can be described using empirical, quantitative methods (Kaplan 2010: 548).

S. Hunston puts forward a concluding point that corpus is a test bed for hypotheses used to add a quantitative dimension to many linguistic studies (Hunston 2006: 235-247).

Pointing to the effectiveness of corpus in teaching and learning environment, Italian author and editor Elena Tognini-Bonelli believes that in the context of the classroom the methodology of corpus linguistics is congenial for students of all levels because it is a 'bottoms-up' study of the language requiring very little learned expertise to start with. She states that the students that come to linguistic enquiry without a theoretical apparatus learn very quickly to advance their hypotheses on the basis of their observations rather than received knowledge, and test them against the evidence provided by the corpus (Tognini-Bonelli 2001: 14).

Focusing on the good use of corpora resources in language teaching, Scottish professor John McHardy Sinclair marks the need for the teacher to have a modest orientation to the routines involved in retrieving information from the corpus, and most importantly training and experience in how to evaluate that information (Sinclair 2004:2).

Two main approaches to corpus study are outlined: *quantitative* and *qualitative*. Quantitative techniques are essential for corpus-based studies. For example, if we want to compare the language use of patterns for the words *tourist* and *traveler*, we would need to know how many times each word occurs in the corpus, how many different words co-occur with each of these nouns (i.e. via the collocations), and how common each of those

collocations is. These are all quantitative measurements. Apparently, CL has been criticized for allowing only the observation of relative quantity and for failing to expand the explanatory power of linguistic theory. It is crucial for the corpus-based approach to go beyond the quantitative patterns to propose deep interpretations explaining why the patterns exist, i.e. implying qualitative approach. This suggests that a large amount of effort in corpus-based studies should be devoted to explaining and exemplifying quantitative patterns.

So in CL quantitative and qualitative analyses are extensively used in combination. Geoffrey Leech marks the characteristics of CL, proposing to begin with quantitative findings, then work toward qualitative ones. He points out that the procedure may have cyclic elements. Generally, quantitative results are subjected to qualitative scrutiny attempting to explain why a particular frequency pattern occurs, for example. But on the other hand, qualitative analysis may be the means for classifying examples in a particular corpus by their meanings and this qualitative analysis may then be the input to a further quantitative analysis, one based on meaning (Leech, Hundt, Mair, & Smith 2009: 32).

Taken together, it is crucial to note that the quantitative and qualitative importance of corpus findings greatly depends on the well-defined research question, i.e. corpus is best used to answer a research question which is well composed to address. This suggests that the corpus data we select to explore a research question must be well matched to that research question.

Evidently, to make good use of corpus resources one needs a modest orientation to the routines involved in retrieving information from the corpus, and most importantly training and experience in how to evaluate that information. So this paper presents corpus techniques in the field of teaching addressing the possible areas of its usage in vocabulary development through activities requiring quantitative and qualitative analyses.

Activity A: Semantic Preference

Objective: Description of meaning of lexical items based on their contextual distribution in naturally occurring language.

Today one of the most extensively used methods in corpus linguistics is the analysis of collocations with its fundamental place in the research on contextual semantics. J. M. Sinclair indicates that the meaning of a word is heavily context-dependent and it is to be analyzed not in terms of word-inherent characteristics but rather through the lexical and grammatical elements with which the word co-occurs (Sinclair 1991: 108).

Corpus generates *frequency lists*, sets out relevant *concordance lines* and presents *collocations* to thoroughly depict the distributional behavior of the lexical item. Most corpora allow the user to conduct collocational searches per different criteria, importantly through the specification of collocation window, i.e. *what our collocations are depends on exactly how we calculate them*.

To put it simply, corpus provides the option to specify the span and have the words that occur within the selected span. A collocation window span (CWS) of 4:4 is often used (4 words before and after the node). The preferred CWS may differ between studies. Studies show that the simplest collocate list tends to include words that are not particularly significant for a given word as a node but that are very frequent in the language as a whole.

Importantly, working with corpus huge data *one must avoid any selective approach*. As there is too much evidence, one must abstain from conscious selection of corpus data. This suggests not to have any motivated selection of examples to favor those examples that fit the hypothesis.

Task A: Study the collocation behavior of the noun TOURISM in different collocation patterns.

Table 1.

Corpus: BNC
 Query pattern 1:
[TOURISM+N]
 CWS: R¹ (the highest frequency list)

N	Collocates	Frequency
1	INDUSTRY	4353
2	SECTOR	1470
3	DEVELOPMENT	1310
4	BOARD	841
5	MINISTER	601
6	DESTINATION	461
7	PRODUCT	394
8	MARKET	320
9	MANAGEMENT	317
10	PROMOTION	314

Table 2.

Corpus: BNC
 Query pattern 2:
[ADJ]+TOURISM]
 CWS: L¹ (the highest frequency list)

N	Collocates	Frequency
1	SUSTAINABLE	1065
2	MEDICAL	710
3	CULTURAL	610
4	RESPONSIBLE	605
5	INTERNATIONAL	461
6	LOCAL	344
7	NATIONAL	308
8	MASS	291
9	DOMESTIC	280
10	GLOBAL	198

Table 3.

Corpus: BNC
 Query pattern 3:
[V+TOURISM]
 CWS: L¹ (the highest frequency list)

N	Collocates	Frequency
1	[PROMOTE]	550
2	[BOOST]	213
3	[SAY]	107
4	[MAKE]	86
5	[DEVELOP]	85
6	[BASE]	84
7	[AFFECT]	73
8	[ENCOURAGE]	71
9	[INCLUDE]	67
10	[INCREASE]	56

Typically, three standards are suggested to classify collocations. These are: (i) distance, (ii) frequency, and (iii) exclusivity. The *distance* defines the period around the node where we are searching for collocates. This span is called the ‘*collocation window*’. The distance of the collocate from the node can be as small as one word, for example, in the adjectives that directly precede a noun in English or a span of four to five words on either side of the node. The second criterion, *frequency of use*, is an important indicator of the typicality of a word association. The third criterion is the *exclusivity* of the collocates, that is the extent to which the two words appear purely or exclusively in the company of each other, usually expressed in terms of the relationship between the amount of times they are seen together and the amount of times they are seen separately in the corpus (Sinclair 2004: 42-48).

Moreover, corpus allows us to understand one idea or concept in terms of another through the study of the collocation behavior of the node consisting of more than one token. For example, if we are interested in the concept of “happiness” with the noun *happiness* explicitly given, then we can run the following query:

Corpus: GloWbE
 Query pattern:
[(Happiness is)+N]
 CWS: R¹ (the highest frequency list)

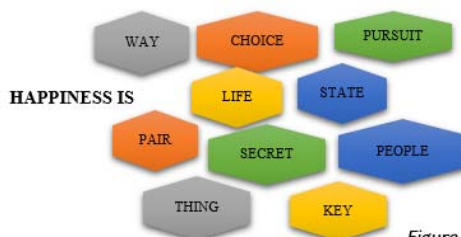


Figure 1

Activity B: Lexical Nuances of Style and Meaning

Objective: Context-based display of semantic subtle differences between synonyms through their areas of collocation and usage frequency.

A word can express a myriad of implications, connotations, and attitudes in addition to its basic denotational meaning. And a word often has near-synonyms that differ from it solely in these nuances of meaning. So, in

order to find the right word to use in any particular situation - the one that precisely conveys the desired meaning and yet avoids unwanted implications - one must carefully consider the differences between all of the options.

Task B: Compare the semantic peculiarities of nouns TOURIST and TRAVELER observing their collocation behavior in [N+N] patterns

Table 4.

The corpus study shows that the two instances of collocates shared by TOURIST and TRAVELER are the nouns **site** and **coach** (not concurring in the top 10 frequency lists, thus not given in Table 4). In all other cases they display differences.

Areas of Collocation		
N	TOURIST	TRAVELER
1	Tourist board	Traveler families
2	Tourist information	Traveler children
3	Tourist industry	Traveler return
4	Tourist office	Traveler boys
5	Tourist attraction	Traveler battery
6	Tourist trade	Traveler things
7	Tourist authority	Traveler site
8	Tourist season	
9	Tourist center	
10	Tourist map	

Usage Frequency in [N+N] pattern	
TOURIST	TRAVELER
1342	27

Activity C: Register Preference

Objective: Description of lexical items based on their genre and sub-genre (corpus section) distribution in naturally occurring language.

Register is defined as situation of language use. Different language is used with different audience at different times and for different purposes. Register can be broadly defined- spoken versus written- or more narrowly defined- conversation versus news or even separate parts of a research paper.

Task 3: Define the semantic differences between the nouns TOURIST and TRAVELER based on their corpus section distribution.

Table 5.

Keyword: TOURIST

Section	All	Spoken	Fiction	Magazine	Newspaper	Non-acad.	Acad.	Misc
Freq.	1958	82	189	233	481	210	69	694
Words (M)	100	10.0	15.9	7.3	10.5	16.5	15.3	20.8
Per Mil	19.58	8.23	11.88	32.08	45.96	12.73	4.50	33.31

Table 6.

Keyword: TRAVELER

Section	All	Spoken	Fiction	Magazine	Newspaper	Non-acad.	Acad.	Misc
Freq.	843	24	144	63	89	142	71	310
Words (M)	100	10.0	15.9	7.3	10.5	16.5	15.3	20.8
Per Mil	8.43	2.41	9.05	8.68	8.50	8.61	4.63	14.88

Evidently, the top three sections for the nouns under comparison are the following:

Table 7.

Section	TOURIST			TRAVELER		
	Newsp.	Non-acad.	Misc.	Fiction	Non-acad.	Misc.
	481	210	694	144	142	310

As seen in Table 6 and Table 7, TOURIST displays much higher frequency than the noun TRAVELER in the corpus sections except for the academic one. Here there is not a great difference yet the frequency number is comparatively higher with TRAVELER.

Considerable differences in numbers are observed in the following sections:

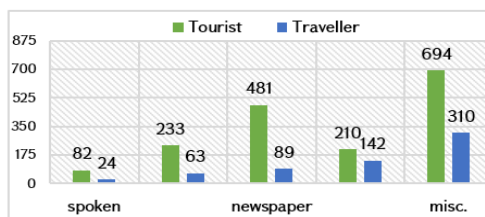


Figure 2. Major differences in frequency: a contrastive display

Activity 4: Semantic Priming

Objective: Every word is mentally primed for collocational use.

M. Hoey combines corpus linguistics methods with cognitive psychological theory. He claims that collocation is primarily a psychological association between two word forms which is evidenced by their statistically

significant tendency to co-occur in corpus data. Collocation, as a psychological phenomenon, is formed by the cognitive process of priming. A speaker's mental representation of language is affected by his or her implicit memory of all previously experienced instances of language use. Since every speaker has a partially different experience of language use, words can be differently primed for each person. The notion of semantic priming is used to discuss the way a "priming" word may provoke a particular "target" word (Hoey 2005:2).

Task 4: Reveal the semantic associations the lexical unit TO TAKE is likely to be primed for.

Four general patterns of collocations with TO TAKE may be observed: [TAKE+N], [TAKE+ADV], [TAKE+PRP], [TAKE+PRN]. The pattern [TAKE+N] stands out as the most applicable one in corpus among other patterns. And this is the pattern used to sketch those seven semantic associations the lexical unit TAKE is likely to be primed for. This classification of associations may be extended to more detailed interpretation revealing some possible semantic association subtypes, like semantic frames¹:

- [MIND]: {[analyzing], [reasoning], [learning], [obtaining], [performing], [leading]}
- [ATTITUDE]: {[negative feeling], [positive feeling], [spiritual feeling]}
- [BEING]: {[human being], [proper name], [common noun]}
- [ACTION]: {[with tools], [with body parts], [status change], [position change]}
- [ENTITY]: {[object], [transportation], [finance], [nourishment], [image], [attire], [interest], [form], [measure]}
- [SPACE]: {[spatial unit], [geographic name]}
- [TIME]: {[time unit], [month], [day], [year]}



Figure 3.

To conclude, corpus is the basis of thousands of academic articles, theses, and dissertations, and they form the backbone of courses on language and

¹ The theory of **Frame Semantics** relates linguistic semantics to encyclopaedic knowledge developed by Charles J. Fillmore. The basic idea is that the word activates or evokes a semantic frame of encyclopaedic meaning relating to the specific concept it refers to (or highlights, in frame semantic terminology). Words do not only highlight individual concepts, but also specify a certain perspective in which the frame is viewed (Fillmore 1982:37).

linguistics throughout the world, at all levels of instruction. The activities discussed in this paper are just a few instances of myriads of activities to exercise with the good use of corpus focusing different aspects of language skills. Using corpora in language teaching and learning is challenging. It may have a big potential especially in foreign language classrooms when having teachers trained on how to design suitable corpus-based tasks so as to help their students get exposed to a broader framework of language system.

REFERENCES

1. Fillmore Ch. Frame Semantics. The Linguistic Society of Korea (ed.), Linguistics in the Morning Calm, Seoul, Hanshin, 1982, pp. 11-137.
2. Hoey M. Lexical Priming: A New Theory of Words and Language. London: Routledge, 2005, pp. 2-13.
3. Hunston S. Corpus Linguistics. University of Birmingham, UK: Elsevier Ltd. 2006, pp. 235-247.
4. Kaplan R. The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Publisher: Oxford University Press; 2nd edition, 2010, p. 548.
5. Kübler S., Zinsmeister H. Corpus Linguistics and Linguistically Annota. Bloomsbury, London, 2015, p. 14.
6. Leech G., Hundt M., Mair C., Smith N. Change in contemporary English: A grammatical study (Studies in English language). Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 32.
7. Lindquist H. Corpus Linguistics and the Description of English. Edinburgh University Press, 2009, p. 105.
8. Sinclair J. Trust the Text: Language, Corpus and Discourse. London: Routledge. 2004, p. 2.
9. Sinclair J. Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991, p. 108.
10. Tognini-Bonelli E. Corpus Linguistics at Work. Amsterdam: John Benjamins, Publishing Company, Amsterdam and Philadelphia, 2001, p. 14.

ԼԻԼԻԹ ՄՈՎԱԵՍՅԱՆ - ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԿՈՐՊՈՒՍԱՅԻՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հիմնաբառեր՝ կորպուս, կորպուսային լեզվաբանություն, քանակական վերլուծություն, որակական վերլուծություն, բառակապակցություն, իմաստային նրբերանգներ, ռեգիստր, ներակա հիշողության բառային հետք, հասկացության փոխաբերություն

1980-ական թվականներին կորպուսային հեղափոխության արդյունքում կորպուսը դարձավ լեզվի ուսուցման արդյունավետ միջոցներից

մեկը: Կորպուսային լեզվաբանությունը ժամանակակից լեզվաբանության ամենաարագ զարգացող ուղղություններից է, որի վերլուծության հիմքում ընկած է կորպուսը՝ որպես մշակված տեքստերի մեծածավալ շտեմարան: Պետք է փաստել, որ կորպուսային լեզվաբանությունն ավելին է, քան զուտ մեթոդաբանություն, որովհետև դրա ստեղծումը հետազոտողներին հնարավորություն տվեց առաջադրելու հիմնովին տարբերվող հետազոտական խնդիրներ, որոնք նման մոտեցմամբ դիտարկելի չէին մինչ այդ իրականացված ուսումնասիրություններում՝ կապված լեզվի տարբերակների և կիրառման առանձնահատկությունների հետ: Իհարկե կորպուսային ռեսուրսները ճիշտ և արդյունավետ օգտագործելու համար հարկավոր է տիրապետել կորպուսից տեղեկության դուրս բերման տեխնիկաներին և, ամենակարևորը, կարողանալ աշխատել կորպուսային տվյալների հետ: Սույն հոդվածն անդրադառնում է ուսուցման ոլորտում կորպուսի մեթոդաբանական դերին՝ ներկայացնելով բառապաշարի զարգացմանը միտված տեխնիկաներ՝ քանակական և որակական վերլուծությամբ առաջադրանքների տեսքով:

ЛИЛИТ МОВСЕСЯН - КОРПУСНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

Ключевые слова: *корпус, корпусная лингвистика, количественный анализ, качественный анализ, словосочетание, лексические нюансы, регистр, семантическое праймирование, концептуальная метафора*

Корпус стал одним из самых эффективных методов обучения языкам в результате корпусной революции в 80-ых. Корпусная лингвистика - одна из наиболее быстро развивающихся областей современной лингвистики, анализ которой основан на корпусе в качестве большой базы данных разработанных текстов. Следует отметить, что корпусная лингвистика - это больше, чем просто методика, поскольку ее создание позволило исследователям выдвинуть принципиально иные исследовательские задачи, которые при таком подходе не наблюдались в предыдущих исследованиях специфики применения языковых версий. Конечно для правильного и эффективного использования ресурсов корпуса необходимо владеть техникой извлечения информации из корпуса, а главное - уметь работать с данными корпуса. В данной статье обсуждается методологическая роль корпуса в области обучения путем методов развития лексики с помощью задач качественного и количественно анализа.

Ներկայացվել է՝ 17.02.2021

Գրախոսվել է՝ 09.03.2021

**ԳՈՐԾԱՐԱՐ ԳՐԱՎՈՐ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ
ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ՆԱԻՐԱ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ գործարար տեքստեր, մասնագիտական անգլերենի դասընթաց, գրավոր կարողություններ, գործնական առաջադրանքներ

Սույն հոդվածն առնչվում է սովորողների գործարար գրավոր կարողությունների զարգացման առանձնահատկություններին մասնագիտական անգլերենի դասընթացում: Անդրադառնալով գործարար գրագրության բովանդակային ոլորտներին՝ առանձնացվել են տեքստերի հետևյալ հիմնական տեսակները՝ տեղեկատվական տեքստեր, աշխատանքային կամ պաշտոնական գործավարության տեքստեր և քաղաքացիական գործառույթներ իրականացնող տեքստեր: Ինչպես հայտնի է, գործարար տեքստերն առանձնահատուկ են իրենց բովանդակային, կառուցվածքային և ոճական առանձնահատկություններով: Դրանք ունեն հիմնական, հաստատուն ձև, որը ոլորտից ոլորտ կարող է որոշակի փոփոխություններ կրել, սակայն հիմնական ձևը և գաղափարը պահպանվում է: Հոդվածում ներկայացվում են տարատեսակ գործնական առաջադրանքներ, որոնք ուղղված են գործարար տեքստերի կառուցվածքային, բովանդակային և ոճական առանձնահատկությունների յուրացմանն ու ամրապնդմանը մասնագիտական անգլերենի դասընթացում: Առաջադրանքները կազմելիս հաշվի են առնվել սովորողների ինչպես միկրո, այնպես էլ մակրո գրավոր հմտությունները և դրանց զարգացման տեխնիկական հնարները: Մշակված առաջադրանքներում ներառվել են գործարար ոլորտին առնչվող փաստաթղթերի կաղապարային նմուշ-օրինակներ, որոնք արդյունավետորեն նպաստում են սովորողների անգլերեն գործարար գրավոր կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը:

Ազատ շուկայական հարաբերությունների պայմաններում կարևորագույն դեր է կատարում անգլերեն լեզվով գործարար հաղորդակցումը, որի միջոցով հաստատվում են միջազգային առևտրային կապեր և արդյունավետ տնտեսական համագործակցություն: Գործարար հաղորդակցության բնորոշման հիմնական իմաստային բաղադրիչ է մասնագիտական բառապաշարի իմացությունը և գործարար գրավոր կարողությունների առկայությունը՝ որպես գործարար հաղորդակցության

իրականացման անհրաժեշտ նախապայման: Այս տեսանկյունից գործարար անգլերենի մասնագիտական դասընթացն օգնում է սովորողներին.

- անկաշկանդ շփվել գործարար միջավայրում,
- կազմակերպել և վարել հակիրճ, գրագետ և ամբողջական գործարար նամակագրություն,

• ճանաչել և տարբերակել հաղորդագրությունները հատուկ նախատեսված լսարանի համար,

- տիրապետել մի շարք հմտությունների, օրինակ՝
 - ✓ նամակի, ծանուցագրի և հուշագրի ձևակերպում,
 - ✓ փաստաթղթերի, աշխատանքի, կարիերայի հետազոտություն,
 - ✓ ինքնակենսագրականի կազմում,
 - ✓ գործարար և ցանկացած ոլորտի հանդիպումների վարում և կառավարում,
 - ✓ բանակցային հարաբերությունների կառուցում և ավելին:

Այսպիսով, սույն հոդվածի թեմայի արդիականությունը պայմանավորված է ժամանակակից զարգացող աշխարհի պահանջներին համաքայլ գնալու և այդ առումով սովորողներին գործարար ոլորտին առնչվող կարևոր լեզվական և մասնագիտական գիտելիքներ փոխանցելու և հմտություններ զարգացնելու անհրաժեշտությամբ: Հետևաբար մեր նպատակն է նախ ուսումնասիրել գործարար գրագրության բովանդակային ոլորտներն ու դրանց առանձնահատկությունները և մշակել ու ներկայացնել գործարար գրավոր կարողությունների զարգացման մեթոդական ուղիներ մասնագիտական անգլերենի դասընթացի համար:

Ուսումնասիրելով գործարար անգլերենի գրագրության առանձնահատկությունները՝ պարզ է դառնում, որ դրանք բազմաթիվ են՝ պայմանավորված գրագրության տարբեր տարատեսակներում պաշտոնական և ոչ պաշտոնական ոճերով: Պաշտոնական գրագրության առանձնահատկությունների մեջ են մտնում շարադրանքի հստակությունը, փաստերի ճշգրտությունը, մտքերի տրամաբանական հաջորդականությունը և մի շարք այլ հատկանիշներ: Պաշտոնական ոճը համարվում է գործարար գրագրության հիմնական միջոցներից մեկը, սակայն կախված այն հանգամանքից, թե ում հետ է հաղորդակցումը, կարող է հանդիպել ոչ պաշտոնական ոճ ևս:

Գործարար գրագրության մեջ հանդիպող տեքստերն ունեն տարբեր բովանդակություն՝ կապված աշխատանքային ոլորտի հետ: Ըստ ոլորտների՝ տարբերակվում են.

- տեղեկատվական տեքստեր,
- աշխատանքային կամ պաշտոնական գործավարության տեքստեր,
- քաղաքացիական գործառույթներ իրականացնող տեքստեր:

Տեղեկատվական տեքստեր են փոստային նամակը, բացիկը, հեռագիրը, հայտարարությունը, ազդը, գովազդը, հրավիրատոմսը, տեղեկանքը, ծանուցագիրը, ինչպես նաև լրագրային ժանրերից՝ լուրը, ռեպորտաժը, հաշվետվությունը և այլն: Ըստ էության, տեղեկատվական բնույթ ունեն նաև պաշտոնական գրագրության մեջ օգտագործվող փաստաթղթերից գործնական նամակը՝ որպես կազմակերպությունների միջև տեղեկությունների փոխանցման և կապի միջոց, ինչպես նաև արձանագրությունը, քաղվածքը, ակտը, զեկուցագիրը, տեղեկանքը՝ որպես տեղեկությունների ամրագրման և փոխանցման միջոց (Գաբրիելյան 2012: 53): Մեր ուսումնասիրության շրջանակներում քննության են առնվել պաշտոնական նամակների հետևյալ տեսակները.

- **նամակ հարցում**, երբ ցանկանում են պաշտոնական տեղեկություններ իմանալ, պարզել խնդիրներ,

- **նամակ խնդրանք**, երբ ցանկանում են ստանալ անհրաժեշտ ապրանք, ծառայություն, փաստաթղթեր,

- **պատասխան նամակ**, երբ պատասխանում են հղված հարցմանը, առաջարկին կամ խնդրանք-նամակին,

- **ուղեկցող նամակ**, երբ նամակի հետ որևէ նպատակով կամ այլոց խնդրանք-պահանջով զանազան փաստաթղթեր (արձանագրություն, նախագիծ, կանոնադրություն, որոշումներ և այլն) են ուղարկում,

- **նամակ հաստատում**, երբ հաստատում, հավաստում են հղված նամակի տեղեկություններ, զանազան առաքումներ ստանալը կամ նախնական պայմանավորվածությունների ուժի մեջ մնալը,

- **երաշխիքային նամակ**, երբ երաշխավորում են որևէ գործունեության կատարում, պայմաններ, վճարում, փոխհատուցում և այլն,

- **տեղեկատվական նամակ**, երբ պաշտոնական տեղեկություններ են հաղորդվում գերատեսչական կամ շահագրգիռ այլ կազմակերպություններին,

- **նամակ ծանուցում**, երբ տեղեկացնում են հրապարակային միջոցառումների, որոշումների իրագործումը սկսելու վայրի ու ժամանակի մասին,

- **նամակ առաջարկ**, երբ համագործակցության որևէ առաջարկ են անում,

- **նամակ հիշեցում**, երբ գործընկերը թերանում է պայմանավորվածությունը կամ պարտավորությունը ժամանակին կատարելու մեջ,

- **նամակ պահանջ կամ բողոք**, երբ պահանջում են կատարել ստանձնած պարտավորությունները կամ բողոքում են թույլ տրված սխալի, կեղծիքի դեմ,

- **շնորհակալական նամակ**, երբ որևէ մեկին հայտնում են գոհունակություն, երախտագիտություն, շնորհակալություն օժանդակելու, օգնելու համար,

- **նամակ շնորհավորանք**, երբ որևէ առիթով մեկին շնորհավորում են,

- **ցավակցական նամակ**, որն ուղղված է հանգուցյալի հարազատին:

Գործարար գրագրության մեջ հանդիպող տեքստերի հաջորդ խումբը **աշխատանքային կամ պաշտոնական գործավարության տեքստերն** են: Ցանկացած հիմնարկ-ձեռնարկությունում, կազմակերպությունում աշխատանքային ղեկավարումն իրագործվում է վարչական, պաշտոնական գրություններով, որոնց ամբողջությունը կոչվում է գործավարություն: Աշխատանքի ընդունվելու համար պարտադիր է ներկայացնել **դիմում**՝ ուղղված այդ հաստատության ղեկավարին, **ինքնակենսագրություն**, իսկ պահանջվելու դեպքում՝ **բնութագիր** (դպրոցից, բուհից, նախկին աշխատավայրից), **երաշխավորագիր**, աշխատանքային գրքույկ, գիտական աշխատանքների ցուցակ և այլն: Աշխատանքային գործունեության ընթացքում վերադասին երբեմն ներկայացվում է **գեկուցագիր** կամ **հաշվետվություն** կատարած աշխատանքի որևէ փուլի կամ գործուղման արդյունքների մասին: Կարող է նաև ստուգումների արդյունքում կազմվել **արձանագրություն** կամ **ակտ** (Գաբրիելյան 2012: 70): Աշխատանքային գործավարության վերոնշյալ փաստաթղթերը տարբեր կազմակերպություններում, բնականաբար, ունեն բովանդակային տարբերություններ, սակայն նպատակով և կառուցվածքով նույնական են: Դրանք ունեն հստակ ձևեր, որոնք հաշվի են առնվել մեր կողմից մշակված առաջադրանքներում:

Քաղաքացիական գործառույթներ իրականացնող տեքստերից սույն հոդվածի շրջանակներում անդրադարձել ենք **պայմանագրին**, որն իր ձևով, կառուցվածքով և լեզվաոճական առանձնահատկություններով ոչ սակավ ուշադրության է արժանի: Այսպես. պայմանագրերը լինում են՝

- ծառայություններ մատուցելու,
- գույքի օտարման,
- գույքի վարձակալության, անհատույց օգտագործման հանձնելու,
- աշխատանքներ կատարելու,
- համատեղ գործունեության և այլնի մասին (Գաբրիելյան 2012: 112):

Հաջորդիվ ներկայացվում են գործարար ոլորտի վերոնշյալ տեքստերի լեզվաոճական, բովանդակային և կառուցվածքային առանձնահատկությունների ուսուցման նպատակով մեր կողմից մշակված առաջադրանքներից մի քանիսը՝ ուղղված սովորողների գործարար գրավոր կարողությունների զարգացմանը մասնագիտական անգլերեն դասընթացում:

❖ **Կարդալ ստորև նկարագրված իրավիճակը և պատասխանել ըստ ծանուցագիր գրելու կանոնների: /Read the situation described below and write an answer following the rules of writing a notice.**

You are Aram, the head of the Chess school. Your school is going to organize a competition between the players. Write a notice for your school notice board inviting all interested students.

NOTICE

INTER-SCHOOL COMPETITION

MARCH 03, 2020

Our school is organizing ...

❖ **Ընտրել այն տարբերակը, որը դիմումի հիմնական մասն է կազմում: /Choose the variant which is a body part of the letter application.**

- a) *Quality of goods*
- b) *Quality of services*
- c) *Who is writing*
- d) *Presentation of two Sides.*

❖ **Վերադասավորել դիմումի հատվածները: /Rewrite the parts of the following letter of application in correct order.**

- a) *At this moment I am employed by an IT company, but I feel that I am not using my knowledge of software engineering to the full. I am trying to find more challenging position where I can present my skills in a good way. As you will notice on my enclosed CV, the job you are offering suits both my personal and professional interests.*
- b) *I would be pleased to discuss my CV with you in more detail. Please do not hesitate to contact me if you require further information. I look forward to hearing from you.*
- c) *Dear Mr Johnson*
- d) *23 March 2020*
- e) *I am writing to apply for the position of Head of IT company which was advertised on your website.*
- f) *25 Abbey Road
London
SK65 BX252*
- g) *Johnson
12 Oxford Street
FH2 6KX*
- h) *Janny Keller*
- i) *Yours sincerely.*

❖ **Ավարտել պնդումը: /Complete the statement.**

Երաշխավորական նամակ գրելիս անձն արտահայտում է...

When writing a recommendation letter a person expresses...

- a) His own opinion
- b) Others' opinion
- c) Everyone's opinion
- d) All answers are right

❖ **Ընդգծել այն փաստերը, որոնց մասին նշում են երաշխավորական նամակ գրելիս: /Underline the facts which are mentioned in recommendation letters.**

Motivation, Appearance, Cultural issues, Dependability, Age, Persistence, Contributions, Character, Accomplishments, Weight, Skills/Abilities/Strengths, Color of hair, Potential (such as leadership potential), Height.

❖ **Դուք ստացել եք նամակ ամերիկացի ընկերոջից, ով գրում է հետևյալը. /You have got a letter from your American friend, who writes the following:**

...During my studying process I have taken a lot of courses including Geography. What do you think about it? Is it worthy to spend my time on studying that course or maybe I need to quit it?

...What refers to me, I am fine having a rest on the beach....

Գրեք պատասխան-նամակ Ձեր ընկերոջը՝ օգտագործելով մոտ 100 բառ: Մտաբերեք նամակ գրելու կանոնները: Նամակում.

- պատասխանեք Ձեր ընկերոջ հարցերին,
- փվեք 3 հարց նրա ծովափնյա արձակուրդի վերաբերյալ:

Write a reply-letter to your friend using about 100 words. Remember the rules of letter writing. In your letter:

- answer your friend's questions
- ask 3 questions about her vacation on the beach.

❖ **Ընտրել այն արտահայտությունը, որը հանդիպում է նամակի սկզբում: /Choose the phrase which is used at the beginning of the letter.**

- a) Best wishes
- b) Write back soon
- c) Dear Bob
- d) Keep in touch.

❖ **Ընտրել այն արտահայտությունը, որը նամակի վերջաբան չէ: Choose the phrase which is not used at the end of the letter.**

- a) Take care
- b) Hope to hear from you soon
- c) I am sorry I haven't written for so long, but I've been really busy with ...
- d) Lots of love.

❖ Որոշել, թե ստորև նշված արտահայտություններից որոնք են օգտագործվում նամակի սկզբնամասում, որոնք՝ վերջում: /Decide which of the following phrases are used at the beginning or at the end of the letter.

	Beginning	Ending
Write back soon		√
Much love		√
I guess it's time to get back to my studies.		
I really should have written sooner...		
Take care		
It is great to hear from you again		
Dear Bob		
Keep in touch		
Best wishes		
I am sorry I haven't written for so long but I've been really busy with ...		
Lots of love		
Hope to hear from you soon		
All the best		
Anyway, I have to get on with my work.		
I was glad to get your letter		
I must apologize for not writing earlier.		
Sorry, my Mom is calling me. I have to stop here.		
Thanks for your recent letter. It was good to hear from you.		
Can't wait to see you soon!		
I'm sorry I've taken such a long time to reply to your last letter.		
Dear Jerry		
Yours		

❖ Վերադասավորել նամակի հատվածները: /The paragraphs of the letter are in the wrong order. What is the correct order?

Dear Mr. Smith:

A Thank you for the opportunities you provided for my development in your company. I hope I did and will do well to the chain of companies.

B My Company has recently developed an innovative product which I hope will be interesting to your chain of companies.

C I am writing to announce my coordination with H&S Company, effective two weeks from today. It was so interesting and enjoying for me to work with your team that I decided to open my own Company and be a co-partner.

D I am very interested in your opinion of product and I hope you will be able to attend the presentation, which will take place on the 8th of January.

Sincerely,

Jennifer Miller

1.... 2.... 3.... 4.... .

❖ **Դասավորել նամակի բովանդակային մասերը՝ ըստ նամակ գրելու ճիշտ հերթականության։/Arrange the content of the letter in the correct order.**

1	The close
2	The date
3	The body of the letter
4	The signature
5	The salutation
6	The beginning
7	The common ending

❖ **Ընդգծել այն արտահայտությունները, որոնք կարող են օգտագործվել պայմանագրում։ /Underline the phrases which can be used in the contract.**

Have agreed as follows, possible damages, I must apologize for not writing earlier, written agreement, Dear Amanda, on the one hand, I was glad to get your letter! I'm sorry I've taken such a long time to reply to your last letter! On the other hand, anyway, I have to get on with my work, done in two copies, I must apologize for not writing earlier, can't wait to see you soon.

❖ **Ընտրել այն տարբերակը, որը պայմանագրի մաս չէ։ /Choose the option which is not a part of the contract.**

- a) Judicial addresses of the Sides
- b) Subject of the contract
- c) Quality of goods and services
- d) The salutation.

Ներկայացված առաջադրանքերը ներառում են գործարար ոլորտին առնչվող գրավոր փաստաթղթերի կաղապարային նմուշ-օրինակներ և իրավիճակներ, որոնք, անշուշտ, նպաստում են սովորողների անգլերեն գործարար գրավոր կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը, ներառյալ գործարար լեզվանյութի ուսուցումից բխող դժվարությունների հաղթահարմանը, էտալոնների ձևավորմանը և մտապահմանը սովորողների երկարատև հիշողության մեջ: Առաջադրանքներում ցուցաբերվել է տարբերակված մոտեցում բառապաշարային միավորների նկատմամբ՝ հաշվի առնելով միջլեզվական ներթափանցման հնարավոր ազդեցությունը: Այսպիսով, որպեսզի սովորողները կարողանան կազմել գործարար գրություն, անհրաժեշտ է ոչ միայն գործարար գրագրության հիմնական

տերմինների ու տերմինակապակցությունների, այլև կաղապարային կառույցների իմացություն և դրանց գործածության կարողություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Գաբրիելյան Վ., Գրավոր խոսք: Ձեռնարկ, երրորդ լրամշակված հրատ., Ե., 2012, 298 էջ:
2. Education Week: Professional writing in high schools. Available at: <https://www.edweek.org/ew/articles/2018/09/26/is-professional-writing-the-missing-link-in.html> (Accessed 20 January 2021).
3. Quality Communications Group: How to teach a colleague business writing course. Available at: <https://qcgwrite.com/blog/2015/12/23/how-to-teach-a-college-business-writing-course> (Accessed 02 February 2021).
4. Research Gate: Improving Business Student Writing. Available at: https://www.researchgate.net/publication/322962428_Improving_Business_Student_Writing_-_A_Ten-Step_Model (Accessed 26 January 2021).

REFERENCES

Gabrielyan V., Gravor xosq: D'er'nark, errord Iramshakvac' hrat., E., 2012, 298 e'j

НАИРА ПОГОСЯН - РАЗВИТИЕ ДЕЛОВЫХ ПИСЬМЕННЫХ НАВЫКОВ НА КУРСАХ АНГЛИЙСКОГО ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Ключевые слова: деловые тексты, курс английского для специальных целей, навыки письма, практические задания

В данной статье рассматриваются особенности развития деловых письменных навыков учащихся на курсах английского для специальных целей. Представленные в данной статье письменные задания включают микро и макронавыки письма учащихся, а также технические приемы их развития.

NAIRA POGHOSYAN - DEVELOPMENT OF BUSINESS WRITING SKILLS IN THE COURSE OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Keywords: business texts, course of English for Specific Purposes (ESP), writing skills, practical assignments

The article touches upon the characteristics of the development of business writing skills in the ESP course. For this purpose, a number of practical assignments aimed at the development of business writing skills of the learners have been elaborated and introduced.

Ներկայացվել է՝ 11.03.2021

Գրախոսվել է՝ 06.04.2021

**ТЕХНОЛОГИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК ВОЗМОЖНЫЙ СПОСОБ
ПРЕОДОЛЕНИЯ РИСКОВ ДОШКОЛЬНОГО
БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

ИННА САРКИСЯН, НИНА ТАТКАЛО

***Ключевые слова:** билингвизм, методика преподавания иностранных языков, дошкольный билингвизм, наставничество, риски дошкольного билингвального образования*

На современном этапе билингвизм является актуальным веянием времени. Очевиден факт, что овладеть вторым языком гораздо проще в раннем детстве. Однако следует констатировать, что в Армении в методике преподавания иностранных языков этому вопросу практически не уделяется должного внимания. Не занимаются вопросами дошкольного билингвизма на должном уровне и соответствующие государственные учреждения. В современной методической литературе пока еще нет четкого определения, какой возрастной период можно считать ранним началом обучения языку и в чем заключаются специфические особенности преподавания в этот период, не разработаны методики контроля, а именно: что усваивается ребенком непосредственно на занятиях/уроках, а что усваивается под влиянием родителей, друзей, окружения. Не разработана методика учета экстралингвистических факторов. При изучении необходимости дошкольного билингвального образования возникает новая серьезная проблема преемственности между дошкольным учреждением и школой. Эта задача требует специального рассмотрения. В статье представлены проблемы, решать которые следует с большой ответственностью и профессионализмом.

Очевиден факт, что на современном этапе билингвизм является актуальным веянием времени. Очевиден также и тот факт, что овладеть вторым языком гораздо проще и эффективнее в раннем детстве. Однако следует констатировать, что в Армении в методике преподавания иностранных языков этому вопросу практически не уделяется должного внимания на научном (лингвистическом) и научно-методическом уровне. Увы, не занимаются вопросами дошкольного билингвизма на должном уровне и соответствующие государственные учреждения.

В истории отечественной (армянской) методики преподавания неродного/инострannого языка с раннего детства ориентиры постоянно менялись, нередко переходя из одной крайности в другую. Однако до сих пор методисты, лингвисты, психологи и педагоги Армении не определились и не дали убедительных и аргументированных ответов на вопросы, решение которых требует большой ответственности, осторожности и профессионализма:

- *какие современные методы преподавания иностранных языков детям дошкольного возраста наиболее результативны и эффективны?*
- *каким образом изучение второго/инострannого языка влияет на формирование национальной самоидентичности, этничности, личности вообще?*
- *каково мировоззрение, равно как и гражданская позиция личности, знающей несколько языков и культур с раннего дошкольного возраста?*
- *сколько учебных часов нужно уделять изучению инострannого языка/инострannых языков в дошкольном учреждении?*
- *можно ли параллельно изучать два-три инострannых языка или следует сконцентрироваться на изучении одного с последующим введением (возможно, уже в школьном возрасте) второго инострannого языка?*

Это далеко не полный перечень животрепещущих актуальных вопросов, стоящих перед лингвистами-методистами нашей республики, поскольку, имея хорошо разработанную, сохранившуюся еще с советских времен методическую базу преподавания русского языка в школах и вузах Армении, в настоящее время мы (методисты РА) оказались перед фактом неотработанности многих положений, ибо новые условия действительности настоятельно диктуют необходимость разработки новых методов и приемов обучения. Более того, в Республике Армения кардинально изменилась языковая ситуация, что также в значительной мере влияет на многие вопросы, связанные с методикой обучения иностранным языкам. В еще не таком далеком прошлом бытовало общепринятое мнение, что самый хороший, надежный и результативный способ овладеть иностранным языком - выучить его в раннем детстве в условиях *естественной коммуникативной среды*, которая в еще не совсем далеком прошлом реально существовала в Армении: на протяжении более 70 лет пребывания нашей республики в составе Советского Союза количество координативных билингов составляло 40 % жителей республики. Субординативным армяно-русским билингвизмом владела остальная часть населения в той или иной

форме (имеется в виду продуктивный, репродуктивный и рецептивный варианты субординативного билингвизма). Однако сейчас языковая ситуация в стране резко изменилась *не в лучшую сторону*.

Уничтожена языковая среда и естественные формы коммуникации на русском языке, при этом мы не приобрели новой языковой среды на каком-либо другом иностранном языке. Хотя, справедливости ради, следует отметить, что в Армении две языковые среды на иностранном языке могли бы мирно сосуществовать и для этого не следовало уничтожать имеющееся благо.

Новые реалии действительности привели к необходимости пересмотра методов и приемов обучения иностранным языкам. Сейчас многое уже зависит от контингента обучаемой группы, мастерства преподавателя, грамотно разработанных в унисон с реалиями объективной действительности модернизированных учебников и учебно-методических пособий, а также (что, пожалуй, на сегодняшний день самое главное с прагматической точки зрения) - усиления престижа изучаемого языка и, как следствие, - мотивации его изучения.

При отсутствии естественных форм коммуникации обучение иностранному языку с раннего дошкольного возраста представляется нам не самым быстрым видом овладения языком вне коммуникативной языковой среды. Традиционно с ранним внедрением второго (неродного/иностранного) языка в дошкольные учреждения связано несколько важных, сложных и, пожалуй, еще неразрешимых на сегодняшний день в нашей республике проблем. Так, например, методисты (в том числе и методисты-практики РА) дискутируют вокруг двух весьма актуальных, на наш взгляд, вопросов:

- *какой возраст можно считать оптимальным для начала обучения иностранному языку;*
- *какой возраст можно считать критическим, после которого овладеть вторым языком значительно труднее.*

Пока на эти вопросы нет однозначного убедительного ответа, ибо методисты, равно как и лингвисты, педагоги, психологи не могут прийти к общему знаменателю, приводя при этом весомые и достаточно убедительные аргументы в пользу той или иной точки зрения.

Методистам-практикам и педагогам, активно стремящимся ввести обучение второму языку на ранних этапах (в раннем дошкольном возрасте), зачастую приходится бороться с устоявшейся и при этом не имеющей убедительной доказательной научной базы точкой зрения, что любой язык занимает определенное и весьма важное место в сознании ребенка (равно как и взрослого человека), и если параллельно с родным учить еще и второй

(иностраннѣй) язык, то титульный язык может “испортиться”, либо вытесниться “чужим”, неродным/иностраннѣй языком, либо в сознании ребенка произойдет катастрофическое непоправимое смешение языков, что, естественно, повлияет на его психическое развитие и формирование как языковой личности, в частности, и билингвального индивида, в целом. Родители зачастую опасаются, что ребенок, “приобретая” иностраннѣй язык, “потеряет” родной, воспримет и интегрирует чужое мировоззрение, чужую культуру и перестанет отличать чужое от своего (Протасова, Родина 2013), либо полностью утратит “свое”, не будет идентифицировать себя со своей нацией, своим народом. Конечно же, согласно многочисленным опытно-экспериментальным данным, этого не происходит, и ребенок даже на ранних стадиях обучения (в раннем дошкольном возрасте) четко дифференцирует родной и изучаемый/иностраннѣй языки, отличает родную культуру от чужой, и при этом происходит инкультурация (Bialystok 2007), что рассматривается нами как позитивный процесс, как благо, ибо ребенок тем самым “обогащается”. В данном случае на первый план выходят технологии наставничества: необходима грамотная и доступная информация относительно очерченного круга проблем.

В настоящее время в нашей республике в понимании билингвального обучения сделан ощутимый прорыв. Билингвизм на современном этапе представляется уже не чем-то недостижимым, неосуществимым, маргинальным или элитарным. Реально - это массовая потребность, веяние времени. С тех пор как в популярной форме были доказаны преимущества всех форм двуязычия (в идеале - полиязычия), а также преимущества поликультурного обучения и воспитания, современные модернизированные разработки разнообразных билингвальных обучающих программ стали привлекательными и доступными для всех слоев населения.

Родителей также следует рассматривать как резерв при разработке технологий наставничества в области билингвального образования. Многие родители считают изучение иностранного языка с раннего детства универсальным средством когнитивного развития своего ребенка, причем в более прагматично ориентированных семьях бытует мнение, что изучать следует редкие, малоиспользуемые языки, рассматривая это как реальную возможность интеллектуального развития детей, а в далекой перспективе - их конкурентоспособность и перспективы на рынке труда.

Таким образом, технологии наставничества в данном вопросе являют собой возможный способ преодоления рисков дошкольного билингвального образования. При этом, говоря о наставничестве, мы имеем в виду не только преподавателей-методистов, но и родителей, о чем говорилось выше, ибо именно они, являясь абсолютными авторитетами для своих детей

(дошкольный возраст), играют важную роль в становлении полноценного двуязычия: они помогают добиться успеха, продвинуться в изучении языка. Этому серьезному и актуальному вопросу посвящен известный в методической науке проект Development of Parent Involvement Models for Bilingual Pre-and Primare School (Interreg Central Daltic CB35), разработанный совместно с Нарвским колледжем Тартуского университета, Хельсинкским университетом и Латвийским университетом. В данном проекте обозначен четкий перечень вопросов, актуальных в ракурсе поставленной нами проблемы:

- *установки родителей дошкольников по отношению к билингвальному (трилингвальному) образованию;*
- *тип двуязычия, который складывается у их детей;*
- *род поддержки, в том числе и информационной, в которой нуждаются семьи,*
- *как представляют родители свое сотрудничество с преподавателями и образовательными учреждениями;*
- *конкретные необходимые мероприятия.*

Следует оговорить, что не все родители, желая видеть своего ребенка билингом (трилингом), достаточно четко и ясно осознают сложные проблемы, связанные с билингвальным (трилингвальным) образованием, а также не могут представить на научном уровне механизм формирования двуязычия. Поэтому в задачи методистов-практиков входит, в-первую очередь:

- ✓ информирование семьи дошкольника о различных серьезных проблемах, возникающих в процессе билингвального образования детей;
- ✓ предоставление разнообразных специально отобранных научно-популярных ссылок на интернет-источники (в наш век всеобщей компьютеризации это представляется вполне реальным);
- ✓ информирование об интересных мероприятиях на изучаемом иностранном языке (Дом Москвы, Россотрудничество, посольство РФ в Армении);
- ✓ обсуждение ряда актуальных для семьи вопросов: *куда пойти с ребенком на выходные; какой российский мультфильм следует посмотреть (вместе с родителями) и т.д.; какая книга подойдет, чтобы разобраться в той проблеме, которая возникла у ребенка на определенном этапе обучения ИЯ и пр.*

Родителям необходимо предоставлять грамотно разработанные учебные материалы, реально позволяющие дома поддержать владение языком, создать искусственную языковую среду. Можно предложить

создание *электронных сетей родительской поддержки*, в том числе *электронный банк часов взаимопомощи*. Представляется совершенно естественным, что дошкольники ждут от родителей реальных инициатив, а также положительных и авторитетных ролевых моделей – примеры людей, знавших несколько языков и ставших успешными. Этот прагматический аспект в системе технологий наставничества представляется нам весьма актуальным.

Методистам следует серьезно поработать над разработкой системы помощи родителям, а именно: давать советы, как общаться с ребенком, как грамотно построить коммуникацию в семье, организовать обучающие игры с привлечением песен и книг, подходящих для данного возраста.

Следует отметить, что роль родителей (равно как и роль наставничества, в целом) в двуязычном общественном воспитании детей изучена пока еще недостаточно. Если родители сотрудничают с образовательной организацией, их социальные контакты, естественно, расширяются, ибо они ближе знакомятся ради общего дела (билингвального образования ребенка) с родителями других детей, приглашенными специалистами в данной области, методистами-практиками. При этом они узнают больше информации о билингвальном воспитании. Знакомясь теснее с учителями, с учебным процессом, родители постепенно начинают осознавать механизм формирования билингвизма, лучше понимают, чем помочь своему ребенку, что от него требуется. Где его сильные стороны, благодаря которым он сможет достроить свое знание. Учась друг у друга и у чужих детей, родители расширяют свой педагогический репертуар, видят больше способов взаимодействия, вариантов поступков, осознают, как грамотно выстроить свое поведение (Boult 2016).

Руководителям образовательных организаций стоит проводить анкетирование, интервью, опросы, вести странички в социальных сетях, чтобы иметь больше научно достоверной информации о мнении родителей, что даст возможность сообщать им важные сведения. Специалисты по работе с родителями (психологи) рекомендуют передавать семьям побольше информации, проводить с ними регулярные встречи. Это могут быть беседы педагога или педагогов с одной семьей или с родителями всей группы/класса, всего учреждения, лекции для родителей. Совместная деятельность для родителей с детьми (подготовка спектаклей, танцы, изготовление украшений, сувениров, открыток к празднику, игрушек, кулинарных изделий), встреча родителей без детей, в том числе и вечера культуры, и посещение театров и концертов. Мобилизуются силы всего этнического сообщества, всех, кто может передать детям свои знания и

отношение к культуре. Приглашают выступить народных мастеров, национальные ансамбли, кукольные театры, рок-группы.

Создание позитивной атмосферы в двуязычном учреждении возможно за счет доброжелательных, доверительных отношений между персоналом и семьями, взаимного уважения и консультирования, совместных мероприятий, частого общения.

Для педагогов может оказаться актуальным активное привлечение родителей для разработки учебных пособий (в настоящее время в РА нет грамотно разработанных учебно-методических пособий для детей дошкольного возраста, отвечающих требованию времени) ассистированию во время занятий и уроков, сопровождению группы или класса на экскурсию, во время походов. Родители все разные, и не всех удастся привлечь к сотрудничеству.

Экспериментальные данные пока еще окончательно и доказательно не выявили, как сочетаются родной и иностранный языки в сознании ребенка дошкольного возраста, как развиваются его когнитивные и лингвистические способности в зависимости от типа и метода введения языков. Если в нашей республике в конце прошлого столетия проблема двуязычия/полиязычия являлась дискутируемой, то сегодня этот вопрос исчерпан в пользу билингвизма/полиязычия. На данном этапе уже дискутируемыми являются вопросы соотношения уровней владения родным и иностранным языком (иностранными языками). При этом остро встает проблема качества образования, наличия высококвалифицированных специалистов, учебных материалов и пр.

В современной методической литературе пока еще нет четкого определения, какой возрастной период можно считать ранним началом обучения языку и в чем заключаются специфические особенности преподавания в этот период. Пока еще четко не разработаны методики контроля, а именно: что усваивается ребенком непосредственно на занятиях/уроках, а что усваивается под влиянием родителей, друзей, окружения. Не разработана методика учета экстралингвистических факторов. Более того, не отработана четкая терминологическая система билингвологии, адекватная мировым стандартам (Саркисян 2015: 102-109).

Внедряя в образовательное пространство РА изучение иностранного языка в дошкольном возрасте, следует решить ряд вопросов:

- *кто должен преподавать ИЯ в дошкольных учреждениях - школьный учитель, прошедший специальную подготовку по методике работы с дошкольниками, или педагог дошкольного образования, обучившийся иностранному языку?*

- *лучше преподавать носителю языка или тому, кто учил язык искусственно?*
- *насколько велика должна быть компетентность в преподаваемом языке (свободное владение на уровне носителя языка или опора на знания, достаточные для раннего возраста)?*
- *сколько нужно учиться преподавать тому, кто владеет иностранным языком как родным, и чему именно он должен учиться?*

Сегодня в нашей республике нередко именно родители выступают с инициативой создания образовательного пространства детского билингвизма/полиязычия. Однако методисты-практики, педагоги, психологи пока еще не имеют определенного научно-обоснованного ответа на организационно-методические вопросы:

- *согласно каким критериям организовать группу дошкольников?*
- *какие учебно-методические материалы использовать в учебном процессе - специально подготовленные для обучения иностранному языку детей дошкольного возраста, адаптированные или аутентичные, разработанные в стране изучаемого языка, используемые в дидактике преподавания второго языка, любые, пригодные для детей данного возраста и имеющиеся в арсенале преподавателя?*
- *какого размера должна быть обучаемая группа, кто в нее может входить (все дети, чьи родители заявили о желании участвовать, или специально подобранные в соответствии с уровнем владения языком, способностями, возрастом, семейным положением и т.д.) ?*

Дискутируемы среди методистов-практиков визуальные стимулы, наглядные средства обучения. Это очень важная проблема, поскольку у дошкольников учебная деятельность на втором/изучаемом (иностранном) языке происходит преимущественно вокруг определенного сюжета, требующего применения различных аудио-визуальных, а также и тактильных стимулов. И здесь также возникают многочисленные вопросы:

- *какие из наглядных средств наиболее подходят поставленным целям и задачам?*
- *должны ли визуальные ресурсы отражать грамматику изучаемого иностранного языка на ранних этапах дошкольного обучения?*
- *в каком объеме следует использовать визуальные средства и с какой частотностью?*
- *на каких этапах освоения материала они должны использоваться?*
- *стоит ли знакомить дошкольников с иноязычной грамотой или буквенные обозначения должны вводиться позже?*

Визуальные стимулы очень важны именно в дошкольном возрасте. Они связываются у дошкольников с разными видами предметно-практической деятельности. При этом очень актуально каким образом изучаемый язык вписывается в их действие. И вновь возникают закономерные вопросы:

- *как ребенок может соотносить иноязычную речь с поэтапным выполнением конкретного действия-задания?*
- *сколько раз следует повторять и закреплять материал, преследуя при этом реальную цель достичь одновременного понимания предметного содержания и овладения языком?*

Все вышесказанное естественным образом ведет к появлению проблемы контроля, а именно: что следует проверять – язык, содержательные знания или и то, и другое? И по каким критериям следует проверять эффективность проведенного обучения.

До сих пор изучение второго (иностранного) языка в нашей республике традиционно рассматривается как особый вид учебной деятельности, а не как инструмент понимания некоторого содержания. И в российской, и в армянской методике долгие годы доминировал сознательно-сопоставительный метод, который в настоящее время ставится под сомнение и подвергается серьезной критике. В данном ракурсе вырисовывается основная проблема, волнующая методистов-практиков - можно ли объяснять изучаемый язык через другой (иностраный через призму грамматических категорий родного) и сравнивать языки между собой на ранних этапах преподавания. Как альтернативный вариант можно предложить разработать методику, обучаясь по которой у ребенка будет предельно независимое от родного языка, при этом свободное от возможной интерференции, беспереводное владение аутентичным материалом. Задача, конечно же, очень сложная, ибо интерферирующее влияние родного языка - это серьезная проблема, которая наличествует даже у координативных билингвов.

Таким образом, при изучении необходимости дошкольного билингвального образования возникает новая серьезная проблема преемственности между дошкольным учреждением и школой. Это очень важная задача, к которой нужно отнестись с большой осторожностью и которая требует специального рассмотрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте, СПб, 2013.

2. Саркисян И.Р. Вопросы терминологии билингвостической науки // Актуальные вопросы современной науки. Сб. н. тр., Выпуск 39 (под ред. С.С.Чернова), Новосибирск, 2015.
3. Bialystok E. Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive changes // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 10, № 3, 2007.
4. Rossel C.H., Darer K. The Educational Effectiveness of Bilingual Education // Research in the Teaching of English, Vol. 30, № 1, 1996.
5. Tugba Seker B., Girgin G., Ozyilmaz Akamca G. A Study on the Contributions of Second Language Education to Language Development in Pre-School Period // Procedia, Vol 47, 2012.
6. Boulton B. 201 Ways to Involve Parents. Practical Strategies for Partnering with families. 3rd edit. Thousand Oaks. 2016.

REFERENCES

1. Protasova E.Ju., Rodina N. M. Mnogojazychie v detskom vozraste. - SPb, 2013.
2. Sarkisjan I.R. Voprosy terminologii bilingvologicheskoy nauki // Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki. Sb. n. tr. Vypusk 39 (pod red. S.S.Chernova). - Novosibirsk, 2015.

ԻՆՆԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ, ՆԻՆԱ ՏԱՏԿԱԼՈ - ՌԻՂՂՈՐԴՈՂ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԵՐԿԼԵԶՈՒ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ՌԻՍԿԵՐԸ ՀԱՂԹԱՀԱՐԵԼՈՒ ՀՆԱՐԱՎՈՐ ՄԻՋՈՑ

Հիմնաբառեր՝ երկլեզվություն, օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա, նախադպրոցական բիլինգվիզմ, ուղղորդող, նախադպրոցական կրթության ռիսկեր

Ներկայումս երկլեզվությունը ժամանակի արդիական մարտահրավերներից է: Ակնհայտ է, որ երկրորդ լեզվին տիրապետելը շատ ավելի հեշտ է վաղ մանկությունից: Սակայն պետք է նշել, որ Հայաստանում օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի շրջանակներում այս հարցին պատշաճ ուշադրություն չի դարձվում: Չեն զբաղվում նախադպրոցական բիլինգվիզմի հարցերով պատշաճ մակարդակով և համապատասխան պետական հաստատությունները: Ժամանակակից մեթոդական գրականության մեջ դեռևս հստակ սահմանումներ չկան, թե որ տարիքային շրջանը կարելի է համարել լեզվի ուսուցման վաղ սկիզբ և որոնք են դասավանդման առանձնահատկությունները: Դեռևս հստակ մշակված չէ վերահսկողության մեթոդիկան, այն է՝ ինչն է երեխայի կողմից յուրացվում

անմիջապես դասերի ընթացքում և ինչն է յուրացվում ծնողների, ընկերների, շրջապատի ազդեցության ներքո: Արտալեզվական գործոնների հաշվառման մեթոդիկան նույնպես մշակված չէ: Նախադպրոցական կրթության և դպրոցի իրավահաջորդությունը նոր լուրջ խնդիր է առաջացնում: Հոդվածում ներկայացված են այն խնդիրները, որոնց լուծմանը պետք է մոտենալ մեծ պատասխանատվությամբ և արհեստավարժությամբ:

INNA SARGSYAN, NINA TATKALO - MENTORING TECHNOLOGY AS A POSSIBLE WAY TO OVERCOME THE RISKS OF PRESCHOOL BILINGUAL EDUCATION

Keywords: *bilingualism, methods of teaching foreign languages, preschool bilingualism, mentoring, risks of preschool bilingual education*

At the present stage bilingualism is an actual trend of the time. It should be noted that in Armenia in the methodology of teaching foreign languages this issue is practically not given due attention. The relevant state institutions do not deal with the issues of preschool bilingualism at the proper level. In the modern methodological literature, there is still no clear definition what age period can be considered an early start of language learning and what are the specific features of teaching during this period. Methods of control are not yet clearly developed. The methodology of accounting the extralinguistic factors has not been developed either. When studying the need for pre-school bilingual education, a new serious problem of continuity between preschool and school arises. The article presents the problems, the solution of which requires a great responsibility and professionalism.

Ներկայացվել է՝ 26.05.2021
Գրախոսվել է՝ 27.05.2021

ТРАНСФОРМАЦИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ИГРОВОЙ КОНТЕНТ НА УРОКАХ РКИ В СРЕДНИХ КЛАССАХ АРМЯНСКОЙ ШКОЛЫ

МАРИНА КОЧАРЯН

Ключевые слова: аутентичный текст, игровые задания, коммуникативная компетенция, средние классы, мотивация

В статье рассматривается использование аутентичных текстов бытового характера в армянских классах средней школы при обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Материал статьи содержит конкретные примеры игровых заданий к аутентичным текстам в соответствии с коммуникативными ситуациями и языковым материалом. Подчеркивается интересный характер послетекстовых заданий, которые обеспечивают активную речевую практику учащихся и способствуют развитию коммуникативной компетенции, а также повышению мотивации. Аутентичные тексты представлены в качестве инструмента, который не только обогащает фоновые знания учащихся, знакомит с культурой другого народа, но и позволяет формировать навыки и умения работать с информацией, создавать свои тексты и представлять их перед аудиторией. Актуальность темы связана с применением неучебных текстов в рамках игрового контента в школьной аудитории.

В современных условиях обучения РКИ в армянских классах средней школы большое значение приобретает использование аутентичных текстов, способствующих развитию коммуникативной компетенции учащихся. Считаем актуальным обращение к аутентичным материалам (наряду с учебными текстами) с внесением игрового компонента, поскольку это обеспечивает эффективное развитие навыков общения.

В процессе обучения зачастую не удается использовать учебные тексты в качестве эффективного способа развития коммуникативной компетенции. Не каждый учебный текст становится средством общения учащихся, поскольку наблюдается некий разрыв между содержанием текста, комплексом различных упражнений (предтекстовых, притекстовых и послетекстовых) и ситуациями реального общения, в итоге на практике не наблюдается выхода в речь. Представленные в учебных текстах

коммуникативные ситуации воспринимаются учащимися средних классов как искусственные, далекие от реальной действительности.

Причинами данной проблемы считаем, во-первых, отсутствие мотивации учащихся средних классов, во-вторых, - некую зависимость от текста (как учебного, так и аутентичного) в том смысле, что при достаточной отработке разнообразных заданий и упражнений в целях решения языковых трудностей учащиеся все равно не могут принимать участия в устной связной речи и порой допускают большое количество ошибок в условиях неподготовленной речевой ситуации; им не хватает лексического запаса для формулировки даже простых высказываний. Затруднение возникает непосредственно сразу после отработки языкового материала. Данный факт свидетельствует о том, что в памяти учащихся не сохраняется, казалось бы, тщательно проработанный материал.

Кроме этого, предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания не обеспечивают умения учащихся быстро реагировать и давать ответ в простейших речевых ситуациях. Например, на уроках с учащимися средних классов армянской школы наблюдается следующее: учебный текст отработан, учащиеся с легкостью отвечают на вопросы по тексту, выполняют лексические задания, характеризуют героев, но оттолкнуться от текста и сформулировать самостоятельное высказывание затрудняются. Вне текста учащиеся переходят на родной язык, а перевести на русский, к примеру, просьбу пересечь, открыть окно, о чем-то попросить уже не могут. Изучив текст (как на лексическом уровне, так и на грамматическом), учащиеся затрудняются использовать полученную информацию на практике, с большим трудом вовлекаются в спонтанную речь. Подчеркивая важность мотивации учащихся, конечно, необходимо учитывать психологию, потребности и возраст учащихся. По причине резких перемен в ценностно-ориентационной сфере детей, развития инновационных технологий в условиях цифрового общества, под влиянием мощного информационного потока перед нами предстает образ современного учащегося, который не так легко вовлекается в учебный процесс, демонстрирует безразличие и апатию. Средние классы условно подразделяем на две группы - пятые-седьмые и восьмые-девятые классы, поскольку в силу возрастных особенностей и потребностей наблюдаются некоторые отличия между учащимися данных групп.

В рамках нашей темы, связанной с внедрением игрового компонента, укажем, что учащиеся пятых-седьмых классов больше интереса проявляют к игровым приемам, в основе которых соревновательный компонент. Что касается восьмых-девятых классов, то учащиеся этой возрастной группы,

демонстрируя стремление к самовыражению, самоутверждению, естественно, должны выполнять задания на более высоком уровне.

Говоря о качествах учащихся средних классов армянской школы, отметим такие, порой противоречащие друг другу, как: стремление к лидерству, повышенная эмоциональность, гиперактивность, но и одновременно замкнутость. Это особенно проявляется на уроках иностранного языка, поскольку в основе учебного процесса находится общение учащихся между собой, различные социальные взаимоотношения. Поэтому, с другой стороны, изучаемый предмет (РКИ) имеет свою специфику и по-своему может оказывать влияние на развитие мышления и психологические процессы в формировании личности. В связи с этим следует всегда иметь в виду, что поскольку главным для подростков является общение, то на уроках иностранного языка необходимо, с одной стороны, пытаться преодолевать замкнутость современных учащихся средних классов, а с другой стороны, опираться на потребность подростков в общении и развивать навыки иноязычного общения. Именно в подростковом возрасте формируется сознательность в обучении. Подросткам необходимо осознание важности того, что они делают. Успех зависит от того, насколько учащиеся понимают необходимость изучения той или иной темы. Важно также определять, правильно ли поставлены цели, отвечают ли они интересам учащихся, насколько актуальны вопросы и проблемы, которым посвящены занятия.

Вместе с тем обращает на себя внимание размытость границ между периодами среднего школьного и даже старшего возраста. Происходит процесс сближения данных возрастных этапов (Гамезо, Петрова, Орлова 2004: 171).

Одной из таких особенностей, которая присуща как учащимся пятих-сестьмых, так и восьмых-девятым классов, - это абсолютная потеря интереса к тому или иному предмету изучения, отстраненное восприятие материала. Поэтому, как уже было нами сказано, не всегда как учебный, так и аутентичный материал вызывает познавательный интерес учащихся, которые воспринимают любой текст в качестве учебного с сопутствующими заданиями, требующими выполнения и определенных мыслительных усилий. В целях решения возникших противоречий предлагаем использовать аутентичные тексты, но с внесением игрового компонента, при этом имеется в виду послетекстовая работа над текстом. Считаем важным отметить также, что чаще всего в литературе рассматривается использование неучебных текстов применительно к студенческой аудитории, обходя вниманием учащихся средних классов, хотя практика показывает, что и школьники проявляют повышенный интерес к аутентичным текстам и могут их

воспринимать, создавать свои варианты и представлять перед аудиторией. Несмотря на сложность неадаптированных текстов, нам кажется продуктивным их использование в средних классах в связи с прослеживаемым познавательным интересом, которые проявляют учащиеся к таким материалам, особенно, если сопроводить аутентичные тексты игровыми заданиями.

Как известно, в методической литературе отмечается относительная новизна понятия “аутентичность” и нет четкого и принятого всеми определения и разграничения таких понятий, как “аутентичность и неаутентичность”, “оригинальность” и “подлинность” (Казакова, Евтюгина 2016: 51). Исследователи по-разному характеризуют сущность аутентичности текстов, предлагают различные классификации оригинальных текстов. Не ставя перед собой задачи разграничения различных терминов и типов классификации аутентичных текстов, в рамках нашей работы за основу возьмем одно из определений, данных в словаре.

Согласно “Новому словарю методических терминов и понятий” Э.Г.Азимова и А.Н.Щукина, аутентичный текст - это “устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком” (Азимов, Щукин 2009: 25-26).

Восприятие оригинальных источников информации учащимися армянских классов на уровне носителей языка позволяет развивать не только коммуникативную, но и социокультурную компетенции. При этом в нашей работе речь пойдет не только о чтении, но и самостоятельном создании учащимися своих текстов. В рамках текстоцентрического подхода, при котором доминирует формирование навыков чтения, восприятия и осмысления различных текстов, аутентичные тексты рассматриваем как в качестве своеобразного носителя информации, культурно-языкового многообразия, так и средства повышения мотивации учащихся посредством трансформации текстов в игровой контент. Важным аспектом при формировании коммуникативной компетенции и развитии творческих способностей учащихся армянских средних классов считаем послетекстовую работу, основными задачами которой является не только проверка понимания прочитанного текста, но и использование текста в качестве инструмента для дальнейшего воспроизведения информации, создания своего текста в устной или письменной форме, представления его перед аудиторией.

Этап послетекстовой работы над аутентичным текстом с внесением игрового элемента позволит поддерживать устойчивый интерес к материалу, способствуя формированию коммуникативной компетенции, а возможность

создания своего текста позволит учащимся развивать и проявлять свой творческий потенциал.

Достижению высоких результатов способствует опора на сознательность, мотивацию, что возможно благодаря внедрению в учебный процесс обучения РКИ игровых приемов, способствующих также практическому овладению языком. Но несмотря на развлекательную функцию игровых приемов необходимо помнить о том, что эффективность учебного процесса зависит от правильной постановки образовательных целей, ожидаемых результатов и необходимых навыков.

Немаловажным фактором в рамках личностно-ориентированной направленности учебного процесса является комплексный подход к развитию коммуникативной компетенции учащихся, что подразумевает взаимосвязанное обучение различным аспектам языка с формированием как предметных, так и надпредметных навыков. Обязательным условием формирования коммуникативной компетенции является обеспечение на каждом уроке речевой практики, что достигается за счет комбинирования различных заданий, методов и приемов. Такой комплексный подход применяем при работе с текстами, акцентируя внимание на послетекстовом этапе с использованием игровых приемов, что ведет к обеспечению мотивации, активной речевой практики, а также к развитию творческих способностей учащихся, к умению создавать и защищать свои продукты, в данном случае - тексты.

За основу предлагаем взять аутентичные тексты бытового характера, учитывая их распространенность и практическую ценность: рекламы, объявления, меню, вывески, аннотации, но одновременно сопровождая аутентичный материал заданием создать свой текст, при этом учащиеся более осмысленно будут воспринимать информацию, поскольку игровой элемент обеспечит повышение мотивации и сознательность в освоении нового материала.

Рассмотрим некоторые примеры организации заданий при послетекстовой работе над аутентичными текстами. Например, внесение соревновательного компонента в работу над текстами реклам, вывесок и объявлений (пятые-седьмые классы): конкурс на лучшую рекламу (или вывеску магазина) пробуждает интерес учащихся. Текст рекламы актуален и может быть использован при изучении многих тематических разделов учебников: реклама игрушки, новой школы, любимой книги, туристического маршрута и т.д.

Также класс можно разделить на три группы, две из которых составляют свой текст объявления о предстоящем мероприятии, например, об организации похода или проведении праздника для детей, а третья

группа занимается подготовкой критериев для выбора того или иного объявления, чтобы в конце определить победителя и указать самое интересное и привлекательное объявление. Для той же возрастной группы (пятые-седьмые классы) можно предложить игру в группах - составить свое меню, не показывая его друг другу. Затем варианты сверяются, и за каждое совпадение указанных блюд группе зачисляется очко. Побеждают учащиеся той подгруппы, где больше таких совпадений.

Для учащихся восьмых-девярых классов возможно усложнение задания по тексту меню и рекламы. Например, эксперты должны определить победителя в игре и указать, какая команда одержала верх при представлении лучшего ресторана.

Возможно использовать задания, связанные с текстами инструкций, например, к мобильным телефонам. Например, учащихся мотивирует ролевая игра "Продаем и покупаем телефоны", во время которой учащиеся делятся на группы продавцов и покупателей. Опираясь на аутентичный текст, описывающий функции и возможности мобильных телефонов, учащиеся создают свои тексты с целью уговорить покупателей приобрести товар именно у них в магазине. В данном случае учащиеся создают как тексты инструкций, так и тексты реклам.

Для учащихся данной возрастной группы также актуальны тексты интервью, на примере которых учащиеся могут создать свой текст, разыграть его и в соответствии с игровым характером работы угадать, кто именно участвовал в интервью и обсуждении темы (например, тема школьной формы): родители, дети, оптимисты, пессимисты и т.д.

Для учащихся восьмых-девярых классов при работе над созданием своих аутентичных материалов актуальным является объединение нескольких жанров неучебных текстов бытового характера с внедрением игрового компонента в виде задания - конкурс на лучшую рекламу, вывеску, меню и т.д. торгового центра с привлечением экспертов, которые будут определять победителей. При этом учащиеся сами могут расширить материал оригинальных текстов в зависимости от ролей различных специалистов, которых они будут представлять. Так аутентичный текст преобразуется в ролевую игру со своими правилами.

Развитие коммуникативной компетенции и формирование умений иноязычного общения в таком ракурсе позволяет реализовать междисциплинарный подход, что является одним из необходимых условий современного образовательного процесса.

Подобные аутентичные материалы бытового характера воспринимаются учащимися не просто в качестве текстов, которые нужно прочитать, понять, объяснить значения встречающихся в них новых слов, а

преобразуются в игровой инструмент, позволяющий учащимся проявить себя, принять участие в игре, попытаться одержать верх над другой командой.

Как уже было выше отмечено, работа над текстами с внедрением игрового компонента преподносится не в изолированном виде, а в тесной взаимосвязи с конкретной коммуникативной ситуацией и языковым материалом. Указанные нами аутентичные тексты бытового характера способствуют формированию навыков в рамках самых разных тем, позволяя обеспечивать также понимание и усвоение грамматического материала: глаголы в форме повелительного наклонения (тексты реклам), степени сравнения прилагательных (тексты реклам, объявлений), употребление числительных в речи, заимствований и терминов мобильной связи в лексике современного русского языка (тексты инструкций к мобильным телефонам).

Кроме этого, игровая форма задания, предлагающая учащимся принять участие в конкурсе, соревновании, ролевой игре, дискуссиях подразумевают формирование диалогического способа мышления, а это естественным образом приводит не только к многократному повторению и закреплению определенных речевых конструкций и грамматических форм, но и развивает навыки спонтанной речи в рамках коммуникативных ситуаций. В результате учащиеся армянских классов получают возможность активного использования и закрепления в речи наиболее сложных грамматических форм, употребление которых всегда вызывает трудности и приводит к ошибкам: видовые формы глаголов и предложно-падежная система русского языка.

Лингвистическая сторона аутентичных текстов отличается своеобразием лексики (оценочная лексика, заимствования, типичные разговорные клише), синтаксиса (краткость, формы простых предложений). Наряду с этим обращает на себя внимание и социокультурный фон аутентичных текстов, позволяющих “обучаемым проникнуть в иную национальную культуру, овладеть повседневной лексикой носителя языка” (Савинова, Михалева 2007: 117-118).

Такие задания вызывают познавательный интерес и эмоциональный отклик учащихся. Аутентичные тексты имеют непосредственную связь с реалиями нашей жизни, а внесение дополнительного игрового элемента способствует активной речевой деятельности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий, Москва, изд. “ИКАР”, 2009, 448 с.

2. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология, “Педагогическое общество России”, Москва, 2004, 512 с.
3. Казакова М.А., Евтюгина А.А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку, Вестник Бурятского государственного университета “Образование. Личность. Общество”, 2016, вып.4, 50-59 с. Дата обращения 02.02.21
<https://cyberleninka.ru/article/n/autenticnyye-tekstovye-materialy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer>.
4. Савинова Н.А., Михалева Л.В. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции, Вестник Томского государственного университета, 2007, № 294, 116-119 с. Дата обращения 02.02.21, <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000473901>

REFERENCES

1. Azimov Je.G., Shhukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij, Moskva, izd. “IKAR”, 2009, 448 s.
2. Gamezo M.V., Petrova E.A., Orlova L.M. Vozrastnaja i pedagogicheskaja psihologija, “Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii”, Moskva, 2004, 512 s.
3. Kazakova M.A., Evtjugina A.A. Autenticnyye tekstovye materialy v obuchenii inostrannomu jazyku, Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta “Obrazovanie. Lichnost'. Obshhestvo”, 2016, vyp.4, 50-59 s. Data obrashhenija 02.02.21 <https://cyberleninka.ru/article/n/autenticnyye-tekstovye-materialy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer>.
4. Savinova N.A., Mihaleva L.V. Autenticnyye materialy kak sostavnaja chast' formirovanija kommunikativnoj kompetencii, Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2007, № 294, 116-119 s. Data obrashhenija 02.02.21
<http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000473901>.

ՄԱՐԻՆԱ ՔՈՉԱՐՅԱՆ - ԱՌԻԹԵՆՏԻԿ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ՎԵՐԱՓՈԽՈՒՄԸ ԽԱՂԱՅԻՆ ԿՈՆՏԵՆՏԻ ՀԱՅՎԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑԻ ՄԻՋԻՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵՉԿԻ ԴԱՍԱԺԱՄԵՐԻՆ

Հիմնաբառեր՝ աութենտիկ տեքստ, խաղային բնույթ կրող առաջադրանքներ, հաղորդակցական կարողություն, միջին դասարաններ, մոտիվացիա

Հոդվածում ուսումնասիրվում է կենցաղային բնույթի աութենտիկ տեքստերի օգտագործումը հայկական դպրոցի միջին դասարաններում՝ ռուսաց լեզվի դասաժամերին: Ներկայացված են աութենտիկ տեքստերի

համար խաղային բնույթ կրող առաջադրանքների օրինակներ՝ հաղորդակցական իրավիճակներին և լեզվական նյութին համապատասխան: Շեշտը դրված է հետաքրքրաշարժ հետտեքստային առաջադրանքների վրա, որոնք ապահովում են աշակերտների ակտիվ խոսակցական պրակտիկա և նպաստում հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը, ինչպես նաև մոտիվացիայի բարձրացմանը: Աուֆենտիկ տեքստերը ներկայացված են որպես գործիք, որը ոչ միայն հարստացնում է աշակերտների ֆոնային գիտելիքները, ծանոթացնում օտար մշակույթին, այլ նաև հնարավորություն է տալիս նրանց զարգացնել տեքստերի հետ աշխատելու հմտությունները և կարողությունները, ստեղծել իրենց սեփական տեքստերը և դրանք ներկայացնել հանդիսատեսին: Թեմայի արդիականությունը կապված է դպրոցական լսարաններում խաղային կոնտենտի շրջանակներում աուֆենտիկ տեքստերի օգտագործման հետ:

MARINA KOCHARYAN - TRANSFORMATION OF AUTHENTIC TEXTS INTO GAME CONTENT IN THE MIDDLE YEARS PROGRAMME OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN ARMENIA

Keywords: *authentic text, game activities, communicative competence, middle school, motivation*

The article introduces the use of authentic everyday situation texts for middle school students at Armenian schools. It contains specific examples of game activities for authentic texts in accordance with communicative situations and the language knowledge. The author emphasizes the entertaining nature of the post-reading tasks, which provide students with active speech practice and contribute to the development of communicative skills, as well as increase motivation. Authentic texts are presented as a tool that not only enriches the students' background knowledge, introduces the culture of other people, but also allows them to develop skills and abilities to work with information, create their own texts and present them to the audience. The relevance of the topic is associated with the use of non-educational texts in the framework of game content for the school audience.

Ներկայացվել է՝ 21.04.2021

Գրախոսվել է՝ 19.04.2021

Երաշխավորվել է ԲՊՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի կողմից՝ 23.04.2021

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК
В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ
ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

ЕВГЕНИЯ ФОКА, МАРИАНА КИРИЦА

***Ключевые слова:** арт-педагогика, искусство, арт-педагогические практики, урок французского языка, драматические/театральные методы*

Статья посвящена раскрытию термина «арт-педагогика» и особенностям применения арт-педагогических практик в обучении французскому языку. В последнее время всё чаще стали применяться нетрадиционные средства в воспитании личности. Искусство является способом выражения эмоций и мыслей. Речевая деятельность человека напрямую связана с его умением контролировать свои эмоции, определить контекст общения и сыграть свою роль, то есть правильно сформулировать свой дискурс. Так как целевая аудитория-студенты, будущие учителя французского языка, применение арт-педагогических практик даёт им возможность практиковать язык в реальных условиях, вживаться в роль и развивать свою личность.

*Культура человека строиться на уровне клеток, а не тела.
Двумя или тремя макрожестами тут ничего не сделать.*

Ион Гажим

Исходя из цитаты Иона Гажима (Gagim 2009: 66), реабилитированный доктор, профессор, исследователь и философ, культура человека - это сложный процесс, который осуществляется поэтапно. Явно видно что в центре этого процесса находится человек и главная цель - сформировать его личность. Искусство, как главный генератор культурных ценностей, является одно из основных средств развития личности человека. В дидактическом контексте, это означало бы уделять особое внимание искусству и развивать культурные ценности на каждом уроке.

Потребность в красоте и созидании, которое ее воплощает, неотделимы от человека, и без этого возможно, что человек даже не мог бы существовать в этом мире. Искусство - это вызов образовательному процессу и занимает особое место среди первенствующих компонентов стратегии в

области образования в разных странах. В условиях сегодняшнего мира - единственная область, в которой может закономерным образом совершаться эмоционально-нравственное развитие человека через создания арт-педагогического пространства для творческого развития и профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.

Что такое арт-педагогика? Термин «арт-педагогика» вошел в употребление сравнительно недавно - в конце 1990-х - начале 2000-х гг. На тот момент направление было востребовано в основном психологами, которые подразумевают под арт-педагогикой педагогическую арт-терапию. В таком контексте арт-педагогика рассматривается как фактор сохранения здоровья и успешной психосоциальной адаптации и занимается решением вопросов «социализации и воспитания личности через искусство и творческую активность» (Копытин 2016: 12).

Арт-педагогика была основана на идеях, концепциях и исследованиях, которые подчеркивают важность применения искусства для оптимизации учебно-образовательного процесса и социальной интеграции личности.

Таблица 1. Научный подход концепции арт-педагогики

Авторы	Год	Концепция	Определение
Медведева Е.А.	2001	Арт-педагогика	для обозначения коррекционно-направленного педагогического процесса, обеспечивающего художественное сопровождение детей с недостатками развития я (Медведева 2001: 13)
Анисимов В.П.	2003	Арт-педагогика Эстетопедагогика психопедагогика искусства	«..... предметным полем артпедагогического влияния является, прежде всего, чувственно-эмоциональная сфера личности: процессы восприятия и ощущений, внимания и мнемической памяти, рефлексивных способностей и эмоционально-волевой регуляции, невербально-коммуникативной культуры.

			Иными словами, развитие сенсорной культуры личности - одна из основных задач артпедагогике» (Анисимов 2003: 144)
Таранова Е.В.	2003	Арт-педагогика	отрасль педагогической науки о специфике и закономерностях интегрирующего воздействия всех видов занятий искусством и пробуждаемых ими форм продуктивной активности личности на систему ее социальных связей и отношений, поведенческих стратегий». Главными результатами артпедагогической деятельности, по мнению автора, являются адаптация ребенка в коллективе сверстников и овладение им художественными умениями (Таранова 2003: 9)
Булатова О.С.	2004	Арт-педагогика Художественно-педагогический подход	рассматривает его с позиций соотнесенности в образовательном процессе «логико-гносеологического и художественно-стетического планов», затрагивая также проблему « <i>воплощения педагогом художественных ролей</i> » (драматурга, режиссера, артиста). Термин артпедагогический» автор использует как аналогию понятию «художественно-

			<p>педагогический подход». Во-первых, в целях экономии речевых средств («артпедагогический» – более короткое слово). Во-вторых, что еще более существенно, элемент «арт» сразу вводит в круг определенных ассоциаций и образов, связанных с артистизмом, артистичностью, артистом. «“Придумать”, “выстроить” и “сыграть” урок необходимо так, чтобы дети учились общаться и творить, захотели стать совершеннее и лучше, а не только постигали голые научные факты» (Булатова 2004: 59)</p>
Сметанина А.Ю.	2008	Арт-педагогическое сопровождение	<p>рассматривается как комплексно-образовательная технология актуализации внутренних ресурсов мотивационно-потребностной сферы творческого самовыражения, обеспечивающая успешное развитие и саморазвитие личности, раскрытие ее потенциальных возможностей и оказание психологической помощи и поддержки в преодолении возникающих проблем в процессе конструктивной социализации и духовно-нравственного развития личности (Сметанина 2008: 23)</p>

Сергеева Н. Ю.	2010	Арт-педагогика	Суть арт-педагогики проявляется в поиске оснований интеграции искусства, педагогики, психологии для экологичного, человекообразного решения задач воспитания, обучения, развития, поддержки человека любого возраста (Сергеева 2010: 34)
Сергеева Н. Ю.	2014	Арт-педагогическая ситуация	целостный по смыслу и содержанию отрезок учебного времени, направленный на решение локальных педагогических задач средствами искусства. Они могут быть включены в материалы лекции, семинара, урока, но при этом не определять общей структуры учебного взаимодействия, сохранять традиционный регламент образовательного процесса (Сергеева 2014: 69)

Следуя анализу в Таблице 1. мы выделяем собственное определение в контексте этой статьи: арт-педагогика – современное, формирующееся практико-ориентированное направление педагогической науки, изучающее природу, закономерности, принципы, механизмы привлечения искусства и художественной деятельности для решения профессиональных педагогических задач.

Ключевыми понятиями арт-педагогики являются: «арт-педагогическая деятельность», «арт-педагогическое взаимодействие», «арт-педагогический процесс», «арт-педагогическое сопровождение», «артпедагогические средства». Перечисленные термины позволяют описать практическую деятельность специалиста, применяющего средства искусства для решения педагогических задач.

Арт-педагогика - это педагогическое направление, привлекающее средства искусства для решения педагогических задач, таких, как:

- формирование мотивации к обучению и развитию с учетом индивидуальных особенностей участников образовательного процесса;

- обнаружение ценностно-смыслового аспекта учебного знания и информации и обеспечения его понимания и переживания участниками обучения;
- проектирование и создания ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу, культуру переживаний и ценностные ориентации участников образовательного процесса;
- создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды, обеспечивающей эмоциональное благополучие участников;
- развитие общекультурной, коммуникативной и личностной компетенций участников обучения (Хашчанская 2011: 65).

Арт-педагогические средства способны максимально оптимизировать условия педагогического взаимодействия, поскольку они могут быть источником психофизиологической поддержки учащихся, увеличивая количество и качество умственной работы, усиливая произвольное и непроизвольное внимание, снимая нервно-эмоциональное напряжение, предупреждая утомление, комфортно переключая с одного темпа работы на другой и др.; облегчать понимание, усвоение и запоминание учебно-воспитательного материала за счет перекодировки информации из логически-вербальной в эмоционально-образную модальность; обеспечивать мотивационную, эмоциональную, коммуникативную готовность к восприятию учебно-воспитательного материала; создавать у участников образовательного процесса позитивное ощущение сопричастности к общему действию, единения друг с другом; способствовать уменьшению «сопротивления» учащегося сложности теоретического материала через механизмы новизны, интереса, парадоксальности, удивления и т.п.; создавать комфортную образовательную ситуацию для участников (релаксация, позитивное настроение, улучшение межличностных отношений и т.п.); повышать общий жизненный тонус, личностную креативность, веру в свои силы (Сергеева 2010: 34).

На уроках французского языка, знакомство студентов с искусством осуществляется через учебный материал, учебные ситуации, формы, методы и арт-педагогические приемы обучения. Внедрение искусства и художественной деятельности способствуют развитию не только вербальных, невербальных и паравербальных коммуникативных навыков студентов, но также развитию чувства ответственности, уважения к коллегам, повышению уверенности в себе. В качестве учебного материала, имеющего непосредственное отношение к искусству, мы используем фотографии, комиксы, фильмы, музыку, литературные произведения и т. д.

В этой статье мы сосредоточимся на театре и драматических/театральных методах, как арт- педагогической практике в подготовке студентов к преподаванию французского языка.

Ключевое понятие в драматическом искусстве - *игра*, а значит - *действие*. Используя её на уроке французского языка, практика игры приносит те же преимущества. В этом смысле Иоан Чергит (Ioan Cerghit) утверждает: «Элементы игры придают дидактическому занятию более живой и привлекательный характер, они приносят разнообразие и хорошее настроение, радость и счастье, развлечение и расслабление, что предотвращает появление монотонности и скуки, усталости». (Cerghit, 2006: 262) Сложная структура, сама «идея *игры* включает понятие *свободы*» (Ubersfeld 1999: 47), что дает учащимся возможность действовать, исходя из собственных потребностей, внутренних чувств и учится, избегая жесткие теоретические рамки.

Деятельностный подход в обучении иностранному языку подразумевает, что «учащийся и пользователь языка рассматриваются, прежде всего, как акторы социального действия (члены общества), которые должны выполнять определенные задачи (они не носят исключительно коммуникативный характер) в определённых обстоятельствах, в конкретной среде, в определенной сфере деятельности» (CECR 2003: 15). Речевые акты, приобретающие коннотации только в социальном контексте, заставляют пользователя иностранного языка выполнять задачу и взаимодействовать с кем-то для достижения ожидаемого результата.

В. А. Разумный утверждал: «Театр - искусство речи и действия, должен научить выражать свои чувства, свой внутренний мир через слово и действие ...» (Разумный 1969: 17). Благодаря театру, студенты учатся правильно выражать себя, осознавая пространство и время, когда происходит действие, контролировать свои движения во время акта речи и применять эти навыки в реальной жизни. Таким образом, мы рассматриваем использование драматических методов и приемов в процессе преподавания/изучения иностранного языка, в общем, и французского языка, в частности, как эффективный приём, обеспечивая те же условия проведения речевого акта, как в реальности.

В этой статье мы представляем следующие методы театрального искусства, которые можно использовать на уроках французского языка:

1. Симуляция;
2. Ролевая игра;
3. Драматизация / Творческая драматизация (Ion-Ovidiu Pânişoara);
4. Театральная игра/проект (Claude Grosset-Bureau) / театральная техника (Ion-Ovidiu Pânişoara);

5. Скетчи.

Анн Юберсфельд (Anne Ubersfeld) уточняет, что игра актёра основана на:

- а) «физическом образе индивидуума, выраженном жестами, дикцией, построением фраз - обширное поле деятельности собеседника, и игрой этих различных элементов по отношению друг к другу;
- б) построении различных сценических действий, запрашиваемых сценарием;
- в) шансе, который его изобретательностью предоставлен воле случая».

(Ubersfeld 1999: 47)

Замечаем, что актёр проходит несколько этапов перед выходом на сцену. Он должен уделять внимание движениям тела, средствам коммуникации (вербальным, невербальным и паравербальным), согласовывать действия со своей речью, а также вносить персонализированные ноты посредством импровизации. Также и участники любых других игр следуют определенному алгоритму.

Ион-Овидиу Пынишоарэ (Ion-Ovidiu Pânișoară) выделяет три основных этапа:

- подготовка или оценка ситуации;
- собственно сама ролевая игра;
- заключительные обсуждения ». (Pânișoară 2008: 369)

Иоан Чергит отождествляет симуляцию с ролевой игрой (Cerghit 2006: 265). Однако, мы последуем классификации, предложенной А. де Перетти и другими (Peretti et al. 2001: 331), которые ведут речь о педагогических методах, основанных на симулировании ситуации, и подразделяющихся на:

1. симулированную ситуацию;
2. ролевую игру;
3. кейс-стади.

Те же авторы отмечают, что разница несовершенна. Тем не менее, «симуляция включает в себя практические операции, в то время как остальные две формулы в основном применимы посредством диалога и театрального представления или даже посредством некоторых технических обменов». (Peretti, A. de et al. 2001: 333) По нашему мнению, симуляции относятся к реальным ситуациям, в то время как ролевые игры могут переходить от реальных ситуаций к воображаемым и наоборот.

Симуляция - это «произвольное воспроизведение ролевого поведения [...] во многих ситуациях, в зависимости от их характеристик и эффектов». (Șchiopu et al., 1997: 640) Есть ситуация, то есть - контекст, в котором происходит действие и который требует принятия определенных форм поведения участников. Цель симуляции, по И.О. Пынишоарэ - «поставить

ученика в учебную ситуацию, а не шаг за шагом воспроизводить реальность» (2008: 376) .

Автор (2008: 378) также выделяет следующие этапы и функции симуляции:

Этапы симуляции:

1. Решение
2. Подготовка
3. Сбор
4. Проектирование
5. Разработка
6. Реализация
7. Оценка.

Функции симуляции:

- стимулирование интереса участников;
- предоставление им информации;
- усиление развития определенных навыков;
- изменение отношения и поведения;
- подготовка студентов к новым ролям в будущем и пониманию уже разработанных ролей;
- расширение способностей студентов применять полученные знания и аналитически отражать сложные ситуации;
- оценка успеваемости студентов путем определения стандартов и т.д.

Например:

1. Решение: психосоциальная симуляция.

Задачи: - разъяснение принципов и содержания обучающего мероприятия

- выделение трудностей в процессе подготовки.

2. Подготовка: *Un étudiant en II-ème année désire suivre un stage à l'étranger. Il demande l'avis de ses collègues sur les avantages et les inconvénients d'un stage à l'étranger. Il s'adresse à son doyen afin de pouvoir démarrer les préparatifs.*

3. Сбор данных: студенты в группе; декан; определение контактных данных: телефон, электронная почта;

4. Проектирование: идентификация действующих лиц:

- у декана есть функция наблюдения за деятельностью факультета;

- студент, выезжающий на стажировку, обсуждает с коллегами преимущества и риски выезда за границу, готовится к отъезду;

- коллеги по группе поддерживают коллегу, приводят аргументы за и против отъезда;

- подготовка аудитории и деканата.

5. Разработка: написание сценария и подготовка реквизита.
6. Реализация
7. Оценка

Ролевая игра определяется ее игровым, поучительным характером, но также и той дозой мотивации, которую она предлагает ученикам. В её основе лежат теории психодрамы (вдохновлённые драматическим искусством), инициированные доктором Дж. Морено для терапевтических целей.

В общем, любая игра создает дизайн личности - и через слегка возвышенное состояние участия достигается глубокая интеграция и адаптация ребенка (но также и взрослого), заставляющая его забыть и принять, как таковые, все мелкие огорчения, неудачи, невыполненные желания и т. д. » (Şchiopu et al., 1997: 398). Подвижный характер игры, таким образом, способствует созданию состояния расслабленности, свободы действий. По этой причине роль учителя остается неоспоримой. Хотя он не участвует в игре, он отвечает за предлагаемое содержание, представленные модели и ценности, приобретённые впоследствии студентами.

Перетти и др. (2001: 352) предлагают четыре этапа ролевой игры:

1. Описание ситуации;
2. Распределение ролей;
3. Розыгрыш ситуации;
4. Анализ того, как проходила ролевая игра.

Например:

- *La fille rentre un soir et au cours du dîner: elle annonce qu'elle va quitter la maison pour vivre avec son copain.*
- *Vous arrivez en retard à votre cours de français, c'est votre premier heure de cours ce matin. Expliquez votre retard.*

Vous êtes en vacances au bord de la mer. En revenant sur la plage après vous êtes baigné, vous constatez qu'on vous a tout volé: votre argent, vos papiers, vos vêtements. Que faites-vous? (игры по предложению F. Weiss)

Считается, что «ролевые игры, как и драматизация, выделяют общие корни между игрой и искусством». (Şchiopu et al. 1997: 400) Таким образом, драматизация содержит некоторые элементы драматического искусства, такие как актеры, режиссер, сценарий и т. д.

Разница между драматизацией и **театральной игрой**, которую мы анализируем далее, состоит в том, что драматизация может быть основана на эпическом или поэтическом тексте, адаптированном к правилам театра, а театральная игра - на драматическом тексте. И.О. Панишоарэ описывает метод драматизации как «менее формальный». (Pânişoară 2008: 371)

Например:

- *Dramatisez la fable „Le corbeau et le renard”.*
- *Choisissez le fragment préféré du roman „Une vie” de G. De Maupassant. Dramatisez-le!*

И.-О. Панишоарэ заявляет, что цель театральной постановки состоит в том, чтобы найти способы сотрудничества между членами группы. Задачи разделяются индивидуально (режиссер, актёры, костюмы, звукорежиссеры и т. д.), а затем, все элементы объединяются в единое целое.

Театральная игра - это метод, который заключается в использовании правил, условий, техник драматического искусства и сопутствующих им, драматических текстов в процессе преподавания/ изучения / оценки предмета (см. С. Grosset-Bureau et S. Christophe) , в нашем случае французского языка.

Элементы театральной игры:

- текст;
- персонаж;
- приемы драматического искусства;
- постановка;
- оценка.

Приемы драматического искусства:

1. тренировка дыхания;
2. расслабление тела;
3. мимика;
4. драматическая импровизация;
5. дикция;
6. постановка спектакля;
7. оценка.

Например: ***Huit jours à la campagne*** de J. Renard (Сцена 1)

1. **тренировка дыхания:** *Inspirez en gonflant votre ventre et expirez en deux fois.*

Студент восстановит самообладание, сможет контролировать себя и свою нервозность.

2. Расслабление тела: *Repérez le lieu où se passe l’action de la scène. (la cour d’une petite maison de campagne) Figurez-vous que vous êtes étendus là-bas. Rêvez de quelque chose.*

3. мимика: *Mimez les gestes en tenant compte des verbes indiqués par vos collègues.*

Par exemple:

*Le personnage **Georges**: chercher une sonnette, ouvrir la grille, entrer dans la cour*

***Madame Perrier**: arriver lentement du jardin.*

Помимо работы над мимикой и сценическим движением, ученики также познакомятся с действиями персонажей.

4. драматическая импровизация: *Vous admirez la beauté de la campagne.*

Студенты выразят свои эмоции и ощущения по предложенной теме.

дикция: *Lisez le texte à haute voix. Articulez les mots en chantant, en riant, en criant.*

5. постановка спектакля: *Mettez en scène le texte proposé.*

6. Оценка игры (представление актеров, разбор дикции, декораций и т.д.).

Скетчи также можно использовать как драматический прием на уроках французского языка. Хотя в театре они являются формой представления, в дидактике французского языка Франсуа Вайс рассматривает их в контексте с помощью метода драматизации и ролевой игры. Метод заключается в «написании диалога по ситуации общения». (Weiss 2002: 69) По мнению автора, скетчи дают возможность новичкам отработать фонетический аспект (ударение и ритм предложения), записать диалоги и позже вернуться к ошибкам произношения, составляя в то же время предварительный этап к ролевой игре. Среди преимуществ можно отметить следующие:

- небольшой объем,
- небольшое количество участников,
- написание диалогов студентами.

Например:

- *une scène d'achat dans un magasin;*
- *chez le coiffeur;*
- *une rencontre dans le train ou dans l'avion;*
- *acheter un cadeau pour un ami;*
- *organiser une sortie de fin d'année.* (темы предложенные Ф. Вайсом)

В заключении можно сказать, что использование драматических приемов на уроках французского языка, как составной части арт-педагогике, имеет множество преимуществ. Театральная обстановка создает условия общения и взаимодействия, похожие на реальные. Таким образом, использование драматических приемов на уроках французского языка позволит студентам:

- работать в командах и взаимодействовать с коллегами;
- быть свободными в самовыражении и самостоятельными;
- изучать вербальные, невербальные и паравербальные средства общения;
- развивать критическое мышление и творческие способности;
- овладеть языком в игровой форме, соответственно, чтобы быть более мотивированным.

Применение методов, представленных в статье, будет, на наш взгляд, важным фактором не только в языковом образовании, но и в эстетическом

воспитании студентов, путём формирования определенных взглядов и ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов В.П., Артпедагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса // Вестник Оренбургского гос. университета. 2003. №4. С. 146-148.
2. Анисимов В.П., Сметанина А.Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности. Тверь, 2008. 280 с.
3. Арт-терапия и арт-педагогика: новые возможности для развития и социализации личности: сб. матер. Первой всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. И. Копытина. СПб.: Скифия-принт, 2016.
4. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева [и др.], М., Академия, 2001, 248 с.
5. Булатова О.С. Арт-педагогический подход в образовании. Тюмень, 2004. 230 с.
6. Сергеева Н.Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя: автореф. Дисс. докт. педаг. наук. Чебоксары, 2010, 43 с.
7. Сергеева Н. Ю., Арт-педагогика и арт-терапия: к вопросу о разграничении понятий // Ученые записки ЗабГУ. Сер. Педагогика. Психология. Т. 11, № 2. С. 69-75. DOI: 10.21209/2308-8788-2016-11-2-69-75. Дата обращения 02.11.2020 <https://cyberleninka.ru/article/n/art-pedagogika-i-art-terapiya-k-voprosu-o-razgranichenii-ponyatiy>.
8. Сметанина Алена Юрьевна., АРТ-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития детей в условиях дополнительного образования : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Великий Новгород, 2008. - 201 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-13/345.
9. Маковец Л.А., Арт-педагогика в современном образовании // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 6А. С. 36-45. Дата обращения 02.11.2020 <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2017-6/4-makovets.pdf>.
10. Разумный, В. А., Эстетическое воспитание: сущности, формы, методы, Издательство „Мысль”, Москва, 1969, 153 с.
11. Таранова Е.В., Артпедагогический практикум по работе с дошкольниками: игры, упражнения, занятия / Е.В. Таранова, Ставрополь, 2003, 95 с.
12. Хашцанская М.К., Арт-педагогика как инновационное педагогическое направление // Современные образовательные технологии освоения

- культурного наследия. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. СПб., 2011, с. 63-65.
13. Шатунова О.В. Артпедагогика как новое направление педагогической деятельности // Традиции и инновации в подготовке детей и молодежи к творческой деятельности в области декоративно-прикладного искусства и дизайна: материалы международной научно-практической конференции. Елабуга, 2016, с. 212-214.
 14. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare* (CECR) trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu, Chișinău, „Tipografia Centrală”, 2003, 204 p.
 15. Cerghit, Ioan, *Metode de învățămînt*, Ed. a IV-a, revăzută, col. Collegium, Iași, Polirom, 2006, 315 p.
 16. Foca E. (2015), Evolution of the concept "art-pedagogy", In: Review of artistic education, no. 9-10, Artes Publishing House, Iași, România, p. 299-303. Available at: <http://rae.arts.ro/index.php/archive/> (Accessed: 15 November 2020).
 17. Gagim, Ion, *Sub semnul muzicii*, Editura Știința, Chișinău, 2009. 66 p.
 18. Grosset-Bureau C., Christophe S., *L'expression théâtrale au cycle 3*, col. Pédagogie, Paris, Bordas, 2002, 170 p.
 19. Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, ed. a III-a, revăzută, col. Collegium, Iași, Polirom, 2008, 422 p.
 20. Peretti, A. de et al., *Tehnici de comunicare*, tr. de G. Sandu, col. Collegium, Iași, Polirom, 2001, 391 p.
 21. Șchiopu, Ursula (coord.) et al., *Dicționar de psihologie*, București, Editura Babel, 1997, 740 p.
 22. Ubersfeld, Anne, *Termenii cheie ai analizei teatrului*, Institutul European, Iași, 1999, 100 p.
 23. Weiss, François, *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette, 2002, 127p.

REFERENCES

1. Anisimov V.P. Artpedagogika kak sistema psihologicheskogo soprovozhdenija obrazovatel'nogo processa // Vestnik Orenburgskogo gos. universiteta. 2003. №4. S. 146-148.
2. Anisimov V.P., Smetanina A.Ju. Art-pedagogicheskoe soprovozhdenie duhovno-nravstvennogo razvitija lichnosti. Tver', 2008. 280 s.
3. Art-terapija i art-pedagogika: novye vozmožnosti dlja razvitija i socializacii lichnosti: sb. mater. Pervoj vseros. nauch.-prakt. konf. / pod obshh. red. A. I. Kopytina. SPb.: Skifija-print, 2016.

4. Artpedagogika i artterapija v special'nom obrazovanii / E.A. Medvedeva [i dr.]. - M. : Akademija, 2001. - 248 s.
5. Bulatova O.S. Art-pedagogicheskij podhod v obrazovanii. Tjumen', 2004. 230 s.
6. Sergeeva N.Ju. Art-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noj podgotovki budushhego uchitelja: avtoref. dis. ... dokt. pedagog. nauk. Cheboksary. 2010. 43 s.
7. Sergeeva N. Ju. Art-pedagogika i art-terapija: k voprosu o razgranichenii ponjatij // Uchenye zapiski ZabGU. Ser. Pedagogika. Psihologija. T. 11, № 2. S. 69–75. DOI: 10.21209/2308-8788-2016-11-2-69-75. Data obrashhenija 02.11.2020 <https://cyberleninka.ru/article/n/art-pedagogika-i-art-terapiya-k-voprosu-o-razgranichenii-ponyatij>.
8. Cmetanina Alena Jur'evna. ART-pedagogicheskoe soprovozhdenie duhovno-nravstvennogo razvitija detej v uslovijah dopolnitel'nogo obrazovanija : dissertacija ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.01 / Velikij Novgorod, 2008.- 201 s.: il. RGB OD, 61 09-13/345.
9. Makovec L.A. Art-pedagogika v sovremennom obrazovanii // Pedagogicheskij zhurnal. 2017. T. 7. № 6A. S. 36-45. Data obrashhenija 02.11.2020 <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2017-6/4-makovets.pdf>.
10. Razumnyj, V. A., Jesteticheskoe vospitanie: sushh'nosti, formy, metody, Izdatel'stvo „Mysl”, Moskva, 1969, 153 s.
11. Taranova, E.V. Artpedagogicheskij praktikum po rabote s doshkol'nikami: igry, uprazhnenija, zanjatija / E.V. Taranova. Stavropol', 2003. 95 s.
12. Hashhanskaja M.K. Art-pedagogika kak innovacionnoe pedagogicheskoe napravlenie // Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii osvoenija kul'turnogo nasledija. Sbornik materialov III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. SPb. - 2011. - s. 63-65.
13. Shatunova O.V. Artpedagogika kak novoe napravlenie pedagogicheskoy dejatel'nosti // Tradicii i innovacii v podgotovke detej i molodezhi k tvorcheskoy dejatel'nosti v oblasti dekorativno-prikladnogo iskusstva i dizajna: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Elabuga, 2016. S. 212-214.

**ԵՎԳԵՆՅԱ ՖՈԿԱ, ՄԱՐԻԱՆԱ ԿԻՐԻՑԱ - «ԱՐՏ-ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ»
ՏԵԽՆԻԿԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ
ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻՆ ՖՐԱՆՍԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆԸ
ՆԱԽԱՊԱՏՐԱՍՏԵԼՈՒ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

Հիմնաբառեր՝ արտ-մանկավարժություն, արվեստ, արտ-մանկավարժական տեխնիկաներ, ֆրանսերենի դաս, բեմական մեթոդներ

Հոդվածը նվիրված է «արտ-մանկավարժություն» հասկացության բացահայտմանը և ֆրանսերենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում արտ-մանկավարժական տեխնիկաների կիրառման առանձնահատկություններին: Վերջին ժամանակաշրջանում առավել լայն կիրառում է ձեռք բերել անձի դաստիարակության ոչ ավանդական միջոցների կիրառումը: Արվեստը հույզերի և մտքերի արտահայտման միջոց է: Դրա միջոցով հնարավոր է վերահսկել հույզերը, որոշել շփման համատեքստը, ինչպես նաև անձի դերն այդ համատեքստում՝ խոսույթի ճիշտ կառուցման գործում: Քանի որ թիրախային խումբն այս դեպքում որպես ապագա ֆրանսերենի ուսուցիչ պատրաստվող ուսանողներն են, գեղարվեստական-մանկավարժական տեխնիկաների կիրառումը նրանց հնարավորություն է տալիս, լեզուն իրական պայմաններում ուսումնասիրելով, ստանձնելու դերեր և զարգացնելու անձնային որակները:

EUGENIA FOCA, MARIANA CHIRITA - PECULIARITIES OF THE USE OF ART-PEDAGOGICAL PRACTICES IN PREPARING THE STUDENTS TO TEACH FRENCH

Keywords: *art pedagogy, art, art pedagogical practices, French lesson, dramatic / theatrical methods*

The article is devoted to the disclosure of the term "art-pedagogy" and the peculiarities of the use of art-pedagogical practices in teaching French as a foreign language. Recently, more and more non-traditional means in the upbringing of a personality have begun to be used. Art is a way of expressing emotions and thoughts. Human speech activity is directly related to the people's ability to control their emotions, determine the context of communication and play their role, that is, correctly formulate their discourse. Since the target audience is students, future teachers of the French language, the use of art pedagogical practices gives them the opportunity to practice the language in real conditions, get used to the role and develop their personality.

Ներկայացվել է՝ 26.04.2021
Գրախոսվել է՝ 29.04.2021

**ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ԱՆՃԵՌՆՄԻՆԵԼԻ ՖՈՆԴԵՐԻ ԳՈՐԾԱՌՄԱՆ
ԱՌԱՎԵԼՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ՖԻՆԱՆՍԱՎՈՐՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ**

ՌՈՐԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ անձեռնմխելի ֆոնդեր, անձեռնմխելի կապիտալ, COVID-19 նոր համավարակ, անհաղթահարելի ուժ, ֆինանսական կայունություն

COVID-19 նոր համավարակի տարածումից ի վեր ՀՀ-ն մի շարք ուղղություններով քայլեր է ձեռնարկում ըստ պետական գերակայությունների սոցիալ-տնտեսական խնդիրների լուծման ուղղությամբ: Այս համատեքստում ՀՀ բուհերը նույնպես կրում են անհաղթահարելի ուժի իրավիճակով պայմանավորված խնդիրների, մասնավորապես COVID-19 նոր համավարակի և ՀՀ-ում պատերազմական իրավիճակների բացասական ազդեցությունը: Վերջինս հատկապես դրսևորվում է ՀՀ պետական բյուջից բարձրագույն կրթությանը հատկացվող ֆինանսական միջոցների նվազեցմամբ՝ պայմանավորված այն հանգամանքով, որ արտակարգ իրավիճակներում ՀՀ կառավարությունն առաջնահերթություն է տալիս գերակա ուղղություններին միտված սոցիալ-տնտեսական առաջնահերթ խնդիրների լուծմանը: Հետևապես, բուհերի ֆինանսավորման բեռի ավելացմանը զուգընթաց մեծանում է նաև բուհերի ֆինանսական կառավարման արդյունավետության խնդրի կարևորությունը: Այդ խնդրի լուծման արդյունավետ միջոց կարող են լինել բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերը, որոնցում ֆինանսական միջոցների արդյունավետ կառավարմամբ ՀՀ բուհերը կարող են հաղթահարել ֆինանսական մի շարք խնդիրներ: Հաշվի առնելով ճգնաժամային իրավիճակներում բուհերի ֆինանսական կայունության ապահովման կարևորությունը և այդ խնդիրը բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի միջոցով լուծելու հնարավորությունը՝ **սույն հոդվածում քննարկվում են բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի գործառնան առավելությունները ՀՀ բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման գործընթացների համատեքստում:**

Ներկայիս կրթական ծառայությունների շուկան ուսումնասիրելիս հստակ նկատելի են բուհերի միջև մրցակցության մակարդակի

բարձրացման միտումներ, որոնք հիմնականում պայմանավորված են համաշխարհայինացմամբ (գլոբալացմամբ), նորարարական տեխնոլոգիաների զարգացումներով և բնակչության կենսամակարդակի շեմի բարձրացմամբ: Այս պայմաններում առաջանում է բարձրագույն կրթության համակարգի բազմամակարդակ և բազմակողմանի բարեփոխումների անհրաժեշտություն, որոնց իրականացմամբ բուհերը կկարողանան դիմակայել մրցակցությանն ազգային և միջազգային մակարդակներում: Միևնույն ժամանակ, կրթական ծառայությունների շուկայում մրցակցության մեծացումը խթանում է մրցունակ բուհերի գործունեությունը՝ վերջիններիս հարկադրելով գտնել ֆինանսավորման նոր աղբյուրներ ու ռեսուրսներ:

Բուհերի ֆինանսական կառավարման արդյունավետության, ֆինանսական կայունության պահպանման և առնչվող այլ խնդիրների լուծման նպատակով անձեռնմխելի ֆոնդերը կարևորվում են հատկապես այն առումով, որ ՀՀ բուհերում անձեռնմխելի ֆոնդերի գործառնման փորձն ու մշակույթը դեռևս ձևավորված չեն կամ որոշ բուհերի համատեքստում թերի են զարգացած: Անձեռնմխելի ֆոնդերի գործառնման թույլ մշակույթը պայմանավորված է նաև բուհերի և դրանց առանցքային շահակիցների, հասարակական ինստիտուտների ու քաղաքացիական հասարակության միջև փոխհարաբերություններում ոչ լիարժեք վստահությամբ և բուհերի գործունեության հրապարակայնության ցածր մակարդակով: Այս մշակույթի զարգացվածության ցածր մակարդակի հիմքում նաև ՀՀ-ում շահույթ չհետապնդող կազմակերպությունների, ներառյալ պետական բուհերի նպատակային կապիտալի կառավարման գործընթացները կարգավորող օրենսդրական դաշտում անձեռնմխելի ֆոնդերին վերաբերող հիմնադրույթների բացակայությունն է: ՀՀ բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի գործառնման արդյունքում բուհերը կկարողանան ստեղծել առավել լայն հնարավորություններ կրթական ծառայությունների՝ որպես հանրային բարիքի ստեղծման գործընթացներում հասարակական ինստիտուտների, առանցքային շահակիցների ու քաղաքացիական հասարակության ներգրավվածության համար:

ՀՀ բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման դեռևս թույլ մշակույթի մասին փաստում են սույն հոդվածի շրջանակում կատարված որակական հետազոտության արդյունքները, որոնք դուրս են բերվել ՀՀ քսան պետական և ոչ պետական բուհերի գործունեության և ֆինանսական փաստաթղթերի ուսումնասիրությունից: Մասնավորապես՝ ուսումնասիրվել են նշված բուհերի կանոնադրությունները, ռազմավարությունները, գործունեության տարեկան և ֆինանսական հաշվետվությունները, ինստիտուցիոնալ հավաստարմագրման ինքնավերլուծության զեկույցները և այդ բուհերի պաշտոնական կայքերում հասանելի այլ ֆինանսական

փաստաթղթեր: Ի լրումն նշված փաստաթղթերի ուսումնասիրության, վերոգրյալ բուհերի ղեկավարության տարբեր ներկայացուցիչների հետ իրականացվել են հարցազրույցներ և փաստաթղթային հենքի ուսումնասիրության արդյունքների համակցմամբ դուրս են բերվել սույն հետազոտության շրջանակում ներկայացված արդյունքներն ու հայեցակարգային դրույթները:

ՀՀ պետական բուհերը ներկայումս ջանքեր են գործադրում սեփական ու ներգրավված ռեսուրսների արդյունավետ կառավարման և ֆինանսական աղբյուրների բազմազանեցման միջոցով ամրապնդել ու կայունացնել իրենց ֆինանսական դրությունը՝ պայմանավորված պետական ֆինանսավորման ցուցանիշների զգալի նվազմամբ: ՀՀ պետական բուհերի ֆինանսական ռեսուրսները հիմնականում գոյանում են պետական բյուջեից (կրթական ծառայությունների ֆինանսավորման նպատակով), ուսանողների ուսումնական վարձավճարներից, բուհերի նախաձեռնողականության և հնարավորությունների սահմաններում՝ նաև վճարովի տարբեր ծառայություններից ստացվող միջոցներից, դրամաշնորհներից ու համագործակցությամբ իրականացվող այլ ծրագրերից, տարածքների վարձակալությունից գոյացող ֆինանսական միջոցներից, ինչպես նաև ՀՀ օրենսդրությամբ չարգելված այլ աղբյուրներից: Մասնավորապես՝ ՀՀ պետական բուհերի դրամական միջոցների համալրումն ապահովվում է նաև հետևյալ մուտքերով՝

- գործառնական եկամուտներ, որոնք գոյանում են շարունակական և լրացուցիչ (ոչ ֆորմալ) կրթության շրջանակներում կազմակերպված դասընթացների ու քննությունների, ուսումնաարտադրական բազաների ծառայությունների, հյուրատան ծառայությունների, վարձակալված տարածքների, մարզաառողջարարական համալիրների և այլ ծառայություններից գոյացած եկամուտներից, փաստաթղթերի ձևակերպման, դուրսգրված գույքի օտարման համար նախատեսված և այլ գործառնական եկամուտներից.

- ոչ գործառնական եկամուտներ, որոնք գոյանում են դրամաշնորհային ծրագրերից, բանկում ավանդ ձևակերպված միջոցների եկամուտներից, նվիրատվություններից, նվիրաբերություններից, հանգանակություններից կամ կտակի ձևով փոխանցված դրամական ու նյութական այլ միջոցներից և բարեգործական եկամուտներից:

Անձեռնմխելի ֆոնդերը (endowment funds) ֆինանսական ու գույքային նպատակային կապիտալի և այն ակտիվների համախումբն են, որոնք ձևավորվում են ֆիզիկական և իրավաբանական անձանց նվիրատվություններից, կապիտալ ներդրումներից, նվիրաբերություններից և դրանցից գոյացած ֆինանսական միջոցներից: Անձեռնմխելի ֆոնդերը ստեղծվում են հավաքագրված միջոցներն ու ակտիվները միասնական

ներդրումային պորտֆելում ներդնելու և գոյացած միջոցների վերադարձելիության ու եկամտաբերության բարձր մակարդակն ապահովելու նպատակով: Անձեռնմխելի ֆոնդերի միջոցները ձևավորվում են նաև բարեգործությունից, անհատույց օգտագործման համար նվիրաբերված միջոցներից, հանգանակություններից, ժառանգությունից և օրենսդրությամբ չսահմանափակված այլ աղբյուրներից (Խաչատրյան 2018):

Անձեռնմխելի ֆոնդերը հիմնականում նվիրատվություններից, նվիրաբերություններից ու հանգանակություններից կուտակված ֆինանսական միջոցներ են, որոնք բուհերը կարող են տվյալ ժամանակահատվածում չօգտագործել՝ նպատակահարմար գտնելով ժամանակի ընթացքում ավելացնել այդ ֆինանսական միջոցների ծավալը և պահպանելով ծախսերի ու եկամուտների հավասարակշռությունը: Որոշ դեպքերում նվիրաբերողը կարող է սահմանափակել նվիրաբերվող միջոցների կիրառման նպատակները՝ ըստ վերջիններիս տեսակների (օրինակ՝ միայն ուսումնական կամ միայն հետազոտական նպատակներով): Նվիրատուների կամ նվիրաբերողների կողմից կատարված ներդրումները (ներառյալ ֆինանսական և գույքային ներդրումները) կարող են ծառայել նախապես սահմանված կրթական, գիտահետազոտական և այլ կանոնադրական ու ռազմավարական նպատակների իրականացմանը: Հարկ է նշել նաև, որ եթե անհատ նվիրաբերողն անձեռնմխելի ֆոնդերի համալրմանն ուղղված իր նվիրաբերությունը կատարում է վերջինս որոշակի նպատակի ծառայեցնելու համար, ապա նա շարունակում է հանդիսանալ այդ ակտիվների վերաբերյալ կայացվող որոշումների վերահսկողը: Եթե նվիրաբերվող միջոցների ծախսման հատուկ նպատակ նախապես չի սահմանվում, ապա ակտիվների օգտագործման վերահսկողությունը վերապահվում է որոշումներ կայացնող համապատասխան մարմնին (օրինակ՝ բուհի հոգաբարձուների խորհրդին) (Irvin 2014): Բուհերի հոգաբարձուների (կառավարման) խորհուրդների իրավասությունների շրջանակում է նաև այդ ֆոնդերից կատարվող ֆինանսական միջոցների հատկացումը սոցիալական խնդիրների լուծմանը: Հոգաբարձուների (կառավարման) խորհուրդները հաշվետու են անձեռնմխելի ֆոնդերի արժեքի պահպանման համար, և նրանց ներկայացնում են շահագրգիռ կողմերի ձայնը և քննարկման արդյունքները ներկայացնում հանրությանը (AGB 2019): Անձեռնմխելի ֆոնդերի ընդհանուր արժեքը հնարավոր չէ չափել ըստ մեկ ուսանողին հասնող ծախսերի, մայր գումարի կամ անգամ հստակ մշակված հարաբերակցությունների (օրինակ՝ անձեռնմխելի ֆոնդ և ծախս, անձեռնմխելի ֆոնդ և պարտք հարաբերակցություններ): Ցանկացած անձեռնմխելի ֆոնդի իրական արժեքը պայմանավորված է նրանով, թե դրանում առկա ակտիվները որքան արդյունավետ են կառավարվում և ծառայեցվում բուհի թիրախային

նպատակների իրականացմանը: ԱՄՆ-ում բուիերը և դրանց խորհուրդները ձեռնարկում են մի շարք քայլեր՝ իրենց առաքելություններն արդյունավետ իրականացնելու և այդ նպատակով ֆինանսական ռեսուրսների ծավալը մեծացնելու ուղղությամբ: Անձեռնմխելի ֆոնդերից ծախսերը կատարվում են ըստ ռազմավարական առաջնահերթությունների, ինչպես նաև իրենց կանոնադրություններին և ազգային օրենսդրությանը համապատասխան (AGB 2019):

Միջազգային փորձի ուսումնասիրությունից պարզ է դառնում, որ անձեռնմխելի ֆոնդերի ակտիվները ներդրվում են տարբեր ներդրումային գործիքներում վերադարձելիություն ու եկամտաբերություն ապահովելու նպատակով և ամբողջապես ուղղվում են շահույթ չհետապնդող կազմակերպությունների գործունեության որոշակի նպատակների իրականացմանը: Բուիերի ակտիվների կուտակումը և դրանցից ստացված եկամուտները կարող են ծառայել դրանց առաքելությանը՝ հնարավորություն տալով սեփական միջոցներով հոգալու ծախսերը և նվազեցնելով արտաքին ֆինանսական աղբյուրներից կախվածությունը: Նման ակտիվների կուտակման տարբերակները գտնվում են ուսումնասիրությունների էպիկենտրոնում, և ըստ Ռեյսի (Reiss 2017)՝ ակտիվների կուտակման ուղիներից մեկը դիվիդենտ (շահաբաժին) բերող ակտիվներում ներդրումներ կատարելն է և այդ դիվիդենտների վերաներդրումը ներդրումային գործիքներում (Lehner & Ziegler 2018): Ստացված դիվիդենտների վերաներդրման հնարավոր տարբերակ կարող է հանդիսանալ կրիպտոարժույթների ձեռքբերումը (որպես անձեռնմխելի ֆոնդի ռեսուրս): Այսինքն՝ կրիպտոարժույթները դառնում են ներդրումային գործիք, և դրանց արժեքի տատանումները կարող են անձեռնմխելի ֆոնդերի եկամտի կամ կորստի/վնասի աղբյուր դառնալ: Ներդրումների վերադարձելիության տեսանկյունից բազմաթիվ բուիեր ու նրանց շահակիցներ նախընտրում են ուղղակի ներդրումներ կատարել, այսինքն՝ բուիերին տրամադրել ֆինանսական միջոցներ որոշակի խնդիրների լուծման համար, օրինակ՝ ուսանողների կրթաթոշակների տրամադրման և նրանց ուսումնառության տարբեր հնարավորությունների ստեղծման, գիտամանկավարժական աշխատակազմի հավելավճարների և գիտահետազոտական առաջնահերթությունների ուսումնասիրության նպատակով ֆինանսների հատկացման, նյութատեխնիկական ռեսուրսների համալրման ու ենթակառուցվածքի բարեկարգման, շինարարության և բուիերի սոցիալական ծրագրերի ու նախաձեռնությունների իրականացման նպատակով: Ընդհանուր առմամբ, ցանկացած ուսումնական հաստատության առանցքն ուսումնառողներն են, հետևապես կարևոր է, որ անձեռնմխելի ֆոնդերում կատարվող ներդրումները նպատակաուղղվեն առաջնահերթորեն կրթական գործընթացների արդյունավետ

իրականացմանը՝ հիմնվելով ուսումնառողների կարիքների վրա (AGB 2019): Այսպիսով, անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարումը փոխկապակցված է բուհերի ֆինանսական արդյունավետ կառավարման, ներառյալ՝ ֆինանսական հոսքերի աղբյուրների բազմազանեցման, դրանց կայունացման և լրացուցիչ միջոցների ներգրավման հետ, քանի որ այդ ֆոնդերից գոյացած եկամուտները կարող են ուղղվել բուհերի կարիքների բավարարմանն ու ֆինանսական կայունության ապահովմանը:

Անձեռնմխելի ֆոնդերի գործառույնն ու արդյունավետ կառավարումը կարող է զգալիորեն նպաստել ՀՀ բուհերի գործունեության արդյունավետության և ֆինանսական կայունության ապահովմանը, ինչպես նաև բարձրացնել ազգային ու միջազգային շուկաներում դրանց մրցունակությունը: Անձեռնմխելի ֆոնդերի գործառույնն ու արդյունավետ կառավարումը ՀՀ բուհերի համար կարող են ստեղծել հետևյալ հիմնական առավելությունները՝

- **Ֆինանսական ինքնավարություն.** հիմնադրամի կազմակերպարավական ձև ունեցող պետական բուհերն ունեն ֆինանսական ինքնավարության ավելի լայն շրջանակ, և այդ կարգավիճակը լիազորում է բուհերի ղեկավարությանը (օրինակ՝ հոգաբարձուների խորհրդին, ռեկտորին)՝ ինքնուրույն արդյունավետ որոշումներ կայացնելու, ֆինանսական ռեսուրսներն օպտիմալ ձևով կառավարելու և բազմազանեցնելու ֆինանսական աղբյուրները, բարձրացնելու իրենց ֆինանսական գործունեության արդյունավետությունը և ապահովելու հավելյալ ֆինանսական ռեսուրսներ:

- **Եկամուտների աճ.** բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման հիմնական մարտահրավերը եկամուտների աճի ապահովումն է: Վերջինիս կարևորությունը հատկապես շեշտադրվում է հաշվի առնելով այն, որ մրցունակության ապահովման նպատակով բուհերը հակված են մեծացնելու կրթական ծառայությունների արդյունավետության և գիտահետազոտական գործունեության որակի բարելավմանը միտված ծախսերը: Անձեռնմխելի ֆոնդի ներդրումների եկամուտների ավելացման ձգտումը պայմանավորված է նաև բուհի ֆինանսական կայունության ապահովման անհրաժեշտությամբ, քանի որ բարձրագույն կրթության ոլորտում շարունակաբար մրցակցային առավելության ապահովումը ֆինանսական ներդրումների կարիք ունի, որը կարող է համալրվել անձեռնմխելի ֆոնդերից ստացվող եկամուտների հաշվին: Իսկ որքան ավելանան եկամուտները, այնքան կավելանան բուհի՝ մրցակիցների նկատմամբ մրցակցային ավելի մեծ առավելություն ձեռքբերելու հնարավորությունները:

- **Ֆինանսական կայունություն.** անձեռնմխելի կապիտալի բազային հանրագումարի (մայր գումարի) հարաբերական կայունությունը թույլ է տալիս կառավարելի դարձնել բուհերի ընթացիկ ֆինանսական հոսքերի

հնարավոր տատանումները՝ այդպիսով ապահովելով բուհերի կանոնադրական գործունեության համար նախատեսված կայուն ֆինանսավորումը և ֆինանսական ինքնավարությունը: Ֆինանսական կայունությունը պայմանավորված է նաև ֆինանսական միջոցների ներհոսքերի բազմազանեցման հնարավորությունների ստեղծմամբ: Ֆինանսական կայունությունը ենթադրում է նաև նվիրատվությունների և նվիրաբերությունների կայուն աճ ծախսերի նկատմամբ, ինչը կապահովի գնաճի պայմաններում անձեռնմխելի կապիտալի բազային հանրագումարի արժեքի և գնողունակության պահպանումը, ինչպես նաև ֆինանսական միջոցների նպատակային օգտագործումը: Անձեռնմխելի կապիտալի բազային հանրագումարի տարեկան աճը, որը ներառում է նվիրատուների, նվիրաբերողների և վերաներդրվող եկամուտների հանրագումարը, պետք է առնվազն հասավար լինի կամ գերազանցի տարեկան գնաճի շեմը: ՀՀ բուհերի գործունեության համատեքստում նվիրատվությունների և նվիրաբերությունների ներհոսքը կայուն չէ, այսինքն՝ ՀՀ բուհերում կատարվող ներդրումները հիմնականում միանգամյա են, չունեն ռազմավարական ուղղվածություն, որի արդյունքում ֆինանսական կայունություն չի ապահովվում: Անձեռնմխելի ֆոնդերի գործառնամբ ՀՀ բուհերը կարող են խթանել ֆինանսական կայունությունն ու ֆինանսական ինքնավարությունը.

• **հարկային արտոնությունների տրամադրում անձեռնմխելի ֆոնդերին ու նվիրատու կամ նվիրաբերող անձանց.** անձեռնմխելի ֆոնդերին տրամադրվող հարկային արտոնությունները պետք է բխեն ՀՀ բարձրագույն կրթության պետական քաղաքականությունից, որի մշակմամբ և իրականացմամբ են պայմանավորված բուհերում անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման մշակույթի ձևավորումն ու զարգացումը: Կարևոր է, որ ՀՀ բարձրագույն կրթության պետական քաղաքականությունը սահմանի նաև հարկային արտոնությունների տրամադրմանն առնչվող հիմնադրույթներ անձեռնմխելի ֆոնդերում նվիրաբերություն և նվիրատվություն կատարողների (նվիրատու կամ նվիրաբերող ֆիզիկական և/կամ իրավաբանական անձանց) համար: Տարբեր երկրներ սահմանում են տարբեր հարկային արտոնություններ, որոնց ծավալը համամասնորեն որոշվում է նվիրաբերող ֆիզիկական կամ իրավաբանական անձանց, բարեգործական հիմնադրամների կողմից կատարված ներդրումների չափով (Irvin 2014): ՀՀ բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի դեպքում նույնպես պետք է սահմանվեն հարկային արտոնություններ¹, որոնք սովորաբար

¹ Հարկային արտոնությունները ներառում են հարկերից մասնակի կամ լրիվ ազատումը, հարկվող օբյեկտի և/կամ բազայի, հարկի և հարկի դրույքաչափի

կարող են ունենալ նպատակային ու ժամանակային սահմանափակումներ: Արտոնությունների հատկացման պարագայում անձեռնմխելի ֆոնդերի գործառնան արտաքին (պետական և հասարակական) համակարգային վերահսկումը թույլ է տալիս կանխարգելել հնարավոր չարաշահումները և ապահովել այդ ֆոնդերի գործադրման նպատակայնությունը: Տարբեր երկրներ ունեն հարկային արտոնությունների տրամադրման բազմազան համակարգեր, որոնք գործառվում են բարեգործական, ներառյալ հանրօգուտ գործունեություն իրականացնելու նպատակով: Սովորաբար անձեռնմխելի ֆոնդերին փոխանցվող նվիրատվությունը կատարվում է այնպես, ինչպես շահույթ չհետապնդող ցանկացած կազմակերպությանը փոխանցվող նվիրատվության դեպքում: Օրինակ՝ նվիրաբերությունը կարող է համամասնորեն կրճատել հարկատուի կողմից նախատեսվող այն գումարի չափը, որը պետք է գանձվի որպես հարկ: Հարկային արտոնությունների փոխանակման դիմաց պետությունը շահույթ չհետապնդող կազմակերպությունից ակնկալում է հանրօգուտ գործունեության արդյունքներ (Irvin 2014): Անձեռնմխելի ֆոնդերից շահութահարկից և այլ հարկերից ազատումը համարվում է հարկային ծախսերի տեսքով սուբսիդավորում: Թեև շահույթ չհետապնդող բուհերի կամ բարեգործական կազմակերպությունների եկամուտների հարկման վերաբերյալ կարգավորումները լայն տարածում չունեն, այնուամենայնիվ, բուհերի համար հնարավոր եկամուտների օգտագործման վերաբերյալ քաղաքականությունը՝ հիմնված հաստատությունների սուբսիդավորման վրա, կարող է իրաչափ և արդյունավետ լինել (Baum & Lee 2019):

• **Ֆինանսական բարձր հաշվետվողականություն և ֆինանսական միջոցների ծախսման գործընթացի թափանցիկություն.** պայմանավորված անձեռնմխելի ֆոնդերի տեսակով և մեծությամբ՝ դրանք կարող են կառավարվել տվյալ բուհի ստորաբաժանման կամ արտապատվիրված կառավարչի (իրավաբանական անձի) կողմից, որը ոչ միայն ապահովում է պարբերական հաշվետվողականությունն անձեռնմխելի ֆոնդերի հիմնադիրներին և այլ շահառուների, այլև պարբերաբար անցնում է աուդիտորական ստուգումներ՝ այդ կերպ բարձրացնելով նվիրատուների վստահությունը նվիրատվություն ստացող բուհի նկատմամբ, ինչպես նաև բարձրացնելով ֆինանսական միջոցների բաշխման և ծախսման գործընթացների թափանցիկության ու հաշվետվողականության (ներառյալ՝

նվազեցումը, հարկի վճարման, հաշվարկման և կատարման ժամկետների հետաձգումը և պետության կողմից տրվող հատուկ այլ իրավունքներ:

հրապարակայնության) մակարդակները: Հիմնականում բուհերի ֆինանսական կառավարումը և անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարումը երկու տարբեր իրավաբանական անձանց (բուհի և անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարչի) կողմից իրականացվող գործառույթներ են: Սակայն տվյալ գործառույթներն իրականացնելիս այդ իրավաբանական անձինք պետք է սերտորեն համագործակցեն և ապահովեն հաշվետվողականության, թափանցիկության և հրապարակայնության բարձր մակարդակ:

• **շահակիցների կառավարման գործուն համակարգ.** անձեռնմխելի ֆոնդեր ունեցող բուհերն արդյունավետորեն գործառում են առանցքային շահակիցների ցանց, որոնք դիտարկվում են որպես նվիրատվությունների և նվիրաբերությունների շարունակականությունն ապահովող հնարավոր և հուսալի աղբյուր: Բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերում հնարավոր ներդրումներ կատարողները կարող են լինել բուհերի ներքին և արտաքին շահակիցները, որոնք կարող են պատասխանատվություն ստանձնել բուհերի գործունեության ու երկարաժամկետ ֆինանսական կայունության ապահովման համար և խթանել գործունեության արդյունավետությունը: Հետևապես, բուհերը պետք է ստեղծեն ներդրումային բարենպաստ միջավայր, ընդլայնեն առանցքային շահակիցների ցանցը և շահակիցների հետ հարաբերությունների կառավարման գործընթացներում առաջնորդվեն փոխվստահության սկզբունքների հիման վրա:

• **բուհերի սոցիալ-մշակութային գործունեության աջակցություն.** Բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերում ներգրավված ֆինանսական ռեսուրսները կարող են օգտագործվել իրենց սոցիալական պատասխանատվության մակարդակի, բարձրագույն կրթության մատչելիության ու հասանելիության բարձրացման (ներառյալ հատուկ կարիքներ ունեցող ուսումնառողների ներգրավվածության շրջանակի ընդլայնման) և սոցիալ-մշակութային ծառայությունների խթանման, ինչպես նաև սոցիալական տարբեր խմբերի կարիքների բավարարման ուղղությամբ:

Անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման փուլում անհրաժեշտ է, որ ՀՀ բուհերը մշակեն և գործառեն հետևյալ հիմնաբաղադրիչները՝

• **անձեռնմխելի ֆոնդերի ռազմավարություն, ներառյալ՝**

○ անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման նպատակների ու խնդիրների, գերակա ուղղությունների և գործունեության գնահատման ցուցանիշների սահմանում,

○ բուհի գործունեության համալիր վերլուծության իրականացում, ներառյալ բուհի ներքին (օրինակ՝ ֆինանսատնտեսական վիճակ, ռեսուրսներ և ենթակառուցվածքներ) ու արտաքին (օրինակ՝ բարձրագույն կրթության և գիտության ֆինանսավորման, գործարար միջավայրի ու մրցակցային դաշտի ցուցանիշներ) միջավայրերի գործունեության ուսումնասիրություն և ըստ

յուրաքանչյուր գերակա ուղղության՝ այլընտրանքային ֆինանսավորման աղբյուրների սահմանում,

- անձեռնմխելի ֆոնդերի գործունեության հաշվետվողականության, թափանցիկության, հրապարակայնության և աուդիտի կազմակերպման սկզբունքների սահմանում.

- **ներդրումային քաղաքականություն, ներառյալ՝**

- անձեռնմխելի ֆոնդերի ներդրումային քաղաքականության մշակում և իրականացում (ներառյալ անձեռնմխելի ֆոնդերի իրացվելիության կարիքների բացահայտում, ներդրումների հնարավոր աղբյուրների հատկորոշում, ակտիվների տեսակների, ներդրումային ուղղությունների ու գործիքների բազմազանեցում և ակտիվների տեղաբաշխում, թիրախային ներդրողների քարտեզագրում և համագործակցային կապերի ամրապնդում),

- երկարաժամկետ ֆինանսական ռազմավարության մշակում և իրականացում (ներառյալ ֆինանսական ներհույսի ու ռիսկերի կանխատեսում, առաջնահերթություն հանդիսացող ծախսային ուղղությունների սահմանում, ֆինանսական կայունության ապահովման գործիքների ու մեխանիզմների մշակում և բազմազանեցում),

- ներդրումային ակտիվների օգտագործման արդյունավետության գնահատում և ներդրումների բազմազանության խթանում՝ միտված ծախսային բեռի թեթևացմանը:

- **ռիսկերի կառավարման քաղաքականություն, ներառյալ՝**

- անձեռնմխելի ֆոնդերի ռիսկերի կառավարման քաղաքականության մշակում և իրականացում,

- անձեռնմխելի ֆոնդերի ռիսկերի կառավարման համակարգի գործառում (գործունեության ռիսկերի բացահայտում, կանխորոշում ու դասակարգում՝ ըստ առաջնահերթությունների, ռիսկերի հավանականության և հնարավոր ազդեցության գնահատում, ռիսկերի քանակական ու որակական վերլուծություն, ռիսկերին արձագանքման մարտավարությունների, մեթոդների, մեխանիզմների և գործիքակազմի մշակում ու կիրառում, ռիսկերի կառավարման այլ գործընթացների իրականացում):

Այսպիսով, ամփոփելով վերոնշյալը՝ կարելի է եզրակացնել, որ ՀՀ բուհերի գործունեության շարունակականության ապահովման և ճգնաժամային կամ անհաղթահարելի ուժի ազդեցությամբ պայմանավորված իրավիճակներում ֆինանսական խնդիրների արդյունավետ հաղթահարման խնդրում առանցքային կարող են լինել անձեռնմխելի ֆոնդերի ստեղծման ու գործառման հնարավորությունները: Ավելին, դրանք կարող են ՀՀ բուհերին մի շարք առավելություններ ընձեռել, մասնավորապես՝ անձեռնմխելի ֆոնդերի գործառմամբ ՀՀ

բուհերը կարող են՝ ստեղծել ու պահպանել մրցակցային առավելություն, ապահովել արտաքին գրավչություն և հեռանկարային զարգացում՝ միտված աշխատաշուկայի պահանջներին համապատասխան արդյունավետ կրթական ծառայությունների մատուցմանը և մրցունակ մասնագետների պատրաստմանը, ապահովել ֆինանսական կայունություն ու ֆինանսական ինքնավարություն, ֆինանսական գործունեության բարձր հաշվետվողականություն և թափանցիկություն, ընդլայնել առանցքային շահակիցների ցանցը և գործառել շահակիցների՝ որպես հնարավոր ներդրողների կառավարման գործուն համակարգ, խթանել սոցիալ-մշակութային գործունեության զարգացումը:

ՀՀ պետական և ոչ պետական բուհերի ֆինանսական կառավարման համակարգային և ինստիտուցիոնալ խնդիրները դեռևս լիարժեք լուծում չեն ստացել, և հատկապես անհաղթահարելի ուժի պայմաններում դրանց ֆինանսական կայունությունը՝ որպես կանոն, դառնում է ռիսկային: Այս պարագայում՝

- ՀՀ բուհերը պետք է մշակեն առանցքային ներդրումների կատարման այնպիսի ռազմավարություններ, որոնց իրականացմամբ հնարավոր կլինի ստեղծել ու զարգացնել անձեռնմխելի ֆոնդեր, զարգացնել դրանց կառավարման մշակույթը (ներառյալ ներդրումային գործիքների և ուղղությունների կառավարումը), ընդլայնել շահակիցների հետ հաղորդակցական կապերը, ապահովել ֆինանսական կայունությունն ու բազմազանեցնել այդ ֆոնդերում կուտակված ֆինանսական ռեսուրսները և դրանք նպատակաուղղել բուհերի կանոնադրական ու ռազմավարական նպատակների իրականացմանը:

- բուհերի անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման մշակույթի զարգացումը պետք է բխի բարձրագույն կրթության պետական քաղաքականությունից, որով հարկավոր է սահմանել անձեռնմխելի ֆոնդերին ու նվիրատու կամ նվիրաբերող ֆիզիկական և/կամ իրավաբանական անձանց հարկային արտոնությունների տրամադրման վերաբերյալ դրույթներ:

- անձեռնմխելի ֆոնդերի միջոցով ՀՀ բուհերի ֆինանսական կայունության ապահովման խնդիրը կարևորվում է հատկապես հաշվի առնելով ֆինանսական կայունության ոչ բարձր ցուցանիշները: Հետևապես, անձեռնմխելի ֆոնդերը պետք է սահմանվեն պետական (համակարգային) մակարդակում և արտացոլված լինեն ՀՀ բուհերի հստակ սահմանված ինստիտուցիոնալ քաղաքականություններում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Խաչատրյան Ռ., Անձեռնմխելի ֆոնդերի կառավարման հիմնախնդիրները ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման բարեփոխումների համատեքստում, Բանբեր Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանի, Մանկավարժություն և հասարակական գիտություններ 2(45), Երևան, 2018:
2. Acharya Sh. & Dimson E. 2011, *Endowment Asset Management. Investment Strategies in Oxford and Cambridge*. UK, Oxford University.
3. Association of Governing Boards (AGB), 2019. *The Worth of Endowments in Higher Education*. The Guardians Initiative: Reclaiming the Public Trust.
4. Baum S. & Lee V., 2019. *The Role of College and University Endowments, Research Report*. Urban Institute, Center on Education Data and Policy.
5. Irvin R., 2014. *Definition and Management of Endowment*. School of Planning, Public Policy & Management, University of Oregon. International Encyclopedia of Civil Society.
6. Lehner, E., & Ziegler, J. R. 2018. *The Disruption and Diversification of Higher Education Funding: Cryptocurrency for Higher Education Wealth Generation*.
7. Reiss, D. 2017. *What You Should Know About Dividend Reinvestment Plans*. U.S. News & World Report (12 January 2017).

РОБЕРТ ХАЧАТРЯН - ПРЕИМУЩЕСТВА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭНДАУМЕНТ-ФОНДОВ ВУЗОВ В КОНТЕКСТЕ ФИНАНСИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

Ключевые слова: эндаумент-фонды, эндаумент капитал, пандемия COVID-19, форс-мажор, финансовая стабильность

В данной статье рассматриваются преимущества функционирования эндаумент-фондов высших учебных заведений (вузы) в контексте финансирования высшего образования Республики Армения. Эндаумент-фонды могут существенно способствовать увеличению новых финансовых ресурсов, расширению финансовой автономии и увеличению сотрудничества с основными стейкхолдерами РА вузов.

**ROBERT KHACHATRYAN - ADVANTAGES OF FUNCTIONING THE
ENDOWMENT FUNDS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE
CONTEXT OF RA HIGHER EDUCATION FINANCING**

Keywords: endowment funds, endowment capital, COVID-19 pandemic, force majeure, financial stability.

The current article discusses the advantages of endowment funds of higher education institutions in the context of financing higher education in the Republic of Armenia (RA). The endowment funds can significantly support the RA HEIs to engage new financial resources, to expand the scopes of financial autonomy and further develop cooperation with their main stakeholders.

Ներկայացվել է՝ 04.03.2021
Գրախոսվել է՝ 17.03.2021

SMART SPECIALIZATION AS AN INCENTIVE FOR THE DEVELOPMENT OF
CREATIVE ECONOMIES IN ARMENIA AND MOLDOVA

ROBERT KHACHATRYAN, ELENA SIMCIUC

Keywords: *SMART specialization, creative economy, creative assets, education innovations, educational programs*

Conditioned by current research and technological achievements, economic systems have undergone a range of structural transformations. Respectively, the targeted state policies in SMART specializations and investments in the processes of producing creative assets have served as a basis for the emergence of creative economies. These new advancements have also created new challenges for universities. In competitive economies universities have undertaken the missions of innovating and incorporating solutions into the educational processes by preparing professionals who will possess competitive knowledge and skills. The aim of the article is to conceptualize the focal role of SMART specializations in the successful development of creative economies in Armenia and Moldova. It is also justified that the development of targeted policies in SMART specializations at the state level and creating the competitive environment for effective execution of those policies at institutional levels of universities will create further guarantees for competitive societies in the knowledge economies. Science and research, as well as innovative technologies, have always been the driving force of the economy. Aiming to provide people with a higher standard of living and living conditions, science and research achievements and innovative technologies have led to systemic and structural transformations of the economy. The introduction of science and research assets and innovative technologies into the economy has led to the emergence of knowledge economies.

The knowledge economy equally refers to the knowledge-intensive activities of production and services that contribute to an accelerated pace of technical and scientific advance of the given society. A knowledge economy can be characterized as a system of consumption and production that is based on intellectual capital. Intellectual capital assumes the following:

- it is a significant part of a company's value, consisting of intangible assets, such as the value of its workers' knowledge.

- it has a greater reliance on intellectual capabilities than on physical inputs or natural resources.

Touching upon the concept of knowledge economy, it is possible to come across the idea of the creative economy having intellectual property and creativity as highlights. *The creative economy* introduces the latest developments and growing interest as a post-industrial urban revitalization strategy (Stern and Seifert 2008). Scientists and theorists came up with a new object of study conditioned by a growing interest in creative cities and cultural industries. However, there are different approaches to the term in different sources without distinctly defining it and without transparency in the application of data and statistics (Markusen et al. 2008).

The study of the term and its wide circulation in the professional literature is conditioned by the fact that the creative industries have seized the attention of city- and region-focused policy-makers, managers, and academics (Kemeny et al. 2019:1). The concept of the *creative economy* has arisen to highlight the importance of creativity as a power in contemporary economic systems. The concept of *creative economy* was first originated in industrialized countries but its impact has then expanded all over the world. Though the concept is in the spotlight of scientists and theorists it is still subject to endless debates among them. It is suggested that a creative economy brings new perspectives to urban development. In contrast, there is a point that the policy that is based on a creative economy secures advantages only to the middle classes, which, in turn, leads to social exclusion (Peck 2005). The term of creative economy was first introduced in 2001 by John Howkins (Howkins 2001: 8) as “the transactions of creative products that have an economic good or service that results from creativity and has economic value.”

Creative economy is a comprehensive concept that encompasses cultural goods and services, as well as toys and games and the whole area of R&D (research and development). Hence, while identifying cultural actions and processes as the essence of a compelling modern economy, it is also involved with manifestations of creativity in areas that would not be interpreted as cultural ones (UNESCO, UNDP 2013: 20). Creative economy stands to present creativity throughout the entire economy (OECD 2005, Howkins 2001, Markusen 2008). The concept of *creative economy* was defined as a developing concept which is based on creative assets leading to economic growth and development (United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD 2010). The creative economy has the following characteristics (UNCTAD 2010):

- promoting income generation, job creation, and export profits while advancing social inclusion, cultural variety, and human development;

- comprising economic, cultural, and social features communicating with technology, intellectual property, and tourism purposes;
- including a set of knowledge-based economic actions with a development dimension and cross-cutting linkages at macro and micro levels to the whole economy;
- emphasizing achievable development opportunities for innovation, multidisciplinary policy replies, and inter-ministerial action;
- being based on creative industries.

Summing up the mentioned definitions and characteristics, it is possible to suggest an overall definition of the term, that is, ***the creative economy*** is an economic model based on creative assets, intellectual property, individual skills, and talent, as well as innovation, which supplies goods and services to the society having economic value and leading to economic growth and development. Based on intellectual capital and creativity, creative economy emphasizes the significance and added value of culture and creativity in the national economy. To supply the mentioned assets to the economy, higher education institutions need to transform the educational programs to effectively address the changing conditions of the external environment. In the process of educational transformations, higher education institutions have faced a new concept - SMART specialization.

In the context of economic transformation, *SMART specialization* is of key importance. SMART specialization, as an innovative educational program addressing economic change, helps higher education institutions to provide specialists who have the knowledge, skills, and capabilities in accordance with the requirements of the labor market and who are capable to solve sectoral problems. It should be mentioned that higher education institutions contribute to the development of the creative economy through the training of skilled professionals through smart specialization. SMART specialization intends to apply knowledge assets, intellectual capital, and innovation investments to ensure sustainable economic growth. The concept of SMART specialization meets with the idea of a knowledge-based economy that utilizes knowledge assets, high technologies, and human resources at all to secure economic growth and development. SMART specialization can be counted as an essential element of a knowledge-based economy (Khachatryan and Simciuc 2020: 195).

SMART specialization comes to change the traditional forms of literacy, conditioned by digital media and new communication technologies impacting interactions and literacy skills. It should be mentioned that shifts in literacy applications arrive synonymous with the installation of new digital technologies (Underwood, Farrington-Flint 2015: 68). SMART specialization shapes literacy skills in innovative ways. It suggests a new term for literacy- digital literacy, which

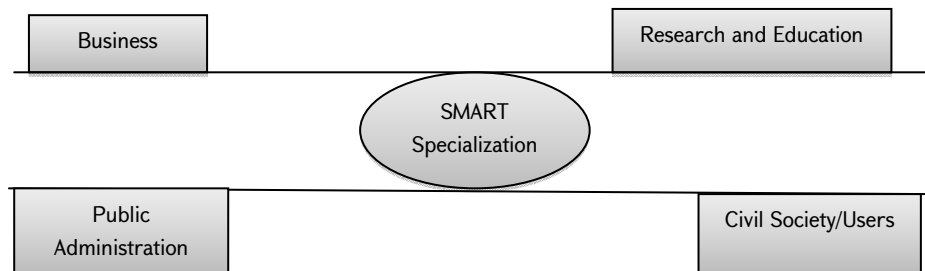
enables individuals to deviate from traditional forms of literacy and identify a broader set of skills involving obtaining and assessing information within a multimodal environment. Within recent years the term digital literacy has been examined, explained, and embraced by many academics and scientists heading to extensive descriptions of digital literacy, visual literacy, television literacy, and, within many higher education institutions, information literacy. However, the term digital literacy encompasses much more than just the functional element of learning; it includes a new set of skills and competencies focused on obtaining information, assessing sources, and interpreting written and visual illustrations.

SMART specialization enables individuals to develop knowledge and skills necessary to be literate in the 21st century world. One of the crucial aspects of digital literacy is the ability to function within a multimodal environment (Underwood, Farrington-Flint 2015: 67-70). Abilities that digital literacy aids to develop can highly contribute to the process of applying one’s knowledge and skills in the labor market. As Ainsworth suggested (Ainsworth 2008: 191) among such abilities, learning complicated scientific concepts, interacting with multiple forms of representation such as diagrams, graphs, and equations should be specified. That is, with the implementation of digital literacy, SMART specialization ensures the preparation and supply of human capital. Besides provision of human capital through digital literacy, SMART specialization also contributes to the creation of social capital with the help of development of social skills and competences.

Social capital is the gain obtained from an individual’s position in a social network, both in regard to the amount and nature of the links and resources that those links themselves own. A feature typical of all kinds of capital (social, financial, human/intellectual) suggests that they are convertible to another kind of capital (Underwood, Farrington-Flint 2015: 80).

The Joint Research Centre of the European Commission suggests the following features for SMART specialization.

Figure 1: Main Areas of SMART Specialization



The main areas of SMART specialization encompass the following (Joint Research Centre of European Commission):

- **Business:** manufacturing and services; primary sectors; financial sector; creative industries; enterprises, both small, medium, and large; clusters and organizations.
- **Research and Education:** public and private research bodies; universities; education and training; VET centers; science and technology parks; technology transfer offices.
- **Public Administration:** different government levels; energy and innovation agencies; regional development agencies; business advice offices; public procurement departments; public incubators.
- **Civil Society/ Users:** non-governmental organizations; citizens' initiatives; societal challenges; cooperative innovative solutions; consumers associations; talents.

SMART specialization serves as an effective basis for the following improvements: evolution of a strategic method to innovation; prioritization of R&I investments; division of silos (European Commission 2019). Taking into consideration the characteristics and main features of SMART specialization, it can be viewed as an innovative approach aiming at educational reforms. The implementation of SMART specialization within the Armenian context will provide the following advantages: addressing economic transformations; ensuring educational reforms; securing the availability of specialists in accordance with the needs of the labor market; integrating into the European Research Area.

It has proved long ago that innovation plays a crucial role in bringing economic growth and development and in the process of economic transformations. Innovation assumes deviating from the current processes and procedures to create a new concept that makes it possible to approach the work from another perspective (Serdyukov 2017). *Innovation* is considered as a new thing or a new method of doing something. Innovation brings benefits to all economic activity. It helps to create new products with the new quality and decrease costs of production. It is also possible for innovations to catalyze the processes and procedures and save time (Kogabayev and Maziliauskas 2017: 70). Following the ideas above, **innovation** is the introduction of something new, a new method of approaching the work that benefits all kinds of economic activity and brings transformation to the previous processes and procedures. Highly appreciating the role of innovations in the process of economic transformations, it should be considered in relation to educational programs that are viewed as providers of innovation to the economy. Such interconnection between concepts necessitates the urgency to touch upon a new term, that is, *innovation in education*.

The concept of *innovation in education* has become widespread in academic circles. OECD (2016) highlighted that innovation in education is crucial from the perspective of bringing improvement in education. It can help to improve the efficiency, as well as outcomes in learning quality and equity of a nation. Innovation in education can come to address the core problems of education which, according to the same source, are productivity and efficiency. Efficiency of education, in turn, is measured by the employment of the gap of capital spent and results in student success and equity (OECD 2016). OECD (2016) considered innovation in education as the investment of an advanced or a new process, products, services, new approaches of managing activities, or new marketing approaches. Though, a few scientists and scholars in education insist that the definition mentioned cannot precisely introduce innovation in education. As presented by Mykhailyshyn et al. (2018), the definition of educational innovation is different from innovations in education as innovation in education has a broader definition compared to that of educational innovation. The definition of innovation in education includes innovations applying to a range of fields, among them educational, social, scientific and technological, economics, administrative fields, etc. Scientific and technological innovation is an outcome of the R&D of intellectual property for the purposes of implementation and employment, while social innovation includes the process of addressing the social needs of students and teaching staff. On the contrary, educational innovation can be well described as the methods, processes, or procedures in the educational activities that are different from the previous practices, and the objective of which is to enhance educational efficiency in a competitive environment. Educational innovation comprises scientific and methodological, technological, or pedagogical innovation. Though, it should be mentioned that innovation cannot be viewed simply as an invention (Smith and Fund 2009). Moreover, it seems to be a cycle that comprises a range of phases and the collaboration of many stakeholders. Most scholars agree with the idea that a mandatory feature of innovation is the contribution to improvement (Mykhailyshyn et al. 2018, Serdyukov 2017, Smith and Fund 2009, Ng 2009). As Smith and Fund (2009) define, innovation in education it is an innovative product, fresh process, new ideas that are modifying the methodologies based on which people observe a problem or issue by redefining understanding of what is probable, and innovation at the platform level. Assuming that innovation is an issue of an innovative or significantly enhanced output or process, a new marketing technique or a new organizational approach innovation in education can be well-defined as institutions (e.g. schools, universities, training centers) providing the following products and services: presentation of innovative products and services, such as new programs, textbooks, or educational

resources; implementation of fresh processes for performing their services, such as e-learning services; adoption of new methods of planning their exercises, for instance, interacting with students and parents through digital technologies, performing new marketing methods, such as differential pricing of postgraduate courses (Vincent-Lancrin et al. 2017: 7).

The new practices and procedures mentioned above are viewed as intended improvements (Vincent-Lancrin et al. 2017: 7). Innovation in education can be determined as new ways of developing alternatives to secure a behavioral change in individual people and societies if the current technique does not provide efficiency (Findikoğlu and İlhan 2016). Innovations in education can be characterized as innovative, inventive concepts which are to provide the educational sector with effectiveness and change (Udu 2018: 24).

Assuming an overall definition for the **innovation of education**, that is, a set of processes and procedures that are intended to secure efficiency and productivity in the educational process as well as ensure the improvement of the education, the role of the higher educational institutions in bringing innovation in education should be highlighted. Higher education institutions have long played a significant role in research, development, technology generation, as well as regional development. From the research outcomes and empirical analysis, it can be concluded that higher education institutions offer an innovative engine of economic development (Florida et al. 2006: 2-3). Etzkowitz and other scholars (Etzkowitz et al. 2000) came up with the idea that the traditional model of a higher education institution, the main missions of which are research and teaching, has been superseded by a frequently “entrepreneurial university” which creates profits and improves its political viability through a technology change, the commercial shift of innovation, the creation of spinoff organizations, and immediate commitment in regional development. Higher education institutions playing a crucial role in contributing innovation to education have had a new commitment to innovating educational programs to address the transformations of the economic and educational environments as well as the needs of the labor market and other stakeholders.

The onset of the information age and the knowledge-based economy necessitates countries to become learning societies. The education of the population and the skilling of the workforce are the factors that are going to determine a nation’s fortune in the 21st century much more than they have in the 20th century. The skills base of a nation and the speed with which skilling can adjust to meet new requirements will be as important in determining economic success as a nation's natural resources and financial capital base. These changes will not be achieved without further significant reform in the education and training system.

The exploitation of the skills, products, and services of creative industries has become a significant competitiveness factor for Armenia, which also seeks to develop the networking possibilities, internationalization, and competitiveness of actors in the creative industries. The situation due to the Coronavirus and the war in 2020 stimulated the consolidation of knowledge and mental capital in the Republic of Armenia. Thus, there was a need to stimulate the development of mind creative thinking and national human capital. For Armenia, it has become a new imperative to seek the application of science and education as a solution to the problem. At the same time, it should be noted that Smart specialization is a part of the National Programme 2020-2023 for the Republic of Moldova on the Research and Innovation. Finally, development of human capital and its creative thinking, research and innovation became the most important strategic priorities for the above mentioned period of time. National Programme 2020-2023 for the Republic of Moldova on the Research and Innovation also point out that knowledge is a more valuable resource in the economy than land, labor, or capital. Increasing the productivity of intellectual labor is a contribution to the development of not only individual companies, it is a contribution to the development of the world economy, a contribution to the development of country. In connection with the transition to a new model of society, higher education takes a particularly important role.

To effectively use the assets of science and education in the economy and implement educational reforms, Armenia needs to implement a complex of activities to address new challenges in the external environment. For this purpose, the experience of Lithuania in establishing and developing valleys of science, studies, and business in 2007 should be taken into consideration as one of the best practices of integration of innovation into science and education. For Armenia, it is advisory to follow the best practices and processes of the fellow countries and develop the concept of *valleys* and map the stakeholders so that they aim at business integration into science. *Valleys* can be best characterized as a hub of expertise and a global center for technology, innovation, and social media. According to the Resolution No 308 of the Republic of Lithuania, the concept of *the valley* is defined as research, studies, and knowledge-intensive business potential of all objects combined in one area with shared or interconnected infrastructure and contributing consistently to the construction of knowledge society and knowledge economy and the improvement of competitiveness of the economy. Following the notions of the concept of the valley, it is probable to suggest an overall definition of it, that is, **the valley** is a concentration of institutions involved in the fields of education, science, research, innovation, and technologies in one are aiming to contribute to the improvement of the quality of education, invest research outcomes in the

economy thus securing growth and development of the creative knowledge-based economy. Valley is an integrated concept with three basics: science-research excellence, study-recruiting talent and retaining international capita, business center-business integration.

The development of research valleys as a center for science, research, technology, innovation, and social media aims to improve the quality of education and research, as well as to put them at the core of the economy. The development of valleys would provide the following advantages: ecosystem for educators; creation of modern R&D centers; increase science-business cooperation; talent attractive; research excellence; international competitiveness.

In order to effectively implement educational reforms and secure significant outcomes, it is compulsory to have strong cooperation between the state and higher education institutions. As across the countries in Europe, in Armenia as well there is a weak cooperation network between the state and universities. Both in European countries and Armenia current R&D and innovation policies do not address the needs of the business and scientific sector as well. The lack of cooperation between the state and universities leads to a low level of transparency, lack of assessment procedures (Aralica et al. 2017). The main weaknesses of the lack of cooperation between the state and higher education institutions are insufficient funding; the absence of feedback; inadequate management; inadequate designs of tools; weak local connection of tools. However, the strong and effective cooperation between the state and higher education institutions will help to overcome financial and political constraints (Aralica et al. 2017). To succeed in pursuing this goal, the state must be involved in the creation of an institutional policy of integration to ensure structural reforms and address low institutional capacities (Radosevic 2019).

Like other European countries with weak cooperative links between the state and higher education institutions, for Armenia it is of key importance to develop strong cooperation between state bodies and higher education institutions which will guide the development of an institutional policy of integration innovation into science and education. To effectively achieve this goal, the Government of Armenia should sign memoranda with some of the world's competitive educational hubs and think-tanks, such as universities, labs, and different incubators including those of the Silicon Valley. The introduction of SMART specialization can make a significant contribution to the success of this goal as well which will promote the gradual integration of Armenia into the European Research Area.

Following the aim of creating an overall science, studies and business area contributing to the improvement of science and research in Armenia, as well as to the growth and development of the economy the development of valleys as a

driving force of improved education, science, and creative knowledge-based economy should be considered. The valleys in Armenia would include the following institutions: state universities; Research Centers/ State R&D institutes; Parks/Science and Technology Parks; businesses; Open Access Centers.

Highlighting the importance and necessity of value development, in Armenia, it would encompass the following fields: agrobiotechnology; biosciences and biotechnology; bioenergy and recycling; forestry; food technologies; molecular medicine; biopharmacy; ICT (Information and communications technology)-Civil engineering; energy; digital service; healthcare; food; environment. As valleys encompass fields of science, studies, and business and contribute not only to education, research, and science but entrepreneurship as well, the role of entrepreneurial education should be emphasized.

Entrepreneurial education has rapidly developed in the last two decades and has contributed to the growth of entrepreneurial society and subsequent knowledge base. Entrepreneurial education is not just about providing people with the knowledge, skills, and capabilities necessary to perform the entrepreneurial activity but also about creating the entrepreneurial mindset as a premise of promotion of the entrepreneurial activity. *Entrepreneurial mindset* drives the behavior of entrepreneurs to succeed in the 21st century's knowledge-based economy.

Economic transformations, which are conditioned by the introduction of science, research assets, and the latest technologies in the economy, have led to the emergence of a knowledge-based economy. The emphasis on knowledge-based economy, intellectual property, human capital, innovation, and creativity has guided the formation of a creative economy. Economic transformations have presented a number of imperatives to a number of sectors of the economy, including the education sector, which has led to the need to reform educational programs.

As a conclusion, SMART specialization, as an innovative educational program, aims to address the challenges higher education institutions face conditioned by economic transformation. SMART specialization is a powerful investment in the creative economy by providing professionals with knowledge and skills relevant to the economy. Highlighting the importance of science, research, human assets, and innovative technologies for the development of a creative economy, it should be mentioned that reforms of educational programs and the creation of R&D funds can be a key contribution to ensure economic growth and development.

REFERENCES

1. Ainsworth, S. 2008. The Educational Value of Multiple-Representations When Learning Complex Scientific Concepts. In J. Gilbert, M. Reiner & M. B. Nakhleh (eds.), *Visualization: Theory and Practice in Science Education*. New York: Springer. 191-208.
2. Amending Resolution No 321 of the Government of the Republic of Lithuania of 21 March 2007 Approving the Concept of the Establishment and Development of Integrated Science, Studies and Business Centers (Valleys), Resolution No 308 of the Republic of Lithuania, 1 April 2014, Vilnius.
3. Aralica, Z., Radosevic, S., Raos, J. 2017. *Assessing Research and Policy Support Needs for Innovation in the South East Europe*.
4. Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., Terra, B. 2000. The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy* 29, 313-330.
5. European Commission. 2019. Cohesion Policy and Smart Specialisation in the EU: Achievements, Challenges, Perspectives. DG Regional and Urban Policy.
6. Findikoğlu, F., İlhan, D. 2016. Realization of a Desired Future. Innovation in Education. *Universal Journal of Educational Research* 4(11): 2574-2580.
7. Florida, R., Gates, G., Knudsen, B., Stolarick, K. 2006. *The University and the Creative Economy*.
8. Howkins, J. 2001. *The Creative Economy: How People Make Money From Ideas*. London, UK: Penguin.
9. Joint Research Centre of European Commission. The European Commission's Science and Knowledge Service.
10. Kemeny, T., Nathan, M., O'Brien, D. 2019. Creative Differences? Measuring Creative Economy Employment in the United States and the UK. *Regional Studies*.
11. Khachatryan, R., Simciuc, E. 2020. SMART Specialization as a Premise for Knowledge-Based Economy. *Bulletin of Brusov State University* 2(53). Lingva. Yerevan.
12. Kogabayev, T., Maziliauskas, A. 2017. The Definition and Classification of Innovation. *HOLISTICA Journal of Business and Public Administration* 8(1). pp. 59-72 DOI:10.1515/hjbpa-2017-0005
13. Markusen, A., Wassall, G. H., DeNatale, D., Cohen, R. 2008. Defining the Creative Economy: Industry and Occupational Approaches. *Economic Development Quarterly*. Sage.

14. Mykhailyshyn, H., Kondur, O., Serman, L. 2018. Innovation of Education and Educational Innovations in Conditions of Modern Higher Education Institution. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 5(1), 9-16.
15. Ng, P. T. 2009. Innovation in Education: Some Observations and Questions. *International Journal of Innovation in Education*. 1 (1), 8-11.
16. OECD 2005. The Measurement of Scientific and Technological Activities: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data: Oslo Manual, 3rd Ed.; Working Party of National Experts on Scientific and Technology Indicators: Paris, France.
17. OECD 2016. *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. OECD Publishing, Paris.
18. Peck, J. 2005. Struggling with the Creative Class. *International Journal of Urban and Regional Research* 29(4): 740-770.
19. Radosevic, S. 2019. Supporting Smart Specialization Strategies and Technology Transfer in South-East Europe. Romanian EU Presidency Conference. Bucharest.
20. Serdyukov, P. 2017. Innovation in Education: What Works, What Doesn't, and What to Do About It? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. 10 (1), 4-33. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>
21. Smith, K., Fund, N. V. 2009. Innovation in Public Education: Problems and Opportunities. San Francisco, CA: New Schools Venture Fund.
22. Stern, M. J., Seifert, S. C. 2008. From Creative Economy to Creative Society. *Culture and Community Revitalization: A Collaboration*. 6.
23. Udu, D. A. 2018. Innovative Practices in Science Education: A Panacea for Improving Secondary School Students' Academic Achievement in Science Subjects in Nigeria. *Global Journal of Educational Research*, Vol. 17.
24. UNCTAD 2010. Creative Economy: A Feasible Development Option.
25. Underwood, J. D. M., Farrington-Flint, L. 2015. Learning and the E-Generation. WILEY Blackwell.
26. UNESCO, UNDP 2013. Creative Economy Report: Widening Local Development Pathways. Special Edition. France.
27. Vincent-Lancrin, S., Jacotin, G., Urgel, J., Kar, S., González-Sancho, C. 2017. Measuring Innovation in Education: A Journey to the Future, OECD Publishing: Centre for Educational Research and Innovation, Paris.

**ՌՐԲԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ, ԵԼԵՆԱ ՍԻՄՉՈՒԿ - ՍՄԱՐԹ
ՄԱՍՆԱԳԻՏԱՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ ԵՎ ՄՈԼԴՈՎԱՅՈՒՄ
ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾ ՏՆՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽԹԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ ՍՄԱՐԹ մասնագիտացում, ստեղծագործ
տնտեսություն, ստեղծագործ ակտիվներ, կրթական նորարարություններ,
կրթական ծրագրեր*

Պայմանավորված գիտահետազոտական նվաճումներով,
նորարարական տեխնոլոգիաներով և 21-րդ դարի հրատապ խնդիրներին
ստեղծագործ լուծումներ տալու անհրաժեշտությամբ՝ տնտեսական
համակարգերը ենթարկվել են մի շարք կառուցվածքային վերափոխումների:
Տնտեսական մոդելների ու ֆինանսական համակարգերի աննախադեպ
վերափոխումների առաջացմամբ՝ ՍՄԱՐԹ մասնագիտացման նպատակային
պետական քաղաքականությունը և ստեղծագործ ակտիվների ստեղծման
գործընթացում կատարվող ներդրումները հիմք են ծառայել ստեղծագործ
տնտեսության առաջացման համար և հասարակությանն առաջադրել նոր
հրամայականներ: Սույն հոդվածի նպատակն է ներկայացնել ՍՄԱՐԹ
մասնագիտացման դերակատարման հայեցակարգը Հայաստանում և
Մոլդովայում ստեղծագործ տնտեսության զարգացման գործընթացներում:

**РОБЕРТ ХАЧАТРЯН, ЕЛЕНА СИМЧУК - СМАРТ СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ КАК
СТИМУЛ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ ЭКОНОМИКИ В АРМЕНИИ И В
МОЛДОВЕ**

*Ключевые слова: СМАРТ специализация, креативная экономика,
креативные активы, образовательные инновации, образовательные
программы*

Экономические системы претерпели ряд структурных изменений,
обусловленные научно-исследовательскими достижениями, инновационными
технологиями и творческими решениями актуальных проблем 21-го века. С
появлением беспрецедентных изменений экономических моделей и
финансовых систем, государственная политика, направленная на
специализацию СМАРТ, и инвестиции в процессе создания креативных
активов послужили основой для создания креативной экономики. Цель
данной статьи - концептуализация роли СМАРТ специализации в процессе
развития креативной экономики в Армении и в Молдове.

**Ներկայացվել է՝ 04.03.2021
Գրախոսվել է՝ 16.03.2021**

**ՌԻՍԿԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՇՐՋԱՆԱԿԸ ՈՐՊԵՍ ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ
ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ
ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՆԱԽԱԴԻՅԱԼ**

ՍՎԵՏԼԱՆԱ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ բուիերի ռիսկերի կառավարում, ռիսկերի կառավարման շրջանակ, ռիսկերի կառավարման համակարգ, ռիսկերի կառավարման մոդել, ռիսկերի կառավարման քաղաքականություն:

Ազգային, տարածաշրջանային ու միջազգային շուկաների զարգացման ներկայիս միտումներն ու հարափոփոխ պահանջները գիտելիքահենք տնտեսության մոդելի գործառման համատեքստում բուիերի՝ որպես մարդկային կապիտալի վերարտադրությունն ապահովող դերակատարների համար ստեղծել են գործունեության նոր պայմաններ: Ստեղծված նոր պայմանները բուիերի համար ենթադրում են նոր գերակայությունների սահմանում, գործունեության նոր հնարավորությունների հատկորոշում, ինչպես նաև որոշակի ռիսկեր: ՀՀ բուիերի կատարողականի արդյունավետության, մրցունակության և գործընթացների շարունակականության ապահովման վրա հնարավոր բացասական ազդեցություն ունեցող ռիսկերը՝ անբարենպաստ իրադարձություններն ու վտանգները պատշաճ կերպով կառավարելու համար ՀՀ բուիերին անհրաժեշտ են հստակ սկզբունքներ և մոտեցումներ, գործընթացներ ու ընթացակարգեր, որոնք ենթադրում են բուիերում ռիսկերի կառավարման համակարգի ստեղծում և գործառում: Ռիսկերի կառավարման համակարգը բացահայտված ու հնարավոր ռիսկերի կառավարմանն ուղղված փոխկապակցված սկզբունքների և մոտեցումների, գործընթացների, գործողությունների, ընթացակարգերի ու մեթոդների համալիր է, որը ենթադրում է բուիերի կողմից օգտագործվող տարաբնույթ մոդելներ: Այս մոդելները նպատակաուղղված են հասցեագրելու և պատշաճ կերպով կառավարելու բուիերի գործունեության ընթացքում հանդիպող բազմաթիվ ռիսկերը: Սույն հոդվածի **նպատակն է** առաջարկել բուիերի ռիսկերի կառավարման շրջանակ՝ որպես ՀՀ բուիերի ռազմավարական կառավարման արդյունավետության բարձրացման նախադրյալ:

Ներկայիս քաղաքական, տնտեսական, սոցիալական ու կրթական հարափոփոխ միջավայրերը ՀՀ բուիերի համար ենթադրում են նոր

հրամայական, այն է՝ պահպանել մրցունակությունը և ձեռք բերել մրցակցային առավելություն տարբեր շուկաներում՝ բավարարելով տնտեսական և սոցիալական զարգացման հանձնառություն ունեցող հասարակության կրթական կարիքները: Բուհերի համար առանցքային նշանակություն ունի ռազմավարական կառավարումը, ներառյալ ռիսկերի արդյունավետ կառավարումը՝ որպես մրցունակության երաշխավորման և մրցակցային առավելության ձեռքբերման նախադրյալ: Հարկ է նշել, որ բուհերի համատեքստում *ռիսկերի կառավարում* հասկացությունը շարունակաբար առավել կարևոր է դառնում՝ համարվելով բուհի ռազմավարական կառավարման գործընթացի և ռազմավարական նպատակների արդյունավետ իրականացման նախադրյալը (Brewer, Walker 2010: 20): Բուհերի ռիսկերի կառավարումը սահմանվում է որպես բուհի ինստիտուցիոնալ մակարդակում գործընթացների համար անբարենպաստ և հնարավոր բացասական ազդեցություն ունեցող վտանգների բացահայտմանն ու կանխարգելմանը միտված գործընթացների և ընթացակարգերի ամբողջություն, որը հասցեագրում է թե՛ արտաքին, թե՛ ներքին ռիսկերը: Ռիսկերի կառավարումն այն գործընթացների համախումբն է, որի միջոցով բուհը կարող է վեր հանել իր առանցքային շահակիցների, կրթության սուբյեկտների և այլ թիրախային դերակատարների՝ գործառույթային ու հաղորդակցման գործընթացներում առկա և հնարավոր խոչընդոտները, անբարենպաստ իրադարձություններն ու վտանգները և առաջարկել դրանց հաղթահարման ու հնարավոր բացասական հետևանքների մեղմման ուղիներ: Բուհերի գործունեության ընթացքում հանդիպող ռիսկերի տարաբնույթ տեսակները, որոնք բուհի գործընթացների շարունակականության, կատարողականի արդյունավետության և մրցունակության վրա կարող են ունենալ հավանական բացասական ազդեցություն, կարիք ունեն պատշաճ կերպով հասցեագրման՝ ապահովելով ռիսկերի արդյունավետ կառավարում բուհի ներքին միջավայրում (Bac 2010: 11):

Նշված նպատակին հաջողությամբ հասնելու համար << բուհերի համար առանցքային նշանակություն ունի **ռիսկերի կառավարման շրջանակի** մշակումը և գործառումը՝ որպես բուհերի համատեքստում ռազմավարական արդյունավետ կառավարման նախադրյալ: Ռիսկերի կառավարման շրջանակը բուհերի համար կանխորոշում է միջավայրային տարաբնույթ գործոնների վերլուծությունների համակարգ, որը նպատակ ունի բացահայտելու, գնահատելու, վերլուծելու, կանխարգելելու և պատշաճ կերպով հասցեագրելու բուհերի գործունեության ընթացքում հանդիպող ռիսկերը՝ մշակելով համապատասխան քաղաքականություն, գործառելով մոդելներ, ինչպես նաև ցուցաբերելով արդյունավետ մոտեցումներ նշված գործընթացներին: **Ռիսկերի կառավարման համակարգը** ենթադրում է

ռիսկերի բացահայտմանը, գնահատմանը, վերլուծությանը, կանխարգելմանը և հասցեագրմանն ուղղված ինտեգրված գործողությունների, գործընթացների, ընթացակարգերի ու մեթոդների ամբողջություն: Ռիսկերի կառավարման համակարգը բուհերի համատեքստում ենթադրում է տարաբնույթ փոխկապակցված ու ինտեգրված բաղադրիչների միասնություն, որը նպատակ ունի երաշխավորել բուհի կանոնադրությամբ և համապատասխան ներքին իրավական այլ փաստաթղթերով սահմանված նպատակների ու գործառույթների իրականացումը ռիսկերի ընդունման, չեզոքացման կամ կանխարգելման միջոցով: Ռիսկերի կառավարման համակարգը համընդհանուր ինտեգրված գործընթաց է, որը բաղկացած է երկու փոխկապակցված առանցքային հասկացություններից՝ ռիսկերի գնահատումից և ռիսկերի կառավարումից (Mullai 2006: 17):

Բուհերի ռիսկերի կառավարման արդյունավետ համակարգը կանխորոշում է ռիսկերի կառավարման տարաբնույթ մոդելների կիրառում: Ռիսկերի կառավարման մոդելը բուհի կազմակերպարկական ձևից բխող ռիսկերի կառավարման համակարգ է, որի բաղադրիչների համակցումն ու փոխազդեցությունն ապահովում են բուհի կանոնադրական նպատակների և գործառույթների իրականացման վրա արտաքին ու ներքին միջավայրերի հնարավոր բացասական ազդեցության գործոնների ամբողջությունը: Ռիսկերի կառավարման մոդելի փոխկապակցված բաղադրիչների արդյունավետ գործառման միջոցով բուհը կարող է ապահովել գործունեության երկարաժամկետ ու կայուն զարգացում և ձեռք բերել մրցակցային առավելություն: Ռիսկերի կառավարման մոդելի միջոցով բուհը թիրախավորում է այն գործընթացները, որոնք ապահովում են իր կանոնադրության և ռազմավարության իրականացումը, ինչպես նաև օժանդակում է բուհի ղեկավարությանը հասկանալ բուհի առանքային գործընթացների ընթացիկ վիճակն ու ձեռքբերումները, վեր հանել ռազմավարության իրականացման ընթացքում առկա հիմնախնդիրները, վտանգները և խոչընդոտներն ու առաջարկել վերջիններիս հասցեագրման ծրագրեր՝ ռազմավարական նպատակները և խնդիրները պատշաճ կերպով իրականացնելու համար: Ռիսկերի կառավարման մոդելն օժանդակում է բուհի ղեկավարությանը գնահատել ռիսկերի կառավարման առնչությամբ բուհի ներունակությունը, մրցակցային առավելություն ապահովող հատկանիշները, մարդկային ռեսուրսների կարողությունները, բուհի ուժեղ ու թույլ կողմերը և առաջարկել լուծումներ՝ արդյունավետ կերպով իրականացնելու բուհի ռազմավարական առաջնահերթություններն ու նպատակները: Ռիսկերի կառավարման մոդելի գործառմամբ իրականացվում է բուհի ռեսուրսների ու միջոցների իրաչափ բաշխում և օգտագործում՝ միտված բուհի գործունեության ընթացքում հանդիպող ռիսկերի արդյունավետ կառավարմանը:

Ռիսկերի կառավարման արդյունավետ համակարգը ներառում է հետևյալ գործընթացների հերթականությունը՝ ռիսկի բացահայտում և սահմանում, ռիսկի դիմելու պատրաստականության գնահատում՝ ռիսկը կապակցելով վտանգների համապատասխան ցածր, միջին կամ բարձր մակարդակի հետ, ռիսկի արձագանքման գործողությունների պլանավորում ու մշակում, ռիսկի մեղմում, այսինքն՝ հայտորոշված ռիսկերի մեղմման և նվազագույնի հասցնելու մեթոդների որոշում ու կիրառում, ռիսկի մշտադիտարկում և կանխարգելում ու արդյունավետ փաստաթղթաշրջանառության պահպանում (The University of Adelaide 2020: 4, Bac 2010: 11): Ռիսկերի կառավարման համակարգը կազմող մոդելները ենթադրում են ռիսկերի կառավարման տարաբնույթ մոտեցումներ: Մասնագիտական գրականության ուսումնասիրության արդյունքում հնարավոր է տարբերակել ռիսկերի կառավարման ավանդական ու ինտեգրված մոտեցումները, որոնց բնորոշ է ակնառու տարբերությունների շրջանակ (Bac 2010: 11):

Պետք է նշել, որ բուհերի ռիսկերի կառավարման նշյալ մոդելներն ու մոտեցումները հիմք են բուհերի ռիսկերի կառավարման քաղաքականության մշակման համար: Որպեսզի ռիսկերի կառավարման քաղաքականության գործարկումը լինի արդյունավետ, անհրաժեշտ է, որ վերջինս փոխկապակցված ու ինտեգրված լինի բուհի այլ քաղաքականությունների հետ: Բուհերի ռիսկերի կառավարման քաղաքականությունը հնարավոր է բնութագրել որպես գործիք, որը սահմանում ու կիրառվում է բուհի կողմից՝ բացահայտելու հնարավոր ռիսկերը և արձագանքելու դրանց այնպես, որ նվազագույնի հասցվի նշյալ ռիսկերի ազդեցությունը գործընթացների արդյունավետության կամ մրցունակության վրա: Ռիսկերի կառավարման քաղաքականությունն օժանդակում է ցուցաբերել համակարգված և կանոնակարգված մոտեցում բուհի հիմնական կանոնադրական որոշումների կայացման գործընթացների ընթացքում իրականացվող ռիսկերի կառավարման գործողություններին (OECD 2014: 59): Ռիսկերի կառավարման քաղաքականության նպատակն է նաև շահակիցների շրջանում բարձրացնել ռիսկերի կառավարման վերաբերյալ իրազեկվածությունը: Այսինքն՝ ռիսկերի կառավարման քաղաքականությունը կառավարման բոլոր մակարդակներում առանցքային շահակիցներին տրամադրում է համակարգված ուղղորդում ստորև ներկայացված նպատակների իրականացման համար (Carleton University 2019: 5-6)՝

- բարձրացնել իրազեկվածության մակարդակը կազմակերպական այն առանցքային ռիսկերի վերաբերյալ, որոնք փոխկապակցված են բուհի կանոնադրական գործունեությանը,

- ռիսկերի կառավարումն ինտեգրել որոշումների կայացման գործընթացներին, ներառյալ գործառնական կառավարմանը,

- Խթանել ռիսկերի ողջամիտ ստանձնումը՝ հետամուտ լինելով ռիսկերի կառավարման նորարար մեթոդների և ընթացակարգերի մշակմանն ու կիրառմանը,

- ապահովել բուհի գործունեության համապատասխանությունը դրա կանոնադրությանն ու ներքին իրավական այլ փաստաթղթերով սահմանված նորմերին:

Այսինքն՝ բուհերի համատեքստում ռիսկերի կառավարման համակարգը, մոդելները, մոտեցումներն ու քաղաքականությունը պայմանավորում են ռիսկերի կառավարման շրջանակը: Ռիսկերի կառավարման շրջանակը սահմանվում է որպես կազմակերպության ռիսկի մակարդակը կառավարելու նպատակով մշակված հատուկ համակարգ և նպատակ ունի պահպանելու բուհի կապիտալ ակտիվները՝ առանց խոչընդոտելու բուհի զարգացման համար նախատեսված ծախսերը:

Ռիսկերի կառավարման շրջանակի սահմանումները: Ավստրալիայի, Կանադայի, Մեծ Բրիտանիայի, Նոր Զելանդիայի մի շարք բուհերի՝ ռիսկերի կառավարմանն առնչվող ներքին իրավական փաստաթղթերի և ռիսկերի կառավարման շրջանակների ուսումնասիրության արդյունքում հնարավոր է ներկայացնել դրանց կողմից սահմանված *ռիսկերի կառավարման շրջանակ* հասկացությունը: Ռիսկերի կառավարման շրջանակը սահմանվում է որպես այն առանցքային բաղադրիչների համախումբ, որոնք ապահովում են բավարար հիմքեր և գործողությունների ու ծրագրերի իրականացում կանխատեսելու, գնահատելու, մշտադիտարկելու և վերահսկելու ռիսկերը, ինչպես նաև վերանայելու ու շարունակաբար բարելավելու բուհի ռիսկերի կառավարման գործառույթը:

- ըստ Ադելաիդի համալսարանի (The University of Adelaide 2020: 5)՝ ռիսկերի կառավարման շրջանակը բուհի բոլոր կառուցվածքային ստորաբաժանումների համար ապահովում է ռիսկերի կառավարման հիմքեր և կազմակերպչական գործողություններ: Ռիսկերի կառավարման հիմքերն ընդգրկում են ռիսկերի կառավարման քաղաքականությունը, նպատակները և բուհի հանձնառությունը, իսկ կազմակերպչական գործողությունները՝ ծրագրերը, հարաբերությունները, պարտականությունները, ռեսուրսները, գործընթացներն ու գործողությունները: Ռիսկերի կառավարման շրջանակը սերտորեն փոխկապակցված է բուհի ընդհանուր ռազմավարական ու գործառնական գործընթացներին և ընթացակարգերին:

- ըստ Դիկինի համալսարանի (Deakin University Australia 2014: 2) ռիսկերի կառավարման շրջանակն ուրվագծում է ռիսկերի կառավարմանն առնչվող տարաբնույթ գործընթացներ՝ այդպիսով բուհում տարածելով ռիսկերի մասին իրազեկվածության մշակույթ: Ռիսկերի կառավարման շրջանակում ներկայացված գործընթացները նախատեսված են օժանդակելու բուհի աշխատակիցներին հասկանալու ռիսկերի

կառավարումը, դրանում ընդգրկված բաղադրիչներն ու գործընթացները և նպաստելու ռիսկերի կառավարման գործընթացին առնչվող նրանց պարտականությունների իրականացմանը: Ռիսկերի կառավարման շրջանակը բուհին ապահովում է համապատասխան գործիքներով՝ ռիսկերը հետևողական ու համամասնական կերպով և որպես առաջնահերթություն կառավարելու համար:

- Էդինբուրգի համալսարանի բնութագրմամբ (University of Edinburgh 2018)՝ ռիսկերի կառավարման շրջանակը բաղկացած է ստանդարտներից, քաղաքականությունից, կազմակերպական մշակույթից, պարտականություններից և վերահսկման ու հաշվետվողականության կառուցվածքներից/համակարգերից, որոնց միջոցով իրականացվում է ռիսկերի կառավարման գործընթացը:

- Վիկտորիայի համալսարանի կողմից (University of Victoria) ռիսկերի կառավարման շրջանակը բնութագրվում է որպես համակարգ, որի շնորհիվ բուհը կանխատեսում ու արդյունավետ կառավարում է ռիսկը և նվազեցնում է իր ռազմավարական նպատակների իրականացմանը խոչընդոտելու հնարավորությունը: Ռիսկերի կառավարման տվյալ շրջանակը ներառում է հետևյալ բաղադրիչները՝ կազմակերպական կառավարման փոխհստիստություն, ռազմավարություններ, ռազմավարական գործիքներ, մշտադիտարկման գործընթացներ և հաշվետվողականություն:

Այսպիսով, ռիսկերի կառավարման շրջանակը բուհի համար սահմանում է հետևյալ բաղադրիչների փոխկապակցված ամբողջությունը՝ ռիսկերի բացահայտման, գնահատման և կառավարման մեթոդաբանության մշակում ու կիրառում ինստիտուցիոնալ մակարդակում, բուհի կառուցվածքային բոլոր ստորաբաժանումների մակարդակում ռիսկերի կառավարման պարտականությունների սահմանում, ռիսկերի վերաբերյալ տվյալների ու տեղեկության հավաքագրման՝ ֆորմալ հաշվետվությունների ներկայացման մեխանիզմներ (University of Otago 2017: 5):

Ռիսկերի կառավարման շրջանակի բաղադրիչները: Ռիսկերի կառավարման շրջանակը ենթադրում է տարաբնույթ բաղադրիչների ամբողջություն, որոնց փոխկապակցվածությունն ու փոխազդեցությունն ապահովում են ռիսկերի արդյունավետ կառավարում: Համաձայն Ադելաիդի համալսարանի՝ ռիսկերի կառավարման շրջանակի բաղադրիչները հետևյալն են (The University of Adelaide 2020: 5)՝

- ռիսկերի կառավարման քաղաքականություն, որը ֆորմալ կերպով սահմանում է ռիսկերի կառավարման սկզբունքները, ընթացակարգերը և ինստիտուցիոնալ ու անհատական մակարդակներում պարտականությունները, պահանջները և համապատասխան մոդելները: Այն նպաստում է բուհի ռազմավարական հանձնառությանը՝ ձևավորել ռիսկերի

կառավարման մշակույթ, որն ապահովում է ռիսկերի և հնարավորությունների արդյունավետ բացահայտումն ու կառավարումը,

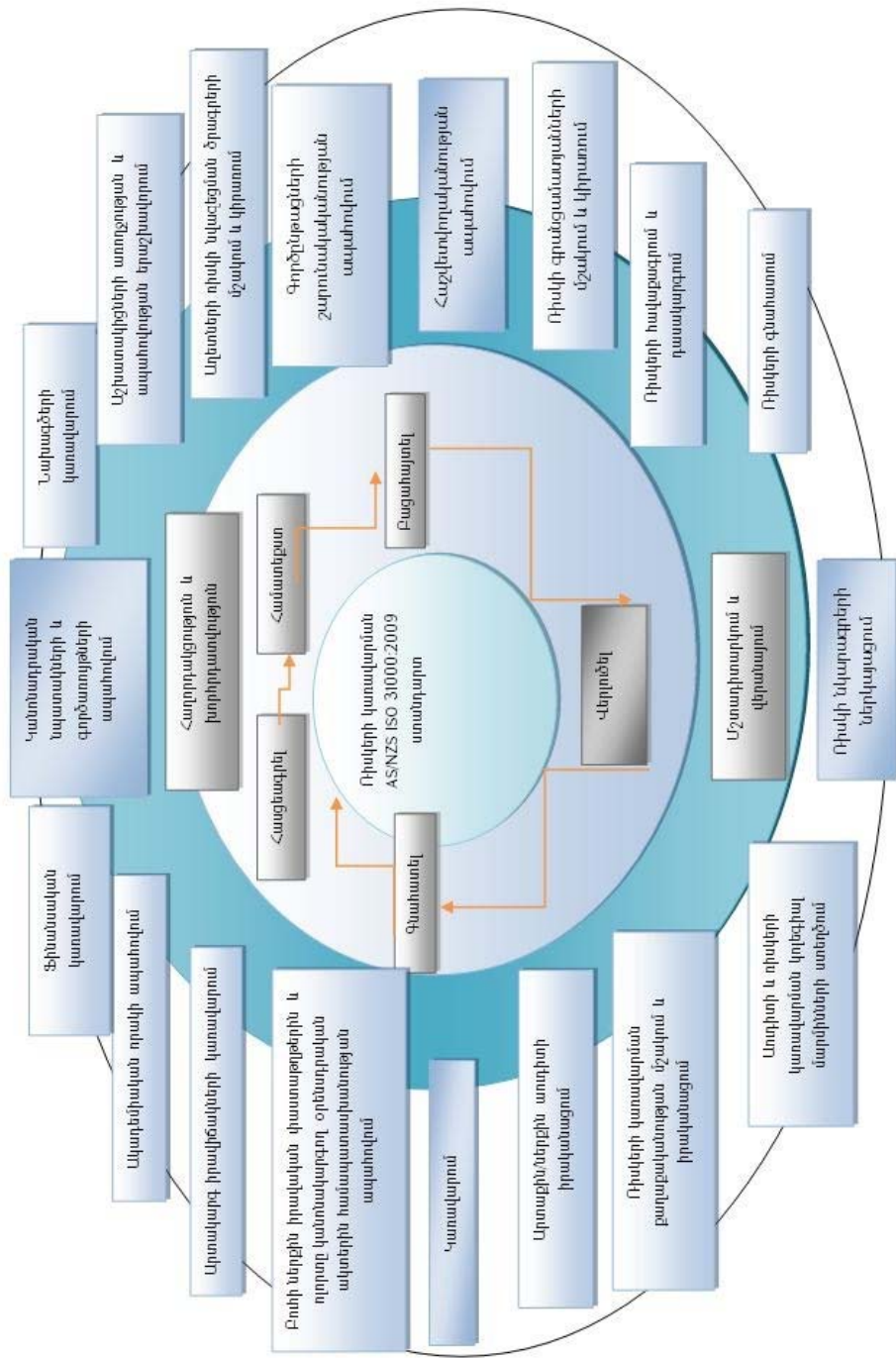
- ռիսկերի ստանձնման պատրաստակամություն և պատրաստականություն, որոնք ներկայացնում են ռիսկերի այն իրաչափ սահմանաչափը, որոնք բուհը կարող է ստանձնել առկա ռեսուրսների պայմաններում,

- ռիսկերի կառավարման մեթոդաբանություն, որն ուրվագծում է գործընթացներ՝ ուղղորդելու և օժանդակելու բուհի աշխատակիցներին ունենալ առավել լավ պատկերացում ու ընդունել ռիսկերի գնահատման հետևողական գործընթացներ,

- ռիսկերի գրանցամատյան, որտեղ գրանցվում են ռիսկերի մասին տեղեկությունն ու նկարագրերը,

- ռիսկերի կառավարման կոլեգիալ մարմին, որը նպատակ ունի պատշաճ կերպով վերահսկել բուհում ռիսկերի կառավարման գործընթացների, գործառույթների և ընթացակարգերի իրականացման արդյունավետությունը:

Գծապատկեր 1: Ռիսկերի կառավարման շրջանակի բաղադրիչները (University of Otago 2017: 5, Australia/New Zealand Risk Management Standard AS/NZS ISO 31000:2009).



Ռիսկերի կառավարման շրջանակը մշակվում է հետևյալ **նպատակներով՝**

- սահմանել ռիսկերի կառավարման մասին ընդհանրական պատկերացումները և ապահովել համապատասխան մեթոդաբանական ուղղորդումը,

- բուհի կոլեգիալ մարմինների, ստորաբաժանման աշխատակիցների և այլ շահակիցների համար սահմանել ռիսկերի կառավարման պարտականությունները,

- բուհի ռազմավարության և գործողությունների առնչությամբ բացահայտել կրիտիկական ռիսկերն ու հնարավորությունները՝ բարձրացնելով բուհի ռազմավարական նպատակների իրականացման հավանականությունը,

- խթանել ռիսկերի և ռիսկերի ընդունելի մակարդակի մասին բաց հաղորդակցություն ու թիրախային քննարկումը՝ ստեղծելով և խրախուսելով ռիսկերի մասին իրազեկվածության ու հաշվետվողականության պատշաճ մշակույթը ռազմավարական և գործառնական տեսանկյունից,

- խրախուսել պրոակտիվ որոշումների կայացումը՝ միտված բուհի ռիսկերի կառավարման գործընթացների արդյունավետ իրականացմանը և շարունակական զարգացմանը,

- բարելավել բուհի գործառնական արդյունավետությունն ու արտադրողականությունը՝ հնարավորություն տալով բուհին պրոակտիվ, համակարգված և կազմակերպված կերպով կառավարել ռիսկերը՝ համաձայն լավագույն ընթացակարգ(եր)ի,

- երաշխավորել, որ առկա են պատշաճ ռազմավարություններ և մարտավարություններ՝ մեղմելու ռիսկերն ու առավելագույնի հասցնելու հնարավորությունները,

- ռիսկերի կառավարման շրջանակն ինտեգրել բուհի ռիսկերի կառավարման գործընթացներին և ապահովել դրա ընդգրկվածությունը բուհի ռազմավարական ու գործառնական գործընթացներին թե՛ ինստիտուցիոնալ, թե՛ ստորաբաժանումների մակարդակներում,

- բացահայտել բուհի ռազմավարական գնահատման վերևից ներքև մոտեցման կարիքը և այն համապատասխանեցնել դրա գործառնական՝ ներքևից վերև մոտեցմանը,

- ազգային ու միջազգային մակարդակներում նպաստել բուհի համբավի և գործընթացների մրցունակության ապահովմանը:

Ռիսկերի կառավարման շրջանակի առավելությունները: Բուհում ռիսկերի կառավարման շրջանակի մշակմամբ և գործառնմամբ ռիսկերի կառավարման գործընթացներն ունեն հետևյալ առավելությունները (Massey University: 3, Hartman Executive Advisors 2019, Rider 2014)՝

- ապահովել միասնական և համակարգված մոտեցում ռիսկերի բացահայտմանն ու կառավարմանը.

- օժանդակել բուհի ռազմավարական ու գործառնական նպատակների իրականացմանը և թիրախների ապահովմանը.
- խթանել բաց և թափանցիկ միջավայր՝ նպաստելով ռիսկի վերաբերյալ իրազեկվածության ու քննարկումների տարածմանը՝ նախքան դրա նյութականանալը.
- նպաստել առավել արդյունավետ որոշումների կայացմանը, որոնք օժանդակում են ռիսկերի մասին իրազեկ ընտրությունների կատարման, գործողությունների առաջնահերթությունների սահմանման և այլընտրանքային գործողությունների տարբերակման գործընթացներին.
- նպաստել սահմանազատել ռիսկային այն միջավայրը, որտեղ բուհը ռիսկային գործունեություն է իրականացնում.
- հստակ կերպով ամրագրել, թե ովքեր են բուհում պատասխանատու ռիսկերի կառավարման համար, և սահմանում է նրանց պարտականություններն ու պատասխանատվությունները՝ օժանդակելով ռիսկերի կառավարման արդյունավետության բարձրացմանը.
- պահպանել բուհի ակտիվները և բուհի համբավն ու հեղինակությունը՝ բարելավելով շահակիցների շրջանում վստահությունը բուհի նկատմամբ.
- նպաստել բուհում տվյալների կառավարման գործընթացի օպտիմալացմանը և բարձրացնել ռիսկերի կառավարման գործընթացների ստանդարտացման մակարդակը.
- բարելավել բուհի գործունեության և գործընթացների արտադրողականությունը:

Ռիսկերի կառավարման շրջանակի սկզբունքները: Ռիսկերի կառավարման շրջանակի հիմքը կազմում են դրա սկզբունքները, որոնք ապահովում են միասնական և նպատակամետ մոտեցում բուհի ռիսկերի կառավարմանը: Ռիսկերի կառավարման շրջանակը պետք է՝

- ստեղծի հավելյալ արժեք բուհի համար՝ նպաստելով նպատակների իրականացմանը և բարելավելով կատարողականը, օրինակ՝ որոշումների կայացման գործընթացներում վստահելի ու ճշգրիտ տեղեկության կիրառությամբ, նախագծերի արդյունավետ կառավարմամբ, գործառնական արտադրողականությամբ և պատշաճ կառավարմամբ.
- լինի բուհի որոշումների կայացման, կազմակերպական գործընթացների և կառավարչական պարտականությունների անբաժան մասը՝ ներառյալ ռազմավարական պլանավորումը, նախագծերի և փոփոխությունների կառավարման ու որոշումների կայացման գործընթացները: Ռիսկերի կառավարումը պետք է օժանդակի որոշում կայացնողներին ընդունել իրազեկ որոշումներ, սահմանել գործողությունների առաջնահերթությունները և տարբերակել դրանց այլընտրանքային ծրագրերը.

- լինի համակարգված, կանոնակարգված և ունենա հստակ ժամկետներ՝ ապահովելու միասնական, համադրելի ու արժանահավատ արդյունքներ, որոնք նպաստում են բուհի կատարողականի արդյունավետությանը.

- հիմնված լինի առկա լավագույն տեղեկության ու հավաստի տվյալների վրա՝ հասցեագրելով անորոշությունը, բացահայտելով ու նկարագրելով անորոշության բնույթն ու աղբյուրը, փորձառությունը, շահակիցներից ստացված հետադարձ կապի արդյունքները, ուսումնասիրությունները, կանխատեսումները և փորձագետների կարծիքները.

- հարմարեցված լինի բուհի արտաքին ու ներքին համատեքստերին և հնարավորություն ընձեռի շահակիցներին լինել տեղեկացված, ինչպես նաև արտահայտել իրենց կարծիքը.

- լինի թափանցիկ և համապարփակ՝ ապահովելով շահակիցների ու որոշում կայացնողների՝ պատշաճ կերպով և ճիշտ ժամանակին ընդգրկվածությունը բուհի բոլոր մակարդակներում.

Ռիսկերի արդյունավետ կառավարումը պետք է մշտապես դիտարկի բուհի գործունեության ներքին ու արտաքին համատեքստերը: Արտաքին ու ներքին միջավայրային գործընթացների իրադարձությունների զարգացմամբ փոխվում են նաև համատեքստը և դրա վերաբերյալ ինստիտուցիոնալ գիտելիքները, իրականացվում է ռիսկի մշտադիտարկում ու վերանայում, ի հայտ են գալիս նոր ռիսկեր, դրանցից որոշներն անհետանում են, որոշները՝ փոփոխվում.

- նպաստի բուհի գործունեության շարունակական բարելավմանը՝ իրականացնելով ռիսկի մեղմման գործողություններ, որոնք բարելավում են բուհի ներունակությունը հասնել իր նպատակներին և ստեղծել կարողունակություն բացահայտելու, նվազեցնելու կամ ընդունելու կառավարված ռիսկերը.

- պահպանի և բարելավի բուհի չվերականգնվող ակտիվները՝ մասնավորապես դրա հեղինակությունն ու համբավը՝ ստեղծելով ռիսկի իրազեկվածության և ոչ ռիսկերից խուսափելու մշակույթ.

- խրախուսի բուհի նորարարության, ստեժագործականության, գերազանցության և թափանցիկության արժեքների զարգացմանը.

- ազգեցությունների և հնարավորությունների բարելավված ըմբռնման միջոցով պետք է խթանի կարևոր ընտրությունների վերաբերյալ մանրակրկիտ քննարկումն ու ուշադրությունը.

- խրախուսի միջավայրի, ռիսկերի, անորոշությունների, հնարավորությունների և գործողությունների վերաբերյալ թափանցիկ քննարկումները՝ ի աջակցություն բուհի նպատակների:

Այսպիսով՝ *նիսկերի կառավարման շրջանակ* և *նիսկերի կառավարման քաղաքականություն* եզրույթները ծառայում են որպես բուհի նիսկերի կառավարման բոլոր նպատակներն ընդգրկող փաստաթուղթ: Դրանք նպատակ ունեն բուհի կառուցվածքային ստորաբաժանումների բոլոր մակարդակներում ապահովել միասնական մոտեցում նիսկերի կառավարմանը (The University of North Carolina at Chapel Hill 2016): Ռիսկերի քաղաքականության նպատակն է նկարագրել բուհի բոլոր քաղաքականությունների կարևորագույն բաղադրիչները, սահմանել դրանց մշակման, պահպանման և հրապարակման ձևն ու խթանել վերջիններիս պարբերական ստուգումները/վերանայումները (The University of Arkansas at Little Rock 2019): *Բուհի նիսկերի կառավարման ծրագիրը*, իր հերթին, բացահայտում, գնահատում ու հասցեագրում է ռիսկերը, որոնք կարող են հանգեցնել կորուստների կամ գույքային վնասների և կամ խոչընդոտել բուհի՝ սահմանված նպատակներն իրականացնելու կամ դրանց հասնելու ունակությունը (Washington State University 2020):

Ուսումնասիրելով և համադրելով մասնագիտական գրականությունը և Ավստրալիայի, Կանադայի, Մեծ Բրիտանիայի ու Նոր Զելանդիայի մի շարք բուհերի ներքին իրավական փաստաթղթերը, նիսկերի կառավարման շրջանակները և նիսկերի կառավարմանն առնչվող այլ համապատասխան փաստաթղթերը և լավագույն փորձը՝ հնարավոր է փաստել, որ արտաքին ու ներքին հարափոփոխ միջավայրային գործոնների պայմաններում կատարողականի արդյունավետության ապահովման, մրցունակության պահպանման և մրցակցային առավելության ձեռքբերման համար ՀՀ բուհերին անհրաժեշտ է նիսկերի կառավարման շրջանակի մշակում ու գործառում՝ բուհերում ռազմավարական և գործառնական կառավարման արդյունավետության ապահովման նպատակով: Բուհերի նիսկերի կառավարման շրջանակը ենթադրում է բազմափուլ համակարգ, որը բաղկացած է հետևյալ գործողությունների հերթագայությունից՝ նիսկի դիմելու պատրաստականության գնահատում, նիսկի բացահայտում և սահմանում, նիսկի գնահատում համաձայն տեսակի՝ դրանք կապակցելով վտանգների համապատասխան ցածր, միջին կամ բարձր մակարդակի հետ, նիսկի արձագանքման գործողությունների մշակում, նիսկի մեղմում, այսինքն՝ հայտորոշված նիսկերի մեղմման ու նվազագույնի հասցնելու մեթոդների որոշում, նիսկի մշտադիտարկում և կանխարգելում ու արդյունավետ փաստաթղթաշրջանառության պահպանում: Ներկայացված գործընթացներն ընդգրկող և թվարկված բաղադրիչները ներառող նիսկերի կառավարման շրջանակը բուհերի ռազմավարական կառավարման արդյունավետության ապահովման նախադրյալ է, որի մշակմամբ ու գործառմամբ հնարավոր է հասցեագրել բուհի տարաբնույթ նիսկերը թե՛ ինստիտուցիոնալ, թե՛ համակարգային մակարդակներում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. AS/NZS ISO 31000 2009. *Risk Management-Principles and Guidelines. Councils of Standards of Australia and New Zealand.*
2. Bac, M. 2010. *Models of Risk Management in Organisations.* The Malopolska School of Economics in Tarnow Research Papers Collection, Issue 2 (16).
3. Brewer, A., Walker, I. 2010. Risk Management in a University Environment. *Proceedings of the Australian Quality Forum.*
4. Cartwright, M. 2017. *Risk Management Framework. University of Otago.* New Zealand. <https://www.otago.ac.nz/otago658065.pdf>.
5. Directorate of Planning of the University of Aberdeen 2018. *Risk Management Framework.* University of Aberdeen. UK.
6. Hartman Executive Advisors 2019. *Risk Management Framework: An Overview.*
7. Massey University of New Zealand. 2019. Risk Management Framework. New Zealand.
8. Mullai, A. 2006. Risk Management System-Risk Assessment Framework and Techniques. DAGOB Publication Series 5. ISBN 951-564-393-7.
9. OECD 2014. Risk Management and Corporate Governance, Corporate Governance, OECD Publishing.
10. Office of the Chancellor of UA Little Rock 2019. Policy on Risk Management-216.1. The University of Arkansas at Little Rock. USA.
11. Rider, H. 2014. The Benefits of an Integrated Risk Management Framework within Banks. Moody's Analytics Risk Perspectives. Integrated Risk Management. Vol. 4.
12. Risk and Compliance Office 2014. Risk Management Framework: Managing Risk at the University. Deakin University Australia.
13. Risk and Insurance Services 2019. Risk Management Manual. Carleton University. Canada.
14. University of Adelaide. 2020. Risk Management Framework. Australia.
15. University of Edinburgh. 2018. Risk Management Guidance Manual. UK.
16. University of North Carolina at Greensboro. 2016. Risk Management Policy. The University Policy Manual. USA
17. University of Victoria. 2021. Risk Management Framework. Canada.
18. Wright, D. 2020. Selecting a Risk Management Framework for Your Organization. Pluralsight.
19. WSU Risk Management Services (RMS) 2020. Policy on Risk Management, Executive Policy #6. Washington State University. USA.

СВЕТЛАНА КАРАПЕТЯН - ФРЕЙМВОРК УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В ВУЗАХ РА

Ключевые слова: управление рисками университетов, фреймворк управления рисками, система управления рисками, модель управления рисками, политика управления рисками

Текущие тенденции развития и меняющиеся потребности национальных, региональных и международных рынков в контексте функционирования наукоемкой модели экономики создали новые риски для университетов. Для эффективного управления рисками, которые могут иметь негативное влияние на обеспечение эффективности, конкурентоспособности и непрерывности процессов вузов, вузы РА нуждаются в четких принципах, подходах, процессах и процедурах, которые подразумевают создание и функционирование системы управления рисками в вузах. Цель данной статьи - предложить фреймворк управления рисками для университетов, как предпосылку повышения эффективности стратегического управления университетами РА.

SVETLANA KARAPETYAN - RISK MANAGEMENT FRAMEWORK AS A PRECONDITION TO INCREASE THE EFFICIENCY OF STRATEGIC MANAGEMENT OF THE RA UNIVERSITIES

Keywords: university risk management, risk management framework, risk management system, risk management model, risk management policy

Current developmental trends and changing demands at national, regional, and international markets have created new risks for universities in the context of the operation of the knowledge-based economy. In order to effectively manage the risks that might have possible repercussions on ensuring the efficiency, competitiveness, and continuity of processes at the RA universities, the latter ones are obliged to employ clear principles, approaches, processes, and procedures that imply the establishment and operation of a risk management system. The purpose of this article is to propose a risk management framework for universities as a precondition to increase the efficiency of strategic management of RA universities.

Ներկայացվել է՝ 05.03.2021
Գրախոսվել է՝ 17.03.2021

ON THE FUNCTIONALITY OF RISK MANAGEMENT FRAMEWORKS AT THE
UNIVERSITIES

SAMVEL HOVHANNISYAN, SVETLANA KARAPETYAN

Keywords: *risk management, risk management framework, academic environment, educational environment, academic risks, and research risks*

Internal and external environmental factors and modern-day economic, social and educational trends have led to the necessity for universities to adopt new approaches and policies towards the implementation of their statutory goals and functions. The mentioned factors have entailed the need of integrating risk management into the strategic, operational, and academic processes of universities, thus managing the probable impact of possible external and internal risks on performance effectiveness, on preserving their competitiveness and gaining competitive advantage. With the overall aim of effectively integrating risk management into the corresponding functional processes, a set of policies, procedures, and structures should be developed and assimilate into the risk management framework in order to ensure a systematic approach towards risk management.

Conditioned by the unpredictable and highly changeable political, economic, social, and legal environments, risk management has become even more important for educational institutions from the perspective of increasing efficiency, sustaining competitiveness, and securing competitive advantage. Risk management, therefore, should be integrated into the processes of strategic management and should be viewed as an integral precondition of effective strategic management. To secure the effective implementation of statutory goals and functions, as well as to ensure the competitiveness and possibilities of gaining competitive advantages, universities are conditioned to develop and implement proper strategies, policies, and procedures aiming to provide effective management of risks encountered during their operations.

The overarching objective of this article is to define risk management at universities and to describe the concept of the functionality of university risk management framework as a precondition of effective strategic management. The conceptual propositions are based on the comprehensive desk review of the

targeted bets practice from the benchmarked universities in Australia, Canada, and the USA.

The concept of risk management can be defined as a coordinated and universal method that is designed to identify, coordinate and respond to the risk factors that can hinder the achievement of the main goals and objectives of the organization (PMI 2013). Risk management can be characterized as a process structured to mitigate or eliminate risks connected with special events or reduce their impact on certain kinds of activities and operations of the organization. It is defined as a process that intends to assist institutions to understand, assess and develop relevant action plans related to all the risks, thus increasing the possibility of success and decreasing the probability of failure (Institute of Risk Management 2002). Risk management can be viewed as a process, the goal of which is an effective balance between recognizing opportunities and reducing vulnerabilities and losses. It is an integral component of management practice and a vital constituent of effective corporate governance (European Network and Information Security Agency 2006: 1).

Based on the presented definitions it is possible to suggest a comprehensive definition of the concept. **Risk management** is a planned and structured set of processes that intends to contribute to the proper decision-making processes and procedures to identify, classify, quantify, evaluate, mitigate and eliminate risks. Risk management is an ongoing process that should be implemented at all levels and integrated into all functions and activities of the university in order to prevent any precarious condition, a probabilistic event or potential source of an undesirable event or effect with the potential for damage, failure or undesirable outcome. Risks are typical to all kinds of human activities. With the development of human society the concept of risk has also evolved receiving diverse emphases at different times. The concept has been discussed from various perspectives, which unveils the reason of abundance and diversity of its definitions in the professional literature.

Table 1. Definitions of risks.

Sources in Chronological Sequence	Definitions
Lowrance (1976)	Risk is a measure of the probability and severity of adverse effects.
Kaplan and Garrick (1981), Kaplan (1991)	Risk is defined as a set of scenarios, each of which has a probability and a consequence.
Chapman and Cooper (1983)	Risk can be seen as the possibility of economic or financial losses or gains, as a consequence of the

	uncertainty associated with pursuing a course of action.
BBA et al. (1999)	The concept of risk comprises positive and negative consequences of an event, which may affect the achievements of strategic, operational, and financial objectives of a company.
Cabinet Office (2002)	Risk refers to the uncertainty of outcome, of actions, and events.
Institute of Risk Management (2002)	Risk is the combination of the probability of an event and its consequence. Consequences can range from positive to negative impact.
Rosa (2003 in Habegger 2008)	Risk is a situation or an event where something of human value is at stake and where the outcome is uncertain.
Orange Book from HM Treasury (2004)	Uncertainty of outcome, within a range of exposure, arising from a combination of the impact and the probability of potential events.
Campbell (2005)	Risk equals the expected disutility.
Renn (2005)	Risk is an uncertain consequence of an event or an activity with respect to something that humans value.
Helsloot, Jong (2006: 143)	Risk is probability times effect.
Aven (2007)	Risk is equal to the two-dimensional combination of events/ consequences and associated uncertainties (will the events occur and what will be the consequences).
Costard (2008)	Risk is the likelihood of occurrence and the magnitude of consequences of a specified hazard being realized.
ISO Guide 73 ISO 31000 (2009)	Effect of uncertainty on objectives. An effect may be positive, negative, or a deviation from the expected. Also, the risk is often described by an event, a change in circumstances, or a consequence.
National Association of College and University Business Officers (2009)	Risk is any issue that impacts an organization's ability to meet its objectives.
Emblemsvag (2010: 253)	Risks arise due to decisions made, while uncertainty is due to lacking information.

MSISO 31000 (2010)	Risk is the effect of uncertainty on objectives and it aids decision-making by taking account of uncertainty and its effect on achieving objectives and assessing the need for any action.
Tuncel, Alpan (2010)	Risk can be defined as an uncertain event or set of circumstances that, should it occur, will affect the achievement of one or more objectives.
Bakr et al. (2012)	Risk means that uncertainty can be expressed through probability.
Ennouri (2013)	Risk is a probabilistic event that can exist and affect the activity of an organization positively (opportunity) or negatively (hazards).
IRGC (2017: 14)	Risk is hence a composition of the potential to cause harm by the risk agent, the possibilities of being exposed to this agent and the vulnerability of the risk-absorbing system (amount of stress that the system can tolerate). Furthermore, risk expresses the relative likelihood that such harm is experienced.
Project Management Institute (2017)	A risk is an uncertain event or condition that, if it occurs, has a positive or a negative effect on (a project's) objectives.

Summarizing the mentioned definitions it is possible to suggest an overall definition of risk, characterizing it as a possible loss or opportunities that can impact the capability of an institution of implementing its statutory goals and functions. Differentiated from other institutions operating in the economy and society and aiming to satisfy the educational need of people with social and economic development commitments, universities have encountered new challenges, which assume to maintain competitiveness and gain a competitive advantage at national and international markets effectively managing risks along the way.

Unlike other institutions, universities face other challenging risks that involve the perception of the quality of an educational program, the attraction and retention of students, the quality and upkeep of the academic and residential infrastructure, the completion of capital projects and campaigns, among others (Willson et al. 2010). As a result of the analysis of the professional literature it is possible to target and identify some of the significant risks universities encounter during their activities:

- dependency on tuition fees and state funding,
- lack of endowment funds and/or lack of endowment returns,

- insufficient recruiting and targeting of both local and international students,
- management of university reputation and brand management of universities and educational programs,
- campus safety,
- low student activism and engagement in decision-making processes,
- low operational efficiency,
- corruption practices of third-party vendors during the tender processes,
- accreditation and licensing of universities,
- facilities and asset management,
- long-term continuity and crisis management,
- talent management and high level of brain drain,
- cybersecurity and security management of student-related data,
- high rates of brain-drain, emigration and limiting state policies,
- increasing economic market requirements,
- market demand of highly competitive students,
- high level of state and local regulations that limits the university autonomies,
- decreasing percentage of research expenditures,
- fraudulent activities in the financial management processes,
- low level of external auditing practices at universities,
- embracing the challenging future and no conceptual framework for the future education and for future research outcome.

In addition to political, economic, social, and legislative risks universities interfere also with the risks in the academic and educational environments. **The academic environment** is a multicomponent concept that embeds a set of constituents and factors that prepare students for future careers, hone their competences and invest in their personal development opportunities, as well as it boosts their social well-being. **The educational environment** can be characterized as an important aspect that impacts the motivation and learning outcomes of students (Lai et al. 2009: 1). It is possible to underline the interconnection between academic and educational environments that secures the effectiveness of the learning process, as well as determines the motivation and psychological conditions of the students. It should be mentioned that academic and educational environments suggest a range of risks to the universities influenced by internal and external political, economic, legal, and social factors characterized as academic risks.

Table 2. Definitions of academic risk.

Sources in Chronological Sequence	Definitions/Characteristics
-----------------------------------	-----------------------------

Raanan (2009: 44)	Academic risks incorporate research risks, teaching risks, and quality risks.
Toma et al. (2014: 342)	Academic risks involve the following: <ul style="list-style-type: none"> • the schooling capacity of the university (the true number of students); • admission processes and procedures, • potential beneficiaries of academic services (high school graduates); • the quality of academic study programs; • the strategy for acquiring their credentials and authorizations, approvals, and monitoring of the education programs and the administrative and support departments that monitor the process, the approach to research, development, and innovative academic environment.
Ochoa (2015)	The term “academic risk” is defined as the probability of a student to reach an unfavorable outcome in their studies. This unfavorable outcome could be as benign as the failure to submit homework or as costly as dropping-out of a program. As very little can be done once the unfavorable outcome has been already reached, especially for the more costly forms (e.g. failing a course or dropping-out), there is a strong incentive to being able to estimate the academic risk of the student, or what is equivalent, predict the probability that the student will, without intervention, reach the unfavorable outcome.

Academic risks are connected with the institution's academic activities. They imply mainly research risks and teaching risks (Raanan 2009: 47). The definitions of research risks are presented below:

Table 3. Definitions of research risks.

Sources in Chronological Sequence	Definitions/characteristics
-----------------------------------	-----------------------------

Raanan (2009: 47)	<p>Research risks involve the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● low-quality research, that is often rejected by the scientific community, or provides useless, meaningless data; ● research that implies a research project that uses many resources providing not equivalent result; ● research that is detrimental to the environment; ● hazardous research that puts people, equipment, resources at risk.
-------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Closely interconnected with academic risks, teaching risks involve the following (Raanan 2009: 47):

- teachers, professors, lecturers with low qualifications, who are unable to teach or to use innovative teaching methods;
- insufficient teaching resources, such as lack of teachers, professors, lecturers, teaching assistants, or required teaching equipment, infrastructures and resources;
- unfair or inadequate tests, which do not reveal the true knowledge of students or are extremely difficult for them;
- students, who never or are highly not to complete their studies.

Academic risks can be referred both to risks that prevent the institution from achieving its academic goals and to risks that interfere with the effective implementation of academic processes of the institution risking its academic reputation. Academic risks are interconnected with research risks that imply a set of risks encountered by researchers during their research activity. Research risks constitute different risks (Carter 2007), but not limited to such as: policy/strategy, physical, financial, ethical, human- and animal-associated risks, legal, commercial, staff-related, collaborative, public relations perception-related risks, IT risks, among the main risks.

To manage the introduced risks, universities need a structured and organized system that would assist them in achieving their goals. It should be mentioned that universities cannot address all the present and emerging risks with possible impact on their performance effectiveness, competitiveness, and capability of competitive advantage, but they should be aware of the growing number of threats and negative circumstances that have the potential to imply further risks for universities. To effectively manage the risks they face, universities need to develop and operate risk management frameworks as a systematic and organized structure of risk management.

A risk management framework can be defined as a structure that aims to assist the institution in making reasonable decisions and to ensure the basis for assessing and monitoring the profiles of risks the institution faces. It secures a

common understanding of risk and promotes a consistent approach towards managing them (Global Partnership for Education 2019: 5). A risk management framework is a group of elements that ensure basis and organizational activities for developing, performing, monitoring, reviewing, and constantly improving risk management processes at all levels of the institution (Government of South Australia: 25). Based on these concepts, this article also present a definition of risk management framework. **Risk management framework** embeds a set of principles, standards, goals, responsibilities, functions, and policy that assists the higher education institution to identify, assess, manage, monitor, and review the risks that can hamper the implementation of the statutory and strategic goals of the institution. Risk management framework provides a fundamental direction and targeted guidance how to improve risk management practices and activities within the university.

The concept of risk management framework is based on different definitions by from diverse universities and educational areas:

- Carleton University (Carleton University 2009: 9) distinguishes the risk management framework as a critical element of the corporate governance accountabilities of the appropriate bodies and stakeholders of the university. It is universal for all the structural subdivisions of the university, managed and controlled by the bodies to ensure improvement of policies, administrative practices, and internal controls, as well as secure the continuous relevance, security, viability, compliance, and accountability of everyday operations of the university.
- James Cook University of Australia (James Cook University 2020) describes a risk management framework as a set of policies, risk management plans, supporting policies that have a goal to preserve an effective, efficient, and adapted document to manage the risks.
- The University of Sydney (The University of Sydney 2017: 4) establishes risk management as a collection of documents required by the appropriate legal grounds that ensure the basis and facilities to develop, implement, monitor, review, and constantly enhance the risk management processes at the university. Risk management framework can be comprised of one or more documents including a university risk appetite and tolerance statement, provisions that assist to recognize and evaluate risks, and those that help to design risk treatment plans and prioritize them, provisions according to which risks are reported, intensified and broadly communicated (The University of Sydney 2017:6).

As a result of the analysis of internal legal documents of the universities it is possible to present the following goals of the risk management framework. The objectives of the risk management frameworks are to:

- provide shared risk-management related terminology and guidance applying to risk management;
- delegate responsibilities of risk management to different levels;
- recognize critical and relevant risks and opportunities in the activities, processes, and strategy of the university;
- increase the possibility of achieving the statutory and strategic risks;
- assess the risk management processes and activities and ensure that they are functioning effectively;
- ensure transparent communication between different stakeholders related to risk and risk management;
- create a culture of academic integrity and risk awareness;
- promote proactive decision-making;
- enhance operational efficiency and effectiveness.

Risk management framework functionality. The functionality of risk management framework is accomplished through the interaction of different components of the framework, as well as the implementation of strategic risk management processes. The latter ones indicate the probability of the effective realization of the institutional strategy and functions by different structural units, the flexibility of organizational structure, the degree of the purposefulness of resource allocation and use. The functionality of risk management frameworks is guaranteed with the help of evaluation of key performance indicators and four interrelated and sequential stages of strategic risk management mentioned below:

1. planning risk management strategy;
2. implementing risk management strategy;
3. evaluating and monitoring risk management strategy;
4. reviewing and improving risk management strategy.

To ensure the effective operation of risk management framework universities use diverse tools and mechanisms of risk management aiming to continuously improve their activities.

It should be mentioned that in the context of the USA universities, the concept of *risk management framework* can be defined as a *risk management policy* and *risk management program*. Risk management policy is defined as a statement that aims to secure a consistent approach to the risk management processes at all levels at the university (The University of North Carolina at Greensboro 2016). Risk management policy is characterized as a document the aim of which is to illustrate fundamental components of all university policies; to determine how university policies are formed, maintained, and published; and to advance the systematic review of university policies. The policy should be reviewed annually to assure that its exercises are appropriate and achieving their

designed object (University of Arkansas at Little Rock 2019). A risk management program is defined as a document that recognizes, evaluates, and addresses risks that could induce harm or property loss, or that could prevent the capacity of the university to meet its or reach its objectives (Washington State University 2020).

In the context of the external and internal changable environments and new educational challenges, universities must adopt effective risk management practices and integrate risk management into strategic management as an integral part of it. To achieve this goal, universities need to develop a comprehensive risk management framework, which should include risk management policies, approaches, and mechanisms aiming to ensure effective risk management. Universities need not only to develop a risk management framework but also to ensure its functionality providing a consistent and systemic approach to it. The functionality of the risk management framework, which is achieved by a sequence of actions consisting of certain stages, is a premise of effective risk management and overall strategic management of universities.

REFERENCES

1. Aven, T. 2007. A Unified Framework for Risk and Vulnerability Analysis and Management Covering both Safety and Security. *Reliability Engineering and System Safety*. Vol. 92, 745-754.
2. Bakr, A. F., El Hagla, K., Nayer, A., Rawash, A. 2012. Heuristic Approach for Risk Assessment Modeling: EPCCM Application (Engineer Procure Construct Contract Management), *Alexandria Engineering Journal* (51), 305-323.
3. BBA - British Bankers' Association, International Swaps and Derivatives Association, PricewaterhouseCoopers LLP 1999. Operational Risk: The Next Frontier. RMA. Philadelphia.
4. Cabinet Office 2002. Risk: Improving Government's Capability to Handle Risk and Uncertainty. London: Strategy Unit.
5. Campbell, S. 2005. Determining Overall risk. *Journal of Risk Research*. Vol. 8, 569 - 581.
6. Carleton University 2009. *Risk Management Manual*. Canada. <https://carleton.ca/financialservices/wp-content/uploads/Risk-Management-Manual-posted-July-26-2009.pdf>
7. Carter, I. 2007. *Research Risk Assessment in a University*. University of Liverpool.
8. Chapman, C. B., Cooper, D. F. 1983. Risk Engineering: Basic Controlled Interval and Memory Models. *Journal of the Operational Research Society*, 34(1), 51-60.

9. Costard, S. 2008. Introduction to Risk Analysis and Risk Assessment. RVC, University of London.
10. Emblemavag, J. 2010. The Augmented Subjective Risk Management Process. *Management Decision*, 48(2), 248-259. Doi: 10.1108/00251741011022608
11. Ennouri, W. 2013. Risks Management: New Literature Review. *Polish Journal of Management Studies*. Vol. 8.
12. European Network and Information Security Agency 2006. Risk Management: Implementation Principles and Inventories for Risk Management/Risk Assessment Methods and Tools.
13. Global Partnership for Education 2019. Risk Management Framework and Policy. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-08-risk-management-framework-policy.pdf>
14. Government of South Australia. 2009. Risk Management Framework. Department for Communities and Social Inclusion. https://dhs.sa.gov.au/data/assets/pdf_file/0008/9782/risk-management-framework.pdf
15. Helsloot, I., Jong, W. 2006. Risk Management in Higher Education and Research in the Netherlands. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 14(3), 142-159. Doi:10.1111/j.1468-5973.2006.00490.x
16. HM Treasury 2004. The Orange Book: Management of Risk-Principles and Concepts.
17. Institute of Risk Management 2002. A Risk Management Standard. https://www.theirm.org/media/4709/arms_2002_irm.pdf
18. IRGC. 2017. *Introduction to the IRGC Risk Governance Framework, Revised Version*. Lausanne: EPFL International Risk Governance Center.
19. ISO Guide 73, ISO 31000:2009(E). Risk Management-Principles and Guidelines. Switzerland.
20. James Cook University 2020. *Risk Management Policy*. Australia.
21. Kaplan, S. 1991. Risk Assessment and Risk Management - Basic Concepts and Terminology. In Risk Management: Expanding Horizons in Nuclear power and Other Industries. Boston, MA: Hemisphere Publishing Corporation.
22. Kaplan, S., Garrick, B. J. 1981. On the Quantitative Definition of Risk. *Risk Analysis*. Vol. 1, pp. 11-27.
23. Lai, N. M., Nalliah, S., Jutti, R. C., Hla, Y. Y., Lim, V. K. E. 2009. The Educational Environment and Self-Perceived Clinical Competence of Senior Medical Students in a Malaysian Medical School. *Education for Health Change in Learning & Practice*. 22(2).
24. Lowrance, W. 1976. Of Acceptable risk - Science and the Determination of Safety. Los Altos, CA: William Kaufmann Inc.
25. MS ISO 31000:2010, Risk management - Principle and Guideline, Department of Standard Malaysia.

26. National Association of College and University Business Officers 2009. Results of the National Campus Safety and Security Project Survey. NACUBO, APPA, et al.
27. Ochoa, X. 2015. Visualizing Uncertainty in the Prediction of Academic Risk. <http://ceur-ws.org/Vol-1518/paper1.pdf>
28. Office of the Chancellor of UA Little Rock 2019. Policy on Risk Management-216.1. The University of Arkansas at Little Rock.
29. Project Management Institute 2017. A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide). 6th Edition.
30. Project Management Institute. 2013. A Guide to The Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide) (Project Management Institute).
31. Raanan, Y. 2009. Risk Management in Higher Education- Do We Need It? *Research Gate*.
32. Renn, O. 2005. Risk Governance. White Paper No. 1, International Risk Governance Council, Geneva.
33. Rosa, E. A. 2003. The Logical Structure of the Social Amplification of Risk Framework (SARF): Metatheoretical Foundation and Policy Implications. In N. Pidgeon, R.E. Kaspersen and P. Slovic (eds) *The Social Amplification of Risk*. Cambridge: Cambridge University Press.
34. The University of North Carolina at Chapel Hill 2016. Risk Management Policy. The University Policy Manual
35. The University of Sydney 2017. *Risk Management Policy*. Australia. <https://www.sydney.edu.au/policies/showdoc.aspx?recnum=PDOC2011/227&RendNum=0>
36. Toma, S. V., Alexa, I. V., Sarpe, D. A. 2014. Identifying the Risk in Higher Education Institutions. *Emerging Markets Queries in Finance and Business. Procedia Economics and Finance 15*. doi: 10.1016/S2212-5671(14)00520-6.
37. Tuncel G., Alpan G. 2010. Risk Assessment and Management for Supply Chain Networks: A Case Study, *Computers in Industry* (61), 250-259.
38. Willson, C., Negoï, R., Bhatnagar, A. 2010. University Risk Management. *The Internal Auditor*, 67(4), 65-68.
39. WSU Risk Management Services (RMS) 2020. Policy on Risk Management, Executive Policy #6. Washington State University.

ՍԱՄՎԵԼ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ, ՍՎԵՏԼԱՆԱ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ - ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ ՌԻՍԿԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐԻ ԳՈՐԾԱՌՆԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՇՈՒՐՋ

Հիմնաբառեր՝ ռիսկերի կառավարում, ակադեմիական միջավայր, կրթական միջավայր, ակադեմիական ռիսկեր, հեղափոխության ռիսկեր, ռիսկերի կառավարման շրջանակ

Ներքին ու արտաքին միջավայրային գործոններով և տնտեսական, սոցիալական ու կրթական միտումներով պայմանավորված՝ բուհերը կարիք ունեն որդեգրել նոր մոտեցումներ և մշակել նոր քաղաքականություն՝ իրականացնելու դրանց կանոնադրությունից բխող նպատակներն ու գործառույթները և պահպանելու մրցունակությունն ու ձեռք բերել մրցակցային առավելություն: Նշված արտաքին ու ներքին միջավայրային գործոններն առաջացրել են անհրաժեշտություն ինտեգրելու ռիսկերի կառավարումը բուհերի ռազմավարական, գործառնական և կրթական գործընթացներում՝ բուհի կատարողականի արդյունավետության ու մրցունակության վրա բացասական ազդեցությունը նվազեցնելու նպատակով: Հոդվածի նպատակն է ներկայացնել բուհերի ռիսկերի կառավարման շրջանակները՝ որպես ռիսկերի կառավարման արդյունավետության նախադրյալ:

САМВЕЛ ОВАНИСЯН, СВЕТЛАНА КАРАПЕТАН - О ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ФРЕЙМВОРКОВ УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ В УНИВЕРСИТЕТАХ

Ключевые слова: управление рисками, академическая среда, образовательная среда, академические риски, исследовательские риски, фреймворк управления рисками

Вузам необходимо применять новые подходы и развивать новую политику для реализации своих уставных целей и функций, поддерживать конкурентоспособность и получить конкурентное преимущество, что обусловлено факторами внутренней и внешней среды, а также экономическими, социальными и образовательными тенденциями. Эти факторы внешней и внутренней среды привели к необходимости интегрировать управление рисками в стратегические, оперативные и академические процессы вуза с целью снижения негативного влияния на эффективность деятельности и конкурентоспособности. Цель данной статьи - представить фреймворк управления рисками в контенте вузов как предпосылку эффективности управления рисками.

Ներկայացվել է՝ 05.03.2021

Գրախոսվել է՝ 17.03.2021

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

1. **ԱՍԱՏՐՅԱՆ ՍՈՒՍԱՆՆԱ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ
АСАТРЯН СУСАННА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова
ASATRYAN SUSANNA - PhD, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University

2. **ԱՎԱՆԵՍՈՎ ԷՐՆԵՍՏ** - Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Ֆիզիկական կուլտուրայի և քաղաքացիական պաշտպանության ամբիոնի վարիչ
АВАНЕСОВ ЭРНЕСТ - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физической культуры и гражданской обороны Государственного университета имени В. Брюсова
AVANESOV ERNEST - PhD, Associate Professor, Head of the Chair of Physical Education and Civil Defense, Brusov State University

3. **ԲԱԲԱՅԱՆ ԱՐԵՎԻԿ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Անգլերենի ամբիոնի ավագ դասախոս
БАБАЯН АРЕВИК - старший преподаватель кафедры английского языка Государственного университета имени В. Брюсова
BABAYAN AREVIK - Senior Lecturer at the Chair of English, Brusov State University

4. **ԲԻՇԱՐՅԱՆ ՀԱՍՄԻԿ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ
БИШАРЯН АСМИК - соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова
BISHARYAN HASMIK - PhD Applicant at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University

5. **ԳԱՐՐԻԵԼՅԱՆ ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ** - Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանի Ֆիզդաստիարակության, արտակարգ իրավիճակների և քաղաքաշտպանության ամբիոնի վարիչ
ГАБРИЕЛЯН ОГАНЕС - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания, чрезвычайных ситуаций и гражданской обороны Армянского государственного экономического университета
GABRIELYAN HOVHANNES - PhD, Associate Professor, Head of the Chair of Physical Training, Emergency Situations and Civil Defense, Armenian State University of Economics
6. **ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ ՄԻՇԱ** - Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Մանկավարժության ամբիոնի ասպիրանտ
ТАДЕВОСЯН МИША - аспирант кафедры педагогики Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна
TADEVOSYAN MISHA - PhD Student at the Chair of Pedagogy, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan
7. **ԹԱՄՐԱԶՅԱՆ ԳՐԻՇԱ** - կառավարման մագիստրոս, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի ռեկտորի խորհրդական
ТАМРАЗЯН ГРИША - магистр менеджмента, советник ректора Государственного университета имени В. Брюсова
TAMRAZYAN GRISHA - Master of Management, Rector's Advisor, Brusov State University
8. **ԹՈՓՈՒԶՅԱՆ ԱԻԴԱ** - մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Մանկավարժության ամբիոնի վարիչ
ТОПУЗЯН АИДА - доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна
ТОПУЗЯН АИДА - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Chair of Pedagogy, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan
9. **ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ ՌՈՐԵՐՏ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի վարիչ, Որակի ապահովման կենտրոնի ղեկավար

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

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

10. **ԿԱԺԻԳԱԼԻԵՎԱ ԳՈՒԼՄԻՐԱ** - մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, Ղազախստանի Արալի անվան ազգային մանկավարժական համալսարանի Բանասիրության և բազմալեզու կրթության ինստիտուտի Ռուսաց լեզվի և գրականության ամբիոնի պրոֆեսոր

КАЖИГАЛИЕВА ГУЛЬМИРА - доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Института филологии и полиязычного образования Казахского национального педагогического университета имени Абая

KAZHIGALIEVA GULMIRA - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Chair of Russian Language and Literature of the Institute of Philology and Multilingual Education, Abai Kazakh National Pedagogical University

11. **ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ՍՎԵՏԼԱՆԱ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի հայցորդ

КАРАПЕТЯН СВЕТЛАНА - соискатель кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова

KARAPETYAN SVETLANA - PhD Applicant at the Chair on Education Management and Planning, Brusov State University

12. **ԿԻՐԻՑԱ ՄԱՐԻԱՆԱ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Մոլդովայի Հանրապետության Բելցի Ալեկու Ռուսոյի անվան պետական համալսարանի Ռումիներենի և ռոմանական բանասիրության ամբիոնի դասախոս

КИРИЦА МАРИАНА - кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры румынского языка и романской филологии Государственного университета имени Алеку Руссо, Бельцы, Республика Молдова

CHIRITA MARIANA - PhD, Lecturer at the Chair of Romanian Language and Romance Philology, Alecu Russo Balti State University, Republic of Moldova

13. **ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՍԱՄՎԵԼ** - տնտեսագիտության թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ
ОВАНИСЯН САМВЕЛ - кандидат экономических наук, доцент кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова
HOYHANNISYAN SAMVEL - PhD in Economics, Associate Professor at the Chair on Education Management and Planning, Brusov State University
14. **ՂԱԶԱՐՅԱՆ ՍԻՐԱՆՈՒՇ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դասախոս
КАЗАРЯН СИРАНУШ - преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова
GHAZARYAN SIRANUSH - Lecturer at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University
15. **ՂՈՒԿԱՍՅԱՆ ԱՆՈՒՇ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Անգլերենի ամբիոնի ավագ դասախոս
ГУКАСЯН АНУШ - старший преподаватель кафедры английского языка Государственного университета имени В. Брюсова
GHOUKASYAN ANOUSH - Senior Lecturer at the Chair of English, Brusov State University
16. **ՄԱՏԻՆՅԱՆ ՆԱՐԻՆԵ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ
МАТИНЯН НАРИНЕ - соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова
MATINYAN NARINE - PhD Applicant at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University
17. **ՄՈՎՍԵՅԱՆ ԼԻԼԻԹ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Լեզվաբանության և հաղորդակցման տեսության ամբիոնի ավագ դասախոս
МОВСЕСЯН ЛИЛИТ - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры языкознания и теории коммуникаций Государственного университета имени В. Брюсова
MOVSESYAN LILIT - PhD, Senior Lecturer at the Chair of Linguistics and Theory of Communication, Brusov State University

18. **ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ՍԻՐԱՆ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Անգլերենի ամբիոնի ավագ դասախոս
ПЕТРОСЯН СИРАН - старший преподаватель кафедры английского языка Государственного университета имени В. Брюсова
PETROSYAN SIRAN - Senior Lecturer at the Chair of English, Brusov State University
19. **ՊՈԴՈՍՅԱՆ ՆԱԻՐԱ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ
ПОГОСЯН НАИРА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова
POGHOSYAN NAIRA - PhD, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University
20. **ՍԱՐԳՍՅԱՆ ԻՆՆԱ** - մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Ռուսաց և սլավոնական լեզուների ամբիոնի պրոֆեսոր
САРКИСЯН ИННА - доктор педагогических наук, профессор кафедры русского и славянских языков Государственного университета имени В. Брюсова
SARGSYAN INNA - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Chair of Russian and Slavic Languages, Brusov State University
21. **ՍԻՄՉՈՒԿ ԵԼԵՆԱ** - Մոլդովայի պետական ագրարային համալսարանի Եվրոպական հետազոտությունների կենտրոնի ղեկավար
СИМЧУК ЕЛЕНА - директор центра европейских исследований Государственного Молдавского аграрного университета
SIMCIUC ELENA - Director of the Center for European Studies, State Agrarian University of Moldova
22. **ՍՈԴԻԿՅԱՆ ՏԱԹԵՎԻԿ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ
СОГИКЯН ТАТЕВИК - соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова
SOGHIKYAN TATEVIK - PhD Applicant at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University

23. **SUSYALIN NINA** - մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի պրոֆեսոր
TATKALO NINA - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова
TATKALO NINA - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University
24. **ՔՈՉԱՐՅԱՆ ՄԱՐԻՆԱ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ
КОЧАРЯН МАРИНА - соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова
KOCHARYAN MARINA - PhD Applicant at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University
25. **ՖՈԿԱ ԵՎԳԵՆՅԱ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Մոլդովայի Հանրապետության Բելցի Ալեկու Ռուսոյի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության ամբիոնի դասախոս
ФОКА ЕВГЕНИЯ - кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики Государственного университета имени Алеку Руссо, Бельцы, Республика Молдова
FOCA EUGENIA - PhD, Lecturer at the Chair of Pedagogy, Alecu Russo Balti State University, Republic of Moldova

Համակարգչային ձևավորումը՝

Հասմիկ Փիլավջյանի,
Սիրանուշ Ղազարյանի

Տպաքանակը՝ 100

«Լինգվա» հրատարակչություն
«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամ
Հասցե՝ 0002, Երևան, Թումանյան փող. 42
Հեռ.՝ (+374) 60 830 111
Էլ. հասցե՝ info@brusov.am
<http://www.brusov.am>

«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի «Բանբեր» գիտական պարբերականի 2(55) համարը երաշխավորվել է տպագրության ԲՊՀ-ի գիտական խորհրդի 2021 թվականի հունիսի 3-ի № 11 նիստի որոշմամբ: