



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

## ԲԱՆԲԵՐ

ԵՐԵՎԱՆԻ Վ. ԲՐՅՈՑՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ  
ԼԵԶՎԱԿԱՆԱԿԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ  
ВЕСТНИК ЕРЕВАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ЯЗЫКОВ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК  
ИМЕНИ В. БРЮСОВА  
BULLETIN OF YEREVAN *BRUSOV* STATE UNIVERSITY OF LANGUAGES  
AND SOCIAL SCIENCES

---

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

2(39)

ԵՐԵՎԱՆԻ Վ. ԲՐՅՈՑՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ  
ԼԵԶՎԱԿԱՆԱԿԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ  
«ԼԻՆԳՎԱ» ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ

ԵՐԵՎԱՆ - 2017

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

**Խմբագրական խորհուրդ՝**

Գայանե Գասպարյան	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Լիլիթ Արզումանյան Կառլեն Միրումյան	բանասիրական գիտությունների դոկտոր փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Աիդա Թովուզյան	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Աշոտ Մարկոսյան	տնտեսագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր

**Խմբագրական կազմ՝**

Հայկ Պետրոսյան	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Իգոր Կարապետյան	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Խաչատուր Թևոսյան	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, պրոֆեսոր
Լուիզա Միլիտոսյան	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Ալիսա Չիտչյան	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Ռոբերտ Խաչատրյան	բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Անուշ Շահվերդյան	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Հակոբ Մադոյան	փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու

**Տեխնիկական խմբագիր՝** Հասմիկ Փիլավջյան

**Редакционный совет:**

Гаяне Гаспарян	доктор филологических наук, профессор
Лилит Арзуманян	доктор филологических наук
Карлен Мирумян	доктор философских наук, профессор
Аида Топузян	доктор педагогических наук, профессор
Ашот Маркосян	доктор экономических наук, профессор

**Редакционная коллегия:**

Айк Петросян	доктор педагогических наук, профессор
Игорь Карапетян	доктор педагогических наук, профессор
Хачатур Тевосян	кандидат педагогических наук, профессор
Луиза Милитосян	кандидат педагогических наук, доцент
Алиса Читчян	кандидат педагогических наук, доцент
Роберт Хачатрян	кандидат филологических наук, доцент
Ануш Шахвердян	кандидат педагогических наук, доцент
Акоб Мадоян	кандидат философских наук

**Технический редактор:** Асмик Пилавджян

**Editorial Council:**

Gayane Gasparyan	Doctor of Sciences (Philology), Professor
Lilit Arzumanyan	Doctor of Sciences (Philology)
Karlen Mirumyan	Doctor of Sciences (Philosophy), Professor
Aida Topuzyan	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Ashot Markosyan	Doctor of Sciences (Economics), Professor

**Editorial Board:**

Hayk Petrosyan	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Igor Karapetyan	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Khachatur Tevosyan	Candidate of Sciences, Professor
Luiza Militosyan	Candidate of Sciences, Associate Professor
Alisa Chitchyan	Candidate of Sciences, Associate Professor
Robert Khachatryan	Candidate of Sciences, Associate Professor
Anush Shahverdyan	Candidate of Sciences, Associate Professor
Hakob Madoyan	Candidate of Sciences

**Technical Editor:** Hasmik Pilavjyan

Բանբեր Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվաև սոցիալական գիտությունների համալսարանի 2(39): - Երևան, Լինգվա, 2017 թ., 561 էջ

Вестник Ереванского государственного университета языков и социальных наук имени В. Брюсова 2(39).- Ереван, Лингва, 2017, 561 с.

Bulletin of Yerevan *Brusov* State University of Languages and Social Sciences 2(39).- Yerevan, Lingva, 2017, 561 pages

ISSN 1829-3107

© Լինգվա, 2017թ.

**ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ  
СОДЕРЖАНИЕ  
CONTENTS**

ԱԼԻՍԱ ՉԻՏՉՅԱՆ	«ՌՈՒՍԵՐԵՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԾՐԱԳՐԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ПРОГРАММЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО» PECULIARITIES OF CONTENT AND STRUCTURE OF THE COURSE PROGRAMME "RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE"	<b>20</b>
АЛИСА ЧИТЧЯН		
ALISA CHITCHYAN		
ԱՄԱԼՅԱ ՍԱՀԱԿՅԱՆ	ՀԵՔԻԱԹԸ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԽԹԱՆՈՂ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱ СКАЗКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СПОСОБСТВУЮЩАЯ РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИМ УМЕНИЯМ FAIRY TALE AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY PROMOTING CREATIVE SKILLS	<b>28</b>
АМАЛИЯ СААКЯН		
AMALYA SAHAKYAN		
ԱՆԱՀԻՏ ՄԿՐՅԱՆ	ԻՏԱԼԵՐԵՆԻ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛЕКСИКИ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА SOME PECULIARITIES OF TEACHING ITALIAN VOCABULARY	<b>34</b>
АНАИТ МКРЯН		
АНАИТ МКРЯН		
ԱՆՆԱ ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ	ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿՈՆՑԵՊՑԻԱՅԻ ԻՐԱԿԱՆԱՑՈՒՄԸ ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ КОММУНИКАТИВНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ГРАММАТИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ	<b>43</b>
АННА ГАСПАРЯН		

ANNA GASPARYAN	ВЫСКАЗЫВАНИЯ REALIZATION OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN DEVELOPING GRAMMATICAL COMPETENCE	
ԱՆՆԱ ՄԻՆԱՍՅԱՆ	ՍՈՑԻԱԼ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ՄԻԳՐԱՆՏՆԵՐԻ ՀԵՏ	
АННА МИНАСЯН	РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С МИГРАНТАМИ	<b>52</b>
ANNA MINASYAN	SOCIAL WORK EDUCATOR WITH MIGRANTS	
ԱՐՄԱՆ ՏՈՆԻԿՅԱՆ	ՀԱՄԱՐԱԿԱՅՆՈՒԹՅԱՆ ՀԵՏ ԿԱՊԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀՀ ԱՌԵՎՏՐԱՅԻՆ ԲԱՆԿԵՐՈՒՄ ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СВЯЗЯМИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В КОММЕРЧЕСКИХ БАНКАХ РА	
АРМАН ТОНИКЯН	PECULIARITIES OF PR MANAGEMENT IN THE COMMERCIAL BANKS OF RA	<b>58</b>
ԱՐԵՎԻԿ ԴԱԼՈՒՄՅԱՆ	ԲՈՒՀ-ԱՇԽԱՏԱՇՈՒԿԱ ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՓՈՐՁԸ ՌՈՒՍԱՍՏԱՆՈՒՄ	
АРЕВИК ГАЛУМЯН	ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ ВУЗАМИ И РЫНКОМ ТРУДА В РОССИИ	<b>65</b>
AREVIK GHALUMYAN	HEI-LABOR MARKET COOPERATION EXPERIENCE IN RUSSIA	
ԳԵՎՈՐԳ ՓԻԼԱՎԺՅԱՆ	ՀԱՆԴՈՒՐԺՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԸ ԱՆՁԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ	
ГЕВОРГ ПИЛАВДЖЯН	РОЛЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	<b>76</b>
GEVORG PILAVJYAN	THE ROLE OF TOLERANCE IN PERSONALITY DEVELOPMENT	
ԶԱՐՈՒՀԻ ՄԻՍԱԿՅԱՆ	ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ՅՈՒՐԱՑՈՒՄԸ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԲՈԼՈՐ ՓՈՒԼԵՐՈՒՄ	
ЗАРУИ МИСАКЯН	УСВОЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА	

ZARUHI MISAKYAN	ВО ВСЕХ ЭТАПАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА ON THE ASSIMILATION OF VOCABULARY IN ALL STAGES OF LANGUAGE ACQUISITION	85
Էրիկա Ավագովա	ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՌՈՒՍԱՅ ԼԵԶՈՒ. ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՅԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА: СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ (НА ПРИМЕРЕ ЕГУЯСН им. В.Я. БРЮСОВА)	101
ЭРИКА АВАКОВА	PRACTICAL COURSE OF RUSSIAN: CONTENT AND STRUCTURE PECULIARITIES OF THE ACADEMIC DISCIPLINE	
Էրիկա Արթուրյան	ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ԻՄԱՑՈՒԹՅԱՆ/ԻՐԱԶԵԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ, ԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԹՂԹԱՊԱՆԱԿԸ ՈՐՊԵՍ ՏԱՐԴԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԱՅԼԸՆԴԱՆՔԱՅԻՆ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ԳՈՐԾԻՔ	
ЭДУАРД ТАДЕВОСЯН	ОБШЕЕВРОПЕЙСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ВЛАДЕНИЯ ИНВСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ И ЕВРОПЕЙСКИЙ ЯЗЫКОБОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ПРОЦЕССЕ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	107
EDWARD TADEVOSYAN	THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE AND EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO AS AN EFFECTIVE ALTERNATIVE ASSESSMENT TOOL IN THE PROCESS OF LANGUAGE TEACHING IN PRIMARY SCHOOLS	

ԺԱՎԼԻՆ ՄԻՆԱՍՅԱՆ	ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉԸ՝ ՖՐԱՆՍԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԿԱՐԵՎՈՐ ԳՈՐԾՈՆ	
ЖАКЛИН МИНАСЯН	МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ - ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	<b>114</b>
ZHAKLIN MINASYAN	INTERCULTURAL COMPONENT AS AN IMPORTANT FACTOR IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE	
ԳԵՎՈՐԳ ՓԻԼԱՎԺՅԱՆ	ԻՐԱՎԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ՔԱՂԱՔԱՅԻԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ	
ГЕВОРГ ПИЛАВДЖЯН	ПРАВОВОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ	<b>122</b>
GEVORG PILAVJYAN	LEGAL AWARENESS IN THE CONTEXT OF CIVIC EDUCATION	
ԺԵՆՅԱ ՏԵՐ-ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ	ԳՈՐԾԱՐԱՐԱԿԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ	
ЖЕНЯ ТЕР-ВАРДАНЯН	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	<b>130</b>
ZHENYA TER-VARDANYAN	DEVELOPMENT OF BUSINESS ENGLISH COMMUNICATION SKILLS	
ԻՆՆԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ	ԲԱՐԴ ՍՏՈՐԱԴԱՍԱԿԱՆ ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅԱՆ ՇԱՐԱՀՅՈՒՍՈՒԹՅՈՒՆԸ ՌՈՒՍԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ	
ИННА АРУТЮНЯН	ОБУЧЕНИЕ СИНТАКСИСУ СЛОЖНОПОДЧИНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ НА УРОКАХ РКИ	<b>137</b>
INNA HARUTYUNYAN	SYNTAX OF COMPLEX SENTENCES AS A TEACHING UNIT OF RFL	

ԺԱՎԼԻՆ ՄԻՆԱՍՅԱՆ	ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆ ՕՏԱԴ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ	
ЖАКЛИН МИНАСЯН	КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	<b>145</b>
ZHAKLIN MINASYAN	ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА THE CULTURAL ELEMENT IN THE CONTEXT OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE	
ԼԻԱՆԱ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ	ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ ԿԻՐԱՌՎՈՂ ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ՈՃԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	
ЛИАНА ВАРДАНЯН	СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ	<b>153</b>
LIANA VARDANYAN	ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ STYLISTIC PECULIARITIES OF TECHNICAL TEXTS USED IN TEACHING	
ԼԻԼԻԹ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ	ԷԿՉԻՍՏԵՆՑԻԱԼ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽԵՂԻՐՆԵՐՆ ԱՐԴԻ ՓՈՒԼՈՒՄ	
ЛИЛИТ АВETИСЯН	ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ	<b>160</b>
LILIT AVETISYAN	НА НЫНЕШНЕМ ЭТАПЕ THE MAIN PROBLEMS OF EXISTENTIAL PEDAGOGY AT PRESENT TIME	
ԼԻԼԻԹ ԲԱԲԱՅԱՆ	ՖՐԱՆՍԵՐԵՆԻ ՔԱՂԱՔԱՎԱՐԻ ԽՈՍՔԻ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱՅԻՆ ԿԱՂԱՊԱՐՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԲՈՒՀՈՒՄ	
ЛИЛИТ БАБАЯН	ОБУЧЕНИЕ СТРУКТУРНЫМ МОДЕЛЯМ ВЕЖЛИВОЙ РЕЧИ	<b>168</b>
LILIT BABAYAN	ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ TRAINING STRUCTURAL MODEL OF POLITENESS SPEECH FRENCH AT UNIVERSITY	



ԼԻԼԻԹ ՀԱՎՈՐՅԱՆ	ԿՈՆՖՈՒՑԻՈՒՄԻ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏՆԵՐԻ ՀԱՄԱՇԽԱՐՀԱՅԻՆ ՑԱՆՑԸ ՈՐՊԵՍ ՉԻՆԱՍՏԱՆԻ «ՓԱՓՈՒԿ ՈՒԺԻ» ՔԱՂԱՔԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՏԱՐԴԵՐԻՑ ՄԵՎԸ	176
ЛИЛИТ АКОПЯН	ГЛОБАЛЬНАЯ СЕТЬ ИНСТИТУТОВ КОНФУЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОВЕДЕНИЯ ПОЛИТИКИ «МЯГКОЙ СИЛЫ» КИТАЯ	
LILIT HAKOBYAN	GLOBAL NET OF CONFUCIUS INSTITUTES AS ONE OF MAIN COMPONENTS OF CHINA'S "SOFT POWER" DIPLOMACY	
ԼՅՈՒՊՄԻԼԱ ՄԻԼՈՎԱՆՈՎԱ ԱՆԻ ԷԼԲԱԿՅԱՆ	ՆՅՈՒԹԻ ԼԵԶԻԿԱԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԸՆՏՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼԻՍ	
ЛЮДМИЛА МИЛОВАНОВА АНИ ЭЛБАКЯН	ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКИМ НАВЫКАМ	182
LYUDMILA MILOVANOVA ANI ELBAKYAN	LINGUODIDACTIC PECULIARITIES OF MATERIAL SELECTION IN TEACHING GRAMMAR SKILLS	
ԼՈՒԻԶԱ ՄԻԼԻՏՈՍՅԱՆ	ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՔԱՐՏԵԶԱԳՐՄԱՆ ԴԵՐԸ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻ ՁԵՎԱԿԵՐՊՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ	
ЛУИЗА МИЛИТОСЯН	РОЛЬ АНАЛИЗА И КАРТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	192
LUIZA MILITOSYAN	THE ROLE OF ANALYSIS AND MAPPING OF THE PROFESSION IN THE PROCESS OF ELABORATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES	
ԼՈՒՍԻՆԵ ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ	ԽԱՂԸ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ	

ЛУСИНЕ АБРААМЯН LUSINE ABRAHAMYAN	ИГРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ THE GAME IN SYSTEM OF EDUCATION	200
ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԼՈՒՄԻՆԵ ԱՐԴԱՀԱՄՅԱՆ АСМИК АРУТЮНЯН ЛУСИНЕ АБРААМЯН HASMİK HARUTYUNYAN LUSINE ABRAHAMYAN	ԽԱՂԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԵՐԵՎՈՒՅԹ ИГРА, КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ GAME AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON	207
ԼՈՒՍՅԱ ՏԵՐ-ՍԱՐԳՍՅԱՆ ЛЮСЯ ТЕР-САРГСЯН LUSYA TER-SARGSYAN	ՏՆՏԵՍԱԳԵՏ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԲԱՆԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ ԿԻՐԱՌՎՈՂ ԲՆԱԳՐԱՅԻՆ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ԸՆՏՐՈՒԹՅԱՆ ՍԿՋԲՈՒՆՔՆԵՐԸ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ЦЕЛЯХ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ - ЭКОНОМИСТОВ THE PRINCIPLES OF SELECTING AUTHENTIC TEXTS TO DEVELOP SPEAKING SKILLS OF STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS	213
ԿՈՆՍՏԱՆՏԻՆ ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ КОНСТАНТИН МАРТИРОСЯН KONSTANTIN MARTIROSYAN	ՊՐՈԲԼԵՄԱՅԻՆ ՄԵԹՈՂԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ Ֆ. Մ. ԴՈՍՏՈԵՎՍԿՈՒ ՍԵՂՇՍԱԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА Ф.М.ДОСТОЕВСКОГО USE OF PROBLEM METHOD IN THE STUDY OF F. M. DOSTOEVSKY'S OEUVRE	219
ՀԱՍՄԻԿ ԱՓՅԱՆ АСМИК АПЯН	ՀՀ ՄԻ ՔԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ԲՈՒՀԵՐԻ ՈՒՍԱՆՈՂԱԿԱՆ ԻՆՔՆԱԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՄԱՐՄԻՆՆԵՐԻ ԿԱՆՈՆԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	230

HASMIK APYAN	ОРГАНОВ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ НЕСКОЛЬКИХ ВУЗОВ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CHARTERS FOR STUDENT SELF- GOVERNMENT BODIES OF THE RA SEVERAL STATE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	
ՀԱՅԿՈՒՀԻ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ	ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ	
АЙКУИ ГЕВОРГЯН	ПРОБЛЕМЫ ВЫПОЛНЕНИЯ РАБОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ОБШЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	236
HAYKUNI GEVORGYAN	THE PROBLEMS OF THE IMPLEMENTATION OF PUPILS' PROFESSIONAL ORIENTATION IN THE GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.	
ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ АСМИК АРУТЮНЯН	ՈՉ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԲՆՈՒԹԱԳՐԻՉՆԵՐԸ ХАРАКТЕРИСТИКИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ	248
HASMIK HARUTYUNYAN	CHARACTERISTICS OF NON-VERBAL COMMUNICATION	
ՀԱՍՄԻԿ ԱՓՅԱՆ	ՈՒՍԱՆՈՂԱԿԱՆ ԵՎ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴԱԿԱՆ ՇԱՐԺՈՒՄՆԵՐԻ ՄԿՁԲՆԱԿՈՐՈՒՄԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ	
АСМИК АПЯН	ЗАРОЖДЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ДВИЖЕНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ	252
HASMIK APYAN	THE DEVELOPMENT OF STUDENT AND YOUTH MOVEMENTS IN THE REPUBLIC OF ARMENIA	
ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ	ԸՆՏԱՆԵԿԱՆ ԿՅԱՆՔԻ ԱՌԱՋԻՆ ՓՈՒԼԻ ԱՌԱՋՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	261

АСМИК АРУТЮНЯН HASMİK HARUTYUNYAN	ПЕРВЫЙ ЭТАП СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ FIRST STAGE OF THE FAMILY LIFE	
ՀՐԱԶԻԿ ՀԱԿՈՒԲՋԱՆՅԱՆ ГРАЧИК АКОБДЖАНЯН HRACHİK HAKOVBJANYAN	ԳԱՂԹ ԵՎ ՀԱՄԱՇԽԱՐՀԱՅՆԱՑՈՒՄ, ՄԻՋՄՇԽԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԽԱՉՈՒՂԻՆԵՐ МИГРАЦИЯ И ГЛОБАЛИЗАЦИЯ, МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ПЕРЕКРЕСТКИ MIGRATION AND GLOBALIZATION, INTERCULTURAL CROSSROADS	266
ՀՈՎԻԿ ԲԼԲՈՒԼՅԱՆ ОВИК БЛБУЛЯН HOVIK BLBULYAN	ՀԱՆՐԱՄՇԽԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿ- ՑԱԿԱՆ ԿՈՍՊԵՏԵՆՏՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ THE MEANS OF FORMATION TO THE SOCIAL- CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE HIGH SCHOOL STUDENTS	276
ՀՐԱԶԻԿ ՀԱԿՈՒԲՋԱՆՅԱՆ ГРАЧИК АКОБДЖАНЯН HRACHİK HAKOVBJANYAN	ՄՇԱԿՈՒՅԹԸ ԵՎ ՆՐԱ ԱՌԵՂԾՎԱԾՆԵՐԸ КУЛЬТУРА И ЕЕ ТАЙНЫ CULTURE AND ITS MYSTERIES	284
ՆԵԼԼԻ ՏԻՏԱՆՅԱՆ НЕЛЛИ ТИТАНЯН NELLI TITANYAN	ԻՆՈՎԱՑԻՈՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՅԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ՊՈԼԻՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ ՆՈՐ ՏԻՊԻ ՁԵՌՆԱՐԿՆԵՐ ԿԱԶՄԵԼՈՒ ԺԱՄԱՆԱԿ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИКИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ПОСОБИЙ НОВОГО ТИПА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА АРМЕНИИ USING OF INNOVATIVE METHODS IN COMPILING RUSSIAN LANGUAGE MANUALS OF NEW TYPE FOR THE	294

STUDENTS OF NATIONAL  
POLYTECHNIC UNIVERSITY OF  
ARMENIA

ՆԻՆԱ ՏԱՏԿԱԼՈ	ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՏԻԱՆԵՐԻ ԱՐԴԻԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀԱՐԱՅՈՒՅՑԻ ԼՈՒՅՄԻ ՆԵՐՔՈ	
НИНА ТАТКАЛО	ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РА	<b>303</b>
NINA TATKALO	WAYS OF MODERNIZATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE LIGHT OF THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL PARADIGM IN RA	
ՄԱՐԻՆԱ ՔՈՉԱՐՅԱՆ	ԽԱՂԱՅԻՆ ՏԱՐԴԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄ ՊՐՈՔԼԵՄԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ «ԻՆՉՊԵ՞Ս ԱՆՑՆԵԼ՝ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԹԵՄԱՅԻ ՆՅՈՒԹԻ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ:	
МАРИНА КОЧАРЯН	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНОЙ ТЕМЫ «КАК ПРОЙТИ? КАК ПРОЕХАТЬ?»	<b>311</b>
MARINA KOCHARYAN	THE USE OF SOME GAME ELEMENTS IN THE FIELD OF PROBLEM SOLVING EDUCATION BASED ON TRAINING MATERIAL "HOW TO GO? HOW TO PASS?"	
ՄԱՐԻՆԵ ՄԻՍԿԱՐՅԱՆ	ԲԱՐԵՆՊԱՍՏ ԶԳԱՑՄՈՒՆՔԱՅԻՆ ՄԹՆՈԼՈՐՏԻ ՍՏԵՂԾՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀՈՒՄԱՆԻԶԱՑՄԱՆ ԱՌԱՋԻՆ ՔԱՅԼ	
МАРИНЕ МИСКАРЯН	СОЗДАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ АТМОСФЕРЫ В ШКОЛЕ КАК ПЕРВЫЙ ШАГ К ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	<b>321</b>
MARINE MISKARYAN	CREATING THE POSITIVE EMOTIONAL ATMOSPHERE AS THE FIRST STEP OF THE HUMANIZATION OF EDUCATION	

ՆԱԻՐԱ ՊՈՂՈՍՅԱՆ	ԱՌԱՋԱԴՐԱՆՔՆԵՐՈՎ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ՝ ԳՈՐԾԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԶԲՈՍԱՇՐՋՈՒԹՅՈՒՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ	
НАИРА ПОГОСЯН	ОСОБЕННОСТИ “ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ЗАДАЧ” В РАМКАХ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ “БИЗНЕС И ТУРИЗМ”	
NAIRA POGHOSYAN	THE CHARACTERISTICS OF TASK- BASED LANGUAGE TEACHING IN THE ESP COURSE OF BUSINESS AND TOURISM	<b>327</b>
ՆԱՐԻՆԵ ԲՈՒԿՈՒՇՅԱՆ	ԲԱՆԱԿՈՐ ՀԱՋՈՐԴԱԿԱՆ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՈՐՈՇ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆ- ՆԵՐՐ ԲԱԿԱԼԱՎՐՄԱՆ «ԵՌԱԼԵՋՈՒ ԹԱՐԳՄԱՆԻՉ» ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԽՄԲԵՐՈՒՄ	
НАРИНЕ БУКУШЯН	О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ ТРЕХЪЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ- БАКАЛАВРОВ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ	<b>337</b>
NARINE BUKUSHYAN	SOME PECULIARITIES OF TEACHING CONSECUTIVE INTERPRETATION TO BA "TRILINGUAL TRANSLATOR" STUDENTS	
ՌՈՒԶԱՆՆԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ	ՏԵՔՍՏԱԿԵՆՏՐՈՆ ՄՈՏԵՑՄԱՆ ԻՐԱԿԱՆԱՑՈՒՄԸ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԲԱՌԱԿԱԶՄԱԿԱՆ ԵՆԹԱԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՅԻ ՁԵՎԱԿՈՐՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ	
РУЗАННА САРКИСЯН	РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СУБКОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ	<b>343</b>

RUZANNA SARGSYAN	REALIZATION OF TEXT-ORIENTED APPROACH IN THE FORMATION OF WORDBUILDING SUBCOMPETENCE OF STUDENTS	
ՄԱՍՎԵԼ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ	ՈՒՍԱՆՈՂԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԵՎ ՇԱՐԺՈՂԱԿԱՆ ՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՊԱԿԱՍԸ ԱՌՈՂՋԱԿԱՆ ՇԵՂՈՒՄՆԵՐԻ ՆԱԽՊԱՅՄԱՆ	
CAMBEL KHACHATRYAN	НЕДОСТАТОЧНОСТЬ ФИЗИЧЕСКИХ И ДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ БОЛЕЗНЕННОСТИ СТУДЕНТОВ	<b>350</b>
SAMVEL KHACHATRYAN	LACK OF STUDENTS' PHYSICAL AND MOVING ABILITIES AS A PRECONDITION FOR HEALTH DEVIATION	
ՄԻՐԱՆՈՒՇ ՂԱԶԱՐՅԱՆ	ՄԱՅՐԵՆԻ ԵՎ ՅՈՒՐԱՅՎՈՂ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՓՈԽԱԶՂԵՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	
СИРАНУШ КАЗАРЯН	ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ МЕЖДУ РОДНЫМ ЯЗЫКОМ И ИЗУЧАЕМЫМИ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ	<b>358</b>
SIRANUSH GHAZARYAN	PECULIARITIES OF INTERRELATION BETWEEN THE MOTHER TONGUE AND THE ACQUIRED FOREIGN LANGUAGES	
ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԱՍԱՏՐՅԱՆ	ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԸՆԿԱԼՈՂԱԿԱՆ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ	
СУСАННА АСАТРЯН	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕЦЕПТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	<b>363</b>
SUSANNA ASATRYAN	PECULIARITIES FOR TEACHING ENGLISH RECEPTIVE SKILLS AT SCHOOL	

ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԿԱՐԱԽԱՆՅԱՆ ՌՈՒԲԵՆ ԹՈՓՉՅԱՆ	ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐԸ. ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՍՈՑԻԱԼ- ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿԱՐԻՔՆԵՐԻ ՀԵՏ ՀԱՄԱՊԱՍԱՍ- ԽԱՆՈՒԹՅԱՆ ՇԱՐԺԻՉ ՈՒԺ	
СУСАННА КАРАХАНЫН РУБЕН ТОПЧЯН	ТРЕБОВАНИЯ К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ АРМЕНИИ: ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА КАК ДВИЖУЩЕЙ СИЛЫ, СОДЕЙСТВУЮЩЕЙ СООТВЕТСТВИЮ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ И КУЛЬТУРНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ	<b>375</b>
SUSANNA KARAKHANYAN RUBEN TOPCHYAN	DEMANDS ON ARMENIAN HIGHER EDUCATION: QUALITY ASSURANCE AS A DRIVER FOR PROMOTING RELEVANCE TO SOCIO-ECONOMIC AND CULTURAL NEEDS	
ՍԻՐԱՆՈՒՇ ԴԱԶԱՐՅԱՆ	ԻՆՏԵՆՍԻԿԱՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԵՐԿՐՈՐԴ, ԵՐՐՈՐԴ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆԱԽԱՊԱՅՄԱՆ	
СИРАНУШ КАЗАРЯН	ИНТЕНСИФИКАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ, ТРЕТЬЕМУ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	<b>390</b>
SIRANUSH GHAZARYAN	INTENSIFICATION AS A PRECONDITION FOR THE EFFICIENT TEACHING AND LEARNING OF THE SECOND, THIRD FOREIGN LANGUAGES	
ՏԱԹԵՎ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ	ՈՉ ԿԱՆՈՆԱԴՐԱԿԱՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ԶԻՆՎՈՐԱԿԱՆ ԿՈԼԵԿՏԻՎՈՒՄ	
TATEV KHACHATRYAN	РОЛЬ НЕУСТАВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ВОЕННОМ КОЛЛЕКТИВЕ THE ROLE OF HAZING IN THE MILITARY COLLECTIVE	<b>396</b>
ՔՐԻՍՏԻՆԵ ՌԱՏԱՅԵԼՈՎԱ	ԴՐԴԱՊԱՏՃԱՌԻ ԴԵՐՆ ԱՐԱԲԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ ԵՐԿՐՈՐԴ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՅՈՒՄ	



КРИСТИНЕ РАФАЕЛОВА	РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ АРАБСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО	403
KRISTINE RAFAYELOVA	THE ROLE OF MOTIVATION IN THE STUDY OF ARABIC AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE	
ԱՐՄԵՆ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ	ՈՒՍԱՆՈՂԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ	410
АРМЕН ГРИГОРЯН	СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ СТУДЕНТА	
ARMEN GRIGORYAN	CURRENT PROBLEMS EFFICIENT MANAGEMENT OF STUDENT'S PHYSICAL EDUCATION	
ՌՈՒԲԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ	ՇԱՀԱԿԻՑՆԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼ	416
РОБЕРТ ХАЧАТРЯН	УПРАВЛЕНИЕ СТЕЙКХОЛДЕРАМИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА УВЕЛИЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ВУЗАМИ РА	
ROBERT KHACHATRYAN	STAKEHOLDER MANAGEMENT AS A PREREQUISITE FOR INCREASING STRATEGIC MANAGEMENT EFFICIENCY OF RA HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	
ՌՈՒԲԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՖՐԻԴԱ ՀԱՎՈՒԹՅԱՆ	ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՅՐԵՆԱԴԱՐՁՈՒԹՅԱՆ ԿԱՐԳԱՎՈՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ ԿՐԹԱԿԱՆ ԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉ	467
РОБЕРТ ХАЧАТРЯН ФРИДА АКОПЯН	РЕГУЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ	

	РЕПАТРИАЦИИ КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ	
ROBERT KHACHATRYAN FRIDA HAKOBYAN	REGULATION OF PROFESSIONAL REPATRIATION AS A COMPONENT OF EDUCATIONAL SECURITY IN THE REPUBLIC OF ARMENIA	
ԼԱՐԻՍԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ	ԳԵՆԴԵՐԱՅԻՆ ՀԱՎԱՍԱՐՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՋՐԱՅԻՆ ՏՆՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ՓՈԽԿԱՊԱԿՑՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ	
ЛАРИСА АРУТЮНЯН	ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА И ВОДНОГО ХОЗЯЙСТВА В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ	512
LARISA HARUTYUNYAN	THE ISSUE ON INTECONNECTIONS BETWEEN THE GENDER EQUALITY AND WATER ECONOMY IN THE REPUBLIC OF ARMENIA	
ԱՆԻ ՄԱԶՄԱՆՅԱՆ	ՀՀ ՈՐԱԿԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ՇՐՋԱՆԱԿԻ ԵՎ ՈՐԱԿԱՎՈՐՈՒՄ- ՆԵՐԻ ԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ՇՐՋԱՆԱԿԻ ՀԱՍՏԱԴՐԵԼԻՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐԸ	
АНИ МАЗМАНЯН	ПРЕДПОСЫЛКИ СРАВНЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ РАМКИ КВАЛИФИКАЦИЙ РА С ЕВРОПЕЙСКОЙ	521
ANI MAZMANYAN	PREREQUISITES OF COMPARABILITY OF RA NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK WITH EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK	
ԱՆԻ ՇԱՀԻՆՅԱՆ	ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԵՎ ՂՐՂՋՍՏԱՆԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՍՏԱԿԱՐԳԵՐՈՒՄ ՄՏԱՎՈՐ ՍԵՓԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԵՎ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐԸ	
АНИ ШАГИНЯН	ПРЕДПОСЫЛКИ ОРГАНИЗАЦИИ И	533

ANI SHAHINYAN

ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В  
СФЕРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ  
СОБСТВЕННОСТИ В СИСТЕМАХ  
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ  
АРМЕНИИ И КИРГИЗИИ  
ON PREREQUISITES FOR THE  
IMPLEMENTATION OF INTELLECTUAL  
PROPERTY EDUCATION IN HIGHER  
EDUCATION SYSTEMS OF ARMENIA  
AND KYRGYZSTAN

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ  
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ  
INFORMATION ON THE CONTRIBUTORS

**550**

**ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ПРОГРАММЫ ПО  
ДИСЦИПЛИНЕ « МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА  
КАК ИНОСТРАННОГО»**

**АЛИСА ЧИТЧЯН**

*Ключевые слова: учебная программа, компетенции, образование, знания и умения, тематика, содержание курса, обучение, практика преподавания, технологии.*

Одним из приоритетных направлений реформирования современного образования в Армении является достижение качественно нового уровня в изучении иностранных языков. Овладение учебным предметом «Русский язык» рассматривается как необходимый компонент общекультурного развития школьника, его уровня обученности, приобщения к русской культуре и общечеловеческим ценностям. Владение русским языком в настоящее время является важным условием ускорения социально-экономического развития нашего общества, поэтому подготовка специалистов, хорошо владеющих теоретическими и практическими знаниями, навыками и умениями является одной из приоритетных задач государственной образовательной системы. Модернизация современного высшего профессионально-педагогического образования связана с пересмотром содержания научно-методического и учебно-методического обеспечения процесса обучения, и в первую очередь, с обновлением программ по профилирующим дисциплинам. Представляемая учебная программа по дисциплине « Методика преподавания русского языка как иностранного» разработана на кафедре педагогики и методики преподавания языков в ЕГУЛНС им. В.Брюсова. При составлении программы учитывались требования Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности «Русский язык и литература» и Стандарта и программы по русскому языку для общеобразовательной школы РА.

В пояснительной записке указывается, что базовый курс методики преподавания русского языка как иностранного призван профессионально подготовить будущих учителей для работы в общеобразовательных школах РА (основная школа), вооружить их теоретическими знаниями и практическими умениями в области преподавания русского языка как иностранного. Для успешного изучения данной дисциплины студентам необходимо иметь базовые

знания по русскому языку и предметам лингвистического, педагогического и психологического циклов. Достижение данной цели предполагает решение комплекса методических задач, связанных с формированием компетенций будущего учителя русского языка.

1. Общекультурные компетенции (ОК):

- знание духовно-нравственных основ жизни личности и общества; культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роли искусства, литературы, науки в жизни человека и общества;
- владение культурой мышления, способностью к анализу и обобщению, к восприятию информации;
- умение анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы;
- способность руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества;
- владение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов;
- владение грамотной речью, умение логически верно выстраивать устную и письменную речь, использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики как с учениками, так и в профессиональной среде;

2. Общепрофессиональные компетенции (ОПК)

- знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебной деятельности;
- знание дидактических, психологических, лингвистических и методических принципов обучения русскому языку как иностранному, закономерностей построения образовательного процесса, основных моделей построения процесса обучения РКИ;
- необходимые умения для дальнейшего самообразования и самостоятельной работы с научно-методической литературой;
- умение в процессе обучения поддерживать у учащихся положительную мотивацию;
- знание современных педагогических технологий обучения и умение применять их в практической деятельности;
- способность эффективно использовать различные средства обучения, в том числе информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) для оптимизации всех аспектов профессиональной деятельности;
- способность к самооценке и критическому анализу собственной деятельности;

- умение правильно организовать общение и взаимодействие учащихся в процессе учебной и внеучебной деятельности;
- знание и соблюдение принципов педагогической этики: гуманизм, коллективизм, профессиональный долг, педагогический авторитет, педагогический такт, объективность, справедливость и др.
- готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе:

### 3. Профессиональные компетенции (ПК)

- владение теоретико-методологическим и практическим потенциалом методических знаний и умений как важной составляющей в профессиональной компетенции будущего учителя русского языка в армянской школе;
- знание современных подходов и тенденций в методике преподавания иностранных языков, шкалы уровней владения иностранным языком в свете Общевропейских компетенций владения иностранным языком;
- умение формировать у учащихся основной школы языковые знания по всем аспектам русского языка: фонетике, лексике, практической грамматике, орфографии и пунктуации;
- знание методов и приёмов развития речевых умений и навыков во всех видах речевой деятельности: аудировании, чтении, говорении, письме;
- способами комплексного развития различных по характеру операционных и мотивационных речевых умений и навыков;
- способность учитывать психологические, социокультурные и языковые трудности, возникающие у учащихся-армян под влиянием родного языка и культуры, и использовать соответствующие методические средства для их преодоления; владение методами обучения учащихся-армян русской речи в устной и письменной форме :
- умение организовать работу над текстом как основной единицей обучения русскому языку в армянской школе;
- умение использовать приемы и способы проведения различных видов и форм контроля, знание критериев оценивания устной и письменной деятельности учащихся.

Основными принципами, на которых строится данный курс, являются:

- формирование профессиональных компетенций преподавателя ИЯ на основе единства глубоких теоретических знаний о закономерностях овладения и обучения ИЯ с практическими умениями;
- интегрированное построение курса, широкое использование

межаспектных взаимосвязей, знаний и умений в смежных с методикой дисциплинах;

Условием эффективного усвоения содержания курса является обязательное сочетание лекционных занятий с семинарскими и практическими занятиями, на которых формируются общекультурные и профессиональные компетенции.

В соответствии с учебным планом дисциплина “ Методика преподавания русского языка как иностранного” изучается студентами в течение 2-х учебных семестров - 6 и 7. (всего 64 часа). Основными формами учебной работы являются лекционные -20 ч. и практические занятия -12ч. в каждом семестре. Их распределение представлено в тематическом плане. Предлагаемая в программе тематика, объединена в 4 крупных блока (4 модуля), охватывающих наиболее актуальные общие и частные вопросы методики. Отбор тем и последовательность их изучения, круг вопросов внутри тем, которые должны быть усвоены студентами, определяются педагогической целесообразностью и логикой самого предмета. Например, тематика 1 модуля представляет наиболее актуальные проблемы теории и практики преподавания РКИ, знание которых необходимо студентам для дальнейшего успешного изучения данной учебной дисциплины. В соответствии с этим на начальном этапе (модуль 1) лекционные и семинарские занятия ориентированы на усвоение и закрепление теоретических знаний в рамках указанной в программе тематики. На данном этапе программа предлагает дать представление о методике преподавания иностранного и в частности русского языка как о самостоятельной научной и лингводидактической дисциплине, которая, обладая широкой теоретической базой, имеет практическую направленность. В этой связи требуют освещения вопросы, касающиеся научных основ методики –лингвистических, педагогических, психологических, психолингвистических. Особое внимание уделяется ведущим общедидактическим принципам и их реализации в практике преподавания РКИ: научности и системности, наглядности, посильности и доступности обучения, активности учащихся, сознательности усвоения учебного материала, прочности знаний, навыков и умений. С точки зрения преподавания РКИ рассматриваются также такие вопросы как: процесс обучения как совместная деятельность преподавателя и учащихся, педагогика сотрудничества в учебном процессе, личностно - деятельностный подход и приемы активизации самостоятельности учащихся. На первых же занятиях предлагаются темы, раскрывающие сущность основных методических категорий: цели, содержания, методов и приёмов, средств обучения иностранному языку. русскому язык, а также таких понятий как основной методе обучения,. коммуникативный метод обучения языку и

др. Программа уделяет большое внимание современным подходам к обучению иностранным языкам: рекомендуется освещение таких вопросов, как: цели и задачи языковой политики Совета Европы. Общеευропейская система уровней владения иностранными языками. Компетентностный подход к изучению иностранных языков. Формирование коммуникативной компетенции и её компонентов - языковой, речевой, социолингвистической, культурологической и др. компетенций. Основные методические положения: функционально - коммуникативный подход как основа к отбору и подаче языкового материала и его комплексно – концентрическая организация; ситуативно-тематическое представление речевого (текстового) материала; взаимосвязанное обучение языковым средствам и видам речевой деятельности; изучение русского языка в тесной связи с русской культурой и т.д. Практические занятия на данном этапе в основном посвящены изучению и анализу стандарта, программ и действующих учебников по русскому языку в основной школе РА.

Важная роль в программе отводится методике обучения аспектам языка - фонетическому, лексическому, грамматическому (модуль2) и видам речевой деятельности – аудированию, чтению, говорению, письму (модуль3). Программа придерживается одного из основных требований к современному учебному процессу - необходимости осуществления взаимосвязанного обучения как языковым знаниям и умениям, так и различным видам речевой деятельности, поскольку все они участвуют в учебном процессе, выступая при этом в качестве или цели, или средства обучения. Учитывая актуальность данного положения, программа отмечает необходимость овладения студентом способами переноса фонетических, лексических и грамматических знаний и умений учащихся на развитие навыков аудирования, чтения, говорения и письма. Принятая в методике подача учебного материала по аспектам способствует систематизации изучаемого курса методики и ни в коей мере не противоречит вышеуказанным положениям. Следует отметить также, что в программе реализуется один из основополагающих принципов обучения русскому языку как иностранному - учет соотношения системы родного языка и изучаемого иностранного языка. При реализации коммуникативно-деятельностного подхода к обучению РКИ отбор и минимизация учебного материала для изучения в школе предполагает предварительное глубокое осмысление фактов русского и родного языков и строить изучение грамматики на функциональной основе. Опора на родной язык дает учителю возможность прогнозировать ошибки учащихся, устанавливать их причины и использовать наиболее эффективные способы их устранения. Данная проблема отражена не только в лекционном курсе,



но и в требованиях, предъявляемых к знаниям и умениям студентов, например:

*знать*: особенности артикуляционной системы русского и родного языков; причины возникновения фонетических ошибок, их типологию, *уметь*: прогнозировать и объяснять сущность и причины интерференции и транспозиции с точки зрения психолингвистики; использовать систему наиболее эффективных тренировочных упражнений т.д. Отметим также, что требования к знаниям, умениям и навыкам студента сформулированы ко всем темам и соотнесены с конкретным изученным учебным материалом. Изучение всех аспектов грамматики русского языка подчинено таким принципам, как: коммуникативно-функциональный подход к отбору и систематизации языкового материала, связь в изучении морфологии и синтаксиса, комплексно-концентрическая подача учебного материала, обучение на синтаксической основе. На завершающем этапе курса (модуль 4) программа предлагает тематику в рамках организационных форм обучения: урок как основная форма организации учебной работы; средства обучения; система упражнений как одно из основных средств обучения РКИ; современные технологии обучения; контроль в обучении РКИ. Все темы, входящие в данный раздел, призваны развивать практические умения и навыки студентов, особенно актуальные в период их педагогической практики.

Важной составляющей методической подготовки является самостоятельная работа студентов, которая охватывает как лекционный курс, так и семинарские/практические занятия и внеаудиторную работу. Цель практических занятий заключается в том, чтобы подготовить студентов к самостоятельной творческой работе учителя и создать условия для ее реализации в период проведения педагогической практики (изучение методической и другой специальной литературы, выполнение практических заданий, анализ учебных пособий и т.д.). На практических занятиях следует широко использовать активные методы работы, моделировать типичные ситуации учебного процесса, демонстрировать и обсуждать видеофрагменты уроков и презентации как опытных учителей, так и студентов-практикантов, а также применять различные режимы работы: фронтальный, групповой, парный, индивидуальный, что позволяет сделать занятия более конкретными и практически ориентированными. В процессе изучения разделов и тем курса студенты должны составлять методические разработки для индивидуального профессионально-методического портфеля, который является обязательной составной частью педагогической практики. Полученные в ходе изучения данного курса знания и умения совершенствуются в дальнейшем при написании рефератов (6,7

семестры), курсовых работ по методике (6 семестр), а также в ходе педагогической практики (8 семестр - 4 недели). Программа предлагает также тематику рефератов, курсовых и выпускных работ.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г., Баятян Э. А., Шахкмян Г. Г. Методика преподавания русского языка как неродного: Ер. Филин. 2008.-496с.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. 4 е изд. М.: Просвещение, 2006. 239 с.
3. Стандарт и программа по русскому языку для общеобразовательной школы РА. Сост. Таткало Н., Байбуртян Н., Рафаелян Н., Милитосян Л., Язычян Г./ Ереван, 2007
4. Традиции и инновации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. Учебная монография./ Под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. – М., РУДН, 2002
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей. М. Изд. "Омега-Л, 2010
6. Բարձրագույն մասնագիտական կրթության պետական կրթական չափորոշիչ ԵՐԵՎԱՆ 2008

### **ԱԼԻՍԱ ՉԻՏՅԱՆ - «ՌՈՒՍԵՐԵՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԾՐԱԳՐԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Հոդվածում բացահայտվում են «Ռուսերենը՝ որպես օտար լեզու» առարկայի ծրագրի բովանդակության և կառուցվածքի առանձնահատկությունները, ռուսերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման սկզբունքները, մեթոդները և տեխնոլոգիաները: Ձևակերպվում են ուսանողի՝ բոլոր թեմաների վերաբերյալ գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների պահանջները, որոնք արտացոլում են ուսումնասիրած

կոնկրետ ուսումնական նյութը: Բացահայտվում է նաև լեզվի տարբեր ասպեկտների (հնչյունաբանության, բառագիտության, քերականության), ինչպես նաև խոսքային գործունեության տեսակների (ունկնդրելը, ընթերցելը, խոսելը և գրելը) ուսուցման մեթոդիկայի կարևոր դերը

**ALISA CHITCHYAN – PECULIARITIES OF CONTENT AND STRUCTURE OF THE COURSE PROGRAMME “RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE”**

The characteristics of the content and the structure of "Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language" course have been observed and introduced in the current article. A comprehensive light has been cast upon the principles, methods and technologies of teaching Russian as a foreign language. The requirements for knowledge, skills and abilities of the students on all topics of the given course material have been set out. The important role of the methods of teaching various aspects of the language: phonological, lexical, grammatical (module2) and types of speech activity: listening, reading, speaking, writing (module3) has also been touched upon.

**ՀԵՔԻԱԹԸ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԽԹԱՆՈՂ  
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱ**

**ԱՄԱԼՅԱ ՄԱՀԱԿՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ հեքիաթ, մանկավարժական տեխնոլոգիա, ստեղծագործական կարողություն, ստեղծագործական ակտիվություն, երևակայություն:*

Հեքիաթը շատ շուտ է մուտք գործում երեխայի կայնք: Հեքիաթները արտացոլում են ազգերի ու ժողովրդների կենցաղը, բարքերը, սովորույթները, մարդկային և բարոյական արժեքները: Դարեր շարունակ գիտելիքները հաղորդվել են հեքիաթների, ասքերի, առակների միջոցով՝ պատմողաբար այն փոխանցելով սերնդե սերունդ: Շատ հետաքրքիր և խորհրդավոր է սկսվում յուրաքանչյուր հեքիաթ, հենց առաջին իսկ նախադասությունից «լինում է չի լինում», «կար չկար» և այլն:

Հեքիաթի լայն հնարավորությունները այժմ կիրառվում են հոգեբանության մեջ, որն անվանվում է հեքիաթ-թերապիա: Հեքիաթ-թերապիան հոգեբանության մեջ կիրառվում է և՛ երեխաների հետ աշխատանքում, և՛ մեծերի: Հեքիաթ-թերապիայի ուղղությամբ ուսումնասիրություններ են կատարել ժամանակակից հոգեբաններ՝ Տ. Ջինկևիչ-Եվստիգնեսևան, Ի. Վաչկովը, Ա. Գնեզդիլովը, Դ. Սոկոլովը [5,2,3,6] և այլք:

Անխոս, հեքիաթի հնարավորությունները շատ բազմազան են նաև մանկավարժական տեսանկյունից, սակայն կարծես լիարժեք չեն կիրառվում ժամանակակից դպրոցում: Ինչպես ցույց տվեցին մեր ուսումնասիրությունները, դպրոցներում բոլոր երեխաները սիրում են հեքիաթներ լսել, կարդալ, նույնիսկ հորինել: Հեքիաթը հատկապես կարևոր է տարրական դպրոցում իրականացվող ուսումնադաստիարակչական աշխատանքներում: Այժմ 6 տարեկան երեխան կրտսեր դպրոցական է, մինչդեռ ոչ վաղ անցյալում համարվում էր նախադպրոցական և նրա հիմնական գործունեությունը բազմատեսակ խաղերն էին: Այն, ինչ երեխան անում է մինչև դպրոց հաճախելը, անում է հաճույքով, հետաքրքրությամբ չմտածելով վերջնական արդյունքի մասին: Նրան հաճույք է պատճառում ոչ թե վերջնական արդյունքը այլ այդ պահի գործողությունը: Երեխան առանց կաշկանդվելու կարող է շարունակել դաստիարակի կամ ծնողների պատմած հեքիաթը, նրանց ընդհատելով ինքը պատմել այն կերպարի մասին, որը իրեն դուր չի եկել, առաջարկել այդ հերոսին իր համար դրական դարձնելու տարբեր լուծումներ, համեմատել կերպարներին իր համար ընտրելով դրականը և բացասականը: Երեխան խոսում է շատ

ոգևորված՝ օգտագործելով ձայնի տարբեր երանգներ, փոխելով դեմքի միմիկան, կատարելով տարբեր շարժումներ: Նկարում է հեքիաթի հերոսներն, նկարելով պատմում պատմություններ, որոնք ինքն է հորինել, անուններ հորինում նրանց համար: Դպրոցում այս ամենը փոխարինվում է լուռ հեքիաթ լսելով, ուսուցչի հարցերին պատասխանելով, հեքիաթը վերարտադրելով և այլն:

Մանկավարժական տեսանկյունից հեքիաթները լինում են դաստիարակչական, ուսուցողական, ճանաչողական, զարգացնող և այլն:

Իրենց աշխատություններում հեքիաթի կարևորությանն անդրադարձել են Կ.Դ Ուշինսկին, Ա.Ս. Մակարենկոն, Վ.Ա. Մուխոմլինսկին: Ինչպես նշում է Վ.Ա. Մուխոմլինսկին, «հեքիաթը դա ակտիվ գեղագիտական ստեղծագործություն է, այն իր մեջ ընդգրկում է երեխայի ողջ հոգևոր ոլորտները՝ երեխայի միտքը, զգացմունքները, երևակայությունը, կամքը: Այն արդեն իսկ սկսվում է պատմելուց, իսկ բարձրագույն փուլը բեմականացումն է» [7]:

Հայտնի հոգեբան Ա.Վ. Ջապարովցը գրում է «հեքիաթը կարևորագույն դեր է խաղում երևակայության զարգացման գործում, ընդունակություն, առանց որի հնարավոր չէ երեխայի մտավոր գործունեությունը դպրոցում, ոչ էլ ցանկացած մեծի ստեղծագործական գործունեություն»: [4]

Վ.Ա. Մուխոմլինսկին իր մանկավարժական գործունեության մեջ շատ կարևորում էր նաև երեխաների ինքնուրույն գրած հեքիաթները: Վ.Ա. Մուխոմլինսկին ասում է, որ յուրաքանչյուր երեխա կարող է ստեղծագործել, ցանկացած երեխայի մեջ «քնած է բանաստեղծը, հեքիաթագիրը և անհրաժեշտ է միայն արթնացնել» [8]: Այստեղ շատ կարևոր է, որ ուսուցիչն ինքը նույնպես լինի ստեղծագործող և պայմաններ ստեղծի յուրաքանչյուր երեխայի ստեղծագործական կարողությունների բացահայտման և զարգացման համար:

Ջ. Ռոդարին իր «Ստեղծագործական երևակայություն» գրքում նշում է, որ ամեն ինչ «հանգում է նրան, որ երևակայությունը մի քանի աչքի ընկնող անհատների մենաշնորհը չէ, որ դրանով բոլորն են օժտված» [8]: Ինչպես ապացուցում են արդի մանկավարժական տեսությունները՝ բոլոր երեխաները կարող են ստեղծագործել և շատ կարևոր է, որ բոլոր երեխաները ընդգրված լինեն ստեղծագործական աշխատանքների մեջ:

Հեքիաթը բոլոր ժամանակներում ունեցել է իր ազդեցությունը սերնդի կրթության և դաստիարակության հարցերում: Հեքիաթի միջոցով երեխայի մտտ ձևավորվում է ամբողջական պատկեր աշխարհի մասին: Ժամանակակից տարրական դպրոցի խնդիրներից է ակտիվ, ստեղծագործող, ինքնուրույն մտածող, շփվող, բազմակողմանի զարգացած անձի ձևավորումը: Այս խնդիրների լուծման համար մեծ հնարավորություն է ընձեռնում հեքիաթի տեխնոլոգիան:

Ինչպես ցույց են տալիս մեր ուսումնասիրությունները, դպրոցներում կիրառվում է հեքիաթ ընթերցելը, ընթերցելուց հետո պատմելը, կերպարների մասին քննարկումները, դերերով կարդալը կամ դերային խաղով ներկայացնելը: Իհարկե այս ամենը լուծում են որոշակի խնդիրներ՝ աշակերտները ծանոթանում են տարբեր ժողովուրդների հեքիաթի հերոսներին, կենցաղին, մշակույթին և այլն: Այն հատկապես նպաստում է աշակերտի գեղագիտական ընկալմանը, գեղագիտական հայացքների ձևավորմանը և այլն: Հիմքում, ունենալով այս ամենը, մենք փորձեցինք օգտագործել հեքիաթի լայն հնարավորությունները աշակերտների ստեղծագործական կարողությունները զարգացնելու համար:

Մեր հիմնական նպատակն էր, որ դասարանի յուրաքանչյուր աշակերտ կարողանա ստեղծագործել, բացահայտել և զարգացնել այն ներքին հնարավորությունները, որոնք ունի յուրաքանչյուր երեխա: Իհարկե այն իրականացրել ենք մի քանի փուլերով՝ Երևանաի Գ.Ստարավոյտովայի անվ. 177 դպրոցում: Հարցերը սկսվում էին «Ինչ կլիներ եթե...», և այստեղ, կախված դասի թեմայից, երեխաներին հետաքրքրող հարցերից, երեխաները սկսում էին շարադրել կամ նկարել, հետո հորինել պատմություն: «Ինչ կլիներ եթե...» շարունակությունը անպայման պիտի լիներ անիրական և ստեղծագործելու, երևակայելու, երեխաներին ակտիվացնելու հնարավորություն տար: Սկզբնական շրջանում շատ կարճ էին գրում, մի քանի բառ, լավագույն դեպքում մի նախադասություն: Մոտենում էր «Զատիկի» տոնը և երեխաներին առաջարկեցինք գրել «Ինչ կլիներ եթե ձվերը աչքեր ունենային...» կամ «ոտքեր», «թևեր» ու նմանատիպ այլ հարցեր և նկարել այդ ձվիկներին: Թեման բավական աշխուժացրեց և ուրախացրեց երեխաներին: Շատ երեխաներ սկզբից նկարում են հետո սկսում գրել, ոմանք էլ հակառակը: Նմանատիպ ստեղծագործական աշխատանքներում ուսուցիչը ազատություն է տալիս երեխաներին, որպեսզի իրենք որոշեն սկզբից կնկարեն, թե հետո: Գաղտնիք չէ, որ նկարչությունը խթանում է լեզվական, մաթեմատիկական մտածողության զարգացմանը, երեխան նկարում է հետո սկսում է իր նկարածը պատմել, պատմելուց երբ ինչ որ մի բան դուր չի գալիս փոխում է նկարը կամ պատմելով նոր բացահայտումներ անում իր համար և փորձում ավելացնել նկարում: Կամ ունենալով պատմությունը նկարում է, հետո փոփոխություններ կատարում իր գրած պատմության մեջ, ավելացնում կերպարներ, որոնք արդեն կան իր նկարում: Այս աշխատանքում երեխաները ազատ ստեղծագործող են:

Հաջորդ աշխատանքում առաջարկեցինք երեխաներին հեքիաթը շարունակել: Դասվարը հորինում է հեքիաթի սկիզբը և պատմում, ինչ որ մի տրամաբանական հատվածում կանգ է առնում և հարցնում երեխաներին ինչպես իրենք կավարտեն հեքիաթը: Շարունակելով

հեքիաթը, երեխան արտահայտում է իր կարծիքը, մտքերը, ցանկությունները դառնում է ակտիվ, գործող մասնակից, այստեղ նա ազատ է իր մտքի թռիչքով, երևակայությամբ, շարունակում է այնպես, ինչպես ինքն է ցանկանում: Այսպիսի աշխատանքներում մենք ծանոթանում ենք յուրաքանչյուր երեխայի ներաշխարհի հետ, տեսնում ենք երեխայի ինքնատիպությունը: Այս աշխատանքում ամենակարևորը մենք չունենք սխալ պատասխաններ, վատ նկարներ բոլոր աշխատանքներն էլ խրախուսվում են:

Հաջորդ աշխատանքում երեխաներին առաջարկեցինք շարունակել հեքիաթը խմբերով: «Կերպարվեստ» և «Տեխնոլոգիա» առարկաների ժամերին երեխաները պատրաստում են մատների վրա հազցնելու տիկնիկներ, դիմակներ, թագեր և այլն: Դասվարը երեխաների աշխատանքները պահում է, որպեսզի օգտագործեն հեքիաթների բեմականացման համար, սակայն եթե չկան այն կերպարները կամ ուզում են պատրաստել նորը ամեն խմբում դրված են գունավոր մատիտներ, գունավոր թղթեր, մկրատ, սպիտակ թղթեր, սուսինձ և այլն: Ստեղծվեցին 4 հոգուց բաղկացած աշխատանքային խմբեր, «այն ավելի արդյունավետ է համագործակցության համար» [9]: Ուսուցչուհին կարդում է հեքիաթը և աշակերտներին առաջակում խմբով աշխատելով գրել, նկարել այն հատվածը որն իրենց շատ դուր է եկել, հաջորդ փուլում բեմականացնել հեքիաթը: Այս աշխատանքը հնարավորություն է տալիս երեխաներին շփվելու իրար հետ, ձևավորում է դասընկերոջը լսելու կարողություն, հարգելու ընկերների կարծիքը: Ձևավորում է միասին աշխատելու կարողություն, երեխաները հասկանում են, որ յուրաքանչյուրից է կախված, թե ինչպես կներկայանա խումբը դասարանի առաջ: Աշակերտները իրենք են որոշում խումբը իր բեմականացումը ներկայացնելու է մատիկների տիկնիկների միջոցով, դիմակներով կամ իրենց պատրաստած այլ միջոցներով: Յուրաքանչյուր խումբ տալիս է հեքիաթի իր լուծումները նույնիսկ բեմականացման ժամանակ շատ դեպքերում շեղվում են հիմնական տեքստից և ներկայացնում այն ինչ իրենց ավելի է հուզել և հետքարքրել: Նույնը կատարվում է նաև նկարներում: Նկարները արտահայտում են երեխայի ներքինը այն ինչ հատուկ է միայն իրեն: Բոլոր երեխաների նկարները ցուցադրվում են, հրավիրվում են աշակերտների ծնողները, աշակերտները պատմում են իրենց ստեղծագործությունների մասին, երեխաները կարողանում են տեսնել այլ երեխաների նկարներ, մտքեր փոխանակել:

Տարրական դպրոցում կարևոր խնդիր է անձի զարգացումը: Ժամանակից երեխաները շատ տեղեկացված են, տեղեկատվական դաշտը բավական մեծ է և երեխաների հետ աշխատանքում չի կարելի սահմանափակվել միայն մեկ բնագավառով կամ գիտելիքների մեկ ոլորտով, ինչքան շատ հնարավորություններ ենք տալիս երեխային

օգտվելու տարբեր բնագավառներից ,այնքան արդյունավետ է լինում մանկավարժական գործընթացը:

Երեխաները շատ սիրում են այս աշխատանքը, հետագայում իրենք են ցանկություն հայտնում հեքիաթներ հորինելու, բեմականացնելու, նկարելու և այլն: Հեքիաթ տեխնոլոգիայի կիրառումը տարրական դպրոցում անմիջական են դարձնում աշակերտներին և դասվարին: Դասարանում իշխում է հեքիաթային ստեղծագործական մթնոլորտ, ինչը հաճել է դարձնում առօրյա աշխատանքը: Հեքիաթ հորինելու գործընթացը հնարավորություն է տալիս զարգացնելու երեխայի ներքին և արտաքին աշխարհը:

Հեքիաթի տեխնոլոգիայի կիրառումը տարրական դպրոցում բազում մանկավարժական խնդիրների լուծման արդյունավետ միջոց է: Հեքիաթ հորինելու, բեմադրելու, ձևավորելու, նկարելու ժամանակ զարգանում են երեխայի ստեղծագործական կարողությունները, ինչը շատ կարևորվում է արդի պայմաններում: Այսպիսով, այս տեխնոլոգիան հնարավորություն է տալիս բացահայտելու և զարգացնելու յուրաքանչյուր աշակերտի ստեղծագործական կարողությունները, ներքին հարավորությունները: Զարգանում է աշակերտի մտածողությունը, երևակայությունը, ստեղծագործականությունը, խոսքը: Հեքիաթ տեխնոլոգիայում երեխան ակտիվ գործող անձ է աշխատանքի ողջ ընթացքում: Շփվելով, համագործակցելով դասընկերների հետ աշակերտները հնարավորություն են ունենում գտնելու պատասխաններ տարբեր իրենց հուզող հարցերի, կարողանում են բացահայտումներ անել, մտածում են ինչ կարող են իրենց մեջ փոխել, կատարելագործել: Երեխան կարողանում է հասկանալ, ճանաչել իրեն շրջապատող աշխարհը, իսկ ճանաչելով նա կարողանա նաև իր ուրույն տեղը գտնել իրականության մեջ:

Այսպիսով, այս տեխնոլոգիան նպաստում է աշակերտների սոցիալականացմանը, ավելացնելով սոցիալական և անձնական փորձը: Այս տեխնոլոգիայի միջոցով մենք հնարավորություն ենք տալիս աշակերտներին ինքնաիրացման, ինքնաարտահայտման և իհարկե նորը ստեղծելու, քանզի յուրաքանչյուր աշխատանքում երեխան ամբողջությամբ արտահայտում է ինքն իրեն, իր աշխարհընկալումը, կյանքի երևույթների իր ըմբռնումը և գնահատումը:



## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ռոդարի Ջ. Ստեղծագործական երևակայության քերականություն Ե.: «Շաղիկ» հրատ. 1995.-224 էջ:
2. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку: Учебное пособие.-3-е изд., перераб. и доп.- М.: Ось-89, 2007.-144с.
3. Гнездилов А.В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина(сказки доктора Балу).-СПб.: Речь, 2002.-292 с.
4. Запарожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником. «Дошкольное воспитание». М., 1977. 23с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб., 2000.-310 с.
6. Соколов Л.Ю. Сказки и сказкотерапия.-М., 2000.
7. Сухомлинский В.А. пед.соч.-М., 1979.-Т.1-С.183
8. Сухомлинский В.А. Наша добрая семья //ЦГА Украины. 48с.
9. <http://www.co-operation.org/home/introduction-to-cooperative-learning/>

### **АМАЛИЯ СААКЯН - СКАЗКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СПОСОБСТВУЮЩАЯ РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИМ УМЕНИЯМ**

В статье рассматриваются вопросы развития творческого воображения младших школьников с помощью сказки. Сказка как педагогическая технология способствует развитию творческим способностям, креативному мышлению детей. Подчеркнута важность использования новых педагогических технологий в школе.

### **AMALYA SAHAKYAN – FAIRY TALE AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY PROMOTING CREATIVE SKILLS**

The article is devoted to development of creative imagination of elementary school children with the help of a fairy tale. Fairy-tale as a pedagogical technology promotes the development of creative abilities, creative thinking of children. The importance of using new pedagogical technologies in school is underlined.

**ԻՏԱԼԵՐԵՆԻ ԲԱՌԱՊԱՇՇԱՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

**ԱՆԱՀԻՏ ՄԿՐՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ բառապաշար, բառ, բառակապակցություն, դասավանդում, ուսուցում, գիտելիք, կարողություն, համատեքստ, մտապահում, հիմնանշանակություն, հարանշանակություն:*

Բառապաշարի ուսուցումն իրականացվում է երկու մոտեցմամբ՝ տեքստային, երբ աշխատում են բնագիր տեքստերի վրա, երբ ուշադրությունը բնեռված է մասնավորապես տեքստի կապակցվածության և տրամաբանական կապի վրա և զուգադրական, որի հիմքում ընկած է մայրենի՝ ուսուցանվող լեզվի հետ զուգադրումը: Տեքստային մոտեցումը ենթադրում է բառապաշարային տեսանկյունից լեզվական հմտությունների, ընկալողական և պրոդուկտիվ զարգացում, որը հաղորդակցումը և նրա արդյունավետությունը դնում է դասավանդման ուշադրության կենտրոնում:

Բառապաշարի դասավանդումը և ուսումնառությունը ենթադրում են այն կազմող բառային միավորների դասավանդում և ուսուցում, որն ունի հետևյալ դժվարությունները.

ա. որոշ բառեր բազմիմաստ են, այդ իմաստներից մեկը կարող է լինել հիմնանշանակությունը, մյուսները՝ հարանշանակությունները:

բ. մեկ հասկացույթը կարող է արտահայտվել բառերի շարքի ձևով, որն ունի նշանակություն, որը կախված չէ այն կազմող առանձին բաղադրիչների նշանակություններից և վերջիններիս հանրագումարը չէ:

Ճանաչողական, շարահյուսական և իմաստային տեսանկյունից դրանք բոլորը կայուն կապակցություններ են, քանի որ.

ա. հիշողության մեջ ամրագրված են՝ որպես մեկ ամբողջություն, որի բաղադրիչները անտրոհելի են,

բ. համապատասխանում են հետևյալ չափանիշներին.

1. անհնարին է կայուն արտահայտություն կազմող բաղադրիչների միջև զետեղել նոր տարրեր,
2. բաղադրիչների շարահասությունը չի կարող փոփոխվել,
3. հնարավոր չէ բաղադրիչները փոխարինել այլ տարբերակներով,
4. նախադասության ներսում հնարավոր է միայն մեկ կայուն արտահայտությունը փոխարինել մեկ ուրիշով:

Իմաստաբանական տեսանկյունից կայուն արտահայտությունների շարքերում կան նաև դարձվածքներ, որոնք ունեն քարացած

փոխաբերական իմաստ, որն անկախ է այն կազմող բաղադրիչների նշանակություններից:

Ուսուցման գործընթացում բառային միավորները նաև լեզվի չվերլուծված բանաձևեր են, որոնք վերագործածվում են բանավոր և գրավոր խոսքերում: Այն կախված է խոսողի վարքագծից, այն բանից, թե մայրենի կամ օտար լեզվում դրանք առկա են, թե ոչ: Դրանք գործածվում են որպես պատրաստի բանաձևեր: Կայուն արտահայտությունների դասավանդումը, սովորաբար սկսվում է B1 մակարդակից:

*Լեզուների* իմացության/իրագրելության համաեվրոպական համակարգը ուշադրությունը բևեռում է հատկապես A1-A2 մակարդակներում սովորողների բանավոր խոսքում տեղ գտած բառակապակցությունների՝ բանաձևերի, դերի վրա:

Ձև՝ *արտահայտություն, ուղղագրություն*, կառուցվածք:

Դիրքային հերթագայություն՝ *քերականական կառուցվածքներ, շրջապատող միջավայր, բաղադրիչների հարևանություն*:

Գործածություն՝ *հաճախականություն, համատեքստ, տարածքային և մասնագիտական պատկանելություն*:

Նշանակություն՝ *հասկացություն, սահմանումներ, հարանջանակություններ, զուգակցություններ, իմաստային հարաբերություններ, բազմ-իմաստություն, մեկնություն կամ թարգմանություն*: Այս կապակցությամբ արդյունավետ է սխալ բառային միավորներ ունեցող տեքստի ուղղումը ուսանողների կողմից:

Սովորաբար, A2-B1 մակարդակի ուսանողներին խորհուրդ է տրվում օգտագործել T. De Mauro-ի *“Vocabolario di base della lingua italiana”*, «Իտալերենի համագործածական բառապաշար»-ից և ոչ թե նույն հեղինակի *“Grande Dizionario Italiano dell’Uso”*-ից, որն ընդգրկում է 350.000 բառային միավոր, քանի որ, օրինակ, միայն *casa*՝ «տուն» բառի բառահոդվածում կարելի է հանդիպել *magione* և *dimora* տարբերակներին: Բնականաբար, *casa*-ն արագորեն կրնկալվի, որպես համընդհանուր գործածություն ունեցող: Այսպիսով, բառապաշարի ուսուցման գործընթացում առաջնությունը հարկավոր է տալ ամենագործածական բառամիավորներին, դրանք ընկալելի են լեզվական հանրության բոլոր անդամների կողմից՝ համագործածական նշանակություններով: Այդպիսին է, օրինակ, DIB-ը՝ *“Vocabolario di base della lingua italiana”*-ն: Այն ընդգրկում է 4625 բառային միավորներ և 2000 լայն գործածության բառեր:

Բառերի հաճախականությունը, [Corda A., Marelllo C. 2004: 33] այնուամենայնիվ, բառանյութի ընտրության չափանիշներից մեկն է: Հարկավոր է հաշվի առնել ուսանողների լեզվական կարիքները և նշված մակարդակի դասընթացի նպատակը: Բառարանի բառապաշարը կիրառությամբ բաժանվում է երեք տեսակի.

ա. առավելագույն գործածություն ունեցող բառեր,

բ. լայն գործածություն ունեցող բառային միավորներ,

գ. կենցաղային բնույթի լայն գործածություն ունեցող բառեր:

Ինչպես նշում են իտալացի բառագետ-մեթոդիստներ Ա. Կորդան և Կ. Մարելլոն իրենց՝ "*Lessico insegnarlo e impararlo* [Corda A., Marelllo C. 2004:24] աշխատության մեջ, «ուսանողի կողմից ընկալվող, պրոդուկտիվ և ներունակ բառապաշարները հետևյալներն են.

1. *պրոդուկտիվ բառապաշար*, որը գործածվում է ավելի հաճախակի և առանց ջանք գործադրելու:

2. *ընկալվող բառապաշար*, որտեղ առկա են նաև անձանոթ բառեր, որոնք սակայն, մտապահվել են ունկնդրման և ընթերցման արդյունքում:

3. *ներունակ բառապաշար*, որը կազմված է մեծ մասամբ անձանոթ բառերից, որոնց նշանակությունը, այնուամենայնիվ, հնարավոր է վեր հանել, օրինակ, բառի կառուցվածքի, վերջավորությունների, ստուգաբանության, մայրենի լեզվի հետ զուգադրման միջոցով»:

Օտար լեզուների դասավանդման գործընթացում վերևում նշված բառապաշարային տարբերակումը կարևոր է: Կարելի է ասել, որ ընկալվող բառապաշարը կազմված է ոչ բավականաչափ ծանոթ բառային միավորներից, որպեսզի հնարավոր լինի հեշտությամբ գործածել պրոդուկտիվ ձևով:

«Բառապաշարի ուսուցման գործընթացը կարելի է բնութագրել որպես պրոդուկտիվ բառապաշարի առաջընթացային հարստացում, որի նպատակն է որոշ բառային միավորների՝ ընկալման կարգավիճակից ակտիվ գործածության կարգավիճակի անցկացնելը» [Corda A., Marelllo C. 2004:24]: Մյուս առանձնահատկությունն էլ այն է, որ օտար լեզու սովորողի բառապաշարի ծավալը չի կարող գնահատվել՝ հիմնվելով միայն ակտիվորեն գործածվող բառապաշարի վրա: Հետևաբար, բառապաշարի ներկայացման գործընթացում հարկավոր է ընտրել նաև այն բառային միավորները, որոնք պետք է պրոդուկտիվ բառապաշարի մաս կազմեն, ուստի դրանք պետք է գտնվեն ուշադրության կենտրոնում և դրանցով իրականացվեն հետևողական վարժանքներ: Ուշադրությունը հարկավոր է բնեռել նաև այնպիսի բառային միավորների վրա, որոնք սովյալ պահին կարող են պասիվ կարողություններ համարվել:

Այնուամենայնիվ, կարծում ենք՝ ճիշտ չէ, որ դասավանդման նպատակն ուղղվի միայն դեպի բառային միավորների ակտիվ գործածությունը: Կարող են կիրառվել դասավանդման ռազմավարություններ, որոնք կզարգացնեն ներհակ բառապաշարը, օրինակ՝ նրանց վարժեցնելով համատեքստերից նշանակություններ պեղելով, կամ՝ նրանց ուշադրությունը նախաձանցների և վերջածանցների գլխավոր նշանակությունների վրա բնեռելով:

*Մտքի* կամ *մտավոր բառապաշար* ասելով հասկանում ենք պահեստի նման մի բան, հիշողություն, որտեղ օտար լեզու սովորողը

պաշարել, պահեստավորել է մայրենի լեզվի բառերի վերաբերյալ գիտելիքներ, որտեղից պետում է ծանոթ տեղեկություններ: Խոսքը գնում է գիտելիքների մի ամբողջության մասին, որտեղ առկա են թե՛ լեզվին առնչվող անհրաժեշտ տեղեկություններ՝ ասույթների իրականացման և վերլուծության համար, և թե՛ այն ամենը, ինչ կապված է յուրաքանչյուր առանձին բառի և միմյանց հետ փոխկապակցված բառերի հետ:

Խոսքը ոչ միայն անհատական գիտելիքների և դրանց դրսևորումների մասին է, այլև՝ այդ ամենի առնչությամբ լեզվական հանրության անդամների կողմից հավանության արժանացած լինելու մասին: Այլ կերպ ասած, մտավոր բառապաշարը ենթադրում է ոչ միայն մեկ առ մեկ վերցված առանձին բառերի վերաբերյալ գիտելիքներ, այլ նաև՝ այդ բառերի գործառությանը, դրանց, ինչպես նաև դրանց դասերի միջև առկա բարդ հարաբերություններին վերաբերող գիտելիքներ:

Բառապաշարի ուսուցումը ենթադրում է *անընդհատ, աստիճանական* և *զուգակցական* գործընթաց: *Անընդհատ*, քանի որ, ի տարբերություն քերականական գիտելիքների, որոնք ձեռք են բերվել շատ արագ կերպով և մեկընդմիջտ, քանի որ քերականական կանոնները սահմանափակ թվով են, մինչդեռ բառապաշարային գիտելիքները շարունակում են հարստանալ ողջ կյանքի ընթացքում: Լեզվի բառերի թիվն անհաշվելի է, սա նշանակում է, որ միշտ հնարավոր է սովորել նոր բառեր և դրանց նոր նշանակությունները: Բառապաշարի աստիճանական ուսուցումը ենթադրում է, որ հնարավոր է սովորել նոր նշանակություններ, հարանշանակություններ, բառակապակցություններ՝ ծանոթ և անծանոթ գործածությամբ:

Բառապաշարի ուսուցման զուգակցական տեսակը, ըստ իտալացի մեթոդաբան Կարլո Մեձադրիի, նշանակում է, որ «յուրաքանչյուր նոր բառի կամ արդեն ծանոթ բառերի վերաբերյալ տեղեկությունները հարստացնում են մտավոր բառապաշարային ցանցը բառային զուգակցություններով, որոնք կազմում են մտավոր բառապաշարը» [Mezzadri M. 2003: 206]:

Օտար լեզվի զուգակցական բառապաշարի առնչությամբ կարելի է ասել, որ մի շարք հոգելեզվաբանական ուսումնասիրություններ, օրինակ՝ Կարլա Մարելոյինը, եզրակացրել են հետևյալը.

1. զուգակցման մեթոդները փոխվում են՝ ըստ ձեռք բերած կարողությունների: Նախ և առաջ, զուգակցումը տեղի է ունենում բառի ձևի և հնչյունի հիման վրա, և միայն դրանից հետո՝ նշանակության: Զուգակցումը նախապես իրականանում է օտար և մայրենի լեզուների բառակապակցությունների միջև և միայն դրանից հետո՝ օտար լեզվի բառակապակցությունների և հասկացությունների միջև:

2. Մայրենի լեզվի ազդեցությունը նշանակալի է, և օտար լեզվի ուսուցման սզբնական փուլում, օտար լեզվով բառերի համարժեքները որոնում են մայրենի լեզվում: Մա կարող է դժվարությունների հանգեցնել

այն դեպքում, երբ մայրենի լեզվի մի բառին օտար լեզվում համապատասխանում է բազմիմաստ բառ:

3. Այն փաստը, որ լեզվի բառապաշարը պետք է ուսուցանվի գուգակցություններով, չի նշանակում, թե այն պետք է նաև դասավանդվի գուգահեռներ անցկացնելով: Այսպիսով, նպատակահարմար չէ միաժամանակ ներկայացնել սերտ հոմանշության և հականշության հարաբերություններ ունեցող բառերը, քանի որ բառերի ուսուցման գործընթացում դրանք հեշտությամբ են շփոթում:

Այն գործողությունները, որոնք կարող են նպաստել բառապաշարի մտապահմանը, հետևյալներն են. նկատել բառը, այն մի քանի անգամ հիշել, գործածել ստեղծարար և սերող ձևով:

Որպեսզի իրականանա բառի ուսուցումը, ուսանողը պետք է *նկատի* և *գիտակցի* բառի կարևորությունը: Այս գործընթացը կարող է խթանվել մի քանի գործոնների շնորհիվ: Օրինակ՝ բառի *input*-ի [Mezzadri M. 2003:206] կամ տեքստի շուրջ լսարանում գրույց կազմակերպելով, նախկինում տվյալ բառը ինչ-որ տեղ տեսած լինելու հանգամանքը այն գիտակցումը, որ տվյալ բառը կամ արտահայտությունը կարող են համալրել լեզվի իրազեկության բաց կողմերը և այլն: Այն ենթադրում է նաև ուշադրության շեղում համատեքստից, վերջինից նրա դուրս բերում և ուշադրության բևեռում բառի էքսպլիցիտ՝ արտակա, մեթալեզվական նշանակությունների վրա՝ այն դնելով ուսանողների միջև նշանակությունների վերաբերյալ մտորումների և բանակցությունների հարթակի վրա, քանի որ այդ գործընթացը հեշտացնում է բառի կամ արտահայտության մտապահումը: Այսպիսով, բանակցությունների շնորհիվ՝ վերհանվում է նրա սահմանումը: Ի դեպ, պարզ մտորումներն ամենաարդյունավետն են՝ մտապահման առումով:

Բառի մտապահումը խթանող հաջորդ գործընթացը, բառի՝ *հիշողությունից դուրս բերելն* է [Corda A., Marelllo C. 2004:61] Եթե նշմարված և սովորած բառը այնուհետև դուրս է բերվում հիշողությունից, լինի դա ընկալողական, թե պրոդուկտիվ, երկու դեպքերում էլ ամրագրվում է հիշողության մեջ: Որքան հաճախ է կրկնվում բառը, այնքան հեշտությամբ է մտապահվում: Հիշողության մեջ բառի երկարատև տեղակայումը կհեշտանա՝ այն երբեմն-երբեմն հիշողությունից դուրս բերելով: Իտալացի բառագետ Կարլա Մարելլոն այս կապակցությամբ ընդգծում է, որ բառի մտապահումը խթանելու համար նպատակահարմար է այն անընդհատ վարժանքի ենթարկել:

*Բառի ստեղծարար և սերող ձևով գործածումը* օտար լեզվի իրազեկության գործընթացում համարվում է կարևոր գործոն: Այն տեղի է ունենում, երբ արդեն ծանոթ բառերը կրկին են հանդիպում և գործածվում նախորդից տարբերվող համատեքստում: Բառի ուսուցումն առավել արդյունավետ է, երբ օտար լեզու սովորողը ստիպված է լինում նրան

առնչվող գիտելիքը վերահասակացութաձորել՝ այն նոր իրավիճակներում, նոր քերականական համատեքստերում և նոր նշանակություններով գործածելով: Առաջադրանքները, որոնք մղում են դեպի բառի նշանակությունների շուրջ մտորելը, արդյունավետ են, քանի որ ներառում են բառի սերող գործածման մեծ ներուժ:

Բառապաշարի դասավանդման գործընթացում բառերն առավել լավ են մտապահվում, երբ վերծանվում են համատեքստի շրջանակներում [Corda A., Marelllo C. 2004:62]՝ Նախընտրելի է ուսանողների ուշադրությունը հրավիրել բառի իմաստը՝ համատեքստի միջավայրում պրպտելու վրա, քան նրանց անմիջապես տալ բառի թարգմանությունը կամ սահմանումը: Այս մեթոդն առավել մոտիվացնող է դարձնում առաջադրանքը, քանի որ ուսանողն այնտեղ ընդգրկվում է ակտիվորեն, վեր է հանվում բառերի առաջնայնությունը, բանակցություններ են իրականացվում բառի իմաստների շուրջ:

Բացի այդ, այն խթանում է նաև տեքստի ըմբռնման համար իրականացվող ռազմավարությունների զարգացումը, ինչպիսիք են՝ տեքստի շուրջ ենթադրություններ, վարկածներ անելու կարողությունը, հետևաբար վարժեցնում է բնագիր տեքստերի ինքնուրույն ընթերցում: Հնարավորություն է տալիս նույնիսկ աստիճանաբար խորացնել բառերի նշանակությունները, որոնք բազմակի են դառնում տարբեր համատեքստերում հանդիպելիս: Եվ ընդհակառակը, այլ ձևով ներկայացնելով, ուսանողը կարող է նշանակությունը քաղել ոչ ճշգրիտ կերպով, մի բան, որ կարող է առաջացնել անբավարարվածություն, անորոշություն: Բացի այդ, հնարավոր է մտապահել բառի սխալ նշանակություն, եթե առկա է բառի թյուր իմացություն: Այս վտանգը չի լինի, եթե միջամտի և օգնի դասախոսը:

Դասավանդման պրակտիկայում նպատակահարմար է ձեռքի տակ ունենալ վարժություններ, որոնք կօգնեն զարգացնել բառապաշարի դասավանդման ռազմավարական օգտակար կարողությունները: Այդպիսիք կարող են լինել *cloze* տիպի, բազմակի ընտրության վարժությունները, որոնք հիմնվում են տրված տեքստերի վրա:

Օրինակ՝

***Լրացնել հետևյալ նախադասություններում նշված բաց մասերը հետևյալ բառերով.***

***Completa queste frasi con la parola appropriata scegliendo tra le seguenti: sussidio; trattamento economico, cassa integrazione; incentivi; aggiornamento; lavoro temporaneo; profile.***

1. Sono inoltre esclusi da questo ..... coloro che si licenziano volontariamente (ad eccezione delle lavoratrici in maternità).

2. La ..... straordinaria è un intervento dello Stato a sostegno dei lavoratori delle imprese in difficoltà, garantendo loro un reddito sostitutivo della retribuzione per un determinato periodo di tempo.

3. Per essere competitive, le aziende devono investire nelle nuove tecnologie, fornire ..... ai lavoratori e saper non solo creare dei buoni prodotti ma anche saperli vendere.

4. Quando si è giovani è opportuno accettare qualsiasi opportunità di lavoro e di ..... perché il mercato premia chi ha acquisito molta esperienza e sa autoformarsi.

5. Se conoscete il vostro referente intesterete la lettera ad personam, se non ne conoscete il nome e cognome, un banale “C.a. ....” e un “Egregio Signore/Gentile Signora” vi leveranno d’impaccio piuttosto elegantemente.

Այս կապակցությամբ արդյունավետ են նաև առաջարկվող հոմանիշների բազմակի ընտրության վրա հիմնվող վարժությունները: Օրինակ՝

***Լրացնել տեքստի բաց թողնված մասերը՝ տրված համապատասխան բառով.***

***Complete the testo scegliendo il termine adatto tra quelli dati.***

Per scambiarsi gli auguri di Natale a distanza oggi (1).....avere un telefonino. Non tanto per chiamare e augurare il Buon Natale a voce. Questo è assolutamente dall’altra parte del pianeta (2).....a una videochiamata. Anche questa è, ormai, preistoria.

Da oggi è sufficiente disporre della connessione *Bluetooth* sul cellulare, (3).....una speciale T-shirt per abbracciare i propri cari proprio come se questi fossero presenti.

1. a. sufficiente	b. necessariamente	c. basta
2. a. importante	b. proibito	c. banale
3. a. merito	b. grazie	c. tramite
4. a. mostrare	b. vestirsi	c. indossare
5. a. attiva	b. apre	c. spegne

Բառերի մտապահումը հեշտանում է նաև այն դեպքում, երբ ուսանողը պետք է միավորի բառն իր սահմանման հետ և ընդհակառակը: Օրինակ՝

***Տալ նշված բառերի սահմանումները և դրանցով կազմել մեկական նախադասություն.***

***Fornire le definizioni delle seguenti parole formando una frase con ogni parola.***



approvvigionamento.....  
 instabilita`.....  
 occupazione.....  
 costante.....  
 farcela.....

Բառերի սահմանումներին է վերաբերում նաև ստույգ բերված վարժությունը, որտեղ պահանջվում է՝ **տրված բառերը միացնել համապատասխան սահմանումների հետ.**  
 Abbina le seguenti parole alle loro definizioni.

1. melodramma		a. Che ha fame; che soffre la fame
2. affrontare		b. Condizione di ciò o di chi è pubblicamente conosciuto, celebrità
3. applauso		c. Aiuto economico a persone o comunità bisognose
4. beneficenza		d. Battimano che esprime consenso, ammirazione
5. affamato		e. Voce maschile che ha il registro più alto e il timbro più acuto; estens. cantante che ha la voce caratterizzata da tale registro
6. notorietà		f. Biglietteria dei locali di spettacolo e degli stadi
7. tenere		g. Fronteggiare qlcu. con decisione o coraggio, andare consapevolmente incontro a qlco. di impegnativo o negativo
8. botteghino		h. Sereno, non afflitto da pensieri cupi o fastidiosi, senza preoccupazioni
9. trionfo		i. Dramma o azione drammatica, perlopiù in versi, messo in musica e cantata.
10. spensierato		j. Affermazione straordinaria, vittoria particolarmente importante, manifestazione di entusiastica approvazione, successo strepitoso

Փորձը ցույց է տվել, որ բառի երկարատև մտապահմանը նպաստում է մեկ այլ համատեքստում դրա վերագործածումը: Վերը նշված վարժությունները տրվում են նաև B2 մակարդակում:

**ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Casadei F., *Lessico e semantica*, Carocci, Roma, 2003.
2. Corda A., Marellò C., *Lessico insegnarlo e impararlo*. Edizioni Guerra, Perugia 2004.
3. Marellò C., *Le parole dell'italiano - Lessico e dizionari*, Bologna, Zanichelli, 1996.
4. Mezzadri M., *I ferri del mestiere*, Edizioni Guerra, Perugia, 2003.

5. De Mauro T., Moroni G.G., *Dizionario di base della lingua italiana*, Paravia, Torino, 1998.

### **АНАИТ МКРЯН - SOME PECULIARITIES OF TEACHING ITALIAN VOCABULARY**

The aim of the present paper is to reveal some peculiarities of teaching Italian vocabulary as a foreign language.

The author mostly pays attention to teaching vocabulary A1-B1 levels based on the main vocabulary of the Italian language compiled by an Italian linguist DE Mauro.

A list of exercises is also given which contributes memorizing vocabulary items for a long term. The article also deals with the specific use of different vocabulary units in various sociolinguistic contexts.

### **АНАИТ МКРЯН - ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛЕКСИКИ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА**

В статье рассматриваются вопросы преподавания лексики итальянского языка иностранцам. В этой связи в качестве наиболее целесообразного варианта для преподавания языка уровней А1-В1 рассматривается книга Т. де Мауро ДІВ “Словарь основной лексики итальянского языка”. Отмечаются также наиболее продуктивные способы запоминания лексических единиц и предлагается ряд упражнений, направленных на их долговременное запоминание. Большое внимание уделяется изучению употребления лексических единиц в иных контекстах.

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ КОММУНИКАТИВНОСТИ ПРИ  
ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ГРАММАТИЧЕСКОГО  
ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ**

**АННА ГАСПАРЯН**

*Ключевые слова: коммуникативный подход, деятельностный подход, обучение английскому языку, грамматическая компетенция, абсолютная конструкция.*

Подход к обучению иностранным языкам является базисной категорией методики преподавания иностранных языков. Он определяет теоретическую основу обучения языкам и реализует доминирующую идею обучения на практике в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения.

В методике преподавания языков не существует единой классификации подходов к обучению. А.Н. Щукин в качестве основания для выделения подходов к обучению иностранным языкам считает либо объект обучения (язык, речь, деятельность), либо способ обучения (прямой, сознательный, деятельностный) [Щукин 2006:95].

Мы разделяем мнение сторонников деятельностного подхода. Обучение иностранным языкам, несомненно, носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей [Зимняя 2006:5].

Известно, что концепция деятельностного подхода к обучению иностранным языкам неразрывно связана с компетентностным подходом. Он стал разрабатываться относительно недавно, хотя понятие «компетенция» было введено еще Н. Хомским применительно к лингвистике (как система внутренних, присущих говорящему правил функционирования языка). Позднее оно было дополнено понятием «коммуникативная компетенция». Смысл этого понятия в том, что высказыванию присущи свои правила грамматики и их усвоение обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации.

Существует несколько мнений по поводу того, что включать в коммуникативную компетенцию обучающихся. С точки зрения Д. Хаймза, это понятие объединяет грамматическую (правила языка), социально-лингвистическую (правила диалектной речи), дискурсивную (правила построения смысла высказного) и стратегическую (правила

поддержания контакта с собеседником) компетенции. На наш взгляд наиболее подробно коммуникативную компетенцию описывает Л.Ф. Бахман, который относит к ней языковую, дискурсивную, разговорную, прагматическую (практическую), социально-лингвистическую, стратегическую и мыслительную [Bachman1996:17].

В методике преподавания иностранного языка обоснование коммуниктивно-деятельностного подхода было предложено И.А. Зимней (1991) и получило развитие в работах И.Л. Бим (2002), а практическая реализация – в рамках коммуникативного и ряда интенсивных методов. Суть такого подхода заключается в том, что участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка. Деятельностная сущность обучения иностранному языку реализуется через «деятельностные» задания, приемы и упражнения.

По мнению А.Н. Щукина средствами осуществления такой деятельности являются задания трех видов:

1. ролевые игры, с помощью которых организуется учебное общение, в соответствии с разработанным сюжетом, распределенными между учащимися ролями и межролевыми отношениями;
2. проблемные ситуации с использованием речемыслительных заданий, основанных на критическом рассуждении, на предложении, на догадке, на интерпретации фактов и др.;
3. свободное (спонтанное общение), которое на занятиях имеет следующие особенности: его содержание не всегда предсказуемо, требуется активизация речевого опыта, используются разнообразные коммуникативные стратегии, позволяющие передать содержание высказывания при недостаточной сформированности языковой базы. Материалом для заданий этого типа обычно являются ситуации реального общения [Щукин2006:100].

Конечной целью обучения в рамках названного подхода является формирование и развитие коммуникативной компетенции, т.е. готовности и способности студентов к речевому общению. Коммуникативная компетенция при этом формируется при всех видах речевой деятельности в их взаимодействии, а объем и уровень сформированности каждого вида речевой деятельности определяется государственным образовательным стандартом и отражающими содержание стандарта программами.

В данной статье мы рассмотрим пути формирования грамматического оформления высказывания на практических занятиях по английскому языку в рамках реализации коммуникативного подхода. Следует отметить, что на практических занятиях решается целая гамма дидактических задач как неспецифических (закрепить полученные

знания сформировать умение применять их на практике), так и специфических, с учетом особенностей обучаемого контингента, в числе которых – формирование и совершенствование умения работать с информацией, анализировать и обобщать, принимать и обосновывать решения и так далее.

Для решения вышеуказанных задач Н.К. Берденникова В.И. Меденцев считают целесообразным применение обучения на конкретном материале, в основном имитационными методами – неигровыми и игровыми [Берденникова2006:155]. Применение этих методов способствует активизации практических занятий.

Относительно обучения грамматике в рамках коммуникативного подхода существуют различные взгляды авторов программ, курсов и учебников. Некоторые из них отдают предпочтение хорошей структурной базе, на которой можно построить коммуникативные умения. Другие большее значение придают беглости речи и придерживаются мнения, что грамматическая компетенция сформулируется сама по себе независимо от того, будет ли осуществляться непосредственное обучение грамматике. По мнению Д. Шейлза целью обучения иностранному языку является развитие этих двух аспектов [Шейлз 1996]. Изучаемый грамматический материал определяет соотношение между упражнениями, направленными на развитие одного или другого аспекта. Данное соотношение может варьироваться. Результат обучения спонтанному воспроизведению простых форм будет более очевидным, чем при обучении сложным конструкциям, особенно при недостаточно ясно выраженном соотношении между формой и функцией. При изучении более сложных грамматических конструкций наиболее эффективными для обучающихся представляются те упражнения, которые в первую очередь помогут им понять коммуникативную значимость конструкции и привлекут их внимание к формальным свойствам этих конструкций. Другие упражнения обеспечат тренировку с учетом содержания и будут способствовать спонтанному использованию конструкции при выполнении заданий, направленных на развитие беглости. Многие авторы учебников и учебных пособий считают полезным начинать с упражнений на беглость, что заставляет обучающихся совершенствовать развивающуюся лингвистическую и стратегическую компетенцию, затем перейти на упражнения, которые помогут студентам осознать специфические аспекты грамматической системы и помогут анализировать шаблоны или формулы, которыми они могут пользоваться автоматически.

Важно отметить, что независимо от используемого метода, обучающиеся должны понять, что формы необходимы для выполнения коммуникативной задачи, и что большое значение имеет соотношение между формой и ее использованием в речи. Если значения, которые

необходимо выразить, определяются коммуникативными задачами, то выбор грамматических форм базируется на здравом смысле и логике, согласно которым они употребляются и легко переносятся в другие контексты. Трудность в выборе и последовательном введении форм обусловлена порой отсутствием однозначного соответствия между формой и содержанием (одна форма может содержать несколько значений и наоборот).

При введении грамматического материала необходимо учитывать разницу в уровне сформированности языковой компетенции и индивидуальном стиле работы обучающихся. Некоторые из них лучше усваивают материал, самостоятельно прорабатывая его индуктивным методом, в то время как другие предпочитают сначала ознакомиться с правилами. Возникает необходимость в гибком подходе, который должен варьироваться в зависимости от стиля работы студентов, а также от конкретного грамматического явления (например, в случае если правило содержит много исключений, было бы эффективнее вводить само правило, а не просить студентов сформулировать его самим, что может привести к путанице).

Способность студентов использовать знание грамматических правил является достаточно спорным вопросом. Дж. Шейлз придерживается мнения, что противопоставление таких понятий как «приобретенные» и «выученные» знания или «имплицитные» и «эксплицитные» знания необходимо рассматривать не как разрозненные, взаимоисключающие явления, то есть как дихотомию, а как взаимодополняющие явления, несмотря на существующие между ними различия, то есть как континуум. В свете вышесказанного представляется интересной иллюстрация Фарчем типов когнитивной репрезентации знания правил [Faerch1986:126]. Он выделяет следующие этапы данного континуума от имплицитной к эксплицитной репрезентации знания правил:

1. учащийся использует правило не задумываясь;
2. учащийся может определить соответствует ли речь правилу;
3. учащийся может сформулировать правило своими словами;
4. учащийся может сформулировать правила используя метаязыковые термины.

Во время занятий в классе в центре внимания могут находиться как имплицитные, так и эксплицитные знания. Деятельность, стимулирующая осознанное отношение к материалу, способствует более эксплицитному осознанию обучающимися не подверженных анализу явлений языка, в то время как их имплицитные знания языковых структур могут быть автоматизированы посредством использования коммуникативных заданий. Если основной целью

упражнения является точность высказывания, то обучающийся знает, что его ошибки будут исправлены. Когда же предпочтение отдается развитию беглости речи, допущение ошибок возможно, особенно в случае, если задание является трудным и не вполне соответствует уровню языковой подготовки студентов. Здесь представляется очень важным создание положительной атмосферы в аудитории, позволяющей студентам свободно выражать мысли, обмениваться мнениями, выдвигать и проверять собственные гипотезы. Такая обстановка поощряет каждую попытку коммуникации и обеспечивает обоснованное соотношение между допустимостью ошибок и их исправлением.

Общие принципы, применяемые в коммуникативном обучении языку в равной степени применимы и к обучению грамматике. Это видно из приведенных ниже критериев, предложенных преподавателями на семинаре Совета Европы, посвященном методам обучения грамматике [Cesaretti:1985].

Что нужно искать в практических материалах по коммуникативной грамматике?	Чего следует избегать в практических материалах по коммуникативной грамматике?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Стимулирование подлинной коммуникации в естественных ситуациях, т.е. в реальных и допускающих замену ситуациями (перемещаемых в реальную жизнь учащихся). Проверка методом «здесь и сейчас».</li> <li>• Применение различных структурных разбивок групп, например, работа в парах, малых и больших группах.</li> <li>• Сбор и обработка данных учащимися.</li> <li>• Проблемные задания – постановка проблемы и нахождение путей ее решения.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Отсутствие реального руководства при выполнении упражнений и заданий: отсутствие естественных контекстов.</li> <li>• Обилие единичных, не связанных между собой предложений в противовес более длинным отрезкам текста или высказываниям.</li> <li>• Требование неестественных ответов или поведения.</li> <li>• Сосредоточение внимания только на ошибках.</li> <li>• Наличие вводящих в заблуждение примеров.</li> <li>• Использование методов механического усвоения материала вместо творческих видов деятельности.</li> <li>• Использование произвольного сочетания грамматических явлений.</li> </ul>

Ниже рассмотрим реализацию коммуникативного подхода на примере обучения пониманию и употреблению так называемой «абсолютной конструкции», «самостоятельного оборота», как средства создания образа в письменном высказывании. Данная сложная конструкция вводится на занятиях по практической грамматике английского языка в конце второго курса языкового вуза. При этом осуществляются следующие интеллектуальные операции – опознавание, конструирование, выбор, анализ. Как было указано выше целью занятия является обучение пониманию и употреблению абсолютной причастной конструкции (Nominative Absolute Participial Construction) и сложной абсолютной конструкции без причастия (Nominative Absolute Construction without Participle). По структуре занятие может состоять из ряда этапов и заданий. Первым этапом является ознакомление с информацией о назначении и основной грамматической особенности «абсолютной конструкции» и суммирование полученных сведений с опорой на вопросы;

Вместо традиционного объяснения нового материала Я.М. Колкер предлагает студентам ознакомиться с информацией о вводимой конструкции, затем определить, на какие из представленных ниже вопросов можно найти ответ из данного материала, а затем ответить на эти вопросы [Колкер2004:157].

*Read the following information, say which of the questions below it gives answers to these questions.*

Absolute constructions usually present things at the same time as those of the sentences to which they are related. They imply “while”.

“She crept into the room on tiptoes, (while) her heart beating at twice its usual speed.

The use of this construction helps to express the information in a more condensed way, emphasizing the remaining predication. At the same time, absolute constructions create images by giving vivid details qualifying an object or an action.

- What are the different types of absolute constructions?
- Do absolute constructions stress simultaneity or priority?
- Why is unnecessary predication eliminated?
- What is the effect produced by details expressed by absolute construction?

Естественно, что представленная информация не содержит ответов на все предложенные вопросы, что соответственно создает установку на восприятие дополнительной информации и облегчает переход к следующему этапу занятия. Если на первом этапе занятия больше акцентировалось значение абсолютной конструкции, то на втором этапе ставится цель ознакомить с ее формами. Таким образом



происходит ознакомление с информацией о типах «абсолютной» конструкции и подбор примеров иллюстрирующих каждый тип.

На следующем этапе занятия предлагается составление предложений с «абсолютной конструкцией» из двух или более простых предложений, а также уточнение функции самостоятельного оборота.

*Say if this or that Absolute Construction is used to create an image of*  
a) an action: b) the way a person looks: c) the way a person feels: d) the way a thing or natural phenomenon looks.

- 1) Apple trees blossomed in the dusk. The last of daylight was sucked up into their white petals.
- 2) They came home from their fishing trip disgusted. Their clothes were soaked. Their bones were chilled. Their hands were empty.
- 3) The first performance of the movie was sold out. Ticket holders waited restlessly in the lobby for a second show. Ushers tried to keep them in line.
- 4) She held the table cloth carefully. It was delicate hand-made lace.

Следующее задание представляет собой набор словосочетаний из списка, представленного после задания, согласно заданным коммуникативным намерениям.

*Which of the following phrases may characterize a person: a) deep in thought; b) hesitant; c) obsessed with grief; d) irritated? Which of them are absolute constructions?*

Для обучения быстрому структурированию предложений с абсолютной конструкцией Я.М. Колкер предлагает перевод с русского языка на английской с ключом. Например, Она отвернулась, и на глаза у нее навернулись слезы. (She turned away, her eyes full of tears) [Колкер2004:157].

Финальным этапом занятия может быть составление и зачитывание собственных связанных письменных высказываний, призванных создать заданный образ (с последующим обсуждением).

*Choose one of the following phrases and develop it into a discription detailed enough to create an impression of:*

- a) a person excited by something: b) a person obsessed with something: c) a person deep in thoughts: d) a person frightened by something: e) a person on the point of making an important decision.
- People crowded all over the place, ...
  - Her face betrayed the mood she was in, ...
  - He sat motionless in the armchair, ...
  - He walked through endless corridors, ...

Как видно из вышеизложенного, несмотря на то, что работа над формированием навыка грамматического оформления высказывания в основном протекает в устной форме, по своей целевой направленности

она соотносится с использованием навыка в письменном высказывании. В связи с этим тренировка предоставляет достаточно времени для обдумывания и не предусматривает наращивания скорости. Поэтому многие задания лишь формально являются заданиями в говорении, а по сути представляют собой зачитывание высказываний, составленных либо по подстановочной таблице, либо самостоятельно.

Таким образом, практическое занятие по формированию грамматического навыка, начинаясь с объяснения коммуникативной ситуации, в которой материал мог быть использован, завершается выполнением заданий того или иного этапа речевой практики.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Берденникова Н.Г., Меденцев В.И., Панов Н.И. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе. - Санкт-Петербург, 2006.
2. Зимняя И.А., Китайгородская Г.А., Леонтьев А.А. Педагогическая психология. - М., 2004.
3. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. - М., 2004.
4. Сезаретти Ф.П. (ред.) Отчет о работе 13-го семинара Совета Европы, Фраскати (Рим), декабрь, 1985 «Пути соотношения систематических знаний языковой системы с коммуникативным изучением/обучением английскому и французскому языкам». Семинар по подготовке преподавателей педагогического вуза. Страсбург, Совет Европы, 1986.
5. Шейлз Дж. Коммуникативность в обучении современным языкам. Издание Совета Европы F – 67075. - Страсбург Cedex Совет Европы. 1996.
6. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М., 2006.
7. Bachman L.F. Fundamental Consideration in Language Testing. – Oxford: Oxford University Press, 1990.
8. Faerch C. Rules of Thumb and Other Teacher-formulated Rules in the Foreign Language Classroom. Ed. Kasper G. Arhus University Press, 1986.

**ԱՆՆԱ ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ – ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿՈՆՑԵՊՏԻՍՅԷ ԻՐԱԿԱՆԱՑՈՒՄԸ ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ**

Հոդվածում հիմնավորվում է օտար լեզվի դասավանդման ընթացքում գործնական մոտեցման կոնցեպցիայի առավելությունը և դրա սերտ կապը հաղորդակցական մոտեցման հետ: Հոդվածում ներկայացված են իմպլիցիտ (անգիտակցաբար ձեռք բերված) և էքսպլիցիտ (սովորած, գիտակցաբար ստացած) գիտելիքների ձեռք բերման մեթոդները, ինչպես նաև գործնական հանձնարարությունները, հնարները և վարժությունները: Հաղորդակցական մոտեցման իրականացումը ուսանողների քերականական կարողունակության ձևավորման ընթացքում դիտարկվում է անգլերենի անկախ դերբայական դարձվածի դասավանդման օրինակի վրա:

**ANNA GASPARYAN – REALIZATION OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN DEVELOPING GRAMMATICAL COMPETENCE**

The article justifies the advantage of the concept of “learning by doing” in the process of foreign language teaching and its close connection with the communicative approach. Focusing upon developing grammatical competence, the article also introduces various methods of “explicit” and “implicit” knowledge acquisition, as well as tasks and exercises based on the concept of “learning by doing”. The realization of the communicative approach is illustrated with a concrete example of teaching the English Nominative Absolute Participial Construction.

ՍՈՑԻԱԼ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ ԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ՄԻԳՐԱՆՏՆԵՐԻ ՀԵՏ

ԱՆՆԱ ՄԻՆԱՍՅԱՆ

*Հիմնաբառեր՝ միգրացիա, «մշակութային կաթված», հարմարում, հարմարման ներքին և արտաքին գործոններ, սոցիալական մանկավարժ*

Միգրացիան արդի ժամանակների կարևորագույն հիմնահարցերից մեկն է: Դա միայն բնակչության տեղափոխումը չէ մի բնակավայրից մյուսը, այլ բարդ գործընթաց, որը սերտորեն փոխկապակցված է տարբեր երկրների և ժողովուրդների տնտեսական, քաղաքական, հասարակական, բժշկական, բարոյահոգեբանական, մանկավարժական, կրոնական, մշակութային կյանքի հետ:

Միգրանտը մի մարդ է, որը ոչ միայն զրկված է ապաստանից, այլ նաև կյանքի համար անհրաժեշտ պայմաններից՝ բժշկական օգնությունից, մշտական աշխատանքից, չունի անձնագիր, քաղաքացիություն: Սովորաբար միգրանտի ինքնագագացումը և հոգեկան անդորրը խաթարված են: Որպես օրենք, այդպիսի մարդիկ հայտնվում են կյանքի ծանր իրավիճակում, ինչը վտանգի տակ է դնում նրանց կյանքը:

Միգրանտի հարմարումը նոր սոցիալական և մշակութային միջավայրին հաճախ կրում է հուզական, սթրեսային բնույթ, կարող է հուսահատել մարդուն և հիասթափեցնել: Ելնելով վերոհիշյալից՝ կարելի է ենթադրել, որ նա լուրջ հոգեբանամանկավարժական օգնության կարիք ունի:

«Մշակութային կաթված» տերմինը առաջին անգամ ներմուծել է 1954 թվին ամերիկացի մարդաբան Կալերվո Օբերգը: Նա այդպես է անվանել ընդհանուր իրավիճակը, երբ մարդ դժվարությամբ հարմարվում է նոր կարգավիճակին, որտեղ չեն աշխատում նախկինում իր կողմից յուրացված մշակութային արժեքները և վարքի մոդելները:

Ո՞րն են «մշակութային կաթվածի» պատճառները:

Հիմնականում մարդը ստանում է «մշակութային կաթված», երբ հայտնում է անձանոթ երկրում, որը էապես տարբերվում է այն երկրից, որտեղ նա ապրել է: Ի դեպ նշենք, որ այդպիսի վիճակում նա կարող է հայտնվել նաև հայրենիքում սոցիալական միջավայրի կտրուկ փոփոխման պայմաններում, երբ մարդու մոտ ծագում է հին ու նոր մշակութային նորմերի միջև հակասություն: «Մշակութային կաթվածը» առաջանում է, երբ ծանոթ հոգեբանական գործոնները, որոնք օգնում էին մարդուն հարմարվել հասարակությանը, վերանում են, իսկ նրանց փոխարեն ի

հայտ են գալիս անձանոթ և անհասկանալի, ծնված այլ միջավայրով մշակութային նորմեր:

Նոր մշակույթ յուրացնելու այսպիսի փորձը դուրեկան չէ մարդուն: Միննույն ժամանակ միայն դուրս գալով սեփական մշակույթի շրջանակներից և հանդիպելով այլ աշխարհայացքի, կարելի է հասկանալ սեփական աշխարհայացքի յուրօրինակությունը, զգալ մշակույթների տարբերությունը:

Սովորաբար տարանջատում են «մշակութային կաթվածի» դրսևորման հետևյալ ձևերը՝

1. Լարվածություն, որը առաջանում է հոգեբանական դեգադապատացիայի պատճառով

2. Կորուստի զգացում՝ ընկերական շրջապատից, դիրքից, մասնագիտությունից, ունեցվածքից զրկվելու պատճառով

3. Մենակության զգացում նոր մշակութային պայմաններում, որը կարող է վերածվի տվյալ մշակույթի ժխտման

4. Տագնապ, որը կարող է վերածվի ատելության դեպի տվյալ մշակույթը

5. Թերաթեքության զգացում, որը ծագում է սեփական անկարողության պատճառով:

«Մշակութային կաթվածի» շրջանակները շատ լայն են սկսած թեթև զգացմունքային խանգարումներից մինչև լուրջ սթրես, փսիխոզ, արբեցողություն և ինքնասպանություն:

«Մշակութային կաթվածի» զարգացման մեխանիզմները առաջինը մանրամասն նկարագրել է Օբերգը, նշելով, որ միգրանտները անցնում են «մշակութային կաթվածի» տարբեր փուլեր և հետզհետե հասնում հարմարման բավարար աստիճանի:

Այսօր առանձնանում են հարմարման հինգ փուլ՝

1. «Մեղրամիս». Որպես օրինաչափություն, միգրանտները, հայտնվելով արտասահմանում, լի են եռանդով և հույսերով: Բարեկամները սովորաբար սպասում են նրանց, պատրաստվում, օգնում սկզբնական շրջանում: Բայց այս փուլը շատ շուտ է անցնում...

2. Երկրորդ փուլում անսովոր շրջապատը սկսում է բացասաբար ազդել մարդու վրա: Տեղաբնակ մարդիկ և մշակույթը անհասկանալի են, և արդյունքում միգրանտը ապրում է հիասթափություն, ֆրուստրացիա և նույնիսկ դեպրեսիա:

3. Երրորդ փուլը որոշիչ է, որովհետև «մշակութային կաթվածը» հասնում է գագաթնակետի և կարող է նպաստել սոմատիկ և հոգեկան հիվանդությունների առաջացմանը: Միգրանտների մի մասը վերադառնում է հայրենիք, բայց մեծ մասը իր մեջ գտնում է ուժ և հաղթահարում մշակութային հակասությունները, սովորում լեզուն, ծանոթանում երկրի մշակույթին, ընկերներ ձեռք բերում:

4. Չորրորդ փուլում ի հայտ է գալիս լավատեսություն: Միգրանտը դառնում է ավելի վստահ և բավարարված իր կարգավիճակով նոր հասարակությունում և մշակույթում:

5. Հինգերորդ փուլում մարդը լիովին ադապտացվում է նոր մշակույթին:

«Մշակութային կաթվածի» վրա ազդող գործոնները կարելի է բաժանել երկու խմբի՝ ներքին (անհատական) և արտաքին:

Կախված այդ գործոնների ուժգնությունից ադապտացիայի գործընթացը կարող է տևել մի քանի ամսից մինչև 4-5 տարի:

Ներքին գործոնների շարքին են պատկանում միգրանտների տարիքը, սեռը, կրթությունը, բնավորությունը և կյանքի փորձը:

Տարիքը որոշիչ դեր է կատարում ադապտացիայի գործընթացում: Ինչքան միգրանտի տարիքը մեծ է, այնքան նա դժվար է ադապտացվում նոր մշակույթին, ավելի ծանր և երկար է տևում նրա մոտ «մշակութային կաթվածը», դանդաղ են յուրացվում նոր մշակույթի մոդելները: Փոքրիկ երեխաները ադապտացվում են արագ և բարեհաջող, դպրոցականները հանդիպում են մեծ դժվարությունների, իսկ տարեց մարդիկ ընդհանրապես չեն հարմարվում նոր մշակույթին:

Նախկինում ընդունված էր, որ կանայք ավելի դժվար են հարմարվում նոր շրջապատին: Խոսքը գնում էր այն կանանց մասին, որոնք զբաղվում էին միայն տնային տնտեսությամբ և ունեին հաղորդակցման նեղ շրջանակներ: Ներկայումս կարելի է պնդել, որ կանայք ունեն նույն հնարավորությունները ինտեգրվելու նոր հասարակության մեջ, ինչ և տղամարդիկ:

Վերջերս հոգեբանները եզրակացրել են, որ ադապտացիային մեծապես նպաստում է կրթության գործոնը՝ ինչքան այն որակյալ է, այնքան միգրանտի հարմարումը անցնում է ավելի հեշտ: Կրթությունը ընդլայնում է մարդու ներքին հնարավորությունները: Ինչքան աշխարհի պատկերը պարզ է մարդու համար, այնքան հեշտ և արագ է նա ընկալում նորամուծությունները:

Հոգեբանները առանձնացրել են անձնային բնութագրիչների մի զանգված, որոնցով պետք է օժտված լինի մարդը, որը պատրաստվում է ապրել օտար երկրում: Դրանք են՝ մասնագիտական կոմպետենտությունը, բարձր ինքնագնահատականը, հաղորդակցվելու կարողությունները, հետաքրքրությունը շրջապատի նկատմամբ, համագործակցելու ցանկությունը, հանդուրժողականությունը, ներքին ինքնավերահսկողությունը, համարձակությունը, համառությունը, ապրումակցումը:

Միգրանտների կենսափորձը նույնպես դասվում է հարմարման ներքին գործոնների շարքին: Մեծ նշանակություն ունեն հարմարման դրդապատճառները, միգրանտի ցանկությունը ուսումնասիրել տվյալ երկրի լեզուն, պատմությունը, մշակույթը:

Աղապատացիայի և «մշակութային կաթվածի» վրա ազդող արտաքին գործոնների դասին են պատկանում հարազատ և նոր երկրի մշակույթների տարբերության աստիճանը, նոր մշակույթի առանձնահատկությունները և սոցիալական պայմանները:

Այսօր հասարակությունը խնդիր ունի վերոհիշյալ մարդկանց ինտեգրել հասարակությանը, ապահովել և ուղղորդել նրանց սոցիալականացումը, սոցիալական հարմարումը, ինչը պահանջում է գիտականորեն հիմնավորված, պլանավորված սոցիալ-մանկավարժական գործունեություն:

Համաշխարհային հոգեբանության և մանկավարժության մեջ և պրակտիկայում միգրանտների հարմարմանն ուղղված աշխատանքներ են կատարվում: Նշված հիմնախնդրի դրվածքը և լուծումը մեզ հետաքրքրում է հայ իրականության, Հայաստանի Հանրապետության ներկայիս պայմաններում:

Սոցիալական մանկավարժը իրականացնում է սոցիալ-մանկավարժական գործունեություն միգրանտների բոլոր կատեգորիաների հետ, ստեղծում բարենպաստ պայմաններ նրանց սոցիալականացման և նոր հասարակությունում ինտեգրման համար: Նա կապող օղակ է հանդիսանում այցելուի և նոր շրջապատի, պետության և այցելուի միջև: Նա իր աշխատանքը կառուցում է փոխվստահության, փոխաջակցության մթնոլորտում: Սոցիալական մանկավարժի աշխատանքը դա պրոֆեսիոնալ գործունեության տեսակ է, որի հիմնական գործառույթը կոչվածությունը տարբեր տեսակի և մակարդակի հարաբերություններում որպես երրորդ կողմ հանդես գալն է: Դա ենթադրում է, որ տվյալ որակավորման մասնագետը պետք է ունենա հոգեբանամանկավարժական գիտելիքներ և կարողանա ձևավորել նոր սոցիալական միջավայրում իր այցելուի համար հարմարավետ հարաբերություններ: Սոցիալական մանկավարժի գործունեության մեջ գերակայող տեղ է հատկացվում կանխարգելիչ խնդիրների լուծմանը: Նա չի սպասում, որպեսզի միգրանտը դիմի իրեն օգնության խնդրանքով, նա էթիկայի տեսակետից թույլատրելի սահմաններում ինքն է մտնում միգրանտների ընտանիքի հետ շփման մեջ, կատարում է սոցիալ-մանկավարժական ախտորոշում, բացահայտում այցելուի և նրա զարգացման վրա շրջապատի դրական և բացասական ազդեցությունները, նրա հոգեբանական առանձնահատկությունները և նախաձեռնում առկա խնդիրների լուծում:

Սոցիալական մանկավարժը կատարում է միջնորդի դեր միգրանտի և պետական կառույցների, տարբեր հոգեբանական, բժշկական, սոցիալական ծառայությունների և կազմակերպությունների միջև: Սոցիալական մանկավարժը կատարում է միգրանտի շահերի և իրավունքների պաշտպանի դեր, նա հասնում է սոցիալական

արդարության՝ ձգտելով օգնել միգրանտին բացահայտել իր ընդունակությունները և զարգացնել ներքին ներուժը: Նա հանդիսանում է նաև իր այցելուի և նրա շրջապատող մարդկանց հոգեթերապեւտը:

Կատարելով կոնֆլիկտաբանի դեր՝ սոցիալ մանկավարժը փորձում է լուծել իր այցելուի կյանքում ստեղծված կոնֆլիկտային իրավիճակները: Որպես փորձագետ նա տարբեր աստիճաններին ինֆորմացիա է հաղորդում իր այցելուի սոցիալ-մանկավարժական վիճակի մասին:

Նպատակ ունենալով պարզել ժամանակակից երիտասարդների միգրացիայի պատճառները և սոցիալ մանկավարժի մասնագիտության մասին իմացությունը, անկետավորում անցկացրեցինք Երևանի երեք բուհերում՝ 98 ուսանողի հետ: Անկետավորման արդյունքները ցույց տվեցին, որ երիտասարդների 68% գոհ են կրթության որակից, 23% դժգոհ, 9% դժվարացան պատասխանել հարցին:

Պարզվեց նաև, որ ուսանողների մեծամասնությունը 60% կցանկանա շարունակել ուսումը արտասահմանում, և միայն 35% կբավարարվի ՀՀ բուհերում ստացված կրթությունով: Մնացած 5% դժվարացան տալ պատասխան:

Հետազոտությունը բացահայտեց նաև այն պատճառները, որոնց համար երիտասարդների 60% ցանկանում է մեկնել Հայաստանից: «Մեկնողների» 29% ցանկանում է կատարելագործել իրենց գիտելիքները և հմտությունները, փորձ ձեռք բերել, 4% կարծում է, որ իր մասնագիտությունը ՀՀ-ում չունի պահանջարկ, 27% համոզված է, որ արտասահմանում ուսումը շարունակելուց հետո Հայաստանում կգտնի բարձր վարձատրվող աշխատանք:

Երիտասարդների գերակշռող 57% ցանկություն հայտնեց արտերկրում կրթություն ստանալուց հետո վերադառնալ և աշխատանք գտնել հայրենիքում: Ուսանողների 3% ասաց, որ ընդհանրապես չի վերադառնա Հայաստան, իսկ մի քանիսը նշեցին, որ կվերադառնան, եթե գտնեն 150.000 դրամով աշխատանք, որը աստիճանաբար բարձրացման միտում ունենա:

Ուսանողները նշեցին նաև դժվարությունները, որոնց հետ հանդիպում է երիտասարդ մասնագետը արտերկրում՝ ազգային խտրականությունը, լեզվական դժվարությունները, մշակույթների տարբերությունը, մենակությունը, նոր կրթական համակարգը, օտարությունը:

Անկետավորման արդյունքում պարզվեց նաև, որ երիտասարդներից շատերը (78%) լավ չեն պատկերացնում միգրացիայի սոցիալ հոգեբանական հետևանքները, հարմարման դժվարությունները, էթնոմշակութային սոցիալականացումը և անձի հարմարումը նոր միջավայրին, ծանոթ չեն «մշակութային կաթված» հասկացության և սոցիալ մանկավարժական աջակցության հետ:



Զրույցի արդյունքում նրանք իմացան, որ սոցիալական մանկավարժը ոչ միայն համապատասխան ծառայություններ է մատուցում այցելուին, այլև ամենից առաջ պաշտպանում է նրա օտար երկրում սոցիալական փորձի ժառանգման և կրթության իրավունքները, օգնում է հարմարվել հասարակական պայմաններին և գտնել իր տեղը հասարակության մեջ:

Անկետավորումից հետո մենք ծանոթացրեցինք ուսանողներին այն դժվարությունների հետ, որոնք առկա են միգրանտների կյանքում, ինչպես նաև սոցիալ մանկավարժի գործառույթների հետ:

Վերը նշվածը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ միգրանտների հետ աշխատող մասնագետների նախապատրաստումը ժամանակակից կրթության կարևորագույն խնդիրներից մեկն է իսկ երիտասարդությանը սոցիալ մանկավարժի գործառույթներին ծանոթացնելը անհրաժեշտություն:

### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Мардахаев Л. В., Социальная педагогика, М., Гардарики, 2013.
2. Шакурова М.В., Методика и технология работы социального педагога, М., Академия, 2006.

### **АННА МИНАСЯН - РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С МИГРАНТАМИ**

В статье рассматривается вопрос необходимости работы социального педагога с мигрантами. Подчеркивается, что работа социального педагога направлена на преодоление “культурного шока”, который испытывают мигранты, оказавшись в новой социо-культурной среде. Работа социального педагога позволяет мигрантам адаптироваться в новом обществе и найти в нем свое место.

### **ANNA MINASYAN - SOCIAL WORK EDUCATOR WITH MIGRANTS**

The article discusses the necessity the work of the social educator with migrants. It is linked that the work of social educator is aimed at overcoming a “culture shock” experienced by migrants, in the new social – cultural environment. The social educator’s work allows migrants to adapt to the new society and find there their own place.

ՀԱՍԱՐԱԿԱՅՆՈՒԹՅԱՆ ՀԵՏ ԿԱՊԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ  
ՀՀ ԱՌԵՎՏՐԱՅԻՆ ԲԱՆԿԵՐՈՒՄ

ԱՐՄԱՆ ՏՈՆԻԿՑԱՆ

*Հիմնարարներ՝ հասարակայնության հետ կապեր, առևտրային բանկեր, առանձնահատկություններ, կառավարում*

Դեռ 1988 թվականին, երբ հաստատվեց ԽՍՀՄ պետական բանկի չորրորդ և վերջին կանոնադրությունը, գլխավոր բանկը՝ միասնական էմիսիոն կենտրոնը, ժողովրդական տնտեսությունում վարկային և հաշվարկային հարաբերությունների կազմակերպիչը Հայաստանի Պետական բանկն էր [ՀՀ Կենտրոնական բանկ:2016], որի անմիջական նախաձեռնությամբ և վերահսկողությամբ էր տարածվում ոլորտի վերաբերյալ ցանկացած տեղեկատվություն, ընդ որում՝ վերջինս խիստ վարչական և կառավարչական բնույթի էր:

Այսօր մեր երկրում գործում են 17 առևտրային բանկեր, որոնց գործունեության վերահսկողությունն իրականացվում է ՀՀ Կենտրոնական բանկի կողմից, իսկ տեղեկատվական կապերի կառավարումը բանկերում իրականացվում է ինքնուրույն, անկախության սկզբունքով, օրենքի շրջանակներում՝ նպատակ ունենալով մրցակցային պայմաններում ձեռք բերել և պահպանել ճանաչելիություն, լինել վստահելի, ձևավորել դրական իմիջ և, վերջապես, այդ ամենը ծառայեցնել տնտեսական օգուտների ստացմանը կամ ավելացմանը:

Առհասարակ, հասարակայնության հետ կապերի հաստատումը և կառավարումը առևտրային բանկերում հիմնականում հետապնդում են հետևյալ նպատակները.

- բանկի դրական իմիջի ստեղծում և զարգացում,
- բանկի և ՋԼՄ-ների հետ բարիդրացիական հարաբերությունների ստեղծում,
- հասարակական և պետական կառույցների հետ նպատակային կապերի հաստատում,
- բանկի հաճախորդների և գործընկերների հետ հավատարիմ փոխհարաբերությունների ձևավորում,
- բանկի բաժնետերերի համար վստահության միջավայրի ստեղծում,

- բանկի աշխատակիցների համար ապահով և հուսալի միջավայրի ստեղծում,
- բանկի վարկանիշի և հեղինակության բարձրացում ֆինանսական համակարգում,
- ճգնաժամային իրավիճակում բանկի գործունեության անընդհատության ապահովմանը նպաստող միջոցառումների ձեռնարկում, համբավի ռիսկի կառավարում և այլն:

Ինչպես տարբեր երկրների, այնպես էլ Հայաստանի առևտրային բանկերում հասարակայնության հետ կապերի կառավարման ընդհանուր առանձնահատկությունը պայմանավորված է տվյալ ոլորտի յուրահատկություններով, մասնավորապես բանկային գործունեության, այդ թվում՝ ծառայությունների մատուցման տնտեսական և իրավական բնույթով:

Այդուհանդերձ, ՀՀ առևտրային բանկերում հասարակայնության հետ կապերի կառավարման առանձնահատկությունները պայմանավորված են այն խնդիրներով, որոնք բխում են հետևյալ հանգամանքներից.

- համանման պայմաններում մեծ թվով մրցակիցների գոյություն,
- հաճախորդների և գործընկերների նեղ շրջանակ,
- շուկայի փոքր տարողություն և հնարավորություններ,
- փորձառու մասնագետների բացակայություն,
- բանկերի կազմակերպարավական կառուցվածքի առումով կառավարման ոչ ստանդարտ համակարգ,
- PR նախագծերում կատարված ֆինանսական ներդրումների արդյունավետության չափելիության ոչ լիարժեք գործիքակազմի կիրառում:

Առևտրային բանկերը մշտապես փորձում են մշակել հաղորդակցման այնպիսի արդյունավետ տարբերակներ, որոնցով հնարավոր կլինի երկարաժամկետ, նպատակային կապեր հաստատել թիրախավորված հաճախորդների և գործընկերների հետ՝ ստեղծելով առևտրային գործունեության մարտավարական ու ռազմավարական նպատակներին համահունչ սոցիալական փոխհարաբերությունների դրական միջավայր:

Սովորաբար ՀՀ առևտրային բանկերում հասարակայնության հետ կապերի հաստատման գործընթացը կազմակերպվում է հիմնականում հետևյալ միջոցառումների իրականացմամբ.

- մամուլի հաղորդագրությունների մշակում և տարածում ինտերնետային լրահոսում և սոցիալական հարթակներում,
- տեղեկատվական-լուսաբանող կոմերցիոն տեսանյութերի ցուցադրում տեղական հեռուստաալիքների լրատվական ծառայությունների միջոցով,
- հովանավորչական ծրագրերի իրականացում,

- բարեգործական և սոցիալական նախաձեռնությունների իրագործում,
- հարցազրույցների անցկացում և տպագրում,
- մամուլի ասուլիսների կազմակերպում,
- մասնակցություն համաժողովներին և ցուցահանդեսներին,
- կորպորատիվ միջոցառումների կազմակերպում ինչպես աշխատակիցների, այնպես էլ գործընկերների համար և այլն:

Հասարակայնության հետ կապերի արդյունավետությունը չափվում է երեք մակարդակներում՝ ըմբռնում, համակրում և աջակցություն [H. Гопридзе 2016:2]:

Հայաստանում գործող առևտրային բանկերում հասարակայնության հետ կապերի կառավարումը սովորաբար իրականացվում է մարքեթինգի/գովազդի ստորաբաժանման կառուցվածքում ընդգրկված աշխատակիցների կողմից, սակայն առաջադրվող նպատակների և խնդիրների, մասնավորապես՝ արդյունավետության տեսանկյունից, պետք է նշել, որ կարևոր է մարքեթինգային հետազոտությունների, գովազդի կազմակերպման և հասարակայնության հետ կապերի կառավարման ուղղությամբ տարվող աշխատանքների առանձնացումը՝ ըստ ֆունկցիոնալ կառուցվածքային ստորաբաժանումների:

Հիմնվելով ՀՀ առևտրային բանկերում հասարակայնության հետ կապերի կառավարման նպատակների և գործառության սկզբունքների վրա՝ հաջորդիվ գծապատկերի տեսքով ներկայացվում են կառավարման այն ենթահամակարգերը, որոնք մեկ ամբողջության մեջ թույլ են տալիս լիարժեք պատկերացում կազմել հասարակայնության հետ կապերի կառավարման համակարգի և դրա յուրահատկությունների մասին.

Գծապատկեր 1<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Գծապատկերը կազմվել է հեղինակի կողմից



Գծապատկերում ներկայացված համակարգի յուրաքանչյուր բաղադրիչի դիտարկումն իր կարևոր նշանակությունն ունի առևտրային բանկի կողմից հասարակայնության հետ կապերի արդյունավետ կառավարման գործընթացում:

Նպատակային է ներկայացնել հասարակայնության հետ կապերի կառավարման հիմնական տարբերություններն առևտրային բանկերի և ոչ բանկային գործունեություն իրականացնող, ավելի կոնկրետ ֆինանսական ծառայություններ չմատուցող կազմակերպությունների համեմատության համատեքստում.

Աղյուսակ 1.

**Հասարակայնության հետ կապերի կառավարման հիմնական տարբերությունները**

**ՀՀ առևտրային բանկերում և այլ կազմակերպություններում<sup>2</sup>**

<b>Տարբերակող ցուցանիշ</b>	<b>Առևտրային բանկ</b>	<b>Այլ կազմակերպություն</b>
Կառավարման օբյեկտ	Բանկային գործունեություն իրականացնող կազմակերպություն	Բանկային գործունեություն չիրականացնող կազմակերպություն
Կառավարման առարկան	Բանկային ծառայություններ	Ծառայություն/ ապրանք
Կառավարման սուբյեկտ	Ֆինանսական յուրահատուկ հարաբերությունների կողմ	Տարաբնույթ կրկնվող հարաբերությունների կողմ
Կառավարման իրավական ասպեկտները	Խիստ կանոնակարգված	Մասամբ կանոնակարգված
Կառավարման ֆինանսական ասպեկտները	Մեծ ներդրումներ	Փոքր/միջին ներդրումներ
Կառավարման մասնագիտական ասպեկտները	Պարտադիր ֆինանսական/բանկային կրթություն	Ոչ պարտադիր ֆինանսական/բանկային կրթություն
Կառավարման հնարավորությունները	Սահմանափակ	Այլընտրանքային
Կառավարման ոլորտային փոխկապվածությունը	Միջին	Ցածր

Ներկայացված աղյուսակում բերված ցուցանիշներից առավելապես կարևոր է հաշվի առնել հասարակայնության հետ կապերի կառավարման օբյեկտի, առարկայի, սուբյեկտների և իրավական ասպեկտների տարբերությունների ազդեցությունը կառավարման գործընթացի վրա:

Հաշվի առնելով վերոգրյալը, մասնավորապես՝ ելնելով առևտրային բանկերի գործունեության կազմակերպման առանձնահատկություններից ու ռազմավարական նպատակներից՝ նպատակային է առաջարկել հասարակայնության հետ կապերի կառավարման գործընթացը բարելավող մի քանի ուղիներ, որոնք ներկայացվում են հաջորդիվ.

<sup>2</sup> Աղյուսակը կազմվել է հեղինակի կողմից

- մշակել և վարել հասարակայնության հետ կապերի կառավարման այնպիսի քաղաքականություն, որը համահունչ կլինի բանկի հեռանկարային զարգացման ծրագրով ամրագրված նպատակներին ու խնդիրներին,
- բանկի գործողությունները, այդ թվում՝ մարքեթինգի, գովազդի գծով, այնպես կազմակերպել, որ դրանք իրենց ձևաչափով չհակասեն հասարակայնության հետ կապերի կառավարման որդեգրված սկզբունքներին,
- պարբերաբար իրականացնել PR հետազոտություններ հանրային կարծիքը չափելու և կոնկրետ արշավի արդյունավետությունը գնահատելու համար,
- ֆինանսական տեսանկյունից PR արշավ(ներ)ի արդյունավետությունը լիարժեք գնահատելու նպատակով ՀՀ ԿԲ միջնորդությամբ վերանայել առևտրային բանկերի կողմից հրապարակվող ֆինանսական հաշվետվությունների ծախսային հոդվածների բովանդակությունը, ինչը թույլ կտա հստակ տարանջատել հասարակայնության հետ կապերի գծով կատարված ծախսերի մեծությունը,
- կարևորել հասարակայնության հետ կապերի կառավարման ներքին միջավայրը՝ կապված աշխատակիցների հավատարմության և նրանց դերակատարության հետ,
- համակարգում տարաբնույթ ռիսկերը կառավարելու նպատակով ՀՀ Կենտրոնական բանկի միջնորդությամբ ստեղծել հնարավորություն առևտրային բանկերի հասարակայնության հետ կապերի պատասխանատուների թիմային քննարկումների կազմակերպման, նրանց վերապատրաստումների և միջազգային փորձը յուրացնելու համար:

Ամփոփելով, կարևոր է նշել, որ գործարարության տարբեր ոլորտներում, այդ թվում՝ բանկերում, հասարակայնության հետ կապերը կայուն զարգանում և խորանում են, քանի որ դրանք են իրական արժեքներ ու ամուր հիմքեր ստեղծում տեղեկատվական ժամանակաշրջանում բիզնես գործընթացների կազմակերպման հարցերում ճիշտ կողմնորոշվելու համար:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. ՀՀ Կենտրոնական բանկի պաշտոնական կայք-էջ ([www.cba.am](http://www.cba.am), 26.03.2016)
2. Н. Горгидзе «Связи с общественностью в банках», Исследование ([http://polbu.ru/gorgidze\\_bankpr/ch01\\_i.html](http://polbu.ru/gorgidze_bankpr/ch01_i.html), 26.03.2016)

## **АРМАН ТОНИКЯН – ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ СВЯЗЯМИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В КОММЕРЧЕСКИХ БАНКАХ РА**

В данной статье представлены цели управления связями с общественностью коммерческими банками РА, вытекающие из них задачи, обусловленные этими задачами особенности, а также основные мероприятия, принимаемые с целью установления отношений с общественностью, и процесс системного управления. Учитывая секториальные особенности и представляя на этой основе по принципу сравнения основные различия управления связями с общественностью в организациях, осуществляющих банковскую и иную деятельность, автор предлагает несколько путей улучшения процесса управления связями с общественностью в коммерческих банках РА.

## **ARMAN TONIKYAN – PECULIARITIES OF PR MANAGEMENT IN THE COMMERCIAL BANKS OF RA**

This article presents the goals of public relationship management by the commercial banks of Armenia, the issues arising from such goals, the peculiarities conditioned by these tasks, as well as the principal measures taken for the establishment of public relations, and the process of system management. Considering the sectorial features and presenting on this basis by using the collation principle the main differences in PR management in the organizations engaged in banking and other activities, the author suggests several ways for the improvement of PR management process in the commercial banks of Armenia.



**ԲՈՒՀ-ԱՇԽԱՏԱՇՈՒԿԱ ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՓՈՐՁԸ  
ՌՈՒՍԱՍՏԱՆՈՒՄ**

**ԱՐԵՎԻԿ ՂԱԼՈՒՄՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ գիտելիքահեն տնտեսություն, տնտեսության զարգացում, աշխատաշուկա, բուհ, գիտելիք, հմտություն, կոմպետենտություն, բուհ-գործատու համագործակցություն, բուհ-գործատու հարաբերություններ:*

«Այնպես, ինչպես որ միջնադարյան քաղաքներում ուժի աղբյուր էին հանդիսանում ամրոցները, այնպես, ինչպես որ գործարաններն էին զարգացում ապահովում արդյունաբերական դարաշրջանում, այնպես էլ համալսարանները հանդիսանում են 21-րդ դարի գիտելիքահեն տնտեսության ուժի աղբյուրը» [Wilson 2012:1]: Լորդ Դիարինգի այս խոսքերը լիովին արտացոլում են առկա իրավիճակն ու բուհի այն դերը, որը ստանձնել է այն այսօր: Վաղուց է արդեն, ինչ համալսարանը դադարել է լինել լոկ մի վայր, որտեղ գիտելիքը փոխանցվում է դասախոսից ուսանողին: Այսօր շատ երկրներում համալսարանը վերաճել է կառույցի, որտեղ ձևավորվում է ինտելեկտուալ կապիտալ՝ գիտելիք, նորարարություններ, ապագա մասնագետների կարողունակություններ: Բանն այն է, որ զարգացած երկրներն արդեն հստակ գիտակցում են, որ համալսարանները կենտրոնական դեր ունեն իրենց երկրների տնտեսությունների զարգացման գործում և վաղուց է, ինչ փորձում են ներդրումներ կատարել բուհերի շրջանավարտների մասնագիտական որակները աշխատաշուկայի պահանջներին համապատասխանեցնելու և բուհի ու աշխատաշուկայի միջև հարաբերությունները ներդաշնակելու ուղղությամբ: Այս ոլորտում շատ երկրներում արդեն իսկ առկա է դրական փորձ:

Բանն այն է, որ հենց պետության, բիզնես ոլորտի և բուհերի կոմպլեմենտար ու կոորդինացված փոխհարաբերությունների հաստատման շնորհիվ է հնարավոր զարգացնել գիտելիքահեն տնտեսություն և նպաստել տարածաշրջանային տնտեսական զարգացմանը [Science to Business Marketing Research Centre 2011:25]: Հենց հզոր տնտեսությամբ է պայմանավորված երկրների զարգացումն ու բարգավաճումը, իսկ տնտեսությունը կառուցվում է որակյալ կրթություն ստացած բարձրակարգ մասնագետների գործունեության արդյունքում: Այս առումով զարգացած երկրներում արդեն գիտակցվել է համալսարանի կենտրոնական դերը պրոֆեսիոնալ հմտություններ, հետազոտական և նորարարության մշակույթ տարածելու գործում: Համալսարանները հանդիսանում են բիզնեսի սնուցման շղթայի անբաժանելի մասը, որոնք կարող են նպաստել

բիզնեսի աճին և տնտեսական զարգացմանը [Wilson 2012:1]: Բուհը և աշխատաշուկան սերտորեն փոխկապակցված են. բուհերին կադրերի պատրաստման գործընթացում անհրաժեշտ է որպես ուղենիշ ընդունել աշխատաշուկայի պահանջարկը, իսկ գործատուներն էլ իրենց կադրերին ընտրելիս հիմնվում են բուհի կողմից ներկայացվող առաջարկի վրա [Шинкаренко 2014:156]:

Ահա այստեղ առաջ է գալիս այն հակասական իրականության պատկերը, ինչը հատուկ է հատկապես զարգացող երկրներին: Այս երկրներից շատերում արդեն զիտակցվել է ժամանակի այն հրամայականը, որ երկրի տնտեսությունը զարգացնելու գործում բուհը և աշխատաշուկան պետք է գործեն համատեղ, սակայն այդ համագործակցությունն իրականացնելու հարցում կառուցվածքների, ենթակառուցվածքների և մեթոդների պակաս է արձանագրվում: Խնդիրն այն է, որ բուհն ավարտելուց անմիջապես հետո ուսանողների մոտ ի հայտ են գալիս բազմաթիվ խնդիրներ՝ աշխատաշուկային իրենց ստացած կրթությամբ հարմարվելու և իրենց որակավորումներին համապատասխան աշխատանք գտնելու հետ կապված: Շրջանավարտը ուսումնառությունից անմիջապես հետո աշխատանքի անցնելիս հասկանում է, որ համալսարանում ստացած նրա զիտելիքներն ու հմտությունները բավարար չեն, քանի որ գործատուն առաջ է քաշում իր պահանջները [Полоневич 2011:105]: Այս անհամապատասխանությունը ծնում է քառասային, փոփոխական և անվերահսկելի իրավիճակ, երբ մասնագետներն սկսում են աշխատել ոչ իրենց մասնագիտությամբ կամ էլ աճում է գործազրկությունը և աշխատաշուկայի համար բնորոշիչ է դառնում անկայունությունը, անհամապատասխանությունը բուհի կողմից թողարկված մասնագետների պատրաստվածության և աշխատաշուկայում պահանջված մասնագիտությունների և մասնագիտացումների միջև [Лопаткин 2015:5]: Արդյունքում որոշ ոլորտներում մենք չենք ունենում անհրաժեշտ մասնագետներ, իսկ բուհն ավարտած հազարավոր մասնագետներ չեն կարողանում մասնագիտական ինքնաիրացման խնդիրը լուծել, քանի որ տվյալ մասնագիտության առաջարկը մի քանի անգամ գերազանցում է առկա պահանջարկը: Իրավիճակը մասամբ հետևանք է Խորհրդային Միության փլուզման, քանի որ Խորհրդային Միությունը պլանավորում էր մասնագետների պատրաստումն ըստ ոլորտների և մասնագիտացումների, իսկ այժմ՝ շուկայական տնտեսության պայմաններում ուսումնական հաստատությունների մասնագետների պատրաստման ուղղությամբ գործունեությունը ազատականացված է և ենթակա չէ որևէ արտաքին կարգավորման, ինչի արդյունքում ստեղծվում է պահանջարկի ու առաջարկի լուրջ անհամապատասխանություն:

Արդի աշխատաշուկան մշտական կանխատեսելի ու անկանխատեսելի փոփոխությունների մեջ գտնվող միջավայր է, որը հանդիսանում է սոցիալ-տնտեսական համակարգի անբաժանելի մասը, ծառայություն և

ապրանք առաջարկողի ու գնողի միջև հարաբերությունների ուրույն համակարգ [Лопаткин 2015:19]: Իսկ ստեղծված պայմաններում, երբ աշխատաշուկան գտնվում է մշտական փոփոխությունների մեջ, ամենից շատ հենց գործատուն է քաջատեղյակ հիշյալ դինամիկ փոփոխություններին [Гудов 2011:316]:

Հաշվի առնելով թե՛ աշխատաշուկայում տեղի ունեցող շեշտակի փոփոխություններն ու անկայունությունը, թե՛ բուհերի կողմից իրականացվող կրթական ծրագրերը, թե՛ դրանք միմյանց համապատասխանեցնելու անհրաժեշտությունը՝ կարիք է առաջանում փնտրելու և գտնելու այն մանկավարժական ուղիները, որոնք կնպաստեն աշխատաշուկայում մասնագետների հարմարմանը: Մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների նպատակն է պատրաստել երիտասարդ մասնագետներ՝ հաշվի առնելով հենց այն սոցիալ-տնտեսական իրավիճակը, արժեքները և արժեհամակարգի փոփոխությունները, որոնք իրենց արտացոլումը կգտնեն առաջարկվող կրթական ծրագրում: Իսկ երիտասարդների հիմնական մասի բուհում սովորելու որոշումը բացատրվում է նրանով, որ վերջիններս ցանկանում են ապահովել իրենց բարձր վճարվող աշխատանք ունենալու հնարավորությունը: Հետևապես, ներկայումս ժամանակակից կրթության հաջողությունները չեն սահմանափակվում նրանով, թե ինչպիսի գիտելիք է տրվում բուհի կողմից, այլ ստեղծված պայմաններում կարևորվում են նաև ապագա մասնագետների մասնագիտական կարողունակությունները, նրանց արագ և ճիշտ կողմնորոշվելու, փոփոխվող պահանջներին արագ արձագանքելու և օպտիմալ որոշումների կայացման կարողություններն ու հմտությունները: Այդ հմտությունների առկայությունը շրջանավարտների մոտ վկայում է տվյալ հաստատության կողմից տրված կրթության որակի և արդյունավետության մասին, քանի որ հիմնականում հենց դրանք են այն հատկանիշները, որ գործատուն պահանջում է իր աշխատողներից: Եվ, հաշվի առնելով նաև այն հանգամանքը, որ հենց գործատուն է հանդիսանում բուհի արտադրանքի վերջնական սպառողը, վերջինիս պահանջները ևս պետք է հաշվի առնվեն կրթական ծրագրերի մշակման ժամանակ:

Սակայն միշտ չէ, որ դրանք հաշվի են առնվում հավուր պատշաճի և չնայած նրան, որ բուհերն ամեն կերպ ջանում են իրենց կրթությունը համապատասխանեցնել աշխատաշուկայի պահանջներին՝ բուհում ստեղծելով կարիերայի կենտրոններ, գործակալություններ և այլ կառույցներ, միևնույնն է, այս երկու համակարգերը հիմնականում գործում են առանձին՝ շատ հաճախ նույնիսկ գործելով միմյանցից անկախ: Շատ դեպքերում էլ բարձրագույն ուսումնական կրթության համակարգը պարզապես չի կարողանում շատ արագ արձագանքել աշխատաշուկայում տեղի ունեցող փոփոխություններին: Փորձելով լուծել առաջացած խնդիրը՝ բուհերն ընդլայնում են մասնագիտությունների ցանկը, սակայն դա

նույնպես բավարար չի լինում խնդրի լուծման համար: Հետևապես, միայն մեկ կողմի ջանքերը բավարար չեն այդ խնդիրը արագ և արդյունավետ լուծելու համար: Այստեղ անհրաժեշտ է ցուցաբերել համալիր մոտեցում և ներառել բոլոր կողմերին և շահակիցներին՝ մասնավորապես բուհերին, տարբեր ոլորտների գործատուներին, հետազոտական ընկերություններին, կառավարությանը և հենց իրենց՝ ուսանողներին: Գլոբալ համագործակցության այս գործընթացը շատ երկրներում արդեն սկսվել է և տարբեր երկրներում գտնվում է տարբեր մակարդակների վրա: Ընդհանուր առմամբ, կարելի է համարել, որ նման համագործակցությունը դեռևս գտնվում է զարգացման գործընթացում և անհրաժեշտ նախապայմանների ստեղծման դեպքում կարող է դեպի շատ ավելի խորը համագործակցության տանել՝ վերաճելով պարզապես բուհ-գործատու հարաբերություններից մինչև բուհ-գործատու-կառավարություն հարաբերությունների, որի շրջանակներում արդեն կարող են լուծվել ո՛չ միայն նեղ տեղական աշխատաշուկայի կարգավորման, ուսանողների աշխատանքի անցման և ակադեմիկոսների բիզնես ոլորտում ներգրավման հարցեր, այլ նաև ընդհանուր տարածաշրջանի և երկրի զարգացմանն ուղղված լուրջ խնդիրներ: Որոշ երկրներ արդեն ընթանում են զարգացման այդ ուղով:

Հաշվի առնելով բուհ-աշխատաշուկա հարաբերությունների անհամաչափ զարգացումը տարբեր երկրներում՝ այս հողվածում փորձ է կատարվել ուսումնասիրել այդ հարաբերությունների առանձնահատկությունները հետխորհրդային ամենամեծ երկրում՝ Ռուսաստանում:

Եթե դիտարկելու լինենք բուհ-աշխատաշուկա հարաբերությունները Ռուսաստանում, ապա, ընդհանուր առմամբ, այստեղ կարելի է առանձնացնել համագործակցության մի քանի մակարդակ: Դիտարկելով, օրինակ, խոշոր կազմակերպությունների համագործակցությունը բուհերի հետ, կարելի է նկատել այն միտումը, որ խոշոր կազմակերպությունները, որոնք ունեն մեծ կադրային բաժին, մեծ ֆինանսական ռեսուրսներ, մշտական թափուր աշխատեղեր, ավելի շատ հետաքրքրված են լինում երկարաժամկետ համագործակցությամբ և նույնիսկ պատրաստ են մասնակցել ուսումնական գործընթացի պլանավորմանը: Երկարաժամկետ հարաբերությունների շրջանակներում հայտնի պրակտիկա է գործատուի կողմից բուհում գործնական լաբորատորիաների ստեղծումը, որի շնորհիվ բուհը համալրվում է նորագույն տեխնիկայով, ուսանողներին հնարավորություն է տրվում գործնական աշխատանք իրականացնել այդ լաբորատորիայում, իսկ գործատուի համար դա հնարավորություն է պատրաստելու իրենց կազմակերպության համար առավել հարմար ապագա կադրերին [10]: Չնայած, որ աշխատաշուկան ընդհանուր առմամբ անվերահսկելի է և հնարավոր չէ նախապես կանխատեսել, թե ինչպիսի փոփոխություններ են սպասվում, այդուամենայնիվ կան մասնագիտություններ և մասնագիտացումներ, որոնք ունեն մշտական պահանջարկ և որոնց կարիքը միշտ

ունենում են համապատասխան կազմակերպություններն ու ընկերությունները: Հետևապես, ավելորդ չի լինի, եթե նման ընկերության սեփականատերերը, ովքեր վստահ են, որ մոտակա առնվազն 20 տարում ունենալու են կոնկրետ այս կամ այն մասնագիտական ոլորտում մասնագետի պահանջ, ուսումնական հաստատության հետ պայմանագիր կնքեն, ստեղծեն համապատասխան լաբորատորիաներ, ներդրում կատարեն բուհում այդ ուղղությունը զարգացնելու համար՝ միաժամանակ ձևովորելով իրենց ապագա կադրերի մասնագիտական կարողունակությունները: Դա, իհարկե, հիանալի հնարավորություն կլինի նաև ուսանողների համար, նրանք կկարողանան ձեռք բերել գործնական կարողություններ և հմտություններ, որոնց անհրաժեշտությունը միշտ զգացվում է, երբ վերջիններս մուտք են գործում աշխատաշուկա: Մինևույն ժամանակ, լաբորատորիաներում ուսանողների գործունեությունը կարող է շահեկան լինել ընկերությունների համար: Նրանք կարող են հանձնարարել ուսանողներին լուծել իրենց առջև ծառայած որոշակի խնդիրներ և ստանալ գոհացնող արդյունք՝ մինևույն ժամանակ հնարավորություն ընձեռելով ուսանողներին զբաղվել հենց այնպիսի աշխատանքով, ինչով որ իրենք պետք է զբաղվեն աշխատանքի անցնելով:

Այս առումով, կարելի է նաև առանձնացնել բազային ամբիոնների հիմնումը՝ որպես երկարաժամկետ համագործակցության հրաշալի օրինակ ռուսաստանյան բուհերում, երբ ձեռնարկատերը ներդրում է կատարում ամբիոն բացելով և հարստացնում է ուսանողների գիտելիքը հենց այն ոլորտում, որը որ իր համար կարևոր է: Այստեղ ուսանողներին հնարավորություն է տրվում իրականացնել հետազոտական նախագծեր: Հիանալի հնարավորություն՝ տեսության ու պրակտիկայի մոտեցման համար [Шинкаренко 2014:161]: Մինևույն ժամանակ, գործատուն հնարավորություն է ունենում իր ձեռքով պատրաստելու իր ապագա կադրին:

Նմանօրինակ մարտավարական համագործակցությունն ամրագրվում է երկարաժամկետ պայմանագրերով և համալիր ծրագրերով, որոնք, բացի համագործակցության վերոնշյալ ձևերից, իրենց մեջ ներառում են նաև գիտաուսումնական կառուցվածքների ստեղծումը, սեմինարների և կոնֆերանսների կազմակերպումը, առանձին ձեռնարկություններում աշխատողների վերապատրաստման և որակավորման իրականացումը՝ բուհի անձնակազմի օգնությամբ [Кутузов 2011:7]

Բուհ-աշխատաշուկա համագործակցության երկրորդ մակարդակը Ռուսաստանում միջին ձեռնարկությունների և բուհերի միջև համագործակցության ծավալումն է: Միջին բիզնեսը սովորաբար չի ունենում մեծ քանակությամբ ռեսուրսներ և ժամանակ երկարաժամկետ համագործակցության համար, այդ պատճառով նրանք նախընտրում են համագործակցել բուհերի հետ ուսումնական պրակտիկա իրականացնելու

ոլորտում. նրանք ուսանողներին իրենց մոտ պրակտիկա անցնելու հնարավորություն են ընձեռում, որից հետո այդ ուսանողները հնարավորություն են ունենում աշխատանքի անցնել այդ ձեռնարկությունում [Гудов 2011:318]: Հենց արտադրական պրակտիկաների կազմակերպման շնորհիվ է, որ ապագա աշխատողները հնարավորություն են ունենում ձեռք բերել իրենց առաջին փորձը իրական աշխատանքային միջավայրում [10]: Այսկերպ համապատասխան ձեռնարկությունը հնարավորություն է ստանում բազմաթիվ պրակտիկանտներից ընտրել նրանց, ովքեր առավել հարմար են ստեղծված թափուր աշխատատեղը լրացնելու համար: Իսկ ուսանողին հնարավորություն է տրվում բուռն ստացած իր տեսական գիտելիքը համատեղել այն գործնական գիտելիքների հետ, որոնք նրան պետք են գալու աշխատանքի անցնելիս և որոնց մասին մինչև աշխատանքի անցնելը նա չէր էլ կարող պատկերացում ունենալ:

Արտադրական պրակտիկաների կազմակերպումը թերևս շարունակում է մնալ բուռ-աշխատաշուկա հարաբերությունների հիմնական ձևը Ռուսաստանի ամբողջ տարածքում: Նմանատիպ համագործակցությունն, ինչ խոսք, կարող է արդյունավետ լինել, սակայն ներկայումս այն ավելի շատ ձևական բնույթ է կրում, քանի որ ոչ բոլորն են այն իրականում պատշաճ մակարդակով անցնում, միաժամանակ, այն շատ սահմանափակումներ ունի, քանի որ հնարավոր չէ ցանկացած կառույցում արտադրական պրակտիկա անցնել: Սակայն, ամեն դեպքում, գիտակցելով իրական աշխատանքային փորձի և այդ փորձի փոխանակման կարևորությունը, Ռուսաստանում այս համագործակցության շրջանակներում նաև իրականացվում են մեկանգամյա դասընթացներ, կամ դասընթացների շարք՝ տարբեր ոլորտներում արդեն աշխատող մարդկանց կողմից, ովքեր կիսում են իրենց փորձը, տրամադրում գործնական գիտելիքներ [Шинкаренко 2014:165]: Դա նույնպես օգնում է ուսանողներին հասկանալ և կողմնորոշվել, թե ինչ գիտելիք և հմտություններ են իրենց անհրաժեշտ հետագայում իրենց մասնագիտությամբ աշխատելու համար:

Ինչ վերաբերում է փոքր ձեռնարկություններին՝ նրանք նախընտրում են աշխատանքի տոնավաճառների միջոցով լրացնել իրենց թափուր աշխատատեղերը [Гудов 2011:317]: Հաշվի առնելով, որ աշխատաշուկայում հիմնականում գերակշռում են հենց փոքր կազմակերպությունները, տոնավաճառների անցկացումը ավելի արդիական է դառնում: Այս մասին են վկայում նաև Նիժնի Նովգորոդում իրականացված հարցազրույցները՝ ամենանշանավոր բուհերի ներկայացուցիչների հետ, որոնք ցույց են տվել, որ առանձին ընկերությունների և բուհերի ամենահայտնի համագործակցության ձևը հանդիսանում է հենց աշխատանքային տոնավաճառների կազմակերպումը՝ չնայած համալսարաններն ամեն կերպ ջանում են գործատուների հետ առավել ստրատեգիական համագործակցություն ծավալել [Шинкаренко 2014:159]:

Համագործակցության այս ձևը հարաբերությունների հաստատման պարզագույն և բավական արդյունավետ ձևերից մեկը կարելի է համարել, քանի որ փոքր ձեռնարկությունների թիվը բավական մեծ է, իսկ այս ձևաչափը հարմար է հատկապես կարճաժամկետ հարաբերությունների հաստատման համար: Ընդհանուր առմամբ, տոնավաճառները կարելի է դիտարկել որպես հարթակ, որը թույլ է տալիս բուհին ներկայացնելու իր արտադրանքը, իսկ կազմակերպություններին հնարավորություն է ընձեռում ներկայանալու հանրությանը:

Ընդհանուր առմամբ, անհրաժեշտ է նշել, որ Ռուսաստանում բուհ-աշխատաշուկա կապերի զարգացման համար բավական կարևոր նախապայման է հանդիսացել պետական կրթական չափորոշիչների ներմուծումը, որի մշակման գործընթացում մասնակցել են հենց իրենք՝ գործատուները և որն էլ իր դրական ազդեցությունն է ունեցել գործատուների և բուհերի միջև հետագա հարաբերությունների հաստատման քայլերը հստակեցնելու համար: Այս շրջանակներում ստեղծվել են միասնական խմբեր, որոնք համատեղ աշխատել են ընդհանուր խնդիրների լուծման վրա, որոնք մշտադիտարկել են հեռանկարային արդյունաբերական ճյուղերի և այդ ոլորտներում մասնագետների երկարաժամկետ պահանջարկը տվյալ տարածաշրջանի մակարդակով, որի հիման վրա էլ համատեղ մշակել են համապատասխան կրթական ծրագրեր [Гуськова 2012:50]: Ռուսաստանի մի քանի տարածաշրջաններում գործատուները նույնիսկ անմիջականորեն մասնակցում են կադրային քաղաքականության մշակմանն ու իրակացմանը: Կուրսնում, օրինակ, գործում է տարածաշրջանային տնտեսության կադրային պահանջների գնահատման համակարգ, որի շրջանակներում սահմանվում է տարածաշրջանային մասնագիտական կրթության զարգացման ռազմավարությունը, գործատուների պահանջարկի հաշվառմամբ իրականացվում է տնտեսական հեռանկարների գնահատում և սահմանվում է մասնագիտական կադրերի պատրաստման պատվերը [Гуськова 2012:51]: Իհարկե, ինչպես նշվել է, աշխատաշուկայի փոփոխություններն անկանխատեսելի են, սակայն նմանատիպ <<լուկա>> համագործակցության ծավալումը որոշում կայացնողների մակարդակով բավական արդյունավետ կարող է լինել ամբողջ տարածաշրջանի համար, քանի որ անմիջական շփումը գործատուի և նրա ապագա աշխատողին պատրաստող կազմակերպության միջև թույլ է տալիս հարաբերությունները ծավալել իրական հիմքերի վրա՝ հստակ հասկանալով միմյանց պահանջները:

Ռուսաստանի բուհերում տարածված է նաև այն պրակտիկան, երբ գործատուները համագործակցում են ոչ միայն համալսարանի հետ ընդհանուր կերպով, այլ նաև վերջինիս տարբեր ստորաբաժանումների, ֆակուլտետների և ամբիոնների հետ մասնավորապես՝ ձեռք բերով

կոնկրետ պայմանավորվածություններ [Шинкаренко 2014:159]: Նմանատիպ համագործակցությունը շատ հաճախ տեղի է ունենում առանձին ֆակուլտետների սեփական նախաձեռնությամբ՝ առանց ոլորտի ղեկավարների, կամ էլ բուհի ներսում գործող և այդ հարաբերությունների համար պատասխանատու կառույցների իմացության: Մակայն նաև պետք է նշել, որ հիմնականում բուհ-աշխատաշուկա հարաբերություններն իրականացվում են բուհերում գործող կարիերայի կենտրոնների, գործակալությունների և նմանատիպ կառույցների միջոցով:

Որոշ բուհերի հետ հարաբերություններն ընթանում են նաև բուհի կառավարման մակարդակով: Դա տեղի է ունենում հատկապես արտադրության ոլորտի ներկայացուցիչների մասնակցությամբ, ովքեր բավական մեծ ներդրումներ են կատարում և ռեսուրսներ հատկացնում բուհերին՝ բարձրորակ մասնագետների պատրաստման համար: Նման դեպքերում նրանք նաև ներգրավվում են բուհերի կառավարման խորհուրդներում և այլ որոշումներ կայացնող մարմիններում, մասնակցում կրթական ծրագրերի և ուսումնական պլանի մշակմանը, մասնագետների պատրաստման գործընթացում իրականացնում են խորհրդատվություն և գիտական հետազոտությունների արդիականության գնահատում [Кутызов 2011:5]: Նմանատիպ համագործակցության ծավալումը որոշում կայացնողների մակարդակով շատ կարևոր նշանակություն ունի կողմերի միջև կայուն և փոխշահավետ համագործակցության ծավալման համար: Ընդհանուր առմամբ, կառավարման ոլորտում համագործակցությունը տարածված պրակտիկա է ԱՄՆ-ի և Եվրոպայի մի շարք բուհերում և բավական ողջունելի է այն փաստը, որ Ռուսաստանում այն նույնպես ուշադրության է արժանանում՝ թեկուզ դեռևս ընդհամենը մի քանի բուհի օրինակով:

Ռուսաստանում բուհ-աշխատաշուկա համագործակցությունն ընթանում է նաև գիտական հետազոտությունների անցկացման ոլորտում, որի շրջանակներում հետազոտություններ են իրականացվում պատվիրատու ձեռնարկությունների համար: Բուհերը և առանձին ձեռնարկությունները համատեղ հետազոտական պրոեկտներ են իրականացնում՝ ուղղված տեխնոլոգիաների և գիտության զարգացմանը, որի շրջանակներում տեղի է ունենում նաև հետազոտության արդյունքների վաճառք: Բուհում այս շրջանակներում ստեղծվում են մասնագետներից բաղկացած խմբեր, որոնք զբաղվում են տեխնոլոգիական առաջընթացի ոլորտում հետազոտություններով, գիտատեխնիկական կանխատեսումներ են անում և կազմակերպությունների ու ձեռնարկությունների համար հանդիսանում են ռեսուրսային կենտրոն, իրականացնում են խորհրդատվական և տեղեկատվական-վերլուծական գործունեություն: [9] Համագործակցության այս ձևը Ռուսաստանում դեռևս երկար պատմություն չունի, սակայն մի շարք ամերիկյան և եվրոպական



բուհերում հանդիսանում է բուհ-գործատու համագործակցության հիմնական և առաջնային կարևորություն ունեցող ոլորտներից մեկը:

Ամփոփելով կարելի է նշել, որ հաշվի առնելով զարգացող գիտելիքահեն տնտեսությունը Ռուսաստանում՝ բուհերի կարևորագույն խնդիրներից մեկն է համարվում աշխատաշուկայի հետ գործընկերային հարաբերությունների զարգացումը և կազմակերպությունների ցանցի ստեղծումը, ովքեր հետաքրքրված են բարձրորակ կադրերի պատրաստման ոլորտում փոխշահավետ համագործակցությամբ [Kytysov 2011:5]: Ընդհանուր առմամբ, Ռուսաստանում բուհ-գործատու համագործակցությունը գտնվում է դեռևս սկզբնական փուլում և զարգացման երկար ճանապարհ ունի անցնելու՝ չնայած նրան, որ առանձին դեպքերում առկա է բավական հաջող համագործակցության փորձ: Բուհ-գործատու համագործակցությունը ծավալվում է մի քանի մակարդակով՝ համագործակցություն խոշոր ձեռնարկությունների և բուհերի միջև, որի շրջանակներում տեղի է ունենում ռազմավարական համագործակցություն, գործատուի կողմից գործնական լաբորատորիաների և բազային ամբիոնների հիմնում: Միջին ձեռնարկությունների հետ ծավալվում է հիմնականում ուսումնական և արտադրական պրակտիկաների անցկացման ոլորտում համագործակցությունը, սեմինարների և կոնֆերանսների կազմակերպումը, իսկ փոքր ձեռնարկությունները բուհերի հետ հիմնականում համագործակցություն են ծավալում աշխատանքի տոնավաճառների անցկացման շրջանակներում: Բուհ-աշխատաշուկա համագործակցությունը Ռուսաստանի որոշ բուհերում ու տարածաշրջաններում վերջին տարիներին սկսել է թևակոխել նաև կառավարման և հետազոտությունների իրականացման ոլորտ:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Шинкаренко Е. А. Взаимодействие вузов и бизнеса в трудоустройстве студентов, Известия высших учебных заведений, 2014
2. Полоневич Т. Б. Адаптация выпускника вуза к условиям рынка труда: проблема конкурентоспособности, 2011
3. Лопаткин И. В. Адаптация молодежи на современном рынке труда: Социологический аспект, 2015
4. Гудов В. А. Вуз и работодатель; стратегии и формы сотрудничества, 2011
5. Кутузов В. М. Шестопалов М. Ю. Пузанков Д. В. Шапошников С. О. Опыт стратегического партнерства "вуз-промышленные предприятия" для совершенствования подготовки инженерных кадров, Инженерное образование, 2011
6. Гуськова М. В., Звонников В. И. Взаимодействие работодателей и вузов: вчера, сегодня, завтра, 2012
7. Wilson T. A review of Business-University Collaboration, 2012
8. Science to Business Marketing Research Centre, The state of European University-Business cooperation, , 2011
9. <http://www.vipstd.ru>
10. <http://www.science-education.ru>

### **АРЕВИК ГАЛУМЯН- ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ ВУЗАМИ И РЫНКОМ ТРУДА В РОССИИ**

Статья посвящена сотрудничеству между вузами и рынком труда в Российской Федерации. В нем обсуждается важность развития сотрудничества между университетами и представителями рынка труда, говорится о проблемах и задачах, присутствующих в этой области, а также о тех мерах, которые университеты и представители рынка труда предпринимают для решения этих проблем. После короткого введения, статья обсуждает текущую ситуацию и уровень сотрудничества между рынком труда и вузами в России. В нем обсуждаются основные уровни сотрудничества между вузами и рынком труда, стратегические долгосрочные отношения, краткосрочные отношения между ними и основные сферы сотрудничества.

## **AREVIK GHALUMYAN- HEI-LABOR MARKET COOPERATION EXPERIENCE IN RUSSIA**

The article is devoted to HEI-labor market cooperation in Russian Federation. It discusses the importance of developing cooperation between the universities and the representatives of labor market, it speaks about the challenges and problems present in the sphere and the measures that universities and labor market representatives undertake to solve the problem. After a short introductory it passes onto discussing the current situation of university-labor market cooperation in Russia, it discusses the main areas of cooperation between the two, the strategic long-term relationships, short-term relationships developed between the two and the main areas of cooperation.

ՀԱՆՂՈՐԺՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԸ ԱՆՁԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ  
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

ԳԵՎՈՐԳ ՓԻԼԱՎՋՅԱՆ

*Հիմնաբառեր՝ իրավագիտակցություն, հանդուրժողականություն, հանդուրժողական միջավայր, կոմպետենտություն, մշակույթ, ներառական կրթություն*

Անձի՝ որպես սոցիալական անհատի և օրինակելի քաղաքացու դաստիարակության կարևոր բաղադրիչներից է հանդուրժողականության ձևավորումը: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի կողմից 1995թ. ընդունված Հանդուրժողականության սկզբունքների մասին հռչակագրում տրված է հետևյալ բնորոշումը՝ «Հանդուրժողականությունն այն ուժն է, որը հնարավորություն է ընձեռում խաղաղություն հաստատել և նպաստել պատերազմի մշակույթից խաղաղության մշակույթ անցմանը» [Declaration of principles on tolerance, 1995; p. 9]: Հանդուրժողականության խնդիրը ժամանակակից գիտության ուսումնասիրության արդիական և բարդ խնդիրներից մեկն է: 20-րդ դարի վերջից սկսած մեծացել է հանդուրժողականության խնդրի վերաբերյալ հետաքրքրությունը, անցկացվել են բազմաթիվ ուսումնասիրություններ: Այս հանգամանքը պայմանավորված էր ազգերի միջև ատելության մթնոլորտի ձևավորմամբ, կրոնական բախումներով, ահաբեկչական գործողություններով, ցեղասպանություններով և հատկապես անհանդուրժողական և ծայրահեղական վարքագծի դրսևորմամբ: Հայ ժողովուրդը պատմական տարբեր ժամանակահատվածներում դարձել է անհանդուրժողականության զոհ: Եվրոպական խորհուրդն ընդունել է հինգ ելակետային կոմպետենտություն երիտասարդների համար, որոնց մեջ առանձնահատուկ դեր են զբաղեցնում բազմամշակույթ հասարակությունում ապրելու կոմպետենտությունները [W. Hutmacher, 1997; p.11]:

Հանդուրժողականության խնդրի վերաբերյալ բազմաթիվ գիտական աշխատություններ կան, սակայն հանդուրժողականություն հասկացությունը հստակ և միանշանակ չի ընկալվում: Հանդուրժողականությունը հասկացությունը բացահայտելու համար կիրառվում են տարբեր մոտեցումներ: Հոգեբանական բառարանում այն ներկայացվում է որպես՝ 1. լիբերալ վարքագծի, հավատալիքների և արժեքների ընդունում, 2. Ստրեսային իրավիճակներից առանց լուրջ վնասների դուրս գալու կարողություն: Հոգեբանության մեջ

հանդուրժողականությունն ընկալվում է նաև որպես այլ անհատի ընդունում՝ նրա գործունեության նկատմամբ զգայության նվազեցման միջոցով: Չ. Ֆրոյդը, Պ. Լազարուսը, Է. Էրիկսոնը և այլք գտնում էին, որ հանդուրժողականության-անհանդուրժողականության ձևավորումը պայմանավորված է հոգեբանական պաշտպանական գործառույթներով, անձի և արտաքին աշխարհի ներքին հակասություններով: Հանդուրժողականությունն ըստ այլոց կարծիքի, համոզմունքների և տեսակետների հանդեպ արդարացի լինելն է, նաև՝ դրանք ընկալել կարողանալը: Ժամանակակից աշխարհում այն պետք է դառնա մարդկանց, ժողովուրդների, երկրների միջև փոխհարաբերության գիտակցված մոդել [Լ.Ալեքսանյան 2012, 71-78]:

Հանդուրժողականության խնդիրը մշտապես եղել է նաև փիլիսոփաների ուշադրության կենտրոնում: Ժամանակակից փիլիսոփայության մեջ հանդուրժողականությունն ընկալվում է որպես այլ հայացքների նկատմամբ հանդուրժում: Հանդուրժողականությունը հանդիսանում է ինքնավստահության և սեփական տեսակետների հիմնավորվածության նշան, որը բաց է բոլորի համար և չի խուսափում համեմատվելու այլ տեսակետների հետ: Հանդուրժողականությունը այլ մարդուն՝ որպես արժանահավասար անհատ ընդունելն է, որն արտահայտվում է գիտակցաբար այլ ճաշակի, մտածելակերպի, արտաքինի, համոզմունքների և այլ հիմքերով պայմանավորված տհաճության զգացողության ճնշմամբ:

Մոցիլոզգիայում հանդուրժողականությունն ընկալվում է որպես անհատի կամ հասարակության կողմից այլոց շահերի, հավատալիքների, սովորույթների ընդունում: Հանդուրժողականությունն արտացոլվում է մարդկանց փոխադարձ՝ միմյանց հասկանալու և ընդունելու ձգտմամբ, մերժելով բռնությունը և օգտագործելով մարդասիրական մոտեցումներով համագործակցելու, երկխոսության, բացատրելու հնարավորությունները: Հանդուրժողականությունն անհրաժեշտ է տարբեր ազգերի, ժողովուրդների և կրոնների փոխհարաբերություններում [Барднер Г. Л. 2005; 266-267]:

Մանկավարժության տեսանկյունից հանդուրժողականությունն ընկալվում է որպես անձի մշակութային զարգացում և անհատի առանձնահատկություն: Ա.Ասմոլովը գտնում է, որ հանդուրժողականությունը ենթադրում է դիմադրելու կարողություն, հանդուրժելու կարողություն և թույլատրելի զիջումների գնալու կարողություն: Հանդուրժողականությունն արտահայտվում է տարբեր կարծիքներ ընկալելու, քննարկելու, տեսակետներն ընդունելու ունակությամբ: Ա.Բ. Վեբերը հանդուրժողականությունը դիտարկում է որպես մարդու իրավունքների և ազատությունների նկատմամբ հարգանք, որոնք անկախ բոլոր տեսակի տարբերությունների և

առանձնահատկությունների պետք է լինեն նույնը՝ բոլորի համար [Бедер А.Б., 2002; 32]: Ն.Ա. Աստաշովան գտնում է, որ հանդուրժողականությունը դրսևորվում է ուրիշի կարծիքը հարգելով, նրանց արարքները բարեխղճորեն գնահատելով և միջանձնային, միջհասարակական և միջազգային հարաբերությունների ձևավորման և համագործակցության պատրաստակամությամբ [Асташова Н.А. 2003; 74-85]: Ժամանակակից մանկավարժությունն ընդգծում է ազգերի միջև շփման և համագործակցության կարևորությունը, ինչը պայմանավորված է ժամանակակից իրականությամբ, որտեղ մեծացել է ազգերի միջև շփումը: Դ.Ա. Լեոնտևի կարծիքով հանդուրժողականությունը փոխհարաբերության ձև է՝ ինչպես մեզ հայտնի և հարազատ մշակույթի, այնպես էլ մեզ անծանոթ, տարբերվող և մեր անհատական առանձնահատկություններին չհամապատասխանող մշակույթների հետ [ЛеоНТЬЕВ Д.А 2009; 3-16]: Ժամանակակից աշխարհում հանդուրժողականությունը համարվում է մարդկության գերագույն արժեք հանդիսացող ազատության զաղափարի կարևորագույն բաղադրիչներից մեկը:

Մի շարք հեղինակներ փորձել են բացահայտել հանդուրժողականությունն հասկացությունը՝ ուսումնասիրելով նրա հակառակ հասկացությունը՝ անհանդուրժողականությունը: Գ. Օլյորտն առանձնացնում է երկու տեսակի անհատականություն՝ հանդուրժող և անհանդուրժող: Հանդուրժող մարդը ազատ է, բարյացակամ, դրական «Ես-կոնցեպցիայով», անհանդուրժող մարդն առանձնանում է իրեն առանձնահատուկ համարելով, շրջապատի վրա ազդեցություն ունենալու ձգտմամբ և որպես կանոն իշխանության հասնելու ձգտմամբ [Олпорт Г., 2002; 127-137]:

Հանդուրժողականությունը հաճախ նույնացվում է դիմանալու, համբերելու կամ անտեսելու հետ, սակայն անհրաժեշտ է հասկանալ, որ հանդուրժելը ընդամենը հանդուրժողականության բաղադրիչ է և դրսևորման ձև, բայց հանդուրժողականությունը պասիվ գործընթաց չէ, որն արտահայտվում է պարզապես հանդուրժելով, այն ակտիվ է և հանդուրժողականության մթնոլորտի ապահովման համար երբեմն անհրաժեշտ է պայքարել: Հանդուրժողականությունը ամեննին կապ չունի ամենաթողության հետ: Լինել հանդուրժողական չի նշանակում հանդուրժել դավաճանությունը, սուտը, բռնությունները և սեփական իրավունքների ոտնահարումը, ընդհակառակը հանդուրժողական մարդը պայքարում է այս բոլոր բացասական երևույթների դեմ: Հանդուրժողականությունը կարելի է բնորոշել որպես հանդուրժող վերաբերմունք նրանց նկատմամբ, ովքեր ևս հանդուրժում են, այլ ոչ թե՛ հանդուրժել անհանդուրժողականությունը: Հանդուրժողականությունն ամեննին էլ չի ենթադրում սեփական իրավունքները ոտնահարելու գնով խաղաղության մթնոլորտի ապահովում: Հանդուրժողականության

Էությունը բացահայտելու նպատակով կարելի է այն համեմատել անհանդուրժողականության հետ: Փոխհարաբերություններում հանդուրժողականությունը ենթադրում է երկխոսություն, համագործակցություն, փոխզիջում, մինչդեռ անհանդուրժողականությունը դրսևորվում է կոնֆլիկտներով, ճնշումներով և ագրեսիայով: Այսպես նկատելի է դառնում, որ հանդուրժողականությունը սեփական տեսակետները արտահայտելուց չի զրկում, այլ ի տարբերություն անհանդուրժողականության, հնարավորություն է ստեղծում փոխհարաբերություններ կառուցել դրական միջավայրում, առանց ագրեսիայի և ծայրահեղականության:

Հանդուրժողականությունն անհատի մեջ ձևավորում է մի շարք կարևոր որակներ, այդ թվում՝ խաղաղ բանավիճելու ունակություն, մարդասիրություն, բարություն, մարդու իրավունքների նկատմամբ հարգանք և պատասխանատվություն: Որպես հանդուրժողականության հիմնական երաշխիք հանդիսանում է սահմանադրությունը: Ժամանակակից պետությունների սահմանադրություններում, այդ թվում՝ Հայաստանի Հանրապետության Սահմանադրությամբ, երաշխավորվում է անհատի խոսքի ազատության իրավունքը, բացառվում են ցանկացած տիպի խտրականությունները՝ սեռական, ռասայական, կրոնական և այլն: Մակայն միայն իրավական երաշխիքները դեռևս բավարար չեն հանդուրժողականության մթնոլորտի ձևավորման, ապահովման և հասարակական անվտանգության ապահովման համար, անհրաժեշտ է դաստիարակչական, քարոզչական լայնածավալ աշխատանքներ իրականացնել հասարակության առանձին անդամների, հատկապես երիտասարդների և երեխաների մոտ հանդուրժողականությունը՝ որպես անձի կարևորագույն որակի ձևավորման համար:

Հանդուրժողականության էությունը և կարևորությունը հասկանալու համար նախ և առաջ պետք է սահմանազատել հանդուրժողականությունը ամենաթողությունից: Հանդուրժողականության դրսևորումն ամեննին չի նշանակում համաձայնվել, համակերպվել կամ լցվել անգործության զգացումով: «Ես չեմ կիսում ձեր տեսակետը, սակայն պատրաստ եմ կյանքի գնով պաշտպանել ազատ արտահայտման ձեր իրավունքը» թևավոր խոսք դարձած այս նախադասությամբ Վոլտերը տվել է հանդուրժողականության իր հստակ բնորոշումը, քանզի հանդուրժողականությունը հենց դիմացինի ազատ արտահայտվելու և ազատ ընտրության իրավունքի նկատմամբ հարգանքն է: Մակայն ոչ բոլորն են մտածում այնպես, ինչպես Վոլտերն էր մտածում: Մարդիկ տարբեր են և շատերը հակված են սեփական տեսակետները որպես բացարձակ ճշմարտություն ընդունելուն, ինչը երբեմն ձևավորում է ատելություն բոլոր նրանց նկատմամբ, ովքեր չեն կիսում իրենց համոզմունքները: Մրա վառ ապացույցն են մարդկության պատմության

արյունոտ էջերը, որոնք առանձնացել են առանձնակի դաժանությամբ և դրսևորվել ցեղասպանությունների, պատերազմների, ահաբեկչությունների ձևով, ինչպես նաև մարդկանց որոշակի խմբերի նկատմամբ դաժան վերաբերմունքով: Բ.Ջ. Վուլֆովը հանդուրժողականությունը բնորոշում է որպես անհատի կամ խմբի այն կարողությունը, որը թույլ է տալիս նրան ապրել այլ մարդկանց շրջապատում, ովքեր տարբերվում են իրենց մտածելակերպով և ապրելակերպով: Որպես դաստիարակության միջոց՝ նա դիտարկում է համագործակցության միջավայրի ստեղծումը, որտեղ տարբեր հայացքներով մարդիկ կգործեն մեկ խմբի շրջանակում [Byльфов Б.З. 2002; 12-16]:

Առանձնացվում են հանդուրժողականության տարբեր ձևեր՝ անհատական, հասարակական, քաղաքական, արտահայտված ազգային առանձնահատկություններով, գիտակցությամբ, արտահայտված օրենսդրությամբ, քաղաքական պրակտիկայով և այլն [Мчедлов М.П. 1994]: Հանդուրժողականության ձևավորման համար անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել անհանդուրժողականության դրսևորման բոլոր նախապայմաններին և համակարգված դաստիարակություն իրականացնել, դրանք բացառելու համար: Հանդուրժողականության ձևավորման առաջին նախապայմանը իրավական դաստիարակությունն է: Այլոց իրավունքների և ազատությունների նկատմամբ հարգանքը ձևավորվում է հենց իրավական դաստիարակության միջոցով: Իրավական դաստիարակության միջոցով քաղաքացին տիրապետում է սեփական իրավունքներին և ազատություններին, դրանց պաշտպանության և վերականգնման հնարավորություններին, ինչպես նաև իր պարտավորություններին:

Իրավական հասարակությունում հարգվում են այլոց ընտրությունը և տեսակետները, սակայն միայն իրավապահությունը դեռևս բավարար չեն հանդուրժողական միջավայրի ձևավորման համար: Անձը կարող է հարգել այլոց իրավունքները, սակայն միևնույն ժամանակ խուսափել նրանց հետ շփումից և համագործակցությունից: Սա նշանակալից է, որ իրավական դաստիարակությունը զուգահեռ անհրաժեշտ է ձևավորել համագործակցային միջավայր: Դրան մեծապես նպաստում է համագործակցային ուսուցումը, որը մանկավարժական պրակտիկայում այսօր լայն կիրառում ունի: Այն աշակերտների մեջ ձևավորում է միմյանց հետ համատեղ աշխատելու և համագործակցելու ունակություն, ուրիշի կարծիքը լսելու և հարգելու կարողություն, ընդհանուր նպատակների իրականացման համար կոլեկտիվ ջանքերի համախմբում և արդյունքի համար կոլեկտիվ պատասխանատվություն:

Հանդուրժողականության և համագործակցության միջավայր ձևավորելու գործում օգնում են խմբային մրցությունների կազմակերպումը, նախագծային մեթոդի կիրառումը, որոնք սովորեցնում են



համագործակցել, միավորել բոլորի կարողությունները ընդհանուր հաղթանակի համար, դրված նպատակները և խնդիրները համատեղ լուծել և ընդհանուր գործի մեջ անհատական ներդրում ունենալ:

Հանդուրժողականության ձևավորմանը մեծապես նպաստում են քննարկումները, բանավեճերը, երկխոսությունները, որոնք աշակերտներին ոչ միայն հնարավորություն են տալիս խոսել, արտահայտվել այլ նաև ձևավորում են բանավիճելու, հարցերը երկխոսության հիման վրա լուծելու, սեփական կարծիքը և տեսակետները հիմնավորելու, այլոց տեսակետները և դրանց հիմնավորումները լսելու մշակույթ:

Արդեն ասացինք, որ հանդուրժող անձի ձևավորման նախապայման է հանդուրժողական միջավայրի ապահովումը: Այս հարցում մեծ դեր ունի ընտանիքը և դպրոցը: Այստեղ ևս մեծ է ուսուցչի դերը: Ուսուցիչը պետք է իր կերպարով և գործունեությամբ լինի հանդուրժող և հանդուրժողականության օրինակ ծառայի աշակերտների համար: Անկասկած մենք շատ ենք սիրում մեր երեխաներին, բայց այդ սերն ավելի շատ ու՛մ է ուղղված՝ մեզ թե՛ մեր նրանց, /հաճախ մեզ թվում է, թե՛ մեր երեխաները մեր սեփականությունն են, իր են, մեր սեփական անձի շարունակությունն են: Մոռանում ենք, որ շուտով նրանք ապրելու են մեզանից անկախ: Մինչդեռ երեխային պետք է վերաբերվել, որպես առանձին անհատի [Ա.Թովուզյան, 2009, 232-261]: Երեխան պետք է ունենա իր կյանքին վերաբերող հարցերում որոշումներ կայացնել՝ ինքնուրույն ընտրի իր նախասիրությունները, զբաղմունքը և հետազայում նաև մասնագիտությունը:

Այսօր դպրոցներում ներդրվում է ներառական ուսուցում: Մարդկանց մի մասն ի ծնե կամ ձեռքբերովի որոշակի հիվանդություններ կամ ֆիզիոլոգիական առանձնահատկություններ ունի: Նրանք ևս հասարակության անդամներ են սակայն հաճախ նման մարդիկ արժանանում են հակասական վերաբերմունքի: Մի դեպքում մարդիկ նրանց վերաբերվում են կարեկցանքով և խղճահարությամբ, մյուս դեպքում չեն ընդունում նրանց, սակայն հարկ է նշել որ երկու դեպքում էլ վերաբերմունքը անընդունելի է: Հաշմանդամները հասարակության լիիրավ անդամներ են և նրանց պետք է վերաբերվել որպես հավասարի: Հենց այս նպատակով է լայն կիրառում ստացել ներառական կրթությունը դպրոցներում: Հայաստանում ներառական կրթության համակարգի ներդրումը դեռևս ընթացքի մեջ է, սակայն կարևոր է այն հանգամանքը, որ նախ և առաջ հաշմանդամները հենց իրենք պետք է իրենց համարեն լիարժեք և հավասար մյուսներին: Հայտնի բազմաթիվ օրինակներ կան որոնք ցույց են տալիս, որ հաշմանդամությունը և արատները չեն կարող խոչընդոտել մարդուն բարձունքների հասնել և հանրաճանաչ դառնալ: Այդպիսի վառ օրինակներ են Ամերիկայի 32-րդ նախագահ Ֆրանկլին

Ռուզվելուը, ժամանակակից գիտության ամենակարկառուն ներկայացուցիչներից ֆիզիկոս Ստիվեն Հոկինգը և շատ ուրիշներ:

Հայաստանի Հանրապետությունում հասարակությունը հիմնականում միատարր է: Այստեղ ապրում են հիմնականում ազգությամբ հայեր, և այլ ազգերի ներկայացուցիչները շատ փոքր մաս են կազմում: Նման հասարակություններում ավելի դժվար է ձևավորել հանդուրժողական վերաբերմունք օտար մշակույթների նկատմամբ, քանի որ հասարակության մեծ մասը շփում չի ունեցել օտար մշակույթների կրողների հետ: Սակայն ժամանակակից հեռահաղորդակցության միջոցները հնարավորություն են տալիս շփվելու աշխարհի ցանկացած կետում ապրող մարդկանց հետ համակարգչի միջոցով: Կարծում ենք՝ այս հնարավորությունը պետք է օգտագործել և աշակերտների համար շփումներ կազմակերպել օտարերկյա իրենց հասակակիցների հետ: Այս շփումները հնարավորություն կտան նրանց ավելի լավ ճանաչել այլ մշակույթները և դրանց առանձնահատկությունները և դրանք հաշվի առնելով միջանձնային հարաբերություններ կառուցել օտարերկրացիներ հետ:

Այսպիսով, հանդուրժողականությունն անձնային կարևորագույն որակներից մեկն է, որը հանդիսանում է խաղաղության ապահովման և բռնությունների բացառման միջոց: Քաղաքացիական դաստիարակության տեսանկյունից հանդուրժողականությունը անձի մոտ ձևավորում է մի շարք կարևոր որակներ: Հանդուրժող քաղաքացին հարգում է այլոց իրավունքները, համագործակցում է մյուսների հետ հանուն ընդհանուր շահի, գերծ է մնում ծայրահեղական մոտեցումներից և նպաստում է պետության ներքին խաղաղության և անվտանգության ապահովմանը: Հանդուրժողականության ձևավորումը նպաստում է մի շարք կարողությունների ձևավորմանը, ինչպիսիք են՝ կարծիք ձևավորելու կարողությունը, սեփական կարծիքը հիմնավորելու կարողությունը, ինչպես նաև բանավիճելու կարողությունը:

Հանդուրժողականության ձևավորումն իր հետ առաջ է բերում մի շարք խնդիրներ, որոնցից կարևորագույններն են հանդուրժողական միջավայրի ապահովումը, տարբեր մշակույթների առանձնահատկությունները բացահայտելը, հարգելը և ընդունելը:

Հանդուրժողականության ձևավորման համար անհրաժեշտ է, որ երեխան մշտապես գտնվի հանդուրժողական միջավայրում թե՛ դպրոցում և թե՛ տանը, ինչպես նաև հեռուստատեսությամբ և համացանցով հետեվի այնպիսի նյութերի, որոնք ագրեսիաի տարբեր չեն պարունակում: Իհարկե սա շատ բարդ է քանի, որ անհրաժեշտ է աշխատել ծնողների հետ ինչպես նաև մշակել գործիքներ որոնք գերծ կպահեն երեխաներին համացանցում տեղ գտած վնասակար նյութերից: Միևնույն ժամանակ տարբեր մշակույթների կրողների հետ շփման համար անհրաժեշտ է, որ երեխան

ծանոթ լինի հնարավորինս մեծ թվով մշակույթների առանձնահատկություններին: Իհարկե այս ամենը մեծ ջանքեր են պահանջում, սակայն այդ ջանքերն արդարացված են քանի, որ դրանք ուղղված են ապագա սերունդներին ավելի քաղաքակիրթ և միասնական դարձնելու գործին:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Լ.Ալեքսանյան, Ս.Պետրոսյան, Լ.Սարգսյան, Ա.Միմոնյան, Արժանապատվություն և հանդուրժողականություն/ Ձեռնարկ ավագ դպրոցի ուսուցիչների համար, Երևան 2012թ./ 317 էջ
2. Ա.Թովուզյան, Հումանիտական դաստիարակության հիմնախնդիրը մանկավարժության մեջ/ Երևան 2009թ./ 297էջ
3. Declaration of Principles on Tolerance, adopted by the General Conference of UNESCO at its twenty-eighth session in Paris, on 16 November 1995, 16
4. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe/ W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997, 73
5. Бардиер Г. Л. Социальная психология толерантности. СПб., 2005, 45
6. Вебер А. Б. Права человека, толерантность, культура мира: Документы. М., 2002
7. Асташова Н. А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. статей. 2-е изд., стереотип. М., 2003
8. Леонтьев Д. А. К операционализации понятия «толерантность» // Вопр. психологии. 2009. № 5, 255
9. Олпорт Г. Становление личности : Избр. тр. М., 2002, 304
10. Вульфов Б.З. "Воспитание толерантности, сущность и средства" // 2002 г., № 6
11. Мчедлов М.П. Толерантность и гражданское согласие// Общество и человек: пути самоопределения. Вып. 1. - СПб.: Петрополис, 1994.

## **ГЕВОРГ ПИЛАВДЖЯН - РОЛЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Актуальность статьи предопределяется необходимостью изучения толерантности в процессе развития личности. В ней рассматриваются качества, формирующие толерантность личности, с точки зрения гражданского воспитания. В статье также рассматривается роль правового воспитания, взаимодействие школы и семьи в формировании толерантности.

## **GEVORG PILAVJYAN - THE ROLE OF TOLERANCE IN PERSONALITY DEVELOPMENT**

The relevance of the article is conditioned by the necessity to study tolerance personality development issues. Within our study we discuss the qualities which are necessary to develop tolerance within the context of civic education.

**UDC 372.8:811.111**

**ON THE ASSIMILATION OF VOCABULARY IN ALL STAGES  
OF LANGUAGE ACQUISITION**

**ZARUHI MISAKYAN**

*Keywords: assimilation, consolidation, analogy, homonyms, homographs, homophones, inference, deduction, implicit, explicit*

It is common knowledge that education plays a great role in man's social and professional world. It is a powerful tool, with the help of which people communicate ideas to larger audiences, exchange information, expand their knowledge, moreover, incredible as it may seem, manipulate the world with a single skillfully crafted word.

It is an indisputable fact that the aim of education is communication. Good communication skills are the merit of education. Without good communication skills it is virtually impossible to get your message across regardless of the fact that a person can be well-read or professional in his/her field of work, as there is no other way of providing education other than communication. The latter presupposes imparting knowledge skillfully, teaching thinking creatively, understanding students' errors and giving feedback, accordingly. Our life is brimming over with countless examples of teachers who lack communication skills, consequently they may as well fail to interact with their students adequately and adjust the information to the perceptive ability of their students. Therefore, in the given circumstances, one can hardly see the difference between the textbook and the teacher.

Here is another controversial issue which provides a good ground for the argument that there is a strong link between good communication skills and impressive vocabulary. This is accounted for by the fact that someone with a limited vocabulary can hardly choose the words he/she needs in an interaction with greater precision. It is needless to say that vocabulary deficiency may lead to the insecurity of the language user which may result in mumbling or taking time to find the right word in the actual communication, which is a real setback in face-to-face interaction. That is why successful communication depends greatly on the language accuracy. The latter is closely connected with the ability of choosing the right word dealing with the assignment at hand. Therefore, the absence of the above mentioned ability can devalue the quality of the task the learner has undertaken and block him/her to reach the desired outcome in future. In this train of thoughts vocabulary can be rendered as a tool of communication. The more vocabulary students master the better the chances are for finding

the right one while dealing with a certain task. Conversely, it does not necessarily mean that huge word-stock is the ultimate goal of every young learner. The most important factor in this process is that students' communication toolbox gradually expands by grasping new words which is the most worthwhile step only just by understanding why they should improve it.

The aim of the current article is to reveal and describe the methods of teaching vocabulary as well as to categorize the approaches of vocabulary assimilation and consolidation. Within the framework of the present article we will endeavor to touch upon different aspects of teaching vocabulary and manifest their sustainability in language learning. More specifically, the article deals with the three stages of vocabulary acquisition, the use of colors in vocabulary learning, inferring new meanings of the words from context and last but not the least, PowerPoint format (PPT) designed to check the final consolidation of the vocabulary.

It is customary for learners to claim that learning vocabulary is a strenuous job. They spend hours learning lists of words with their spelling, pronunciation, definition, synonyms, antonyms, derivatives, however after a while they find out that their results are hardly satisfying. Practice has shown that intentional studying breeds boredom and inefficiency. Correspondingly, the purpose of the current article is also to show ways to substitute rote learning with more effective techniques and to make vocabulary learning easier and more pleasant. Within the framework of the present article we will make an attempt to bring forward numerous strategies employing practical ways of making vocabulary learning more fun and lively.

As far as teaching vocabulary is concerned it should be mentioned that the English language is abundant in intricate vocabulary since every word has its form, meaning and usage. Some words are difficult in their form for example, *daughter*, *pleasure*, *bury*, but easy in usage, others easy in form but difficult in usage, such as *get*, *have*, *keep*. In like manner, the complexity of the word usage is also seen in homonymic nature of English. We may find words which have the same spelling, but different meaning. And vice versa, words which sound similarly but have quite a different graphemic correspondence. There are a number of examples that prove this statement:

Cf.

Homographs:

*accent* - stress or emphasis / pronunciation influenced by the region in which one lives or grew up

*content* - happy or satisfied / all that is contained inside something

*tear* - to rip / a drop of water from the eye[10]

Examples of homophones can be detected in the following poem.[11]

*“Sole owner am I of this sorry soul...  
pour out corruption’s slag from every pore—  
whole slates scrape clean! they leave no gaping hole.  
Rôle that I’ve played, loose grip! while back I roll,  
or dodge each wave, or with firm grip on oa  
bore through this sea, snout down, just like the boar,  
(Where Truth’s Wind Blew by Venicebard)*

Judging from the above mentioned examples, we can see that learning the words of a foreign language is not an easy task which implies that vocabulary should be taught threefold: presentation of new words, consolidation and retention.

The presentation of new words implies introduction of all the forms of the word (phonetic, graphic, structural and grammatical).G. V. Rogova claims, “The techniques of teaching pupils the pronunciation and spelling of a word are as follows: (1) pure or conscious imitation; (2) analogy; (3) transcription; (4) rules of reading”[Рогова 1975: 122]

However, according to Pikulski and Tempelton the following comprehensive approaches should be singled out in developing vocabulary comprehension.[PIKULSKI, TEMPLETON 2004: 4]

- *Use “instructional” read-aloud events.*
- *Provide direct instruction in the meanings of clusters of words and individual words.*
- *Systematically teach students the meaning of prefixes, suffixes, and root words.*
- *Link spelling instruction to reading and vocabulary instruction.*
- *Teach the effective, efficient, realistic use of dictionaries, thesauruses, and other reference works.*
- *Teach, model, and encourage the application of a word-learning strategy.*
- *Encourage wide reading.*
- *Create a keen awareness of and a deep interest in language and words*

As it can be seen from the above brought criteria there is no universally acknowledged method of teaching vocabulary as Norbert Schmitt states “There is no “right” or “best” way to teach vocabulary. The best practice in any situation will depend on the type of student being taught, the words targeted, the school system and curriculum, and many other factors”. [Schmitt 2008:1] However, there is a number of principles to be outlined when developing vocabulary.

The presentation of new words is navigated through the pronunciation of the targeted word as an isolated element on the part of the teacher. This, however, depends mostly on the age and level of the students and the type of the word being taught. As for the form of the word, the teacher writes down the word on the chalkboard or whiteboard with a marker and invites his/her students to establish graphemic-phonemic correspondence of the word under discussion. Students read the word and jot it down in their copy-books, thus accomplishing two tasks: they learn how to read and write the word in one attempt.

The bliss of every teacher is seen when the objectives preliminary set match the final learning outcomes. To reach the goals in the most successful way teachers proceed from developing the ability of associating letters with sounds in a proper way to direct and translation methods of conveying the meaning of new words. This is how the consolidation of new words is ensured. Therefore, direct method implies the utilization of visual and verbal aids of teaching vocabulary. Among visual aids the following vocabulary teaching materials may be found: pictures showing objects or situations, random situation happening in class, movement and gestures, a modernized technology of teaching vocabulary via PPT (to be discussed in the forthcoming paragraphs).

As far as visual presentation is concerned it should be stated that it is an essential teaching strategy in teaching English as a foreign language (EFL). They can help to strengthen and reinforce what the students have already learned since they assimilate the information through additional sensory perceptions. The presentation of new words with the help of visual aids promote learners' interest and motivation in learning a second language. It should be mentioned that visual students benefit more from leaning through visual presentation of new words since they are being shown rather than told. Both visual and analytical students enjoy being taught through visual aids, as they create excitement enabling the students to use more than one sense at the same time. For example, one picture can be a source of unlimited brainstorming. If teachers implement this technique regularly, he/she is most likely to establish an interesting learning environment enhancing students' abilities and enthusiasm which is a major goal as far as EFL is concerned.

Thus, we can conclude, that visual aids help to attract and increase learners' attention, clarify a concept and the last but the least provide reference the spelling of a word.

The use of the native language is one of the underpinning factors that could be used to overcome the challenges encountered while learning a foreign language, especially at an early stage of foreign language acquisition.



It is an undeniable fact that translation was a widely utilized tool for conveying the meaning of new words, especially in monolingual classes, since it provides a direct link between the target word and its equivalent in the mother tongue. However, learners may easily get accustomed to this method and fail to get the lexis of the foreign language they study without paying due attention to the meaning of the words. Translation method is a shortcut to language learning which does not require much time, much effort and thinking abilities.

To sum up, translation is one way of conveying new vocabulary, however, teachers should bear in mind that the implementation of this method should be highly restricted giving priority to other alternative techniques instead.

To teach specific words directly requires careful selection of the words for instruction, then bringing them to life in the ways that allow students to gain permanent ownership of them by composing sentences of their own, using random situations to justify the use of the given word or phrase, making up a dialogue with their peers or writing a summary paragraph using their active vocabulary. These activities have proven their productivity since learning a word in isolation does not guarantee long retention of the target word in learners' memory as it lacks context. Hence, the students fail to see the language environment the word is used in and how it collaborates with the other words in the same sentence. Consequently, it is difficult for learners to memorize them in isolation as there are no words around to anchor their memory on. However, in parenthesis it should be mentioned, that much depends on the level of instruction and the objectives of the lesson.

The verbal means of teaching vocabulary involves the implementation of linguistic and extra-linguistic means of conveying the meaning of unfamiliar words. These may be synonyms, antonyms, friendly definitions, word-building strategies, intonation. The utilization of the wide range of verbal and nonverbal elements is of paramount importance since we deal with different cognitive abilities of students. For some learners it is more productive to assimilate the new language unit by compare/contrast, or simply giving it a name, for others - attaching the word to the situation or a picture.

As far as teaching vocabulary through word-building exercises is concerned, it should be mentioned that there are words students are familiar with, however by contrast they may fail to produce other derivatives or parts of speech of the same word unless they are shown how to.

E.g. The teacher may ask his/her students to form a verb by dropping the suffix of the words:

*Teacher – teach*

Alternatively, after the introduction of some noun-forming suffixes, students are invited to make nouns out of the verbs.

*Bore – boredom*

*King – kingdom*

Notwithstanding the fact that direct method of vocabulary learning includes rich and varied language experiences promoting the vocabulary growth for many students, it is not the most effective way to teach meanings of specific key words that students need to gain full comprehension of a concept. Whenever we deal with words denoting abstract notions, the use of direct method in this respect, is comparatively restricted. Thus, it is advisable for a teacher to turn to translation method to ensure full comprehension of the abstract ideas.

To sum up, there is a myriad of language activities promoting the vocabulary growth of the students. To put it in a nutshell, the teacher can turn to the following techniques while dealing with the enhancement of students' vocabulary:

1. Pointing to the item teacher wishes to teach with the help of flashcards, illustrations, Power Point presentation. This technique works best with real beginners while teaching colors, food, actions, animals, etc.
2. Substitution is implemented at all levels of language instruction. This technique works best with ideas and abstract notions with the help of antonyms and synonyms.
3. Miming is put into practice to explain verbs denoting physical movement and facial expressions. This technique works to the benefit with kinesthetic students who learn by visualization of action verbs and implementation of movements and gestures.

As it has been stated the first step in gaining vocabulary is to establish an initial form-meaning link known as graphemic-phonemic correspondence. There is a common assumption among learners, however, that learning the meaning of a word is more important than the form. Learners often downplay the form of the new word paying closer attention to its meaning. This leads to the confusion of word forms, however. But the fact that there are many other words which are self-explanatory or transparent allows students to easily establish connection between the prefixes and suffixes or the elements they are familiar with occurring before and after the phrase. Conversely, there is no rule without exception. Learners can also misinterpret words that look transparent, which may lead to misconceptions. For example the compound word *outline*, seems to be transparent to mean

“out of line”, and *discourse*, looks as if it has a negative prefix to mean “without direction”. So it makes sense, to allot attention to learning form as well.

The third stage of teaching vocabulary is the retention of words in the students’ memory. To reach the desired end students perform myriad of exercises to fix the words in their memory. For that very purpose teachers should organize their students’ work allowing them to approach the task from different angles. It is possible provided the teacher detects his/her learners’ sensory abilities, thinking, auditory and visual analyzers so that the learners could skillfully identify the words both while auding and reading and use them while speaking and writing.

For this reason a wide range of exercises can be recommended to be implemented in vocabulary assimilation:

*Group I. Exercises designed for developing pupils’ writing accuracy by correcting the spelling mistakes of the given words.*

*Group II. Exercises designed for circling or highlighting the correct word or phrase in the context.*

*Group III. Exercises designed for developing pupils’ skills in completing the phrases using words given in the box.*

*Group IV. Exercises designed for developing pupils’ skills in choosing the proper word.*

*Group V. Exercises designed for developing students’ skills in composing a dialogue with their peers and later act it out (the level of instruction should be taken into account).*

*Group VI. Exercises designed for developing pupils’ skills in restating or paraphrasing the words (the level of instruction should be taken into account).*

There is no denying the fact that students' vocabulary knowledge can be gained through performing various language activities. As far as retention of new words is concerned there are learning opportunities that can be divided into two main categories: implicit and explicit teaching. Implicit teaching presupposes learner’s individual approach to word learning without directly teaching him/her. For example, a learner can deduce the meaning of a word during silent reading or from listening to the teacher speak. Explicit teaching can be undertaken when the teacher intentionally defines a word to a learner implementing various methods found in the backpack of the presentation of new words (see above). Explicit teaching, in its turn is subdivided into two methods of teaching vocabulary: embedded and extended teaching. Embedded teaching implies teaching new words while performing reading aloud events. For instance the teacher may invite his/her student to read a particular passage and explain the meaning of unfamiliar words randomly when they occur. After making sure that the class assimilated the meaning of the new words, the teacher may proceed with the

reading activity. This method works best with teaching a wide spectrum of words since they occur in a particular language environment and the retention of new words is ensured through association of words and speech patterns with a given context or situation.

By contrast extended teaching is more time-consuming in comparison with embedded teaching as it allots more time for in depth analysis of the words implemented both in class and at home though various types of exercises specially designed for the consolidation of words, whereas embedded teaching is limited to teaching the meaning of new words occurring in the context of a reading passage only with a short amount of time spent on each word.

It should be mentioned that explicit-extended method of teaching vocabulary is the most effective method contributing to the enhancement of new word-stock, whereas explicit-embedded method of teaching vocabulary ensures only partial retention of words in the memory of young learners.

It is an undeniable fact that colors have a profound impact on our health and mind. They motivate visual thinking. That is the reason why some modernized schools nowadays prefer to design their premises in skilfully selected colors to provoke tranquil and productive learning environment. In this respect it should be noted that not only the colors of the classroom walls matter but also the colors of teachers' outfit can either soothe or irritate.

According to Muths and Mertz the most commonly used colors have the following properties:[Gnoinska 1998: 12]

**Green** symbolizes balance and agreement with nature and other people. Soothes the nervous system. It gives hope and peace of mind. It is said to be favored by quiet, patient, open-minded traditionalists. Too much green, however, evokes sadness and hidden fears.

**Blue** is a calming and cooling color. It is relaxing for the eyes and cheering for the mind. It promotes intellectual processes, that is why people who favor it are clever and industrious, but not always creative. They are exceptionally just, dutiful and loyal.

**Yellow**, when bright and sunny, reinforces the nervous system and helps in analytical studies. It symbolizes wisdom, shrewdness, ambition and intellectualism of the left brain. People who like yellow are happy optimists, but also critical thinkers, who will eagerly defend their views. They often lack creativity and imagination. Pale shades of yellow, on the other hand, mean unfavourable emotions like envy or a tendency to plotting and intrigue.

**Black** is the color of mystery and the unknown. It protects people's individualism and makes them seem more unusual and interesting. People who like black are profound explorers and original thinkers.

**Orange** symbolizes vitality, good humour and creative fantasy. It inspires and invigorates people who otherwise are apathetic, uninterested or

depressed. It is favoured by sociable extroverts and those who need cheering up.

**Red** is the most exhilarating colour, which stimulates vivid emotions of the right brain. It promotes health, energy and interest. In some people, however, it may evoke aggression.

**White** stands for youth, cleanliness and nativity. People who like white strive for perfection. They are submissive idealists, whose dreams are difficult to fulfill.

**Pink**, if not overused, has a calming effect. It is a symbol of daydreaming and optimism. It is favoured by delicate people longing for a feeling of security.

Having favourite colors is of paramount importance in language acquisition, since working with shades which is not to the taste of the learners may somehow result in slow or insufficient outcomes. So, it is always wise to ask students the color they prefer to make classes more interesting and wisely. For that very purpose flashcards and highlighters should be put into execution to fix definite language units and thus to attain the aims in the most productive way since the above mentioned instruments have positive influence on students' psyche, they can also improve their intellectual abilities, aid their memory, however not so much their imagination and creativity since learning vocabulary demands concentration and good memory rather than imagination and creativity.

Flashcards in vocabulary learning is a very effective tool. It can be used both with young learners and beginners. Practice has shown that students enjoy working with flashcards, since much independent and creative work is done by them, particularly. This method of teaching vocabulary aids visual thinking, motivates independent work and develops maximum concentration on the part of the students. After the presentation of new words, students are invited to choose flashcards of their favorite color, or they can make flashcards on their own by cutting out small pieces using colorful papers. Afterwards, students write the targeted word on one side of the flashcard and then provide the synonym or brief definition of the word or simply, a translation on the other side of it. The latter depends on the learning objectives and should be implemented in case of strong necessity.

The next step while working with flashcards is that they look at the definition or the synonym of the word and say the word that stands for the description provided on the flashcard. They proceed in the same way depending on how many words were meant to cover with flashcards for the given lesson.

Flashcards are practiced both at home and in class as a result of which students develop speed and maximum concentration. Provided they practice regularly, they won't be likely to confuse the words or make a mistake in

doing so since the more they practice the more skillful they are in recalling the words.

Since early years of school, learners should interact with their teacher and classmates in the target language, which is, quite naturally, one of the important contributors to vocabulary growth. When teachers interact with their learners in oral language, he/she can intentionally use grammar structure or speech patterns related to the content to promote the vocabulary expansion of the students which is plausible to attain with rich oral language experience. However, it should be noted that, as learners move through the years, it is reading that should be paid due attention to, since it is the most powerful tool in vocabulary enhancement. When students read a wide range of materials such as textbooks, fiction, magazines, comics, manuals, poetry, recipes, dictionaries, web sites, Power Point presentations, they get information about the alternative ways the familiar words are used, for example, language environment or the context they are used in. Consequently, they enrich not only their vocabulary knowledge, but also develop their guessing abilities by deducing or inferring the meaning of unknown words from the context. It should also be stated that, learners should be an active participant in reading as it is the major precondition to inference. This ability is interpreted in methods of foreign language teaching as inference or deduction which are central tools in communication comprehension.

It is believed that reading is implemented for the consolidation of partially familiar words rather than building new word-stock. However, this does not necessarily mean that reading can exclude the acquisition of new vocabulary. By contrast, reading is a helpful technique for developing learners' abilities in making inference. For instance a simple heading of a text can serve as a good example for inference. After carefully selected reading material, the teacher can ask his/her students to read the heading of the text before getting acquainted with the entire reading material. Upon reading the heading, the teacher invites his/her students to make inferences on the main idea of the text. Students' answers may vary as they chiefly deal with their perceptive abilities and levels of creativity. No matter how creative the answers may sound like, the above mentioned technique serves its point – students are provided with a context clue and can easily guess the meaning of new words when encountering them while reading. In this train of thoughts, however it is equally important to claim that organizing regular guided reading sessions is a useful technique teacher can use to elaborate on the vocabulary of his/her young learners. The teacher pauses the reading and asks carefully crafted questions to ask the comprehension of new words. The latter can be implemented with the following set of questions:

1. *“What do you think the word means taking into account what has happened in the story?”*
2. *“What part of the text helps you make this inference?”*
3. *“Provide synonym or antonym (to a certain word)?”*
4. *“If you restate or paraphrase the following sentence would it still make sense?”*

When teachers ask students to make inferences to find the implicit meaning between the sentences the following procedures are recommended to take into account:

1. Ask students what context clues are. Remind them that some authors "leak" information on the page and that it sometimes requires detective work to "solve" word meanings. Remind students also that context clues are helpful for learning new words and better understanding what they read.
2. Prepare students to work as detectives, using clues to figure out what an unfamiliar word means. Divide students into pairs. Write the following sentence on the board or overhead: "The vixen was not as fortunate." Ask students to define the word vixen. At the middle level, most students will need to guess its meaning. Have them share their definitions with their partners. Discuss with students how there is not enough context in the sentence to infer the meaning of the word vixen.
3. Write the following sentence: "The vixen was not as fortunate as her mate, and was caught in the steel-jawed trap. Her red pelt would bring a good price." Model for students your reasoning as you think aloud how to infer the meaning of the word vixen from the context of the sentence (e.g., must be an animal, definitely female, has red fur, must be a female fox). Note: This is a fairly challenging first example. If students are not familiar with the word pelt, you may need to provide another sentence with context clues to help them figure out its meaning.
4. Introduce the LPR3 mnemonic as a useful aid for figuring out unknown words from context.
  - Look-before, at, and after the new word
  - Predict-quickly predict the word's meaning, remembering that a wrong prediction is often a good start
  - Reason-think more carefully about the word's meaning, trying to be as precise as the context clues permit
  - Resolve-recognize that you may need to take other steps (e.g., look it up, ask someone)
  - Redo--go through the steps again if necessary

5. Write the following sentence on the board or overhead:  
"Billy's reply was incoherent."  
Model through a think-aloud process the LPR3 mnemonic to solve the meaning of the word incoherent as follows: "First, I need to look before, at, and after the unfamiliar word incoherent. Then I need to predict what the word might mean by substituting other words that could make sense in the sentence, like funny, stupid, clever, or wrong. When I try to reason or look more closely at the context, all I know is that incoherent is being used to describe Billy's reply. I think I need more help to resolve the meaning of this word."
6. Next write the following sentence on the board or overhead:  
"Due to a severe lack of sleep and extreme nervousness, Billy's reply was incoherent."  
Think aloud while modeling the LPR3 mnemonic again. "When I look this time, there are no words after incoherent, but I can figure out a lot from what's before the word. I'm going to predict that it means 'does not make any sense.' My reason is that it says 'severe lack of sleep and extreme nervousness.' I think I can resolve the meaning based on this context because I know what it's like when I'm overtired and nervous." Discuss as a class how the context clues in the sentence and the LPR3 mnemonic helped to solve the meaning of the word incoherent.
7. Have students work in pairs to practice applying the LPR3 mnemonic with a few unfamiliar words found in a text they are reading in class. Make sure they are able to explain their thought process as they work through each step. (You might also assign this activity for homework if time in class is limited.)
8. Distribute the Types of Context Clues handout, and introduce the four different types of context clues. After discussing the examples on the handout, have students work with their partners to write two sentences, each exemplifying one of the types of context clues just introduced. Have dictionaries and thesauri available or encourage students to access the online versions at [dictionary.com](http://dictionary.com) and [thesaurus.com](http://thesaurus.com).
9. Take time at the end of the session for pairs to share their sentences with other pairs or the whole class. Collect the sentences and check for understanding. [14]

Teachers can also create pop-quizzes to ensure a good diet of practice with inferences.

Here are a few examples: [16]

*Let's go swimming to cool off!*



*What season is it?*

*a. Summer*

*b. Winter*

*The moon sure looks bright.*

*What time is it?*

*a. Morning*

*b. Night*

*I'm starving!*

*What will I do?*

*a. Drink something*

*b. Eat something*

To recapitulate, it should be noted that through the medium of inference a cohesion between two sentences is established. The words occurring before and after, illustrations help students to uncover the meaning of unknown words. Besides, inference and contextual analysis is a powerful word learning strategy contributing not only to the vocabulary growth of the students, but also to thinking creatively as making inferences teaches students to dive deep into the text to unlock the hidden meaning of the message which is of no less important skill as far as learning a foreign language is concerned.

Another tool in teaching vocabulary and ensuring long retention of it is a highlighter. It is generally used to underline what is important such as key words and phrases, definitions, quotes, in other words, any type of information that is central for reading. Thus the term, selective highlighting serves its purpose in this respect. This strategy is implemented to fit various type of information, with students of different age groups. It can also be applied with electronic information such as eBooks and Kindles. When a teacher gives students time to practise selective highlighting, they should meanwhile check the productivity of the technique and reinforce their performance. Teachers walk through the rows monitoring and supporting the students as they work. By doing so, first of all, it ensures self-observation, betters students' focus on the material at hand and what is more, later on students express willingness in fishing out the unfamiliar words, phrases and speech patterns and highlight them for their future use. For example, experiments have proved that the use of programmed instruction for vocabulary learning allows us to increase the number of words to be learned since pupils are able to assimilate them while working independently with the programme. [Порова 1975: 116]

The next activity following the selective highlighting is reading through their selection first and then write a summary paragraph using the

highlighted information. Selective highlighting is highly recommended in teaching reading comprehension and can be implemented to identify main ideas from details as well.

Another effective tool of teaching vocabulary is through slide show or Power Point format implemented in modernized classrooms which provides teachers with a chance, contrary to traditional methods, to check the complete retention of vocabulary. Teaching vocabulary through slide show is creative as it is an innovative tool in language learning, more than that, it is generative, since it inspires students to dig deep into their imagination and thoughts and put their knowledge to life in the form of sentences or small situations. This innovative technique of checking the final consolidation of the vocabulary is specifically tailored for the students who take in information through their visual analyzers. The teacher can turn to Power Point format of vocabulary learning as the final step of vocabulary consolidation. By means of the slide show the teacher shows different pictures depicting versatile situations covering the given vocabulary section. They can illustrate body language, physical movements, five senses of human, illness and injuries, manners and behavior etc. The teacher proceeds from projecting the pictures onto a wall and inviting students to think of the pictures putting into forth their imagination and creativity to describe them with the words and phrases of the given section by allotting each student thirty seconds to come up with an answers. The benefit of this activity is that students' answers can range from simple sentences to a short storytelling. This activity ensures long retention of the vocabulary especially, when teachers add more slides every time the class covers new unit.

Relying on the personal experience, while implementing slide show for vocabulary retention students are thrilled with the challenges awaiting for them. Every picture is an experience to test both their creativity and knowledge. Therefore, there is nothing more rewarding than a professional bliss for a teacher to see his/her students absorbed in their tasks and hear the noise of busy students fighting tooth and nails to accomplish the task in the most effective way.

Learning new vocabulary is not an easy task, however it is quite plausible to register success in this respect provided the teacher has access to a variety of vocabulary learning strategies. Techniques such as visual presentation of new words, flashcards, selective highlighters, making inferences, compare/contrast, translation of new words, restating are very useful in EFL which can expand students' spectrum of vocabulary. Besides, teacher should take into account the perceptive specificities of the class he/she teaches and acutely select the right technique encouraging them and creating desires to learn better.

There is a clear implication from these results that research and practice should investigate the effects of providing students with a more

explicit and comprehensive methods of teaching vocabulary as it plays a vital role in teaching all language activities such as productive (speaking and writing) and receptive (reading and listening).

### *References*

1. Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
2. Gnoinska A. (1998). *Teaching vocabulary in color*. Vol.36. No.3 (<http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol36/no3/p12.htm>)
3. Cremin, L. A. (1965). *The genius of American education*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
4. McKeown, M. G. (1993). Creating effective definitions for young word learners. *Reading Research Quarterly*, 28(1), 16–31.
5. Nation, P. & Newton, J. (1997). In J. Coady and T. Huckin, (eds.). *Secondary language vocabulary acquisition* (238-254). New York: Cambridge University Press.
6. Pikulski, J.J. & Tempelton Sh. (2004) *Teaching and Developing Vocabulary: Key to Long-Term Reading Success*. Houghton Mifflin Company. ([https://www.eduplace.com/marketing/nc/pdf/author\\_pages.pdf](https://www.eduplace.com/marketing/nc/pdf/author_pages.pdf))
7. Schmitt, N. (2008). *Teaching vocabulary*. Pearson Education. Inc. University of Nottingham. (<http://www.longmanhomeusa.com/content/FINAL-HIGH%20RES-Schmitt-Vocabulary%20Monograph%20.pdf>)
8. Bear, D.R., Ivernizzi, M., Templeton, S., and Johnston, F. (2004) *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
9. Рогова Г.В. (1975). *Методика Обучения Английскому Языку*, Л.: «Просвещение».
10. <http://examples.yourdictionary.com/examples-of-homographs.html#5jEucir6208zfpII.99>
11. <http://literarydevices.net/homophone/>
12. [http://ngl.cengage.com/assets/downloads/inside\\_pro0000000029/am\\_more\\_robust\\_vocab\\_instr\\_seb21\\_0410a.pdf](http://ngl.cengage.com/assets/downloads/inside_pro0000000029/am_more_robust_vocab_instr_seb21_0410a.pdf)
13. <https://www.learner.org/workshops/tml/workshop4/teaching3.html>
14. <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/solving-word-meanings-engaging-1089.html?tab=4>
15. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501868.pdf>
16. <http://www.k12reader.com/reading-activities-for-making-inferences/>
17. <http://www.hrpub.org/download/201307/lls.2013.010102.pdf>

## **ԶԱՐՈՒՂԻ ՄԻՍԱԿՅԱՆ – ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ՅՈՒՐԱՑՈՒՄԸ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԲՈՒՆՈՒ ՓՈՒԼԵՐՈՒՄ**

Սույն հոդվածի շրջանակներում փորձ է արվում ուսումնասիրել անգլերենի բառապաշարի ուսուցման մեթոդները և դրանց արդյունավետ կիրառման ուղիները լեզվի դասավանդման ընթացքում:

Առանց բառապաշարի անհնար է օտար լեզվի չորս հմտությունների՝ ընթերցելու, խոսելու, լսելու, գրելու, կարողությունների զարգացումը: Այդ պատճառով էլ բառապաշարի զարգացման խնդիրը առաջնակարգ է համարվում լեզվի դասավանդման մեջ:

## **ЗАРУИ МИСАКЯН – УСВОЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ВО ВСЕХ ЭТАПАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА**

Цель данной статьи – исследование различных методов и их продуктивное употребление в преподавании словарного запаса. Без словарного запаса невозможно развить четыре навыка языка, такие как чтение, письмо, говорение, понимание на слух. Безусловно, что обогащение словарного запаса важнейшая задача в процессе преподавания языка.

**ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА:  
СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОЙ  
ДИСЦИПЛИНЫ (НА ПРИМЕРЕ ЕГУЯСН им. В.Я. БРЮСОВА)**

**ЭРИКА АВАКОВА**

*Ключевые слова: объект изучения, принципы обучения, сферы общения, цели и задачи обучения, практические занятия, внеаудиторная работа.*

Учебная дисциплина «Практический курс русского языка» входит в базовую часть образовательной программы бакалавриата и изучается студентами неспециальных групп очной формы обучения. Дисциплина реализуется кафедрой русского и славянского языкознания на факультете перевода и межкультурной коммуникации и факультете иностранных языков ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова. Содержание дисциплины охватывает круг вопросов, связанных с практическим овладением русским языком. Практический курс, пересекаясь с курсом современного русского языка, отражает специфику всех лингвистических дисциплин (изучается русский язык в его практическом аспекте). В качестве объекта обучения в этом курсе выступает речевая деятельность, а конечной целью его является свободное владение русским языком во всех видах речевой деятельности. Для изучения дисциплины необходимы компетенции, сформированные у учащихся в результате обучения в средней общеобразовательной школе. Данная учебная дисциплина продолжает развитие компетенций и знаний, полученных в результате освоения школьного курса русского языка и литературы. Дисциплина изучается на протяжении 3-х семестров обучения студентов в бакалавриате (1 и 2 курсы). На курс отведено 160-192 ч. К началу изучения курса студенты должны продемонстрировать уровень элементарного владения языком А1, который предполагает, что студент понимает и может употреблять в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач; может представиться/представить других, задавать/отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе; может участвовать в разговоре).

Согласно Стандарту и программам по русскому языку для старшей школы РА, «оканчивающие старшую общеобразовательную школу РА должны владеть уровнем А2, Б1.1 и Б1.2. Оканчивающие старшую школу РА с гуманитарным уклоном должны владеть уровнем Б2.1 и Б2.2. (за основу берутся 3 широких уровня – А, Б и В) [Таткало,

Рафаелян 2009: 4]. Однако практика показывает, что часто студенты-первокурсники не владеют заявленным в школьной программе уровнем. Именно поэтому требования, предъявляемые к начальному уровню знаний и умений студентов-первокурсников, намного ниже. К началу изучения курса русского языка в вузе студенты должны продемонстрировать уровень элементарного владения языком А1. Курс предполагает овладение русским языком в пределах уровней А1-В2 (за основу берутся 3 уровня – А, В и С).

Практический курс русского языка способствует реализации стратегии, направленной на речевое *развитие, образование, воспитание* каждого студента с учетом перспективы его дальнейшего самообразования, саморазвития, самовоспитания. Стратегия реализуется в рамках коммуникативно-деятельностного и функционального подходов к языку. В соответствии с этим основными принципами обучения русскому языку как учебному предмету должны быть [Таткало, Рафаелян 2009]:

- межпредметность, или интегративность (содержанием речи на русском языке могут быть сведения из разных смежных и несмежных областей знания. В этом контексте особую значимость приобретает *интегрированное обучение русскому языку и литературе*, поскольку учебной дисциплины “Русская литература” на неспециальных факультетах вузов нет);
- ориентация на текст и коммуникацию (текст рассматривается не только как средство, но и как высшая единица обучения и контроля за развитием речевой деятельности). В основе коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку лежит принцип использования текста в качестве основной дидактической единицы [Авакова 2015]. Подобный подход получил теоретическое обоснование и сформулирован в качестве текстоцентрического принципа коммуникативной методики. Текстоцентрический (текстоориентированный) принцип реализуется в следующих направлениях:
  - Изучение русского языка осуществляется на основе текста как единицы языка. Именно на основе текста изучаются грамматические структуры, языковые явления, формируется система лингвистических понятий.
  - На основе текста осуществляется изучение языка в действии, усваиваются закономерности функционирования языка в речи. Текст выступает как речевое произведение, результат использования системы языка.
  - Текст выступает как основное средство овладения речевой деятельностью во всех ее видах (говорение, аудирование,

чение, письмо). На его основе формируется коммуникативная компетенция студентов.

- Текст является важнейшим средством приобщения к русской литературе и культуре [Ларионова 2010: 19-20].
- предъявление учебного материала на функционально-семантической основе, так как понимание семантики и особенностей функционирования языковых единиц (особенно в плане их текстообразующей функции) делает более четкой структуру и содержание текста;
- многоуровневость (овладение более сложными языковыми средствами, не вошедшими в грамматический минимум предыдущих этапов обучения);
- креативность (в процессе преподавания этот принцип проявляется в форме субъектно-субъектного сотрудничества преподавателя и студентов, студентов в группе).
- полифункциональность (русский язык может выступать как язык изучения и как язык обучения, то есть средство приобретения сведений в самых различных областях знания).

Реформы, проводимые в системе высшего образования Республики Армения, требуют создания и использования инновационных методов языкового обучения на неспециальных факультетах вузов страны.

Цель обучения – заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения. В лингводидактике принято выделять практическую, общеобразовательную, воспитательную, развивающую цели обучения. На современном этапе развития методики преподавания русского языка в качестве *ведущей* считается практическая цель, направленная на овладение русским языком как средством общения и приобретения умений, необходимых для успешного владения языком не только в учебных, но и в естественных ситуациях общения.

Необходимо выделить также *стратегическую* (или глобальную) *цель обучения*, которая является отражением социального заказа общества по отношению к содержанию обучения. Цель практического курса – достижение функциональной грамотности в овладении русским языком, формирование иноязычной коммуникативной компетенции как интегративной цели обучения и предусматривает *образование, воспитание, развитие* обучающихся средствами русского языка.

Цель практического курса определяет постановку и решение конкретных задач, главными из которых являются следующие:

*Образовательные задачи:*

Усвоить определенный объем знаний по предмету и смежным дисциплинам, таким как:

- лингвистика: языковая система русского языка (фонетика, лексика, словообразование, морфология);
- литература (знакомство с произведениями русской художественной литературы);
- страноведение (сведения об истории и культуре народов России и Армении).

*Практические задачи:*

Курс призван помочь учащимся:

- развивать навыки общения на русском языке: адекватно понимать звучащую русскую речь и выражать свои мысли на русском языке в устной и письменной форме;
- развивать навыки различных видов чтения;
- самостоятельно находить информацию (работа в библиотеке, поиск информации в интернете);
- развивать социальные умения и навыки межличностного общения, межкультурной/кросскультурной коммуникации и толерантности;
- формировать потребность в приобщении к мировой культуре.

В практике преподавания русского языка необходимо максимально приблизить обучение к реальному общению и в соответствии с *целями обучения* определить необходимые сферы общения, соотнести сферы обучения и виды речевой деятельности, установить взаимосвязь сфер обучения, тем, ситуаций с характерными для них формами речи и лексическим материалом. В рамках практического курса русского языка студенты 1 и 2 курсов бакалавриата должны ориентироваться и реализовывать свои *коммуникативные намерения* в следующих основных сферах общения:

- социально-бытовой (при обеспечении личных потребностей: на улице, в поликлинике, ресторане, транспорте и т.д.);
- учебно-профессиональной (при работе над учебными материалами по общеобразовательным и специальным дисциплинам, выступлениях на практических и внеаудиторных занятиях, модулях и т.д.);
- социально-культурной (при удовлетворении своих эстетических потребностей: в театре, кино, клубе, музее, на выставке, в библиотеке и т.д.);
- общественно-политической (при чтении материалов СМИ, прослушивании радио и телепередач, обсуждении общественно-политических тем и т.д.);
- официально-деловой (при решении социально-правовых вопросов в администрации, милиции, банке и т.д.).



Основными формами учебной работы являются практические занятия и самостоятельная/внеаудиторная работа студентов. Курс предполагает выполнение как аудиторных, так и внеаудиторных заданий и упражнений различного типа. Самостоятельная работа студентов наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей.

Внеаудиторные задания предполагают:

- творческую проработку данных и поиск дополнительных справочных материалов;
- систематическое выполнение домашних заданий;
- подготовку к диспутам, докладам, сообщениям и т.п.
- внеаудиторное чтение (как правило, 2 раза в семестр);
- самостоятельную работу студента со справочным материалом в общеобразовательных целях.

Вся система обучения объединена единым принципом – проработать в полном объеме как лексические, так и грамматические структуры. Основной акцент сделан на приобретение студентами практических навыков, связанных с активным овладением этими структурами и непосредственным выходом в речь.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Авакова Э.Р. Лингводидактические основы изучения грамматических структур в процессе обучения русскому языку студентов гуманитарных специальностей в вузах РА.// Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Ереван, 2015. – 194 с.
2. Ларионова В.Г. Методика преподавания русского языка: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 33 с.
3. Стандарт и программы по русскому языку для старшей школы. / Н.И. Таткало, Н.Г. Рафаелян. – Ер.: «Կրթական ծրագրերի կենտրոն» ԾԻԳ, 2009. –136 с.

### **ԷՐԻԿԱ ԱՎԱԿՈՎԱ- ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՈՒ. ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Հոդվածում ներկայացված են «Գործնական ուսաց լեզու» դասընթացի բովանդակային ու կառուցվածքային առանձնահատկությունները ՀՀ-ում բարձրագույն կրթության ոլորտում իրականացվող բարեփոխումների լույսի ներքո:

### **ERIKA AVAKOVA - PRACTICAL COURSE OF RUSSIAN: CONTENT AND STRUCTURE PECULIARITIES OF THE ACADEMIC DISCIPLINE**

The article presents structural and content peculiarities of the academic discipline «Practical Course of Russian» in the light of higher education reforms in the RA.

**ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ԻՄԱՑՈՒԹՅԱՆ/ԻՐԱԶԵԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԵՎՐՈՊԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ, ԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԹՂԹԱՊԱՆԱԿԸ ՈՐՊԵՍ  
ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԱՅԼԸՆՐԱՆՔԱՅԻՆ  
ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԱՐԴՑՈՒՆԱՎԵՏ ԳՈՐԾԻՔ**

**ԷՂՈՒԱՐԴ ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ բազմամշակութային միջավայր, ուսուցման այլընտրանքային միջոցներ, գնահատման օրեկտիվություն, շահագրգիռ անձինք, իրազեկություն:*

Ակնհայտ է, որ քսանմեկերորդ դարը լեզուների դասավանդման նոր մեթոդների, տեխնոլոգիաների կիրառման դարաշրջան է: Դրա հիմնական փաստարկն է տեխնիկական միջոցների՝ նոր տեխնոլոգիաների աննախադեպ զարգացումը, գլոբալացումը, երկրի՝ որպես մեկ ընդհանրության (հատկապես տնտեսական) ձևավորումը: Այս ամենը կարևորում է օտար լեզուների դասավանդումը և դրանց արագ յուրացման համար պահանջում առկա մոտեցումների վերանայում և կատարելագործում: Անկասկած նոր կրթական տեխնոլոգիաների ներդրումը պահանջում է համալիր և համակարգային մոտեցում, որի շրջանակներում անհրաժեշտ է վերանայել նաև լեզվական գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների գնահատման մոտեցումներն ու միջոցները: Վ. Վ. Մակևան, Ջ. Ա. Մալկովան և Լ. Ա. Սուպրունովան ձևակերպեցին բազմամշակույթ կրթության նպատակի իրենց մեկնակերպը. Բազմազգ, բազմամշակույթ միջավայրում ակտիվ և արդյունավետ կենսագործունեության ընդունակ մարդու ձևավորում, օժտված այլ մշակույթներ հարգելու և հասկանալու բարձր գիտակցությամբ, կարող ապրելու հաշտ ու խաղաղ տարբեր ազգությունների, ռասսաների և հավատքի մարդկանց հետ» [Макаев, 1999:3-10]:

Կրթության զարգացման արդի փուլում, երբ Հայաստանը ինտենսիվ փորձում է ինտեգրվել միջազգային գիտակրթական տարածք, բազմաթիվ խնդիրների լուծման շրջանակներում պետք է փնտրել ուսուցման այնպիսի տեխնոլոգիաներ, որոնք հնարավորինս արդյունավետ կհամադրվեն լեզվի ուսուցման մեթոդների, հնարների և ստուգման ու գնահատման նոր պահանջների հետ: Մա ենթադրում է նաև ուսումնառողների վերազինում ինքնաստուգման և ինքնագնահատման կարողություններով:

Ուսուցման նոր մոտեցումներն առաջարկում են նաև կրթական այլընտրանքային միջոցներ, որոնք սովորողներին հնարավորություն են տալիս ընտրել ուսուցման անհատական ուղի՝ ելնելով տարիքային և

անհատական առանձնահատկություններից, մտավոր կարողություններից: Չի կարելի հերքել, որ անհատական ուսուցման ուղիների ընտրության հնարավորությունները անձի կայուն զարգացման գրավական են [Канон, 2008:343-344].

Լեզուների անհատական ուսուցման գործընթացի կազմակերպման անհրաժեշտությունը բխում է նաև Եվրախորհրդի կողմից ընդունված փաստաթղթերում արձանագրված ծրագրերից [Council of Europe, 2001]: Այս գործընթացի կազմակերպման անհրաժեշտ պայմաններից է օտար լեզվի ուսուցիչների և աշակերտների տեղեկատվական փոխանակման համաեվրոպական համակարգի իմացությունը, որն ստեղծված է ազգամիջյան համագործակցություն ապահովելու համար: Այս կապակցությամբ Եվրախորհրդի նախարարների կոմիտեն կոչ է արել անհրաժեշտ միջոցներ ձեռնարկել տեղեկատվական փոխանակման համաեվրոպական համակարգ ստեղծելու համար՝ լեզուների ուսուցման հարցերում օգտագործելով տեղեկատվական նորագույն տեխնոլոգիաները ամփոփիչ փաստաթղթում, որը կոչվում է «Ժամանակակից լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգ» (Common European Framework of Reference for Languages), ներկայացված են լեզուների ուսուցման նպատակները, կրթության բովանդակությունը սահմանող կարգերի միջև հարաբերությունները, ինչպես նաև նկարագրված են լեզուների տիրապետման վերջնական մակարդակները: Այս փաստաթղթի դերն է օգնել բոլոր շահարգիտ անձանց (սովորողներին, ուսուցիչներին, ծնողներին, դասագրքերի հեղինակներին, գործատուներին) կողմնորոշվել օտար լեզուների յուրացման այս կամ այն ուղիների ընտրության հարցում, ինչպես նաև, հնարավորություն ընձեռնել տեղեկատվության արդյունավետ փոխանակման համար: Հիշատակված փաստաթղթում արդյունքները չափվում են տարբեր իրազեկությունների (competences) միջոցով (սոցիալլեզվական, գործաբանական, լեզվական): Այս հրամայականի համատեքստում էլ արդեն տարրական դպրոցից սկսած ուսուցիչներն ու սովորողները պետք է կարողանան գնահատել լեզվական գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները՝ ժամանակակից լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի չափանիշներին համապատասխան:

Օտար լեզվի ուսուցման գործընթացը առավել նպատակահարմար է միջմշակութային հաղորդակցման խնդրի լուծման առումով, որի ընթացքում սովորողը, յուրացնելով լեզվական տարրերը, քերականությունը, շարադասությունը և այլն, սովորում է նաև այդ լեզվի միջոցով ներկայացնել լեզվակիրների մշակույթը, հաղորդակցվել և ինքնաներկայանալ: Հայտնի է նաև, որ ուսուցումը մարդկանց միջև հատուկ կերպով կազմակերպված հաղորդակցություն է, որի ընթացքում վերարտադրվում ու յուրացվում են պատմահասարակական փորձն ու մարդկային

գործունեության բոլոր տեսակները: Ժամանակակից ուսուցման համակարգում այդ փորձը հաղորդակցման գործընթացում ընդհանրացվում է ոչ միայն ազգային, տեղական, այլև համաշխարհային մշակույթների ձեռքբերումների հետ:

Քանի որ տարրական դպրոցում օտար լեզվի ուսուցման հիմնական նպատակը բազային աստիճանում ուսումնառության շարունակությանը աշակերտներին նախապատրաստելն է, դրա համար անհրաժեշտ է ապահովել.

- աշակերտների մտավոր և հուզական ներուժի ակտիվացում և զարգացում (ըմբռնում, հիշողություն, երևակայություն, պատկերացում, բազմաբնույթ մտածողության ձևեր և այլն),

- դրական վերաբերմունքի ձևավորում սեփական անձի, ուրիշների, ուսումնառության, առարկայի, օտար աշխարհի նկատմամբ,

- կենսական կարողությունների և հմտությունների զարգացում, որոնցից ուսումնառության այս փուլում առաջնային է կամքի ուժը, ուշադրության կենտրոնացումը, կանոնների պահպանումը և հարգանքը, ուսումնական գործունեության կարգավորումը, համագործակցության կարողությունը (զույգերով, խմբային աշխատանք, փոխադարձ աջակցություն), ստեղծագործականությունը:

Տարրական դպրոցում ուսուցման գլխավոր խնդիրն է խրախուսել աշակերտի հետաքրքրությունը, խթանել ուսուցման դրդապատճառների զարգացումը, որպեսզի նրանք սիրեն լեզուն սովորելու գործընթացը և հենց օտար լեզուն ու մշակույթը:

Պետք է փաստենք, որ գնահատումը տարրական դպրոցի աշակերտների ուսուցման դրդապատճառների զարգացմանը խթանող կարևոր գործոններից է, ու շատ նրբանկատ մոտեցում և օբյեկտիվություն է պահանջում գնահատողից: Այդ է պատճառը, որ գնահատման ձևերն ու մոտեցումներն ընտրելիս տարրական դասարաններում դասավանդող ուսուցիչը պետք է հաշվի առնի աշակերտների այս տարիքի հոգեբանական յուրահատկությունները, որպեսզի չխոչընդոտի գնահատմանը, այլ նպաստի հետագա ուսուցման որակի բարելավմանը:

Օտար լեզուների ուսուցման գործընթացում այսօր կիրառվում են գնահատման լայնորեն տարածված մի շարք միջոցներ թեստավորում, բանավոր և գրավոր հարցում և այլն: Սակայն, դրանք լիարժեք պատկերացում չեն տալիս սովորողների արժեքային համակարգի, լեզվի և լեզվակիրների նկատմամբ վերաբերմունքի, ինքնուրույն ուսումնառության և ինքնագնահատման կարողությունների վերաբերյալ: Ուստի, խնդիր է առաջանում՝ գտնելու այնպիսի այլընտրանքային գնահատման եղանակ, որը կամբողջացնի գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների, արժեհամակարգի, սովորողի զարգացվածության մասին օբյեկտիվ ու բազմակողմանի տեղեկատվությունը:

Վերջին տասնամյակում, օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում, որպես այլընտրանքային գնահատման միջոց լայնորեն կիրառվում են ԵԼԹ-ները (Եվրոպական լեզվական թղթապանակները): Եվրոպական երկրներում կրթական տարբեր մակարդակների համար մշակվել են ԵԼԹ բազմաթիվ տարբերակներ, որոնք տարբերվում են իրենց արտաքին տեսքով, կառուցվածքով և բովանդակությամբ: Այդ թվում, հատուկ ուշադրություն է դարձվում տարրական դասարաններում լեզվական ուսուցման գործընթացի կազմակերպման և գնահատման նոր միջոցների ու եղանակների մշակման վրա: Արդեն լայն կիրառություն են ստացել տարրական դասարանի աշակերտների լեզվական գիտելիքների գնահատման մոտ երեք տասնյակ տարբեր թղթապանակներ, որոնք կարելի է դիտարկել նաև որպես արժեվորող գնահատման արդյունավետ միջոցներ: ԵԼԹ-ն, որը լայն տարածում է գտել Եվրախորհրդի անդամ երկրներում, շատ ավելին է, քան այլընտրանքային գնահատման կամ աշխատանքների հավաքագրման միջոցը: Մա ուսումնական գործընթացի էության նոր ընկալում է, որը համահունչ է ուսուցման նոր նպատակներին:

Այսպես, եթե տարրական դասարանի աշակերտների հոգեբանական պահանջմունքների ու տարիքային առանձնահատկությունների, ինչպես նաև, ժամանակակից լեզվաքաղաքականության պահանջների հիման վրա օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում մշակվի և ներդրվի ԵԼԹ-ն՝ որպես գնահատման այլընտանքային եղանակ, ապա դրանով հնարավոր կլինի նպաստել.

1. Լեզվի ուսուցման գործընթացում անձնակենտրոն մոտեցմանն ու ուսուցիչ-աշակերտ ակտիվ և կառուցողական հաղորդակցմանը;
2. Աշակերտների ինքնուրույն ստեղծարժեքական աշխատանքի, ինքնագնահատման կարողության ձևավորմանը;
3. ԵՄ լեզվական քաղաքականության միասնական դաշտում լեզուների իմացության, կարողությունների ու հմտությունների գնահատման մակարդակների տիրապետմանը,
4. Բազմամշակույթ միջավայրում ընդունված լեզվական գործունեության ձևերի, հաղորդակցական կարողությունների և վարքի նորմերի տիրապետմանը:

Տարրական դասարանների համար նախատեսված ԵԼԹ-ի ներդրումը հնարավորություն է տալիս սովորողներին ավելի գիտակցաբար ու ակտիվորեն ստանձնել սեփական ուսումնառության պատասխանատվությունը՝ ձեռք բերել ինքնուսուցման, ինքնագնահատման հմտություններ: Այն ձևավորում է սովորելու դրդապատճառ, խթանում նրանց ինքնուրույնությունը և ամբողջ կյանքի ընթացքում սովորելու պատրաստակամությունը: Այն սովորողին հնարավորություն է տալիս նաև բացահայտել և արձանագրել լեզուների յուրացման և իմացության տվյալ

մակարդակում, միջմշակութային հաղորդակցության փորձը, ինչպես նաև՝ սեփական ձեռքբերումներն ու հաջողությունները :

Օտար լեզուների բնագավառում գնահատման և ինքնագնահատման այլ ձևերի համեմատությամբ ԵԼԹ-ն առավել արդյունավետ է, քանի որ առաջարկում է իրական կյանքին մոտեցող ուսումնառության փորձ և գնահատման ու ինքնագնահատման օբյեկտիվ և բազմակողմ համակարգ: Այդ պայմանավորված է նրանով, որ առաջադրվում են իրական ուսումնական խնդիրներ, գնահատման ճշգրիտ չափանիշներ: Արձանագրվում են նաև ուսումնական գործունեության արդյունքները, գիտակցվում և ընդհանրացվում է լեզուների ուսումնասիրության անձնական փորձը:

Լեզվի ուսուցման գործընթացում անձնակողմորոշիչ մոտեցումը, Եվրոպական միասնական լեզվական քաղաքականությունը առաջ են քաշում ուսուցման մեթոդների և գնահատման համակարգի նոր մոդելների մշակման անհրաժեշտություն, որը լուծելի է դարձել Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգի (ԼԻՀՀ) կիրառման արդյունքում: Այս համատեքստում տարրական դասարանների աշակերտների այլընտրանքային գնահատման եղանակների մասնավորապես ԵԼԹ-ի ներդրումը ապահովում են.

1. ԼԻՀՀ պահանջներին համապատասխան տարրական դասարանների աշակերտների լեզվական գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների, ստուգման և գնահատման համընդհանուր չափորոշիչների կիրառումը,
2. սովորեցնողի և սովորողի ակտիվ հաղորդակցման հնարավորությունները,
3. կրտսեր դպրոցականների ինքնուրույն ստեղծագործական աշխատանքների կազմակերպումը, ինքնաստուգումն ու ինքնագնահատումը,
4. լեզուների ուսուցման ոլորտում անհրաժեշտ գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների, արժեհամակարգի, լեզվի ու լեզվակիրների մշակույթի նկատմամբ վերաբերմունքի անհատական մակարդակի գրանցումն ու ներկայացումը:

Այսպիսով ի տարբերություն ավանդական միավորային գնահատման մեթոդների, գնահատման այլընտրանքային եղանակները լրացնում և ապահովում են անձի բազմակողմանի գնահատման օբյեկտիվությունը:

Տարրական դասարաններում գնահատման այլընտրանքային եղանակների ներդրման անհարաժեշտությունը պայմանավորված է կրտսեր դպրոցականների տարիքային հոգեբանական առանձնահատկություններով և գնահատման նկատմամբ՝ որպես ուսուցման դրդապատճառի վերաբերմունքով:

ԵԼԹ-ի ներդրումը խթանում է աշակերտների ինքնուրույն ստեղծագործական աշխատանքի, և ինքնագնահատման կարողության զարգացմանը:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- 1.Борисенков В. П. Российская школа: вчера и сегодня: [Ист. и совр. аспекты] //Гуманизация образования. Бийск, 1994. № 1.
- 2.Бермус А.Г., Модернизация образования: философия, политика, культура: Научная монография. М.: «Канон, РООИ «Реабилитация», 2008.
- 3.Рязанцева Ю. В. Основные тенденции развития систем оценки знаний, умений и навыков обучаемых в отечественной педагогической практике, Народное образование. Педагогика, N-1, 2008 г. Москва, <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-tendentsii-razvitiya-sistem-otsenki-znaniy-umeniy-i-navykov-obuchаемых-v-otchestvennoy-pedagogicheskoy-praktike>
- 4.Belanoff P. and Dickson M., Eds., Portfolios: Process and Product, Heinemann, Portsmouth, UK, 1991.
- 5.Darling-Hammond L., “Setting standards for students: the case for authentic assessment,” The Educational Forum, vol. 59, no. 1, 1994.
- 6.Janisch C., Liu X., and Akrofi A., “Implementing alternative assessment: opportunities and obstacles,” The Educational Forum, vol. 71, no. 3, 2007.
- 7.Little, D., The European Language Portfolio and self-assessment, 1999
- 8.Meijer, D., Training teachers to use the European Language Portfolio, 2007
- 9.A common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment, 2001



**ЭДУАРД ТАДЕВОСЯН - ОБШЕЕВРОПЕЙСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ И ЕВРОПЕЙСКИЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ПРОЦЕССЕ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.**

В данной статье основное внимание уделяется альтернативным методам контроля качества обучения иностранным языкам в начальной школе в системе оценки Общеввропейской компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference). В этом контексте ЕЯП предлагается как эффективный инструмент, для всесторонней оценки языковых компетенций учащихся начальных классов.

**EDWARD TADEVOSYAN - THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE AND EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO AS AN EFFECTIVE ALTERNATIVE ASSESSMENT TOOL IN THE PROCESS OF LANGUAGE TEACHING IN PRIMARY SCHOOLS.**

This article is directed to the process of language teaching, controlling the quality and methods of alternative assessment in primary classes, which are realized by means of Common European Framework of Reference. In this context The European Language Portfolio is suggested as an effective alternative assessment tool for checking learners' linguistic competences in primary classes.

ՄԻԶՍՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉՁԸ՝ ՖՐԱՆՍԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ  
ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍՍՎԱՆԴՄԱՆ ԿԱՐԵՎՈՐ ԳՈՐԾՈՆ

ԺԱԿԼԻՆ ՄԻՆԱՍՅԱՆ

*Հիմնաբառեր՝ միջմշակութային և հաղորդակցական հմտություններ, մշակութային տարբերություն:*

Ժամանակակից աշխարհին բնորոշ համաշխարհայնացումն անհամար հանդիպումներ և շփումներ է ծնում տարբեր լեզվական և մշակութային համատեքստից սերված գրուցակիցների միջև: Ժամանակի հետ մենք ավելի ու ավելի շատ ենք բախվում մշակութային խայտաբղետությանը: Ուստի կրթական լուրջ ջանքեր են անհրաժեշտ, որպեսզի այդ խայտաբղետությունը հաղորդակցության խոչընդոտից վերածվի փոխադարձ հարստացման և փոխըմբռնման աղբյուրի: Ուրեմն, միջմշակութային փոխըմբռնման խնդիր կա, քանզի տարբեր մշակույթ ունեցող անհատների փոխըմբռնումն ինքն իրեն չի ստացվում: Ճիշտ է, հաղորդակցական ցանկացած իրադրության մեջ գրուցակիցները կարող են փոխհամաձայնության գալ, սակայն լինում են նաև չընդունվող կամ մերժվող սովորույթներ, վարքի չհամընկնող նորմեր և արժեքներ: Մա արդարացնում է օտար լեզու սովորելու ձգտումը: Օտար լեզու սովորելով է, որ մենք կարողանում ենք տեսնել օտար մշակույթի դրական և բացասական կողմերը, նրա հարստությունը: Իսկ որևէ լեզու սովորելու համար բավարար չէ տարբեր բառացանկեր սերտելը, այլ անհրաժեշտ է ճանաչել տվյալ մշակույթը՝ մշակութային բոլոր տարրերով՝ նախա-սիրություններով, հիմնարար արժեքներով, ավանդույթներով:

Միջմշակութային հասկացությունը համեմատաբար նոր հասկացություն է, միջմշակութային իրականությունը՝ հին: Այն սկիզբ է առել տարբեր հանրությունների պատկանող մարդկանց առաջին հանդիպումից: Միջմշակութայնությունը, ինչը կիրառվում էր հզոր կայսրությունների նվաճողական և գաղութարար քաղաքականության մեջ, և ինչին նպաստում էր ոչ միայն զինվորականների, այլև առևտրականների գործունեությունը, առավելապես զարգանում էր մշակութային շփումների ձևով: Աշխարհում, որտեղ իշխում էին կայունությունն ու միատարրությունը, մշակութային տարբերությունը հաճախ դիտվում էր որպես հաղորդակցման խոչընդոտ և առավելապես ընկալվում որպես սպառնալիք տվյալ ժողովրդի մշակութային և ինքնությանը: Մեր օրերում միջմշակութային ակտիվ և ինքնաբուխ շփումը դարձել է «փոխադարձ

հարստացման աղբյուր, որը միտված է օգուտ քաղելու միջմշակութային տարբերություններից [Verbunt 2011:12]:

Կ. Կլանեն միջմշակութայնությունը սահմանում է որպես հարաբերությունների հաստատմամբ առաջացած հոգեկան և ներհոգեկան, հարաբերակցային, խմբային, հաստատութենական գործընթացների ամբողջություն, որոնք ծնվում են այդ հարաբերություններից, ինչպես նաև դրանցից բխող փոփոխություններից և փոխադարձ ձևափոխումներից [Clanet 1993]: Եթե այդ փոխադարձությունն ընդունվում է, ապա ուրիշ մշակույթների մասին տեսակետը դրական է: Ժ. Վերբունտը շեշտում է «inter» (միջ-) նախածանցի կարևորությունը տարբեր մշակույթ ունեցող անհատների միջև ստեղծված հարաբերություններում: Ըստ Կ. Կլանեի՝ այս նախածանցը ներառում է «մշակույթի համատեղ տիրապետման», այլ կերպ ասած՝ ընդհանուր մշակույթ ունենալու գաղափար (l'idée de possession partagée) [Clanet 1993:2]: Մենք ապրում ենք մի աշխարհում, որը բոլորինս է: Այսպիսով «շեշտադրումը մշակութայինից անցնում է միջմշակութայինին» [Verbunt 2011:132]: Այստեղ «յուրաքանչյուր մշակութային ինքնություն միաժամանակ միջմշակութային է» [Ferréol 1998]:

Բերված դիտարկումները ենթադրում են բացահայտել այն իրազեկությունները /հմտությունները/, որոնք ապահովում են սովորողների ուսումնառության հաջողությունը, և վեր հանել այն պատճառները, որոնք այդ հմտություններն առաջնային են դարձնում ժամանակակից մշակութային համատեքստում: Այս նպատակով մենք դիմում ենք վերլուծության տարբեր մեթոդների (նկարագրական, համեմատական և պատմական), որոնք կօգնեն պարզորոշ տեսնել օտար լեզուների դասավանդման մանկավարժական մտքի զարգացման ուղեգիծը:

Կ. Կլանեն միջմշակութային մանկավարժության մեջ առանձնացնում է երեք հիմնական գործառույթ՝ «սովորեցնել ապրել մշակութային բազմատարրությամբ», այսինքն՝ սովորեցնել ապրել բազմամշակութային համատեքստում, համեմատել առանց դատապարտելու, «սովորեցնել բանակցել, ընդունել բախումային իրավիճակը և փոխզիջումներ անել», «սովորեցնել փոխառել, կիրառել և քննադատել»՝ զարգացնելով փաստարկման տեխնիկան [Clanet 1993:201]: Նշյալ գործառույթները խիստ արդիական լինելով՝ չեն դադարում ոգեշնչել աշխարհի մանկավարժներին:

Ֆրանսերենի, ինչպես այլ օտար լեզուների, դասավանդման ընթացքում տարբեր ժամանակներում կիրառվել են տարբեր մեթոդաբանություններ՝ հատուկ նպատակներով, հարմարեցված՝ սովորողների նորանոր պահանջմունքներին. սկսած «դասական» կամ «քերականական-թարգմանական» կոչվող ավանդական մեթոդաբանությունից, որի նպատակն օտար լեզվով տեքստեր կարդալն ու

թարգմանելն էր, և որը երկրորդ պլան էր մղում բանավոր խոսքի զարգացումը, մինչև Ֆ. Գուենի բնական մեթոդաբանությունը, որի համաձայն «օտար լեզվի ուսուցումը նման է երեխայի կողմից մայրենի լեզվի յուրացմանը» [Seara 2001:4]: Այսպես, սովորողը օտար լեզուն սովորում է որոշակի կարգով, սկզբում լսում է բանավոր խոսքը, հետո սովորում է օտար բառերը ոչ թե առանձին-առանձին, այլ միմյանց կապակցված՝ առօրյա կյանքն արտացոլող զանազան թեմաներով տեքստերի միջոցով: Չնայած իր «հեղափոխական» որոշ գաղափարներին, այս մեթոդը, ինչպես և դրան հաջորդողները (ուղիղ մեթոդաբանությունը, որի հիմքում օտար լեզվի ուսուցումն էր դասարանում առանց մայրենի լեզվի միջնորդության, ակտիվ մեթոդաբանությունը, որը փաստացի «փոխզիջումային տարբերակ էր ուղիղ և ավանդական մեթոդների միջև» [Seara 2001:7], լեզվալսողական մեթոդաբանությունը, և ավելի ուշ՝ ձայնի և պատկերի վրա հիմնված տեսալսողական մեթոդը) իրենց տեղը զիջեցին 70-ականներին տարածված հաղորդակցային մոտեցմանը:

Հաղորդակցական հմտությունը /կարողությունը/ զարգանում է սովորողների պահանջմունքներին համապատասխան: Այն ենթադրում է լեզվական և արտալեզվական հմտությունների զարգացում, այլ կերպ ասած՝ հաղորդակցության երկու /խոսքային և ոչ խոսքային/ ձևերի տիրապետում, ինչպես նաև հոգեբանական, սոցիալական և մշակութային կանոնների և վարքականոնի գործնական իմացություն, որոնք հնարավոր են դարձնում այդ հմտության իրացումը տրված իրադրությունում [Seara 2001:9]: Ամեն անգամ հաղորդակցվելիս անհրաժեշտ է լեզվական գիտելիքները հարմարեցնել կոնկրետ իրադրությանը՝ հաշվի առնելով խոսակցի տարիքը, սոցիալական, կրոնական կարգավիճակը, հաղորդակցման նպատակն ու վայրը և այլ գործոններ: Մարդը կարող է հաղորդակցվել երաժշտության, նկարելու, ժեստերի, դիմախառի միջոցով, կարող է օգտագործել գրաֆիկայի լեզուն (զանազան կորեր, աղյուսակներ և այլն) և, բնականաբար, մայրենի լեզուն, որը սեփական զգացմունքներն արտահայտելու լավագույն միջոցն է, կամ էլ օգտվել թվերից հասարակական տարբեր ոլորտների տվյալները ներկայացնելու համար:

Վ. Լամբերն օտար լեզու սովորելու գործընթացը համեմատում է արգելքներով վազքի հետ, որտեղ հաղթահարման ենթակա գլխավոր արգելքներն են բուն լեզուն՝ որպես լեզվաբանական կառուցվածք, և մշակույթը [Lambert 1972]:

Մշակույթի ուսուցում նշանակում է սովորողի կողմից օտար մշակույթի որոշ տարրերի յուրացում, որոնք իրենց ազդեցությունն են թողնում սովորողի լեզվի և պահվածքի վրա: Եթե լեզուն ներագրում է վերջինիս պահվածքի և աշխարհընկալման վրա, ապա մշակույթն էլ, որ անբաժան է լեզվից, նրա կառուցվածքից, բառապաշարից, արտահայտություններից, կարող է դասավանդվել լեզվի հետ մեկտեղ

[Claes 2003:4]: Այդ է պատճառը, որ սույն հոդվածում ֆրանսերենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման քննարկումները ծավալվում են գլխավորապես երկու առանցքի շուրջ՝ մշակութային հմտություն և հաղորդակցման հմտություն: Առաջինը՝ որպես «քաղաքակրթության դասավանդում», այսօր տարբեր այլ անվանումներ է ստացել. լեզուների դասավանդման մշակութային ասպեկտ [Beacco 2000], վերմշակութային հմտություն [Baumgartz-Gangl 1993], միջմշակութային մանկավարժություն [Abdallah-Pretceille 1999]: Երկրորդ առանցքը՝ հաղորդակցման հմտությունը կամ կարողությունը, ֆրանսերենի՝ որպես մասնագիտական լեզվի դասավանդման մեջ հիմնականն է: Այսօր վստահաբար կարելի է ասել, որ այլևս հնարավոր չէ լեզուն առանձնացնել մշակույթից. մշակույթի ուսուցումը պետք է ներառվի լեզվի ուսուցման մեջ և տեղավորվի «քաղաքակրթության ուսուցման» մակարդակից ավելի վեր [Claes, 2003:47]:

Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգը նույնպես անդրադառնում է նշյալ հարցերին, սովորողներին խրախուսելով «պահպանել հարաբերությունները լեզուն կրողների հետ՝ առանց ակամա զվարճացնելու կամ նյարդայնացնելու նրանց, կամ ստիպելու, որ լեզուն սովորողի հետ վարվեն այլ կերպ, քան լեզուն կրողների» [Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ 2005:42]: Ըստ Մ. Աբդալահ-Պրետսեյի՝ մշակութային հմտությունը «մշակութային տարբերությունների իմացությունն է, կառույցների և պետությունների տարբերությունների վերլուծություն» [Abdallah-Pretceille & Porcher 1999:320]: Այն մշակութային իրողությունների և բնութագրերի պարզ իմացություն է, որը դուրս է հաղորդակցում: Այս սահմանումը քննադատել է Լ. Պորշեն [Abdallah-Pretceille & Porcher 1998:92], ում կարծիքով մշակութային հմտությունը հաղորդակցումից դուրս չէ: Նա այն տեսնում է զարգացման, շարժման մեջ, և ոչ ստատիկ, քարացած վիճակում, ինչը օտարագրիին թույլ է տալիս տրված իրադրությունում կանխավ իմանալ, թե ինչ է տեղի ունենալու, այսինքն, թե ինչպիսի պահվածք է պետք դրսևորել իրադրության դերակատարների հետ համարժեք հարաբերություն կառուցելու համար: Լ. Պորշեի մոտեցումը կարելի է որակել որպես «գործուն մշակույթ /culture en acte/, ի հակադրումն առարկա-մշակույթի /culture objet/»: Մ. Աբդալահ-Պրետսեյը հարց է առաջադրում այս տեսական դրույթի գործնականում իրացման հնարավորության մասին [Abdallah-Pretceille 1999]: Հաճախ օտար լեզուների դասավանդման մեջ առաջնայնությունը տրվում է լեզվաբանական բաղադրիչին, մինչդեռ մշակութային պլանի մյուս բաղադրիչները անտեսվում են, անկախ բազմամշակույթ աշխարհում իրենց ունեցած կարևորությունից:

Այս խնդիրը պահանջում է առանձին դիտարկել մշակութային բաղադրիչները և որոշել նրանց դերն օտար լեզվի ուսուցման

գործընթացում: Ք. Պյուրենը [Puren 2010:1] մշակութային հմտության բաղադրիչները ներկայացնում է ըստ լեզուների դասավանդման ընթացքում դրանց տրված կարգավիճակի.

- «վերմշակութային /համընդհանուր, համամարդկային արժեքներ/,
- մետամշակութային /գիտելիքներ, որ սովորողը պետք է ձեռք բերի/,
- միջմշակութային /պատկերացումներ, գիտելիքներ, անհատական կամ կենսական իրազեկություն /savoir-être/, «գիտեմ, թե ինչպես» /savoir-faire/ և սովորելու ընդունակություն /savoir- apprendre/,
- բազմամշակութային, որ Ժ.-Կ. Բեակոն սահմանում է որպես «միասին, ժողովրդաբար ապրելու բաղադրիչ» [Beacco 2008:38],
- համամշակութային /այն ընկալումները, որոնք օգնում են տարբեր մշակույթների կրողներին գործելու միասնաբար/:

Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգն առաջնային տեղ է տալիս միջմշակութային բաղադրիչին, չէ՞ որ օտար լեզու սովորողի համար կարևոր նշանակություն ունեն գիտելիքներն այն երկրի մասին, որտեղ խոսում են տվյալ լեզուն, օրինակ, այդ երկրի աշխարհագրական, քաղաքական, տնտեսական, ազգագրական և այլ առանձնահատկությունների մասին: Այլ կերպ ասած՝ այն սովորողներին ուղղորդում է զարգացնելու իրենց փաստացի գիտելիքները (առօրյա կյանքին վերաբերող գիտելիքներ), անհատական կամ կենսական իրազեկությունը (սովորողը դրանք ձեռք է բերում այլ մշակույթների կրողների հետ հաղորդակցման ընթացքում), միջմշակութային կարողությունները կամ «գիտեմ, թե ինչպես»-ները (դրանք երկու մշակույթների միջև մշակութային միջնորդի դեր են կատարում) [Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ 2005]: Այս առումով, նույնիսկ մակերեսային ուսումնասիրությունները թույլ են տալիս հաստատելու, որ մինչև անցյալ դարի վերջն օտար լեզվի դասավանդման մեջ առկա էին հետևյալ ուղենիշները.

- պատմա-աշխարհագրական մոտեցում, որը ժամանակին ներկայացնում էր համեմատաբար մակերեսային, մասնակի և շատ պարզեցված տեղեկույթ տպագրության սահմանափակ հնարավորությունների պատճառով, ի տարբերություն այսօրվա համացանցային անչափելի տեղեկատվության,
- համեմատական կամ զուգադրական մոտեցում, որը վեր է հանում սովորողի մշակույթի և ուսումնասիրվող մշակույթի նմանություններն ու տարբերությունները,
- հասարակագիտական նկարագրական մոտեցում, որը հիմնվում է տնտեսական, քաղաքական, սոցիալական երևույթները նկարագրող վիճակագրական տվյալների վրա, սակայն հաճախ այսպիսի տեղեկույթը պակաս օբյեկտիվ է լինում,

- մարդաբանական մոտեցում, որի կենտրոնում հասարակության մեջ մարդու վարքն ու պահվածքն է:

Այսօր էլ, հարկ է նշել, որ օտար լեզվի ուսուցման ձեռնարկների և դասագրքերի մեծ մասը ուսումնասիրվող լեզվի մշակույթի և հասարակության վերաբերյալ իրական, ոչ կարծրատիպային գիտելիք չի ապահովում:

Օտար լեզուների դասավանդումը պետք է բաց լինի մշակութային և լեզվական տարբերությունների համար: Հաղորդակցման հմտությունն էլ պետք է լինի օտար լեզվի ուսուցման գլխավոր նպատակը, սակայն այն միայնակ չի կարող ապահովել տվյալ լեզվի և մշակույթի ճշգրիտ ընկալումը: Ուսանողները պետք է սովորեն ոչ միայն օգտագործել լեզվական այս կամ այն ձևերը, այլև դրսևորել այնպիսի վարք, որը կընկալվի օտարերկրյա խոսակիցների կողմից:

Հիմնականում առանձնացնում են հաղորդակցական կոմպետենցիայի հետևյալ բաղադրիչները.

- լեզվական (տվյալ օտար լեզվի օրենքների իմացություն և կիրառում),
- հարալեզվական (հաղորդակցության ոչ խոսքային միջոցների՝ մարմնի լեզվի, ժեստերի, դեմքի արտահայտությունների, համան, ֆիզիկական հեռավորության աստիճանի, արտալեզվական ձայնարկությունների և առճանաչության իմացություն),
- սոցիալ-լեզվական (խոսույթի տարբեր տիպերի գործածում՝ ինչպես հաղորդակցման իրադրության, այնպես էլ տարատեսակ կանոնների հաշվառմամբ),
- ռազմավարական (խոսքային և ոչ խոսքային ակտեր՝ «հաղորդակցական ակտը խոսակցի հաղորդակցային մտադրության հետ համապատասխանեցմամբ իրականացնելու և վարելու նպատակով» [Claes 2003:49]),
- սոցիալ-մշակութային (օտար խոսակցի մշակույթի իմացություն, օրինակ, իմանալ, թե ինչպես է նա ընկալում ժամանակը, ինչպիսին է նրա արժեքների սանդղակը, նրա հարաբերություններն արտաքին աշխարհի, բնության և այլնի հետ),
- խոսութային (ունակ լինել ճիշտ հասկանալու և կազմելու խոսքի տարբեր տեսակներ, օրինակ, փոքրիկ հայտարարություն, այս կամ այն իրի օգտագործման եղանակ, այս կամ այն բովանդակությամբ նամակ և այլն):

Տասնամյակներ շարունակ, մինչև 1990-ականները, օտար լեզուների դասավանդման մեջ լեզվաբանական բաղադրիչն արտոնյալ դիրքում էր, մինչդեռ բազմամշակույթ աշխարհում նույնքան կարևոր մյուս բաղադրիչներն անտեսված էին: Իրականում, միջմշակութային

հաղորդակցման հմտությունն ավելին է, քան քերականության և բառապաշարի իմացությունը: Հաղորդակցման ակտում մշակութային տարբերությունը հասկանալու համար անհրաժեշտ է, նախ՝ սովորել ճանաչել ուրիշի մշակույթը և հանդուրժել այն՝ առանց դատապարտելու:

Այսպիսով, միջմշակութային հաղորդակցական հմտությունը ձևավորվում է ոչ միայն լեզվական նյութի ուսուցմամբ, այլև լեզվի դասավանդման գործընթացի բոլոր բաղադրիչների հաշվառմամբ:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ՝ ուսումնառություն, դասավանդում, գնահատում, Նորք գրատուն, Երևան, 2005:
2. Abdallah-Preteille, M. & Porcher, L., *Éthique de la diversité et éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1998.
3. Abdallah-Preteille, M., *L'Éducation interculturelle*. coll. *Que Sais-je ?* Paris, Presses universitaires de France, 1999.
4. Baumgartz-Gangl, G. *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris: Hachette, 1993.
5. Beacco, J-C., *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*. coll. *Références*. Paris, Hachette, 2000.
6. Beacco, J-C., De la diversidad lingüística a la educación plurilingüe: la *Guía* para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas. *Synergies Chili*, 2008, nr. 4, *Politiques linguistiques pour le développement national*, Oscar Valenzuela, pp. 33–44.
7. Claes, M.-T., La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité. *Dialogues et cultures*, 2003, nr. 47.
8. Clanet, C., *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail. Bruxelles, les 27 et 28 janvier, 1993.
9. Ferréol, G., *Intégration, lien social et citoyenneté*. Paris, Presses Universitaires du Septentrion, 1998.
10. Lambert, W. E., Developmental Aspects of Second Language Acquisition. In: *Language, Psychology, and Culture. Essays*. Selected and introduced by A. S. Stanford. CA: Stanford University Press, 1972, pp. 9–31.
11. Puren, Ch., *La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en oeuvre de la nouvelle perspective actionnelle*, 2010.
12. Seara, A. R., *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. 2001.
13. Verbunt, G., *Penser et vivre l'interculturel*. Lyon, Chronique sociale, 2011.



## **ЖАКЛИН МИНАСЯН - МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ - ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Статья - историческое отражение в преподавании французского языка как иностранного разных подходов, начиная с “классической” или так называемой “грамматико-переводческой” традиционной методологии до коммуникационного подхода.

Дальнейшие обсуждения разворачиваются в основном вокруг двух осей: с одной стороны - межкультурной, с другой стороны- вокруг развития коммуникационных навыков, констатируя тот факт, что упомянутые два компонента должны гармонично развиваться во всех уровнях преподавания французского как иностранного языка.

## **ZHAKLIN MINASYAN – INTERCULTURAL COMPONENT AS AN IMPORTANT FACTOR IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article contains a historical reference to different approaches of teaching French as a foreign language, ranging from traditional “classical” or the so called “grammar-translation” method to communicative approach.

The article proposes a discussion along two lines – the intercultural dimension, on the one hand, and the development of communicative skills, on the other, claiming that the aforementioned two components must be harmoniously developed at all levels of learning French as a foreign language.

**ԻՐԱՎԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ՔԱՂԱՔԱՑԻԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ  
ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ**

**ԳԵՎՈՐԳ ՓԻԼԱՎՋՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ իրավական դաստիարակություն, իրավական կրթություն,  
իրավունք, քաղաքացիական դաստիարակություն, պարտավորություն,  
պատասխանատվություն*

Ժամանակակից կրթության հարացույցը բազմաբովանդակ է և բազմագործառնությային: Այն, բացի բուն կրթությունից, ենթադրում է դաստիարակության, այդ թվում՝ քաղաքացիական դաստիարակության ամբողջական գործընթաց, որի հաջողված կազմակերպումն ապահովում է հասարակության համար կայուն վիճակ՝ նախ և առաջ հաշվի առնելով իրավական և բարոյական նորմերի ձևավորումը և քաղաքացիների կողմից դրանց արդյունավետ կիրառումը ողջ կյանքի ընթացքում: Իրավական կրթությունն ու դաստիարակությունն այնպիսի կարևոր երևույթներ են, որոնք պահանջում են հասարակության լայն շերտերի ակտիվ մասնակցություն, որը կնպաստի անհատի լիարժեք ներգրավվածությանը քաղաքացիական կյանքում:

Թե ոչ ֆորմալ /ընտանիք, շրջապատ և այլն/, թե՛ ֆորմալ կրթությունը պետք է մշակեն և կիրառեն այնպիսի միասնական ռազմավարություն, որի արդյունքում կրթության բոլոր ձևերը՝ միմյանց փոխլրացնելով կապահովեն ուսումնառողի իրավական գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները, որոնք կապահովեն նրա հաջողությունը քաղաքացիական գործունեության բնագավառներում:

Սույն հոդվածի նպատակն է քննարկել իրավական դաստիարակության և կրթության փոխկապակցված արդյունավետ կազմակերպումը դպրոցում և այլ սոցիալական միջավայրերում՝ քաղաքացիական դաստիարակության համատեքստում:

Քաղաքացիական դաստիարակությունը համալիր գործընթաց է, որն ընդգրկում է մի շարք բաղադրիչներ, այդ թվում՝ նաև իրավական դաստիարակության և իրավական կրթության կազմակերպում և իրականացում:

Դեռևս հնագույն ժամանակներից, երբ ձևավորվեցին առաջին մարդկային խմբերը՝ հոտերը, տոհմերը, ցեղերը, անհրաժեշտություն առաջացավ սահմանել որոշակի վարքագծի կանոններ, որոնք պետք է ապահովեին անդամների համակեցությունն ու համատեղ գոյությունը:

Մարդկության պատմության ընթացքում վարքագծի կանոններն արտահայտվել են տարբեր ձևերով, ինչպիսիք են սովորույթները, կրոնական պատվիրանները, ավանդույթները և օրենքները: Մակայն դրանք բոլորն էլ ուղղված են եղել միևնույն նպատակին, այն է՝ կանոնակարգել մարդկային փոխհարաբերությունները և ապահովել խմբերի բնականոն գոյությունը: Առաջին պետությունների ստեղծմամբ վարքագծի կանոնների դերն էլ ավելի մեծացավ. ստեղծվեցին օրենքներ, որոնց հիմնական նպատակը պետության պահպանումն էր: Մարդկության պատմության մեջ օրենքները և իրավունքը հսկայական եվոլյուցիա են ապրել՝ հանրահայտ հռոմեական 12 տախտակների օրենքից հասնելով ժամանակակից բարդ և բազմակողմանի իրավական համակարգի: Ժամանակակից քաղաքակիրթ պետություններում իրավական համակարգն առանձնանում է հումանիստական սկզբունքներով և հիմնված է մարդակենտրոն մտածողության գաղափարների վրա:

Իրավական պետության ստեղծման և գոյության հիմնական երաշխիքների թվում առաջնահերթություն է համարվում նաև իրավական դաստիարակությունը: Իրավագիտակից հասարակության ձևավորման նպատակով իրականացվում են մի շարք ծրագրեր, որոնց նպատակն է հասարակության մեջ իրականացել իրավական դաստիարակություն և բարձրացնել քաղաքացիների իրավագիտակցության մակարդակը: Հենց այս նպատակով լայնածավալ գործունեություն են իրականացնում նաև մի շարք միջազգային կազմակերպություններ, այդ թվում՝ USAID (United States Agency for International Development) և ABA (American Bar Association) միջազգային կազմակերպությունները: Հարկ է նշել, որ ի տարբերություն հայրենասիրության բարձր մակարդակի, որը մեր հասարակությունը մեկ անգամ չէ, որ ապացուցել է, իրավագիտակցությունը հայ հասարակության մեջ դեռևս խորը արմատներ չունի: Իրավագիտակցության ցածր մակարդակի ապացույց են ամենատարբեր խախտված իրավունքներով և իրավական խաբեությունների ենթարկված մեր բազմաթիվ քաղաքացիները, կոռուպցիայի բարձր մակարդակը երկրում, ինչպես նաև հանցագործությունները, որոնք իրականացվում են նաև անչափահասների և երիտասարդների կողմից: Հենց այս հանգամանքով պայմանավորված «Հայաստանի իրավական և դատական բարեփոխումների 2012-2016 թվականների ռազմավարական ծրագրի և ծրագրից բխող միջոցառումների ցանկը հաստատելու մասին» ՀՀ նախագահի ՆԿ-96-Մ կարգադրության շրջանակներում հատուկ ուշադրության են արժանացել իրավական համաուսուցման, իրավական դաստիարակության և իրավաբանական կրթության համակարգի վերափոխմանն ու արդիականացմանն ուղղված միջոցառումները: Իրավական դաստիարակությունը և կրթությունը դարձել է պարտադիր հանրակրթական դպրոցներում, ինչպես նաև բարձրագույն

ուսումնական հաստատություններում: Իհարկե մինչ այս ևս իրավական կրթություն էր իրականացվում, սակայն այս առարկան համարվում էր կամընտրական առարկա և դպրոցի տնօրինությունն ինքնուրույն էր որոշում այն ընդգրկել ծրագրում թե՛ ոչ: «Իրավագիտություն» առարկան սահմանելով պարտադիր առարկա՝ էապես մեծացավ դրա նշանակությունը իրավական դաստիարակության հիմնապնդիրները լուծելու գործընթացում:

Քաղաքացիական դաստիարակության շրջանակներում իրավական կրթությունը և իրավական դաստիարակությունը կարևորվում են նաև նրանով, որ իրավական դաստիարակությունը հանցագործությունների դեմ պայքարի արդյունավետ միջոց է, հատկապես անչափահասների շրջանում: Իրավունքի իմացությունը ձևավորում է հարգանք իրավունքի նկատմամբ, ինչն էլ իրավապաշտ քաղաքացու վարքի պարտադիր բաղադրիչներից մեկն է:

Իրավական կրթություն և իրավական դաստիարակություն հասկացությունները բավականին բարդ և բազմաբնույթ են, ուստի և տարբեր հեղինակներ իրենց աշխատություններում տվել են տարբեր մեկնաբանություններ: Իրավական դաստիարակությունն իրենից ներկայացնում է նպատակաուղղված, կազմակերպված և սիստեմատիկ բնույթ կրող ազդեցություն անհատի վրա, որը նպատակաուղղված է իրավագիտակցություն, ակտիվ իրավաչափ վարք և իրավական մշակույթ ձևավորելուն [Акимова Т.И. Питер, 2009.]: Այստեղ անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել այն հանգամանքին, որ իրավական դաստիարակությունը դիտվում է որպես երկարատև և անընդհատ գործընթաց, որի ճիշտ և նպատակաուղղված պլանավորմամբ է պայմանավորված վերջնարդյունքի որակը: Ա.Ա. Կվաշան իրավական դաստիարակությունը բնութագրում է նրա հիմնական բաղադրիչների բացահայտմամբ, ինչպիսիք են՝ իրավական նորմերի փոխանցումը, կուտակումը և յուրացումը, ինչպես նաև օրենքի և դրա կիրառման պրակտիկայի նկատմամբ վերաբերմունքի ձևավորումը: Նա առանձնացնում է նաև իրավունքներից օգտվելու կարողությունը, պարտավորությունների կատարման և արգելքներին հետևելու կարողությունը: Անձը սովորելով իր իրավունքները, կիրառելով դրանք և գիտակցաբար ենթարկվելով օրենքներին, ինքնին սովորության մակարդակով իր մեջ հարգանք է ձևավորում իրավունքի և պետության նկատմամբ:

Իրավական դաստիարակության առաջին մակարդակը կարելի է համարել իրավագիտակցության ձևավորումը: Աշակերտները հասկանալով և գիտակցելով օրենքների և նորմերի կարևորությունը ձևավորում են իրենց վերաբերմունքը օրենքների նկատմամբ: Արդեն օրենքների կարևորությունը գիտակցող երեխան կարևորում է դրանք և

նրա մոտ ստեղծվում է ներքին պահանջմունք սեփական վարքագիծը օրինաչափ կառուցելուն ուղղված: Մակայն պետք է հաշվի առնել մի շատ կարևոր հանգամանք: Օրինականությունը պետք է իշխի ամենուր՝ տանը, դպրոցում և ընդհանրապես պետության ներսում, հակառակ դեպքում երեխայի մոտ կարող է առաջանալ թերահավատություն օրենքների նկատմամբ: Երբ արդեն երեխան իրավագիտակից է և հակված է իր վարքը կառուցել օրինաչափ նրա մոտ արթնանում է իրավական գիտելիքների ձեռք բերման պահանջմունք: Այս պահանջմունքը պայմանավորված է նրանով, որ երեխան ցանկանում է տիրապետել իր բոլոր իրավունքներին: Հենց այս օրենքների ուսումնասիրության արդյունքում էլ երեխայի մոտ ձևավորվում է իրավական մտածողություն: Ուսումնասիրելով օրենքները աշակերտը համադրում է դրանք բարոյական սկզբունքների հետ: Մա ևս վերաբերմունք է ձևավորում օրենքների նկատմամբ: Օրենքները ձևավորվում են բարոյական պահանջմունքներով, քանի որ օրենքների և բարոյականության հակասությունը մարդու մոտ կարող է ստեղծել խառնաշփոթ և օրինականության նկատմամբ բացասական վերաբերմունքի հիմք դառնալ: Միևնույն ժամանակ բարոյական արժեքների սերմանումը նպաստում է աշակերտների մոտ օրինապահության ձևավորմանը: Ի վերջո այս ամենն աշակերտների մոտ ստեղծում են իրավական մշակույթի ձևավորման հիմք, որն էլ ձևավորվում է ժամանակի ընթացքում իրավունքից պարբերաբար օգտվելու պարագայում:

ՀՀ կառավարության 2011թ հուլիսի 28-ի N 1088-Ն որոշմամբ սահմանված հանրակրթության պետական չափորոշիչներում անդրադարձ է կատարվում նաև իրավական դաստիարակությանը: Համաձայն չափորոշիչների՝ հիմնական դպրոցի տարրական դասարաններում իրավական դաստիարակությունը նպատակաուղղված է աշակերտների կողմից հասարակական համակեցության կանոնների հարգմանը, միջին դասարաններում՝ իրավական դաստիարակությունը նպատակաուղղված է մարդու և քաղաքացու իրավունքները հարգելուն և դրանք պահպանելու համար պայքարելու պատրաստակամությանը: Այս ամենի համար աշակերտը պետք է ունենա գիտելիքներ մարդու հիմնական իրավունքների, ազատությունների և քաղաքացիական հասարակության վերաբերյալ, ինչպես նաև տիրապետի հասարակական վարքի կանոններին, սովորողների իրավունքներին և պարտավորություններին:

Ավագ դպրոցում իրավական դաստիարակությունը ներառում է գիտելիքներ, որոնք ուղղված են սեփական ժողովրդի և պետության կյանքը կարգավորող իրավական և բարոյական հիմնական նորմերի և ազգային ավանդույթների նշանակությանը բացահայտելուն:

Իրավական դաստիարակությունը դպրոցներում իրականացվում է համաձայն հանրակրթության պետական չափորոշիչների: Իրավական դաստիարակությունը սկսվում է վաղ մանկության տարիներից: Լավը և վատը, ճիշտը և սխալը գիտակցելով՝ երեխան հետևում է որոշակի կանոնների: Ինչն է կարելի և ինչը չի կարելի: Այս փուլը շարունակվում է նաև դպրոցի ցածր դասարաններում: Մակայն այստեղ պետք է շեշտը դնել մի շատ կարևոր հանգամանքի վրա, ընտանիքը և դպրոցը ոչ միայն պետք է երեխայի համար սահմաններ գծեն թույլատրելիի և անթույլատրելիի միջև, այլ նաև պետք է յուրաքանչյուր արարքի դեպքում բացատրեն, թե ինչու է այս արարքը թույլատրվում կամ արգելվում: Տարրական դասարանները աշակերտների համար բոլորովին նոր միջավայր են, որտեղ նրանք նախ և առաջ պետք է սովորեն միմյանց հետ շփվելու կանոնները: Այս փուլը կարևորվում է հատկապես նրանով, որ երեխաների մոտ ներքին վերաբերմունք է ձևավորվում կանոնների նկատմամբ: Տարրական դասարաններում իրավական դաստիարակությունն իրականացվում է բարոյական նորմերի սերմանմամբ: Աշակերտները, սովորելով հեքիաթներ և առակներ, բացահայտում են բարու և չարի էությունը:

Միջին դասարաններում աշակերտներն արդեն գիտելիքներ են ստանում իրավունքի մասին հասարակագիտություն առարկայի շրջանակներում: Պետության և իրավունքի մասին գիտելիքները աշակերտների մոտ ձևավորում են իրավական գիտակցություն և նրանք սկսում են ավելի կարևորել իրավունքի դերը, գիտակցում են թե ինչ նպատակով են ստեղծվել օրենքները և ինչ նշանակություն ունեն դրանք անձի և հասարակության կյանքում: Աշակերտները ծանոթանում են մարդու հիմնական իրավունքներին և ազատություններին, ինչպես նաև դրանց պաշտպանության համար ստեղծված պետական կառույցների գործունեությանը, որոնք թույլ են տալիս պահպանել իրավունքները և դրանք խախտելու դեպքում հնարավորություն են տալիս պայքարել դրանց վերականգնման համար:

Բարձր դասարաններում աշակերտները շարունակում են ձեռք բերել իրավունքի մասին գիտելիքներ հետզհետե խորացնելով դրանք: Այս շրջանում աշակերտները ծանոթանում են սեփական պետության բնականոն կյանքը ապահովող իրավական և բարոյական նորմերին: Մակայն այստեղ պետք է նշել, որ գիտելիքների ձեռքբերումը դեռևս բավարար չէ. անհրաժեշտ է աշակերտների շրջանում ձևավորել իրավունքներից օգտվելու, սեփական իրավունքները պաշտպանելու և այլոց իրավունքները հարգելու կարողություն: Տարբեր դասարաններում դասալսումների արդյունքում պարզվեց, որ ցավոք հասարակագիտություն առարկայի դասերը միջին դասարաններում և ավագ դպրոցում որպես կանոն անցկացվում են գիտելիքների հաղորդման և գիտելիքների

ստուգման ձևով, մինչդեռ անհրաժեշտ է առարկայի շրջանակներում կազմակերպել միջոցառումներ, դերային խաղեր և քննարկումներ, որոնք թույլ կտան աշակերտներին կիրառել ստացված գիտելիքները: Անհրաժեշտ է նշել, որ ցանկացած գործունեություն ինքն իրեն դեռևս չի ապահովում անձի մեջ հասարակայնորեն անհրաժեշտ որակների զարգացում: Այդ առավելապես պայմանավորված է այն հարաբերություններով, որ գոյություն ունեն երեխաների միջև հաղորդակցվելիս, դաստիարակի և երեխայի փոխհարաբերություններով, և որն առավել կարևոր է, գործունեության ընտրված ձևի նկատմամբ երեխայի ունեցած վերաբերմունքով [Ա.Թոփուզյան, 2009; 179-200]:

Երեխայի զարգացման տարբեր փուլերում իրավական դաստիարակությունն իրականացվում է առանձնահատուկ մոտեցումներով, սակայն գոյություն ունեն պայմաններ, որոնք անփոփոխ են մնում:

Ընտանիքը և դպրոցը պետք է նպաստավոր միջավայր լինեն իրավական դաստիարակության համար: Առաջին հերթին երեխան պետք է զգա, որ գտնվում է մի միջավայրում, որտեղ յուրաքանչյուրն ունի իր իրավունքները և պարտականությունները և հետևում է դրանց: Աշակերտները պետք է հստակ իմանան իրենց իրավունքները, ինչպես նաև պարտականությունները: Դպրոցում պետք է գործեն վարքագծի սահմանված կանոններ, որոնց մշակմանը պետք է մասնակցեն նաև աշակերտները, որպեսզի այդ կանոններին ենթարկվեն ոչ թե պարտադրաբար այլ գիտակցելով: Աշակերտները պետք է ուսուցչի օրինակով իրենց համար բացահայտեն օրինապաշտ քաղաքացուն: Ուսուցիչը պետք է տիրապետի սեփական իրավունքներին և կատարի իր բոլոր պարտականությունները, ինչպես նաև պետք է հետևի որպեսզի չխախտվեն աշակերտների իրավունքները: Պետք է աշակերտներին ներգրավել բարդ իրավահարաբերությունների մեջ, որտեղ նրանք կկարողանան լուծել իրենց առջև դրված խնդիրները իրավունքի միջոցով [Лихачев Б.Т., 1999; 300-305]: Աշակերտական խորհուրդները նպաստում են երեխաների մոտ մի շարք դրական հատկանիշների ձևավորմանը: Խորհուրդը աշակերտին հնարավորություն է տալիս ինքնուրույն որոշումներ կայացնել և պատասխանատվություն կրել սեփական որոշման համար:

Իրավական դաստիարակության գործընթացում մեծ դեր կարող են ունենալ զանգվածային լրատվական միջոցները, որոնք մեծ մասսայականություն են վայելում և ժամանակակից աշխարհում տեղեկատվության հիմնական աղբյուրներից մեկն են հանդիսանում: Մոցիլայական գովազդների, դաստիարակչական մուլտֆիլմերի և տարբեր հաղորդումների միջոցով կարելի է ոչ միայն աշակերտների այլ ողջ

հասարակության շրջանում իրականացնել իրավական դաստիարակություն:

Այսպիսով, քաղաքացիական դաստիարակության համալիր գործընթացի կարևորագույն բաղադրիչներից են իրավական կրթությունը և դաստիարակությունը: Իրավական կրթության և իրավական դաստիարակության դերը քաղաքացիական դաստիարակության գործընթացում շատ մեծ է և պայմանավորված է, ոչ միայն իրավական պետություն կառուցելու և իրավագիտակից քաղաքացիական հասարակություն ձևավորելու խնդրով, այլ նաև ակտիվ քաղաքացիական հասարակության ձևավորման խնդրով: Ժողովրդավարական պետության գաղափարն ինքնին ենթադրում է ակտիվ քաղաքացիական հասարակության առկայություն: Պետության կառավարման գործընթացում քաղաքացիներն առաջնային դեր են զբաղեցնում և իրենք են իրականացնում պետության կառավարումն ուղղակի կամ անուղղակի ձևով, իսկ պետական պաշտոնյաները պատասխանատու են ժողովրդի առաջ և հանդիսանում են ժողովրդի կամքի իրագործողներ: Այս գաղափարի իրականացման համար անհրաժեշտ է ձևավորել ակտիվ քաղաքական կյանքով ապրող քաղաքացիական հասարակություն, որը հստակ կպատկերացնի իր դերը և նշանակությունը պետության կառավարման գործում և կտիրապետի իր՝ որպես քաղաքացու, բոլոր իրավունքներին և պարտականություններին, որոնք նրան դարձնում են պետության կառավարման հիմնական սուբյեկտ:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Թովուզյան Ա., Հումանիստական դաստիարակության հիմնախնդիրը մանկավարժության մեջ/ Երևան 2009թ./ 297 էջ
2. Лихачев Б.Т. /Педагогика. Курс лекций/ М.: 1999/647с.
3. Акимова Т.И. Правовая пропаганда как способ формирования позитивных элементов правового сознания, определяющих показатель лояльности правосознания. СПб.: Питер, 2009.
4. Певцова Е.А. Современные дефинитивные подходы к правовой культуре и правовому сознанию // Журнал российского права. 2004. № 3.



## **ГЕВОРГ ПИЛАВДЖЯН - ПРАВОВОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

В статье обсуждается проблема развития правовой культуры в контексте гражданского воспитания. Для формирования активного гражданского общества, где все его члены знают о своих правах и обязанностях, необходимо модернизировать современную систему образования с акцентом на все формы формального и неформального обучения, которые будут способствовать развитию гражданских навыков и умений и содействовать сплоченности сообщества в стране.

## **GEVORG PILAVJYAN - LEGAL AWARENESS IN THE CONTEXT OF CIVIC EDUCATION**

The article discusses the problem of developing legal culture within the framework of civic education. For having an active civic society where everyone is well aware of his rights and responsibilities, it is necessary to modernise a contemporary education system with focusing on all the forms of formal and non-formal learning which will foster the development of civic skills and competences, as well as the community cohesion.

**ԳՈՐԾԱՐԱՐԱԿԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՀԱՂՈՂԱԿՑԱԿԱՆ  
ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ**

**ԺԵՆՑԱ ՏԵՐ-ՎԱՐԴԱՆՑԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ գործարարական անգլերեն, գործարար հաղորդակցում, գործարարական տեքստ, հոետորակական տեքստ, մասնագիտական բառապաշար*

Անգլերենը, որպես «լինգվա ֆրանկա», լայնորեն ծառայում է գործարար հաղորդակցությունն ապահովելու իր առաքելությանը: Միջլեզվամշակութային գործարար բանակցություններում այն գերիշխող դերում է և շարունակում է լայնորեն կիրառվել որպես միջազգային հաղորդակցության լեզու:

Օտար լեզուն որպես մասնագիտություն և որպես պարտադիր ուսումնական առարկա ուսումնասիրողներն ունեն իմացական և խոսքահաղորդակցական տարբեր պահանջներ: Ինչ վերաբերում է ESP-ին, ապա այն կառուցվում է, նախ և առաջ, այլևայլ հեռանկարային (target needs) և ուսումնառության (learning needs) պահանջումներին հիման վրա [Hutchinson, Waters, 1993:55]: Այս տեսակետից, եթե ապագա գործարարը բիզնեսի վերաբերյալ օտար լեզվով նամակագրական կապեր հաստատելու, բանավոր փոխշփումներ ունենալու և մասնագիտական այլևայլ գործունեություններ ծավալելու կարիք ունի, ապա օտար լեզվի նկատմամբ ուսանողների թե՛ պահանջումները և թե՛ մոտեցումները միանգամայն այլ են:

Գործարարական անգլերենի ուսուցման պահանջը ժամանակի կենսական խնդիրներից է, քանի որ, ինչպես գիտենք, լեզուն հաղորդակցման հիմնական միջոցն է, իսկ գործարար հաղորդակցումը պարզապես կենսական պահանջ է գործարարության ոլորտում:

Գործարարական անգլերենի ուսուցումը ավելին է քան պարզապես լեզու կամ գործարարություն սովորեցնելը: Այն նաև ուղղված է հաղորդակցվել սովորեցնելուն գործարարական բնագիր համատեքստերում: Թե՛ ուսուցիչներին, թե՛ սովորողներին անհրաժեշտ են որոշակի արդյունավետ միջոցներ մասնագիտական բառապաշարի յուրացման գործընթացը բարելավելու և պայմաններ ստեղծելու ուսանողների հաղորդակցական կարողությունների գործարար ոլորտի զարգացման համար:

Լայն առումով գործարարական հաղորդակցություն ասելով՝ մենք հասկանում ենք բանավոր շփում՝ գործարար հարաբերություններ

հաստատելու համար: Գործարարական անգլերենի ուսուցումը պետք է այնպես կազմակերպել, որ յուրացումը լինի գիտակցական, սովորած գիտելիքները դառնան գործնական կարողություններ: Դառնալով կարողություն՝ գիտելիքը ուսանողին հնարավորություն կտա ազատ հաղորդակցվելու ոչ ստանդարտ իրավիճակներում:

Գործարարական անգլերենի դասընթացում կարևորվում են բնագրային տեքստերը, որոնց ընթերցումը պահանջում է համապատասխան պատրաստվածություն, տեխնիկական, հեռահաղորդակցական միջոցների ատկայություն: Ուսուցողական նպատակով ընտրված գործարարական տեքստերը պետք է լինեն բնագրային, այսինքն՝ ընտրվող տեքստերը լեզվակիրների կողմից պետք է ստեղծված լինեն լեզվակիրների համար:

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ապագա գործարարները բավականին լավ են օգտվում հեռահաղորդակցական միջոցներից, անհրաժեշտ է մշակել մի այնպիսի մեթոդական համակարգ, որն նախ շեշտը դնում է ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի կազմակերպման վրա, ապա՝ տեքստերի ընտրության կարևորագույն սկզբունք է դառնում գործարարական տեքստերի բնագրայնությունը, երրորդ գործարարական տեքստերն ուսուցողական նպատակներով ընտրելիս ընդգծվում է գործարանական և նշարանական հայեցակետը: Ն. Վ. Բարիշնիկովը նույնպես կարևորում է բնագրային տեքստերի կիրառումը ուսուցման գործընթացում [Барышников 2003:63]:

Գործարարական տեքստերը ուսուցողական նպատակներով ընտրելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել տեքստերի կազմավորման հիմնական գործարանական գործոնները: Այդ առումով կարևորվում են ոչ միայն գործարարական տեքստերի ժանրային, ոճաբանական, շարահյուսական առանձնահատկությունները, այլև գործարարության կամ բիզնեսի գերհասկացությամբ կամ հիմնահարցային ոլորտը:

Գործարարական տեքստերի միջոցով ուսանողները կարող են ընդհանուր պատկերացում կազմել գործարարական հաղորդակցության և գործարարական խոսույթի մասին: Ինչպես նշում է Ա. Վ. Յունգը. «խոսքային հաղորդակցության ժանրային դաշտը գործարարության ոլորտում ներկայացնում է գործարարական տեքստերի ամբողջություն, որն առավելագույնս արտացոլում է դրանց հաղորդակցական-գործարանական և գործառական կապվածությունը, առնչությունը գործարար գործունեության տարբեր տեսակներին»: Գործարարական տեքստերը ժանրային մակարդակում ներառում են 78 տեքստի տեսակ: Ավելի հաճախ հանդիպում են գործարարական նամակներ ներկայացնող տեքստեր (25%), էլեկտրոնային հաղորդագրությունները (18%), պայմանագրերը՝ (12%), հեռախոսային խոսակցությունների էլեկտրոնային

հաղորդագրությունները (15%), ելույթները (8%), հաշվետվությունները (3%): Մյուս գործարարական տեքստերը կազմում են (10%) [Юнг 2004:56]:

Գործարարական տեքստերի ուսուցման գործընթացում մեծ նշանակություն ունեն հոետորական տեքստերը, քանի որ գործարարական ոլորտը հնարավոր չէ ամբողջական ներկայացնել առանց հոետորական տեքստերի: Ցանկացած համաժողով, գործարար մարդկանց հանդիպում պարունակում է հոետորական արվեստի տարրեր:

Գործարարական անգլերենի ուսուցումը նախագծելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել, թե ինչպես է պատրաստվում գործարարական կամ հրապարակախոսական ելույթը: Հին հունական հոետորները հատուկ ուշադրություն էին դարձնում հոետորի ճառի կառուցվածքին [Андреев 1993:251]: Ըստ նրանց՝ այն կառուցված էր 8 տարրերից, որոնք կոչվում էին ճառի մասեր՝ դիմում, թեմայի անվանում, շարադրում, նկարագրում, ապացուցում, հերքում, կոչ, եզրակացություն:

Ուսանողներին կարելի է հանձնարարել մի այնպիսի աշխատանք, որ նրանք փորձեն անգլերեն լեզվով իրար դիմել, անվանել թեման, շարադրել փաստարկները, իրենց գաղափարները, նկարագրել, ապացուցել ինչ-որ բան, հերքել, կոչ անել և վերջում եզրահանգել:

Ե. Վ. Կսենչուկը և Մ. Կ. Կիյանովը հոետորական ելույթը բաժանում են 3 մասի՝ ներածություն, հիմնական մաս, եզրակացություն: Ներածական մասին տրամադրվում է ամբողջ ելույթի 10-15%-ը, որը պետք է ընդգրկի նպատակի բացատրությունը, զեկույցի անվանումը, ենթավերնագրի մեկնաբանումը, զեկույցի բովանդակության ճիշտ բնորոշան համար: Հիմնական մասն ընդգրկում է ամբողջ ժամանակի 60-65%-ը և ներկայացնում է ամբողջական հիմնավորում, հիմնական թեզի մանրամասնում, փաստարկների որոշակի համակարգի կառուցում: Եզրակացության մեջ (ամբողջ ժամանակի 20-30%-ը) կարելի է կրկնել հիմնական մասի առանցքային գաղափարի և հիմնական մտքերը: Սակայն եզրակացության կարևոր բովանդակությունն են կազմում այն եզրահանգումները, որոնք բխում են ելույթի նպատակից և հիմնական գաղափարներից [Ксенчук, Киянова 1993:35, Зарецкая 1997:81]:

Տարբեր ուսումնադերային վիճակներում խաղարկելով հոետորական ելույթի տեսակները՝ ուսանողները ոչ միայն նոր բառապաշար են յուրացնում, այլև սկսում են նորովի հասկանալ լեզվակիր տնտեսագետների, գործարարների ազգամշակութային մտածական լեզվակաղապարները: Օրինակ՝ կարելի է ուսանողներին ներկայացնել ելույթի ներածությունը կառուցելու դժվարությունները: Ամեն մի ուսանող յուրովի է կառուցում իր ներածական խոսքը՝ հիմնվելով որևէ անգլիացի, ամերիկացի գործարարի հոետորական կամ հրապարակախոսական ելույթի վրա: Ընդ որում, ուսանողները կատարում են նախապատրաստական աշխատանք: Ընդգծում են նոր բառերը, տնտեսագիտական,

գործարարական եզրույթները, հասկացությունները, դարձվածքները, հատկաբանությունները և գերհասկացությունները:

Անհրաժեշտ է ուշադրություն է դարձնել ելույթի սկզբին և վերջաբանին: Խորհուրդ չի տրվում ելույթը սկսել շատ պաշտոնական ոճով, ավելի լավ է ընտրել ազատ, բնական տոն: Ելույթի վերջում կարելի է կոչ անել, լսողներին հաճոյախոսել, ծիծաղ առաջացնել, մեջբերել համապատասխան բանաստեղծական տողեր և այլն [Платов 1991:27]:

Որպեսզի ելույթը հաջող լինի, անհրաժեշտ է բավարարել մի շարք պահանջներ: Անհրաժեշտ է գրավել լսողների ուշադրությունը և պահպանել այն լսարանի հետ շփման ամբողջ ժամանակահատվածում: Դրա համար հռետորության մեջ գոյություն ունեն ուշադրությունը գրավելու հատուկ միջոցներ: Դա կարող է լինել առաջին արդյունավետ արտահայտությունների ընտրությունը, որոնք պարունակում են հետաքրքրաշարժ տեղեկություններ կամ լսարանի համար շատ հետաքրքիր փաստեր, որ կարող են անմիջապես ուշադրություն գրավել: Ուշադրությունը պահպանելու շատ արդյունավետ միջոց է թեմայից կարճ ժամանակով շեղվելը, երբ խոսողը շեղում է լսողների ուշադրությունը, իսկ հետո վերադառնում է քննարկվող հարցին՝ հետաքրքրության և ուշադրության ավելի նոր և բարձր մակարդակով:

Լսողների ուշադրությունն է նաև գրավում գրական պատկերների, մեջբերումների, ասացվածքների, առածների և թևավոր խոսքերի կիրառումը, տեղին արված հումորային նկատառումը: Լսողների ուշադրությունն ավելի են սրում պրոբլեմատիկ իրավիճակների դիտարկումը, բանավեճերի, քննարկումների կազմակերպումը, լսարանին հղված հարցերը, ինչպես նաև տեսողական նյութի լայն կիրառումը: Ելնելով սրանից՝ կարելի է սովորողներին ներկայացնել որևէ պրոբլեմային իրավիճակ, ժամանակ տրամադրել պրոբլեմային իրավիճակը դիտարկելու համար, կազմակերպել քննարկումներ ու տալ տարաբնույթ հարցեր:

Լինելով միջազգային դիվանագիտական, գործարարական շփումների լեզու՝ անգլերենը շարունակաբար հարստանում է նոր բառերով և դառնում է մյուս լեզուների համար փոխառությունների հարուստ աղբյուր: Հաշվի առնելով տնտեսական, գիտական և այլ ոլորտներում գլոբալիզացիայի ինտենսիվ միտումները՝ կարելի է պնդել, որ գործարարական անգլերենը միջազգային բազում փոխառությունների սկզբնաղբյուր է:

Գիտամեթոդական, մանակավաժական գրականության վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ նախագծային մեթոդի կիրառումը իրական լեզվական միջավայրի ստեղծման և վերարտադրման ամենարդյունավետ եղանակներից է: Այն ապահովում է ուսանող-ուսանող, ուսանող-դասախոս, դասախոս-լսարան փոխներգործությունը

համալսարանում: Նոր միջավայրում դրսևորելով մասնագիտական լեզվական գիտելիքներն ու կարողությունները՝ նախագծային մեթոդը ուսանողներին հանարավորություն է տալիս բավարար չափով հաղորդակցվել և համագործակցել: Այն զարգացնում է սովորողների անկախության և պատասխանատվության զգացումը, մշակում զննելու, հետազոտելու, մեկնաբանելու և քննադատական մտքեր արտահայտելու կարողությունները: Ուսանողները հնարավորություն են ստանում ոչ միայն հաղորդակցվել համակուրսեցիների հետ, բազում մասնագիտական խնդիրներ քննարկել տնտեսագիտական-գործարարական անգլերենի շրջանակներում, այլև շփվել իրենց արտերկրյա հասակակիցների հետ: Նախագծային մեթոդի միջոցով ուսանողներն ստեղծում են բնականին մոտ լեզվական միջավայր, ընդ որում՝ նրանք մոդելավորում են ոչ թե անգլիախոս որևէ երկրի կյանքն ընդհանրապես, այլ ուսումնասիրվող լեզվակիր տնտեսագետների խոսքային իրադրությունները:

Ուշադրության է արժանի ապագա գործարարների ինքնուրույն ստեղծագործական և հետազոտական աշխատանքի կազմակերպումը: Ուսանողները զարգացնում են իրենց գործընկերների հետ մասնագիտական լեզվով հաղորդակցվելու ունակությունները: Նախագծային աշխատանքը դառնում է ուսանողների ինքնակրթության եղանակներից մեկը: Ավելի լուրջ պահանջներ են առաջադրվում մասնագիտական գործարարական անգլերեն դասավանդող դասախոսներին: Նրանք պետք է ունենան համապատասխան հոգեբանամանկավարժական պատրաստվածություն: Նախագծային աշխատանքի կազմակերպման կարևորագույն պայման է ուսանողների իմացական դրդապատճառների և օտար լեզվով հաղորդակցական պահանջմունքների ձևավորումը:

Իմանալով և տարբեր ուսումնադերային վիճակներում խաղարկելով հռետորական ելույթի տեսակները՝ ուսանողները ոչ միայն նոր բառապաշար են յուրացնում, այլև սկսում են նորովի հասկանալ լեզվակիր տնտեսագետների, գործարարների ազգամշակութային, մտածական լեզվակաղապարները: Առանց գործաբանական կոմպետենցիայի համապատասխան մակարդակի հասնելու ապագա գործարարները չեն կարող աշխատել հռետորական տեքստերի վրա, պատրաստել ելույթ, այն մասնատել, տարանջատել գլխավոր և երկրորդական մասերը:

Գործարարական անգլերենը հստակ արտացոլում է խոսակցական և նորմատիվ անգլերենի զարգացման միտումները: Հատկանշական է այն, որ ուսանողները հիմնականում չեն հաղթահարում միջմշակութային և ներմշակութային բնույթի դժվարությունները, քանի որ նրանց գործաբանական կոմպետենցիան ոչ միայն ուսուցման գործընթացում, այլև առօրյայում թույլ է զարգացած:

Այսպիսով, եթե ստեղծվի ուսումնասիրվող գործարարական անգլերեն ենթալեզվի և լեզվի հաղորդակցական վարքագծի ու բառապաշարի յուրացման տնտեսագետ ուսանողների գործարանական կոմպետենցիան զարգացնող կադապար, ապա հնարավոր կլինի նախագծել և կազմակերպել տնտեսագիտական կողմնորոշման գործարարական անգլերենի ուսուցման արդյունավետ պայմաններ, որ ուսուցման ավարտական փուլում միջին և լավագույն ուսանողները հասնեն գործնական լեզվի արդյունավետ տիրապետման մակարդակի:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Андреев, В. И. Деловая риторика [Текст] : практ. курс для твор. саморазвития делового общения, полем. и оратор. мастерства: [Учеб. пособие] /- Казань : Издательство Казан. университета, 1993 - 251 с.
2. Барышников, Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе: методические рекомендации Текст. / Н.В.Барышников. М.: Просвещение, 2003. - 157 с.
3. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. — М.: Дело, 1997.
4. Ксенчук Е.В., Киянова М.К. Технология успеха. — М.: Дело, 1993.
5. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: Учебник. - М.: Профиздат, 1991.-21 с.
6. Юнг, А. В. Когнитивные основы текста делового письма на английском языке: На материале деловых писем-оферт: Дис. ... канд. филол. наук / А. В. Юнг. – Владивосток, 2004. – 192 с
7. Hutchinson T., Waters A., 1993, English for Specific Purposes, A learning centered approach. Cambridge: CUP.

## **ЖЕНЯ ТЕР-ВАРДАНЯН - РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Язык делового общения, как и английский язык вообще, является основным средством международного общения. Использование языка делового общения как средства международного общения накладывает особые требования на дидактическую организацию материала с точки зрения терминологии и культурно-значимых факторов общения. Необходимо разработать методическую систему, которая направлена на самостоятельную работу студентов, аутентичность деловых текстов, выбор текста, и подчеркивает прагматический аспект.

## **ZHENYA TER-VARDANYAN - DEVELOPMENT OF BUSINESS ENGLISH COMMUNICATION SKILLS**

The language of business communication, as well as the English language in general, is the primary means of international communication. Using the language of business communication as a means of international communication imposes special requirements on the organization of didactic material in terms of terminology and cultural and significant factors of communication. It is necessary to develop a methodical system, which is aimed at students' individual work, the authenticity of business texts, text selection, and emphasizes the pragmatic aspect.



## ОБУЧЕНИЕ СИНТАКСИСУ СЛОЖНОПОДЧИНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ НА УРОКАХ РКИ

ИННА АРУТЮНЯН

*Ключевые слова: практическая грамматика, сложноподчиненное предложение, коммуникативный подход, функционально-семантический принцип, комплекс заданий.*

В основе преподавания русского языка в вузах Армении на современном этапе лежит коммуникативный подход к обучению языку, предполагающий развитие умений и навыков использования русского языка в процессе речевого общения в устной и письменной форме. В связи с этим актуальным становится изучение синтаксиса, так как именно этот раздел грамматики занимается закономерностями речеобразования. Основной целью обучения синтаксису является функциональное использование синтаксических единиц в процессе коммуникации, а также формирование, комплексная систематизация и углубление практических знаний о грамматическом строе русского языка на синтаксическом уровне.

Курс «Синтаксис современного русского языка» является обязательным предметом профессиональной подготовки студентов, обучающихся по специальности «Русский язык и литература» (филология, педагогика) в вузах Армении. Курс представлен как в теоретическом, так и в практическом блоке профилирующих предметов и предназначен для студентов бакалавриата второго и третьего курсов.

Синтаксическая теория освещает традиционные концепции синтаксиса словосочетания, предложения и текста. Для повышения качества обучения теоретическому синтаксису целесообразно предварять курс практическим курсом синтаксиса современного русского языка, который должен быть построен по функционально-семантическому принципу, позволяющему осваивать язык в функционировании. Синтаксические единицы, усвоенные вне функциональности, не могут активно использоваться в неподготовленной речи.

Среди синтаксических единиц, вызывающих затруднения у нерусских студентов, следует выделить сложноподчиненные предложения. Как показывает опыт практической работы, в устной и письменной речи студентов наиболее употребительными являются простые предложения, неполные (преимущественно в устной речи) и сложносочиненные. Конструирование и употребление

сложноподчиненных предложений представляет определенные трудности, в результате чего указанный вид предложений не применяется, отсутствует в речи учащихся. Это значительно обедняет их язык и препятствует построению связных высказываний. Принято считать, что «степень насыщенности речи сложными предложениями характеризует уровень ее зрелости и обеспечивает эффективное речевое поведение в соответствующей языковой среде». [Степаненко 2008: 90]

Обучение сложному предложению следует начинать с ознакомления студентов со спецификой строения и грамматического значения данной синтаксической единицы. Приводится типология сложных предложений по видам связи: союзные (сложносочиненные и сложноподчиненные) и бессоюзные. Обучение сложносочиненному предложению строится на осмыслении соединительно-перечислительных отношений, отношений временной последовательности, соединительно-результативных, соединительно-распространительных, соединительно-противительных, соединительно-отождествительных отношений, сопоставительных и противительных отношений, отношений взаимоисключения, то есть альтернативности, выражаемых соединительными, противительными и разделительными союзами. Обучение сложноподчиненному предложению рационально начинать с предложений нерасчлененной структуры (присловные СПП, местоименно-соотносительные СПП). СПП расчлененной структуры вводятся с учетом употребительности в следующей последовательности: СПП временные, условные, уступительные, причинные, следствия, целевые, соответствия, сравнительные, присоединительные. Особенности каждого типа сложноподчиненного предложения требуют постановки отдельных задач, связанных с его изучением. При обучении бессоюзному сложному предложению прорабатываются предложения однородного и неоднородного состава. Завершающими темами являются многочленные сложные предложения и сложные синтаксические конструкции.

Для повышения уровня освоения синтаксиса сложного предложения на практических занятиях по синтаксису современного русского языка и для активизации речевого употребления сложноподчиненных предложений предлагаем использовать ряд упражнений/заданий, которые должны отвечать принципам функциональности, разработанности на тексте и системности.

1. Функциональность. В лингвистике функциональный подход сводится, с одной стороны, к исследованию языковых единиц и категорий в их функционировании в языковой системе в целом, с другой стороны, единицы языка рассматриваются в коммуникативном пространстве. В методике преподавания языка под функциональностью

подразумевается подчиненность отбора языкового материала задачам общения. Реализация функционального принципа в обучении синтаксису сложного предложения связана с ситуативностью, так как функционирование речевых средств находится в зависимости от коммуникативной ситуации. Уровень освоения грамматического материала можно повысить установлением динамичного процесса использования синтаксических единиц в реальных коммуникативных ситуациях. Изучение и употребление в речи сложного предложения может помочь студенту осознать взаимосвязь языковых единиц разных уровней, их роль в выражении различных отношений, к примеру временных, причинных, условных, целевых и др. Это становится возможным по той причине, что сложное предложение – это образец функционирования языка.

Сложное предложение, как и каждая другая языковая единица, имеет свое назначение в процессе коммуникации, то есть используется для выражения или решения коммуникативной задачи. К примеру, при передаче информации могут быть использованы повествовательные конструкции, при ее запросе – вопросительные, а при оценочных или эмоциональных высказываниях – восклицательные. Для того чтобы задания реализовали принцип функциональности, они должны ставить перед учащимися речевые задачи. Исходя из этого, задания большей частью должны быть направлены на употребление сложноподчиненных предложений в продуктивной речевой деятельности.

2. Разработанность на тексте. В методике преподавания русского языка как иностранного на современном этапе основным лингвометодическим принципом является текстоцентричность, т.е. обучение языку на основе текста. Текстоцентричность является ведущим принципом в обучении иностранцев русскому языку как языку специальности. Следуя данному принципу, рекомендуется представлять языковой материал не на уровне слова, словосочетания или предложения, а в тексте. «Язык является именно средством передачи информации: информация заключена в тексте, а не в языке, а уже текст «построен» с использованием языка, языковой системы», пишет Касевич В.Б. [Касевич 1988: 664]

Продуктивность текстоцентричного принципа повышается, если при подборке текстов учитываются цели и задачи обучения, этапы обучения, проводится тематическая, структурная и содержательная (сложность текста, объем текстовой информации и т.д.) дифференциация.

Текст как коммуникативная единица высшего уровня представляет собой готовый продукт речи. Он фиксирует и передает речевое мышление, актуализируя интенции и цели автора. Валгина Н.С. отмечает, что текст понимается как «текст в действии», и это

приводит к выдвиганию на первый план его функциональности и коммуникативности. [Валгина 2003: 10] Задания по языковому материалу, разработанные на основе текста, помогают раскрыть роль языковых единиц в организации коммуникации, выявить их соотношение с другими языковыми единицами текста и впоследствии использовать их адекватно коммуникативной цели и ситуации. Работа с текстом как материалом обучения синтаксису направлена на текстоосмысление, т.е. понимание общего смыслового содержания текста, осмысление синтаксических единиц как составных элементов единой системы, описание синтаксических единиц с целью последующего использования модели их организации, и на текстопорождение, т.е. самостоятельное моделирование микротекста с осмыслением не только синтаксических, но и логико-синтаксических отношений.

3. Системность. Языковые единицы разных уровней функционируют не обособленно, а взаимосвязанно и взаимообусловленно, что является отражением системного характера языка. Системности должны быть подчинены все задания, на которых строится обучение языку. В основе системности заданий лежит следующее:

- 1) связность по отношению к предыдущим грамматическим темам;
- 2) целостность охвата нового грамматического материала;
- 3) иерархичность внутри системы заданий, предполагающая последовательность от простого к сложному.

Организация заданий по системному принципу с учетом приведенных критериев гарантирует, что в результате их выполнения учащиеся будут воспринимать системный характер языка в целом и синтаксиса в частности.

В методических исследованиях по преподаванию РКИ есть положение о том, что «подлинными средствами учения являются упражнения. Только выполнение упражнений приводит к цели, а их отсутствие есть отсутствие всякого целенаправленного учения». [Пассов 2010: 316] Учебная цель, следовательно, обязательная составляющая упражнений или заданий.

При обучении синтаксису сложного предложения наиболее обобщенной целью заданий является усвоение грамматического материала и его использование в коммуникации. Для реализации этой цели нами применяются три комплекса заданий. Под термином «комплекс заданий» понимается совокупность тех заданий, которые направлены на автоматизацию частных действий, или на выполнение частных задач по усвоению материала. [Пассов 2010: 395] Системная организация заданий всех трех комплексов приведет к формированию

знаний о сложном предложении и к практическому использованию данной языковой единицы в коммуникации, что очень важно при подготовке специалистов-филологов и педагогов.

Первый комплекс группирует задания, направленные на употребление подчинительных союзов. Цель этих заданий – расширить и закрепить знания учащихся о значениях подчинительных союзов и союзных слов, сформировать навыки их употребления в речи. Для достижения цели студенту необходимо выполнять задания следующих видов:

1. Найти в тексте сложные предложения с указанным видом придаточного и выписать средства связи (союзы или союзные слова);
2. Выразить указанные отношения, объединив два предложения;
3. Вставить подходящие союзы или союзные слова и определить вид придаточного.

Задания, которые мы отнесли ко второму комплексу, нацелены на структурирование сложноподчиненных предложений с заданным видом придаточного. Их целью является автоматизация грамматической формы сложноподчиненного предложения. Для этого задания должны быть организованы так, чтобы при выполнении речевой задачи употреблялась необходимая грамматическая форма. Задания второго комплекса сводятся к следующим действиям:

1. Подобрать к придаточным главное предложение;
2. Продолжить предложения, используя указанный вид придаточного;
3. Продолжить предложения, используя разные придаточные;
4. Трансформировать простые осложненные предложения с обособленными определениями, обстоятельствами в сложноподчиненные;
5. Ответить на вопросы по тексту, употребляя в ответах сложноподчиненные предложения с указанным видом придаточного.

В третий комплекс входят задания, направленные на рассмотрение предложений в тексте, на продуктивную речевую деятельность. Целью заданий является самостоятельное текстопорождение с опорой на пройденный грамматический материал. Они позволяют студенту продемонстрировать индивидуальное осмысление текста, совершить речепорождение. В качестве образцов заданий выступают следующие:

1. Указать средства связи предложений в тексте;
2. Выделить сложные синтаксические целые, охарактеризовать их тематическое содержание и способ объединения частей;
3. Сформулировать вопросы по тексту и провести опрос/интервью в группе;

4. Высказать свое отношение по основной проблеме/ теме текста, используя сложноподчиненные предложения с указанным видом придаточного.

Комплексы заданий не требуют формального выделения, обозначения. Все три комплекса представляют собой единую систему упражнений, которая позволяет разноаспектно проработать сложноподчиненное предложение. Приведенные задания могут иметь разные варианты и они, конечно, не исчерпывают все возможные виды работ для усвоения сложноподчиненных предложений. Каждый тип изучаемого предложения требует своего набора заданий, который обуславливается структурными, семантическими, функциональными особенностями синтаксической единицы. Кроме того, следует учитывать необходимую активизацию употребления отдельных типов сложноподчиненных предложений в речи студентов для повышения их коммуникативных способностей. Приведем образец проработки темы, которая проводится нами при обучении студентов-филологов на уроках практической грамматики.

Грамматическая тема: сложноподчиненные предложения с придаточными времени.

#### Гриб

Когда одна белочка прыгала с ветки на ветку, она увидела под деревом гриб. Стала белочка размышлять:

- Во-первых, гриб может служить хорошим столом. Лучше я буду за этим столом кушать, чем на ветке. С ветки я упасть могу или кушанье уронить. А тут вон как удобно. Во-вторых, очень неудобно, когда дождь идет. Лишь только он пойдет, я мокну и простужаюсь. Я постоянно кашляю и чихаю. А если я возьму большой гриб на тонкой ножке, то он вполне заменит зонтик. Это будет кстати, пока идет дождь. В-третьих, гриб поможет мне еще в одном деле. Когда солнце очень сильно греет, мне в моей шубке жарко. А я хочу быть в прохладе. Пусть мне гриб будет вместо тенистой беседки. Наконец, когда я спрыгну с дерева с этим грибом, он будет моим парашютом.

Белка взобралась на высокое дерево, взяла в лапку гриб и прыгнула вниз. Она была очень довольна, что так здорово придумала.

(По М. Зошенко)

Задание 1. Прочитайте текст. Найдите в тексте сложные предложения с придаточным времени и укажите средства связи.

Задание 2. Составьте из двух простых предложений одно сложное, используя союзы *когда, пока, прежде чем, после того как*. Укажите, какие временные отношения выражаются в сложных предложениях (одновременность, предшествование, последовательность).

1. Белочка увидела под деревом гриб. Стала белочка размышлять. 2. Идет дождь. Белочка мокнет и простужается. 3. Пойдет дождь. Белочка кашляет и чихает. 4. Гриб на тонкой ножке будет кстати. Идет дождь. 5. Солнце станет сильно греть. Белочке в шубке будет жарко. 6. Белка взяла в лапку гриб и прыгнула вниз. Белка не подумала.

Задание 3. Вставьте подходящие союзы или союзные слова и определите вид придаточного.

1. Белочка увидела под деревом гриб, ... она прыгала с ветки на ветку. 2. Стала белочка размышлять о том, ... гриб может служить хорошим столом. 3. ... только дождь пойдет, я мокну и простужаюсь. 4. Белка была очень довольна, ... так здорово придумала. 5. ... я спрыгну с дерева с грибом, он будет моим парашютом.

Задание 4. Дополните предложения придаточной частью со значением времени.

1. Гриб поможет белочке, ... . 2. Белочке в своей шубке жарко, .... 3. Гриб будет вместо тенистой беседки, ... . 4. ... , она прыгнула вниз.

Задание 5. Замените придаточное времени деепричастным оборотом. Укажите случаи, когда замена невозможна.

1. Когда белочка прыгала с ветки на ветку, она увидела под деревом гриб. 2. Когда солнце очень сильно греет, мне в моей шубке жарко. 3. Когда я спрыгну с дерева с этим грибом, он будет моим парашютом. 4. Как только белка взобралась на высокое дерево, она взяла в лапку гриб и прыгнула вниз.

Задание 6. Сформулируйте вопросы по тексту и проведите опрос в группе.

Задание 7. Перескажите текст от лица белочки, употребляя сложноподчиненные предложения с придаточными времени.

Задание 8. Как вы охарактеризуете белочку? Что вы ей посоветуете?

Задание 9. Обсудите тему «*Необдуманный поступок – это когда ...*».

Сложноподчиненные предложения с придаточными времени являются необходимым для коммуникации видом сложного предложения, что определяет обязательное обращение к ним на уроках практической грамматики. Однако, несмотря на их достаточно высокую употребительность, они трудно усваиваются студентами. Предметом изучения в рамках представленной грамматической темы должны быть сложные предложения с дифференцированным и недифференцированным значением времени. В учебном материале следует отразить временные предложения с отношениями одновременности, следования и предшествования. Учитывая частотность употребительности, необходимо акцентировать внимание учащихся на предложениях с союзом *когда*.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н.С. Теория текста. Учебное пособие. – М., Логос, 2003.
2. Лекант П.А. Сборник упражнений по синтаксису современного русского языка: Пособие для самостоятельной работы: Учеб. Пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература» – М., Высшая школа, 1989.
3. Касевич В.Б. Семантика. Синтаксис. Морфология. – М., Наука, Главная редакция восточной литературы, 1988.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М., Русский язык. Курсы, 2010.
5. Пособие по синтаксису русского языка для студентов-филологов. Под ред. А.В. Величко. – М., Изд-во Моск. ун-та, 1981.
6. Степаненко В.А. Сложно ли обучать сложному предложению? Лингводидактические проблемы преподавания русского языка как иностранного: Монография. – М., ООО «Издательский дом «Качество жизни», 2008.

### ԻՆՆԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ – ԲԱՐԴ ՍՏՈՐԱԴԱՍՏԱԿԱՆ ՆԱԽԱԴԱՍՈՒԹՅԱՆ ՇԱՐԿՆԻՍՈՒԹՅՈՒՆԸ ՌՈՒՍԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ

Հոդվածում դիտարկվում են բարդ ստորադասական նախադասությունների ուսուցման հարցերը գործնական քերականությունն դասընթացի շրջանակներում: Ներկայացվում են առաջադրանքներ՝ խմբավորված ըստ կատարման հիմնական նպատակի:

### INNA HARUTYUNYAN – SYNTAX OF COMPLEX SENTENCES AS A TEACHING UNIT OF RFL

The article considers the questions of teaching/learning complex sentences within the confines of practical grammar course. The tasks grouped by the main purpose of their performance have been described in the article.



ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ԴԱՄԱՎԱՆԴՄԱՆ  
ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

ԺԱԿԼԻՆ ՄԻՆԱՍՅԱՆ

*Հիմնաբառեր՝ մշակութային կապիտալ, կրթելի կամ գիտական մշակույթ, մարդաբանական կամ ընդհանուր մշակույթ, լրատվական մշակույթ:*

Տարիներ ի վեր մշակույթը մարդաբանական և հասարակագիտական տարբեր հետազոտությունների առարկա է եղել: Գաղտնիք չէ, որ արդեն անցյալ դարի կեսերից օտար լեզվի դասավանդման մասնագետներն էլ արտահայտվում մշակույթի ու միջմշակութային հաղորդակցության գաղափարներն օտար լեզուների ուսուցման մեջ ընդգրկելու օգտին: Մշակույթը

միաժամանակ առարկա է և նպատակ: Կենդանի առարկա, որն անընդհատ շարժվում է, գործում և ազդում տվյալ հասարակության անդամների վրա, որին այն վերաբերում է: Այս դեպքում մշակույթը դառնում է ուսումնասիրության առարկա, քանզի օտար լեզվի ուսուցումը նշանակում է տվյալ լեզվով խոսող ժողովրդի մշակույթի և քաղաքակրթության ուսուցում: Հեշտ չէ մշակույթի

համապարփակ սահմանումը տալ: Հղվելով այս ասպարեզում արված բազմաթիվ հետազոտություններին, կարելի է հաստատել, որ մշակույթն իր բնույթով միաժամանակ պարզ և բարդ գաղափար է:

Մշակույթը միաժամանակ և՛ գործունեություն է, և՛ վիճակ, և՛ այն ինչ ընկած է դրանց միջև, այն է՝ կրթությունը: Մշակույթը մարդուն, նրա միտքը կրթելու, ստեղծագործական ունակությունները զարգացնելու գործունեությունն է: Մշակույթը նաև կրթված մարդու գիտելիքների, կարողությունների և որակների դրսևորման ընդհանուր վիճակն է: Այն կարող է դիտարկվել որպես հանրամշակութայնացման հիմք, քանի որ իմաստավորում է հասարակական կյանքը: Ըստ Ի. Թիլորի, ճմշակույթը ներառում է ճանաչողությունը, հավատքը, արվեստը, բարոյականությունը, իրավունքը, սովորույթները և մարդու՝ որպես հասարակության անդամի ձեռք բերած մյուս հմտությունները» [Cruche, 1966 :16]: Ս. Լևի-

Ստրոսը գտնում է, որ «մշակույթը խորհրդանշական մի շարք համակարգերի ամբողջություն է, որոնցից են լեզուն, ամուսնական օրենքները, տնտեսական հարաբերությունները, արվեստը, գիտությունը, կրոնը, և որոնցում որոշիչ է հարաբերական հայեցակերպը» [Levi-Strauss, 1951]: Որպես մտավոր և ֆիզիկական գործունեություն, այն ենթադրում է փոխանակում և պահանջում՝ անկրկնելիություն ու տարբերությունների

ընդունում: Է. Բենվենիստը մշակույթը սահմանում է «որպես հարաբերությունների և արժեքների վարքականոնով կարգավորվող պատկերացումների բարդ ամբողջություն, որը խորհրդանիշների մի ամբողջ աշխարհ է՝ միավորված հատուկ կառուցվածքով, որ լեզուն արտահայտում և փոխանցում է» [Benveniste, 1966 : 30]:

Ընդունված է ասել, որ մշակույթը բազմանիստ հայելի է, որում արտացոլվում են ոչ միայն ոչ միայն մարդուն շրջապատող իրական աշխարհը, իրական կենսապայմանները, այլև տվյալ ազգի հասարակական գիտակցությունը, նրա աշխարհընկալումը, մտածողությունը, ազգային բնութագիրը, կենսակերպը, ավանդույթներն ու սովորույթները, բարոյականությունն ու հոգեբանությունը, կայուն արժեհամակարգը: Պ.

Էմանուելն առանձնացնում է մշակույթի երեք բաղադրիչ.

1. մարդաստիճական. դա այն է, ինչը թույլ է տալիս անձին ներդաշնակորեն զարգանալ /այլ կերպ ասած՝ նրա գիտելիքներն ու կարողությունները/,

2. հասարակական, այսինքն՝ այն պատկերացումները, որ հասարակությունն ունի իր մասին,

3. գաղափարական, քանզի մշակույթը որոշ առումով «անհատական և կոլեկտիվ հոգեբանության համակարգային մշակում է» [Emmanuel, 1980 : 61]: Ուրեմն,

մշակույթի մասին խոսել նշանակում է խոսել անհատից կամ անհատներից, որոնք հասարակական կշիռ ունեն և տվյալ հասարակության կամ որևէ խմբի մաս են կազմում:

Անհատական և կոլեկտիվ փորձառությամբ պայմանավորված մշակույթը «ժառանգվող կապիտալ» է: «Մշակութային կապիտալ» և «հասարակական կապիտալ» հասկացությունները ծնունդ են առել Պ. Բուրդիոյի աշխատություններում, տնտեսական կապիտալի համաբանությամբ: Անհատի մշակութային կապիտալը նրա գիտելիքների և կարողությունների ամբողջությունն է: Դրանք նրա «ազատ հմտություններն» են, որոնք բնորոշում են նրա «մշակութային եզակի ինքնությունը», նրա «հարստությունն» են ու ենթակա են տնօրինման, այսինքն՝ «բազմապատկվելու և բազմազանվելու, կարճ ասած՝ «գույք», որ պետք է արժևորել [Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 : 29]:

Յուրաքանչյուր անհատ սեփական մշակութային կապիտալն ունի, որը մեծանալիս՝ միաժամանակ վերակազմավորվում է: Օտար լեզվի դասավանդման նպատակն էլ այնպիսի բարենպաստ պայմանների ստեղծումն է, որոնց մեջ այդ կապիտալը կաճի, կբազմապատկվի:

Անհատի հասարակական կապիտալը հասարակության մեջ նրա ունեցած հարաբերություններն են, այսինքն՝ այն մարդկանց և հաստատությունների հետ հարաբերությունները, որոնց նա ծանոթ է, և որոնք նրան ճանաչում են: Այստեղ նաև ժառանգությունը որոշիչ դեր ունի:

Այսուհանդերձ, մշակութային և հասարակական կապիտալները խիստ տարբեր են ըստ անհատների: Հենց սրանք էլ ժամանակակից մշակութային բազմազանության հիմքն են կազմում:

Պ. Բուրդիոն նշում է, որ «մշակույթը տարբերություններ ստեղծելու ունակությունն է» [Bourdieu, 1979]: Դա նշանակում է նաև տարբերակելու ունակություն: «Օտար հասարակությանն ու նրա անդամներին հասկանալու համար հարկավոր է կարողանալ բացահայտել նրանում գործող դասակարգման համակարգերը, ըմբռնել դրանց գործունեության օրենքները, կարգավորման կանոնները, հասարակական տրամաբանությունը» [Porcher, 1986 : 12]: Ըստ Լ. Պորշեի, սովորել նշանակում է տարբերակման նոր ունակություններ ձեռք բերել [Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 : 34]:

Մեր հարազատ մշակույթը մենք ստանում ենք ժառանգաբար և այն ճանաչում ենք ներսից, անզիտակցաբար: Մինչդեռ օտար մշակույթին մենք նույն կերպ չենք տիրապետում: Օտար մշակույթ ներխուժելով դրսից՝ դրա մասին մեր գիտելիքները կառուցում ենք քիչ-քիչ, ամեն անգամ նորանոր տարբերություններ բացահայտելով: Հաճախ մենք դասակարգում ենք մեզ շարջապատող ամեն ինչ՝ ըստ մեր անհատական մշակույթի: Յուրաքանչյուր անհատ իր մեջ կրում է իր անհատական մշակույթը, որը կապված է վերջինիս սեռի, տարիքի, կրթության, ընտանիքի, հասարակական ու տնտեսական դիրքի և այլնի հետ [Porcher, 1986]: Ոչ ակնհայտ իրողություններն ու դրանց հետ կապված արտահայտությունները նույնպես մշակույթի անբաժանելի մասն են: Օտար լեզվակիրների խոսակցությունը լի է այդպիսի արտահայտություններով: Ուսանողները երբեմն դժվարանում են դրանք ըմբռնել, որովհետև նրանց թվում է, թե այդ երևույթները նույնն են բոլոր լեզուներում, և դրանք կապում են սեփական մշակույթին, սեփական լեզվին: Հենց այդպիսի արտահայտությունների իմացությունն էլ թույլ է տալիս ուսանողներին կամաց-կամաց սովորել արտահայտվել լեզվակիրների նման:

Ընդհանրապես, յուրաքանչյուր հասարակություն սեփական պատկերացումն ունի իր և օտար հասարակությունների մասին: Հաճախ այդ պատկերացումներն օբյեկտիվ չեն: Երբ մենք համեմատում ենք մեր և օտար հասարակությունները մեզ բաժին հասած ժառանգության առումով, երևան են գալիս կարծրատիպերը: «Կարծրատիպերն այն պատկերներն են, որոնք ստեղծվում են սեփական ազգային խմբի կամ այլ խմբերի փորձառությունից» [Pugibet, 1986 : 60]: Մա նշանակում է, որ կարծրատիպերն իրական հիմք ունեն, դրանք իրականության մի մասն են: Դրանք մարդկանց ինքնագիտակցական մակարդակում են, նրանց մշակութային և հասարակական կապիտալի մասն են կազմում: Դրանք հնարավոր չէ անտեսել: Լ. Պորշեն առաջարկում է օտար լեզվի

դասավանդման մեջ դրանք օգտագործել որպես մեկնարկային կետ [Porcher, 1995 : 64]: Այսուհանդերձ, կարծրատիպերի իմացությունը միաժամանակ անհրաժեշտ, բայց ոչ բավարար պայման է ուրիշի մշակույթը հասկանալու համար:

Ժամանակակից բազմամշակույթ հասարակությունները համաշխարհայնացման ծնունդ են: Ըստ Լ. Պորշեի, ցանկացած հասարակություն բնորոշվում է ընդհանուր մշակույթով, որը բազմաթիվ առավել փոքր և հատվածական մշակույթների արդյունք է [Porcher, 1995 : 55]: Այդ համընդհանուր մշակույթը պատմականորեն շարունակ զարգացող գործընթացի հետևանք է, որի օգնությամբ կարելի է որոշել անհատների ազգային պատկանելությունը, քանզի այն իրենց ինքնության մի մասն է: Չմոռանանք, որ բոլոր հասարակություններում կան նաև փոքրամասնական մշակույթներ, ինչպիսիք են՝ կրոնական մշակույթը, մասնագիտական մշակույթը և այլն: Դրանք ցանկացած հասարակության բաղկացուցիչ մասն են ու չպետք է անտեսվեն միջմշակութային հարաբերություններում: Օտար լեզվի դասավանդման միջմշակութային հայեցակերպը մշակելիս՝ որոշ մասնագետներ խորհուրդ են տալիս հաշվի առնել նաև լսարանի մշակութային առանձնահատկությունները: Այդ առումով, տարբերում են մշակույթի հետևյալ շերտերը.

- Սերնդային մշակույթ. յուրաքանչյուր հասարակություն կազմված է տարբեր մտածելակերպերով, որոնք ազդում են մարդկանց մշակութային կյանքի և կենսակերպի վրա:
- Մասնագիտական մշակույթ. ապրելակերպը, վարքագիծը, խոսելաձևը, աշխատանքի ու հանգստի կազմակերպման ձևերը մասնագիտական այս կամ այն մշակույթին պատկանելու ցուցիչներն են, որոնք մեծ դեր են խաղում տվյալ հանրության նպատակները սահմանելիս:
- Կրոնական մշակույթ. վերջինս ազդում է սովորողի ճանաչողական համակարգում ամբարված պատկերացումների վրա, հետևաբար այն կրում է տվյալ մշակույթին բնորոշ արժեքների ազդեցությունը:
- Խառը մշակույթ. երբեք ոչ մի մշակույթ, նույնիսկ առավել մեկուսացածը, չի կարող անխախտ ու միատարր լինել: Ցանկացած մշակույթ տարասեռ է, որը պայմանավորված է հարևան մշակույթների մշտական ազդեցությամբ: Այն բնորոշվում է օտար մշակույթներից փոխառնված երևույթներով: Վերջին տարիների սփյուռքից ներգաղթած մեր հայրենակիցների շնորհիվ մեր լսարանը նույնպես միատարր չէ այս առումով:
- Հուշահամալիրներում պարփակված մշակույթ. որևէ հուշարձանով, կարևոր պատմական կամ այլ կերպարով, թանգարանով, արխիվային նյութերով, խորհրդանշանով կամ իրադարձությամբ նշանավորված

հուշահամալիրները նույնպես հանրության մշակույթն են ներկայացնում: Խոսքը կոնկրետ կամ վերացական պատկերների մասին է, որին հղվում է տվյալ հանրությունը:

Օտար լեզվի ուսուցումը կազմակերպելիս՝ ընդունված է տարբերակել մշակույթի երկու տեսակները. կրթելի /գիտական/ մշակույթ և մարդաբանական /ընդհանուր/ մշակույթ:

Կրթելի [Porcher, 1995 : 66] կամ գիտական մշակույթը մեր գիտելիքներն են գրականության, արվեստի և այլնի մասին: Ըստ Լ. Պորշեի, մշակույթի այս տեսակն առաջնային դիրք ունի հասարակության մեջ, դրանով է հասարակությունն ի ցույց դնում սեփական ինքնությունը: Այդ մշակույթն անհրաժեշտաբար փոխանցվում է ուսումնական հաստատություններում՝ որպես ազգային մշակույթի ամբողջական արտապատկեր:

Երկրորդ՝ մարդաբանական մշակույթը կամ ընդհանուր /ուրիշի/ մշակույթը ուրիշի նյութական առարկաների, մտքերի, արժեքների, պատկերացումների և վարքային կաղապարների ամբողջությունն է իր բոլոր դրսևորումներով պատմության զարգացման բոլոր փուլերում: Եթե ավելի պարզեցնենք՝ մշակույթի այս տեսակը մարդու վարքի և նրա գործունեության արդյունքների ընդհանուր պատկերն է:

Լ. Պորշեն ընդգծում է այս մշակույթի կարևորությունը ֆրանսերենի դասավանդման մեջ, քանզի սրանով է պայմանավորված սովորական ֆրանսիացու վարքը: Ի տարբերություն առաջինի, մշակույթի այս տեսակը վատ է ներկայացված օտար լեզուների դասավանդման մեջ: Ավելին՝ մինչև անցյալ դարի 90-ական թվականներն այս ձևաչափը գրեթե ընդգրկված չէր լեզվի դասավանդման մեջ:

Մինչդեռ այս մշակույթի չիմացությունը խոչընդոտում է օտար լեզուների դասավանդման գործընթացը, որովհետև դրա մասին լեզվակիրների գիտելիքներն արտահայտվում են իրենց խոսքային և ոչ խոսքային վարքում: Վերջին տարիներին ավելի ու ավելի շատ գիտնականներ են ընդունում մարդաբանական մշակույթի կարևորությունը:

Որոշ մասնագետներ գիտական մշակույթից առանձնացնում են պատմական մշակույթը, որը մշակույթի այն տեսակն է, որտեղ հիշողությունն ամբողջացնող պատկերացումներն ազգային ինքնության ստեղծմանն են միտված: Ամեն ազգ իր պատմական հիշողությունն ունի, պատմությունը տվյալ ազգի կարևորագույն մասն է: Նշենք, որ պատմական մշակույթի առանձին հատվածներ առկա են օտար լեզվի դասագրքերում, որտեղ կրթելի /գիտական/ մշակույթը մատուցվում է պատմական մշակույթի զուգակցմամբ:

Վերջին տարիներին ընդունված է առանձնացնել նաև լրատվական մշակույթը: Այսօր այն առանցքային տեղ է զբաղեցնում օտար լեզվի դասավանդման գործում: Գաղտնիք չէ, որ լրատվամիջոցները, մասնավորապես համացանցը, ցանկացած հասարակությանը բնորոշ՝

աշխարհի մասին տարբեր հայացքների ու պատկերացումների մեկնաբանման հզոր միջոցներ են, որոնք մեծ ազդեցություն ունեն հասարակության անդամների մտածելակերպի ու վարքի ձևավորման վրա:

Մեր խորին համոզմամբ, հիմնականում մշակույթի առաջին երկու տարբերակները պետք է դրվեն օտար լեզվի, դիցուք ֆրանսերենի դասավանդման հիմքում: Իրականում, մշակույթի այս տեսակները, որոնք յուրաքանչյուր անհատի մշակութային ժառանգությունն են, պետք է օտար լեզվի ուսուցման ընդհանուր, ամբողջական գաղափարի բաղկացուցիչ մասը լինեն: Ավելին, գտնում ենք, որ այս առումով հիմնական նպատակը պիտի լինի գիտական մշակույթը ընդհանուրի մշակույթը դարձնելը: Բուհում շրջանառվող օտար լեզուների դասագրքերում և ձեռնարկներում մշակութային գիտելիքներն, ընդհանուր առմամբ, մատուցվում են հետևյալ բաղադրակազմով.

- Հաղորդակցային գիտելիքներ մշակութային համատեքստում - գիտենալ, թե ինչը ինչպես պետք է ասել հասարակական տարբեր իրադրություններում: Այստեղ կարևոր է մշակութային վարքականոնի, համարժեքությունների և անհամարժեքությունների իմացությունը: Սա վերաբերում է ոչ միայն խոսքային, այլև ոչ խոսքային հաղորդակցմանը՝ ժեստերին, դեմքի արտահայտություններին, մարմնի լեզվին և այլն,
- Աշխարհագրության և շրջակա միջավայրի իմացություն - սա ենթադրում է տվյալ երկրի տարբեր շրջանների և տարածքների աշխարհագրական ուսումնասիրություն, ինչն իր հերթին կարող է վերջինիս տնտեսության և շրջակա միջավայրի պաշտպանության ուսումնասիրության հիմքը լինել,
- Պատմության իմացություն - ուսանողներին ծանոթացնել մշակութային ժառանգությանը և քաղաքակրթությանը՝ պատմության լույսի ներքո,
- Գիտելիքներ արվեստի և գրականության վերաբերյալ - ուսանողներին ծանոթացնել արվեստի և գրական ժառանգությանը և դրանց միջոցով կատարելագործել սովորողների լեզվական գիտելիքները,
- Արժեհամակարգերի իմացություն - գիտենալ, թե օտարներն ինչ են մտածում, ինչ են կարծում, որոնք են նրանց արժեքները թե՛ բոլոր ժողովուրդներին հատուկ՝ համամարդկային, թե՛ տվյալ ժողովրդին հատուկ՝ տարբերակիչ առումով (օրինակ, հյուրընկալության, բարեհոգության, անհատի և կոլեկտիվի նկատմամբ հարգանքի արտահայտումը և այլն),
- Հասարակական կանոնների իմացություն - ծանոթ լինել այն մեխանիզմներին, որոնք արտացոլում են տվյալ մշակույթի կրողների վարքը, օրինակ՝ ձեսերը, ավանդույթները, հարաբերություններն ըստ

սեռերի, տարիքի, ազգային պատկանելության, տարբեր տեսակի տեքստերի, օրինակ, դիմումների կազմելու ձևը և այլն:

Մշակութային աղբյուրների այսպիսի հարստությունն ու բազմազանությունը մեկ գերագույն նպատակ են հետապնդում, այն է՝ ուրիշի կամ հեռավորի մոտեցումը, ինչը թույլ է տալիս ճանաչել ուրիշին, նրա լեզուն ու մշակույթը: Սույնն իրականացվում է միջմշակութային իրազեկության միջոցով, փորձելով համոզել սովորողին, որ օտար լեզվի ուսուցումը ծառայում է ուրիշին հանդիպելու ու նրա հետ շփվելու նպատակին, և ոչ՝ սուկ ուրիշի մշակույթի իմացությանը:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Abdallah-Preteuille M. et Porcher L., Education et communication interculturelle, Presses Universitaires de France, Paris, 1996.
2. Benveniste E. Problèmes de linguistique générale, Paris, NRF Gallimard, 1966, p. 30.
3. Bourdieu P., La distinction, Minuit, 1979.
4. Cruche D., La notion de culture dans les sciences sociales, Paris, La Découverte, 1966, p. 16.
5. Emmanuel P., Culture noblesse du monde, Paris, Stock, 1980, p. 61.
6. Levi-Strauss C., Introduction à l'oeuvre de Marcel Mauss, in Sociologie et anthropologie, Paris, PUF, 1951, XIX.
7. Porcher, L., Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline, Hachette, Paris, 1995.
8. Porcher L., Remises en question, in Porcher L., dir.: La civilisation, CLE International, Paris, 1986, pp. 12-57.
9. Pugibet V., De l'utilisation des stéréotypes, in Porcher L., dir.: La civilisation, CLE International, Paris, 1986, pp. 60-70.

## **ЖАКЛИН МИНАСЯН - КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Вовлечение культурного компонента в процесс преподавания иностранного языка преследует важнейшую цель – приближение к другому, что дает возможность узнать другого, его язык и культуру, пытаясь убедить изучающего язык в том, что обучение иностранному языку служит цели познания другого и общения с ним, а не просто изучению его культуры. Наша цель – выявить место, которое занимает обучение культуре в процессе преподавания иностранного языка.

## **ZHAKLIN MINASYAN – THE CULTURAL ELEMENT IN THE CONTEXT OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

The inclusion of the cultural element in the process of teaching a foreign language has one significant goal, i.e. the attitude of the other or the distant, which enables to get acquainted with another language and culture by attempting to convince the language learner that learning a foreign language serves the purpose to meet the other and communicate with him and not simply be aware of their culture. Our task is to identify the role of culture learning in the process of teaching a language.



**СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕХНИЧЕСКИХ  
ТЕКСТОВ  
ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ**

**ЛИАНА ВАРДАНЯН**

*Ключевые слова: стиль, подъязык, технология пищевых продуктов, профильно-ориентированный курс, термин.*

При организации профильно-ориентированного курса английского языка для студентов-технологов особое место занимают тексты по специальности. Удачно подобранный текст, содержащий научно-популярные сведения, должен заинтересовать студента, дать много полезной и практически необходимой информации по будущей специальности, помочь вникнуть в терминологическую лексику. Поэтому очень важно выделить характерные черты научного стиля и текста, охарактеризовать термины и терминологические словосочетания. Здесь важно четко определить общие характеристики подъязыка технологии пищевых продуктов, его место в системе английского языка для специальных целей, а также его функциональные и стилистические особенности.

Язык полифункционален: он выполняет несколько функций, формирующих основные разновидности языка. Используя эти стили, язык оказывается способным выразить сложную научную мысль, сформулировать законы, превратиться в поэтические строфы и т. д.

Функция языка формирует стиль, определяя ту или иную манеру изложения: точную, объективную, конкретно-изобразительную, информативно-деловую. В соответствии с этим каждый функциональный стиль выбирает из литературного языка те слова и выражения, те формы и конструкции, которые могут наилучшим образом выполнить внутреннюю задачу данного стиля.

Существуют разные подходы к определению исходного понятия стиля, которые можно показать на примере многочисленных работ по стилистике. «Стиль - это свойство языка точно передавать эмоции и мысли или систему эмоций и мыслей» (М. Маррей). «Стиль - это одна из соотносительных разновидностей языковой системы, характеризующихся индивидуальными своеобразиями экспрессивного отбора слов, фразеологии, синтаксических конструкций, иногда произношения и морфологических особенностей» (А. И. Ефимов). «Стилистику можно определить как теорию употребления языка в эстетических целях, включая и изучение результатов эстетического

употребления языка» (В. де Гроот). «Стиль - это контекстуально-ограниченная вариация языка» (Н. Э. Энkvист). «Стиль - это в основном процесс цитации, корпус формул, память (в почти кибернетическом смысле слова), культурное, а не эмоциональное наследие» (Р. Бартере), «...стилистика оперирует суждениями оценочного характера» (А. Ж. Жуилан) (Цит. по Гальперину) (Гальперин 1990:567).

"Функциональный стиль" рассматривается "как разновидность литературного языка, в которой язык выступает в той или иной социально значимой сфере общественно-речевой практики людей и особенности которой обусловлены особенностями общения в данной сфере" (Лингвистический энциклопедический словарь 1990:567).

Специальный язык, являясь средством общения в узкопрофессиональной сфере (наука, техника, искусство и др.), трактуется как функциональный тип общенационального языка. Специальный язык по своей функциональной и структурной направленности в конкретных условиях реализации достаточно легко разделяется на отдельные профессиональные разновидности. И это важно – в каждой из таких профессиональных разновидностей последовательно выделяются язык науки и профессиональный разговорный язык (язык практики). Последнее обстоятельство дает возможность рассматривать язык науки в рамках (а не за пределами) специального языка (Лейчик 1986:19-43).

Эквивалентом термина «специальный язык» считают понятие «терминологический подъязык», под которым понимаются «терминологические системы плюс все элементы, используемые в данной отрасли науки и техники», входящие в своей совокупности в широкое понятие «язык науки» (Городецкий, Раскин 1970:135)

Причина, по которой любая научная дисциплина на определенном этапе развития начинает нуждаться в профессиональном подъязыке, заключается в том, что накопленные ею научные знания ищут знаковую систему – язык своего выражения. Формы знакового представления научного знания различаются:

- 1) кодом, языком для записи содержания знания в виде символов, слов, словосочетаний, предложений и т.п.;
- 2) различными типами текстов, в которых находит свое оформление научное знание;
- 3) логико-понятийной системой знания;
- 4) терминосистемой. В системе понятий, которыми оперирует та или иная научная отрасль, отражаются множественность научных мировоззрений и подходов (Джансеитова, Абсатгарова 2013:24).

В общем пространстве полифункционального общенародного языка вычленяется особая функциональная разновидность,

обслуживающая профессиональную сферу общения – подъязык. По мнению ряда исследователей (Н.Д. Андреев, Б.Ю. Городецкий, Л.И. Скворцов, В.П. Коровушкин), введение термина «подъязык» позволяет рассматривать язык как супер комплекс подъязыков. Если язык в целом дифференцируется в зависимости от сфер использования и от выполняемых функций, то естественно предположить, что в подъязках происходит то же самое, так как они обслуживают группы лиц, различающихся областью своей деятельности.

В лингвистической литературе встречаются различные обозначения языковых подсистем по признаку «профессиональная сфера употребления»:

1) «подъязыки, или отраслевые языки, – это функциональные языки, употребляемые в пределах специальной сферы коммуникации» (Лингвистический энциклопедический словарь 1990:567).

2) термины «социально-профессиональный вариант языка» и «подъязык» употребляются как синонимы (Елагина2013:24);

3) термин «подъязык» используется для обозначения обобщенного понятия языковых подсистем, к которым относятся профессиональные языки;

4) термины «профессиональная речь» и «профессиональный подъязык» Д.С. Лихачев употребляет недифференцированно, называя ими совокупность средств выражения, используемых в общении представителей каких-либо отраслей профессиональной деятельности (Лихачев1964:102).

Таким образом, целый ряд терминов для обозначения функциональной разновидности языка, обслуживающей профессиональную сферу общения, подчеркивает сферу или тот или иной аспект его функционирования:

«язык науки», «субъязык», «регистр», «отраслевой язык», «подъязык», «специальный язык», «язык для специальных целей», «социально-профессиональный вариант языка», «профессиональная речь», «профессиональный подъязык», «язык научной литературы», «научная речь», «язык науки», «научно-техническая терминология» и др.

При рассмотрении стилистических особенностей технических текстов важно определить такие понятия, как дискурс, подъязык, регистр. Логика исследования требует начать с понятия дискурса как самого широкого из упомянутой триады.

Профессиональный дискурс – это вербально опосредованная коммуникация «как процесс контролируемого взаимодействия субъектов профессиональной деятельности, характеризующийся определенным комплексом норм, стереотипов мышления и поведения» (Елагина2013:24).

Профессиональный дискурс – это коммуникативная практика, получающая экспликацию в текстах, имеющих тематическую направленность и обладающая следующими признаками: фактуальность, нейтральная оценочность, формализованная логика представления фактов; терминологичность, алгоритмичность, теоретизированность, структурированность; планомерный и намеренный характер информативности, а также компрессия текстовой информации (Дорошенко1995:17).

Очевидно, что рассмотрение стилистических особенностей технических текстов с точки зрения дискурса позволяет определить основные стилистические приемы оценивания логического представления фактов или приемы компрессии текстовой информации. Определение этих приемов позволяет отбирать более оптимальные тексты для учебных целей.

Л. И. Баранникова, С. А. Массина предлагают под термином подъязык понимать «один из вариантов реализации общенародного языка, используемый ограниченной группой его носителей в условиях как официального, так и неофициального общения»(Баранникова, Массина:1993:3-15). По мнению Н. К. Ереминой, подъязык представляет собой сложную систему, лексические и фразеологические единицы которой связаны устойчивыми тематическими, семантическими, грамматическими, синонимическими, антонимическими, слово- и фразеобразовательными отношениями и образуют единое множество, в основе которого лежит специальная терминология. О. Н. Кошелева профессиональный подъязык определяет как язык естественно-искусственного происхождения, который, с одной стороны, обладает свойствами целостности, единства универсального и единичного, сохранения национального языка, а, с другой стороны, характеризуется принципами аналогии, системности, целесообразности, отличающими искусственную систему от естественной ( Кошелева:2012-17).

Анализ некоторых определений подъязыка позволяет сделать вывод, что речь, скорее всего, идет о лексической системе определенной тематики с ярко выраженной профессиональной направленностью, а понимание профессионального дискурса будет созвучно пониманию дискурса в общем смысле этого слова, когда во внимание принимаются экстралингвистические факторы.

Еще один термин, на который нам хотелось бы обратить внимание в рамках настоящего исследования, это – регистр. Справедливости ради необходимо отметить, что данным понятием ученые оперируют не так часто, однако, по нашему глубокому убеждению, от его правильной трактовки зависит корректность терминологического аппарата исследования любого уровня. Т. Н.

Хомутова отмечает, что регистр относится к употреблению языка (речи) отдельного индивида, его способности переключать роли в зависимости от ситуации. По мнению автора, регистр представляет собой многомерное понятие, которое выражается в совокупности текста и социального контекста. (Хомутова: 1964-102)

Главной особенностью научно-технического текста подъязыка технологии пищевых продуктов является точное и полное изложение материала при почти полном отсутствии тех выразительных элементов, которые используются в художественной литературе и которые придают речи эмоциональную насыщенность, упор делается на логической, а не на эмоционально-чувственной стороне излагаемого.

Особенности, создающие специфику научного изложения конкретных типов публикаций, относятся к стилеобразующим признакам, которые свойственны подъязыку технологии пищевых продуктов в целом: строгая нормированность речевых средств, терминованность: *The new breed of protective compounds are small proteins. They are called bacteriocins and are starting to be used in a wide variety of foods*; однозначное употребление слов в предметно-логических значениях: *Bacteriocins are produced by some good bacteria to kill competing organisms such as Listeria monocytogenes. The whole bacteria that produces the bacteriocin, or the purified bacteriocin itself, can be added to foods such as soft cheeses to reduce the risk of pathogen growth*; книжный характер лексики и синтаксических конструкций; использование развернутых предложений с четко выраженными синтаксическими связями; обилие причастных и деепричастных оборотов, цепочек атрибутивно-именных сочетаний: *Food can transmit disease from person to person as well as serve as a growth medium for bacteria that can cause food poisoning. In developed countries there are intricate standards for food preparation, whereas in lesser developed countries the main issue is simply the availability of adequate safe water, which is usually a critical item. In theory, food poisoning is 100% preventable.* безличность, монологичность: *The five key principles of food hygiene, according to WHO, are:*

1. Prevent contaminating food with pathogens spreading from people pets and pests.

2. Separate raw and cooked foods to prevent contaminating the cooked foods.....

и т.д.

Принципиальной особенностью подъязыка технологии пищевых продуктов является общность целевого предназначения и, следовательно, читательского адресата. Цель подъязыка технологии пищевых продуктов - информационное обслуживание профессиональной деятельности инженеров - технологов, как научно-

теоретической, так и практической. Читательская аудитория подъязыка технологии пищевых продуктов состоит из специалистов (инженеров-технологов), занятых в определенной области науки или практики и обладающих определенным уровнем специального образования.

**Заключение:** Тексты по специальности являются основой изучения профессионального языка. При отборе профессионально-ориентированных текстов по технологии пищевых продуктов в учебных целях важно учитывать их стилеобразующие признаки: однозначное употребление слов, использование развернутых предложений с четко выраженными синтаксическими связями, строгая нормированность речевых средств, терминованность, информативность и т.д. . Правильно подобранный текст играет важную роль в преподавании профильно-ориентированного курса английского языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И. Р. О понятиях «стиль» и «стилистика» (Вопросы языкознания. - М., 1973, № 3. - С. 14-25)
2. Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, С.567.
3. Лейчик, В.М. Языки для специальных целей – функциональные разновидности современных национальных языков 1986. – С.19-43
4. Городецкий, Б.Ю., Раскин, В.В. Термины с лингвистической точки зрения // Научный симпозиум «Место терминологии в системе современных наук». – М., 1970. – С.135-136.
5. Джансеитова С.С., Абсаттарова Г.Б. Лингвистический статус профессионального подъязыка 2014
6. Елагина, Ю. С. Коммуникативно-прагматические характеристики профессионального компьютерного дискурса (на материале англоязычных текстов) Самара, 2013. С.24
7. Дорошенко, В.Ю. Коммуникативная обусловленность функционально-стилистических особенностей делового английского языка 1995. – С.17
8. Кошелева, О. Н. Лексико-семантические и словообразовательные аспекты профессионального подъязыка предметной сферы «компьютерные технологии» (на материале английского и немецкого языков) Ставрополь, 2012.С. 22
9. Хомутова, Т. Н. Язык для специальных целей 2008. URL: <http://cyberleninka.ru/article>
10. Лихачев, Д.С. Текстология. Краткий очерк.– М., Л. : Наука,1964. – С. 102

11. Баранникова Л.И., Массина Л.А. Язык и общество Саратов 1993  
вып 9 , С. 3-15

#### **LIANA VARDANYAN – STYLISTIC PECULIARITIES OF TECHNICAL TEXTS USED IN TEACHING**

The article touches upon the stylistic peculiarities of technical texts. Texts on specialty are the basis for the study of professional language. In the selection of professionally-oriented texts on food technology for educational purposes it is important to take into account their stylistic peculiarities: the distinct use of words, the use of sentences with clear syntactic constructions, strict standardization of speech means, terms, informative character. The properly selected text has an undeniable role in the teaching of profile-oriented English language course.

#### **ԼԻԱՆԱ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ - ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ ԿԻՐԱՌՎՈՂ ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ՈՃԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Հոդվածը ներկայացնում է տեխնիկական տեքստերի ոճական առանձնահատկությունները: Մասնագիտական տեքստերը հանդիսանում են անգլերենի մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացի հիմքը: Կրթական նպատակով սննդի տեխնոլոգիայի մասնագիտական կողմնորոշման տեքստերի ընտրության ժամանակ կարևոր է հաշվի առնել նրանց ոճական առանձնահատկությունները՝ բառերի միանշանակ օգտագործումը, պարզ շարահյուսկան կառուցվածքով նախադասությունների օգտագործումը, տերմիններով հագեցվածությունը, տեղեկատվական բնույթը: Ճիշտ ընտրված տեքստի կարևորությունը անհերքելի է անգլերեն լեզվի մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացների գործընթացում:

**ԷԿՁԻՍՏԵՆՑԻԱԼ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐՆ  
ԱՐԴԻ ՓՈՒԼՈՒՄ**

**ԼԻԼԻԹ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ Էկզիստենցիալ, ազատություն, պատասխանատվություն, կյանք, մահ, անհատ, ստեղծագործություն, օտարացում, կենսափորձ, իրադարձություն, կյանքի իմաստ:*

Ուսուցիչների պատրաստման հիմնախնդիրն արդիական է ամբողջ աշխարհում: Շատ զարգացած երկրներ լուրջ հաջողություններ են գրանցել այդ հարցում: Ուսուցչի պատրաստման մոդելների համեմատությունը չի կարող լինել արդյունավետ, եթե համեմատում ենք միայն ուսուցիչների պատրաստման մեթոդիկաները, տեխնոլոգիաները կամ ռազմարվարությունները: Առաջնային հիմնախնդիր է մնում ցանկացած պատմահամեմատական վերլուծություն իրականացնել, հաշվի առնելով ուսուցչի պատրաստման մեթոդաբանությունը, մեթոդաբանական հիմքերը: Խնդիրն այն է, որ շատ դեպքերում զարգացման նախնական կամ միջին փուլերում հիմնականում մանկավարժներն ընդօրինակում են զարգացած կրթական ավանդույթներ ունեցող երկրների առաջավոր փորձը, առանց խորամուխ լինելու, թե ինչ տեսության կամ մեթոդաբանության վրա են դրանք հիմնվում: Արագության տեսանկյունից գուցե և նշված միտումը դրական է; Սակայն ներդրվող մոդելի հետագա կիրառման և զարգացման տեսանկյունից, մանկավարժ-տեսաբանները լուրջ խնդիրների առաջ են կանգնում: Այդ առումով կարևորվում է էկզիստենցիալ մանկավարժության մեթոդաբանական հիմքերի վերլուծությունը՝ հաշվի առնելով այն երկրների կրթական իրողությունները, որոնց կրթական տարածքներին աստիճանաբար ինտեգրվում է ՀՀ-ն:

Կրթական հարուստ ավանդույթներ ունեցող եվրոպական երկրներում ուսուցչի պատրաստման տարբեր մոդելներ են հայտնի: Իրենց արդյունավետությունը գործնականում ապացուցած մոդելների ուսումնասիրությունը կարող է հայ մանկավարժներին օգնել առաջադրելու նոր մոտեցումներ, ստեղծելու նոր մոդելներ ուսուցչի պատրաստման գործընթացում:

Այդ առումով առանցքային նշանակություն ունի էկզիստենցիալ փիլիսոփայության, հոգեբանության, բուն մանկավարժության ուսումնասիրությունը, քանի որ առանց նրանց մեթոդաբանական հիմքերը բացահայտելու հնարավոր չէ ներկայացնել կրթության զարգացման միտումները ԱՄՆ-ում, Ֆրանսիայում, Անգլիայում կամ Գերմանիայում:



Էկզիստենցիալ փիլիսոփայության դերը մեծ է հատկապես Ֆրանսիայի ուսուցիչների պատրաստման գործում: Գրեթե անհնարին է ներկայացնել կրթության փիլիսոփայության զարգացման միտումները Ֆրանսիայում, առանց հստակ պատկերացում ունենալու էկզիստենցիալ փիլիսոփայական, հոգեբանական, մանկավարժական տեսությունների մասին:

Ժամանակաից մանկավարժական տեսությունները զարգանում են շատ արագ, և դժվար է բացահայտել դրանց զարգացման միտումները: Ակնհայտ է մի բան՝ դեռևս նախորդ դարի կեսերից շարունակվում է հումանիստական մանկավարժության առաջընթացը: Վերլուծելով հումանիստական-կառուցողական մանկավարժության տեսական և մեթոդաբանական հիմքերը՝ կրթության փորձագետները, տեսաբանները, հոգեբանները և սոցիոլոգներն առանձնացնում են էկզիստենցիալ կամ գոյապաշտական (լատ. *existentia* – գոյություն) փիլիսոփայության հիմունքները:

Էկզիստենցիալ փիլիսոփայության ակունքներում կանգնած է եղել դանիական փիլիսոփա Կերգեգորը (*Kierkegaard*), որը մեկնում է էկզիստենցիալ հասկացություն (լատ. *existentia* – գոյությունը) որպես «մարդկային ես-ի» խորքային էություն: Ըստ նրա՝ էկզիստենցիան յուրաքանչյուր մարդկային էակի հիմքն է կազմում և ներկայացնում է նրա ինքնատիպությունը, յուրահատկությունը: Ավելին, ըստ նրա՝ էկզիստենցիան ի սկզբանե սահմանված չէ, այն ընտրության հնարավորություն է:

Պատահական չէ, որ էկզիստենցիալիզմի կարևորագույն կարգերից մեկն ազատությունն է: Ազատությունը մարդու գոյության սկզբնաղբյուրն ու շարժիչ ուժն է: Այս գաղափարն ընդհանուր եզրեր ունի ազատ դաստիարակության հայեցակարգի հետ: Արդի պայմաններում երեխան իրեն շատ ավելի կաշկանդված է զգում, քան ազատ: Նրա ազատությունները սահմանափակվում են ծնողների, ուսուցիչների և հատկապես ընկերների կողմից: Հատկանշական է այն, որ, ըստ էկզիստենցիալիզմի, անձը կարող է ազատություն ձեռք բերել միայն ու միայն ինքնուրույնաբար, իր ընտրությամբ և հայեցողությամբ, իր քրտնաջան աշխատանքի շնորհիվ: Ինչպես Բերդյաևն է ասում՝ ազատությունը ոչ թե իրավունք է, այլ՝ պարտականություն [Бердяев 1995:325]:

Գոյապաշտական մոտեցումը ենթադրում է մոտենալ շատ հարցերի՝ կյանքի իմաստի, կենսավորձի տեսանկյունից: Ավելին, էկզիստենցիալիստները մեծ ուշադրություն են դարձնում կյանքի երկու ծայրահեղության կյանքի և մահվան վրա: Նույն տրամաբանությամբ առանցքային են համարվում մարդկային կեցության այնպիսի փաստերը, ինչպիսիք են սերը և ստեղծագործությունը: Առանձնացվում է հատկապես «կյանքի իմաստ» հասկացությունը, որը դիտարկվում է «կեցություն», «կյանքի նպատակ», «ազատություն», «պատասխանատվություն» և այլ հասկացությունների տրամաբանական շարքում: Հատկանշական է այն, որ այդ

հասկացություններն այլ ճանաչողական-հետազոտական իրադրություններում եղել են հայրենական մանկավարժների ուշադրության կենտրոնում:

Մանկությունն ինքն արժեք է, որտեղ առաջնային են երեխայի իրավունքները և ազատությունը:

Երեխայի բնավորության ձևավորման վրա մեծ ազդեցություն են ունենում նրա մանկության հիշողությունները, և ցավալի է այն, որ բացասական հիշողություններն ավելի շատ են լինում, քան դրական:

Ըստ հումանիստական մանկավարժության՝ զարգացումը գտնվում է էկզիստենցիալիզմի պրոբլեմային դաշտում և կապված է նրա հասկացությունների յուրացման հետ՝ կյանք և մահ, անհատ և ստեղծագործություն, ազատություն և պատասխանատվություն, սեր, սարսափ, օտարացում, լավատեսություն և հոռետեսություն:

Հարց է առաջանում՝ ինչպես սովորեցնել երեխաներին գնահատել կյանքը և սիրով վերաբերվել նրան: Էկզիստենցիալ վերլուծության մեջ, մարդ էակը միշտ էլ հակված է իմաստ փնտրել ամեն ինչում և ըստ այդմ արժեվորել այն ամենն ինչ կատարվում է իր հետ: Այդ հարթության վրա նա բնութագրվում է երկու օնտոլոգիական հատկանիշներով՝ ինքնատրասցենդենցիայի և ինքնաօտարման ունակությամբ, երբ մարդը կարողանում է իրեն և իր արարքներին կողքից նայել:

Էկզիստենցիալ մանկավարժության մեջ չարությունից ազատվելու խնդիր է դրվում: Այդ գործը կամ գործընթացը պետք է սկսել վաղ տարիքից և երեխային ծանոթացնել փիլիսոփայության հետ: Ըստ հումանիստական մանկավարժության՝ սիրելու ունակությունը բնածին է, և այն միայն հարկավոր է զարգացնել [Дудина 2008: 21-28]:

Իրադարձությունը առանցքային հասկացություն է էկզիստենցիալ մանկավարժության մեջ: Այն մարդու կյանքի գլխավոր տարր է: Մարդու կյանքը կարելի է պատկերացնել որպես բարդ գիծ, որն ունի երկու հակադիր կետ՝ կյանքը և մահը: Այդ երկու կետի միջև բազում իրադարձություններ են տեղի ունենում, որոնք հուզական տարբեր հետքեր են թողնում նրա կյանքում կամ չեն թողնում:

Էկզիստենցիալ մանկավարժության մեջ մանկավարժական ներգործության նկատմամբ հստակ մոտեցում է ձևավորված: Ըստ այդմ, ցանկացած մանկավարժական ազդեցություն կամ ներգործություն պետք է հաշվի առնի այն իրադարձությունների շարքը, որոնք տեղի են ունեցել տվյալ մարդու կյանքում: Մանկավարժի և երեխայի փոխհարաբերությունը պետք է ընկալվի որպես որոշակի իրադարձություն, որը երեխայի մոտ առաջ է բերում դրական կամ բացասական հյուզեր: Մանկավարժի ցանկացած գործողություն, եթե այն դաստիարակվողի համար իրադարձություն չէ, ոչ մի արդյունք չի տալիս:

Ըստ էկզիստենցիալ մոտեցման, երեխան պետք է ամեն ինչի հասնի ինքնուրույն՝ համաձայն իր պատկերացումների, նախընտրությունների, հետաքրքրությունների և ներուժի [Робинсон 2013]:

Ք.Ռոբինսոնը նշում է, որ դպրոցում առարկաների ուսուցումը չի կազմակերպվում ըստ երեխաների նախասիրությունների, և որոշ առարկաներ համարվում են կարևոր, ուսուցանվում են պարտադիր հիմունքներով, որոշ առարկաներ համարվում են երկրորդական և ուսուցանվում են ընտրովի դասընթացների ժամանակ: Հատկանշական է այն, որ մինչև հիմա հումանիտար առարկայախմբի դերը, որը ձևավորում է անձի արժեքային համակարգը, գեղագիտական նախասիրությունները, օգնում նրան ճիշտ պատկերացումներ ունենալ կյանքի իմաստի մասին թերագնահատվում է:

Էկզիստենցիալ մանկավարժությունը նոր մեթոդաբանական դիրքերից է լուծում նշված խնդիրները: Այդ առումով կարևորվում է էկզիստենցիալիզմի շրջանակներում ձևավորված այն դրույթը, ըստ որի՝ կարևոր է ոչ թե մտավոր, այլ հուզական զարգացումը, չնայած հուզական և մտավոր ոլորտների հակադրումը գիտական չի համարվում [Леонтьев 1997: 40-54]: Ըստ նույն հեղինակի՝ էկզիստենցիալիզմի փիլիսոփայության մեջ առաջնային է համարվում անձի ընտրությունը:

Մանկավարժության նպատակը պետք է լինի սովորեցնել մարդուն տեսնել իրեն նոր աշխարհում, ուսումնասիրել և գնահատել սեփական կյանքը, սեփական գոյությունը: Ըստ այդմ, կեցության իմաստը սեփական եսը և գոյությունն ընկալելու կարողության մեջ է: Այստեղ առաջին պլան է մղվում ստեղծագործության և մարդու անկրկնելիության խնդիրները, նրա կյանքի յուրահատկությունը:

Էկզիստենցիալիզմի մանկավարժության մեջ կարևոր է իրական անձի հիմնախնդիրը: Մանկավարժները պետք է գոնե չխանգարեն, որ երեխան մնա ինքն իր հետ, հավատա իր ուժերին և շարունակի փնտրելկյանքի իմաստը:

Էկզիստենցիալ մոտեցման հիման վրա մշակվում են կրթական ռազմավարություններ, հաշվի առնելով այն փաստը, որ ամեն անձ ունի անձնական, միայն իրեն բնորոշ էքզիստենցիալ խնդիրներ: Այդ գիտնականներն առանձնացնում են կյանքի և մահվան, կյանքի իմաստի, ազատության և պատասխանատվության, ընտրության և պատճառականության, շփման և միայնության հիմնախնդիրները: Ակնհայտ է, որ բոլոր մարդիկ էլ փորձում են հասկանալ, թե որն է կյանքի իմաստը: Կյանքի իմաստի փնտրտուքն սկսվում է բավականին վաղ տարիքում, և այն երեխաները, ովքեր իրենց առջև նպատակներ չեն դնում, չեն հավատում իրենց ներկային ու ապագային, կանգնում են փաստի առաջ: Էկզիստենցիալիստները կանգնում են յուրահատուկ փաստի առաջ: Նրանց տանջում է անորոշությունը, ապագայի նկատմամբ վախը,

անվաստահությունը և այլն: Էկզիստենցիալիստները, մասնավորապես Ֆրանկը, այդ վիճակն անվանում են «Էկզիստենցիալ վակուում» կամ Էկզիստենցիալ ճգնաժամ: Այդ եզրույթները առանցքային նշանակություն ունեն գոյապաշտական մանկավարժության համար, քանի որ ուսուցման և դաստիարակության գործընթացներին խոչընդոտող շատ երևույթներ գտնում են իրենց բացատրությունը: Շեղվող վարքով երեխաների ուսումնական, ժամանցային գործունեությունը նույնպես բացատրվում է այդ տեսանկյունից: Էկզիստենցիալ ճգնաժամը բացասական է ազդում նաև մարդկանց շփման վրա: Խորթացումն ու օտարացումը, միայնության զգացումը նույնպես դիտարկվում է Էկզիստենցիալ ճգնաժամի տեսանկյունից:

Ինչպես նշում է Օ.Լ. Պոդլինյանը. «Մանկավարժների խնդիրը պետք է լինի տեսնել սովորողների արտաքին անձնային, սոցիալական և այլ գործողությունների հետևում դրանց ներքին պատճառները» [Подлинная 2012]:

Ըստ նույն հեղինակի՝ մարդու վարքագիծը հնարավոր չէ հասկանալ, առանց հաշվի առնելու նրա սուբյեկտիվությունը: Դրանով իսկ Էկզիստենցիալիստները չեն ընդունում բիհևյորիստական մոտեցումը, ըստ որի՝ մարդու վարքագիծը կարելի է բացատրել արտաքին խթանիչների հակազդեցությամբ:

Մանկավարժության համար կարևոր է նաև այն, որ ըստ Էկզիստենցիալիստների, ճգնաժամային իրավիճակներն ունեն ոչ միայն բացասական, այլև դրական նշանակություն, քանի որ դրանք հաղթահարելով մարդիկ երբեմն հասնում են ստեղծագործական լուրջ, ակնառու հաջողությունների:

Գոյապաշտական մանկավարժության շրջանակներում ձևավորվում է մանկավարժության անհատականության հայեցակարգը, ըստ որի՝ անհատականության մանկավարժության մեջ անձի էության խորքային ոլորտները յոթն են՝ կամային, մտավոր, դրդապատճառային, հուզական, Էկզիստենցիալ, գործնական-առարկայական և ինքնակառավարման: Ըստ այդմ, նշված ոլորտները պահանջում են փիլիսոփայական, հոգեբանական և մանկավարժական բացատրություն [Шершнёва 2001]: Հաշվի առնելով այդ որակները, մանկավարժ-տեսաբանները մշակել են ուսուցման և դաստիարակության արդյունավետ ռազմավարություններ՝ ճանաչողական, վերձանաչողական, փոխհատուցող, հուզագգայական:

«Էկզիստենցիալ վակուումը» խոչընդոտում է երեխաների արժեքային համակարգի ձևավորմանը, այն մատաղ սերնդին օտարման է դրդում հասարակությունից, դպրոցից, ընտանիքից և իրենից: Շերշնևան առաջարկում է Էկզիստենցիալ ոլորտի ձևավորման մանկավարժական մոդելը, որ բաղադրիչներն են՝ ախտորոշիչ (էքզիստենցիալ ոլորտի նախնական մակարդակը որոշելու մեթոդները), նպատակային

(Էկզիստենցիալ ոլորտի ձևավորման նպատակն ու խնդիրները), բովանդակային (Էկզիստենցիալ ոլորտի ձևավորման պայմանների և միջոցների համակարգը), ընթացակարգային (բարոյական ընտրություն պրոբլեմային երկընտրանք-իրադրությունների լուծման կառուցվածքն ու գործունեության տեսակները) [Шершова 2001]: Նշված մոդելը հաջողությամբ կիրառվում է կրթադաստիարակչական աշխատանքում, ինչպես նաև ուսուցիչների պատրաստման բուհական, հետբուհական դասընթացներում:

Ասվածը հաստատում է Ելենա Ժուրավսկայան, ով ուսումնասիրել է ավագ դպրոցականների էկզիստենցիալ ոլորտի ձևավորման առանձնահատկությունները, որը ենթադրում է նրանց մոտ գիտակցված վերաբերմունք ձևավորել իրենց գործողությունների նկատմամբ, մղել նրանց բարոյական ինքնակատարելագործման, սովորեցնել նրանց սիրել ոչ միայն մերձավորին, այլև իրենց, կանխարգելել կոնֆլիկտային իրավիճակները, մարդկանց հետ շփվելիս նվազեցնել հուզական լարվածությունը: Ավագ դպրոցականների էկզիստենցիալ ոլորտի ձևավորման առանձնահատկությունները բացահայտելիս, Ժուրավսկայան հաշվի է առնում նրանց տարիքային առանձնահատկությունները, արժեքային կոմնորոշիչները, վերաբերմունքը՝ ուսումնական գործունեության նկատմամբ, բարոյական ընտրություն կատարելու ունակությունը: Հեղինակը ուսուցման բոլոր փուլերում հիմնավորում է էկզիստենցիալ մոտեցման արդյունավետությունը մանկավարժի մասնագիտական կայացման, սովորողների ունակությունների զարգացման, էկզիստենցիալ ոլորտի ձևավորման համալիր միջոցների կիրառման մակարդակներում: Վերջին մակարդակում Ժուրավսկայան առանձնացնում է բարոյական ընտրության իրադրությունները, այլոց գնահատումը և ինքնագնահատումը, նպատակադրումը, Կոլբերգի երկընտրանքը: Ըստ Ֆրանկլի՝ կյանքի իմաստը փնտրելն ի սկզբանե բնորոշ է մարդուն [Франкл 1990: 191]: Ակնհայտ է, որ հումանիստական մանկավարժության սկզբունքներ որդեգրած ուսուցիչը պետք է ծանոթ լինի էկզիստենցիալ մանկավարժության հիմնադրույթներին, որոնց արդյունավետությունը կարող է հիմնավորվել համապատասխան ռազմավարությունների կիրառմամբ: Անհրաժեշտ է նշել, որ բարոյական ընտրության, գնահատման և ինքնագնահատման կարողությունները չեն ձևավորվում մի օրում, և դրանց հիմքերը դրվում են դեռևս բուհում՝ մանկավարժության, սոցիալական մանկավարժության, հոգեբանության ինտեգրատիվ դասընթացի շրջանակներում էկզիստենցիալ փիլիսոփայության հիմնադրույթների յուրացումով:

Այսպիսով կարելի է պնդել, որ էկզիստենցիալ փիլիսոփայությունը՝ ուղղակի կամ անուղղակի կերպով մեծ ազդեցություն է գործել ոչ միայն արևմտյան, այլև հայրենական մանկավարժական մտքի զարգացման վրա:

Այլ հարց է, թե մանկավարժության տեսաբաններն այդ իրողությունն ինչքան են գիտակցում:

Էկզիստենցիալ մանկավարժության շրջանակներում առանցքային են նույն դիդակտիկական հասկացությունները՝ կրթություն, դաստիարակություն, զարգացում, ուսուցում, մանկավարժական համակարգ, մանկավարժական գործընթաց, մանկավարժական խնդիր: Սակայն, նշված հասկացությունները նոր բովանդակային բնութագրեր են ձեռք բերում «կեցություն», «կյանքի նպատակ», «կյանքի իմաստ», «ազատություն», «պատասխանատվություն» և այլ հասկացությունների տեսանկյունից:

Փաստորեն, էկզիստենցիալ մանկավարժության շրջանակներում փոխվում է մանկավարժական խոսույթի բովանդակությունը, նպատակը, ուղղվածությունը: Հատկանշական է այն, որ էկզիստենցիալ մոտեցումը զալիս է ինչ-որ առումով լրացնելու անձնակողմնորոշիչ կամ ճանաչողական մոտեցումները: Ուսուցչի պատրաստման ժամանակակից մոդելները մշակելիս, մանկավարժագետները, կրթության փիլիսոփաները պետք է հետևողականորեն ուսումնասիրեն նաև էկզիստենցիալ մանկավարժության մեթոդաբանական հիմքերը:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Бердяев Н. А. Царство Духа и царство Кесаря / Сост. и послесл. П. В. Алексеева; Подгот. текста и прим. Р. К. Медведевой. - М.: Республика, 1995. - 383 с. 325.
2. Дудина М.Н. Развитие гуманистической педагогики в проблемном пространстве экзистенциализма/Трибуна Ученого. – 2008. - С. 21-28:
3. Леонтьев, Д. А. Что такое экзистенциальная психология? / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. - М. : СМЫСЛ, 1997. - С. 40-54.
4. Подлиняев О. Л. Экзистенциальный подход как стратегия развития современного образования//Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/10\\_DN\\_2012/Pedagogica/4\\_104293.doc.htm](http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Pedagogica/4_104293.doc.htm).
5. Робинсон, К.. Образование против таланта. / Кен Робинсон ; пер. с англ. Наталии Макаровой. — М.: Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2013. — 336 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.

7. Шершнева А. Вл. Концептуальные основы формирования экзистенциальной сферы : Дис. ... канд. пед. наук: Калининград, 2001. - 204 с.
8. Kierkegaard S. The Sickness unto Death. Princeton University Press, 1941. - P. 25 - 29.

#### **ЛИЛИТ АВЕТИСЯН - ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ НА НЫНЕШНЕМ ЭТАПЕ**

В статье рассматриваются некоторые проблемы использования основных положений экзистенциальной педагогики, которые непосредственно связаны с подготовкой будущих учителей, а также обучения и воспитания учащихся разных возрастов. Обоснована необходимость изучения экзистенциальной педагогики при определении соотношения познавательной и аффективной сфер обучения, методов и приемов подготовки учителей, при отборе стратегий преподавания в вузе и школе.

#### **LILIT AVETISYAN - THE MAIN PROBLEMS OF EXISTENTIAL PEDAGOGY AT PRESENT TIME**

The article considers some problems of using the fundamental tenets of existential pedagogy which are directly connected with training of teachers, as well as teaching students of different age. It substantiates the necessity of studying existential pedagogy to determine the correlation of cognitive and affective spheres of teaching, the methods and techniques of training teachers, to select the strategies of instructing in university and school.

**ՏՐԱՆՍԵՐԵՆԻ ՔԱՂԱՔԱՎԱՐԻ ԽՈՍՔԻ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱՅԻՆ  
ԿԱՂԱՊԱՐՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԲՈՒՀՈՒՄ**

**ԼԻԼԻԹ ԲԱԲԱՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ քաղաքավարի խոսքի կաղապարներ, հաղորդակցական մոտեցում, օտարալեզու ուսուցում, խոսքային հմտություններ, խոսքային վարվեցողություն*

Հասարակության զարգացման տարբեր փուլերում անհատը, որպես յուրահատուկ խառնվածք, հաղորդակցական առաքելություն է իրականացնում այն միջավայրում, առանց որի նրա գոյությունը հնարավոր չէ պատկերացնել: Քաղաքավարությունը մարդու նկատմամբ վերաբերմունքի արտահայտման ձև է, որի նպատակն է կանոնակարգել հասարակության անդամների փոխադարձ հարաբերությունները՝ առավել արդյունավետ և միևնույն ժամանակ առավել հաճելի դարձնելու համար անհատի գոյությունը հանրային կեցության պայմաններում: Հասարակության զարգացման բոլոր փուլերում անհատն ունեցել է քաղաքավարության արտահայտման առանձնահատուկ կանոններ, որոնք ընդունվել կամ չեն ընդունվել տվյալ քաղաքակրթությանը պատկանող մյուս անհատների կողմից: Քաղաքավարի խոսքը, որի մասին հայացքները ձևավորվում են դաստիարակության և ինքնադաստիարակության ընթացքում, ունի իր առանձնահատուկ տեղը օտարալեզու ուսուցման մեջ:

Օտար լեզուների ուսուցման ժամանակակից մեթոդների հիմքում ընկած է հաղորդակցական մոտեցումը: Հաղորդակցվելու ունակությունը ինտեգրացիոն բնույթ է կրում, քանի որ այն առաջանում է այլ կարողությունների հիման վրա, և դրանց ամբողջականությունը ձևավորում է հաղորդակցություն: Հաղորդակցությունը տարաբնույթ կարողությունների համակարգ է և լեզվի մեջ հանդես է գալիս որպես գրավոր և բանավոր խոսք: Հաղորդակցության յուրաքանչյուր տեսակի համար առանձնացվում են կարողություններ, որոնք բաժանվում են հետևյալ խմբերի.

1. Խոսքային հմտություններ, որոնք թույլ են տալիս հաղորդակցության մեջ տարանջատել ծանոթ-անծանոթ խոսակցի, տարիքային տարբեր խմբերի ներկայացուցիչների, տարբեր սոցիալական խմբերի հետ հաղորդակցության մեջ մտնելու առանձնահատկությունները: Խոսքային հմտությունները ձևավորում են հաղորդակցությունը սկսելու, այն լիարժեք իրագործելու և զրույցն ավարտելու կարողությունների համակարգը:



2. Խոսքային վարվեցողության հմտություններ, որոնք իրենցից ներկայացնում են խոսակիցների փոխհարաբերություններով սահմանված խոսքային վարվեցողության կանոններ: Առանձնացվում են խոսքային վարվեցողության հետևյալ տեսակները. դիմելաձևը, ողջույնը, ծանոթությունը, խնդրանքը, խորհուրդը, համաձայնությունը/անհամաձայնությունը, հրաժեշտը և այլն:

3. Ոչ խոսքային հմտություններ, որոնք օտարալեզու հաղորդակցության մեջ միշտ չէ, որ համընկնում են խոսակցի կողմից մայրենի լեզվով յուրացված համապատասխան կարողությունների հետ: Ոչ խոսքային կարողություններ ձևավորվում են իրական հաղորդակցության ընթացքում. դրանք իրադրային են և չեն կարող հիշվել և կիրառվել խոսքային ակտում:

4. Կիրառման տարբեր ձևերում հաղորդակցվելու հմտություններ, որպես հաղորդակցական ձևեր առանձնացվում են հարցազրույցները, քննարկումները, բանավեճերը, հարաբերությունների պահպանումը և այլն:

5. Տարբեր հարթակներում հաղորդակցվելու հմտություններ, որոնք իրականացվում են հաղորդակցվողների մեծ և փոքր խմբերում, ինչպես նաև մասսայական հարթակում: [Пассов 2010: 301]

Քաղաքավարի խոսքի ուսուցման ընթացքում պետք է ուսանողի մոտ ձևավորել վերոնշյալ հմտությունները: Որպես քաղաքավարի խոսքի ուսուցման ձև՝ մեր կողմից կիրառվում է խոսքային կադապարների յուրացման միջոցով քաղաքավարի վարվելակերպի ձևավորումը:

Քաղաքավարի խոսքի ուսուցման ժամանակակից մեթոդների հիմքում ընկած են հաղորդակցական այնպիսի կարգեր, ինչպիսիք են իրադրային, դերակատարման, կարգավիճակի, տեսակի, հաղորդակցական ոլորտին առնչվող կարգերը, որոնք ժամանակակից գիտության մեջ դիտարկվում են որպես խոսքային հաղորդակցության մոդելներ: Օտարալեզու ուսուցման տեսանկյունից առավել կարևոր է հաղորդակցական իրադրային կարգը: Այն լայնորեն օգտագործվում է՝ որպես քաղաքավարի խոսքի ուսուցման մեթոդ և կազմված է հետևյալ տարակարգերից՝

1. Իրավիճակ, որի ընթացքում իրականացվում է բուն հաղորդակցությունը՝ հաշվի առնելով հաղորդակցման ընթացքում այլ անձանց հնարավոր մասնակցությունը:

2. Հաղորդակցվողների փոխհարաբերությունները:

3. Խոսքային մտադրությունը:

4. Բուն հաղորդակցման խոսքային ակտի իրագործումը, որը կարող է խթանել նոր հաղորդակցումը:

Ուսանողի մոտ պետք է ձևավորել անհրաժեշտ հմտություններ, որոնք թույլ կտան խոսքային ակտի ընթացքում հաշվի առնել հաղորդակցման վերոնշյալ պայմանները:

7. Օտար լեզվի ուսուցման ժամանակակից մոտեցումները մեթոդական տեսանկյունից առանձնահատուկ արժևորում են առավել տիպային խոսքային իրավիճակները: Որպես տիպային հաղորդակցման իրավիճակ կարելի է ընդունել գրուցակիցների միջև իրական շփումը՝ կախված նրանց սոցիալական կարգավիճակից: [Гольдин 2003: 137] Որպես տիպային հաղորդակցման օրինակ կարելի է բերել դասախոսի և ուսանողի հաղորդակցումը, ուսանողների միմյանց հետ փոխհաղորդակցությունը, մտերիմների հաղորդակցումը և այլն:

8. Քաղաքավարի խոսքի կաղապարների ուսուցման մեջ կիրառվում են հաղորդակցման տեսակներ. կաղապարի կիրառումը խոսքի մեջ կարող է փոխվել՝ կախված հաղորդակցման տեսակից: Հաղորդակցվողների միջև շփումը պայմանավորված է տարբեր իրավիճակներով: Օրինակ միևնույն հաղորդակցական ակտի ընթացքում կարող են կիրառվել քաղաքավարի խոսքի տարբեր կաղապարներ՝ կախված անհատների թվից (անհատական, խմբային և հասարակական հաղորդակցություն) [Грайс 2005: 222], գրուցակցի և խոսակցի դերերի փոփոխությունից կամ պաշտոնական և ոչ պաշտոնական հաղորդակցման տեսակից: Օրինակ ուսանող-դասախոս և դասախոս-ուսանող հաղորդակցությունը պահանջելու է տարբեր խոսքային կաղապարների կիրառում:

Դիտարկենք ներկայացված մեթոդական սկզբունքները ողջույնի՝ որպես առանձին հաղորդակցական կաղապարների խմբի ուսուցման ընթացքում: Ֆրանսիական մշակույթում ըստ ոճերի հստակ ձևավորված են ողջույնի ձևերը՝ լեզվական և արտալեզվական: Սովորաբար ոչ մտերիմ անձանց ողջույնի արտահայտությունն ուղեկցվում է ձեռքսեղմումով, իսկ ընտանիքի անդամների կամ մտերիմների ողջույնը՝ համբույրով, /երեք կամ չորս կախված շրջանի քաղաքակրթության առանձնահատկությունից/: Ողջույնի արտահայտությունները ֆրանսերենում և հայերենում՝ բացառությամբ *Bonjour, Permettez– moi de vous saluer!*– *Je suis heureux de vous saluer!* Թույլ տվեք ողջունել Ձեզ, Ուրախ եմ Ձեզ ողջունել, ձևերի, որոնք գործածվում են պաշտոնական ոճում և լայն տարածում ունեն հատկապես մեծահասակների շրջանում, հստակ արտահայտում են վերաբերմունքը գրուցակցի նկատմամբ: Ինչպես արդեն նշեցինք, ոճաբանորեն ընդգծված ողջույնի ձևերը օգտագործվում են միմյանց լավ ծանոթ, մտերիմ մարդկանց շփման ժամանակ:

Ուսուցման ընթացքում անհրաժեշտ է նշել, որ ֆրանսերենում ողջույնի քաղաքավարության արտահայտման ձևերն ըստ օրվա ժամերի տարբերակված չեն իրենց խոսքային արտահայտություններով, ինչպես

օրինակ հայերենում, ռուսերենում կամ անգլերենում, (առավոտ/ կեսօր/ երեկո): Հայերենում այս տարբերակումն առօրյա խոսքում տեսանելի է, սակայն հաճախ խոսքում դրանց փոխարեն օգտագործվում են ավելի ընդհանրական բառեր:

Bonjour Madame/Monsieur ! Mesdames/Messieurs Bonjour! Bonjour Mesdames et Bonjour Messieurs !	Բարի լույս/օր, տիկին /պարոն/ տիկնայք/պարոնայք, տիկնայք և պարոնայք:
Bonjour!	Բարի լույս: Բարի օր:
Bonsoir!	Բարի երեկո:
Soyez le/la bienvenu(e)!	Բարի գալուստ: Բարի տեսանք:
Bonjour à tous! Je vous salue!	Բարև բոլորին: Ողջունում եմ:

Ուսանողը պետք է իմանա, որ ֆրանսերենում ողջույնը պարտադիր ունի հասցեատեր, մինչդեռ հայերենում հասցեատիրոջ առկայությունը ողջույնի արտահայտություններում պարտադիր չէ. ընդունված են ինչպես Բարև Ձեզ, պարոն Պողոսյան, այնպես էլ՝ Բարև Ձեզ կաղապարները: Հայերենում, թերևս, ողջույնի և հրաժեշտի արտահայտություններում հասցեատիրոջ առկայությունը պարտադիր, հատուկ և բնորոշ է հոգևոր միջավայրին, օրինակ՝ կաթողիկոսին դիմելիս ողջունելուց և հրաժեշտի պահին «բարև ձեզ» և «ցտեսություն» արտահայտությունների փոխարեն ասում են՝ Աստված օգնական, Վեհափա՛ռ Տեր կամ որդիական խոնարհությամբ մատչիմ ի համբոյր Ձերդ Սրբութեան Օծեալ Սուրբ Աջոյն՝ /դիմողի անունը/, /ստորագրություն/:

Վերոնշյալ օրինակներից պարզ է դառնում, որ ողջույնի ձևով է պայմանավորված նախադասության պաշտոնական և ոչ պաշտոնական բնույթը:

Որպես մեթոդական սկզբունք ժամանակակից օտարալեզու ուսուցման մեջ կիրառվում է քաղաքավարի խոսքի կաղապարների ռճաբանական տարբերակումը: Ժամանակակից խոսակցական ֆրանսերենում առօրյա-խոսակցական ոճում ողջույնի արտահայտություններն ունեն ռճաբանորեն նշույթավորված ձևեր. ժարգոնային, խոսակցական ոճին հատուկ արտահայտություններ, փոխառություններ այլ լեզուներից. իրողություն, ինչը լիովին տրամաբանական և պատճառաբանված է, եթե հաշվի առնենք մասնավորապես երիտասարդության բազմազգությունը Ֆրանսիայում:

Խոսակցական ոճում առավել տարածում ունեն ոճաբանորեն ընդգծված ողջույնի ձևերը, բարձր ոճին հատուկ են առավել չեզոք արտահայտությունները.

<b>style familier/courant</b>		<b>style soutenu</b>	
Wesh/ouaich! Yo! Bien ou quoi ? Ça roule ? Ça gaze ? Ça boume? Ma sœur/mon frère ma reus/mon reuf	Ողջույն /Բարև	Soyez le/la bienvenu(e)!	Բարի գալուստ
		Permettez-moi de vous saluer!	Թու՛յլ տվե՞ք ողջունել Ձեզ
		Je suis heureux de vous saluer! Enchanté (e)! Ravi de vous connaître Enchanté(e) de faire votre connaissance!	Ուրախ եմ ողջունել Ձեզ
Tous mes respects!	Հարգանքներս		
Soyez le/la bienvenu(e)!	Բարի գալուստ Համեցե՛ք	Permettez-moi de vous saluer au nom de/de la part de ... !	Թու՛յլ տվե՞ք Ձեզ ողջունել ... անունից
		Soyez le/la bienvenu(e)!	Բարի գալուստ Համեցե՛ք

Ողջույնի արտահայտությունների լեզվատճական առանձնահատկությունների քննությունը թույլ է տալիս արձանագրել այն իրողությունը, որ եթե խոսակցական ոճին հատուկ են հիմնականում անվանական միակզավ նախադասությունները /կառույցները/, ապա բարձր ոճին բնորոշ են նաև երկկզավ, ընդարձակ նախադասությունները, որոնց ստորոգյալներն արտահայտվում են հրամայական եղանակով:

**Comment allez-vous? comment ça va? Comment vas-tu? ça va?/** ինչպե՞ս եք / ես ձևերը հաճախ ուղեկցում են ողջույնի արտահայտություններին: Երկու լեզուներում էլ ակնկալվում են հակիրճ, լավատեսական պատասխաններ: Օրինակ՝ **À merveille! À la perfection! Sensationnel!** - *հիանալի, գերազանց*: Գործածական են չեզոք պատասխանները, օրինակ՝

**Je ne me plains pas/pas mal/ ça va/ On fait aller!** -լավ, ամեն ինչ լավ է, չեմ դժգոհում, ոչինչ: Հաճախ ողջույնին ուղեկցող հարցերն ունեն ոչ վերաբերական արժեք (*valeur non-référentielle*): Հայերենում նշված հարցերին տրված *ոչինչ* ձևը սահմանափակող, չեզոք իմաստ ունի, օգտագործվում է այն դեպքերում, երբ խոսողը չի կողմնորոշվում, թե ինչպես պատասխանի կամ պարզապես, չի ցանկանում մանրամասնել: Այս ձևը՝ ռուսերեն *ничего* բառի անհարկի և անհաջող պատճենումն է, որի գործածությունը չի խրախուսվում:

Ուսուցման տեսանկյունից հատուկ ուշադրության են արժանի նաև ողջույնին ուղեկցող արտահայտությունները, որոնք երկու լեզուներում ունեն ոճական առանձնահատկություններ: Արտահայտությունների ընտրության համար կարևոր նշանակություն ունի հանդիպման վայրը և հանգամանքները: Օրինակ՝ **C’était bien d’avoir passé cette soirée ensemble/ J’ai été très content(e) de vous/te voir, Merci pour cette charmante soirée** - Հաճելի էր երեկոն անցկացնել Ձեզ/քեզ հետ: Շնորհակալ եմ հաճելի երեկոյի համար արտահայտություններն օգտագործվում են միմյանց նկատմամբ բարյացակամ վերաբերմունք արտահայտելու համար: Ֆրանսիական քաղաքավարությունը, որն իր բնույթով դասվում է «բացասական/անջրպետող, զսպող» /*politesse négative*/ տիպին, առանձնակիորեն պաշտպանում է հաղորդակցվողների անձնական «դաշտի» սահմանները՝ հավաստելով գրուցակցի նկատմամբ նրբանկատ բարյացակամության և հարգանքի մասին: Ժամանակակից ֆրանսիական քաղաքավարությունը գրեթե բացառում է ողջույնին հաջորդող անձնական կյանքին վերաբերող հարցերը, մուտքը խոսակցի անձնական, անհատական տիրույթ: Այս կարգի հարցերից պետք է խուսափել՝ գրուցակցի նկատմամբ նրբանկատություն ցուցաբերելու նպատակով: Հակառակ դեպքում գրուցակցի պատասխանը կարող է լինել շատ խիստ, կտրուկ, օրինակ՝ **Parlez à propos (soyez pertinent)**.

Առօրյա-խոսակցական ոճում արտահայտությունները, որոնք շատ հաճախ ունեն հուզական բնույթ, օգտագործվում են միայն ընկերական, մտերմիկ միջավայրում: Հուզմունք, զարմանք, վրդովմունք, հիասթափություն արտահայտող կաղապարները, ֆրանսերենում արտահայտվում են հիմնականում **Quel /le** դերանվանական ածականի, հայերենում **ինչպիսի** հարցական դերանվան միջոցով կամ միայն հնչերանգով:

Quelle surprise!	Ինչպիսի՜ անակնկալ:
Quelle rencontre inattendue!	Ինչպիսի՜ անսպասելի հանդիպում:
Quelle belle surprise! Quelle surprise agréable!	Ինչպիսի՜ հաճելի անակնկալ:

Regardez qui est là!	Տեսե՛ք՝ ով է եկել:
C`est impossible d`imaginer... que!	Չէի կարող / անհնար է նույնիսկ պատկերացնել... որ
Je ne pouvais jamais imaginer... que!	Երբեք չէի մտածի...որ
Comment! Tu es ici ?	Ինչպե՞ս: Դու այստե՞ղ ես:
Qu`est-ce que tu fais ici ?	Ի՞նչ ես անում այստեղ:

Ըստ հանդիպումների բնույթի և մակարդակի փոխվում են նաև ողջույնի արտահայտչամիջոցները: Ստորև ներկայացնում ենք մտերմիկ հանդիպումներին բնորոշ արտահայտչամիջոցներ:

Me voilà!	Ահա և ես:
Je ne suis pas en retard?	Չե՞մ ուշացել:
Enfin, je suis arrivé!	Ես հասցրեցի:
Je vous ai fait attendre ?	Ես ձեզ սպասեցրե՞լ եմ/ սպասեցրի՞:
Avez-vous longtemps attendu ?	Դուք երկա՞ր եք սպասել:
J`espère que je ne vous ai pas longtemps retardé.	Հուսով եմ՝ ձեզ երկար չեմ սպասեցրել:

Ուսումնասիրելով ժամանակակից ֆրանսերենի քաղաքավարության կաղապարների ուսուցումը բուհում՝ նկատեցինք, որ այն հիմնվում է հաղորդակցական մոտեցման վրա: Վերջինիս կիրառման արդյունքում ուսանողի մոտ ձևավորվում են խոսքային հմտությունները, խոսքային վարվեցողությունը և տարբեր իրավիճակներում հաղորդակցվելու հմտությունները: Որպես մեթոդական սկզբունք ժամանակակից օտարալեզու ուսուցման մեջ կիրառվում է նաև քաղաքավարի խոսքի կաղապարների ոճաբանական տարբերակումները խոսակցական և պաշտոնական ոճերում:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աղայան Է.Բ. Արդի հայերենի բացատրական բառարան, ՀՍՍՀ ԳԱԱ, Երևան, «Հայաստան» հրատ., 1976թ., II հատոր

2. Լեպեշինսկայա Օ.Վ., Օրդանսկայա Լ.Ռ., Ժուկովա Ռ.Մ. և ուրիշներ, Վարվելակերպի էսթետիկա, Երևան, Հայաստանի հրատ., 1966թ.
3. Гак В.Г., Новый французско-русский словарь. – М., Русский язык-Медиа, 2003
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М., Русский язык. Курсы, 2010
5. Гольдин В.Е. Речь и этикет. – М., Просвещение, 2003
6. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в лингвистике. – М., Прогресс, 2005г., Вып. 16
7. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М, Высшая школа, 2002

#### **ЛИЛИТ БАБАЯН – ОБУЧЕНИЕ СТРУКТУРНЫМ МОДЕЛЯМ ВЕЖЛИВОЙ РЕЧИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

В статье рассматриваются современные методы обучения речевым выражениям вежливости французского языка. В основе обучения лежит коммуникативный подход, целью которого является формирование речевых навыков и речевого поведения у обучающегося.

#### **LILIT BABAYAN – TRAINING STRUCTURAL MODEL OF POLITENESS SPEECH FRENCH AT UNIVERSITY**

The article considers the contemporary methods of teaching speech phrases of politeness in the French language. The training is based on the communicative approach of which is to form and develop the students communicative language competence.

**ԿՈՆՏՈՒՑԻՈՒՄԻ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏՆԵՐԻ ՀԱՄԱՇԽԱՐՀԱՅԻՆ ՑԱՆՑԸ ՈՐՊԵՍ  
ՉԻՆԱՍՏԱՆԻ «ՓԱՓՈՒԿ ՈՒԺԻ» ՔԱՂԱՔԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ  
ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՏԱՐԲԵՐԻՑ ՄԵԿԸ**

**ԼԻԼԻԹ ՀԱԿՈՒԹՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ Չինաստան, Ջոզեֆ Նայ, «փափուկ ուժի»  
քաղաքականություն, Կոնֆուցիուսի ինստիտուտներ, ԵՊԼՀ, չինարեն լեզու  
և չինական մշակույթ, Հանբան*

Պետությունները դեռևս հին ժամանակներից փորձել են հնարավորինս շատ միջոցներ օգտագործել իրենց արտաքին քաղաքական նպատակներին հասնելու և երկրից դուրս իրենց միջազգային դիրքերն ամրապնդելու նպատակով: Հարվարդի համալսարանի պրոֆեսոր, ամերիկացի քաղաքագետ Ջոզեֆ Նայն այս առումով պետությունների հնարավորությունները երկու կատեգորիայի՝ «կոշտ ուժի» (hard power) և «փափուկ ուժի» (soft power) է բաժանում: Ջոզեֆ Նայը «փափուկ ուժի» հասկացությունը միջազգային հարաբերությունների տեսություն մեջ է մտցրել 1990 թ.: «Փափուկ ուժը» համոզելու արվեստ է, մշակույթի ոչ նյութական ռեսուրսների և քաղաքական իդեալների օգտագործումն է այլ երկրներում՝ մարդկանց վրա ազդեցություն գործելու նպատակով: Օգտագործելով «փափուկ ուժը», պետությունը հնարավորություն է ստանում ազդել օբյեկտի վրա՝ առանց հարկադրանքի: Եթե ներգործության օբյեկտը հավատում է նպատակների ողջամտությանը, ապա կարելի է, առանց ուժի կիրառման կամ հավելյալ խթանի՝ համոզել ինչ-որ բան անել [Гревцова 2012:313]:

Վերջին տարիներին Չինաստանի կառավարությունը ևս սկսել է ակտիվորեն կիրառել «փափուկ ուժի» գաղափարը երկրի արտաքին և ներքին քաղաքականության մեջ: Չինաստանի իշխանություններն առաջին անգամ միջազգային հանրության վրա ազդեցություն գործելու ոչ ավանդական գործիքների առնչությամբ լուրջ մոտեցում են դրսևորել ՉԺՀ-ի նախագահ Հու Մինթաոյի նախագահության տարիներին /2003-2013 թթ./ [Изимов 2014]:

2007 թ. հոկտեմբերի 15-ին ՉԺՀ-ի Կոմկուսի կենտկոմի XVII համագումարի ժամանակ Հու Մինթաոն՝ իր ելույթում հատուկ ուշադրություն դարձնելով «փափուկ ուժի» գաղափարին՝ ընդգծեց, որ «ներկայումս մշակույթը դառնում է պետական հզորության ավելի կարևոր տարր, և մշակույթի զարգացումը երկրի ներսում պետք է ուղեկցվի երկրի միջազգային ազդեցության աճով» [Изимов 2014]: Այդուհետ Չինաստանի



դեկավարությունը՝ համաշխարհային հասարակական կարծիքն իր կողմը գրավելու նպատակով, ձեռնամուխ եղավ մի շարք արտաքին քաղաքական ծրագրերի կենսագործմանը՝ Չինաստանի զարգացման խաղաղ ճանապարհի մասին քարոզչություն տարածելու միջոցով [Изимов 2014.]: 2007 թ. հոկտեմբերին ՉԺՀ-ի կառավարությունը մշակույթը պաշտոնապես հայտարարեց երկրի «փափուկ ուժի» քաղաքականության իրականացման կարևոր տարր [Кучинская 2012]:

Չինական ավանդույթների մշտական առաջխաղացման և ռազմավարական ուղեգծի իրագործման նպատակով տարիներ շարունակ ողջ աշխարհով տարածվում է «Կոնֆուցիուսի ինստիտուտների» /ԿԻ/ ցանցը, որոնցից առաջինը բացվել է 2004 թ. Սեուլում: Կոնֆուցիուսի ինստիտուտների ողջ գործունեությունը ֆինանսավորում է չինական կողմը՝ ի դեմս Կոնֆուցիուսի ինստիտուտների գլխամասային գրասենյակի և արտասահմանում չինարեն լեզվի տարածման պետական գրասենյակի՝ «Հանբան»- ի [Ritaoja 2012]: Կոնֆուցիուսի ինստիտուտները կրթության ոլորտում Չինաստանի ազդեցության տարածման անբաժան տարր են կազմում:

Հարկ է նշել, որ Չինաստանն առաջին երկիրը չէ, որը ստեղծել է Կոնֆուցիուսի ինստիտուտների նման համակարգ: 1991 թվից աշխարհի տարբեր երկրներում գործում են «Մերվանտեսի ինստիտուտների» ցանցը, 1951 թվից՝ «Գյոթեի ինստիտուտները», 1934 թվից՝ «Բրիտանական խորհուրդը»: Այդ կազմակերպությունների կանոնադրության համաձայն՝ գլխավոր նպատակ է հայտարարվում այս կամ այն լեզվի ու մշակույթի առաջխաղացումը, մասսայականացումն ու միջազգային մշակութային համագործակցության աջակցությունը [Ritaoja 2012:1]:

Սակայն հարկ է նշել, որ այս կենտրոնների մեջ առկա են որոշ տարբերություններ. ԿԻ-ը գործում են Պեկինի գլխամասային գրասենյակի հրահանգների համաձայն, հյուրընկալող երկրի բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին կից և համալսարանի հետ գործընկերության հիման վրա, մինչդեռ ֆինանսավորման խնդիրը հավասարապես հոգում են Հանբանը և հյուրընկալող համալսարանը [Hsiu-chuan 2012]:

Որոշ փորձագետների համաձայն՝ «Կոնֆուցիուսի ինստիտուտների» ցանցի լայնորեն տարածման պատճառներից է, Չինաստանի արագ տնտեսական զարգացմամբ պայմանավորված, չինարեն լեզվի հանդեպ հետաքրքրության աճը: Արտասահմանցի ուսանողների զգալի մասը չինարեն լեզուն ուսումնասիրում է գործարար նպատակներով և ՉԺՀ-ի հետ գործնական կապեր հաստատելու ակնկալիքով [7]:

Նշենք, որ Չինաստանի «փափուկ ուժի» դիվանագիտության հիմնական թիրախ են համարվում զարգացող երկրները, հատկապես Աֆրիկայի, Հարավային Ամերիկայի, Մերձավոր Արևելքի և Հարավ-

արևելյան Ասիայի զարգացող երկրները [Ким 2012:17]: Վերջին տարիներին կտրուկ ավելացել է Կենտրոնական Ասիայի երկրներից ՉԺՀ-ում ուսումնառող ուսանողների թիվը, որոնց համար չինական իշխանությունները ստեղծում են բավականին բարենպաստ պայմաններ [Ким 2012:1]:

Գործնականում լայն տարածում է ստացել Կոնֆուցիուսի ինստիտուտներին կից հիմնադրամների ստեղծումը, որոնք հովանավորում են ուսանողական փախանակման, ինչպես նաև Չինաստանի հետ առնչվող կրթական ծրագրերը:

Ներկայումս Ղազախստանում գործում է 4 Կոնֆուցիուսի ինստիտուտ՝ Ալմա-Աթայում, Աստանայում, Ակտոբում և Կարագանդայում: Նույն քանակով ինստիտուտներ կան նաև Ղրղզստանում: Տաջիկստանում և Ուզբեկստանում Կոնֆուցիուսի ինստիտուտները գործում են այդ երկրների ազգային համալսարաններին կից: Այսօրվա դրությամբ միայն Թուրքմենստանում դեռևս չի բացվել Կոնֆուցիուսի ինստիտուտ, թեև Չինաստանի բուհերում սովորում է ավելի քան 1,5 հազար թուրքմեն ուսանող [Изимов 2014:1]:

2009 թվից Կոնֆուցիուսի ինստիտուտ է գործում նաև Երևանի Վ. Բյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանին կից՝ իբրև հայ-չինական հարաբերությունների դինամիկ զարգացման վառ օրինակ [8]: Կենտրոնի հիմնադրման վերաբերյալ համաձայնագիրը 2008 թ. մարտի 7-ին Երևանում ստորագրել են ԵՊԼՀ-ի ռեկտոր Սուրեն Զոյանը և ՀՀ-ում ՉԺՀ արտակարգ և լիազոր դեսպան Հուն Յզյուիինը [9]: 2009 թ. փետրվարի 26-ին Երևանյան Կոնֆուցիուսի ինստիտուտի բացման արարողության ժամանակ ՀՀ-ում ՉԺՀ-ի դեսպանատան գործերի ժամանակավոր հավատարմատար Դեն Շանլինը նշեց, որ ինստիտուտն առաջինն է Անդրկովկասում, և նրա բացումը կարևոր նշանակություն ունի հայ-չինական կրթամշակութային համագործակցության համար [10]: Սակայն հարկ է նշել, որ, ի տարբերություն Հայաստանի, մեր հարևան երկիր Վրաստանը շատ ավելի ակտիվ առևտրատնտեսական հարաբերությունների մեջ է Չինաստանի հետ: Դա է վկայում ա.թ. մայիսի 13-ին Վրաստանի և Չինաստանի միջև ստորագրված ազատ առևտրի մասին համաձայնագիրը: Համաձայնագրի ուժի մեջ մտնելուց հետո վրացական արտադրանքի 94 տոկոսը Չինաստան ներկրվելիս ազատվելու է մաքսատուրքերից: Վրաստանը տարածաշրջանում առաջին երկիրն է, որի հետ Չինաստանը ստորագրել է ազատ առևտրի մասին համաձայնագիր [11]:

2013 թ. հոկտեմբերի 15-ին ԵՊԼՀ-ի Կոնֆուցիուսի ինստիտուտը նշեց իր հիմնադրման 5-ամյակը՝ անցկացնելով չինական նկարների (guóhuà) ցուցահանդես Հ. Թումանյանի տուն-թանգարանում [12]: 2013 թ. ապրիլի 26-ին, «Չինարենը ՄԱԿ-ի աշխատանքային լեզուներից մեկը» խորագրով

միջոցառման ժամանակ ՀՀ-ում ՉԺՀ-ի արտակարգ և լիազոր դեսպան Թիեն Չանչունը նշեց, որ Կոնֆուցիուսի ինստիտուտի կազմակերպած միջոցառումներն օգնում են ուսանողներին ավելի լավ հասկանալու չինական մշակույթը, ինչպես նաև ամրապնդում են հայ-չինական բարեկամությունը [13]: 2012 թ. նոյեմբերի 6-7 ԵՊԼՀ-ում անցկացվեց «Հայաստան և Չինաստան. 20-ամյա համագործակցություն քաղաքականության, տնտեսագիտության, լեզվի և մշակույթի ոլորտներում» խորագրով առաջին չինագիտական երկօրյա գիտաժողովը, որը կազմակերպել էր երևանյան Կոնֆուցիուսի ինստիտուտը [14]:

2015 թ. սեպտեմբերից Երևանի Ա.Չեխովի անվ. N 55 հիմնական դպրոցում և Ա.Մարգարյանի անվ. N 29 ավագ դպրոցում չինարենը սկսվեց դասավանդվել որպես հիմնական առարկա, որտեղ հետագայում բացվեցին Կոնֆուցիուսի դասարաններ:

Հարկ է նշել, որ չինարեն լեզվի և մշակույթի տարածման կենտրոնների՝ Չինաստանի «փափուկ ուժի» քաղաքականության իրականացման կարևորագույն տարր համարվող ԿԻ-ի թիվն աշխարհում, վերջիններիս ակտիվ ու բեղմնավոր գործունեության արդյունքում, 2015 թ. հուլիսի դրությամբ գերազանցել է 490-ը [15]: Եվ այս գործընթացն ունի շարունակական բնույթ, քանի որ չինական մշակույթի տարածմանն ու մասսայականացմանը նախևառաջ նպաստում է Չինաստանի ավանդական մշակույթի առանձնահատուկ գրավչությունը:

Այսպիսով, վերոնշյալից պարզ է դառնում, որ Կոնֆուցիուսի ինստիտուտների գործունեությունը Չինաստանի «փափուկ ուժի» քաղաքականության իրականացման կարևորագույն մեխանիզմներից է: Պատահական չէ, որ Չինաստանի կառավարությունը Կոնֆուցիուսի ինստիտուտներ և Կոնֆուցիուսի դասարաններ է բացում աշխարհի բոլոր ծայրերում:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Гревцова А. Н., “Мягкая сила” Китая как способ расширения его политического влияния на страны АСЕАН, Молодой ученый, №3, 2012, с. 313. <http://www.moluch.ru/archive/38/4392/>

2. Изимов Р., “Мягкая сила” Китая - на прицеле Центральная Азия, ИА REGNUM, 28.01.2014. <http://regnum.ru/news/polit/1759411.html>
3. Кучинская М.А., Культурный потенциал «мягкой силы» КНР, Забайкальский Государственный университет, Чита, Россия, 2012. <http://rae.ru/forum2012/11/2679>
4. Linda Ritaoja, Институт Конфуция как институт «мягкой силы», GBTIMES, 30.05.2012. <http://ru.gbetimes.com/mir/institut-konfuciya-kak-institut-myagkoy-sily>
5. Shih Hsiu-chuan, Academics Study Role of Confucius Institutes, Taipei Times, 10.12.2012. <http://www.taipeitimes.com/News/taiwan/archives/2012/12/10/2003549802/2>
6. Ким В. С., Бохан Я. А., Трансформация стратегии «мягкой силы» КНР в современных условиях, Вестник Челябинского государственного университета, № 12 (266), Политические науки. Востоковедение, Вып. 12, 2012, с. 17.
7. Институт Конфуция в России, Жэньминь Жибао, 01.06.2012. <http://russian.people.com.cn/95181/7833464.html>
8. Церемония основания Центра китайского языка и культуры – Института Конфуция пройдет в Ереване, Новости-Армения, 25.11.2008. <http://www.newsarmenia.ru/arm1/20081125/41988520.html>
9. К 20-летию установления дипломатических отношений между Китайской Народной Республикой и Республикой Армения 1992-2012, Департамент стран Восточной Европы и Центральной Азии МИД КНР, «Международная жизнь», 2012, с. 60
10. В Армении открылся Институт Конфуция, Официальный сайт посольства КНР в Армении, 21.07.2009. <http://am.chineseembassy.org/rus/kjwh/t574351.htm>
11. Զինական նկարների ցուցահանդես Երևանում, Առավոտ, 15.10.2013, <http://www.aravot.am/2013/10/15/396430/>
12. Число желающих изучить китайский язык в Армении растет год от года – МИД, Новости-Армения, 26.04.2013. <http://newsarmenia.ru/society/20130426/42858879.html>
13. 1-ին չինագիտական գիտաժողովը Հայաստանում, ԵՊԼՀ-ի Կոնֆուցիուսի ինստիտուտի պաշտոնական կայք, <http://confucius.brusov.am/news.php?id=67>

14. Институт Конфуция переводят в иностранные агенты  
<http://kommersant.ru/doc/2777293>

**ЛИЛИТ АКОПЯН - ГЛОБАЛЬНАЯ СЕТЬ ИНСТИТУТОВ  
КОНФУЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ЭЛЕМЕНТОВ  
ПРОВЕДЕНИЯ ПОЛИТИКИ «МЯГКОЙ СИЛЫ» КИТАЯ**

В статье рассказывается о политике «мягкой силы» Китая. В последние годы правительство Китая активно использует данную политику, одним из элементов которой являются Институты Конфуция, количество которых по всему миру насчитывается более 500. В Армении также был открыт Институт Конфуция, который активно пропагандирует китайский язык и культуру. Какова же цель этих центров - распространение китайского языка и культуры или реализация политики «мягкой силы»?

**LILIT HAKOBYAN - GLOBAL NET OF CONFUCIUS INSTITUTES  
AS ONE OF MAIN COMPONENTS OF CHINA'S "SOFT POWER"  
DIPLOMACY**

Nation-states are paying greater attention to culture and communication as essential parts of their national power in global affairs. Confucius Institutes are overseas languages institutes, purely working on Chinese language education and cultural promotion. The aim of CIs, however, is more than promoting Chinese-language education. It is aimed at promoting the internationalization of Chinese culture. The diffusion of CIs is embraced by domestic pursuit of purposeful soft power diplomacy. Some experts consider that the worldwide spread of CIs is due to China's powerful economics. Armenia is not an exception, as CI was also established in Yerevan. Moreover, it was the first in region. So which is the main aim of CIs, promotion of the Chinese language or realization of China's "soft power" diplomacy?

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА  
МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКИМ  
НАВЫКАМ**

**ЛЮДМИЛА МИЛОВАНОВА, АНИ ЭЛБАКЯН**

*Ключевые слова: Грамматический навык; активный грамматический минимум; пассивный грамматический минимум; межъязыковая интерференция; внутриязыковая интерференция.*

Основной целью обучения грамматике в средней школе является формирование у учащихся грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма [Соловова 2006:4]. Грамматика не является самоцелью, она – одно из важнейших средств овладения языком, неотъемлемый компонент всех видов речевой деятельности. Обучать грамматике иностранного языка – значит формировать специфические для этого языка механизмы, причем так, чтобы у учащихся одновременно складывались определенные грамматические знания, чтобы они были «в рабочем состоянии» [Леонтьев 2004:57], т.е. обучать так, чтобы это была грамматика «в голове».

Следуя И.Л. Бим, можно выделить в обучении грамматике следующие задачи: во-первых, научить учащихся грамматически правильно оформлять свои устно-речевые высказывания, концентрируя при этом основное внимание на содержании; во-вторых, научить учащихся распознавать грамматические явления при чтении и аудировании, направляя основное внимание на извлечение содержательной информации.

В условиях средних общеобразовательных учреждений нет реальной возможности для овладения учащимися всем грамматическим строем данного конкретного иностранного языка в силу его обширности и трудности формирования грамматических навыков. Так как грамматический навык требует много усилий и времени, необходимы определенные ограничения в отборе грамматического материала.

Далее нам представляется логичным рассмотреть такие важные лингводидактические особенности процесса формирования грамматических навыков, как отбор грамматического материала для активного и пассивного усвоения.

В активный грамматический минимум включаются те явления, которые являются совершенно необходимыми для продуктивных видов речевой деятельности.

Основными общепринятыми принципами отбора в активный грамматический минимум считаются:

- 1) принцип распространенности в устной речи;
- 2) принцип образцовости;
- 3) принцип исключения синонимических грамматических явлений.

В соответствии с двумя первыми принципами в активный минимум включаются лишь те грамматические явления, которые являются употребительными в устной речи и распространяются на значительный круг лексики. Все другие грамматические явления усваиваются лексически.

Согласно третьему принципу в активный минимум включается лишь одно явление из всего синонимического ряда – нейтральное в стилистическом отношении. Этот принцип является уточнением первых двух и состоит в ограничении грамматических средств, усваиваемых активно [Салистра 2001:5].

К пассивному грамматическому минимуму относятся грамматические явления, наиболее употребительные в письменной речи и которые ученики должны понять на слух и при чтении. Пассивный грамматический минимум - набор грамматических средств, обязательных для усвоения и обеспечивающих определенный уровень владения рецептивными видами речевой деятельности (аудированием и чтением) [Лингводидактический энциклопедический словарь А.Н.Щукин... 2006-483]. Совершенно очевидно, что объем пассивного минимума может быть больше объема активного минимума.

Отобранный грамматический материал должен быть организован функционально, т.е. так, чтобы грамматические явления сочетались с лексическими в предложениях и более крупных коммуникативных единицах.

В грамматический минимум включаются как единичные, так и общие грамматические понятия, которые обычно в виде списка приводятся в учебных программах по ИЯ для начальной, основной и полной средней школы.

В компонентный состав содержания обучения грамматической стороне речи входят, во-первых, материальные формы ИЯ в виде суффиксов, префиксов, целостных словоформ, во-вторых, знания о грамматических формах ИЯ, зафиксированных в грамматических категориях (роде, числе, падеже и т.п.), в правилах образования и употребления этих форм, и, в-третьих, действия по грамматическому

оформлению речи (продуктивные и рецептивные грамматические навыки) [Бим 2001:23].

В грамматических явлениях различают, как известно, форму и значение. Каждое грамматическое явление характеризуется также особенностями его употребления. По соотношению значения и употребления в родном и изучаемом языках можно выделить три типа грамматических явлений:

1. Значение и употребление грамматического явления совпадают в двух языках (единственное и множественное число, степени сравнения прилагательных и наречий, конструкция модальных глаголов с неопределенной формой смыслового глагола).

2. Объем значения и границы употребления данного явления в родном и иностранном языках не совпадают; они могут быть уже или шире грамматических соответствий родного языка.

3. Грамматические явления наличествуют в одном из языков (иностранном или родном) и отсутствуют в другом. В родном или иностранном они выражены лексическими средствами (вся сложная гамма значений артикля, развитая система временных форм для выражения предшествования действий, их одновременности и следования, особая временная форма Continuous, указывающая на характер протекания действий, и др.).

Е.Н. Соловова классифицирует возможные трудности при обучении грамматике с позиции возникновения межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Изучение родного и иностранного/иностраннных языков неизбежно приводит к определенной межъязыковой интерференции, когда правила из одного языка механически переносятся на другой, что и приводит к появлению ошибок.

Сопоставительный анализ грамматических явлений русского и английского языков позволяет выделить типичные трудности усвоения английской грамматики носителями русского языка:

- 1) артикль;
- 2) фиксированный порядок слов;
- 3) обязательность грамматической основы;
- 4) разветвленная система времен; в глаголе общими для всех европейских языков и русского языка являются категории времени, числа, лица, наклонения, залога. Однако эти категории в каждом языке реализовываются по-разному: в русской речи – через систему флексий, в английском языке – как флективно, так и аналитически (личные окончания глаголов, вспомогательных глаголов и основного глагола, а также порядок слов). Эти расхождения вызывают



- значительные трудности при овладении механизмом образования и употребления времен (особенно прошедших);
- 5) вспомогательные глаголы;
  - 6) согласование времен;
  - 7) конструкции с неличными (безличными) формами глагола;
  - 8) косвенная речь (особенно для тюркоязычных и финноугорских учащихся);
  - 9) предлоги (отсутствие системы склонений существительного и прилагательного облегчает овладение этими частями речи, но значительные трудности представляют предлоги);
  - 10) наличие в предложении одного (двух) отрицания, в то время как в русском языке – троекратное отрицание. *I haven't read anything about it. Я никогда ничего об этом не читал.*

Внутриязыковая интерференция определяется тем, что в изучаемом языке существует достаточно большое количество грамматических явлений, которые учащиеся могут перепутать, особенно если при этом данные явления полностью или частично отсутствуют в родном языке. Например, при изучении английского языка трудно различаются учащимися временные формы глаголов, особенно формы перфекта и продолженных времен, которых нет в русском языке. Для русскоязычных учащихся обилие временных форм, а также связанное с ним явление согласования времен не может не представлять трудностей и не способствовать появлению ошибок. Грамматические особенности контактирующих языков должны учитывать в первую очередь авторы учебников и соответственно определять последовательность введения материала, предусмотренного программой, типы упражнений и характер грамматических опор. Учителю следует помнить о зонах межъязыковой и внутриязыковой интерференции при подготовке к уроку, в процессе подбора/составления дополнительных упражнений, правил-инструкций и т. д., руководствуясь известным ему «отрицательным материалом», т.е. наиболее типичными ошибками, которые легче прогнозировать и предотвращать, если учитывается не только специфика грамматических явлений, но и объективные трудности их усвоения.

Итак, как отмечает Ф.Ш. Мустафина, в содержание обучения грамматическому материалу входит следующее:

- усвоение грамматических форм, частей речи, их семантики, функций (в рамках школьной программы);
- знание правил употребления этих форм в зависимости от ситуации общения и контекста;

– развитие навыков употребления грамматического материала в устных и письменных высказываниях [<http://www.dioo.ru/grammaticheskiy-navyik.html>].

Современное состояние теории и методики обучения иностранным языкам позволяет выделить четыре основных этапа работы над грамматическим материалом.

1. Этап презентации грамматических явлений и создание ориентировочной основы для последующего формирования навыка.

2. Формирование речевых грамматических навыков путем их автоматизации в устной речи.

3. Включение речевых навыков в разные виды речи.

4. Развитие речевых умений.

Представим краткую характеристику этапов формирования грамматических навыков.

1. Введение нового грамматического материала

1) презентация его в устной и письменной речи (речевом образце, речевом микроконтексте) с целью демонстрации его коммуникативной функции;

2) ознакомление со способами образования (если новое явление сложно по образованию), со значением и сферой его употребления;

3) первичное выполнение действий, включающих данное явление, по образцу без правила, либо по образцу и правилу [Сергеева 2002:40].

Остановимся на каждом из компонентов этого этапа более подробно.

Форма презентации – устная и письменная – выбирается с учетом следующих факторов: во-первых, стадии обучения (начальная, средняя, заключительная) и, во-вторых, трудности (сложности) грамматического материала. На начальной стадии обучения иностранному языку устная форма презентации предпочтительнее письменной, на старшей — письменная форма предпочтительнее устной, на средней — в зависимости от характера грамматического явления: более сложные явления целесообразно вводить в письменной форме, простые — в устной. В-третьих, в зависимости от цели усвоения: активное владение материалом или пассивное знание его. Установка на активное владение требует более раннего включения данного явления в устно-речевую деятельность.

Ознакомление учащихся с новым грамматическим явлением имеет большое значение для правильной ориентировки в способах образования, сфере его применения и последующего правильного употребления.

Характер ознакомления может быть различным: и чисто практическим, и теоретико-практическим. В первом случае учащиеся,

знакомясь с новым грамматическим явлением в речевом образце, и, понимая в целом его значение из контекста (предложения), осмысливают его самостоятельно (т. е. устанавливают наиболее существенные его признаки).

Ниже мы приводим пример практического способа:

**Compare how these two tenses are used.**

*I am playing football now. I usually play football on Saturdays.*

*She is walking to work today. She usually goes to work by bus.*

*I am living in Moscow now. I live in Volgograd.*

*We are having dinner at 9 today. We usually have dinner at 7.*

Необходимым условием правильной практической ориентировки учащихся является строгое соблюдение принципа одной трудности: все, кроме вводимого грамматического явления, должно быть учащимся хорошо известно в данном предложении (образце) [Пидкасистый 2002:90].

Последующее образование учащимися формы по аналогии, без использования соответствующих правил, значительно облегчает формирование ее стереотипа в строго заданных пределах. Наглядность, простота приемов, исключение дискурсивности в усвоении грамматического материала являются, несомненно, важными достоинствами чисто практического способа ориентировки. Чаще всего к этому способу ориентировки можно прибегать в самом начале обучения языку при овладении простыми по своей психологической структуре грамматическими навыками, требующими выполнения элементарных речевых действий [Барышников 2002:4].

Вместе с тем этот вид ориентировки имеет целый ряд отрицательных сторон. Слабыми сторонами чисто практической ориентировки является то, что она, во-первых, затрудняет отчетливое осознание всеми учащимися механизма образования и употребления особенно сложного по своей структуре грамматического явления и, во-вторых, она не всегда экономна во времени, потому что для правильного понимания каждого исключения в способах образования необходимо приводить достаточно большое количество примеров [<http://www.dioo.ru/grammaticheskiy-navyik.html>].

Для понимания более сложных грамматических явлений чисто практическим путем, например, образования падежных окончаний разных типов, склонения прилагательных, порядка слов в различных типах предложений потребовалось бы усвоение огромного количества примеров, для чего нужно время, которым школьное обучение иностранным языкам не располагает.

Второй – теоретико-практический – способ ориентировки предполагает краткое теоретическое пояснение к речевому образцу, касающееся образования и употребления данного грамматического

явления в ряде случаев в сопоставлении с коррелирующими явлениями родного языка.

Ниже мы приводим пример теоретико-практического способа:

***We use the Present Continuous tense to speak about things which are happening now or things which are temporary.***

*I am not working now. I am on holiday.*

*Sally is listening to a new CD.*

*Who are you phoning?*

***The Present Simple tense describes usual, repeated and permanent things - for example, always, usually, often, sometimes, never.***

*I work as an accountant.*

*John doesn't know German.*

*How often do you play tennis?*

К достоинствам этого способа ориентировки можно отнести следующее:

1) он создает условия для более точного и осмысленного понимания всеми учащимися способов образования и сферы употребления данного явления;

2) дает возможность формировать речевой навык не путем «проб и ошибок» и не только в строго детерминированных условиях (по аналогии с образцами), но более творчески и самостоятельно;

3) он экономнее во времени, потому что сокращает количество примеров, необходимых для формирования стереотипа по аналогии [Пассов 2000:145].

Целью данного этапа должны быть не только презентация и ознакомление учащихся с данным явлением и теоретическая ориентировка на основе усвоения правила, но и первичное выполнение грамматических действий в соответствующих упражнениях. Если при практической ориентировке эту функцию выполняют имитативные, в большинстве случаев подстановочные, условно-речевые упражнения по образцу, то при теоретико-практическом способе ориентировки наибольшую пользу могут принести языковые аналитические и так называемые предречевые грамматические упражнения [Миньяр-Белоручев 2000:5].

2. Второй этап — этап формирования речевых грамматических навыков — можно считать самым важным, так как с ним связана автоматизация грамматических действий, без которой невозможно создание навыка.

Задача этого этапа состоит в том, чтобы придать тренировке грамматических явлений речевой характер, учитывающий, однако, трудности, вызванные, прежде всего, интерферирующим влиянием соответствующих навыков родного языка, и особенности

формирования навыков в школьных условиях, т.е. отсутствие языковой среды и ограниченную речевую практику.

Необходимо отметить, что это должна быть особая — учебная — речь, имитирующая основные свойства естественной, но отличающаяся от нее рядом качеств: определенной методической организацией речевого материала и последовательностью его введения в речь, а также ее обучающим характером [<http://5ka.ru/29/5044/1.html>].

Этот этап, в соответствии с данными психологии, можно подразделять на два взаимосвязанных периода: во-первых, период стереотипизации (стандартизации) речевых грамматических действий с целью создания достаточно автоматизированных и прочных (стабильных) речевых связей между грамматической формой и ее функцией в речи. Эти связи устанавливаются путем достаточно частого употребления тренируемого явления в однотипных речевых ситуациях, более или менее изолированно от других грамматических явлений, которыми учащиеся уже хорошо владеют и которые не вызывают у них дополнительных трудностей (и, следовательно, ошибок в речи) [<http://www.lalym.info/publ/6-1-0-6>].

Стереотипизация создается, таким образом, путем аналогизации речевых грамматических действий.

Основным типом упражнений, наиболее эффективных для формирования таких прочных речевых грамматических навыков, являются условно-речевые ситуативные упражнения. Например, учащимся предлагается дополнить, завершить описание ситуации, используя определенное грамматическое явление.

*Situation: Sara likes playing tennis. She always goes to the park to play tennis with her dad. Sometimes she...* (В данном примере тренируется окончание -s- в 3л. ед.ч время PresentSimple)

На этой стадии работы начинает формироваться речевой стереотип тренируемого явления как психофизиологическая основа его функционирования в речи, как основа для создания важнейшего качества навыка – переноса речевых действий в сходные речевые ситуации.

Цель второго периода этапа автоматизации состоит в формировании лабильных качеств речевого грамматического навыка в вариативных условиях речевой тренировки с опорой на варьируемые в определенных пределах ситуативные условные грамматически направленные и подлинно речевые упражнения [<http://www.ref.by/refs/29/5044/1.html>].

Исследовав лингводидактические особенности отбора материала при обучении грамматическим навыкам, мы пришли к выводу, что основополагающим и важным аспектом является отбор содержания обучения данному навыку, мы определили компонентный

состав содержания обучения грамматической стороне речи, дали краткую характеристику этапов формирования грамматических навыков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранному языку. – М.: Просвещение, 2001
2. Барышников Н.В Методика обучения иностранному языку. - М.: 2002.
3. Кузовлев В.П., Лапа Н.М. и др. English 7 [Текст] / В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа – М.: Просвещение, 2006
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 2004
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Примитивная грамматика для изучающих иностранный язык //Иностранные языки в школе, 2000.
6. Пидкасистый А.И. Педагогика. – М.: Педагогическое Общество России, 2002
7. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царонова В.П. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. – М.: Просвещение, 2000.
8. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М., 2000г.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2006
10. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 2001.
11. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 2004
12. Лингвистический энциклопедический словарь А.Н.Щукина.
13. <http://www.dioo.ru/grammaticheskiy-navyik.html>
14. <http://www.ref.by/refs/29/5044/1.html>
15. <http://5ka.ru/29/5044/1.html>
16. <http://www.lalym.info/publ/6-1-0-6>

**LYUDMILA MILOVANOVA, ANI ELBAKYAN -  
LINGUODIDACTIC PECULIARITIES OF MATERIAL SELECTION  
IN TEACHING GRAMMAR SKILLS**

The article deals with the linguodidactic peculiarities of material selection in teaching grammar skills. It also describes the structure of the content of teaching grammar aspect of the language to the students. The exercises aimed at grammar skills development are selected and presented.

**ԼՅՈՒԴՄԻԼԱ ՄԻԼՈՎԱՆՈՎԱ, ԱՆԻ ԷԼԲԱԿՅԱՆ – ԼՅՈՒԹԻ  
ԼԵԶՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԸՆՏՐՈՒԹՅՈՒՆԸ  
ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՈՒՍՈՒՑԱՆԵԼԻՍ**

Հոդվածում դիտարկվում է նյութի լեզվաբանական առանձնահատկությունների ընտրությունը քերականական հմտություններ ուսուցանելիս. տրվում է խոսքի քերականական կողմի ուսուցաման բաղադրային կազմը. անցկացվել են ընտրողական վարժություններ՝ ուղղված հետազոտվող հմտության զարգացմանը:

**ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՔԱՐՏԵԶԱԳՐՄԱՆ ԴԵՐԸ  
ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻ ՁԵՎԱԿԵՐՊՄԱՆ  
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

**ԼՈՒԻԶԱ ՄԻԼԻՏՈՍՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ մասնագիտության վերլուծություն, ուսումնառության վերջնարդյունքներ, աշխատաշուկայի ուսումնասիրություն, ՄԿԾ, ՈԱՇ, քարտեզագրում*

Արագ փոփոխվող հասարակական պահանջները նոր մոտեցումներ են թելադրում կրթության բովանդակությունը մշակողներին: Կրթական քաղաքականության փոփոխությունը նուրբ հարց է, և ազգային մակարդակում դրա տարածումն ինստիտուցիոնալ ոլորտում ունի որոշակի հետևանքներ: Այդ կրթական փոփոխությունները բխում են երկրի կարիքներից և կրթական մշակույթների համադրումից, որը տանում է՝

- կրթական մշակույթը կրողների մոտեցումների վերափոխման ,
- վերակազմավորման (կառուցվածքային փոփոխությունների):

Առանձնակի կարևոր է այն, թե դասավանդողները որքանով են կարողանում իմաստավորել փոփոխությունները և որն է իրենց ներգրավվածության չափը այդ փոփոխություններում: Դրա հետևանքով վերանայվում է բարձրագույն մասնագիտական կրթության մոդելը և ուսուցման ավանդական մոդելին փոխարինելու է գալիս ժամանակի ուսանողակենտրոն մոդելը /դերերի վերաիմաստավորումով/, սահմանված են ուսումնառության վերջնարդյունքները, ներդրված են դասավանդման և ուսումնառության ու գնահատման նոր տեխնոլոգիաներ: Կրթությունը վերադառնում է «ի շրջանս յուր», այսինքն՝ դասական անցյալին «Սովորում ենք ոչ թե դպրոցի, այլ կյանքի համար» բանաձևին: Պետության և հասարակության առջև հառնում են կրթության կատարելագործման և մանկավարժական կադրերի պատրաստման բարդ խնդիրները: Մասնագիտական կարողունակությունները պետք է նկարագրեն այն մակարդակը, որը պահանջվում է մասնագիտության մեջ հաջողության հասնելու կամ աշխատանքը լավ կատարելու համար, և պետք է սահմանվեն որպես պահանջ, որը կենտրոնանում է մասնագիտության հետ կապված արդյունքների վրա՝ ինչ ի վիճակի կլինի անել սովորողը ուսուցման գործընթացից հետո /ուսումնառության վերջնարդյունքներ/:



Մասնագիտական գրականության մեջ ուսումնառության վերջնարդյունքները/ՈւՎ/ սահմանվում են հետևյալ կերպ.

- «Ուսումնառության վերջնարդյունքները հստակ նկարագրում են, թե ուսումնառության արդյունքում ինչ պետք է իմանա, հասկանա և կարողանա անել ուսանողը» [ Adams 2004: 8 ]:
- «Ուսումնառության վերջնարդյունքները միտված են սովորողի ձեռքբերումներին և ոչ թե սովորեցնողի մտադրություններին» [Bingham 1999:2, Jenkins and Unwin [2001:2]:

Համաձայն Ջ. Բիգսի՝ ՈւՎ վրա հիմնված մոտեցումը տեսականորեն ենթադրում է դասընթացի կամ ուսումնական ծրագրի բոլոր բաղադրիչների կառուցվածքային դասավորվածություն, որպեսզի ուսանողին նպաստի հասնելու նույն այդ վերջնարդյունքներին: [Biggs 2003: 165-203] Ուսումնառության վերջնարդյունքների վրա հիմնված ուսուցման գործընթացում կրթական արդյունքներն արտահայտված են պարզ և ճշգրիտ, որոշում են կրթական ծրագրերի բովանդակությունը և կառուցվածքը, դասավանդելու մեթոդներն ու ռազմավարությունը, առաջարկվող դասընթացները, գնահատման գործընթացը, կրթական միջավայրը և կրթական ծրագրերի ժամանակացույցը: Ուսումնառության վերջնարդյունքների կիրառումը օգտակար ուղեցույց է շահառուների համար: Այն՝

- առարկաների և կրթական ոլորտների միջև ապահովում է արդյունքների համադրելիությունը,
- ուսանողներին օգնում է հասկանալու, թե ուսումնառության ընթացքում ինչ է ակնկալվում իրենցից,
- դասախոսներին՝ կենտրոնանալու ուսանողի կողմից համապատասխան գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերմանը նպաստելու վրա, ուսումնառությանը համապատասխանող դասավանդման և գնահատման ռազմավարություն և մեթոդաբանություն ընտրելու վրա,
- դասախոսին և ուսանողին՝ ուսանողի առաջընթացը չափելու վրա:

Գրականության մեջ խորհրդատվության կարգով նշում է արվում մոդուլում օգտագործվող ուսումնառության վերջնարդյունքների քանակի մասին: Մունը (2002), օրինակ՝ նպատակահարմար չի գտնում յուրաքանչյուր մոդուլում ունենալ ութից ավելի ուսումնառության վերջնարդյունքներ, Բինգհեմն առաջարկում է, որ բաժինների մեծ մասն ունենան հինգից ինը ուսումնառության վերջարդյունքներ: Ուսումնառության վերջնարդյունքների թիվը կախված է նաև մոդուլի ծավալից: Մաքլինն ու Լուքերն (2006) առաջարկում են, որ ուսումնառության վերջնարդյունքները լինեն քիչ, բայց նշանակալից, հեշտ հիշվող և իմաստալից և գտնվեն հինգից տասի սահմաններում:

Ուսումնառության վերջնարդյունքները լայն կիրառություն ունեն՝

- ինստիտուցիոնալ/տեղական մակարդակում՝ որակավորումների, ուսումնական ծրագրի, մոդուլի, դասավանդման, ուսումնառության և գնահատման ոլորտներում :
- ազգային մակարդակում՝ ազգային որակավորման շրջանակների, մակարդակների, որակավորման նկարագրերի և որակի ապահովման նպատակների (արտաքին տեղեկատվական միավորների) սահմանման համար
- միջազգային մակարդակում՝ EHEA և EQF զարգացման ու դրանց արտահայտման միջոցների, շրջափուլերի և մակարդակի նկարագրերի թափանցիկության, շարժականության և ճանաչման մասսայական աճի համար:

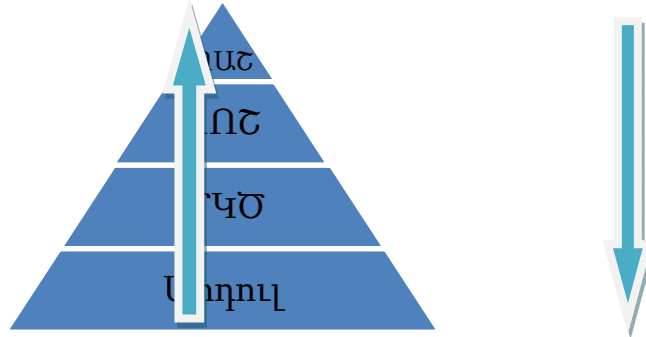
Ինչպես գրում է Հարդենը, ուսումնառության վերջնարդյունքներն ապահովում են նաև կրթական ծրագրերի գնահատման շրջանակը: (Harden:151 – 155)

Մասնագիտության կրթական ծրագրերի /ՄԿԾ/ վերանայման և նորերի մշակման գործում կարևորվում են մի շարք խնդիրներ, առանց որոնց հնարավոր չի լինի իրականացնել պահանջարկ վայելող մասնագետների պատրաստումն ու վերապատրաստումը: Առաջին կարևոր խնդիրն այն է, որ է ՄԿԾ-ն պետք ներկայացվի ակնկալվող արդյունքներով և կոմպետենցիաներով/կարողունակություններով, որոնք բխում են «Որակավորումների ազգային շրջանակի», ոլորտի գործատուների և մասնագետների պահանջներից, այդ մասնագիտության շրջանակում իրականացված համեմատական վերլուծությունից/բենչ-մարկինգ/, չափորոշիչներից՝ եթե մասնագիտության վերաբերյալ դրանք առկա են, գիտության և շահակիցների պահանջներից: Հետևյալ սխեմայում ներկայացնում ենք այն բոլոր գործոնները, որոնք պետք է հաշվի առնել այս գործընթացում:



ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակը (ՌԱՇ) ընդհանուր կողմնորոշիչ համակարգ է, որը ենթադասության սկզբունքով միմյանց է կապում տարբեր որակավորումների մակարդակները՝ ամենացածրից մինչև ամենաբարձրը: ՌԱՇ-ում ուսումնառության վերջնարդյունքներ են սահմանված յուրաքանչյուր կրթական մակարդակի համար: Մասնագիտության կրթական ծրագիրը մշակելիս կամ վերանայելիս մշակվող ՈւՎ-ները պետք է համադրելի լինեն այդ մակարդակի համար ՌԱՇ-ով սահմանված նկարագրիչների հետ, որոնք սահմանում են, թե ինչ պետք է գիտենա, հասկանա, կարողանա ուսանողը մասնագիտության կրթական ծրագիրը (ՄԿԾ) բարեհաջող ավարտելուց հետո: ՌԱՇ-ը, հասկանալի է միջազգային հանրության համար և հստակ նկարագրում է բոլոր որակավորումներն ու բարձրագույն կրթության ոլորտում այլ ուսումնական նվաճումները՝ սահուն կապ ստեղծելով դրանց միջև (Կրեդիտների կուտակման և փոխանցման եվրոպական համակարգի օգտատերերի ուղեցույց): Նախանշված վերջնարդյունքներին հասնելու համար անհրաժեշտ ուսումնառության ծավալի հետ կապված դիտարկումները կատարվում են ՄԿԾ-ի մշակման/վերամշակման փուլում: Դասընթացի (մոդուլի) ՈւՎ-ները պետք է համապատասխանեն ՄԿԾ-ին իսկ ՄԿԾ-ի վերջնարդյունքները կարող են թեմաներ դառնալ մոդուլի համար: Դասընթացի (մոդուլի) ՈւՎ-ները սահմանում են, թե սովորողը ինչ պետք է կարողանա անել տվյալ դասընթացը (մոդուլը) բարեհաջող ավարտելուց հետո՝ ցուցադրելով և կիրառելով ձեռք բերված գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները: Դասընթացի (մոդուլի) ՈւՎ-ները կենտրոնացած են ուսումնառության, այլ ոչ թե դասավանդման վրա: ՄԿԾ-ի ուսումնառության վերջնարդյունքների սահմանումն ստեղծում է մասնա-

գիտական միասնական վերջնարդյունքներ՝ չսահմանափակելով ՄԿԾ-ի առանձնահատկությունը, ապահովելով որակավորումների թափանցիկության և շարժունության հնարավորություն: Ուսումնառության վերջնարդյունքների փոխկապակցվածությունը և ենթադասումը կարելի է ներկայացնել հետևյալ աստճանակարգման միջոցով, որում սլաքներով վերևից ներքև ցուցադրվում է պլանավորումը, իսկ ներքևից վերև՝ համադրման, վերլուծության գործընթացը:



Մասնագիտական կարողունակությունները ձևակերպելու համար կարևոր է իրականացնել աշխատաշուկայի և մասնագիտության վերլուծություն: Աշխատաշուկայի վերլուծությունը ներառում է գործատուների, զբաղվածության ծառայությունների և այլ շահակիցների հետ /ուսանող, շրջանավարտ, հասարակություն, մասնավոր անձինք, ուսումնական հաստատություններ/ ընթացող երկխոսությունը: Ուսումնական հաստատությունը կարող է նաև ուսումնասիրել, թե իր շրջանավարտներից քանիսն են աշխատում, որքան ժամանակ և ջանքեր են պետք աշխատանք գտնելու համար, որքանով են դրան նպաստում ունեցած մասնագիտական որակները: Աշխատաշուկայի ուսումնասիրությանն ունի մի շարք դժվարություններ, ինչպիսիք են՝ համապատասխան փորձի սակավությունը, գործատուների և ուսումնական հաստատությունների թույլ կապը, շուկայի անկայունությունը, գիտականորեն մշակված համապատասխան համագործակցության միջոցների սակավությունը և ֆինանսական միջոցների խրոնիկական պակասը: Աշխատաշուկայի ուսումնասիրության համար կարող են կիրառվել հետևյալ մեթոդները

***նախապես պատրաստված անկետաներ***

- ընհանրական կարողունակությունների ցանկերով,
- մասնագիտական կարողությունների, հմտությունների, գիտելիքների և կարողունակությունների ցանկերով,
- շրջանավարտների ունեցած և գործատուի պահանջած մակարդակի միջև եղած անհամապատասխանությունների բարելավման գործողությունների ցանկերով

▶ ***հարցազրույց***

▶ **Ֆոկուս խմբեր**

▶ **գրույցներ :**

Այս մեթոդների գործադրումը կարող է դառնալ ուսումնառության վերջնարդյունքների ձևավորման համար հավաքագրված կարևոր տվյալների աղբյուրը, բաց ոչ միակը:

ՄԿԾ-ի ուսումնառության վերջնարդյունքների ձևակերպման համար կարևորվում է նաև ուսանողների, շրջանավարտների կարծիքների ուսումնասիրությունը, որն իրականացվում է ինչպես դասընթացների ընթացքում և ավարտին, այնպես էլ որակավորման քննություններից և աշխատանքի անցնելուց հետո: Այս պարագայում կարող են կիրառվել մի շարք մեթոդներ՝ անկետաներ, թեստեր, գրույցներ, քննարկումներ, ֆոկուս խմբեր:

ՄԿԾ-ի ուսումնառության վերջնարդյունքների ձևակերպման գործընթացում կարևոր քայլ է կայանում մասնագիտության վերլուծությունը և քարտեզագրումը: Մանկավարժական գրականության մեջ մեծ տեղ է հատկացվում մասնագիտության վերլուծությանը, որն իր մեջ պետք է տեղեկություններ պարունակի այդ աշխատանքի բովանդակության վերաբերյալ անհրաժեշտ գիտելիքների, մասնագիտական որակների, ինչպես նաև որակավորման պահանջների և բժշկական հակացուցումների վերաբերյալ: Մասնագիտական որակների քարտեզագրման համար կարելի է կիրառել DACUM մեթոդը, որն ընտրված մասնագիտությունը պարբերաբար վերլուծելու եզակի, արագ, արդյունավետ, փորձարկված, վստահելի ու հուսալի մեթոդ է, և որի վերջնարդյունքում քարտեզագրում են կարողունակությունները և բաղադրիչները: [Norton 2002: 1, Денисова]: DACUM տեխնոլոգիան ունի իրականացման իր մեթոդիկան: Այն անց է կացվում փորձագետ-մասնագետների խմբի հետ: Փորձագետ-մասնագետներն ընտրվում են ուսումնասիրվող ոլորտից, կարող են ճշգրիտ սահմանել իրենց մասնագիտությունը և հստակ նկարագրել պարտականությունները: Սահմանվում են նաև գիտելիքները, կարողությունները և հմտությունները և այդ ամենի հիման վրա ձևակերպվում են կարողունակությունները :

DACUM մասնագիտության վերլուծության աղյուսակ

Պարտականություններ

Խնդիրներ

Եթե մենք ցանկանում ենք բացահայտել ճշմարտությունը կրթության համակարգի վերաբերյալ՝ պետք է դիտարկենք դասավանդման, ուսումնառության և գնահատման գործընթացները, որոնք հնարավորություն կտան խոսել կատարողականի արդյունավետության վերաբերյալ: Վերը նշած բոլոր մոտեցումները թույլ են տալիս հստակ ներկայացնել ՄԿՕ-ի ուսումնառության վերջնարդյունքները՝ դրանով ապահովելով պահանջների միասնականություն և գործընթացների թափանցիկություն:

Ուսումնառության արդյունքները թափանցիկ մասնագիտական կրթության համակարգերի ու որակավորումների հիմնաքարերից են:  
[Ադամ, 2004: 3]

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Adam, S.(2004), *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Report on United Kingdom Bologna Seminar, July 2004, Herriot-Watt University.
2. Allan, J. (1996), Learning outcomes in higher education, *Studies in Higher Education*, 21 (10) p. 93-108.
3. Anderson, L.W., & Krathwohl, D. (EDs.) (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
4. Biggs, J. (2003a), *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.

5. Bingham, J. (1999), *Guide To Developing Learning Outcomes*. The Learning and teaching Institute Sheffield Hallam University, Sheffield: Sheffield Hallam University.
6. Bloom B.S. (1975), *Taxonomy of Educational Objectives, Book 1 Cognitive Domain*. Longman Publishing.
7. Harden, R. M. (2002b). Learning outcomes and instructional objectives: is there a difference? *Medical Teacher*, 24(2) 151 – 155.
8. Robert E. Norton (2002), *Competency-Based Education via the DACUM and SCID Process: An Overview* [http://www.unevoc.unesco.org/e-forum/CBE\\_DACUM\\_SCID%20article\(2\).pdf](http://www.unevoc.unesco.org/e-forum/CBE_DACUM_SCID%20article(2).pdf).
9. Денисова Ариадна, Каждому по способностям или каждому по труду? <https://www.b-seminar.ru/article/show/200.htm>.

### **ЛУИЗА МИЛИТОСЯН – РОЛЬ АНАЛИЗА И КАРТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

В статье рассмотрены основные подходы к формулировке результатов обучения, представлена их связь с образовательной программой и национальной рамкой квалификаций, представлена роль работодателей, значение картирования, а также перспективы проектирования учебных программ на основе выделенных компетенций.

### **LUIZA MILITOSYAN – THE ROLE OF ANALYSIS AND MAPPING OF THE PROFESSION IN THE PROCESS OF ELABORATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES**

The article touches upon the main approaches to the elaboration of learning outcomes, their relationship with the study programme and the National Framework of Qualifications. The role of employers, the importance of mapping, and the prospects for designing a study programme based on the allocated competencies have also been thoroughly observed and introduced in the current paper.

## ԼՈՒՍԻՆԵ ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ

*Հիմնաբառեր՝ մանկավարժական խաղ, խաղային ուսուցում, խաղային տեխնոլոգիա, մանկավարժական տեխնոլոգիա, ուսուցման խաղային մեթոդներ, դիդակտիկ խաղեր:*

Մանկավարժներն ու հոգեբանները խաղը դիտարկում են որպես կրթության մեջ ճգնաժամային երևույթները հաղթահարելու մեծ պոտենցիալ ունեցող մեխանիզմ, և արդեն շատ տարիներ այն մեծ հաջողությամբ կիրառում են իրենց բնագավառներում: Խաղային տեխնոլոգիաներն ունեն մեծ պոտենցիալ՝ երեխայի կողմից իր սեփական գործունեության նկատմամբ դիրքորոշման ձևավորման, սեփական անձի և շփման ձևավորման համար: Որոշ երկրներ նույնիսկ պետականորեն են հստակեցրել իրենց դիրքորոշումն այս հարցում. օրինակ՝ «Ա.Մ.Ն.-ը «մասնագիտանում» է ուսուցման խաղային մեթոդների վրա, Ֆրանսիան՝ «jeu dramatique»-ի, իսկ Իսրայելում առանց խաղային տեխնոլոգիաների իմացության, մանկավարժներին չի թույլատրվում աշխատել երեխաների հետ:

Խաղի արդիականությունը մեր օրերում աննախադեպ բարձր է նաև ժամանակակից աշակերտի՝ ինֆորմացիայով գերհագեցած լինելու պատճառով: Ամբողջ աշխարհում անդառնալիորեն ընդլայնվում է ինֆորմացիոն միջավայրը. հեռուստատեսությունը, ռադիոն, համակարգչային ցանցերը վերջին ժամանակներս սովորողների վրա ինֆորմացիայի ահռելի քանակ է թափում: Այս կապակցությամբ, դպրոցի արդի խնդիրներից է դառնում աշակերտի մոտ ինքնուրույն գնահատելու և արժևորելու ու ստացված ինֆորմացիան զատելու ունակությունների զարգացումը: Այդպիսի կարողություններ զարգացնող ուսուցման ձևերից մեկը դիդակտիկ խաղն է, որը նպաստում է դասաժամին ստացված գիտելիքների պրակտիկ կիրառմանը: Ահա թե ինչու, ըստ Պ. Ի. Պիդկասիստու և Ժ. Ս. Խայդարովի, ուսուցման խաղային ձևի կիրառումը կրթության համակարգում զուտ մասնագիտական քննարկումների դաշտից դուրս է եկել կիրառական դաշտ: Եվ քանզի խաղը երեխայի համար բնական և բարոյական ուսման ձևերից մեկն է, խաղի միջոցով սովորեցնելով՝ մենք սովորեցնում ենք ոչ թե այնպես, ինչպես մեզ՝ մեծերիս է հարմար փոխանցել ուսումնական նյութը, այլ այնպես, ինչպես երեխային է հարմար յուրացնել այն [Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. 1996: 15]:

Կրթության համակարգում խաղային գործունեության կիրառումը թույլ է տալիս առաջին հերթին, հենվելով նախկինում ձևավորված գիտելիքների, դատողությունների, հասկացությունների վրա, ձեռք բերել



նորերը, երկրորդ հերթին, արդեն իսկ ուսումնասիրված հասկացությունները լրացնել և հարստացնել նոր բովանդակությամբ, և երրորդ հերթին, նոր կապեր հաստատել արդեն իսկ ուսումնասիրված հասկացությունների և տվյալ առարկայի կամ այլ դիսցիպլինների հասկացությունների հետ: Գ. Կ. Մելնիկոն նշում է. «Ժամանակակից դպրոցում, որտեղ շեշտը դրվում է ուսումնական գործընթացի ակտիվացման և ինտենսիվացման վրա, խաղային գործունեությունը օգտագործվում է հետևյալ դեպքերում.

- որպես ինքնուրույն տեխնոլոգիաներ՝ հասկացության, թեմայի, նույնիսկ ուսումնական առարկայի բաժնի յուրացման համար,
- որպես առավել մեծ տեխնոլոգիաների էլեմենտներ,
- որպես դասաժամ կամ դրա մաս (ներածություն, բացատրություն, ամրապնդում, վարժում, ստուգում),
- որպես արտադասարանային աշխատանքների տեխնոլոգիա» [Рудик, 1948:23]:

Այժմ անրադառնանք խաղային տեխնոլոգիաներին, որոնք հանդիսանում են ուսուցման յուրահատուկ ձևերից մեկը, և սովորողների աշխատանքը հետաքրքիր ու ուշագրավ են դարձնում ոչ միայն ստեղծագործական-որոնարական մակարդակի վրա, այլև ուսուցման նյութն ուսումնասիրելու առօրյա քայլերում:

Ժամանակակից գիտության մեջ «տեխնոլոգիա» տերմինն օգտագործվում է այնպիսի համադրություններում, ինչպիսիք են՝ «մանկավարժական տեխնոլոգիա», «կրթական գործընթացի տեխնոլոգիա» և այլն: Կրթության մանկավարժության հասկացությունների և տերմինների բառարանում մանկավարժական տեխնոլոգիայի չափանիշ են համարվում «արդյունավետությունը (դրված նպատակի ապահովումը, վերարտադրողականությունը (փոփոխված պայմաններում կիրառելու հնարավորությունը), հեռարձակելիությունը (դրա կիրառման վերաբերյալ փորձի փոխանցման գիտելիքի տեսքով)» [Эльконин, 1957: 17]:

Գիտական գրականության մեջ նշվում են կրթական տեխնոլոգիաների դասակարգման մի քանի ձևեր. դրանցից մեկը ներկայացնում են Ն. Վ. Բորդովսկին և Ա. Ա. Ռեանը, որոնք առանձնացնում են կրթական տեխնոլոգիաների հինգ ձև.

- խնդրային,
- խաղային,
- կոմպյուտերային,
- երկխոսական,
- թրենինգային:

Իսկ ահա կրթական համակարգում խաղային տեխնոլոգիաները հանդիսանում են մանկավարժական տեխնոլոգիաների բաղադրիչ մասը:

Խաղային տեխնոլոգիաներն իրենցից ներկայացնում են ուսուցչի և աշակերտի փոխհամագործակցություն՝ որոշակի խաղային սյուժեի

միջոցով: Ընդ որում կրթական նպատակները ներդրվում են խաղի բովանդակության մեջ: Խաղային տեխնոլոգիաների նպատակն է մի շարք խնդիրների լուծումը.

- դիդակտիկ (մտահորիզոնի ընդլայնում, ճանաչողական գործունեություն, համապատասխան կարողությունների և հմտությունների ձևավորում և այլն);

- դաստիարակչական (ինքնուրույնության, կամքի դաստիարակում, բարոյական, էթետիկական և աշխարհայացքային դիրքորոշումների ձևավորում, համագործակցության, կոլլեկտիվիզմի, շփման հմտությունների ձևավորում և այլն);

- սոցիալիզացնող (հասարակության նորմերին և արժեքներին հաղորդակից դարձնելը, միջավայրի պայմաններին ադապտացնելը և այլն):

Այլ կերպ ասած՝ խաղային ուսուցման խնդիրներն են՝

1. կրթական՝

- նպաստում են սովորողների կողմից նյութի յուրացմանը
- նպաստում են սովորողների մտահորիզոնի ընդլայնմանը

2. զարգացնող՝

- զարգացնում են սովորողների ստեղծագործական մտածողությունը

- նպաստում են դասապրոցեսում ստացված կարողությունների և հմտությունների գործնական կիրառմանը

3. դաստիարակչական՝

- սովորողների մեջ սերմանում և դաստիարակում են բարոյական հայացքներ ու համոզմունքներ

- ձևավորում են պատմական ինքնագիտակցություն

- նպաստում են ինքնագարգացող և ինքնահաստատվող անձի

ձևավորմանը [Гельфман, Шмаков, 1971:48 - 78]

Այսպես, «խաղային մանկավարժական տեխնոլոգիաներ» հասկացությունն իր մեջ ուսումնական պրոցեսի կազմակերպմանն ուղղված մեթոդների ու հնարների մի մեծ խումբ է ամփոփում՝ տարատեսակ ուսումնական խաղերի տեսքով: Սակայն այս խաղերը սովորականներից տարբերվում են նրանով, որ ունեն հստակ կրթական նպատակ և այդ նպատակին համապատասխան մանկավարժական, կրթական արդյունք, որոնք, իրենց հերթին, հիմնավորված, հստակորեն ընդգծված են և բնորոշվում են ուսումնա-ճանաչողական ուղղվածությամբ: Հարկ է նշել, որ Խաղային տեխնոլոգիան կառուցվում է որպես ամբողջական երևույթ, որն ընդգրկում է ուսումնական պրոցեսի որոշ մասը և ունի ընդհանուր բովանդակություն, պլուս և գործող անձիք: Միևնույն ժամանակ, խաղային պլուսն գարգանում է ուսուցման հիմնական բովանդակությանը զուգահեռ,

նպաստում է կրթական էլեմենտների յուրացմանն ու ուսումնական պրոցեսի խթանմանը:

Պ. Ի. Պիդկասիստին և Ժ. Ս. Խայդարովը համարում են, որ «ուսուցման խաղային ձևի տեխնոլոգիան հանդես է գալիս որպես յուրահատուկ միջանկյալ օղակ ուսուցման տեսության և պրակտիկայի միջև: Դրա նպատակն է աշակերտներին սովորեցնել, թե ինչպես վերջիններս պետք է գիտակցեն սովորելու խաղում և կայնքում իրենց դրսևորած վարքի դրդապատճառները, այսինքն՝ ձևավորելու որպես կանոն առօրյա պայմաններում թաքնված, ինքնուրույն գործունեության նպատակներն ու ծրագրերը... Մեփական գործունեության դրդապատճառների գիտակցումն աշակերտների մոտ առաջացնում է անձնական շահագրգռվածության զգացում և սկսած գործն ավարտին հասցնելու հստակ ցանկություն» [Пидкасистый, Хайдаров, 1996:169]:

Ամփոփելով վերոշարադրվածը՝ մենք տեսնում ենք, որ մանկավարժական խաղերը ուսումնական պրոցեսի կազմակերպմանն ուղղված մեթոդների և հնարների մի մեծ խումբ են կազմում, և որ սովորական խաղից մանկավարժական խաղը տարբերվում է նրանով, որ վերջինս ունի կրթական նպատակ և դրան համապատասխանող ուսումնական արդյունք, որը կարող է հստակորեն հիմնավորվել և բնութագրվել որպես ուսումնա-ճանաչողական: Նաև հարկ է նշել, որ «մանկավարժական խաղերն առանձնանում են ըստ իրենց

- դիդակտիկ նպատակների
- կազմակերպական կառուցվածքի
- կիրառման տարիքային հնարավորությունների
- բովանդակային առանձնահատկությամբ» [Азаров, 1973:43]:

Ուսումնական պրոցեսի և խաղի համատեղումն ու խաղային տեխնոլոգիաների տեղն ու դերը կրթական գործընթացում զգալիորեն կախված են նաև մանկավարժական խաղերի ֆունկցիաների և դասակարգման վերաբերյալ ուսուցչի գիտելիքներից: Գ. Կ. Մելնիկոն առաջարկում է մանկավարժական խաղերը դասակարգել «ըստ որոշ սկզբունքների.

1. ըստ գործունեության տեսակի՝ ֆիզիկական (շարժուն, մտավոր), աշխատանքային, սոցիալական և հոգեբանական,

2. ըստ կրթական/մանկավարժական գործընթացի բնույթի՝
- ուսուցողական, վարժեցնող, վերահսկող, ամփոփող,
  - ճանաչողական, դաստիարակչական, զարգացնող,
  - վերարտադրողական, պրոդուկտիվ, ստեղծագործական,
  - հաղորդակցական, դիագնոստիկ, մասնագիտական ուղղվածության և այլն;

3. ըստ խաղային մեթոդիկայի բնույթի՝ սյուժետային, դերային, առարկայական, աշխատանքային(գործնական, իմիտացիոն, խաղթատերականացում,

4. ըստ առարկայական ոլորտի կարելի է առանձնացնել ուսումնական բոլոր ցիկլերին՝ դասաժամերին, համապատասխանող խաղեր,

5. ըստ խաղային միջավայրի՝ խաղեր առարկաներով և առանց դրանց, սեղանի, սենյակային, դրսային, կոմպյուտերային և այլն» [Бабанский, 1985: 98 - 106]:

Մանկավարժական խաղերի կարևորագույն մաս են կազմում նաև դիդակտիկ խաղերը, որոնք, որպես կանոն, աշակերտից պահանջում են վերձանման, վերլուծման, գուշակման հմտություններ և, որ ամենակարևորն է, առարկայի իմացություն: Դիդակտիկ խաղի կառուցման հմտությունը կայանում է դրա դիդակտիկ նպատակի քողարկման մեջ. այսպես աշակերտը խաղալով՝ ակամայից, ոչ կանխամտածված կերպով սովորում է կիրառել իր գիտելիքները [Беспалко, 1989: 19-21]: Լավագույն դիդակտիկ խաղերը կազմված են ինքնուսուցման սկզբունքով, այսինքն այնպես, որ դրանք, իրենք իրենցով, աշակերտին ուղղորդում են գիտելիքների և հմտությունների տիրապետմանը [Гельфман, М. Шмаков, 1971: 84]: Որպես կանոն, ուսուցումը երկու կարևոր բաղադրիչ է պարունակում իր մեջ՝ անհրաժեշտ ինֆորմացիայի հավաքագրում և ճիշտ որոշման ընդունում: Հենց այս բաղադրիչներն էլ պատասխանատու են սովորողների դիդակտիկ փորձի համար: Մակայն փորձի ձեռքբերման համար բավական երկար ժամանակ է պահանջվում: Աշակերտների այսօրինակ փորձի ձեռքբերման «ընդլայնումն» ու այդ կարողությունն ինքնուրույն վարժելու ուսուցումն էլ հանդիսանում է այս խաղերի հիմնական նպատակը: Այստեղ կարելի դասել նաև որոշակի զարգացնող խաղերը՝ գլուխկոտրուկներ, ռեբուսներ, խաչքառեր, վիկտորինաներ և այլն [Аникеева, 1987: 93]:

Ինչպես նշեցինք, դիդակտիկ խաղերն աշակերտի մոտ հետաքրքրություն են առաջացնում առարկայի հանդեպ, հնարավորություն են ստեղծում զարգացնելու յուրաքանչյուր աշակերտի անհատական ունակությունները, զարգացնում են իմացական ակտիվությունը: Մակայն խաղերի արժեքը որոշվում է ոչ թե աշակերտների արձագանքների, այլ յուրաքանչյուր երեխայի կողմից այս կամ այն խնդիրը արդյունավետ լուծելու միջոցով [Зимняя И. 2004: 39]: Դիդակտիկ խաղերի արդյունավետությունն էլ առաջին հերթին կախված է դրանց կիրառման հաճախականությունից (սիստեմատիկ կիրառումից), երկրորդ հերթին՝ դիդակտիկ վարժությունների և այլ խաղերի բովանդակային համակցումից («օրինակ՝ իմացական ակտիվության խնդրի լուծման հիմնական նպատակը պետք է համարվի աշակերտի ինքնուրույն մտածողության զարգացումը: Մա նշանակում է, որ անհրաժեշտ են վարժություններ և խաղեր, որոնք կձևավորեն առարկաները ըստ հիմնական հատկանիշների առանձնացնելու, համեմատելու, խմբեր կազմելու, իրական առարկաներն ու

երևույթներն անիրականից տարբերակելու և այլ ունակություններ» [Букатов, 2000: 31-39]:

Այսպիսով, աշակերտի ցանկացած ուսումնական գործունեություն ունի իր մոտիվացումը: Վ. Բեսպալկոն, տալով դրդապատճառի իր սահմանումը, այն բնորոշում է որպես մի «պահանջմունք, շարժառիթ, ձգտում»: Ըստ նրա, «դրդապատճառը աշակերտի ուղղորդվածությունն է ուսումնական գործունեության առանձին կողմերի հանդեպ՝ կապված դրա վերաբերյալ ունեցած աշակերտի վերաբերմունքի հետ» [Беспалко, 1989:85]: Իսկ ուսուցման խաղային ձևերը լավագույնս են նպաստում ուսումնական գործընթացի հանդեպ աշակերտների մոտիվացմանը:

Ամփոփելով վերը շարադրվածը, կարող ենք եզրակացնել, որ որպես մանկավարժական երևույթ, խաղը երեխայի զարգացման և դաստիարակման գործընթացում մեծ տեղ է զբաղեցնում՝ հանդիսանալով երեխայի անձի, բարոյականային հատկությունների ձևավորման, իչպես նաև գիտելիքների փոխանցման արդյունավետ միջոց:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Азаров Ю. П. Игра и труд. М., 1973 – 92с.
2. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. М., 1987 – 144с.
3. Бабанский Ю. Н. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М., 1985 – 208с.
4. Беспалко В. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989 – 192с.
5. Букатов В. М. Педагогические таинства дидактических игр. М., 1997 – 96с.
6. Гельфман Э. М. Шмаков С. А. От игры к самовоспитанию. М., 1971 – 103с.
7. Зимняя И. Педагогическая психология. М., 2004 – 384с.
8. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии: Учебное пособие. М., 1996 – 269с.
9. Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте. Сб. ст. под ред. Эльконина. М., 1957 – 147с.
10. Рудик П. А. Игры детей и их педагогическое значение. М., 1948 – 49с.

## **ЛУСИНЕ АБРААМЯН - ИГРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ**

В данной статье представлено применение игровых технологий в педагогической деятельности, изучается эффективность игровых технологий в педагогической системе. Также представлены задачи и цели игрового обучения, изучены(чаются) методы педагогических игр.

## **LUSINE ABRAHAMYAN - THE GAME IN SYSTEM OF EDUCATION**

In this article is represented the use of play technologies in play activity, is explored effectiveness of play technologies in pedagogical system. Also there are represented the goals and tasks of play education and methods of pedagogical games are explored.

**ԽԱՂԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԵՐԵՎՈՒՅԹ**

**ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ  
ԼՈՒՍԻՆԵ ԱԲՐԱՀԱՍՑԱՆ**

*Հիմնաբառեր. Կրթություն, խաղային գործունեություն, խաղերի դասակարգում, խաղային դաստիարակություն, կրթական միջոցներ, էֆեկտիվ ակտիվություն, խաղային տեսություններ:*

Խաղը բազմակողմանի երևույթ է, այն կարելի է դիտարկել որպես երեխայի կեցության մի յուրահատուկ ձև: Երեխայի զարգացման և դաստիարակման հարցում մեծ տեղ է զբաղեցնում խաղը: Այն հանդիսանում է երեխայի անձի, բարոյա-կամային հատկությունների ձևավորման արդյունավետ միջոց, խաղում իրականացվում է նաև աշխարհի վրա ներազդելու երեխայի պահանջմունքը: Խորհրդային գրականության մեջ նշվում է, որ «խաղը դա մի մեծ, լուսավոր պատուհան է, որից երեխայի ներաշխարհ է ներթափանցում շրջակա աշխարհի մասին պատկերացումների և հասկացությունների կենսատու հորձանքը: Խաղը մի կայծ է, որը բոցավառում է հետաքրքրասիրության կրակը» [Янковская, 1974: 48]:

Հենվելով մանկական խաղին ուղղված Կ. Դ. Ուշինսկու դատողությունների վրա՝ մենք կարող ենք առանձնացնել այն հատկանիշները, որոնք երեխայի համար ոչ միայն գայթակղիչ են դարձնում խաղը, այլև «նրա կարիքների իրականացման միակ և անփոխարինելի ոլորտն են դառնում.

- Ինքնուրույնություն. խաղը կյանքի միակ ոլորտն է, որում երեխան ինքն է սահմանում նպատակներն ու միջոցները: Եվ դա ոչ միայն երեխաների համար է կարևոր: Դեռահասության շրջանի բարդ և ճգնաժամային լինելու պատճառներից մեկը համարվում է ինքնուրույն գործունեության բացակայությունը:

- Խաղից դուրս ստեղծագործելու հնարավորությունը հասանելի է աշակերտների միայն որոշակի մասին: Իսկ խաղն իրենից ներկայացնում է կյանքի բազում ոլորտներում «անպատիժ» ստեղծագործելու հնարավորություն՝ միջանձնային հարաբերությունների ոլորտում, կատարողական-ստեղծագործական ոլորտում (նկարչություն, խեցեգործություն...) և այլն» [Терский, Кель, 1966: 70]:

Լեհ հետազոտող Ստեֆան Շումանը նշում է, որ «խաղը երեխայի ակտիվությանը բնորոշ յուրահատուկ ձև է, որի շնորհիվ նա սովորում և փորձ է ձեռք բերում» [Менджерикая, 1982: 45]: Նա փաստում է, որ խաղը երեխայի մեջ առաջացնում է ամենավեհ հուզական ապրումները և խորապես ակտիվացնում է նրան: Ըստ Շումանի, «խաղը զարգացման գործըն-

թաց է, որը յուրահատուկ կերպով ուղղված է ուշադրության, երևակայության, հասկացությունների և հմտությունների ձևավորմանը» [Менджерикая, 1982: 58]: Իսկ Ս. Ա. Շմակովը կարծում է, որ «արդի ժամանակներում խաղը կանգնած է մարդկության ամենաթեժ խնդիրների շարքում: Առանց դրա անհնար է ուղեղի և մարմնի նորմալ զարգացումը: Խաղերից զրկված երեխաները կորցնում են մտածողության այս կամ այն հատկանիշները, ուղղակի չեն զարգանում» [Менджерикая, 1982:74]:

Այսպես, երեխաների (հատկապես նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքի) գործունեության հիմնական ձևը խաղն է, որում զարգանում են երեխայի հոգևոր և ֆիզիկական ունակությունները՝ ուշադրությունը, հիշողությունը, երևակայությունը, ճարպկությունը և այլն: Բացի այդ, խաղը հանրային փորձը յուրացնելու մի յուրահատուկ միջոց է:

Ն. Կ. Կրուպսկայան բազում հոդվածներում նշել է խաղի կարևորությունը երեխաների աշխարհընկալման, աշխարհճանաչողության և նրանց բարոյական դաստիարակության հարցում: «...Ինքնաբուխ նմանակային խաղը, որն օգնում է յուրացնել ստացած տպավորությունները, ունի մեծագույն նշանակություն, շատ ավելի մեծ, քան որևէ այլ բան» [Крупская Н. 1959:54]: Այս կարծիքը կիսում է Ա. Մ. Գորկին, ըստ որի «խաղը երեխաների ճանապարհն է դեպի այն աշխարհի բացահայտում, որում նրանք ապրում են և որը կոչված են փոխելու» [Кукушкина, 2002:43]: Ահա տեսնում ենք, թե որքան կարևոր է խաղի դերը երեխայի ճանաչողական գործընթացների զարգացման հարցում:

Վ. Ն. Դրուժինինը համարում է, որ ինտելեկտի հիմնական ֆունկցիան «կանխատեսական մոդելների ստեղծումն ու ապագայի հնարավոր մոդելների կառուցումն է» [Кукушкина, 2002: 54]: Այստեղից հետևում է, որ խաղն ինտելեկտի դրսևորման ձև է, դրա անբաժանելի հատկություններից մեկը: Ցանկացած մտածողություն ծագում է որպես միջավայրի նոր կամ բարդ մասնիկների բախման արդյունքում առաջացած դժվարությունների պատասխան: Այնտեղ, որտեղ այդ դժվարությունները չկան՝ բացակայում են, այնտեղ, որտեղ միջավայրը մինչև վերջ պարզ է և մեր վարքը, որպես այդ միջավայրի հետ հարաբերակցվող պրոցես, հեշտությամբ և առանց որևէ հապաղման է ընթանում, այնտեղ չկա մտածողություն, այնտեղ աշխատում են ավտոմատացված մեխանիզմները: Մտածողությունը ծագում է բազմաթիվ և բազմազան ռեակցիաների բախման և դրանցից մեկի ընտրության արդյունքում: Իսկ ահա Մ. Նովիկն առանձնացնում է խաղի միջոցով ուսուցման երկու ձև՝ ոչ իմիտացիոն և իմիտացիոն:

Ոչ իմիտացիոն դասընթացին հատուկ է ուսումնասիրվող նյութի մոդելի առկայությունը (կոլեկտիվ կամ անհատական մասնագիտական գործունեության իմիտացիան): Ուսուցման ակտիվացումն իրականացվում է ուսուցչի և աշակերտի միջև ուղիղ և հակադարձ կապի հաստատման միջոցով:



Իմիտացիոն դասընթացների առանձնահատկությունը կայանում է ուսումնասիրվող նյութի մոդելի առկայության մեջ (անհատական կամ կոլեկտիվ պրոֆեսիոնալ գործունեության իմիտացիա): Իմիտացիոն մեթոդների առանձնահատկությունը կայանում է նաև նրանց բաժանման մեջ խաղայինի և ոչ խաղայինի: Այն մեթոդները, որոնց իրագործման ժամանակ սովորողները պետք է որոշակի դեր խաղան, պատկանում են խաղային մեթոդներին: Մ. Նովիկը նյութի յուրացման հարցում դրանք չափազանց արդյունավետ է համարում, քանզի այստեղ դասավանդվող նյութը մոտեցվում է կոնկրետ պրոֆեսիոնալ կամ պրակտիկ գործունեությանը: Այսպես էապես մեծանում են ուսուցման մոտիվացիան և ակտիվացումը [Минский, 2000 :79]:

Այսպիսով կարող ենք փաստել, որ խաղը կարևորագույն միջոց է հանդիսանում՝ երեխայի մտավոր դաստիարակության համար: Երեխայի կողմից ստացած գիտելիքներն իրենց պրակտիկ կիրառումն ու զարգացումն են ստանում խաղում: Խաղում վերարտադրելով կյանքի տարբեր դրվագներ և իրադարձություններ՝ երեխան վերլուծում է այն ամենը, ինչ տեսել, լսել, կամ ինչի մասին նրան կարդացել են. այսպես շատ երևույթների իմաստն ու նրանց նշանակությունը նրա համար առավել հասկանալի են դառնում: Այստեղից հետևում է, որ խաղն ունի նաև կրթական մեծ նշանակություն:

Մասնագիտական գրականության բազմաթիվ աղբյուրներում կարող ենք հանդիպել խաղերի տարբեր դասակարգումների: Դասակարգման սկզբունքները տարաբնույթ են, սակայն դրանց բարդությունը կայանում է նրանում, որ խաղերը, ինչպես և ցանկացած մշակութային երևույթ, ենթարկվում են ժամանակային, սոցիալական տարբեր երևույթների ազդեցությանը:

Այսպես ահա Գ. Կ. Սելևկոն, նշելով խաղի դերը ուսումնադաստիարակչական գործընթացում, խաղերը դասակարգում է հետևյալ խմբերում.

«ըստ գործունեության ոլորտի՝

- ֆիզիկական,
- մտավոր (ինտելեկտուալ),
- աշխատանքային,
- սոցիալական
- հոգեբանական, ըստ հոգեբանական պրոցեսի բնույթի՝
- ուսուցողական, թրենինգային, վերահսկող, ամփոփող,
- ճանաչողական, դաստիարակչական, զարգացնող,
- ռեպրոդուկտիվ (վերարտադրողական), պրոդուկտիվ, արտադրողական
- հաղորդակցական, ախտորոշիչ, մասնագիտական ուղղվածության, հոգետեխնիկական,

ըստ առարկայական ոլորտի՝

- մաթեմատիկական, ֆիզիկական, էկոլոգիական;
- երաժշտական, թատերական, գրական
- աշխատանքային, տեխնիկական,
- մարմնամարզական, սպորտային, ռազմական-կիրառական, տուրիստական, ժողովրդական,
- հասարակագիտական, ղեկավարչական, էկոնոմիկական, ըստ խաղային միջավայրի
- առանց առարկաների (առարկաներով),
- սեղանի, սենյակային, փողոցային, տեղանքային,
- համակարգչային, հեռուստատեսային,
- տեխնիկական, տեղաշարժման միջոցներով ըստ տևողության`
- կարճատև խաղեր, որոնց թվին են պատկանում առարկայական, սյուժետա-դերային և այլ խաղեր, որոնք կիրառվում են ուսման հանդեպ հետաքրքրություն առաջացնելու և առանձին հստակ խնդիրներ լուծելու համար (օրինակ` որևէ կոնկրետ կանոն յուրացնելու համար, հմտության մշակման համար և այլն);
- խաղային թաղանթներ. սրանք ուսուցման գործընթացի կազմակերպման խաղային ձևեր են, որոնք ըստ տևողության առավել երկարատև են: Հիմնականում դրանք սահմանափակվում են մեկ դասաժամով, սակայն կարող են նաև փոքր ինչ երկար տևել: Այստեղ է դասվում միասնական խաղային թաղանթ ստեղծելու հնարը, այսինքն` դասի ներկայացումը, որպես ամբողջական ուսուցում` որպես խաղ,
- տևական զարգացնող խաղեր. այսօրինակ խաղերը նախատեսված են տարբեր ժամանակահատվածների համար և կարող են մի քանի օրից կամ շաբաթից մինչև մի քանի տարի տևել: Սրանք ուղղորդված են դեպի հեռավոր իդեալական նպատակները և սովորողի հոգեբանական ու անձնային որակների հետզհետե գոյացմանն ու ձևավորմանը» [Рудик, 1948 : 97 - 140]:

Իսկ ահա Լ. Մ. Կոզուբը տալիս է խաղային ձևերի հետևյալ դասակարգումը.

1. կրթական դիդակտիկ խաղեր (ակադեմիական, ուսուցողական, կրթական, դաստիարակչական և մանկավարժական)
2. մեխանիզմ-իմիտացիոն խաղեր (իմիտացիա, մեքենայական իմիտացիաներ), պրոբլեմային (էվրիստիկ), սյուժետային (դրամատիկացիա), իրադրային (մանիպուլյատիվ և կառուցողական), լեզվական, վերացական, սեղանի,
3. պրոցես-դերային խաղեր (կազմակերպական և ֆունկցիոնալ), ռազմական (ռազմական ուսուցում, գործնական (կառավարչական, օպերացիոն և էկոնոմիկական), արտադրական (տեխնոլոգիական, տեխնիկական), սպորտային (խաղեր ըստ կանոնների), ֆորմալ (ֆորմալիզացված)

4. մոտիվացիոն - ժամանցային խաղեր, մոլեխաղեր, դերասանական, անհատական (խաղեր բնության հետ), կոլեկտիվ (թիմային), մրցութային (խաղ-մրցություններ)» [Жбанков, 2001: 30 - 33]:

Պ. Ի. Պիդկասիստին և Ժ. Ս. Խայդարովն էլ, խաղերի դասակարգում կատարելիս, դրանք բաժանում են բնականի և արհեստականի:

Արհեստական խաղերին են պատկանում մանկական և արդյունավետ խաղերը: Արդյունավետ խաղերն էլ իրենց հերթին ստորաբաժանվում են եռանդուն և ինտելեկտուալ խաղերի, որոնք իրենց հերթին բաժանվում են իմիտացիոն, սիմվոլային և արստրակտ խաղերի [Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. 1996 : 123]:

Ս. Գ. Երմոլայեվան իր դասակարգման մեջ հիմք է ընդունում մարդկային գործունեության տեսակները, որոնք արտացոլվում են խաղի մեջ: Այսպիսի դասակարգման դեպքում խաղերը դասակարգվում են հետևյալ խմբերի, որոնք պայմանականորեն կարելի է ներկայացնել որպես «մարմնի, մտքի և հոգու խաղեր»՝

- ֆիզիկական խաղեր (կամ մարմնի խաղեր)՝ շարժողական (սպորտային, շարժուն, մոտորային) և էքստատիկ (հունական էքստազ բառից, որը նշանակում է հիացմունք, ժամանակակից պար-իմպրովիզացիաներ, տարաբնույթ մարմնի շարժումներ կամ շարժվող օբեկտներին՝ օձառե փուչիկներ, շատրվանի շիթեր, հրավառության համազարկեր և այլն, հետևելը);
- ինտելեկտուալ (մտքի) խաղեր (խաղ-մանիպուլյացիաներ, խաղ-ճանփորդություններ, առարկայական կամ դիդակտիկ խաղեր, կոնստրուկտիվ, համակարգչային խաղեր);
- սոցիալական (հոգու) խաղեր (սյուժետադերային, աշխատանքային-կազմակերպչագործնական), համալիր խաղեր, կոլեկտիվ-ստեղծագործական և այլն)» [Ермолаева, 2005:63]:

Ինչպես տեսնում ենք, վերոնշյալ օրինակներում, խաղերի ցանկացած դասակարգման պարագայում մենք այնուամենայնիվ բախվում ենք խաղերի տեսակների, տիպերի, ձևերի բազմազանությանը, ինչը նույնքան անխուսափելի է, որքան կյանքի բազմազանությունը, որն էլ արտացոլվում է խաղերում: Իսկ այդ արտացոլումն իրականացվում է նախկին սերունդների հանրային փորձի հարստացման, վերարտադրման և փոխանցման շնորհիվ: Այսպես, խաղը հանդիսանում է երեխաների դաստիարակման և կրթման կարևորագույն միջոց, և այս միջոցը մանկավարժական գործընթացում կիրառվում է որպես ուսուցման մեթոդ:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ермолаева М. Игра в образовательном процессе: методическое пособие. СПб., 2005 – 112с.

2. Жбанков М. Игра // Постмодернизм. Энциклопедия. Минск, 2001. С. 293-294
3. Крупская Н. Педагогические сочинения. М., 1959. С. 54
4. Менджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре. М., 1982 – 128с.
5. Минский Е. М. От игры к знаниям: Пособие для учителя. II изд. М., 1987 – 192с.
6. Педагогические технологии // Под ред. Кукушкина В. Ростов н/Д. 2002 – 311 с.
7. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии: Учебное пособие. М., 1996 – 269с.
8. Рудик П. А. Игры детей и их педагогическое значение. М., 1948 – 49с.
9. Терский В. Н., Кель О. С. Игра, Творчество, Жизнь. М., 1966 – 303с.
10. Янковская М. Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника: Метод. пособие для учителей и воспитателей. М., 1974 - 128с.

### **АСМИК АРУТЮНЯН, ЛУСИНЕ АБРААМЯН - ИГРА, КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ**

В данной статье рассматривается применение игровой деятельности в педагогической системе. Также представлены исследования и теории различных специалистов и авторов, с помощью которых раскрываются механизмы применения игры в процессе обучения.

### **HASMIK HARUTYUNYAN, LUSINE ABRAHAMYAN -GAME AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON**

In this article is considered the use(ing) of play activity in pedagogical system. Also there are represented various specialists' and authors' studies and theories with which help the mechanisms of the use of games in education process are disclosed.

**ПРИНЦИПЫ ОТБОРА АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ЦЕЛЯХ  
РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ  
СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ**

**ЛЮСЯ ТЕР-САРГСЯН**

*Ключевые слова: устная речь, аутентичный текст, вербальная коммуникация, дискурс, учебный текст.*

В данной статье рассматриваются газетные аутентичные тексты, как важное средство обучения и усовершенствования устной речи студентов-экономистов. Анализируются основные функции аутентичных текстов в учебных целях, а именно познавательная, развивающая, воспитательная и информативная, которые способствуют всестороннему усвоению текста, включая профессиональную лексику.

В методике преподавания иностранных языков существуют множество принципов использования аутентичных текстов в учебных целях.

Как отмечают исследователи, работа с аутентичным текстом предполагает развитие особых умений, так как они ориентированы на определенный род речевой деятельности. Использование аутентичного текста в учебных целях целесообразно тем, что он, выступая как своеобразное речевое произведение, «реализуется как в устной, так и письменной речи» [Филиппов 1989; Штерн 1991 и др.].

Таким образом, обучение устной речи студентов-экономистов предполагает своеобразную текстовую деятельность, в которой отражается не только знание языковой системы, единиц и правил их изменения и сочетания, но и владение механизмом порождения и восприятия сообщений с учетом целей и задач общения, фактора адресата, сферы общения, условий. Опора на лингвистические, культурологические знания учебного или аутентичного текста способствует более успешному развитию коммуникативно-речевых способностей студентов.

При обучении иноязычной устной речи важно определить свойства и типы аутентичных текстов, которые используются в учебных целях. В общей лингвистике считается, что основными свойствами текста являются цельность, связность и отдельность, а также выделяются такие характерные признаки как завершенность/незавершенность текста, наличие темы в тексте и т.д.

Что касается типов текста, то исследователи разграничивают следующие виды текста: информационные, функциональные, структурно-семиотические, коммуникативные. Анализ содержательных характеристик данных текстов показывает, что коммуникативные тексты являются эффективным учебным материалом в плане развития устной речи.

С точки зрения принципа коммуникативности, методисты различают «научные и ненаучные», «художественные и нехудожественные», «монологические и диалогические», «моноадресатные и полиадресатные тексты» и др. Таким образом, все виды коммуникативной деятельности (презентации, конференции, дискуссии, диалоги, контракты) реализующиеся в экономической сфере можно условно классифицировать согласно разным критериям, исходя из коммуникативных интенций адресата и адресанта. Справедливо отмечает Н.С. Валгина, что существующие классификации носят условный характер, даже если учитываются особенности «общей и единой типологии». Художественный текст, согласно автору, можно отнести к «группе ненаучных, а, с другой стороны, – одновременно к группе монологических и диалогических» [Валгина 2003].

Важно определить какие тексты необходимо отбирать в процессе обучения устной речи студентов-экономистов. Традиционно, в учебном процессе используются учебные тексты. Особенности учебного текста обусловлены, прежде всего, тем, что он обслуживает особую сферу – учебную и выступает средством обучения. Несмотря на это, на нынешнем этапе развития методики преподавания иностранных языков предпочтение отдается аутентичным текстам. Такая тенденция характерна как для профессиональных, так и для профессионально-ориентированных курсов иностранных языков.

С одной стороны, возникает необходимость решения таких методических задач, как отбор, адаптация, моделирование учебного текста, выбор способа его презентации, с другой стороны, подчеркивается значимость отбора аутентичных текстов в учебных целях. В данном случае речь идет об аутентичных текстах или дискурсах, которые могут быть продуктивными средствами развития устной речи, а именно о газетных статьях, используемых в учебных целях для студентов – экономистов.

С точки зрения обучения устной речи студентов, важно то, что некоторые авторы под аутентичными текстами понимают тексты, произведенные для того, чтобы выполнить некий социальный заказ при изучении языка, не написанные специально для изучающих второй язык (образцы газетных или журнальных статей, радиопередачи, рекламные объявления) [Little, Devitt, Singleton 1988].

По сути, газетные тексты вполне могут служить готовым, аутентичным материалом для обучения иноязычной устной речи. В этой связи методисты предлагают термин «методически аутентичный текст». По мнению Е. В. Носоновича: «методически аутентичный текст представляет собой естественное речевое произведение, созданное (скорее, по нашему мнению, привлечённое) в методических целях» [Носонович 1999: 18].

Обосновывая эффективность применения аутентичных неадаптированных текстов, О.Н. Киян сравнивает учебные и аутентичные тексты, выделяя искусственность, упрощенность учебных текстов. Согласно автору: «Препарированные учебные тексты теряют характерные признаки текста как особой единицы коммуникации, лишены авторской индивидуальности, национальной специфики». Тот же автор выделяет также стилистические характеристики аутентичных текстов. Студенты работают над разностилевыми текстами с большим интересом. Более того, такие тексты оптимально представляют культуру страны изучаемого языка.

Важно то, что «аутентичные тексты иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка, и в естественном социальном контексте» [Киян 2010: 4].

Более того, аутентичные материалы мотивируют студентов. В этом плане газетные тексты, которые касаются экономической сферы, представляют большой интерес для будущих экономистов. Они не только приближают их к целевой языковой культуре, но к области будущей профессиональной деятельности.

Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд рассматривают содержательные аспекты аутентичности учебного текста и выделяют 7 таких аспектов. Они выделяют, в первую очередь, культурологическую аутентичность. Она предполагает «использование текстов, формирующих представления о специфике другой культуры, об особенностях быта, о привычках носителей языка» [Носонович, Мильруд 1999: 6-12]. Не менее важным представляется «информативная аутентичность». При отборе таких текстов важно учесть возрастные особенности и интересы студентов-экономистов. Так, на первом курсе обучения отдается предпочтение изучению аутентичных текстов общего экономического характера, в связи с тем, что студенты на данном этапе еще только знакомятся с основными понятиями предмета экономики, в то время как на высших курсах, по мере углубления профессиональных знаний, содержание аутентичных текстов носит более специализированный характер, предоставляя возможность студентам-экономистам расширить свои профессиональные знания, основываясь на иноязычном аутентичном тексте.

С точки зрения интерактивных методов обучения большой интерес представляет понятие «реактивная аутентичность», так как «при разработке учебного текста» предлагается «вызывать у обучаемых аутентичный эмоциональный, мыслительный и речевой отклик». В том же логическом ключе трактуется понятие «аутентичность оформления», которое предполагает привлечь внимание студентов и облегчить «понимание коммуникативной задачи текста, установление его связей с реальностью». В содержательном и функциональном плане важным представляется учет аутентичности учебных заданий к текстам, так как такие «задания должны стимулировать взаимодействие с текстом, должны быть основаны на операциях, которые совершаются во внеучебное время при работе с источниками информации» [Носонович, Мильруд 1999: 6-12]. Так, после анализа газетного аутентичного текста в аудитории, студентам предлагается в качестве внеаудиторной работы подготовить презентацию по уже известной теме, таким образом, реализуя закрепление пройденного материала.

Принципиально важно отметить, что использование аутентичного текста в целях развития иноязычной устной речи имеет практическую направленность. Это предполагает выполнение ряда функций: познавательной, развивающей, воспитательной и т.д.

Как известно, из истории методики, познавательная функция текста выполняется при всех видах речевой деятельности (ознакомительной, изучающей и просмотровой).

В практическом плане для аутентичного текста характерна, в первую очередь, развивающая функция. Основательный анализ функциональных характеристик текста подтверждает сказанное. Согласно С.К.Фоломкиной: «иноязычному тексту свойственны:

- 1) функция расширения и пополнения языковых знаний студента;
- 2) функция тренировки языкового материала, которым учащиеся должны овладеть;
- 3) функция развития устной речи – говорения;
- 4) функция развития умения читать» [Фоломкина 1985: 20].

При рассмотрении функции аутентичного текста в плане развития словарного запаса у студентов-экономистов, необходимо учитывать особенности развития словообразовательной системы изучаемого языка, процесс становления новых словообразовательных моделей слов и изменения словообразовательного процесса.

Аутентичные тексты содержат достаточно богатый лексический материал, в том числе специальную лексику. Исходя из этого, кроме вышеуказанных функций, они выполняют функции интериоризации иноязычных высказываний, безэквивалентной лексики, в том числе профессиональных терминов и понятий, неологизмов в сфере



экономики, формирования иноязычного речевого механизма, реализации речевой интенции студентов-экономистов, актуализации средств родного языка, формирования полноценных качеств лексического навыка, его автоматизации и закрепления. Так, например, работа над газетным аутентичным текстом может способствовать изучению таких неологизмов как brandalism (размещение на общественных и офисных зданиях наружной рекламы, которая, как правило, уродует их внешний вид), to dollarize (*официально расширять использование доллара США во внутреннем денежном обращении*), to kitchen-sink (предавать огласке всю информацию о плохом финансовом положении компании), которые являются отражением современной экономической действительности.

С методической точки зрения газетные аутентичные тексты крайне продуктивны. Они являются одной из самых распространённых форм современного бытового языка, а их совокупная протяженность намного превышает общий объём речи в прочих сферах человеческой деятельности. Исходя из этого, в учебных целях преподаватели должны отдавать предпочтение газетным аутентичным текстам, так как они, отражая современные тенденции экономических событий, одновременно расширяют и словарный запас, и профессиональные знания студентов-экономистов.

В целом, можно заключить, что сам процесс работы с аутентичным текстом предполагает формирование и развитие устной речи. Любой вид работы с текстом способствует развитию устной речи, даже если эта работа носит рецептивный характер. Кроме усовершенствования коммуникативных умений и навыков, аутентичные тексты развивают также и профессиональные знания, тем самым выполняя информативную, познавательную и развивающую функции.

Таким образом, в рамках усовершенствования навыков устной речи студентов-экономистов, считается целесообразным использовать газетные аутентичные тексты таких электронных ресурсов, как [www.economist.com](http://www.economist.com), [www.ft.com](http://www.ft.com), [www.theindependent.com](http://www.theindependent.com), [www.theguardian.com](http://www.theguardian.com) и т.д, которые обогащают профессиональный словарный запас студентов-экономистов, а также одновременно информируют о последних событиях, которые происходят в современном экономическом мире.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. - 173 с.
2. Киян О. Н. Аутентичность как методическая категория в обучении иностранному языку. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://main.isuct.ru/files/konf/antropos/section/4/KIYAN.htm>. — С.4-9.

3. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе, 1999. – № 2. – С. 6-12.
4. Фоломкина С.К. Текст в обучении иностранным языкам. // Иностранные языки в школе.- 1985. – № 3. – С. 18-22.
5. Little D., Devitt S., Singleton D. Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice. Dublin. Authentic.- 1988.-112p.

**ԼՈՒՍՅԱ ՏԵՐ-ՍԱՐԳՍՅԱՆ - ՏՆՏԵՍԱԳԵՏ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԲԱՆԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ ԿԻՐԱՌՎՈՂ ԲՆԱԳՐԱՑԻՆ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ԸՆՏՐՈՒԹՅԱՆ ՄԿՋԲՈՒՆՔՆԵՐԸ**

Հոդվածում քննության են առնվում բնագրային տեքստերի միջոցով տնտեսագետ ուսանողների բանավոր խոսքի ձևավորման և զարգացման սկզբունքները, հաշվի առնելով դրանց բովանդակությունը, գործառույթները, բառապաշարիև դարձվածային միավորների պաշարի, ոճաժանրային առանձնահատկությունները: Առանձնացվում են բնագրային տեքստերի ճանաչողական, զարգացնող և ուսուցողական գործառույթները:

**LUSYA TER-SARGSYAN - THE PRINCIPLES OF SELECTING AUTHENTIC TEXTS TO DEVELOP SPEAKING SKILLS OF STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS**

The article deals with the principles of forming and developing students' oral speech through authentic texts, taking into account their content, functions, the peculiarities of vocabulary, phraseological units, genre and style. When selecting authentic texts for developing students' speaking skills their cognitive, developing and educational functions should be taken into consideration.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА Ф.М.ДОСТОЕВСКОГО

КОНСТАНТИН МАРТИРОСЯН

*Ключевые слова: проблемный метод, эвристический метод, классическое мировоззрение, тема двойничества, диалектический подход*

В статье рассматривается использование проблемного метода в процессе изучения творчества Ф.М.Достоевского. Сопоставление оценок апологетов и ниспровергателей Ф.М.Достоевского способствует формированию навыков критического анализа. При этом учитывается также необходимость преодоления негативных явлений в области эстетического и нравственного воспитания молодого поколения. Применение диалектического подхода в изучении творческого наследия Ф.М.Достоевского может способствовать преодолению сложившихся стереотипов. Изучение отдельных отрывков из «Дневников писателя» Ф.М.Достоевского позволяет нам понять, как происходит переход от экстремизма к толерантности, от юношеского максимализма и национализма к «всекультурной, всемирной» душе.

Современные задачи курса методики преподавания литературы в гуманитарном университете в значительной мере определяются своеобразием общекультурной ситуации в нашем обществе, которое характеризуется определенным отчуждением от системы нравственных и эстетических ценностей. Встает вопрос о поисках новых путей преодоления негативных явлений в области эстетического и нравственного воспитания молодого поколения, так как именно художественная литература призвана формировать самосознание личности. Пересматриваются образовательные концепции и разрабатываются новые методы и подходы для формирования положительной мотивации, для возрождения интереса ко многим утраченным духовным и нравственным ценностям.

Становится очевидным, что традиционные методы, а именно, чтение, пересказ и анализ произведения, не способствуют созданию познавательной и мотивационной базы. На наш взгляд, представляется необходимым применение современных методов работы на уровне вузов, в частности, репродуктивный, эвристический, исследовательский, метод творческого чтения, метод критического анализа и сопоставления. Обращение к литературно-критическим работам двух

популярных писателей 20-го века Владимира Набокова и Милана Кундеры в процессе изучения Ф.М.Достоевского позволяет преподавателю решить ряд насущных задач. И В.Набоков, и М.Кундера используют увлекательные факты, сведения, примеры, тем самым учитывается метод критического анализа и сопоставления, посредством которых развивается творческое и критическое мышление студентов.

Имена В.Набокова и М.Кундеры достаточно известны в армянской аудитории, и их привлечение в учебном процессе способствует, помимо актуализации, повышению мотивации учащихся.

На сегодня становится очевидным, насколько обеднялось, а порой и искажалось творчество Ф.М.Достоевского из-за стремления уместить его в рамки так называемого критического реализма. В наши дни уже нет надобности доказывать то, что творчество классиков девятнадцатого века не уместается в рамки одного литературного направления. Так, еще в начале двадцатого века критики русского зарубежья (Д.Мережковский, Н.Бердяев, И.Ильин) единодушно называли Ф.М.Достоевского первым русским символистом. И потому вполне уместно был введен термин «классическое мировоззрение», существенно отличающийся от понятия «реализм» по своему содержанию и значительно превосходящий в широте охвата.

После Октябрьской революции Ф.М.Достоевский пришелся не ко двору новой власти, в 30-е годы он был исключен из школьной программы, а в специальной литературе стало традицией подчеркивание «реакционности» взглядов писателя в последние десятилетия жизни. Сегодня уже очевидно, что Ф.М.Достоевскому не особо повезло и с постмодернистами. По мнению авторитетной Открытой энциклопедии ([ru.wikipedia.org](http://ru.wikipedia.org)), «постмодернизм реабилитирует предшествующую художественную традицию, а вместе с этим и реализм, академизм, классику. Постмодернизм доказывает свою жизненность, помогая воссоединению прошлого культуры с ее настоящим». Этот тезис справедлив по отношению к наследию античности, Возрождения, однако, когда речь идет о древнерусской литературе и русской литературе 19 века, то в их интерпретации зачастую просматривается поляризация подходов и столкновение мировоззрений. Как следствие – в постмодернистской критике русской литературы этого периода старые стереотипы заменяются новыми и как бы «загораживают» текст подлинника. Подобные стереотипы, отразившись в восприятии двух популярных писателей 20 века – Владимира Набокова и Милана Кундеры, – получили широкое распространение, и без их преодоления изучение творчества Достоевского может оказаться поверхностным. Для формирования собственной точки зрения у студентов и более глубокого изучения творчества Ф.М.Достоевского, мы предлагаем посредством постановки

проблемы (изучение и анализ стереотипов) найти «своего Достоевского».

**Стереотип №1.** Ф.М.Достоевский пользуется устаревшими и примитивными подходами сентиментализма, его герои отличаются немотивированной слезливостью. «Достоевский так и не смог избавиться от влияния сентиментальных романов и западных детективов» [Набоков 1999:182], – полагает Владимир Набоков.

Это утверждение справедливо по отношению лишь к одному роману – «Униженные и оскорбленные» и не может быть отнесено ко всему творчеству писателя. Слезы, как и тема раскаяния в целом, даются не для упоения жалостью, в романах Достоевского они выполняют важную композиционную роль и неразрывно связаны с темой двойничества. В подтверждение этого рассмотрим два эпизода из романа «Преступление и наказание» – диалог Раскольникова с Лужиным и диалог Раскольникова с Соней Мармеладовой. В главе пятой второй части Раскольников кричит Лужину:

*– А доведите до последствий, что вы давеча проповедовали, и выйдем, что людей можно резать...*

*– Помилуйте! – вскричал Лужин.*

*– Нет, это не так! – отозвался Зосимов.*

*Раскольников лежал бледный, с вздрагивающей верхнею губой и трудно дышал [Достоевский 1972:118].*

Вульгарный социологизм теории Лужина, допускающий жертвы ради «целости кафтана» в чем-то сродни теории Раскольникова. Однако Раскольников, находясь в разгоряченном состоянии, не замечает своего двойничества с Лужиным. Он кричит Лужину, что по его теории можно людей резать и при этом, как это становится ясно из дальнейшего развития романа (часть пятая, глава четвертая) в сцене беседы с Соней Мармеладовой, продолжает верить в непогрешимость собственной теории: «Я ведь только вошь убил, Соня, бесполезную гадкую, зловредную» [Достоевский 1972:320]. В главе четвертой части четвертой имеет место еще один диалог между Раскольниковым и Соней Мармеладовой:

*– Не за бесчестие и грех я сказал это про тебя, а за великое страдание твое. А что ты великая грешница, то это так, – прибавил он почти восторженно, – а ну же всего, тем ты грешница, что понапрасну умертвила и предала себя. Еще бы это не ужас! Еще бы не ужас, что ты живешь в этой грязи, которую так ненавидишь, и в то же время знаешь сама (только стоит глаза раскрыть), что никому ты этим не помогаешь и никого ни от чего не спасаешь! Да скажи же мне наконец, – проговорил он, почти в исступлении, – как такой позор и такая низость в тебе рядом с другими*

*противоположными и святыми чувствами совмещаются? Ведь справедливее, тысячу раз справедливее и разумнее было бы прямо головой в воду и разом покончить!* [Достоевский 1972:247].

Здесь несложно заметить, что Раскольников видит в Соне Мармеладовой свое отражение: хотела спасти родных, но «понапрасну умервила и предала себя», она «живет в грязи», которую ненавидит, а он осуществил план, который ненавидел. В главе пятой части первой Раскольников видит во сне садистское убийство лошади и, проснувшись, в слезах восклицает:

*"Боже! – воскликнул он, – да неужели ж, неужели ж я в самом деле возьму топор, стану бить по голове, размозжу ей череп... буду скользить в липкой, теплой крови, взламывать замок, красть и дрожать; прятаться, весь залитый кровью... с топором... Господи, неужели?"* [Достоевский 1972:50].

В шестой главе части пятой Раскольников беседует со Свидригайловым и с удивлением для себя находит в его жизненной позиции отражение своих идей. Он понимает, что в отказе от общепринятой модели поведения Свидригайлов пошел дальше его самого и внимательно присматривается к нему. Таким образом, начинает действовать некое зеркало, благодаря которому Раскольников начинает видеть в недостатках окружающих отражение своей ущербности. И это зеркало стало действовать благодаря тому, что было очищено слезами. Это очищенное зеркало и в целом тема двойничества в романе «Преступление и наказание» подготавливает эпилог романа и психологически обосновывает перелом, произошедший в главном герое.

**Стереотип №2.** Ф.М.Достоевский пользуется «банальными художественными приемами» [Набоков 1999:216].

В главе четвертой части пятой романа «Преступление и наказание» Соня Мармеладова дарит Раскольникову крест. Крест этот она получила от своей крестной сестры Лизаветы – сестры процентщицы. Таким образом, этот эпизод глубоко символичен. Лизаветы жила в доме сестры среди постоянных унижений. Убийца несет на себе крест убитой, он должен перенести каторгу, унижения и оскорбления со стороны сокамерников. Следует отметить также многозначность символа. Крест в православии является символом не только крестных мук и страданий, но и символом победы над страстями, духовной радости. В эпилоге Родиона Раскольникова и Соно Мармеладову «...воскресила любовь, сердце одного таило бесконечные источники жизни для сердца другого» [Достоевский 1972:421]. Наказание осмыслено у Ф.М.Достоевского с опорой на древнерусскую традицию: «наказывать» означало на Руси «учить»,

«поучать», наказание не являлось самоцелью. И потому у Ф.М.Достоевского нет «злорадного сострадания... упоения жалостью» [Набоков 1999:222] – как бы ни пытался в этом убедить своих американских студентов В.Набоков (по воспоминаниям современников, некоторые слушательницы в престижном колледже Уэллсли во время лекции по Достоевскому покидали аудиторию в знак протеста). Страдания в мире Достоевского являются тем горьким лекарством, которое необходимо для исцеления от страсти, извратившей естественное стремление к благополучию и желание помочь ближним. В романах Ф.М.Достоевского есть и иные примеры использования художественных деталей с глубоким символическим подтекстом, однако они уже освещены в критической литературе. Таков, например, знаменитый эпизод с пуговкой Макара Девушкина в романе «Бедные люди» (Г.Фридлендер, А.Белкин, Г.Щенников).

**Стереотип №3.** Владимир Набоков и Милан Кундера подчеркивают, что Достоевский слишком прямолинеен, его мировоззрение недостаточно гибкое. (На языке европейской философии второй половины 20 века – Ж.Бодрийяр, Ж.Делез – мировоззрение Достоевского логоцентрично). «А может быть, человек определяется своим мировоззрением, идеями, *Weltanschauung*? В этом эстетика Ф.М.Достоевского: его герои росли в свою собственную, весьма своеобразную идеологию, согласно которой они и действуют, руководствуясь прямолинейной логикой» [Кундера 2006:178]. Эту свою мысль Милан Кундера стремится подтвердить на примере романа «Бесы», который, однако, большинство критиков склонны считать по жанру памфлетом. В ином ключе видел романы Ф.М.Достоевского Альберт Эйнштейн. По словам известного писателя Ильи Эренбурга, Эйнштейн во время встречи сказал ему: «Достоевский дает мне больше, чем любой мыслитель, больше, чем Гаусс». Больше, чем Гаусс, то есть величайший математик мира. Эйнштейн писал: «Я с воодушевлением читал «Братьев Карамазовых». Это самая чудесная книга, которую я когда-либо держал в руках...» [Белкин 1967:79] И далее: «Достоевский дает мне больше, чем любой ученый. Он вызывает у меня этический порыв такой непреодолимой силы, какой возникает от истинного произведения искусства» [Белкин 1967:79]. Как свидетельствует И.Эренбург, Эйнштейн сказал: «На меня очень большое впечатление произвели «Братья Карамазовы». Эта одна из тех книг, которые разбивают механические представления о внутреннем мире человека, о границах добра и зла» [Белкин 1967:79]. Это очень интересное высказывание, если учесть, что сам Альберт Эйнштейн разбил механические представления ньютоновской физики, опираясь на свой гениальный принцип относительности, полагая, что если эта

механика действительна для малых космических пространств, то для больших миров она не действительна. А Достоевский, по его мнению, разбил механические представления о гранях добра и зла. Этот тезис Эйнштейна необходимо осмыслить и нам, привыкшим делить персонажей на добрых и дурных, положительных и отрицательных. Ведь было время, когда и процентные нормы устанавливали – столько-то отрицательных персонажей, столько-то положительных.

**Стереотип №4.** Владимир Набоков и Милан Кундера не раз подчеркивают в своих эссе, что у Ф.М.Достоевского нет творческой свободы, поскольку он скован идеологией: «Всю свою жизнь я глубоко, яростно ненавижу тех, кто хочет найти в произведении искусства позицию (политическую, философскую, религиозную и т.д.), вместо того, чтобы искать в нем намерение познать, понять, уловить тот или иной момент реальности» [Кундера 2006:96], – не без пафоса заявляет Милан Кундера. Между тем изучение биографии Ф.М.Достоевского позволяет нам утверждать, что Ф.М.Достоевский все время идет по пути преодоления идеологии. После предпринятого в 1863 году турне по западноевропейским странам он окончательно отверг утопический социализм, но и перейдя в лагерь славянофилов, существенно расширил идеологическую базу славянофильства. Ф.М.Достоевский был, пожалуй, единственным деятелем в лагере славянофилов, который признавал целесообразность не только экономических, но и культурных преобразований Петра Первого. В Пушкинской лекции он подчеркивал, что при Петре Первом Россия получила прививку западной культуры, а без освоения европейской культуры невозможно представить Пушкина и великую русскую литературу девятнадцатого века.

**Стереотип №5.** Владимир Набоков и Милан Кундера считают, что Достоевский неоправданно жесток к своим героям.

В данном аспекте у антагонистов Ф.М.Достоевского (В.Набокова и М.Кундеры) мы наблюдаем парадоксальное явление. Они требуют, чтобы сцена убийства была прекрасной, вызывающей эстетическое удовлетворение. «Нам ведь не внушают ни отвращения, ни ужаса кровавые финальные сцены трех величайших на свете пьес: смерть Корделии, убийство Гамлета и самоубийство Отелло. Мы содрогаясь, но в этой дрожи есть известное наслаждение» [Кундера 2006:185].

Таким образом, у постмодернистов В.Набокова и М.Кундеры ужасным и отталкивающим считается не преступление, а расплата за него. «Еще одна излюбленная идея нашего автора заключается в том, что преступление доводит преступника до душевного ада, неизбежного удела всех злодеев. Одинокие внутренние страдания, однако, к искуплению не ведут. Искупление приходит лишь через страдание на



людях, вынесенное на суд общества, через намеренное самоуничтожение и позор на глазах у ближних – только они могут принести страдальцу прощение, искупление, новую жизнь и тому подобное» [Набоков 1999:92]. Патологическое неприятие страданий выродилось в англоязычном творчестве В.Набокова в «преступление без наказания», в индифферентность к проблемам нравственности, а М.Кундеру привела к сотрудничеству с КГБ.

В своем стремлении «уничтожить Достоевского» [Шаховская 1991:72] Набоков готов поставить его ниже Н.Чернышевского: «...никогда власти не дождалась от него (Чернышевского) тех смиренно-просительных посланий, которые, например, унтер-офицер Достоевский обращал к сильным мира сего» [Набоков 1999:260].

Между тем материалы допросов Ф.М.Достоевского в российских архивах не оставляют сомнения в том, что Ф.М.Достоевский вел себя на допросах с исключительным мужеством, во время допросов в Петропавловском рavelине, затянувшихся на долгие месяцы, он не назвал ни одного из своих товарищей.

**Стереотип №6.** Владимир Набоков и Милан Кундера обвиняют Ф.М.Достоевского в фарисействе, в показном благочестии, не подкрепленном примером собственной жизни: «...особая разновидность мрачного христианства, которую он (Достоевский) исповедовал, ничуть не мешала ему вести жизнь, весьма далекую от его идеалов» [Набоков 1999:222-223]. Это утверждение В.В.Набокова отчасти справедливо по отношению ко второму периоду творчества Ф.М.Достоевского (до 1876 года) и абсолютно неприемлемо по отношению к третьему периоду. Пожалуй, самое яркое тому подтверждение – случай, рассказанный Анной Григорьевной Достоевской. В 1879 году (значит, когда Ф.М.Достоевский был уже всемирно известным писателем) какой-то пьяный крестьянин ударил на улице Достоевского по затылку булыжником с такой силой, что он «упал на мостовую и расшиб себе лицо в кровь». «В участке Федор Михайлович просил полицейского отпустить своего обидчика, т.к. он его прощает». Однако протокол был составлен и делу был дан ход. Мировому судье Ф.М.Достоевский заявил, что прощает обидчика и просит не подвергать его наказанию. Судья, снисходя к просьбе Ф.М.Достоевского, приговаривает крестьянина лишь «за произведение шума и беспорядка на улице» к денежному штрафу в 16 рублей, с заменой арестом на 4 дня. Ф.М.Достоевский подождал своего обидчика у подъезда и дал ему 16 рублей для уплаты штрафа [Достоевская CD]. Его обидчик со слезами на глазах благодарил писателя и просил прощения. По сути, мы сталкиваемся здесь с асоциальным поведением, с отказом от своей личности, но, быть может, именно

благодаря отказу от личности, Ф.М.Достоевский и его герои обретают полноту личности, красочно описанную Стефаном Цвейгом. По мнению австрийского писателя, героические образы Достоевского – старец Зосима, Раскольников, Алеша Карамазов – уничтожают свое социальное «я», жалкую личинку человеческой природы, чтобы, «подобно бабочке, сбросив мертвый кокон, стать из пресмыкающегося существа крылатым, взлетающим из ползающего по земле. Кора душевной косности разбивается, душа, человеческая душа льется, переливается в беспредельность. Все личное, все индивидуальное сброшено с них; этим и объясняется и абсолютное сходство всех этих образов в миг свершения. Алешу едва можно отличить от старца, Карамазова от Раскольникова, когда «из мрака мирской злобы», обливаясь слезами, они вступают в сияние новой жизни. В конце всех романов Достоевского является катарсис греческой трагедии, великое очищение: над прошумевшими грозами в прозрачном воздухе торжественно сияет радуга – для русского высший символ примирения» [Цвейг 1987:121-122]

**Стереотип №7.** Достоевскому не хватает толерантности, он не избежал расовой и религиозной нетерпимости.

Между тем Ф.М.Достоевский в Пушкинской лекции восклицает: «Я говорю лишь о братстве людей и о том, что ко всемирному, всечеловечески-братскому единению сердце русское, может быть, из всех народов наиболее предназначено, вижу следы сего в нашей истории, в наших даровитых людях, в художественном гении Пушкина. И впоследствии, я верю в это, мы, то есть, конечно, не мы, а будущие грядущие русские люди поймут уже все до единого, что стать настоящим русским и будет именно значить: стремиться внести примирение в европейские противоречия уже окончательно, указать исход европейской тоске в своей русской душе, всечеловеческой и всеобъединяющей» [Достоевский 1984:148].

Быть может, именно вследствие своей толерантности и религиозной терпимости Достоевский на сегодня является одним из самых читаемых писателей в синтоистской Японии, в Исламской Республике Иран, в католической Франции, в поликультурных США.

В заключение констатируем, что субъективность и эпатаж, характерные для жанра эссе, В.Набоков и М.Кундера доводят до апогея. Несомненно, они заслужили право иметь «своего» Достоевского (как и любой студент, изучающий творчество Ф.М.Достоевского). Как справедливо отметил В.Г.Маранцман, «отсутствие однозначной, однолинейной оценки – спутник настоящего искусства» [Богданова, Маранцман 1994:8]. Противопоставление их взглядов оценкам апологетов Ф.М.Достоевского может создать плодотворную почву для содержательной дискуссии, посвященной

творчеству Ф.М.Достоевского. К примеру, Н.Бердяев провозгласил: «Достоевский и есть та величайшая ценность, которой оправдывает русский народ свое бытие в мире то, на что может указать он на Страшном Суде народов» [Бердяев 1923:237], в то время как В. Набоков назвал творчество Ф.М.Достоевского «обратным превращением Бедлама в Вифлеем» [Набоков 1999:22]. Тем самым учитывается «важнейшая составляющая учебного процесса» – «решение проблемных ситуаций в процессе обсуждения, дискуссий, проектной деятельности». [Таткало 2014:195]. И тем не менее, будем откровенны и признаемся: для нашего, выросшего в патриархальном обществе, поколения Достоевский В.Набокова и М.Кундеры – это Достоевский наоборот. Применение диалектического подхода в изучении творческого наследия Ф.М.Достоевского может способствовать преодолению вышеуказанных стереотипов. «Национальная идея» у Достоевского оказалась наиболее уязвимой. Не сбылись его предсказания о гегемонии России, о русском Босфоре, о панславизме, о том, что Россия станет единственной из европейских стран, которой удастся избежать революции. Таким образом, неприятие Достоевского двумя классиками 20 века В.Набоковым и М.Кундерой мы не можем считать абсолютно обоснованным. Не можем мы присоединиться и к апологетам Достоевского, например, к Н.Бердяеву, считавшему, что «Достоевский оправдывает существование России». Изучение отдельных отрывков из «Дневников писателя» позволяет нам понять, как происходит переход от экстремизма к толерантности, от юношеского максимализма и национализма к «всекультурной, всемирной» душе (термины Достоевского в лекции о Пушкине). В литературоведческой традиции до сих пор принято делить творчество Ф.М.Достоевского на два периода: первый период – увлечение утопическим социализмом Оуэна, Фурье, Сен-Симона и, как следствие, особая сила «критического реализма» в раннем творчестве; второй период – ненависть к революционерам и, как следствие, возвращение к отверженным ценностям – православию и самодержавию. Произведения и дневники Достоевского, несомненно, позволяют нам выделить третий период в его творчестве – период центризма, когда на смену эмоционально-апологетическому восприятию истории, культуры и литературы приходит взвешенный, аксиологический подход, при котором произведения культуры перестают оцениваться с точки зрения бинарной оппозиции (свой - чужой). Как и в первый период творчества, в последние 5 лет, каждый человек для Достоевского представляет сам по себе непреходящую ценность (отсюда и внимание к мельчайшим деталям), литературное произведение может иметь достоинство вне зависимости от литературного направления, от идеологических

взглядов писателя. Вновь, как и в раннем творчестве, усиливается влияние европейской литературы (Данте, Шекспира, Шиллера, Гейне, Гюго). Несмотря на изученность зрелого творчества Достоевского, русские и зарубежные исследователи продолжают находить аллюзии из европейской литературы не только в романе «Братья Карамазовы», но и в таких, казалось бы, исконно русских жанрах, как святочный рассказ («Мальчик у Христа на елке»), переработки фольклорного фарса («Бобок»). Взаимосвязанное изучение русской и западноевропейской литературы является «одним из средств повышения эффективности уроков литературы», оно способствует «формированию духовно богатой, гармонически развитой личности» с высокими нравственными идеалами и эстетическими потребностями...» [Нартов, Лекомцева 2003:49-50].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин А. Читая Достоевского и Чехова. М., 1967.
2. Бердяев Н. Миросозерцание Достоевского. Прага, 1923.
3. Достоевская А.Г. Воспоминания. Часть восьмая 1878-1879. CD “Ф.М.Достоевский”. М., 2008
4. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в 30 т. Том 6. Л., 1972.
5. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в 30 т. Том 26. Л., 1984.
6. Кундера М. Нарушенные завещания. Спб., 2006.
7. Методика преподавания литературы: учебное пособие для педвузов под ред. О.Ю.Богдановой и В.Г.Маранцмана в 2-х частях. М., 1994.
8. Набоков В.В. Лекции по русской литературе. М., 1999.
9. Набоков В.В. «Дар» // Набоков В.В. Собр. Соч. в 4 т. Том 3. М., 1990.
10. Нартов К.М., Лекомцева Н.В. Взаимосвязи отечественной и зарубежной литературы в школьном курсе. Изд. второе. М., 2003.
11. Таткало Н.И. Концепция формирования системы совершенствования профессиональных компетенций учителей русского языка в РА. Дисс. на соискание... доктора пед. наук. Ер., 2014.
12. Цвейг С. Статьи, эссе. М., 1987.
13. Шаховская З.А. В поисках Набокова // Отражения. М., 1991.

**ԿՈՆՍՏԱՆՏԻՆ ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ - ՊՐՈԲԼԵՄԱՅԻՆ ՄԵԹՈԴԻ  
ԿԻՐԱԴՐՈՒՄԸ Ֆ. Մ. ԴՈՍՏՈՎՍԿՈՒ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ  
ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ**

Հոդվածում դիտարկում է պրոբլեմային մեթոդի կիրառումը Ֆ. Մ. Դոստոևսկու ստեղծագործության ուսումնասիրության մեջ: Ֆ. Մ. Դոստոևսկու ջատագովների և մերժողների գնահատականների համադրումը նպաստում է քննական վերլուծության հմտությունների ձևավորմանը: Ընդ որում՝ նկատի է առնվում նաև երիտասարդ սերնդի էսթետիկ և բարոյական դաստիարակության բացասական երևույթների հաղթահարման անհրաժեշտությունը: Ֆ. Մ. Դոստոևսկու ստեղծագործական ժառանգության ուսումնասիրության մեջ դիալեկտիկական մոտեցման կիրառումը կարող է նպաստել ձևավորված կարծատիպերի հաղթահարմանը: Ֆ. Մ. Դոստոևսկու «Գրողի օրագրերի» առանձին հատվածների քննությունը թույլ է տալիս մեզ հասկանալու, թե ինչպես է տեղի ունենում անցումը ծայրահեղականությունից հարուրժողականություն և պատանեկան մաքսիմալիզմից ու ազգայնականությունից դեպի «համամշակութային, համաշխարհային» ոգի:

**KONSTANTIN MARTIROSYAN- USE OF PROBLEM METHOD IN  
THE STUDY OF F. M. DOSTOEVSKY'S OEUVRE**

The paper considers exploitation of the problem method in the study of F.M. Dostoevsky's oeuvre. Juxtaposition of the reviews of F.M. Dostoevsky's apologists and debunkers leads to formation of critical analysis practices. Additionally, the necessity to overcome negative aspects of the aesthetical and moral education of young generation is also considered. The application of the dialectic method in the F.M. Dostoevsky oeuvre study can help to deal with the existing stereotypes. Investigation of particular pieces from F.M. Dostoevsky's "Diary of the writer" allows tounderstand the transition from extremism to tolerance, and from youthful maximalism and nationalism to the "culture-wide and world-wide" soul.

**ՀՀ ՄԻ ՔԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ԲՈՒՀԵՐԻ ՈՒՍԱՆՈՂԱԿԱՆ  
ԻՆՔՆԱԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՄԱՐՄԻՆՆԵՐԻ ԿԱՆՈՆԱԴՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ  
ՀԱՄԵՄՍՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

**ՀԱՍՄԻԿ ԱՓՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ կանոնադրություն, ուսանողական խորհուրդ, ուսանողական խորհրդարան, ուսանողական գիտական ընկերություն, կառավարման բարձրագույն մարմին, կառուցվածքային ստորաբաժանում, ֆակուլտետային ուսանողական խորհուրդ, հանձնաժողով:*

Ներկայումս ՀՀ-ում առկա են 24 պետական բուհեր, [<http://www.edu.am/index.php?id=261&topMenu=1&menu1=93&menu2=145&arch=0>], որոնցում ուսանողական ինքնակառավարումն իրականացվում է ուսանողական խորհուրդների (այսուհետ՝ ՈԻԽ-ների) միջոցով:

Ուսանողական կառույցները ծավալում են գործունեություն՝ իրենց կանոնադրություններին համապատասխան:

Բուհի ՈԻԽ կանոնադրությունը հաստատվում է կրթության պետական կառավարման լիազոր մարմնի կողմից [ՀՀ կրթության մասին օրենքի գլուխ 3-ի 28-րդ հոդվածի 10-րդ կետ]:

ՀՀ պետական բուհերի ուսանողական ինքնակառավարման մարմինների գործառույթների էության բացահայտման, կանոնադրությունների ուսումնասիրման և համեմատական վերլուծության իրականացման համար ընտրել ենք ՀՀ հետևյալ 4 պետական բուհերի ՈԻԽ-ները՝ Երևանի պետական համալսարանի (այսուհետ՝ ԵՊՀ), Երևանի Ս. Շերացու անվան պետական բժշկական համալսարանի (այսուհետ՝ ԵՊԲՀ), Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի (այսուհետ՝ ՀՊՄՀ) և Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվասահարակագիտական համալսարանի (այսուհետ՝ ԵՊԼՀ): Այս բուհերի ուսանողական ինքնակառավարման մարմիններն անցել են զարգացման երկար ուղի, կայացել են որպես ինքնակառավարման յուրատեսակ ինստիտուտներ, հայաստանյան ուսանողական դաշտում ունեն կարևոր դերակատարում և նշանակություն, առանձնանում են իրենց ձևավորման յուրօրինակ պատմությամբ, կառուցվածքով ու գործառույթներով, հետաքրքրական են ուսումնասիրության համար իրենց կուտակած փորձի տեսանկյունից և այքի են ընկնում հստակ ձևակերպված կանոնադրություններով:

Անդրադառնալով այս բուհերի ուսանողական ինքնակառավարման մարմինների կանոնադրություններին՝ նշենք, որ ԵՊՀ ՈԻԽ կանոնադրությունը բաղկացած է 9, ԵՊԼՀ ՈԻԽ կանոնադրությունը՝ 10, ՀՊՄՀ ՈԻԽ կանոնադրությունը՝ 5 կետերից: ԵՊԲՀ ՈԻԽ կանոնադրությունը բաղկացած է 4 կետից, հավելվածից և 6 կետից կազմված կանոնակարգից: [ԵՊՀ ՈԻԽ կանոնադրություն, ՀՊՄՀ ՈԻԽ կանոնադրություն, ԵՊԼՀ ՈԻԽ կանոնադրություն, ԵՊԲՀ ուսանողական խորհրդարանի կանոնադրություն]:

Նշենք, որ ԵՊԲՀ-ում ուսանողական ինքնակառավարման մարմինը կոչվում է ոչ թե ուսանողական խորհուրդ, այլ ուսանողական խորհրդարան: Դա զուտ ձևական տարբերություն չէ, այլ պայմանավորված այն հանգամանքով, որ բոլոր որոշումները հաստատվում են ուսանողական ինքնակառավարման մարմնի կառավարման բարձրագույն մարմնի՝ խորհրդարանի նիստում:

Բոլոր 4 բուհերում էլ կանոնադրությունները կառուցվածքի առումով գրեթե նույնական են. բոլորում էլ ձևակերպված են ընդհանուր դրույթները, կառույցի խնդիրներն ու նպատակները, խորհրդի կառուցվածքն ու գործունեությունը, կառավարման սկզբունքները, խորհրդի ֆինանսական միջոցները, գործունեության դադարման, լուծարման և վերակազմավորման հարցերը: ԵՊԼՀ ՈԻԽ կանոնադրությունում հստակ ձևակերպված են նաև ուսանողական ինքնակառավարման մարմինների, ինչպես նաև նրանց անդամների իրավունքներն ու պարտականություններն առանձնացված դրույթներով, իսկ ԵՊԲՀ ուսանողական խորհրդարանն ունի առանձին կանոնակարգ ուսանողական խորհրդարանի անդամների և խորհրդարանի ստորաբաժանումների անդամների իրավունքների ու պարտականությունների մասին: ԵՊԲՀ ուսանողական խորհրդարանի կանոնադրությունը միակն է, որ ունի հավելված ուսանողական խորհրդարանի պատվավոր նախագահի մասին: ԵՊՀ ՈԻԽ կանոնադրությունում, ի տարբերություն մյուսների, առկա է «վերստուգիչ հանձնաժողով» անվանումով առանձնացված դրույթ:

Կանոնադրությունների ընդհանուր դրույթներին անդրադառնալով՝ նշենք, որ բոլորում էլ հստակ ձևակերպված է այն, որ ՈԻԽ-ները և ուսանողական խորհրդարանը ուսանողության ներկայացուցչական, ինքնակառավարման և նրա շահերը ներկայացնող և պաշտպանող բարձրագույն ընտրովի մարմիններն են, որոնք իրենց գործունեությունն իրականացնում են ՀՀ Սահմանադրության, ՀՀ գործող օրենսդրության, տվյալ բուհի և այդ բուհի ՈԻԽ-ի կանոնադրություններին համապատասխան: ՈԻԽ-ները արտահայտում և պաշտպանում են ուսանողության և հետբուհական կրթություն ստացողների շահերը, նպաստում նրանց կրթական, գիտական, ստեղծագործական, ֆիզիկական,

բարոյական և հոգևոր զարգացմանը: ՀՊՄՀ ՌԻԽ և ՀՊԲՀ ուսանողական խորհրդարանի ընդհանուր դրույթներում նշված է, որ ինքնակառավարման մարմինը զբաղվում է հրատարակչական գործունեությամբ: ԵՊՀ և ԵՊԼՀ ՌԻԽ-ների կանոնադրությունում այդ ձևակերպումն նույնպես առկա է, բայց ոչ ընդհանուր դրույթներում: ՀՊՄՀ ՌԻԽ կանոնադրության ընդհանուր դրույթներում մասնավորապես, ամբողջ կանոնադրությունում ընդհանրապես խոսք չի գնում ՌԻԽ խորհրդանիշ ունենալու մասին, իսկ ԵՊՀ ՌԻԽ կանոնադրությունում, ի տարբերություն մյուսների, խոսվում է նաև պաշտոնաթուղթ ունենալու մասին: ԵՊՀ և ԵՊԼՀ ՌԻԽ-ների կանոնադրությունների ընդհանուր դրույթներում ձևակերպված է նաև ՌԻԽ անվանումը 3 լեզուներով՝ հայերեն, ռուսերեն, անգլերեն, և հասցեն, առկա է նաև հետևյալ դրույթը, որ ՌԻԽ-ներն ապաքաղականացված և ապակուսակցական կազմակերպություններ են: Մյուսներում այս ամենին անդրադարձ չկա:

ԵՊԲՀ ուսանողական խորհրդարանի կանոնադրության ընդհանուր բաժնում նշվում է, որ խորհրդարանի կողմից կնքված պայմանագրերը ՀՀ օրենսդրությամբ սահմանված կարգով օրինական ուժ են ձեռք բերում համալսարանի ռեկտորի կողմից վավերացվելուց և համալսարանի կնիքով կնքնվելուց հետո [ԵՊՀ ՌԻԽ կանոնադրություն, 1-ին կետ, ընդհանուր դրույթներ, ՀՊՄՀ ՌԻԽ կանոնադրություն 1-ին կետ, ընդհանուր դրույթներ, ԵՊԼՀ ՌԻԽ կանոնադրություն 1-ին կետ, ընդհանուր դրույթներ, ԵՊԲՀ ուսանողական խորհրդարանի կանոնադրություն, Ա կետ, ընդհանուր դրույթներ]:

Բոլոր 4 բուհերում էլ կառույցների նպատակներն ու խնդիրները նույն են՝ պաշտպանել ուսանողների շահերն ու իրավունքները, ապահովել ուսանողների մասնակցությունը համալսարանի կառավարմանը, մասնակցել ուսումնական գործընթացի կազմակերպմանը և ուսուցման արդյունավետության բարձրացմանն ուղղված ծրագրերի մշակմանն ու իրականացմանը, մասնակցել համալսարանի տարածքում ներքին կարգապահության պահպանմանը, նպաստել երիտասարդների մասնագիտական կարողությունների, գիտական և ստեղծագործական ներուժի բացահայտմանն ու զարգացմանը, աջակցել ուսանողների սոցիալական վիճակի բարելավմանը, հաստատել կապեր ու գործնական փոխհարաբերություններ ՀՀ, Արցախի և արտերկրի բուհական, ուսանողական, երիտասարդական, կրթական, մշակութային և այլ կազմակերպությունների հետ: [ԵՊՀ ՌԻԽ կանոնադրություն, 2-րդ կետ, նպատակները և գործունեության հիմնական ուղղությունները, ՀՊՄՀ ՌԻԽ կանոնադրություն 2-րդ կետ, խորհրդի խնդիրները, նպատակները, ԵՊԼՀ ՌԻԽ կանոնադրություն 2-րդ կետ, ՌԻԽ-ի նպատակներն ու խնդիրները, ԵՊԲՀ ուսանողական խորհրդարանի կանոնադրություն, Ա կետ, ընդհանուր դրույթներ]:



ՀՊՄՀ և ԵՊԼՀ ՌԻՄ-ների կառավարման մարմիններն են՝ ընդհանուր ժողովը, նախագահությունը և նախագահը, իսկ ԵՊՀ ՌԻՄ-ում կառավարման բարձրագույն մարմինը համագումարն է: Համագումարների միջև ընկած ժամանակահատվածում ՌԻՄ աշխատանքները ղեկավարում է ԵՊՀ ՌԻՄ նախագահությունը: ԵՊԲՀ ՌԻՄ կառավարման բարձրագույն մարմինը խորհրդարանի նիստն է: Կառավարման մյուս մարմիններն են նախագահությունը և նախագահը:

ԵՊՀ ՌԻՄ նախագահության անդամներն, ի տարբերություն ԵՊԼՀ և ՀՊՄՀ ՌԻՄ-ների նախագահությունների անդամների, ընտրվում են: Ընտրությունը կատարվում է պատվիրակների նիստում՝ բաց քվեարկությամբ, եթե ներկաների ձայների թվի պարզ մեծամասնությամբ այդ մասին այլ որոշում չի կայացվում: Նախագահության կազմը հաստատվում է համագումարի կողմից: ԵՊԲՀ ուսանողական խորհրդարանում նախագահության անդամները 7 են և ընտրվում են խորհրդարանի նիստում փակ գաղտնի քվեարկությամբ: Նախագահության անդամը համարվում է ընտրված, եթե նրա օգտին քվեարկել են խորհրդարանի անդամների կեսից ավելին: Նախագահության մյուս անդամներն ընտրվում են նախագահի առաջարկով [ԵՊՀ ՌԻՄ կանոնադրություն, 4-րդ կետ ՌԻՄ համագումար, 5-րդ կետ ՌԻՄ նախագահությունը, ՀՊՄՀ ՌԻՄ կանոնադրություն 3-րդ կետ, խորհրդի կառուցվածքն ու գործունեությունը, ԵՊԼՀ ՌԻՄ կանոնադրություն 5-րդ կետ, ՌԻՄ-ի կառավարումը, ԵՊԲՀ ուսանողական խորհրդարանի կանոնադրություն, 9 կետ, կառուցվածքը, գործունեությունը]:

ԵՊՀ ՌԻՄ նախագահին, ի տարբերությունն մյուս բուհերի, որտեղ նախագահին ընտրում է ընդհանուր ժողովը կամ խորհրդարանի նիստը, ընտրում է ՌԻՄ նախագահությունը: Միայն ԵՊՀ ՌԻՄ-ում է, որ ՌԻՄ նախագահի թեկնածուն չպետք է լինի որևէ կուսակցության անդամ [ԵՊՀ ՌԻՄ կանոնադրություն, 5-րդ կետ]:

ԵՊՀ, ԵՊԼՀ, ՀՊՄՀ ՌԻՄ-ների և ԵՊԲՀ ուսանողական խորհրդարանի մշտական գործող կառուցվածքային ստորաբաժանումներն են ֆակուլտետային ուսանողական խորհուրդները և հանձնաժողովները: ԵՊԼՀ ՌԻՄ-ում մշտական գործող ստորաբաժանում են նաև ուսանողական գիտական ընկերությունը, թերթի խմբագրությունը, ՀՊՄՀ ՌԻՄ-ում՝ կուրսային խորհուրդները և ակումբները, ԵՊԲՀ ուսանողական խորհրդարանում՝ ֆակուլտետային ուսանողական ղեկնատները և ուսանողական գիտական ընկերությունը՝ որպես ուսանողական խորհրդարանի առանձնացված կառուցվածքային ստորաբաժանում [ԵՊՀ ՌԻՄ կանոնադրություն, 5-րդ կետ ՌԻՄ նախագահությունը, 6-րդ կետ, ֆակուլտետային ուսանողական խորհուրդը, ՀՊՄՀ ՌԻՄ կանոնադրություն 3-րդ կետ, խորհրդի կառուցվածքն ու գործունեությունը, ԵՊԼՀ ՌԻՄ կանոնադրություն 7-րդ կետ, ՌԻՄ-ի

կառուցվածքային ստորաբաժանումները, ԵՊԲՀ ուսանողական խորհրդարանի կանոնադրություն, Գ կետ, կառուցվածքը, գործունեությունը]:

Բուհերում ոչ պակաս ակտիվ գործունեություն են ծավալում նաև ուսանողական գիտական ընկերությունները: Որոշ պետական բուհերում դրանք ՈՒԽ-ից անկախ գործող առանձին մարմիններ են, ունեն իրենց կանոնադրությունները, մյուսներում ընգրկված են ՈՒԽ-ի կազմում՝ որպես կարևոր ստորաբաժանում: Մեր կողմից դիտարկվող 4 բուհերից երկուսում՝ ԵՊՀ և ՀՊՄՀ-ում, ուսանողական գիտական ընկերությունները ՈՒԽ ստորաբաժանումներ չեն, գործում են առանձին:

Ուսումնասիրված բուհերի ուսանողական ինքնակառավարման մարմինների կանոնադրությունների ֆինանսական միջոցների, լուծարման և վերակազմավորման վերաբերյալ դրույթների բովանդակային մասը նույնական են:

Ամփոփելով կատարված ուսումնասիրությունը և համեմատական վերլուծությունը՝ կարող ենք փաստել, որ չնայած որոշակի տարբերություններին՝ հիմնականում նրանք ունեն շատ ընդհանրություններ (ընդհանուր դրույթներ, նպատակներ, խնդիրներ, կառուցվածք, կառավարման մարմիններ, ֆինանսական միջոցներ, լուծարում, վերակազմավորում): ԵՊԼՀ և ՀՊՄՀ ՈՒԽ կանոնադրությունները առավել նման են իրար: ԵՊՀ ՈՒԽ-ն ունի որոշակի տարբերություններ ընտրական գործընթացին առնչվող, ՈՒԽ նախագահի թեկնածուին ներկայացվող պահանջների տեսանկյունից: ԵՊԲՀ ինքնակառավարման մարմինը կոչվում է ուսանողական խորհրդարան, որը լրիվ այլ կառավարման մոդել է ենթադրում: Բացի այդ՝ ԵՊԲՀ ուսանողական խորհրդարանն ունի ոչ միայն ընդհանուր կանոնադրություն, այլև կանոնակարգ:

Կարող ենք փաստել նաև, որ չնայած այն հանգամանքին, որ բուհի ՈՒԽ կանոնադրությունը պետք է հաստատվի կրթության պետական կառավարման լիազոր մարմնի կողմից, վերոնշյալ բուհերի ուսանողական ինքնակառավարման մարմինների և ՈՒԽ կանոնադրությունները մինչ օրս հաստատված չեն: Բուհերի կանոնադրությունների գործող տարբերակները հաստատվել են տարիներ առաջ հիմնականում բուհերի գիտական խորհուրդների նիստերում: ԵՊՀ ՈՒԽ կանոնադրությունը հաստատվել է ԵՊՀ ՈՒԽ համագումարում: ՈՒԽ-ները կառուցվածքային և գործառույթային տարբեր փոփոխությունների են ենթարկվել այդ տարիներից մինչ օրս, և վստահաբար վերանայման, փոփոխման կարիք ունեն: Կարծում ենք՝ անհրաժեշտ է մշակել բուհերի ինքնակառավարման մարմինների կանոնադրությունների օրինակելի մի նմուշ, որն ուղեցույց կլինի և կօգնի կանոնադրությունները դարձնել ավելի ներկայանալի, իրավական տեսանկյունից ընդունելի թե՛ հիմնական սկզբունքների և թե՛

առկա բաժինների՝ իրար շատ մոտ լինելու առումով, առավել ևս, որ ՈԻԽ-ների նպատակներն ու գործունեության սկզբունքները նույնն են:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ**

1. ՀՀ կրթության մասին օրենքի գլուխ 3-ի 28-րդ հոդվածի 10-րդ կետ
2. ԵՊՀ ՈԻԽ կանոնադրություն՝ ընդունված ԵՊՀ ՈԻԽ 19.02.2010 թվականին կայացած համագումարում
3. ՀՊՄՀ ՈԻԽ կանոնադրություն՝ հաստատված ՀՊՄՀ գիտական խորհրդի 07.11.2011 թվականի նիստում
4. ԵՊԼՀ ՈԻԽ կանոնադրություն՝ հաստատված ԵՊԼՀ գիտական խորհրդի 26.02.2010 թվականի N 8 նիստում
5. ԵՊԲՀ ուսանողական խորհրդարանի կանոնադրություն՝ հաստատված ԵՊԲՀ գիտական խորհրդի կողմից
6. <http://www.edu.am/index.php?id=261&topMenu=1&menu1=93&menu2=145&arch=0>

#### **HASMIK APYAN - COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CHARTERS FOR STUDENT SELF-GOVERNMENT BODIES OF THE RA SEVERAL STATE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

The article dwells upon the comparative analysis of the charters for student self-government bodies of the RA several State Higher Education Institution.

#### **АСМИК АПЯН - СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОРГАНОВ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ НЕСКОЛЬКИХ ВУЗ-ОВ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ.**

Статья посвящена изучению и сравнительному анализу органов студенческого самоуправления нескольких ВУЗ-ов Республики Армения.

**ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ  
ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ  
ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ**

**ՀԱՅԿՈՒՇԻ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ հանրակրթություն, մասնագիտության ընտրություն, մասնագիտական կողմնորոշում, մասնագիտական ինքնորոշում, մասնագիտական կողմնորոշման համակարգ, հանրակրթության պետական չափորոշիչ, ուսումնական պլան:*

Հայաստանում շուկայամետ տնտեսության առկա պայմաններում երիտասարդների գործազրկության մակարդակը չունի նվազման միտում: Հիմնախնդրի պատճառները շատ տարբեր են տնտեսության զրբալ փոփոխություններից մինչև հասարակությանը բնորոշ մասնագիտության ընտրության և զբաղվածության ապահովմանն ուղղված կարծրատիպերը: Այդուամենայնիվ, ուսումնասիրությունները փաստում են, որ առանցքային խնդիրներից մեկը ողջ կյանքի ընթացքում անձի մասնագիտական կողմնորոշման և կարիերայի կառավարման գործուն համակարգի բացակայությունն է և դրանով պայմանավորված բազմաթիվ խնդիրները:

Մասնագիտական կողմնորոշման համակարգի հիմնական նպատակն է անձի հետաքրքրություններին, կարիքներին և առանձնահատկություններին, ինչպես նաև աշխատաշուկայում որակավորված և մրցունակ կադրերի պահանջարկին առավելապես համապատասխանող մասնագիտական գործունեության ազատ և գիտակից ընտրության հնարավորության ստեղծումը [ՀՀ կառավարություն 2012:5]:

Մասնագիտական կողմնորոշման առաջնային և հիմնական օղակը հանրակրթության համակարգն է: Աշակերտների մասնագիտական կողմնորոշման տեղեկատվության ու առաջնային ինքնորոշման աշխատանքները սկսվում, շարունակվում և հիմնականում ամբողջացվում են հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում՝ ըստ կրթական ծրագրերի աստիճանների և աշակերտների պահանջմունքների՝ տարանջատելով նպատակն ու խնդիրները:

Համաձայն Հանրակրթության պետական չափորոշիչի սահմանվում է «հանրակրթական հիմնական ծրագրերի բովանդակության պարտադիր նվազագույնը, բեռնվածության առավելագույն ծավալը, տարրական ընդհանուր, հիմնական ընդհանուր և միջնակարգ (լրիվ) ընդհանուր հանրակրթական ծրագրերի շրջանավարտներին ներկայացվող

ընդհանրական պահանջները» [ՀՀ կառավարություն 2011:1]: Տարրական ընդհանուր, հիմնական ընդհանուր, միջնակարգ (լրիվ) ընդհանուր, հատուկ և մասնագիտացված հանրակրթական ծրագրերում, ընդհանուր առմամբ, առանձնացված են աշակերտների մասնագիտական կողմնորոշմանն ու ինքնորոշմանն ուղղված խնդիրները: Մասնավորապես, միջին դպրոցի կրթության բովանդակությանը ներկայացվող նվազագույն պահանջներում սովորողների համար սահմանված է առանձին նպատակ. «մասնագիտական կողմնորոշման ապահովումը և պարզ աշխատանքային գործունեության համար անհրաժեշտ հմտությունների ձևավորումն ու զարգացումը» [ՀՀ կառավարություն 2011:13], իսկ ավագ դպրոցում՝ «իր հնարավորություններին համապատասխան մասնագիտական կողմնորոշման ունակության զարգացումը և որոշակի աշխատանքային գործունեության համար անհրաժեշտ կարողությունների և հմտությունների ձևավորման ապահովումը» [ՀՀ կառավարություն 2011:25]:

Ինչպես նաև «Ավագ դպրոցների համակարգի ստեղծման ռազմավարական ծրագիր» փաստաթղթում հատկապես սահմանվեց, որ «... հիմնական կրթության առաքելության առանցքային ուղղվածությունը պետք է լինի ըստ ընդունակությունների և կարողությունների սովորողների մասնագիտական կողմնորոշումը և հետագա մասնագիտական կրթություն ստանալու համար բավարար հիմքերի ստեղծումը: Հիմնական կրթությունից հետո կրթության համակարգը պետք է ապահովի կրթությունը շարունակելու բազմազան հնարավորություններ՝ կախված սովորողների մասնագիտական կողմնորոշվածության, նրանց հավակնությունների, ընդունակությունների և կարողությունների մակարդակից» [ՀՀ կառավարություն 2008:4]:

Եթե հաշվի առնենք ներկա ժամանակներում «մասնագիտական կողմնորոշում» եզրույթին և այդ ծառայություններին ներկայացվող հիմնական պահանջները [Հ.Գևորգյան 2016:53-66], ապա հանրակրթության պետական չափորոշիչով կրթության երեք աստիճաններում սահմանված ընդհանրական այն պահանջները, որոնք վերաբերում են անձի բացահայտմանն ու զարգացմանը, աշակերտի կողմից հասարակության և աշխատանքի նկատմամբ վերաբերմունքի ձևավորմանը, ձեռներեցության և կարիերայի կոմպետենցիաների զարգացմանը, անմիջական փոխկապակցվածություն ունեն մասնագիտության ընտրության և ինքնորոշման խնդիրների հետ:

Միաժամանակ, երբ դիտարկում ենք հանրակրթական հաստատություններում մասնագիտական կողմնորոշման աշխատանքների իրականացման հնարավորությունները, պարզվում է, որ հանրակրթական ուսումնական պլանում նախատեսված չէ առանձին առարկա կամ որևէ առարկայական ծրագրում՝ թեմա: Հետևաբար, դպրոց-

ներում աշխատանքները տարվում են դպրոցի տնօրինության կամ առանձին մանկավարժների նախաձեռնությամբ:

Հատկանշական է, որ հիմնականում «Տեխնոլոգիա» ուսումնական բնագավառն է նպատակաուղղված մասնագիտական կողմնորոշման խնդիրների բավարարմանը, որոշակիորեն նաև՝ «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» բնագավառը: Սակայն այդ համատեքստում աշակերտների մասնագիտական կողմնորոշման և կարիերայի պլանավորման արդյունքները շոշափելի չեն:

Մասնագիտական կողմնորոշման և կարիերայի կառավարման նոր տեխնոլոգիաների կիրառությամբ մեր կողմից մշակված աշակերտների մասնագիտական կողմնորոշման մոդելը ներկայացված է մեր հեղինակած «Մասնագիտական կողմնորոշման գործընթացի իրականացման տեխնոլոգիաներ» առանձին ուսումնամեթոդական ձեռնարկում:

Աշխատանքի հիմքում դրված է միջազգային առաջավոր փորձը, Հայաստանի Հանրապետությունում մասնագիտական կողմնորոշման և կարիերայի կառավարման համակարգի ստեղծման և պետական քաղաքականության շրջանակներում համակարգի զարգացման ուղղությամբ միջոցառումները, ներկա իրավիճակի և հնարավորությունների ուսումնասիրության արդյունքները, տարիքային և սոցիալ-աշխատանքային կարգավիճակով պայմանավորված ծառայությունների մեթոդաբանությունը:

Այդ ուղղությամբ պետք է շեշտադրել հենց խնդրի համակարգային լուծումը, քանի որ վերոնշյալ հիմնախնդիրների հիմքում մրցունակ աշխատուժի ձևավորումն է, ինչը հնարավոր է միայն այն դեպքում, եթե գործընթացը լինի շարունակական՝ ընդգրկելով անձի կրթության և զբաղվածության ապահովման բոլոր մակարդակները: Այդ դեպքում արդյունավետության հիմնական երաշխավորը կարող է լինել մասնագիտական կողմնորոշման և կարիերայի ուղղորդման աշխատանքներ իրականացնող մասնագետների կողմից մանկավարժության և անդրագոգիկայի տարբեր տեխնոլոգիաների ու տեխնիկաների նպատակային կիրառումը, դրանք դիտարկելով ոչ միայն անձի մասնագիտական կայացման, այլ երկրի տնտեսության կայունացման տեսանկյունից:

Սույն մեթոդաբանության հիման վրա իրականացվեցին վերապատրաստումներ Երևանի և հանրապետության մարզերի հանրակրթական դպրոցների մանկավարժների համար, միասնական պլանով:

Մասնագիտական կողմնորոշումը մեկանգամյա և անվերափոխելի որոշում չէ: Արդի պայմաններով և շուկայական հարաբերություններով պայմանավորված՝ մասնագիտական կողմնորոշումն, ինքնորոշումն ու կարիերայի կառավարումը դիտարկվում է ավելին, քան լոկ որպես

ծառայություն, հիմքում ունենալով կառավարման, հոգեբանության, սոցիալական մանկավարժության և աշխատանքի, մանկավարժության և անդրագոգիկայի համալիր մոտեցումները: Այդ համատեքստում տեղեկատվություն-խորհրդատվություն-կողմնորոշում շղթայից բացի, շեշտադրվում է անձի առանցքային, մասնավորապես՝ միջանձնային հաղորդակցական, ձեռներեցության (նորարարական մտածողություն և նախաձեռնողականություն) կոմպետենտությունների զարգացումը:

Հանրակրթական դպրոցում մասնագիտական կողմնորոշման կառավարման հիմնական առանձնահատկությունն այն է, որ սովորողի վրա մասնագիտական կողմնորոշման ազդեցությունն իրականացվում է պարբերաբար ողջ կրթության ընթացքում, ինչն էլ ապացուցում է դպրոցականի մասնագիտական ինքնորոշման կառավարման գործընթացում հետևողական, տարբերակված մոտեցումը: Դրա հետ կապված հանրակրթական դպրոցում մասնագիտական կողմնորոշման համակարգի հիմնական նպատակը մասնագիտական գործունեության ոլորտի ընտրության կարողության ձևավորումն է՝ անհատական առանձնահատկությունների և աշխատաշուկայի պահանջների հաշվառման հիման վրա [Հ.Գևորգյան 2016:69-70]:

Առաջարկված մոդելով հանրակրթական հաստատություններում անցկացվող մասնագիտական կողմնորոշման աշխատանքների ազդեցությունը գնահատելու նպատակով 2016թ. իրականացվեց հետազոտություն: Հետազոտության հիմնական նպատակ սահմանվեց մասնագիտական կողմնորոշման և կարիերայի նոր տեխնոլոգիաների կիրառմամբ մեթոդաբանության արդյունավետության գնահատումը, մի կողմից՝ վերապատրաստված մասնագետների դիրքորոշումների բացահայտման, մյուս կողմից՝ աշակերտների մասնագիտության գիտակցված ընտրության, իրազեկվածության, ինչպես նաև արժեքների ձևավորման և ինքնորոշվածության վրա:

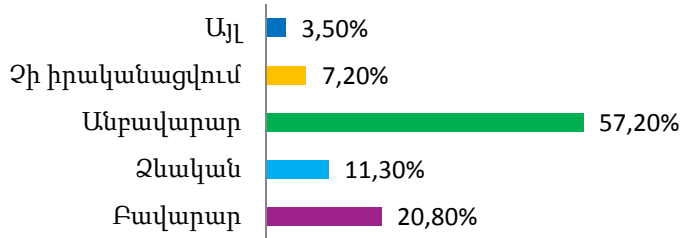
Հետազոտության ընտրանքը ներառել էր Երևանի և 9 մարզերի 20 բնակավայրերի (այդ թվում՝ գյուղական) հանրակրթական ծրագրեր իրականացնող 20 դպրոցների թվով 168 մասնագետ-մանկավարժ և 7-12-րդ դասարանի թվով 164 աշակերտ: Ընդ որում, ընտրանքում ընդգրկվել էին չվերապատրաստված մանկավարժներ և ծառայություններ չստացած աշակերտներ:

Հետազոտությունն անցկացվել է հարցաթերթերով՝ ներառելով բաց հարցեր, որոնք հնարավորություն են տվել հարցվողներին արտահայտել իրենց ազատ տեսակետը:

Սույն հետազոտության հիմնական խնդիրների շարքում դիտարկվել է նաև վերապատրաստման արդյունավետության գնահատումն ու դպրոցներում մասնագիտական կողմնորոշման ծառայությունների ներդրման հնարավորությունների և խոչընդոտների բացահայտումը:

Հետազոտության արդյունքները փաստեցին, որ մանկավարժների մեծամասնության կարծիքով մասնագիտական կողմնորոշման աշխատանքները դպրոցներում չեն իրականացվում բավարար մակարդակով:

**Աշակերտների հետ մասնագիտական կողմնորոշման աշխատանքների իրականացումը**



Այն հարցին, թե իրականացվում են աշակերտների մասնագիտական կողմնորոշման և ինքնորոշման գործառույթները և ինչպես, հարցվածները տվել են հետևյալ պատասխանները՝

Աղյուսակ 1.

Պատասխանները	% -ով		
Անցկացվում են վերապատրաստվածների գործառույթների շրջանակում	10,7	20,8	20,8
Անցկացվում է հստակ ծրագրով	10,1		
Անցկացվում է առանց հստակ ծրագրի և անկանոն	11,3		11,3
Իրականացվում է ազատ դասընթացների, կլոր սեղանների միջոցով	4,8	16,1	57,2
Ոչ լիարժեք/որոշ չափով	48,8	52,4	
Նոր ենք սկսել իրականացնել	3,6		
Կարիքը չկա՝ ավագ դպրոցի աշակերտը արդեն կողմնորոշված է	1,2	8,4	7,2
Պլանավորված չէ, քանի որ ուսումնառության ընթացքում ինքնըստինքյան իրականացվում է	7,2		
Պատասխան չկա	2,4		
		100,0	

Նրանց 58%-ը մասնագիտական կողմնորոշման աշխատանքների արդյունավետ իրականացումը տեսնում է առանձին առարկայի ներդրմամբ:

Մանկավարժների 28%-ը գիտակցում է մասնագիտական կողմնորոշման աշխատանքներ անցկացնելու հարցում մասնագիտական և մեթոդական խորհրդատվության կարիքն ու պատրաստ է լրացնել դրանք



պարբերաբար կազմակերպվող վերապատրաստումների և ուսումնավարժանքների միջոցով:

Մանկավարժների կողմից մասնագիտական կողմնորոշում իրականացնելու պատրաստվածության ցուցանիշներն այսպիսինն են՝

1. 42%-ը վերապատրաստվել է,
2. 29%-ը վստահ է, որ տարիների բավարար փորձ և գիտելիքներ ունի,
3. 28%-ը գիտելիքների ու փորձի կարիք ունի:

Մանկավարժները մասնագիտական կողմնորոշման աշխատանքների վերաբերյալ սեփական գիտելիքները գնահատել են այսպես՝

Աղյուսակ 2.

«ՄԿ»-ի մասին գիտելիքները	Պատասխաններ	Դպրոց		
		վերապատրաստված		Զվերապատրաստված
		Կիրառող	Չկիրառող	
Բավարար են, քանի որ	Վերապատրաստվել են	50,0	25,7	12,9
	Գիտելիքները համարում են բավարար	5,0	6,6	5,7
	Հետագա զարգացման կարիք ունեն	3,7	13,3	0
	Թեման մանրամասն ուսումնասիրել են	2,7	13,3	0
	ՄԿԱ գծով փոխտնօրեն են	2,4	10,3	0
	Տարիների փորձ և սեփական գիտելիքներ ունեն	2,4	6,6	42,6
	Ընդամենը՝ բավարարված	66,2	75,8	61,2
Բավարար չեն, քանի որ	Գիտելիքները չեն համարում բավարար	2,4	0	2,8
	Մասնագիտական գրականության պակաս ունեն	3,6	13,3	1,5
	Դեռ չունեն համապատասխան պրակտիկա	2,4	6,7	4,2
	Սկսնակ են	3,6	0	7,2
	Համապատասխան վերապատրաստում չեն անցել	2,4	0	7,2
	Դասընթացը պետք է	8,7	0	1,5

	շարունակական լինի			
	Գիտելիքների լրացման կարիք ունեն	8,7	0	8,5
	Տեղյակ չեն ՄԿ թեմաներից	0	0	4,2
	Ընդամենը՝ բավարարված չէ	31,8	20,0	37,1
	Դժվարացել են պատասխանել	2,0	4,2	1,7

\*Հարցված ուսուցիչները նշել են մի քանի պատասխան, որոնք նույնականացվել են, ինչի արդյունքում ձևավորված ընդհանուր ցուցանիշը չի կազմում 100%:

Մանկավարժների գրեթե 70%-ը նշել է, որ մասնագիտական կողմնորոշման թեմայով վերապատրաստումը նպաստում է մասնագիտական կողմնորոշման աշխատանքներ իրականացնելու համար անհրաժեշտ գիտելիքների և կարողությունների զարգացմանը:

Ընդհանուր առմամբ, ամփոփելով մանկավարժների առաջարկները՝ կարելի է եզրահանգել, որ մասնագիտական կողմնորոշման աշխատանքները դպրոցներում նախընտրելի է կազմակերպել «առանձին և կանոնավոր դասընթացների միջոցով»:

Մանկավարժների առաջարկները մասնագիտական կողմնորոշման ծառայություններ իրականացնելու վերաբերյալ

Աղյուսակ 3.

	Առաջարկներ	Դպրոց (%-ով)			
		Վերապատրաստված			Զվերապատրաստված
		կիրառող	չկիրառող	միջին	
1	Առանձին և կանոնավոր դասընթացներ լինեն	35,1	33,3	34,8	32,8
2	Նախատեսված լինի ու.ս.պլանով և լինի համապատասխան հանձնարարական	13,4	13,3	13,4	17,2
3	Դպրոցն ունենա առանձին մասնագետ և սենյակ	12,2	20,0	13,4	11,4
4	Աշակերտին ներկայացնել իր ունակություններն ու մասնագիտության ընտրության	7,3	6,7	7,2	5,7

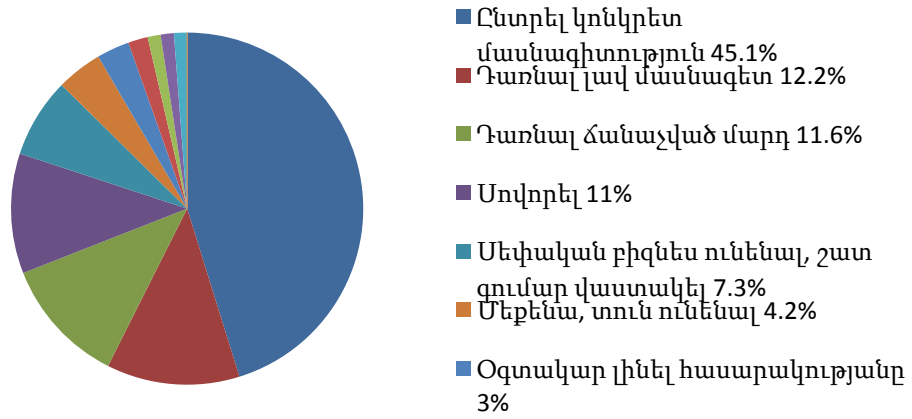
	գործընթացը				
5	Մեթոդական օգնություն լինի՝ ձեռնարկներ, թեստեր	7,3	0	6,2	5,7
6	Պետք է վերապատրաստվեն դասղեկները	6,1	0	5,2	0
7	Աշակերտներին և ծնողներին պետք է ծանոթացնել մասնագիտության ընտրության խնդիրներին	4,9	13,3	6,2	0
8	Կազմակերպել հանդիպում, սեմինար, պարամունք, ճանաչողական այցեր	3,7	6,7	4,1	17,2
9	Մասնագիտական կողմնորոշում իրականացնել սեփական փորձի շնորհիվ	2,5	6,7	3,2	4,3
10	Մկսել միջին դպրոցից	2,5	0	2,1	1,4
	Դժվարացել են պատասխանել	4,9	0	4,1	4,3
		100	100	100	100

Վերլուծելով աշակերտներին ուղղված հարցերի պատասխանները, կարող ենք փաստել, որ հարցված աշակերտների 80%-ն իրենց կենսական պլանները կապում են բարձրագույն կամ մասնագիտական այլ հաստատություններում ուսումնառության հետ:

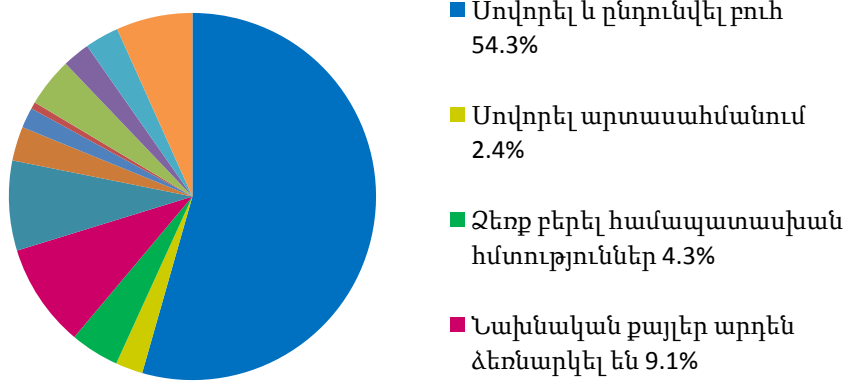
Հարցված աշակերտների մեծամասնությունը (54.3%) որպես կյանքի նպատակին հասնելու կարևոր քայլ նշել են կրթությունը բուհում շարունակելը:

Աշակերտների 60%-ը մասնագիտությունների վերաբերյալ իր ունեցած տեղեկատվությունը համարում է բավարար (հարկ է նշել, որ միայն 17.7%-ն է իր ունեցած տեղեկատվությունը համարում լիարժեք), մինչդեռ մյուսները իրազեկման կարիք են զգում:

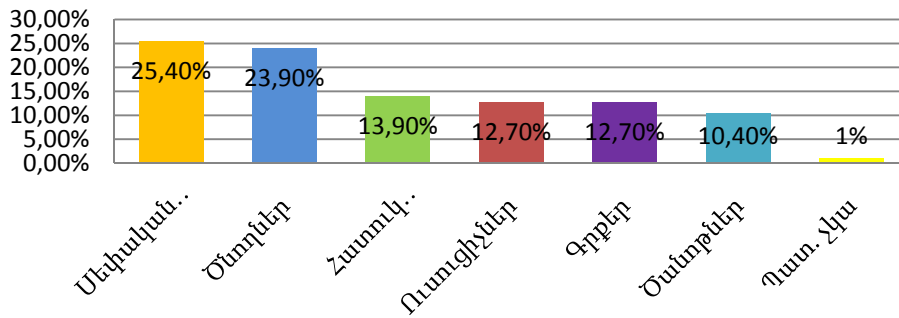
#### Հարցված աշակերտների կյանքի նպատակը



**Ինչ քայլերով են պլանավորում իրականացնել իրենց կյանքի նպատակը**



**Մասնագիտությունների վերաբերյալ պատկերացումների աղբյուրները**



Հատուկ դասընթացների ներդրումը աշակերտների մոտ «կյանքի նպատակի», «կենսական պլանների», «մասնագիտական կողմնորոշման» և ինքնորոշման խնդիրներում այսպիսին է.

Աղյուսակ 4.

	Հատուկ դասընթաց							
	Դասընթաց անցած				Դասընթաց չանցած			
Կյանքի նպատակ	Հիմնական դպրոց	Միջն. դպրոց	Ավագ դպրոց	Ընդամենը	Հիմնական դպրոց	Միջն. դպրոց	Ավագ դպրոց	Ընդամենը
Ընտրել եմ կոնկրետ մասնագիտություն	6,7	15,9	8,5	<b>31,1</b>	5,5	3,0	5,5	<b>14,0</b>
Դառնալ լավ մասնագետ	1,8	2,4	1,8	<b>6,0</b>	1,8	1,2	3,0	<b>6,0</b>
Լինել ճանաչված մարդ	1,2	3,0	1,8	<b>6,0</b>	0,6	0,6	4,3	<b>5,5</b>
Շարունակել կրթությունը	4,9	4,3	0	<b>9,2</b>	1,2	0	0,6	<b>1,8</b>
Բիզնես ունենալ	0	1,2	1,8	<b>3</b>	0,6	0	1,8	<b>2,4</b>
Դեռ չունեմ	0	0	0	<b>0</b>	0,6	0,6	0	<b>1,2</b>
Պատասխան չկա	0	0,6	0	<b>0,6</b>	0	0	0,6	<b>0,6</b>
Մեկնել երկրից	0,6	0	0	<b>0,6</b>	0,6	0	0,6	<b>1,2</b>
	<b>15.2</b>	<b>27.4</b>	<b>13.9</b>	<b>56.5</b>	<b>10.9</b>	<b>5.4</b>	<b>16.4</b>	<b>32.7</b>

\* Հարցված աշակերտները նշել են մի քանի պատասխան, որոնք նույնականացվել են, ինչի արդյունքում ձևավորված ընդհանուր ցուցանիշը չի կազմում 100%:

Սույն հարցադրմանը աշակերտների կողմից առանձնացվել են նաև հետևյալ պատասխանները՝

- տուն, մեքենա ունենալ,
- շատ գումար վաստակել,
- հասարակությանն օգտակար լինել,
- ընտանիք կազմել:

Արդյունքները ցույց են տալիս, որ մասնագիտություն ընտրած աշակերտների շրջանում մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացներ անցած աշակերտների թիվն ավելի քան 2 անգամ մեծ է դասընթացներ չանցած աշակերտների թվից:

Կրթությունը շարունակել ցանկացող աշակերտների շրջանում մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացներ անցած աշակերտների

թիվը ավելի քան 4 անգամ գերազանցում է դասընթացներ չանցած աշակերտների թիվը:

Հատկանշական փաստ է նաև այն, որ հետազայում երկրից մեկնել ցանկացողների շրջանում մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացներ չանցած աշակերտների թիվը կրկնակի անգամ գերազանցում է դասընթաց անցածների թվից:

Այսպիսով, փաստաթղթային վեւուծության և գործնական հետազոտության հիմնական արդյունքները փաստում են, որ ոլորտի կարգավորման իրավագործառնական հիմքերը բավարար են, սակայն հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում մասնագիտական կողմնորոշման աշխատանքների ինստիտուցիոնալացման հարցում առկա են թերություններ ու բացթողումներ: ՀՀ կառավարության կողմից հաստատված հանրակրթության պետական չափորոշիչով նախատեսվում են աշխատանքներ մասնագիտական կողմնորոշման ուղղությամբ, սակայն օրինակելի ուսումնական պլանում բացակայում է այդ բովանդակությամբ որևէ ուսումնական առարկա և աշակերտների մասնագիտական կողմնորոշման խնդրի կարգավորումը դիտարկվում է որպես միջառարկայական խնդիր՝ լուծելով միջառարկայական կապերի իրականացման միջոցով:

Սույն հետազոտության արդյունքները հաստատում են այն տեսակետը, որ արդի ժամանակներում աշակերտների մասնագիտական կողմնորոշման խնդիրը պետք է լուծել գործուն համակարգի ներդրմամբ՝ ներառելով կրթական ծրագրերի բոլոր աստիճանները և շեշտադրելով համանուն առարկայի անհրաժեշտությունը:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. «Հանրակրթության պետական չափորոշիչ». ՀՀ կառավարության 2011 թվականի հունիսի 28-ի թիվ 1088 - Ն որոշման հավելված
2. «Ավագ դպրոցների համակարգի ստեղծման ռազմավարական ծրագիր». ՀՀ կառավարության 2008 թվականի մարտի 27-ի թիվ 12 արձանագրային որոշում
3. «Հայաստանի Հանրապետության մասնագիտական կողմնորոշման համակարգի զարգացման հայեցակարգ» և դրանից բխող միջոցառումների ծրագիր. ՀՀ կառավարության 2012թ. հոկտեմբերի 4-ի թիվ 40 արձանագրային որոշում
4. «Հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում մասնագիտական կողմնորոշման ուղեցույց», © ՄԿՄԿ: -Ե., 2015
5. Մասնագիտական կողմնորոշման գործընթացի իրականացման տեխնոլոգիաներ: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ/ Հ.Գևորգյան. - Եր.: Հեղինակային հրատարակություն, 2016

### **АЙКУИ ГЕВОРГЯН - ПРОБЛЕМЫ ВЫПОЛНЕНИЯ РАБОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ОБШЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.**

Статья посвящена исследованию проблем по выполнению работ профессиональной ориентации в общеобразовательных средних школах в Республике Армения.

Исследование подтвердило, что в современных условиях проблема профессиональной ориентации учащихся должна быть решена путем внедрения системы, включая в себя все уровни образовательных программ и акцентируя на необходимость предмета, соответствующего названию.

### **HAYKUHİ GEVORGYAN - THE PROBLEMS OF THE IMPLEMENTATION OF PUPILS' PROFESSIONAL ORIENTATION IN THE GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.**

The article is devoted to the practical study of the problems concerning the implementation of professional orientation among pupils of the secondary schools in the Republic of Armenia.

The study approves that nowadays, the problem of pupils' professional orientation should be solved by the introduction of an effectively functioning system, including all levels of educational programs and highlighting the need of the homonymous subject at schools.

**ՈՉ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԲՆՈՒԹԱԳՐԻՉՆԵՐԸ**

**ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՑԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ հաղորդակցում, ոչ խոսքային, ժամանակ, տարածություն, արտաքին տեսք, տեսողական կոնտակտ:*

Անձի գործունեության ցանկացած տեսակ հիմնված է հաղորդակցման գործընթացի վրա և ենթադրում է դրա օրինաչափությունների և բնութագրիչների դրսևորում: Սովորաբար, հաղորդակցման գործընթացի մասնակիցները կարևորում են այդ գործընթացի խոսքային կողմը, որն ընդհանուր առմամբ ունի գիտակցված բնույթ և հեշտ կառավարելի է: Հարկ է նշել, որ մասնակիցների մասին ավելի շատ տեղեկություններ են տալիս հաղորդակցման գործընթացի ոչ խոսքային բնութագրիչները, որոնք մեծամասամբ գիտակցված բնույթ չունեն և գիտակցական կառավարման համար մատչելի չեն: Համառոտ խոսենք դրանց մասին:

Ոչ խոսքային հաղորդակցման միջոցները շատ բազմաբնույթ են: Թվարկենք դրանք

- Հարալեզվական մեջոցներ՝ ձայնի տեմբրը, բարձրությունը, երանգը, դադարը, տեմպը, ռիթմը և այլն,
- արտալեզվական միջոցներ՝ լացը, ծիծաղը, հոգոցը, շնչառությունը, հպումը,
- կինեսթետիկ միջոցներ՝ ժեստերը, միմիկան, դիրքը, ֆիզիկական գործողությունները, մարմնի շարժումը, հայացքը,
- պրոքսեմիկ միջոցները - տարածությունը, տարածական տեղաշարժումը:

Այս բոլոր միջոցները փոխանցում են ինֆորմացիա և կարող են՝

1. արտահայտել այն, ինչ խոսքն է արտահայտում,
2. կանխավ արտահայտել խոսքի իմաստը,
3. արտահայտել խոսքի հակառակ իմաստը,
4. ընդգծել ասվածը,
5. լրացնել լռությունը և մեկնաբանել այն,
6. պահպանել կոնտակտը հաղորդակցվողների միջև,
7. փոխարինել բառը, կամ արտահայտությունը (Харрис, Р2006:59):

Նշենք, որ հագուստը և արտաքին տեսքը նույնպես զգալի ինֆորմացիա են տալիս: Նախ՝ պետք է մտածել, թե ինչ էք ուզում ասել Դուք ձեր տեսքով: Կալիֆորնիայի համալսարանի գիտնականները, պարզելու համար արտաքինի, մասնավորապես՝ հագուստի



նշանակությունը, կազմակերպել են գիտափորձ, որի ընթացքում թույլ են տվել կազմակերպության աշխատակիցներին հազնվել ազատ հագուստ՝ աշխատանքի ժամին: Պարզվել է, որ այդ ընթացքում աշխատակիցների միջև հարաբերությունները դառնում է շատ սառը, կոնֆլիկտային: Թեև՝ յուրաքանչյուրն իրավունք ունի ընտրելու իր հագուստը և սանրվածքը, պարզվել է նաև, որ շատ տարբերվող և ինքնատիպ հազնվող և սանրվող մարդիկ առօրյա կյանքում այնքան էլ հարմարվող չեն, մեծամասնության նման հազնվողները՝ ճիշտ հակառակը, հարմարվող են: Իսկ հնաճ հազնվող մարդիկ ունեն ցածր ինքնագնահատական և դեպրեսիաների հակում: Հետաքրքրական է նաև այն փաստը, որ շատ սլացիկ կեցվածքով մարդիկ ձգտում են ինքնահաստատման: Ի դեպ, ինքնատիրապետումը նախ և առաջ ինքնավստահ կեցվածքն է: Օրինակ՝ ԱՄՆ-ի բնակչության 20 տոկոսը շատ նյարդայնանում է, երբ շփվում է անծանոթների, կամ խմբի հետ, ելույթ է ունենում: Նյարդայնությունը նվազում է այն չափով, որքան ինքնավստահ է դառնում մարդը (Бердербер, 2006:123 ):

Տեսողական կոնտակտը, կամ հայացքը ևս ոչ խոսքային հաղորդակցման տարր է և բնութագրվում է այն բանով, թե որքան ժամանակ ենք մենք մարդուն նայում հաղորդակցման գործընթացում: Այն ունի մի շարք ֆունկցիաներ՝

1. ցույց է տալիս, որ ուշադիր լսում ենք զրուցակցին,
2. արտահայտում է զգացմունքներ՝ կախված մեր նայելու ձևից,
3. հայացքի ինտենսիվությունը նշանակում է դոմինանտություն,
4. պարզում է մեր տված տեղեկության ազդեցությունը

Հետազոտությունները պարզել են, որ հաղորդակցվելիս խոսողը տեսողական կոնտակտը պահում է ժամանակի 40 տոկոսը, իսկ լսողը՝ 70 տոկոսը: Ընդհանուր առմամբ, մենք պահպանում ենք տեսողական կոնտակտը, եթե քննարկվող թեման մեզ հաճելի է, կամ ուզում ենք ազդել դիմացինի վրա: Խուսափում ենք տեսողական կոնտակտից, եթե անհարմարություն ենք զգում, ամաչում ենք, կամ թաքցնում ենք ինչ որ բան: Տեսողական կոնտակտի մեկնաբանության հարցում կան մշակութային տարբերություններ, օրինակ՝ արաբները խոսելիս համառորեն նայում են զրուցակցի աչքերի, իսկ Ճապոնիայում ուղիղ զրուցակցի աչքերին նայելը համարվում է գոեհկություն: Հարկ է նշել, որ անկախ մշակույթից, հակառակ սեռի զրուցակցի աչքերին երկար նայելը մեկնաբանվում է որպես դիմացինի նկատմամբ սեռական հետաքրքրություն, իսկ չափից շատ երկար համառորեն նայելը՝ ազրեսիա: Չինաստանում, Ինդոնեզիայում և Մեքսիկայում զրուցելիս հայացքը խոնարհելը հարգանքի նշան է, իսկ ամերիկյան մշակույթում այն միանշանակ չի մեկնաբանվում՝ աֆրո-ամերիկացիները սպիտակներից ավելի երկար են նայում խոսելիս, իսկ լսելիս՝ քիչ (Hәnn, 2004:97):

Համառոտ անդրադառնանք նաև միջավայրի առանձնահատկություններն՝ որպես ոչ խոսքային բնութագրիչ, քանի որ դրանք ևս ազդում են հաղորդակցման ծավալի վրա: Տվյալ պահին մեր շուրջը տարածության բաշխման կազմակերպումը կոչվում է ոչ ֆորմալ տարածության կազմակերպում: Գոյություն ունի տարածության 4 տեսակ

1. ինտիմ տարածություն – մինչև 45 սմ,
2. անձնական տարածություն - 45-120 սմ,
3. սոցիալական տարածություն - 120-350սմ,
4. հասարակական տարածություն - 350-ից շատ:

Այս բաժանումներում կա նաև մշակութային ասպեկտ: Ինտիմ տարածությունը մենք պահպանում ենք մտերիմների, հարազատների և երեխաների հետ խոսելիս: Երբ օտար մարդիկ ներխուժում են ինտիմ տարածություն, առաջ է գալիս անհարմարության և ագրեսիայի զգացողություն: Չգրված օրենք է, որ միայն որոշակի իրավիճակներում, օրինակ՝ մետրոյում, վերելակում, ինտիմ տարածության ներխուժումը հանդուրժելի է, պարզապես մարդիկ այդ պահին նայում են ներքև, հատակին, դռներին և չեն զննում կողքի մարդուն: Իսկ հակառակ սեռի մարդու կողմից այդ տարածության խախտումը դիտվում է որպես սեռական ոտնձգություն:

Ջերմաստիճանը ևս կարող է նպաստել կամ խանգարել արդյունավետ հաղորդակցմանը, փոխել մարդկանց տրամադրությունը, ուշադրության կենտրոնացման մակարդակը: Օրինակ՝ դժվար է լսել շոգ լսարանում, իսկ ցուրտը նյարդայնացնում է:

Լուսավորվածության մակարդակը արդյունավետ հաղորդակցման մյուս գործոնն է: Վառ լուսավորվածությունը ընթերցասրահներում մեծացնում է ընկալման մակարդակը օրինակ: Թույլ լուսավորվածությունը նպաստում է ինտիմ խոսակցությանը, մտերմանալուն, երաժշտություն լսելուն, օրինակ՝ ռեստորաններում, սրճարաններում: Վառ լույսերը նպաստում են ակտիվացմանը, առաջ են բերում ազմկոտ խոսակցություններ, իսկ մեղմ լույսերը հանգստացնում են և տրամադրում լուրջ խոսակցությունների:

Գործունեության տևողությունը ժամանակի այն քանակն է, որը մենք ընդունելի ենք համարում որոշակի իրադարձությունների, կամ գործունեության համար:

Գործունեության բովանդակությունը - դա այն է, ինչ պետք է անել տվյալ ժամանակահատվածում:

Ճշտապահությունը դա նշված ժամանակի խիստ պահպանումն է: Այս հարցում ևս կան մշակութային տարբերություններ, օրինակ՝ ԱՄՆ – ում ճշտապահությունը շատ կարևոր պահ է հաղորդակցման գործընթացում, որտեղ մի քանի րոպե ուշանալը դիտվում է որպես անհարգալից վերաբերմունք, իսկ մի քանի րոպե շուտ գալը՝ հարգանք:

ընդունված է ուշանալիս ներողություն խնդրել և բացատրություն տալ, ասել պատճառը: Այս մշակույթում ժամանակը մոնոխորոնիկ է: Այլ մշակույթներում, օրինակ՝ Ասիայի և Միջին Արևելքի երկրներում ժամանակը պոլիխորոնիկ է, այսինքն՝ մարդը գնում է հանդիպման, երբ վերջացնում է բոլոր գործերը, անկախ պայմանավորված ժամից, ուշանալիս ներողություն չի խնդրում և բացատրություններ չի տալիս (Вердербер, 2006:167)

Մշակութային տարբերություններ կան նաև հպման երևույթի առումով: Որոշ մշակույթներում շատ ընդունված է մոտ կանգնել և զրուցելիս հպվել, դիպչել, օրինակ՝ Լատինական Ամերիկայում որքան մոտ, այնքան լավ, որքան հեռու, այնքան վատ: Հյուսիսայի Եվրոպայում և ասիական մշակույթում ընդունված չէ մոտ կանգնելը և մարմնական կոնտակտը: Իսկ կանայք ավելի քիչ են հպվում, քան տղամարդիկ, բայց ավելի շատ են գնահատում մարմնական կոնտակտը հաղորդակցման գործընթացում:

Հաղորդակցման գործընթացում կարևոր են նաև գույները, որոնք կարող են խթանել ինչպես հուզական, այնպես էլ ֆիզիկական ռեակցիաները: Օրինակ՝ կարմիր գույնն ակտիվացնում է, երկնագույնը՝ հանգստացնում, դեղինը՝ բարձրացնում տրամադրությունը:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Вердербер Р, Вердербер П. Психология овщения, Санкт-Петербург 2006
2. Харрис Р- Психология массовых коммуникаци, Санкт-Петербург 2006
3. Нэпп М- Невербальное общение- Санкт-Петербург 2004

#### **АСМИК АРУТЮНЯН - ХАРАКТЕРИСТИКИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ**

В статье просвещаются вопросы невербального общения, его составляющие, их взаимоотношение культурные и гендерные различие

#### **HASMIK HARUTYUNYAN - CHARACTERISTICS OF NON-VERBAL COMMUNICATION**

The article questions enlightened nonverbal communication, its components, their relationships cultural and gender differences

**ՈՒՍԱՆՈՂԱԿԱՆ ԵՎ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴԱԿԱՆ ՇԱՐԺՈՒՄՆԵՐԻ  
ՍԿԶԲՆԱՎՈՐՈՒՄԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ**

**ՀԱՄՄԻԿ ԱՓՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ ուսանող, երիտասարդ, ուսանողական ինքնակառավարում, ուսանողական շարժում, հասարակական կազմակերպություն, ուսանողական խորհուրդ, պետական երիտասարդական քաղաքականություն, երիտասարդական խորհրդարան*

Ուսանողական ինքնակառավարման զարգացման պատմությունը սերտորեն կապված է երիտասարդական ուսանողական շարժումների զարգացման պատմության հետ: Ուսանողական ինքնակառավարման սկզբնավորումը, մեր երկրում, նույնպես այդ շրջանում տեղի ունեցող ներքաղաքական զարգացումների և դրանց հետևանք հանդիսացող հասարակական կենսաձևի արմատական փոփոխությունների արդյունքն է:

1988 թվականին սկսվեց Արցախյան շարժումը, որի արդյունքում հայ երիտասարդությունը յուրօրինակ զարթոնք ապրեց: Խորհրդային Հայաստանում սկիզբ առած Ղարաբաղյան շարժման համապետական զարգացումներում ազգային գաղափարախոսությամբ տոգորված ժամանակի հայ երիտասարդությունը լուրջ դերակատարում ստանձնեց: Հասարակության այս կարևոր մասն անկախության գործընթացի, Արցախի ազատագրման և հետագայում՝ նորանկախ Հայաստանի պետականության կայացման ոչ միայն մասնակիցը, այլև կրողը դարձավ: Բազմաթիվ հայորդի ուսանողներ, երիտասարդներ, կամավորներ դարձան ֆիդայական, ազատագրական ջոկատների մարտիկներ:

Արդեն անկախ պետականության պայմաններում հայ երիտասարդներն սկսեցին ակտիվանալ, ինքնակազմակերպվել և որոշակի պահանջներ առաջ քաշել: Սկսվեց մեծ ուսանողական շարժում, որը հիմնականում սոցիալական բնույթի էր: Ուսանողները պահանջում էին բարձրացնել կրթաթոշակները, սահմանել տրանսպորտային զեղչեր և այլն: Շարժումը ղեկավարում էր Հանրապետական ուսանողական խորհուրդը (ՀՈՒԽ), որը ձևավորվել էր 1992 թվականի աշնանը: Ակտիվ պայքարի արդյունքում ուսանողները հասան իրենց բարձրացրած խնդիր-

ների լուծմանը: ՀՈՒԽ-ի անդամները ավելի ուշ ծնունդ տվեցին մի շարք երիտասարդական և ուսանողական կազմակերպությունների:

1993 թվականից բուհերում ուսանողությունը սկսեց քայլեր կատարել իր դեմքն ու կարծիքը ներկայացնող ներկայացուցչական ուսանողական ինքնակառավարման մարմիններ ստեղծելու ուղղությամբ: 1994 թվականից որոշ բուհերում ձևավորվեցին առաջին ուսանողական խորհուրդները: Ուսանողական ինքնակառավարումն ստացավ իր գոյության և գործունեության իրավունքը, որի համար հիմք հանդիսացան կանոնակարգային-իրավական փաստաթղթերը:

1995 թվականին տեղի ունեցավ Հայաստանի երիտասարդական կազմակերպությունների առաջին համաժողովը: 1996 թվականին հիմնադրվեց հասարակական կազմակերպությունների առաջին միավորումը՝ Հայաստանի երիտասարդական կազմակերպությունների համադաշնությունը: Քաղաքական 6 կուսակցությունների երիտասարդական կազմակերպություններ ստեղծեցին “Երիտասարդական քաղաքական համագործակցության ակումբ” (ԵՔՀԱ), որը կարճատև կյանք ունեցավ:

Երկրի քաղաքական, սոցիալ-տնտեսական ծանր վիճակի պայմաններում, գիտակցելով համախմբված և համակարգված ներկայանալու ու գործելու անհրաժեշտությունը, ՀՈՒԽ-ի, ԵՔՀԱ-ի և այլ կազմակերպությունների մի շարք ակտիվ գործիչների նախաձեռնությամբ 1995 թ-ին փորձ արվեց ստեղծել Հայաստանի Երիտասարդության Ազգային Խորհուրդը:

Երիտասարդության Ազգային Խորհրդի կայացման անհնարինությունը պայմանավորված էր նախ և առաջ հովանոց կառույց ունենալու իրավական դաշտի բացակայությամբ (ՀԿ-ների մասին օրենքի անկատարություն): ՀԵԱԽ հիմնադրելու երկրորդ փորձը ավելի քան հաջողված էր: 1997թ-ի հուլիսի 9-ին կայացավ ՀԵԱԽ հիմնադիր համագումարը՝ 27 կազմակերպությունների մասնակցությամբ, ուր հաստատվեց կանոնադրությունը, ընտրվեցին ղեկավար մարմիններ: [<http://www.nyca.am/-about.php>]:

1995 թվականից Հայաստանի Հանրապետությունն սկսեց իրականացնել պետական երիտասարդական քաղաքականությունը որպես համակարգված քաղաքականություն: Հայաստանի Հանրապետությունում երիտասարդական պետական քաղաքականությունը պետության սոցիալական քաղաքականության կարևոր և անբաժանելի մասն է եղել ու կա և ունի ռազմավարական նշանակություն: Պետական երիտասարդական

քաղաքականության նպատակը երիտասարդ մարդու ազգային դիմագծի, ժողովրդավարական, քաղաքացիական գիտակցության ձևավորման, երիտասարդ մարդու սոցիալական կայացման, նրա ստեղծագործ ներուժն ի շահ հասարակության առավել լիարժեք օգտագործելու սոցիալական, տնտեսական, իրավական, քաղաքական, կրթական, հոգևոր, մշակութային, կազմակերպական, մասնակցային պայմաններ և երաշխիքներ ստեղծելն է: Պետական երիտասարդական քաղաքականությունը մշակվում և իրականացվում է պետական կառավարման, տեղական ինքնակառավարման մարմինների կողմից՝ երիտասարդական հասարակական կազմակերպությունների, երիտասարդների և այլ՝ իրավաբանական և ֆիզիկական անձանց մասնակցությամբ: [2012 թվականի N 1693-Ն որոշում Հայաստանի Հանրապետության երիտասարդական պետական քաղաքականության 2013-2017 թվականների ռազմավարությունը և միջոցառումների ծրագիրը հաստատելու մասին, Հայաստանի Հանրապետության երիտասարդական պետական քաղաքականության 2013-2017 թվականների ռազմավարություն, Բաժին 1, Ընդհանուր դրույթներ, Գլուխ 1, Գլուխ 2]:

ՀՀ կառավարության 2001թ. հունիսի 11-ի որոշմամբ ստեղծվեց «Համահայկական երիտասարդական միջազգային կենտրոնը»: Իր 9-ամյա գործունեության ընթացքում այն իրականացրել է կրթական, գիտական, մշակութային, երիտասարդների սոցիալական, առողջապահական, զբաղվածության հիմնախնդիրների լուծմանն ուղղված բազում ծրագրեր: Ուստի կարևորելով երիտասարդական հիմնախնդիրների լուծման ոլորտում նմանատիպ գործունեության անհրաժեշտությունը՝ արդեն 2010-ի հունիսի 9-ին ՀՀ նախագահի հատուկ ուշադրության արդյունքում որոշում կայացվեց «Համահայկական երիտասարդական միջազգային կենտրոն»-ը վերանվանել Հայաստանի երիտասարդական հիմնադրամ [[http://heh.am/?-module=article&utility=show\\_article&type=static&id\\_article=18&lang=am](http://heh.am/?-module=article&utility=show_article&type=static&id_article=18&lang=am)]:

Հայաստանի ուսանողական ազգային ասոցիացիան (ՀՌԻԱԱ) պաշտոնապես հիմնադրվել է 2003 թվականին՝ ուսանողական ինքնակառավարման մարմիններին միավորելու, ազգային և միջազգային մակարդակում ուսանողության շահերը ներկայացնելու նպատակով:

ՀՌԻԱԱ-ի ձևավորման հիմքում ընկած էր ուսանողական դաշտում մինչ այն ձեռնարկված և գործող մեկ այլ կառույց՝ Միջբուհական կորդինացիոն խորհուրդը (ՄԿԽ), որը ձևավորել էին չորս բուհերի ուսանողական կառույցներ՝ Երևանի պետական տնտեսագիտական ինստիտուտի ուսանողական խորհուրդ, Երևանի պետական բժշկական

համալսարանի ուսանողական խորհրդարան, Հայաստանի ֆրանսիական համալսարանի ուսանողական խորհուրդ և Հայաստանի պետական ճարտարագիտական համալսարանի ուսանողական խորհուրդ: ՄԿԽ-ն իր գոյության երկու տարիների ընթացքում կարևոր քայլեր կատարեց միջբուհական դաշտում, ինչի տրամաբանական հանգուցալուծումն առավել մեծ կառույցի հիմնումն էր, որի ձևավորման հարցում լուրջ քայլեր իրականացվեցին 2003թ.-ին: Ասոցիացիան ՄԿԽ-ի իրավահաջորդն է, բայց և այնպես, տարբերվում է նրանից հստակ ընդգծված կառուցվածքի առկայությամբ, ընդգրկված ուսանողների քանակով և արժեհամակարգով:

Այսպիսով, 2003թ.-ի սեպտեմբերի 9-ին, ինը պետական բուհերի (Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվաբանական համալսարանի ուսանողական խորհուրդ, Երևանի պետական տնտեսագիտական ինստիտուտի ուսանողական խորհուրդ, Երևանի Ս.Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարանի ուսանողական խորհրդարան, Հայաստանի պետական ճարտարագիտական համալսարանի ուսանողական խորհուրդ, Հայաստանի պետական մանկավարժական համալսարանի ուսանողական խորհուրդ, Երևանի թատրոնի և կինոյի պետական ինստիտուտի ուսանողական խորհուրդ, Երևանի գեղարվեստի պետական ակադեմիայի ուսանողական խորհուրդ, Երևանի Կոմիտասի անվան պետական կոնսերվատորիայի ուսանողական խորհուրդ, Երևանի ճարտարապետության և շինարարության պետական համալսարանի ուսանողական խորհուրդ) ուսանողական կառույցների ղեկավարները ստորագրեցին ՀՈւԱԱ-ի ստեղծման մասին համաձայնագիր: Հետագայում ՀՈւԱԱ-ին միացան նաև այլ բուհերի ուսանողական ինքնակառավարման մարմինները, իրենց ուսանողական կառույցների մարզային մասնաճյուղերով:

Այժմ ՀՈւԱԱ-ի նպատակն է ներկայացնել, զարգացնել և պաշտպանել հայաստանյան ուսանողության կրթական, սոցիալական, տնտեսական, ինչպես նաև մշակութային հետաքրքրություններն ու իրավունքներն ինչպես ազգային, այնպես էլ միջազգային մակարդակներում:

ՀՈւԱԱ առաջնային խնդիրներից են.

- Բարձրացնել ուսանողների ներգրավվածությունը բարձրագույն կրթության գործընթացին վերաբերող որոշումների ընդունման ժամանակ՝ ապահովելով անկախ, թափանցիկ և ժողովրդավար մասնակցություն,

- Ապահովել հավասար հնարավորություններ բոլոր ուսանողների համար, անկախ նրանց գենդերային և սոցիալական կարգավիճակից, քաղաքական և կրոնական համոզմունքներից ու հայացքներից, էթնիկական, ռասայական և մշակութային ծագումից, ինչպես նաև հաշմանդամության պատճառով առաջ եկող անհավասարությունից,
- Նպաստել ՀՀ բոլոր տարածաշրջանների, Արցախի և սփյուռքահայ ուսանողների և երիտասարդության միջև համագործակցության ամրապնդմանը, ինչպես նաև հայաստանյան և արտերկրի ազգային և լոկալ ուսանողական միությունների և միջև կապերի ամրապնդմանն ու հաստատմանը,
- Նպաստել ուսանողական ուսումնակրթական ծրագրերի արդյունավետության բարձրացմանը, աշխուժացնել ուսանողության գիտական, մարզական, մշակութային և հասարակական գործունեությունը և այլն [Հայաստանի ուսանողական ազգային ասոցիացիայի զարգացման ռազմավարություն, Գլուխ 2, էջ 6- 9]:

2004 թ-ի փետրվարին ՀՀ ԱԺ գիտության, կրթության, մշակույթի և երիտասարդության հարցերի մշտական հանձնաժողովի աջակցությամբ ձևավորվեց ևս մեկ կարևոր մարմին՝ Երիտասարդական խորհրդարանը: Կառույցը ստեղծվել է Հայաստանի Հանրապետությունում երիտասարդության վերաբերյալ օրենքների նախագծերի և այլ առաջարկությունների նախնական քննարկման և դրանց վերաբերյալ հանձնաժողովին եզրակացություն տալու, երիտասարդությանը վերաբերող հիմնահարցերի քննարկմանը երիտասարդների ակտիվ մասնակցությունն ապահովելու, երիտասարդ լիդերներ պատրաստելու նպատակով [<http://www.youth-parliament.am/?ip=1&lan=arm>]:

Երիտասարդական խորհրդարանի գործունեության հիմնական նպատակներն են.

- 1) Հայաստանի Հանրապետությունում օրենսդիր իշխանության իրականացմանը խորհրդատվական մասնակցություն ունենալը,
- 2) քաղաքական համերաշխության և երկխոսության պայմաններում օրենսդրական գործունեություն ծավալելու մշակույթը ամրապնդելը,
- 3) Սոցիալ-տնտեսական և քաղաքական հարաբերությունների իրավական կարգավորման գործում երիտասարդ հանրության ընդգծվածությունն ապահովելը և նրանց կարծիքի, խնդիրների և առաջարկությունների հետ հաշվի նստելը,
- 4) ինքնադրսևորման, ժամանակի մարտահրավերներին դիմակայելու, աշխատանքային և քաղաքացիական գործունեությամբ հանդես գալու համար նպաստավոր միջավայր ապահովելու գործում երիտասարդության մասնակցության հնարավորությունը,



5) երիտասարդության իրական ներուժի, ստեղծագործական ու նախաձեռնողական հնարավորությունների իրացման համար արդյունավետ երկխոսություն ապահովելը, ինչպես նաև քաղաքական ու քաղաքացիական գործունեության դպրոց զարգացնել:

[ՀՀ Ազգային ժողովի գիտության կրթության, մշակույթի, երիտասարդության և սպորտի հարցերի մշտական հանձնաժողովի 2012 թվականի սեպտեմբերի 20-ի աշխատակարգային որոշման ՀՀ ազգային ժողովի գիտության կրթության, մշակույթի, երիտասարդության և սպորտի հարցերի մշտական հանձնաժողովին կից երիտասարդական խորհրդարանի կազմավորման և գործունեության կարգ, Գլուխ 1, էջ 1-2]

Համաձայն Հայաստանի Հանրապետության Նախագահի 2007 թվականի հուլիսի 18-ի ՆՀ-174-Ն հրամանագրի 1-ին կետով սահմանված կարգի 121-րդ կետի 2-րդ ենթակետի, ինչպես նաև Հայաստանի Հանրապետությունում իրականացվող ազգային երիտասարդական քաղաքականության արդյունավետության բարձրացման, երիտասարդական մասնակցության խթանման նպատակով 2009 թվականի սեպտեմբերին ստեղծվել է վարչապետին առընթեր ազգային երիտասարդական քաղաքականության խորհուրդը: [Հայաստանի Հանրապետության վարչապետի 17 սեպտեմբերի 2009 թվականի N 785-Ա որոշում Հայաստանի Հանրապետության վարչապետին առընթեր ազգային երիտասարդական քաղաքականության խորհուրդ ստեղծելու և կանոնադրությունը հաստատելու մասին]:

Խորհրդի նպատակը ՀՀ ազգային երիտասարդական քաղաքականության մշակմանն ու իրականացմանն աջակցելն է, հանրային կյանքի տարբեր բնագավառներում երիտասարդների մասնակցությունը խթանելն ու երիտասարդական կազմակերպությունների գործունեությունը նպաստելը: Խորհրդի կազմի մեջ հավասար թվով ընդգրկվում են երիտասարդության խնդիրներին առնչվող պետական մարմինների և ազգային երիտասարդական քաղաքականության ոչ պետական հատվածի ներկայացուցիչներ [ՀՀ վարչապետի 2009 թվականի սեպտեմբերի 17-ի N 785-Ա որոշման հավելված N 1, Հայաստանի Հանրապետության վարչապետին առընթեր ազգային երիտասարդական քաղաքականության խորհրդի կանոնադրություն, էջ 4-6 ]:

Ուսումնասիրելով ուսանողական ինքնակառավարման զարգացման պատմությունը՝ կարող ենք արձանագրել, որ 2008 թվականից մինչև մեր օրերը այդ գործընթացը, սկսելով երիտասարդական ուսանողական շարժումների զարգացումով, տվյալ ժամանակի թելադրած խնդիրների

վերհանման և լուծման անհրաժեշտությունից ելնելով, որոշակի ներքաղաքական իրադարձությունների անմիջական ազդեցության ենթարկվելով, տարբեր վերափոխումների է ենթարկվել: Ստեղծվել են մի շարք միավորումներ, խորհուրդներ, կազմակերպություններ, որոնցից մի մասը, իրենց առջև դրված հստակ նպատակներով և առաքելությամբ պահպանել են իրենց գոյությունը, և, դեռ ավելին, որոշակի արդյունավետ փոփոխությունների և հղկումների ենթարկվելով, լուրջ դերակատարում են ստանձնել Հայաստանի ուսանողական, երիտասարդական դաշտում՝ դառնալով կարևորագույն հենասյուններ հայ երիտասարդության և ուսանողության համար: Այս կառույցներն ու միավորումները համապատասխան հարթակ են ստեղծել երիտասարդների, ուսանողների համար՝ ինքնադրսևորվելու, ինքնակազմակերպման, քաղաքացիական հասարակության լիարժեք անդամ դառնալու շեշտադրումով՝ ապահովելով իրենց հաստատուն տեղն ու դերակատարումը Հայաստանի սահմանների ներսում և դրանից դուրս: Հատկանշական է նաև այն հանգամանքը, որ քաղաքացիական հասարակության ինստիտուտների ձևավորման մեջ նրանց դերակատարումը բացառիկ է, իսկ հաշվի առնելով նաև այդ ինստիտուտների ստեղծման ճանապարհին այդ կազմակերպությունների կայացման գործում դրանց ուղիղ մասնակցությունը՝ կարող ենք արձանագրել, որ ուսանողական և երիտասարդական շարժման սկզբնավորումից մինչ օրս անցած ուղով՝ ՀՀ-ում մենք ունենք կայացած և երկրին նպաստ բերող կառույցներ և դրանցից դուրս եկած պետականաշինության գործում իրենց լուծման ներդրած ու ներդնող անհատներ:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ

1. Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 27 դեկտեմբերի 2012 թվականի N 1693-Ն որոշում Հայաստանի Հանրապետության երիտասարդական պետական քաղաքականության 2013-2017 թվականների ռազմավարությունը և միջոցառումների ծրագիրը հաստատելու մասին, Հայաստանի Հանրապետության երիտասարդական պետական քաղաքականության 2013-2017 թվականների ռազմավարություն, Բաժին 1, Ընդհանուր դրույթներ, Գլուխ 1, Գլուխ 2:
2. Հայաստանի ուսանողական ազգային ասոցացիայի զարգացման ռազմավարություն, Գլուխ 2, էջ 6- 9:
3. ՀՀ Ազգային ժողովի գիտության կրթության, մշակույթի, երիտասարդության և սպորտի հարցերի մշտական հանձնաժողովի 2012 թվականի սեպտեմբերի 20-ի աշխատակարգային որոշման ՀՀ ազգային ժողովի գիտության կրթության, մշակույթի, երիտասարդության և սպորտի հարցերի մշտական հանձնաժողովին կից երիտասարդական խորհրդարանի կազմավորման և գործունեության կարգ, Գլուխ 1, էջ1-2:
4. Հայաստանի Հանրապետության վարչապետի 17 սեպտեմբերի 2009 թվականի N 785-Ա որոշում Հայաստանի Հանրապետության վարչապետին առընթեր ազգային երիտասարդական քաղաքականության խորհուրդ ստեղծելու և կանոնադրությունը հաստատելու մասին:
5. ՀՀ վարչապետի 2009 թվականի սեպտեմբերի 17-ի N 785-Ա որոշման հավելված N 1, Հայաստանի Հանրապետության վարչապետին առընթեր ազգային երիտասարդական քաղաքականության խորհրդի կանոնադրություն, էջ 4-6:
6. <http://www.nyca.am/about.php>
7. [http://heh.am/?module=article&utility=show\\_article&type=static&id\\_article=18&lang=am](http://heh.am/?module=article&utility=show_article&type=static&id_article=18&lang=am)
8. <http://www.youthparliament.am/?ip=1&lan=arm>

## **АСМИК АПЯН - ЗАРОЖДЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ДВИЖЕНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ**

Статья посвящена изучению истоков студенческих и молодежных движений в Республике Армения. История развития студенческого самоуправления в Республике Армения, начавшись с развития молодежных студенческих движений и будучи продиктованной необходимостью выявления и решения актуальных проблем времени, претерпела различные преобразования, подвергаясь непосредственному воздействию некоторых внутривнутриполитических событий. Были созданы ассоциации, советы, организации, некоторые из которых сохранили свое существование благодаря четкой целеустановке и миссии. Более того, подвергаясь продуктивным изменениям и усовершенствованию, они сыграли важную роль в студенческой и молодежной жизни Армении. Данные структуры и ассоциации предоставили молодежи и студентам, как полноправным членам гражданского общества, соответствующую площадку для самовыражения и самоорганизации, обеспечивая им прочное место и роль в Армении и за ее пределами.

## **HASMIK APYAN -THE DEVELOPMENT OF STUDENT AND YOUTH MOVEMENTS IN THE REPUBLIC OF ARMENIA**

The article is devoted to the study of the development of student and youth movements in the Republic of Armenia. The history of the development of student self-governance in the Republic of Armenia, which began with the development of youth and student movements, dictated by the necessity of discovering and solving the problems of that period, under the impact of some inner political events, has undergone different changes. A number of unions, councils and organizations were founded, some of which maintained their existence having clear goals and mission. Moreover, undergoing some efficient changes, they began to play an important role in the youth and student life of Armenia. These unions and organizations provided an appropriate platform for young people and students to express and organize themselves and become a full member of the civil society, ensuring their stable place and role in Armenia and beyond its borders.

**ԸՆՏԱՆԵԿԱՆ ԿՅԱՆՔԻ ԱՌԱՋԻՆ ՓՈԻԼԻ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

**ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ միկրոհամակարգ, անձնային գործոն, մոտիվացիա, ճգնաժամ, իդեալականացում, կոնֆլիկտ*

Ընտանեկան կյանքն իր ողջ ընթացքով ենթարկվում է որոշակի սոցիալ-հոգեբանական օրինաչափությունների և բնութագրվում է իր առանձնահատկություններով: Այդ կյանքի սկիզբը կարող է վճռորոշ նշանակություն ունենալ հետագա ամբողջ ընթացքի համար ինչպես իր առանձնահատկություններով, այնպես էլ բնորոշ խնդիրներով: Համառոտ անդրադառնանք դրանցից մի քանիսին :

Ամուսնության պահից սկսվում է մի փուլ, որի ընթացքում երիտասարդ ամուսինների առաջ մի շարք խնդիրներ են ծառանում՝ կապված ընտանեկան կյանքի ադապտացիայի և նոր դերերի ընդունման հետ: Ընտանեկան կյանքի ընթացքը այդ ժամանակահատվածում պայամանավորված է մի շարք գործոններով, որոնցից կարելի է առանձնացնել հետևյալները.

1. Ամուսինների անձնային առանձնահատկությունները (նյարդային համակարգի անհատական-տիպաբանական հատկություններ, կոգնիտիվ և բնավորության առանձնահատկություններ, ամուսնու ընտրության դրդապատճառներ, արժեքային կողմնորոշումներ և այլն)
2. Միկրոհամակարգային գործոններ (ներընտանեկան գործընթացների առանձնահատկությունները միջուկային ընտանիքում)
3. Մակրոհամակարգային գործոններ (ընտանեկան պատմություն, փոխհարաբերությունների յուրահատկություններ ընդլայնված ընտանիքում)
4. Արտաքին սոցիալական միջավայր (պետական հասարակարգի, ընտանեկան քաղաքականության առանձնահատկություններ և հասարակական ինստիտուտների աշխատանք, տվյալ միջավայրում ընտանեկան համակարգը կարգավորող ազգային և կրոնական առանձնահատկություններ և այլն)
5. Տնտեսական գործոններ (նյութական բարեկեցության մակարդակ, առանձին բնակության վայրի առկայություն և այլն)

Ամուսնական կյանքի առաջին տարիները ընտանիքի գոյության կարևոր և որոշիչ փուլն է: Չնայած երիտասարդ ամուսիններին բնորոշ վառ հուզական գունավորմանն ու ռոմանտիզմին, ընտանեկան կյանքի այս

փուլն ամենադժվարներից մեկն է, ինչի մասին վկայում է այս շրջանում ամուսնալուծությունների մեծ թիվը: Այս փուլի խնդիրները կարող են կապված լինել ընտանեկան աղապտացիայի և նոր դերերի ստանձնման դժվարությունների հետ. սրանք ծնողական ընտանիքից առանձին չլինելու հետևանք են [ Ахдеева 2007: 305]:

Պակաս կարևոր չեն նաև հետևյալ գործոնները, որոնք էլ իրենց հերթին կարող են բարդացնել ընտանեկան իրավիճակը:

1. Ընտանիք կազմելու ոչ ադեկվատ մոտիվացիա.
- *Ամուսնությունը որպես դեֆիցիտը լրացնելու հնարավորություն:* Դիտվում է այն ժամանակ, երբ ամուսինները մեկը կամ երկուսն էլ ամուսնանում են, որպեսզի ազատվեն սիրո, շփման, հոգատարության, ջերմության, ուշադրության պակասի զգացողություններից, ցանկանում են խուսափել միայնակության և անպետքության զգացումներից:
- *Ամուսնությունը որպես ծնողական ընտանիքից անջատվելու միջոց:* Ծնողներից առանձնանալու երիտասարդների ձգտումը ամուսնանալու ոչ ադեկվատ դրդապատճառներից ամենահաճախ հանդիպողն է: Այս դեպքում նոր ընտանիքի ստեղծումը դառնում է յուրահատուկ հաղորդագրություն ծնողներին այն մասին, որ իրենց երեխան մեծացել է և անկախ որոշումների ու ինքնուրույն կյանքի իրավունք ունի:
- *Ամուսնությունը որպես որևէ ճգնաժամ հաղթահարելու միջոց:* Նախկին սիրեցյալից վրեժ լուծելու համար ընտանիքի ստեղծում, որպես նշանակալի մարդու կորստի հետ համակերպվելու փորձ, որպես մասնագիտական անկայունությունը հաղթահարելու միջոց և այլն:
- *Ամուսնություն՝ համապատասխանելու համար սոցիալական միջավայրի նորմերին, որոնք կապված են ամուսնանալու տարիքի և ամուսնական վարքի այլ ասպեկտների հետ:* Այսպիսի ամուսնությունը սոցիալական միջավայրի ճնշումից խուսափելու միջոց է:
- *Ամուսնությունը որպես ձեռքբերում:* Դիտվում է այն դեպքում, երբ գույզից մեկը ամուսնանալու հետևանքով նյութական կամ հասարակական շահ է ստանում:
- *Ստիպողական ամուսնություն:* Տվյալ դեպքում ամուսնությունը հանդիսանում է կենսական դժվարությունները լուծելու միջոց: Դրանց շարքը կարելի է դասել չպլանավորված հղիությունը, ամուսիններից մեկի բնակության կամ նյութական խնդիրները և այլն. [ Карабанова 2001:109]:

Ամուսնանալու ոչ ադեկվատ մոտիվացիայի պարագայում գուզրնկերոջ անձը արժեք չի ներկայացնում, կարևոր է միայն նրա առկայությունը կամ նրա ֆունկցիոնալ բնութագիրը, որը էական է պահանջմունքների բավարարման համար:

Ամուսնանալու ոչ ադեկվատ մոտիվացիան կարող է լինել գիտակցված և չգիտակցված: Վերջինիս դեպքում անխուսափելի է

ցանկացած հարաբերություններում վաղ թե ուշ վրա հասնող հիասթափության խորացումը:

2. Ընտանեկան ավանդույթների, ամուսինների ծագման ու իրենց ընտանեկան հարաբերությունների մոդելների զգալի տարբերություններ:

3. Զույգի նյութական, ֆիզիկական կամ հուզական կախվածությունը ընդլայնած ընտանիքի անդամներից:

4. Ամուսնություն՝ վեց ամսից պակաս կամ երեք տարուց ավել տևողությամբ մտերմությունից հետո:

5. Ամուսիններից մեկի կամ երկուսի անձնային առանձնահատկությունները՝ կապված մտերմության, կապածության հարաբերությունների հաստատման հետ, ամենից առաջ՝ ամուսինների մոտ մտերմիկ հարաբերությունների հաստատման կարողության առկայությունը, միանալ և հեռանալ միմյանցից՝ առանց զգալի դիսկոմֆորտի:

6. Ամուսինների ընդլայնված ընտանիքներում դիսֆունկցիոնալ ընտանեկան մոդելների առկայություն [Эйдемиллер 2001: 263]:

Ընտանիք կազմելով՝ ամուսինները մի շարք կարևոր խնդիրներ լուծելու անհրաժեշտության առաջ են կանգնում, որոնք ամենից առաջ ընկած են հուզական հարաբերությունների ոլորտում: Դրանցից մեկը հետևյալն է. ամուսնական ենթահամակարգում հուզական կապի ուժեղացում և ծնողական ընտանիքից առանձնացում առանց նրանից հուզական կապերի խզման կամ արագ փախուստ դեպի այլ փոխարինող հարաբերություններ: Ամուսինները, մի կողմից, պետք է սովորեն պատկանել մեկը մյուսին՝ չկորցնելով ընդլայնված ընտանիքի հետ մտերմությունը, մյուս կողմից՝ լինել սեփական ընտանիքի մի մասը՝ չկորցնելով սեփական անհատականությունը: Ծնողական ընտանիքից չառանձնացած զույգերում զգալիորեն դժվարանում է ամուսինների միջև մտերմիկ փոխհարաբերությունների կազմավորումը:

Արտաքին սահմաններ հաստատելու խնդիրը ներառում է նաև այն հարցերի լուծումը, թե ամուսնու և կնոջ ծանոթներից և ընկերներից ո՞վ կարող է մուտք գործել ընտանիք և որքա՞ն հաճախ, որքանո՞վ են կարող ամուսինները գտնվել ընտանիքից դուրս առանց զուգընկերոջ, ինչպե՞ս անցկացնել արձակուրդը և այլն: Արտաքին սահմանների առկայությունը և դրանց ճկունությունը երիտասարդ ամուսինների համար ապահովում է որոշակի մասնավոր կյանք և հնարավորություն է տալիս ջանքերը կենտրոնացնելու իրենց փոխհարաբերությունների կառուցման վրա: Տվյալ խնդրի լուծումը ենթադրում է ընդլայնված ընտանիքում համախմբվածության օպտիմալ բալանսի հաստատում՝ նրա անդամների անհատականացում [Андреева 2007:98]:

Անհատական մակարդակում հուզական կախվածությունը ծնողներից արտահայտվում է նրանց հետ ամուսինների տազնապային կապվածությամբ, որը կամ բացահայտ արտահայտված է, կամ արագ ժխտվում է՝

կտրուկ հեռացման և ձևական անկախ հարաբերությունների ձևավորման միջոցով: Մինչդեռ վերջիններս ոչ միայն չեն բացառում գերմտերմությունը, այլ նաև ենթադրում են այն՝ լինելով նրա հակառակ կողմը: Որքան զգալի է ամուսինների կախվածության աստիճանը, այնքան ավելի ծայրահեղ են այն հաղթահարելու ջանքերը՝ տարածության հաստատման և ընտանիքի կարևորության ժխտման միջոցով:

Չույզի՝ մտերմիկ և անկախ հարաբերություններ հաստատելու կարողությունը բնորոշվում է նրանով, թե որքանով է ամուսիններից յուրաքանչյուրին հաջողվել ինքնուրույն անձ դառնալ ծնողական ընտանիքում: Մ. Բոուենը պնդում է, որ նրանց, ում չի հաջողվել ինքնավարություն ձեռք բերել ծնողական ընտանիքի շրջանակներում, հատուկ է հուզական սառնությունն ու զուգընկերոջ հետ ձուլվելու հակումը: Ամուսինների ձուլման բարձր մակարդակը բավական հաճախ հանդիպում է երիտասարդ ընտանիքներում, որը որոշակի չափով օգնում է զույգին հասնել արժեքային կողմնորոշման միասնության՝ զույգի յուրատեսակ <մենքի>: Դա մի գործընթաց է, որտեղ, Կ. Վիտակերի խոսքերով, երկուսը հրաժարվում են իրենց դեմքերից և դառնում են ոչ ոք հանուն այն բանի, որպեսզի դառնան ամուսնություն անվանմամբ սիմբիոտիկ միության մասնիկներ: Տվյալ հարաբերությունները ձևավորվում են, որպես կանոն, ամուսիններից մեկի կամ երկուսի անձնային պահանջումների խիստ ճնշման հաշվին, որը սեփական «Ես»-ը կորցնելու վախ է առաջացնում և հանգեցնում է զույգում լարվածության կուտակման: Մինչդեռ, երբ զույգի իդեալականացման նարգիզական փուլը անցնում է, ձուլումից դուրս գալու և սեփական «Ես»-ը պաշտպանելու փորձերը կարող են զույգում գերլարվածության և կոնֆլիկտների աղբյուր դառնալ [Karabanova 2001:115]:

Հակաիդեալականացումը զույգի հուզական հարաբերությունների զարգացման նորմատիվ էտապ է, որին, որպես կանոն, նախորդում են բուռն ռոմանտիկ հուզումները, զուգընկերոջն իդեալական գծերի վերագրումը, մեծ սիրո և հուզական մտերմության զգացողությունը նրա նկատմամբ: Հետագայում երազանքների փշրումը անխուսափելի է, քանի որ իդեալականացումը միայն մի փուլ է հուզական շրջափուլում, որի հաջորդ փուլը հիասթափությունն է, դրական հույզերի կորուստը, զույգի հարաբերություններում անտարբերության և ձանձրույթի առաջանալը, որը կարող է հանգեցնել նրանց բաժանմանը:

Մտերմիկ հարաբերությունների կարողության հետ համադրված անկախության ձեռքբերումը ամենաբարդ խնդիրներից մեկն է, որի լուծման համար երբեմն ամբողջ կյանքն է պահանջվում: Բացի օպտիմալ հոգեբանական տարածության հետ կապված հուզական խնդիրները լուծելուց, երիտասարդ զույգերին նաև անհրաժեշտ է բաշխել ընտանեկան դերերը և պատասխանատվության շրջանակները, լուծել ընտանեկան



հիերարխիայի հարցերը, ընտրել համագործակցության ընդունելի ձևեր, հստակեցնել պարտականությունները, համաձայնեցնել արժեքային համակարգը, ենթարկվել սեքսուալ ադապտացիայի: Հենց այս փուլում են զուգընկերները փնտրում այս հարցերի պատասխանները. «Որո՞նք են կոնֆլիկտների լուծման ընդունելի ուղիները», «Ո՞ր հույզերի արտահայտումն է ընտանիքում թույլատրելի համարվում», «Ո՞վ ինչի՞ համար է պատասխանատու և ի՞նչ պայմաններում»: Այսպիսով, տվյալ ճգնաժամային ժամանակահատվածի ընթացքում ամուսինները ադապտացվում են միմյանց, փնտրում են ընտանեկան հարաբերությունների այնպիսի մոդել, որը կբավարարեր երկուսին: Ընտանեկան կյանքի սկզբնական փուլում ծագող խնդիրները լուծելու ամուսինների կարողությունը նպաստում է վարքի երկարատև, կայուն ձևերի մշակման, որոնք գործում են ընտանեկան կյանքի ամբողջ շրջափուլի ընթացքում և օգնում են հաղթահարել հետագա ընտանեկան նորմատիվային և ոչ նորմատիվային ճգնաժամերը:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Андреева Т.В. Психология семьи: Учеб. пособие. – СПб: Речь, 2007. – С. 384
2. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. - СПб.: Издательство «Питер», 2001. – 427 с.
3. Овчарова Р.В. Семейная академия: вопросы и ответы. – М.: Просвещение: Учебная литература, 2007– 226 с.
4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений. - Самара, 2001. – 215

#### **АСМИК АРУТЮНЯН - ПЕРВЫЙ ЭТАП СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ**

В статье рассматривается первый этап семейной жизни, факторы типичных проблем и их причин, особенностей адаптации.

#### **HASMIK HARUTYUNYAN - FIRST STAGE OF THE FAMILY LIFE**

The article discusses the first stage of the family life, the factors of typical problems and their causes, adaptation features.

**ԳԱՂԹ ԵՎ ՀԱՄԱՇԽԱՐՀԱՅՆԱՑՈՒՄ,  
ՄԻՋՍՇՆԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԽԱՉՈՒՂԻՆԵՐ**

**ՀՐԱՉԻԿ ՀԱԿՈՒՋԱՆՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ համաշխարհայնացում, գաղթություն, տանտեր երկիր և հյուր, ինտեգրման մոդելներ, միջմշակութային ադապտացում, ընդդիմացում, ինտեգրում՝ ազգային որակների պահպանումով, միջմշակութային ավանդական վարվեցողության սրբազան կանոն,*

Բազմամշակութային հասարակության մեջ համաշխարհայնացումը (գլոբալիզացիան), տնտեսական նոր համակարգերի վերելքը և պետությունների ոչ համապարփակ կյանքը բոլոր երկրների քաղաքացիներին դրդում են ձևավորել նոր պիպի միջմշակութային հարաբերություններ, որոնք հետզհետե ներգործում են նաև միջանձնային հարաբերությունների բնույթի վրա: Մի կողմից՝ այս ամենն ընթանում է ոչ համակարգայնորեն, մյուս կողմից՝ ցանկացած քաղաքակիրթ հասարակություն փորձում է իր անցյալի հետ որոշակի մի ներքին տրամաբանություն պահպանել տարբերայնության այդ հորձանուտում: Գոնե ապագա սերնդի համար անվտանգ կենսագործունեության ապահովման ռազմավարությունը դրան համապատասխանող կրթության կազմակերպման մեջ է, որը կարելի է իրականացնել հանրակրթության և հատկապես մասնագետների պատրաստման նոր մեթոդաբանության ստեղծմամբ: Իսկ սա միշտ դուռ է բացում ոչ թե ընթացիկ բարեփոխումների, այլ արմատական փոփոխությունների առջև:

Հին Աշխարհի մարդկային քաղաքակրթությունների և հասարակությունների պատմությունը հատկապես Արևելքում հիմնականում զարգացել է բազմամշակութային միջավայրում: Շումերների, եգիպտացիների, հուրրիների, հեթիթների, արարատցիների բնակավայրերը հասարակական խայտաբղետ միջավայր են ունեցել: Ըստ Բ.Մոյշեզոնի [1996]՝ այդ վայրերում արմենոիդ» ռասայի կենսաբանական մնացորդները պատմական գերեզմանների գտածոների 20%-ն են կազմում, սակայն հայտնաբերված և ուսումնասիրված անխտիր բոլոր արձանների, արձանիկների որմնաքանդակների ու որմնանկարների վրա պատկերված անձանց դեմքերը՝ աստվածներ, արքաներ, քրմապետեր, զորավարներ և այլն, այսինքն՝ կառավարող իսավը եղել է արմենոիդ: Դա նշանակում է, որ հնում հասարակության բազմամշակութայնությունը եղել է օբյեկտիվ իրողություն, այսինքն՝ *Աստծուց տրված իրավիճակ* և միմյանց նկատմամբ *միջմշակութային վարվեցողության կանոնները նույնպես Աստծուց*

*տրված, այսինքն՝ արդարացի պետք է լինեն:* Ուրեմն՝ բազմամշակույթ ողջ հասարակության կառավարման հիմնական սկզբունքը չէր կարող լինել Արևմուտքի այսօրվա քարոզած «հանդուրժողականությունը» (շատ վատ հասկացություն է և ենթադրում է նաև միջմշակութային հարաբերությունների վարում՝ ատամները սեղմած վիճակում), այլ գործել են *համակեցության սրբազան կանոններ:* Այդ կանոնների շնորհիվ հասարակության ներսում գործող միջմշակութային տարբերությունները հակասությունների և բախումների չեն վերածվել, և կողք կողքի ապրող տարբեր ազգություններն ու նրանց ներկայացուցիչները ազգային հիմքի վրա ապրել են հաշտ և խաղաղ: Խորենացու նշած Արամ թագավորի, ավելի ուշ հանդես եկած Արարատյան թագավորների կամ Ալեքսանդր Մակեդոնացու արշավանքների ժամանակ գրավյալ տարածքների բնակիչների նկատմամբ չի ցուցաբերվել այնպիսի վերաբերմունք ինչպիսին հանդիպում է, ասենք, ասորական արշավանքների նկարագրություններում: Ընհակառակը՝ գրավյալ տարածքների ժողովուրդների մշակութային զարգացման խնդիրներով զբաղվելը սկզբունքային պարտականություն է դիտվել՝ Արամի կողմից գրավյալ տարածքներում սովորել են հայերեն լեզուն և մշակույթը, Ալեքսանդրի շնորհիվ տարածվել է հելլենիստական մշակույթը, արարատցիներն ամենուրեք ջրանցքներ են փորել, այգիներ ու անտառներ տնկել, քաղաքներ ու բերդեր կառուցել:

Ուրեմն՝ ո՞րն է եղել այն սրբազան կանոնը, որով կարգավորվել են համատեղ բնակվող տարբեր մշակույթների պատկանող մարդկանց միջանձնային հարաբերությունների ոլորտը: Ազգային, կրոնական, տնտեսական, իմացական տարբերություններ կրող մարդիկ ***ազատ են եղել ինքնադրսևորվելու իրենց մշակութային միջավայրում*** (ընտանիք, համայնք, թաղամաս, բարեկամությունն այլն), սակայն տարբեր առիթներով հայտնվելով մշակութային այլ միջավայրերում (ընտանիք, համայնք, թաղամաս, բարեկամություն և այլն) ***պարտավոր են եղել հարգանք դրսևորել այդ մշակույթի և նրա կրողների նկատմամբ և իրենց պահել նրանց վարվեցողության կանոններին պարտուպատշաճ:*** Բոլորն իմացել են բոլորի մշակույթը, գոնե բարի հարաբերություններ պահպանելու մակարդակով, և հարգել են այն: Այս են հիշեցնում մեր ժամանակների ***տանտեր-հյուր*** հարաբերությունները. մի չգրված օրենքով տանտերը ջանում է հյուրին դուրս բերել բնական կաշկանդվածությունից, իսկ հյուրը՝ արագորեն յուրացնել այդ ընտանիքի վարվեցողությունը, որպեսզի պետք եղածից ավելի հոգս չպատճառի: Եվ այսպես՝ ***տանտեր և հյուր:***

Միջմշակութային հաղորդակցման մասնագետները զլաբալացման տարբեր ռազմավարություններում (տնտեսություն, արդյունաբերություն, ֆինանսների արտահանում, կրթություն, զբոսաշրջություննայլն) հաճախ

են ներկայացնում մշակույթների երկխոսության, փոխներթափանցման հարցերի շուրջ բանակցելու անհրաժեշտության խնդիրը: Նշված ոլորտներին պատկանող անձինք, հայտնվելով գործընկերոջ երկրի միջավայրում, փորձում են պահպանել մշակույթին հարիր վերաբերմունք և դա արդյունք է տալիս, այսինքն՝ գործարար հարաբերություններում նրան ընդառաջ են գնում առավելագույն չափով: Մակայն գլոբալ հարաբերությունների կերտման ոլորտում համաշխարհային փորձը լավ չի ներդրվում, համարյա հաշվի չեն առնվում վերջին հարյուրամյակում երկրագնդի վրա անընդհատ ծավալվող միգրացիաների կենդանի հետևանքները: Աշխարհի տարբեր երկրներում ստեղծված հայկական և այլ ժողովուրդների սփյուռքի առաջացումը, վերջին տարիներին Եվրամիության երկրներում մերձավոր արևելքից գաղթությունների ընդունումն ավելի սուր և ավելի բազմակողմանիորեն են ցուցադրում միջմշակութային հաղորդակցման ոլորտում տեղի ունեցած վրիպումները, ընդհուպ մինչև բիրտ ճնշման և ուժի դիրքի չարաշահումը: Իմպերիայի տնտեսական մերկ շահերից ելնելով՝ Եվրամիությունը կազմակերպեց ծայրահեղորեն մի այլ մշակույթի պատկանող ժողովուրդների ներգաղթ դեպի եվրոպական երկրներ: Ծայրահեղորեն՝ քանի որ, ասենք, պատմությանը քրիստոնեության և բուդդայականության միջև սուր հակամարտություններ հայտնի չեն, մինչդեռ քրիստոնեության և մահմեդականության միջև հազարամյակի չլուծված անթաքույց հակասություններ կան, որոնք բորբոքուն են թե՛ խաղաղ, թե՛ անկայուն ժամանակներում և դա պետք էր գոնե ի նկատի ունենալ: Այսօր Եվրոպան հեղեղված է մահմեդական պաշտամունքի գաղթականներով, որոնք, բնավ միտք չունենալով ինտեգրվելու այդ մշակույթին, արագորեն բազմանում են եվրոպական ժողովրդավարական օրենքների և նյութական միջոցների շնորհիվ: Կիրառելով բազմակնության ինստիտուտը՝ նրանք տեղացիների 1-2 երեխայի դիմաց ունենում են 10-15 երեխա և ապրում երեխաներին տրվող նպաստներով: Գիտական հետազոտություններ և վատ կանխատեսումներ են կատարվում Եվրոպայի ժողովրդագրական ապագայի վերաբերյալ [Чернышев, 2016 ]:

Ստացվում է, որ 50 տարի հետո այս չինտեգրված հասարակությունը թվային գերակշռություն ձեռք բերելով տեղական ազգաբնակչության նկատմամբ, եվրոպական ժողովրդավարական օրենքներով հնարավորություն կստանա տիրել ողջ Եվրոպային: Այս միտքը ոչ թե ծնվել է մտազրոհից, այլ եվրոպայում նրանց հետ ունեցած զրույցներից, թյուրքերի նախագահ Ռաջիբ Էրդողանի՝ Գերմանիայի Դաշնությունում բնակվող թյուրքերին ուղղված «5 երեխա ունենալու» կոչից, պանթյուրքիզմի «Որտեղ թյուրքը ոտք է դրել, արդեն Թյուրքիա է» էքստրեմիստական կարգախոսից և վերջին մի քանի տարվա ընթացքում Գերմանիայում կառուցված շուրջ 1500 մզկիթների առկայությունից, որոնց

իմամները թյուրքական պաշտոնյաներ են և որոնցից մի քանիսն արդեն հասցրել են մեղադրվել լրտեսական գուծունեության մեջ:

Մեր ազգային արժեհամակարգում (վարքականոն) տանտիրոջ և հյուրի սրբազրված զգացողությունն առանցքային է եղել միշտ, ուստի և այն հսկայական դերակատարություն է ունեցել թե՛ միջնադարյան պանդխտության, թե՛ եղեռնով պայմանավորված Հայ Մեծ Սփյուռքի տեսակի ձևավորման գործում: Տարբեր երկրներում հայկական սփյուռքի կայացման վերաբերյալ հսկայական նյութեր կան: Եթե նպատակային հետազոտություններն այնքան շատ չեն, ապա բազմաթիվ են զանազան պատմությունները, որոնք հարյուրամյակի ընթացքում հրապարակվել են սփյուռքի և հայրենիքի մամուլով, հեռարձակվել ռադիոյով և հեռուստատեսությամբ: Մեծ նյութ են տալիս հատկապես սփյուռքում կայացած հայ երևելիների կենսագրությունները, հուշերն ու պատգամները: Դրանք արվեստագետներ են, գիտնականներ, գյուտարարներ, գրողներ, արտադրողներ, քաղաքական գործիչներ, ֆինանսիստներ, որոնք կարողացել են օտարության մեջ քայլ առ քայլ բարձրանալ սոցիալական սանդուղքով և նկատելի լինել իրենց ազգային բնավորության դրական գծերի շնորհիվ, բայց և կարողացել են պահպանել լեզուն, ազգային գծերը, մշակույթը, նախնյաց երազանքները և այլն: Բոլոր պատմությունների միջով կարմիր թելի նման անցնում է մի վարվեցողություն. որպես հայկական արժեհամակարգի կրող, նրանք հավուրպատշաճի են ընկալել նոր երկիրը, ազգը, ժողովրդին, նրան շահերը, փորձել են ամբողջությամբ ձևավորվել որպես այդ երկրի քաղաքացի, ձեռք բերել համապատասխան կենսամտածողություն և ինտեգրվել այդ երկրի ազգային, պետական հետաքրքրություններն ու շահերը պահպանողների բանակին: Այս ամենին զուգընթաց նրանք, աստիճանաբար և օրինահարմարորեն, ձևավորել են իրենց ազգային մշակույթի ու ինքնության պահպանման կենտրոնները՝ դպրոց, եկեղեցի, ԶԼՄ-ներ, ազգային բարեգործական միավորումներ և գործել դրանց միջոցով: Ասել է թե, հայկական մշակույթը անխոհեմաբար չի մխրճվել հյուրընկալ մշակութային տարածք՝ պահանջելով ուշադրություն, ջանքեր և միջոցներ, այլ լույսի համաչափ տարածման սկզբունքով սերտաձել է այդ «տարածքներին» և նրա հետ ձև ու գույն կազմել երկրի ազգաբնակչության իճանկարում: Անգամ Լեհաստանում և ավելի ուշ՝ Աստրախանում, ուր հայերին ընձեռվել է դատարան և ինքնավարություն, նրանք, պահպանելով ազգային առանձնահատկությունները, դուրս չեն եկել օտարների իրավական դաշտից [Ажагян, 20017]: Սա է օտար երկրում հայի արժանապատիվ քաղաքացի դառնալու դարավոր խորհուրդը: Երկրորդ համաշխարհային պատերազմում ֆաշիզմի դեմ ծավալված պայքարին ֆրանսիացիների հետ միասին մասնակցեցին նաև հայ ժողովրդի բազմաթիվ ներկայացուցիչներ: Հատկապես «Դիմադրության շարժման»

մեջ հայերն զգալի ավանդ և ներդրում են ունեցել (ըստ վիճակագրական տվյալների՝ աշխարհի հակաֆաշիստական ճակատում Հայաստանից դուրս ընդգրված է եղել 100000 հայ): Շարժման տարեդարձերի լուսաբանման ժամանակ Ֆրանսիայի կառավարական ելույթների մեջ սույն հանգամանքը միշտ շեշտվում է: Նույն կերպ վրաց-արխագական պատերազմում Աբխազիայի հայերը երկրի տերերի հետ միասին զենք վերցրին և պաշտպանեցին իրենց տան պատիվը, քանի որ կարելի էր կանխատեսել, թե իրենց ինչպես կպահեին հաղթանակած վրացիները գրավված տարածքներում: Այն հանգամանքը, թե աշխարհի բազմաթիվ երկրներ վերջին տասնամյակում ինչպես արձագանքեցին հայոց ցեղասպանության փաստն ընդունելու շարժմանը՝ հայկական սփյուռքի միջմշակութային ճիշտ կողմնորոշման և քաղաքականության վկայությունն էր:

Միջմշակութային շփման հարաբերություններում կարևոր են այն դերային իրավիճակները, որոնք որոշում են հաղորդակցվողների վերաբերմունքը *տանտեր-հյուր* հարաբերություններում: Տանտեր երկիրն ու նրա կառավարությունը, ժողովուրդը իրենց մշակույթը՝ ազգությունը, կրոնը, լեզուն, ավանդույթները, սոցիալական հարաբերությունները, երբեմն պարտադրում են ազգային փոքրամասնություններին, որոնք, տվյալ երկրի քաղաքացի լինելով, հաճախ չեն կարողանում հավասարապես օգտվել քաղաքացու բոլոր իրավունքներից՝ պահպանելով իրենց ինքնությունը: Դրությունն ավելի սրվում է, երբ ազգային և փոքրամասնությունը երկրի աբորիգեն բնակիչ է, ինչպես հայերը, Թյուրքիայում, Վրաստանում, ազերիների երկրում: Հայ անվանի լրագրող Հրանտ Դինքը նշել է, որ Թյուրքիայի օրենքներով ինքը՝ որպես հայ, իրավունք չունեի իրագործել պատանեկան երազանքը՝ դառնալ կադրային զինվորական: Դրանից ելնելով նա պայքարում էր ոչ միայն և ոչ այնքան հայերի իրավունքների պաշտպանության, որքան Թյուրքիայի բազմազգ բնակչության քաղաքացիական իրավունքների հաստատման և բոլոր քաղաքացիների իրավահավասարության համար: Այս առումով նա թյուրքական արմատականության համար խիստ վտանգավոր հակառակորդ էր: Վրաստանի խորհրդային տարիներին հայերի աճը 46 տոկոսով ցածր է վրացիներից: Իրական պատճառը հարաբերությունների այն ցանցն էր, որի ամենօրյա հարկադրանքի տակ տասնամյակների ընթացքում շատերն ստիպված էին փոխել ազգանունները, ընդ որում հակադրության ոգին շատերին դրդում էր ընդունել ռուսական, բայց ոչ վրացական ազգանուն [Минасян, 2006:172]:

Եվրոպական երկրների միջմշակութային հարաբերություններում դերային առումով կոշտ դիրքորոշում են ցուցաբերում ոչ թե երկրի տերերը այլ հյուրերը, որոնք հաճախ տանտիրոջ հետ միջմշակութային երկխոսությունները վարում են թելադրանքի մեթոդով՝ հաշվի չնստելով

նրա մշակութային շահերի հետ: Օրինակ Ֆրանսիա ներգաղթած մահմեդական համայնքի ծայրահեղականները ցանկանում են հյուրընկալ երկրին պարտադրել իրենց մշակույթի որոշ գործոններ: Փորձում են սողանցքներ գտնել Եվրոպայի ժողովրդավարական օրենքներում և տարածել իրենց մշակույթը: Նրանք կառավարության առջև խնդիր են դնում, օրինականացնել իրենց կանանց (նաև ֆրանսուհի) չադրա կրելը, տոնացույցում ընդգրկել մահմեդական կրոնական տոները՝ որպես ոչ աշխատանքային օրեր և այլն: Նման երևույթների դեմ պայքարի առաջնություն ստանձնած Ֆրանսիան վերջերս խիստ տուգանքներ սահմանեց չադրայի գործածության դեմ, որը մեծ հուզումներ առաջացրեց համապատասխան զանգվածների մոտ, սակայն Ֆրանսիան չընկրկեց:

Այսօր Հայաստանի մասնակցությունը բոլոնյան գործընթացին իր հերթին նպատակ ունի մեր կրթությունը համապատասխանեցնել եվրոպականին մինչև օպտիմալ ներդաշնակության աստիճան: Ի թիվս առաջադրված պայմանների, այն պետք է նաև բարձրացնի ուսանողի/քաղաքացու շարժունակության հնարավորությունը, որի համար ամենից առաջ կարևոր է դիտվում մարդկանց նախապատրաստել բազմամշակութային հասարակության մեջ ապրելու համար: Մեր տիպի երկրի բնակչության համար համակեցության առաջարկվող եղանակը գրավիչ է թվում մինչ այդ ազգային հարցին տրված անմարդկային լուծումների պատճառով: ԽՍՀՄ-ի ամբողջատիրական ռեժիմի պայմաններում ազգային կարևոր խնդիրներին տրված պատեհապաշտ և անարդար լուծումները ռեժիմի թուլացման պայմաններում փլուզվեցին հայ-ադրբեջանական, թաջիկ-ուզբեկական, աբխազ-վրացական, ուկրաինա-ռուսական ազգայի նհարցերի շուրջ ծավալած ընդհարումների և բախումների հետևանքով՝ իրենց ավերակների տակ թողնելով աշխարհի 1/6-րդ մասում կոմունիզմ կառուցող հասարակության քաղաքական սին անուրջները և դրանք սնող հասարակարգը: Փյունիկ թռչունի նման անընդ-հատ հառնող ազգային հարցի համար աշխարհը ազգերի առջև արդարացի սկզբունքներ մշակելու պարտք ունի և դա ոչ մի կապ չի ունենալու «արդեն ձևավորված սրբազան սահմանների անձեռնմխելիության» մերօրյա գործող սկզբունքի հետ: Աշխարհը դեռ գալու է արդարացի վճիռների: Իսկ առայժմ միայն խոսք է գնում որոշակիորեն միավորված տարածքներում միջմշակութային բախումներից և թյուրիմացություններից խուսափելու նպատակով գոնե միմյանց չհակասող կացութաձևային արտադրաեղանակ, տնտեսավարման համակարգ, կրթահամակարգ և այլն ստեղծելու շուրջ:

Այդ ֆոնի վրա առանցքային է դառնում միջմշակութային անհատական շփման եղանակից նույն սկզբունքներով սահուն անցում կատարել հասարակական միջմշակութային երկխոսության, ընդլայնել անհատի գիտակցության սահմանները, մտնել օտար և սեփականմշակույթների

գուգադրման ոլորտ, իմացաբանորեն զինել մարդուն՝ այդ երկխոսությունն արժանապատիվ ձևով վարելու համար: Առաջադրված անելիքների շրջանակում օտար լեզուների դասավանդումը մեծ գրավչություն է ստանում, քանի որ ուսումնական մյուս առարկաներից ավելի շատ հնարավորություններ և եղանակներ ունի միջմշակութային արդարացի շփում ձևավորելու և հաղորդակցման արդյունավետությունը բարձրացնելու առումով: Այն հնարավորություն ունի մշակութային խնդրահարույց հարցերը օբյեկտիվորեն գետեղելու օտար լեզուների դասավանդման ծրագրերի շրջանակում: Օտար լեզուների դասավանդման խորհրդային փորձն ու մեթոդաբանությունն այստեղ «կեղծ բարեկամի» դեր կարող են խաղալ, քանի որ բոլոր հանրապետություններում եվրոպական լեզուների դասավանդումը ԽՍՀՄ-ը կառուցել էր խորհրդային (ռուսական) սոցիոմշակութային բաղադրիչի հենքի վրա, ուստի լավագույն դեպքում արդյունքում ստացվում էր լեզվագետ, բայց ոչ լեզվակիր-մշակութագետ: Միջմշակութային հաղորդակցմանը նախապատրաստող խորհրդային մեթոդաբանությունը ավելի քան ջերմոցային էր (Վանյան, Պետյան, Նատաշան, նոյեմբերիյոթը, Կարմիր հրապատակը և կոմունիստական բարոյախոսության ուարժեքների ներկայացումը օտար լեզուների դասագրքերում ի վիճակի չէին փոխարինել օտարալեզու մշակույթի իրական սոցիոմշակութային բաղադրիչներին): Մենամշակութային պայմաններում ընթացող ուսուցումն էլ, իր հերթին, պատրաստում էր մասնագետներ, որոնք, կամ սեփական մշակույթը բավականաչափ չիմանալով գրուխ էին խոնարհում օտար մշակույթի առջև (սա ծրագիր էր, որը բոլորին կլանելու էր խորհրդային «մեծ» ազգի մեջ) կամ էլ, ընդհակառակը, չէին կարողանում բավարար չափով ճանաչել ուրիշների մշակույթը և չէին հաղթահարում սեփական արժեհամակարգի «սահմանները»:

Միջմշակութային արդյունավետ հաղորդակցում ապահովել նշանակում է կարողանալ ձևավորել միջմշակութային արժեքների գուգադրական վերլուծությունների արդյունքների բացահայտում, դրական վերաբերմունք, երկխոսական հարգանք, փոխադարձ շահերի հաշվառման վրա հիմնված ընդառաջումներ, բարիդրացիական վարվեցողություն, բախումներից խուսափելու իմաստուն ռազմավարություն և դրանց հասնելու ճիշտ մեթոդաբանություն:

Միջմշակութային արդարացի հարաբերություններ կերտելու անհրաժեշտությունն առանցքային է մշակույթների խաչմերուկներն ուսումնասիրող բազմաթիվ հետազոտողների համար: Դրանց մեծ մասը նվիրված են մշակութաբանական և մանկավարժական բուհերի դասախոսների և ուսանողների համապատասխան կարողունակությունների ձևավորման մեթոդների քննարկմանը: Որոշ աշխատանքներ զարգացնում են ուսանողների միջմշակութային կարողություններ ձևավորելու ուղիները: Նշում են, օրինակ՝ միջմշակութային



կարողությունների երկու ուղղվածության մասին, արտաքին՝ միտված այլ մշակույթների կրողների հետ արդյունավետ համագործակցության հաստատմանը և ներքին՝ միտված անհատի կատարելագործմանը: Միջ-մշակութային մանկավարժական հաղորդակցման յուրաքանչյուր մասնակից միջնորդ ու ճանապարհ բացող է, ուստի նրանց աշխատանքի որակից և դրական տրամադրվածությունից է կախված, թե ինչպիսի հետևորդներ կունենան:

Եթե տնտեսական կամ այլ բնույթի միջմշակութային շփումների ժամանակ վրիպումները շոշափում են հիմնականում կորպորատիվ շահեր, ապա գաղթականների և դրանց ընդունող երկրի մշակութային ոլորտում տեղի ունեցող վրիպումներն առնչվում են պետության և ողջ ժողովրդի շահերին: Միայն է, երբ պնդում են, թե այլ մշակույթներ հասկանալը, նշանակում է կուրորեն ընդառաջ գնալ դրանց, ընդունել որպես կյանքի ուղեցույց, մոռանալ սեփական մշակույթի նորմերը, սկզբունքներն ու հորդորները, սեփական շահերի փոխարեն հանդուրժել և ընդունել այլ գերակայություններ: Այս սխալի հետևանքները տեսանելի դարձան Եվրոպայում: Եվրոմիության հետագա գոյությունն ու հաջողությունները մազից են կախված: 2015 թ. Եվրոպայի ազգաբնակչության հարաբերությունը 14 եվրոպացի :1 միգրանտ է, սակայն մոտ ապագայում կդառնա 3,5:1 [Чернышëв, 2016]: Եվրոպայի մահմեդական միգրատները դա լավ գիտեն, ուստի այսօրվանից ակտիվորեն հող են նախապատրաստում ապագա թվային աճի իրավական նախապատրաստման համար: Եվրոպացիներն այսօր պետք է լավ հասկանան, որ համագործակցել այլ մշակույթների հետ՝ նշանակում է ընդունել դրանց լինելիության փաստը, գոյության իրավունքը և, հաշվի առնելով իրողությունը, ուղիղ առճակատման չգնալ այնտեղ, ուր կա մշակույթների հակասությունների խորացման, անհամատեղելիության և բախման վտանգ, սակայն երբեք կույ չգնալ անհրավեր հանդուրժողականությանը: Հասկանալ այլ մշակույթներ՝ նշանակում է մշակութային ողջ իմացությունը գործաբանորեն ներդնել հարաբերությունների, բանակցությունների ու երկխոսության գործընթացներում, գտնել մերձեցմանն ոչ վտանգավոր, գրավիչ ուղիներ և հմուտ նավավարի նման անցկացնել նավը ստորջրյա անտեսանելի խութերի միջով և անվնաս դուրս գալ բաց ծով:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Мойшезон Б., Арменоиды аристократия древности. Журнал “Ной” ном. 19, 1996, Москва.
2. Минасян С.. Этнические меньшенства Грузии: Потенциал интеграции на примере армянского населения страны. Кавказский институт СМИ и Союз общественных организаций. Ереван, «Еркир», 2006. - с. 172.
3. Чернышёв Е., Грядет исчезновение Европы? Демографическое исследование. <http://www.nakanune.ru/articles/112286/> 17 ноября 2016.
4. Авакян Р.О. Судебники и национальное судопроизводство в армянских колониях мира в 16-19-в.в (вне их исторической родины) и современные реалии. Том 23, В двух книгах. Постов ха Доны, изд., Альтаир.

### **ГРАЧИК АКОБДЖАНЫН - МИГРАЦИЯ И ГЛОБАЛИЗАЦИЯ, МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ПЕРЕКРЕСТКИ**

В статье рассматриваются миграционные процессы в условиях глобализации. Сравняются, с одной стороны, Армянская диаспора со своей «мягкой» технологией интегрирования в данное общество, но сохраняющая национальные традиции, мечты и цели, и, с другой стороны, происходящие в современной Европе «жесткие» интеграционные процессы представителей мусульманской культуры, которые стараются внести свой «вклад» в существующую культуру местного населения, игнорируя традиционные соотношения модели «хозяин - гость». В наших условиях становится важным использование интегрированного образования, которое является залогом взаимовыгодных связей между разными культурами.

### **HRACHIK HAKOBYANYAN - MIGRATION AND GLOBALIZATION, INTERCULTURAL CROSSROADS**

The consequences of migration in the context of globalization have been analyzed and introduced in the article. The "soft" integration technology of the Armenian Diaspora has been observed. The latter enables

Armenian citizens, integrated in a given society, to smoothly preserve national traditions, dreams and goals. The "hard" integration processes of representatives of Muslim culture taking place in modern Europe, who try to press their mark on the existing culture of the local population, and ignore the traditional relations of the host-guest model have also been analyzed and introduced. In our vision, integrating by education as a guarantee of beneficial interactions between different cultures, is an important opportunity that should be taken for granted.

**ՀԱՆՐԱՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՍՈՒԹՅԱՆ  
ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ**

**ՀՈՎԻԿ ԲԼԲՈՒԼՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ հանրամշակութային հաղորդակցում, կոմպետենտություն, լեզու, գեղարվեստական տեքստ, երկխոսություն*

Հայաստանում տեղի ունեցող հասարակական, քաղաքական, տնտեսական, մշակութային փոփոխություններն առաջ են քաշում նոր անհատի ձևավորման, կայացման անհրաժեշտությունը: Այս հանգամանքն անմիջականորեն ազդում է կրթական համակարգի զարգացման վրա, քանի որ 21-րդ դարում կրթությունը դառնում է մարդկային գործունեության գերակա ոլորտներից և դիտարկվում է որպես հասարակական և տնտեսական զարգացման առանցքային գործոն: Հարափոփոխ կյանքի պայմաններում ավելի արդիական է դառնում հասարակական կյանքի տարբեր ոլորտներում գործելու, այդ ոլորտների զարգացման գործում անմիջական ազդեցություն ունենալու ունակ, բարձր զարգացած, հոգևոր, իրավական և մասնագիտական մշակույթ ունեցող հասարակության լիիրավ անդամի ձևավորման հիմնահարցը:

Հանրամշակութային հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորումը ժամանակակից կրթության, մասնագիտական կողմնորոշման կարևորագույն հիմնախնդիրներից է: Այս տեսանկյունից առավել կարևորվում է հանրակրթության երրորդ աստիճանը՝ ավագ դպրոցը, որի հիմնական առաքելություններից է ապահովել ինքնուրույն կյանք վարելու սովորողների պատրաստվածությունը, իրենց հակումներին, ընդունակություններին, կարողություններին և նախասիրություններին համապատասխան նախնական, միջին կամ բարձրագույն մասնագիտական կրթություն ստանալու հնարավորությունը: Մա նշանակում է, որ մասնագիտական կողմնորոշումը կոմպետենտ մասնագետի կայացման գրավականն է, ով կկարողանա դիմակայել աշխատաշուկայի մրցունակությանը, կլինի շուտ կողմնորոշվող, իր գործերի և խոսքերի համար պատասխանատու, ազատ կտիրապետի իր մասնագիտությանը, կձգտի մասնագիտական զարգացման, պատրաստ կլինի մասնագիտական և հասարակական շարժունակության:

Այդ իսկ պատճառով, հանրամշակութային հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորման գործընթացում կարևորել ենք հետևյալ միջոցները.

- լեզուն,

- գեղարվեստական տեքստը,
- երկխոսությունը,
- գրավոր խոսքը,
- ոչ խոսքային հաղորդակցումը:

Լեզուն դառնում է հաղորդակցման հիմնական միջոց: Սակայն լեզուն դիտարկվում է որպես մշակույթի ինքնատիպության արտահայտման կարևորագույն միջոց: Գեղարվեստական տեքստը, երկխոսությունը, գրավոր խոսքը, ոչ խոսքային հաղորդակցումը սերտորեն կապված են լեզվի հետ և ազգային երանգավորում են ստանում՝ կապված մշակույթի ինքնատիպությունից: Այդ իսկ պատճառով նպատակահարմար ենք համարում առավել հանգամանակից անդրադառնալ լեզվի՝ որպես մշակույթի բացառիկ բաղադրիչի վերլուծությանը, լեզվի և մշակույթի փոխկապակցվածությանը:

Լեզվական փաստերի և երևույթների լիարժեք, ճշգրիտ ընկալումը և կիրառումն անհնար է առանց ուսումնասիրվող օտար լեզվի ազգագրական, պատմական, մշակութային և այլ տվյալների իմացության, քանի որ յուրաքանչյուր լեզվում արտացոլվում են տվյալ լեզուն կրող ժողովրդի մշակութային առանձնահատկությունները [5, էջ 108]: Այստեղ ի հայտ է գալիս հասկանալու, ընկալելու հիմնախնդիրները: Լեզվական հաղորդակցումը հասկանալու ընկալելու համար լեզվի իմացությունը միայն մի կողմն է: Առավել կարևոր են խոսքի, բառի մեկնաբանումը տվյալ մշակութային համատեքստում: Այդ պատճառով շատ լեզվաբան-մեթոդիստներ գալիս են այն եզրակացության, որ սովորողներին անհրաժեշտ է հաղորդակից դարձնել օտար լեզվին ոչ միայն որպես հաղորդակցման միջոց, այլ ազգային մշակույթի ճանաչման միջոց:

Սա է պատճառը, որ գիտական գրականության մեջ բավականին լայնորեն կիրառվում է լեզվի մշակութաբանական մեկնաբանումը: Լեզուն դիտարկվում է որպես մշակույթի հայելի, որում արտացոլված է իրական աշխարհը, ազգի մտածելակերպը, ազգային ոգին, ավանդույթները և բարքերը, աշխարհի պատկերը: Լեզուն նաև մշակույթի գանձարանն է, մշակույթի կրողը և նրա գործիքը: Լեզուն և մշակույթը միահյուսված են:

Ամերիկացի լեզվաբաններ Է. Սեպիրը և Բ. Ուորֆը, հետազոտելով լեզվի և մշակույթի փոխկապակցվածությունը, առաջ քաշեցին այն վարկածը, որ լեզուն ոչ միայն մտքերի վերարտադրման գործիք է, այլ ինքն է ձևավորում մեր մտքերը: Նրանք, ուսումնասիրելով մի շարք լեզուներ և այդ լեզուները կրող ժողովուրդներին ապացուցեցին, որ տարբեր լեզուներով խոսող ժողովուրդները տարբեր աշխարհայացք ունեն [6]:

Է. Սեպիրի և Բ. Ուորֆի վարկածը հիմք հանդիսացավ լեզվի, մտածողության և մշակույթի փոխկապակցվածության ոլորտում տարբեր հետազոտությունների իրականացման համար: Դրանց շարքում իրենց

ուրույն տեղն ունեն ռուս հոգեբան Ա.Ն. Լեոնտևի և նրա հետևորդների աշխատությունները:

Լեզուն, մտածողությունը և մշակույթը մի ամբողջականություն են և չեն կարող գործել առանց միմյանց: Դա է պատճառը, որ շրջակա աշխարհն ի հայտ է գալիս երեք մակարդակներով՝ իրական աշխարհ, աշխարհի մշակութային պատկեր և աշխարհի լեզվական պատկեր:

Ժամանակակից լեզվաբանական կրթության հիմնական միտումները հանգեցնում են այն գաղափարին, որ լեզուն և մշակույթը փոխկապակցված են, և լեզուն պետք է ուսումնասիրվի մշակույթի համատեքստում, իսկ մարդը՝ լեզվի կրողը, լինելով տվյալ հասարակության անդամ, մի կողմից հանդիսանում է մշակույթի ստեղծող, մյուս կողմից՝ օգտագործող, որն իր ազդեցությունն է ունենում տվյալ մշակույթի զարգացման վրա:

Լեզվի և մշակույթի փոխկապակցված ուսումնասիրման գաղափարի կայացման վրա համապատասխան ազդեցություն ունեցան աշխարհում տեղի ունեցող օբյեկտիվ փոփոխությունները, «մշակութային երկխոսությունը», աշխարհի բազմամշակութայնացման և յուրաքանչյուր ազգային մշակույթի ինքնատիպության գաղափարները:

Ավագ դպրոցի չափորոշիչներում և ծրագրերում նույնպես նշվում է, որ օտար լեզուների իմացությունը նպաստում է անձի հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը, միջմշակութային փոխըմբռմանը, այլ մշակույթների և արժեքների ընկալմանն ու գնահատմանը, համամարդկային և ազգային արժեքների գիտակցմանը, պահպանմանը և փոխանցմանը [1]:

Օտար լեզվի ուսուցման, հանրամշակութային հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորման առավել արդյունավետ միջոց է գեղարվեստական տեքստը, որն անմիջականորեն կապված է մշակույթի հետ, տեղեկություններ է պարունակում պատմության, հոգեբանության, վարվելաձևի, նիստուկացի, ավանդույթների, բարքերի, այսինքն՝ մշակույթի բաղադրամասերի վերաբերյալ: Այս տեսանկյունից տեքստը դիտարկվում է որպես յուրահատուկ նշանային համակարգ, որը տվյալ մշակույթի ավանդույթներով դաստիարակված մարդու մոտ առաջացնում է ոչ միայն ուղղակի, այլ նաև անուղղակի զուգորդումներ [4]: Տեքստի հետ աշխատանքը նպաստում է գրավոր և բանավոր խոսքի կառուցմանը:

Տեքստը՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման բազմագործառնությամբություն, դիտարկված է Վ.Վ. Կռասնիխի մոտ: Գեղարվեստական տեքստի լեզվամշակութային վերլուծության մեթոդիկան մշակել են Ն.Մ. Շանսկին, Ն.Ա. Կուպինան, Վ.Յ. Ջադորնովան, Լ.Ա. Նովիկովը և այլք: Գեղարվեստական տեքստը որպես երկրի մասին տեղեկատվության աղբյուր, դիտարկված է Մալկովի, Սմիրնովի,

Տումախինի, Տեր-Մինասովայի, Վ.Ա. Մաալովայի և այլոց աշխատություններում:

Տեքստը լեզվական այնպիսի երևույթ է, որը մշտապես գտնվել և շարունակում է գտնվել լեզվաբանների ուշադրության կենտրոնում: Ուխումնասիրվող օտար լեզվով յուրաքանչյուր տեքստ իր մեջ պարունակում է որոշակի լեզվամշակութային իրականություն: Ստեղծելով գեղարվեստական տեքստ՝ հեղինակը կողմնորոշվում է այս կամ այն (հաճախ սեփական) մշակույթում արմատավորված աշխարհի արտահայտման մոդելներով: Ընթերցողի կողմից տեքստի մեկնաբանման արվեստը կայանում է անտեսանելի տեսնելու, ըմբռնելու կարողության մեջ, քանի որ տեքստը պարունակում է գիտակցության ազգային դրոշմը: Այսինքն՝ ընթերցողի խնդիրն է տեսնել, թե ինչպես է հեղինակի անհատականությունը, նրա աշխարհայացքը ազդում ստեղծագործության վրա: «Տեսնել և հասկանալ ստեղծագործության հեղինակին, նշանակում է տեսնել և հասկանալ ուրիշի հոգեվիճակը, այսինքն՝ ուրիշ սուբյեկտ» [2]:

Այսպիսով, ընդհանրացնելով վերաբերյալ դրույթները և հայեցակետերը, նման գործառութային և բովանդակային տեսակետից դիտարկելով “տեքստ” հասկացության էությունը, գալիս ենք այն եզրակացության, որ տեքստում այս կամ այն աստիճան արտահայտված են տվյալ երկրի լեզվանշակութային իրականության առավել կարևոր տարրերը:

Այստեղ չի կարելի ժխտել տեքստի վերլուծությունը և մեկնաբանումը: Յուրաքանչյուր տեքստ իր վրա է կրում անհատական-սուբյեկտիվի, ազգայինի և համամարդկայինի դրոշմը, սակայն պետք է հաշվի առնել նաև ընթերցողի, ընկալողի առանձնահատկությունները, քանի որ նրա գիտակցության առանձնահատկությունները պայմանավորված են ոչ միայն անձնական փորձով, այլ նաև ազգային մշակույթի առանձնահատկություններով, ինչը կողմնորոշում և օգնում է տեքստի մեկնաբանմանը: Այս խնդիրների լուծումը պայմանավորված է մի շարք բարդություններով, որոնցից ամենակարևորն այն է, որ մշակույթի մասին տեղեկությունները, տեքստի բովանդակությունը, իմաստը, նշանակությունը թաքնված են լեզվական նշանների ներքո:

Յուրաքանչյուր տեքստի մեկնաբանության ժամանակ ի հայտ է գալիս մշակութային երկխոսության (Մ.Մ. Բախտին) խնդիրը: Մ.Մ. Բախտինի հետազոտություններում մշակութային երկխոսությունը դիտվում է որպես երկու՝ բացարձակ հավասարազոր սուբյեկտների գիտակցված փոխազդեցության գործընթաց: Մ.Մ. Բախտինի մոտ երկխոսությունը դիտվում է մշակույթի պրիզմայի միջով, քանի որ երկխոսությունը տարբեր կարծիքների և մոտեցումների երկխոսություն չէ, այլ միշտ տարբեր մշակույթների երկխոսություն:

Մարդը յուրօրինակ մշակույթի կրող է, որը, փոխգործունեության մեջ մտնելով տարբեր անձ-մշակույթների հետ, ստեղծում է ինքն իրեն՝ ներգործելով ուրիշների վրա: Սեփական «Ես»-ին հասնելը տեղի է ունենում մյուսների հետ շփման ժամանակ [2]:

Այս համատեքստում Վ.Ս. Բիրլերը նախագուշացնում է խուսափել երկխոսության՝ որպես մարդու խոսքի մեջ հանդիպող տարբեր ձևի երկխոսությունների (գիտական, կենցաղային, բարոյական և այլն) պարզ ըմբռնումից, որը ոչ մի ընդհանուր բան չունի մշակույթների երկխոսության հետ: «Մշակութային տիրույթում իրականացող երկխոսությունը ոչ թե տարբեր կարծիքների և պատկերացումների երկխոսություն է, այլ՝ տարբեր մշակույթների» [3]:

Ընդհանրապես Մ.Ս. Բախտինը մշակութային երկխոսության համատեքստում մեծ նշանակություն է տալիս հասկանալուն, քանի որ հասկանալը ճանաչողության հիմնական բաղադրիչն է՝ ի տարբերություն բացատրելուն: «Բացատրության ժամանակ մի գիտակցություն է գործում, մի սուբյեկտ, հասկանալու դեպքում՝ երկու գիտակցություն, երկու սուբյեկտ: Հասկանալը միշտ երկխոսություն է ենթադրում» [2, էջ 289-290]:

Երկխոսության մեջ ի հայտ է գալիս ուրիշի անհատականությունը և ինքնատիպությունը, քանի որ երկխոսային փոխգործունեությունը ենթադրում է կողմերի հավասարություն: Երկխոսային փոխգործունեության համակարգում գերակշռում են հուզական և իմացական բաղադրատարրերը, որոնք կարող են բնութագրվել ապրումակցման բարձր մակարդակով, սեփական անհատականությունը, սեփական անձը համարժեքորեն օբյեկտիվ տեսնելու և գնահատելու կարողությամբ: Երկխոսային փոխգործունեության նման բնութագիրը հանդուրժողականության և հանդուրժողական համոզմունքների հիմք է հանդիսանում:

Ուսումնական երկխոսությունն օգնում է հասկանալ, որ մարդկային քաղաքակրթությունը բարդ համակարգ է, որը գործում է տարբեր մշակույթների փոխադարձ կապի հիման վրա, և այդ փոխադարձ կապը բոլոր մարդկանց համար ընդհանուր լեզու է ապահովում: Երկխոսության մեջ մի մշակույթի կրողը շփվում է այլ մշակույթի և անձանց հետ, ընդունում կամ մերժում է այդ մշակույթների և մարդկանց գծերը՝ սեփական կենսափորձի, հասարակամշակութային իրավիճակի վերլուծության ուսումնական նյութի հիման վրա: Այսպիսով, կարելի է ասել, որ մանկավարժական գործընթացում, հատկապես օտար լեզվի ուսուցման ժամանակ, խոսքը գնում է երկու կամ ավելի անձանց, ինչպես նաև անձ-մշակույթ երկխոսության մասին:

Երկխոսության ընթացքում կարևորվում է ոչ խոսքային հաղորդակցումը, որի տարրերի իմացությունն օգնում է զգայական-հուզական մակարդակի վրա ընկալել շփման մասնակիցներին՝



օգտագործելով տեսողությունը, լսողությունը, հոտառությունը: Ոչ խոսքային հաղորդակցումը հատկապես կարևորվում է հանրամշակութային, միջմշակութային միջավայրում՝ երբ շփման մասնակիցները տարբեր սոցիալական և մասնագիտական խմբերից են, տարբեր մշակույթների և երկրների ներկայացուցիչներ են:

Հատուկ նշանակություն ունի ժեստերի լեզուն և դրանց իմացությունը: Ժեստերը կարող են հավելյալ տեղեկություններ տալ մարդու բնավորության, խառնվածքի, տրամադրվածության մասին: Ժեստերը կարող են ավելի ստույգ տեղեկություն տալ մարդու մասին, քան նրա արտահայտած մտքերը: Ժեստերը հատուկ նշանակություն են ձեռք բերում միջմշակութային հաղորդակցման ժամանակ: Օրինակ միևնույն ժեստը կարող է տարբեր նշանակություն ունենալ տարբեր մշակույթներում: Մի երկրում այն կարող է դրական իմաստ արտահայտել, մեկ այլ երկրում՝ խոսել հաղորդակցվողի անհարգալից վերաբերմունքի մասին:

Կարևոր նշանակություն ունի նաև հպումը և անձնական հեռավորությունը: Օրինակ, ֆրանսիացիները՝ հանդիպելով միմյանց, ջերմ բարևում են, անգամ համբուրվում: Նման ողջունը անընդունելի է չինացիների կամ արաբական երկրների ներկայացուցիչների մոտ: Չինացիները հնուց ի վեր և մինչ այժմ պահպանում են անձնական հեռավորությունը, հատկապես՝ անձանոթ մարդկանց հետ: Նրանք նախընտրում են ողջունելիս խոնարհվել: Արաբական շատ երկրներում հանդգնություն և անձնական վիրավորանք կհամարվի, եթե տղամարդը փորձի ձեռքով բարևել կնոջը:

Կարևոր է դեմքի մկանների, աչքերի յուրաքանչյուր շարժում, ժպիտը: Մարդ կարող է արտահայտել իր վերաբերմունքը դիմացինի նկատմամբ իր կանգնած դիրքով, ձեռքերի որոշակի դիրքով, փակ և բաց, ձեռքերը գրպանում, ձեռքերը գրպանում, բայց բութ մատը գրպանից դուրս, ձեռքերը խաչաձև ծալած կրծքավանդակին և այլն:

Այսպիսով, ոչ խոսքային հաղորդակցման տարրերի իմացությունը կարևոր նշանակություն ունի հանրամշակութային հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորման գործընթացում, քանի որ դրանք օգնում են հասկանալ, ընկալել դիմացինին, ճիշտ գնահատել նրա ժեստերը, հաղորդակցման ժամանակ խուսափել կոնֆլիկտային իրավիճակներից և տարրաձայնություններից:

Եվ վերջապես, որպես հանրամշակութային հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորման միջոց ենք առանձնացրել գրավոր խոսքը: Գրավոր խոսքը նպաստում է սովորողների միտքը գրավոր արտահայտելու, իրադարձությունները, տպավորությունները նկարագրելու, ինքնակենսագրական, նկարագրական տեքստեր գրելու

կարողությունները՝ պահպանելով լեզվակիր ժողովրդին բնորոշ գրավոր խոսքի բարեկիրթ ձևերը:

Այսպիսով, ի մի բերելով վերոնշյալ դրույթները, եզրակացությունները և տեսանկյունները, որպես սովորողների հանրամշակութային հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորման միջոցներ առանձնացնում ենք լեզուն, գեղարվեստական տեքստը, երկխոսությունը, գրավոր խոսքը, ոչ խոսքային հաղորդակցումը: Ներկայացված միջոցների առանձին կամ համալիր կիրառումը կարող է նպաստել հանրամշակութային հաղորդակցական կոմպետենտության հիմնախնդրի շեշտադրմանը ավագ դպրոցի կրթադաստիարակչական գործընթացում՝ առավել արդյունավետ և բազմաբովանդակ դարձնելով ուսուցումը:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. «Ֆրանսերեն» առարկայի ավագ դպրոցի ծրագրեր և չափորոշիչներ. - Եր.: «Կրթական ծրագրերի կենտրոն» ԾԻԳ. – 236 էջ
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1986. - 445 с.
3. Библер В.С. От наукаучения - к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век. - М., 1991. - 413 с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2004. – 202 с.
5. Марр Н.Я. Избранные работы. Том 2. – 1934. – 537 с., էջ 108
6. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993. – 656 с.

## **ОВИК БЛБУЛЯН - СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТ- НОСТИ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ**

В статье рассматриваются средства формирования социокультурной коммуникативной компетентности в старшей школе. В этом контексте анализируются значение языка, художественного текста, диалога, вербальной и не вербальной коммуникации. Особо подчеркивается роль учебного диалога, направленного на формирование социокультурных коммуникативных компетенций учащихся.

## **HOVIK BLBULYAN – THE MEANS OF FORMATION TO THE SOCIAL- CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE HIGH SCHOOL STUDENTS**

This article discusses the means of formation of social-cultural communicative competence in high schools. In this context, we analyze the meaning of the language, of a literary text, dialogue, verbal and non verbal communication. The role of the educational dialogue is particularly emphasized aimed at forming the students socio-cultural communicative competences.

ՄՇԱԿՈՒՅԹԸ ԵՎ ՆՐԱ ԱՌԵՂԾՎԱԾՆԵՐԸ

ՀՐԱԶԻԿ ՀԱԿՈՒՋԱՆՅԱՆ

***Եթե մարդկությունը երբևէ հարկադրված լինի բացահայտել իր ծագման իրական պատմությունը, իսկ դա կլինի աշխարհի հետագա գոյության ապահովման հրամայականի պահանջով, նա, ի վերջո, ստիպված կլինի մագլցել Հայկական Բարձրավանդակ:***

*Հիմնաբառեր՝ մշակույթ, ենթաշերտ հարևան մշակույթներում, մշակութային ընդհատում, հին գրեր և վերծանություններ, համաշխարհայնացում, մշակութային անվանումների արտագաղթ, աստեղատներ և անվանումներ, թաքնագիտություն:*

Հայոց մշակույթի և ինքնության հետ կապված բազմաթիվ առեղծվածային հարցեր կան: Ու, որքան էլ զարմանալի թվա, այդ առեղծվածայնության որոշ թելեր կապված են մեր գործունեության կերպի հետ: Բոլոր ժողովուրդներն ու ազգերն էլ մշակույթ ունեն՝ մեծ կամ փոքր, հին կամ ոչ այնքան, առաջատար կամ ընդօրինակող, ճանաչված կամ ուրացված, պարզորեն հետազոտվող կամ խնդրահարույց: Մերն ավելի բարդ է, քանի որ ավելի հին է, ու ամենաարտառոցը՝ քրիստոնեության Հայաստան մուտք գործելու և պետական կրոն հռչակման տարիներին հին հայկական մշակույթի նկատմամբ դրսևորված անհանդուրժողական վերաբերմունքից է, որն անմնացորդ կերպով դրսևորվում էր հայոց բոլոր մշակութային կենտրոններում, հատկապես, հնագույն սրբավայրերում [Ագաթանգողոս, 1974]: Արդյունքում ունենք այն, որ մեր պատմության և մշակութային ժառանգության բազմադարյա ընդհատումը մեզ կտրեց մեր ակունքներից, իսկ քրիստոնեական նոր մշակույթը օտարացրեց նրան: Ի՞նչ գիտի որբ երեխան իր ծնողի մասին՝ միայն այն, ինչ նրան կասվի: Իսկ ի՞նչ կասվի՝ նայած ով է ասողը և ինչ նպատակով է գործում:

Մ.Խորենացու ողջ «Պատմությունն» այդ որոնումների արդյունքն է, իսկ նա փնտրում էր մի մարդու հանդգնությամբ, որը չէր բավարարվում այն ամենով, ինչը մատուցվում էր բացահայտ: Այսպես մտածելու համար մեզ հիմք են ծառայում այն կրթությունը, կորովն ու հետևողականությունը, որով նա բացահայտում է Հին կտակարանի երկու ուղղվածությունը՝ ա) ամեն լավ բան հրեաներին վերագրելու մարմաջը և բ) հայերի ու նրանց պատմության խեղաթյուրումը, որոնց բացահայտումով Խորենացին վաստակեց հրեաների հավիտենական թշնամանքը մինչև մեր օրերը: Ինչեր ասես չգրեցին հրեաները Խորենացու դեմ՝ չընդունելով նրա

պատկանելը 5-րդ դարին, նրա գործն անարժեք մի բան համարելը: Մեր սերունդը հիշում է տխրահոշակ Գրեպինին, որն ակադեմիկոս Գ.Ջահուկյանի մոտ հայերեն սովորելով վերադարձավ ԱՄՆ և գրեց «Խորենացին իբրև պատմական գեղծարար» գիրքը:

Բայց այստեղ մեզ հետաքրքրում է Թվեյաց երգերի փշուրների՝ Խորենացու հիշատակումը: Գուցե՞ նա այդ արեց, որ մենք հետագայում շարունակենք փնտրել այդ պատառիկների պակասող մասերը *հարևան մշակույթների ենթաշերտերում*: Առաջին անգամ Ա.Վարպետյանի մոտ ենք հանդիպում այդ մտահոգությանը: Նա ենթադրում էր, որ Պատմական Հայաստանի շրջակա մշակույթներում պետք է պահպանված լինեն այնպիսի առասպելական պյուժեներ, որոնցով հնարավոր կլինի լրացնել ավերված խճանկարային պատկերները. և որոնելով վերականգնեց «Վահագնի ծնունդը» հավատամքային-փիլիսոփայական հատվածի ամբողջությունն ու ներկայացրեց վարկածի ձևով [Վարպետյան, 1990, 1993, 1995, 1997]:

Արդյո՞ք նույն նկատառումով չէր Խորենացին դիմում օտար աղբյուրներին, արդյո՞ք նույն նկատառումով չեն մեր ժամանակի երևելիները դիմում Շումերի, Եգիպտոսի, Պոլինեզյան կղզիների բնակիչների լեզվի ու մշակույթի, Հայկական ժայռապատկերների հետազոտման գործին: ԵՎ մի թե նրանց կատարած ցնցող հայտնագործություններն այդ նպատակադրման ճշմարտացիությունը հավաստող երկնային պարզներ չեն:

Այնպես է ստացվել, որ ազգերի համաշխարհայնացումը, իսկ այն վաղուց է ընթանում, սկիզբ առավ մեզ համար ոչ այնքան նպաստավոր պայմաններում՝ դարերով պետականությունը կորցրած, մի քանի պետությունների տիրապետության տակ, լավագույն գավակները օտարների ծառայության մեջ և այդ իսկ պատճառով՝ լուսավոր երազանքներից հոգնած, բուն հայրենիքում շատ թույլ ու տկար, անընդհատ օժանդակության սպասող, մի խոսքով՝ հուսահատ վիճակում:

18-19-րդ դարերը շատ բեղուն եղան աշխարհի մշակութային ամբողջականացման առումով, բազմաթիվ առաջադեմ եվրոպացիներ, ընթանալով իրենց երազանքների, գաղափարների, վարկածների ու նպատակների հետևից, աշխարհը թնդացրին Շումերում, Նինվեում, Բաբելոնում, Եգիպտոսում, Ուրգարիտում, Պաղեստինում կատարված բազմաթիվ հայտնագործությունների արդյունքներով:

Կասկածը մարդկային հարաբերություններում վատ երևույթ է, սակայն դժվար թե առանց դիցաբանական համակարգի նկատմամբ ծնված հասարակական կասկածի ստեղծվեր անտիկ բնափիլիսոփայությունը, առանց քրիստոնեական դոգմատիզմի նկատմամբ առաջացած կասկածի ստեղծվեր Վերածննդի մեծ արվեստը, կամ առանց Աստվածաշնչի տեղեկությունների նկատմամբ առաջացած կասկածի պեղեին ու ընթերցեին Միջագետքի հնագիտական նյութերը:

Ե՛վ Պերսեպոլիսյան և՛ Բեհիսթունյան արձանագրությունները եռալեզու էին [Կերամ, 251], որոնց ամենաերիտասարդ լեզուն և գիրը պարսկականն էր: Այն զետեղված էր արձանագրությունների կենտրոնական մասում և իր հատկանիշներով ավելի հնչյունային գրի էր նման, ուստի օգնեց զուգահեռ ներկայացված լեզուներով տեքստերն ընթերցելուն: Ասորական սեպագրերն, օրինակ՝ ավելի բարդ վիճակ էին ներկայացնում: Ասորաբաբելական մի քանի հարյուրի հասնող նիշեր նախ ունեն վանկային, ապա՝ բառային իմաստ (այս դեպքում նրանք դառնում են գաղափարագրեր և հուշում էին, որ վանկային գրերը ծագել են գաղափարագրերից): Մի քանի վանկային գիր, որոնք ունեն հստակ նշանակություններ, որոշակի զուգորդումներով ձեռք են բերում բոլորովին այլ իմաստ. բավականին թվով նիշեր ունեն մի քանի բառերի նշանակություն, այսինքն՝ բազմիմաստ կամ ավելի ճիշտ համանուններ են: Այս ամենի ճշգրտողը համատեքստն էր, որի միջոցով ամեն բան իր տեղն էր ընկնում: Հենց համատեքստն օգնեց հասկանալու, որ հին գրերի գաղտնիքների վերծանման **բանալիներից մեկը գրային** համանունության (համագիր) բացահայտումն է: Մտագրոհից ծնվում է բնական հետևություն, որ պատկերագրերի և գաղափարագրերի դրսևորած համանունությունը չէր կարող ծնվել դատարկությունից. այն պետք է որ արտահայտեր տվյալ բնական լեզվի հնչյունային համանունությունից: Իսկ քանի որ ցանկացած լեզվում համանունությունը նրա ինքնության ամենավառ դրսևորումներից է, այսինքն՝ լեզուներում համանունները կանոնավոր բազմիմաստության նման չեն կարող կրկնել միմյանց, ապա ստացվում է, որ համանունությունը լեզվական մի շարք երևույթների նման (դարձվածքներ, մետաֆորա, տեքստային որոշ բաղադրիչներ և այլն) լեզվի ինքնության ցուցիչ է: Համանունության շնորհիվ պարզ է դառնում, օրինակ, որ պատկերագրերն ու գաղափարագրերը բոլորովին էլ «համր» նյութ չեն և բավականին տվյալներ են պարունակում գրչության լեզվի հնչյունաբանության վերաբերյալ, ուստի տեքստում տարբեր իմաստներով հանդես եկող համագիրը իր իսկ իմաստներով պետք է փնտրել գրչության լեզվի համանունների մեջ: Հետագայում այս ենթադրությունը որպես հիմնավորում առաջ քաշող խորհրդային շումերագետներ Ա. Վայմանը և Վ. Սաֆարյանը հուշում են, որ «Շումերական տեքստերի լեզվական պատկանելության ուղղակի ապացույց կձառայեն նրանցում եղած շումերական համանունները» [Դավթյան 2014: 8, Սաֆարյան 2003 : 3-16]: Նրանք, ովքեր հայոց նախապատմական իրողություններն առնչում են վաղնջական մշակույթների հետ ոչ միայն և ոչ այնքան լեզվական ատաղձն են համեմատում, որքան մշակույթի տարբեր ոլորտների համընկնող նյութերը: Այս առումով առավել աչքի են ընկնում Ա.Դավթյանի Հ.Մարտիրոսյանի, Լ.Ստեփանյանի աշխատանքները՝ երկրագործական, աստղագիտական, դիցաբանական, տեղանվանական (գետերի, լեռների, երկրների) հնագույն անվանումներ: Ա.Արմինը,

վկայակոչում է Իգնատիոս Դոնելլիի մի դիտարկումը, ըստ որի Պտղոմեոսի «փոքր Ասիայի աշխարհագրություն» (մ.թ.140 թ.) աշխատության մեջ նշված Մեծ Հայքի հինգ քաղաքների անունները զուգահեռ համապատասխանության մեջ են Կենտրոնական Ամերիկայի հնագույն հինգ բնակավայրերի անունների հետ:

Հայկական քաղաքներ / Կենտրոնական Ամերիկայի քաղաքներ

Chol	Chol-ula
Colua	Colua-can
Zuivana	Zuivan
Cholima	Colima
Zalissa	Xalisco [Արմին Ա., 207:121]

Սա շատ ֆանտաստիկ կարող էր թվալ, եթե վերջերս հատնի չդառնային Լ. Ստեփանյանի հայ-պոլիստիկոս լեզվամշակութային հետազոտությունների արդյունքները, որոնք առատ են տեղանվանական, դիցաբանական, մշակութաբանական և լեզվաբանական բազմաթիվ համընկնումներով: Եկել է ժամանկը, որ սովորենք չզարմանալ ժամանակակից գիտությունների նվաճումների վրա:

Առաջին վերծանողները, հատկապես Գրոտենֆենդը, նկատել էին նաև հին գրերի մի այլ *առանձնահատկություն*, նրա ընդհանրությունը ռեբուսների ու գլոսիկոտրոսների հետ, հանգամանք, որը շեշտում են նաև Վ. Սաֆարյանը, Ա. Դավթյանը, Հ. Մարտիրոսյանը և ուրիշներ: Գեորգ Ֆրիդրիխ Գրոտենֆենդը, Էժեն Բյուռնուֆը, Քրիստիան Լասսենը և Հենրի Ռաուլինսոնը իրենց հոդվածներում և վերծանություններում ցույց տվեցին, որ մոռացված տեքստերը հնարավոր է կարդալ ու օգտագործել որպես տեղեկատվական աղբյուր: Մակայն դրան անմիջապես հաջորդեց անհավատների պայքարը գիտնականների դեմ: Դիլետանտները դժվարանում էին ընդունել, որ՝ ա/ գործ ունեն գրի հետ, բ/ որ դա դպրություն է, և գ/ որ դա հնարավոր է վերծանել՝ որպես տեղեկատվական աղբյուր: Շատերն այդ լուրջ գործը համարում էին «հակագիտական զվարճանքներ»: Այս առումով 19-րդ դարի կեսերը որոշակիորեն հիշեցնում են այսօրվա հայկական իրականությունը: Մեր գիտական ակադեմիական շրջանները և հանրությունը հայկական ժայռապատկերների, շումերահայկական և հայ-պոլիստիկոս լեզվական ընդհանրությունների ոլորտում զգալի հաջողությունների հասած գիտնականների ու նրանց հետազոտությունների նկատմամբ ավելի վատ են վարվում, քան երկու դար առաջվա անհավատները. Նրանք քար լռություն են պահպանում: Անգամ լեզվաբանը, լսելով հայ շումերական ընդհանրությունների մասին, այն անհավանական է համարում, իսկ ոմանք գիտաժողովում ունկնդրելով հայ-շումերական լեզվական ընդհանրությունների վերաբերյալ իմ ելույթը, իրենց թույլ են տալիս հանդես գալ հերետիկոսական ոճի մերժողական ճառով. միջնադարյան դոգմատիկները կնախանձեին ներդրված ավյունին: Նրանք միշտ գործում են մի

սկզբունքով, որ դեռ հեռավոր Ի.Կանտը կոչում էր «զուշուշության օրենք». հակված են ժխտել այն ամենը, ինչը շեղվում է ավանդույթից, անհավանական է թվում, շատ բան դեռ անհայտ է ու անորոշ: Միայն հոգով սզված կարող է անվրդով կեցվածքով մերժել ամեն նորամուծություն: Բայց Հետակլիտը սրանց հակադրում էր «ոգու արիստոկրատիային, որի ներկայացուցիչները, անգամ գիշերը, պարզորոշ կերպով նկատում են այն, ինչ ուրիշները չեն տեսնում պայծառ արևի տակ» [Троцкий, 1938]:

Հնագույն տեքստերի վերծանողները գործին մոտենում էին մեծ բժախնդրությամբ և անաչառությամբ և բոլորովին նման չէին իրենց աշակերտած այն հետևորդներին, ովքեր սկսեցին կամայականություններ թույլ տալ, ասենք, Վանի հայ թագավորության արձանագրությունների տեքստերի վերծանություններում: Նրանք միանշանակորեն սահմանում են «Ուրարտու», «Արգիշտի» «Իլլարունիա» և այլ ձևերը՝ բացառելով ընթերցման հնարավոր տարբերակայնությունը: Եթե օտարները կարող են որոշակի պատվեր իրականացնել՝ ձգտելով բառերն ու տերմիններն արտասանությամբ հեռացնել հայերենից, այդ դեպքում ինչու՞ են նույնը կրկնում ծագումով հայ վերծանողները:

Վերծանության պայմանականությունների հետ կապված բարդությունները ցուցադրելու նպատակով ներկայացնենք Ռատուլինսոնի նշումները. «Ռ» գիրը պատկերվում է վեց տարբեր նշաններով՝ նայած թե որ վանկի մեջ է այն մտնում. «ռա», «ռի», «ռու», «առ», «իռ», «ուռ»: Եթե այդ վանկերին ավելանում է ևս մի բաղաձայն հնչյուն, ապա յուրաքանչյուր երկու գրի գումարով գոյանում են նոր հատուկ նշաններ [Կերամ, 1971]: Ա. Դավթյանն իր ելույթներից մեկում նշում է, որ «ուր» սեպը հանդես է գալիս համատեքստային 18 նշանակություններով և բազմապիսի արտասանություններով: Ուստի նրա վերծանման հետագա բարդությունները հաղթահարելու գործում կարևորվում է երկու հանգամանք՝ ա/ վերծանության նկատմամբ դրսևորված անաչառությունն ու բանիմացությունը և բ/ վերծանողի կողմից տվյալ լեզվի իմացությունը: Այս առումով խիստ մարգարեական է հնչում հայ-շումերական լեզվամշակութային ընդհանրությունների բացահայտման հիմքի վրա կատարած Ա. Դավթյանի պնդումը. «Այսօր շումերագիտությունը չի կարող լուրջ առաջընթաց արձանագրել առանց հայոց լեզվական նյութի ընդգրկման և ընդհակառակը, հայերենագիտությունն այլևս չի կարող առաջ շարժվել առանց շումերագիտության նյութը մարսելու»:

Մշակութային ուրույն ոլորտ է աստղագիտությունը, որի ծագման և զարգացման վայրի ու սուբյեկտների վերաբերյալ նույնպես հետաքրքիր նյութեր են ձևավորվել: Երկնքի բաժանումը կենդանակերպ աստեղատների, դրանց կենդանատեսակների կերպարային բնորոշումը և անվանակոչումը մարդկային քաղաքակրթության մեծ նվաճում է: Եվ հանճարեղ ժողովուրդը, որն ստեղծել է այդ ամենը, ըստ աստղագետներ Ու. Օլբոտտի,



Ք. Ֆլամարիոնի, Մ. Մաուդերի, Ա. Սվարցի և այլոց գտնվել է երկրագնդի 36-44 աստիճանների սրբազան տարածքում: [ԱրմինԱ., 2007:78-79]: 20-րդ դարի վերջին հայտնի 88 աստղատների անվանումները լատինական են: Սակայն հին հռոմեացիները ճանաչում էին դրանցից միայն 48-ը. հենց սրանք էլ ունեին հին անվանումներ: [Карпенко, 1985:32]: Սակայն այդ անվանումները մեր ժամանակներին են հասել՝ բեկվելով հունական իրականության և մշակույթի հայելում, ուր աղոտացել կամ «ավաղվել» են կապերը նրանց ստեղծող ավելի հին հիմքերի և քաղաքակրթության հետ: Դա բխում էր հունական անցյալին սիրահարված մշակութաբանների, տվյալ դեպքում՝ աստղագետների տրամադրություններից: Այս կապակցությամբ Շլիմանն ուշ շրջանում ասխտում է, որ Եվրոպական մասնագետները կանգ առան հունական մշակույթի վրա, այնինչ հայկական մշակույթն է այսօրվա քաղաքակրթության հիմքը: Ա.Արմինը «Հնագույն հեթանոսական Աստվածաշունչ՝ Մասնա Ծռեր էպոսը» աշխատության մեջ նշում է, որ հնագույն համակարգում, արարչության եւ աստեղատների փուլային պտույտների կապը հայտնի է եղել բոլոր հնագույն հավատաքային պատումներում: Հնագույն Հայաստանում, Միջագետքում, Եգիպտոսում, Հնդկաստանում թե՛ մայաների արարչության մասին հոգեւոր տեքստերում մշտապես առկա է աստվածներին՝ աստեղատների հետ զուգահեռ ներկայացնելը» [2007:119]: Այս ոլորտների նախկին նվաճումները վերադիտարկվում են նոր մոտեցումների և հայտնագործությունների քննական ուսումնասիրության լույսի տակ ճիշտ այնպես, ինչպես 19-րդ դարի 75-ական թվականներից սկսած երիտքերականները վարվեցին պատմահամեմատական լեզվաբանության նվաճումների հետ (ու դեռ ճշգրտումների կարիք կա): ԵՎ այս ոլորտի յուրաքանչյուր նոր հայտնագործություն անառարկելիորեն բացահայտելու է հեռավոր հազարամյակների իմաստուն գիտելիքը, որը ոչ թե նախնիների պարզունակ թոթովանք էր՝ ուղղված աշխարհի բացատրությանը, ինչպես խորհրդային շրջանում ներկայացվում էին Սյունիքի ժայռապատկերները, այլ «Տիեզերական բարձրակարգ գիտելիք՝ զուգահեռված եւ պրոյեկտված երկրագնդի որոշակի տեղանքի վրա» և պատգամ՝ երկրագնդի ապագա բնակիչներին: Չնայած այդ գիտելիքի հաճախ հանդիպող տարբեր կողմորումներին և սրանց սիմվոլիկայի բացահայտման օբյեկտիվ եւ սուբյեկտիվ դժվարություններին՝ դրանք միասնականացման առումով համահունչ են մշակութաբանական ընդհանուր հիմքի հետ, քանի որ «ում կողմից էլ որ նշույթավորված լինեն այդ գիտելիքները, նրանք կապված են ու մատնանշում են Հայկական Բարձրավանդակն» իր լեռներով, դաշտերով, գետերով ու խորխորատներով, կենդանիներով ու բուսականությամբ, մարդկանց պատմությամբ, դրանց դիցաբանական մշակումներով ու աստղային երկնքի հետ կատարված զուգահեռումներով՝ «Այն, ինչ վերելում է, նույնը՝ ներքեւում է» սկզբունքով [Արմին, 2007:115-119]:

Բոլորը պետք է գիտակցեն մի ճշմարտություն. ոչ միայն սառնորակ ու քաղցրահամ ջրերն են լեռնային բարձունքներից հոսում դեպի հովիտները, այլև գիտելիքն ու իմաստությունը:

Ըստ Արմինի՝ միջագետքյան աստեղային կարգ ու կանոնների մասին աղյուսակները դեռ ուսումնասիրությունների ընթացքում են ել դրանց հիմքերի ամբողջական վերականգնումը ժամանակի խնդիր է: Հնագույն տեքստերի նոր ընթերցումներն ու ուսումնասիրությունները կարծես որդեգրել են նոր մոտեցումներ. աստիճանաբար սկսվել է փոփոխվել եգիպտական միջագետքյան, հունական կամ ասովածաշնչային իրակությունների մասին քարացած մի շարք թյուր տեսակետներ: Այս առումով շատ աստեղատների վերաբերյալ հնագիտական աղբյուրներով հաստատված հստակ նկատառումներ կան, որոնք հայտնի են շատերին: Այսպես՝ աշխարհում որևէ ուրիշ տարածքում չկան՝

1. Տիգրիս եւ Եփրատ գետեր, որ ներկայացնում են «Ջրհոսի համաստեղության» հնագույն խորհրդանիշը՝ երկու սավորներից կամ ուսերից ջուր հոսեցնող Ասոված, աստեղատունը՝ «Ջրհոս-Ձկներ,
2. Տավար-ցուլի նմանություն ունեցող Հայկական Տավրոսի լեռները երկնականարում պիտի դառնային «Ցուլի համաստեղություն» (Տավրոս>Տավար),
3. «Երկվորյակների համաստեղությունը» (Castor eu Xi Gem.) = Արարադի Մարարադ եւ Մասիս ու Միս լեռները, նաեւ Մարաթուկ,
4. «Վիշապի համաստեղությունը» > Հիդրա (օձ) = Ջագրոսի լեռներ, (Մասնա Ծոեր էպոսում՝ մատանյոթ դև),
5. «Կույսի համաստեղություն» = Վանաձովակ,
6. «Ագռավ»՝ այսօրվա Corvus աստեղախումբը = էպոսի Ագռավաքարը՝ Վանա լճի հարավում ձգված ժայռ,
7. «Կարիճի համաստեղություն» = Կարիճի լեռներ> Կորդոքի լեռնաշղթա եւ այլն:

Այլ աղբյուրներից վերցված տեղեկություններով՝

8. Մայլի համաստեղությունը իր այժմյան Շերեփ կամ Մեծ/Փոքր արջ անվանումներով, որպես անվի և մարտակառքի (սայլի) հավերժացում: Մայլի քեղի ծայրի աստղը շումերերենում՝ ԿԱ/Ա հայերենում՝ ԿԱ-Յ-ԱՆ (Ա. Դավթյան),
9. «Վեգա-Կասիոպեան» որպես Մասիսների հավերժացման պատկեր և տիեզերքի համար ձնածածկ փարոս,
10. «Կարապի համաստեղության» անվանման հիմքում ընկած է Անգղի անվանումը: Հույները, հիշելով «ինչ-որ թռչուն» անվանել են «Կարապ»:
11. Պեգաս համաստեղության հիմքում նախկին ժամանակներում եղել է ձիու համաստեղություն: Այդ պատկերացումը ևս գնացել է Հայկական Բարձրավանդակից: Ձիու թևերը շատ ուշ են հայտնվել աստղագի-

տական քարտեզներում [Карпенко, 1985]: Իսկ ձին առաջինն ընտելացվել է Հայաստանում: Ձին աստվածացված է հայկական բազմաթիվ հեքիաթներում և էպոսում: Հայտնի է, որ պատմական Հայաստանում կար «այրուձի» կոչվող հատուկ գորամիավորում-հեծելագոր, որը հարևան պետությունները արշավանքի գնալիս վարձում էին հաղթանակ ապահովելու համար: Հայաստանը ամբողջ Հին աշխարհի համար (անգամ՝ Շումերի) եղել է ձիերի մատակարար [Դավթյան, 1985]:

12. «Այծեղջյուրը» խորհրդանշում է բեզարյան այծը, որի ընտելացումը տեղի է ունեցել Հայկական բարձրավանդակում:

Այս ամենն այժմ վերաուսումնասիրման և վերահիմնավորման ընթացքում է, քանի որ ամեն մի անվանափոխության հետ քննարկվում է մի պատմություն, պատճառ, պատկերացում, սակայն միշտ չէ, որ դրանք հայտնի են աշխարհին, իսկ երբեմն նաև թաքցվում են խնամքով:

Խոսելով հնագույն տիեզերական ուսմունքների մասին՝ Ա.Արմինը դրանք կապում է **թաքնագիտության** հետ և հղում տալիս ժամանակակից հայ երևելիներից մեկի՝ Թորգոմ Մարայդարյանի վրա: «Ըստ թաքնագիտության՝ բոլոր կրոնները լույսի եւ գիտության աղբյուրից ծնունդ առնող հոսանքներ են, պողորում իրենց վազքի մեջ եւ հաճախ կորսում ճահճախուտներում», - գրում է գիտնականը: «Առանց թաքնագիտության կրօնը կվերածուի նախապաշարումների եւ կոյր մղումների, հակադարձությունների պայքարի եւ կվերջանայ տգիտության խավարում: Կրոնը բաժանում կստեղծե, թաքնագիտությունը՝ համադրում: Անոնք, որ թաքնագիտական զգայարանք ունեն, կրնան տեսնել, թե մեր հեթանոսական տօները նոր կրոնի զգեստներով ներկայացան ժողովրդին: Մեր հեթանոսական գոհարները գործածուեցան մեր շարականներու մեջ: Բարեբախտաբար անոնք չկորցրեցին իրենց հեթանոս արժեքը»: Նա «Առավոտ լուսոյ» շարականը մեր հեթանոսական գոհարներից է համարում՝ հարմարեցված նոր կրոնի գաղափարախոսությանը [Արմին, 2007:137]: Զարմանալի մի գուգաղիպությամբ Հ.Մարտիրոսյանը բոլորովին վերջերս Վանի հայ թագավորությունից պահպանված հանրահայտ պղնձյա դրվագված մի թիթեղի վրա եղած պատկերագրերից վերձանեց «Արեգակն արդար» և «Հեղինակն», այսինքն՝ Աստված տողերը: Ն. Շնորհալիին մոտ երկու հազարամյակ անց այն զետեղեց շարականում՝ «Առաւօտ լուսոյ Արեգակն արդար»: Ու դա պատահականություն չէր:

Ա. Արմինը ողջ հին հայկական մշակույթը, այդ թվում նաև աստղային գիտելիքը համարում է թաքնագրություն և փորձում է վերակողավորել-վերձանել «Սասնա ծռեր» էպոսում թաքնագրված մեր հին իմաստությունն ու տիեզերական գիտելիքը:

Այս ուսումնասիրության մեջ փորձ արեցինք փոքր-ինչ լույս սփռել մի շարք հանգամանքների վրա՝ օգտագործելով ժամանակակից գիտնա-

կանների հայտնագործությունները և մեր դիտարկումները: Մարդիկ կարծես հարցերը բարձրացվում են անեությունից, սակայն քննարկումները հավաստում են դրանց գիտական ամուր հիմքերը: Չնայած որոշ տվյալներ պահպանվել են «դրսում»՝ այլ ժողովուրդների մշակույթներում, սակայն հիմքերը հայոց մշակույթում են և բացահայտված կապերը հանդես են գալիս որպես Հայկական բարձրավանդակի ու նրա բնակիչ հայերի հետ ունեցած մշակութային ընդհանրության իրական երաշխիք:

#### ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Կերամ Կ. Աստվածներ, դամբարաններ, գիտնականներ, Վեպ հնագիտության, Եր., Հայաստան հրատ., 1971, 451 էջ:
2. Վայման Ա., տե՛ս Դավթյան Ա., Հայերեն-չուներերեն ընդհանրությունների բառարան, Երևան, Տիգրան Մեծ, 2014, 489 էջ:
3. Ազաթանգեղոս, Հայոց պատմություն, Եր., 1975:
4. Սաֆարյան Վ., Որոնումներ մեռած լեզուների պանթեոնում, Եր. 2003, 41 էջ /:
5. Մարտիրոսյան Հ., Հայոց առաքելական պատմություն, մաս 1, Լեզու, 2016:
6. Վարպետյան Ա., «Ովքե՞ր են ի վերջոյ, արիացիները», 1990, «Ինքնություն», 1993, «Էություն», 1995, «Արիականք», 1997 և այլն:
7. Ա.Արմին Հնագույն հեթանոսական Աստվածաշունչ Սասնա ծռեր էպոսը, հ.1, Լոս-Անջելես, 2007թ., 490 էջ:
8. Թորգոմ Սարայդարյան, Հինավուրց իմաստության հիմները (Թաքնագիտության մասին), Արիզոնա, ԱՄՆ, 1994թ.
9. Добльхофер Э. Знаки и чудеса. М.: 1963.
10. Карпенко Ю.А., Названия звездного неба, М.:Наука, 1985.
11. Тронсий А., Античные теории языка и стиля, М.: 1938.
12. Ignatios Donelly, «Atlantis», NY, 1976, p.178: «Short's «North Americans of antiquity» p.497 (Տե՛ս վերը՝ Արմին Ա.)

## **ГРАЧИК АКОБДЖАНЫН – КУЛЬТУРА И ЕЕ ТАЙНЫ**

В статье делается попытка выявить сущность одной исследовательской традиции, состоящей в том, что следы наших исторических культурологических потерь, которые произошли вследствие прерывания линии культурного наследия наших предков в период принятия христианской веры как государственной, мы ищем в культурных наследиях соседствующих народов. Так поступали в Золотом веке, так поступают теперь. В связи с этим, создается задача отцеживать полученную информацию, удаляя разночтения и следы разных толкований, которые исторически накладывались на неё. Конкретно обсуждаются звездные знания, созданные на Армянском нагорье, следы которых все же сохранялись в последующих периодах развития нашей культуры.

## **HRACHIK HAKOVBANYAN - CULTURE AND ITS MYSTERIES**

In the article an attempt is made to reveal a research tradition which arose because of the cultural interruption in the 4th century, the essence of which is to restore the integrity of the remnants of our culture preserved in neighbouring cultures. These remnants were searched in neighbouring cultures in the Golden Age and are still looked for now. The problem is to refine the obtained information from the traces of alienation and foreignisms and dissent. The article refers also to the astrological knowledge created on the Armenian Highland, the traces of which, however, are preserved in the further development of our culture.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИКИ  
ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ПОСОБИЙ НОВОГО ТИПА ПО  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНОГО  
ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА АРМЕНИИ**

**НЕЛЛИ ТИТАНЯН**

*Ключевые слова: инновационная методика, информационное чтение, технический перевод, дополнительная информация, микротекст, аудирование.*

В последние десятилетия в мире сложился новый подход к изучению русского языка: от языка владения в общем смысле к языку владения для специальных целей. Такой подход особенно необходим в области профессионального общения, т.к. во многих сферах деятельности достаточное владение русским языком является необходимым условием для поступающих на работу. В связи с этим возникает необходимость создания специальных профессионально-ориентированных учебных пособий, методических указаний и т. д., в которых ключевым принципом методической концепции является ориентация на овладение иностранным языком как средством общения в реальных ситуациях, актуальных для данной категории пользователей. Осознавая актуальность нового подхода к преподаванию русского языка, авторами этих строк в последние годы были созданы специальные учебные пособия по русскому языку для студентов энергетического, заочного факультетов, для студентов факультета компьютерных систем и информатики и т. д. При создании учебных пособий были учтены новейшие достижения лингводидактики и применены некоторые принципы дидактического характера: логическая последовательность подачи нового материала, строгое соблюдение принципа нарастающей трудности предложенных текстов, различных заданий, упражнений и т. д. К пособиям подобраны адаптированные научные и научно-популярные тексты с большим количеством терминов и терминологических словосочетаний по соответствующим специальностям, так как термины – основа основ языка науки. Прогресс науки, развитие новых методов исследования, любое новое открытие приводит к возникновению огромного количества новых терминов. Студенты должны понять природу термина и запомнить, что каждому понятию должен соответствовать лишь только один термин. Для усвоения и запоминания терминов и

терминологических словосочетаний, нами разработаны специальные упражнения, приведём некоторые из них:

1. Выпишите из текста ключевые слова и составьте с ними микротекст.
2. Разберите по составу сложные термины.
3. Дополните терминологические словосочетания.
4. Из следующих сложных слов-терминов образуйте терминологические словосочетания.
5. К следующим терминам подберите однокоренные.
6. Замените глагольные терминологические словосочетания именными.

7. Выпишите из текста ключевые слова и составьте с ними терминологические словосочетания. Мы являемся свидетелями зарождения абсолютно нового подхода к изучению русского языка в национальной аудитории, т.е. закладываются основы пользования русским языком как средством получения новой научной информации по избранной специальности. Для понимания и закрепления полученной научной информации в аудитории проводится большая и кропотливая работа. Учитывая всю серьёзность и важность этой аудиторной работы для будущих специалистов в их профессиональной деятельности, многие учёные, особенно в последние годы, предлагают выделить «Язык специальности» в самостоятельный учебный предмет. Например, в Академии МВД Эстонии, где готовят государственных служащих, учебный предмет «Язык специальности» делится на два курса:

1. Подготовительный курс, рассчитанный на 36 аудиторных часов.
2. «Русский язык» как язык специальности (от 36 до 48 аудиторных часов в зависимости от специальности и до 72 ч. в группах, получающих среднее профессиональное образование. Для закрепления лексики и терминов научного текста по специальности нами составлены русско-армянские построчные и алфавитные словари терминов, терминологических словосочетаний и незнакомых слов, лексические и грамматические упражнения, вопросники, языковые конструкции, рубрики «Знаете ли вы», «Это интересно знать», «Обратите внимание!», переводами с армянского языка на русский, с различными заданиями к ним. В учебном процессе одной из важнейших составляющих является переработка научного или научно-популярного текста по специальности во вторичный. В результате такой переработки получается вторичный текст, в котором представлены идеи первичного текста. Вторичные тексты выступают в виде конспектов, тезисов, аннотаций, резюме и т. д.

Роль чтения в процессе изучения РКИ в национальной аудитории технического вуза трудно переоценить, поскольку владение

этим видом речевой деятельности обеспечивает возможность для самостоятельного совершенствования знаний после вуза. Процесс обучения технике чтения тесно связан с процессом обучения пониманию прочитанного текста. Проблемы обучения информативному чтению, смысл которого заключается в извлечении полной информации из научно-технических текстов по специальности, пока не до конца разработаны в методической литературе, поэтому почти нет практических разработок для обучения студентов этому виду речевой деятельности. Достижение программной цели по обучению чтению и пониманию специальных текстов, извлечению информации из текста требуют пересмотра традиционной методики и создания модели обучения информативному чтению на русском языке в национальной аудитории. Разработка методики обучения чтению предполагает выделение ее компонентов и их научно-теоретическое обоснование. Это, прежде всего текстовый материал, языковой материал, навыки и умения, комплекс упражнений и заданий. Все эти компоненты обучения должны подчиняться одной цели: преодолению трудностей чтения. Нами разработан комплекс лексических и грамматических упражнений и заданий (более 300 упражнений и столько же заданий к основным текстам и к микротекстам). Эти разработки были использованы в пособиях по компьютерным системам и информатике, энергетике, в пособии для заочников и т.д. Приведем несколько примеров из этих лексических и грамматических упражнений:

1. Выпишите из текста ключевые слова и словосочетания. Переведите их на армянский язык.
2. В следующих предложениях определите основное и дополнительное сообщения.
3. Закончите данные предложения, используя материал текста.
4. Найдите в тексте предложения, несущие основную информацию текста.
5. Замените активный оборот речи пассивным.
6. Вместо причастных оборотов употребите придаточные предложения со словом который.
7. К следующим глаголам подберите видовые пары.
8. Обратите внимание на правильное написание числительных. Напишите прописью и запомните их написание.
9. Проведите словообразовательный анализ слов.
10. Образуйте от данных глаголов возможные формы причастий.

В процессе обучения студентов информативному чтению необходимо пользоваться текстами для перевода с армянского на русский язык, так как тексты для перевода содержат дополнительную информацию к основной теме, являются источником изучения новых



терминов. Для убедительности, приведём текст для перевода с армянского на русский язык из пособия для студентов факультета энергетики, где даются исчерпывающая информация о запасах геотермальных вод Армении и новые термины.

### **Հայաստանի երկրաջերմային պաշարները**

Հայաստանը ստորգետնյա ջերմության զգալի պաշարներ ունի: Մինչև վերջերս հանրապետությունում հայտնաբերվել են միայն ցածր ջերմաստիճանով երկրաջերմային պաշարներ՝ պակաս քան 100° հ: Ամենազգալի երկրաջերմային ռեսուրսները տեղաբաշխված են բարձր ջերմային հոսքի գոտում, որը ձգվում է երկրի կենտրոնական մասով՝ մոտավորապես հյուսիս-արևմուտք – հարավ-արևելք ուղղությամբ: Նշված գոտին համընկնում է չորրորդական հրաբխայնության հետ: Կենտրոնական գոտում 200-ից մինչև 1150 մ խորությունների վրա հայտնաբերվել է 40-63° հ ջերմաստիճանի ջրի առկայություն Ջերմուկի տարածքում, Որոտան գետի հովտում, Հանքավան, Մարտունի, Գյումրի բնակավայրերում: Ամենաբարձր ջերմաստիճանը գրանցվել է Ջերմաղբյուրի հարթակում (մոտավորապես 90° հ շուրջ 900 մ խորության դեպքում): Հայաստանն ունի 16 երկրաջերմային հեռանկարային գոտի:

[Титанян, Тер-Оганесян, Алтунян, Айрапетян 2011: 99 ]

Необходимо отметить, что технический перевод непосредственно связан с другими видами речевой деятельности (чтение, словарная работа, письмо). Перевод является как целью обучения, так и средством обучения. Перевод научно-технического текста должен верно и точно передавать смысл оригинала. В связи с ускорившимся научно-техническим прогрессом, перевод научно-технической литературы становится всё более актуальным и востребованным, особенно сейчас, когда возникла насущная необходимость обмена и распространения информации в мировом сообществе. Исходя из этих соображений, в наших пособиях мы отводим один из разделов переводу, например, в пособии по компьютерным системам и информатике, а в пособии для студентов заочного факультета и в пособии для студентов факультета энергетики переводы технических текстов по специальности с армянского на русский язык размещены в конце глав. Таким образом, роль чтения в процессе изучения РКИ трудно переоценить, поскольку владение студентами этим видом речевой деятельности обеспечивает возможность для самостоятельного совершенствования знаний как в процессе учёбы в вузе, так и после окончания вуза в их профессиональной деятельности. Мы придаём большое значение самостоятельной работе именно при обучении информативному чтению. Благодаря самостоятельному чтению и изучению содержания научно-технических текстов по специальности, собранные из них

знания превращаются в информационную основу деятельности студента, будущего специалиста. Например, такой информационной основой может стать третий раздел пособия по энергетике под названием “Микротексты”. В этих микротекстах в лаконичной форме даны сведения о различных единицах измерения в области электричества, что необходимо будущему инженеру-энергетику. Для наглядности, приведём из этого раздела текст, дающий сведения о единице электрического заряда: “Кулон (Кл) – единица электрического заряда. Была названа в честь французского физика и инженера Шарля Огюста Кулона (1736-1806). 1 Кулон – это количество электричества, протекающего через поперечное сечение проводника в 1 секунду при постоянном токе силой в 1 А. Наряду с кулоном используется также ампер-секунда (А·с) “. [Титанян, Тер-Оганесян, Алтунян, 2013: 163 ] К микротекстам даны разнообразные задания, которые призваны закреплять материал этих текстов. Приведём несколько примеров из этих заданий:

1. Прочитайте микротекст.
2. Выпишите из микротекста ключевые слова и словосочетания.
3. По словарю определите значения ключевых слов и словосочетаний.
4. Опираясь, на ключевые слова и словосочетания, перескажите текст.
5. Переведите микротекст на армянский язык.
6. Как бы вы озаглавили текст?

Сознавая всю важность самостоятельного чтения в овладении студентами языка специальности на русском языке в национальной аудитории технического вуза, и тем более, при наличии небольшого количества аудиторных часов ( 8 часов в месяц на очном отделении, 4 часа на заочном отделении ), мы специально обучаем студентов самостоятельной работе над текстом по специальности. С этой целью в вышеназванных пособиях, созданных нами за последние годы, один или два раздела отводятся текстам по специальности для внеаудиторной самостоятельной работы. Ко всем текстам даются предтекстовые словари с терминами, терминологическими словосочетаниями и незнакомыми словами, а в конце текстов студентам предлагаются самые разнообразные задания, закрепляющие материал текстов. Например:

1. Прочитайте текст.
2. Составьте план текстового рассуждения.
3. Напишите аннотацию.
4. Дайте ваши варианты названия текста.
5. Дополните текст известными вам сведениями.
6. Сократите части предложений, не несущие основной информации. Запишите сокращённые предложения в виде тезисов и переведите их на армянский язык.

7. Напишите конспект к тексту, прочитайте и перескажите его, Передайте краткое содержание конспекта на армянском языке.
8. Составьте вопросы к каждому предложению текста.
9. Составьте подробный план текста.
10. Напишите вопросный план к тексту.

Самостоятельная работа именно при обучении информативному чтению. в первую очередь, нужна студентам заочного факультета, так как основной метод работы студентов-заочников это самостоятельная систематиче работа с литературой, учебными пособиями, специальными техническими текстами, откуда они получают полную информацию, необходимую им. Обучение чтению на русском языке в национальной аудитории должно опираться на психологические закономерности овладения этим процессом речевой деятельности.

В последние десятилетия при обучении языку специальности на русском языке специалисты всё чаще обращаются к аудированию «как высшему виду восприятия». С помощью аудирования появляется возможность пользования русским языком как средством получения научной информации и обмена ею, поэтому аудирование на материале языка специальности в последнее время стало приоритетным в преподавани РКИ в национальной аудитории.

Теперь многие психологи и методисты считают, что обучение аудированию как одному из наиболее активных и продуктивных видов аудиторной работы в овладении студентами языка специальности, должно начаться с первых же уроков изучения РКИ. В настоящее время роль аудирования приобретает всю большую значимость в процессе изучения иностранных языков. И этот процесс можно расценить как веление времени. Доказательством тому могут служить статистические данные, которые приведены в статье Л.П Клобуковой И.В.Михалкиной “Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации”, позволяющие определить роль слушания в жизни современного человека: “Установлено, что в современном обществе люди слушают 45% времени, говорят – 30%, читают 15%, пишут 9%. В любом случае аудирование остаётся “безусловным” лидером среди других видов речевой деятельности”. [Клобукова, Михалкина 2002 : 1 ]

Понимание речи на иностранном языке сопровождается сложной мыслительной деятельностью. Способность понимать речь на слух, т.е . аудировать, является наиболее эффективным средством обучения языку специальности в национальной аудитории технического вуза . Работа над аудированием в техническом вузе в корне отличается от работы над аудированием в гуманитарном вузе. В техническом вузе помимо обучения студентов общетехнической лексики и терминам, что также очень важно для будущего инженера, не следует забывать и об

узкоспециальной лексике и терминах, так как любая техническая специальность имеет свои цели и задачи, свою направленность и развитие. Очень интересную мысль высказал ещё в начале 70-ых годов 20 века Р.А. Будагов о роли и возрастающем значении лингвистики в технических науках в связи с бурным развитием техники: «Лингвистика стала наукой более технической, чем она была раньше, каких-либо 30 лет назад». [Будагов 1972: 27] В техническом вузе доминирующим должно быть профессионально-ориентированное аудирование. В. А. Яковлева считает, что профессионально-ориентированное аудирование – сложная речевая деятельность, обусловленная профессиональными потребностями, представляющая собой специфическую форму общения, ведущими целями которой являются ознакомление, отбор профессиональной или личностно значимой информации и последующее её применение в специальных областях знаний. [Яковлева 2003: 2] Во время аудирования текстов по специальности (это особенно важно на начальном этапе обучения), чтобы исключить информационную перегрузку, важное значение приобретает объём аудируемого текста, так как он должен соответствовать психическим возможностям студентов. Многие методисты считают, что объём текстов в начале обучения не должен превышать 2 -х минут звучания, увеличиваясь с течением времени до 3-5 минут звучания. Мы же считаем, что на первоначальном этапе обучения для аудирования следует подбирать такие тексты, объём которых рассчитан на одноминутное звучание. Приведём пример текста с одноминутным звучанием : 15 ноября 1971 можно считать началом новой эры в электронике. В этот день компания приступила к поставкам первого в мире микропроцессора Intel 4004, именно такое обозначение получил первый прибор, послуживший отправной точкой абсолютно новому классу полупроводниковых устройств. Создав новый рынок и захватив на нём господствующие высоты, Intel тем не менее стремилась расширить его границы, и процессоры с этого времени проделали поистине гигантский путь. [ Тер-Оганесян, Титанян, Согомонян 2011: 50]

Такой подход мы мотивируем следующим образом: 1. Студентов необходимо постепенно подготовить к работе над аудированием текстов по специальности, тем более, что эту работу, как об этом было сказано выше, нужно начинать с первых уроков. 2. Целесообразнее работу над аудированием в первое время начинать с маленьких текстов, именно с одноминутным звучанием. 3. Использовать, по возможности, знакомый студентам языковой материал. 4. Постепенное включение нового языкового материала. Мы уверены, что такое начало работы над аудированием технического текста по специальности, позволит студентам намного легче и быстрее преодолеть психологические

барьеры, чем тексты с двухминутным звучанием. Мы считаем, что только после работы над несколькими текстами с одноминутным звучанием, можно плавно переходить к текстам с двухминутным звучанием. К текстам, которые рассчитаны на 3-х минутное прослушивание, предъявляются новые и более сложные требования. Например, к этим текстам уже вдвое больше прилагаются упражнений, чем к предыдущим текстам. Более сложными становятся условия к упражнениям, например:

1. Составьте предложения или микротекст, используя новые термины и терминологические словосочетания из текста.
2. Поставьте вопросы ко всем словам предложения.
3. Ответьте на вопросы к тексту, используя следующие конструкции.
4. От данных глаголов образуйте страдательные причастия настоящего времени. Составьте с причастиями словосочетания.
5. Выпишите из текста предложения, в которых имеются термины. Объясните значение терминов.
6. С помощью суффиксов образуйте от глаголов совершенного вида глаголы несовершенного вида.
7. Определите, от каких слов образованы сложные слова-термины.
8. С данными глаголами образуйте словосочетания, используя предлоги.
9. Какие вы знаете слова с первой частью транс-? Запишите эти слова и составьте с ними терминологические словосочетания.

Начиная с текстов с 3-х минутным прослушиванием, мы приступаем к новому виду работы - к подготовке студентов для ведения лекций со слуха. Авторы данной статьи считают, что именно тексты для аудирования очень удобны для этой цели. Итак, аудирование – это один из современных методов обучения РКИ. Аудирование – это сложный мыслительный процесс, при котором одновременно происходит восприятие, узнавание, понимание и запоминание различных тем и сообщений. Это один из активных и результативных видов работы в национальной аудитории технического вуза при изучении языка специальности. Этот вид речевой деятельности приобретает всё большую актуальность и будет привлекать к себе внимание специалистов и в последующие десятилетия.

Таким образом, развитие психолингвистики, теории речевой деятельности, теории общения и другие вопросы, связанные с языком специальности, внесли большой вклад в развитие инновационной методики преподавания русского языка в национальной аудитории технического вуза.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Будагов Р.А. О предмете языкознания, Москва, 1972г., с.27.
2. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации./ [www.gramota.ru/2002](http://www.gramota.ru/2002).
3. Тер-Оганесян М. Х., Титанян Н.А., Согомонян В. С. Учебное пособие по русскому языку для студентов компьютерных систем и информатики НПУА - Ереван, Чартарагет, 2011, с. 50.
4. Титанян Н.А., Тер-Оганесян М.Х. , Алтунян Ш. А. Учебное пособие по русскому языку для студентов факультета энергетики НПУА - Ереван, Чартарагет, 2011, с.99, 163.
5. Титанян Н.А., Тер-Оганесян М.Алтунян Ш.А.,Айрапетян М.С. Пособие по : русскому языку для студентов заочного факультета НПУА - Ереван, Чартарагет, 2013, с.
6. Яковлева Г.В. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному аудированию на среднем этапе в условиях технического вуза.Екатеринбург, 2003, с.2.

**ՆԵԼԼԻ ՏԻՏԱՆՅԱՆ - ԻՆՈՎԱՑԻՈՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱՅԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ՊՈԼԻՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ ՆՈՐ ՏԻՊԻ ՁԵՌՆԱՐԿՆԵՐ ԿԱԶՄԵԼՈՒ ԺԱՄԱՆԱԿ**

Վերլուծվում է Ինովացիոն մեթոդիկայի կիրառումը Հայաստանի ազգային պոլիտեխնիկական Համալսարանի ուսանողների համար նոր տիպի ձեռնարկներ կազմելու ժամանակ:

**NELLY TITANYAN - USING OF INNOVATIVE METHODS IN COMPILING RUSSIAN LANGUAGE MANUALS OF NEW TYPE FOR THE STUDENTS OF NATIONAL POLYTECHNIC UNIVERSITY OF ARMENIA**

Using of innovative methods in compiling Russian language manuals of new type for the students of national groups of NPUA are analyzed.

## ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РА

НИНА ТАТКАЛО

*Ключевые слова: парадигма, социально-профессиональная компетентность, критическое мышление, самообразование, саморазвитие, самооценка и самореализация.*

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

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

Социальный заказ требует пересмотра и расширения требований, предъявляемых современным учителям, что на практике трудно реализуемо. Современные исследования по данному вопросу привели к выводу о том, что у взрослого человека в результате образования должна быть сформирована целостная социально-профессиональная компетентность (Болотов, Сериков, 2003; Шадриков 2003; Зимняя 2005).

Основываясь на вышеуказанных концепциях, попытаемся представить свое видение профессиональных компетенций учителей русского языка в армянской школе. Профессиональная педагогическая компетентность подразумевает наличие ряда составляющих:

- *общекультурных компетенций,*
- *профессиональных* (преподаваемая дисциплина, лингвистическая и речевая компетенции на продвинутом уровне),
- *дидактических* (знание и владение педагогическими технологиями, методика преподавания конкретной дисциплины: РКИ),

- **коммуникативной компетенции** (инструменты, обеспечивающие беспрепятственную коммуникацию в различных социальных и профессиональных сферах),
- **психологической** (методы формирования положительной мотивации в процессе обучения),
- **информационно-технологической компетенции** (умение пользоваться в профессиональной деятельности информативными технологиями), оценочная компетенция (диагностика, самооценка, анализ, теория оценивания).

Компетентность, являясь результатом образования, предполагает в то же время динамичное развитие, основанное на критическом мышлении, самообразовании, саморазвитии, самооценке и самореализации.

Формирование любой компетенции, в частности педагогической, не одновременный, а довольно сложный длительный процесс, имеющий поочередные этапы. Формирование *полноценной педагогической компетенции* происходит по принципу расширяющихся кругов: знания, полученные в период образования, пополняются и расширяются в процессе педагогической деятельности, появляется необходимость использовать профессиональные компетенции в различных профессиональных ситуациях, на разных уровнях, с разным контингентом учащихся. Возникает необходимость возвращения к полученным ранее социально значимым знаниям в новых социальных и профессиональных ситуациях.

Таким образом, педагогическая компетентность учителя-русиста, по нашему мнению, должна быть совокупностью личностных и профессионально-педагогических качеств: в настоящее время в Армении возникла необходимость в учителях широкого профиля, способных не только осваивать новое содержание и методы преподавания, но и переосмысливать имеющиеся знания, адаптировать к современным социальным заказам и требованиям, модифицировать в соответствии с конкретной социокультурной средой и, кроме того, выстраивать весь процесс образования и обучения в культуросообразном взаимодействии со своими учениками. Русский язык в Армении преподается во всех школах республики, где учащиеся обладают разным социальным опытом, различными базовыми и культурологическими знаниями, уровень владения русским не может считаться достаточным. При этом практически отсутствует языковая среда. Возникает необходимость в учителе, который не только владеет лингвистическими знаниями, а умеет преподавать в нестандартной учебной ситуации, добиваться требуемых результатов в аудитории с разным уровнем социального и образовательного опыта. Для этого



необходимо, чтобы учитель-русист в любой армянской школе владел **всеми компонентами профессиональной деятельности**: общей культурой, ценностными ориентациями, социальной адаптированностью к современным условиям, умением общаться с учащимися и со взрослыми (общекультурной компетенцией), методическим и педагогическим арсеналом, творческим мышлением, умением использовать свои знания и умения в нестандартных и трудных ситуациях, осмыслением своей профессиональной миссии (общепрофессиональной компетенцией), собственно профессиональными компетенциями.

Формирование педагогической компетенции мы предлагаем рассмотреть с этапа **первичной профессиональной деятельности**.

Первый этап, или круг, характеризуется *отсутствием осознания собственного низкого профессионального уровня*. У учителей на этом этапе есть лишь знания, полученные в педагогическом вузе. Они обладают базовыми знаниями языка и методикой преподавания языков, и им представляются достаточными полученные знания, они не чувствуют необходимости повышать свой профессиональный уровень до момента, когда становится необходимым анализировать полученные результаты и проходить аттестацию. Этот этап С.А. Дружилов определяет как *бессознательную некомпетентность (автор рассматривает этот этап на уровне обучения в вузе)* (Дружилов 2001).

Неумение проведения оценки учебного процесса, самооценки своей профессиональной деятельности, необходимость прохождения профессиональной аттестации приводит к осознанию определенных пробелов в собственном педагогическом образовании.

Переход на второй этап обусловлен как внутренними, так и внешними мотивами:

- учитель понимает, что в недостаточной мере знаком с современными педагогическими и лингвистическими концепциями;
- не владеет инновационными методами и технологиями;
- не может на профессиональном уровне проводить текущий контроль и оценивание и т.п.

В то же время учитель понимает, что эти пробелы могут привести к отрицательным результатам в процессе аттестации, что приостановит его карьерный рост. Наступает этап *частичного осознания низкого профессионального уровня*, несоответствия предъявляемым требованиям. Осознание ситуации может иметь двойные последствия: у определенного контингента подобное осознание может стать *стимулом, мотивом для дальнейшего повышения профессионального*

уровня, у других – не всегда приводит к быстрым позитивным сдвигам. Необходимость дальнейшего профессионального образования может привести к депрессии, а иногда и отказу от дальнейшей педагогической деятельности.

Следующий этап – осознание *профессиональной некомпетентности* происходит в период, когда учителя начинают знакомиться с современной научной литературой или начинают посещать курсы повышения квалификации. В этот период происходит осознание своих сильных и слабых сторон; наличия/отсутствия тех или иных компетенций, самооценка знаний, умений, навыков.

Результатом осознания слабых сторон является целенаправленная работа по поиску путей преодоления проблемных зон и выбора форм и методов повышения профессионального уровня.

Следующая стадия – *стадия сознательной компетентности*: профессионал-учитель четко представляет структуру и систему современной парадигмы образования; владеет современными методами и технологиями и активно использует их в профессиональной деятельности. В то же время на этой стадии могут возникнуть проблемы иного порядка: увлечение новыми формами в ущерб содержанию, использование интерактивных методов, компьютерных технологий и т. п., не имея при этом конкретной цели их использования.

Самая высокая стадия – *бессознательная компетентность*.  
Профессионал этого уровня:

- владеет академическими знаниями, современными технологиями;
- обдуманно варьирует методы и технологии обучения для достижения конкретно поставленной цели;
- творчески подходит к решению стандартных задач;
- чувствует аудиторию и умеет трансформировать общие цели в конкретные задачи;
- способен к самоанализу, диагностике и коррекции своей профессиональной деятельности;
- использует свои знания и навыки не только для практической, но и для научно-методической работы.

Опираясь на известную дифференциацию уровней владения языком, по аналогии мы попытались составить таблицу уровней владения профессиональными компетенциями:

- **A1.1.** – **A.1.2.** – предпороговый;
- **A2.1.** – **A.2.2.** – пороговый;
- **B1.1.** – **B.1.2** – базовый;
- **B2.** – базовый продвинутый;

- С1. – профессиональный;
- С2. – учитель-исследователь.

#### Дескрипторы уровней осознания профессиональной компетенции

Уровни и подуровни профессионализма		Уровни профессиональной компетентности
Предпороговый Пороговый уровень	A1.1	<i>Я не знаю, что я не знаю. Я не осознаю, что происходит в современной системе образования. Я привык проводить уроки по собственной системе. Для достижения хороших результатов необходимо лишь увеличение количества часов.</i>
	A1.2.	<i>Я знаю, что происходят какие-то изменения в системе образования, но они не касаются нашей действительности.</i>
	A2.1.	<i>Я знаю, что происходят определенные изменения в системе образования РА, но мне это не нужно.</i>
	A2.2.	<i>Я знаю, что система образования Армении модернизируется: внедряются новые технологии, методы преподавания, пересматриваются стандарты и программы, создаются учебники нового поколения.</i>
Базовый уровень	B1.1.	<i>Я знаю, что система образования Армении модернизируется, но я не полностью знаком с происходящими явлениями. Мне это интересно узнать.</i>
	B1.2	<i>Я ознакомился с новой концепцией и системой образования, многие элементы и концепции для нашей действительности, для нашей школы/класса непримлемы. Не понимаю форм и методов оценивания и т.п.</i>

	<b>Б2.</b>	<i>Я использую в своей деятельности неко-торые инновационные методы и техноло-гии, провожу тесты для контроля и оце-нивания, умею ставить конкретные цели и задачи, структурирую обратную связь.</i>
<i>Продвинутый уровень (уровень мастерства)</i>	<b>С1.</b>	<i>Инновационные методы и современные формы оценивания являются инструмен-тами для достижения основной цели – формирования коммуникативной компе-тенции учеников.</i>
	<b>С2.</b>	<i>Я анализирую предложенные мате-риалы, могу использовать их дифференцирован-но, предлагать дополнительные учебные материалы и на основе полученных результатов корректировать свою рабо-ту. Благодаря использованию новых кон-цепций и подходов у моих учеников повы-сился уровень владения русским языком и общеобразовательный уровень. На основе предложенных методик и благодаря лич-ному опыту я разрабатываю новые под-ходы к осуществлению образования на русском языке. Я могу адаптировать и применять новые формы работы в любой аудитории.</i>

Рассмотрев уровни профессиональной компетенции учителей русского языка в армянской школе, необходимо еще раз подтвердить тот факт, что компетенции в зависимости от многих объективных и субъективных факторов подвержены *трансформации* и *модификации*.

Включение учителя в различные формы деятельности в процессе курсов повышения квалификации воздействует на его творческий потенциал, исходя из его интересов и возможностей, конкретной социокультурной ситуации и педагогической реальности.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика № 10. 2003. С. 8–14.
2. Дружилов С.А. Обучение и стадии профессиональной компетентности./ Непрерывное образование как условие развития творческой личности – Новокузнецк: ИПК, 2001. 174 с.
3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека\ \ Высшее образование сегодня. 2005. №11. С. 14–20.
4. Таткало Н.И Анализ профессиональных компетенций учителей русского языка в армянских школах в свете реформирования современного образования. VI Международная конференция. 2012. С. 371–375.
5. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход.//Высшее образование сегодня. №8. 2003. С. 57–64.

### **ՆԻՆԱ ՏՍՏԿԱԼՈ – ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՏՆԵՐԻ ԱՐԴԻԱԿԱՆՑՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀԱՐԱՑՈՒՅՑԻ ԼՈՒՑՄԻ ՆԵՐՔՈ**

Հասարակական կարգը պահանջում է ժամանակակից ուսուցչին ներկայացվող պահանջների վերանայում և ընդլայնում, որը գործնականում դյուրին չէ իրականացնել: Այս հարցի շուրջ ժամանակակից հետազոտությունները հանգեցրել են այն եզրակացության, որ կրթության արդյունքում չափահաս մարդը պետք է ձևավորի սոցիալական և մասնագիտական ամբողջական կոմպետենտություն: Կոմպետենտությունը, որպես կրթության արդյունք՝ մինևույն ժամանակ ենթադրում է քննադատական մտածողության, ինքնակրթության, ինքնազարգացման, ինքնագնահատականի և ինքնաիրացման վրա հիմնված հարաշարժ զարգացում:

**NINA TATKALO – WAYS OF MODERNIZATION OF TEACHERS’ PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE LIGHT OF THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL PARADIGM IN RA**

The social order requires revision and expansion of the requirements for modern teachers, which in practice is difficult to implement. Modern research on this issue led to the conclusion that as a result of education, an integral social and professional competence should be formed in an adult person. Competence, being the result of education, at the same time, assumes a dynamic development based on critical thinking, self-education, self-development, self-esteem and self-realization.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В  
ПРОЦЕССЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ  
НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНОЙ ТЕМЫ «КАК ПРОЙТИ? КАК  
ПРОЕХАТЬ?»**

**МАРИНА КОЧАРЯН**

*Ключевые слова: проблемное обучение, игровые элементы, исследовательская деятельность, коммуникативные компетенции, мотивация.*

Одним из актуальных вопросов в методике преподавания русского языка как иностранного на сегодняшний день является эффективное обеспечение высокого уровня компетенций учащегося армянской школы. Цели современного образования напрямую зависят от условий и потребностей современного общества. В данное время обучающиеся живут в стремительно развивающемся мире, темпы жизни естественным образом влияют на психологию, мышление, а также на специфику восприятия новой и довольно обширной информации, которой богат современный мир. Развитие современного общества, характеризующееся научно-техническим прогрессом, всеобщей компьютеризацией, информационной перенасыщенностью, определяет и специфику требований образования.

Современная парадигма образования включает в себя развитие коммуникативных навыков, что ведет к активизации умения участвовать в диалоге в широком смысле этого понятия, обеспечение межкультурного взаимодействия, воспитание активной творческой личности. Одной из задач современного образования является воспитание социально активной, исследующей личности, умеющей находить необходимую информацию, приобретать необходимые навыки использования полученной информации в жизни.

Учитывая специфику современного образования, следует обратить внимание на целесообразность и продуктивность использования комбинированной формы различных методов. Принимая во внимание ценность и результативность известных традиционных методов, детали и элементы которого естественным образом будут присутствовать в учебном процессе, следует, конечно, исходить также из требований современного образования, в рамках которого целесообразнее использовать активные методы обучения. И.Л.Бирова отмечает: «...в условиях массового обучения иностранным языкам в средней школе и вузе игру

как обучающий метод необходимо использовать в комбинации с другими традиционными методами обучения» [Бирова 2016:15].

Игровые методы вкпе с исследованием, исследовательской деятельностью, лежащими в основе проблемного обучения, являются мощным мотивирующим толчком для обучающихся. Игра и возможность самостоятельно исследовать тот или иной вопрос мотивируют обучающихся, способствуют развитию творческих способностей, коммуникативных компетенций. При этом обучающиеся лично заинтересованы в решении исследуемой проблемы.

В данном случае одним из путей развития коммуникативной компетенции учеников видится сочетание методов, поскольку наиболее быстрые и эффективные результаты обучения на сегодняшний день могут быть достигнуты путем использования комбинированной формы различных методов, претерпевающих естественные трансформации под влиянием окружающего мира и его требований.

Актуальность применения такого подхода обоснована рядом факторов. Прежде всего это специфика и требования современного образования. Рассмотрение данного вопроса происходит на фоне новых требований к методике преподавания, современных методов обучения, а также постоянных дискуссий о роли учителя и учащихся в учебном процессе. Необходимость реализации методов проблемного обучения продиктована реальной действительностью, в которой не работает передача готовой информации от учителя ученикам. В современном мире учащиеся не могут быть в роли пассивных слушателей. Успех конечного результата напрямую зависит от четко поставленной цели.

Новизна данного подхода заключается в рассмотрении не отдельно взятых и довольно глубоко изученных методов, а в рассмотрении результатов, полученных в процессе внедрения игровых методов в процесс проблемного обучения. Внесение игрового элемента в установленную структуру проблемного обучения приводит к высоким результатам. К тому же, несмотря на большое количество трудов, посвященных как вопросам проблемного обучения, так и игровых методов, многие специалисты отмечают, что в современной образовательной практике внедрение данных методов происходит довольно пассивно. Отмечается недостаточное использование как методов проблемного обучения, так и малый процент реального использования игровых методов. И.Л.Бирова подчеркивает, что, несмотря на положительное отношение преподавателей к игровым методам, «методы игры используются в практике непостоянно и недостаточно» [Бирова 2016:21].

В таком контексте принципиально важно и самому учителю определиться с подходами к обучению, поскольку моделирование



уроков с применением методов проблемного обучения требует от него большого педагогического мастерства, а также, как отмечают исследователи, много времени при подготовке и построении проблемной ситуации.

Кроме этого, следует учитывать возрастные особенности учеников средних классов армянской школы. Как известно, основная школа является неким промежуточным и очень важным звеном в жизни школьника. Как пишет в своем пособии И.В.Носко: «Отрочество – период жизни между детством и взрослостью. Однако уже это простое определение содержит проблему... Интенсивный физический рост и переживания, с ним связанные, осязаемость проблем взрослой жизни, нарастающий груз ответственности вносят мощный диссонанс в Я-концепцию подростка. Они часто и резко меняют интересы и увлечения, у них наблюдается перестройка системы оценок других людей и себя, возникают конкретные жизненные планы и проявляются усилия по их осуществлению» [Носко 2003:85].

Помимо возрастных особенностей, следует также иметь в виду известный феномен «клипового мышления», который необходимо непременно учитывать в процессе обучения. Как справедливо отмечает в своей статье Д.В.Седых, уже стало очевидным, что «...в современном информационном мире формируется самостоятельный когнитивный модуль сознания человека» [Седых 2013:145].

Одной из важнейших задач, требующих дальнейшего рассмотрения и развития, является обеспечение условий для формирования положительной мотивации в учебном процессе. Мотивация играет первостепенную роль в обучении, она способствует сознательному поиску обучающимися определенных решений той или иной задачи. Процесс обучения становится наиболее эффективным, если обучающиеся мотивированно ведут самостоятельный поиск ответов на возникшие вопросы либо сами формулируют вопросы, что свидетельствует о более высоком уровне организации методической работы и получения высоких результатов, поскольку такой подход подразумевает самостоятельную работу обучающихся. Например, высокие результаты отмечаются при наличии определенных вопросов и заданий, в решении которых обучающиеся бывают заинтересованы, стремятся найти ответ самостоятельно. Такие задания активизируют, мотивируют, способствуют развитию коммуникативных навыков, частично влияют на обеспечение дифференциации по интересам, поскольку обучающиеся вовлекаются в работу, пытаются быстрее дать свой ответ: найди, покажи, догадайся, объясни, сравни и сделай вывод и т.д.

Обращает на себя внимание один из известных мотивирующих приемов в процессе проблемного обучения, определяемый, как «яркое пятно». Данный прием, внесенный еще до начала объявления

изучаемой темы, содержит в себе элементы игры, поскольку обучающиеся стремятся самостоятельно найти ответ, сделать это быстрее и лучше своих одноклассников. Минимизируется пассивное восприятие. В качестве подобного «яркого пятна» может оказаться рисунок, репродукции картин, мелодия, тексты притч, афоризмы, пословицы. Такой материал должен быть ярким, интригующим, неожиданным, что приводит к самостоятельному поиску ответов на вопросы и даже на самостоятельную постановку темы. Обучающиеся при этом естественным образом не замечают сложности поставленных задач. Такие задания обеспечивают возможность активного участия в работе практически всех обучающихся, а также приводят к сотрудничеству, развивают социальный аспект, способствуют развитию творческого мышления. Но прежде всего отвечают главной цели обучения коммуникативным навыкам. Учащиеся вовлекаются в устную речь, говорят, спрашивают, учатся доказывать, делать предположения.

Рассмотрим один из возможных способов использования элементов игры через основные этапы проблемного урока. Как известно, этапы проблемного урока способствуют самостоятельности мышления. Как отмечает В.Оконь: «Степень самостоятельности мышления и действия зависит от нашего участия в трех звеньях процесса решения: постановки проблемы, её решения и проверки решения» [Оконь 1968:38].

Таким образом, структура нижеприведенной разработки подчиняется указанной схеме, при этом включает в себя постановку проблемы путем проблемно-диалогических методов, способствующих развитию коммуникативной компетенции в процессе самостоятельного исследования темы. О положительной мотивации проблемно-диалогических методов пишет Е.Л. Мельникова, выделяя такие виды проблемного диалога, как «побуждающий от проблемной ситуации диалог и подводящий к теме диалог» [Мельникова 2016:25].

Выбор темы «Как пройти? Как проехать?» продиктован необходимостью и актуальностью умения ориентироваться в незнакомом/знакомом городе, участвуя в речевых ситуациях. Кроме этого, тема может трансформироваться, расширяться за счет страноведческой информации о различных городах с учетом как географических, культурных и исторических особенностей, так и правил речевого этикета.

Тема урока – «Как пройти? Как проехать?»

Класс – 7-й

Продолжительность урока – 2 учебных часа (80 минут).

Цели урока.

**Обучающие:** закрепление темы «Глаголы движения», изучение приставочных глаголов движения, особенностей их употребления в

речи, формирование умений использовать их в речевых ситуациях, пользоваться формами речевого этикета.

**Развивающие:** развитие умения анализировать, участвовать в речевых ситуациях, диалогах, выдвигать свои гипотезы, решать возникшие проблемы.

**Воспитывающие:** формирование умений высказывать свою точку зрения, уважая мнение других, развитие культуры взаимоотношений во время работы в группах.

Ход урока.

1. Организационный момент.

2. После вступительного приветствия учащимся предлагается задание, сразу привлекающее их внимание и требующее их активного участия. В данном случае такое задание является вышеуказанным приемом «яркого пятна».

**Задание №1** – создать город.

На столе учителя несколько фотографий (картинок) с изображениями различных объектов города: больница, школа, аптека, институт, музей, библиотека, магазины, вокзал, гостиница, аэропорт и т.д. Задание заключается в следующем: назвать слово, выслушав объяснение его значения.

Например:

\_\_\_\_\_ - большое и ровное место, от которого в разные стороны расходятся улицы. (Площадь).

\_\_\_\_\_ - учебное заведение, где получают общее образование. (Школа)

\_\_\_\_\_ - здание с комнатами для временного проживания. (Гостиница)

\_\_\_\_\_ - учреждение для лечения больных. (Больница)

\_\_\_\_\_ - небольшой ресторан (Кафе)

\_\_\_\_\_ - учреждение, в котором продаются лекарства. (Аптека)

\_\_\_\_\_ - учреждение, где хранятся книги. (Библиотека)

Обучающиеся отгадывают, находят соответствующее слову изображение на столе и прикрепляют к доске, соединяя картинки линиями (улицами). Таким образом, на доске появляется «созданный» обучающимися город.

Данное задание содержит в себе игровой элемент, что сразу мотивирует учеников и способствует их активному включению в учебный процесс.

3. **Вопрос:** «Можете ли вы спросить у прохожего, как найти дорогу, объяснить, как попасть в нужное место?» Ответ обучающихся – да.

Учащиеся готовят свои диалоги с использованием карты на доске: один спрашивает, другой объясняет.

На данном этапе происходит актуализация знаний. Учащиеся дают свои ответы, опираясь на прежние знания по темам «Выражение просьбы, совета», «Глаголы движения». Последняя тема была пройдена еще в 6-ом классе, но, как известно, требует постоянного повторения. Это одна из сложнейших тем для учащихся армянской школы. Повторение, изучение и более углубленное изучение данного грамматического материала реализуется через развитие коммуникативных навыков.

**Задание №2** заключается в следующем: Помочь учащемуся найти дорогу и, слушая советы своих одноклассников, попасть из пункта А в пункт Б. Каждый должен дать совет, как попасть в конкретно указанное место на карте города.

Например, задача: объяснить, как попасть в магазин, если он (она) находится около школы. Основные вопросы: «Как сказать, как спросить, как объяснить, если прохожий идет пешком или находится за рулем?»

4. Следующий этап урока представляет собой подводящий к теме диалог, основанный на фронтальных вопросах учителя:

- Может ли такая ситуация, в которой вы участвовали, возникнуть в жизни? При каких условиях? Кому может понадобиться умение спрашивать дорогу?

- Какие вопросы могут возникнуть у человека в незнакомом городе? Как ему помочь? Какие фразы, слова нам нужны, чтобы ответить?

- Какие формы речевого этикета можно использовать, чтобы обратиться к незнакомому прохожему, как нужно отвечать?

- Важно ли знать глаголы движения? Можно ли задать вопрос или ответить на него, не используя глаголы движения? Какие формы глаголов движения необходимо использовать?

5. **Задание №3:** «Попробуйте самостоятельно определить тему урока».

6. Следующая ступень – объединение учащихся в группы для дальнейшего исследования темы.

**Задание №4** направлено на повторение глаголов движения идти-ходить, ехать – ездить. Выполнение упражнений: необходимо вписать нужный по смыслу глагол в следующие предложения. Учащиеся сообща выполняют упражнения, после чего результаты проверяются и комментируются.

I. – Куда ты \_\_\_\_\_ ?

- Я \_\_\_\_\_ в библиотеку.

II. – Куда вы \_\_\_\_\_ так рано?

- Мы \_\_\_\_\_ на дачу.

III. – *Смотри, Оля \_\_\_\_\_ .*

- *Вижу. Она каждый день \_\_\_\_\_  
в бассейн.*

IV. - *Куда ты \_\_\_\_\_ летом? Где  
ты отдыхаешь?*

- *Каждое лето мы с семьёй  
\_\_\_\_\_ на море.*

**Вопрос:** «Какие глаголы вы использовали? В чем их особенность? Какое действие они обозначают?»

7. **Задание №5:** Восстановите следующий текст, вставляя подходящие по смыслу пропущенные глаголы движения.

*Однажды мне нужно было \_\_\_\_\_ в маленький  
незнакомый город. Я \_\_\_\_\_ в город утром. Для начала я  
должен был \_\_\_\_\_ на такси в свою гостиницу.*

*Водитель сказал, что мы сможем \_\_\_\_\_ до места за  
20 минут. Но нам удалось \_\_\_\_\_ от аэропорта только через 15  
минут, поскольку я забыл забрать багаж. Наконец мы  
\_\_\_\_\_. За 15 минут мы смогли \_\_\_\_\_ практически  
весь город. Но по дороге я забыл название гостиницы и не мог  
вспомнить, где же я его записал. История закончилась хорошо. Мне  
посчастливилось найти в блокноте название, подружиться с  
водителем, познакомиться с новым городом и снова  
\_\_\_\_\_ на родину.*

Задание вызывает затруднение, поскольку известные формы «идти – ходить, ехать – ездить» вписать не получается.

**Вопрос:** «Какие формы глаголов движения нужны, чтобы восстановить текст?»

8. **Задание №6:** «Найти лишнее слово в ряду и объяснить свой выбор: идите, ходит, пойдите, едете». (Лишнее слово – приставочная форма глагола «пойдите». Остальные глаголы бесприставочные).

9. Каждая группа получает проблемную ситуацию. Построить диалог иностранца и прохожего. Вопрос: Что нужно знать, чтобы решить данную проблему?

- Вы турист, решили прогуляться по городу, но заблудились и не помните, как пройти к своей гостинице.

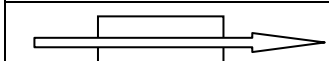
- Вы решили посетить музей современного искусства в незнакомом городе. У вас есть навигатор в телефоне, но зарядка села.

- Вы отбились от экскурсии, которая направлялась в историческому музею, а телефон гида не сохранили.

• Вы потеряли слишком много времени на осмотр города, через полчаса экскурсионный автобус отъезжает от гостиницы. А вы слишком далеко от нее, пешком не успеете дойти.

10. **Работа в группах** – поиск решения проблемы. Чтобы выполнить задание, нужно придумать диалог и разыграть его. Для решения данной проблемы учащиеся самостоятельно исследуют информацию, выполняют задания. Информация представляет собой рисунки-схемы и соответствующие им по смыслу приставки.

**Упражнение 1:** соединить стрелкой рисунок-схему с приставочной формой глагола. Объяснить значение приставок.

	Пройти/проехать
	Дойти/доехать
	Отойти/отъехать
	Перейти/переехать
	Подойти/подъехать
	Войти/въехать
	Выйти/выехать

**Упражнение 2:** образовать повелительную форму образованных глаголов: пойти-пойди(те), подойти – подойди(те), выходить – выходи(те) и т.д. (Упражнения по теме «Глаголы движения» основаны на материалах пособия Богомолова А.Н., Петановой А.Ю. «Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!..») [Богомолов А.Н., Петанова А.Ю 2008:11]

11. **Выдвижение гипотезы:** обучающиеся разыгрывают свои диалоги с использованием глаголов движения.

12. Обсуждение общего решения.

После выполнения данного упражнения учащиеся приходят к выводу, что в такой ситуации невозможно верно задать вопрос или объяснить дорогу с помощью только бесприставочных форм.

13. **Рефлексию** провести в форме еще одного задания – составить советы-рекомендации, о том, как ориентироваться в незнакомом городе, а также опорные фразы, обязательные для туристов.

14. **Домашняя работа:** составить и написать похожие диалоги.

Внесение игрового элемента в установленную структуру проблемного обучения приводит к высоким результатам. На протяжении урока учащиеся отвечают на возникшие проблемные вопросы, решая их путем самостоятельного исследования разнообразного материала с использованием глаголов движения, участвуя в ролевой игре, которая в свою очередь способствует активному и осознанному изучению информации.

Как известно, необходимо, чтобы учащиеся были постоянно в процессе работы, не отвлекались. Вышеперечисленные методы позволяют практически постоянно держать их в центре изучаемой темы, поддерживают интерес, способствуют активному вовлечению учащихся в учебный процесс.

Игра является неким прообразом жизненной ситуации, в центре которой возникает проблема, и ее необходимо решить. Игра стимулирует, мотивирует, создает естественные условия для осознания реальности подобной ситуации и вместе с тем заинтересовывает, подсознательно способствует умению решать проблемы. Знания не остаются просто знаниями, которые нужно учить, запоминать, повторять, просто знать. Они превращаются в навыки, которые помогают. Подобная жизненная ситуация не пугает, не превращается в собственно проблему, трудность, чему и способствует игра, т.е. радостное открытие новых знаний.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бирова И.Л. «Игра как метод в обучении РКИ»//«Русский язык за рубежом». №1/2016 (254)
2. Богомолов А.Н., Петанова А.Ю. «Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!..». Санкт-Петербург «Златоуст», 2008
3. Мельникова Е.Л. «Технология проблемного диалога: постановка учебной проблемы»/ «Русский язык в школе».№5/2016
4. Носко И.В. «Психология развития и возрастная психология». Владивосток
5. 2003//<http://window.edu.ru/resource/985/40985/files/dvgu106.pdf>
6. Оконь В. «Основы проблемного обучения». Москва, «Просвещение», 1968.

7. Седых Д.В. «К вопросу о клиповом мышлении в современном образовательном процессе»// Международный журнал экспериментально образования №1, 2013// <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-klipovom-myshlenii-v-sovremennom-obrazovatelnom-protsesse>

**ՄԱՐԻՆԱ ՔՈՉԱՐՅԱՆ - ԽԱՂԱՅԻՆ ՏԱՐԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄ ՊՐՈՔԼԵՄԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ «ԻՆՉՊԵՍ ԱՆՑՆԵԼ» ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԹԵՄԱՅԻ ՆՅՈՒԹԻ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ**

Հոդվածում ներկայացված է հաղորդակցական կարողությունների ձևավորման գործնական մեթոդիկական հայկական դպրոցի միջին դասարանների ռուսաց լեզվի դասերին պրոբլեմային ուսուցման ընթացքում խաղային տարրերի կիրառմամբ: Տարբեր խաղային տարրերի կիրառումը պրոբլեմային դասի կառուցվածքի մեջ դիտարկվում է որպես հաղորդակցական կարողությունների և աշակերտների հետազոտական գործունեության ակտիվացման միջոց: Ստացած տվյալները ցույց տվեցին, որ խաղային տարրերի կիրառումը պրոբլեմային ուսուցման ընթացքում թույլ են տալիս բարձրացնել աշակերտների մոտիվացիան, քանի որ նրանք ակտիվորեն մասնակցում են ուսումնասիրվող թեմայի ինքնուրույն հետազոտությանը:

**MARINA KOCHARYAN – THE USE OF SOME GAME ELEMENTS IN THE FIELD OF PROBLEM SOLVING EDUCATION BASED ON TRAINING MATERIAL “HOW TO GO? HOW TO PASS?”**

This tutorial represents practical methods with some elements of games, which develop students’ communicative competence, in the field of problem solving education at Armenian Middle School Russian classes. This process is mainly based on playing games, which improve student’s communicative and research skills. In fact, this method of teaching increases motivation and promotes independent learning while doing research.



## СОЗДАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ АТМОСФЕРЫ В ШКОЛЕ КАК ПЕРВЫЙ ШАГ К ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**МАРИНЕ МИСКАРЯН**

*Ключевые слова: гуманизация образования, сотрудничество, учебная деятельность, комфортная учебная атмосфера, демократизация, педагогические технологии.*

Проблема гуманизации образования все еще остается не до конца реализованной на практике в наших образовательных учреждениях. Ее осуществлению еще препятствуют негативные тенденции, такие, как снижение познавательной активности учащихся, падение интереса к урокам, постоянное присутствие тревожности на уроках, состояние необходимости обороняться. Все это говорит о том, что ученик в школе не чувствует себя комфортно.

Одна из задач учителя гуманистической школы (а наша общеобразовательная школа провозглашена гуманистической) состоит в умении создать комфортную учебную атмосферу, такого психологического пространства, где каждому ученику в классе было бы хорошо, где каждый ученик тратил бы свою внутреннюю энергию непосредственно на учебную деятельность, на творчество, на самореализацию.

Эти прописные истины для многих наших учителей не стали ориентирами не только потому, что требуют от них большой отдачи, работы, но и потому, что в обществе пока нет четких представлений об осуществлении гуманизации всего педагогического процесса. На наш взгляд, нельзя начинать гуманизацию образования с преобразования только части процесса, например, с введения новых методов или инновационного мониторинга, хотя и эти вопросы очень важны. Надо начинать с самого главного – создания атмосферы доверия и сотрудничества и при этом придерживаться определенных правил.

Общая атмосфера в классе должна быть располагающей, и помещение, где учатся дети, должен быть аккуратным, светлым, красивым. Любой учитель вместе со своими учениками может создать и поддерживать комфортную обстановку в своем классе. Очень важно, чтобы сами ученики участвовали в этом деле, так как у них повышается чувство причастности к процессам, которые проходят в родном для них классе. Чувство причастности должно в дальнейшем перейти и на всю школу.

Можно взять на вооружение опыт учебного комплекса “Мхитар Себастиац”, где ученики участвуют во многих работах, связанных с благоустройством своей школы. Так, например, в стенах школы создан сад, и каждый ученик имеет свой участок работы и заботы. При наличии свободного времени ученики бегут к своим участкам. Помимо того, что зимний сад в стенах школы - это очень красиво, он способствует реализации экологического, эстетического и трудового воспитания детей. Ежедневная забота формирует в учениках такие качества, как обязанность, чувство долга, любовь к близким, забота - все те качества, которые необходимы гуманному человеку.

Следующим шагом к изменению отношения ученика к своим обязанностям является осознание значимости того дела, которым он занимается. Для осознания важно не оставаться равнодушным к происходящему вокруг, не отбывать уроки как тяжелую повинность. И здесь учителям поможет создание для учеников атмосферы тепла и доверия.

В последние годы уже отмечается смещение акцентов в сторону взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса в сторону субъектно-субъектного сотрудничества. Этот процесс необходимо постоянно поддерживать и развивать. Сотрудничество, в первую очередь, начинается с людей. Люди – вот тот единственный ресурс, который всегда существовал в школах. Энергия и сила людей, возрастающая и накапливающая в результате совместной деятельности, может привести к увеличению эффективности работы школы в целом. Этот резерв, этот ресурс в настоящее время пересматривается и открывается заново.

Сотрудничество в школе – это глобальная педагогическая тенденция. Результаты ее ощутимы сегодня во многих странах. В этой связи надо вспомнить, что школы должны меняться в сторону демократических преобразований. Мы можем рассматривать сотрудничество как следующий шаг к преобразованию наших школ, созданию благоприятной атмосферы для воспитания нового поколения.

Демократическое переустройство жизни школ требует отхода от традиционного уклада. Здесь главное состоит не столько в подготовке учащихся к демократическим преобразованиям, сколько в создании администрацией и учителями школы демократической атмосферы в стенах самой школы. Демократические отношения – это, в первую очередь, атмосфера партнерства.

Основой структурного построения школы должно стать сотрудничество и взаимодействие. Распределение ролей должно стать гибким, а ответственность должна разделяться поровну, так как решения должны приниматься одновременно администрацией школы, учителями, родителями и учащимися. Взаимосотрудничество,

взаимодействие и доверие должны проникнуть во все сферы деятельности школы.

Важным элементом демократического управления школой является также идея усиливающегося самоуправления школой, которая создает условия для получения детьми подлинного опыта демократических отношений.

При этом необходимо соблюдать следующие правила.

- каждый человек заслуживает уважения
- каждый сам отвечает за свои действия
- новые ситуации рожают новые возможности
- ошибки надо рассматривать как полезный опыт
- мы можем делать больше, чем делаем сейчас
- понимание рождает ответственность
- рост и развитие никогда не кончаются.

Демократическая школа предполагает такие взаимоотношения, где властвует не доминирующее большинство, а истинный плюрализм мнений.

Состоялась демократическая школа или нет, можно выявить по определенным критериям, предъявляемым учителям и учащимся.

Критерии для учителей:

- учителя гордятся своей школой
- учителя знают, что их идеи и предложения будут рассмотрены
- об обсуждении важных решений учителя оповещаются заранее
- учителя интересуются тем, что происходит с детьми вне школы
- неодинаковость людей и разница во мнениях воспринимаются как достоинство школы
- новых учителей встречают дружелюбно
- каждая новая проблема рассматривается как вызов и задача, а не как катастрофа
- поощряется инновационная и независимая работа учителей, а не конформизм
- в трудных ситуациях учителя обращаются за поддержкой к администрации и к ученикам

Критерии для учеников:

- к слабоуспевающим ученикам тоже относятся с уважением
- учителя воспринимают учеников как личностей
- учителя верят свидетельствам учеников
- важнейшие решения принимаются при участии учеников
- в школе витает дух “мы”
- школа поощряет независимое и творческое поведение учеников
- ученики и учителя знают о правах детей

- учителя сами демонстрируют то поведение, которое они ожидают от учеников
- группы учеников имеют возможность разрабатывать новые школьные правила
- учителя советуются с учениками по поводу внесения изменений в учебный процесс

Действительно, если мы (администрация, учителя школы, да и сами ученики) хотим определить степень реализации демократических принципов на практике, в жизни, то можно исследовать эти критерии с позиции межличностных отношений членов школьного коллектива и определить результат своих демократических преобразований в школе.

Надо отметить, что в нашей стране, демократические преобразования в сфере образования идут не столь быстрыми шагами, как хотелось бы. Наблюдая жизнь современной школы, приходим к выводу, что труд предстоит еще долгий, требующий от администрации и учителей работы, в первую очередь над собой.

В настоящее время в этой сфере, безусловно, достигнуты определенные успехи. Одним из первых шагов демократизации школы стало делегирование ряда полномочий директора школы заместителям, попечительскому совету, совету по управлению школой. Так, например, в состав совета по управлению школой входят учителя, общественность и родители. На мой взгляд, пока мы не смогли преодолеть недоверие к ученикам и не ввели их в состав совета управления школой (желательно из ученического совета). Такие примеры в практике западных школ есть. Наше недоверие к ученикам показывает, что пока эти органы еще не обрели всей полноты своих возможностей. В пользу такого вывода говорит и то, что и родители учеников не включены активно в участие управления школой. С одной стороны, им предоставляется много прав, с другой стороны, они не проявляют инициативы в школьных делах. При этом позиция школы представляется также двойственной. С одной стороны, родители включены в систему школьного управления, с другой – они вовлечены в эту работу таким образом, как это нужно самой школе. Это говорит о том, что и в обществе, и в школе пока не преодолены старые формы взаимоотношений, такие как: в школе родитель обязан выполнять требования и правила школы.

Включение школьников в состав управления школой решает еще одну не менее важную задачу – предоставляет учащимся возможность осознанно строить свою ученическую жизнь. Они учатся управлять важнейшими вопросами своей жизнедеятельности с учетом интересов разных возрастных групп.

Создание атмосферы доверия, сотрудничества и демократических взаимоотношений должно продолжаться и на уроках, где школьники приобретают новые знания, умения и навыки. При этом учителя должны помнить, что при преобразовании атмосферы в школе неизбежно меняется общая стратегия обучения. На первый план выдвигаются технологии гуманистического направления. Эти технологии создают условия для активной учебной деятельности учащихся в различных учебных ситуациях, и при этом продолжается работа над формированием человека новой формации. Процессу обучения присуща общность цели и задач, индивидуальная ответственность и разные возможности для достижения успеха. Новые технологии дают возможность общению. Нельзя не согласиться с известным российским ученым А.А.Леонтьевым в том, что педагогическое общение в подлинном понимании – это многоэтажная конструкция, которая предполагает следующие составляющие: деятельность – взаимодействие – общение – контакт. [Леонтьев А.А. 1996:17] В процессе такого общения учащиеся учатся самостоятельно добывать нужные знания, критически осмысливать полученную информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать возникающие проблемы.

Такая работа бок о бок со взрослыми позволяет формировать в детях высокие нравственные качества, интеллектуальные и организационные способности, а также совершенствовать практические умения и навыки, определять важнейшие цели для их последующей реализации, определять и соблюдать важнейшие правила, выполнять основные социально-нравственные обязанности. При этом общая атмосфера в школе и классе должна быть доброжелательной, конструктивной, побуждающей. Ведь, в конечном итоге, именно это становится важным для определения жизненной и гражданской позиции учеников, воспитывает в них ответственное отношение не только к учебе, но и ко всему тому, что их окружает. Мы давно ждем появления в обществе молодого поколения, лишенного инфантильности, способного к самореализации и при этом обладающего определенным иммунитетом к воздействиям, противоречащим его личным установкам, взглядам и убеждениям. А такие установки должны формироваться в соответствующей атмосфере еще в школе.

Гуманизация образования подразумевает его “очеловечивание”, что означает глубокие качественные преобразования в технологии, методологии, тактике и стратегии обучения. Реализовать этот подход возможно с помощью гуманистической методологии, где в центре находится не преподаватель, а учащийся как полноценная личность со своими мотивами, желаниями и стремлениями. Главная цель

гуманистической методологии – обеспечение обучения атмосферой, максимально способствующей раскрытию потенциала учащихся.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 1996.
2. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве//ИЯШ, N1, 2000.

### **ՄԱՐԻՆԵ ՄԻՍԿԱՐՅԱՆ - ԲԱՐԵՆՊԱՍՏ ԶԳԱՑՄՈՒՆՔԱՅԻՆ ՄԹՆՈՂՈՐՏԻ ՍՏԵՂԾՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀՈՒՄԱՆԻԶԱՑՄԱՆ ԱՌԱՋԻՆ ՔԱՅԼ**

Հոդվածում ներկայացված են ժամանակակից դպրոցի հումանիզացման ուղիները, որոնց շնորհիվ ուսումնական գործընթացը վերածվում է գիտակցված, նպատակաուղղված գործընթացի, որն ապահովում է աշակերտի ազատ, համակողմանի զարգացումը:

Քննարկված է դպրոցի բարենպաստ ուսումնական մթնոլորտի ձևավորման անհրաժեշտության հարցը, որը հանդիսանում է արդյունավետ ուսումնական գործունեության և դպրոցի դեմոկրատական նախապայման:

### **MARINE MISKARYAN - CREATING THE POSITIVE EMOTIONAL ATMOSPHERE AS THE FIRST STEP OF THE HUMANIZATION OF EDUCATION**

The article is presenting the directions of humanization in contemporary school due to which the educational activities become conscious, purposeful process guaranteeing students' free and comprehensive development. The issue of necessity of development of the positive educational atmosphere is being discussed in the article as well. The issue is the precondition of effective educational activities and school democratization.

ԱՌԱՋԱԴՐԱՆՔՆԵՐՈՎ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ՝ ԳՈՐԾԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ  
ԵՎ ԶԲՈՍԱՇՐՋՈՒԹՅՈՒՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ

ՆԱԻՐԱ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

*Հիմնարարներ՝ մասնագիտական անգլերեն դասընթաց, հաղորդակցական մոտեցում, առաջադրանքներով ուսուցում, գործարարություն և զբոսաշրջություն մասնագիտացում, բանավոր փոխներգործություն*

Ժամանակակից աշխարհում գրանցվող աննախադեպ գոբալացման և միջմշակութային հաղորդակցության բարձր ինտենսիվության պայմաններում օտար լեզուների ուսուցման գործընթացում առանցքային նշանակություն է ձեռք բերում սովորողների հաղորդակցվելու մշակույթի ձևավորումը և օտար լեզվի գործնական տիրապետումը:

Այս կապակցությամբ օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայում էապես կարևորվում են օտար լեզուների գործնական տիրապետման արդյունավետությունն ապահովող տարաբնույթ տեխնոլոգիաների մշակումն ու կիրառումը: Օրինակ՝ արդյունավետ հաղորդակցական դասերի կազմակերպման ապահովմանն ուղղված քայլերի մշակումը, իրականացումն ու արդյունավետության գնահատումը:

Անդրադառնալով հաղորդակցական ուսուցմանը՝ Վ. Ռիվերսը տարանջատում է կարողությունների ձեռքբերմանը և կարողությունների կիրառմանն ուղղված գործողությունները [Rivers 1982:7]: Իսկ Վ. Լիթլվուդը նշում է. «Հաղորդակցական լեզվի ուսուցման հիմնական առանձնահատկությունն այն է, որ կարևորվում են լեզվի ինչպես գործառական, այնպես էլ կառուցվածքային ասպեկտները»: Այսպես, սովորողները զույգերով կամ խմբերով ակտիվ մասնակցություն են ցուցաբերում առաջադրանքներով ուսուցման գործընթացում՝ կիրառելով ձեռք բերած լեզվական գիտելիքները [Littlewood 1981: 3]:

Սույն հոդվածում մեր նպատակն է ուսումնասիրել, վերլուծել և հանգամանորեն ներկայացնել հաղորդակցական մետեցման շրջանակներում առաջադրանքներով ուսուցման մեթոդի կիրառման առանձնահատկությունները գործարարություն և զբոսաշրջություն ուղղվածությամբ անգլերեն մասնագիտական դասընթացում: Դասընթացն իրականացվում է Ճարտարապետության և շինարարության Հայաստանի ազգային համալսարանի տուրիզմ և դիզայն բաժնի ուսանողների հետ:

Նախ փորձենք դիտարկել առաջադրանքներով լեզվի ուսուցումը որպես հաղորդակցական մոտեցման տրամաբանական զարգացում և

արդյունք: Այսպես, առաջադրանքներով լեզվի ուսուցումը, որն անգլերենում անվանվում է Task-Based Language Teaching, Action-Based Language Teaching, կամ Performance-Based Language Teaching, լեզուների դասավանդման մեթոդ է, որի առանցքում ոչ այնքան լեզուն է, որքան ըստ նպատակի առաջադրված խնդրի արդյունավետ լուծումը սովորողների ընկալողական և վերարտադրողական լեզվախոսքային կարողությունների ակտիվ գործադրման միջոցով: Այս մեթոդի կիրառումը ենթադրում է լեզվական փոխներգործություն, զուգաշխատանք, թիմային աշխատանք, ընդհանուր թիմային շահի գիտակցում և ակտիվ համագործակցում: Այն կազմակերպվում է ուսուցչի կողմից նախապես մշակված առաջադրանքի ծանոթացման, հստակ հանձնարարականների ու պարտականությունների բաշխման, ժամկետների հստակեցման վրա: Հաջորդ՝ առաջադրանքի իրականացման փուլում ուսուցիչը դիտորդի կարգավիճակ է ստանձնում և կողքից գնահատում, թե որքանով է սովորողների հաջողվել կատարել առաջադրանքը, ով, ինչ չափով է մասնակցություն ունեցել, և ով, ինչ լեզվահաղորդակցական աճ է գրանցել առաջադրանքի կատարման արդյունքում: Առաջադրանքները կարող են կապված լինել կյանքի տարբեր խնդրահարույց իրավիճակների հետ: Իսկ առաջադրանքի կատարումը ենթադրում է սովորողների թե՛ ընկալողական և թե՛ վերարտադրողական խոսքային կարողությունների ակտիվ կիրառում, քանզի առանց այդ անհնար կլինի առաջադրանքի կատարումը:

Անհրաժեշտ է, որ առաջադրանքի նախնական մշակման փուլում ուսուցիչը հստակ սահմանի առաջադրանքի կատարման վերջնարդյունքները, օրինակ՝ կատարման արդյունքում սովորողը.

- ի՞նչ կիմանա,
- ի՞նչ կկարողանա
- ինչի՞ն կտիրապետի:

Վերոնշյալ հարցերի պատասխանի հիմքում էլ դիտարկվում է առաջադրանքի բուն նպատակը, որի իրականացմանն են ուղղված թե՛ ուսուցչի և թե՛ սովորողների քայլերն ու գործողությունները:

Առաջադրանքներով ուսուցման գործընթացը բաղկացած է հետևյալ փուլերից.

- **նախապատրաստական փուլ**  
Այն ենթադրում է.
  - առաջադրանքի նպատակի, հատկացվող ժամանակի, խմբերի քանակի, առաջադրանքի իրականացման վայրի և այլ հանգամանքների հստակեցում
  - թեմայի ներմուծում, ծանոթացում,
  - ուսանողների նախապատրաստում, նախնական գիտելիքների ակտիվացում
  - բուն առաջադրանքի հանձնարարում



- **բուն առաջադրանքի կատարման փուլ**

Այն ենթադրում է.

- առաջադրանքի ենթափուլերի մշակում
- սովորողների ընկալողական խոսքային կարողությունների ակտիվացում, մասնավորապես ունկնդրման և ընթերցանության միջոցով համապատասխան տեղեկատվության որոնում, ընկալում, մշակում և վերլուծում (Listening and Reading)
- երևույթի /դեպքի ուսումնասիրություն և վերլուծություն (աշխատանք գույգերով կամ փոքր խմբերով)
- վերարտադրողական կարողությունների ակտիվացում, մասնավորապես անհրաժեշտ տեղեկությունների դուրս բերում, վերաշարադրում (Writing)
- առաջադրանքի լեզվանյութի բանավոր յուրացում, ամրապնդում և ներկայացում (Speaking)

- **առաջադրանքի արդյունքների գնահատման և ամփոփման փուլ**

Այն ենթադրում է.

- առաջադրանքի կատարման արդյունավետության գնահատում
- առաջադրանքի կատարման ուժեղ և թույլ կողմերի քննարկում
- սովորողների գործնական (correctness of situation / content / interaction / fluency / pronunciation) և լեզվական (grammatical accuracy, vocabulary, coherence) կարողությունների գնահատում
- արդյունքների ամփոփում և ձեռք բերված տեսագործնական գիտելիքների արձանագրում:

Անդրադառնալով անգլերենի գործարարություն և զբոսաշրջություն մասնագիտական դասընթացին՝ հարկ է նշել, որ դասընթացի ուսումնամեթոդական փաթեթը մշակելիս մեր կողմից ընտրվել, մշակվել և դասընթացում ներգրավվել են ոչ միայն մասնագիտական արդիական թեմաներ, այլև մի քանի տասնյակ մասնագիտական գործառույթներ, որոնք գործնական տիրապետման տեսանկյունից առանցքային են տվյալ մասնագիտությունն ընտրած սովորողների համար և ինքնին նյութ են ծառայում անգլերեն դասընթացի շրջանակներում մի շարք առաջադրանքների մշակման և ներմուծման համար: Հիշյալ դասընթացի շրջանակներում ուսանողները ձեռք են բերում տեսագործնական գիտելիքներ և կարողություններ մասնագիտական թեմաների շուրջ հաղորդակցվելու նպատակով: Հաջորդիվ ներկայացվում են այս դասընթացի թեմաները.

### 1. Careers in Tourism

- **բառապաշար՝** jobs and duties, the word “skill” (to be skilled at, unskilled, highly-skilled, skillful, IT skills, telephone skills, management skills...), action verbs to describe one’s experience (achieve, co-ordinate, create, develop, direct, establish, implement, introduce manage, organize, plan, supervise).
- **մասնագիտական հմտություններ՝** write a CV/Resume, write a cover letter, attend and interview, apply for a job

## **2. Destinations**

- **բառապաշար՝** reasons for travelling, describing a destination
- **մասնագիտական հմտություններ՝** prepare a presentation, give a short presentation

## **3. Hotel Facilities**

- **բառապաշար՝** describing hotels, hotel facilities, hotel inspections, choosing a hotel
- **մասնագիտական հմտություններ՝** compare hotels, decide how to refurbish a hotel, write a hotel description

## **4. Tour Operators**

- **բառապաշար՝** package holidays, types of holidays, accommodation, ancillary services, transportation
- **մասնագիտական հմտություններ՝** deal with a complaint, write a letter of apology, persuade a client to buy a package tour

## **5. Dealing with Guests**

- **բառապաշար՝** describing people, misunderstanding
- **մասնագիտական հմտություններ՝** deal with a complaint, solve an overbooking problem

## **6. Travel Agencies**

- **բառապաշար՝** the word “time” (in time, in good time, have a nice/good/bad time, at any time, the right/wrong time, take one’s time, dead on time, estimated time of departure, a time zone...), telephone language
- **մասնագիտական հմտություններ՝** take a telephone booking, prepare an educational report, reply to an enquiry

## **7. Hotel Reservations**

- **բառապաշար՝** reservations department operations, making a reservation, text messaging, conferences and conventions
- **մասնագիտական հմտություններ՝** complete a reservation card, take messages, send text messages, sell a conference venue to a client, write a formal letter

## 8. Seeing the Sights

- **բառապաշար**՝ places of interest, how gunnies is made, exhibitions
- **մասնագիտական հմտություններ**՝ recommend sights, describe an exhibition, guide for a famous sight

## 9. Getting around

- **բառապաշար**՝ checking in, holiday travel information, using the underground /subway/buses/city rail/water taxi, car hire, rental policies
- **մասնագիտական հմտություններ**՝ give advice on driving / underground directions / car hire bookings, hire a motorhome

## 10. Eating out

- **բառապաշար**՝ verbs of food preparation (baked, fried, garnished, grilled, steamed, sliced, poached, flavored...)
- **մասնագիտական հմտություններ**՝ describe dishes, recommend a restaurant, prepare a menu, take an order

## 11. Traditions

- **բառապաշար**՝ customs and traditions, The Tea ceremony, the Japanese Theatre, public holidays, festivals
- **մասնագիտական հմտություններ**՝ describe a festival, exchange historical facts, recommend a festival

## 12. Special Interest Tours

- **բառապաշար**՝ special interest tours (scuba diving, painting, yoga, gourmet cooking, garden tours, hiking, dog-handling)
- **մասնագիտական հմտություններ**՝ exchange hobbies, sell a holiday, organize a three-day cruise [Strutt 2010:5]:

Յուրաքանչյուր թեմայից հետո ներկայացվում է համապատասխան լեզվանյութը և մասնագիտական գործառույթ/ները, որն առաջադրանքի ձևով հանձնարարվում է սովորողներին համապատասխան խմբերով և համապատասխան ժամկետներում կատարելու և ներկայացնելու համար: Հաջորդիվ ներկայացնում ենք առաջադրանքներով ուսուցման օրինակ “**Destinations**” թեմայի հիման վրա: Սովորողներից պահանջվում է.

- ուսումնասիրել համացանցային աղբյուրները, մասնակցել խմբային քննարկմանը, ընտրել որևէ հայտնի զբոսաշրջության ակտիվ գոտի (քաղաք, պետություն) և պատրաստել համառոտ պրեզենտացիա՝ օգտվելով տրված տեղեկատվությունից: Աշխատանքը վերնագրել “Visiting ...e.g. Moscow”

### **KEY INFORMATION**

#### **1. Climate - seasons, temperature and rainfall**

2. <i>Getting Around - metro, trains, bus service</i>
3. <i>Food and Drink – bars, restaurants, takeaways</i>
4. <i>Entertainment – discos, nightclubs, shows, festivals, concert halls</i>
5. <i>Sightseeing – museums, galleries historic monuments</i>
6. <i>Public Holidays – customs and traditions</i>

Դասախոսն առանձին թերթիկներով ուսանողներին է տալիս նաև թեմային վերաբերող լեզվանյութը, օրինակ՝

<p><b>Vocabulary:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Climate:</b> humid, chilly, frozen, warm, hot, sunny, cloudy, windy...</li> <li>• <b>Transport:</b> tram, coach, underground, cab, train, bus, bicycle, car...</li> <li>• <b>Entertainment:</b> nightclub, show, concert hall, fairground, play at the theatre, firework display, discotheque, opera house...</li> <li>• <b>Food and Drink:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ vegetables, fruits</li> <li>○ meats and poultry, fish, eggs, nuts and seeds, beans</li> <li>○ grain (cereal) foods, mostly wholegrain and/or high cereal fibre varieties</li> <li>○ milk, yoghurt, cheese and/or alternatives, mostly reduced fat</li> <li>○ beer, wine, brandy, gin, liqueur, rum, tequila, vodka, whisky, soda.</li> </ul> </li> <li>• <b>Sightseeing:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Leisure tourism:</b> holidays, health and fitness, sporting events, education and training, culture and religion</li> <li>○ <b>Business Tourism:</b> professional meetings, exhibitions and trade fairs, conferences and conventions, incentive travel</li> <li>○ <b>VFR:</b> visiting friends and relatives</li> <li>○ <b>Excursions:</b> riding, sailing, biking, cruising, expedition, voyage, wandering...</li> </ul> </li> <li>• <b>Public Holidays:</b> national holidays, public holidays, federal holidays, ecumenical holidays, secular holidays [Strutt 2010:21].</li> </ul>
--

Այնուհետև նա ցուցումներ է տալիս պրեզենտացիան ճիշտ և գրագետ պատրաստելու և ներկայացնելու համար.

<p><b>When preparing a presentation in English remember:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Make notes of your ideas</b></li> <li>• <b>Select the best ideas and organize them into a logical order</b></li> <li>• <b>Prepare any pictures you need</b></li> <li>• <b>Check you have all the vocabulary you need</b></li> <li>• <b>Practice makes perfect, practice reading the presentation.</b></li> </ul> <p><b>The following phrases are useful when making a presentation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recommending:</b> the best time to go to... is..., it is a good idea</li> </ul>
--

- to..., don't miss..., ... is well worth seeing, etc.
- **Describing places:** it's famous for..., the most interesting place is..., the museum houses...
- **Transport:** buses/trains run every..., you can get there by..., the journey takes...
- **Using photographs:** this picture shows..., in the foreground/background is..., in the top/bottom corner is...[Strutt 2010:21].

Առաջադրանքի կատարման ընթացքում դասախոսը պատիվ է: Նա ձգտում է, որ ուսանողներն ինքնուրույն աշխատեն մեծ ու փոքր խմբերում, քննարկեն հնարավոր տարբերակները, փնտրեն և գտնեն լուծումներ, այսինքն՝ ինքնակազմակերպվեն՝ համագործակցելով միմյանց հետ:

Առաջադրանքի արդյունքների ամփոփման և գնահատման փուլում գնահատվում է.

- ըստ նպատակի առաջադրված խնդիրների արդյունավետ լուծումը - 30%
- առաջադրանքի կատարման ընթացքում սովորողների ցուցաբերած հաղորդակցական հմտությունները - 30%
- համապատասխան լեզվական կոմպետենցիաները - 40%

Գնահատումը կարող է իրականացվել մի շարք եղանակներով: Օրինակ՝ սանդղակների միջոցով գնահատումը թույլ է տալիս մի քանի մակարդակով (լեզվական, հաղորդակցական, գործաբանական) արձանագրել անզլերենի մասնագիտական դասընթացում առաջադրանքներով ուսուցման արդյունավետությունը: Սանդղակը կարող է վերաբերել թե՛ առաջադրված խնդրի լուծման արդյունավետության գնահատմանը և թե՛ սովորողների ձեռք բերած գիտելիքների ու կարողությունների գնահատմանը: Օրինակ՝ հաջորդիվ ներկայացվող սանդղակի միջոցով ուսուցիչը կարող է գնահատել առաջադրանքի կատարման տարբեր փուլերի ընթացքում ուսանողների բանավոր խոսքային փոխներգործության կարողությունը: Քանի որ ՃՇՀԱՀ-ում գործում է ուսանողների գիտելիքների գնահատման 20 բալանոց համակարգ, սանդղակը կազմվել է հենց այդ սկզբունքով:

**Խոսքային փոխներգործության գնահատման սանդղակ**

		Մեծակուրսք < 8	Բավարար 8-13	Լավ 14-17	Գերազանց 18-20
Գործ	1. <b>Իրավիճակի տիրապետում (Situation)</b> – առաջադրանքի կատարման ընթացքում լիարժեք տիրապետում է				

	իրավիճակին և իր գործառույթներին:				
	<b>2. բովանդակության համապատասխանություն (Content)</b> – քննարկումների ժամանակ ներկայացնում է փաստարկներ, առաջարկում և հիմնավորում է սեփական տեսակետը:				
	<b>3. հաղորդակցական կարողություն (Interaction)</b> – անհրաժեշտության դեպքում ցուցաբերում է նախաձեռնողականություն և տիրապետում է բանավոր խոսքային հաղորդակցության գործընթացի առանձնահատկություններին:				
	<b>4. լեզվախոսքային սահունություն (Fluency)</b> – առանց դադարների և ինքնավստահ կարողանում է արտահայտել իր մտքերը:				
Լեզվական կոմպետենցիաներ	<b>5. բառապաշարի համապատասխանություն և զանազանություն (Vocabulary)</b> – առաջադրանքի կատարման և ներկայացման փուլում կիրառում է առաջադրված թեմային և իրավիճակին համապատասխան բառապաշար:				
	<b>6. քերականական ճշգրտություն (Grammatical Accuracy)</b> – տիրապետում է քերականական կանոններին և կարողանում է առանց լուրջ քերականական սխալների բանավոր հաղորդակցվել:				
	<b>7. պատշաճ առոգանություն (Pronunciation)</b> – առոգանությունը նորմալ է, և դասընկերները նրան հասկանում են առանց դժվարությունների:				
	<b>8. փոխհատուցման ռազմավարությունների տիրապետում (Compensation Strategy, Coherence)</b> – կարողանում է սահուն կերպով կիրառել անհրաժեշտ լեզվական միջոցներ խոսքը փոխանցելու կամ շարունակելու, միտքը կապակցելու և իր խոսքն էլ ավելի համոզիչ ներկայացնելու համար:				

Առաջադրանքի կատարման և ներկայացման փուլում գնահատման սանդղակները կարող են կիրառվել ոչ միայն սովորողների լեզվական գիտելիքների և կարողությունների՝ (phonetics, grammar, morphosyntax,

vocabulary, speech competence, register) գնահատման համար, այլև արտալեզվական (paralinguistic aspects: gestures, body language, presentation techniques, use of visual aids) գործոնների գնահատման համար:

Անգլերենի՝ գործարարություն և զբոսաշրջություն մասնագիտական դասընթացում նկարագրված առաջադրանքի գնահատման բաղադրիչները ներկայացնում ենք հաջորդիվ.

բաղադրիչի անվանումը	ամենաբարձր գնահատականի տոկոսային արտահայտությունը	գնահատականը
առաջադրանքի բովանդակության համապատասխանությունը	30%	–
փաստարկների առաջադրման, քննարկման և հիմնավորման կարողությունները	20%	–
լեզվական կոմպետենցիաների համապատասխանությունը առաջադրված թեմայի բովանդակությանը և իրավիճակին	40%	–
արտալեզվական գործոններ և նյութի ներկայացման/մատուցման հմտություններ	10%	–
վերջնական գնահատականը		–

Այսպիսով, մասնագիտական անգլերեն դասընթացում առաջադրանքներով ուսուցման կազմակերպումը բազմաշերտ և բազմափուլ գործընթաց է, որը լեզվի դասախոսից բավականին մեծ ջանքեր, նվիրվածություն և հմտություն է պահանջում: Այս մեթոդի կիրառման ընթացքում զարգանում են սովորողների ոչ միայն լեզվական (բառապաշարային, քերականական, իմաստային, հնչյունական, ուղղագրական, ուղղախոսական), այլև հաղորդակցական կարողությունները: Սոցիալ լեզվական և գործաբանական մակարդակներում սովորողները ձեռք են բերում և զարգացնում մի շարք մասնագիտական որակներ՝ հետազոտելու, համեմատելու, քննարկելու, բանակցելու, ներառյալ թիմային աշխատանքի, առաջադրված խնդիրներին լուծում տալու, պրեզենտացիա պատրաստելու և ներկայացնելու կարողություններ և հմտություններ: Արդյունավետ մշակված և կազմակերպված առաջադրանքների մեթոդական փաթեթը կարող է դառնալ ESP ուսուցչի մասնագիտական թղթապանակի կարևորագույն բաղադրիչներից մեկը:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Branden K. & Norris, J., Task-based Language Teaching. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2009.
2. Harding K., English for Specific Purposes. Oxford: Oxford University Press, 2007.
3. Littlewood W., Communicative language teaching: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
4. Rivers W., Principles of Interactive Language Teaching, University of Chicago Press, 1997.
5. Scrivener J., Learning Teaching, Macmillan Books for Teachers, 2011.
6. Strutt P., English for International Tourism, Intermediate Students' Book, Longman, 2010.

### **НАИРА ПОГОСЯН - ОСОБЕННОСТИ “ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ЗАДАЧ” В РАМКАХ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ “БИЗНЕС И ТУРИЗМ”**

В данной статье проанализированы и представлены особенности “преподавания языка на основе задач” в рамках курса английского по специальности “Бизнес и туризм”. Детальный анализ шагов на частном примере поможет преподавателям английского для специальных целей составлять и применять эффективные тесты на основе задач, направленные на развитие и оценку специальных языковых коммуникативных навыков студентов.

### **NAIRA POGHOSYAN - THE CHARACTERISTICS OF TASK- BASED LANGUAGE TEACHING IN THE ESP COURSE OF BUSINESS AND TOURISM**

The characteristics of Task-based language teaching of ESP students with the specialization of Business and Tourism have been analyzed and introduced in the current article. The detailed observation of the steps of a task-based instruction sample will help the LSP (Languages for Specific Purposes) teachers to organize effective task-based language tests for the development and assessment of their students' professional communicative linguistic skills.



**О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ  
ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ ТРЁХЪЯЗЫЧНЫХ  
СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ**

**НАРИНЕ БУКУШАН**

*Ключевые слова: устный последовательный перевод, трёхязычие, поликультурность, социолингвистическая компетенция, лингвистическая компетенция, языковое переключение.*

Будь переводчик двуязычным, трёхязычным или четырёхязычным, письменным или устным, в независимости от количества рабочих языков, направлений и видов перевода, для осуществления профессиональной деятельности переводчику необходим «универсальный набор» профессиональных компетенций, который включает: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, прагматическую, стратегическую, технологическую, техническую, информационную, межкультурную компетенции и компетенцию оказания переводческих услуг (Бутусова А., Гавриленко Н., Делиль Ж., Комиссаров В., ЕМТ<sup>3</sup>, РАСТЕ<sup>4</sup>).

Специфика нашего специалиста – трёхязычного переводчика – состоит в том, что мы имеем дело с трёхязычной личностью, которая, согласно определению Жумабековой А. К., представляет собой языковую личность, способную осуществлять прямые переводы на основе трёх языках [2; 93]. В нашем случае, языковая триада включает армянский, русский и английский языки, а вид перевода – устный последовательный. В свою очередь, языковая личность определяется как филологическое понятие, послужившее началом формирования антропоцентрической лингвистики [3; 68]. Изучение языковой личности весьма многогранно. Сегодня наиболее актуальными представляются следующие аспекты изучения личности: биологический, психологический, социальный, культурологический, творческий, личностный. Клобукова Л. П. в своих работах затрагивает вопрос о комбинаторике различных речевых личностей в рамках одной языковой личности: «Любая языковая личность представляет многокомпонентную парадигму «речевых личностей», развивающихся

---

<sup>3</sup>European Masters in Translation.

<sup>4</sup>Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation.

от уровня к уровню, причём процесс этот идёт как бы по спиралям от концентрата к концентрату, постепенно повторяя эту спираль».

Развитие многоязычной или полиязычной личности - одна из главных целей языковой политики Совета Европы, страной-участницей которого наша страна является с 25 января 2001 года. Однако в работах армянских авторов по теории и практике перевода и межкультурной коммуникации аспект подготовки многоязычных переводчиков не освещается.

Итак, определим место армянского, русского и английского языков в профессиональной деятельности устного трёхязычного переводчика.

Все три языка являются рабочими, что обязывает нашего переводчика иметь не просто свободное, а профессиональное владение этими языками. Согласно системе уровней владения языком «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», профессиональное владение языком должно соответствовать уровню С1. Продолжая концепцию владения иностранным языком, разработанную Советом Европы, добавим, что при овладении иностранным языком необходимо усвоение конкретных знаний и развитие конкретных компетенций [4; 103-128].

Рассмотрим поподробнее в этой статье лингвистическую и социолингвистическую компетенции устного трёхязычного переводчика.

Лингвистическая компетенция определяется как знание и способность использовать языковые средства для построения правильно сформулированных и несущих определённый смысл высказываний и включает следующие составляющие: лексическую, грамматическую, семантическую и фонологическую компетенции [4; 110]. Под лексической компетенцией понимается знание словарного состава языка, включающего лексические и грамматические элементы и способность их использования в речи. Под грамматической компетенцией понимается знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи. Семантическая компетенция заключается в знании возможных способов выражения определённого значения и в умении их использовать. Фонологическая компетенция включает знание и умение воспринимать и воспроизводить фонемы и аллофоны, фонетическую организацию слов, ударение, ритм, интонацию.

В нашем случае сформированность лингвистической компетенции трёхязычного переводчика предполагает владение им армянским, русским и английским языками, что определяет необходимость сопоставительного изучения перечисленных языков. В нашей комбинации языков сопоставительное изучение осложняется тем

обстоятельством, что армянский, русский и английский являются разносистемными языками. С одной стороны, мы имеем дело с германской группой языков (английский), со второй - славянской (русский), с третьей - армянским, который, как общеизвестно, составляет особую ветвь в индоевропейской языковой семье. Каждая языковая группа отличается от другой своими лингвистическими особенностями, относящимися к фонологии, морфологии, словообразованию, синтаксису, лексике и семантике.

Для обеспечения межкультурной коммуникации, в чём и собственно заключается суть профессиональной деятельности переводчика, устный трёхязычный переводчик должен быть не только полиязычным, но и поликультурным [2; 92]. Будущему переводчику не обойтись одной языковой подготовкой. Известно, что переводчик выступает не только как медиатор языков, но и как медиатор культур. В добавок, наш переводчик - многоязычный. А многоязычие можно рассматривать только в поликультурном контексте. Как известно, язык (социокультурное явление) является не только основной составляющей культуры, но и средством, ключом к пониманию культуры. Многое из сказанного выше можно отнести и к более широкому контексту. Культурная компетенция человека, совокупность культур, доступных для данного человека (национальная, региональная, социальная), не просто существуют рядом друг с другом. Они сравниваются, противопоставляются и активно взаимодействуют, образуя обогащённую, интегрированную поликультурную компетенцию, частью которой является многоязычная компетенция, взаимодействующая с другими компетенциями [4; 5].

Важно развить у будущих устных трёхязычных переводчиков способность соотносить свою собственную (армянскую) и иноязычные культуры (русскую, английскую/американскую), способность понимать собственную и иностранные культуры и обычаи, оценивать языковое и культурное многообразие - многоязычие и поликультурность [1; 8]. Следовательно, устный трёхязычный переводчик должен владеть социолингвистической компетенцией, как и лингвистической компетенцией, по отношению к армянскому, русскому и английскому языкам.

Социолингвистическая компетенция отражает социокультурные условия использования языка, включает социокультурные знания - знания социальных особенностей и культуры языкового сообщества стран изучаемых языков -и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте.

В ходе обучения социокультурные знания об армянском, русском, английском языковых сообществах должны быть построены по следующим областям: повседневная жизнь, условия жизни,

межличностные отношения, система ценностей, убеждений и отношений, язык жестов, выполнение ритуалов [4; 104-105]. Тут немаловажную роль играют межкультурные знания - знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны (РА) и стран изучаемых языков (РФ, США, Великобритания), знание и понимание регионального и социального разнообразия этих стран, представления друг о друге, традиционно существующие у носителей изучаемых культур, и часто проявляющиеся в форме национальных стереотипов, и умения применять эти знания в профессиональной деятельности.

Помимо пополнения теоретических знаний о социокультурных особенностях стран изучаемых языков, необходимо вооружить студентов, будущих устных трёхязычных переводчиков, в рамках социолингвистической компетенции, способностью распознавать лингвистические маркеры социальных отношений, нормы вежливости, выражения народной мудрости, регистры общения, диалекты и акценты изучаемых языков и культур [4; 118-120] и умениями выстраивать соответствующее поведение в ходе профессиональной деятельности.

Разъяснения, по нашему мнению, требует ещё один вопрос: "Ограничиться изучением только богатой и разнообразной британской культуры?". Думаем, никто не оспорит огромное влияние и важную историческую, политическую и культурную роль Соединённых Штатов Америки в популяризации английского языка, хотя его и называют American English. Должного внимания, в силу большой распространённости английского языка у подавляющего большинства населения, по нашему мнению, заслуживает также знакомство с культурными особенностями таких англоязычных суверенных государств как Канада и Австралия.

Следующий аспект профессиональной подготовки устных трёхязычных переводчиков заключается в тщательной тренировке механизма языкового переключения.

Механизм языкового переключения устного трёхязычного переводчика должен быть более гибким, так как он будет функционировать при языковой триаде. Тут, по нашему мнению, прослеживаются два этапа тренировки. Во-первых, тренировка должна вестись над формированием и развитием способности студентов переключаться с одного языка на другой (задействованы два языка). Во-вторых, в уже более или менее сформированный механизм включается третий язык. Переключение, повторимся, будет затруднено тем, что изучаемые языки принадлежат к разным языковым семьям. Тем не менее, продуцирование должно следовать грамматическим и лексическим правилам переводящего языка. От устного трёхязычного переводчика требуется быстро переключаться с одного языка на

другой, в независимости от комбинации рабочих языков, что приводит к большой моральной усталости. Следовательно, нашему переводчику необходимо также поддерживать здоровый образ жизни. Но не будем в данной статье останавливаться на значении организации моральной разгрузки, отдыха, ведения здорового образа жизни как факторов, влияющих на успешность профессиональной деятельности переводчика и устного переводчика в особенности. Механизм языкового переключения должен всегда быть в действии. При работе над развитием механизма переключения необходимо поддерживать баланс между использованием языков. Тренировка над отдельными комбинациями языков (армянский-русский или русский-английский и т.д.) должна вестись равномерно.

Ограничимся в данной статье вышерассмотренными аспектами профессиональной подготовки устных трёхязычных переводчиков. Компетентностный портрет устного трёхязычного переводчика многокомпонентен и в наши задачи входит разработка интегративной модели его профессиональной подготовки.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Жумабекова А. К. Моделирование лингводидактического процесса формирования межкультурной и переводческой компетенции полиязычных специалистов. Международный журнал экспериментального образования. № 7, 2015. Пенза: Издательский Дом "Академия Естествознания". С. 90-93.  
<http://elibrary.ru/item.asp?id=23488942>
2. Качалов Н. А., Полесюк Р. С. Билингвальное образование как средство межкультурной подготовки учителя иностранного языка. Вестник ТГПУ. 2006. Выпуск 9 (60). Серия: Гуманитарные науки (филология).  
[http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=908%3Abilinguale-bildung&catid=4%3Avek-nyneshniy&Itemid=37&lang=de](http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=908%3Abilinguale-bildung&catid=4%3Avek-nyneshniy&Itemid=37&lang=de)
3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике Генерального директората (DG IV) по образованию, культуре, наследию, молодежи и спорту Совета Европы. Страсбург. 2001. С. 256.
4. Марусенко М. А. Языковой режим Европейского союза: расширения ЕС и проблемы перевода. Древняя и Новая Романия. Том 13, №1, 2014. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет. С. 44-65.  
<http://elibrary.ru/item.asp?id=21609826>

5. Серова Т. С. Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур. Язык и культура. 2010. №4 (12). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sbalansirovanny-bilingvizm-i-mehanizm-yazykovogo-pereklyucheniya-v-ustnoy-perevodcheskoy-deyatelnosti-v-usloviyah-dialoga-yazykov-i> (дата обращения: 08.10.2016).
6. Բարձրագույն մասնագիտական կրթության պետական կրթական չափորոշիչ «Թարգմանչական գործ» (նախապատրաստման ուղղությունը՝ Լեզվաբանություն, նախապատրաստման մակարդակը՝ Լեզվաբանության բակալավր): ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարություն: Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվաբանական համալսարան: Երևան, 2008 թ.:

**ՆԱՐԻՆԵ ԲՈՒԿՈՒՇՅԱՆ - ԲԱՆԱՎՈՐ ՀԱՋՈՐԴԱԿԱՆ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՈՐՈՇ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԲԱՎԱԼԱՎՐՈՒՄԻ «ԵՌԱԼԵԶՈՒ ԹԱՐԳՄԱՆԻՉ» ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԽՄԲԵՐՈՒՄ**

Սույն հոդվածում ներկայացված են եռալեզու բանավոր թարգմանիչների մասնագիտական պատրաստության որոշ հիմնարար բաղադրիչներ: Մասնավորապես՝ ուսումնասիրված են լեզվաբանական, հանրալեզվաբանական կոմպետենցիաները և մեկ լեզվից մյուսին անցնելու մեխանիզմը հայերեն-ռուսերեն-անգլերեն լեզուների եռյակի համատեքստում: Տրված է *եռալեզու բանավոր թարգմանիչ* հասկացության սահմանումը:

**NARINE BUKUSHYAN - SOME PECULIARITIES OF TEACHING CONSECUTIVE INTERPRETATION TO BA "TRILINGUAL TRANSLATOR" STUDENTS**

The article deals with key components of trilingual interpreters' professional training. In particular, linguistic, sociolinguistic competences and language switching mechanism are studied in the context of the triad of the Armenian-Russian-English languages. The concept of "trilingual interpreter" is defined.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ  
ФОРМИРОВАНИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
СУБКОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

**РУЗАННА САРКИСЯН**

*Ключевые слова: текстоцентрический подход, текстоцентризм, текст, коммуникативная компетенция, словообразовательная субкомпетенция*

Современная антропоцентрическая парадигма образования намечает новые направления развития системы образования, отвечающие потребностям развития общества. Одним из таких направлений является внедрение компетентностного подхода как одного из важнейших концептуальных положений модернизации содержания образования. Компетентностная парадигма подразумевает способность индивида самостоятельно пользоваться приобретенными знаниями, умениями и навыками в различных жизненных ситуациях. Компетентностный подход определяется как такой “подход к обучению, который выражается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка” [Азимов, Щукин 2009, с. 107].

Применительно к языковому образованию на первый план выдвигается понятие коммуникативной компетенции. Как известно, составляющими коммуникативной компетенции в ее современной интерпретации являются лингвистическая (языковая), социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая (компенсаторная) компетенции [См. Van Ek]. Лингвистическая компетенция является центральной в ряду всех остальных компонентов коммуникативной компетенции. Не случайно, что сам термин “компетенция” возник на основе идеи Н. Хомского именно о лингвистической компетенции. По Н. Хомскому языковая компетенция определяется как “способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения” [Азимов, Щукин 2009, с. 362].

Лингвистическая компетенция имеет неоднородный состав и включает в самом общем виде лексическую, грамматическую, семантическую, фонологическую компетенции [Общевропейские компетенции 2003, с. 110].

Мы считаем целесообразным выделении менее емких компетенций - субкомпетенций внутри вышеуказанных компетенций. Так, например, в структуре грамматической компетенции можно выделить такие субкомпетенции, как морфологическая, синтаксическая, словообразовательная. Последняя выделялась как отдельный компонент грамматической компетенции в модели М. Канейла и М. Свейна (word formation competence) [См. Canale & Swain 1980].

В процессе обучения формирование и развитие вышеуказанных компетенций не должно быть самоцелью. Наоборот, конечной целью обучения тому или иному иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции со всеми ее составляющими. Это значит, что при формировании словообразовательной субкомпетенции учащихся не следует забывать о речевой (иллокутивной), дискурсивной, социальной, стратегической (компенсаторной), социокультурной, лингвокультурологической, межкультурной и др. составляющих. По нашему убеждению, как рецептивные, так и продуктивные задания и упражнения должны быть направлены на формирование не только отдельных компонентов или субкомпетенций, а иноязычной коммуникативной компетенции в целом. Эту задачу можно решить при реализации текстоцентрического подхода к обучению языкам. Конечно, изучение текста и опора на текст уже давно вошли в практику преподавателей иностранных языков. Но если при традиционной парадигме обучения в основном акцентировалось овладение языковыми средствами, то при современной компетентностной парадигме обучения использование текстоцентрического подхода приобрело и другое значение – развитие коммуникативной компетенции учащихся со всеми составляющими.

Целью данной статьи является соотнесение нашего практического опыта работы и современных требований к преподаванию русского словообразования с целью формирования словообразовательной, а шире – коммуникативной компетенции студентов путем реализации в учебном процессе текстоцентрического подхода.

В основе принципа текстоцентризма лежит единство лингвистической (со всеми ее составляющими), речевой, социальной, социолингвистической, компенсаторной, дискурсивной и др. компетенций. Однако пока еще преподавание русского словообразования как в школе, так и в вузе ориентировано в основном на формирование отдельных компонентов лингвистической компетенции. Между тем, если принимать во внимание, что русский язык для большинства студентов (даже для студентов-филологов) все-таки является иностранным, должна усиливаться речевая направленность обучения.



Таким образом, основной учебной единицей при организации образовательного процесса по русскому языку на филологических факультетах в вузе целесообразно рассматривать текст.

В качестве примера рассмотрим конкретную тему, изучаемую студентами на факультетах русской филологии в рамках курса “Словообразование современного русского языка” – “Суффиксы. Суффиксы существительных”. Изучение темы предлагаем начинать не с механической трансляции готовых знаний о суффиксах существительных в русском языке, а с текста с заданием рецептивного характера. Такие задания с опорой на текстовый материал предлагаются нами в учебном пособии “Практикум по словообразованию современного русского языка” [См. Саркисян 2016].

*Прочитайте текст и найдите в нем слова, обозначающие жителей различных городов. Выделите в этих словах суффиксы.*

***Как путешественнику называть жителей различных городов  
(точка зрения иностранца)***

*Каждому, кто хотя бы немного знает русский язык, известно, что жителей Москвы зовут москвичами, а жительниц – москвичками. Казалось бы, что это должно было бы быть моделью для образования наименования жителей всех городов, оканчивающихся на –а. Вы ошибаетесь: житель Одессы – одессит, а жительница этого же города – одесситка. Житель Петербурга – петербуржец, а жительница – петербурженка.*

*Иными словами, четкого правила нет. Русский язык имеет неимоверное количество окончаний для образования подобных имен существительных, и нет никакого определенного правила, которому бы этот процесс подчинялся.*

*Житель Курска – курянин. И никто не сможет вам объяснить, почему он не курец, но русские будут умирать с хохоту, если вы их спросите об этом.*

*В то же время житель Астрахани по совершенно непонятной причине – астраханец, но ни в коем случае не астраханин. Кроме того, многие образование на –ец также имеют исключения. Житель Ярославля, например, – ярославец, причем труднопроизносимая вторая буква “л” опускается. Житель Уфы – уфимец, а житель Баку – бакинец. Соответствующие существительные женского рода: астраханка, ярославка, уфимка и бакинка.*

*И, словно этого недостаточно, существует еще распространенное окончание –як. Житель Сибири – сибиряк (сравните с наименованием жителей Кавказа – кавказец, или жителями Камчатки – камчадал). Аналогично, жителей прекрасного города Пенза называют незавидным словом пензяк, а житель Перми – пермяк.*

*Женские формы этого слова звучат еще хуже, по крайней мере, для моего уха: сибирячка, пензячка и пермячка.*

*А вот еще, пожалуй, самые странные случаи. Возможно, никого не удивляет то, что житель Нижнего Новгорода – нижегородец, но кто бы мог подумать, что житель Архангельска – архангелогородец. Вероятно, это слово восходит к тем временам, когда город носил более полное название – Архангельский город.*

*Но пальма первенства по праву принадлежит паре существительных Минск и Пинск. Житель Минска – минчанин, в то время как житель Пинска – пинчук. Если жительницу Минска называют минчанка, то почему же тогда жительница Пинска не пинчужка, хотя все смеются, когда я об этом спрашиваю?*

*Русские сами в затруднении, когда дело касается этой проблемы. Я спросил своих коллег, как называются жители Владивостока. После долгих дебатов, посещения Библиотеки Союза Журналистов и звонка во всемирно известный Институт Русского языка в С.-Петербурге они пришли к выводу, что следует говорить владивостокец. Но самое странное то, что не существует женского рода этого слова. Просто следует говорить жительница Владивостока.*

*(by R. Coalson; SPb Times, 31.07.1998: Из книги В.В. Кабакчи “Практика англоязычной межкультурной коммуникации”)*

Использование текста для введения языкового материала предоставляет широкие возможности для самостоятельного усвоения материала учащимися. В данном случае преподаватель является не транслятором знаний, а предлагает студентам интересный, познавательный, насыщенный языковым материалом текст для самостоятельного усвоения. В процессе работы над текстом студенты сами находят существительные с суффиксами со словообразовательным значением “название лица по месту жительства”, анализируют их, приходят к определенным выводам.

На следующем этапе студентам предлагается задание продуктивного характера: *От данных ниже собственных существительных при помощи суффиксов образуйте существительные со словообразовательным значением “название лица по месту жительства”, выделите суффиксы в структуре данных слов. Найдите армянские эквиваленты таких существительных, сделайте выводы: Ереван, Москва, Петербург, Киев, Париж, Гюмри, Гавар, Тула, Харьков, Архангельск, Курск, Одесса, Оренбург, Ростов, Минск, Кострома, Томск, Пенза, Рим, Тверь, Афины, Варшава, Тамбов, Брест, Орлов, Омск, Иркутск, Донецк, Хабаровск.*

Как показывает практика, после работы с текстом студенты успешно справляются с таким заданием и образуют производные, мотивированные данными топонимами: *ереванец, москвич, петербур-*

жец, киевлянин, парижанин, гюмриец, гаварец, туляк, харьковчанин, архангелогородец, курянин, одессит, оренбуржец, ростовчанин, минчанин, костромич, томич, пензяк, римлянин, тверяк, афинянин, варшавянин, тамбовчанин, брестовчанин, орловчанин, омич, иркутянин, дончанин, хабаровчанин в которых выделяют суффиксы со словообразовательным значением “название лица по месту жительства” -ец-, -ич-, -анин-/-янин-/-чанин-/-лянин-, -ит-, -ак- /-як-. При выполнении данного упражнения следует также обратить внимание студентов на фонетические изменения, которые происходят при образовании некоторых существительных со значением лица по месту жительства. Так, в некоторых случаях происходит наращение суффикса (*Брест* > *брест(ов)чанин*, *Баку* > *бак(ин)ец*, *Уфа* > *уф(им)ец*), усечение производящей основы (*Омск* > *омич*, *Донецк* > *дончанин*, *Хабаровск* > *хабаровчанин*, *Томск* > *томич*, *Курск* > *курянин*, *Иркутск* > *иркутянин*, *Минск* > *минчанин*), чередование согласных (*Петербург* > *петербуржец*, *Оренбург* > *оренбуржец*). Поиск армянских эквивалентов позволяет сделать вывод о том, что в армянском языке, в отличие от русского, где есть большое разнообразие таких суффиксов, используется только один суффикс. Единственным продуктивным суффиксом армянского языка, образующим существительные по месту жительства, является суффикс -ցի- со своими алломорфами -ացի-/-եցի-՝ երևանցի, փարիզեցի, քարվեցի, գրուբեցի, մոսկվացի, լոնդոնցի, հռութացի, գորիսեցի, մեղրեցի, փանեցի, Վշեցի, կապանցի, սիսիանցի и т.д.

Следует отметить, что производные с данными суффиксами можно образовать не только от названий городов, но и регионов, областей, территорий и пр.: *Сибирь* > *сибиряк*, *Волга* > *волжанин*, *Крым* > *крымчанин*, *юг* > *южанин*, *север* > *северянин*, в армянском языке *սյունեցի*, *դաշրաշիցի*, *լոռեցի* и т.д. Таким же образом образованы существительные *землянин*, *марсианин*, *юпитерянин* и т.д.

Далее студентам предлагается дополнительное задание: *от образованных существительных со значением “лицо по месту жительства” мужского рода образуйте соответствующие слова женского рода. Найдите их эквиваленты в армянском языке, если это возможно. Сделайте выводы.*

С таким заданием студенты тоже с успехом справляются и образуют производные с суффиксом -к-. Далее делается вывод: абсолютное большинство русских существительных со значением “лицо по месту жительства”, обозначающих лица женского пола, образуется при помощи суффикса -к(а), который является одним из самых продуктивных и регулярных из всех русских суффиксов со словообразовательным значением “женскости”. Ср.: *моквичка*, *парижанка*, *одесситка* и т.д. Производящими для имен женского пола

в этом случае служат существительные мужского пола: *одессит* > *одесситка*, *москвич* > *москвичка*, *парижанин* > *парижанка* и т.д. По справедливому замечанию Земской Е.А. “в этих и им подобных многочисленных случаях нет другой производящей основы, кроме соотносительного существительного мужского рода, к которой можно было бы отнести существительное женского рода. Между тем производность существительного женского рода на вызывает сомнений” [Земская 1973, с. 254].

Если существительные русского языка, обозначающие лиц по месту жительства, образуют регулярные родовые варианты, то для армянского языка подобное явление нахарактерно. В армянском языке единственным суффиксом со словообразовательным значением женскости является суффикс *-նիհ*, который в данном случае не используется для образования лиц женского пола по месту жительства.

Ко всем этим выводам на основе сопоставительного анализа учащиеся приходят самостоятельно. Таким образом, формируется еще одна важная компетенция учащихся – исследовательская. Студенты делают мини-открытия, что значительно повышает их интерес к языку и учебному процессу, а также создает устойчивую мотивационную базу для изучения русского языка.

В рамках одного урока, таким образом, реализуются сразу несколько подходов: компетентностный (формирование лингвистической, речевой и др. компетенций), текстоцентрический (опора на текст при введении языкового материала), проблемный (предложение заданий проблемного характера, самостоятельные выводы студентов).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). –М.: Изд-во ИКАР, 2009.
2. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. М., Просвещение, 1973.
3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. –М.: Изд-во МГЛУ, 2003.
4. Саркисян Р.Р. Практикум по словообразованию современного русского языка. Учебное пособие. – Ереван, Лимуш, 2016.
5. Canale M. & Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics Vol. I. 1980
6. *Van Ek J.A.* Objectives for foreign language learning, Volume 1: Score, Страсбург: Совет Европы, 1986.

### **ՌՈՒԶԱՆՆԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ – ՏԵՔՍՏԱԿԵՆՏՐՈՆ ՍՈՏԵՑՄԱՆ ԻՐԱԿԱՆԱՑՈՒՄԸ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԲԱՌԱԿԱԶՄԱԿԱՆ ԵՆԹԱԿՈՍՊԵՏԵՆՑԻԱՅԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ**

Հոդվածը նվիրված է ուսանողների բառակազմական ենթակոմպետենցիայի ձևավորման ընթացքում տեքստակենտրոն մոտեցման ներդրման միջոցներին: Կոնկրետ տեքստի օրինակով ցուցադրված է, թե ինչպես կարելի է օգտագործել տեքստը բառակազմական լեզվանյութի ներմուծման ժամանակ: Ներկայացված են նաև խնդրահարույց երկլեզու վարժություններ՝ միտված սովորողների հետազոտական կարողությունների զարգացմանը:

### **RUZANNA SARGSYAN – REALIZATION OF TEXT-ORIENTED APPROACH IN THE FORMATION OF WORDBUILDING SUBCOMPETENCE OF STUDENTS**

The article is devoted to the description of means of the implementation of text-oriented approach while forming the word-derivative sub-competence of students. It is shown in the article how a text can be used in the process of introduction of linguistic (word formation) material. Bilingual problematic exercises are suggested which are aimed at the development of the research skills of the learners.

**ՈՒՍԱՆՈՂԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԵՎ ՇԱՐԺՈՂԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ  
ՊԱԿԱՍԸ ԱՌՈՂՋԱԿԱՆ ՇԵՂՈՒՄՆԵՐԻ ՆԱԽԱՊԱՅՄԱՆ**

**ՍԱՄՎԵԼ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ ուսանող, առողջություն, աշխատունակություն, ֆիզիկական  
զարգացվածություն, հիվանդություններ և այլն.*

Ժամանակակից կյանքի յուրահատուկ պայմանները, տեխնիկական միջոցների զարգացման բարձր տեմպը, ուսումնական գործընթացների արդիականացումը, աշխատանքային պահանջների առավել տեղեկացվածության և մտածողության ծավալները, ուսանողի օրգանիզմի նկատմամբ բարձր պահանջներ են դնում:

Աճող օրգանիզմի ֆունկցիոնալ համակարգի փոփոխվելու կարողությունն ապահովում է արտաքին միջավայրի ամենատարբեր ազդեցություններին արագ արձագանքելու և հարմարվելու ունակությունների լայն շրջանակ: Այս ամենը ուղղակիորեն պայմանավորված է ուսանողի առողջական վիճակով:

Ուսանողի առողջության գնահատման գործում կարևոր դեր ունի նրա ֆիզիկական զարգացվածությունը: Վիճակ, որի ոչ բավարար արտահայտվածությունը կարող է իր մեջ թաքցնել տարաբնույթ հիվանդություններ:

Աճող սերնդի առողջությունը ձևավորվում է կենսաբանական գործոնների ազդեցության ներքո: Ուսանողների ֆիզիկական զարգացվածությունից, օրգանների և նրանց համակարգերի գործունեությունից է կախված ողջ օրգանիզմի դիմադրողականությունը և հարմարողականությունը արտաքին միջավայրի ազդեցությունների նկատմամբ:

Ինչպես է բնութագրվում «առողջություն» հասկացությունը:

Առողջապահության համաշխարհային կազմակերպության կանոնադրության մեջ առողջությունը բնութագրվում է որպես անհատի ֆիզիկական, հոգևոր և սոցիալական լիարժեք վիճակ և ոչ միայն տարաբնույթ հիվանդությունների և ֆիզիկական արատների բացակայություն [B.Г. Властовский, 1976]:

Որոշ հետազոտողներ առաջարկում են «բացարձակ առողջություն» հասկացությունը, որը կարելի է ընդունել որպես իդեալական առողջական վիճակ, սակայն իրականության մեջ նման առողջական վիճակ գոյություն չունի, որը կարող էր ծառայել որպես հաշվարկային սկզբնակետ: Այդ մոտեցումը անիրական է և գործնական բժշկության մեջ կիրառություն չի գտնում:

Իրականում թե տեսական և թե գործնական բժշկության մեջ ընդունված է «գործնական առողջություն» եզրույթը, որի շեղումները նորմերից կարելի է համարել առողջական վիճակ:

Որոշ մասնագետներ կարծում են, որ առողջական նորմը հնարավոր չէ որոշել, քանի որ յուրաքանչյուր անհատ ունի որոշակի շեղում նորմից [Уильямс, R Yiliams]:

Այլ հետազոտողներ (Петренко) արձանագրում են, որ նորմը ցանկացած կենդանի գոյացության կենսաբանական վիճակ է:

Այնուամենայնիվ առողջությունը վիճակ է, որը ունակ է հակադարձել հիվանդությանը, այդ վիճակը չի կարող ունենալ որոշակի սահմանագիծ, քանի որ գոյություն ունեն տարբեր անցողիկ վիճակներ: Այստեղից առաջ է գալիս «գործնականորեն առողջ մարդ» հասկացությունը, որի դեպքում մարդու օրգանիզմում կնկատվեն փոփոխություններ, որոնք կարող են ազդել նրա ինքնագագացողության և աշխատունակության վրա: Շրջանառվում է նաև կարծիք այն մասին, որ աճող օրգանիզմի առողջ վիճակը բնութագրվում է ոչ միայն հիվանդության առկայությամբ կամ բացակայությամբ, այլև տարիքին համապատասխան, աճող օրգանիզմին համահունչ, համաչափ զարգացմամբ [С.М. Громбах, 1967г.] [В.И. Кордошенко, 1980г.]:

Վերոհիշյալ բոլոր պնդումները միանշանակ հաստատում են միտքը այն մասին, որ գոյություն ունի անմիջական և խորքային կապ աճող սերնդի ֆիզիկական զարգացվածության, առողջական վիճակի և կենսական հնարավորությունների (աշխատունակություն) միջև:

Ներկայումս ավելի ընդունելի է համարվում այն միտքը, որ մարդու ֆիզիկական զարգացումը համարվում է նրա առողջության և կենսական ակտիվության կարևորագույն ցուցանիշներից մեկը:

Չունենալով բավարար առողջություն, ինչի հաշվին է ուսանողը ապահովելու անհրաժեշտ աշխատունակություն: Ուսանողի մտավոր աշխատունակության անհրաժեշտ ծավալի ապահովումը տեղի է ունենում նրա բարձրագույն նյարդային համակարգի գերլարված գործունեության պայմաններում: Աշխատանքի այդպիսի պայմաններում տեղի են ունենում խորքային փոփոխություններ ուսանողի բոլոր օրգան համակարգերում բացասական առումով, մյուս կողմից ուսանողի մտավոր աշխատունակության և օրգան համակարգերի գործունեության վրա անմիջական ազդեցություն է ունենում նրա մկանային ակտիվությունը [А.А. Гуминский, 1976г.] [В.Н. Сергеев, 1983г.]

Հայտնի է նաև, որ մտավոր գերլարված աշխատանքն ուղղակիորեն ազդում է ուսանողի սիրտ-անոթային համակարգի վրա, այն արտահայտվում է ուսանողի սրտի աշխատանքի զարկերի հաճախականության ավելացմամբ, զարկերակային ճնշման բարձրացմամբ: Նման աշխատանքային կենսաձևի երկարատև կիրառման պայմաններում տեղի կունենա

արտի աշխատանքի ոչ ցանկալի փոփոխություններ՝ [Օ.К.ЕВДОКИМОВ, 1983г.], մասնավորապես՝ կարտահայտվի զարկերակային բարձր ճնշմամբ, որը կարող է վերաճել զարկերակային հիպերտոնիայի:

Մարդու օրգանիզմի կենսաբանական աճին զուգընթաց փոփոխվում և մեծանում է նրա թոքերի կենսական տարողությունը: Հայտնի է նաև, որ օրգանիզմի բոլոր համակարգերի ակտիվ գործունեությունն ապահովելու համար անհրաժեշտ ծավալի թթվածնի առկայությունը ապահովում է գլխավորապես շնչառական և սիրտ – անոթային համակարգերի համաչափ զարգացվածության պայմաններում:

Առողջապահության համաշխարհային կազմակերպությունում ընդունված է, մարդու կողմից թթվածնային առավելագույն ծախսը համարել որպես օբյեկտիվ տեղեկատվական ցուցանիշ, սիրտ-անոթային և շնչառական համակարգերի գործունեության վիճակի մասին:

Կենսաբանական աճի շրջանում բավականին շատ աղջիկների մոտ արձանագրվում են առողջական շեղումներ (կեցվածքի, մարմնի կառուցվածքի խախտումներ, փոփոխություններ կապված տեսողության հետ, նյարդա-հոգեկան անհավասարակշիռ վիճակ, սիրտ-անոթային համակարգի գործունեության անկում և այլն):

Նման իրավիճակը բերում է մարդու օրգանիզմի ընդհանուր դիմադրողականության և աշխատունակության անկման:

Վերոհիշյալը ուղղակիորեն պայմանավորված է անբավարար ֆիզիկական զարգացվածությամբ, որի հիմքերը դրվում են մանկական շրջանից:

Ուսանողի առողջության և ֆիզիկական զարգացվածության կապը, որպես կենսական ակտիվության և աշխատունակության կարևորագույն նախապայման, դրված է նաև այս աշխատության հիմքում: Սույն հոդվածում խնդիր է դրվել ուսումնասիրել Վ. Բրյուսովի անվան Լեզվա-հասարակագիտական համալսարանի առաջին կուրսի աղջիկ ուսանողների առողջական վիճակը և ֆիզիկական զարգացվածության աստիճանը, դրա դինամիկ շարժը, համեմատած նախորդ երկու ուսումնական տարիների նման ցուցանիշների հետ:

Հետազոտության առարկան և ձևերը

1. Կատարել I կուրսի աղջիկ ուսանողների բուժզննման արդյունքների ուսումնասիրություն:

2. Ուսանողների առողջական վիճակի և ֆիզիկական զարգացվածության ցուցանիշներից ելնելով կատարել խմբավորում, այն արտահայտել տոկոսներով:

3. Խմբավորել հիվանդությունները ըստ նրանց բնույթի, այն արտահայտել տոկոսներով:



4. Վերոհիշյալ ցուցանիշների առումով կատարել համեմատություն, երեք տարիների կտրվածքով:

5. Ելնելով ուսանողի փաստացի առողջական վիճակի և ֆիզիկական զարգացվածության ցուցանիշներից, կանխատեսել նրանց աշխատունակության աստիճանը և որպես ապագա որակյալ, մրցունակ մասնագետի հնարավորությունները, մասնագիտական կայացման գործընթացում:

I կուրսի աղջիկ ուսանողների վերջին 3 ուս. տարիների բուժ զննման արդյունքները կարելի է ներկայացնել աղյուսակներով:

Աղյուսակ 1

		<b>2014-2015 ուս. տարի</b>	<b>2015-2016 ուս. տարի</b>	<b>2016-2017 ուս. տարի</b>
	<i>Հիվանդությունների ցանկը, որոնք արձանագրվել են ստուգման ընթացքում</i>	<i>Հետազոտված ուսանողների քանակը՝ 484</i>	<i>Հետազոտված ուսանողների քանակը՝ 542</i>	<i>Հետազոտված ուսանողների քանակը՝ 486</i>
1	Թերապևտիկ բնույթի	29 ուս.-6,0 %	48 ուս.-8,9 %	45 ուս.-9,3 %
2	Վիրաբուժական բնույթի	288 ուս.-59,4 %	108 ուս.-20,0 %	102 ուս.-21,8 %
3	Քիթ-կոկորդ-ականջ բնույթի	286 ուս.-59,3 %	86 ուս.-15,9 %	73 ուս.-15,1 %
4	Ակնաբուժական բնույթի	204 ուս.-42,2 %	190 ուս.-35,0 %	197 ուս.-49,0 %
5	Նյարդաբանական բնույթի	270 ուս.-55,8 %	71 ուս.-13,1 %	68 ուս.-14,0 %
6	Գինեկոլոգիական բնույթի	32 ուս. -6,6 %	6 ուս.-1,1 %	5 ուս.-1,0 %
7	Ալերգոլոգիական բնույթի	2 ուս.-0,4 %	5 ուս.-1,0 %	14 ուս.-3,0 %
8	Ստոմատոլոգիական բնույթի	72 ուս.-15 %	23 ուս.-4,3 %	26 ուս.-5,4 %
9	Մաշկային բնույթի	47 ուս.-9,7 %	8 ուս.-1,5 %	9 ուս.-1,9 %
10	Գաստրո էնտո. բնույթի	6 ուս.-1,3 %	4 ուս.-0,7 %	3 ուս.-0,6 %
11	Ռևմատոլոգիական բնույթի	16 ուս.-3,3 %	13 ուս.-2,4 %	9 ուս.-1,9 %
12	Ներզատաբանական բնույթի	21 ուս.-4,3 %	7 ուս.-1,4 %	5 ուս.-1,0 %

1 3	Է.Կ.Գ.	190 ուս.-40 %	181 ուս.-34 %	132 ուս.-27,3 %
--------	--------	---------------	---------------	-----------------

Հետազոտության արդյունքում ուսանողների բաշխվածությունը ըստ բժշկական խմբերի

Աղյուսակ 2

		2014-2015 ուս. տարի	2015-2016 ուս. տարի	2016-2017 ուս. տարի
1	Հիմնական բժշկական խումբ	309 ուս. - 63,8 %	312 ուս. - 57,5 %	217 ուս. - 45,3 %
2	Նախապատրաստական բժշկական խումբ	90 ուս. -18,6 %	97 ուս. -18,0 %	94 ուս. -19,7 %
3	Հատուկ բժշկական խումբ	76 ուս. -15,7 %	119 ուս. - 22,0 %	134 ուս. - 27,8 %
4	Բուժական խումբ	9 ուս. -1,9 %	14 ուս. -2,5 %	39 ուս. -7,2 %

Ուսանողների բողոքները առողջական շեղումների առումով աղյուսակում ներկայացված է 13 հիվանդությունների տեսքով:

Թվային և տոկոսային արտահայտվածությամբ ակնհայտ գերակշռում են հինգ հիվանդություններ:

1. Թերապեվտիկ բնույթի՝ 64,0%

2. Վիրաբուժական բնույթի՝ 63,5%, հիմնականում արտահայտված է ողնաշարի, մեջքի և կրծքի հատվածներում, ուսային գոտու ծովածություններով, քթի վիրահատություն և այլն (կիֆոզ, սկոլեոզ, լորդոս)

3. Քիթ – կոկորդ – ականջ բնույթի՝ 63,5%

4. Նյարդաբանական բնույթի՝ 60,0%

5. Ակնաբուժական բնույթի՝ 45,3%

Վերոհիշյալ տվյալները ուսանողների հիվանդությունների մասին մեզ թույլ են տալիս եզրահանգման համար հենվել հետևյալ հիվանդությունների վրա:

Քննարկենք հիվանդությունների մի քանի ուղղություններ.

Ուսանողի ողնաշարի, մեջքի, կրծքի և ուսային գոտու շեղումները նորմայից կամ ծովածությունները հիմնականում ձեռքբերովի բնույթի են:

Մեր դիտարկումները մեզ բերում են համոզման, որ մանկական տարիքից, նրա կենսաբանական աճի ժամանակաշրջանում (ծնված օրվանից մինչև 18-19 տարեկան) մանկան, այնուհետև պատանեկան տարիքում մկանային աճող համակարգը համարժեք չի զարգանում, ոսկրային համակարգը բնականոն ձևով աճում և զարգանում է (ծանրանում է), մկանային համակարգը նույնպես իր ծավալներով մեծանում է, սակայն չի ուժեղանում, հզորանում, որպեսզի հնարավոր լինի պահել և կառավարելի դարձնել, ողնաշարի և կրծքավանդակի հատվածի ոսկրային համակարգը:

Տարիների ընթացքում այդպիսի պայմաններում վերոհիշյալ հակասական վիճակը վեր է աճում խորը արտահայտված մարմնի կեցվածքի և կառուցվածքի շեղումների, որոնք մարդուն ուղեկցում են ողջ կյանքի ընթացքում պատճառելով բազում անհարմարություններ և դժվարություններ նրա գործողություններում, մարդը սկսում է ուշացած պայքարել առողջությունը վերականգնելու համար, հաճախ անօգուտ, որոշ դեպքերում նույնիսկ անհրաժեշտ է լինում դիմելու վիրահատական միջամտության:

Մկանային համակարգի անբավարար զարգացումը արդյունք է պատանեկան, այնուհետև երիտասարդական տարիքի ֆիզիկական զարգացման և շարժողական ռեժիմի խիստ անբավարարության: Մեր հարցումները ուսանողների շրջանում թե նրա առօրյա ռեժիմում փոքր տարիքից, որքա՞ն է եղել ֆիզիկական բնույթի աշխատանքը կամ ֆիզիկական վարժությունները, ընդհանրացված պատասխանը նրանց կողմից պարզապես ուղիղ համեմատական է այսօրվա ուսանողության առկա առողջական վիճակին:

Դիտարկենք առողջական շեղման մեկ այլ տեսակ:

Ուսանողների սիրտ-անոթային համակարգի առողջական շեղումները, որոնք հիմնականում արտահայտվել են սրտի արագ աշխատանքի, կամ սրտի զարկերի անհամաչափության տեսքով, մեր խորին համոզմամբ նույնպես անմիջական կապ ունեն մարդու կենսաբանական աճի շրջանում նրա ֆիզիկական զարգացման և շարժողական ռեժիմի պակասի հետ, որը արտահայտվում է սրտմկանի թույլ զարգացվածությամբ, սրտի ծավալային անհամապատասխանությամբ մարմնի ընդհանուր մասսային և այլն:

Մարդու կենսաբանական աճին համընթաց ֆիզիկական և շարժողական բեռնվածությունները բնականորեն և համաչափ ձևով նպաստում են սրտի ծավալային աճին և սրտմկանի հզորացմանը:

Կարելի է արտահայտել այսպիսի կարծիք՝ սրտի զարկերի չափից ավելի հաճախականությունը և զարկերի անհամաչափությունը սրտի վրա մեծ բեռնվածության արդյունք է, փոքր ծավալ և թույլ սրտամկան ունեցող սիրտը ունակ չէ անհամաչափ զարգացում ապրած օրգանիզմի ողջ համակարգը սպասարկելու, այդ պատճառով օրգանիզմն ստիպում է սրտին անընդհատ աշխատելու արտակարգ ռեժիմով:

Մեծ քանակներով այսպիսի երևույթներ արձանագրվել են, նաև մեր հետազոտությունների արդյունքներով, մեր ուսանողների շրջանում:

Բուժզննման արդյունքներով բարձր տոկոսային արտահայտվածություն ունեն ակնաբուժական, նյարդաբանական առողջական շեղումները:

Բազմիցս և շատ ուսումնասիրողներ հանգել են եզրակացության, որ այս հիվանդությունները արդյունք են գերլարված վիճակով, երկարատև մտավոր գործունեության, ինչը հիմնականում ընթանում է անշար-

ծությամբ և գլխուղեղի գերլարված աշխատանքով: Դպրոցական տարիքից այնուհետև համալսարանական կրթության շրջանում նմանատիպ մտավոր աշխատանքի պայմաններում, որը չի ուղեկցվում ֆիզիկական և շարժողական աշխատանքով, տարիների ընթացքում հանգեցնում է նման տոկոսային արդյունքի:

Վերոհիշյալ հիվանդությունները և այլ հիվանդություններ նույնպես ուղղակի կապ ունեն մարդու օրգանիզմի և նրա համակարգերի ընդհանուր դիմադրողականության հետ, իսկ դիմադրողականությունը ստեղծում է հնարավորություն օրգանիզմի հարմարման համար ցանկացած իրավիճակների և պայմանների դեպքում:

Ինչպես տեսնում ենք այս դեպքում նույնպես օրգանիզմի ընդհանուր դիմադրողականությունը ուղղակիորեն պայմանավորված է յուրաքանչյուր անհատի ֆիզիկական պատրաստվածությամբ, իհարկե չբացառելով առանձին դեպքեր:

#### Եզրահանգում

Ուսանողների առողջական վիճակի և ֆիզիկական պատրաստվածությանը վերաբերվող բուժ զննման եռամյա արդյունքների համեմատական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ առողջ և ֆիզիկապես բավարար զարգացած ուսանողների թիվը տատանվել է 63,8-45,3% շրջանակում, միջին հաշվով ցուցանիշը բարձր է՝ 50%-ից, սակայն վտանգավորն այն է, որ այդ աճի դինամիկան նվազման միտում ունի, ինչը մտահոգիչ է:

Գործնականորեն առողջ և ֆիզիկապես թույլ զարգացած ուսանողների բուժզննման արդյունքների համեմատական վերլուծության արդյունքները տատանվել են 18,6-19,7% շրջանում: Այս խմբի ուսանողների մոտ, որոնց թիվը առանձնապես մեծ չէ, տոկոսների փոփոխման դինամիկան կայուն է:

Որոշակի առողջական խնդիրներ ունեցող ուսանողների բուժ զննման արդյունքների համեմատական վերլուծության արդյունքների տոկոսային բաշխվածությունը տատանվում է 15,7-27,8% տոկոսների շրջանում, տատանումը կազմել է 12,1%, տոկոսի աճի միտում ցուցաբերելով:

Առողջական շոշոփված խնդիրներ ունեցող ուսանողների տոկոսների (1,9%-7,2%) դինամիկան նույնպես աճի միտում ունի և այն կազմում է 5,3 %:

Ընդհանրացնելով, ուսումնասիրության արդյունքները կարելի է եզրակացնել, այս պահի դրությամբ ուսանողների առողջության և ֆիզիկական պատրաստվածության պատկերը բավարար է, սակայն այն գոհացուցիչ չէ առողջության դինամիկայի բացասական միտումի առումով, ինչը մտահոգիչ է:

Այս առումով գոյություն ունի ուսանողի և այնուհետև ապագա մասնագետի մասնագիտական գիտելիքները կիրառելու, գիտելիքները առարկայացնելու ունակությունների բազմազան ձևեր, որոնց շարքում իր արտահայտված դերը ունի ապագա մասնագետի կենսական ակտիվությունը և տևական օպտիմալ աշխատունակությունը, պայմանավորված անհատի առողջությամբ և ֆիզիկական զարգացվածությամբ: Առողջությունը և ֆիզիկական զարգացվածությունը ապահովելու լավագույն միջոցը փոքր տարիքից և ողջ կյանքի ընթացքում ֆիզիկական վարժություններով մշտապես զբաղվելն է:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. *Ильинич В.И. «Физическая культура студента» - Москва, 2000г.*
2. *Холодов Ж.К. «Теория и методика физкультуры» - Москва, 2003г.*
3. *Чернилевский Д.В. «Дидактические технологии в высшей школе» – Москва, 2002г.*
4. *Чупрова О.Ф. «Формирование конкурентоспособности личности будущего учителя в процессе экспертно-аналитической деятельности» - Иркутск, 2004г.*

#### **SAMVEL KHACHATRYAN - LACK OF STUDENTS' PHYSICAL AND MOVING ABILITIES AS A PRECONDITION FOR HEALTH DEVIATION**

The aim of the article is to study the dynamics of the first-year university students' health status of the last three academic years which will predict the level of their working capacity.

#### **SAMVEL KHACHATRYAN – НЕДОСТАТОЧНОСТЬ ФИЗИЧЕСКИХ И ДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ БОЛЕЗНЕННОСТИ СТУДЕНТОВ**

В статье дан сравнительный анализ состояния здоровья и физической подготовленности студентов-первокурсников в период 2014-2016 годы, выявлены признаки ухудшения показателей, в результате чего наблюдается спад работоспособности.

ՄԱՅՐԵՆԻ ԵՎ ՅՈՒՐԱՑՎՈՂ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ  
ՓՈԽԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

ՄԻՐԱՆՈՒՇ ՂԱԶԱՐՅԱՆ

*Հիմնաբառեր՝ միալեզվություն, բազմալեզվություն, լեզվական փոխազդեցություն, դրական փոխադրում, բացասական ներթափանցում, լեզուների ինտեգրված ուսուցում, միալեզու ուսուցման սկզբունք, բնագիր նյութ, խոսույթ*

Մեր օրերում, երբ այդքան կարևորվում է բազմալեզվության հայեցակարգը, առաջնային է դառնում մեկից ավելի օտար լեզու յուրացնելը: Հասարակական հարաբերությունների տեսանկյունից, բազմալեզվությունն անհրաժեշտ է յուրաքանչյուրին: Մարդկության համարյա երկու երրորդը երկլեզու է, եռալեզու կամ բազմալեզու: Հետևաբար տվյալ համատեքստում միալեզվությունը մեկուսացման, միջազգային հասարակությունից դուրս մղվելու վտանգ է ներկայացնում, ինչը տնտեսապես և սոցիալապես արդյունավետ երևույթ չէ: Այսպիսով՝ բազմալեզվությունը անհրաժեշտություն է թե՛ անհատական, թե՛ պետական մակարդակում:

Բազմալեզվյան կարողությունների զարգացումը նպաստում է անձի ստեղծագործական ներուժի դրսևորմանը, ընդլայնում աշխարհայացքը և դրական ազդում անհատի ցանկացած գործունեության վրա: Մակայն մի քանի լեզու սովորելով՝ անձը իր լեզվական գիտելիքներն իրարից չի տարանջատում այլ, ընդհակառակը, մի լեզվի գիտելիքներն ու կոմպետենցիաներն ազդում են նոր լեզվի կամ լեզուների յուրացման գործընթացի վրա՝ հանգեցնելով լեզվական փոխազդեցության:

Լեզվական փոխազդեցությունն անձի՝ մի լեզվի գիտելիքների ազդեցությունն է մեկ այլ լեզվի վրա: Լեզվական փոխազդեցության արդյունքը կարող է լինել դրական և բացասական: Դրականն այն է, որ ուսումնասիրվող լեզուների միջև եղած տիպաբանական ընդհանրությունները դյուրացնում են օտար լեզվի ուսուցման գործընթացը: Մյուս կողմից տարբեր լեզվական տարրերի փոխներթափանցումը բացասական ազդեցություն է գործում օտար լեզվի ուսուցման գործընթացի վրա:

Լեզվական փոխազդեցություն հիմնականում տեղի է ունենում լեզվի կառուցվածքային բոլոր մակարդակներում՝ հնչույթային, ձևային, նշանային, ստորոգական, ինչպես նաև շեշտադրության, հնչերանգի շարադասության, թարգմանության ոլորտներում: Այն պայմանավորված է մի շարք գործոններով, ինչպիսիք են մայրենի լեզվի իմացության

մակարդակը, մայրենի և նոր ուսուցանվող լեզուների միջև նույնատիպ տարրերի ծավալը և այլն: Հարկ է նշել, սակայն, որ միջլեզվական փոխազդեցությունը կարող է կրել նաև հետադարձ բնույթ՝ նոր յուրացվող լեզվի լեզվական տարրերը կարող են ազդել նախորդ յուրացված լեզուների, անգամ նաև մայրենի լեզվի վրա՝ դառնալով տարաբնույթ սխալների աղբյուր:

Հոգեբանամանկավարժական, մեթոդական գրականության մեջ նկարագրվում և վերլուծվում են գոյություն ունեցող բազմալեզվության պայմաններում խոսքի զարգացման տարբեր տեսություններ, մոտեցումներ և կադապարներ:

Ինչպես հայտնի է՝ վարքաբանական տեսությունը հիմնվում է օտար լեզվի առանձին, մեկուսացած յուրացման, սովորողների հիշողության մեջ առանձին լեզուների լեզվական կազմի և միջոցների խիստ տարանջատման և հերթագայության հայեցակարգի վրա: Մինչդեռ լեզուների ինտեգրված ուսուցումը դիտարկվում էր որպես փոխներթափանցման արդյունքում սովորողների լեզվական սխալների աղբյուր, ինչից էլ բխում էր միալեզու ուսուցման սկզբունքը՝ ընդհուպ մինչև սովորողների մայրենի լեզվի բացառումը: Ելնելով այն հանգամանքից, որ լեզուներն ավելի ընդհանրություններ ունեն, քան տարբերություններ, ինչպես նաև մեր մանկավարժական փորձից՝ մենք հակված ենք կարծելու, որ նոր լեզվի յուրացումն ավելի արդյունավետ է ընթանում, երբ կառուցվում է մայրենի լեզվի հիմքի վրա, որի շնորհիվ ավելի լայն է բացվում դեպի այլ լեզուների յուրացման տանող «դուռը»: Յուրաքանչյուր նոր լեզվի միավորների յուրացումն ընթանում է ոչ թե առանձին-առանձին, այլ դրանց ձևավորվող գուգորդական ցանցային ներհյուսմամբ, որտեղ գիտելիքի յուրաքանչյուր տարր դառնում է միմյանց հետ բազմազան կողմերով կապակցված յուրօրինակ հանգույց, ինչպես Է.Աթայանն է ներկայացնում լեզվական նշանը որպես համակարգ [Աթայան 1981: 236-365]:

Ըստ կառուցողական տեսության՝ ուսուցումն ընթանում է անհատի կողմից կառուցված յուրահատուկ նմուշներով: Կարելի է ենթադրել, որ յուրաքանչյուր անհատի գիտելիքների տարբեր շերտերի ունիվերսալ, ընդհանրացված կառույցները, ինչպես նաև սովորելու ձևերը որոշակիորեն փոփոխվում են՝ ստանալով միայն իրեն հատուկ ձև: Յուրաքանչյուր սովորող յուրովի է կառուցում իր գիտելիքները՝ ուսուցման գործընթաց ներմուծելով մյուսներից տարբերվող իր անհատական փորձը, ինքնության և մշակույթի տարրերը: Այստեղից էլ բխում է ուսուցման տարբերակման և անհատականացման անհրաժեշտությունը:

Ոչ մայրենի լեզվի տիրապետման ուղիների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ամենաօպտիմալն ու պիտանին միջմշակութային ուսուցման համար միջլեզվային վարկածն է:

Ըստ դրա՝ օտար լեզվի տիրապետումը դիտարկվում է որպես ճանաչողական գործընթաց, որի կարևոր կանխադրույթը հետևյալն է. լեզուն սովորելիս անհատը կառուցում է իր սեփական, ինքնուրույն լեզվահամակարգը, որը հանդես է գալիս խառը լեզվական կողմի տեսքով:

Գերմանացի հայտնի մեթոդիստներ Գերհարդ Նոյները և Բրիտա Հուֆայգենը զարգացրել են մի նոր հայեցակարգ, այսպես կոչված երրորդ լեզվի ուսուցման հայեցակարգը [Hufeisen 2003: 51-52]:

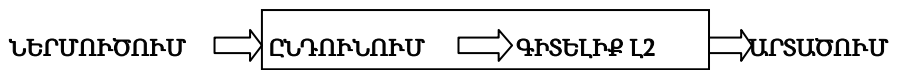
Նրանց կողմից առաջարկված ընդհանրացված մոդելը որպես գերակայող գործոններ է դիտարկում.

- ճանաչողական ուսուցումը,
- ընկալումը լայն իմաստով՝ որպես ընթերցանության կարողությունների զարգացման հիման վրա բոլոր ուսուցանվող լեզուների հիմք և սկզբնակետ,
- ուսուցման բովանդակությունը՝ ընդհուպ մինչև միջառարկայական կապերի ներգրավվածությունն ու իրականացումը, ինչը, մեր տեսանկյունից, լավագույնս համակցվում է ECML-ի կողմից մշակված CLIL նախագծին (Content and Language Integrated Learning) [տես նաև՝ Apresyan 2007: 10-11],
- առավելագույնս ժամանակ տնտեսող ուսուցումը:

Այս բազմալեզու մոդելի շնորհիվ բացահայտվում են ոչ միայն ուսուցանվող տարբեր լեզուների, այլև մշակույթների փոխկապակցվածության ոլորտները:

Ըստ Ս. Քրեշենի առաջ քաշած վարկածի՝ տարբերություն կա լեզվի տիրապետման և լեզվի ուսուցման միջև: Ստորև տրվում է Ս. Քրեշենի առաջարկված օտար լեզվի տիրապետման դասական մոդելը (տես՝ Գծապատկեր).

**ԳԾԱՊԱՏԿԵՐ**



[Krashen 1981 (մեջբերումն ըստ՝ Щепилова 2005: 172) /<http://www.college-training.ru/professional/231/>]:

Սովորողն ընկալում և վերլուծում է իրեն մատուցվող նյութը (Input – ներմուծում): Ձեռք բերված գիտելիքները, ինչպես գտիչի միջով, անցնում են սովորողի կարճատև հիշողության միջով (Intake – ընդունում): Կարճատև հիշողությունը ընտրողական բնույթ ունի, այդ պատճառով ձեռք բերված գիտելիքների միայն մի մասն է անցնում երկարատև հիշողություն (L2 Knowledge – Գիտելիք L2): Եվ մարդու երկարատև հիշողությունում մնացած գիտելիքից դարձյալ մի մասն է ակտիվորեն կիրառվում շփման ընթացքում (Output – արտածում):



Սովորողի բազմալեզու փորձն էական ազդեցություն է ունենում տեղեկատվության ընկալման, մտապահման աստիճանի վրա, օպերատիվ/կարճատև հիշողությունից անցում է կատարում երկարատև հիշողություն, և այդ ամենն արտացոլվում է էլքի արդյունքում:

Այդ առումով, օրինակ, լեզվական նյութի մատուցման եղանակները երրորդ կամ չորրորդ լեզվի ուսուցման դեպքում առաջին օտար լեզվի համեմատ կարող են լինել առավել խորացված, ընդլայնված և բարդ՝ ձեռքբերված կենսափորձի և ուսումնառության փորձի շնորհիվ:

Ուսումնական գործողությունների ավտոմատացման մակարդակին և դրա ազատ գործադրմանը այս կամ այն իրադրությունում կարելի է հասնել միայն դժվարությունների այն պայմաններում, որտեղ այդ գործողությունները ձևավորված են: Այստեղ ի հայտ է գալիս այնպիսի մի հզոր գործոն, ինչպիսին է նյութի «իրական», «բնագիր» լինելը (authentic material): Ըստ այդմ էլ պետք է ձևավորվի «իրական, բնական իրավիճակ» (real life situation)՝ որպես հաղորդակցությունն ապահովող նախադրյալ: Օրինակ՝ պետք է խուսափել տեքստ «ներխուժելու» եղանակից, ինչի արդյունքում տեքստը կարող է կորցնել իր իրական բնույթը: Տեքստի կառուցվածքին արհեստական միջամտությունը ուղղակիորեն խախտում է խոսույթի բնական լինելու հիմքերը:

Խոսույթն ունի մի շարք չափանիշներ, որոնք ենթակա չեն «խախտման» անգամ ուսումնական գործընթացում: Այլ չափանիշների հետ մեկտեղ խոսույթը միշտ կրում է բնագրային բնույթ և կատարում է բնագրային գործառույթներ: Այլ կերպ՝ հեշտացված, ադապտացված նյութի հիման վրա ձևավորված հմտությունը, չի կարող գործել բնական, մասնագիտական խոսույթի՝ հաղորդակցման իրական պայմաններում: Այդ հեշտացված նյութի հիման վրա ձևավորված հմտությունը սովորողին հնարավորություն չի ընձեռի դրա անցումն իրականացնել իրական շփման ընթացքում: Հետևաբար վերոնշյալ պահանջները պետք է պահպանվեն թե՛ լեզվական նյութի մատուցման, թե՛ վարժությունների կատարման ընթացքում, ինչը կազմում է յուրաքանչյուր նոր լեզվի ուսուցման յուրահատկությունը:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աթայան Է. Ռ. Լեզվական աշխարհի կերպավորումը և արտաքին վերաբերությունը, Երևան, Ե.Հ. Հրատ., 1981, 390 էջ
2. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. Владос. –М.: 2005. -245 с.
3. Apresyan M. Are there any CLIL schools in Armenia: Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight. edited by A. Maljers, D. Marsh, D. Wolff, p. 10-13
4. Hufeisen Br., Neuner G., Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachenlerner. – Deutch nach Englisch, ECML, 2003. 180 S.
5. Krashen S. D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford Pergamon Press. 1981
6. <http://www.college-training.ru/professional/231/>

### **СИРАНУШ КАЗАРЯН – ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ МЕЖДУ РОДНЫМ ЯЗЫКОМ И ИЗУЧАЕМЫМИ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ**

В статье рассматриваются особенности межъязыковых взаимодействий, в частности: соотношение родного языка с изучаемыми новыми иностранными языками, как главная причина транспозиции и интерференции в условиях мультилингвального образования.

### **SIRANUSH GHAZARYAN – PECULIARITIES OF INTERRELATION BETWEEN THE MOTHER TONGUE AND THE ACQUIRED FOREIGN LANGUAGES**

The article touches upon the peculiarities of interlanguage relations: the correlation between the mother tongue and the new foreign languages acquired as the main reason for transfer and interference in the context of plurilingual education.

**ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԸՆԿԱԼՈՂԱԿԱՆ ԽՈՍՔԱՅԻՆ  
ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ  
ԴՊՐՈՑՈՒՄ**

**ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԱՍՏՏՐՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ ընկալողական կարողություններ, վերընթաց/վարընթաց ռազմավարություններ, ինտերակտիվ գործընթաց, փոխկապակցված ուսուցում:*

Անգլերենի ուսուցման գործընթացում սովորողների լեզվական միջոցների ուսուցումը նպատակաուղղված է մասնավորապես նրանց հաղորդակցական կարողությունների ձևավորմանը: Այդ կարողությունները ներառում են ընկալողական և արտադրողական խոսքային գործունեությունը:

Ընկալումն (reception) արտադրման (production) հետ միասին խոսքային գործունեության հիմքն է կազմում, դրանք երկուսն էլ անհրաժեշտ են հաղորդակցության համար: ԼԻԻՀՀ-ում վերոնշյալ եզրաբառերը կիրառվում են որպես խոսքային գործունեության առանձին տեսակ[CEFR 2001:26-27]:

Հանրակրթական դպրոցում ընկալողական խոսքային կարողությունների (ընթերցանություն, ունկնդրում) զարգացմանը նպատակաուղղված գործընթացները կազմակերպելիս և ուսումնական ծրագրերը մշակելիս անհրաժեշտ է նախ և առաջ հստակեցնել ուսուցման նպատակը, ակնկալվող արդյունքները, այնուհետև համակարգել դրանցից բխող ռազմավարությունների և վարժությունների ճիշտ ընտրությունը, մշակումն ու ներմուծումը:

Դպրոցում ընթերցանության ուսուցման գործընթացում կիրառվում են հետևյալ ռազմավարությունները՝

- ընդհանուր բովանդակության ընկալման ընթերցանություն
- փնտրողական ընթերցանություն
- քննադատական ընթերցանություն
- իմաստաբանական քարտեզագրում կամ դասակարգում
- տեքստի իմաստի կռահում
- տեքստի բառապաշարի և քերականության վերլուծություն:

Ընթերցանությունը բարդ իմացական գործընթաց է, որի արդյունավետ իրականացման համար պահանջվում է ընկալողական հմտությունների զարգացում: Ընթերցանության հմտությունների զարգացման համար կարևորվում է հետևյալ գործընթացների հաշվառումը.

- նախնական գիտելիքների ստուգում
- իմաստային կապերի ստեղծում
- հարցադրում
- ամփոփում
- գնահատում
- գաղափարների համադրում/հակադրում:

Ընթերցանության և ունկնդրման իմաստները շատ հաճախ նույնականացվում են, քանի որ երկուսն էլ ընկալողական կարողություններ են: Ունկնդրումը ընկալվող խոսքի մեկնաբանությունն է: Այն հաղորդակցության միջոց է, որի շնորհիվ ձեռք է բերվում խոսքի իմաստի ընկալում: Բանավոր խոսքի ունկնդրման գործընթացը ներառում է ձայների ունկնդրում, բառերի ընկալում, տարբեր արտասանությունների ընկալում, առոգանության ընկալում, նախադասության իմաստի ըմբռնում:

Ունկնդրման նպատակներից մեկը իմաստալից կամ պահանջվող տեղեկատվությունը հասկանալն է: Հարկ է նշել, որ ունկնդրման կարողություններն նույնքան կարևոր են, որքան խոսելու կարողությունները: Հնարավոր չէ ստեղծել հաղորդակցություն, եթե դրանցից մեկը բացակայում է: Ընդհանրապես, ունկնդրման գործընթացը ներառում է երեք տարբեր փուլեր:

**Առաջին փուլ** - Զգայական հիշողության փուլն է, որն ունի ակնթարթային տևողություն:

**Երկրորդ փուլ** - Տեղեկատվության մշակման փուլն է՝ կարճատև հիշողության միջոցով: Այս փուլը ևս ակնթարթային է, նպատակը՝ իմաստակիր միավորների ամբողջացումն է մեկ ընդհանուր գաղափարի մեջ:

**Երրորդ փուլ** – Ենթադրում է ինֆորմացիայի տեղափոխում դեպի երկարատև հիշողություն:

Ինչպես նշում է Ջ. Հարմերը, ունկնդրումը կարող է ուսուցանվել որպես ակտիվ, ինտենսիվ և էքստենսիվ գործընթաց [Harmer], 2010:134]: Դպրոցում ունկնդրման ուսուցումը պահանջում է մի շարք խնդիրների լուծում.

- զարգացնել սովորողների ունկնդրական կարողությունները, նրանց զինել այնպիսի ռազմավարություններով, որոնք կօգնեն տեքստն ընկալելիս, կապահովեն ունկնդրման նպատակին հասնելու արդյունավետություն,
- հնարավորություն տալ սովորողներին կիրառել ունկնդրման օժանդակ նյութեր, որոնք կնպաստեն ունկնդրման առաջընթացի արդյունավետությանը,
- խրախուսել սովորողներին առաջադրանքների կատարման, ստուգման, գնահատման/ինքնագնահատման գործընթացներում:

Գործնականում արդյունավետ են այն առաջադրանք-վարժությունները, որոնք պահանջում են.

- ունկնդրել և կատարել
- ունկնդրել և փոխանցել
- ունկնդրել և եզրահանգել:

Ժամանակակից մեթոդիկայում առավելապես նախընտրելի է ունկնդրման և ընթերցանության փուլային ուսուցումը, ըստ որի առանձնացվում են՝

- նախունկնդրման/ընթերցանության փուլ
- բուն ունկնդրման/ընթերցանության փուլ
- հետունկնդրման /ընթերցանության փուլ:

Յուրաքանչյուր փուլի նպատակը տարբեր է: Բնականաբար, տարբեր են այդ նպատակներից բխող խնդիրներին վերաբերող առաջադրանքները [Harmer J. 2010:136-137, Wilson J. 2009: 60-61]:

Նախունկնդրման/ընթերցանության փուլում նախաձեռնվում են տարատեսակ գործընթացներ, որոնք սովորողին մոտեցնում են տեքստի բովանդակության ընկալմանը: Այն կազմակերպելու համար անհրաժեշտ է՝

- նախապես որոշել, թե ինչ է հարկավոր կարդալու/ունկնդրելու համար,
- ներկայացնել տեքստի լեզվական տարրերը, կառուցվածքները, երևույթները,
- սովորողներին տրամադրել տեքստի վերաբերյալ անհրաժեշտ և օգտակար տեղեկություններ,
- ծանոթացնել տեքստի ժանրին, անհրաժեշտության դեպքում՝ նրանց տրամադրել կրճատված կամ պարզեցված տեքստ,
- ակտիվացնել աշակերտների ունեցած լեզվական գիտելիքները,
- նրանց աջակցել՝ հիմնվելով տեքստում առկա նկարների, լուսանկարների, տեքստի տիպի, ձևավորման, վերնագրերի և ենթավերնագրերի վրա:

**Բուն ունկնդրման/ընթերցանական** վարժություններն օգնում են զարգացնել սովորողների ընկալման և ըմբռման կարողությունները: Կարևոր է ներառել այնպիսի ռազմավարություններ, որոնք նպաստեն ունկնդրման վարժությունների ճիշտ կատարմանն ու ունկնդրման նպատակների իրականացմանը: Նախքան գործողությունը սկսելը պետք է՝

- ճշգրտել ունկնդրման և ընթերցանության նպատակը, ըստ նպատակի՝ ընտրել համապատասխան տեքստ,
- հստակեցնել ունկնդրման և ընթերցանության գործընթացին վերաբերող խնդիրները:

Ընկալողական վարժությունների կատարման ժամանակ անմիջապես գործ ունենք տեքստի հետ: Եթե սովորողները առաջադրանքը կատարում են ունկնդրման ընթացքում և չեն հասցնում լրացնել բառերը, սպա անհրաժեշտ է նրանց հնարավորություն տալ՝ կրկին լսել տեքստը: Չէ՞ որ

այս կերպ ավելի լավ կհասկանան տեքստի իմաստը, կկարողանան ստուգել կատարած աշխատանքը՝ բացահայտելով թույլ տված սխալներն ու հանդիպած դժվարությունները:

Ընթերցանական/ունկնդրական վարժությունները որքան էլ տարբեր, այնուամենայնիվ, փոխկապակցված են, փոխլրացնող և նպատակամետ: Դրանք ներմուծելիս անհրաժեշտ է նախապես հաշվի առնել կատարման դժվարության աստիճանը, ինչպես նաև սովորողների լեզվական հմտությունների և կարողությունների մակարդակը: Վարժությունների համակարգը պետք է նպաստի լեզվանյութից բխող դժվարությունների հաղթահարմանը, կաղապարային նմուշների ձևավորմանը, այսինքն, լեզվական միավորների ճիշտ պատկերի ստեղծմանը, դրանց կիրառմանը և մտապահմանը սովորողի երկարատև հիշողության մեջ:

Մեթոդիկայում բուն ունկնդրման/ընթերցանության ընթացքում առանձնացված վարժություններից են՝

- հարցադրումը
- ճանաչումը
- կապակցումը
- ցուցումներին հետևելը
- գրառումներ կատարելը
- վերարտադրում – մեկնաբանումը
- բաց թողնված կետերի լրացման առաջադրանքները:

Ունկնդրման/ընթերցանության արդյունավետ կազմակերպման համար կարևոր է կիրառել վերընթաց (Bottom-up) և վարընթաց (Top-down) ռազմավարությունները [Scrivener J. 2007:178, Wilson J. 2009:15]:

**Վերընթացի** դեպքում սովորողներն օգտագործում են իրենց ունեցած լեզվական գիտելիքները՝ ճանաչելու տեքստի լեզվանյութը, սկսած ամենափոքր լեզվական միավորներից՝ հնչույթներից մինչև խոսքի միավորները՝ պարբերությունները, տեքստը: **Վարընթաց**

ունկնդրման/ընթերցանության ժամանակ տեղի է ունենում հակառակ գործընթացը: Սովորողները, ներդնելով իրենց լեզվական կարողությունները, պետք է կարողանան ընդհանուրից գնալ դեպի մասնակին, այսինքն, լսել, ընթերցել տեքստը, փորձել հասկացածը վերարտադրել: Այն ենթադրում է ունկնդրում/ընթերցում, հիմնական իմաստի ըմբռնում, կռահում, հետևությունների դուս բերում, ինչպես նաև տեքստի ամփոփում:

**Հետունկնդրման/ընթերցանության** ժամանակ պարզ է դառնում, թե որքանով են սովորողները յուրացրել տեքստը: Այս փուլում ստուգման լավագույն միջոցը հարցերով ամփոփումն է: Սովորողներին հնարավորություն է տրվում

- նույն լեզվանյութի հիման վրա ստեղծել մեկ այլ տեքստ,
- կազմել հարցեր և հարցազրույցի ժամանակ դրանք ուղղել խոսակցին,

- պատրաստել հարցեր՝ հիմնված տեքստի մեկնաբանության վրա,
- արտահայտել թեմայի վերաբերյալ ձևավորած իրենց կարծիքը:

Հետունկնդրական/ընթերցանական վարժություններն արդյունավետ են, քանի որ դրանք խթանում են ոչ միայն ընկալողական խոսքային կարողությունները, այլև ընդհանուր լեզվական գիտելիքներն ու միջմշակութայնությունը: Էական է, որ այս փուլում սովորողներն ուշադրություն դարձնեն նաև միջանձնային հարաբերություններին՝ խոսելաձևի, ձայնի, ժեստերի, տրամադրության, խոսքի հաջորդականության և այլ գործոնների հաշվառմամբ:

Անգլերեն ընկալողական խոսքային կարողությունների զարգացման համար խթան են հանդիսանում փոխներգործուն տեխնոլոգիաները: Կրթական գործընթացի արդյունավետությունը պայմանավորված է նրանով, թե ուսուցումը որքանով է ուղղորդված դեպի սովորողը և հասարակությունը, ինչպես են մատուցվում, գնահատվում սովորողների գիտելիքները, նրանց կարողությունները և հմտությունները: Փոխներգործուն տեխնոլոգիաների կիրառման մեջ կարևոր առանձնահատկություն է, թե ինչ տարբերակված մոտեցում կցուցաբերվի դասավանդման որոշակի գործընթացում:

Ակնհայտ իրողություն է, որ ավագ դպրոցի տարբեր հոսքերում շեշտադրվում են սովորողների ինքնակրթությանը, մասնագիտական պատրաստվածությանն ուղղված աշխատանքները: Հետևաբար, օտար լեզու ուսուցանելիս պետք է խրախուսվեն մտածողության, դատողության և գործունեության անկախությունն ամրապնդող մեթոդների կիրառումը և դրանց համակցումը սովորողների հաղորդակցական կարողությունների և պատասխանատվության հետ: Առաջին պլան են մղվում այն գործընթացները, որոնցում սովորողների փոխներգործությունն ակնհայտ է:

Փորձը ցույց է տալիս, որ լեզու սովորեցնողները տարբեր մոտեցումներ ունեն ունկնդրման/ընթերցանության դերի, ինչպես նաև կիրառվող տեքստերի տիպերի նկատմամբ: Եթե ուսուցման նպատակը հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորումն է, ապա առօրյա բնագիր (authentic) նյութերը, օրինակ, թերթերի հոդվածները, զբոսաշրջության գրքույկները, խոհարարական բաղադրատոմսերը, նախագծային բազմազան առաջադրանքները, ինտերնետային վեբ-կայքերը կարծես դառնում են անհրաժեշտ և պատշաճ ուսուցողական լեզվանյութ, քանի որ նպատակաուղղված են սովորողների հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը մի կողմից, մյուս կողմից՝ նպաստում նրանց տեղեկացվածությանը: Ուստի ուսուցման ցանկացած փուլի գործընթացները նպատակամետ, արդյունավետ միջոց են լեզվանյութը յուրացնելու, խոսքային կարողությունները զարգացնելու համար [Nuttall C. 2005: 44-45]:

Թե՛ ընթերցանությունը, թե՛ ունկնդրումը ենթադրում են ուսուցման և ուսումնառության ինտերակտիվ գործընթաց ընթերցողի/ունկնդրողի ու տեքստի միջև, որի արդյունքը տեքստի ըմբռնումն է: Ընթերցանության տեքստը ներառում է տառեր, բառեր, նախադասություններ, պարբերություններ, որոնք կողավորում են բովանդակությունը: Ընթերցողն օգտագործում է իր լեզվական գիտելիքները, տարբեր հմտություններ ու ռազմավարություններ, որպեսզի գաղտնագերծի, ապակողավորի տեքստի իմաստը:

Բացի վերը նշված վարժություններից և առաջադրանքներից ուսուցիչները կարող են աշակերտներին առաջադրել այսպիսի առաջադրանքներ.

- ունկնդրել երկխոսությունը և կազմել համանման երկխոսություն նույն թեմայով,
- ունկնդրել երկխոսության սկիզբը և զարգացնել խոսակցի վերջին արտահայտությունը,
- մենախոսության հիման վրա կազմել երկխոսություն՝ օգտագործելով նույն խոսքային նմուշները,
- կազմել ունկնդրվող պատմվածքի պլանը,
- փոխել պատմվածքի ավարտը՝ կիրառելով նոր բառեր:

Ունկնդրելու համար կարելի է առաջարկել.

- իրադրային, թեմատիկ տեքստեր, մենախոսություններ, երկխոսություններ
- բազմախոսություն (polylogue), հարցազրույցներ
- տեղեկատվական և գովազդային տեքստեր
- զեղարվեստական տեքստեր՝ հատվածներ գրական երկերից (պատմվածք, պատմություն), երգեր, բանաստեղծություններ, հեքիաթներ, պատմություններ
- հեռուստատեսային և ռադիոպիեսների ձայնագրություններ
- նորություններ, լուրեր
- ժամանցային ծրագրեր և այլն:

Ակնհայտ է դառնում, որ ընթերցելիս/ունկնդրելիս սովորողը կիրառում է լեզվական, խոսույթային, հանրալեզվական և ռազմավարական կարողությունները [CEFR 2001: 101]:

Ունկնդրելն ու ընթերցելը նպատակամետ գործողություն են, քանի որ սովորողը պետք է կատարի առաջադրանք, լինի դա զուգաշխատանք, մեծ կամ փոքր խմբերով, անհատական, թե ամբողջ դասարանով: Առաջադրանքի բնույթով պայմանավորված՝ երբեմն լեզվական գործոնը ստորադասվում է բուն առաջադրանքի կատարմանը: Տարբեր ձևաչափերով հաղորդակցվելիս սովորողները կարող են օգտագործել մայրենին կամ իմացած մյուս լեզուները, քանի որ իրենց հետաքրքրում է առաջադրված խնդրի լուծումը: Այս երևույթը չպետք է քննադատվի



ուսուցչի կողմից: Հակառակը, նրանից ակնկալվում է ապահովել բարեհունչ ուսուցողական միջավայր, որը աշակերտներին հնարավորություն կտա ակտիվ մասնակցել և ստեղծագործել:

Կարծում ենք՝ հաջորդիվ ներկայացվող առաջադրանքները փոխներգործուն են, քանի որ սովորողներն ունկնդրումն ու ընթերցանությունը համադրում են ակտիվ խոսքային հաղորդակցության հետ (communicative approach):

**Ինտերակտիվ վարժություն՝ Քարոզարշավ (Campaign) -**


Սովորողների խնդիրն է՝ կարդալ, ըմբռնել տեքստի բովանդակությունը և դրա հիման վրա կազմակերպել դերախաղ:

Աշակերտներից պահանջվում է.

- արագ ընթերցել տեքստը [www.cardifftimesonline.com, “Youth Centre Wins Campaign”], փորձել ընկալել հիմնական բովանդակությունը,
- կրկին կարդալ տեքստը և պատասխանել հետևյալ հարցերին.
  - What is the important news?
  - Why did the council change its mind?

Սովորողները գույգերով կամ փոքր խմբերով քննարկում են թեման: Ուսուցիչը լսում է բոլորին և վերջում հայտնում ամենաճիշտը պատասխանողի անունը:

Մինչ գլխավոր առաջադրանքին անցնելը՝ պահանջվում է, որ մասնակիցները արտահայտեն իրենց տեսակետները: Այս կապակցությամբ հանձնարարվում է կատարել հետևյալ օժանդակ վարժությունը.

 *Կապակցել տեքստի բառերը համապատասխան իմաստների հետ.*

1. at the last moment
2. funding
3. fight tooth and nail
4. to persuade
5. achievement
6. reaction
7. survive
8. think twice

- a. fight as hard as you can
- b. at the end of a period of time
- c. continue to exist
- d. your thoughts about an event
- e. work out your opinion again
- f. money for an event or place
- g. to help someone decide to do something
- h. a difficult thing that you do successfully

Ենթադրվում է, որ առաջադրանքը (Matching technique) հաջողությամբ ավարտելու դեպքում սովորողները ճիշտ կըմբռնեն տեքստի բովանդակությունը, ներառյալ առանձին բառերի, կապակցությունների իմաստները, իմաստային տարբերությունները: Այս կերպ կհաղթահարվեն տեքստի ընկալմանն առնչվող այլ դժվարություններ նույնպես: Այնուհետև աշակերտներին հանձնարարվում

է նորից կարողալ տեքստը, ուշադրություն դարձնել լեզվական տարրերին, իմաստային միավորներին: Միայն այդ դեպքում նրանք կկարողանան ճիշտ կատարել հաջորդ առաջադրանքը, այն է՝

✚ *Որոշել՝ արդյոք ներկայացվող պնդումները ճիշտ են, թե սխալ.*

- Most young people aren't interested in the youth centre.
- The council is going to pay all the money for The Grove, and Johnny ran the campaign alone.

Արդյունքում պարզ կդառնա սովորողների՝ տեքստն ըմբռնելու աստիճանը:

Վերջին փուլում մասնակիցները խմբեր են կազմում և նախապատրաստում «ռադիո քննարկում»: Առաջադրված տեքստից պարզ է դառնում, որ «Քաղաքային խորհուրդը մտադիր է փակել իրենց դպրոցը՝ փոխարենը տեղում կառուցելով առևտրի կենտրոն»: Յուրաքանչյուր խմբից մեկ աշակերտ «ռադիո մեկնաբան» է, երկուսը՝ «քաղաքային խորհուրդի ներկայացուցիչ», մյուս երկուսը՝ «դպրոցի»: Բոլորին տրվում է դերաքարտ. Օրինակ, ռադիոթղթակցին ասվում է. “Prepare your ideas with presenters from other groups. Plan what to say and how to control the discussion”. Նրան նույնպես տրվում է օժանդակ նյութ, օրինակ. “Good evening and welcome to ...” I would like to introduce ...” և այլն:

Խորհրդի ներկայացուցիչներին ասվում է. “Plan your ideas. Practise expressing your ideas and opinions politely”. Օգնելու նպատակով նրանց էլ է տրվում լեզվանյութ:

Դպրոցի ներկայացուցիչներին խնդիրն է՝ հիմնավորել, թե ինչու են իրենք դեմ դպրոցի լուծարմանը: Նրանց էլ է տրվում լեզվանյութ, օրինակ. “Our school is special because...”.

Խմբերում սկսվում են «ռադիո քննարկումներ»: Ուսուցիչը շրջում է դասասենյակում, անհրաժեշտության դեպքում օգնում կամ քաջալերում է դերախաղի մասնակիցներին: Վերջում միասին ամփոփում են արդյունքներն, ինչպես նաև վերլուծում ընթացիկ հարցեր:

Կարծում ենք՝ այս առաջադրանքը կարող է հաճելի և հետաքրքիր թվալ սովորողներին, չէ՞ որ թեման արդիական է, աշակերտներին հուզող: Իսկ մեթոդական առումով այն հնարավոր է դարձնում դասարանում հաղորդակցական ուսուցումն արդյունավետ իրականացնելը:

### **Երկխոսության ունկնդրում**

Աշակերտները լսում են տարբեր թեմաներով երկխոսություններ:

Անհրաժեշտ է նախապես հստակեցնել առաջադրանքի նպատակը, օրինակ, եթե պահանջվում է լսել կարևոր տեղեկատվություն, ապա սովորողների խնդիրն է՝ ընկալել տեքստի բովանդակությունը: Նրանք կարող են գրառումներ կատարել կարևոր կետերի վերաբերյալ, դուրս գրել առանցքային բառեր, կապակցություններ:

Եթե առաջադրանքը վերաբերում է բառապաշարի կամ քերականական կառուցվածքների, լեզվական կանոնների կիրառման առանձնահատկություններին, ապա պահանջները փոխվում են: Այս պարագայում նրանք մանրագնին ունկնդրում/ընթերցում են տեքստը:

✚ «Նվազող» երկխոսություն (Disappearing dialogues)

Այս վարժությունը կատարվում է փուլերով:

**Փուլ 1** - Աշակերտները լսում են երկխոսությունը: Ուսուցիչը գրում է տեքստը գրատախտակին, որից հետո նրանք դերերով ներկայացնում են:

<b>Artist:</b>	Did you manage to sell any of my paintings?
<b>Gallery Owner:</b>	Well, there is good news and bad news.
<b>Artist:</b>	What's the good news?
<b>Gallery Owner:</b>	A man came in and asked if your work would become more valuable after you died
<b>Artist:</b>	That sounds normal enough. What did you reply?
<b>Gallery Owner:</b>	I said, yes. Then he bought ten paintings.
<b>Artist:</b>	Fantastic! What's the bad news?
<b>Gallery Owner:</b>	He was your doctor.

**Փուլ 2** - Ուսուցիչը տեքստից որոշ բառեր ջնջում է: Աշակերտները փորձում են կրկին այն ներկայացնել: Այս անգամ դերերը փոխում են, որպեսզի ավելի հետաքրքիր լինի:

<b>Artist:</b>	... you ... to ... any of my ...?
<b>Gallery Owner:</b>	Well, there is ... .. and ... ..
<b>Artist:</b>	... the ... news?
<b>Gallery Owner:</b>	A man ... in and ... if your work would ... more ... after you ... .
<b>Artist:</b>	That ... normal enough. What ... you ... ?
<b>Gallery Owner:</b>	I ..., yes. Then he ... ten ... .
<b>Artist:</b>	Fantastic! ... the ... news?
<b>Gallery Owner:</b>	He ... your ... .

**Փուլ 3** - Ուսուցիչը շարունակում է տեքստի բառերը ջնջելը: Վերջում մնում է միայն երկխոսության կմախքը: Այս փուլում երեխաների խնդիրն է՝ ներկայացնել երկխոսությունը, վերհիշել լեզվանյութն ու բովանդակությունը, ինչպես նաև վերարտադրել տեքստը՝ փոխված տարբերակով:

<b>Artist:</b>	... you manage to ... any of my paintings?
<b>Gallery Owner:</b>	Well, there is ... .. and bad news.
<b>Artist:</b>	What's the ... news?
<b>Gallery Owner:</b>	A man ... in and asked if your work would ... more valuable after you died
<b>Artist:</b>	That ... normal enough. What ... you reply?
<b>Gallery Owner:</b>	I said, yes. Then he ... ten paintings.
<b>Artist:</b>	Fantastic! What's the ... news?
<b>Gallery Owner:</b>	He was your doctor.

## ✚ Աստղային հյուր (Guest star)

[Harmer J. 2010: 109]

## ✚ Աստղային հյուր (Guest star)

Ուսուցիչը դերախաղ է կազմակերպում: Նա դուրս է գալիս դասարանից և վերադառնում «աստղային» հյուրի կերպարով: Մի քանի խոսքով ներկայացնում է իրեն, կատարած աշխատանքները: Նրա խոսքից հետո հնարավորություն է տրվում երեխաներին՝ կռահել «աստղի» անունը: Երբ աշակերտները հասցնում են «աստղին» ճանաչել, հարցեր են ուղղում նրան կամ մտքեր փոխանակում:

Մեկ այլ պարագայում «աստղային» հյուրի դերում կարող է հայտնվել աշակերտներից որևէ մեկը:

Մեծ է փոխներգործուն տեխնոլոգիաների դերն ունկնդրման և ընթերցանության կարողությունների զարգացման գործընթացում: Դա պայմանավորված է նրանով, որ թե ունկնդրելը, թե ընթերցելը խոսքային գործունեություն են, ուստի ենթադրում են փոխկապակցված ուսուցում [Scrivener J. 2007:183-184]:

Այսօր կրթական գործընթացի արդյունավետությունը պայմանավորված է նրանով, թե որքանով է սովորողակենտրոն ուսուցումը, ինչպես են մատուցվում, գնահատվում աշակերտների գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները:

Սովորողների ընկալողական կարողությունների զարգացմանը նպատակաուղղված ռազմավարությունները պարբերաբար վերանայվում և լրամշակվում են եվրոպական լեզվակրթության փաստաթղթերում: Այսպես, Եվրախորհրդի ներկայացրած մանկավարժ-ուսանողների լեզվական թղթապանակում՝ **EPOSTL**-ում, շուրջ 200 բնութագրիչների (descriptors) միջոցով համակարգված են այն չափորոշիչները, որոնք վերաբերում են լեզվական միջոցների, խոսքային հաղորդակցության արդյունավետ ուսուցման կազմակերպման և իրականացման համար պահանջվող կարողություններին ու հմտություններին: Հաջորդիվ նեկայացնում ենք մի հատված վերոնշյալ փաստաթղթից, որը վերաբերում է ուսուցչի կարողություններին (“Can - do” statement) սովորողների ընկալողական խոսքային գործունեության իրականացման գործընթացում.

### Teaching reading

- I can select texts appropriate to the needs, interests and language level of the learners.
- I can provide a range of pre-reading activities to help learners to orientate themselves to a text.
- I can encourage learners to use their knowledge of a topic and their expectations about a text when reading.

### **Teaching listening**

- I can select texts appropriate to the needs, interests and language level of the learners.
- I can provide a range of pre-listening activities which help learners to orientate themselves to a text.
- I can encourage learners to use their knowledge of a topic and their expectations about a text when listening.

[Newby D. and others 2008: 25-26]

Փաստաթղթում ակնհայտորեն կարևորվում են սովորողների հաղորդակցական լեզվական գործընթացներում ներգրավելը, նրանց ինքնավստահություն ներշնչելը, ընթերցելու և ունկնդրելու առաջադրանքները հնարավորինս արդյունավետ և նպատակային կազմակերպելը:

Անգլերեն ընկալողական խոսքային կարողությունների ձևավորումն ու զարգացումը ենթադրում են համակողմանիորեն մշակված մեթոդներ ու մոտեցումներ: Էական է ուսուցման նպատակի և ակնկալվող արդյունքների հստակեցումը, դրանցից բխող խնդիրների, դժվարությունների վերհանումը՝ լեզվական, արտալեզվական գործոնների հաշվառմամբ, ներառյալ լեզվանյութի ճիշտ ընտրությունն ու դասարանում հաղորդակցական բարենպաստ ուսուցողական միջավայրի ապահովումը:

### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Modern Languages Division, Council of Europe, Strassbourg, Cambridge University Press, 2001.
2. Harmer J., How to Teach English, Pearson, Longman, 2010.
3. Newby D., Allan R., Soghikyan Ch. and others, EPOSTL-A Reflection Tool for Language Teacher Education, by CE, European Centre for Modern Languages, 2008.
4. Nuttall C., Teaching Reading Skills in a Foreign Language, Macmillan, 2005
5. Scrivener J., Learning Teaching. Macmillan, 2007.
6. Wilson J., How to Teach Listening, PEARSON, Longman, 2009.



**DEMANDS ON ARMENIAN HIGHER EDUCATION:  
QUALITY ASSURANCE AS A DRIVER FOR PROMOTING  
RELEVANCE TO SOCIO-ECONOMIC AND CULTURAL NEEDS**

**SUSANNA KARAKHANYAN, RUBEN TOPCHYAN**

*Keywords: quality assurance, employer engagement, HE strategies, quality of education, market needs, external evaluation, relevance of higher education, diversity of HE provisions.*

Nowadays the topic of ensuring relevance of educational provisions to socio-economic and cultural needs has become a major and prevalent topic on the higher education policymaking agenda. This is even more the case in former soviet economies such as Armenia where aggressively developing market forces require relevant workforce at highly qualified level. In the conditions of a vast diversification of higher education (HE) provisions and drastic decline in its funding, to respond to the needs the market puts forth, a move to an increased autonomy of higher education institutions in balance with revised and strengthened accountability tools seems to be a logical step forward. Therefore, drawing on the needs, governments introduce quality assurance measures enabling regulation of the workforce development leading to decrease of unemployment on one hand and production of the relevant workforce to meet the ever-changing needs of the market on the other. In spite of the existence of a robust external quality assurance system at the national level as well as a prevailing trend of international accreditation by leading international agencies successfully tackling *fitness for purpose* of the Armenian higher education institutions (HEIs) and their programs, a major need for a revised approach aimed at promoting *relevance to the socio-economic and cultural needs*, in particular, was raised by the Armenian government. The primary reason for introducing revised mechanisms was while *fitness for purpose* concentrates on the alignment between the goals of the institution and policies and procedures in place for achieving those goals, such kind of an internal orientation leaves little room for deeper investigation of the value added and relevance of the HE provisions to the socio-economic and cultural needs and therefore achievement of the Armenia's strategic objectives of knowledge-based economy.

With its task of promoting relevance of the higher education to the socio-economic and cultural needs the Armenian National Center for Professional Education Quality Assurance (ANQA) came up with a revised mechanism

looking at the relevance of programs and their level of performance that is holistic, and, at the same time, complimentary to the existing external quality assurance tools at the institutional level. The new approach designed by ANQA acts as an overarching framework to address the economic vision of Armenia through introducing an inclusive model of quality assurance. The overall logic behind the endeavor is to investigate the market needs through extensive data collection and analysis, promote relevance of higher education provisions to market needs, enhance employer engagement, measure the quality of institutional and program performance through assessment of the value added of the education delivered by the HEIs, invest in talents and research. The approach is unless the whole cycle of improvement evolving around (1) inquiry into the quality issue in its inclusive sense, (2) development of a strategy, (3) involvement of stakeholders in the process of development and implementation, (4) investment into the system for enhancement and (5) evaluation of the outcomes takes place the quality assurance tools (internal and external evaluations) will not help the system move beyond assurance onto enhancement phase of it.

The higher education enhancement framework is an integrated model allowing dovetailing and complementarity between the diversity of initiatives undertaken by ANQA to improve the quality of higher education with a long term goal of pursuing excellence at the international level.

The current paper seeks to position ANQA's approach within broader developments in higher education market at the national and international levels. This will be done in relation to quality assurance measures in general and the new demands on the existing HEIs in particular, to better understand the impact that the new mechanism may have.

### **Promoting relevance: international trends**

Recent research in higher education clearly positions relevance to the market needs as a central element in setting higher education policies. In general, most governmental policy papers concentrate on a very basic idea on how to assure that the system as a whole delivers the kind of graduates that are needed in the knowledge-intensive societies. In most developed countries all over the world (UK, Australia, Scandinavian Countries, Switzerland, etc.) a major shift in the nature of quality assurance has been registered. More specifically there has been a move towards a revised agenda that concentrates on the needs of the labor market as opposed to the previous approach of 'fitness for purpose'. The latter concentrates primarily on the alignment between the mission and goals internal to the institution and



policies and processes in place for achieving those goals. As outlined in the IHEM/CHEPS Thematic Report(2011), the major reason for the approach to QA in Australia was underpinned by the justification that “in contrast to this internal reference orientation, the concept of standards implies a greater emphasis on agreed external points of reference in measuring and improving quality” (p. 54). This actually implies a move from “the power of persuasion” through coming up with recommendations that are not always followed up by the HEIs, to “the power to take actions” meaning compelling HEIs to take actions in any matter, through setting external benchmarks for achievement.

The same extent of dissatisfaction with the quality assurance tools is registered in the USA, with its history of accreditation for more than 100 years. As the Spellings Commission (US Department of Education, 2006)has put it, the measures of inputs employed by the higher education institutions are no longer adequate be it an individual institution or across all higher education institutions. Despite the fact that there has been an increased attention to the assessment of student learning outcomes by HEIs and the accrediting agencies, there is still lack of evidence on how much the students learn in colleges or whether they learn more at one college or the other(Ballard, 2013). As Ballard (2013) points out, even after years of Spellings report release, a major need in revised approaches to accountability measures is voiced in the system with the richest history of accreditation. As a result, a move to increased use of the Baldrige Education Criteria by the HEIs in the USA to improve performance (NIST, 2011)was registered. The Education Criteria target excellence in education and evolve around three major components “a well-conceived and well-executed assessment strategy; year-to-year improvement in key measures and indicators of performance, especially student learning; and demonstrated leadership in performance and performance improvement relative to comparable organizations and appropriate benchmarks”(NIST, 2011, p. 2). Consequently, an alternative accreditation program – Academic Quality Improvement Program (AQIP) emerged. AQIP was created by the Higher Learning Commission’s higher education accrediting arm of the North Central Association of Colleges and Schools in 1999. In 2012 more than 200 HEIs in the USA were using the model(Ballard, 2013).

Thus, if we have an overall look at the quality assurance systems all over the world, there is a call for revised approaches that would consider diversity, quality and relevance to market needs as well as value for money. One prevalent trend registered in most developed systems is a predominant application of benchmarks– holistic and specific - at different levels of HEI functioning (US Department of Education, 2006). Within the frames of

setting benchmarks for improvement, one of the major indicators widely discussed in developed systems is the measurement and dissemination of the value that the universities and their programs are adding to their students. The need for measures of the value added is necessary to see the causal influence of institutions on their students bearing in mind the difference in the academic backgrounds, with which the students enter college (Cunha & Miller, 2014). However, this indicator should be considered within an overall system of multiple metrics capturing the various dimensions of institutional performance to gain a full understanding of overall institutional performance. To enable the KPIs to reveal their full potential a set of common KPIs throughout the system are in need to be established to allow for comparisons for improvement and benchmarking for excellence. Most importantly, the KPIs should be made known and put into practice beyond the level of top management to establish a learning organization and build on the quality culture – an issue still prevalent even in developed systems (Breakwell, G. M., Tytheleigh, M. Y., 2010) (Conlon, 2004) (Humber College, 2013).

Another major trend visible at the international level is the urgency of stakeholder engagement in general, and employers, in particular, in the quality assurance practices – both in newly establishing and developed quality assurance systems. The success of a HEI is seen as combination of ‘relevance to socio-economic and cultural needs’, be it related to teaching and learning or research, with the ‘fitness for purpose’ it has been established for. To be successful, in most systems – the UK, Australia, Scandinavian Countries, Switzerland, the USA, Europe wide, etc. – a move to greater employer engagement in both internal and external quality assurance of HEIs has been recorded (Weert, 2011; Ballard, 2013). Such kind of an involvement is underpinned by the major shift towards assuring relevance to market needs, the external criteria with holistic and specific KPIs set for the HEIs and their programs promoting employer engagement, expert panels involving employers and other key stakeholders to name but a few.

Labor market information among different stakeholders collected at the national level is yet another stakeholder engagement avenue and an aspect that provides impartial information about university performance. More and more systems set policies geared towards increased employer engagement through establishment and operationalization of national level surveys to collect the necessary impartial data on graduates’ destination, student and employer satisfaction, relevance of achieved learning outcomes to the needs of the labor market and the like (the UK, Germany, Canada, Australia, etc.). However, despite all the investments, as the McKinsey report (2012) shows the three key stakeholders – employers, education providers and the youth –

still have fundamentally different understandings of the outcomes that HEIs were producing. While 72% of education providers thought their graduates were adequately prepared for market entry, fewer than half of youth and employers believed in this statement. The gap is primarily - these three key stakeholders are hardly engaged with each other. Thus, to succeed in employer engagement and, consequently, in the education-to-employment smooth transition the systems also need to operate in the following three important ways as outlined by McKinsey report (2012): (1) collection and dissemination of the necessary data by HEIs to enable informed choices and manage performance; (2) initiation of more sector-wide education provider-employer collaborations to build industry consensus and share costs of improving education and training; (3) creation of an education-to-employment “system integrator” mandated with working with education providers and employers to develop skill solutions, gather data and identify and disseminate the good practice.

Last, but not least, investment in talent and research at large has demonstrated to boost systems in most of the developed systems (e.g. National Science Foundation in the USA, Science Foundation Ireland). Quality assurance in this sense is seen as a broader framework, which also, apart from internal and external evaluation tools and, as a result of those evaluations, involves a persistent follow up in the form of major investments at HEI and system levels to promote enhancement. As seen from the experience of developing systems all over the world, deficiencies related to the persistent follow up on evaluations and tangible investments reduce the whole idea of quality assurance to mere inspections, with little value added to the system. Thus, tangible financial investments at HEI and system levels (e.g. establishment of competitive innovation funds, scholarships to promote excellent student education at best performing universities at the international level, funds allocated to enhance student learning experiences and young faculty teaching and learning experiences through exchange opportunities) are becoming more and more required if the QA system is to yield the expected impact.

Thus, quality assurance comes to be seen not just as a separate mechanism looking at the quality of provisions through internal and external evaluations, rather, it is seen at its broader sense as a set of multidimensional, diverse and complimentary to each other instruments ensuring quality, value added and relevance to the socio-economic and cultural needs – an approach facilitating establishment of knowledge-based economy.

### **Inquiry Questions**

The current study explores the following questions:

1. What is the nature of the QA approach underpinned by ANQA?
2. How does the ANQA approach enable measurement of relevance to the socio-economic and cultural needs?
3. What are the potential impacts?

Through an in-depth discussion of the new approach urged by the market needs the paper seeks to better understand the potential implications of such a measure.

### **The Context**

Currently, the HE system in Armenia consists of public, private, intergovernmental and transnational providers. Public HEIs operate under the responsibility of several ministries but most of them are under the supervision of the Ministry of Education and Science (MoES). In total there are 26 state HEIs, of which 16 with their 14 branches are under the MoES's jurisdiction; 4 HEIs founded by intergovernmental agreements and partly funded by the MoES; 2 HEIs in the system of the Ministry of Defense; one HE institution under each of the following Ministry/Bodies: Police, Ministry of Emergency Situations, Mother See of Holy Etchimiadzin<sup>5</sup>. Out of all the public HEIs, Yerevan State University has a special distinction of being the only Armenian HEI with its own separate line in the Law on Higher and Professional Education and separate line in the country budget. All the private HEIs that were accredited by the MoES starting from 1999 under the old accreditation policy issue state-standard diplomas, which actually qualifies the graduates to the same level as those from the public HEIs. However, the trust towards degree holders from private HEIs is much lower at the labor market and society level at large (Karakhanyan, 2016).

If we look at the overall external quality assurance framework in Armenia two distinctive measures are in place:

- At the Ministry level – the mechanisms deal with licensure of HEIs, new and existing ones;
- At the national level – the mechanisms deal with institutional and program accreditation.

The two approaches – Ministry and ANQA - are distinctive and complement each other.

ANQA's remit is to assure the quality of higher education provisions both at the institutional and program levels. It was established in 2008 as a new

---

<sup>5</sup><http://studyinarmenia.org/hea>

governmental tool to hold the HEIs accountable for their operations and outcomes. The development, establishment and operationalization of ANQA and external quality assurance framework was carried out against the internationally accepted standards – European Standards for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESGs) of the European Network of Quality Assurance (ENQA) and Guidelines of Good Practices (GGP) of the International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). ANQA has already undergone external evaluation against the ESGs and is getting ready for the ENQA full membership.

At HEI level, with the major support from ANQA, internal quality assurance systems have been put in place and have completed the first round of institutional self-assessments. A move towards program level self-assessments has been made. The current challenges include: overcoming discrepancies between state academic standards and labor market needs; move to learning outcome approach to teaching and learning; strengthening governance and strategic and financial management at HEIs; enhancing internal and external quality assurance systems, improving lifelong learning programs; promoting internationalization of HEIs as well as introducing joint degree programs.

In 2011 the Armenian Government adopted the National Education Qualifications Framework of the Republic of Armenia (ANQF) consisting of 8 levels, and the responsibilities for the operation and maintenance of the ANQF are within the jurisdiction of the Ministry of Education and Science (MoES). Currently, it is being revised and refined to better reflect the system and its learning paths. According to the ANQF, the higher education system in Armenia has a unified character, which implies integration of professionally-oriented and research-oriented programs in terms of degrees, horizontal or vertical mobility and in types of institutions.

The higher education sector in Armenia has four major priorities on its agenda. They evolve around the following major objectives:

- Enhancing the quality of higher education provisions in the pursuance of excellence at the international level
- Aligning higher education output with the Armenian socio-economic and cultural needs;
- Promoting research activity to diversify the market
- Widening access to quality higher education.

Armenia pursues a strong internationalization policy. Currently, it is a member of the United Nations, Commonwealth of Independent States, the

Council of Europe and more than 40 other international organizations including OSCE, the World Bank, the International Monetary Fund, WTO, WHO, UNESCO and the like. Internationalization, with all its diversity of aspects including promotion of Armenian qualifications recognition at and beyond the country's boundaries is at the heart of the higher education strategy. Supported by such missions as the World Bank, the EU institutions, the Council of Europe, OSI-Armenian Foundation, IREX, DAAD, embassies of different countries, and many other organizations and projects, leading HEIs, geared towards internationalization, have been revamping their approaches to governance and administration and overall delivery of the programs. Internationalization is pursued through development and integration of internationalization dimensions into structural and cultural components of HEIs management. In particular it is done through:

- Integration of international dimension into the teaching, learning and research functions of universities through developing and implementing respective policies and procedures;
- Identification and development of new skills, attitudes and knowledge in students, faculty and staff to promote internationalization;
- Integration of internationalization elements into curricula;
- Promoting scholar and student exchange and technical cooperation of the universities;
- Development of ethos and culture that values and supports intercultural and international perspectives, initiatives and their quality assurance.

Among the priorities on the Republic of Armenia (RA) government agenda is the refinement of a national qualifications framework to take it to the next step of self-certification, full implementation and respective recognition by the European Network of Quality Assurance Agencies (ENQA) of the independent external quality assurance and a move from academic standards to a learning outcome approach to the program development and delivery, revision of the funding mechanisms.

Recently, among other revisions, ANQA has reviewed its approaches to external evaluation of the existing HEIs and programs with the aim to promote internationalization, relevance and excellence of higher education provisions in the pursuance of establishment of knowledge-based economy. As a result, a set of common indicators for evaluating performance and benchmarking excellence of HEIs in Armenia was developed and is currently widely discussed with the key stakeholders to better prepare for the launch.

#### **Analysis of the ANQA Approach**

This section will concentrate on the analysis of ANQA's quality assurance agenda in relation to the major international trends and local needs to improve the quality of higher education provisions. In particular, the analysis is geared towards exploration to what extent the ANQA new criteria and indicators for external evaluation of HEIs and programs actually take into consideration the trends prevalent in the international HE arena, the needs specific to the Armenian higher education system and promote good practice among the HE providers - the ultimate goal being enhancement of educational provisions.

ANQA quality assurance framework looks at institutions as well as programs. As a frame of analysis we concentrate only on the procedure for external evaluation of existing programs and the extent to which the QA approach promotes *relevance* and *value added* of the latter.

The framework of the program accreditation is a new one and has been recently piloted to evaluate and build on the value added and relevance of the HEIs to the labor market needs and strategic priorities of the country. It is aimed at establishing the key performance benchmarks through which to set development targets leading to the system enhancement.

The ANQA program quality assurance dimensions and respective sets of KPIs look at the following major aspects of HEIs functioning:

- Alignment with the Armenia's Strategic and Economic Development Priorities
- Relevance of Teaching and Learning
- Relevance of Research
- Relevance of Community Service
- Relevance of Resources
- Internal Quality Assurance System.

Each dimension is cascaded down to specific criteria, which are in turn expressed through KPIs (quantitative and qualitative) to measure the success of performance as well as compare with peer programs locally, regionally and internationally. The ultimate purpose of those indicators is, after the first cycle of evaluation, to gauge the set of common internal and external indicators to measure the performance across the HE system and set benchmarks to promote excellence of teaching and learning provisions, research and community services.

Below is the analysis of the ANQA quality framework for external evaluation of programs against the following major components:

- Differentiated and complimentary approach to quality assurance to respond to market needs
- Capacity building of the faculty members
- Promotion of stakeholder engagement
- Measurement of the value added
- Investment in research and talents.

### **Differentiated and complimentary approach to quality assurance to respond to market needs**

With regards to a differentiated approach to external quality assurance, the ultimate goal of ANQA external evaluation is to underpin relevance to the socio-economic and cultural needs. The new procedure, criteria and respective indicators for evaluating existing HEIs, thus, introduce and promote the practice of an active inquiry into the needs of the market by the HEIs and the programs, in particular. The measurement indicators evolve around alignment with strategic priorities, positioning the HEI in the higher education market, value added to the specific economic sector, stability of operations and steady growth, visibility at national, regional and international levels, extent of graduate employability and post-college earnings. The results of the evaluation are expected to feed into the benchmarks to ensure diversity in the higher education provisions, complimentary of different provisions and, most importantly, alignment of the HE provisions with the socio-economic and cultural needs.

### **Capacity building of key stakeholders**

ANQA has undertaken a major project on capacity building of its key stakeholders with the belief that no system can ensure establishment of a quality culture unless it is built from inside. Starting from 2010 a series of workshops targeting different dimensions of higher education quality assurance have been conducted. The workshops have provided with a firm background for the Armenian faculty members, administrators, industry representatives and most importantly students to actively engage in quality assurance activities. Of a particular significance is the establishment of an independent student organization – Students’ Voice – to conduct studies on student experiences in higher education. Apart from collecting the data and analysis, this approach has ensured building a strong capacity for students to meaningfully engage in the ANQA procedures and decision-taking practices.

### **Promotion of stakeholder engagement**



The same inquiry into market needs is also conducted by ANQA through the higher education wide pilot surveys targeting graduates and the employers (developed within the frames of Tempus projects). On yearly basis, ANQA initiates surveys to inform the decision makers on the trends and gaps in the market. The surveys are used as major quality assurance elements in the evaluation of the performance of the HEIs and their programs.

Another tool promoting collection of relevant information from key stakeholders is a management information system developed and put in place by the MoES (TEMIS) aimed at data collection, analysis and projections for the future developments.

Stakeholder engagement is also underpinned through external evaluation of HEIs, which primarily target to promote engagement at such levels as governance, program development, revision and delivery, internal and external evaluations.

Last, but not least, employer activation act is also enforced through involving them in the panels looking at the relevance of the programs. ANQA procedure for program accreditation considers employers' reflections on the needs of the proposed program in the market. ANQA has developed a series of workshops to establish a firm basis for such an evaluation.

Thus, the above endeavors to involve the stakeholders in the quality assurance process are reflected in the new approach to program accreditation through a whole range of indicators, which look at the extent of involvement of the employers in the development of new programs as well as revision of the existing ones. The criteria and indicators, with this regard, among other things, look at the percentage of the programs developed with meaningful consultation with employers, the specific roles of employers in the development, the percentage of courses delivered by professionals in the field, the extent of involvement of employers in the internal evaluation of the program relevance to the market needs.

### **Measurement of the program value added score**

A major step in the measurement of the student achievement of the learning outcomes has also been undertaken. Through its project *ALIGN* a measurement of learning outcome achievement for different majors has been piloted. *ALIGN* is a Tempus project designed to develop tools at both program and national level that would ensure alignment, and measurement of alignment of the program learning outcomes with the national qualifications framework. It is an attempt to enhance the quality of education

degrees through enabling higher education institutions to move towards more evidence-based and outcomes-focused practice. The overarching aim of the ALIGN was to measure what students at different levels know and can do at the end of their studies, and the extent to which those who are close to graduating have developed the capabilities required for effective professional practice. The project was a major support in developing the indicators for the evaluation of programs by emphasizing the elements for measurement as well as setting indicators for benchmarking for enhancement – a practice to be built on and further expanded throughout different disciplines.

Based on the experience gained the next step ANQA is planning to undertake is introducing an exercise for measurement of the program value added score at both levels - internally done by the HEIs and externally by ANQA. The exercise is introduced through the indicators while evaluating the performance of existing HEIs, with an ultimate goal to set benchmarks for continuous improvement. The program value added score will help to measure the value the program brings to student learning regardless of the potential effects of pre-existing characteristics such as motivation and natural ability. Based on the value added score and relevance to the socio-economic needs, along with other indicators emphasizing the quality and effectiveness of the program, a decision on continuation, revision or closure of programs/HEIs will be made.

### **Investment in research and talents**

As the international experience shows, mere quality assurance in the form of internal and external evaluations has little value in itself unless such evaluations lead to the enhancement of the system through follow up activities. Enhancement in its full sense entails serious investments not only by the HEIs or program but by the system in general. Unless enhancement is pursued through serious investments little can be expected regarding system improvement since such an investment is a logical closure of quality assurance loop.

Such major investments at the system level, apart from the investments done at the national level, are also done by ANQA. Among other things, contribution to the establishment of quality assurance system for doctoral programs within the frames of Tempus VERITAS and Erasmus+ 3CQA stands out. The role of the external quality assurance in this endeavors is to see the impact the investment initiatives have on the enhancement of the institutional and system capacity. Thus, the criteria and indicators extend to look at the inputs, relevance, quality and outputs of research and

performance of doctoral students. Specifically the indicators measure the quality of the research, productivity and impact. They look at the international visibility of research with regards to publications, patents, honors awards and the like. The major aim is to obtain a clear picture of the current situation and set the benchmarks for enhancement to promote the strategic goal of a diversified economy.

### **Conclusions and Discussion**

The paper sought to introduce and to evaluate the new approach to quality enhancement as underpinned by ANQA through an analysis against the international trends and good practices.

The reason behind the emergence of the quality assurance measures in Armenia is a natural evolution of higher education system and is underpinned by understanding quality assurance as an element in the system that extends beyond mere external and internal evaluations. Rather, a holistic and complimentary approach to quality assurance is required if positive changes in the system are to take place and quality assurance tools are to yield the promised outcomes.

The new approach designed by ANQA acts as an overarching and inclusive framework to address the economic vision of the country through introducing a holistic model of quality assurance to investigate the market needs through extensive data collection and analysis, promotion of relevance of higher education provisions to market needs, enhancement of employer engagement, measurement of the quality of institutional and program performance through assessment of the value added of the education delivered by the HEIs, investment in talents and research.

The potential benchmarks to be set for measurement after the first round of pilots are supposed, in the long run, to ensure:

- alignment of the higher education provisions with the socio-economic and cultural needs
- proactive involvement of stakeholders leading to establishment of learning organizations and, therefore, quality culture;
- enhanced value added of the programs and HEIs;
- diversification of economy.

The ultimate aim of the endeavor is to set a framework that would constantly enhance the system leading to excellence at the international level.

## REFERENCES

1. Ballard, J. (2013). *Measuring Performance Excellence: Key Performance Indicators for Institutions Accepted into the Academic Quality Improvement Program (AQIP)*. 2013: Western Michigan University .
2. Breakwell, G. M., Tytheleigh, M. Y. (2010). University leaders and university performance in the United Kingdom: is it 'who' leads, or 'where' they lead that matters most? *Higher Education*, 60 (5), pp. 491-506.
3. Humber College. (2013). *Annual Report 2012-2013*. Humber College Institute of Technology & Advanced Learning.
4. Conlon, J. R. (2004). Simple Finite Horizon Bubbles Robust to Higher Order Knowledge. *Econometrica Journal of the Econometric Society* , 927-936.
5. Cunha, M. M. (2014). Measuring value-added in higher education: possibilities and limitations in the use of administrative data. *Economics of Education Review*, issue 42.
6. Karakhanyan, S. (2016). Higher Education Landscape in Post-Soviet Armenia: Diversification in Response to Convergence . *Higher Education in Russia and Beyond*, No. 2, issue 8, pp. 16-17.
7. Mushred, M., Farrel, D., Barton, D. (2012). *Education to Employment: Designing a System that Works*. McKinsey Center for Government.
8. NIST. (2011). *Baldrige Performance Excellence Program*. Gaithersburg, MD: National Institute of Standards and Technology.
9. US Department of Education. (2006). *A Test of Leadership: Charting the future of US Higher Education*. Washington, DC: ED Pubs, Education Publications Center, U.S. Department of Education.
10. Weert, E. (2011). *Perspectives on Higher Education and the Labor Market: review of international policy developments*. IHEM/CHEPS.

**ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԿԱՐԱԽԱՆՑԱՆ, ՌՈՒԲԵՆ ԹՈՓՉՅԱՆ - ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐԸ. ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՈՒՄԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՍՈՑԻԱԼ-ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿԱՐԻՔՆԵՐԻ ՀԵՏ ՀԱՄԱՊԱՏԱՍԽԱՆՈՒԹՅԱՆ ՇԱՐԺԻՉ ՈՒԺ**

Հայաստանում որակի ապահովման ուղղությամբ իրականացվող միջոցառումները բարձրագույն կրթության համակարգի բնականոն զարգացման արդյունք են, ինչը պայմանավորված է այն գիտակցմամբ, որ որակի ապահովումը՝ որպես համակարգի բաղադրամաս, ավելի լայն է, քան պարզապես արտաքին և ներքին գնահատումը: Որակի ապահովման

ամբողջական մոտեցումն անհրաժեշտ է, եթե համակարգում պետք է տեղի ունենան դրական փոփոխություններ և որակի ապահովման գործիքները միտված լինեն ակնկալվող արդյունքներին: Հողվածում փորձ է արվում գնահատել Հայաստանի բարձրագույն կրթության համակարգում որակի բարելավման նոր մոտեցումը, որը մշակվել է ՈԱԱԿ-ի կողմից միջազգային միտումների և լավագույն փորձի վերլուծության հիման վրա: Պիլոտավորման առաջին փուլից հետո նախատեսվում է ներդնել չափման ցուցիչներ, որոնք հետզհետե կապահովեն բարձրագույն կրթության ծառայությունների համապատասխանությունը դիվերսիֆիկացված շուկային: Վերջնական նպատակն այն շրջանակի ստեղծումն է, որը շարունակաբար կբարելավի համակարգը, ինչը կնպաստի համապատասխանեցմանը ազգային մակարդակում և կապահովի գերազանցություն միջազգայինում:

### **СУСАННА КАРАХАНИЯН, РУБЕН ТОПЧЯН - ТРЕБОВАНИЯ К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ АРМЕНИИ: ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА КАК ДВИЖУЩЕЙ СИЛЫ, СОДЕЙСТВУЮЩЕЙ СООТВЕТСТВИЮ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ И КУЛЬТУРНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ**

Меры по обеспечению качества высшего образования Армении являются результатом естественного развития, что связано с осознанием того, что обеспечение качества как компонента системы, является более широким понятием, чем просто внешняя и внутренняя оценки. Целостный и взаимодополняющий подход к обеспечению качества необходим, если система нуждается в положительных изменениях, и инструменты обеспечения качества будут нацелены на ожидаемые результаты.

*В статье предпринята попытка оценить новые подходы к улучшению качества системы высшего образования Армении, которые были разработаны Национальным центром по обеспечению качества образования в результате анализа международных тенденций и передового опыта. После первого этапа пилотажа планируется внедрение потенциальных дискрипторов, которые обеспечат соответствие услуг высшего образования требованиям диверсифицированного рынка. Конечная цель состоит в том, чтобы создать систему, которая будет постоянно совершенствоваться и обеспечивать соответствие на национальном и высшем международном уровне.*

**ԻՆՏԵՆՍԻՎԱՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԵՐԿՐՈՐԴ, ԵՐՐՈՐԴ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ  
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆԱԽԱՊԱՅՄԱՆ**

**ՄԻՐԱՆՈՒՇ ՂԱԶԱՐՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ ինտենսիվացում, լեզվական կռահում, ճանաչողական/մետաճանաչողական/սոցիալական/փոխհատուցման ռազմավարություններ*

Ժամանակակից լեզվակրթական քաղաքականության իրականացման պայմաններում օտար լեզվի ուսուցման խնդիրներից է սովորողի կարողությունների զարգացումը առավել արդյունավետ սովորելու հմտությունների, ինքնակրթության կառավարման և կազմակերպման և իր կատարած աշխատանքի գնահատման ուղղությամբ: Դրան հասնելու համար անհրաժեշտ է սովորողին ներգրավել ուսուցման գործընթացի կազմակերպման բոլոր փուլերում՝ նպատակադրում, պլանավորում, գործունեության տեսակների որոշում, արդյունքների գնահատում: Այսօր լավագույն սովորողը նա չէ, ով անթերի է կատարում դասավանդողի հրահանգները, այլ նա, ով կարողանում է կազմակերպել իր ուսուցումը: Այդ դերը հասկապես արդիական է երկրորդ, երրորդ և հաջորդող օտար լեզուների յուրացման պարագայում, երբ առաջնահերթ են դառնում սովորողի կողմից իր ուսումնական աշխատանքի պլանավորումը և գնահատման արդյունքները:

Օտար լեզուների ուսուցման հիմնական սկզբունքների վրա հիմնված ուսուցման և ուսումնառության մեթոդական համակարգը սովորողներին հնարավորություն է ընձեռում հաղորդակից դառնալ ազգային ու համամարդկային արժեքներին, նպաստում է սովորողի ուսումնառությանը, դաստիարակությանը, նրա ստեղծագործական կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը [Աստվածատրյան 2009: 15]:

Իսկ այն սովորողները, ովքեր ուսումնասիրում են երկրորդ, երրորդ և հաջորդող օտար լեզուներ, մեծ մասամբ պատրաստ են ինքնուրույնության: Նրանցից յուրաքանչյուրը գիտի, թե ինչպես է առավել լավ հիշում մատուցվող նյութը և նյութի յուրացման որ ձևն է իր համար նախընտրելի: Այլ կերպ ասած՝ սովորողներն ինքնուրույն կերպով կարող են կիրառել ճանաչողական ռազմավարություններ:

Բազմալեզվադիդակտիկայի ողջ փիլիսոփայությունը ոչ թե գիտելիքների մեխանիկական փոխանցումն է, այլ գիտելիքներն ինքնուրույն հայթայթելու, ձեռք բերելու ռազմավարությունների ձևավորումը, այսինքն՝ սովորողներին ինքնուրույն սովորել սովորեցնելը:

Ինստիտուցիոնալ ենթակարգված բազմալեզվության պայմաններում հիշատակման է արժանի Ն. Վ. Բարիշնիկովի կողմից առաջ քաշված մի քանի լեզուների «համաուսուցման և համադասավանդման սկզբունքը» [Барышников 2004: 23-24]: Այն ենթադրում է երկու գլխավոր խնդիրների լուծում, մի կողմից՝ տարբեր լեզուների տիրապետումը, մյուս կողմից՝ մի լեզվից մյուսի փոխարկման և անցման մեխանիզմի ձևավորումը:

Երկրորդ, երրորդ և հաջորդող օտար լեզուների ուսուցման արդյունավետության ապահովման կարևորագույն նախադրյալներից է աշխատանքների ինտենսիվացումը: Այն ենթադրում է նոր լեզուների յուրացման ժամանակ հաշվի առնել հետևյալ գործոնները.

1. *Մոլորողների կողմից լեզուների ուսումնասիրման նախկին փորձը:* Յուրաքանչյուր նոր օտար լեզվի ուսուցումը լայնորեն հիմնվում է մայրենի լեզվի և նախկինում ուսումնասիրած օտար լեզուների յուրացման արդյունքում ձեռք բերված փորձի վրա: Օտար լեզուների ուսումնասիրումը, անկախ նրանց քանակից և հերթագայությունից, ավելի շատ նմանություններ է ի հայտ բերում, քան առանձնահատկություններ: Ինտենսիվացմանը նպաստում է նաև յուրացվող լեզուներում լեզվական միավորների նմանությունների ու տարբերությունների գիտակցումը:

2. *Ուսումնաճանաչողական գործողությունների ընդհանրությունը:* Մոլորողների ուսումնաճանաչողական գործողությունների զարգացումը հնարավորություն է տալիս լեզուն օգտագործել կրթության և ինքնակրթության, ինչպես նաև մասնագիտական ինքնորոշման նպատակով: Ուսումնական գործընթացի ինտենսիվացմանը մեծապես նպաստում են «ունիվերսալ ուսումնական գործողությունները» (ՈՒՈՒԳ), որոնք, ձևավորված լինելով առաջին լեզուն ուսումնասիրելու ընթացքում, գրեթե առանց փոփոխության կարող են փոխադրվել յուրաքանչյուր նոր լեզվի ուսուցման դաշտ: Տվյալ հմտությունները դարձյալ ձևավորելու կարիք արդեն չկա: Ունիվերսալ ուսումնական գործողությունների շարքին են դասվում օրինակ վերլուծական-համադրական գործողությունները, ընթերցանության տարբեր տեսակների յուրացման, բառարանի հետ աշխատելու կարողությունները:

Ինտենսիվացմանը նպաստող գործոններից է նաև «լեզվական կռահման» ունակությունը: Երկրորդ, երրորդ և այլ օտար լեզու ուսումնասիրողներն ունակ են առավել բարդ վերլուծական գործողությունների. նրանք առավել հեշտությամբ և արագ են մտապահում, չեն զգուշանում նոր գիտելիքներն անմիջապես կիրառելուց, շփման մեջ մտնելուց, արագ են նկատում լեզուների միջև եղած

նմանությունների և տարբերությունների նրբությունները, հաջողությամբ կիրառում են «լեզվական կոահման» ունակությունը:

3. *Սովորողների լեզվագիտակցության ճկունությունը:* Ուսումնասիրվող առարկայի ուսուցման հմտությունների հետ մեկտեղ սովորողները տիրապետում են ճանաչողական, մետաճանաչողական և սոցիալական ռազմավարություններին, որոնք կարող են կիրառվել երկրորդ օտար լեզվի ուսումնասիրման հենց սկզբից քանի որ դրանք նույնպես ենթարկվում են դրական փոխադրման: Օտար լեզուների ուսումնասիրումը նաև հիշողության մարզման, հնչյունական զգայունակության, ընդհանրացման և վերլուծության ունակությունների զարգացման «գործիք» է: Արդյունքում յուրահատուկ բազմալեզու ներուժի շնորհիվ ընդլայնվում է սովորողի ընկալման դաշտը:

Սովորողների մետալեզվական գիտակցության ձևավորումն իր ազդեցությունն է ունենում ուսուցման գործընթացի ինտենսիվացման վրա: Սովորողը գիտակցում և իմաստավորում է տարբեր լեզվական կոդերի համադրումը, վերամշակումը՝ նպաստելով մետաճանաչողական կարողությունների զարգացմանը և մետաճանաչողական ռազմավարությունների ներդրմանը:

Երկրորդ, երրորդ և հաջորդող օտար լեզուների ուսուցման ընթացքում նպատակահարմար է ավելացնել նոր դասավանդվող նյութի չափաբաժինը, ընդլայնել մատուցվող նյութի ծավալը: Դա հնարավոր է դառնում սովորողների մետալեզվական գիտակցության առանձնահատկությունների շնորհիվ:

Վերոնշյալ դրսևորումները աստիճանաբար են ի հայտ գալիս և ակտիվացնում են ուսումնական գործընթացը՝ տնտեսելով ժամանակը և նպաստելով ուսուցման նկատմամբ ներքին շարժառիթի ձևավորմանը: Այսպիսով՝ ուսումնական գործընթացի ժամանակը տնտեսվում է ի հաշիվ այն բանի, որ դասավանդողն արդեն ժամանակ չի ծախսում սովորողների ՈՒՈՒԳ-երի ձևավորման վրա, ինչը բնորոշ է առաջին օտար լեզվի ուսուցման ընթացքին:

ՈՒՈՒԳ-երի և ուսումնական ռազմավարությունների միջև տարբերությունը նրանում է, որ ռազմավարությունը ենթադրում է ոչ միայն ուսումնական գործողություն կատարելու հնարավորություն, այլև ուսումնական ակտիվության առավել արդյունավետ, ճիշտ ձևերի ընտրություն կոնկրետ առաջադրանքի կատարման դեպքում:

Ուսումնական ռազմավարություններին են պատկանում՝

- Մետաճանաչողական ռազմավարությունները.
  - Թռուցիկ ընթերցանությունը սովորաբար նախորդում է մանրագնին ընթերցանությանը.



- Տնային առաջադրանքի կատարման ժամանակ նախընտրությունը տրվում է բարձրաձայն ընթերցանությանը:
- Ճանաչողական ռազմավարությունները.
  - Բառերի մտապահում մայրենի լեզվի նույնանման բառերի հետ գուգորդմամբ.
  - Խոսքում նոր յուրացված բառի բազմակի կիրառում՝ բառի լսողական և հնչյունամոտորային պատկերի ստեղծման նպատակով: Հաղորդակցական ուղղվածության սկզբունքի համաձայն՝ ուսուցման ժամանակ, որը ենթադրում է սովորողի ճանաչողական ռազմավարությունների կատարելագործում, տեղի է ունենում ուսումնական գործընթացի հետագա ինտենսիվացումը: Սովորողն առաջադրանքը ավելի արագ է կատարում, խնայում է ուսումնական ժամանակը դասարանում և տանը:
- Սոցիալական ռազմավարությունները.
  - Վերահարցում, լավ չյուրացրածի ճշգրտում հարցման միջոցով.
  - Լեզվի յուրացման անձնական դժվարությունների քննարկում.
  - Հաղորդակցության ընթացքում նոր յուրացվող լեզվի հնարավորինս հաճախ օգտագործում:
- Փոխհատուցման ռազմավարությունները.
  - Լեզվական միջոցների անբավարար իմացության պայմաններում դժվար իրավիճակից տարբեր ռազմավարություններով «դուրս գալու» կարողություն,
  - Արտահայտությունների պարզեցում,
  - Կրճատում,
  - Խոսքի լրացում ոչ լեզվական միջոցներով (շարժումներ, դիմախաղ),
  - Անձանոթ բառի իմաստի կռահում այլ լեզուներից ծանոթ բառերի կամ բառի բաղադրիչների օգնությամբ:

Փոխհատուցման այս կարողություններն օգնում են սովորողներին ոչ միայն կազմակերպել իրենց ուսումնական գործունեությունը, այլ նաև դյուրացնում են օտար լեզվով շփումը իրական հաղորդակցության պայմաններում [Щепилова 2005: 154-161]:

Երկրորդ, երրորդ և հաջորդող օտար լեզուների ուսուցման ինտենսիվացումն իրագործվում է նաև լեզվական և սոցիալ-մշակութային գիտելիքների փոխադրման շնորհիվ: Փոխադրումը գործուն միջոց է ուսումնական գործընթացի ինտենսիվացման համար երկրորդ, երրորդ և հաջորդող օտար լեզուների յուրացման առաջին իսկ դասից սկսած:

Սովորողները տիրապետում են լատինական այբուբենին և համապատասխան գրառման հմտություններին, ինչն էլ կրճատում է «այբբենականացման» գործընթացի ժամանակահատվածը: Նրանք ունենում են հարուստ ներգոր (պոտենցիալ) բառապաշար (միջազգային բառեր, փոխառություններ), ինչն արագացնում է նոր լեզվի բառապաշարի տիրապետումը և դյուրացնում ընթերցանության ուսուցումը:

Երկրորդ, երրորդ օտար լեզուների ուսուցման ժամանակ, ի տարբերություն առաջին լեզվի, հնարավոր է քերականական նյութի որոշ տարրերի համատեղ մշակում:

Սոցիալ-մշակութային կոմպետենցիան առնչվում է լեզվի կիրառման հասարակական և մշակութային փորձի փոխանցմանը և արժեքային համակարգին: Սովորողների նախկինում ձեռք բերած գիտելիքները այն հանրության մշակույթի ու հասարակական կյանքի առանձնահատկությունների մասին, որտեղ խոսում են տվյալ լեզվով, հնարավորություն են տալիս փոխադրել այն լեզվական նոր միջավայր և կառուցել իրենց խոսքային և ոչ խոսքային վարքը այդ առանձնահատկություններին, ինչպես նաև շփման տարբեր իրադրություններին համապատասխան: Սովորողն արդեն կարողանում է ազատ հաղորդակցվել տարբեր մշակույթների ներկայացուցիչների հետ՝ հեշտությամբ յուրացնելով տվյալ հասարակության մեջ ընդունված վարքի նորմերը (քաղաքավարության կանոններ, տարբեր սերունդների, սեռերի, սոցիալական խավերի և հասարակական խմբերի միջև հարաբերությունների ընդունված նորմեր, ժողովրդական իմաստության արտահայտություններ, բարբառներ, արտասանությունների տարբերություններ և այլն):

Ուսումնական գործընթացը ինտենսիվացման հզոր խթան է ստանում վարժությունների ռացիոնալ կազմակերպման միջոցով, որը դառնում է ուսումնական գործընթացի կենտրոնական օղակը: Այն ենթադրում է վարժությունների քանակի կրճատում, ինչը տեղի է ունենում մի լեզվից մյուսը երևույթների և լեզվական միավորների դրական փոխադրման հաշվին, ինչպես նաև ինտեգրված վարժությունների հաշվին, որոնք ուղղված են միաժամանակ և՛ լեզվական, և՛ հաղորդակցական կարողությունների ու հմտությունների ձևավորմանը:

Այսպիսով, ժամանակակից անձնակենտրոն, բազմալեզու հարացույցի շրջանակներում էապես աճում է սովորողների ինքնուրույն աշխատանքի տեսակարար կշիռը: Այս պայմաններում հատկապես երկրորդ օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում սովորողի ինքնուրույնության զարգացումը դառնում է գերակա խնդիր, ուսումնական գործընթացի կազմակերպման կարևորագույն սկզբունք:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աստվածատրյան Մ. Գ. և ուրիշներ, Գերմաներեն առարկայի ավագ դպրոցի չափորոշիչներ և ծրագրեր, Կրթական ծրագրերի կենտրոն ԾԻԳ, Զանգակ-97, Երևան, 2009. – 299 էջ:
2. Барышников Н. В. Мультилингводидактика. Иностранные языки в школе, № 5, 2004, с. 19-27
3. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. Владос. –М.: 2005. -245 с.

### **СИРАНУШ КАЗАРЯН – ИНТЕНСИФИКАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ, ТРЕТЬЕМУ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

В статье рассматривается интенсификация учебного процесса как эффективное средство обучения второму, третьему иностранным языкам. Выявлены факторы и учебные стратегии, способствующие интенсификации учебного процесса второго и последующих иностранных языков в контексте институционального мультилингвизма.

### **SIRANUSH GHAZARYAN – INTENSIFICATION AS A PRECONDITION FOR THE EFFICIENT TEACHING AND LEARNING OF THE SECOND, THIRD FOREIGN LANGUAGE**

The article touches upon the phenomenon of intensification as an effective means of teaching and learning the second and third foreign languages. Factors and educational strategies that contribute to the intensification of the educational process of the second and subsequent foreign languages in the context of institutional multilingualism are also revealed in the article.

ՈՉ ԿԱՆՈՆԱԴՐԱԿԱՆ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԴԵՐԸ  
ԶԻՆՎՈՐԱԿԱՆ ԿՈՒԵԿՏԻՎՈՒՄ

ՏԱԹԵՎ ԽԱՉՍՏՐՅԱՆ

*Հիմնաբառեր՝ բանակ, կանոնադրական/ոչ կանոնադրական հարաբերություններ, լիդեր, դեդոլչյինա, նորակոչիկ, ժամկետային զինծառայող, ֆորմալ/ոչ ֆորմալ նորմեր*

Ամուր ու կայացած բանակ ունենալը միշտ էլ եղել է յուրաքանչյուր պետության գերխնդիրը, քանի որ հզոր բանակը պետության պաշտպանված լինելու գրավականն է: Նմանօրինակ բանակ ունենալիս առավել կարևոր է Հայաստանի Հանրապետության պես նորանկախ պետության համար: ՀՀ ներկայիս ռազմաքաղաքական իրադրությունը պահանջում է բանակի հզորացում: Այս պարագայում հատկապես կարևորություն են ստանում այնպիսի հարցեր, ինչպիսիք են բանակի գրավչության բարձրացումը, բանակի սոցիալական ինստիտուտի կայուն և ներդաշնակ դարձնելը, զինվորական կոլեկտիվի անդամների փոխհարաբերությունների վերլուծությունը, խնդիրների վերհանումը և դրանց լուծման արդյունավետ ուղիների որոնումը: Ժամանակակից բանակին առավել քան երբևէ անհրաժեշտ է բարոյականային կայուն և ոգեշնչված հոգեվիճակ: Ա առաջանում զինված ուժերի բարոյահոգեբանական ներուժի, զինվորական կարգապահության ամրապնդման, արատավոր և բացասական երևույթների դեմ պայքարի և դրան նպատակաուղղված լրացուցիչ գործուն միջոցների ձեռնարկման անհրաժեշտություն: Մույն հոդվածի նպատակն է՝ ներկայացնել զինվորական կոլեկտիվում ոչ կանոնադրական հարաբերություններ ծնող արատավոր երևույթները, դրանց դրսևորումները, զինվորական կոլեկտիվում ունեցած դերը, ինչպես նաև կանխարգելման միջոցներն ու եղանակները:

Զինծառայողների ոչ կանոնադրական հարաբերությունների հիմնական խնդիրը վերջին ժամանակներս սրվել է այնքան, որ հուզում է ոչ միայն զորակոչային տարիքի երիտասարդներին, նրանց ծնողներին, այլև ամբողջ հանրությանը: Այս արատավոր երևույթը բարոյալքող ազդեցություն է թողնում զինծառայողների հոգեբանության, զինվորական կոլեկտիվի կարգապահության և, հետևաբար, մարտունակության վրա:

Բանակի սոցիալական ինստիտուտը առանձնահատուկ է ոչ միայն իր կառուցվածքով և իրականացվող գործառույթներով, այլև իր ներքին կազմակերպական մշակույթով, իր անդամների միջև առկա ենթամշակույթներով, որոնք միշտ չէ, որ համահունչ են: Զինվորական կոլեկտիվի

անդամների մոտ առկա ենթամշակույթները հաճախ հակասության մեջ են մտնում բանակի ընդհանուր մշակույթի և կանոնակարգվածության հետ, որի հետևաքով խաթարվում են զինվորական կոլեկտիվի միասնականությունը, ընդհանուր մարտական ոգին և փոխգործառնության հնարավորությունները [1, 2017:45]: Յուրաքանչյուր զինվորական կոլեկտիվի կառավարման և, հետևաբար, մարտական խնդիրների լուծման արդյունավետությունը պայմանավորված է նրանով, թե որքանով է բանակի և ստորաբաժանումների ղեկավար անձնակազմին հաջողվում նվազագույնի հասցնել ստորաբաժանման մեջ գոյություն ունեցող ոչ կանոնադրական հարաբերությունները:

Զինվորական կոլեկտիվում առանձնակի նշանակություն ունեն ոչ կանոնադրական հարաբերությունները: Ոչ կանոնադրական են համարվում «ցանկացած հարաբերություններ, որոնց անպատիժ մնալու հետևանքով սրվում և ավելանում են հանցավոր վարքի դրսևորումները, ներառյալ զինծառայողների ցանկացած խմբի կամ առանձին ներկայացուցիչների կողմից սպառնալիքը զինակիցների անձի և իրավունքների հանդեպ: Ոչ կանոնադրական փոխհարաբերությունների սոցիալ-հոգեբանական բովանդակությունը ներառում է ինքնահաստատման, վարքի, հարաբերությունների անհատական կամ խմբային շեղվող ձևեր, ինչպես նաև բացասական սովորություններ, խմբային կեղծ ավանդույթներ, զինծառայողների մոտ նյարդային խախտումներ և բռնկուն հոգեվիճակներ, որոնց հետևանքով իրենք նվաստացնում են զինակիցների անձնական արժանապատվությունը» [Образцов 1996:63-72]:

Զինված ուժերում ոչ կանոնադրական հարաբերությունների դրսևորման առավել տարածված եղանակներից են վաղ գորակոչված զինծառայողների կողմից՝

- իրենց պարտականությունները նոր փուլի ծառայության զինվորներին վրա բարդելը,
- վիրավորելը, նվաստացնելը, ծեծելը,
- արժեքավոր իրեր, փող, սննդամթերք կամ համազգեստի իրեր խլելը,
- զվարճանալու համար ծաղրուծանակի ենթարկելը,
- իրավախախտումների կատարման հրահրելը,
- հանցավոր աշխարհի բարքերի վտանգավոր ավանդույթներով առաջնորդվելը [3, 2015:33]:

Հարկ է նշել, որ ոչ կանոնադրական հարաբերությունների ամբողջությունը և ՀՀ զինված ուժերի կողմից դրանց դրսևորումների բազմաձևությունը ժառանգվել են խորհրդային բանակից, ինչպես նաև հայաստանյան արդի տնտեսական, սոցիալական, բարոյահոգեբանական վիճակից և սոցիալ-հոգեբանական հարաբերություններից: Խորհրդային բանակից ժառանգվել են ոչ միայն բացասական ոչ կանոնադրական հարաբե-

բությունների ձևերը, այլև նրանց ռուսերեն անվանումները, որոնք, ցավոք, իրենց հաստատուն տեղն են գտել հետխորհրդային ազգային բանակների, այդ թվում՝ հայկական զինվորական կոլեկտիվների բառապաշարում [1, 2012:62-63]:

Ինչպես նշում են հեղինակները, «ՀՀ կանոնավոր բանակը ժառանգել է խորհրդային բանակի կանոնադրական մոդելը, վերջինիս բնորոշ շեղվող վարքի այնպիսի բացասական դրսևորումներն արդարացնող և ինչ-որ չափով նաև լեզվատիմացնող արժեքներով, որոնք ապահովում են բանակում հանցագործությունների, «դեղովշչինայի», «ստարիկ-մոլոդոյ» և այլ ոչ կանոնադրական հարաբերությունների ձևեր, տարածում ստացան «չաստ նայողներ» և այլ վարքի մոդելներ» [2, 2005:218]:

«Դեղովշչինան» միջանձնային հարաբերությունների ձև է, որն իր կայուն տեղն է գտել զինվորական կոլեկտիվում: Երբեմն «դեղովշչինայի» ներգործությունը կոլեկտիվի անդամների վրա ավելի մեծ է, քան ֆորմալ օրենքներով սահմանված պահանջներինը: Զինվորական կոլեկտիվում ներքին նորմերը գլխավորապես ծառայում են ներքին պաշտոնակարգի «վերնախավին» և ոչ թե ճնշող մեծամասնություն կազմող սովորական զինվորներին» [2, 2005:221]:

«Դեղովշչինայի» պայմաններում զինվորական կոլեկտիվում ստեղծվում է որոշակի հավասարակշռություն, որը այս կամ այն չափով երաշխավորում է արդարության սկզբունքի հարաբերական պահպանում: Ինչպես նշում են հեղինակները, «Բարոյական խրախուսման ոչ ֆորմալ համակարգի բնույթն այն է, որ ծառայության կրտսեր փուլերին առնչվող «պարտականությունների» անվերապահորեն կատարումը երաշխավորում է համապատասխան ժամանակահատվածում տեղափոխում նոր որակի՝ զինծառայության ավագ փուլի, որով ենթադրվում է նախկին «պարտականությունների» փոխարինումը նոր «առավելություններով»: Այս համակարգը լավ մշակված է և կայուն, այդ պատճառով զինծառայողների մեծամասնության կողմից ընկալվում է որպես անհրաժեշտ և բանակային պայմաններում նպատակահարմար» [Նույն տեղում]: Մակայն որպես հետևանք՝ զորակոչային տարիքի երիտասարդության մեծ մասը խուսափում է զինվորական ծառայությունից, այն համարում է պարտադրվող և ոչ թե ցանկալի, չի ցանկանում ընդգրկվել անհիմն ստորադասման հարաբերությունների մեջ՝ թեկուզ որոշակի ժամանակահատվածով: Հազիվ թե կարող է սփոփանք լինել նաև վերոնշյալն այն մասին, որ հարաբերական արդարության ապահովումը «դեղովշչինայի» պայմաններում վերջիվերջո կհանգեցնի նոր զորակոչվածների հանդեպ առաջնորդության հաստատմանը. երիտասարդների մի մասը դա չի ցանկանում և միակ արդարությունը տեսնում է բոլորի վրա հավասարապես տարածվող կանոնադրական նորմերի համակարգի, ինչպես նաև դրա արդյունավետությունն ապահովող ղեկավարության մեջ:

Կառավարման կանոնադրական համակարգի վերոնշյալ թերություններից բացի՝ «դեդովչինա» երևույթի առկայությունը բանակում բացատրվում է նաև կրտսեր հրամկազմի թույլ, չպատրաստված լինելով [Образцов 1996:66]: Մայայի խստությունից և իր զինվորների մոտ ունեցած դիրքից և հեղինակությունից մեծապես կախված է ոչ կանոնադրական հարաբերությունների չափը: Եթե սպան գտնվում է իր «դիրքում», վայելում է իր ենթակաների սերն ու հարգանքը և ունի բարձր հեղինակություն, ապա զինվորների մոտ նվազում է միմյանց միջև նման հարաբերություններ հաստատելու ձգտումը, քանի որ իրենց առջև որպես օրինակ ունենում են իրենց հրամանատարին: Ճիշտ հակառակ պատկերն է, երբ սպան իր «տեղում» չէ, այսինքն, երբ զինվորական կոլեկտիվում տիրում է ամենաթողություն, չկա վերահսկողություն և կարգուկանոն: Նման պարագայում առաջնորդության ձգտող երիտասարդները հակված են դառնալու ինքնակոչ լիդերներ և իրենց ենթարկել կոլեկտիվի մյուս անդամներին, և, որքան զավեշտալի է հնչում, նաև իրենց հրամանատարին:

ՀՀ զինված ուժերում ոչ կանոնադրական հարաբերությունների առանձնահատկությունները պայմանավորված են նախևառաջ հայաստանյան հասարակության մեջ արմատացած մի շարք բացասական երեվոյթներով, որոնցից ամենավտանգավորը, թերևս, հովանավորչությունն ու քրեաձին ենթամշակույթի տարածումն է:

Հովանավորչության ենթամշակույթը կոռուպցիայի ձևերից է և, տարածված լինելով հայ հասարակության մեջ՝ որպես ոչ կանոնադրական հարաբերությունների դրսևորումներից մեկը, ներթափանցել է նաև հայկական բանակ: Հովանավորչությունն այն երևույթն է, երբ արդեն ծառայողական փորձ ունեցող, հեղինակություն վայելող զինծառայողը հովանավորում է նորակոչիկին և ամեն կերպ ապահովում նրա հետագա «հաջողակ» ծառայությունը: Որպես հետևանք՝ հովանավորչություն ստացած զինվորը, անկախ իր մտավոր և ֆիզիկական կարողություններից կամ արժանիքներից, իշխող որոշակի դիրք է զբաղեցնում զինվորական կոլեկտիվում [2, 2005:221]: Հավասար հնարավորությունների սկզբունքների նմանատիպ խախտումը չի կարող նպաստել մյուս՝ հովանավորչության տակ չգտնվող զինծառայողների ինքնագարգացմանը և արդյունավետ ծառայելու ցանկությանը, ինչպես նաև չի նպաստի ՀՀ զինված ուժերի գրավչության բարձրացմանը:

Ավելորդ չէ նշել, որ հայ հասարակության վրա զգալի ազդեցություն են ունենում նաև հայկական հեռուստատեսության կողմից թողարկվող անորակ հաղորդումները, հատկապես հեռուստասերիալներով գովազդվող և ուսուցանվող քրեական ենթամշակույթը, ներառյալ՝ քրեաձին մտածելակերպն ու բառապաշարը: Այդ հեռուստասերիալներից թերևս ամենատարածվածը և նաև մեծ ժողովրդականություն վայելողը բոլորիս քաջ հայտնի «Բանակում» հեռուստասերիալն է, որտեղ բավականին

աղավաղված է ներկայացվում բանակային կյանքը: Մերիալում ընդգծված և շեշտադրված են ոչ կանոնադրական հարաբերությունները, սակայն այստեղ, ասես, խրախուսվում են նմանատիպ հարաբերությունները: Արդյունքում՝ մեծ լսարան ունեցող այս հեռուստասերիալը, որ հատկապես գրավել է նախագորակոչային տարիքում գտնվող տղաների ուշադրությունը, թյուր կարծիք է տարածում զինվորական կոլեկտիվում ծառայողների միջև փոխհարաբերությունների վերաբերյալ, ինչպես նաև խրախուսում և մարդկանց մտածելակերպում ամրապնդում է ոչ կանոնադրական հարաբերությունները:

Զինծառայությունը իր առաքելությամբ պետք է նպաստի անձի դրական վերափոխմանը, դաստիարակությանը, նրան դարձնի հասարակության լիիրավ, կարգապահ անդամ: ՀՀ բանակում գորակոչային կարգով զինծառայության երկու տարին իրենց տևողությամբ հավասար են բուհերի մագիստրատուրայում ուսումնառության ժամանակահատվածին, որի արդյունքում անձը ձեռք է բերում մասնագիտական գիտելիքներ և այնպիսի հմտություններ, ինչպիսիք են հաղորդակցման, օտար լեզուների իմացության, համակարգչին տիրապետելու կարողությունները: Եթե զինծառայության տարիներին անմիջական գորավարժությունները, կարգապահական վարքի դաստիարակումն ու ֆիզիկական պատրաստությունը ևս զուգակցվեն մասնագիտական գիտելիքների տարրերի ձեռքբերման և վերոնշյալ հաղորդակցական հմտությունների ուսուցանման հետ, ապա զինծառայողներն ավելի ընդգրկված կլինեն ծառայության օրացույցում, կունենան անձնական աճի և զարգացման առավել մեծ ձգտում և, օրվա մեծ մասը զբաղեցված լինելով իրենց համար օգտակար աշխատանքով, պակաս հակված կլինեն առօրեական բացասական դրսևորումներին հաղորդակից դառնալու, բացի այդ՝ ժամանակ չեն ունենա ոչ կանոնադրական հարաբերությունների և տարբեր տեսակի խախտումների մասնակիցը դառնալու:

Այսպիսով, ոչ կանոնադրական հարաբերությունների կանխարգելման նպատակով անհրաժեշտ է կազմակերպել զինծառայողների կենսագործունեությունը, ապահովել ու պահպանել յուրաքանչյուր ստորաբաժանումում կանոնադրային խիստ կարգուկանոն, ուսումնասիրել զինծառայողների առանձնահատկությունները, մշտապես, այլ ոչ թե ժամանակ առ ժամանակ, հոգալ զինծառայողների առողջության պահպանման, հանգրստի, կենցաղի կազմակերպման մասին, ստեղծել նրանց համար սոցիալապես պաշտպանված լինելու զգացում:

Այնուամենայնիվ, ոչ մի երկրի բանակ չի կարող վստահորեն ասել, ավելին՝ պարծենալ զինվորական կոլեկտիվում ոչ կանոնադրական հարաբերությունների բացակայությամբ: Ոչ մի երկրի բանակ չի կարող խուսափել իր ներսում նման հարաբերությունների դրսևորումներից: Ոչ կանոնադրական հարաբերությունները պայմանավորված են յուրաքանչ-



յուր սոցիալական ինստիտուտում կառավարման ֆորմալ և ոչ ֆորմալ մեխանիզմների համադրության, համաչափության առանձնահատկություններով: Բանակում այդ համադրումը պետք է կատարվի հոգուտ ֆորմալ հարաբերությունների էական ծավալի, որտեղ կանոնադրական հարաբերությունները և դրանք կարգավորող ֆորմալ նորմերն ու կանոնները պետք է լինեն հիմնականն ու որոշիչը: Այս սկզբունքը նաև ոչ կանոնադրական հարաբերությունների աճի և սրման կանխարգելման հիմնական նախապայմանն է: Մի շարք այլ ռազմասոցիոլոգիական ուսումնասիրությունների համաձայն, եթե բանակում ծառայելու հատուկ ձգտում են ցուցաբերում այն երիտասարդները, ում բնորոշ է կառավարելու, ավտորիտարիզմի, մյուսներից առանձնանալու ցանկությունը, ապա, օրինակ, գերմանական բանակում արված հետազոտությունների համաձայն՝ զինծառայության ընթացքում այդ երիտասարդները դադարում են մյուսներին իրենցից ցածր դասել, ձեռք են բերում հանդուրժողականության հատկություններ, սովորում են ծառայել տարբեր ազգերի ներկայացուցիչների և տարբեր կարողություններ ունեցողների հետ՝ կողք կողքի [6, 1972:418-433] ԱՄՆ զինված ուժերի պատմության ընթացքում եղել են ոչ կանոնադրական հարաբերություններ, որոնք պայմանավորված են եղել ամերիկյան հասարակության էթնոսոցիալական կազմով և, համապատասխանաբար, բանակի անձնակազմի առանձնահատկություններով: Ոչ ֆորմալ հարաբերություններում խտրականություն է դրսևորվել ամերիկյան բանակում ծառայող աֆրո-ամերիկացիների, կանանց, երիտասարդ միգրանտների հանդեպ: Բանակի կառուցվածքային բարեփոխումների, հետևողական վերահսկողության, ինչպես նաև մշտական և ամբողջ հասարակության ընդգրկմամբ տեղեկատվական աշխատանքի շնորհիվ հնարավոր եղավ հաղթահարել այդ բացասական երևույթը: Այժմ ամերիկյան բանակում շեշտը դրված է տարբեր գորամասերի, գորատեսակների ներկայացուցիչների միջև մշտական մրցակցության վրա, որը, սակայն, ոչ միայն չի հանգեցնում զինծառայողների պատակտմանը և բախմանը զինված ուժերում, այլև խթանում է մշտական մրցակցությունն ու կատարելագործումը [5, 2010:181-207]:

Այսպիսով, ակնհայտ է, որ բանակի գրավչությունը բարձրացնելու, զինվորական կոլեկտիվում բարոյահոգեբանական առողջ մթնոլորտ ստեղծելու, բանակը հզորացնելու և միասնականությունն ուժեղացնելու ուղիներից մեկը կարող է լինել զինվորական կոլեկտիվում ոչ կանոնադրական հարաբերությունների նվազեցումը:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ավետիսյան Ա.Ռ, Աթանեսյան Ա.Վ., Ավետիսյան Վ.Հ, Շաքարյան Ա.Կ. Զինվորական առաջնորդություն. Եր.: Ասողիկ - 2012
2. Ռազմական սոցիոլոգիա. Ուսումնական նյութերի ժողովածու (Լ.Հարությունյանի խմբագրությամբ). Եր., Երևանի պետական համալսարանի հրատ. – 2005
3. Հայաստանի Հանրապետության զինված ուժերում կանոնադրային կարգի վրա բացասաբար ազդող արատավոր երևույթների կանխարգելման աշխատանքները. Մեթոդական ուղեցույց. ՀՀ ԶՈՒ անձնակազմի հետ տարվող աշխատանքի վարչություն. Երևան-2015
4. Образцов И.В. “Формы проявления неуставных отношений”. Социологические исследования, 1996 № 2. С. 63–72.
5. Kely R., Kleykampp M., Segal D.R. “ The military and the transition to adulthood”. The Future of children, Vol. 20, N. 1, Transition to Adulthood, Spring, 2010, pp 181-207 (<http://muse.jhu.edu/article/381981>)
6. Roghmann K., Sodeur W. “The impact of Military Service on Authoritarian Attitude: Evidence from West Germany” American Journal of Sociology, Vol. 78, N. 2, Sept 1972, pp. 418-433 (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/5068607>)

### **TATEV KHACHATRYAN - РОЛЬ НЕУСТАВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ВОЕННОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

В рамках данной статьи поднимается вопрос о роли неуставных отношениях в вооруженных силах РА, и о их влиянии на военный коллектив. Предлагаются определенные решения для убавления этого дефекта в рядах вооруженных сил.

### **TATEV KHACHATRYAN - THE ROLE OF HAZING IN THE MILITARY COLLECTIVE**

This article raises the question of the role of non-statutory relations in the Armed Forces of RA, and their impact on the military collective. Some solutions to the declining of that defect in the armed forces.

## РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ АРАБСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

КРИСТИНЕ РАФАЕЛОВА

*Ключевые слова: мотивация, арабский язык, методика, результат, учебный процесс, психология, развивающие игры.*

В современной общественной жизни остро стоит вопрос о поиске оптимальных путей для повышения мотивации при изучении иностранных языков. Это особенно актуально при изучении восточных языков, в частности арабского.

Студенты, обучающиеся на факультете востоковедения, интересуются спецификой арабского региона, культурой и традициями арабского народа или связывают необходимость изучения арабского языка с перспективами бизнеса, тем самым имеют четко сформулированную мотивацию к изучению арабского языка, чего нельзя сказать об учащихся других факультетов, где арабский является неспециальным предметом, и студентам не предоставляется возможность самостоятельного и осознанного выбора языка, а он предусматривается учебным планом.

В рамках этой статьи мы попробуем сформулировать и описать понятие мотивации, ее роль в обучении арабского как второго иностранного языка.

Современные психологи и педагоги едины в мнении о том, что качество выполнения деятельности и ее результат зависят, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации. В методике преподавания иностранных языков мотивация определяется как процесс действия мотива выбора иностранного языка в качестве объекта изучения [Азимов 2009: 148].

Впервые термин «мотивация» употребил в своей статье А. Шопенгауер. Сегодня он понимается разными учеными по-разному. И.А. Зимняя считает, что «мотив – это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего». Она называет мотивацию «запускным механизмом» всякой человеческой деятельности: будь то труд, общение или познание [Зимняя 1991: 36]. Мотивация поддерживается конечным успехом. При его отсутствии мотивация угасает, и это отрицательно сказывается на выполнении какого-либо вида деятельности.

В области обучения иностранного языка психологические вопросы мотивации решаются в работах А.А. Алхазивили, А.А. Леонтьева, Н.М. Симоновой и др. К. Вилюнас, например, понимает под мотивом условия существования, Ж. Годфруа – соображение, по которому субъект должен действовать.

Сегодня этот термин понимается также как побуждение, намерение или цель.

Любая человеческая деятельность полимотивирована. Говоря о мотивации в обучении арабскому языку, имеется в виду учебная мотивация, которая определяется рядом специфических факторов:

- особенностями обучающегося (пол, самооценка, уровень интеллектуального развития);
- особенностями преподавателя и его отношения к педагогической деятельности;
- организацией педагогического процесса;
- спецификой учебного предмета (в данном случае арабского языка).

На основании вышеперечисленных факторов учебную мотивацию можно разделить на внешнюю и внутреннюю.

Внешняя мотивация не связана непосредственно с содержанием предмета, а обусловлена внешними обстоятельствами, как, например,

- мотив достижения, вызванный стремлением человека достигать успехов и высоких результатов в любой деятельности, в том числе и в изучении иностранного языка (для отличных оценок, получения диплома);
- мотив самоутверждения – это стремление утвердить себя, получить одобрение других людей. Человек учит иностранный язык, чтобы получить определенный статус в обществе;
- мотив идентификации – стремление человека быть похожим на другого человека, а также быть ближе к своим кумирам и героям (например, чтобы понимать тексты песен любимой группы);
- мотив аффилиации – стремление к общению с другими людьми. Человек может учить иностранный язык, чтобы общаться с друзьями – иностранцами;
- мотив саморазвития – стремление к самоусовершенствованию. Иностраный язык служит средством для духовного обогащения и общего развития человека;
- просоциальный мотив – связан с осознанием общественного значения деятельности. Человек изучает иностранный язык, потому что осознает социальную значимость учения.

Психологи выделяют три разновидности внутренней мотивации: коммуникативную, лингвопознавательную и инструментальную.

- Коммуникативная внутренняя мотивация является основной разновидностью. Учащиеся формулируют свои потребности как коммуникативные, разговаривают на иностранном языке с другом, читают на иностранном языке, пишут другу-иностранцу. То есть проявляется явно выраженное стремление со стороны учащихся к общению.

- Лингвопознавательная мотивация заключается в изучении основных свойств языковых знаков. Она проявляется в интересе учащихся к языковому материалу, в речевой перспективе его применения.

- Инструментальная мотивация означает необходимость вооружить учащихся определенными приемами овладения иностранным языком, учащихся следует ставить перед необходимостью самостоятельного знакомства с новым языковым материалом, показав им путь к этому.

Названные выше виды мотивации представляют движущую силу процесса изучения учащимися иностранного языка [Рогова 1991: 9-17].

Процесс изучения арабского языка в ВУЗах Армении представляется сложным и связан, во-первых, с социально-политической ситуацией в стране, а во-вторых, разными языковыми системами.

После провозглашения независимости в 1991 году перед Арменией открылись новые горизонты межгосударственных и межнациональных отношений, в чем огромную роль сыграли многотысячные армянские общины в разных арабских государствах. Одни за другими открылись посольства Сирии, Египта, Ирака и других арабских стран. Естественно, роль факультета восточных языков выросла и соответственно выросла и мотивация к изучению восточных языков. В результате этого данный факультет стал быстро развиваться. При Академии Наук РА открылся специализированный ученый совет. Помимо Ереванского государственного университета арабский язык стал преподаваться и в других ВУЗ-ах Армении.

До момента изучения любого иностранного языка, в данном случае арабского, и в самом начале его изучения у студентов, как правило, высокая мотивация. Они проявляют желание изъясняться на арабском языке, узнавать о культуре арабских стран.

Исходя из особенностей арабского языка, студент не сразу достигает желаемого результата, поскольку, сталкивается с трудностями в чтении и говорении. В результате этого возникает проблема формирования мотивации, или, проще говоря, устойчивого интереса студентов к изучению арабского языка. Ведь этот процесс предполагает период накопления «строительного материала», стадию

неизбежно примитивного содержания, преодоления разнообразных трудностей, что отодвигает достижение целей, о которых мечталось [Зайцева 2003: 23]. В результате снижается мотивация, пропадает встречная активность, ослабевает воля, направленная на овладение иностранным языком.

Появление интереса к изучению арабского языка зависит от многих факторов. Это обусловлено прежде всего его новизной. Арабский язык не похож ни на один из ранее изученных студентами языков, он не похож также на их родной язык, имеет отличающуюся систему письма. Все эти факторы стимулирует интерес к его изучению. Важное значение для обучения основам владения арабским языком имеет психологическое сопровождение, с учетом того, что изучение арабского языка осуществляется преимущественно студентами, для которых изучаемый язык является экзотичным, отличным от родного и иностранных языков индоевропейской группы, опыт изучения которых они имеют [Ибрагимов 2003: 61].

Существует целый ряд общеизвестных способов преподавания арабского языка. Главными из них являются следующие: «раздельный», когда вычленяется каждый отдельный элемент языка: чтение, письменная и устная речь, орфография, грамматика и т.д. и идет подготовка по ним по отдельным программам и учебникам, и способ «объединенный», его еще называют «традиционным», когда язык рассматривается как явление и выступает как единый предмет освоения.

Сегодня с целью оптимизации учебного процесса изучение арабского языка в основном происходит в условиях интеграции этих двух методов. [<http://filolingvia.com/publ/38-1-0-23>]

Сам процесс изучения арабского языка, ставит весьма сложную задачу, связанную с разными языковыми системами, а значит – с разными типами мышления. Этим обусловлено частое изменение отношения студента к учебному процессу.

Арабский язык отличается от других иностранных языков рядом особенностей, связанных с письменностью и фонетической структурой языка. Практика обучения арабскому языку показывает, что большая часть трудностей у учащихся возникает с первых уроков, что связано с овладением арабской каллиграфической письменностью – вязью. На начальном этапе обучения письму учащиеся должны научиться правильно и четко писать все графические элементы. Одновременно необходимо правильно дифференцировать звуки речи, безошибочно узнавать и соотносить их с буквами [Ибрагимов 2003: 18]. Эти трудности часто носят психологический характер и требуют определенного подхода. В результате возникает проблема

формирования мотивации, или, говоря другими словами, устойчивого интереса студентов к изучению арабского языка.

Также важную роль играет личность преподавателя, его подготовленность к преподаванию материала, особенно на начальном этапе формирования у студентов заинтересованности к изучению арабского языка. Для лучших результатов, по словам Л.В. Щербы, важна «именно та методика, которая отвечает потребностям учащегося» [Щерба 1974: 78]. Но, все равно, по мнению психологов, передача знаний от преподавателя к учащемуся без собственных усилий последнего по овладению знаниями практически невозможно.

Падение заинтересованности обусловлено также тем, что информацию об арабских странах студенты получают из стандартных учебных текстов, которые не могут быть источником многосторонних знаний. В связи с этим на начальном этапе обучения необходимо выделить несколько часов на лингвострановедческие знания студентов. Преподавание арабского мы планируем по тематическим модулям с длительностью в восемь недель. В зависимости от длительности обучения (5-6 семестров) формируется 10-12 тематических модулей. На каждой неделе предусмотрено 4 часа, из которых 2 часа выделяются на обучение языку, а в процессе последующих 2 часов наряду с языковыми вопросами преподаватель затрагивает такие, как арабский язык в системе мировых языков; арабские страны и их столицы; исторический экскурс: возникновение арабского халифата; Ислам, как одна из мировых религий; арабский след в мировой культуре; традиции и обычаи арабов; праздники; организуется посещение мечети; знакомство с арабской кухней и др. В конце модуля проводится проверочное тестирование, затрагивающее помимо языковых задач лингвострановедческие вопросы.

С целью повышения мотивации у студентов, изучающий арабский язык как второй иностранный, преподаватель прибегает к применению разных методов. Для развития интереса к овладению основами арабского языка необходимо постоянное внедрение новизны во все элементы учебного процесса. Ключевым в обучении должен стать принцип соперничества между студентами, формирования у них чувства здоровой конкуренции [Ибрагимов 2003: 61]. В процессе обучения могут быть применены разные методы, например, разминка, работа в малых группах, обучающие игры, проектная методика, использование общественных ресурсов, аудио- и видеофильмы и т.д.

Урок, как правило, начинается с разминки, когда преподаватель затрагивает со студентами общепринятые вопросы о погоде, о политических и светских новостях, что погружает аудиторию в теплую и непринужденную атмосферу.

Повышает мотивацию и работа в маленьких группах. Это одна из самых популярных и используемых стратегий, так как она дает всем учащимся возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия). Работа в малой группе – неотъемлемая часть многих интерактивных методов обучения, например, таких, как мозаика, дебаты, общественные слушания, почти все виды имитаций и др. [Неживлева 2011]. В процессе таких занятий студентам задаются тексты с информацией об арабском мире, они работают парами или в маленьких группах из трех-четырех студентов, обсуждают материал текста и интерпретируют полученные знания как результат проделанной работы.

Игровой метод также стимулирует студентов на соперничество и развивает память (ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры). Например, в рамках известной игры «Города» можно активизировать лексический запас учащихся: называется слово, затем на последнюю букву предыдущего слова называется следующее. Слова можно объединять в разные тематические группы.

Для повышения творческого мышления у студентов очень актуальна проектная методика: например, сделать презентацию на какую-либо тематику, связанную с историей, культурой, литературой арабского востока и т.д.

Большую роль в подготовке арабистов играют их встречи с известными арабистами – востоковедами, представителями дипломатического корпуса, послами арабских государств, а также участие студентов в различных научных-развлекательных мероприятиях, организуемых в рамках университетов, АН и других организаций. Интерес к изучаемому языку повышает просмотр фильмов, передач и видеосюжетов на языке оригинала, а также чтение газет, журналов и художественной литературы. Часто студенты сами становятся преподавателями, задавая друг другу вопросы вокруг изучаемого материала и проверяя сочинения и диктанты своих однокурсников.

Студенты, получая солидные знания по грамматике за трехгодичный период подготовки, отстают в развитии разговорной речи. Следовательно, надо уделять больше внимания устной форме общения, как диалогической, так и монологической. Важную роль здесь играет присутствие преподавателя-носителя языка. Живое общение на арабском языке непременно поднимает у студентов мотивацию.

Хорошим стимулом в обучении являются языковые практики в арабских странах. После них студенты возвращаются с новыми



знаниями и навыками разговорной речи. Неоценимым является непосредственное погружение в арабский мир. Формируется представление о носителях языка, их психологический портрет.

Подытожив, можно сказать, что вышеупомянутые методы представляют движущую силу процесса изучения арабского языка. Интересный и одновременно познавательный учебный процесс повышает мотивацию у студентов и дает желаемые положительные результаты.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М., Изд-во ИКАР, 2009.
2. Зайцева М. В. Мотивация и некоторые пути ее повышения. М., ИД «Первое сентября», 2003.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя – М., Просвещение, 1991.
4. Ибрагимов И.Д. Обучение основам владения арабским языком (начальный этап языкового вуза): Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – М., РГБ, 2003.
5. Неживлева И.А. Интерактивные методы обучения иностранному языку. URL: [http://sociosphera.com/publication/conference/2011/91/interaktivnye\\_metody\\_obucheniya\\_inostrannomu\\_yazyku/](http://sociosphera.com/publication/conference/2011/91/interaktivnye_metody_obucheniya_inostrannomu_yazyku/)
6. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., Просвещение, 1991.
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Наука, 1974.
8. <http://filologia.com/publ/38-1-0-23>

#### ՔՐԻՏՄԻՆԵ ՌԱՖԱՅԵԼՈՎԱ – ԴՐՄԱՊԱՏՃԱՌԻ ԴԵՐՆ ԱՐԱԲԵՐԵՆԻ՝ ՈՐՊԵՍ ԵՐԿՐՈՂՈՍՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹՅՈՒՄ

Սույն հոդվածում փորձ է արվում քննարկել այն եղանակները, որոնք կարող են նպաստել արաբերենի՝ որպես երկրորդ օտար լեզու ուսուցման գործընթացի արդյունավետ կազմակերպմանը: Դրանցից են աշխատանքը փոքր խմբերով, զարգացնող խաղերը, լրատվամիջոցների նյութերը, աուդիո և տեսաֆիլմերի օգտագործումը և այլն: Հետաքրքիր ուսումնական գործընթացն ապահովում է ցանկալի արդյունք:

#### KRISTINE RAFAYELOVA - THE ROLE OF MOTIVATION IN TEACHING ARABIC AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

The given article attempts to discuss the possible ways of promoting students' motivation of learning Arabic as a second foreign language. The importance of group work, development games, the use of mass media materials, audio and video films are analyzed. The desirable effect can be achieved through organizing an interesting educational process.

**ՈՒՍԱՆՈՂԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ  
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ**

**ԱՐՄԵՆ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ ֆիզիկական դաստիարակություն, կառավարում, որդյապատճառ, ուսանող, դասախոս, կրթական միջավայր:*

Բազմաթիվ ուսումնասիրությունների վերլուծությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի կառավարման ինդիքը կազմակերպություններում և, մասնավորապես, բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում գտնվում է մանկավարժության, հոգեբանության, կառավարման, սոցիոլոգիայի, առողջագիտության, դրանց հատուկ ոլորտների (հատուկ կարիքներ ունեցող անձանց համար) գիտնականների ուշադրության կենտրոնում: Գրեթե բոլոր երկրներում ֆիզիկական կրթությունը ընդհանուր կրթության կարևոր անփոխարինելի մասն է կազմում, որն իրականացվում է նրա տարբեր փուլերում՝ նախադպրոցական, դպրոցական և համալսարանային: Ֆիզիկական կրթության կառավարման գործընթացի հանդեպ մոտեցումները պայմանավորված են բազմաթիվ գործոններով, որոնք տարբեր ինստիտուտներ են իրականացնում, մասնավորապես՝ ընտանիքը, կրթական հաստատությունները, մարզական կազմակերպություններն ու միավորումները, տեղական ինքնակառավարման մարմինները և այլն: Մյուս կողմից՝ հենց կառավարման գործընթացի իրականացումը պայմանավորված է սոցիալ-տնտեսական, էթնիկական և մշակութային, հոգեբանական և այլ առանձնահատկություններով: Իսկ ֆիզիկական կրթության բուն գործընթացը մեկնաբանվում է մանկավարժության, մանկավարժական տեսության և մեթոդիկայի տեսանկյունից:

Հայտնի է, որ ֆիզիկական կրթության նպատակներից մեկն այն է, որ համալսարանում ստեղծվեն առավել բարենպաստ պայմաններ սովորելու գործընթացի օպտիմալացման և ուսուցիչների ու աշակերտների միջև հարաբերությունների բարելավման համար: Ուսանողների, ինչպես նաև ուսուցիչների կողմից նմանատիպ իրավիճակների ընկալման առանձնահատկությունների համեմատությունը թույլ կտա հավաստի տեղեկություններ ստանալ համալսարաններում կրթության ընթացիկ իրավիճակի մասին: Համեմատական արդյունքների վերլուծությունը ցույց է տվել, որ աշակերտները և ուսուցիչները տարբեր կերպ են մեկնաբանում այն, ինչ տեղի է ունենում լսարանից դուրս իրականացվող դասերի ընթացքում, այսինքն՝ սպորտային դահլիճի կամ խաղահրապարակի պայմանների,

հագուստի և ֆիզիկական ակտիվության վերաբերյալ: Այսպես, օրինակ՝ էական տարբերություններ են նկատվել ուսանողների մոտ հետևյալ ցուցիչներով. ազրեսիա, անպատասխանատվություն, հրահանգներին հետևելու ցանկության բացակայություն, մյուսներին խանգարելու ցանկություն և թույլ ինքնակառավարում [Luis, Bustos, Suárez, Jordán: 459-472]:

Հետազոտություններից մեկի նպատակն էր բացահայտել Իրանի համալսարանների ֆիզկուլտուրայի բաժնի ղեկավարների կառավարման ոճերի ազդեցությունը աշխատակազմի դրդապատճառների վրա: Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ էական տարբերություն գոյություն ունի համալսարանների ֆիզկուլտուրայի ֆակուլտետների ղեկավարների կառավարման և ղեկավարություն փոխակերպական ոճերի միջև: Առավելագույն առաջնություն ստացվել է ղեկավարման փոխակերպական ոճից, որն ազդում է ոչ միայն աշխատակիցների, այլև կամավորների մոտիվացիայի և սեփական աշխատանքից բավարարվածության վրա: Հեղինակների մի խումբ պարզել է նաև, որ համալսարանների ֆիզիկական դաստիարակության ղեկավարները, ցուցաբերելով առաջնորդային ոճը, կարող են մեծացնել կամավորների թիվը և ավելի արդյունավետ նախադրյալներ ստեղծել մարզական միություններին նրանց մասնակցության համար [Nezhad, Sani, Andam:460]:

Այս տեսանկյունից մենք կարող ենք ենթադրել, որ մեր բուհերի բարձր կուրսերի ուսանողների ներգրավման հնարավորությունը որպես կամավորներ կարող է դրական լինել: Քանի որ հայկական բուհերի մեծամասնությունում ֆիզիկական կրթության առարկան պարտադիր է միայն առաջին և երկրորդ կուրսերում, իսկ բակալավրիատի ավագ կուրսերում և մագիստրատուրայում ուսանողներն ընդհանրապես ներգրավված չեն այդ պարապմունքներին:

Հետաքրքրությունը ֆիզիկական դաստիարակության նկատմամբ բարձրագույն կրթության համակարգում արդիական է ինչպես զարգացած, այնպես էլ զարգացող երկրներում, ինչը ժամանակակից աշխարհում տեղի ունեցած փոփոխությունների հետևանք է: Կրթական ոլորտի բարելավումը հեղինակները կապում են կառավարման ընդհանուր որակի հետ (անգլ.՝ TQM՝ Total Quality Management), որը հատուկ կառավարման մոտեցում է ուղղված կազմակերպության երկարաժամկետ հաջողության պահպանմանը: Կազմակերպական հաջողությունը հիմնված է հետադարձ կապի ու աշխատակիցների խթանման վրա՝ ուղղված աշխատակիցների կարիքների բավարարմանը (տվյալ դեպքում ուսանողներին տրամադրված կրթական ծառայությունները): Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ վարժարանների ղեկավարները ֆիզիկական կրթական ծրագրերի իրականացման ժամանակ պետք է հավատարիմ մնան TQM սկզբունքներին, որոնք վերապատրաստման ծրագրերի և տարբեր ուսուցման ձևերի միջոցով

(սեմինարներ, գործնական աշխատանքներն այլն) բարելավում են սպասարկման որակն ու մշակույթը [Altahayneh: 109-117]: Տարբեր երկրներում իրականացված ուսումնասիրությունների ամփոփումը փաստում է, որ բուհի ֆիզիկական դաստիարակության բաժնի վարիչները չունեն հատուկ դեկավարման պատրաստվածություն. նրանք մասնագիտական վարպետություն են ստանում հիմնականում փորձի ճանապարհով:

Տվյալ հանգամանքը կարևոր է այն բուհերի համար, որտեղ ֆիզիկական կրթության դասախոսներ են պատրաստում, որոնց անհրաժեշտ է զինել կառավարման ոլորտի գիտելիքներով: Հայաստանում նման հաստատություն է Ֆիզիկական կուլտուրայի հայկական պետական ինստիտուտը և մանկավարժական համալսարանները, որոնք չունեն ֆիզիկական դաստիարակության հատուկ կրթական դասընթացներ: Մեկ այլ հնարավորություն կարող է լինել հատուկ դասընթացների ներառումը «Ուսանողության ֆիզիկական կուլտուրայի և առողջ ապրելակերպի հիմունքները» մասնագիտության համալսարանների հետբուհական ֆակուլտետներում:

Այսպես, օրինակ, Նիգերիայում ուսանողների ֆիզիկական կրթությունն իրականացվում է վարժարաններում և համալսարաններում, որտեղ այդ գործընթացների կազմակերպումն ունի իր առանձնահատկությունները: Քոլեջներում հումանիտար և բնական գիտություններից զատ սովորաբար կազմակերպվում են հատուկ ենթաբաժիններ ֆիզիկական կրթության համար: Բուհերը ներառում են առողջապահական, ֆիզիկական կրթություն և հանգստի վարժարաններ, որոնք էլ իրենց հերթին ունեն սպորտի և ընդհանուր ֆիզիկական կրթության բաժիններ: Բակալավրի և մագիստրոսի աստիճան ստացող ուսանողները կարող են անդամագրվել սպորտի կամ ֆիզիկական կուլտուրայի բաժիններում: Ընդհանուր ծրագրերից բացի կան նաև հատուկ ծրագրեր նրանց համար, ովքեր, ըստ առողջության, տարիքի, հետաքրքրությունների ու կարիքների, կարող են մասնակցել առաջինում: Ուսանողներին հնարավորություն է տրվում մասնակցելու տարբեր սպորտային միջոցառումների, որոնք կազմակերպվում են անհատական սկզբունքով՝ Նիգերիայի համալսարանների միավորման և այլ հասարակական կազմակերպությունների ուսանողական սպորտի ծրագրերով [Alla:90]:

Մեկ այլ հետազոտության նպատակն է հայտնաբերել ֆիզկուլտուրա դասավանդողների կառավարման ոճերը դրանց արդյունավետության տեսանկյունից: Հետազոտությունները կատարվել են թուրքական վեց բուհերի ֆիզկուլտուրա դասավանդողների հետ, ովքեր աշխատում են կրտսեր և ավագ կուրսերի ուսանողների հետ: Արդյունքները ցույց են տվել, որ աշխատանքից առաջ դասավանդողները կրտսեր խմբում ունեին ավտորիտար կառավարման ոճի ընդհանուր միտում: Պարզվել է նաև, որ դասավանդողներին, որոնց հատուկ է մասնագիտական համոզմունք-

ներում բարձր ինքնարդյունավետությունը, բնորոշ չէ ուսումնական գործընթացում կառավարման ազատական ոճը ավարտական կուրսի ուսանողների ֆիզիկոլոգիայի դասաժամին [Yilmaz:540]:

Բազմաթիվ աշխատությունների վերլուծությունը տվյալ հարցի շուրջ ցույց տվեց, որ ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի բարելավումը պայմանավորված է ոչ միայն այս գործընթացի լավ կազմակերպմամբ, այլ նաև այդ գործընթացի հանդեպ աշակերտների վերաբերմունքով: Հետազոտություններից մեկում հունգարիայի համալսարանների օրինակի վրա նպատակ էր դրվել բացահայտել ինչպես ուսանողուհիների առողջության բժշկական բնութագիրը, այնպես էլ ֆիզիկական ունակությունների իրազեկության աստիճանը: Հեղինակները էական տարբերություններ են հայտնաբերել ուսանողական խմբի անդամների առողջ վարքագծի և ֆիզիկական ակտիվության հարաչափերի միջև (հոգնածություն, առողջական վիճակ, ծխելու սովորություններն ակոհոլի օգտագործում): Նշանակալի տարբերություններ են հայտնաբերվել նաև խմբերի միջև հետևյալ փոփոխականներով. ֆիզիկական ակտիվության հաճախականություն, մկանային և սիրտ-շնչառական արդյունավետության աստիճան: Ըստ ստացված արդյունքների հավաստի տվյալների հեղինակները խորհուրդ են տալիս անցնել թեստային բնութագրերի վերլուծության անհատական և խմբակային տեսական դասեր: Ենթադրվում է, որ անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել նրանց առողջական պատշաճ վիճակին հասցնելու պահանջմունքի և առողջ ապրելակերպի պահպանման ձևավորմանը [Konczos, Szakaly, Ihász:23-24]:

Որոշ գիտնականների կողմից ֆիզիկական կրթության զարգացման խնդրի շուրջ անցկացրած հոգեբանա-մանկավարժական հետազոտությունների վերլուծության արդյունքները ցույց են տալիս, որ նրանք իրականացվում են հետևյալ չորս խմբերով [Գրիգորյան:14]:

- սոցիալ-մանկավարժական (ֆիզիկական դաստիարակությունը որպես երիտասարդների հասարակայնացման կարևոր գործոն, անձի ներդաշնակ զարգացում բարոյական, մտավոր, աշխատանքային դաստիարակության հետ համատեղ),
- էկոլոգա-բժշկական (ֆիզիկական դաստիարակություն հիգիենայի, սանիտարական, հիվանդությունների կանխման համատեքստում, էկոլոգիական հավասարակշռության պահպանում և այլն),
- հոգեբանական ներդաշնակ ֆիզիկական զարգացումը որպես հոգեբանական ներքին և արտաքին հարմարավետության գործոն),
- հատուկ մանկավարժական (ֆիզիկական դաստիարակությունը կարիքներ ունեցող ուսանողների համար) [Борданова:7]:

Փորձարարական և տեսական հետազոտության արդյունքների ամփոփումը կոնկրետ հակասություններ բացահայտեց՝ կապված կրթական հաստատություններում ֆիզիկական դաստիարակության ներկայիս

վիճակի կազմակերպման և կառավարման գործընթացի հետ: Ուսանողների ֆիզիկական կրթության ոլորտում ստեղծված խնդիրներից մեկը բուհերում կիրառվող կրթական գործունեության գնահատման ավանդական մոտեցումն է, որը թույլ չի տալիս իրականացնել վերահսկման հիմնական մանկավարժական գործառնությունները և, ինչը հոգեբանական տեսանկյունից առավել կարևոր է՝ այն նրանց համար խթան չի դառնում սիստեմատիկ ֆիզիկական ակտիվության և առողջ ապրելակերպի համար:

Ֆիզիկական կրթության կառավարման գիտամեթոդական տեսակետը պետք է կայանա ակադեմիական դասընթացի, մարզաձևերի համապատասխան խմբակների, առողջարարական հատուկ խմբերի (տեսողական, ֆունկցիոնալ, շարժողական և այլ խնդիրներ ունեցող ուսանողների համար), ինչպես նաև ազատ ժամանցի համադրության հիման վրա: Նշված աշխատանքների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ առ այսօր համալսարանների ֆիզիկական կրթության պրակտիկայում իրականացվող մանկավարժական վերահսկողության կազմակերպման ավանդական մոտեցումներն ունեն մի շարք թերություններ, որոնք խոչընդոտում են ուսանողների ֆիզիկական կրթության համակարգի բարելավմանը:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գրիգորյան Ա. Լ., Ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի կազմակերպման առանձնահատկությունները, Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Եր., ՀՌՀ հրատ., 2014, 53 էջ:
2. Богданова Л.П. Физическое воспитание студентов специальной медицинской группы: учеб.пособие / Самара: Изд-во Самар. гос. аэрокосм. ун-та, 2010. – 64 с.
3. Alla J. B. Administration of Physical Education and Sports in Nigeria// Higher Education Studies Vol. 2, No. 1; March 2012, pp.88-96
4. Altahayneh Z.L. Implementation of Total Quality Management in Colleges of Physical Education in Jordan//International Journal of Business and Social Science Vol. 5 No. 3; March 2014, pp. 109-117
5. Konczos C., Szakaly Z., Ihász F. Health Behaviour, Body Composition and Motor Performance in Female University students// Annals of Research in Sport and Physical Activity, Internacionallzacao/Revista 2, pp.21-34
6. Luis E.R., Bustos J.G., Suárez D., Jordán C., O.R. Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física / Behaviours that disturb educational environment in physical education classes. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 12 (47), 2012. pp. 459-472

7. Nezhad M. A. H., Sani K. D., Andam R., The Investigate Managers' Leadership Styles in Physical Education Offices Universities of Iran from Sport Volunteers' Perspective/International Research Journal of Applied and Basic Sciences. Vol., 3 (6), 2012. pp. 1225-1229.
8. Yilmaz I. Pre-service Physical Education Teachers' Preference for Class Management Profiles and Teacher's Self-efficacy Beliefs//Academic Journals. Educational Research.&Reviews, Vol.8(9), 2013, pp. 539-545

#### **ARMEN GRIGORYAN - CURRENT PROBLEMS EFFICIENT MANAGEMENT OF STUDENT'S PHYSICAL EDUCATION**

This paper analyzes the importance of student's physical education in the general system of educational environment in different countries. Various approaches to the management of the process of physical education of students, which are conditioned by numerous factors (pedagogical, psychological, socio-economic, cultural and national), as well as special ones for students with special needs are considered. Summary of results of theoretical and empirical research has revealed specific contradictions of the current state of the organization and management of the physical process in educational institutions.

#### **АРМЕН ГРИГОРЯН - СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ СТУДЕНТА**

В данной статье анализируются вопросы совершенствования процесса физического воспитания студентов в общей системе образовательной среды в различных странах. Рассмотрены различные подходы к управлению процессом физического воспитания студентов, которые обусловлены многочисленными факторами (педагогические, психологические, социально-экономические, культурные и национальные), а так же специальные для студентов с особыми нуждами. Результаты теоретических и эмпирических исследований выявили конкретные противоречия современного состояния организации и управления физического процесса в образовательных учреждениях.

**ՇԱՀԱԿԻՑՆԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ  
ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ  
ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՆԱԽԱՐԹԱԼ**

**ՌՈՒԲԵՐՏ ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ շահակից, շահակիցների կառավարում, շահակիցների ներգրավում, շահակիցների քարտեզագրում, բուհերի շահակիցների քարտեզ, մրցակցային առավելություն, ռազմավարական նպատակների իրականացման արդյունքների գնահատման մոդել:*

Ժամանակակից կազմակերպությունների, այդ թվում՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ռազմավարական կառավարման և կանոնադրական գործունեության շարունակական բարելավման հիմքն առանցքային շահակիցների հետ հարաբերությունների արդյունավետ կառավարումն է: Շահակիցների կառավարումը կազմակերպության մրցակցային առավելության ձեռքբերման, շուկաների կամ շուկայի հատույթների գրավման ու շարունակական ընդլայնման, ինչպես նաև ներդրումների ծավալների և եկամուտների բարձրացման առանցքային նախապայմաններից է: Հաշվի առնելով այս հիմնադրույթները՝ հողվածում վերլուծության է ենթարկվում շահակիցների կառավարման կարևորությունը ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման գործընթացում, ներկայացվում են ՀՀ բուհերի շահակիցների քարտեզագրման հիմնական տեսակները, սահմանվում են շահակիցների ներգրավման գործառույթներն ու նպատակները, առաջարկվում է շահակիցների ներգրավման մեթոդաբանություն և ռազմավարական նպատակների իրականացման արդյունքների գնահատման մոդել: Հողվածում քննարկվող հիմնադրույթները տեսական-մեթոդաբանական արժեք ունեն հատկապես բուհերի ռազմավարական կառավարման արդյունավետության ապահովման տեսանկյունից:

Համաշխարհայնացման (գլոբալացման), համաշխարհային տնտեսական ճգնաժամի և հետճգնաժամային զարգացումների, ինչպես նաև գիտատեխնիկական առաջընթացի ու շարունակաբար աճող մրցակցային պայմաններում շուկայական տնտեսության գործուն մեխանիզմների գործադրումը և սոցիալ-տնտեսական զարգացման համար նոր ուղիների որոնումը դարձել են ժամանակի հրամայական: Այս ինդրում էական դերակատարություն ունեն բարձրագույն ուսումնական



հաստատությունները, որոնց կազմակերպական ներուժի թիրախավորված և համակարգային կիրառումը կարող է հիմնարար դրական փոփոխություններ առաջացնել: Միննույն ժամանակ, բուհերն իրենց հերթին պետք է համընթաց քայլեն ժամանակակից հասարակության և թիրախային շուկաների պահանջներին, արագ և արդյունավետ արձագանքեն մշտափոփոխ արտաքին գործոններին՝ միտված իրենց գործունեության բարելավմանը, ինչպես նաև սոցիալական հիմնախնդիրների լուծմանը: Բուհերի գործունեության բարելավմանն ուղղված գործընթացները ենթադրում են, որ բուհերը հաշվի են առնում իրենց առաքելության շրջանակներում դիտարկվող և պետական արժեքներից և գերակա խնդիրներից բխող սոցիալ-տնտեսական, հասարակական ու տեխնոլոգիական փոփոխությունները, հանրային շահերի և պետական առաջնահերթ կարիքների ու դրանց արդյունավետ բավարարման հնարավորությունները: Բարելավման նման մոտեցումը ենթադրում է, որ բուհերը պետք է շարունակաբար կատարելագործեն իրենց կրթական ծրագրերը, գիտահետազոտական գործունեությունն ու կրթական այլ ծառայությունները՝ հաշվի առնելով իրենց առանցքային շահակիցների շահերը, պահանջներն ու կարիքները:

Երկրի կայուն տնտեսական աճի և մրցունակության ապահովման տեսանկյունից անհրաժեշտ է մեծացնել կրթության դերը երկրի տնտեսական հիմնախնդիրների լուծմանն ուղղված գործընթացներում, որը հնարավոր է իրականացնել կրթության ոլորտում արմատական բարեփոխումների միջոցով: Բարեփոխումները պետք է հստակ միտված լինեն ՀՀ գիտելիքահենք տնտեսության և հասարակության ձևավորմանը, բարձրորակ մարդկային կապիտալի արժևորմանն ու կադրային ապահովվածության բարելավումը խթանող գործողությունների պլանավորմանը և իրականացմանը, քանի որ դրանք միջազգային մակարդակում մրցունակ գիտության և բարձր տեխնոլոգիաների ոլորտային մասնագետների պատրաստման հիմնական նախապայմաններն են: Ուսումնական հաստատությունների դերակատարությունը հատկապես առանցքային նշանակություն ունի ոչ միայն հիմնարար և արժեքավոր գիտելիքների փոխանցման, այլ նաև ուսումնառողներին արագ ու արդյունավետ որոշումներ կայացնելու, քաղաքացիական գիտակցություն ձևավորելու և ակտիվ հաղորդակցվելու տեսանկյունից (ՀՀ Կրթության զարգացման 2011-2015 թթ. պետական ծրագիր):

Վերջին երկու տասնամյակների ընթացքում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կառավարման համակարգերը շարունակաբար աճող մրցակցության և բուհերի կողմից արտադրված գիտական արդյունքների շուկայականացման արդյունքում էական փոփոխություններ են կրել (De Boer and File 2009): Սա ենթադրում է, որ

բուհերն աստիճանաբար փոխակերպվում են այնպիսի կազմակերպությունների, որոնց գործունեությունը փոփոխվում է նաև ըստ արտաքին շահակիցների տեսակետների, և որոնք ձգտում են մրցակցային առավելություն ունենալ կրթական, աշխատանքային ու տարածաշրջանային կրթական ծառայությունների շուկաներում կամ շուկաների տարբեր հատույթներում (Beerkens 2006, Krücken and Meier 2006, Leisyte and Dee 2012): Համաշխարհայնացումը, հաղորդակցման և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների զարգացումը, նյութատեխնիկական հագեցվածության բարելավմանն ուղղված գործողությունների նախաձեռնումը, տնտեսության կառուցվածքի վերակազմավորումը, աշխատակազմի մասնագիտական զարգացման հնարավորությունների ստեղծումը, սպառողների/շահակիցների պահանջների և համապատասխան ծառայությունների ու արտադրանքի ծավալի մեծացումը, ինչպես նաև կրթության որակի խնդիրների շեշտադրումը պահանջում են, որ բուհերը շարունակաբար վերանայեն իրենց գործունեությունը և ապահովեն համակարգի կառուցվածքային ու գործառույթային վերափոխումները՝ հիմնվելով հասարակական պահանջների և սոցիալական գործընկերության դերի բարձրացման վրա: Այս առումով բուհերի գործունեության որոշակի ուղղվածության կամ գերակայության զարգացման հիման վրա ինստիտուցիոնալ շարունակական բարեփոխումները հնարավոր են իրականացնել նաև շահակիցների ներգրավմամբ: Սակայն դեռևս սակավ են շահակիցների (ներառյալ բուհերի ներքին շահակիցների՝ ուսանողների և աշխատակազմի) ներգրավմանն ու նրանց դերակատարության բացահայտմանն օժանդակող հստակ մշակված գործիքները և այդ գործիքների արդյունավետությունը գնահատող մեխանիզմները (Curaj *et al.* 2015), թեպետ կառավարման ժամանակակից տեսություններում շահակիցների կառավարումը հաճախ է քննարկման առարկա դարձել: Սա հատկապես վերաբերում է ՀՀ-ում բուհերի կառավարման տեսություններին և ուսումնասիրություններին, որոնց շրջանակներում շահակիցների կառավարման և ներգրավման հիմնախնդիրները ո՛չ գործառույթային, ո՛չ համակարգային տեսանկյուններից հանգամանալից և բազմակողմանի քննարկման առարկա չեն դարձել:

Շահակիցների կառավարման հիմնահարցը խնդրահարույց է նաև բարձրագույն կրթության համակարգի առաջնային դերակատարների՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների համար: Թեպետ շահակիցների կառավարման տեսությունը զարգացել է առևտրային ոլորտում (Donaldson and Preston 1995), հանրային և ոչ առևտրային ոլորտների, ներառյալ բարձրագույն կրթության ոլորտի համար մշակված տեսություններն ու առկա գրականությունը սակավ են (Bryson 2005): Շահակիցների կառավարմանն առնչվող ուսումնասիրությունները վեր են

հանել շահակիցների դերակատարության կարևորությունը կազմակերպությունների գործունեության արդյունավետության ապահովման և խնդիրների վերհանման գործընթացներում (Burby 2003, Margerum 2002, Bryson 1995, Moore 1995, Baumgartner & Jones 1993, Eden & Ackermann 1998): Ինչ վերաբերում է ՀՀ բուհերին, ապա դրանց գործունեության որակի կառավարման մեխանիզմների կատարելագործման և որակի մշակույթի տարածման առնչությամբ շահակիցների հետ տարվող աշխատանքների համապարփակ վերլուծություններ կամ շահակիցների քարտեզագրումներ չեն կատարվել, կամ դրանք հատվածային բնույթ են կրել՝ էապես չարտացոլելով բուհերի շահակիցների հետ հարաբերությունների կառավարման արդյունավետությանն ու կայունության պահպանմանն ուղղված գործընթացները:

Կառավարման ժամանակակից տեսություններում և մասնագիտական գրականության մեջ կազմակերպությունների շահակիցների կառավարումը հաճախ է քննության առարկա դառնում (Donaldson and Preston 1995): Շահակիցների կառավարման տեսության մեջ *շահակից* տերմինն առաջին անգամ առաջադրվել է 1960 թվականին Ստենֆորդի հետազոտական կենտրոնում հետազոտական աշխատանքները ղեկավարող տեսաբաններ Հիթի, Ֆրիմենի և Հարիսոնի կողմից: Նրանք գտնում էին, որ ղեկավարները «պետք է հասկանան շահակիցների, աշխատողների, պարտատերերի/վարկատուների և մատակարարների կարիքները, որպեսզի նրանց աջակցությամբ առաջադրված նպատակների իրականացումը հնարավոր դարձնեն» (Hitt, Freeman and Harrison 2001, 190): Դոնալդսոնը և Պրեստոնը (Donaldson and Preston 1995) շահակիցների կառավարման տեսությունը դիտարկում են նկարագրողական/էմպիրիկ, գործիքային և նորմատիվ տեսանկյուններից: Նկարագրողական տեսությունը նկարագրում է կազմակերպությունների շահակիցներին և նրանց հետ փոխհարաբերությունները: Գործիքային տեսությունը նկարագրում է շահակիցների կառավարումը որպես միջոց կազմակերպության վերջնարդյունքներին հասնելու համար: Ըստ այս տեսության՝ այն կազմակերպությունները, որոնք հաշվի են առնում իրենց շահակիցների շահերը, պահանջներն ու կարիքները, հաջողությամբ իրականացնում են առաջադրված ռազմավարական նպատակները: Նորմատիվ տեսությունն արտացոլում է կազմակերպությունների գործելաոճի բարոյական չափանիշները և բացատրում է, թե կազմակերպություններն ինչպես պետք է վերաբերեն իրենց շահակիցներին:

Շահակիցների կառավարումը վերաբերում է հանրային իրավահարաբերությունների կարգավորման և սոցիալական պատասխանատվության համակարգայնության գործընթացներում

շահակիցների ներգրավման և նրանց դերակատարության ապահովմանը՝ միտված կազմակերպության գործունեության շարունակական բարելավմանն ու մրցունակության ապահովմանը, ինչպես նաև սոցիալ-տնտեսական և մշակութային համագործակցության ընդլայնմանը: Հետևապես, ռազմավարական կառավարման արդյունավետության ապահովման տեսանկյունից բուհերը պետք է շահակիցների հետ հարաբերությունների կառավարման հստակ համակարգ, ընթացակարգեր և մեխանիզմներ գործադրեն, որոնք անհրաժեշտ հենք կձևավորեն նրանց շահերի ու կարիքների ուսումնասիրության շրջանակի շարունակական ընդլայնման համար:

Հետադարձ կառավարման համակարգում առաջացած բազմատեսակ փոփոխությունների արդյունքում վերասահմանվել ու վերաբժնորվել է բուհերի կառավարման գործընթացներում ներքին և արտաքին շահակիցների դերակատարությունը (Leisyte and Dee 2012): Հանրային կառավարման արդի բարեփոխումների հիմքում այն մոտեցումն է, որի համաձայն՝ բուհերի կառավարումը միտված է կառավարման կոլեգիալ ձևից անցում կատարելու խմբային/կորպորատիվ ձևի (Exworthy & Halford 1999), իսկ ներկայիս կառավարման ցանցային (շահակիցների ներգրավմամբ) համակարգը հիմք է դարձել ակադեմիական միջավայրում ժողովրդավարության և համամարդկային արժեքների լայն տարածման, մյուս կողմից էլ շահակիցների դերակատարության բարձրացման միջոցով հանրային վստահության ապահովման համար (Jongbloed *et al.* 2008, Neave 2002):

Բուհական համակարգում կառավարման ձևերի և աշխատաշուկայի պահանջների փոփոխությունները ստեղծել են շահակիցների հետ հարաբերությունների ճկուն ու արդյունավետ կառավարման, հետևաբար և շահակիցների դերակատարության բարձրացման անհրաժեշտություն: Շահակիցն այն *«անձն է կամ անձանց խումբը, որը պահանջատեր է կազմակերպության ռեսուրսների կամ ելքի նկատմամբ կամ կրում է այդ ելքի ազդեցությունը»* (Bryson & Alston 2011, 89): Ընդհանուր առմամբ, սույն հոդվածում առաջարկվում է հետևյալ սահմանումը. **շահակիցներն** այն անհատներն են, խումբը կամ կառույցը, որոնք դրական կամ բացասական կերպով կրում են կազմակերպության գործունեության ուղղակի կամ անուղղակի ազդեցությունը և շահագրգռված են կազմակերպության հաջողություններով ու ձեռքբերումներով, կազմակերպության արտադրողականությամբ ու վերջնարդյունքներով, կազմակերպության կողմից մատուցվող ծառայությունների արդյունավետությամբ և որակով:

Շահակիցների արդյունավետ կառավարման համար նպատակահարմար է տարբերակել կազմակերպության *առաջնային* և *երկրորդային* շահակիցներին: *Առաջնային շահակիցներն* այն անհատները, խմբերը կամ կառույցներն են, որոնք դրական կամ

բացասական կերպով կրում են կազմակերպության գործողությունների ուղղակի կամ հիմնական ազդեցությունը: *Երկրորդային շահակիցներն* անհատներ, խմբեր կամ կառույցներ են, որոնք դրական կամ բացասական կերպով կրում են կազմակերպության գործողությունների անուղղակի ազդեցությունը:

Շահակիցները ոչ միայն կրում են կազմակերպության գործունեության ու մատուցած ծառայությունների ազդեցությունը, այլև որոշակի իրավասություն և հանձնառություն ունեն ազդելու որոշումների կայացման գործընթացների վրա՝ առավելագույնս խթանելու կազմակերպության գործունեության արդյունավետությունը: Ռազմավարական կառավարման գործընթացի բազմակողմանի բարելավումն ապահովելու համար նպատակահարմար է ներառել տարբեր շահակիցների՝ հաշվի առնելով նրանց շահերն ու փորձառությունները և ապահովելով բուհերի կողմից տրամադրված տեղեկատվության հավասար հասանելիությունն այդ խմբերին: Այն ռազմավարությունը, որը կազմակերպությունը կիրառում է իր առանցքային շահակիցներից յուրաքանչյուրի հետ փոխհարաբերություններ հաստատելու և համագործակցելու համար, պայմանավորված է տվյալ շահակցի կարևորության աստիճանով (Jawahar and McLaughlin 16):

Անհրաժեշտ է նշել, որ շահակիցների կողմից բուհին փոխանցվող տեղեկատվությունն իր հերթին կարևոր նշանակություն ունի բուհի գործունեության բարելավմանն ուղղված ռազմավարական նպատակների և դրանցից բխող գործողությունների նպատակայնությունը հիմնավորելու, դրանց արդյունավետ իրականացումն ապահովելու տեսանկյունից, քանի որ բազմակողմանի տեսակետները, գաղափարները, կարողություններն ու հանրային աջակցությունն ամրապնդում և հիմնավորում են բուհի ռազմավարական նպատակները, մշակվող քաղաքականությունների և գործողությունների իրականացման ընթացքն ու արդյունքները: Շահակիցների բազմազան խմբերի ներգրավումը բուհերի կառավարման և գործունեության կազմակերպման ու բարելավման աշխատանքներում հնարավորություն է ընձեռում համախմբելու ոլորտի մի շարք մասնագետների ու փորձագետների, շահագրգիռ կողմերի, հնարավոր աջակիցների, ուսումնական և ոչ ուսումնական հաստատությունների և մի շարք պետական ու իրավական կառույցների, որոնց բազմակողմանի և միահամուռ ջանքերի գործադրումը բուհերի ռազմավարությունների կատարելագործման արդյունավետ միջոց է դառնում:

Ներկայումս շարունակաբար աճող գլոբալ մրցակցային պայմաններում հատկապես կարևորվում են առանցքային շահակիցների ներգրավվածությունն ու մասնակցությունը բուհերի որոշումների կայացմանը, որոնք ըստ էության պետք է բխեն նրանց շահերից ու

կարիքներից: Այս հիմնախնդիրները մատնանշում են այն իրողությունը, որ վերջին տասնամյակներում բարձրացել է շահակիցների դերակատարության գիտակցումը՝ առաջացնելով նաև որոշումների կայացման մեխանիզմների կատարելագործման և որոշումների կայացման գործընթացներում ուսանողների մասնակցության ապահովման անհրաժեշտություն: Այսպիսով, բուհերից ակնկալվում է հաշվետվողականության և թափանցիկության, գործունեության արդյունավետության և որակի ապահովման մակարդակի բարձրացում (Jongbloed *et al.* 2008):

Հաշվետվողականությունը հաճախ պայմանավորված է համատեքստով, և քանի որ բարձրագույն կրթությունն ավանդաբար ունեցել է կազմակերպման ազգային շրջանակներ ու առանձնահատկություններ, հետևապես բուհերի հաշվետվողականությունը սովորաբար վերաբերել է ազգային (պետական) համատեքստին (Burke 2005, Trow 1996): Հանրային հաշվետվողականության և թափանցիկության շնորհիվ բուհը հասարակության և այլ շահակիցների հետ համատեղ կարող է ներբուհական քաղաքականության իրականացման և ռեսուրսների արդյունավետ բաշխման միջև ներդաշնակություն ապահովել: Հաշվետվողականությունը ենթադրում է, որ բուհը պատասխանատու է իր շահակիցների միջոցով գործունեության արդյունավետության ապահովման և կազմակերպական արդյունավետությունը շահակիցներին տեսանելի դարձնելու համար: Հաշվետվողականությունը ներառում է վարչական, ֆինանսական և սոցիալական բաղադրիչներ:

Ընդհանուր առմամբ, հաշվետվողականությունը ներկայումս ընկալվում է և որպես գործիք, և որպես նպատակ (Bovens 2006, 7): Ենթադրվում է, որ հաշվետվողականության խնդիր չի առաջանում, երբ երկու և ավելի կողմերի միջև առկա է լիակատար փոխվստահություն: Այս պարագայում երկու կողմերն էլ շահեկան վիճակում են, քանի որ հաշվետվողականության ապահովման համար հավելյալ անհրաժեշտ ռեսուրսներ և կարողություններ չեն գործադրվում (Zucker 1986): Մյուս կողմից՝ ներկայումս բարձրագույն կրթության և արտաքին միջավայրի կապի թուլացումը հանգեցրել է նրան, որ փոխվստահության մակարդակը նույնպես նվազել է՝ ստեղծելով կրթական տարբեր համակարգերում և մակարդակներում հաշվետվողականության համապատասխան մեխանիզմների մշակման ու կիրառման անհրաժեշտություն: Հատկանշական է այն, որ չնայած մի շարք երկրներում մշակվել և գործարկվում են հաշվետվողականության ապահովման մեխանիզմներ, որոնք միտված են բարձրագույն կրթության նկատմամբ վստահության բարձրացմանը, սակայն վստահության ձեռքբերման տեսագործական հիմքերը բավարար չափով ուսումնասիրված չեն: Այսուհանդերձ,

ներկայումս բուհերը շարունակաբար մշակում և կիրառում են հաշվետվողականության արդյունավետ մեխանիզմներ, որոնց միջոցով համակցվում են բուհերի ներքին և արտաքին շահակիցների կարիքները, հստակեցվում են ազգային և միջազգային կարիքներն ու պահանջները: Արդյունքում մեծանում է շահակիցների թիվը, և ապահովվում է շահակիցների բազմազանությունը (Stensaker & Harvey 2011, 12, 19):

Ներկայումս բուհերը պետք է արձագանքեն հանրության և շահակիցների տարբեր խմբերի կարիքներին՝ առաջնահերթությունը տալով ամենակարևոր շահակիցների խմբի՝ ուսանողների կարիքներին (Jongbloed *et al.* 2008): Ուսանողները՝ որպես առաջնային շահակիցներ, պահանջատերեր ու գործընկերներ, կարող են ազդել դասավանդման բովանդակության և որակի ապահովման մեխանիզմների վրա՝ մատնանշելով իրենց կարիքներին բավարարելու արդյունավետ ուղիներ (Jongbloed *et al.* 2008): Ուսանողների դերակատարությունն

<sup>1</sup> արժեքավոր է հատկապես բուհի գործունեության որակի ներքին գնահատման և մասնակցային որոշումների կայացման գործընթացներում (Douglas *et al.* 1993, McDowell & Sambell 1999, Hill 1995):

Ուսանողների դերակատարության կարևորությունը դրսևորվում է մասնավորապես կրթական ծրագրերի մշակման ու վերանայման գործընթացներում, բուհերի որակի ներքին ապահովման և այլ գործընթացներում փոփոխությունների իրականացմանը միտված առաջարկությունների ներկայացման գործում: Ուսանողների արդյունավետ դերակատարության դեպքում բուհերը կարող են բովանդակային կամ կառուցվածքային փոփոխությունների ենթարկվել: Ըստ Եվրոպական չափանիշների և ուղենիշների (ESG <sup>2</sup>)՝ կրթական ծրագրերի հաստատման, մշտադիտարկման և պարբերական վերանայման անհրաժեշտությունից ելնելով՝ բուհերը պետք է մշակեն և գործադրեն որակի ապահովման այնպիսի մեխանիզմներ ու գործիքներ, որոնք որակի չափանիշների պարբերական գնահատումից բացի թույլ կտան նաև այդ գործընթացներում արդյունավետորեն ներգրավել ուսանողների (Curaj *et al.* 2015): Այսպիսով, ներկայումս որակի ապահովման ներբուհական գործընթացներում ուսանողների ներգրավվածությունը հիմնականում իրականացվում է կրթական ծրագրերի, պրոֆեսորադասախոսական կազմի, կրթական և հարակից այլ ծառայությունների և դրանց մատուցման գնահատմամբ՝ մասնագիտական

---

<sup>1</sup> Ուսանողների՝ որպես բուհի շահակիցների դերակատարության սահմանումը գրականության մեջ առաջին անգամ տրվել է 1975 թվականին Միացյալ Թագավորությունում:

<sup>2</sup> Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015.

կրթության որակի կառավարման սկզբունքներին և ազգային ու միջազգային չափանիշներին համապատասխանության տեսանկյունից: Հետևապես աճում է բուհերի ռազմավարական կառավարման և գործունեության բարելավման խնդրում շահակիցների դերակատարության կարևորությունը, և բուհերից ակնկալվում է մշտապես համագործակցել իր շահակիցների հետ՝ ապահովելով հաշվետվողականությունը, շահակիցների հետ հարաբերությունների արդյունավետությունը, որակը և արտադրողականությունը (Jongbloed *et al.* 2008):

Այսպիսով, կարելի է եզրակացնել, որ շահակիցների հետ հարաբերությունների կառավարումը սերտորեն փոխկապակցված է կազմակերպության ինստիտուցիոնալ կառավարման բոլոր փուլերի ու մակարդակների հետ և ուղղակի կամ անուղղակի կերպով ազդում է ընթացիկ ու ռազմավարական կառավարման արդյունավետության վրա:

### **ՇԱՀԱԿԻՑՆԵՐԻ ՔԱՐՏԵԶԱԳՐՈՒՄ**

Շահակիցների կառավարման առանցքային գործառնություններից է շահակիցների քարտեզագրումը, այսինքն՝ շահակիցների բացահայտումն ու վերլուծությունը: Շահակիցների քարտեզագրումը կարող է օժանդակել բուհին հասկանալու և կանխատեսելու կառավարման գործընթացներում իր հիմնական դերակատարների՝ ներքին և արտաքին շահակիցների հետաքրքրությունները, կարիքներն ու շահերը: Սա պայմանավորված է նաև նրանով, որ ժամանակակից կառավարումը մարդակենտրոն է, այսինքն՝ առաջնային և կարևոր դերակատարությունը վերապահված է մարդկանց (նրանց գիտելիքներին, հմտություններին, կարողություններին, փորձառությանը և հանձնառությանը), և մրցակցային առավելություն ձեռք բերելու գործընթացում շահակիցների կառավարումը բուհերի համար դարձել է ռազմավարական գերակա նշանակություն ունեցող հիմնախնդիրներից մեկը: Մրցակցային առավելության ձեռքբերման արդյունքում բուհերը մի շարք հնարավորություններ են ունենում գրավելու շուկայի տարբեր հատույթներ և տրամադրելու որակապես նոր և շարունակաբար կատարելագործվող արտադրանք կամ ծառայություններ: Ըստ այդմ՝ ժամանակակից բուհերի գործունեությունը պետք է նպատակաուղղված լինի ոչ միայն մեկ, այլ մի քանի շուկաների կամ շուկայի թիրախային հատույթների գրավմանն ու կարիքների բավարարմանը: Անհրաժեշտ է նաև թիրախավորել շուկաները և առկա ու հնարավոր շուկաները հատույթավորել ըստ խմբերի՝ հաշվի առնելով այդ շուկաների պահանջներն ու առանձնահատկությունները: Սա վերաբերում է նաև կրթական ծառայություններից օգտվող շահակիցների խմբերին, որոնք, հիմնվելով տվյալ կրթական ծառայություններ մատուցող ուսումնական հաստատությունների, դրանց համբավի, կրթական



ծառայությունների որակի, սեփական նախասիրությունների, կարիքների և մասնագիտական նախապատվությունների վրա, իրենց ընտրությամբ որոշակի դերակատարություն են ստանձնում մրցակցային դաշտը փոփոխությունների ենթարկելու տեսանկյունից: Ազգային, տարածաշրջանային և միջազգային շուկաներում մրցունակ լինելու նկատառումով ռազմավարական նշանակություն ունեցող խնդիր է դառնում արտաքին գործոնների վերլուծությունն ու սեփական կատարողականի վրա դրանց հնարավոր ազդեցության գնահատումը: Այդ խնդրի արդյունավետ լուծումը մեծապես պայմանավորված է առանցքային շահակիցների կարիքների վերհանմամբ, վերլուծությամբ և կազմակերպության կատարողականի կայուն բարելավման ուղղությամբ վերլուծության արդյունքների ներդրմամբ:

Շահակիցների վերլուծություն իրականացնելու համար անհրաժեշտ է նախնառաջ բացահայտել կազմակերպության շահակիցներին: Շահակիցների վերլուծության արդյունավետությունն էապես պայմանավորված է շահակիցների բացահայտման փուլի արդյունավետությամբ (Bryson 2005): Բացի այդ, շահակիցների բացահայտման փուլը հնարավորություն է տալիս հստակ տարբերակելու առաջնային և երկրորդային շահակիցներին և ըստ անհրաժեշտության ու շահակիցների առաջնահերթության՝ մշակելու հատուկ ռազմավարություններ: Միտչելն (Mitchell *et al.* 1997) առաջարկում է շահակիցների դասակարգման դեպքում շեշտադրել շահակիցների կամավոր լինելու փաստը, այսինքն՝ հաշվի առնել այն, թե որքանով են շահակիցները հետաքրքրություն ցուցաբերում և որքանով են պատրաստակամ կամավոր հիմունքներով մասնակցելու կազմակերպության որոշումների կայացման և գործունեության արդյունավետության բարձրացման գործընթացներին: Շահակիցների դասակարգման ձևերի արդյունավետությունը պայմանավորված է տվյալ կազմակերպության որդեգրած քաղաքականությամբ, շահակիցների ներգրավման որոշակի նպատակներով և գործունեության բնույթով:

Շահակիցների կառավարման հիմք հանդիսացող քարտեզագրման գործընթացը ներառում է նաև շահակիցների վերլուծությունը, որի միջոցով հնարավոր է բացահայտել կազմակերպության ներքին և արտաքին շահակիցներին, պարզել, թե նրանք ինչպես են գնահատում կազմակերպությունը, ինչպես են ազդում կազմակերպության վրա, ինչ պահանջներ են ներկայացնում կազմակերպությանը, և որքանով են դրանք կարևոր (Bryson and Alston 2011, 89): Շահակիցների քարտեզագրման համար յուրաքանչյուր կազմակերպություն պետք է հաշվի առնի շահակիցների մի շարք առանցքային հատկանիշներ, որոնցից են շահակիցների գործունեության ոլորտը, հանրային և սոցիալական բարձր ակտիվությունը, մասնագիտական ունակություններն ու փորձառությունն:

այդ ոլորտում, ռազմավարական մտածելակերպը, ռեսուրսների կառավարման ունակությունները, մասնագիտական էթիկայի և իրավական նորմերի տիրապետումը, նորարարական գաղափարներ առաջարկելու կարողությունները և այլն: Բացի այդ, կազմակերպությունը պետք է հստակ պատկերացում ունենա, թե ովքեր են իր առանցքային շահակիցները, ինչ չափանիշներով են նրանք գնահատում իր գործունեությունը, որքանով է գործունեությունը համապատասխանում այդ չափանիշներին, հակառակ դեպքում կազմակերպությունը կարող է գործել այլ ուղղությամբ՝ չբավարարելով իրենց առանցքային շահակիցների կարիքները, հետաքրքրությունները ու պահանջները (Rainley 2009): Կազմակերպությունները կարող են ունենալ իրավահարաբերություններ շահակիցների տարբեր խմբերի հետ, հետևաբար նաև՝ տարբեր դերակատարներ ու տարբեր չափանիշներ, որոնցով չափվում ու գնահատվում է կազմակերպության գործունեության արդյունավետությունը: Շահակիցների վերլուծությունը թույլ է տալիս պարզել նրանց կարիքները, նրանց կողմից ընդունված ու սահմանված ուղենիշները, դրանք բավարարելու կարողունակությունն ու հնարավորությունները, ինչպես նաև շահակիցների որոշակի խմբերի պահանջները բավարարելու և համապատասխան հետադարձ կապ տրամադրելու ներկազմակերպական կարողությունները: Շահակիցների խմբերի տարբերակումը կազմակերպությանը հնարավորություն է տալիս բազմազանեցնելու և դասակարգելու իր գործողություններն ու մոտեցումները՝ շահակիցների յուրաքանչյուր խմբի շահերին, կարիքներին ու հետաքրքրություններին համապատասխան (Bryson 2011, 135):

Տնտեսական զարգացման ներկայիս պայմաններում գիտելիքահենք տնտեսության և հասարակության փոխակերպումն ուղղակիորեն կապված է կրթության համակարգի, հատկապես բուհերի գործունակության ու արդյունավետության հետ (Freeman 1994): Բուհերը ներկայումս պետք է հաշվի առնեն հանրության կարիքները և արժևորեն հասարակության ու նրանում գործող թիրախային համայքների հետ իրենց հարաբերություններն ու գործունեությունը (Jongbloed *et al.* 2008): Կազմակերպությունները պետք է քաջատեղյակ լինեն իրենց առանցքային շահակիցների շահերի ու կարիքների մասին և կարևորեն նրանց տեսակետներն իրենց գործունեության վերաբերյալ՝ ստացված տեղեկատվությունն ուղղելով դեպի սեփական կատարողականի բարելավումը: Բացի այդ, բուհերը պետք է պարբերաբար կատարեն ուսումնասիրություններ կրթության օրենսդրական և ենթաօրենսդրական դաշտի կարգավորման, տեղեկատվական և հաղորդակցման համակարգերի, կրթական ծառայությունների մատուցման և առնչվող այլ բնագավառներում բարեփոխման ենթակա ոլորտների վերաբերյալ բարեփոխման աշխատանքները բխեցնելով առանցքային շահակիցների

(այդ թվում՝ պետության) շահերից ու կարիքներից: Հարկավոր է նաև քննարկել և հատկորոշել, թե յուրաքանչյուր շահակից իր դրական կամ բացասական ազդեցությամբ ինչ կարևորություն ունի տվյալ կազմակերպության գործունեության, նրա ռազմավարական նպատակների և առաքելությանը հասնելու կարողության, ինչպես նաև հասարակական արժեքի ձևավորման գործընթացի համար: Շահակիցների վերլուծության միջոցով բուհը կարող է որոշել, թե ով պետք է ներգրավված լինի գործընթացի մեջ, ինչ ժամանակահատվածով, ինչ պայմաններով և նպատակներով: Շահակիցների վերաբերյալ հավելյալ վերլուծություններն անհրաժեշտ են լինում հիմնախնդիրների բացահայտման, ռազմավարական ծրագրի մշակման և ռազմավարական նպատակների ու խնդիրների սահմանման, ռազմավարական որոշումների ընդունման, ծրագրերի մշակման ու վերանայման և գործողությունների իրականացման ժամանակ: Որոշ շահակիցներ, ինչպես օրինակ, արհմիությունները կամ կառավարման խորհրդի անդամները, կարող են հանդես գալ և՛ որպես ներքին, և՛ որպես արտաքին շահակիցներ:

Հատկանշական է, որ բուհերի դիրքորոշումներն ու մոտեցումներն իրենց շահակիցների ներգրավման, նրանց դերակատարության արժևորման, որոշումների կայացման գործընթացներում նրանց ներկայացուցչականության ապահովման, բուհի առանցքային գործառույթներում նրանց անմիջական մասնակցության և նմանատիպ մի շարք այլ կենսական խնդիրների շուրջ փոփոխության են ենթարկվել: Փոփոխության հիմքում ընկած հիմնական պատճառներից են կրթական ծառայությունների ընդլայնումը, շարունակաբար նոր շուկաների կամ շուկայի նոր հատույթների գրավման անհրաժեշտության մեծացումը, ազգային շուկայում մրցակցային առավելության ձեռքբերումն ու միջազգային ասպարեզում մրցունակ ու կայուն դիրքի ապահովումը, ռազմավարական ավանդական կառավարման համակարգերից անցումը ժամանակակից համակարգերի ու նոր կառուցակարգերի, բուհերի իրավակազմակերպական ձևերի փոփոխությունն ու ֆինանսական ինքնավարության մեծացումը և այլն: Այս խնդիրների լուծման ժամանակակից միջոցները պահանջում են բուհերի ներքին ու արտաքին շահակիցների (նաև որպես պահանջատերերի) ակտիվ մասնակցությունը բուհերի գործունեության գերակա ոլորտներում իրականացվող բարելավումների գործընթացներում: Ուրեմն, բարձրացնելով շահակիցների դերակատարությունը բուհերի կատարողականի շարունակական բարելավման գործընթացներում՝ բուհերն իրենց գործունեությունն ուղղում են նաև իրենց առանցքային շահակիցների կարիքների ու պահանջների բավարարմանը՝ մեծացնելով իրենց հանրային պատասխանատվությունը: Ստորև ներկայացվում է բուհերի շահակիցների քարտեզագրումն ըստ տարբեր հեղինակների և տարեթվերի

(Mainardes, Alves & Raposo 2010, 85), որը ցույց է տալիս ժամանակի ընթացքում բուհերի շահակիցների խմբերի փոփոխության ընդհանուր միտումը:

**ԳԾԱՊԱՏԿԵՐ 1. ԲՈՒՀԵՐԻ ՇԱՀԱԿԻՑՆԵՐԻ ՔԱՐՏԵԶԱԳՐՈՒՄԸ (1976-1998 ԹԹ. ԸՆԿԱԾ ԺԱՄԱՆԱԿԱՀԱՏՎԱԾՈՒՄ)**

ՇԵՂԻՆԱԿՆԵՐ	ԲՈՒՀԵՐԻ ՇԱՀԱԿԻՑՆԵՐ
Ուիվեր (1976)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• պետություն</li> <li>• բուհի ղեկավարություն</li> <li>• պրոֆեսորադասախոսական կազմ</li> <li>• սպառողներ (ուսանողներ, նրանց ընտանիքները, գործատուներ և հանրություն)</li> </ul>
Մսիթ և Կավուսգիլ (1984)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ֆինանսավորողներ/հովանավորողներ, մատակարարներ, գործակալություններ</li> <li>• ՁԼՄ-ներ, հանրային կապի մասնագետներ, ուսանողներին և գործատուներին բուհի վերաբերյալ տեղեկատվություն տրամադրող այլ միջնորդներ</li> <li>• ուսանողների ծնողներ</li> </ul>
Լիկատա և Ֆրանկուիկ (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ուսանողներ</li> <li>• նախկին ուսանողներ</li> <li>• բիզնես համայնք</li> <li>• հանրություն</li> <li>• պրոֆեսորադասախոսական և վարչական կազմեր</li> </ul>
Օվիա և Ասպինուոլ (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ուսանողներ</li> <li>• գործատուներ</li> <li>• պրոֆեսորադասախոսական կազմ</li> <li>• պետություն</li> <li>• ընտանիք</li> </ul>
Ռոուլի (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ուսանողներ</li> <li>• ծնողներ և ընտանիք</li> <li>• տեղական համայնք</li> <li>• պետություն</li> <li>• բուհի ղեկավարություն</li> <li>• տեղական մարմիններ</li> <li>• առկա և ապագա գործատուներ</li> </ul>
Ֆրանց (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ուսանող</li> <li>• ընտանիք</li> <li>• գործատու</li> <li>• հանրություն</li> </ul>

Բարրուսը (Burrows 1999) առաջարկում է բույսերի շահակիցների հետևյալ դասակարգումը.

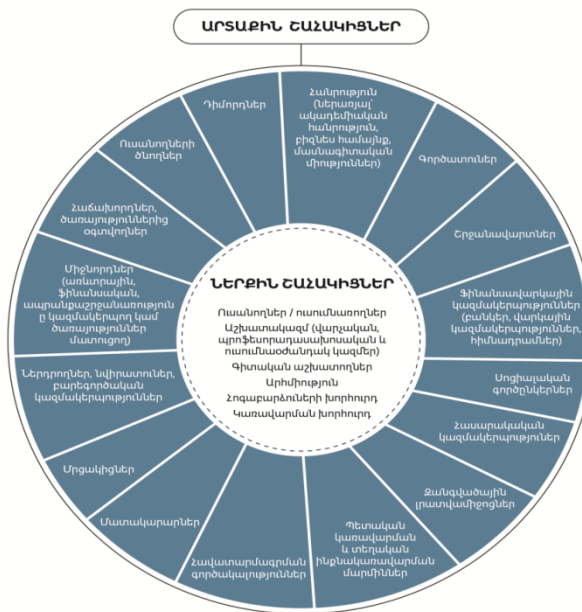
ՇԱՀԱԿԻՑՆԵՐԻ ԴԱՍԱԿԱՐԳ	ԿԱԶՄԱՎՈՐՈՂ ԽՄԲԵՐ, ՀԱՄԱՅՆՔԵՐ ԵՎ ԱՅԼ ԿՈՂՄԵՐ
Պետական կազմակերպություններ	- պետություն, կառավարման խորհուրդներ, հոգաբարձուների խորհուրդներ, հովանավորներ, աջակցող կազմակերպություններ
Ղեկավարություն	- ռեկտորներ/նախագահներ, պրոռեկտորներ/փոխնախագահներ, տնօրեններ
Աշխատակազմ	- պրոֆեսորադասախոսական, վարչական և ուսումնաօժանդակ կազմեր
Հաճախորդներ	- ուսանողներ, ծնողներ, սոցիալական ֆինանսավորում տրամադրող կազմակերպություններ, գործընկերներ, ենթակապալառուներ, գործատուներ, աշխատանքի տեղավորման գործակալություններ
Մատակարարներ	- հանրակրթական դպրոցներ, նախկին ուսանողներ, այլ բույսեր և ուսումնական հաստատություններ, անդի մատակարարներ, ապահովագրական ընկերություններ, ծառայություն/արտադրանք մատուցողներ, կումուսալ ծառայություններ
Մրցակցություն	- <i>ուղղակի մրցակիցներ</i> ՝ պետական և ոչ պետական ուսումնական հաստատություններ - <i>հնարավոր մրցակիցներ</i> ՝ հեռավար ուսուցում իրականացնող բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ, նոր գործընկերներ - <i>փոխարինողներ</i> ՝ վերապատրաստման ծրագրեր իրականացնող կազմակերպություններ
Դոնորներ	- անհատներ (տնօրեններ/ղեկավարներ, ծնողներ, նախկին ուսանողներ, աշխատակազմի ներկայացուցիչներ, հետազոտական կենտրոններ/խմբեր, հիմնադրամներ)
Համայնքներ	- հարևան համայնքներ, դպրոցական կառույցներ, սոցիալական ծառայություններ մատուցողներ, առևտրաարդյունաբերական պալատներ, հատուկ շահառուների խմբեր
Պետական մարմիններ	- կրթության նախարարություն, աջակցող կազմակերպություններ, պետական ֆինանսավորում տրամադրող գործակալություններ,

	հետազոտական կենտրոններ/խմբեր, ֆինանսական քաղաքականությամբ զբաղվող լիազոր մարմիններ, սոցիալական անվտանգության ծառայողներ, պատենտների գրանցման գրասենյակներ
Ոչ պետական մարմիններ	- հիմնադրամներ, հավատարմագրման մարմիններ, մասնագիտական ընկերակցություններ, կրոնական հովանավորներ
Ֆինանսական միջնորդներ	- բանկեր, ֆոնդային դեկավարներ, վերլուծաբաններ
Գործընկերներ	- միություններ և կոնսորցիումներ, գիտահետազոտական և կրթական ծառայությունների համաֆինանսավորողներ

Ստորև ներկայացված է բուհի ներքին և արտաքին շահակիցների քարտեզի միասնական օրինակ հիմնված բուհերի շահակիցների տարբեր խմբերի և Բարոուսի առաջարկած շահակիցների դասակարգման վրա (Գծապատկեր 2)։

**ԳՏԱՊԱՏԿԵՐ 2. ԲՈՒՀԻ ՆԵՐՔԻՆ ԵՎ ԱՐՏԱՔԻՆ ՇԱՀԱԿԻՑՆԵՐԻ ՔԱՐՏԵԶ**

**ԱՐՏԱՔԻՆ ՇԱՀԱԿԻՑՆԵՐ**



Դոնալդսոնը և Պրեստոնը (Donaldson and Preston 1995) նշում են, որ օրինական շահեր ունեցող բոլոր շահակիցները կամ շահակիցների

խմբերը ներգրավվում են կազմակերպության գործունեության իրականացման գործընթացների մեջ: Սոցիալական փոխգործակցության նպատակով ներգրավված են լինում նաև սոցիալական գործընկերներ, համայնքներ կամ համայնքային խմբեր, բնակչության առանձին խմբեր, արհմիություններ, մասնագիտական միություններ ու ընկերակցություններ, հնարավոր հաճախորդներ և առհասարակ հանրությունը, որոնց ընդհանուր շահերն ու կարիքները պետք է կանխատեսվեն և գնահատվեն:

Շահակիցների կառավարման տեսության համաձայն՝ կազմակերպությունները փոխհարաբերությունների մեջ են մի շարք խմբերի հետ և նրանց շահերը հաշվի առնելու և հավասարակշռելու դեպքում կարող են աջակցություն ստանալ այդ խմբերից (Freeman 1984): Շահակիցների հետ հարաբերությունների կառավարման տեսության մեջ առանձնացվում են մի քանի առանցքային հիմնադրույթներ:

- Կազմակերպությունը փոխհարաբերության մեջ է մի շարք խմբերի (շահակիցների) հետ, որոնք ազդում են կազմակերպության որոշումների վրա կամ կրում են այդ որոշումների ազդեցությունը (Freeman 1984):
- Շահակիցների կառավարման տեսությունը վերաբերում է կազմակերպության և իր շահակիցների հարաբերությունների բնույթին, որը հիմնված է կազմակերպության գործունեության, վերջնարդյունքների և շահակիցների խմբերի առանձնահատկությունների վրա (Donaldson and Preston 1995):
- Շահակիցների կառավարման տեսության մեջ առանձնապես կարևորվում է կառավարչական որոշումների կայացումը (Donaldson and Preston 1995):
- Օրինական շահեր ունեցող բոլոր շահակիցները ստեղծում են կազմակերպական արժեք, և չկան որոշակի շահեր, որոնք գերակշռող են մյուսների նկատմամբ (Clarkson 1995, Donaldson and Preston 1995):

#### **ՇԱՀԱԿԻՑՆԵՐԻ ՆԵՐԳՐԱՎՈՒՄԸ ԲՈՒՅԻ ՈՐՈՇՈՒՄՆԵՐԻ ԿԱՅԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՆԵՐՈՒՄ**

Բուհերի ռազմավարական կառավարման գործընթացի բաղկացուցիչ ենթագործընթաց պետք է կազմի շահակիցների կառավարումը, որի փուլերից մեկը ներքին և արտաքին շահակիցների ներգրավումն ու ներգրավման գործընթացներում նրանց տեսակետների համակցումն է: Շահակիցների տեսակետներն ու նրանց հետ հետադարձ կապն էական նշանակություն ունեն և պետք է հաշվի առնվեն բարձրագույն կրթական ծառայություններ մատուցողների կողմից իրենց գործունեության զարգացման, կրթական ծառայությունների մատուցման և կրթության որակի ապահովման բարելավման գործընթացներում (Tang & Hussin 2011, 126):

Շահակիցների հետ հարաբերությունների և հաղորդակցական կապերի հիմքում ընկած է շահակիցների արդյունավետ կառավարումը: «Պարտադիր չէ, որ շահակիցների հետ հարաբերությունների կառավարումը համընկնի յուրաքանչյուր խմբի շահերի հետ (թեև արդյունքում այդպես կարող է լինել), սակայն նրանց շահերը բավարար չափով հաշվի առնելն անհրաժեշտ է նրանց հետ համագործակցելու համար» (Boatright 2006, 108):

Շահակիցների կառավարումը խթանում է կազմակերպության ռազմավարական նպատակների սահմանումն ու իրականացումը՝ համակարգելով ներքին և արտաքին շահակիցների միջև հետադարձ կապը, փոխհամաձայնեցնելով նրանց ակնկալիքներն ու կազմակերպության գործունեությունը, ինչպես նաև փոխհամաձայնեցմանն ուղղված գործընթացների կառավարման միջոցով ամրապնդելով շարունակական կապը շահակիցների հետ (Post *et al.* 2002): Բուհերի ռազմավարական կառավարման և որոշումների կայացման գործընթացներում շահակիցների ներգրավումն ու նրանց հետ հարաբերությունների կառավարումը պայմանավորված է շահակիցների կենսական դերակատարությամբ և բուհերի գործունեության արդյունավետության վրա նրանց ուղղակի կամ անուղղակի, դրական կամ բացասական ազդեցությամբ, ընդ որում՝ պարտադիր չէ, որ շահակիցն ուղղակիորեն ներագրի կամ կրի այդ ազդեցությունը (Durham *et al.* 2014, 12):

**Շահակիցների ներգրավումը** կազմակերպության շահակիցների՝ հանրային իրավահարաբերություններից բխող կանոնավոր մասնակցությունն է կազմակերպության որոշումների կայացմանը, գործունեության գնահատմանն ու բարելավմանը և մրցակցային առավելության ձեռքբերմանն ուղղված աշխատանքներին: Շահակիցների ներգրավմամբ նպաստավոր հարթակ է ստեղծվում կազմակերպության գործունեության վերահսկելիության գնահատման, հաշվետվողականության և թափանցիկության ապահովման համար: Շահակիցների ներգրավման գործընթացն ընդգրկում է շահակիցների ներգրավման նպատակների ու սկզբունքների ձևակերպումը, շահակիցների ընտրության չափանիշների ու մեթոդաբանության մշակումը, նախատեսվող գործողությունների սահմանումը, շահակիցների խմբերի դասակարգումն ըստ ազդեցության տեսակների (քաղաքական, սոցիալական, տնտեսական և այլն) և ազդեցության ուժգնության, ինչպես նաև շահակիցների ներգրավման արդյունավետության գնահատումը:

Շահակիցների ներգրավումը նպատակաուղղված է նաև կազմակերպության ձեռնարկատիրական գործունեության արդյունավետության երկարաժամկետ բարձրացմանը: Ընդհանուր առմամբ, կազմակերպության կողմից ձեռք բերված կամ ավելացված



արժեքը բաշխվում է կազմակերպության տարբեր շահակիցների (օրինակ՝ աշխատակազմի (աշխատավարձի տրամադրում), պարտատերերի/վարկատուների (վարկեր և/կամ պարտքեր), կառավարության (հարկեր) և սեփականատերերի (շահույթ) միջև: Կազմակերպությունն իր շահակիցների համար որոշակի արժեք ներկայացնող արտադրանք ստեղծելիս կամ ծառայություն մատուցելիս հաշվի է առնում վերջիններիս բավարարվածության և պահանջների հնարավորինս բարձր մակարդակի ապահովումը, ընդ որում՝ այդ մակարդակը պետք է գերազանցի արտադրանքի կամ ծառայության դիմաց վճարվող արժեքի մակարդակին: Հետևապես, կազմակերպության շահակիցները կազմում են արտադրանքի կամ ծառայությունների սպառողների խումբ (ներառյալ՝ մատակարարները կամ միջնորդները, նվիրատուները, հովանավորները և այլն), որոնց համախմբում են միատեսակ շահերը (այս համատեքստում շահերը վերաբերում են կազմակերպության հանդեպ շահակիցների մոտեցումներին), հետաքրքրություններն ու պահանջները, իսկ շահակիցների ներգրավման և հարաբերությունների կառավարման հիմքում պետք է լինի նրանց հետ և միմյանց միջև հաճախ տարաբևեռ հարաբերությունների հավասարակշռումը (Grant 2013): Այսպիսով, շահակիցների ներգրավումն առհասարակ կազմակերպությունների, այդ թվում՝ բուհերի, և տնտեսվարող սուբյեկտների համար նույնպես առանցքային է, քանի որ գիտելիքի կառավարումը և կրթության մեջ ներդրում կատարելը հնարավորություններ են ընձեռում բացահայտելու կազմակերպության ներուժն ու զարգացնելու կազմակերպական և ազգային կարողությունները՝ շուկայում մրցունակ լինելու նպատակով:

Շահակիցների ներգրավման գործընթացների արդյունավետության և մրցունակության ապահովումը պահանջում է երեք հիմնական սկզբունքների պահպանում, որի արդյունքում կազմակերպությունը կնվազեցնի ռիսկերը, կապահովի շահակիցների վստահությունն ու կընդլայնի հնարավոր ներդրողների ներգրավման եղանակները: Այս սկզբունքները ներկայացվում են ստորև (Durham *et al.* 2014, 16):

➤ **Արժանահավատություն:** Սա վերաբերում է շահակիցների ներգրավման գործընթացի որակին ու նպատակային հիմնավորվածությանը, ինչպես նաև այդ գործընթացում ներգրավված կողմերի վստահելիությանը: Շահակիցների ներգրավման գործընթացի արժանահավատության բարձր մակարդակն ապահովելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել հետևյալ հիմնական նախապայմանները՝

- գործընթացի նպատակների հստակ սահմանում,
- գործընթացի կառավարման և իրականացման համար պատասխանատու անձանց թիրախավորված ընտրություն՝

հնարավորինս խուսափելով հակասական շահեր ունեցող անձանց կամ խմբերի ներգրավումից,

- գործընթացի իրականացման համապատասխան մեթոդաբանության կիրառում,
- գործընթացի թափանցիկության և հաշվետվողականության ապահովում,
- տեղեկատվության տրամադրում և անհրաժեշտ գիտելիքների փոխանցում գործընթացում ընդգրկված շահակիցներին՝ ապահովելով նրանց միջև կապերի ամրապնդումն ու վստահությունը:

➤ **Համապատասխանություն:** Սա վերաբերում է շահակիցների ներգրավման գործընթացի օգտակարությանը և այդ գործընթացի վերջնարդյունքներին, այսինքն՝ որքանով են այդ վերջնարդյունքները փոխկապակցված շահակիցների կարիքներին, և շահակիցների ներգրավման գործընթացը որքանով արդյունավետ է արձագանքում և համապատասխանում այդ կարիքներին ու փոփոխվող միջավայրի պահանջներին ընդհանրապես: Համապատասխանությունը ենթադրում է նաև տարբեր շահակիցների համար ընդհանուր և բոլորի կողմից ըմբռնելի հաղորդակցման մեխանիզմների կիրառում, որի շնորհիվ շահակիցների ներգրավման գործընթացն իրականացվում է սահմանված ժամկետներում, և ապահովվում են ակնկալվող վերջնարդյունքները: Համապատասխանության մեկ այլ կարևոր բաղադրիչ է դեռևս պլանավորման փուլում առանցքային շահակիցների բացահայտումը, որը նպաստում է շահակիցների ներգրավման հետագա գործընթացների կազմակերպմանն ու շահակիցների հետ հաղորդակցման արդյունավետ կապերի ամրապնդմանը:

➤ **Օրինականություն:** Սա վերաբերում է շահակիցների ներգրավման գործընթացի անաչառ և հավասարակշռված ընտրության գործընթացի իրականացմանը: Այս սկզբունքի պահպանումը հատկապես կարևոր է շահակիցների միջև կոնֆլիկտների առաջացման դեպքում: Օրինականության հիմքում ընկած է շահակիցների ներգրավման գործընթացի իրականացման պատշաճությունը և փոխհամաձայնեցվածությունը, ինչպես նաև մեթոդների ճիշտ ընտրությունը: Բազմազան շահակիցներից կազմված հավասարակշռված խմբի ներգրավումն ապահովում է շահակիցների ներգրավման գործընթացի օրինականությունը:

Վերոբերյալ երեք հիմնական սկզբունքների արդյունավետ ապահովումը բուհերին օժանդակում է շուկային ինտեգրմանը և շուկայում կամ շուկայի համապատասխան հատույթում մրցակցային առավելության ձեռքբերմանը: Շուկան ավելի հստակ և արդյունավետ է հատկորոշում բուհերի կողմից ստեղծված արժեքներն ու կատարողականը, քան ոչ

շուկայական մեխանիզմները (պետական կարգավորում և/կամ կրթական համակարգի մոնոպոլիզացիա (մենաշնորհացում)): Սա ունի և՛ դրական, և՛ բացասական կողմեր: Շուկայի կողմից բուհերի արժեքների սահմանումն ու կատարողականի գնահատումը դրական է այն առումով, որ բուհերն ավելի պահպանողական և խնդիրները ներքին գործունեության շրջանակում փնտրող հաստատություններն են: Մրցակցության որոշակի աստիճան է պահանջվում, որպեսզի բուհերն ավելի արդյունավետ արձագանքեն այն արտաքին շահակիցների կարիքներին ու տեսակետներին, որոնց աջակցությունից որոշակիորեն կախվածություն ունեն, ընդ որում այդ կախվածությունը պայմանավորված է ոչ միայն այդ շահակիցների կողմից տրամադրվող ռեսուրսներով, այլ նաև նրանց նախաձեռնություններով ու հարաբերականորեն ազատ գործողություններով: Սա կարող է որոշ չափով խթանել բուհերի նորարարական գործառույթի ապահովումը կամ իրականացումը: Շուկայի որոշիչ դերը բուհերի արժեքների սահմանման ու կատարողականի գնահատման խնդրում կարող է բացասական լինել այն առումով, որ մրցակցային խթանի բացակայության և պետական կարգավորման առկայության դեպքում բուհերն իրենց ռեսուրսներն ուղղում են դեպի բուհի գիտահետազոտական ուղղությունների ձևավորումն ու զարգացումը և հատկապես պրոֆեսորադասախոսական կազմի մասնագիտական հետաքրքրությունների բավարարումն ու գիտահետազոտական արդյունքի ստեղծումը, որը, սակայն, կարող է հասարակական մեծ արժեք չունենալ (օրինակ՝ որոշ հետազոտությունների իրականացումը): Մրցունակությունը խթանում է նաև բուհերի որակի ապահովումը, քանի որ առանց դրա բուհերը բարելավման հնարավորություններ չեն ունենա (Brown 2011, 21-22): Հիմնվելով վերոնշյալ հիմնական սկզբունքների արժեքայնության համընդհանուր բնույթի վրա՝ նպատակահարմար է, որ բուհերն առավելագույնս պահպանեն դրանք՝ մրցակցային առավելություն ձեռք բերելու նպատակով (Durham *et al.* 2014, 27):

Շահակիցների ներգրավման գործընթացի հիմնական **նպատակներն** են.

- վստահություն կառուցել և բարելավել թիրախավորված հարաբերությունները՝ ապահովելով բուհի գործունեության հրապարակայնությունն ու հաշվետվողականությունը, ինչպես նաև հաստատելով սոցիալական գործընկերության նոր կապեր և ձեռք բերելով աջակցության ու ֆինանսավորման նոր աղբյուրներ.

- մշակել ու սահմանել հեռանկարային նպատակներ, ընդլայնել գործունեության շրջանակն ըստ բուհի ռազմավարական գերակա ուղղությունների ու առանցքային ոլորտների՝ ամրապնդելով բուհի որդեգրած քաղաքականության և իրական փորձառության առկա փոխկապակցվածությունը.

- իրազեկել հանրությանը և շահակիցների լայն շրջանակին բուհի գործունեության մասին՝ տեղեկացնելով այդ գործունեության շարունակական բարելավման և կատարողականի գնահատման գործընթացներում ընդգրկվելու հնարավորությունների ու առավելությունների մասին.

- ամրապնդել առանցքային շահակիցների՝ բուհի գործունեությանն առնչվող որոշումների կայացման պատասխանատվության հանձնառությունը՝ տեղեկացնելով կազմակերպության վերջնարդյունքների մասին, ինչպես նաև ապահովելով այդ վերջնարդյունքների համապատասխանությունը ներքին և արտաքին շուկաների պահանջներին և հայ հասարակության կենսական շահերին.

- ապահովել հավասարակշռված որոշումների կայացման գործընթացները՝ համակողմանի քննարկումների կազմակերպման, միջավայրային գործոնների և շուկայի կարիքների ու հիմնախնդիրների վերհանման միջոցով՝ նոր գաղափարներ ստանալու և շահակիցների կարիքների բավարարման արդյունավետ միջոցներ գտնելու նկատառումով.

- իրթանել մասնակցային որոշումների կայացման թափանցիկությունը՝ ապահովելով տեղեկատվության մատչելիությունը և կիրառելով որոշումների կայացման այնպիսի քաղաքականություն ու ընթացակարգեր, որոնք միտված են շահակիցների հետ հետադարձ կապի հաստատմանն ու երկկողմանիության կայունության ապահովմանը, նրանց կարիքների վերհանմանը և պահանջների ուսումնասիրության ու վերլուծության իրականացմանը՝ կրթական ծառայությունների և գործընթացների որակը բարելավելու նպատակով.

- հատկորոշել և առաջարկել կազմակերպության մրցակցային առավելության շարունակական բազմազանեցմանն ուղղված գաղափարական կառույցներ ու մեխանիզմներ և սահմանել կազմակերպության մրցակցային ռազմավարությունը տնտեսության տվյալ ճյուղում կամ ոլորտում՝ կայուն եկամուտ ապահովելու նպատակով.

- մշակել շահակիցների հետ համատեղ ծրագրեր, ինչի արդյունքում առավել տեսանելի կդառնան արդյունքները, կկանխատեսվեն առկա և հնարավոր ռիսկերը, ինչպես նաև կնվազեցվեն հնարավոր կոնֆլիկտները.

- հնարավորություն տալ շահակիցներին մասնակցելու բուհի վերջնարդյունքների ստեղծմանն ու գործընթացի որակի վերահսկմանը և/կամ օգտվելու այդ արդյունքներից ու կրթական ծառայություններից.

- նպաստել բուհի և նրա շահակիցների միջև արդյունավետ հաղորդակցության ձևավորմանն ու ամրապնդմանը շարունակաբար ստեղծելով նոր հաղորդակցական կապեր և/կամ ամրապնդելով առկա գործընկերային կապերը.

- կատարելագործել ռիսկերի կառավարման արդյունավետության համակողմանի գնահատման համակարգը՝ ճգնաժամային խնդիրները կանխարգելելու և հնարավոր արտաքին ու ներքին ռիսկերը (օրինակ՝ առևտրային, ֆինանսական, վարկային, գույքային, ներդրումային և այլ ռիսկեր) և կորուստները նվազեցնելու նպատակով:

- նպաստել կազմակերպական արժեքների հատկորոշմանը, պահպանմանը և բոլոր առանցքային շահակիցներին դրանց փոխանցմանը՝ իրանելով կազմակերպական մշակույթի շարունակական բարելավումը:

- մեծացնել կազմակերպության՝ որպես հնարավոր աշխատավայրի գրավչությունը՝ ոլորտի լավագույն մասնագետների ներհուսք ապահովելով պրոֆեսորադասախոսական և վարչական աշխատակազմերի հաստիքների համալրման համար:

- ապահովել ներգրավված շահակիցների մասնագիտական գիտելիքների և հմտությունների զարգացումը ռազմավարական կառավարման վերաբերյալ:

Բուհի որոշումների կայացման գործընթացներում շահակիցների ներգրավումը նպատակաուղղված է կազմակերպության ռազմավարական կառավարման առանցքային գործառույթների իրականացմանը: Այդ գործառույթների շրջանակը ձևավորվում է կազմակերպության գերակա ոլորտների և ռազմավարական ուղղությունների հիման վրա: Ստորև ներկայացվում են կազմակերպության ռազմավարական կառավարման այն առանցքային փոխկապակցված **գործառույթները**, որոնց իրականացման արդյունավետության և կազմակերպության գործունեության առանցքային ցուցանիշների բարձրացումը պայմանավորված է շահակիցների պլանավորված ներգրավմամբ:

➤ **Սոցիալական գործառույթ:** Բուհը դիտվում է որպես սոցիալական ու բարոյական արժեքներ ստեղծող կառույց, որն ապահովում է իր սոցիալ-տնտեսական գործունեության ազդեցությունը, հավասարակշռում է հասարակության և շահակիցների տարբեր շահերի բախումը և նպաստում է հանրային, կրթական և այլ կարիքների բավարարմանը: Շահակիցների ներգրավվածությունը հնարավորություն է տալիս բուհին ապահովելու շահակիցների ընդգրկվածությունն ու ամրապնդելու սոցիալական փոխգործակցությունը՝ կազմակերպության գործունեության արդյունավետությունը բարձրացնելու, որակի ապահովման գործընթացները բարելավելու, ինչպես նաև արդյունավետ տնտեսվարող սուբյեկտի կերպար (իմիջ) ձևավորելու ու զարգացնելու նպատակով: Այս գործառույթի իրականացումը թույլ է տալիս տեղեկացնելու բոլոր շահակիցներին բուհի կազմակերպական մշակույթի մաս կազմող արժեքների ու համոզմունքների,

ավանդույթների, վարքագծի նորմերի ու ուղենիշային սկզբունքների մասին նպաստելով բուհի ներքին և արտաքին շահակիցների շրջանում համընդհանուր պատկերացումների ձևավորմանը, հավաստի տեղեկատվության համընկալմանը և հետադարձ կապի շարունակական ապահովմանը և այլն:

- **Կարգավորող գործառույթ:** Շահակիցների ներգրավումը հնարավորություն է տալիս ամբողջականացնելու, կարգավորելու և հավասարակշռելու կազմակերպության նպատակների իրականացման աստիճանն ու վերջնարդյունքները և ռեսուրսների բաշխումը: Կարգավորող գործառույթը միտված է կազմակերպության վարչակազմակերպական, ֆինանսական, տեխնոլոգիական և սոցիալ-մշակութային գործընթացների գործառնության ամբողջականացմանը, այդ գործընթացների արդյունավետության գնահատմանը, կազմակերպության կառավարման արդյունավետության վրա ազդող արտաքին միջավայրի գործոնների վերհանմանն ու քննարկմանը և ռիսկերի արդյունավետ կառավարմանը: Շահակիցների տարբեր խմբերի ներգրավումը կազմակերպության որոշումների կայացման գործընթացներում խթանում է կազմակերպության կատարողականի արդյունավետության բարձրացումը և անհրաժեշտ հիմք է ստեղծում արտադրողականության աճի համար՝ նպաստելով հասարակության մտավոր ներուժի և աշխատուժի վերարտադրմանն ու զարգացմանը, ներգրավված կապիտալի ու ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործմանը, մրցունակության ապահովմանը, արտադրանքի ու ծառայությունների որակի ու իրացման ցուցանիշների հավասարակշռմանը, ինչպես նաև ընդհանուր արժեքների և արժեհամակարգի, նորմերի և պատկերացումների շուրջ բոլոր շահակիցների ավելի մեծ համախմբվածությանը:
- **Ռազմավարական պլանավորման գործառույթ:** Կազմակերպությունն ամբողջականացնում և համադրում (սինթեզում) է գործունեության գերակայությունների այն շրջանակը, որը ենթակա է պլանավորման: Այդ գերակայությունների շրջանակում պլանավորվում և սահմանվում են կազմակերպության առաքելությունից բխող ռազմավարական նպատակներն ու խնդիրները, որոնք ամրագրվում են պլանավորման փաստաթղթում՝ կազմակերպության ռազմավարական ծրագրում: Ռազմավարական պլանավորման գործառույթի իրականացման մեջ շահակիցների ներգրավումը ենթադրում է միջավայրային գործոնների կանխատեսում, միջնաժամկետ և հեռանկարային զարգացման ծրագրերի և գերակա ուղղությունների մշակում, ռազմավարական նպատակների սահմանման համար այլընտրանքային հնարավորությունների գնահատում, ռեսուրսների պլանավորում և

բաշխում՝ միտված կազմակերպության կանոնադրական և ֆինանսական գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը.

- **Ֆինանսական պլանավորման գործառույթ:** Ֆինանսական պլանավորման գործառույթը ենթադրում է կազմակերպության ռազմավարական նպատակների իրականացման համար անհրաժեշտ ֆինանսական միջոցների պլանավորում ու բաշխում և ներառում է կազմակերպության արտադրական, ներդրումային և ֆինանսական գործունեության ապահովումը ֆինանսական ռեսուրսներով, ֆինանսական ծավալների և ներդրումների ծավալների որոշումը, ֆինանսական հոսքերի հայտորոշումը և ֆինանսական աղբյուրների գոյացումն ու բազմազանեցումը, առևտրային բանկերի և այլ տնտեսավարող սուբյեկտների հետ իրաչափ ֆինանսական փոխհարաբերությունների հաստատումը, կազմակերպության ֆինանսական վիճակի, վճարունակության ու վարկունակության նկատմամբ հսկողության սահմանումը, ինչպես նաև բաժնետերերի և այլ շահակիցների շահերի պաշտպանությունը: Ֆինանսական պլանավորման այս հիմնաբաղադրիչների արդյունավետության ապահովման նպատակով շահակիցների ներգրավումը հնարավորություն է տալիս կազմակերպությանն առավել թիրախավորված կերպով իրականացնելու արտադրական, ներդրումային, մարքեթինգային, գիտահետազոտական գործունեություն և իրաչափորեն լուծելու սոցիալ-տնտեսական բնույթի հարցեր: Այդ նպատակով պլանավորվում են արտադրանքի արտադրության և իրացման ինքնարժեքը, ֆինանսական հոսքերը, շահույթի ծավալը և ներդրումներից ակնկալվող եկամտաբերությունը: Կազմակերպությունն իր ռազմավարական ֆինանսական պլանը (նախահաշիվ և հաստատված բյուջե) մշակում է ելնելով տնտեսավարող սուբյեկտների գործունեության զարգացման շահերից, սակայն հաշվի է առնվում նաև երկրում իրականացվող պետական ֆինանսական քաղաքականությունը (ֆինանսաբանկային, դրամավարկային, հարկային, մաքսային, ինֆլացիոն և այլ գործընթացներ): Ֆինանսական պլանավորման գործառույթը ներառում է նաև թիրախավորված միջոցառումների իրականացում հանրության շրջանում ֆինանսական աղբյուրների հայթայթման և համագործակցության հնարավորությունների մասին իրազեկվածության մակարդակը բարձրացնելու նպատակով:
- **Ռեսուրսների բաշխման գործառույթ:** Ռազմավարական նպատակների սահմանումը և մրցակցային գործոնների առաջնահերթությունների որոշումն ուղղված են հիմնական միջոցների և ռեսուրսների օգտագործման նպատակների և տարողունակության հստակեցմանը, նյութական և ոչ նյութական ռեսուրսների (օրինակ՝ բյուջետային և այլ

աղբյուրներից ստացվող միջոցների) բաշխման իրաչափ համամասնության պահպանմանն ու հիմնավորվածության բարձրացմանը, կազմակերպական կառուցվածքի և կատարողականի բարելավմանը, ինչպես նաև լրացուցիչ միջոցների ձևավորման կառուցակարգերի մշակմանն ու ներդրումային ռեսուրսների միջոլորտային և միջգիտակարգային բաշխմանը: Ռեսուրսների բաշխման արդյունավետությունը պայմանավորված է հատկապես այն եղանակներով ու ձևերով, որոնք կիրառվում են նյութական (ներառյալ ֆինանսական, աշխատանքային, տեխնոլոգիական և այլն) և ոչ նյութական (ներառյալ մարդկային) ռեսուրսների պլանավորման ու բաշխման համար: Նախքան համակարգային մոտեցման կիրառումը անհրաժեշտ է վերլուծության ենթարկել հիմնախնդիրները և թիրախավորել այդ հիմնախնդիրներով զբաղվող կառուցվածքային միավորներն ու դրանց գործառույթները՝ ապահովելով վերարտադրվող և սահմանավիակ ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործումը:

- **Պահանջարկի ձևավորման գործառույթ:** Այս գործառույթը շաղկապում է կրթական և աշխատանքի շուկաներում առկա հիմնական պահանջարկը բուհի կողմից տրամադրվող կրթական ծառայությունների ու արտադրանքի առաջարկի հետ, կարգավորում է առաջարկի և պահանջարկի հարաբերակցությունն ու որոշակի համամասնություն է սահմանում դրանց միջև: Շահակիցների ներգրավումը խթանում է այս գործառույթի արդյունավետ իրականացումը և հնարավորություն է տալիս նախանշելու ածանցյալ պահանջարկն ու առևտրատնտեսական մի շարք գործոններ, որոնք որոշում են մրցակից շուկայում արտադրանքի իրացման առանձնահատկություններն ու ծառայությունների մատուցման պայմանները և ներառում են գնային քաղաքականությունը, մրցակցության սրությունը, տվյալ ապրանքի/ծառայության առաջարկ-պահանջարկ հարաբերակցությունը, ընթացիկ և ապագա եկամտաբերությունը, ազգային ու տարածաշրջանային շուկաների առանձնահատկությունները, գործունեության աշխարհագրական շրջանակը, ներկայացվող ծառայությունը, գովազդը, կազմակերպության համբավը և այլն:
- **Վերահսկման գործառույթ:** Շահակիցների ներգրավվածության արդյունավետությունն էական նշանակություն ունի կազմակերպության համակողմանի գործունեության ու որոշումների կայացման գործընթացների նկատմամբ հանրային վերահսկելիության (արտաքին շահակիցների կողմից) մասնակցային մեխանիզմների գործադրման, ինչպես նաև կազմակերպության մրցակցային կայուն պայմանների ստեղծման համար: Վերահսկողության օբյեկտը



կազմակերպությունն է, որի գործունեության շրջանակում վերահսկվում են կազմակերպության ընթացիկ գործընթացները և առանձին տարրերը (մասնաճյուղեր, կառուցվածքային ստորաբաժանումներ, ընտրված աշխատակիցներ): Կազմակերպության գործունեության կայուն զարգացմանն ուղղված վերահսկողությունն իրականացվում է վերահսկվող օբյեկտի հիմնատարրերը (օրինակ՝ ներքին կարգապահական կանոնների պահպանում, ֆինանսական գործընթացներ, թիրախային ցուցանիշների բարելավում և այլն) ստուգելու և գնահատելու միջոցով: Վերահսկման գործառույթի իրականացումը ներառում է մասնագիտական գործառույթների ու գործառնությունների իրականացման դիտարկման և ստուգման գործընթացներ՝ միտված կազմակերպության կողմից ձեռք բերված արդյունքների և սահմանված նպատակների միջև համապատասխանության վերահսկմանն ու հիմնախնդիրների արդյունավետ լուծմանը, ինչպես նաև հնարավորություն է տալիս բարեփոխելու կրթական վերջնարդյունքների որակի վերահսկման ու գնահատման համակարգերը:

- **Կատարողականի գնահատման գործառույթ:** Կազմակերպության կատարողականի գնահատումը ենթադրում է, որ կազմակերպությունն իր գործունեության առանցքային ոլորտների որակական և քանակական գնահատման ու որոշումների կայացման գործընթացներում ապահովում է ներքին և արտաքին շահակիցների ներգրավվածությունը՝ հաշվի առնելով նրանց շահերն ու կարիքները: Շահակիցների ներգրավվածությունն էական նշանակություն ունի այնպիսի գործընթացների համար, ինչպիսիք են ռազմավարական նպատակների ու խնդիրների իրականացման մակարդակի և կառավարչական գործընթացների գնահատումը, գործունեության արդյունքների ու ձեռքբերումների գնահատումը և դրանց հիման վրա բարելավման պլանի մշակումը, իր գործունեության ուժեղ ու թույլ կողմերի գնահատումն ու վերլուծությունը, ներքին և արտաքին գործոնների ազդեցության գնահատումը կազմակերպության կատարողականի արդյունավետության և նրա արտադրողականության վրա, բարելավման հնարավորությունների ստեղծումը և այդ բոլոր գործողությունների միջոցով գործունեության արդյունավետության առանցքային ցուցանիշների շարունակական բարելավումը: Կատարողականի գնահատման գործառույթը ներառում է նաև կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների կատարողականի գնահատման, մասնագիտական ներուժի ու կարողությունների շարունակական զարգացման համակարգային մոտեցումների կիրառումը՝ հաշվի առնելով կազմակերպության աշխատակազմի՝

որպես ներքին առանցքային շահակիցների արդյունավետ գործունեության կարևորությունը կազմակերպության բարելավման և մրցունակության ապահովման խնդրում: Կատարողականի գնահատման գործառույթի արդյունավետությունն ապահովելու նկատառումով կազմակերպությունը պետք է մի կողմից կատարողականի գնահատման արդյունքում վեր հանված ձեռքբերումները դարձնի ելակետային ուղենիշներ մրցակցային առավելության ապահովման տեսանկյունից, մյուս կողմից շեշտադրի այն գործընթացների բարելավումը, որոնք որոշիչ են կազմակերպության շահակիցների շահերի պաշտպանության և կարիքների բավարարման համար:

- **Որակի կառավարման գործառույթ:** Շահակիցների տարբեր խմբերի ներգրավումը կազմակերպության որակի կառավարման գործընթացներում ապահովում է մասնակցային որոշումների կայացումն ու ընդունվող որոշումների իրականացման հետևողական հսկողությունը, ինչպես նաև կազմակերպության գործունեության հաշվետվողականության մեխանիզմների ու ընթացակարգերի գործարկումը: Կազմակերպության որակի կառավարման գործառույթի միջոցով շահակիցները հնարավորություն են ունենում ընդլայնված մասնակցություն ցուցաբերելու կազմակերպության գործունեության որակի ապահովման քաղաքականության ու մեխանիզմների մշակմանը, որակի մշակույթի ձևավորմանն ու դրա ապահովմանն ուղղված որակի ներքին համակարգի ստեղծմանը և գործառնության նորմավորմանը, որակի կառավարման արդյունավետության ցուցանիշների սահմանմանն ու բարելավմանը՝ ապահովելով արդյունքների պլանավորման, իրականացման, գնահատման (մշտադիտարկման/մոնիթորինգի) և բարելավման (ՊԻԳԲ<sup>3</sup>) շրջափուլի իրականացումը:
- **Նորարարական (ինովացիոն) գործառույթ:** Շահակիցների ներգրավումը հնարավորություն է տալիս նախաձեռնելու սոցիալ-տնտեսական նշանակություն ունեցող նորարարություններ, ինչպես նաև առաջադրելու և կենսագործելու նոր գաղափարներ՝ ապահովելով մասնավոր հատվածի և գիտահետազոտական ու փորձարարանախագծային աշխատանքներով զբաղվող խմբերի ակտիվ փոխգործակցությունը, ինչպես նաև կրթագիտական և գիտատեխնիկական գործունեության հիմնարար և կարևորագույն

---

<sup>3</sup> ՊԻԳԲ հապավումն անգլերեն PDCA հապավումի համարժեքն է: PDCA շրջափուլը, որը նաև կոչվում է Դեմինգի շրջափուլ, բաղկացած է պլանավորել (Plan), իրականացնել (Do), գնահատել/ստուգել (Check) և բարելավել (Act) բառերի սկզբնատառերից:

նշանակություն ունեցող հետազոտությունների իրականացումը: Այս գործառույթը կարող է խթանել գիտության, տնտեսության և հասարակության առաջընթացն ապահովող կատարելագործված տեխնոլոգիական հենքի, ծառայությունների կամ արտադրանքի ստեղծմանն ուղղված գործունեությունը ու մրցակցային առավելության նոր կառուցակարգերի մշակումն ու կիրառումը՝ հաշվի առնելով տնտեսվարող սուբյեկտների տնտեսության ազատության, կառավարչական որոշումների արդյունավետության գնահատման և չափելիության մակարդակները:

- **Ներդրումների ապահովման գործառույթ:** Շահակիցների ներգրավվածության շրջանակի ընդլայնումը և բուհի գերակա ոլորտներում գործունեության վերաբերյալ հասարակության լայն շերտերին տեղեկատվության տրամադրումը, ինչպես նաև այդ գործընթացների թափանցիկության ապահովումը կարող են ներդրումների խրախուսման պայմաններ ստեղծել՝ գրավիչ դառնալով ներդրողների (մասնավոր, պետական, օտարերկրյա) համար: Շահակիցների ներգրավման միջոցով կարելի է հավաքագրել և փոխանցել արժանահավատ տեղեկատվություն կազմակերպության եկամտաբերության, մրցակցային առավելության և ռիսկայնության մակարդակի (ոչ ռիսկային, ռիսկային, բարձր ռիսկային) վերաբերյալ՝ ճշգրիտ գնահատելու ներդրումների հետ կապված ռիսկերը և համամասնորեն բաշխելու ռիսկերի գնահատման գործառույթը կազմակերպության և շահակիցների միջև: Ներդրումների ապահովման նպատակով շահակիցների ներգրավումը կարող է նպաստել վարկառության շուկայում կայունության ապահովմանը, բարենպաստ ներդրումային միջավայրի ստեղծմանն ու կազմակերպության ֆինանսական անկախության ցուցանիշների բարձրացմանը: Շահակիցների կողմից ներդրումների գործառույթի արդյունավետ իրականացումը կարող է դրական ազդեցություն ունենալ բուհի ֆինանսական համակարգի և ցուցանիշների վրա՝ նպաստելով կազմակերպության անձեռնմխելի ֆոնդերի և ներդրումային կապիտալի աղբյուրների կայունացմանն ու բազմազանացմանը:

Շահակիցների ներգրավումը կարող է մի շարք հնարավորություններ ընձեռել բուհերին, մասնավորապես՝

- *վստահության կառուցում.* շահակիցների ներգրավվածության գործընթացի իրականացումը կարող է բարելավել բուհերի և նրանց շահակիցների փոխհարաբերությունները՝ ամրապնդելով և ընդլայնելով արդյունավետ համագործակցությունը, բարձրացնելով բուհերի հեղինակությունը, նվազեցնելով հնարավոր խնդիրների առաջացումը և

բարձրացնելով վստահության աստիճանը բուհի և ազգային կրթության համակարգի նկատմամբ.

- *ռիսկերի կառավարում.* շահակիցների հետ համագործակցության շրջանակներում բուհերը կարող են բացահայտել ու հավաքագրել այնպիսի տեղեկատվություն, որն օգտակար կլինի բուհերի հետագա որոշումների կայացման, գործունեության կայունացմանն ու շարունակական բարելավմանը սպառնացող գործառնության ռիսկերի նվազեցման, դրանց վրա ազդող արտաքին գործոնների ու պատճառների վերհանման, ինչպես նաև դրանց արդյունավետ կառավարման (ներառյալ վերլուծության, գնահատման և կանխարգելման) համար: Ռիսկերի վերլուծությունը կարող է փոխակերպել ռազմավարական (երկարաժամկետ և միջնաժամկետ) և գործառնական (կարճաժամկետ) նպատակներն ու գործողությունները.
- *համբավի բարելավում.* շահակիցներին ներգրավելու արդյունքում բուհերը կարող են հասարակական ընկալումների և դրական կարծիքի ձևավորման, տնտեսվարող սուբյեկտի կերպարի (իմիջի) վրա ազդող տեղեկատվության և տարածված պատկերացումների կարգավորման, ինչպես նաև սեփական համբավի բարելավման ուղղությամբ համագործակցության առավել լայն հնարավորություններ ձեռք բերել, քանի որ շահակիցների ներգրավման միջոցով ավելի տեսանելի են դարձնում իրենց գործունեությունը և բարձրացնում են իրենց կողմից մատուցվող կրթական ծառայությունների վերաբերյալ հանրային իրազեկվածությունը.
- *կատարողականի արդյունավետության բարձրացում.* շահակիցների ներգրավման միջոցով բուհերը կարող են բացահայտել և գնահատել իրենց գործունեության այն ոլորտներն ու կառավարչական գործընթացները, որոնք առավել բարելավման կարիք ունեն: Մա իր հերթին կառավարման բոլոր մակարդակներում բարձրացնում է բուհերի կառավարչական, ֆինանսական, առևտրային և սոցիալ-մշակութային գործունեության արդյունավետությունը.
- *ռազմավարական հնարավորությունների ստեղծում.* շահակիցների ներգրավումը բուհերին հնարավորություն է տալիս բացահայտել և/կամ մուտք գործել նոր շուկաներ կամ շուկայի նոր հատույթներ՝ նպաստելով ներգրավված կապիտալի ու սեփական ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործմանը և ընձեռնելով ռազմավարության իրականացման նոր, առավել արդյունավետ ուղիներ.
- *համագործակցության ընդլայնում.* շահակիցների հետ համագործակցությունը համայնքային, մարզային, ազգային, տարածաշրջանային և միջազգային մակարդակներում գործընկերության նոր տիրույթ և ռեսուրսների նոր խումբ է ստեղծում կամ ռեսուրսները բաշխում է գործունեության տարբեր ուղղությունների

միջև, որի արդյունքում բուհերն ապահովում են ընդհանուր նպատակների արդյունավետ իրականացումը:

Շահակիցների ներգրավումը և հանրության ներկայացուցիչների մասնակցությունը բուհերի որոշումների կայացման գործընթացներին մի շարք հնարավորություններ է ընձեռում, մասնավորապես՝

- որոշումների կայացման մասնակցային մոդելի գործարկում (օրինակ՝ հանրության ներկայացուցիչներին գիտելիքների ձեռքբերման հնարավորության ընձեռում՝ գիտակցված ընտրություն կատարելու նպատակով),
- որոշումների կայացման գործընթացների թափանցիկության ապահովում,
- համայնքի ներկայացուցիչների և այլ շահակիցների լիազորում ու նրանց աջակցում,
- որոշում կայացնողների և շահակիցների խմբերի միջև հնարավոր կոնֆլիկտների նվազեցում:

Շահակիցների ներգրավման արդյունավետությունն ապահովվում է նաև բուհի կառավարման խորհրդի կամ հոգաբարձուների խորհրդի գործունեության միջոցով, քանի որ վերջիններս են կարգավորում բուհի ներքին և արտաքին շահակիցների ներգրավման համամասնությունը՝ նրանց ուղղակի մասնակից դարձնելով բուհի որոշումների կայացման գործընթացներին: Նմանատիպ խորհուրդների նպատակներից է ստեղծել բուհի որպես սոցիալական ինստիտուտի գործունեության արդյունավետության ու արտադրողականության բարձրացման, կատարելագործման և առաջադիմության համար հնարավորություններ, որոշումների կայացման բարենպաստ պայմաններ ու կառուցակարգեր ապահովող գործառույթներ: Խորհրդում բուհի ներքին շահակիցների, մասնավորապես պրոֆեսորադասախոսական և ուսանողական կազմերի ներգրավվածությունը ամրագրված է «ՀՀ պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատության խորհրդի ձևավորման կարգը հաստելու մասին» որոշմամբ (23 հունիսի 2005 թվականի N 975-Ն), որտեղ նշվում է, որ խորհրդի անդամների 25 տոկոսը կազմում են պրոֆեսորադասախոսական կազմի ներկայացուցիչները և 25 տոկոսը՝ ուսանողության կողմից ընտրված անդամները: Այսպիսով, բուհի խորհուրդը ձևավորվում է կազմակերպության պրոֆեսորադասախոսական կազմի, ուսանողության, հիմնադրի և պետական կառավարման լիազոր մարմնի ներկայացուցիչներից: Ուստի, պետական մակարդակում ևս կարևորվում է շահակիցների ներգրավվածությունը բուհերի կառավարման գործընթացներում:

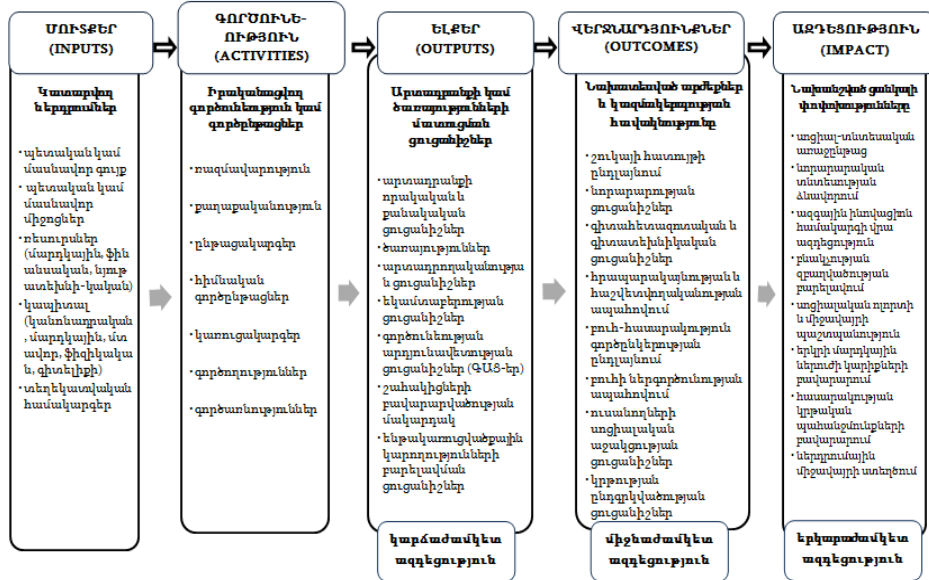
Խորհուրդը հատկորոշում է և սահմանում բուհի գործունեության գերակա ուղղությունները, հաստատում է բուհի ռազմավարական ծրագիրը (ներառյալ տեսլականը, առաքելությունը, ռազմավարական

նպատակներն ու խնդիրները, կատարողականի գնահատման ցուցանիշներն ու ցուցիչները), ապահովում է բուհի գործառույթների իրականացման համար անհրաժեշտ ռեսուրսները և սահմանում է բուհի արժեքներն ու ուղենիշները՝ նպաստելով շահակիցների կողմից կազմակերպության գործառույթների և գործունեության ճիշտ ընկալմանը: Խորհուրդը քննարկում և գնահատում է բուհի գործունեության արդյունավետությունը, ռազմավարության իրականացումն ու ընդհանուր զարգացումը, նշանակում և ազատում է գործադիր մարմնի ղեկավարին, ձևավորում է կոլեգիալ գործադիր մարմին (նախատեսված լինելու դեպքում), ինչպես նաև ընտրում և նշանակում է դրա անդամներին:

Խորհրդի բոլոր անդամները պետք է գործեն ի նպաստ բուհի և համաձայն իրենց կանոնադրական լիազորությունների ու պարտականությունների, որոնց արդյունավետ իրականացումը պահանջում է ժամանակի կառավարում և հանձնառության գիտակցում: Խորհրդի կազմը պետք է կազմակերպության արդյունավետ կառավարման, անհրաժեշտ այլակարծության, կառուցողական քննարկումների, օպերատիվ և իրաչափ որոշումների կայացման հնարավորություն ընձեռի, ինչպես նաև ապահովի խորհրդին կից կամ նրա ենթակայության տակ գտնվող մարմինների կամ հանձնաժողովների արդյունավետ աշխատանքների իրականացումը:

Շահակիցների ներգրավման արդյունավետությունը որոշիչ է կազմակերպության որոշումների կայացման գործընթացների և ռազմավարական նպատակների արդյունավետ իրականացման և գնահատման համար, և այն դրսևորվում է կազմակերպության գործունեության և ռազմավարական նպատակների իրականացման ցանկալի ազդեցության ցուցանիշներով: Ներկայացվող մոդելի (Գծապատկեր 3) փոխկապակցված բաղադրիչները բխում են կազմակերպության ռազմավարական նպատակներից ու խնդիրներից: Մոդելը կիրառելի է նաև բուհերի ռազմավարական նպատակների իրականացման արդյունքների գնահատման համար.

ԳՄԱՊԱՏԿԵՐ 3. ԿԱՋՄԱԿԵՐՊՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԻ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՄՈՂԵԼ



Կազմակերպության մուտքերը (Inputs) ներառում են անհրաժեշտ այն պետական կամ մասնավոր կապիտալը, կատարված ներդրումներն ու միջոցները, որոնք կազմակերպությունն օգտագործում է իր տնտեսական ու կանոնադրական գործունեությունը կազմակերպելու և իրականացնելու համար: Մուտքերի միջոցով կազմակերպությունը ստեղծում և ապահովում է իր ելքերի ու վերջնարդյունքների համախումբը, որը միտված է սոցիալ-տնտեսական ցուցանիշների բարելավմանը: Այդ մուտքերը հիմնականում ներառում են սեփականության ձևերը (հանրային սեփականություն, անհատական սեփականություն, կոլեկտիվ սեփականություն), պետական կամ մասնավոր գույքն ու միջոցները, ռեսուրսները (մարդկային, ֆինանսական, նյութատեխնիկական), կապիտալը (կանոնադրական<sup>4</sup>, մարդկային, մտավոր, ֆիզիկական, գիտելիքի) և տեղեկատվական համակարգերը:

<sup>4</sup> Կազմակերպության կանոնադրական կապիտալը ձևավորվում է հիմնադիրների կողմից կազմակերպությունում կատարված ներդրումներից (բաժնետոմսերի, բաժնեմասերի, փայերի տեսքով), որն ամրագրված է հիմնադիր փաստաթղթերում և հավասար է կազմակերպության կողմից թողարկված բոլոր տեսակի բաժնետոմսերի (բաժնեմասերի, փայերի) անվանական արժեքների գումարին:



Կազմակերպության գործունեությունը (Activities) ներառում է այն բոլոր հիմնական գործողություններն ու գործառնությունները, որոնք բխում են կազմակերպության գերակայություններից, ռազմավարական ծրագրից, ռազմավարական նպատակներից և դրանից բխող քաղաքականությունից, ընթացակարգերից և հիմնական գործընթացներից (օրինակ՝ ուսումնական, գիտահետազոտական, ֆինանսաբյուջետային, հանրային ծառայությունների մատուցման, մշակութային գործունեություն, նյութատեխնիկական բազայի վերազինում, գույքային և շենքային պայմանների բարելավում): Կազմակերպության գործընթացների և գործողությունների իրականացումը նպատակաուղղված է կազմակերպության ակնկալվող ելքերի ու վերջնարդյունքների ձեռքբերմանը, իսկ գործունեության արդյունքում առաջացող ազատ ֆինանսական միջոցների հոսքերը և ընթացքում առաջացած շահույթն ուղղվում են կազմակերպության կանոնադրությամբ նախատեսված նպատակների իրականացմանը:

Կազմակերպության գործունեության ելքերը (Outputs) ներառում են այն բոլոր տնտեսական և ոչ տնտեսական արժեքները, որոնք կազմակերպությունները ստեղծում, արտադրում և տրամադրում են որպես արտադրանք, ապրանք կամ ծառայություն: Ելքերը կազմակերպության գործունեության այն *հիմնական արդյունքներն* են, որոնք ունեն *կարճաժամկետ ազդեցություն*: Կազմակերպության գործունեության հիմնական արդյունքներն են արտադրանքը, ծառայությունները (բուհերի դեպքում՝ կրթական, սոցիալական և հարակից այլ ոլորտների ծառայություններ), արտադրողականության ցուցանիշները, գործունեության արդյունավետության ցուցանիշները (ԳԱՑ-եր), շահակիցների բավարարվածության մակարդակը, ենթակառուցվածքային կարողությունների բարելավման ցուցանիշները և այլն:

Կարճաժամկետ արդյունքների համախումբը պայմանավորում է կազմակերպության վերջնարդյունքները (Outcomes): Մրանք կազմակերպության գործունեության այն *հիմնարար արդյունքներն* են, որոնք ունեն *միջնաժամկետ ազդեցություն* և սերտորեն փոխկապակցված են բուհի ռազմավարական նպատակների ու խնդիրների հետ: Վերջնարդյունքները բուհերի գործունեության ցանկալի դրական արդյունքներն են, որոնցից են, օրինակ, շուկայի հաստատված ընդլայնումը, նորարարության ցուցանիշները, գիտահետազոտական և գիտատեխնիկական ցուցանիշները, հրապարակայնության և հաշվետվողականության ապահովումը, բուհ-հասարակություն գործընկերության ընդլայնումը, բուհի ներգործունեության ապահովումը, ուսանողների սոցիալական աջակցության և բարձրագույն կրթության ընդգրկվածության ցուցանիշները և այլն:



Կազմակերպության ազդեցությունը (Impact) կարճաժամկետ և միջնաժամկետ արդյունքների ներգործության հետևանքն է, որը *երկարաժամկետ* բնույթ ունի և կարող է հասարակությունում սոցիալ-տնտեսական փոփոխություններ առաջացնել: Ազդեցությունը կարող է արտացոլվել կազմակերպության կողմից ձեռք բերված հեռահար վերջնարդյունքների ելքային ցուցանիշներում: Բուհերի գործունեության համատեքստում ազդեցության օրինակներից են, սոցիալ-տնտեսական առաջընթացը, սոցիալական պատասխանատվության ընդլայնումը, նորարարական տնտեսության ձևավորումն ու ազգային ինովացիոն համակարգի վրա ազդեցությունը, բնակչության զբաղվածության բարելավումը, երկրի մարդկային ներուժի կարիքների ու հասարակության կրթական պահանջմունքների բավարարումը, սոցիալական ոլորտի և միջավայրի պաշտպանությունը, ներդրումային միջավայրի ստեղծումը և հասարակական նշանակություն ունեցող այլ երևույթներ:

### **ՇԱՀԱԿԻԾՆԵՐԻ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՏ ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԱՐԺԵՔ**

Շահակիցների կառավարումը միտված է նաև տնտեսական արժեքների ստեղծմանն ու տարածմանը՝ ենթադրելով, որ կազմակերպությունը գործադրում է նյութական և ոչ նյութական ռեսուրսների կառավարման հստակ քաղաքականություն՝ ռազմավարացնելով տնտեսական և հանրային օգուտների տրամադրման ու ձեռքբերման խնդիրը: Այս համատեքստում շահակիցները հանդես են գալիս որպես ռեսուրս կազմակերպության համար, իսկ շահակիցների կառավարումը՝ որպես ռեսուրսների համակարգում, բաշխում և նպատակային օգտագործում:

Կազմակերպությունների, ներառյալ բուհերի շահակիցների տարբեր խմբերին միավորում են ընդհանուր շահերը, որոնց բավարարման հիմքում ընկած են փոխադարձ վստահությունը, աջակցությունն ու հանձնառությունը: Այս արժեքները պահպանելու, երկարաժամկետ կտրվածքով գործունեության ծավալների և շահութաբերության մակարդակի կայուն աճն ապահովելու, մրցակցային առավելություն ձեռքբերելու, կատարողականը (ներառյալ ֆինանսական գործունեության ցուցանիշները) բարելավելու, ինչպես նաև շահակիցների հետ հարաբերություններն արդյունավետ կառավարելու համար էական նշանակություն ունի շահակիցների կարիքների վերլուծությունը: Տնտեսական և ոչ տնտեսական արժեքների ապահովման համար կազմակերպությունները պետք է բավարարեն շահակիցների կարիքները և փոխադարձաբար ստանան նրանց աջակցությունը:

Շահակիցների կառավարումը ներառում է նաև շուկայի վերաբերյալ կազմակերպության ներքին և արտաքին շահակիցների գիտելիքների ու փորձառության կիրառումը՝ միտված վերջիններիս միջոցով ապագա

տնտեսական օգուտների ձեռքբերմանը: Մրցունակության ապահովման համար կազմակերպությունը պետք է կարողանա վերահսկել և իրաչափ գնահատել տնտեսական օգուտների ձեռքբերմանն ուղղված գործընթացները, արդյունավետորեն կառավարել շահակիցների հետ հարաբերությունները և նյութական ու ոչ նյութական ռեսուրսները:

**Կազմակերպության ռեսուրսների դասակարգում**

Ցանկացած կազմակերպության, ներառյալ բուհի կազմակերպական ներուժը, ռեսուրսներն ու կարողությունները նրա մրցակցային ռազմավարության առանցքային բաղադրիչներից են: Ռազմավարական պլանավորման և ռազմավարության մշակման ժամանակ կազմակերպությունը պետք է կարողանա իրաչափ կերպով և քննադատորեն գնահատել իր ռեսուրսների ծավալն ու ռեսուրսների կառավարման կարողությունների շրջանակը (Томпсон А. и др. 2015, 171): Այս համատեքստում ռեսուրսներն ընկալվում են որպես արտադրական ծախսեր կամ մրցակցային ակտիվներ, որոնց տիրապետում և կառավարում է տվյալ կազմակերպությունը: Ընդ որում, կազմակերպության ռեսուրսները տարբերվում են և՛ իրենց քանակական, և՛ որակական հատկանիշներով: Որոշ ռեսուրսներ բարձրորակ են, որոշ ռեսուրսներն էլ կազմակերպությանը լայն հնարավորություն են ընձեռում մրցունակության տեսանկյունից և միտված են մրցակցային առավելության ձեռքբերմանը: Կազմակերպության կարողությունները բնորոշվում են տվյալ ոլորտում կազմակերպության կողմից գրագետ և արդյունավետ գործունեության իրականացմամբ ու կառավարմամբ: Կազմակերպության կարողությունները գործադրվում են ռեսուրսների բաշխման և օգտագործման միջոցով, որոնց արդյունավետությունն էլ պայմանավորում է կազմակերպության մրցունակության աստիճանը:

Ռեսուրսները հիմնականում լինում են նյութական և ոչ նյութական: Մարդկային ռեսուրսները ցանկացած կազմակերպության ներուժի և ռեսուրսային հենքի ամենակարևոր բաղադրիչներից են: Դրանք կարելի է դասել ոչ նյութական ռեսուրսների շարքը՝ այդպիսով ընդգծելով կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների հմտությունները, տաղանդն ու նշանակությունը: Նյութական և ոչ նյութական հիմնական ռեսուրսները ներկայացվում են ստորև:

**ԱՂՅՈՒՍԱԿ 1. ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՌԵՍՈՒՐՍՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ**

<b><i>Նյութական ռեսուրսներ</i></b>
➤ <i>Ֆիզիկական ռեսուրսներ՝ անշարժ գույք (շենքեր, շինություններ, տարածք, հողամասեր, կառույցներ, տնտեսական գույք և այլն),</i>

- կազմակերպության տեղակայում (գտնվելու վայր), շարժական գույք (տրանսպորտային միջոցներ, մեքենաներ, սարքավորումներ և/կամ արտադրանքի բաշխման ցանց), արտադրական գույք, բնական ռեսուրսների պաշարներ կամ դրանց հասանելիություն:
- *Ֆինանսական ռեսուրսներ*՝ դրամական միջոցներ և այդ միջոցների ներգրավումն ու տեղաբաշխումն ապահովող ֆինանսական գործիքներ (առևտրական դեբիտորական պարտքեր, ավանդներ, վարկեր, փոխառություններ այլն), հիմնական և ածանցյալ արժեթղթեր (բաժնետոմսեր, պարտատոմսեր և պարտքային այլ արժեթղթեր, դեպոզիտար ստացականներ, ֆյուչերսային պայմանագրեր (ֆյուչերսներ) և ֆորվարդային պայմանագրեր, օպցիոններ, բանկային վկայագրեր, հեջավորման գործիքներ և այլ բաժնային արժեթղթեր ու ածանցյալ գործիքներ), ֆինանսական այլ ակտիվներ, մինչև մարման ժամկետը պահվող ներդրումներ, կազմակերպության կողմից տրամադրված փոխառություններ և դեբիտորական պարտքեր):
  - *Տեխնոլոգիական ռեսուրսներ*՝ մտավոր գործունեության արդյունքներ (համակարգչային ծրագրեր, պատենտներ, արտոնագրեր (լիցենզիաներ), առևտրային գաղտնիքներ, առևտրային նշաններ (ներառյալ ապրանքանիշների և հրապարակումների անվանումները), նորարարական տեխնոլոգիաներ, տեխնոլոգիական գործընթացներ՝ ներառյալ դրանց նկատմամբ բացառիկ իրավունքներ (մտավոր սեփականության իրավունք):
  - *Կազմակերպական ռեսուրսներ*՝ տեղեկատվական և հաղորդակցման համակարգեր (սերվերներ, աշխատակալաններ և այլն), պլանավորման, համակարգման և վերահսկման այլ համակարգեր, կազմակերպման գործընթացի պլանավորում և հաշվետվողականության կառուցվածք:

***Ոչ նյութական ռեսուրսներ***

- *Մարդկային ռեսուրսներ և մտավոր կապիտալ*՝ կազմակերպության աշխատակազմ, աշխատակազմի գիտելիքներ (մասնագիտական և տեխնիկական գիտելիքներ), կրթություն, փորձառություն և տաղանդ, մարդկային ռեսուրսների գրագիտության ու կրթվածության համախումբ և կազմակերպության կողմից նրանց մասնագիտական զարգացմանն ուղղված ներդրումներ, շուկայի իմացություն, մտավոր կապիտալ և մասնագիտացված աշխատանքային խմբերի «նոու-հաու»-ներ, աշխատողների առանցքային գիտելիքները կազմակերպության մրցունակության ձեռքբերման և ռազմավարական նշանակություն ունեցող գործառույթների կատարման վերաբերյալ, նոր գործընթացների կամ համակարգերի նախագծում և ներդրում, տաղանդների

- կառավարում և առաջնորդության հմտություններ, ստեղծարարություն և նորարարություն:
- *Կազմակերպության ապրանքային բրենդ, համբավ և դրա ակտիվներ*՝ կազմակերպության իմիջ կամ թողարկվող արտադրանքի կամ ծառայությունների համբավ, սպառողների/ հաճախորդների հավատարմություն, ծառայությունների մատուցում և վստահելիություն, կազմակերպության համբավն իր շահակիցների, մատակարարների ու գործընկերների հետ բարեխիղճ գործարքի կնքման և արդյունավետ համագործակցության տեսանկյունից:
  - *Բնստիտուցիոնալ հարաբերություններ*՝ գործընկերություն, համատեղ գործունեության ծավալում և բաժնետիրություն՝ ապահովելով տեխնոլոգիաների հասանելիությունը և «նոու-հաու»- ներում ու տարբեր շուկաներում կամ շուկայի որոշակի հատույթներում մասնագիտացում, գործընկերների շրջանում վստահության հիման վրա հարաբերությունների կառուցում:
  - *Կազմակերպական մշակույթ և խթանման համակարգ*՝ վարքագծի կանոններ, կազմակերպական մշակույթի մաս կազմող արժեքներ ու համոզմունքներ, ավանդույթներ, վարքագծի նորմեր, գործունեության կառավարման ուղենիշային սկզբունքներ, աշխատակազմի հանձնառությունն ու նվիրվածությունը կազմակերպությանը և դրա հեղինակություններին, աշխատակազմի հանդեպ կիրառվող փոխհատուցման և խթանման համակարգ:

Նյութական ռեսուրսները, ի տարբերություն ոչ նյութական ռեսուրսների ավելի հեշտ է կառավարել, քանի որ դրանք շոշափելի և հաշվելի են, սակայն կազմակերպությունները մրցունակ են դառնում հիմնականում ոչ նյութական ռեսուրսների՝ որպես մրցակցային ակտիվների, հիման վրա: Ոչ նյութական ռեսուրսները կազմակերպության ներուժի և կարողությունների այն մասն են կազմում, որոնք միտված են տնտեսական օգուտի ապահովմանը և շահույթի ձեռքբերմանը: Ոչ նյութական ռեսուրսները ենթակա են երկարաժամկետ օգտագործման: Դրանց միջոցով կազմակերպությունը տնտեսական շրջանառություն ապահովելու, ինչպես նաև արտադրանքի կամ ծառայության վաճառքի ընդլայնման միջոցով մեծացնում է մրցակցային առավելություն ձեռք բերելու իր հնարավորությունները: Թեպետ ոչ նյութական ռեսուրսները, որպես այդպիսին, նյութափրային բովանդակություն չունեն, ֆիզիկական սուբստանցիայից զուրկ են և շոշափելի չեն, սակայն կազմակերպությունը դրանք արժեքավորում և նյութականացնում է՝ իրավական հարաբերություններ ձեռք բերելու, տնտեսական և/կամ ոչ տնտեսական օգուտ ստանալու և մրցունակ դառնալու ակնկալիքով: Օրինակ՝ կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների առանձնահատուկ

կոմպետենցիաներն արտացոլվում են ղեկավարների և նրանց գործընկերների գործունեության տեսքով, կազմակերպության անվանումն արտացոլվում է ապրանքանշանի կամ արտադրանքի պիտակի տեսքով:

Ռեսուրսների վերոնշյալ դասակարգումը կարող է օգտակար լինել կազմակերպության ղեկավարների և ռեսուրսների կառավարմամբ զբաղվողների համար՝ վերջիններիս հնարավորություն տալով իրաչափ բաշխել և կիրառել կազմակերպության այն ռեսուրսները, որոնք կարող են էական նշանակություն ունենալ մրցունակության ապահովման խնդրում: Երբեմն դժվար է հստակ դասակարգել ռեսուրսներն ըստ տեսակների, օրինակ՝ աշխատանքային խմբի՝ նորարարական արտադրանքների ստեղծման գիտելիքները կարելի է դիտարկել որպես տեխնոլոգիական, մարդկային, գիտելիքային ակտիվներ կամ մտավոր կապիտալ, իսկ կազմակերպության աշխատանքային էթիկան և կազմակերպության աշխատակազմի՝ ռազմավարական նպատակներին ուղղված ջանքերը կարող են դասակարգվել կազմակերպության կադրային ռեսուրսների կամ կազմակերպական մշակույթի ու խթանման համակարգի դասին: Այսուհանդերձ, ամենակարևորը ոչ թե ռեսուրսների դասակարգումն է, այլ այն, որ դասակարգումը պարունակի կազմակերպության ռեսուրսների բոլոր հնարավոր տեսակները: Ռեսուրսների բացահայտման ու դասակարգման իրական նպատակն է կազմակերպության մրցունակությունը գնահատելիս հաշվի առնել առկա բոլոր ռեսուրսները և դրանք արդյունավետորեն ուղղել կազմակերպության ռազմավարության իրականացմանը: Կազմակերպության՝ ռեսուրսների կառավարման կարողությունները զարգանում են ռեսուրսների օգտագործման միջոցով և ըստ կատարվող ներդրումների չափի:

#### **ՇԱՀԱԿԻԾՆԵՐԻ ՆԵՐԳՐԱՎՄԱՆ ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Շահակիցների ներգրավումն իրականացվում է տարբեր եղանակներով ու ձևերով՝ պայմանավորված նրանով, թե տվյալ ժամանակահատվածում բուհը ռազմավարական ինչ նպատակ է սահմանել կամ ինչ նպատակ է հետապնդում: Օրինակ՝ բուհը կարող է շահակիցների որոշակի խմբի պարզապես հրավիրել քննարկման կամ նախատեսել հանդիպումներ՝ մի շարք խորքային խնդիրների համար արդյունավետ լուծումներ առաջադրելու կամ շահակիցների տեսակետներին ծանոթանալու համար: Նման հանդիպումներն ու քննարկումները հնարավոր են դարձնում կազմակերպության ակնկալվող վերջնարդյունքների սահմանումը փոխադարձ համաձայնությամբ (Dearlove 1997):

Շահակիցների կառավարման և մասնավորապես շահակիցների ներգրավման ու քարտեզագրման գործընթացների արդյունավետությունը մեծապես պայմանավորված է կիրառվող մեթոդներով և գործիքակազմերով: Վերջիններիս ընտրությունը սովորաբար կատարվում

է շահակիցների ներգրավման գործընթացի պլանավորման և մշակման փուլերում՝ որոշումների կայացման ողջ գործընթացների արդյունավետությունն ապահովելու համար:

Շահակիցների միջև հանձնառության և պատասխանատվությունների, լիազորությունների ու դերերի արդյունավետ բաշխման շնորհիվ բուհերը հնարավորինս նվազեցնում են շահակիցների շահերի բախման ռիսկերը, ինչպես նաև խթանում են սահմանված ուղղություններով պլանավորված գործողությունների արդյունավետ և լիարժեք իրականացումը: Շահակիցների միջև պատասխանատվությունների և դերերի համաչափ բաշխումն անհրաժեշտ նախապայման է շահակիցների կառավարման ամբողջ գործընթացի ու նախասահմանված նպատակների իրականացման համար: Շահակիցների ներգրավման գործընթացը ներառում է մի քանի առանցքային փուլեր, որոնք ներկայացվում են 4-րդ գծապատկերում (Smith 2003, WPIC & CSSP 2013)։

ԳՍԱՊԱՏԿԵՐ 4. ՇԱՀԱԿԻՑՆԵՐԻ ՆԵՐԳՐԱՎՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ շԵՄԱԿԱՆ ՓՈՒԼԵՐԸ



Փոխառված է՝  
 WPIC & CSSP 2013, 16

2-րդ աղյուսակում ներկայացվում է շահակիցների ներգրավման մեթոդաբանությունն ըստ ներգրավման ուղղությունների՝

համապատասխան գործընթացների նկարագրություններով և կազմակերպության կողմից օգտագործվող միջոցներով, որոնք կիրառելի են նաև բուհական համատեքստում (GIIRS EMA Resource Guide: Stakeholder Engagement):

**ԱՂՅՈՒՄԱԿ 2. ՇԱՀԱԿԻՑՆԵՐԻ ՆԵՐԳՐԱՎՄԱՆ  
ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

<b>Գործընթաց</b>	<b>Գործընթացի նկարագիր և կազմակերպության կողմից օգտագործվող միջոցներ</b>
<b>Հաղորդակցություն</b>	<p>Բուհի կողմից շահակիցներին ուղղված միակողմանի հաղորդակցումն է գործունեության և նոր զարգացումների վերաբերյալ: Տեղեկատվության տրամադրումը կարող է վստահություն ներշնչել շահակիցներին, իսկ հաշվետվողականության, հրապարակայնության ու թափանցիկության ապահովումը կարող է շահադրդել նրանց՝ ներգրավվելու բուհի գործունեության իրականացմանն ուղղված գործընթացների մեջ: <i>Կազմակերպության կողմից օգտագործվող միջոցներ՝ տեղեկագրեր, պաշտոնաթերթեր, պաշտոնական կայք, տեղեկատվական նամակներ, զեկույցներ, տարեկան և ընթացիկ հաշվետվություններ, ներկայացումներ, էլոյթներ, տեսահոլովակներ, հարցազրույցներ, հանդիպումներ, քննարկումներ, վարկանշավորում, այցելություններ, տպագրված նյութեր (բուկլետներ, ուղեցույցներ) և այլն:</i></p>
<b>Խորհրդատվություն</b>	<p>Խորհրդատվության տեսքով տեղեկատվության տրամադրումը ցույց է տալիս, որ բուհն արժևորում է իր շահակիցներին և կարևորում նրանց հետ հետադարձ կապը: Բուհը կարող է հավաքագրել շահակիցների տեսակետները և դրանք հաշվի առնել որոշումների կայացման գործընթացներում: Մա ենթադրում է շահակցի կողմից բուհին տրամադրվող տեղեկատվության միակողմանի հոսքի ապահովում: Շահակիցների առաջարկություններն ու տեսակետները հաշվի</p>

	<p>են առնվում ռազմավարական պլանավորման ժամանակ:  <i>Կազմակերպության կողմից օգտագործվող միջոցներ՝ հարցումներ, ֆոկուս խմբեր, գնահատումներ, հանրային քննարկումներ և լսումներ, աշխատաժողովներ, առցանց հետադարձ կապի ապահովում, քննարկումներ ֆորումներում և այլն:</i></p>
<p><b>Մասնակցություն</b></p>	<p>Երկկողմանի կամ բազմակողմանի հաղորդակցում, որի դեպքում շահակիցներն ավելի մեծ դեր ունեն որոշումների կայացման գործընթացներում: Որպես կանոն՝ որոշումները կայացվում են տարբեր ու բազմազան շահակիցների կողմից: Շահակիցները, իրենց փորձառության վրա հիմնված տեսակետներն արտահայտելով, մասնակցում են բուհի գործունեությանը, և այդ տեսակետների համախումբն ուղղակի և ֆորմալ կերպով ներառվում է բուհի կողմից կայացված որոշումներում:  <i>Կազմակերպության կողմից օգտագործվող միջոցներ՝ կառավարման խորհրդի, աշխատանքային խորհրդի/խմբի, ղեկավար կազմի (ընթացիկ աշխատանքներ), հարցազրույցներ, հետազոտություն և վերլուծություն, աշխատաժողովներ, ֆոկուս խմբեր և այլն:</i></p>
<p><b>Համագործակցություն</b></p>	<p>Փոխադարձ հետաքրքրություններ ունեցող և շահեր հետապնդող երկու կամ ավելի կողմերի համագործակցությունն է: Բուհը և շահակիցները գալիս են փոխադարձ համաձայնության ու նվազեցնում են ռիսկերը՝ համախմբելով իրենց ռեսուրսներն ու փորձառությունը: Արդյունքում բուհը և նրա շահակիցները համախմբվում են ընդհանուր նպատակի շուրջ և խթանում են երկու կողմերի գործունեության արդյունավետությունը:  Բանակցությունների արդյունքում դուրս բերված ելքերը հիմք կարող են ծառայել բուհի ու շահակիցների համար և ըստ անհրաժեշտության կիրառվել համապատասխան իրավիճակներում:</p>



	<p>Համագործակցությունը ենթադրում է բուհի և նրա շահակիցների միջև համագործակցային կապերի հաստատում և ամրապնդում ընդհանուր շահերի հիման վրա: Սա ավելի երկարատև գործընթաց է, որի համար հարկավոր են արդյունավետ նախապատրաստական աշխատանքներ և աջակցություն շահակիցների ներգրավման գործընթացին:</p> <p><i>Կազմակերպության կողմից օգտագործվող միջոցներ՝ հանձնաժողովների գործունեություն, համատեղ ձեռնարկությունների և արտադրական գործընկերությունների ստեղծում, բազմակողմանի նախագծերի/ծրագրերի իրականացում, միությունների ստեղծում/գործունեություն, թեմատիկ հոդվածներ:</i></p>
<p><b>Լիազորում</b></p>	<p>Շահակիցները կրում են բուհի կառավարման և գործառնական որոշումների կայացման հանձնառությունը կամ աջակցություն են ցույց տալիս սահմանված պահանջների ու նորմերի կատարման և պահպանման գործում:</p> <p><i>Կազմակերպության կողմից օգտագործվող միջոցներ՝ աշխատանքների ներկայացում դեկավարությանը, ոչ էթիկական գործողությունների կանխարգելումը կարգավորող քաղաքականություններ, աշխատողների շահերի և իրավունքների պաշտպանություն:</i></p>

Շահակիցների ներգրավման գործընթացի կազմակերպման արդյունավետությունը խթանելու համար բուհերը կարող են կիրառել նաև **ՌԱՄԻ մոդելը**<sup>5</sup>: Այն օգնում է շահակիցների միջև բաշխելու դերերը, պատասխանատվություններն ու լիազորությունները: ՌԱՄԻ մոդելն ընդգրկում է այն հիմնական բաղադրիչները, որոնց հիման վրա իրականացվում են շահակիցների բացահայտման, քարտեզագրման ու

<sup>5</sup> ՌԱՄԻ (RACI) հապավումը կազմված է անգլերեն համարժեք բառերի սկզբնատառերից՝ Responsible (պատասխանատու), Accountable (հաշվետու), Consulted (խորհրդատվություն ստացած), Informed (իրազեկ): Ներկայումս ՌԱՄԻ (RACI) հապավումը եզրույթի գործածական արժեք ունի:

վերլուծության, ներգրավման ու գնահատման գործընթացները: Այդ բաղադրիչները ներկայացվում են ստորև:

**ԱՂՅՈՒՄԱԿ 3. ՌԱՍԻ ՄՈՂԵԼԻ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐԸ**

<p><b>Պատասխանատվություն</b></p>	<p>Մա վերաբերում է այն շահակիցներին կամ շահակիցների խմբերին, որոնք տվյալ կազմակերպությունում հանձնառություն են կրում որոշակի գործունեության կամ կատարված որոշակի աշխատանքի վերջնարդյունքների համար: Այդ շահակիցները կարող են լինել ներքին շահակիցներ, օրինակ՝ աշխատակազմի անդամներ, որոնց վերապահված է որոշակի աշխատանքի վերահսկման հանձնառությունը:</p>
<p><b>Հաշվետվողականություն</b></p>	<p>Մա վերաբերում է այն շահակիցներին կամ շահակիցների խմբին, որոնք պատասխանատվություն են կրում տվյալ աշխատանքի որակի և նախատեսված ժամանակահատվածում դրա կատարման համար: Այս դեպքում հաշվետվողականությունն ապահովողները սովորաբար ռազմավարական տարբեր նպատակների իրականացման պատասխանատուներն են՝ տվյալ ծրագրի կամ նախաձեռնության ղեկավարները, որոնք աշխատանքի վերջնարդյունքներն ամփոփում են զեկույցների ու հաշվետվությունների միջոցով:</p>
<p><b>Խորհրդատվություն</b></p>	<p>Մա վերաբերում է այն շահակիցներին կամ շահակիցների խմբին, որոնք մասնագիտական կամ փորձագիտական օժանդակություն են ցուցաբերում և ըստ անհրաժեշտության ներկայացնում են առաջարկություններ ու խորհրդատվություններ՝ կազմակերպության գործունեության կամ տվյալ նախաձեռնության վերջնանպատակներից շեղումը կանխելու համար: Այս խմբի շահակիցները, որպես կանոն, քաջատեղյակ են տվյալ նախաձեռնության, գործունեության կամ աշխատանքի բովանդակությանը և օժանդակ կողմ են դառնում աշխատանքն արդյունավետ կերպով ավարտին հասցնելու խնդրում:</p>
<p><b>Իրազեկվածություն</b></p>	<p>Մա վերաբերում է այն շահակիցներին կամ շահակիցների խմբին, որոնք հետաքրքրված են տվյալ նախաձեռնությամբ, աշխատանքով կամ ծրագրով և</p>

	կրում են դրա առաջընթացի ազդեցությունը: Իսկ տեղեկատվություն տրամադրողը կարող է լինել նաև կազմակերպության ղեկավարը (միանձնյա որոշում կայացնողը), որը վերահսկում է տվյալ ծրագրի կամ աշխատանքի պատշաճ կատարումը:
--	--

Շահակիցների բացահայտման ու քարտեզագրման գործընթացը բարդ է և ներառում է շահակիցների կառավարման մի քանի կարևոր սկզբունքներ: Կառավարիչները պետք է (Clarkson 1995)՝

**Սկզբունք 1.** վեր հանեն և ակտիվորեն մշտադիտարկման ենթարկեն բոլոր իրավասու շահակիցների կարիքները և որոշում կայացնելու գործընթացում համապատասխանաբար հաշվի առնեն նրանց հետաքրքրությունները, շահերն ու կարիքները.

**Սկզբունք 2.** շահակիցների հետ ազատորեն հաղորդակցվեն նրանց կարիքների և հանձնառությունների այն տեսակների մասին, որոնք շահակիցները կարող են ստանձնել՝ ներգրավվելով որոշումների կայացման և համագործակցության մեջ.

**Սկզբունք 3.** սահմանեն գործելակերպի այնպիսի մարտավարություններ, որոնք համապատասխանում են բոլոր շահակիցների կարիքներին, հետաքրքրություններին և կարողություններին.

**Սկզբունք 4.** փոխկապակցեն շահակիցների հանձնառությունն ու հաշվետվողականության համակարգը՝ հաշվի առնելով շահակիցների ներգրավման ռիսկերն ու համագործակցության աստիճանը.

**Սկզբունք 5.** համագործակցեն հանրային և մասնավոր հատվածների այլ սուբյեկտների հետ՝ համոզվելու, որ համատեղ գործունեությունից ծագող ռիսկերն ու վնասները նվազագույնի են հասցված, իսկ դրանցից խուսափելու անհնարինության դեպքում դրանք համապատասխանաբար փոխհատուցվում են.

**Սկզբունք 6.** խուսափեն հնարավոր այնպիսի ռիսկեր առաջացնող գործունեությունից, որոնք կարող են չընդունվել համապատասխան շահակիցների կողմից.

**Սկզբունք 7.** գիտակցեն (որպես կորպորատիվ շահակից) ինչպես սեփական դերի, այնպես էլ այլ շահակիցների շահերի պաշտպանության ու հետաքրքրությունների բավարարման պարագայում օրինական ու բարոյական պատասխանատվությունների միջև ծագող հավանական կոնֆլիկտները: Նման կոնֆլիկտները պետք է լուծվեն բաց հաղորդակցությունների, համապատասխան հաշվետվությունների և խթանիչ համակարգերի միջոցով, իսկ անհրաժեշտության դեպքում՝ երրորդ կողմի միջամտությամբ:

**ՆԵՐՔԻՆ ԵՎ ԱՐՏԱՔԻՆ ՇԱՀԱԿԻՑՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

**Ներքին շահակիցը** տվյալ կազմակերպությունում գործունեություն ծավալող ցանկացած անհատ կամ միավոր է, որը կարող է ներկայացնել իր պահանջները կազմակերպության ռեսուրսների, արդյունքների վերաբերյալ կամ կրում է կազմակերպության գործունեությունից ստացված արդյունքների ազդեցությունը: Օրինակ՝ ներքին շահակիցները կարող են լինել աշխատակազմի ներկայացուցիչներ (պրոֆեսորադասախոսական կազմ, ուսումնաօժանդակ կազմ, վարչական կազմ), կառավարիչներ, ստորաբաժանումներ և այլ շահակիցներ:

**Արտաքին շահակիցը** տվյալ կազմակերպության շրջանակից դուրս գործունեություն ծավալող ցանկացած անհատ, խումբ կամ հաստատություն է, որը կարող է իր պահանջները ներկայացնել հաստատության ռեսուրսների, արդյունքների վերաբերյալ կամ կրում է կազմակերպության գործունեությունից ստացվող արդյունքների ազդեցությունը: Օրինակ՝ արտաքին շահակիցը կարող է լինել հաստատության հաճախորդ կամ ապրանքի սպառող, ծառայության գնորդ, ծառայություն մատուցող գործընկեր, ֆինանսավորող, վերահսկող մարմին, միություն, հարկատու կամ հասարակության անդամ:

Ստորև առաջարկվում է շահակիցների վերլուծության աշխատանքային թերթիկ, որը հնարավորություն է տալիս դասակարգելու կազմակերպության կամ բուհի շահակիցներին՝ ըստ նրանց դերի: Դասակարգման համար անհրաժեշտ է նախ և առաջ մշակել կազմակերպության կատարողականի գնահատման չափանիշների համակարգ:

Շահակցի անունը \_\_\_\_\_

Կազմակերպության կատարողականի գնահատման չափանիշներ	Կազմակերպության կատարողականի վերաբերյալ նրանց գնահատականը		
	բացասական	միջին	դրական

- |    |  |
|----|--|
| 1. | Ի՞նչ ազդեցություն ունի այս շահակիցը կազմակերպության վրա, և ինչպե՞ս է կազմակերպությունն ազդում այս շահակցի վրա: |
| 2. | Ի՞նչ է կազմակերպությունն ակնկալում այս շահակցից, և ի՞նչ է ակնկալում այս շահակիցը կազմակերպությունից:           |
| 3. | Որքանո՞վ է կարևոր այս շահակիցը: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Չափազանց</li> </ul>                   |

- Իրաչափ
  - Ընդհանրապես չի կարևորվում
4. Ի՞նչ ակտիվություն պետք է ցուցաբերի այս շահակիցը ռազմավարական պլանավորման գործընթացում (եթե ունի):
- Ռազմավարական պլանավորման հանձնաժողովի անդամ
  - Գործընթացի մասնակից
  - Պլանը գնահատող
  - Պլանը վերանայող և որոշում կայացնող

Վերջապես, շահակիցների ներգրավումը ոչ միայն բուհերի ռազմավարական կառավարման և գործունեության արդյունավետությունն ապահովելու, հանրության պահանջներին համապատասխան արձագանքելու, ազգային ու միջազգային շուկաներում մրցունակ լինելու և մրցակցային կայունությունն ապահովելու առանցքային նախապայմաններից է, այլ նաև երկրի սոցիալ-տնտեսական արժեքների բարելավմանն ուղղված ռազմավարությունների մշակման և իրականացման խթանիչ գործիք:

Ցանկացած կազմակերպություն մի հարթակ է, որտեղ շահագրգիռ անհատներն ու խմբերը գործունեություն են ծավալում՝ իրենց ռեսուրսները, արդյունքներն ու ելքերը արդյունավետ կառավարելու համար (Crosby & Bryson 2005, Innes & Booher 2010), ինչը հաճախ մրցակցային բնույթ է կրում: Շահակիցների վերլուծության գլխավոր նպատակն այդ հարթակում գործունեություն ծավալող դերակատարների վերաբերյալ առավելագույնս հստակ պատկերացում կազմելն է (Bryson 2011, 134):

Այսպիսով, կազմակերպության առանձնահատուկ կարողությունները, որպես կանոն, հիմնվում են կազմակերպության մտավոր ներուժի և կապիտալ համարվող աշխատողների գիտելիքների ու կոմպետենցիաների և այնպիսի ինստիտուցիոնալ համակարգերի ու գործընթացների վրա, որոնք նյութականացնում կամ գործադրում են այդ գիտելիքներն ու կոմպետենցիաները: Կազմակերպության կարողությունները բացահայտելու, որոշելու և արդյունավետ ու համակարգված կերպով օգտագործելու համար հարկավոր է հաշվի առնել կազմակերպության առկա ռեսուրսային պաշարը, քանի որ ռեսուրսները կարող են որոշել կարողությունների տեսակներն ու զարգացման հնարավորությունները: Կազմակերպության գործունեության ընդհանուր արդյունավետության ապահովման խնդրում որոշիչ դեր ունի կազմակերպության շահակիցների ներգրավումը, որի կազմակերպումն իրականացվում է կազմակերպության կողմից որդեգրված շահակիցների կառավարման քաղաքականության և համապատասխան

ընթացակարգերի ու կառուցակարգերի գործադրման միջոցով: ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման տեսանկյունից շահակիցների կառավարումն ամրապնդում է կազմակերպական մշակույթը և խթանում է բուհերի՝ ռազմավարական նշանակություն ունեցող խնդիրների արդյունավետ լուծումը, ինչպես նաև մրցակցային շուկայական պայմաններում տեղի ու դիրքի կայունացումը:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Baumgartner, J. & Jones B. 1993. *Agendas and Instability in American Politics*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
2. Beerkens, E. 2006. *University Policies for the Knowledge Society: Global Standardization, Local Re-Inventions*. Paper presented at the Conference of the International Sociological Association, South Africa: [http://www.beerkens.info/files/Beerkens\\_UPKS\\_ISA\\_2006.pdf](http://www.beerkens.info/files/Beerkens_UPKS_ISA_2006.pdf).
3. Boatright, J. R. 2006. What's Wrong – and What's Right – with Stakeholder Management. In *Journal of Private Enterprise*. Vol. XXI, No. 2.
4. Boer, D. H. & File, J. 2009. *Higher Education Governance Reforms Across Europe*. Modern European Platform. Higher Education Modernisation. ESMU: <http://doc.utwente.nl/88691/1/c9hdb101%20modern%20project%20report.pdf>.
5. Bovens, M. 2006. *Analysing and Assessing Public Accountability: A conceptual Framework*, European Governance Papers [EUROGOV] No. C-06-01.
6. Brown, R. 2011. *The Impact of Markets. Higher Education and the Market*. Taylor & Francis: USA, 20-52.
7. Bryson, J. 1995. *Strategic Planning for Public & Non-profit Organisations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
8. Bryson, J. 2005. What to Do when Stakeholders Matter. *Public Management Review*, Vol. 6, Issue 1, Routledge.
9. Bryson, J. M. & Alston F. K. 2011. *Creating Your Strategic Plan: A Workbook for Public and Nonprofit Organizations. (3rd ed.)*. CA: Jossey-Bass.
10. Bryson, J. 2011. *Strategic Planning for Public & Non-profit Organisations. (4th ed.)*. A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
11. Burby, R. 2003. Making Plans that Matter: Citizen Involvement and Government Action. *Journal of the American Planning Association*, Vol. 19, Issue. 1, 33-50.

12. Burke, J. (Ed.) 2005. *Achieving Accountability in Higher Education. Balancing Public, Academic and Market Demands*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
13. Burrows, J. 1999. Going beyond Labels: a Framework for Profiling Institutional Stakeholders. *Contemporary Education*, 70(4), 5-10.
14. Clarkson, M. 1995. A Stakeholder Framework for Analysing and Evaluation Corporate Social Performance. *Academy of Management Review*, Vol. 20, 92-117.
15. Crosby, B. C., & Bryson, J. M. 2005. *Leadership for the Common Good. Tackling Public Problems in a Shared-power World*. San-Francisco: Jossey-Bass.
16. Curaj, A., Liviu, M., Pricopie, J. S., & Scott, P. (Eds.) 2015. *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Part 2 Springer Cham Heidelberg, New York, Dordrecht, London.
17. Dearlove, J. 1997. The Academic Labour Process: From Collegiality and Professionalism to Managerialism and Proletarianism? *Higher Education Review (1)*, 56.
18. Donaldson, T., & Preston, L. 1995. The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, & Implications. *Academy of Management Review*, Vol. 20, No. 1, 65-91.
19. Douglas, J., Mc Clelland, R., & Davies, J. 1993. The Development of a Conceptual Model of Student Satisfaction with their Experience in Higher Education. *Quality Assurance in Education* 16(1), 19-35.
20. Durham, E., Baker, H., Smith, M., Moore, E., & Morgan, V. 2014. *The BiodivERsA Stakeholder Engagement Handbook. Best Practice Guidelines for Stakeholders Engagement in Research Projects*. BiodivERsA, Paris.
21. Eden, C., and Ackermann, F. 1998. *Making Strategy: The Journey of Strategic Management*. London: Sage Publications.
22. Exworthy, M., & Halford, S. 1999. *Professionals and the New Managerialism in the Public Sector*. Buckingham: Open University Press.
23. Freeman, R.E. 1994. The Politics of Stakeholders Theory: Some Future Directions. *Business Ethics Quarterly*, 4(4), 409-422.
24. Freeman, R. E. 1984. *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman.
25. GIIRS Ratings & Analytics for Impact Investing. GIIRS Emerging Market Assessment Resource Guide: Stakeholder Engagement: [http://www.bimpactassessment.net/sites/all/themes/bcorp\\_impact/pdfs/em\\_stakeholder\\_engagement.pdf](http://www.bimpactassessment.net/sites/all/themes/bcorp_impact/pdfs/em_stakeholder_engagement.pdf).
26. Grant, R.M. 2013. *Contemporary Strategy Analysis: Texts and Cases* (8th ed.), Wiley.

27. Hill F. 1995. Managing Service Quality in Higher Education: the Role of the Student as Primary Consumer. *Quality Assurance in Education*, 3(3), 10-21.
28. Hitt M., Freeman R. & Harrison J. 2001. *The Blackwell Handbook of Strategic Management*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell Publishers Ltd.
29. Innes, J. E., & Booher, D. E. 2010. *Planning with Complexity. An Introduction to Collaborative Rationality for Public Policy*. New York: Routledge.
30. Jawahar, I. M., & McLaughlin, G. L. 2001. Toward a Descriptive Stakeholder Theory: An Organizational Life Cycle Approach. *Academy of Management Review*, 26(3), 397-414.
31. Jongbloed, B., Enders J., & Salerno C. 2008. Higher Education and its Communities: Interconnections, Interdependencies and a Research Agenda. *Higher Education*, 56(3), 303-324.
32. Kettle, D. 2002. *The Transformation of Governance: Public Administration for Twenty-First Century America*, Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
33. [Krücken](#), G., & Meier F. 2006. *Globalization and Organization - Turning the University into an Organizational Actor*: Oxford University Press.
34. Leisyte, L., & Dee, J. 2012. *Changing Academic Practices and Identities in Europe and the US. Critical Perspectives*. In Smart, J. C., and Paulsen, M. B. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Dordrecht: Springer.
35. Maasen, P. 2000. The Changing Roles of Stakeholders in Dutch University Governance. *European Journal of Education*, Vol. 35, No. 4, 449-464(16).
36. Mainardes E. W., Alves H. and Raposo M. 2010. An Exploratory Research on the Stakeholders of a University. *Journal of Management and Strategy*, Vol. 1, No. 1, Sciedu Press, 76-88.
37. Margerum, R. 2002. Collaborative Planning: Building Consensus & a Distinct Model of Practice. *Journal of Planning Education & Research*, Vol. 21, 237-53.
38. McDowell, L., & Sambell, K. 1999. Fitness for Purpose in the Assessment of Learning: Students as Stakeholders. *Quality in Higher Education*, Vol. 5.
39. Mitchell, R., Agle, B., & Wood, D. 1997. Towards a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management Review*, Vol. 22, No. 4.
40. Moore, M. 1995. *Creating Public Value*. Cambridge, MA: Harvard Press.
41. Neave, G. 2002. *On Stakeholders, Cheshire Cats and Seers: Changing Visions of the University*. Enschede: University of Twente.
42. Peters. 1996. *The Future of Governing: Four Emerging Models*, Lawrence, KA, University Press of Kansas.



43. Post, J. E., Preston, Lee E., & Sachs, S. 2002. *Redefining the Corporation: Stakeholder Management and Organizational Wealth*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
44. Rainey, H. G. 2009. *Understanding and Managing Public Organizations* (4th ed.), San Francisco: Jossey-Bass.
45. Smith, B. L. 2003. *Public Policy and Public Participation Engaging Citizens and Community in the Development of Public Policy*. Population and Public Health Branch, Health Canada.
46. Stensaker, B., and Harvey, L. 2011. *Accountability in Higher Education. Global Perspectives on Trust and Power*. Taylor & Francis. New York and London.
47. Tang, S. F., & Hussin, S. 2011. Quality in Higher Education: A Variety of Stakeholder Perspectives. In *International Journal of Social Science and Humanity*, Vol. 1, No 2, 126-131.
48. Trow, M. 1996. On the Accountability of Higher Education in the United States. In P. Maassen & F. van Vught (eds.), *Inside academia: New Challenges to the Academic Profession*. Utrecht, the Netherlands: Cheps/De Tijdstroom.
49. Western and Pacific Child Welfare Implementation Center (WPIC), Center for the Study of Social Policy (CSSP) 2013. *Stakeholder Engagement Tools for Action*: [http://www.cssp.org/publications/general/WPIC\\_DCFS\\_Stakeholder\\_Engagement\\_Toolkit.pdf](http://www.cssp.org/publications/general/WPIC_DCFS_Stakeholder_Engagement_Toolkit.pdf)
50. Wit, K., & Verhoeven, J. 2000. Stakeholders in Universities and Colleges in Flanders. *European Journal of Education*. Vol. 35, No. 4.
51. Zucker, L. G. 1986. Production of Trust: Institutional Sources of Economic Structure, 1840-1920. *Research in Organizational Behaviour* 8, 53-11.
52. Томпсон А., Питереф М., Гэмбл Дж., Стрикленд А. 2015. *Стратегический Менеджмент. Создание конкурентного преимущества*. 19-е издание.: Пер. с англ. - М.: ООО "И.Д. Вильямс", Москва, Санкт-Петербург, Киев.

**ROBERT KHACHATRYAN - STAKEHOLDER MANAGEMENT AS A PREREQUISITE FOR INCREASING STRATEGIC MANAGEMENT EFFICIENCY OF RA HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

The efficient management of key stakeholders by organizations, including higher education institutions (HEIs) is one of the core functions for it is a prerequisite to sustain continuous improvement of organizational performance. The article addresses the framework of stakeholder management and the

importance of stakeholder engagement in strategic management of RA HEIs. In particular, the article puts forward the goals, main functions and phases of stakeholder engagement, provides mapping of stakeholders for HEIs, proposes methodology of stakeholder engagement, develops stakeholder management framework reflecting the best practices as well as elaborates a model of strategic objectives of HEIs.

**РОБЕРТ ХАЧАТРЯН - УПРАВЛЕНИЕ СТЕЙКХОЛДЕРАМИ КАК ПЕРЕДПОСЫЛКА УВЕЛИЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ВУЗАМИ РА**

Эффективное управление ключевыми стейкхолдерами со стороны организаций, в том числе высших учебных заведений (вузов), является одной из основных функций, необходимых для обеспечения непрерывного повышения эффективности организации. В статье рассматривается вопрос управления стейкхолдерами и важность их участия стейкхолдеров в стратегическом управлении вузами РА. В частности, в статье представлены цели, основные функции и фазы взаимодействия со стейкхолдерами, осуществляется сопоставление стейкхолдеров для вузов, предлагается методология вовлечения и карта стейкхолдеров, разрабатывается структура управления стейкхолдерами, отражающая лучшие практики, а также предлагается модель стратегических целей вузов.

**ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՅՐԵՆԱԴԱՐՁՈՒԹՅԱՆ ԿԱՐԳԱՎՈՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ  
ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ ԿՐԹԱԿԱՆ  
ԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԲԱՂԱԴՐԻԶ**

**ՌՈՒԲԵՐՏ ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ, ՖՐԻԴԱ ՀԱԿՈԲՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ հայրենադարձություն, սփյուռք, հայրենադարձության տեսակներ, մասնագիտական հայրենադարձություն, կրթական անվտանգություն, ազգային անվտանգություն, հայապահպանություն, տարերային հայրենադարձություն, ծրագրված հայրենադարձություն:*

Աշխարհի մի շարք պետություններ պատմական, տնտեսական, քաղաքական կամ այլ հանգամանքների բերումով բախվել են այն իրողությանը, որ տվյալ պետության տարածքում ապրող և նույն ազգային ծագումն ունեցող մարդկանց զգալի մասը գտնվում է իրենց պատմական հայրենիքի սահմաններից դուրս: Այն պետությունները, որոնք ունեն արտերկրում բնակվող տվյալ ազգային պատկանելության մարդկային ներունակ կապիտալ, որի հավաքական ամբողջությունն անվանում են *սփյուռք*, ձգտում են համապատասխան ծրագրերի միջոցով նպաստել հայրենադարձության իրականացմանը: Հայաստանը նույնպես սփյուռք ունեցող պետությունների շարքն է դասվում. տարբեր տվյալներով հայկական սփյուռքը մոտ 8-9 միլիոն<sup>1</sup> է, մինչդեռ 2011 թվականի մարդահամարի տվյալներով՝ ՀՀ մշտական բնակչությունը 3.018.854 է, որից 2.956.615-ը հայ է<sup>2</sup>: Հետևաբար, ՀՀ հայ բնակչությունը սփյուռքի հայությունից ավելի քիչ է, որը լուրջ ժողովրդագրական սպառնալիք կարող է լինել ազգապահպանության և երկրի ազգային անվտանգության համար: Հարկ է նշել, որ բնակչության թվաքանակի նվազման միտում է նկատվում, քանի որ նախորդ՝ 2001 թվականի մարդահամարի տվյալների համաձայն՝ ՀՀ մշտական բնակչության թվաքանակն ավելին է եղել՝ 3.231.011 մարդ<sup>3</sup>. 2001-2011 թվականների ընթացքում մշտական բնակչությունը նվազել է մոտ 212.000-ով:

Պետք է նշել, որ ազգային մակարդակում բացակայում են ՀՀ-ում հայրենադարձության և մասնագիտական հայրենադարձության

<sup>1</sup> Armenia seeks to boost population: BBC: 2007-02-21, <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/6382703.stm>

<sup>2</sup> ՀՀ մշտական բնակչություն, 2011 թվականի մարդահամար, <http://www.armstat.am/file/doc/99478358.pdf>

<sup>3</sup> ՀՀ մշտական բնակչություն, 2001 թվականի մարդահամար, <http://docs.armstat.am/census/pdfs/11.pdf>

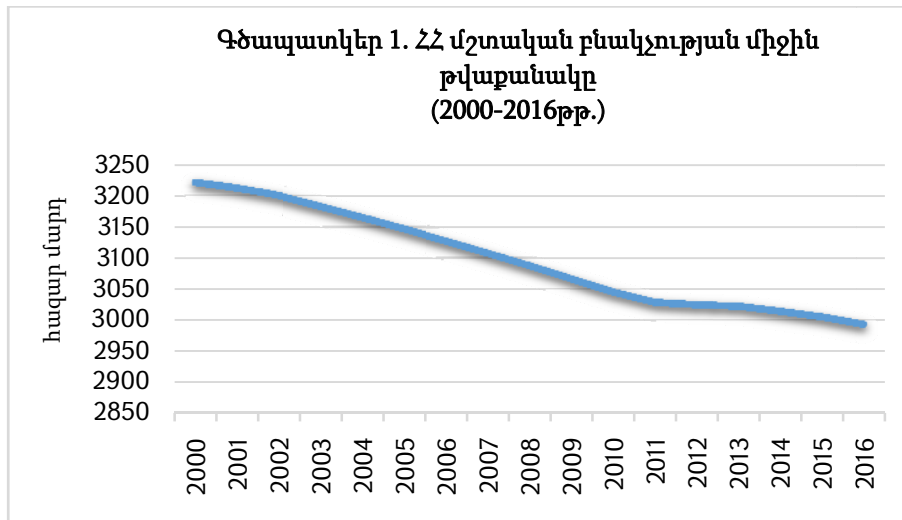
վերաբերյալ համապարփակ ուսումնասիրություններն ու հայրենադարձների կարիքների վերաբերյալ հետազոտությունները:

Սույն հոդվածում քննվում են Հայաստանի երրորդ Հանրապետության ժամանակաշրջանում մասնագիտական հայրենադարձության և այդ գործընթացի կարգավորման ու կազմակերպման հիմնախնդիրները: Հոդվածի հիմնական նպատակն է ներկայացնել ՀՀ-ում հայրենադարձության կազմակերպման և ապահովման օրենսդրական հիմքերում առկա բացերը, ուսումնասիրել ՀՀ ժողովրդագրական, ինչպես նաև հայրենադարձների և օտարերկրացիների՝ ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտում ընդգրկվածության ցուցանիշները, նկարագրել ՀՀ-ում մասնագիտական հայրենադարձության կազմակերպման գործընթացն ու դրան առնչվող հիմնախնդիրները կրթության ոլորտում, մասնագիտական հայրենադարձությունը խթանող հիմնական գործոնները, քննել կրթական անվտանգության ապահովման համատեքստում մասնագիտական հայրենադարձության դերակատարությունն ու կարևորությունը, ներկայացնել առաջարկություններ ՀՀ-ում մասնագիտական հայրենադարձության կազմակերպման արդյունավետության բարձրացման համար: Առաջադրված նպատակի իրականացման համար սույն հոդվածի շրջանակներում կիրառվել է հետազոտության որակական մեթոդը. կատարվել է թեմային առնչվող իրավական ակտերի և փաստաթղթերի վերլուծություն՝ քննելով առկա առաջնային և երկրորդային տվյալները:

Վերջին տարիներին ՀՀ ժողովրդագրական ցուցանիշներն ազգային անվտանգության տեսանկյունից լուրջ մարտահրավերներ են ներկայացնում. դրանով է պայմանավորված ՀՀ-ում հայրենադարձության ապահովման արդիականությունը: Հարկ է նշել, որ ՀՀ ազգային անվտանգության տեսանկյունից ազգաբնակչության թվաքանակի նվազումը կամ տատանումը լուրջ սպառնալիք է. ազգային անվտանգության ապահովման արդյունավետությունը պայմանավորված է ազգաբնակչության թվաքանակով, որն իր հերթին տրամաբանորեն կապակցված է ազգի սոցիալ-տնտեսական վիճակի հետ, իսկ սոցիալ-տնտեսական վիճակը սերտորեն առնչվում է տնտեսական անվտանգության ոլորտում առկա խնդիրներին: Ուսումնասիրելով մշտական բնակչության թվաքանակն ըստ տարիների (Գծապատկեր 1)՝ կարելի է փաստել, որ 2000 թվականից մինչև 2016 թվականը ՀՀ մշտական բնակչության թվաքանակը շարունակաբար նվազել է՝ 3.221.100-ից հասնելով 2.992.500-ի<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup> ՀՀ մշտական բնակչության միջին թվաքանակը,  
<http://www.armstat.am/am/?nid=126&id=11001>



Աղբյուրը՝ ՀՀ ԱՎԾ, ՀՀ մշտական բնակչության միջին թվաքանակը առ 01.06.2017

Վիճակագրական տվյալների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ ՀՀ ԱՎԾ-ի կողմից ներկայացված ժողովրդագրական ցուցանիշներում առկա են անճշտություններ և անհամապատասխանություններ: Օրինակ, 2011 թվականի մարդահամարի տվյալներով՝ ՀՀ մշտական բնակչությունը 3.018.854 է, մինչդեռ նույն տարում, ՀՀ ԱՎԾ տվյալների համաձայն՝ մշտական բնակչության միջին թվաքանակը 3.027.900 է: Հարկ է նշել, որ առկա երկու ցուցանիշների միջև տարբերությունը մոտ 9000 է, սակայն ենթադրաբար միջին ցուցանիշի շեղումը չի կարող այդքան լինել:

Ինչ վերաբերում է ՀՀ-ում հիմնական ժողովրդագրական սպառնալիքներին, ապա դրանք պայմանավորված են հետևյալ գործոններով՝ լեռնային և սահմանամերձ գյուղերի ամայացում, քաղաքայնացում (ուրբանիզացիա), բնակչության ծերացում, ցածր ծնելիություն, կյանքի միջին տևողության նվազում, կյանքի որակի ոչ բավարար ցուցանիշներ, չկառավարվող արտագաղթ, կրթական, գիտական և մշակութային ներուժի արտահոսք [Մանասեթյան, 2014:131]: Հայրենադարձությունը ՀՀ-ի համար կարող է կարևոր դերակատարություն ունենալ ժողովրդագրական և տարածքային-ռազմավարական խնդիրների լուծման գործընթացներում: Այս համատեքստում հայրենադարձների վերաբնակեցումը ՀՀ սահմանամերձ բնակավայրերում և Արցախում կարող է նպաստել նշված հիմնախնդիրների լուծմանը:

«Ունենալով աշխարհասփյուռ հայություն՝ Հայաստանը ջանում է ներգրավել սփյուռքի ներուժը՝ միաժամանակ ստանձնելով հանձնառություն՝ աջակցելու նրան դիմակայելու ուժացմանը (օտարացմանը) և լեզվամշակութային ինքնության կորստին: Այս

համատեքստում ՀՀ կրթության համակարգը կոչված է համակողմանիորեն սատարելու սփյուռքահայ կրթօջախների գործունեությանը, հայրենադարձների կրթամշակութային ինտեգրմանը, ապահովելու արդյունավետ համագործակցություն գիտակրթական ոլորտում՝ դրանով իսկ պայմաններ ձևավորելով համահայկական ներուժի համախմբման և ռաջիոնալ օգտագործման նպատակային խնդիրների լուծման համար»<sup>5</sup>: Այս դրույթը ներառված է ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015թթ. պետական ծրագրում, և չնայած ծրագրի ժամկետն ավարտվել է, սակայն 2017 թվականի հունիս ամսվա դրությամբ վերջինիս իրականացման արդյունավետությունը գնահատված չէ, ինչպես նաև դեռևս չի մշակվել և ներկայացվել կրթության զարգացման պետական նոր ծրագիր:

**Հայրենադարձությունը** սահմանվում է որպես տարագրավայրից հայրենիք վերադառնալը՝ վերադարձը: Տարագրավայրն այն տեղն է, որտեղ զաղթել և բնակություն է հաստատել արտաբնակը/տարաբնակը և/կամ փախստականը: Ընդհանուր իմաստով, վերադարձը համարվում է հետ դառնալու գործողություն դեպի այն վայր, որտեղից մեկնել է արտաբնակը/տարաբնակը կամ փախստականը: Գոյություն ունեն վերադարձի ենթատեսակներ, որոնց միջոցով կարելի է բնութագրել, թե ինչպես է վերադարձն իրականացվում, օրինակ՝ կամավոր, ոչ կամավոր (հարկադիր), աջակցվող և ինքնաբերույ, ինչպես նաև հայրենադարձություն. դրանց միջոցով բնութագրվում է, թե ովքեր են մասնակցում վերադարձի գործընթացին<sup>6</sup>:

Ըստ միգրացիայի ոլորտի տերմինների բառարանի՝ *աջակցվող վերադարձն* արտաբնակի/տարաբնակի կամ փախստականի վերադարձն է իր ծագման երկիր, որն ուղեկցվում է պետության, պետական մարմինների կամ միջազգային կազմակերպության աջակցությամբ՝ ի տարբերություն ինքնաբերույ, առանց օգնության վերադարձի: *Ինքնաբերույ վերադարձն* անձի կամ խմբի՝ ներառյալ փախստականների, ներքին տեղահանման ենթարկված անձանց կամ ապաստան հայցողների կամավոր, ինքնուրույն վերադարձն է իրենց ծագման երկիր՝ սովորաբար առանց միջազգային կամ պետական մակարդակով տրամադրվող աջակցության:

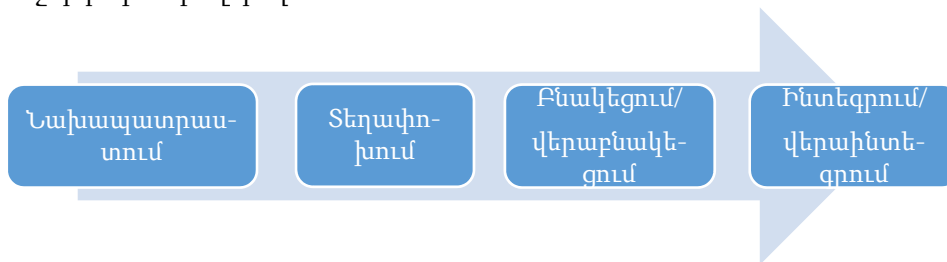
Հայրենադարձությունը դիտարկվում է որպես տվյալ պետության տարածքը կամ ինչ-որ ժամանակ այդ պետության կազմում գտնվող տարածքներն ավելի վաղ լքած հայրենակիցների ոչ կամավոր (հարկադիր)

<sup>5</sup> ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015թթ. պետական ծրագիր, [http://parliament.am/law\\_docs/190711HO246havelvats.pdf](http://parliament.am/law_docs/190711HO246havelvats.pdf)

<sup>6</sup> Միգրացիայի ոլորտի տերմինների բառարան, 2-րդ հրատարակություն, Միգրացիայի միջազգային կազմակերպություն, 2013, [http://www.un.am/up/library/Glossary%202nd\\_2013\\_arm.pdf](http://www.un.am/up/library/Glossary%202nd_2013_arm.pdf)

կամ կամավոր վերադարձի և տվյալ պետության քաղաքացիության ձեռքբերման միջոց: Հայրենադարձության վերաբերյալ համընդհանուր միջազգային իրավական նորմերը պարտադիր չեն բոլոր պետությունների կիրառման համար՝ պայմանավորված հայրենակիցների հայրենադարձության գործընթացի առանձնահատկությամբ և տվյալ գործընթացի ճանաչման ու ապահովման հարցերում յուրաքանչյուր պետության ինքնիշխանությամբ: Ինչպես նաև հարկ է նշել, որ ժամանակակից միջազգային իրավունքը չունի բազմակողմանի միջպետական համաձայնագրեր (կոնվենցիաներ) հայրենադարձության հետ կապված հարցերի կարգավորման ոլորտում<sup>7</sup>:

Հայրենադարձությունը բազմափուլ գործընթաց է, որը սկսվում է հայրենադարձվելու ցանկության արտահայտումից և ավարտվում ՀՀ հասարակական-քաղաքական, կրթամշակութային ու սոցիալ-տնտեսական կյանքին հայրենադարձների ամբողջական ինտեգրմամբ<sup>8</sup>: Հայրենադարձության գործընթացը կարելի է ներկայացնել հետևյալ հաջորդական փուլերով.



Հարկ է անդրադառնալ հայրենադարձության գործընթացի վերջին՝ ինտեգրման/վերաինտեգրման փուլին, քանի որ սույն հոդվածում, մասնավորապես, ուսումնասիրվում են ՀՀ-ում հայրենադարձների ինտեգրման և վերաինտեգրման խնդիրները և դրանց կարգավորման ուղիները հայրենադարձության գործընթացի ծրագրավորման և կազմակերպման տեսանկյունից: «Ինտեգրում» եզրույթը սահմանվում է որպես արտաբնակի/տարաբնակի, փախստականի, հայրենադարձի և ընդունող երկրի ժողովրդի (հասարակության) կողմից սոցիալ-հոգեբանական և մշակութային հարմարման, համակերպման գործընթաց: «Վերաինտեգրում» եզրույթը սահմանվում է որպես արտաբնակի/տարաբնակի, փախստականի, հայրենադարձի, այլ անձանց կրկին ընդգրկվելը կամ միավորվելը խմբին կամ գործընթացին, օրինակ՝ միգրանտի կրկին ընդգրկվելը իր ծագման երկրի կամ սովորաբար

<sup>7</sup> Агаджанян М., Репатриация соотечественников: вопросы правового обеспечения и эффективной реализации. «21-й ВЕК», #1, 2006.

<sup>8</sup> ՀՀ կառավարության 2010թ. դեկտեմբերի 9-ի նիստի N 48 արձանագրային որոշում:

բնակվելու վայրի հասարակության մեջ կամ կրկին միավորվելն այդ հասարակությանը: Ընդ որում, վերաինտեգրման գործընթացի շրջանակներում տարբերակվում են «մշակութային վերաինտեգրում», «սոցիալական վերաինտեգրում» և «տնտեսական վերաինտեգրում» հասկացությունները: Վերադարձ ենթադրող միգրացիայի համատեքստում մշակութային վերաինտեգրումը վերադարձող միգրանտի կողմից իր ծագման երկրի հասարակության արժեքները, ապրելակերպը, լեզուն, բարոյական սկզբունքները, գաղափարախոսությունը և ավանդույթները կրկին որդեգրելն է: Սոցիալական վերաինտեգրումը միգրանտի կրկին ինտեգրվելն է իր ծագման երկրի սոցիալական կառույցներին: Տնտեսական վերաինտեգրումը վերադարձ ենթադրող միգրացիայի համատեքստում գործընթաց է, որի միջոցով միգրանտը կրկին ընդգրկվում է իր ծագման երկրի տնտեսական համակարգում և հնարավորություն է ստանում հոգալու իր հիմնական կենսական կարիքները: Զարգացման տեսանկյունից տնտեսական վերաինտեգրման նպատակներից է նաև օտար երկրում ձեռք բերած «նոու հաուի» օգտագործումը՝ իր ծագման երկրի տնտեսական և սոցիալական զարգացումը խթանելու նպատակով<sup>9</sup>:

Այսպիսով, վերաինտեգրումը ենթադրում է ընդունող երկրում բնակվելու համար նպաստավոր պայմաններ ստեղծելու և սոցիալական կապեր ձևավորելու նպատակով պետական և տեղական ինքնակառավարման մարմինների, հասարակական և միջազգային կազմակերպությունների, հասարակության լայն շերտերի համակարգված գործունեությունը: Ինտեգրման կամ վերաինտեգրման գործընթացների համար պատասխանատու են այդ գործընթացներում ներգրավված կողմերը՝ հայրենադարձները, պետական կառավարման մարմինները (կառավարությունը), տեղական ինքնակառավարման մարմինները, ինչպես նաև հասարակական կազմակերպությունները:

Հայրենադարձության կարգավորման և կազմակերպման համատեքստում հայրենադարձության տեսակները տարբերակվում են.

- ըստ կազմակերպվածության ձևի՝ *կամավոր* (այդ թվում նաև *մասնագիտական հայրենադարձությունը*) և *ոչ կամավոր* (*հարկադիր*) *հայրենադարձություն*,
- ըստ կազմակերպվածության աստիճանի՝ *տարերային և ծրագրված հայրենադարձություն*:

Ըստ միգրացիայի ոլորտի տերմինների բառարանի՝ ***կամավոր հայրենադարձությունը*** սահմանվում է որպես վերադառնալու իրավունք ունեցող անձանց վերադարձ իրենց ծագման երկիր՝ կամավոր կերպով

<sup>9</sup> Միգրացիայի ոլորտի տերմինների բառարան, 2-րդ հրատարակություն, Միգրացիայի միջազգային կազմակերպություն, 2013, [http://www.un.am/up/library/Glossary%202nd\\_2013\\_arm.pdf](http://www.un.am/up/library/Glossary%202nd_2013_arm.pdf)



վերադառնալու համար նրանց ազատորեն հայտնած պատրաստակամության հիման վրա: **Ոչ կամավոր (հարկադիր) հայրենադարձությունը** փախստականների կամ ռազմագերիների վերադարձն է իրենց ծագման երկիր՝ պայմանավորված այլընտրանքային լուծման հնարավորություն չընձեռող հանգամանքներով:

Հայրենադարձությունը կարող է իրականացվել անհատական մակարդակով վերադարձի ձևով կամ պետության կողմից մշակված հայրենադարձության քաղաքականության համաձայն և հատուկ ծրագրերի միջոցով: Ինչպես արդեն նշվել է, հայրենադարձությունը, ըստ կազմակերպվածության աստիճանի, կարելի է բաժանել երկու տեսակի՝ տարերային և ծրագրված: **Տարերային հայրենադարձությունն** անհաղթահարելի ուժի (ֆորսմաժորային իրավիճակի, այսինքն՝ արտակարգ և անկանխատեսելի հանգամանքների, ինչպիսիք են, օրինակ, պատերազմները, տվյալ խմբի նկատմամբ իրականացվող բռնությունների ալիքը, բնածին կամ տեխնածին աղետները և այլն) ազդեցությամբ սփյուռքի համայնքներից հայրենակիցների զանգվածային ներհոսքն է դեպի հայրենիք: **Օրագրված հայրենադարձությունը** պետական քաղաքականության հիման վրա պետության և սփյուռքին առնչվող հիմնահարցերով զբաղվող կառույցների (ներառյալ պետական, ոչ պետական, հասարակական կազմակերպությունների) կողմից մշակված պետական համալիր կառավարման ռազմավարության և հայրենադարձության իրագործմանն ուղղված ծրագրերի միջոցով սփյուռքի հայրենակիցների ներհոսքն է դեպի հայրենիք:

Անդրադառնալով «մասնագիտական հայրենադարձություն» հասկացությանը՝ հարկ է նշել, որ դրա վերաբերյալ միասնական և համընդհանուր ընդունելի սահմանում դեռևս չի շրջանառվում: Մույն հոդվածում **մասնագիտական հայրենադարձությունը** սահմանվում է որպես արտաբնակների/տարաբնակների և/կամ փախստականների կրթական, գիտական և մշակութային ներուժի ծրագրված վերադարձ դեպի հայրենիք՝ ազատորեն հայտնած և կամավոր պատրաստակամության հիման վրա: Մասնագիտական հայրենադարձության կարգավորումն ու կազմակերպումը պահանջում են տվյալ անձանց սոցիալական, մշակութային և տնտեսական ինտեգրման կամ վերաինտեգրման գործընթացներում պետական, ոչ պետական, հասարակական կազմակերպությունների կողմից համապատասխան օժանդակության ցուցաբերում՝ այդ կերպ նպաստելով պետության ժողովրդագրական իրավիճակի որակական և քանակական բարելավմանը:

Ինչպես արդեն նշվել է, հայրենադարձների վերաինտեգրման գործընթացներում իրենց ուրույն դերակատարությունն ունեն նաև հասարակական կազմակերպությունները: Օրինակ, ՀՀ-ում հայրենադարձների հիմնահարցերով զբաղվող հասարակական

կառույցներից է «Վերադարձ Հայաստան» (Repatriation Armenia) հիմնադրամը, որը հիմնադրվել է 2012 թվականին և աշխատում է այն հայրենադարձների հետ, որոնք կամավոր կերպով որոշում են կայացնում բնակություն հաստատել և աշխատել ՀՀ-ում: Այս հասարակական կազմակերպությունը գործում է երեք ծրագրային ուղղություններով. առաջին՝ սփյուռքում ակտիվորեն ներկայացնել և տարածել հայրենադարձության գաղափարը՝ հավաքելով և տարածելով տեղեկություններ և օրինակներ արդեն հաստատված հայրենադարձների մասին, երկրորդ՝ ինտեգրման գործընթացում աջակցել հայ հասարակության մեջ այն անձանց, որոնք որոշել են հայրենադարձվել, երրորդ՝ խթանել հայրենադարձությանը նպաստող պետական քաղաքականության և հասարակական միջավայրի ձևավորումը: Համաձայն «Վերադարձ Հայաստան» հիմնադրամի տվյալների՝ տարեկան մոտ 500 հայրենադարձ վերադառնում է հայրենիք, որոնց 85%-ը գտնում է աշխատանք, մյուսները զբաղվում են գործարարությամբ, մինչդեռ աշխատանքի տեղավորման ոլորտների վերաբերյալ վերլուծությունները բացակայում են: Պետք է նշել, որ հայրենադարձների թվաքանակի և զբաղվածության ցուցանիշների վերաբերյալ հասանելի չէ պետական վիճակագրություն: Հասարակական կազմակերպությունների կողմից նույնպես չեն իրականացվում հայրենադարձների կարիքների վերլուծություններ, և չեն ներկայացվում վիճակագրական տվյալներ՝ պայմանավորված այն հանգամանքով, որ տեղեկատվության հավաքագրումը դեռևս ծրագրավորված չէ. հասարակական կազմակերպությունները՝ ի դեմս «Վերադարձ Հայաստան» հիմնադրամի, տեղեկատվություն ունեն միայն այն հայրենադարձների մասին, որոնք իրենց են դիմել այս կամ այն խնդրով:

Կատարված ուսումնասիրությունը փաստում է, որ ՀՀ-ում եղել են տարերային հայրենադարձության հոսքեր, սակայն մասնագիտական հայրենադարձության նկատմամբ ծրագրված և համակարգային մոտեցում չկա, որը ենթադրաբար պայմանավորված է համապատասխան պետական քաղաքականության և ռազմավարության, ինչպես նաև իրավական նորմերի բացակայությամբ:

Հայաստանի երրորդ Հանրապետության ժամանակաշրջանում եղել են տարերային հայրենադարձության հոսքեր: Որպես այդպիսիք կարելի է ներկայացնել հետևյալ երեքը.

1989-1991թթ. - ադրբեջանահայության զանգվածային ներհոսքը Հայաստան՝ կապված Բաքվի, Մումգայիթի, Կիրովաբադի և Ադրբեջանի այլ բնակավայրերում հայկական կոտորածների հետ, որի հետևանքով Հայաստանում մշտական կամ ժամանակավոր բնակություն հաստատեց ավելի քան 300 հազար հայ:

2003-2004թթ. - իրաքահայության զգալի քանակության ներհոսքը՝ պայմանավորված իրաք-ամերիկյան պատերազմով, որի հետևանքով մոտ 1000 իրաքահայ գաղթեց Հայաստան:

2011-2016թթ. - սիրիահայության զգալի քանակությամբ հարկադիր ներհոսքը Հայաստան՝ պայմանավորված 2011 թվականին սկիզբ առած և մինչ օրս շարունակվող սիրիական պատերազմով, որի հետևանքով Հայաստանում ապաստանել է ավելի քան 20 հազար սիրիահայ<sup>10</sup>:

Հետևաբար, ներկայումս անդրադարձը հայրենադարձությանն առնչվող խնդիրներին կարևորվում է նաև այն հանգամանքով, որ շատ սիրիահայեր որոշակի ժամկետով բնակություն են հաստատում ՀՀ-ում: Ըստ ՀՀ սփյուռքի նախարարության տեղեկությունների<sup>11</sup>՝ 2012 թվականին ՀՀ քաղաքացիություն է ստացել 5026 սիրիահայ, 2013 թվականին՝ 4150 սիրիահայ, 2014 թվականին՝ 3613 սիրիահայ, 2015 թվականին՝ 3156: Այսպիսով, 2012-2015թթ. ՀՀ-ում քաղաքացիություն է ստացել մոտ 15950 սիրիահայ: 2016 թվականին քաղաքացիություն ստացած սիրիահայերի թվաքանակի վերաբերյալ առկա պաշտոնական տեղեկատվությունը բացակայում է, իսկ ՀՀ սփյուռքի նախարարի տարեկան ամփոփման հայտարարության համաձայն՝ 2012-2016թթ. ընթացքում քաղաքացիություն է ստացել 18.000-ից ավելի սիրիահայ (2016 թվականին ենթադրաբար մոտ 2050-ից ավելի սիրիահայեր քաղաքացիություն են ստացել): Չնայած առկա է առանձին տարիներին ՀՀ քաղաքացիություն ստացած սիրիահայերի թվաքանակը, այնուամենայնիվ, ներկայացված չեն ցուցանիշներ, թե այդ սիրիահայերից քանիսն են շարունակում բնակվել ՀՀ-ում:

ՀՀ-ում հայրենադարձության հիմնական դրդապատճառները կարելի է դասակարգել հետևյալ երեք խմբով՝ ծավալել աշխատանքային գործունեություն, ստանալ կրթություն, զբաղվել գործարարությամբ: Իսկ ինչ վերաբերում է ՀՀ-ում հայրենադարձների կարիքներին, ապա պետք է նշել, որ ՀՀ սփյուռքի նախարարության գործունեության տարեկան հաշվետվությունների համաձայն՝ 2014-2016թթ. սիրիահայերն ունեցել են տարբեր ոլորտներին առնչվող խնդիրներ, որոնց լուծման համար վերջիններս դիմել են նախարարություն, սակայն նրանց կարիքների վերաբերյալ համակարգված ուսումնասիրություն արված չէ: Այդ խնդիրներից են աշխատանքի տեղավորման կամ ապահովման, բնակավարձի փոխհատուցման, առողջապահական ու բժշկական

<sup>10</sup> ՀՀ փախստական ճանաչված և ապաստան ստացած անձանց, ինչպես նաև երկարաժամկետ միգրանտների ինտեգրման քաղաքականության հայեցակարգին հավանություն տալու մասին ՀՀ կառավարության նիստի արձանագրություն, [http://smsmta.am/upload/N28\\_arm.pdf](http://smsmta.am/upload/N28_arm.pdf)

<sup>11</sup> Համառոտ տեղեկանք սիրիահայերի հիմնախնդիրների մասին, ՀՀ սփյուռքի նախարարություն, 2014, մայիս:

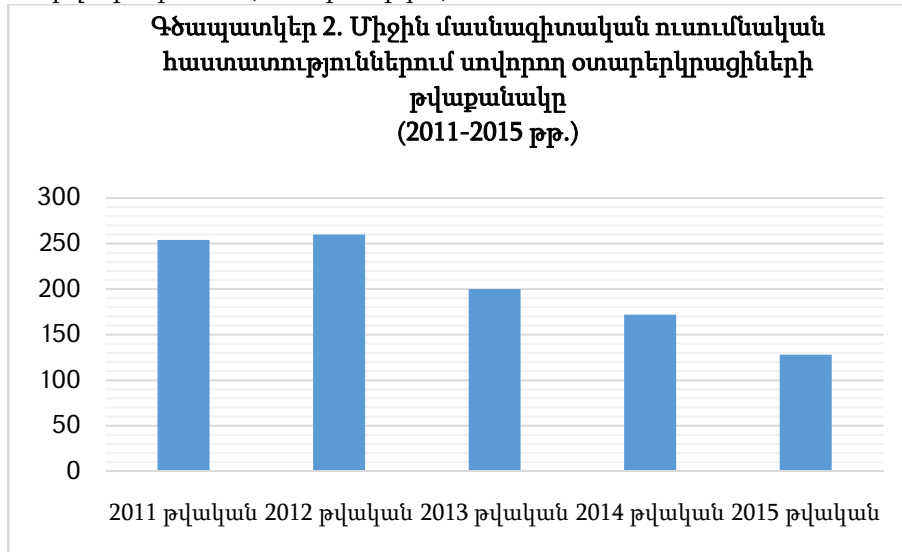
օգնության, կրթական, իրավական և նմանատիպ հիմնահարցերը: Սակայն հետագայում չեն վերհանվում այդ հիմնախնդիրները, հետևաբար ազգային մակարդակում բացակայում են նաև սփյուռքահայերի կարիքների վերլուծությանն ու դրանց լուծման ուղղված գործունեության գնահատմանն առնչվող պաշտոնական փաստաթղթեր կամ ուսումնասիրություններ:

Կարելի է փաստել, որ վերջին տարիներին ՀՀ-ում տարբեր նպատակներով բնակություն են հաստատում նաև բազմաթիվ օտարերկրացիներ և դրանով իսկ Հայաստանն արտագաղթի երկրից վերածվում է նաև ներգաղթի երկրի: Չնայած ՀՀ-ում վերջին հինգ-վեց տարիներին կացության մշտական կամ ժամանակավոր կարգավիճակ ստացած անձանց համախմբի ճնշող մեծամասնությունն օտարերկրյա պետությունների հայազգի քաղաքացիներ են, այնուամենայնիվ, հարկ է նշել, որ այդ համախմբի 4.2%-ը օտարազգի է: Անդրադառնալով «մշտական կացության կարգավիճակ» և «ժամանակավոր կացության կարգավիճակ» հասկացություններին՝ հարկ է նշել, որ «Օտարերկրացիների մասին» ՀՀ օրենքի համաձայն՝ մշտական կացության կարգավիճակը ՀՀ կառավարության լիազորված պետական կառավարման մարմնի թույլտվություն է, որն օտարերկրացուն իրավունք է տալիս մշտապես բնակվելու ՀՀ տարածքում, իսկ ժամանակավոր կացության կարգավիճակը ՀՀ կառավարության լիազորված պետական կառավարման մարմնի թույլտվություն է, որն օտարերկրացուն իրավունք է տալիս բնակվելու ՀՀ տարածքում որոշակի ժամկետով: Մշտական կացության կարգավիճակը տրվում է հինգ տարի ժամկետով՝ յուրաքանչյուր անգամ նույն ժամկետով երկարաձգելու հնարավորությամբ, իսկ ժամանակավոր կացության կարգավիճակը տրվում է մինչև մեկ տարի ժամկետով՝ յուրաքանչյուր անգամ մեկ տարով երկարաձգելու հնարավորությամբ:

Տարբեր դրդապատճառներով Հայաստան ներգաղթած օտարազգիների և օտարերկրյա պետությունների հայազգի քաղաքացիների վերադարձի նպատակադրումներն ունեն հետևյալ տեսակարար կշիռները.

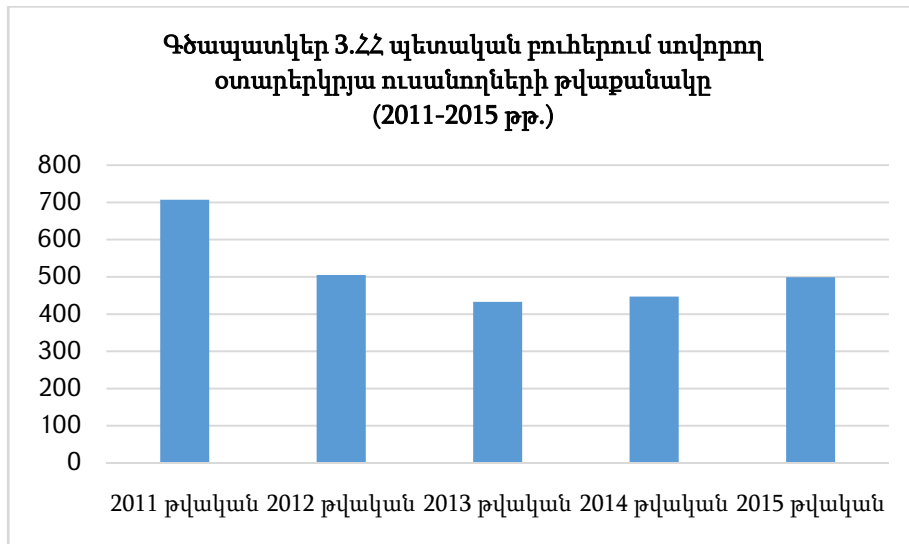
1. Կրթություն ստանալու նպատակով Հայաստան ներգաղթողները՝ մոտ 41%: Համաձայն ՀՀ փախստական ճանաչված և ապաստան ստացած անձանց, ինչպես նաև երկարաժամկետ միգրանտների ինտեգրման քաղաքականության հայեցակարգին հավանություն տալու մասին ՀՀ կառավարության նիստի արձանագրության՝ 2010-2015թթ. ՀՀ-ում կրթություն ստանալու հիմքով կացության կարգավիճակ ստացած օտարերկրացիների թիվը կազմել է 13084: Այս ենթախմբում ներգաղթողների ծագման 86 երկրների թվում ակնհայտ առաջատարներն Իրանն ու Հնդկաստանն են:

ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության վիճակագրական տվյալների վերլուծությունը փաստում է, որ միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններ ընդունված օտարերկրյա ուսանողների թվաքանակը 2011 թվականին կազմել է 254, 2012 թվականին՝ 260, 2013 թվականին՝ 200, 2014 թվականին՝ 172, 2015 թվականին՝ 128 (Գծապատկեր 2).



Աղբյուրը՝ ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության կայքէջ, <http://edu.am>, վիճակագրություն առ 01.06.2017

Բարձրագույն կրթության առաջին աստիճանի կրթական ծրագրեր իրականացնող պետական ուսումնական հաստատություններ ընդունված օտարերկրյա ուսանողների թվաքանակը 2011 թվականին կազմել է 707, 2012 թվականին՝ 505, 2013 թվականին՝ 433, 2014 թվականին՝ 447, 2015 թվականին՝ 499 (Գծապատկեր 3).



Աղբյուրը՝ ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության կայքէջ, <http://edu.am>, վիճակագրություն առ 01.06.2017

2011-2015թթ. ՀՀ բուհերում օտարերկրացի ուսանողների թվաքանակի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ այդ տարիների ընթացքում նկատվել է նվազման միտում: Ուսումնասիրվող տարիներին ՀՀ պետական բուհերում սովորող օտարերկրացի ուսանողների թվաքանակը բարձր է եղել 2011 թվականին, որից հետո այդ թվաքանակը աննշան ավելացել է, իսկ մնացյալ տարիներին՝ շարունակաբար նվազել:

2. Ընտանիքի հետ վերամիավորման նպատակով ներգաղթողները՝ 30.1%: 2010-2015թթ. ՀՀ-ում ընտանիքի հետ վերամիավորման հիմքով ժամանակավոր և մշտական կացության կարգավիճակներ ստացած օտարերկրացիների թիվը կազմել է 6599: Այս ենթախմբում ներգաղթողների ծագման ավելի քան 80 երկրների թվում ակնհայտ առաջատար երկիրը ՌԴ-ն է:
3. Աշխատանքային գործունեություն ծավալելու նպատակով ներգաղթողները՝ 23.7%: 2010-2015թթ. ՀՀ-ում աշխատանք գտնելու հիմքով ժամանակավոր և մշտական կացության կարգավիճակ ստացած օտարերկրացիների թիվը կազմել է 5904: Այս ենթախմբում ներգաղթողների ծագման 100 երկրների թվում ակնհայտ առաջատարն Իրանն է:
4. Գործարարությամբ զբաղվելու նպատակով Հայաստան ներգաղթողները՝ 0.17%: 2010-2015թթ. ՀՀ-ում գործարարության հիմքով ժամանակավոր և մշտական կացության կարգավիճակ ստացած օտարերկրացիների թիվը կազմել է ընդամենը 83: Այս

փոքր ենթախմբում ներգաղթողների ծագման 12 երկրների թվում բացարձակ առաջատարը կրկին Իրանն է:

Ընդ որում, Հայաստան ներգաղթողների առաջնահերթ կարիքները հետևյալներն են՝ տիրապետում ընդունող երկրի լեզվին, ծանոթացում սոցիալ-մշակութային կյանքին, ապահովում ժամանակավոր կացարանով, մուտք աշխատաշուկա<sup>12</sup> : Հայրենադարձության գործընթացի կարգավորման միջազգային փորձի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ հայրենադարձության ոլորտում ամենահարուստ պրակտիկան ու ձևավորված ընթացակարգերն ունեցող երկիրն Իսրայելն է: Ավելին, Իսրայելի փորձը Հայաստանի համար կարևոր է պատմական, ժողովրդագրական (ազգաբնակչության մեծ մասն ապրում է պետության սահմաններից դուրս), քաղաքական-տնտեսական բնույթի պատճառներով: Կարելի է փաստել, որ Իսրայելում հայրենադարձությունն ավելի լայն ընկալում ունի՝ ներառելով ոչ միայն անմիջական տեղափոխման գործընթացն ու դրա հետ կապված հիմնահարցերը, այլև հայրենադարձների հետագա ինտեգրումը իսրայելական հասարակությանը<sup>13</sup>: Պետք է նշել, որ 1990-ական թվականներից ի վեր Իսրայելում մասնագիտական հայրենադարձության արդյունքում 58%-ով աճել է բժիշկների, 60%-ով՝ ճարտարագետների (ինժեներների), 34%-ով՝ բարձր տեխնոլոգիաների ոլորտի մասնագետների թվաքանակը<sup>14</sup>: Բացի այդ, առավել համակարգված կերպով հայրենադարձության գործընթացի կարգավորմամբ զբաղվել են նաև Լեհաստանը և Հունգարիան:

Միջազգային փորձի ուսումնասիրությունը վկայում է, որ հայրենադարձության գործընթացի կարգավորմամբ զբաղվող բոլոր պետությունները կանգնել են վերադարձող հայրենակիցների ընդունման և ինտեգրման համար անհետաձգելի միջոցներ ձեռնարկելու հիմնախնդրի առջև, որը ենթադրում է օրենսդրական հենքի ստեղծում, իրավական կարգավորումների փոփոխություն, հատուկ պետական մասնագիտացված մարմինների (գործակալություն, նախարարություն) ստեղծում և այլն:

---

<sup>12</sup> ՀՀ փախստական ճանաչված և ապաստան ստացած անձանց, ինչպես նաև երկարաժամկետ միգրանտների ինտեգրման քաղաքականության հայեցակարգին հավանություն տալու մասին ՀՀ կառավարության նիստի արձանագրություն, [http://smsmta.am/upload/N28\\_arm.pdf](http://smsmta.am/upload/N28_arm.pdf)

<sup>13</sup> Новости Кнессета - Только 34% репатриантов из СНГ работают по специальности, до 83% врачей не прошли аттестационный экзамен: Дата публикации 15/11/2016, [https://knesset.gov.il/spokesman/ru/template\\_ru.asp?PRID=1769-15/11/2016](https://knesset.gov.il/spokesman/ru/template_ru.asp?PRID=1769-15/11/2016)

<sup>14</sup> Агаджанян М., Репатриация соотечественников: вопросы правового обеспечения и эффективной реализации. «21-й ВЕК», #1, 2006.

Հարկ է նշել, որ այս համատեքստում դեռևս 1990 թվականին ձևավորվել է ՀՀ նախարարների խորհրդին առընթեր Փախստականների հարցերի կոմիտե, որը 1992 թվականին փոխակերպվել է ՀՀ փախստականների հարցերի պետական վարչության, 1995 թվականին՝ Փախստականների և բնակչության տեղաշարժի վարչության, 1999 թվականին՝ ՀՀ կառավարությանն առընթեր միգրացիայի և փախստականների վարչության: Հետագայում ՀՀ կառավարության՝ 2002 թվականի նոյեմբերի 2-ի թիվ 1898-Ն որոշմամբ ստեղծվել է «ՀՀ կառավարությանն առընթեր միգրացիայի և փախստականների վարչության աշխատակազմ» պետական կառավարչական հիմնարկը: 2005 թվականի մայիսին թիվ 633-Ն որոշմամբ ստեղծվել է ՀՀ տարածքային կառավարման նախարարությունը, որի կազմում ներառվել է Միգրացիոն գործակալությունը: Տարբեր տարիներին գործող նշյալ կառույցը պետական մակարդակում ՀՀ-ում շարունակաբար զբաղվել է արտաբնակներին/տարաբնակներին և փախստականներին առնչվող հիմնախնդիրների կարգավորմամբ:

Պետք է նշել, որ ՀՀ-ում սփյուռքի հետ հարաբերությունները և հայրենադարձության գործընթացի կազմակերպումը պետության համար կարևոր քաղաքական նշանակություն ունեն: 2015 թվականին լրամշակված ՀՀ Սահմանադրությունը ներառում է հայկական սփյուռքին վերաբերող դրույթներ, որոնք, համեմատելով 2005 թվականի ՀՀ Սահմանադրության մեջ առկա սփյուռքին առնչվող դրույթների հետ, կարելի է նկատել, որ ՀՀ-ում առավել կարևորվել են պետական իշխանության կազմակերպման հիմնարար գործընթացները, ներառյալ հայրենադարձության և հայապահպանության գործընթացների վերաբերյալ համապատասխան իրավական դրույթները և կարգավորումները: ՀՀ Սահմանադրության 19-րդ հոդվածը, որն անդրադառնում է հայկական սփյուռքի հետ կապերին, բաղկացած է երկու կետից.

1. Հայաստանի Հանրապետությունը հայկական սփյուռքի հետ իրականացնում է համակողմանի կապերի զարգացմանը և հայապահպանմանն ուղղված քաղաքականություն, նպաստում է հայրենադարձությանը:
2. Հայաստանի Հանրապետությունը միջազգային իրավունքի հիման վրա նպաստում է այլ պետություններում հայոց լեզվի, հայկական պատմական և մշակութային արժեքների պահպանմանը, հայ կրթական և մշակութային կյանքի զարգացմանը<sup>15</sup>:

---

<sup>15</sup> ՀՀ Սահմանադրություն՝ ընդունված 06.12.2015, <http://www.president.am/hy/constitution-2015/>



Հետևաբար, ՀՀ-ում առավել կարևորվել են հայրենադարձության և հայապահպանության նկատմամբ իշխանության պատասխանատվության մեծացման և պետական կառավարման համակարգի արդյունավետության բարձրացման գործընթացները:

Անդրադառնալով 2015 թվականին փոփոխված ՀՀ Սահմանադրության մեջ հայկական սփյուռքին վերաբերող դրույթներին՝ պետք է փաստել, որ Սահմանադրության՝ 2016 թվականին տպագրված համառոտ պարզաբանումներում<sup>16</sup> բացակայում են վերոնշյալ հոդված 19-ի վերաբերյալ մանրամասն մեկնաբանությունները: Բացի այդ, չնայած պետության հիմնական օրենքը՝ ՀՀ Սահմանադրությունը, լրամշակվել է 2015 թվականին, այնուամենայնիվ, 2017 թվականի հունիսի դրությամբ հայրենադարձության կազմակերպմանն առնչվող որևէ օրենսդրական փաթեթ դեռևս ընդունված կամ ներկայացված չէ քննարկման և հաստատման:

2008 թվականին ՀՀ նախագահ Սերժ Սարգսյանը նախագահական ընտրություններից առաջ հրապարակած իր նախընտրական ծրագրում, անդրադառնալով Հայկական սփյուռքին առնչվող հարցերին, նշում է. «...այսուհետ հնարավոր չէ մշակել և իրականացնել որևէ գլոբալ ծրագիր՝ առանց այս գործոնը (Հայկական սփյուռքը) հաշվի առնելու»: Հետևաբար, վաղուց առաջացել էր անհրաժեշտությունը՝ ունենալու մի կառույց, որը կհանդիսանար Հայաստանի Հանրապետության՝ սփյուռքի նկատմամբ քաղաքականության անմիջական մշակողը, այդ ուղղությամբ համապատասխան ծրագրեր իրականացնողն ու համակարգողը: Ուստի, հայրենադարձության ապահովման, հայրենիք-սփյուռք գործակցության ամրապնդման և հայապահպանության նպատակով 2008 թվականին ձևավորվել է ՀՀ սփյուռքի նախարարությունը, որը գործում է 2008 թվականի հոկտեմբերի 1-ից՝ ըստ «ՀՀ կառավարության կառուցվածքի մասին» 2008 թվականի հունիսի 17-ի օրենքի<sup>17</sup>:

Հայրենիք-սփյուռք հարաբերություններում ներդրվեցին հետևյալ կարևորագույն նպատակներն ու խնդիրները՝ բազմակողմ ճանաչողություն, հայապահպանություն, հայրենադարձություն, սփյուռքի մասնագիտական ներուժի բացահայտում՝ ի շահ հայրենիքի և սփյուռքի: Հայրենիք-սփյուռք գործակցության համատեքստում որպես պետական քաղաքականության կարևորագույն բաղադրիչ դիտարկվում է հայրենադարձությունը խթանող ծրագրերի և համահայկական ներուժի համախմբմանն ուղղված միջոցառումների մշակումն ու իրականացումը:

<sup>16</sup> Պողոսյան Վ., Սարգսյան Ն., Հայաստանի Հանրապետության 2015թ. խմբագրությամբ Սահմանադրությունը. Երևան: Տիգրան Մեծ, 2016:

<sup>17</sup> ՀՀ կառավարության կառուցվածքի մասին ՀՀ օրենք, <http://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=44544>

Ըստ կանոնադրության՝ ՀՀ սփյուռքի նախարարության առջև դրված են ավելի քան մեկուկես տասնյակ խնդիրներ, որոնցից գլխավորը հայրենիք-սփյուռք կապերի ուղղությամբ քաղաքականության մշակումը, իրականացումն ու համակարգումն են: ՀՀ նախագահի կողմից նախարարության առջև դրված գերակա խնդիրներն են՝ աջակցել հայապահպանությանը սփյուռքում, հայտնաբերել և համախմբել սփյուռքի ներուժը, մշակել հայրենադարձությունը խթանող ծրագրեր, աջակցել ՀՀ-ում մշտական բնակություն հաստատելու ցանկություն հայտնած սփյուռքահայերին: Հայրենիք-սփյուռք գործակցության առաջնահերթ խնդիր է համարվում հայապահպանությունը, որը նախ և առաջ ենթադրում է մայրենի իմացությունը, պահպանումն ու տարածումը: Հայ ժողովրդի համար լեզուն ազգապահպան նշանակություն ունի. այն կերտում է մարդու մտածելակերպը, լեզվամտածողությունն ու ազգային կերպարը: Վերոնշյալ խնդիրների լուծմանն են ուղղված ՀՀ սփյուռքի նախարարության գործառույթներն ու հիմնական ծրագրերը:

Սփյուռքի ներուժի համախմբման խնդիրները ենթադրում են հայրենիք-սփյուռք գործակցության մասնագիտական կազմակերպակառուցվածքային հենքի ձևավորում, ՀՀ-սփյուռք համակարգող մարմնի գործունեությանն աջակցություն, պետության ամրապնդման գործում սփյուռքահայերի արդյունավետ մասնակցությանը նպաստում, համազգային նշանակության խնդիրների ձևակերպման և լուծման նպատակով ՀՀ և սփյուռքի քաղաքական, տնտեսական, մտավոր, գիտակրթական, հոգևոր-մշակութային կարողությունների և ջանքերի համախմբում, աջակցություն մասնագիտական հանձնախմբերի ձևավորմանը:

Մասնագիտական կապերի ձևավորման, ինչպես նաև հայապահպանության նպատակով ՀՀ սփյուռքի ու ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությունների համատեղ ջանքերով կազմակերպվել են համահայկական մասնագիտական համաժողովներ, սփյուռքահայ ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներ, կրթական ու համայնքային գործիչների ամենամյա ամառային դպրոցներ, տպագրվել են ուսումնական ձեռնարկներ, ինչպես նաև համայնքներին տրամադրվել է մեծաքանակ գրականություն, սփյուռքի դպրոցներին ցուցաբերվել է նյութական և մեթոդական օգնություն<sup>18</sup>: Հետևաբար, կարելի է փաստել, որ ընթացիկ տարիներին ՀՀ սփյուռքի նախարարությունը Հայրենիք-սփյուռք գործակցության շրջանակներում իրականացրել է ծավալուն աշխատանքներ գործունեության բոլոր գերակա ուղղություններով: Այնուամենայնիվ, պետք է նշել, որ ՀՀ սփյուռքի նախարարության կողմից

<sup>18</sup> ՀՀ սփյուռքի նախարարության տարեկան հաշվետվություններ, <http://www.mindiaspora.am/>

ՀՀ-ում սփյուռքահայերի խնդիրների և կարիքների վերաբերյալ չեն կատարվել համապարփակ ուսումնասիրություններ, որոնք հետագայում կարող էին հիմք հանդիսանալ համապատասխան քաղաքականության մշակման համար:

Սկսած 2008 թվականից՝ ՀՀ կառավարությունը քննարկում է հայրենադարձության խնդիրները, սակայն դեռևս կիրառության մեջ չկա ոլորտը կարգավորող օրենք կամ այլ իրավական փաստաթուղթ, որը կսահմանի հայրենադարձության վերաբերյալ պետական գերակայությունները: Չնայած այն հանգամանքին, որ ՀՀ կառավարության՝ 2017 թվականի հունվարի 12-ի N 122-Ն որոշումը սահմանում է ՀՀ սփյուռքի գերակա խնդիրները, այնուամենայնիվ, որևէ անդրադարձ չկա հայրենադարձության կազմակերպման օրենսդրական հիմքերի ձևավորման հիմնահարցին: Վերոգրյալ որոշումը սահմանում է ՀՀ սփյուռքի նախարարության գերակա խնդիրներն ըստ սահմանված ժամանակացույցի, սակայն այն խիստ հպանցիկ կերպով է անդրադառնում հայրենադարձության իրականացման հիմնախնդրին. հիմնականում ներկայացված են «Արի տուն» ծրագրի շրջանակներում երիտասարդների Հայաստան այցելության, ինչպես նաև ՀՀ նախնական (արհեստագործական), միջին մասնագիտական, բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում սովորող սիրիահայ ուսանողների 2017-2018թթ. ուսումնական տարվա ուսման վարձերի փոխհատուցման հիմնահարցերը:

Հարկ է նշել, որ հայրենադարձության կարգավորման համար հիմք կարող է ծառայել իրավական ոլորտի շրջանակի սահմանումը: Հայրենադարձության մասին օրենքն իրավաքաղաքական և սոցիալ-տնտեսական տեսակետից անհրաժեշտ է այն պետությանը, որի սահմաններից դուրս ապրող նույն ազգությանը պատկանող անձանց թիվն ավելին է, քան հենց ազգային պետության տարածքում ապրող անձանց թիվը: 2011 թվականին «Հայրենադարձության մասին» ՀՀ օրենքի նախագիծն արժանացել է ՀՀ կառավարության հավանությանը: Օրենքի նախագիծը ենթադրում էր պետության կյանքում սփյուռքահայերի արագ և սահուն ինտեգրում, Հայաստանի ժողովրդագրական իրավիճակի բարելավում, հայկական մասնագիտական ներուժի համախմբման հնարավորությունների ընդլայնում և նպատակային կիրառում ՀՀ-ում:

Համաձայն «Հայրենադարձության մասին» ՀՀ օրենքի նախագծի՝ հայրենադարձությունը սահմանվում է որպես այլ պետություններում բնակվող ծագումով հայ անձանց՝ ՀՀ մշտական բնակություն հաստատելու գործընթաց, իսկ հայրենադարձը՝ ծագումով հայ անձ, որը չունի ՀՀ քաղաքացիություն կամ օտարերկրյա քաղաքացի է և ընդունել է նաև ՀՀ քաղաքացիություն, որը ՀՀ վերադարձի հարցում ունի պետական աջակցության կարիք և «Հայրենադարձության մասին» ՀՀ օրենքով

սահմանված ընթացակարգն անցնելուց հետո կամավոր մշտական բնակություն է հաստատում ՀՀ-ում՝ ստանալով հայրենադարձի կարգավիճակ: Չնայած այն փաստին, որ «Հայրենադարձության մասին» ՀՀ օրենքի նախագիծը չի սահմանագատում հայրենադարձության տեսակները, այնուամենայնիվ, պետք է փաստել, որ օրենքի կարևորագույն դրույթների վերաբերյալ նախարարությունների և առընթեր մարմինների կողմից ներկայացված մեկնաբանություններում նշվում է, որ նախագիծը հիմնականում ուղղված է հետևյալ երկու տեսակի՝ կամավոր և մասնագիտական հայրենադարձության հիմնահարցերի կարգավորմանը: Այսպիսով, առաջարկվում է օրենքում ներառել «կամավոր հայրենադարձություն» և «մասնագիտական հայրենադարձություն» հասկացություններն ու դրանց սահմանումները:

Չնայած այն հանգամանքին, որ ՀՀ-ում հայրենադարձներին քաղաքացիության տրամադրումն իրականացվում է «ՀՀ քաղաքացիության մասին» ՀՀ օրենքի հիման վրա, այնուամենայնիվ, հարկ է նշել, որ վերջինս չի անդրադառնում հայապահպանության ու հայրենադարձության հիմնախնդիրներին:

Համաձայն «Հայրենադարձության մասին» ՀՀ օրենքի նախագծի՝ հայրենադարձի ինտեգրումը ենթադրում է պետության կողմից երեք տարվա ընթացքում իրականացվող համալիր միջոցառումների գործընթաց ուղղված ՀՀ-ում հայրենադարձի մշակութային, սոցիալական, տնտեսական ինտեգրմանը:

Մասնագիտական հայրենադարձությունը նախ և առաջ ենթադրում է կրթամշակութային ինտեգրում, որը հայրենադարձներին հայրենիքի հետ կապելու ամենակարևոր ուղղություններից է. կրթամշակութային ինտեգրումը ենթադրում է հայրենադարձների համար հայոց լեզվի, պատմության, գրականության դասընթացների կազմակերպում, ինչպես նաև ազգային արժեքների, մշակույթի, ծեսերի վերաբերյալ ճանաչողական ծրագրերի իրականացում: Հարկ է նշել, որ ազգային մակարդակում որակյալ մասնագիտական ռեսուրսների սակավությունը լրացնելու ուղիներից մեկը մասնագիտական հայրենադարձությունն է: Այն Հայաստանի աշխատանքային ռեսուրսները որակյալ կադրերով համալրելու ամենաարդյունավետ ճանապարհն է, որը պահանջում է քիչ ժամանակ և համեմատաբար քիչ ֆինանսական ռեսուրսներ: Մյուս կողմից, որակյալ մասնագիտական ռեսուրսները կարող են ստեղծել նոր գործարար հնարավորություններ երկրի ներսում: Այս հոսքի մեջ ներառվում են ինչպես սփյուռքահայերը, այնպես էլ արտասահմանում բարձրագույն կրթություն ստացած և որոշակի աշխատանքային փորձառություն ձեռք բերած ՀՀ քաղաքացիները: Օրինակ, «Լույս» հիմնադրամը, որը գործում է 2009 թվականից, և որի հիմնական առաքելությունն է ստեղծել և համախմբել առաջադեմ ու ստեղծագործ

մտածելակերպ ունեցողների սերունդ՝ ավելացնելով աշխարհի առաջատար համալսարաններում սովորող հայ ուսանողների թիվը, 2010-2016 թվականներին ունեցել է 341 շրջանավարտ<sup>19</sup>: «Լույս» հիմնադրամի հիմնական երկարաժամկետ տեսլականն է ստեղծել հասարակական մի կառույց, որը կխթանի դրական փոփոխությունների իրականացումը ՀՀ մշակութային, կրթական ու գործարար ոլորտներում՝ բարձրացնելով հայ երիտասարդների կրթական մակարդակը և պատրաստվածությունը: Ուսումնառության հիմնական ոլորտներն են՝ հասարակական գիտություններ, բնագիտություն, քաղաքականություն և հանրային կառավարում, տնտեսագիտություն, իրավագիտություն, համակարգչային գիտություն, ճարտարագիտություն, կրթություն և այլն: Այսպիսով, արտասահմանում բարձրագույն կրթություն ստացած շրջանավարտների և աշխատանքային փորձ ձեռք բերած անձանց, ինչպես նաև սփյուռքահայերի միջոցով հնարավոր է ապահովել «ուղեղների շրջապտույտ»: Այսինքն՝ շրջանավարտները կարող են ստացած գիտելիքները, փորձառությունն ու կապերը ներդնել ի բարօրություն Հայաստանի: Մասնագիտական հայրենադարձությունը կարող է նպաստել ՀՀ-ում գիտական և գիտատեխնիկական ներուժի զարգացմանը և միջազգային գործընթացներում ներգրավման արագացմանը, ինչպես նաև ՀՀ-ում գիտելիքահենք տնտեսության և մարդկային կապիտալի զարգացմանը: Համաշխարհային տնտեսության զարգացման հիմնական հրամայականը գիտելիքի վրա հիմնված հասարակության և տնտեսության ձևավորումն է, որի համատեքստում կարևորագույն խնդիրը կրթության համակարգի առաջանցիկ զարգացումն ու միջազգային ասպարեզում նրա մրցակցության ապահովումն է: Հարկ է նշել, որ այս համատեքստում մասնագիտական հայրենադարձության իրականացումը կարող է դրական կերպով ազդել կրթության արտահանման վրա: Այս կերպ ՀՀ-ն կարող է մուտք գործել համաշխարհային կրթական շուկա և ըստ թիրախավորված ոլորտների՝ մասնակցել կրթական գործունեության միջազգային բաշխմանը և համապատասխան շուկաների կամ շուկաների հատույթների գրավմանը:

Մասնագիտական հայրենադարձությունը խթանող հիմնական գործոնները ներկայացվում են ստորև.

- Հայրենադարձության համար ներուժ ունեցող երկրների և ոլորտների ընտրություն ու թիրախավորում, ինչպես նաև լայնամասշտաբ հաղորդակցական ցանցի ստեղծում՝ Հայաստանում մասնագիտական կայացման հնարավորությունների վերաբերյալ:
- Ֆորսամաժորային իրավիճակների արդյունավետ կառավարում. քաղաքական զարգացումների հետևանքով պարտադրված ներգաղթի

<sup>19</sup> «Լույս» հիմնադրամ, <http://www.luys.am/am/statistics/index>

հոսքերը հարկ է դիտարկել որպես տնտեսական հնարավորություն, որը համապատասխան արձագանք պետք է գտնի:

- Հայաստանից «ուղեղների արտահոսքը» պետք է վերափոխել «ուղեղների շրջապտույտի»՝ նպաստելով ՀՀ-ում կրթության ու գիտության զարգացմանը:

Վերոնշյալ ուղղությամբ աշխատանքներ կազմակերպելու համար պետք է ձգտել համախմբելու հայկական հանրության մտավոր ռեսուրսները ներկայացնող ամենատարբեր և միջգիտակարգային ոլորտների մասնագիտական ներուժը: Այս առումով իրատեսական տարբերակներից մեկը Հայաստան-Մփյուռք հեռավար (Armenia-Diaspora Distance University) համալսարանի ստեղծումն է: Հայաստան-Մփյուռք հեռավար համալսարանի ստեղծումը կարող է նպաստել համահայկական գիտակրթական համակարգի ձևավորմանը, ինչպես նաև Հայաստան մասնագիտական հայրենադարձության (ներգաղթի) գործընթացին, որը երկրի ժողովրդագրական իրավիճակի որակական և քանակական բարելավման համար կհանդիսանա շարժիչ ուժ: Հայաստան-Մփյուռք հեռավար համալսարանի ստեղծումը թույլ կտա ներգրավել և համախմբել Հայաստանի և այլ երկրների մեր հայրենակիցների մարդկային և մտավոր ներուժը:

Այսպիսով, հայկական հանրության մտավոր ներուժի բացահայտումը և հայկական մտավոր կապիտալի համախմբումը կխթանի հայկական համայնքների միջև արդյունավետ մասնագիտական կապերի ամրապնդումը: Համահայկական կրթական հարթակում այդ կապերի ամրապնդումն ի վերջո կարող է մարդկային ռեսուրսների համալրման այլընտրանքային մեխանիզմ դառնալ՝ առաջացնելով դրական փոփոխություններ ՀՀ սոցիալ-տնտեսական կյանքում:

Հետևաբար, մասնագիտական հայրենադարձության ոլորտում հարկ է ապահովել պետության ակտիվ մասնակցությունն ու օժանդակությունը: Թեև օտարերկրացիների համար Հայաստանում կացության օրինական կարգավիճակ ստանալու հիմքերից մեկը կրթությունն է <sup>20</sup>, այնուամենայնիվ, վերջինիս կազմակերպման պայմաններն ու չափորոշիչները հստակ ներկայացված չեն: Ավելին, օրենսդրորեն ամրագրված չեն նաև օտարերկրացի ուսանողների համար աշխատաշուկայում ինտեգրվելու և այդ շուկայի հնարավորություններից օգտվելու դրույթները, որոնք սոցիալ-տնտեսական ինտեգրման անհրաժեշտ պայմաններից են:

«Նախադպրոցական կրթության մասին» և «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքներում նախատեսված չէ որևէ առանձնահատուկ դրույթ

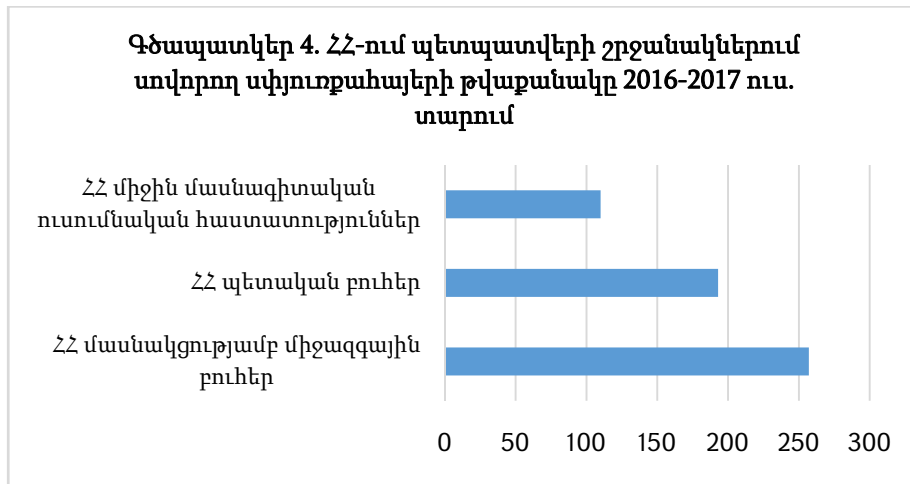
---

<sup>20</sup> «Օտարերկրացիների մասին» ՀՀ օրենք՝ ընդունված 25.12.2006:

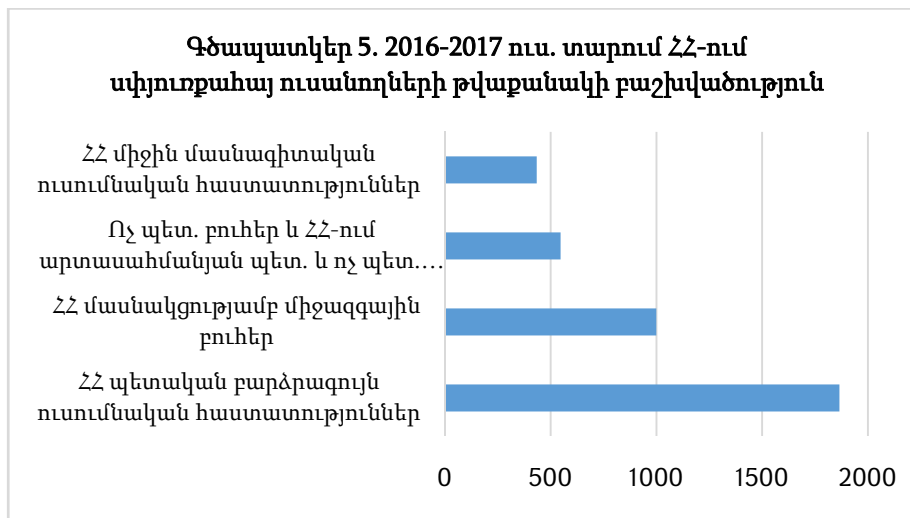
օտարերկրացիների կրթությունն ստանալու վերաբերյալ. նրանք այդ կրթությունը ստանում են ՀՀ քաղաքացիների հետ հավասար հիմունքներով: Իսկ «Բարձրագույն և հետբուհական կրթության մասին» ՀՀ օրենքում բացակայում են առանձին դրույթներն օտարերկրյա ուսանողների կրթության կազմակերպման մասին՝ բացառությամբ հետևյալի. արգելվում է բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների վճարովի համակարգում սովորող, ՀՀ-ում փախստական ճանաչված և սպաստան ստացած ծագումով հայ քաղաքացիների, ինչպես նաև ծագումով հայ օտարերկրյա քաղաքացիների նկատմամբ կիրառել ուսման վարձավճարի ավելի բարձր չափ, քան սահմանված է տվյալ ուսումնական հաստատության համանման պայմաններում սովորող ՀՀ քաղաքացիների նկատմամբ:

Անդրադառնալով ՀՀ-ում հայրենադարձների կրթությունն ստանալու հիմնահարցերին՝ հարկ է նշել, որ «Հայրենադարձության մասին» ՀՀ օրենքի նախագծում ներառված են կրթական և մասնագիտական հետևյալ արտոնությունները՝ հայոց լեզվի ուսուցման անվճար դասընթացների կազմակերպում, մասնագիտական որակավորման և վերաորակավորման անվճար դասընթացների կազմակերպում, ՀՀ բուհերում պետպատվերի շրջանակներում նպատակային տեղերի հատկացում: Համապատասխանաբար՝ «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքում կատարվել է լրացում հետևյալ բովանդակությամբ՝ «Ուսման վճարի փոխհատուցում նպաստի ձևով տրվում է մրցույթի արդյունքներով բարձրագույն ուսումնական հաստատություն ընդունված հայրենադարձ ուսանողներին՝ ՀՀ օրենքներով սահմանված կարգով, ՀՀ կառավարության հաստատած տեղերի քանակին և կարգին համապատասխան»:

2016-2017 ուսումնական տարում նպաստի ձևով ուսման վճարի փոխհատուցում տրվել է ՀՀ միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում սովորող 110, ՀՀ պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում սովորող 193, ՀՀ մասնակցությամբ միջազգային բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում սովորող 257 սփյուռքահայի (Գծապատկեր 4).



Աղբյուրը՝ ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության կայքէջ, <http://edu.am>, վիճակագրություն առ 01.06.2017



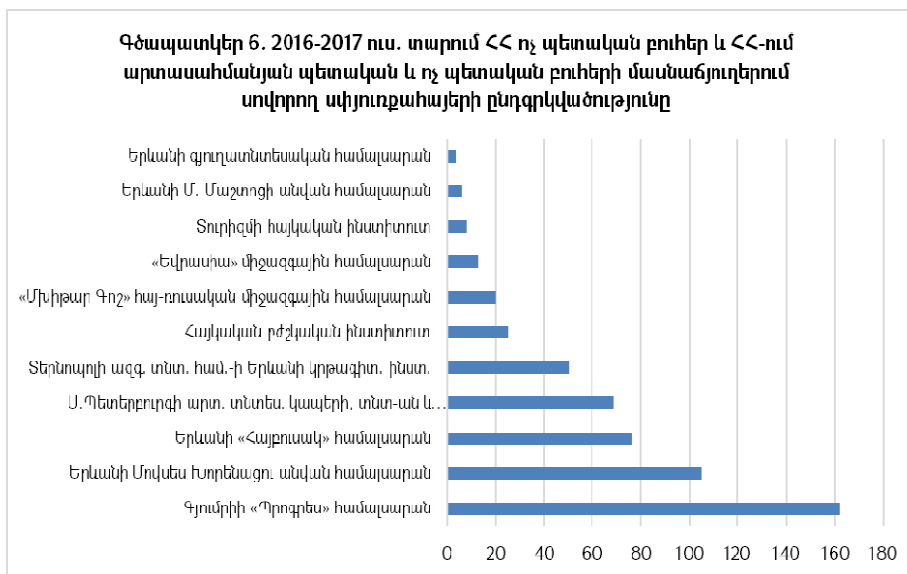
Աղբյուրը՝ ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության կայքէջ, <http://edu.am>, վիճակագրություն առ 01.06.2017

Տվյալների վերլուծությունը (Գծապատկեր 5) փաստում է, որ 2016-2017 ուսումնական տարում սփյուռքահայ ուսանողների ներգրավվածությամբ առավել մեծ թվաքանակով առանձնանում են պետական բուհերը. 2016-2017 ուսումնական տարում ՀՀ պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում սովորող սփյուռքահայերի ընդհանուր թվաքանակը 1865 է (նախաբուհական կուրս՝ 67, բակալավրիատ՝ 1599, մագիստրատուրա՝ 183, ասպիրանտուրա՝ 16):



2016-2017 ուսումնական տարում ՀՀ մասնակցությամբ միջազգային բուհերում սովորող սփյուռքահայերի ընդհանուր թվաքանակը 1000 է (նախապատրաստական կուրս՝ 50, բակալավրիատ՝ 772, մագիստրատուրա՝ 169, ասպիրանտուրա՝ 9): Ընդ որում, առավել շատ սփյուռքահայ ուսանողներ ունեցող բուհը Հայ-ռուսական/սլավոնական/ համալսարանն է, որտեղ 2016-2017 ուսումնական տարում սովորող սփյուռքահայ ուսանողների թիվը 678 է:

2016-2017 ուսումնական տարում ՀՀ ոչ պետական բուհերում և ՀՀ-ում արտասահմանյան պետական և ոչ պետական բուհերի մասնաճյուղերում սովորող սփյուռքահայերի ընդհանուր թվաքանակը 547 է (Գծապատկեր 6): Հարկ է նշել, որ այս կազմում ընդգրկված են ոչ միայն մայրաքաղաքի, այլ նաև տարածաշրջանի բուհեր: Առավել շատ սփյուռքահայ ուսանողներ ունեցող ՀՀ ոչ պետական բուհերից են Գյումրու «Պրոգրես» համալսարանը՝ 162 սփյուռքահայ ուսանող, ինչպես նաև Մովսես Խորենացու անվան համալսարանը՝ 105 սփյուռքահայ ուսանող:



Աղբյուրը՝ ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության կայքէջ, <http://edu.am>, վիճակագրություն առ 01.06.2017

2016-2017 ուսումնական տարում ՀՀ միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում սովորող սփյուռքահայերի թիվը 434 է՝ ուսումնառության հետևյալ ոլորտային ուղղություններով՝ խոհարարություն, մեքենաշինություն, բժշկություն, հյուրընկալություն, ֆիզիկական կուլտուրա և սպորտ, երգեցողություն, պարարվեստ, նկարչություն, ավտոմոբիլային տրանսպորտի տեխնիկական սպասարկում և նորոգում, սննդի արդյունաբերություն,

գյուղատնտեսություն, կոշիկի և կարի արտադրություն, էլեկտրոնային հաշվողական մեքենաների տեխնիկական սպասարկում, շինարարություն և ճարտարապետություն: Ենթադրաբար նաև այս հանգամանքով կարելի է պայմանավորել աշխատաշուկայի մի շարք ոլորտներում (հյուրընկալություն, խոհարարություն, մեքենաշինություն, ավտոմոբիլային տրանսպորտի տեխնիկական սպասարկում և նորոգում, տրանսպորտային փոխադրումներ, արդյունաբերություն, կոշիկի և կարի արտադրություն) սփյուռքահայերի ընդգրկվածությունը:

Անդրադառնալով ՀՀ միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների՝ վերը ներկայացված մասնագիտական ուղղություններին՝ պետք է նշել այն հանգամանքը, որ ՀՀ կառավարությունը, առաջնորդվելով երկրի տնտեսության մրցունակության բարձրացման և շարունակական տնտեսական աճի ապահովման հրամայականներով, ընդունել է գիտելիքահենք տնտեսություն ձևավորելու և զարգացնելու անհրաժեշտությունը և նախաձեռնել է իրականացնել արտահանման ուղղվածություն ունեցող արդյունաբերական քաղաքականություն: Նշված նպատակների իրագործման համար մշակվել և 2011թ. դեկտեմբերի 15-ին ՀՀ կառավարության հավանությանն է արժանացել «ՀՀ արտահանմանն ուղղված արդյունաբերական քաղաքականության ռազմավարությունը», որում նախանշվել են արտահանման տեսանկյունից հեռանկարային 11 ոլորտներ, որոնցից 8-ի (գինեգործություն, կոնյակագործություն, ոսկեգործություն, ժամագործություն, ադամանդագործություն, դեղագործություն ու բիոտեխնոլոգիաներ, թեթև արդյունաբերություն, ճշգրիտ ճարտարագիտություն) ոլորտային ռազմավարություններն ու դրանց իրականացումն ապահովող գործողությունների ծրագրերն արդեն իսկ մշակվել և հավանության են արժանացել ՀՀ վարչապետին կից Արդյունաբերական խորհրդի նիստում: Այս համատեքստում մասնագիտական հայրենադարձությունը, ինչպես նաև հայրենադարձների ներգրավվածությունն արդյունաբերական արտադրության մեջ կարող է էապես նպաստել արտահանման ներուժ ունեցող հեռանկարային ճյուղերի զարգացման աջակցման միջոցով տնտեսության արտահանվող հատվածի ընդլայնմանը:

Անդրադառնալով ՀՀ-ում հայրենադարձների զբաղվածությանը՝ պետք է նաև նշել, որ համաձայն «Հայրենադարձության մասին» ՀՀ օրենքի նախագծի՝ ՀՀ կառավարությունը սահմանում է ՀՀ-ում պահանջարկ ունեցող մասնագիտությունների ցանկը: Եվ եթե ՀՀ-ում պահանջարկ ունեցող մասնագետները հայրենադարձվում են ՀՀ կառավարության հրավերով, ապա նրանց համար այլ արտոնություններ կարող են սահմանվել՝ ՀՀ կառավարության սահմանված կարգով:

Դիտարկելով մասնագիտական հայրենադարձության կարգավորումը որպես ՀՀ-ում կրթական անվտանգության ապահովման բաղադրիչ՝ պետք է նախ և առաջ նշել, որ ՀՀ ազգային անվտանգության ապահովման գործընթացում Հայրենիք-սփյուռք երկկողմանի հարաբերություններն առանձնահատուկ բնույթ ունեն, քանի որ առկա են ազգային անվտանգության սպառնալիքներ, որոնք պահանջում են մարդկային, տնտեսական և քաղաքական ռեսուրսների համատեղումով նպաստել պատմական հայրենիքի մրցունակությանը:

Ազգային անվտանգության ապահովումն ու այդ ոլորտի հիմնախնդիրների գիտական ուսումնասիրությունը ցանկացած երկրի ինքնիշխանության, տարածքային ամբողջականության պահպանման և կայուն զարգացման ապահովման համար կենսական նշանակություն ունեն: Այդ համատեքստում ազգային անվտանգության հիմնախնդիրների ակադեմիական մակարդակով ուսումնասիրությունն ու բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում համապատասխան ուղղվածության առարկաների դասավանդումը կարևորվում են հատկապես մեր երկրում՝ հաշվի առնելով ՀՀ-ի առջև ծառայած ներքին և արտաքին, այդ թվում՝ համաչափ և անհամաչափ սպառնալիքներն ու մարտահրավերները [Աթոյան, 2014:10]:

Ազգային անվտանգությունը ենթադրում է պետության կայուն զարգացման ապահովման նպատակով կենսագործունեության տարբեր ոլորտներում անհատի, հասարակության և պետության կենսական շահերի պաշտպանվածությունն արտաքին և ներքին սպառնալիքներից: Մյուս կողմից՝ ազգային անվտանգությունն ուղղված է առկա ռեսուրսների հնարավորությունների հաշվարկմամբ քաղաքական, տնտեսական, սոցիալական, ռազմական, տեխնածին, բնապահպանական, տեղեկատվական և այլ բնույթի արտաքին և ներքին սպառնալիքների դիմակայմանը և հաղթահարմանը:

Համաձայն «Ազգային անվտանգության մարմինների մասին» ՀՀ օրենքի՝ ազգային անվտանգությունը պետության և հասարակության այնպիսի կացությունն է, երբ ապահովված են անձի, հասարակության և պետության անվտանգությունը, երկրի տարածքային ամբողջականությունը, ինքնիշխանությունը, սահմանադրական կարգը, տնտեսության բնականոն զարգացումը, հասարակության նյութական և հոգևոր արժեքների, քաղաքացիների իրավունքների և ազատությունների, շրջակա միջավայրի պաշտպանությունը ներքին և արտաքին սպառնալիքներից:

Ազգային անվտանգության օբյեկտներ են համարվում.

- անձը, նրա իրավունքներն ու ազատությունները,
- հասարակությունը, նրա նյութական և հոգևոր արժեքները,

- պետությունը, նրա սահմանադրական կարգը, ինքնիշխանությունն ու տարածքային ամբողջականությունը:

Ելնելով հասարակության կենսագործունեության տարբեր ոլորտների առանձնահատկություններից՝ ազգային անվտանգության կառուցվածքում կարելի է առանձնացնել հետևյալ տեսակները՝ քաղաքական, տնտեսական, սոցիալական, հոգևոր, տեղեկատվական, ռազմական, բնապահպանական, կրթական, էներգետիկ անվտանգություն: Ազգային անվտանգության՝ վերը թվարկված օբյեկտները՝ անձր, հասարակությունը և պետությունը, պատասխանատվություն են կրում ազգային անվտանգության, ինչպես նաև դրա առանձին տեսակների ապահովման գործընթացում:

Տնտեսական անվտանգությունն ազգային անվտանգության կարևորագույն բաղադրիչներից է: Այն ազգային շահերի պաշտպանվածությունն է, այսինքն՝ իշխանության մարմինների կարողությունը՝ ստեղծելու ազգային տնտեսության զարգացման շահերի իրացման և պաշտպանության, հասարակության սոցիալ-քաղաքական կայունության գործուն մեխանիզմներ [Մանասերյան, 2014:16]:

Առհասարակ, անվտանգությունը ներքին և արտաքին սպառնալիքներից կենսական կարևորության շահերի որոշակի պաշտպանվածությունն է, որը նաև ապահովում է անհատի, հասարակության և պետության առաջընթաց զարգացումը: Հետևաբար, տնտեսական անվտանգությունն ազգային տնտեսության կայուն վիճակ է, որն ապահովում է հասարակական պահանջմունքների արդյունավետ բավարարում, տեխնիկատնտեսական անկախություն, ներքին և արտաքին սպառնալիքների հանդեպ երկրի անխոցելիություն, պետության մարտավարական նպատակների ու դրանց համապատասխան տարաբնույթ սպառնալիքների, ինչպես նաև ազդեցությունների փոփոխություններից անկախ և արտաքին շուկաներում երկրի տնտեսական շահերի պաշտպանություն:

Հայաստանի տնտեսական անվտանգությունը նաև տնտեսական քաղաքականության արդյունավետ իրագործումն է՝ ապահովելու տնտեսական կայուն աճ, հստակ ձևավորված ճյուղային կառուցվածք և արտաքին ազդեցությունների անբարենպաստ պայմաններում համաշխարհային տնտեսության հետ ազգային տնտեսության աստիճանական մերձեցման կարողություն [Մանասերյան, 2014:20]:

Ազգային, հետևապես նաև տնտեսական անվտանգության ապահովման հիմնաբաղադրիչներից մեկը կրթական անվտանգությունն է, որը լիովին նոր հասկացություն է Հայաստանի Հանրապետության համատեքստում: Ներկայումս արդյունավետ կրթության համակարգի կիրարկումը ազգային անվտանգության գլխավոր մարտահրավերներից մեկն է: Կրթական անվտանգությունն ազգային անվտանգության առանձին

բաղադրիչների՝ ռազմական, տնտեսական, տեղեկատվական, սոցիալ-քաղաքական, պարենային, բնապահպանական, տնտեսական և ժողովրդագրական անվտանգության ձևավորման հիմքերից է, և իր դերով ու նշանակությամբ նվազ կարևոր չէ:

Ազգային շահերը պաշտպանելու, ինչպես նաև ազգային անվտանգությունը պահպանելու պետության կարողունակությունը և ներուժը մեծապես պայմանավորված են տնտեսության կայունությամբ: Ակնհայտ է, որ մրցունակության ապահովման տեսանկյունից տնտեսական կայունությունը կախված է պետության կրթական անվտանգությունից, հետևապես նաև անհրաժեշտ որակավորումներ ունեցող աշխատուժից<sup>21</sup>:

Լայն իմաստով, կրթական անվտանգությունը ներառում է առաջին՝ ազգաբնակչության կրթությունն ձեռք բերելու անվտանգությունը, երկրորդ՝ ազգային պետական շահերի անվտանգությունը տնտեսության և կրթության ոլորտներում՝ հիմնված ինտելեկտի և նորարարության վրա, երրորդ՝ կրթական համակարգի անվտանգությունը, չորրորդ՝ կրթության և ուսուցման գործընթացների անվտանգությունը:

Նեղ իմաստով, կրթական անվտանգությունը փոխկապակցված է անձի ձևավորման և զարգացման հետ, քանի որ անհատն իր ստացած կրթության միջոցով արտացոլում է պետության ազգային շահերը, հոգևոր արժեքներն ու հասարակության նկարագիրը: Հետևաբար, անձի լրացուցիչ և շարունակական կրթությունը կարևոր է կրթական, տնտեսական, հետևապես նաև ազգային անվտանգության ապահովման տեսանկյունից. ազգային անվտանգությունն ազգի կենսականորեն կարևոր շահերի պաշտպանվածությունն է, որը հնարավորություն է տալիս պահպանվելու և զարգանալու որպես ազգ: Իսկ յուրաքանչյուր պետության ազգային շահերը հիմնվում են իր հասարակության միասնական նպատակների, սեփական առաքելության գիտակցման, հոգևոր և բարոյական արժեքների վրա:

Պետությունների համար կրթությունը հիմնականում ռազմավարական նշանակության ոլորտ է, որի նպատակաուղղված զարգացումը բարձրացնում է այդ պետությունների գրավչությունը և տալիս մրցակցային առավելություններ: ՀՀ-ն նույնպես հռչակում և երաշխավորում է կրթության բնագավառի առաջանցիկ զարգացումը՝ որպես պետականության ամրապնդման կարևորագույն գործոն: ՀՀ կառավարությունն իր անմիջական և մշտական հսկողության տակ է պահում կրթության համակարգը այն հռչակելով որպես ռազմավարական

---

<sup>21</sup> Skaggs, D., Higher Education as a Matter of National Security: Can a Democracy Plan Ahead? Liberal Education. Winter 2014, Vol. 100, No. 1

և գերակա ճյուղ, որը հիմք կարող է լինել երկրի տնտեսության զարգացման և սոցիալ-տնտեսական իրավիճակի բարելավման համար: «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքում կրթությունը սահմանվում է որպես անձի, հասարակության և պետության շահերից բխող ուսուցման և դաստիարակության գործընթաց, որը նպատակաուղղված է գիտելիքները պահպանելուն և սերունդներին փոխանցելուն: Այլ կերպ ասած՝ կրթությունը դաստիարակում է արժանապատիվ քաղաքացիների, որոնք արտացոլում են պետության ազգային նկարագիրն ազգային, տարածաշրջանային և միջազգային մակարդակներում: Անդրադառնալով կրթական անվտանգությանը՝ հարկ է նշել, որ այն ներառում է ֆորմալ, ինչպես նաև ինֆորմալ կրթությունը՝ հաշվի առնելով պետության ու հասարակության ձևավորման գործում քաղաքացիական հասարակության զարգացման և հասարակության մտավոր կապիտալի և կրթվածության կարևորությունը: Այդ պատճառով կրթական անվտանգության հիմնախնդիրները խիստ կարևոր են նաև հայ հասարակության համար:

Կրթությունը մեծ դեր ունի ազգային անվտանգության բոլոր բաղադրիչների ապահովման գործում. հնարավոր չէ ապահովել երկրի տնտեսական և ռազմական անվտանգությունն առանց հմուտ աշխատուժի, տեղեկատվական անվտանգությունը հնարավոր չէ պատկերացնել առանց գիտության և տեխնոլոգիաների զարգացման: Երկրի ազգային անվտանգության ապահովումն էապես պայմանավորված է տեղեկատվական անվտանգությամբ, և գիտատեխնիկական առաջընթացին զուգընթաց՝ այդ կապն ավելի է ամրապնդվում. գիտելիքահենք տնտեսության պայմաններում ազգային անվտանգության ապահովման տեսանկյունից խիստ կարևորվում են գիտատեխնիկական գործունեության արդյունքները, ստեղծված տեխնոլոգիաները և նորամուծությունները:

Կրթության համակարգի բարեփոխման և զարգացման ներքին օրինաչափությունը և ինտեգրումը միջազգային կառույցներին թելադրում են բարձրագույն մասնագիտական կրթության համակարգված նպատակային բարեփոխումներ, որոնցից առանձնապես կարևորվում է ՀՀ կրթության համակարգում հետազոտական համալսարանների ստեղծումը, որը ՀՀ բարձրագույն կրթության համատեքստում իր հետ բերում է մի շարք համակարգային խնդիրներ: Հետազոտական համալսարանները կոչված են ինտեգրելու գիտությունը, կրթությունն ու գիտելիքի արտադրությունը: Ավելին, հետազոտության վրա հիմնվող բարձրագույն կրթության ծառայություններ տրամադրող բուհերը պետք է հետազոտական բաղադրիչն ընդգրկեն ուսումնառության բոլոր մակարդակներում և փուլերում՝ խթանելով նրանց հետաքրքրությունը հետազոտության նկատմամբ, հետազոտական մեթոդների կիրառման հմտությունների զարգացումը:

Կրթական անվտանգության ապահովումը պայմանավորված է հետևյալ գործոններով.

- մարդկային կապիտալի զարգացմամբ և դրանում կատարվող շարունակական ներդրումներով, նորարարությունների և կառավարչական հմտությունների կիրառմամբ,
- գիտելիքահենք տնտեսության զարգացման գործընթացում բարձր տեխնոլոգիաների կիրառմամբ և դրանց կատարելագործմամբ,
- կառուցվածքային, աշխատանքի կազմակերպման և միկրոմակարդակին առնչվող ինստիտուցիոնալ բարեփոխումներով:

Կրթական անվտանգությունը ենթադրում է գիտակրթական ենթակառուցվածքների ու հասարակական-քաղաքական համակարգերի անվտանգության և դրանց բոլոր տարրերի անվտանգության ապահովում: Կրթական անվտանգությունը բազմամակարդակ կառուցվածք ունեցող բաղկացուցիչ տարրերի տիրույթ է և համակարգ, որը ներառում է պետության և հասարակության մտավոր, հոգևոր, բարոյական, աշխատանքային ներուժի ձևավորման, կուտակված գիտելիքների, գրագիտության ու ֆունկցիոնալ գրագիտության (գիտական, վերլուծական, քննադատական մտքի և ակադեմիական պատրաստվածության), ինչպես նաև հասարակության կրթական պահանջմունքների արդյունավետ բավարարման և ոլորտային խնդիրների, միջավայրային գործոնների վերաբերյալ հասարակության իրազեկվածության ու պետության մարտունակության մակարդակը: Կրթական անվտանգության ապահովումը ենթադրում է պետության կողմից պլանավորված և կազմակերպված կրթագիտական գործընթացի իրականացում՝ միտված համակարգաստեղծ բնորոշիչների, բաղադրիչների և չափորոշիչների ստեղծմանը, ինչպես նաև ազգային անվտանգության ապահովման տեսանկյունից կարևոր սոցիալ-քաղաքական և մշակութային գործառույթների իրականացմանը:

Կրթական անվտանգության կարևորության աստիճանի վերաբերյալ դիրքորոշումները պայմանավորված են յուրաքանչյուր պետության առջև ծառայած խնդիրների բնույթով և կրթության ազգային համակարգի զարգացման որոշակի օրինաչափություններով և շահերով: Այսպես, օրինակ, եթե մտավոր կարողությունների արտահոսքը Հայաստանից խիստ բացասական ազդեցություն ունի ազգային տնտեսության ձևավորման և զարգացման հեռանկարների վրա, ապա Ռուսաստանում կամ Ուկրաինայում աշխատունակ բնակչության ընդհանուր թվի համեմատ որակյալ մասնագետների արտահոսքի տեսակարար կշիռը չի դիտարկվում որպես տնտեսական սպառնալիք:

Ինչպես արդեն նշվել է, կրթական անվտանգության և ընդհանրապես ազգային անվտանգության համար մեծ սպառնալիք է նաև

ՀՀ ժողովրդագրական իրավիճակը, որը տարեցտարի ավելի է վատթարանում արտագաղթի մեծ հոսքի պատճառով: Այդ սպառնալիքների շարքում կարելի է առանձնացնել «ուղեղների արտահոսքը», որը բացասաբար է անդրադառնում երկրի թե՛ տնտեսության զարգացման և թե՛ կրթության համակարգի արդյունավետության և մրցունակության վրա: Նշված խնդիրների լուծման և կրթական անվտանգության ապահովման նպատակով պետությունը պետք է համապատասխան միջոցառումներ ձեռնարկի՝ ստեղծելով համապատասխան աշխատատեղեր, նպաստելով որակավորված աշխատուժի ձևավորմանը, ինչպես նաև «ուղեղների ներհոսքի» կազմակերպմանը, որի հնարավոր եղանակներից մեկը ՀՀ-ում կարող է լինել մասնագիտական հայրենադարձությունը:

Յուրաքանչյուր պետության կրթական անվտանգության ապահովումը պայմանավորված է նաև գիտության ոլորտի առաջընթացով: Գիտության զարգացումը տնտեսության հետագա զարգացման, աղքատության հաղթահարման, նոր աշխատատեղերի ստեղծման, ազգային և առանձնապես տնտեսական անվտանգության ամրապնդման, երկրի մրցունակության և միջազգային վարկանիշի բարձրացման գրավականներից է: Ընդհանուր առմամբ, տնտեսությունը համարվում է գիտելիքի վրա հիմնված, երբ գիտելիքը և մասնագիտական հմտությունները հանդես են գալիս որպես զարգացման կարևորագույն ռազմավարական ռեսուրսներ, իսկ պետական կառավարման, տնտեսական, սոցիալական, մշակութային և այլ ոլորտների նպատակները ձեռք են բերվում գիտելիքի և գիտահետազոտական վերլուծությունների շնորհիվ: Գիտելիքահենք տնտեսության արագ զարգացման գործընթացում առաջնային դեր ունեն գիտատար ոլորտների զարգացումը, նորարարական գործունեությունը և գիտատար արտադրությունը, որն ընդգրկում է կրթությունը, ժամանակակից հաղորդակցման և տեղեկատվական ծառայությունները: Ուստի, կարելի է նշել, որ կրթական անվտանգությունը պայմանավորված է կրթության և գիտության համակարգերի կարևորության գիտակցմամբ, վերջիններիս շարունակական զարգացմամբ և ձեռք բերված գիտելիքներն ի նպաստ տնտեսության զարգացման գործադրելու հնարավորություններով:

Գիտատեխնիկական առաջընթացին և տեխնոլոգիական գործոններին արձագանքելը կարևոր է մրցակցային շուկայում առաջատար դիրք գրավելու համար, քանի որ այդ գործոնները փոփոխության են ենթարկում արտադրանքի և ծառայությունների որակն ու տեսականին: Հայաստանը համաշխարհային S2S և բարձր տեխնոլոգիաների ոլորտներում իր զգալի և առարկայական դերակատարությունն ապահովելու մեծ ներուժ ունի (հատկապես ծրագրային ապահովման ոլորտում), քանի որ առկա է կրթական այնպիսի



համակարգ, որն օժանդակում է ՏՀՏ ոլորտում որակյալ մասնագետների առաջարկի ստեղծմանը և օգտագործում է համապատասխան որակավորում ունեցող առկա մարդկային ռեսուրսներ, որոնք համեմատաբար մատչելի են և մրցունակ: Մասնագիտական հայրենադարձությունն էապես կարող է նպաստել ՀՀ-ում ՏՀՏ ոլորտի զարգացմանը, տեխնոլոգիական փոփոխությունների իրականացմանը, ինչպես նաև տեխնոլոգիական նորարարությունների ներդրմանը:

Գիտաչափության կիրառական դաշտում առանցքային տեղ են զբաղեցնում գիտական արտադրանքի արդյունքների ապրանքայնացման ցուցանիշները, քանի որ դրանք ոչ միայն մատնանշում են հայ ակադեմիական հասարակության ու գիտահետազոտական գործունեության ծավալող բուհերի գիտահետազոտական ներուժը, այլ նաև ուրվագծում են այդ ներուժի ճիշտ օգտագործման ու արդյունքների ապրանքայնացման միջոցով ազգային գիտության զարգացման հեռանկարները, ինչպես նաև խթանում են ազգային գիտության ինտեգրումը միջազգային գիտությանը: Գիտատեխնիկական գործունեության արդյունքները, ստեղծված տեխնոլոգիաները և նորամուծությունները պետության հիմնական ռեսուրսներից են, որոնք ազդում են արտադրության, տեխնիկայի ու տեխնոլոգիաների փոփոխությունների և տեխնոլոգիական ներգործության մեթոդների կատարելագործման վրա<sup>22</sup>: Ուստի, ՀՀ-ում համակարգված բնույթ է պետք հաղորդել գիտության և տեխնոլոգիաների զարգացմանը: Առաջին քայլերից մեկը մրցակցային առավելության գերակա ոլորտների սահմանումն ու թիրախավորումն է ինչպես Հայաստանում, այնպես էլ արտերկրում: ՀՀ-ում գիտության ոլորտի ֆինանսավորումը չի իրականացվում ըստ թիրախավորված բնագավառների: Օրինակ՝ 2016-2018թթ. պետական միջնաժամկետ ծախսային ծրագրով ՀՀ պետական բյուջեից գիտության ոլորտին 2016-2018 թվականներին նախատեսվում է հատկացնել համապատասխանաբար՝ 14.153.5 մլն դրամ, 15.264.7 մլն դրամ և 16.562.7 մլն դրամ: 2017-2019թթ. պետական միջնաժամկետ ծախսային ծրագրով ՀՀ պետական բյուջեից գիտության ոլորտին 2017-2019 թվականներին նախատեսվում է հատկացնել համապատասխանաբար՝ 14.264.8 մլն դրամ, 15.342.2 մլն դրամ, 16.575.9 մլն դրամ: Ըստ էության, գիտության ճյուղերի և մրցակցային առավելությունների հստակեցումը կօգնի սահմանելու տնտեսության մրցունակության բարձրացման ուղիները և առավել արդյունավետ բաշխելու ֆինանսական, մարդկային և այլ ռեսուրսները:

---

<sup>22</sup> Խաչատրյան Ռ., PEST վերլուծությունը որպես բուհերի արտաքին միջավայրի վերլուծության ռազմավարական պլանավորման գործիք, ԵՊԼՀ, Բանբեր 2(37), Երևան, «Լինգվա» հրատարակչություն, 2016:

Կրթական անվտանգության ապահովումը պահանջում է տվյալ հասարակության օբյեկտիվ կարիքների հիման վրա կրթության և գիտության համակարգերի համապատասխան բարեփոխումների իրականացում՝ ի նպաստ պետության և հասարակության սոցիալական կայիտալի վերարտադրման, ինչպես նաև սոցիալ-արտադրական մրցունակության խթանման: Կրթական անվտանգությունը միտված է հիմնական և մասնագիտական կրթության մրցունակության ապահովմանը: Հետևաբար, ազգային անվտանգության ապահովումը նաև պայմանավորված է կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության արդյունավետ իրականացմամբ:

Ընդհանուր առմամբ՝ կրթության ոլորտում ՀՀ որդեգրած ռազմավարությունը և քաղաքականությունը միտված են կրթության միջոցով պետականության հզորացմանը, հոգևոր արժեքների պահպանմանը, մշակույթի, ավանդույթների, գիտության զարգացմանը, տնտեսական, սոցիալական ու կրթական հիմնահարցերի լուծմանը, որը հնարավոր է բացառապես գիտելիքահենք տնտեսության ու հասարակության հիմքերի ստեղծմամբ, բարձրագույն և շարունակական կրթության համակարգերի հետագա կատարելագործմամբ: Այդ նպատակներին հասնելու հիմնական նախապայմանն արդյունավետ գիտակրթական համակարգի ձևավորումն է, որը կոչված է ոչ միայն արդիական գիտելիքներ հաղորդելու, այլև ստեղծելու նոր գիտելիքներ և դրանք ծառայեցնելու Հայաստանին ու հայկական ողջ հանրությանը: Արդյունավետ գիտակրթական համակարգի գործառությունը գնահատվում է այդ համակարգի արդյունավետության ցուցանիշներով:

Անշուշտ, մարդկային կապիտալի տեսանկյունից կրթությունը հասարակության և երկրի տնտեսական զարգացման առանցքային հիմքն է: Որակյալ մարդկային կապիտալի ձևավորմանը զուգահեռ՝ կրթությունն իրականացնում է նաև կարևոր սոցիալ-քաղաքական և մշակութային գործառություններ՝ դառնալով ազգային անվտանգության առանցքային գործոն: Կրթության համակարգը պետք է բավարարի պետությանն անհրաժեշտ մասնագետների և մարդկային կապիտալի պահանջարկը՝ այդ կերպ երաշխավորելով մտավոր անկախությունը հասարակական կյանքի և արտադրության բոլոր փուլերում: Այսինքն՝ կրթական անվտանգության ապահովման համատեքստում կրթությունն անհատական մակարդակում պետք է բավարարի անձի կրթություն ստանալու պահանջները, իսկ ազգային մակարդակում՝ պետությանն անհրաժեշտ մարդկային կապիտալի պահանջարկը:

Կրթական անվտանգության ապահովման տեսանկյունից կրթության ոլորտը Հայաստանում կարևորվում է որպես երկրի կայուն զարգացման, ինչպես նաև մարդկային կապիտալի պահպանման ու վերարտադրության նախապայմաններից մեկը: Կրթության ոլորտը

մարդկային կապիտալի ձևավորման կարևորագույն գործառնությունների արականացմամբ նպաստում է նաև ազգային մարդկային կապիտալի զարգացմանը, որը տնտեսության, հասարակության, ազգային հարստության հիմնական բաղկացուցիչն է: Ազգային մարդկային կապիտալը ներառում է տվյալ պետության և հասարակության քաղաքական, սոցիալական, տնտեսական կապիտալը, ազգային մտավոր ռեսուրսները, ազգային մրցունակության առավելությունները և ժողովրդի բնական ներուժը: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ սփյուռքը Հայաստանի համար առանցքային նշանակություն ունի՝ որպես քաղաքական և տնտեսական ռեսուրս, հայրենադարձության կազմակերպման համատեքստում սփյուռքի ներուժը կարող է օգտագործվել երկրի տնտեսական, հասարակական և քաղաքական ինդիքների լուծման գործընթացում, ինչպես նաև նպաստել ՀՀ-ում մարդկային, հետևապես նաև ազգային կապիտալի զարգացմանը:

Յուրաքանչյուր երկրի կրթական անվտանգության մակարդակը ներկայացնող ցուցանիշների շարքում կարևորվում են հատկապես տվյալ երկրում գրագիտության ցուցանիշները: ՀՀ ազգային վիճակագրական ծառայության 2015 թվականի տվյալների համաձայն՝ ՀՀ-ում գրագիտության ցուցանիշներն<sup>23</sup> ու կրթության բնագավառում բնակչության ընդգրկվածությունը հետևյալն է.

- տարրական (1-4 դասարաններ) - 91.6 %,
- հիմնական (1-9 դասարաններ) - 96.3%,
- ավագ (10-12 դասարաններ) - 57.9%,
- միջնակարգ (1-12 դասարաններ) - 86.4%,
- նախնական մասնագիտական (արհեստագործական) - 7.2%,
- միջին մասնագիտական - 10.9%,
- բակալավրիատ - 52.9%:
- մագիստրատուրա - 12.7%<sup>24</sup>:

Հարկ է նշել, որ ՀՀ-ում բնակչության զգալի հատվածն ունի հենակետային գիտելիքներ, հաղորդակցման, համակարգչային,

<sup>23</sup> Միավորված ազգերի կրթության, գիտության և մշակույթի կազմակերպությունը (UNESCO) *գրագիտությունը* դիտարկում է որպես հասկանալու, սահմանելու, մեկնաբանելու, ստեղծելու, հաղորդակցվելու, համակարգչից օգտվելու հմտությունների ամբողջություն: Միավորված Ազգերի Կազմակերպության զարգացման ծրագիրը *գրագիտության ցուցանիշները* դիտարկում է որպես տվյալ պետության մարդկային ներուժի զարգացման գործակցի բաղադրիչ: Գրագիտության ցուցանիշները ներկայացնում են բնակչության ընդգրկվածությունը կրթական համակարգում՝ հաշվի առնելով վերը թվարկված հմտությունների տիրապետումը:

<sup>24</sup> ՀՀ ազգային վիճակագրական ծառայություն. Հազարամյակի զարգացման նպատակների ցուցանիշներ, <http://www.armstat.am/am/?nid=180>

ճանաչողական և գործնական բնույթի այլ հմտություններ կենսագործունեության բոլոր ոլորտներում կիրառելու համար, քանի որ միջնակարգ կրթությունն անվճար է և պարտադիր ՀՀ քաղաքացիների համար, այլ կերպ ասած՝ պետությունը ձեռնարկել է բոլոր միջոցառումները՝ ապահովելու համար հասարակության գրագիտության մակարդակը: Իսկ ինչ վերաբերում է ֆունկցիոնալ գրագիտությանը<sup>25</sup>, պետք է նշել, որ դեռևս այս ուղղությամբ առկա են մի շարք խնդիրներ, որոնց վերաբերյալ չի իրականացվում համակարգային գնահատում: ՀՀ-ում բավական ցածր մակարդակի է աղքատ և միջին խավի, ինչպես նաև սահմանամերձ շրջաններում ապրող բնակչության ընդգրկվածությունը բարձրագույն կրթության համակարգում: Վերջինս լուրջ սպառնալիք է թե՛ կրթության, թե՛ ազգային անվտանգության ապահովման տեսանկյունից: Պետք է փաստել, որ ազգային մակարդակում նշված հիմնախնդիրների վերաբերյալ որևէ ուսումնասիրություն չկա: Մինչդեռ, կրթության համակարգում բնակչության ընդգրկվածության ցուցանիշների նվազագույն շեմի գերազանցումը բացասաբար է ազդում պետության անվտանգության ապահովման վրա:

Հայաստանի կրթության զարգացումն անհրաժեշտ է դիտարկել երկրի ընդհանուր զարգացման, ազգային և պետական անվտանգության ապահովման հետևյալ հիմնական նպատակադրումների համատեքստում՝ ապահովելով կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության սկզբունքների իրականացումը.

- անկախ պետականության ամրապնդում և քաղաքացիական հասարակության զարգացում,
- աղքատության հաղթահարում և բարեկեցության ապահովում,
- կայուն տնտեսական աճի և մրցակցության ապահովում,
- հայապահպանություն և հայրենադարձություն,
- միջազգային և տարածաշրջանային համագործակցություն:

Կրթությունը նպատակաուղղված գործունեություն է՝ միտված անհատի, հասարակության, պետության ձևավորմանն ու զարգացմանը: Հետևաբար, կրթությունը ծառայում է անվտանգության ապահովմանը բոլոր մակարդակներում՝ անհատական, հասարակական, պետական (ազգային): Հարկ է նշել, որ ազգային, տնտեսական և կրթական

---

<sup>25</sup> *Ֆունկցիոնալ գրագիտությունը* սահմանվում է որպես հենակետային գիտելիքները, հաղորդակցման, համակարգչային, ճանաչողական և գործնական բնույթի այլ հմտությունները կենսագործունեության բոլոր ոլորտներում կիրառելու ընդունակություն:

Խաչատրյան Ռ., PEST վերլուծությունը որպես բուհերի արտաքին միջավայրի վերլուծության ռազմավարական պլանավորման գործիք, ԵՊՀ, Բանբեր 2(37), Երևան, «Լինգվա» հրատարակչություն, 2016:

անվտանգության համակարգերը սերտորեն փոխկապակցված են՝ պայմանավորված այն հանգամանքով, որ հասարակական կյանքի ցանկացած բնագավառ կարևորագույն դերակատարություն ունի ազգային անվտանգության պաշտպանության գործընթացում. հասարակությունն անվտանգության օբյեկտ է, հասարակությունն անվտանգությունն ապահովող միջոց/ռեսուրս է, հասարակությունը միաժամանակ տարաբնույթ վտանգներ է ստեղծում և իրականացնում դրանց կանխարգելմանն ուղղված միջոցառումներ:

Հետևաբար, ազգային և կրթական անվտանգության ապահովումը պայմանավորված է մարդկային գործունեությամբ: Մարդը վտանգների ու սպառնալիքների ն'օբյեկտն է, և՛ սուբյեկտը: Միաժամանակ, մարդն ուղղակի կամ անուղղակի ներառված է հարաբերությունների և գործընթացների բազմազան, բարդ համակարգում՝ ունենալով ակտիվ ստեղծարար, պասիվ հայեցողական կամ կործանիչ դեր [Աթոյան, 2014:21]: Ազգային անվտանգության ապահովման համատեքստում կրթության համակարգը նպաստում է անձի աշխարհայացքի, անհատականության, հասարակության և պետության մտավոր, բարոյական, աշխատանքային ներուժի ձևավորմանը, ինչպես նաև բարձրացնում է պետության մարտունակությունը և հնարավորություն է տալիս համակարգված կերպով կառավարել ճգնաժամային իրավիճակները: Ազգային անվտանգության ապահովումն անհնար է առանց որակյալ մասնագետների. այդ է պատճառը, որ ազգային մակարդակում հասարակության մտավոր ներուժի ձևավորումը, պահպանումն ու զարգացումն առաջնահերթ են համարվում:

Կրթության ընդհանուր և հիմնական նպատակներն են անհատի զարգացումը, նրա անձնային ունակությունների բացահայտումը, որոնք անհրաժեշտ են անհատին և հասարակությանը, այնպիսի մասնագետների ձևավորումը, որոնք կարող են հստակ ձևակերպել իրենց բնագավառի հիմնախնդիրներն ու մշակել դրանց լուծման իրատեսական տարբերակներ: Պետք է նշել, որ կրթության նպատակներն իրագործելի կլինեն միայն այն դեպքում, երբ ձևավորված լինի սոցիալական պահանջարկ վերը նշվածի՝ անհատի զարգացման, մասնագետի ձևավորման և շարունակական զարգացման նկատմամբ: Մնացյալ դեպքերում կրթության նպատակները կլինեն անիրականանալի, որը վկայում է կրթության՝ որպես սոցիալական ինստիտուտի ճգնաժամի մասին, երբ սոցիալական ինստիտուտը կա միայն կառուցվածքային (ուսումնական հաստատություններ), բայց չկա ֆունկցիոնալ առումով: Այս իրավիճակը կրթական անվտանգության տեսանկյունից կարող է հանգեցնել լուրջ խնդիրների:

Յուրաքանչյուր ժամանակաշրջանին բնորոշ մարտահրավերներով պայմանավորված՝ բարձրագույն կրթության համակարգում

իրականացվում են համապատասխան բարեփոխումներ: Կրթության համակարգի զարգացման ներքին օրինաչափությունները, ինտեգրումը միջազգային, հատկապես եվրոպական կառույցներին թելադրում են բարձրագույն մասնագիտական կրթության համակարգված նպատակային բարեփոխումներ: Հայաստանում նմանօրինակ բարեփոխումների նոր փուլ սկսվեց 2005 թվականի մայիսի 19-ին, երբ Հայաստանն անդամակցեց Բոլոնիայի գործընթացին: Բարեփոխումների համատեքստում պետական և ազգային խնդիրների շարքում են կրթության համակարգի առաջանցիկ զարգացումը, միջազգային ասպարեզում նրա մրցունակության ապահովումն ու կրթության համակարգի ուղղորդումը դեպի գիտելիքահենք տնտեսության պահանջների բավարարում: Անդամակցությունը Բոլոնիայի գործընթացին ենթադրում է կրթության որակի բարելավում ու այդ ասպարեզում եվրոպական համագործակցության ապահովում, հետևաբար նաև բարձրագույն կրթության միջազգայնացում: Այսուհանդերձ, Բոլոնիայի գործընթացին ինտեգրվելուց տարիներ անց դեռևս առկա են մի շարք հենքային խնդիրներ՝ առաջացնելով կրթության և գիտության ոլորտներում արդյունավետ քաղաքականությունների մշակման ու իրականացման, կառուցվածքային, մեթոդաբանական ու բովանդակային փոփոխությունների, ինչպես նաև ավանդական անարդյունավետ գործելաճիգ հրաժարվելու և ժամանակակից կրթական ու տեղեկատվական տեխնոլոգիաները կիրառելու անհրաժեշտություն: Մասնագիտական հայրենադարձության կազմակերպմամբ հնարավոր կլինի ՀՀ աշխատաշուկան համալրել որակյալ մարդկային ռեսուրսներով՝ ի նպաստ վերը նշված խնդիրների լուծման: Կրթական բարեփոխումներով պայմանավորված՝ աճել է նաև ուսանողների շարժունությունը, որը խիստ կարևորել է ազգային և կրթական անվտանգության ապահովման հիմնահարցերի ուսումնասիրումը: Օտարերկրյա ուսանողների շարժունության թվաքանակի աճով պայմանավորված՝ ավելացել է հատկապես դեսպանությունների հանձնառությունը՝ ցուցաբերելու զգուշավորություն հնարավոր տարածաշրջանային և ռազմաքաղաքական բախումների նկատմամբ: Ուստի, էապես կարևորվել է ազգային անվտանգությանը սպառնացող հնարավոր վտանգների վերաբերյալ վերլուծությունների իրականացումը: Ազգային մակարդակում էթնիկ և աշխարհաքաղաքական հակամարտությունները, ինչպես նաև ահաբեկչություններն ազգային շահերին, ազգային և կրթական անվտանգությանը վնաս հասցնելու անմիջական վտանգներից են: Հետևաբար, այս համատեքստում առավել մեծ ուշադրություն պետք է հատկացնել կառուցվածքային փոփոխություններին, շարունակական կրթության և կրթական անվտանգության ապահովմանը:

ՀՀ ազգային անվտանգության ռազմավարությունը գիտակրթական համակարգի արդյունավետության ցածր մակարդակը դիտարկում է որպես անվտանգությանն ուղղված ներքին սպառնալիք նշելով, որ ազգային անվտանգության համար սպառնալիքներ են գիտակրթական համակարգի կառավարման անարդյունավետությունը, միջազգային ներգրավվածության ոչ բավարար մակարդակը, ինչպես նաև յուրաքանչյուրի համար մասնագիտական կրթության ոչ լիարժեք մատչելիությունը<sup>26</sup>: Հետևաբար, կրթական անվտանգության ապահովումը պայմանավորված է գիտակրթական համակարգի կառավարման արդյունավետությամբ, միջազգային ներգրավվածությամբ, կրթության մատչելիությամբ:

Կատարված ուսումնասիրությունների արդյունքների հիման վրա սույն հոդվածում ներկայացվում են մի շարք *սոսաջարկություններ*, որոնք կնպաստեն պետական մակարդակով ՀՀ-ում հայրենադարձների մասնագիտական ինտեգրման գործընթացների կարգավորման և կազմակերպման արդյունավետությանը, ինչպես նաև ՀՀ-ում կրթական անվտանգության ապահովման գործընթացի իրականացմանը.

1. Առաջարկվում է վերամշակել և ընդունել *«Հայրենադարձության մասին» ՀՀ օրենքը և համապատասխան ենթաօրենսդրական ակտեր*, ինչպես նաև մշակել *պետական ռազմավարություն և հայեցակարգ*՝ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ Հայաստանի երրորդ Հանրապետության օրոք եղել են տարերային հայրենադարձության մի քանի հոսքեր, սակայն ծրագրված հայրենադարձության տեսանկյունից այդ գործընթացի կարգավորման և կազմակերպման օրենսդրական հենքը բացակայում է: Հայրենադարձության իրավական շրջանակների մշակմամբ կամրագրվեն հայրենադարձության բնագավառում պետական քաղաքականության սկզբունքները, կսահմանվեն անձի՝ քաղաքացիություն ձեռք բերելու պարզեցված կարգը, հայրենադարձներին աջակցություն ցուցաբերելու միջոցները, հայրենադարձների իրավունքներն ու պարտականությունները: Մշակելով հայրենադարձության կազմակերպման և հայրենադարձների ինտեգրմանն առնչվող օրենսդրություն՝ հնարավոր կլինի սահմանել նաև *կրթության գերակայություններ և պետական բուհերի մակարդակում մշակել ինստիտուցիոնալ ռազմավարություններ*:

2. Առաջարկվում է ստեղծել *Հայաստան-Սփյուռք հեռավար համալսարան (Armenia-Diaspora Distance University)*, որը կարող է նպաստել ՀՀ, ԼՂՀ, Սփյուռքի մարդկային կապիտալի միախմբմանը: Այն հնարավորություն կտա փոխկապակցել միասնական համահայկական կրթական հարթակի հիմնադրույթները միջազգային կրթական

---

<sup>26</sup> ՀՀ ազգային անվտանգության ռազմավարություն, 2007 թվական:

աշխատաշուկայի պահանջներին և միջազգային չափորոշիչներին՝ ապահովելով նախատեսվող կրթական ծառայությունների, կրթական ծրագրերի ու դասընթացների բարձր որակը: Տարբեր երկրներում գործունեություն ծավալող հայազգի մարդկային կապիտալի համախմբումն ու բարձրագույն կրթության հաստատությունների կողմից ուսումնական ծրագրերի համատեղ մշակումը և կազմակերպումը կարող են նպաստել ակադեմիական և մասնագիտական շարժունությանը և Եվրոպական բարձրագույն կրթության հարթակի ստեղծմանը:

3. Անհրաժեշտ է ապահովել *հայրենադարձության գործընթացի կարգավորման շահառուների*, այդ թվում պետական կառավարման և տեղական ինքնակառավարման մարմինների, ինչպես նաև հասարակական կազմակերպությունների միջև *արդյունավետ և համակարգված գործակցություն ու գործունեություն*, տարանջատել այդ մարմինների գործառույթները և թիրախները, ինչպես նաև նշյալ շահառուների կողմից մշակել հայրենադարձությունը խթանող ծրագրեր:

4. Անհրաժեշտ է *պետական աջակցություն* ցուցաբերել հայրենադարձների ինտեգրման հարցերով զբաղվող *հասարակական կազմակերպություններին և աշխատանքային խմբերին*: Հասարակական կազմակերպությունների հետ համագործակցությունը, ինչպես նաև համապատասխան պետական աջակցությունը կարող են նպաստել ՀՀ-ում հայրենադարձների վերաինտեգրման գործընթացների կազմակերպման արդյունավետությանը, ինչպես նաև մասնագիտական հայրենադարձության քաղաքականության մշակմանն ու քաղաքացիական վերահսկողությանը:

5. Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությունն էական դերակատարություն ունի հայրենադարձների վերաինտեգրման գործընթացում որպես հայրենադարձների՝ բոլոր մակարդակներում կրթության ապահովման համար պատասխանատու լիազոր մարմիններից մեկը, հարկ է անդրադառնալ այս համատեքստում վերջինիս գործառույթներին:

Սույն հոդվածում առաջարկվում է ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության կողմից *հայրենադարձների համար կազմակերպել համապատասխան կրթական ծրագրեր, օժանդակ մասնագիտական դասընթացներ մասնագիտական խորհրդատվություններ և քննարկումներ, ինչպես նաև ցուցաբերել աջակցություն կրթական ուղղվածության հարցում*: Քանի որ հայրենադարձների ինտեգրման գործընթացում բավական լուրջ խնդիր է սվյալ երկրի լեզվին տիրապետելը, հարկ է եղած դեպքում անհրաժեշտ է ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության ենթակայության ներքո գտնվող բուհերում *այլալեզու փոքրամասնությունների համար կազմակերպել իրենց լեզվով*



*դասընթացներ և տրամադրել անհրաժեշտ դասագրքեր, նյութեր, ցուցաբերել նյութական և մեթոդական ծավալուն օգնություն:*

6. Մասնագիտական հայրենադարձության ապահովման համատեքստում անհրաժեշտ է *պետական բյուջեից ֆինանսական լրացուցիչ միջոցների ներդրում՝ ուղղված լեզվի դասընթացների կազմակերպմանը, ուսուցիչների վերապատրաստմանը, լրացուցիչ մասնագետների ներգրավմանը:* Անդրադառնալով լրացուցիչ լեզվի դասընթացներին՝ պետք է նշել, որ հնարավոր է նաև կիրառել ԱՄՆ փորձը, որի կառավարությունը չինարենը, ճապոներենը, արաբերենը, ռուսերենը և հնդկերենը սահմանել է որպես կրիտիկական լեզուներ<sup>27</sup>: Նույն կերպ ՀՀ-ում *ազգային անվտանգության ապահովման տեսանկյունից առաջարկվում է անգլերենը, չինարենը, պարսկերենը, թուրքերենը, ադրբեջաներենը սահմանել որպես կրիտիկական լեզուներ:*

7. ՀՀ-ում մասնագիտական հայրենադարձության համատեքստում հարկ է հաշվի առնել Իսրայելի փորձը՝ *սահմանելով մասնագիտական լեզվի և լեզվի ընդհանրական իմացության չափանիշներ:* Իսրայելի օրինակը ցույց է տալիս, որ հայրենադարձների ինտեգրման հարցում տարբեր մասնագիտությունների ներկայացուցիչների համար սահմանվում են մասնագիտության և լեզվի իմացության հատուկ չափանիշներ: Այսինքն՝ որոշ մասնագիտություններով աշխատելու համար առաջնահերթ պայման է մասնագիտական լեզվի իմացությունը, իսկ մյուսների դեպքում խիստ կարևոր են մասնագիտական հմտությունները, և բավարար է լեզվի ընդհանրական իմացությունը: Շատ դեպքերում հայրենադարձներից պահանջվում է բավական լուրջ վերաորակավորում անցնել Իսրայելում՝ իրենց մասնագիտությամբ աշխատելու իրավունք ստանալու համար: Դա մասնավորապես վերաբերում է իրավաբաններին և բժիշկներին<sup>28</sup>: Այսօրինակ փորձը կարող է կիրառվել նաև ՀՀ-ում՝ մասնագիտական հայրենադարձության կարգավորման գործընթացում յուրաքանչյուր մասնագիտության համար սահմանելով մասնագիտական քննություններ, ինչպես նաև մասնագիտական հմտությունների և լեզվի իմացության հստակ չափանիշներ:

8. ՀՀ-ում հայրենադարձների ինտեգրման վերաբերյալ տեղեկատվության հասանելիությանն ու առավել արագ տարածմանը կարող են նպաստել համապատասխան *կայքի, միասնական տեղեկատվական բազայի, պորտալի* (հայրենադարձների

<sup>27</sup> «Կրիտիկական լեզուներ» եզրույթն օգտագործվում է ԱՄՆ-ում՝ սահմանելու համար այն լեզուները, որոնց նկատմամբ կա պահանջարկ, բայց առաջարկը շատ քիչ է: Կրիտիկական լեզուների ցանկի փոփոխությունը պայմանավորված է տնտեսական և քաղաքական իրավիճակի փոփոխությամբ և զարգացմամբ:

<sup>28</sup> Электронная еврейская энциклопедия «Израиль. Государство Израиль. Абсорбция», 10.10.2004, <http://www.eleven.co.il/article/11731>

կրթամշակութային, տնտեսական, սոցիալական ինտեգրմանն անհրաժեշտ տեղեկատվության տրամադրում) ստեղծումը, ինչպես նաև հարկ է հարցերի դեպքում անհրաժեշտ տեղեկատվություն տրամադրել հայրենադարձներին հեռախոսային կապի միջոցով: Բացի այդ, առաջարկվում է հայրենադարձների համար տեղեկատվական նյութերի, ներառյալ տեղեկատվական գրքույկների պատրաստում, որոնք կներկայացնեն ՀՀ-ում հայրենադարձներին ընձեռվող պայմանները, այդ թվում նաև՝ առաջարկվող կրթական ծառայությունները, ընդ որում, տեղեկատվական գրքույկները պետք է հասանելի լինեն ժամանման վայրերում՝ օդանավակայան, կայարան և այլ սահմանակետերում: Անհրաժեշտ է հատուկ ծրագրերի միջոցով սփյուռքին տրամադրել Հայաստանի մասին անհրաժեշտ տեղեկություններ, և մասնագիտական հայրենադարձության համատեքստում հատկապես հատուկ ուշադրություն հատկացնել Հայաստանի բուհեր ընդունվել ցանկացող երիտասարդներին:

*9. Անհրաժեշտ է ուսումնասիրել հայրենադարձների սոցիալական, մասնագիտական և տարիքային կազմը և համախումբը, նրանց կրթական պահանջումները ՀՀ-ում (մայրենի լեզվի իմացության մակարդակը, հայրենիք տեղափոխվելու պատճառները, դրդապատճառները և այլն), որոնց հիման վրա կմշակվեն մշակութային, սոցիալական, տնտեսական ինտեգրման ծրագրեր: Քանի որ ազգային մակարդակում բացակայում են հայրենադարձների կարիքների վերաբերյալ վերլուծությունները, հարկ է նախ և առաջ ուսումնասիրել դրանք: Հայրենադարձների կարիքների ուսումնասիրությունը կնպաստի ինտեգրման կենտրոնների ստեղծմանը և դրանց թիրախավորված աշխատանքին: Այս համատեքստում անհրաժեշտ է ապահովել ՀՀ սփյուռքի, ՀՀ կրթության և գիտության, ՀՀ մշակույթի, ՀՀ սպորտի և երիտասարդության հարցերի, ՀՀ աշխատանքի և սոցիալական հարցերի նախարարությունների համագործակցությունը:*

10. Պետական կարիքների վերլուծության հիման վրա պետք է մշակվի համապատասխան ներդրումային քաղաքականություն: Կարևորելով մասնագիտական հայրենադարձության գործընթացի կարգավորումը՝ ՀՀ տնտեսական զարգացման և ներդրումների նախարարությունը կարող է աջակցել և առանձնահատուկ պայմաններով խրախուսել հայրենադարձների գործարար ներդրումները և հայրենադարձների համար ստեղծել գործարար նպաստավոր միջավայր: Ներդրումային քաղաքականությունը կարող է նպաստել երկրի մրցակցային առավելությունների բացահայտմանը, Հայաստանում իրականացվող ներդրումների ծավալների մեծացմանը և դրանց հիման վրա՝ տնտեսական, արդյունաբերական և գիտատեխնիկական զարգացման խնդիրների ապահովմանը:

11. Մասնագիտական հայրենադարձության կարգավորման գործընթացում մեծ դերակատարություն ունեն նաև *զբաղվածության կենտրոնները*: Աշխատաշուկայի ուսումնասիրման հիման վրա հնարավոր է նպաստել *հայրենադարձների վերապատրաստմանն ու վերադարձավորմանը, այնուհետև աջակցել նրանց աշխատանքի տեղավորման հարցերում*: Հայրենադարձների զբաղվածության խնդրի լուծման նպատակով, ելնելով նրանց մասնագիտական կարողություններից՝ տեղավորել այն բնակավայրերում, որտեղ կա տվյալ մասնագետի կարիքը: Բացի այդ՝ բուհական մակարդակում այդ գործառույթով զբաղվող *կարիերայի կենտրոնները* նույնպես կարող են օժանդակություն և աջակցություն ցուցաբերել հայրենադարձներին մասնագիտական կողմնորոշման և աշխատանքի տեղավորման հարցերում:

12. Հայրենադարձների կրթամշակութային ինտեգրման կարևոր բաղադրիչներից է նրանց *ուչ ֆորմալ կրթության ծրագրերում ընդգրկելը*, որն առանց տարիքային սահմանափակման ապահովում է հայրենադարձի մասնակցությունը պետության քաղաքացիական, սոցիալ-տնտեսական և կրթամշակութային կյանքում: Բուհերի համատեքստում կարևոր դերակատարություն ունի լրացուցիչ *շարունակական կրթության ու համալսարանական շարունակական կրթության ապահովումը*, որը միտված է ուսումնառողների գիտելիքները համալրելու և մասնագիտական հմտություններ զարգացնելու դասընթացների կազմակերպմանը: Անհրաժեշտ է *հավելյալ ֆինանսական աջակցություն ցուցաբերել լրացուցիչ շարունակական կրթության կենտրոններին՝* ուսումնական գործընթացում հայրենադարձներին ներառելու նպատակով: Վերը նշված կրիտիկական լեզուների դասավանդումը կարող են կազմակերպել լրացուցիչ շարունակական կրթության ու համալսարանական շարունակական կրթության կենտրոնները:

Ամփոփելով՝ կարելի է եզրակացնել, որ մասնագիտական հայրենադարձությունն էապես կարող է օժանդակել ՀՀ-ում մարդկային և գիտական ներուժի զարգացմանը, ձեռներեցության ոլորտներում գիտելիքների, հմտությունների կիրառմանը, որակյալ մասնագիտական ռեսուրսների պահանջարկի բավարարմանը: Հայաստանի գիտակրթական ընդհանուր ներուժը, ուսումնական և գիտահետազոտական հաստատությունները, կրթության բնագավառում ազգային ավանդույթները, այլ երկրների հետ համեմատած բարձր որակավորում ունեցող մասնագետներով ապահովվածությունը կարող են հիմնավոր նախադրյալներ ստեղծել ՀՀ կրթական անվտանգության ապահովման համար: Ակնհայտ է, որ կրթական համակարգի թերացումները և կրթական անվտանգության կարևորության թերազնահատումն անխուսափելիորեն բազմաբնույթ ճգնաժամերի, ինչպես նաև հոգևոր և բարոյական

արժեքների աղճատման պատճառ կարող են դառնալ՝ բացասաբար ազդելով երկրի ազգային անվտանգության վրա:

ՀՀ ազգային և կրթական անվտանգության տեսանկյունից առկա մարտահրավերների լուծման ուղին գիտության և կրթության համակարգված զարգացումն է, հասարակության հիմնախնդիրների լուծման նպատակով կրթության զարգացման անընդհատության ու արդյունավետության ապահովումը: Գիտելիքահենք տնտեսության պայմաններում ազգային և առանձնապես կրթական անվտանգության ապահովման տեսանկյունից մեծ կարևորություն ունի բարձր որակավորում ունեցող կադրերի թվի աճի ապահովումը գիտության և կրթության բնագավառներում. դրա իրականացման եղանակներից են ՀՀ-ում մասնագիտական հայրենադարձության խթանումն ու ապահովումը:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Աթոյան Վ., Ազգային անվտանգության հիմնախնդիրներ, Երևան, Տնտեսագետ, 2014:
2. «Բարձրագույն և հետբուհական կրթության մասին» ՀՀ օրենք՝ ընդունված 14.12.2004:
3. «Լույս» հիմնադրամ, վիճակագրություն, <http://www.luys.am/am/statistics/index>
4. Խաչատրյան Ռ., PEST վերլուծությունը որպես բուհերի արտաքին միջավայրի վերլուծության ռազմավարական պլանավորման գործիք, ԵՊԼՀ, Բանբեր 2(37), Երևան, «Լինգվա» հրատարակչություն, 2016:
5. «Կրթության մասին» ՀՀ օրենք՝ ընդունված 14.04.1999:
6. Համառոտ տեղեկանք սիրիահայերի հիմնախնդիրների մասին, ՀՀ սիյուռքի նախարարություն, 2014, մայիս:
7. «Հայրենադարձության մասին» ՀՀ օրենքի նախագիծ, 2011 թվական:
8. «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք՝ ընդունված 10.07.2009:
9. ՀՀ ազգային անվտանգության ռազմավարություն, <http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docID=31189>
10. ՀՀ 2016-2018 թվականների պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագիր, <http://www.gov.am/files/docs/1603.pdf>
11. ՀՀ 2017-2019 թվականների պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագիր, <http://www.gov.am/files/docs/2015.pdf>
12. ՀՀ ԱՎԾ. Հազարամյակի զարգացման նպատակների ցուցանիշներ, <http://www.armstat.am/am/?nid=180>
13. ՀՀ ԱՎԾ. ՀՀ մշտական բնակչություն, 2001 թվականի մարդահամար, <http://docs.armstat.am/census/pdfs/11.pdf>
14. ՀՀ ԱՎԾ. ՀՀ մշտական բնակչություն, 2011 թվականի մարդահամար, <http://www.armstat.am/file/doc/99478358.pdf>

15. ՀՀ ԱԿԾ. ՀՀ մշտական բնակչության միջին թվաքանակը,  
<http://www.armstat.am/am/?nid=126&id=11001>
16. ՀՀ կառավարության 2010թ. դեկտեմբերի 9-ի նիստի N 48 արձանագրային որոշում:
17. ՀՀ կառավարության 2015 թվականի գործունեության միջոցառումների ծրագրի և գերակա խնդիրների կատարման ուղղությամբ ՀՀ սփյուռքի նախարարության իրականացրած աշխատանքների վերաբերյալ հաշվետվություն:
18. ՀՀ կառավարության 2017 թվականի հունվարի 12 N 122-Ն որոշում, ՀՀ կառավարության գերակա խնդիրները:
19. ՀՀ կառավարության կառուցվածքի մասին ՀՀ օրենք,  
<http://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=44544>
20. ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015թթ. պետական ծրագիր,  
[http://parliament.am/law\\_docs/190711HO246havelvats.pdf](http://parliament.am/law_docs/190711HO246havelvats.pdf)
21. ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության կայքէջ, <http://edu.am>, վիճակագրություն
22. ՀՀ Սահմանադրություն՝ ընդունված 06.12.2015,  
<http://www.president.am/hy/constitution-2015/>
23. ՀՀ սփյուռքի նախարարության 2014 թվականի գործունեության հաշվետվություն,  
[http://www.mindiaspora.am/res/Hashvetvutyunnner/2014/hashvetvutyun\\_2014.pdf](http://www.mindiaspora.am/res/Hashvetvutyunnner/2014/hashvetvutyun_2014.pdf)
24. ՀՀ սփյուռքի նախարարության 2016 թվականի գործունեության հաշվետվություն,  
[http://www.mindiaspora.am/res/Hashvetvutyunnner/2016/tarekan/Hashvetvutyun\\_2016.pdf](http://www.mindiaspora.am/res/Hashvetvutyunnner/2016/tarekan/Hashvetvutyun_2016.pdf)
25. «ՀՀ սփյուռքի նախարարության աշխատակազմ» պետական կառավարչական հիմնարկ ստեղծելու, ՀՀ սփյուռքի նախարարության կանոնադրությունը և աշխատակազմի կառուցվածքը հաստատելու մասին» ՀՀ կառավարության որոշում, 11 սեպտեմբերի 2008 թվականի N 1049-Ն,  
<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=78354>
26. ՀՀ փախստական ճանաչված և ապաստան ստացած անձանց, ինչպես նաև երկարաժամկետ միգրանտների ինտեգրման քաղաքականության հայեցակարգին հավանություն տալու մասին ՀՀ կառավարության նիստի արձանագրություն,  
[http://smsmta.am/upload/N28\\_arm.pdf](http://smsmta.am/upload/N28_arm.pdf)
27. ՀՀ օրենքը Ազգային անվտանգության մարմինների մասին՝ ընդունված 28.12.2001,  
<http://www.parliament.am/legislation.php?sel=show&ID=1278&lang=arm>

28. Մանասերյան Թ., Տնտեսական անվտանգություն. ռազմավարության ուրվագծեր, Երևան, Այլընտրանք հետազոտական կենտրոն, 2014:
29. Միգրացիայի ոլորտի տերմինների բառարան, 2-րդ հրատարակություն, Միգրացիայի միջազգային կազմակերպություն, 2013, [http://www.un.am/up/library/Glossary%202nd 2013\\_arm.pdf](http://www.un.am/up/library/Glossary%202nd%202013_arm.pdf)
30. «Նախադպրոցական կրթության մասին» ՀՀ օրենք՝ ընդունված 15.11.2005:
31. Պողոսյան Վ., Սարգսյան Ն., ՀՀ 2015թ. խմբագրությամբ Սահմանադրությունը. Երևան: Տիգրան Մեծ, 2016:
32. «Օտարերկրացիների մասին» ՀՀ օրենք՝ ընդունված 25.12.2006:
33. Агаджанян М., Репатриация соотечественников: вопросы правового обеспечения и эффективной реализации. «21-й ВЕК», #1, 2006.
34. Электронная еврейская энциклопедия «Израиль. Государство Израиль. Абсорбция», 10.10.2004, <http://www.eleven.co.il/article/11731>
35. Новости Кнессета- Только 34% репатриантов из СНГ работают по специальности, до 83% врачей не прошли аттестационный экзамен: Дата публикации 15/11/2016, [https://knesset.gov.il/spokesman/ru/template\\_ru.asp?PRId=1769-15/11/2016](https://knesset.gov.il/spokesman/ru/template_ru.asp?PRId=1769-15/11/2016)
36. Armenia seeks to boost population: BBC: 2007-02-21, <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/6382703.stm>
37. Skaggs, D., Higher Education as a Matter of National Security: Can a Democracy Plan Ahead? Liberal Education. Winter 2014, Vol. 100, No. 1.

**РОБЕРТ ХАЧАТРЯН, ФРИДА АКОПЯН - РЕГУЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕПАТРИАЦИИ КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ**

В данной статье обсуждаются вопросы профессиональной репатриации в Республике Армения и проблемы организации этого процесса. Статья выявляет те лакуны, которые существуют в законодательных основах организации и обеспечения репатриации в РА, изучает демографические показатели, а также показатели интеграции репатриантов и иностранцев в сфере высшего образования РА, описывает процесс организации профессиональной репатриации в РА, проблемы, связанные с этим процессом в сфере образования, а также основные факторы, способствующие профессиональной репатриации.

В статье обсуждаются также важность и роль профессиональной репатриации в контексте обеспечения образовательной безопасности, и в

качестве заключения выдвигаются предложения по результативной организации профессиональной репатриации в РА.

**ROBERT KHACHATRYAN, FRIDA HAKOBYAN - REGULATION OF PROFESSIONAL REPATRIATION AS A COMPONENT OF EDUCATIONAL SECURITY IN THE REPUBLIC OF ARMENIA**

The article provides an overview of professional repatriation and the main challenges of its organization in the Republic of Armenia. It represents the fundamental definitions and descriptions of professional repatriation, main omissions in the RA legislation concerning the organization and provision of repatriation. The article also discusses RA demographic indicators, as well as the statistics on repatriates and foreigners immigrating to RA over the last five years. It describes professional repatriation process and its main challenges in the RA education system. The article also touches upon main factors fostering professional repatriation.

As a conclusion, it discusses significance of professional repatriation within the context of educational security as well as economic and national security provisions in the RA by recommending propositions for the efficiency of professional repatriation process.

**ԳԵՆԴԵՐԱՅԻՆ ՀԱՎԱՍԱՐՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՋՐԱՅԻՆ ՏՆՏԵՍՈՒԹՅԱՆ  
ՓՈԽԿԱՊԱԿՑՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆՊԻՐՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ  
ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ**

**ԼԱՐԻՄԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ գենդերային հավասարություն, տնտեսական աճ, Մ-աձև կորեյացիա, ջրային տնտեսություն, որոշումների կայացում:*

Արդի հասարակությունում «գենդերային հավասարության» և «ջրային ռեսուրսների և ջրային տնտեսության կառավարման» հիմնախնդիրներից յուրաքանչյուրը գտնվում է գլոբալ մարտահրավերների օրակարգում, որոնց միասնական դիտարկումը, սակայն, դեռևս ուսումնասիրված չէ:

Սույն հոդվածի հիմնական նպատակն է վերհանել և վերլուծել գենդերային հավասարության և տնտեսական աճի ապահովման փոխկապակցվածությունը, տնտեսական աճի ապահովման համար կարևոր նշանակություն ունեցող ջրային տնտեսության հիմնական հիմնախնդիրները, ուսումնասիրել գենդերային հիմնահարցերի և ջրային տնտեսության կառավարման փոխկապակցվածությունը և այդ փոխկապակցվածության արդյունավետ կառավարման արդյունքում առաջարկել ուղղորդման մոտեցումներ դեպի կայուն և երկարաժամկետ աճ:

Ներկայումս կանանց հիմնախնդիրները Կայուն զարգացման նպատակների<sup>1</sup> մեջ առանձնահատուկ կարևորություն են ներկայացնում: Ըստ 2014թ. Գլոբալ Գենդերային Ճեղքվածքի Զեկույցի՝ մարդիկ և իրենց մտավոր ունակությունները երկրի կայուն ու երկարատև տնտեսական աճի հիմնական գրավականն են: Սակայն եթե այս մտավոր ունակությունների կեսը (կանանց մասնաբաժինը) չի օգտագործվում, տնտեսությունը երբևէ չի կարող ունենալ ակնկալվող արդյունքները: Բազմաթիվ ուսումնասիրություններ ապացուցել են, որ առողջ ու կրթված կանայք դաստիարակում են առավել առողջ և կիրթ երեխաներ և ստեղծում առավել առաջընթաց հասարակություն, ինչը տնտեսական աճի ապահովման կարևորագույն նախադրյալներից է <sup>2</sup> : Սակայն հասարակական վերարտադրության և տնտեսական աճի ապահովման գործում տարբեր երկրներում գենդերային հավասարությունը տարբեր

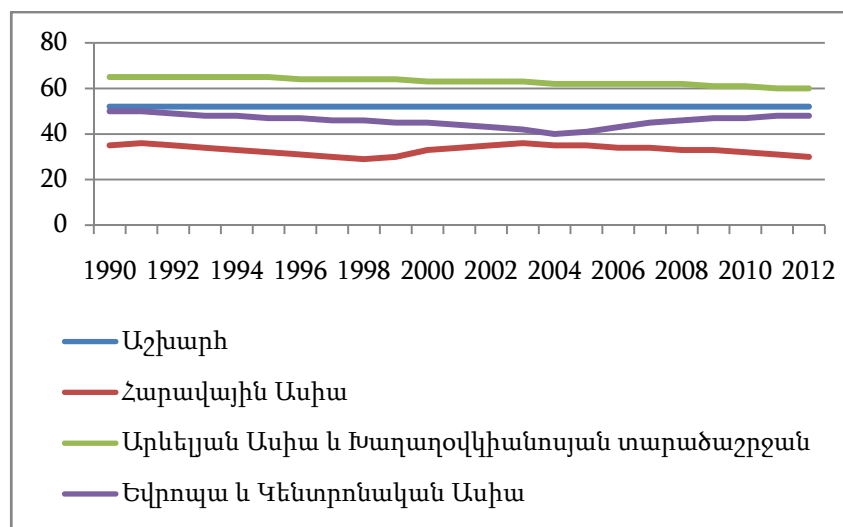
<sup>1</sup> SDG-Sustainable Development Goals-replacing Millennium Development Goals

<sup>2</sup> [http://www3.weforum.org/docs/GGGR14/GGGR\\_CompleteReport\\_2014.pdf](http://www3.weforum.org/docs/GGGR14/GGGR_CompleteReport_2014.pdf)



մակարդակներ ունի: Ջարգացած երկրներում կանայք կարողանում են ամբողջապես իրացնել իրենց ներուժը, որը կարող է դրսևորվել տնտեսության տարբեր ոլորտներում. այստեղ որակյալ կրթություն ստանալը խրախուսվում է, աշխատանքի ընդունման դեպքում հաճախ նախապատվությունը տրվում է կանանց, և առհասարական գենդերային հավասարությունը երկրների քաղաքական և տնտեսական օրակարգում կարևորագույն տեղ է զբաղեցնում: Ի տարբերություն վերջինիս զարգացող և աշխարհի երրորդ երկրներում <sup>3</sup> կանանց հավասարության և տնտեսության մեջ ներգրավվածության տեսանկյունից բարեփոխումների անհրաժեշտությունը կենսական նշանակություն ունի: Ասվածը հիմնավորելու համար ստորև ներկայացված է եվրասիական և խաղաղօվկիանոսյան տարածաշրջաններում կանացի աշխատուժի տեսակարար կշիռը կանանց բնակչության մեջ.

Գծապատկեր 1.Կանացի աշխատուժի տեսակարար կշիռը բնակչության կանացի ժողովրդագրական հատվածում<sup>4</sup>



Աղյուսակից պարզ է դառնում, որ աշխատուժի ներգրավման տեսանկյունից Արևելյան Ասիայի և Խաղաղօվկիանոսյան տարածաշրջանի երկրներում գենդերային հավասարության ցուցանիշը առավել բարձր է, որի վառ օրինակը իհարկե Ճապոնիան է: Ջարգացող և աշխարհի երրորդ

<sup>3</sup> ՄԱԿ-ի դասակարգմամբ աշխարհի երկրները դասակարգվում են ըստ երեք հիմնական խմբերի՝ զարգացած երկրներ, զարգացող երկրներ և աշխարհի երրորդ երկրներ (խուսափելու համար օգտագործել «հետամնաց» տերմինը)

<sup>4</sup> World bank, World development indicators, January 2015

երկրներում կանանց կրթությունն ու մասնագիտական զբաղվածությունը երբեմն նաև դատապարտվում է հասարակության անդամների կողմից, որը հանգեցնում է մի շարք տնտեսական և սոցիալական բացասական հետևանքների. այսինքն՝ գենդերային անհավասարությունը դրսևորում է տնտեսական աճի ապահովման չօգտագործված ներուժ: Դեռևս 1995թ.Կլաուդիա Գոլդինը ցույց է տվել կանանց աշխատուժի մասնակցության և տնտեսական զարգացման միջև Ս-աձև կորելացիան.այսինքն՝անգամ կարճաժամկետ անկման պարագայում երկարաժամկետ կտրվածքով կարող են արձանագրվել կայուն աճի տեմպեր<sup>5</sup>: Ասվածը հիմնավորելու համար կարելի է նաև նշել հետևյալը. 1990թ. Սովետական միության փլուզման արդյունքում ԽՍՀՄ կազմի մեջ մտնող երկրների աշխատուժի անկում արձանագրվեց, որովհետև երկրները«շոկային թերապիայի»ճանապարհով հայտնվեցին անցումային շրջանում:Արդյունքում կանանց աշխատուժի մասնաբաժինը 1990թ.56%-ից նվազեց, սակայն Ս-աձև կոռելյացիայով 2008թ.բարձրացավ մինչև 50%, որը հիմնականում պայմանավորված էր շուկայական տնտեսության անցման միտումներով, ինստիտուցիոնալ փոփոխություններով և այլ հանգամանքներով: Այստեղ հարկ է փաստել, որ հատկապես Հայաստանի Հանրապետությունում մասնագիտական և տեխնիկական զբաղվածության շուկաներում կանանց մասնաբաժնի տեսակարար կշիռը զբաղվածության ընդհանուր ցուցանիշի մեջ ենթարկվեց միևնույն կոռելյացիային՝ 2013թ. հասնելով 57%-ի 1990թ. 56%-ի դիմաց<sup>6</sup>:

Այստեղ ակնհայտ է այն, որ գենդերային հավասարության կայուն ու երկարաժամկետ դրական առաջընթացը տնտեսության ցանկացած ոլորտում առաջնային կերպով դրական է ազդում տնտեսական զարգացման վրա, ինչը և ուղղակիորեն նպաստում է ՀՆԱ-ի գենդերացման և տնտեսական աճի ապահովման վրա: Այսինքն՝ գենդերային հավասարության ապահովումը ուղիղ համեմատական է տնտեսական աճի ապահովմանը: Ստորև ներկայացված են գենդերային հավասարության և տնտեսական աճի փոխկապվածության հիմնական եզրահանգումները.

Աղյուսակ 1.Գենդերային հավասարություն և տնտեսական աճ.հիմնական եզրահանգումների համառոտ նկարագիր<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Goldin Claudia, “How to achieve gender equality”, 1995

<sup>6</sup> Asian Development Bank, Woman in the workforce: an unmet potential in Asia and Pacific, 2015

<sup>7</sup> Ward et al., “Gender equality and economic growth. main findings”, 2010.

<b>Հիմնական գործոններ</b>	<b>Անցումային մեխանիզմներ</b>	<b>Ապացույցներ</b>
Մարդկային կապիտալ	Առավել կրթված կանայք կարող են իրականացնել բարձարժեք տնտեսական ակտիվություն	Հանդիպում է հիմնականում արտահանմանը միտված տնտեսություններում, որտեղ մեծ տեսակարար ունեն մանուֆակտուրային արտադրությունն ու մշակութային արժեքները
Մրցակցային շուկաներ	Կանանց համար գործարարության հնարավորությունները բարձրացնում են ապրանքային շուկաներում մրցակցությունը	Աշխատասիրության շնորհիվ կանայք առավել հիմնավոր կերպով են հաղթահարում իրավական և տնտեսական խոչընդոտները
Օրենքի գերակայություն	Հարգանք օրենքի գերակայության նպատամար	Կոռուպցիայի ցածր մակարդակ, որը կարող է առաջ գալ կին քաղաքական գործիչների և գործարարների մակարդակի բարձրացման արդյունքում
Ենթակառուցվածք	Գենդերային տարբեր խմբեր տարբեր կերպով են կարևորում ենթակառուցվածքային ներդրումները: Այս առումով թերևս ջրային տնտեսության ոլորտը խիստ կարևորվում է կանանց կողմից:	Ջրային ռեսուրսների կառավարումն առաջնային նշանակություն ունի տնտեսությունում
Մակրոտնտեսական կայունություն	Կայունությանը միտված տնտեսական	Կանայք գերադասում են ցածր ռեֆիցիտի

	աճ	մակարդակ ու վերաբաշխման քաղաքականություններ
--	----	---

Փաստորեն, գենդերային հավասարության և տնտեսական աճի ապահովման հիմնախնդիրների կապը կարող է էական արդյունքներ արձանագրել երկրների տնտեսություններում: Թերևս սա կարող է նաև ազդակ լինել առ այն, որ ներկայումս աշխարհի բազմաթիվ քաղաքական և սոցիալ-տնտեսական հարթակներում օրեցօր ավելանում են գենդերային հավասարության ապահովման և կանանց զբաղվածության հիմնախնդիրներին ուղղված միջոցառումներն ու քայլերը:

Ինչպես նշվեց, ենթակառուցվածքային բարեփոխումների համատեքստում կանանց կողմից նախապատվությունը տրվում է ջրային ռեսուրսների և ջրային տնտեսության արդյունավետ կառավարմանը, որը կենսական նշանակություն ունի ոչ միայն սոցիալ-տնտեսական, այլ գլոբալ տնտեսական կայունության և առաջընթացի ապահովման համար: Մույն հոդվածի շրջանակներում գենդերային հավասարության և ջրային ռեսուրսների ու ջրային տնտեսության փոխկապվածության ուսումնասիրության համար նախ հարկ է ներկայացնել ջրային տնտեսության ոլորտի հիմնական նկարագիրը, ըստ որի այն երկրի ենթակառուցվածքների զարգացման մեջ առանձնակի նշանակություն ունի, ինչը և տնտեսական աճի և հասարակական բարեկեցության ապահովման հիմնական նախադրյալներից է հանդիսանում: Ցանկացած երկրում ջրային ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործումը կարևորագույն մարտահրավերներից է և, այդ պատճառով էլ կանայք ենթակառուցվածքային ներդրումների մեջ նախապատվությունը տալիս են ջրային տնտեսության ոլորտում իրականացվող բարեփոխումներին և ներդրումներին: Ջրամատակարարման անխափանությունը, մարզերում և առհասարական բոլոր տարածաշրջաններում ջրամակատարարման և ռոտզման ապահովումը, ջրահեռացումը արտադրության, գյուղատնտեսության և առհասարական տնտեսության հիմքն են կազմում: Ջրային տնտեսության մեջ ստորջրյա պաշարներ արդյունավետ օգտագործումը, առկա ջրային ռեսուրսների նպատակային օգտագործումը և կորուստների նվազեցումը ոլորտի զարգացման կարևորագույն թիրախներից են: Միաժամանակ ջրամատակարարման և ջրահեռացման ոլորտի ռազմավարության և ֆինանսավորման ծրագրում սահմանվում է, որ չնայած ջրային ոլորտի բարեփոխումները մեկնարկել են դեռևս 2001թ.-ից, այնուհանդերձ դեռևս անելիքներ շատ կան, որոնք պետք է ուղղված լինեն օպտիմալ սակագնի ձևավորմանը, ՀՀ կառավարության կողմից ֆինանսավորման ծավալների հստակեցմանն ու աստիճանական նվազմանը, 579 համայնքներում ջրամատակարարման ապահովմանը և

ջրահեռացման և կեղտաջրերի հիմնախնդիրների լուծմանը<sup>8</sup>: Ջրային տնտեսության ոլորտների զարգացման թիրախների իրականացման մեջ կարևորագույն դերակատարություն ունեն ոլորտի զարգացմանն ուղղված օպտիմալ որոշումների կայացումը, որտեղ կարող է մեծ դեր խաղալ կանանց ներգրավումը, քանի որ համաձայն վիճակագրության կանայք ու աղջիկները օրական 152-200 մլն ժամ են ծախսում ջրի հետ, սակայն ջրային ոլորտում որոշումների կայացման գործընթացում առհասարակ ներգրավված չեն<sup>9</sup>: Կարևորագույն հիմնախնդիրը, որ թերևս պետք է հասկանալ, ոչ թե կանանց կողմից որոշումների կայացումն է, այլ կանանց ներգրավվածությունը որոշումների կայացման գործընթացում: Օրինակ, շուրջօրյա ջրամատակարարման անհնարինության պարագայում կանանց ներգրավվածությամբ ընդունված որոշումները կարող են սահմանել բավականաչափ օպտիմալ սահմանաչափ, կամ, կանանց ներգրավվածությամբ ընդունված որոշումները կարող են ոռոգման պարագայում կանխատեսել գյուղատնտեսական արտադրանքի հնարավոր ծավալներ և ուղղորդել, օրինակ, դեպի օպտիմալ սակագնի ձևավորմանը: Համաշխարհային բանկի և Միջազգային Կարմիր Գծի միջազգային ջրամատակարարման և ջրահեռացման կենտրոնի համատեղ ուսումնասիրության համաձայն 88 համայնքներում արված փորձարկումները ապացուցել են կանանց ներգրավվածության պարագայում արդյունավետության առավել բարձր մակարդակի ապահովումը:<sup>10</sup> Վերջիններս առնչվել են բազմապիսի խնդիրների, որոնց լուծումները գտնվել են առավել սեղմ ժամկետներում: Սա իհարկե բավականին առաջանցիկ մոտեցում է աշխարհի զարգացած երկրներում, որը Հայաստանի Հանրապետությունում ունի մի շարք մարտահրավերներ և որոնց հաղթահարումը կարող է ուղղորդել դեպի կայուն և երկարաժամկետ բարեկեցություն: Մասնավորապես.

➤ Հայաստանի Հանրապետությունում դժվար է գտնել այն մասնագիտությունը, որը հնարավորություն կտա համակարգային հասկանալ ջրային տնտեսության ոլորտն ու հիմնախնդիրները: Վերջինս թերևս պետք է լինի տնտեսագետի, ինժեների և երկրաբանի միջև միջանկյալ մասնագիտություն: Օրինակ, Հայաստանի Պետական Ճարտարագիտական Համալսարանում կան մյուս ենթակառուցվածքային

<sup>8</sup> [https://www.e-gov.am/u\\_files/file/decrees/arc\\_voroshum/2015/08/38-17\\_1ardz\\_voroshum.pdf](https://www.e-gov.am/u_files/file/decrees/arc_voroshum/2015/08/38-17_1ardz_voroshum.pdf)

<sup>9</sup> World Health Organization and United Nations Children's Fund Joint monitoring programme for water supply and sanitation, 2000, G.Hutton and L.Haller " Evaluation of the costs and benefits of water and sanitation at global level", Geneva, 2004

<sup>10</sup> B.Gross, C.van Wijk and N. Mukherjee. " Linkage sustainability with demand, gender and poverty: a study in community-managed water supply projects in 15 countries", Delft: Water and Sanitation Programm, 2000

ուղորտների՝ էներգետիկ և տրանսպորտային ուղորտների մասնագետների պատրաստման ուղղություններ, սակայն ջրային ոլորտը բացակայում է<sup>11</sup>: Երևանի պետական համալսարանի երկրաբանության ֆակուլտետում առավել մեծ է միտվածությունը ընդերքաբանությանը, որտեղ հիդրոերկրաբանությանը դոմինանտ չէ և չի գտնվում ուսումնասիրությունների առանցքում: Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանում կա բնօգտագործման տնտեսագիտություն բաժինը, որտեղ ջրային ռեսուրսների մասնաբաժինը բավականաչափ փոքր է<sup>12</sup>: Նման մասնագիտությունների գծով իգական սեռի դիմորդների և ուսանողների քանակը բավականաչափ սակավ է, ինչը նաև ենթադրում է ապագա մասնագետների սակավություն:

➤ Ջրային տնտեսության ոլորտում պետության կողմից իրականացվող քաղաքականությունն իրականացվում է ՀՀ էներգետիկ ենթակառուցվածքների և բնական պաշարների նախարարության ջրային տնտեսության պետական կոմիտեի կողմից, որտեղ ղեկավար անձնակազմում կանանց ներգրավվածության ցուցանիշը չի գերազանցում 20%-ը. ավելին, կին ղեկավարները ուղղակիորեն ներգրավված չեն քաղաքականության մշակման գործընթացում<sup>13</sup> և հիմնական ադմինիստրատիվ կառուցվածքային ստորաբաժանումներն են ղեկավարում:

➤ Ջրի սակագնի որոշման հիմնահարցերը կարգավորվում են Հանրային ծառայությունների պետական հանձնաժողովի կողմից, որտեղ որոշումները կայացվում են Հանձնաժողովի անդամների կողմից և որոշումների կայացման գործընթացում առհասարականկանայք ներգրավված չեն<sup>14</sup>:

➤ Ջրի որակը և օգտագործման արդյունավետությունը դեռևս հասարակության կողմից առաջնահերթություններ չեն դիտարկվում, ուստի այստեղ ևս կանանց ներգրավման անհրաժեշտությունը և հարցը բարեփոխումների օրակարգում դիտարկելը խիստ անհրաժեշտ է:

➤ Ջրի զննությունն ու լաբորատոր ուսումնասիրությունները անհրաժեշտ է դիտարկել առավել առաջնային կտրվածով, որտեղ կանանց դերակատարությունը կարող է լինել առանցքային և կարևոր:

➤ Ջրի և կանանց հիմնախնդիրների մեջ հարկ է առանձնացնել նաև աշխարհում գործող սկստիվ հասարակական կազմակերպությունների ներգրավումը, որը հնարավորություն կտա

<sup>11</sup> [http://polytech.am/wpolytech/?page\\_id=62](http://polytech.am/wpolytech/?page_id=62)

<sup>12</sup> [http://media.asue.am/upload/bnugt\\_2014\\_1.pdf](http://media.asue.am/upload/bnugt_2014_1.pdf)

<sup>13</sup> <http://www.scws.am/am/committee/committee-structure>

<sup>14</sup> <http://psrc.am/am/about-us/psrc-structure-/commissioners>

առավել օպտիմալ կերպով վեր հանել համակարգի հիմնախնդիրն ու առաջարկել դրանց հնարավոր լուծումները:

Անփոփեյելով հարկ է եզրահանգել հետևյալը.

1. Գոյություն ունի ակնհայտ Մ-աձև կոռելյացիա զենդերային հավասարության և երկարաժամկետ կայունության ապահովման և հետևաբար նաև տնտեսական աճի միջև:
2. Ջրային տնտեսության ոլորտը, լինելով երկրի տնտեսության զարգացման կարևորագույն ենթակառուցվածք, կարող է ունենալ կատարելագործմանն ուղղված առավել հստակ տեսլականի ուրվագծում որոշումների կայացման գործընթացում կանանց ներգրավման շնորհիվ:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Goldin Claudia, 1995, “How to achieve gender equality”.
2. Asian Development Bank, “Woman in the workforce: an unmet potential in Asia and Pacific”, 2015.
3. B. Gross, C. van Wijk and N. Mukherjee. 2000. “ Linkage sustainability with demand, gender and poverty: a study in community-managed water supply projects in 15 countries”, Delft: Water and Sanitation Programm.
4. Ward et al. 2010. “Gender equality and economic growth. main findings”.
5. World bank, World development indicators, January 2015.
6. World Health Organization and United Nations Children’s Fund Joint monitoring programme for water supply and sanitation, 2000, G.Hutton and L.Haller. 2004. “ Evaluation of the costs and benefits of water and sanitation at global level”, Geneva.
7. [http://www3.weforum.org/docs/GGGR14/GGGR\\_CompleteReport\\_2014.pdf](http://www3.weforum.org/docs/GGGR14/GGGR_CompleteReport_2014.pdf)
8. [https://www.e-gov.am/u\\_files/file/decrees/arc\\_voroshum/2015/08/38-17\\_lardz\\_voroshum.pdf](https://www.e-gov.am/u_files/file/decrees/arc_voroshum/2015/08/38-17_lardz_voroshum.pdf)
9. [http://polytech.am/wpolytech/?page\\_id=62](http://polytech.am/wpolytech/?page_id=62)
10. [http://media.asue.am/upload/bnugt\\_2014\\_1.pdf](http://media.asue.am/upload/bnugt_2014_1.pdf)
11. <http://www.scws.am/am/committee/committee-structure>
12. <http://psrc.am/am/about-us/psrc-structure-/commissioners>

## **ЛАРИСА АРУТЮНЯН - ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА И ВОДНОГО ХОЗЯЙСТВА В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ**

В статье рассматривается взаимосвязь гендерного равенства и водного хозяйства. Отмечается, что гендерное равенство приводит к экономической стабильности и экономическому росту. В статье рассматривается также U-образная корреляция между гендерным равенством и экономическим развитием. В статье представляется водный сектор, как один из основных генераторов ВВП, и роль гендерного равенства в процессе принятия решений. В статье выявлены гипотезы, что гендерное равенство может привести к экономическому росту, а привлечение женщин в процесс принятия решений в водном секторе может привести к совершенствованию данного сектора.

## **LARISA HARUTYUNYAN - THE ISSUE ON INTERCONNECTIONS BETWEEN THE GENDER EQUALITY AND WATER ECONOMY IN THE REPUBLIC OF ARMENIA**

The main interconnections between gender equality and water economy are examined in this article. The article claims that the gender equality can lead to the economic stability and economic growth. Also a look into the U-shape correlation of the gender equality and economic growth is made. The water sector is considered as a major GDP generating sector with the role of the gender equality in it. The results and analysis of the article brings to a statement that the gender equality can lead to the economic growth, at the same time the involvement of women in the decision making process of water economy can cause significant achievements.



**ՀՀ ՈՐԱԿԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ՇՐՋԱՆԱԿԻ ԵՎ  
ՈՐԱԿԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐԻ ԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ՇՐՋԱՆԱԿԻ  
ՀԱՄԱԴՐԵԼԻՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐԸ**

**ԱՆԻ ՄԱԶՄԱՆՑԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ որակավորման մակարդակի բնութագրիչ, որակավորումների ազգային շրջանակ, որակավորումների եվրոպական շրջանակ, որակի ապահովման եվրոպական չափանիշներ և ուղենիշներ, որակի ապահովման ազգային համակարգ:*

ՀՀ-ում մասնագիտական կրթության որակի ապահովման հասկացությանը և բովանդակային հենքի վերաիմաստավորման և չափանիշների եվրոպականացման ուղղությամբ իրականացվող աշխատանքների հիմնական փուլի սկիզբ կարելի է համարել 2005թ. մայիսի 19-ը, երբ ՀՀ կրթության և գիտության նախարարը ստորագրեց Բոլոնիայի անդամ երկրների կրթության նախարարների Բերգենի Կոմյունիկեն, որից հետո Հայաստանը պաշտոնապես միացավ Բոլոնիայի գործընթացին՝ պատասխանատվություն ստանձնելով մինչև 2010թ. ավարտել Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական սկզբունքների որդեգրումն ըստ գործողությունների առանձին տաս ուղղությունների և դառնալ կազմավորվող Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի (ԵԲԿՏ) բաղկացուցիչ մասը: ԵԲԿՏ-ին ինտեգրումը ենթադրում է, որ կրթության համակարգերում իրականացվող կրթական բարեփոխումները հիմնվում են այնպիսի հիմնական սկզբունքների և արժեքների վրա, ինչպիսիք են, օրինակ, ուսումնական հաստատությունների ինքնավարությունը, ուսանողական անկախ միավորումները, ակադեմիական ազատությունը, դասախոսական կազմի և ուսումնառողների շարժունությունը և այլն:

Որակի ապահովումն, ըստ էության, առանցքային դեր ունի Բոլոնիայի՝ եվրոպական բարձրագույն կրթության մրցունակության բարձրացման նպատակի իրագործման համար, քանի որ եվրոպական համագործակցությունը որակի ապահովման ասպարեզում կոչված է դյուրացնելու որակավորումների համեմատությունը և փոխճանաչումը ԵԲԿՏ տարածքում [Մարգարյան Յու., Բուդաղյան Ա. 2008:45]: 2005թ.-ին Բերգենում ընդունված Որակի ապահովման եվրոպական չափանիշներն ու ուղենիշները շարժիչ ուժ են հանդիսացել որակի ապահովման ոլորտում փոփոխությունների իրականացման համար: Հետևապես, ԵԲԿՏ-ին Հայաստանի ինտեգրման ուղղությամբ կատարվող կարևորագույն աշխատանքներից էր եվրոպական չափանիշներին համապատասխան

որակի ապահովման և գնահատման ազգային համակարգի ստեղծումը: Այս ուղղությամբ դեռևս 2006թ. հաստատված *Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների իրականացման ժամանակացույցը*

<sup>1</sup> նախատեսում էր երեք հիմնական միջոցառումներ՝

- որակի ապահովման ազգային համակարգի ստեղծում,
- որակի ապահովման և գնահատման համակարգի հայեցակարգի մշակում,
- որակի ապահովման եվրոպական ասոցիացիային (ENQA) <sup>2</sup> ՀՀ անդամակցության նախապատրաստում:

Որակի ապահովման ազգային համակարգի ձևավորման և կայացման հիմք հանդիսացավ ՀՀ կառավարության 2008թ. նոյեմբերի 27-ի N 1486-Ն որոշմամբ «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» (այսուհետ՝ ՈԱԱԿ) հիմնադրամի ստեղծումը: Մասնագիտական կրթության բարեփոխումների ուղղությամբ իրականացված այս քայլն առանցքային էր կրթության որակի ապահովման և բուհերի գործունեության արդյունավետության բարձրացման տեսանկյունից, սակայն համակարգային ոչ ամբողջական կիրառման պատճառով այն բավարար չէր մասնագիտական բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ոլորտում առկա հիմնախնդիրներին լուծումներ առաջարկելու համար: Այնուամենայնիվ, բուհերում հետզհետե ներդրվեցին որակի գնահատման և ապահովման համապատասխան օղակներ, որոնց միջոցով որակի մշակույթը սկսեց ձևավորվել, զարգանալ և տարածվել բուհերում՝ նպաստելով վերջիններիս հաշվետվողականության բարձրացմանը: Սովորաբար *որակի ապահովման համակարգ* հասկացությունը վերաբերում է պաշտոնապես հաստատված կառավարման այնպիսի համակարգին, որը նպաստում է կազմակերպության զարգացմանը և բարելավմանը<sup>3</sup>:

Բոլոնիայի գործընթացի առանցքային ուղղություններից է նաև որակավորումների եվրոպական շրջանակին համապատասխան որակավորումների ազգային շրջանակների (ՈԱՇ) ստեղծումը: 2005թ. Բերգենի կոմյունիկեով սահմանվեց որակավորումների համընդհանուր

<sup>1</sup> ՀՀ կառավարության թիվ 43-Ն որոշում «ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների իրագործման ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին» (ընդունված 02.11.2016թ.):

<sup>2</sup> Մասնագիտական գրականության մեջ կիրառվում է նաև թարգմանության հետևյալ տարբերակը՝ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական ցանց (European Network for Quality Assurance in Higher Education /ENQA/):

<sup>3</sup> «Մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների որակի ներքին ապահովման համակարգի ձևավորման ուղեցույց» 2011թ., ՈԱԱԿ և Համաշխարհային բանկ:

շրջանակի գաղափարը Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի (ԵԲԿՏ ՈՇ) համար, և սահմանվեց վերջնաժամկետ մինչև 2010թ. մշակել որակավորումների ազգային շրջանակներ՝ համընդհանուր շրջանակը կիրառելով որպես մեթոդաբանական հենք (Բերգեն, 2005): Որակավորումների ազգային շրջանակների ստեղծումը կարևոր է նաև կրթական մակարդակների միասնական նկարագրության համար, որը սահմանում է որակավորումների միջև փոխհարաբերությունները: «Մակարդակ» եզրույթը հաճախ է հանդիպում ինչպես որակավորումների ազգային շրջանակներում, այնպես էլ ՈԵՇ-ում: Մակարդակը կրթական ձեռքբերումների հարաբերական բարդությունը կամ խորությունը, ինչպես նաև այդ ձեռքբերումների դրսևորման համար պահանջվող տեղեկատվություն է, ըստ որի դասակարգվում են որակավորումները<sup>4</sup>: ՀՀ ՈԱՇ-ը բաղկացած է ութ մակարդակներից:

ՀՀ ՈԱՇ-ի մշակման աշխատանքները ՀՀ ԿԳ նախարարությունը՝ որպես լիազոր մարմին, իրականացրել է Եվրոպայի խորհրդի փորձագիտական աջակցությամբ: Հաշվի առնելով այն, որ որակավորումների ազգային շրջանակների մշակման համար մեթոդաբանական հիմք է հանդիսանում որակավորումների եվրոպական շրջանակը՝ **սույն հոդվածի նպատակն** է ներկայացնել ՀՀ ՈԱՇ-ի մակարդակների ու բնութագրիչների<sup>5</sup> և որակավորումների եվրոպական շրջանակի համապատասխան մակարդակների ու նկարագրիչների համադրելիության նախադրյալները, ինչպես նաև ուրվագծել ներկայումս գործող ՀՀ ՈԱՇ-ի հիմնական առավելությունները՝ ի տարբերություն ՀՀ նախորդ ՈԱՇ-ի՝ հաստատված 2011թ.:

Ընդհանրական և մասնագիտական որակներով և աշխատաշուկայի պահանջներին համապատասխան կարողություններով օժտված աշխատուժի առկայությունը լուրջ մարտահրավեր է, և ծագում է այն համակարգերում և կազմակերպություններում, որոնք ձգտում են ձեռք բերել, պահպանել ու բարելավել իրենց մրցակցային առավելությունը ազգային և համաշխարհային շուկաներում: Այս տեսանկյունից ներկայիս բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները կրթական ծրագրեր մշակելիս և կրթական ծառայություններ տրամադրելիս շեշտադրում են ոչ այնքան ուսման տևողությունը, որքան ուսումնառողների կողմից ուսումնառության արդյունքում ձեռք բերված գիտելիքները,

<sup>4</sup> «ՀՀ բարձրագույն կրթության որակավորումների ազգային շրջանակի օգտագործման ուղեցույց» 2017թ., Տեմպուս Արմենքա (Եվրամիության կողմից ֆինանսավորվող դրամաշնորհային ծրագիր):

<sup>5</sup> ՀՀ ՈԱՇ-ում, որը հաստատվել է 2016թ. հուլիսի 7-ին, կիրառվում է ՈԱՇ-ի մակարդակի «բնութագրիչ» տերմինը, մինչդեռ բազմաթիվ այլ փաստաթղթերում և գրականության մեջ ՈԵՇ-ի համար կիրառվում է «նկարագրիչ» տերմինը:

կարողություններն ու հմտությունները և իրենց ուսման նվաճումները: Հետևապես, բուհերի արտաքին շահակիցների, մասնավորապես գործատուների համար ստեղծվում են նախադրյալներ ընտրելու իրենց անհրաժեշտ կադրերին ըստ մասնագիտական ոլորտում տվյալ շրջանավարտների ձեռք բերած գիտելիքների, կարողունակությունների<sup>6</sup> և հմտությունների: Այս գործընթացին նպաստում են նաև ՈԱՇ-ի կիրառումը, բուհերի կողմից կրթական ծրագրերի վերանայումն ու դրանց վերջնարդյունքների համապատասխանեցումը ՈԱՇ-ի բնութագրիչներին: ՈԱՇ-ի արդյունավետ կիրառումը կարող է նպաստել կրթության ոլորտի երեք առանցքային օղակների՝ պետություն-բուհ-գործատու համագործակցության ամրապնդմանը: Տվյալ համագործակցության ամրապնդման նախադրյալներից են՝

- ✓ մասնագիտությունների կողմնորոշումը դեպի աշխատաշուկայի պահանջարկը,
- ✓ պետական աջակցությունը բուհերին պահանջված մասնագիտությունների գծով կրթական ծրագրերի իրականացման գործընթացում,
- ✓ աշխատաշուկայի հետ հետադարձ կապի հաստատումը կրթական ծրագրերի մշակման, փորձաքննության եւ արդիականացման գործընթացներում՝ ապահովելով գործատուների ներգրավվածությունը,
- ✓ ուսանողների՝ դեպի աշխատաշուկա ելքի, զբաղունակության և պաշտոնուղու ուղղորդումը:

Հաշվի առնելով ժամանակի արդի պահանջներն ու բարեփոխումներին համահունչ լինելու անհրաժեշտությունը՝ 2008թ.-ին ՀՀ-ն ձեռնարկեց որակավորումների ազգային շրջանակի մշակման աշխատանքները Եվրոպայի խորհրդի փորձագետների խորհրդատվությունների հիման վրա: ՀՀ Կառավարության 2011թ. մարտի 31-ի N 332-Ն որոշմամբ հաստատվեց ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակը, իսկ 2011թ. օգոստոս 25-ին ընդունվեց ՀՀ կառավարության՝ «ՀՀ կրթության ՈԱՇ-ի ներդրումն ու գործարկումն ապահովող միջոցառումների կատարման ժամանակացույցը հաստատելու մասին» N 1230-Ա որոշումը:

Որակավորումների ազգային շրջանակի թիրախային նպատակներն են՝

- որակավորումներն առավել հստակ և հասկանալի դարձնել գործատուների համար,

---

<sup>6</sup> ՀՀ ՈԱՇ-ում, որը հաստատվել է 2016թ. հուլիսի 7-ին, «կարողություն» տերմինի փոխարեն կիրառվում է «կարողունակություն/կոմպետենցիա» տերմինը:

- որակավորումների մասին ամբողջական և հստակ պատկերացում ստեղծել ուսանողների շրջանում՝ կրթության հետագա շարունակականության ապահովման տեսանկյունից,
- ծառայել որպես գործիք կրթական ծրագրերի և ուսումնական պլանների մշակման համար:

ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակը որակավորումների բազմամակարդակ համակարգ է, որը կիրառվում է Հայաստանի Հանրապետությունում շնորհվող որակավորումները նկարագրելու և դրանց միջև փոխհարաբերությունները սահմանելու համար: Այն կրթական տարբեր մակարդակների համար սահմանված բնութագրիչներին համապատասխան որակավորումների դասակարգման գործիք է, որի նպատակն է փոխկապակցել ազգային որակավորումները և համապատասխանեցնել աշխատաշուկայի ու հասարակության պահանջներին՝ դրանք դարձնելով թափանցիկ ու հասկանալի <sup>7</sup> : Յուրաքանչյուր մակարդակ հիմնված է ձեռք բերվող գիտելիքի, հմտությունների ու կարողունակությունների ձևավորմանը միտված չափորիշիչների վրա, որոնք սահմանում են, թե ուսումնառության տվյալ շրջափուլի հաջող ավարտին ինչ պետք է իմանա, կարողանա և տիրապետի ուսումնառողը:

ՀՀ ՈԱՇ-ի սահմանած մակարդակների շնորհիվ որակավորումները ընդունվում են ազգային մակարդակում՝ խթանելով տարածաշրջանային և միջազգային մակարդակներում որակավորումների ճանաչելիությունը, ուսանողների շարժունությունը և հնարավորությունը ընձեռելով նրանց համեմատելու տարբեր մակարդակներին համապատասխանող որակավորումները, ինչպես նաև գնահատելու իրենց ապագա մասնագիտական առաջընթացի հնարավոր հեռանկարները:

ՀՀ ՈԱՇ-ն առավել համապարփակ և կիրառելի դարձնելու նպատակով 2012թ. ՀՀ ԿԳ նախարարի հրամանով ՈԱՇ-ի ինքնահավաստագրման նպատակով ստեղծվեց աշխատանքային խումբ՝ բաղկացած ՀՀ ԿԳՆ, բուհերի, Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամի, ինչպես նաև Ակադեմիական փոխճանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոն (ԱՓՇԱՏԿ) հիմնադրամի ներկայացուցիչներից: 2012թ. մայիսին ինքնահավաստագրման զեկույցի առաջին նախագիծը դրվեց քննարկման՝ օտարերկրյա փորձագետների մասնագիտական կարծիքը գործող ՈԱՇ-ի վերաբերյալ ստանալու նպատակով: Արդյունքում անհրաժեշտություն առաջացավ վերանայելու գործող ՈԱՇ-ը՝ հիմնվելով

<sup>7</sup> «Որակավորումների ազգային շրջանակի 101 եզրույթների բացատրական բառարան» 2017թ., Տեմպուս Արմենիա:

փորձագետների կողմից ներկայացված դիտողությունների և առաջարկությունների վրա, որոնցից էին՝

- ՀՀ ՈԱՇ-ը պետք է հիմնված լինի ազգային կարիքների և պահանջների վրա,
- որակավորումների ընդհանրական բնութագրերը ըստ մակարդակների հավակնոտ են և չեն արտահայտում շնորհվող որակավորումների իրական վերջնարդյունքները,
- մակարդակների բնութագրերի տրամաբանական շարունակականությունն ապահովված չէ և դրանք մասամբ համադրելի չեն Որակավորումների եվրոպական շրջանակին,
- անհրաժեշտ է ներառել կրթության տևողությունը յուրաքանչյուր մակարդակում և անցումները մյուս մակարդակներին,
- անհրաժեշտ է բարձրագույն կրթական մակարդակներում ծանրաբեռնվածությունն արտահայտել կրեդիտներով (ԿՓԿՀ<sup>8</sup>/ECTS) և ուսումնառության վերջնարդյունքների համապատասխան հղումներով:

Այսպիսով, 2013թ.-ին ստեղծվեցին աշխատանքային խմբեր՝ ՀՀ ՈԱՇ-ի համապատասխան մակարդակները վերանայելու և նոր խմբագրությամբ ներկայացնելու համար:

Ընդհանուր առմամբ, ինչպես ԵԲԿ տարածքում որակավորումների ազգային շրջանակների, այնպես էլ ՀՀ ՈԱՇ-ի համար հիմնականում հիմք է հանդիսացել Դուբլինյան նկարագրիչները և որակավորումների եվրոպական շրջանակը (ՈԵՇ), որի նպատակն է բոլոր երկրներին խրախուսել մշակել իրենց որակավորումների համակարգերը կամ շրջանակները՝ հիմք ընդունելով ՈԵՇ-ը, և բոլոր նոր որակավորումները համահունչ դարձնել ՈԵՇ-ի համապատասխան մակարդակներին: ՈԵՇ-ի հիմնական գործառույթը կրթության ութ մակարդակների նկարագրումն է երեք ընդհանրական բնութագրիչների («գիտելիք», «կարողություն», «հմտություն») նկարագրությունների միջոցով: Հենց այս ընդհանրական բնութագրիչներին համապատասխան էլ մշակվում են որակավորումների ազգային շրջանակները:

ՀՀ ՈԱՇ-ը ևս մշակվել է ՈԵՇ-ի հիման վրա և վերանայվել ու բարեփոխվել է եվրոպացի փորձագետների կողմից տրված կարծիքներին ու առաջարկություններին, ինչպես նաև Տեմպուս Արմենքա (TEMPUS ARMENQA) ծրագրի շրջանակներում կազմակերպված քննարկումների արդյունքում մշակված ՈԱՇ-ի նախագծին համապատասխան: Վերանայված ՀՀ ՈԱՇ-ը հաստատվել է ՀՀ Կառավարության 2016թ. հուլիսի 7-ի N 714-Ն որոշմամբ:

---

<sup>8</sup> ԿՓԿՀ- Կրեդիտների փոխանցման և կուտակման համակարգ:

Նախքան ՀՀ ՈԱՇ-ի և ՈԵՇ-ի համադրելիության նախադրյալներին անդրադառնալը, հարկ է ներկայացնել այն հիմնական տարբերությունները, որոնք առկա են ՀՀ վերանայված ՈԱՇ-ում (2016թ.)՝ ի տարբերություն նախկինում (2011թ.) հաստատված ՀՀ ՈԱՇ-ի:

- Ի տարբերություն ՀՀ նախկինում գործող ՈԱՇ-ի (հաստատված ՀՀ Կառավարության 2011թ. մարտի 31-ի N 332-Ն որոշմամբ), վերանայված ՀՀ ՈԱՇ-ում ներկայացված են ոչ միայն որակավորումների մակարդակները, կրթական աստիճանը կամ ծրագիրը, տվյալ մակարդակին համապատասխան բնութագրիչները՝ արտահայտված «գիտելիք», «հմտություն» և «կարողունակություն/կոմպետենցիա» եզրույթներով, այլ նաև յուրաքանչյուր մակարդակի համար սահմանված ուսման տևողությունը և հատկացվող կրեդիտները (օրինակ բարձրագույն մասնագիտական կրթության համար նշված է բակալավրի կրթական ծրագիր՝ ուսման տևողությունը առնվազն 3 տարի- 180-240 ԿՓԿՀ, մագիստրոսի կրթական ծրագիր՝ ուսման տևողությունը առնվազն 1 տարի- 60-120 ԿՓԿՀ, դիպլոմավորված մասնագետի կրթական ծրագիր՝ տևողությունը առնվազն 5 տարի, հետբուհական մասնագիտական ծրագիր՝ տևողությունը առնվազն 3 տարի, 180 ԿՓԿՀ):
- ՀՀ վերանայված ՈԱՇ-ում որպես բարելավում կարելի է դիտարկել նաև այն իրողությունը, որ ՀՀ ՈԱՇ-ի 1-ին, 2-րդ, 3-րդ, 4-րդ և 5-րդ մակարդակները ներկայացվում են միայն գիտելիք, հմտություն և կարողունակություն բնութագրիչներով, սակայն բարձրագույն մասնագիտական կրթության մակարդակների (ՀՀ ՈԱՇ-ի 6-րդ, 7-րդ և 8-րդ մակարդակներ) գիտելիք, հմտություն և կարողունակություն բնութագրիչների համար ներկայացված են նաև հավելյալ ուղղորդիչներ, որոնք հնարավորություն են տալիս ուսումնական հաստատությունների ներքին և արտաքին շահակիցներին առավել հստակ պատկերացում կազմել կրթական այն վերջնարդյունքների մասին, որոնք ակնկալվում են տվյալ որակավորում ստացած ուսումնառողից: Աղյուսակ 1-ում ներկայացված են նշված հավելյալ ուղղորդիչները:

**Աղյուսակ 1. ՀՀ ՈԱՇ-ի 6-րդ, 7-րդ և 8-րդ մակարդակների համար ներկայացված բնութագրիչներն ու հավելյալ ուղղորդիչները**

Գիտելիք	Հմտություններ			Կարողունակություն
	գիտելիքի կիրառման հմտություններ	հաղորդակցման, տեղեկատվական և հաղորդակցական	Ընդհանրական իմացական հմտություն-	

		տեխնոլոգիաների (S2S) ու տվյալների հետ աշխատելու հմտություններ	ներ	
--	--	---	-----	--

- ՀՀ նախկինում գործող ՈԱՇ-ում ներառված չէր հնգամյա ուսուցմամբ դիպլոմավորված մասնագետի որակավորումը, ինչպես նաև չէին տարանջատվում հիմնական կրթության և միջնակարգ կրթության արհեստավորի որակավորումները, որոնք որ ներկայումս տարբերակված և ներկայացված են ՀՀ գործող ՈԱՇ-ում:

Հաջորդիվ անդրադարձ է կատարվել ՀՀ ՈԱՇ-ի և ՌԵՇ-ի համադրությանը: ՀՀ ՈԱՇ-ում ներկայացված որակավորումներն ըստ մակարդակների և դրանց համապատասխանությունը ՌԵՇ-ի մակարդակներին ներկայացված է ստորև (Աղյուսակ 2):

**Աղյուսակ 2. ՀՀ ՈԱՇ-ի և ՌԵՇ-ի մակարդակների համադրություն**

<i>Որակավորում</i>	<i>ՀՀ ՈԱՇ-ի մակարդակ</i>	<i>ՌԵՇ-ի մակարդակ</i>
<i>Տարրական կրթություն</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Հիմնական կրթություն</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
<i>Արհեստավոր (հիմնական կրթությամբ)</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
<i>Միջնակարգ կրթություն</i>	<i>4</i>	<i>4</i>
<i>Արհեստավոր միջնակարգ կրթությամբ</i>		
<i>Մասնագետ</i>	<i>5</i>	<i>5</i>
<i>Բակալավր</i>	<i>6</i>	<i>6</i>
<i>Մագիստրոս</i>	<i>7</i>	<i>7</i>
<i>Դիպլոմավորված մասնագետ</i>		
<i>Գիտությունների թեկնածու</i>	<i>8</i>	<i>8</i>

Համեմատության արդյունքում նկատելի է, որ ՀՀ ՈԱՇ-ի առաջին մակարդակի բնութագրիչները ներառում են տարրական գիտելիքներ, հմտություններ և կարողունակություններ՝ այսպիսով համապատասխանելով ՌԵՇ-ի առաջին մակարդակի նկարագրիչներին:

ՀՀ ՈԱՇ-ի երկրորդ մակարդակի բնութագրիչները համապատասխանաբար համահունչ են ՌԵՇ-ի երկրորդ մակարդակի նկարագրիչներին՝ հիմքում ունենալով բազային փաստացի գիտելիքն ու միջնակարգ կրթության ստորին մակարդակի հմտություններն ու կարողությունները:



ՈԵՇ-ի երրորդ մակարդակին համապատասխանում են ՀՀ ՈԱՇ-ի **երրորդ** մակարդակի բնութագրիչները, որոնք վերաբերում են հիմնական կրթությամբ արհեստավորին ներկայացվող որակավորումներին:

ՀՀ ՈԱՇ-ի **չորրորդ** մակարդակը ներառում է երկու որակավորում՝ **միջնակարգ կրթության աստեսաստ** (համապատասխանում է միջնակարգ կրթության երրորդ աստիճանին՝ ավագ դպրոցին) և **արհեստավոր միջնակարգ կրթությամբ**: Նշված երկու որակավորումների բնութագրիչները համահունչ են ՈԵՇ-ի չորրորդ մակարդակի ընդհանրական կրթական վերջնարդյունքների նկարագրությանը: ՈԵՇ-ի տվյալ մակարդակը նախատեսում է նախնական մասնագիտական պատրաստվածություն և միջնակարգ կրթության բարձր աստիճանի որակավորում:

ՀՀ ՈԱՇ-ի **հինգերորդ** մակարդակը, որը համապատասխանում է ՈԵՇ-ի համապատասխան մակարդակին, ենթադրում է մասնագետի որակավորում միջին մասնագիտական կրթության դիպլոմով:

ՀՀ ՈԱՇ-ի **վեցերորդ** մակարդակից սկսած ներկայացվում են բարձրագույն կրթության որակավորումները: ՈԱՇ-ի վեցերորդ մակարդակը՝ բակալավրի որակավորմամբ, ենթադրում է բակալավրի կրթական ծրագրով ուսուցում՝ ըստ կրեդիտների փոխանցման և կուտակման համակարգի (ԿՓԵՀ): Տվյալ մակարդակը համապատասխանում է ՈԵՇ-ի վեցերորդ մակարդակի նկարագրիչներին:

ՀՀ ՈԱՇ-ի **յոթերորդ** մակարդակում առանձնացվում են երկու տիպի որակավորումներ՝ մագիստրոս և դիպլոմավորված մասնագետ: Նշված երկու որակավորումներն էլ ակնկալում են միննույն կրթական վերջնարդյունքները, սակայն ուսման տևողությունը տարբեր է: Մագիստրոսի դեպքում պահանջվում է առնվազն մեկ տարի, իսկ դիպլոմավորված մասնագետի դեպքում՝ առնվազն 5 տարի: ՈԱՇ-ի յոթերորդ մակարդակի նշված երկու որակավորումների բնութագրիչները համապատասխանում են ՈԵՇ-ի յոթերորդ մակարդակի նկարագրիչներին:

ՀՀ ՈԱՇ-ի **ութերորդ** մակարդակում ներկայացված է հետբուհական կրթությունը՝ գիտությունների թեկնածուի որակավորմամբ: Տվյալ մակարդակի բնութագրիչները համապատասխանում են ՈԵՇ-ի ութերորդ մակարդակի նկարագրիչներին, որտեղ ի թիվս այլ գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների, հիմնականում շեշտադրվում են մասնագիտական ոլորտի առաջադեմ գիտելիքները, ինքնուրույն հետազոտություն պլանավորելու և իրականացնելու, սինթեզելու և վերլուծելու առաջատար հմտություններ:

Ինչևէ ներկայումս գործող ՀՀ ՈԱՇ-ում առանձնացված չէ գիտությունների դոկտորի աստիճանը, որը որպես առանձին՝ 9-րդ

մակարդակ ներկայացվել էր Տեմպուս Արմենքա ծրագրի աշխատանքային խմբի կողմից:

Այսպիսով ՀՀ ՈԱՇ-ի և ՌԵՇ-ի մակարդակների համեմատությունը ցույց է տալիս, որ ՀՀ վերանայված ՈԱՇ-ն առավել համապարփակ ու ընդգրկուն է և համապատասխանում է ՌԵՇ-ի մակարդակների ընդհանրական բնութագրիչներին՝ միևնույն ժամանակ արտացոլելով նաև ՀՀ կրթության համակարգի առանձնահատկություններն ու առկա շնորհվող որակավորումները: Պատճառը հավանաբար նրանում է, որ տարբեր ձևաչափերով առավել մեծ թվով փորձագետներ են ընդգրկվել ՈԱՇ-ի վերանայման աշխատանքներին և ներկայացրել նախագծային տարբերակներ կամ կարծիքներ և խորհրդատվություններ: Տեմպուս Արմենքա ծրագրի շրջանակներում կազմակերպված բազմաթիվ հանդիպումներին և քննարկումներին բուհերի ներկայացուցիչների բացի մասնակցել են նաև գործատուներ, ովքեր ևս հանդես են եկել իրենց առաջարկություններով:

Ներկայումս ՀՀ վերանայված ՈԱՇ-ը սկսել է լայնորեն կիրառվել թե՛ ՀՀ ուսումնական հաստատությունների կողմից հատկապես կրթական ծրագրերի վերանայման և կրթական ծրագրի վերջնարդյունքները ՈԱՇ-ին համապատասխանեցման տեսանկյունից, թե՛ ՈԱԱԿ-ի կողմից՝ իրականացվող ինստիտուցիոնալ և ծրագրային հավատարմագրումներ անցկացնելիս որպես չափանիշ ներառելով կրթական ծրագրի ուսումնառության ակնկալվող արդյունքների համահունչության ապահովումը հաստատության առաքելության հետ և համադրելիությունը ՈԱՇ-ի հետ: ՈԱՇ-ի բնութագրիչներին համահունչ կրթական ծրագրերի իրականացումը կնպաստի ուսումնական գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանն ու որակի ապահովմանը, ինչպես նաև տարածաշրջանային և միջազգային կրթական շուկաներում և համապատասխան ոլորտներում ՀՀ-ում շնորհվող որակավորումների ճանաչելիության գործընթացի ամրապնդմանը: Վավերացված և գործող ՈԱՇ-ն բարձրացնում է ոչ միայն ազգային, այլ նաև միջազգային հանրության վստահությունը ՀՀ որակավորումների նկատմամբ:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Բերգեն Շ., Որակավորումներ-հայեցակարգի ներածություն, Երևան, Անտարես, 2008:
2. «ՀՀ բարձրագույն կրթության որակավորումների ազգային շրջանակի օգտագործման ուղեցույց» 2017թ., Տեմպուս Արմենիա:
3. ՀՀ կառավարության թիվ 43-Ն որոշում «ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների իրագործման ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին» (ընդունված 02.11.2016թ.):
4. ՀՀ Որակավորումների ազգային շրջանակ՝ հաստատված ՀՀ Կառավարության 2011թ. մարտի 31-ի N 332-Ն որոշմամբ:
5. ՀՀ Որակավորումների ազգային շրջանակ՝ հաստատված ՀՀ Կառավարության 2016թ. հուլիսի 7-ի N 714-Ն որոշմամբ:
6. «Մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների որակի ներքին ապահովման համակարգի ձևավորման ուղեցույց» 2011թ., ՈԱԱԿ և Համաշխարհային բանկ:
7. «Որակավորումների ազգային շրջանակի 101 եզրույթների բացատրական բառարան» 2017թ., Տեմպուս Արմենիա:
8. EU European Education and Culture DG, 2008. *European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Office for Official Publications of the European Communities.

### **АНИ МАЗМАНЯН - ПРЕДПОСЫЛКИ СРАВНЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ РАМКИ КВАЛИФИКАЦИЙ РА С ЕВРОПЕЙСКОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАМКОЙ**

В статье рассматриваются основные преимущества действующей Национальной Рамки Квалификаций РА (РА НРК), утвержденной Правительством РА 7 июля 2016 года по сравнению с предыдущей НРК РА, утвержденной Правительством РА 21 марта 2011 года. Основное внимание было уделено также сопоставлению уровней и дескрипторов НРК РА с Европейской Квалификационной Рамкой (ЕКР), поскольку ЕКР играет значительную роль и имеет большое значение, выступая в качестве методологической основы для национальных рамок квалификаций.

Сравнение показало, что действующая РА НРК более всесторонняя и была разработана в соответствии с дескрипторами ЕКР, в то же время отражая особенности системы образования и квалификаций РА.

## **ANI MAZMANYAN - PREREQUISITES OF COMPARABILITY OF RA NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK WITH EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK**

The article touches upon the main advantages of current RA National Qualifications Framework (RA NQF) approved by the RA Government on July 7, 2016 as compared to the previous RA NQF approved by the RA Government on March 21, 2011. The main emphasis was also put on the comparability of RA NQF levels and level descriptors with those of European Qualifications Framework (EQF). EQF plays a significant role and importance as a methodological basis for developing the national qualifications frameworks.

The comparison revealed that current RA NQF is more comprehensive and inclusive and is developed in line with the EQF descriptors and Dublin Descriptors at the same time reflecting the peculiarities of RA education system and qualifications awarded.

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԵՎ ՂՐԴՋՍՏԱՆԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ  
ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐՈՒՄ ՄՏԱՎՈՐ ՄԵՓԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ  
ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԵՎ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐԸ**

**ԱՆԻ ՇԱՀԻՆՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ մտավոր սեփականության կրթություն, մտավոր սեփականության իրավունք, հեղինակային իրավունք, բարձրագույն ուսումնական հաստատություն, ակադեմիական ազնվություն:*

Հետխորհրդային երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերում մտավոր սեփականության պահպանման առանցքային հիմնախնդիրները մի շարք ընդհանրություններ ունեն՝ պայմանավորված քաղաքական, սոցիալ-տնտեսական, տեխնոլոգիական և մասնավորապես գիտակրթական ոլորտներում տեղի ունեցած արմատական փոփոխություններով ու աշխատաշուկաների փոփոխվող պահանջներով: Բարձրագույն կրթության ոլորտում մտավոր սեփականության պահպանմանն առնչվող հիմնախնդիրները հիմնականում արտացոլվում են ազգային օրենսդրական դաշտից բխող պետական զարգացման ծրագրերում և շահագրգիռ կառույցների, մասնավորապես բուհերի ռազմավարություններում, ներքին կանոնակարգերում ու կրթական ծրագրերում՝ որպես գիտահետազոտական գերակա ուղղության զարգացման կարևոր բաղադրիչ: Հաշվի առնելով բարձրագույն կրթության համակարգում մտավոր սեփականության պահպանմանն առնչվող արդի հիմնախնդիրները՝ **սույն հոդվածում փորձ է արվում բացահայտել բուհերում մտավոր սեփականության կրթության կազմակերպման և իրականացման նախադրյալները՝ ոլորտային հիմնախնդիրները դիտարկելով բուհերի ռազմավարական կառավարման արդյունավետության տեսանկյունից:** Հոդվածի գիտահետազոտական բաղադրիչի հենքը Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանի (Հայաստան) և Կենտրոնական Ասիայի ամերիկյան համալսարանի (Ղրղզստան) համեմատական վերլուծության արդյունքներն են, որոնք դուրս են բերվել հիշյալ համալսարանների գործունեության շրջանակներում մտավոր սեփականության (մասնավորապես հեղինակային իրավունքի) պահպանման հիմնախնդիրների և մտավոր սեփականության կրթության կազմակերպման ու իրականացման նախադրյալների վերհանման և հետազոտման միջոցով:

Կրթության համաշխարհայնացման և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների արագընթաց զարգացման գործընթացներում կրթությունն ու գիտությունը զարգացման լուրջ խոչընդոտների են հանդիպում, ընդ որում, այդ հիմնախնդիրը նախևառաջ դրսևորվում է բուհերում, որոնք կրթության, գիտության ու աշխատաշուկայի կապը և դրանց համաչափ զարգացումն ապահովող առանցքային դերակատարներից են: Բուհերում կրթության զարգացման խոչընդոտները պայմանավորված են ոչ միայն կրթության և ժամանակակից տեխնոլոգիաների զարգացման ընթացքի անհամաչափությամբ, այլ նաև գիտահետազոտական աշխատանքների ուղղությամբ պետական թերֆինանսավորմամբ, միջազգային փորձի անհիմն կամ ոչ լիարժեք հիմնավորված տեղայնացմամբ, «ուղեղների» արտահոսքի բարձր ցուցանիշներով, ակադեմիական ազատությունների ոչ լիարժեք տրամադրմամբ, գիտության ներուժի ծեղացմամբ և այլն:

Նշված խոչընդոտների հաղթահարումը, ինչպես նաև գիտության առաջընթացն ու գիտատեխնիկական զարգացումը պահանջում են, որ բուհերը վերանայեն գիտելիքի կառավարման ավանդական համակարգերը, որդեգրեն զարգացման ռազմավարություն ու ճկուն քաղաքականություն և գերակա խնդիրների լուծումը փոխկապակցեն նախևառաջ մարդկային կապիտալում կատարվող ներդրումների հետ՝ շեշտադրելով մտավոր ներուժի զարգացման անհրաժեշտությունը: Հետևաբար, բուհերի ռազմավարական նպատակներից է մարդկային կապիտալի արդյունավետ ձևավորումն ու զարգացումը: Դա իր հերթին առաջ է բերում ներքին խնդիրներ, որոնք բուհերի մարդկային ներուժի զարգացման և կառավարման մեխանիզմների մշակման ու գործադրման անհրաժեշտություն են առաջացնում: Այդ խնդիրը լուծելու և արդյունավետ կառավարման համակարգ գործարկելու համար հարկավոր է մշակել ներդրումների արդյունավետ ռազմավարություն և համապատասխան մարտավարություններ, որոնք ուղղված կլինեն մտավոր կապիտալի զարգացմանը [Данилова 2013: 109], և դրանք ծառայեցնել երկրի սոցիալ-տնտեսական զարգացմանը:

Հայաստանում և Դրոստանում մտավոր սեփականության (ՄՍ) ոլորտի կարգավորման հիմքում ընկած են մի շարք համանման սոցիալ-տնտեսական խնդիրներ, որոնք իրենց հերթին առաջացնում են կրթության ոլորտում մտավոր սեփականության բարեփոխումները խոչընդոտող մարտահրավերներ: Նշված երկու երկրներում բարձրագույն կրթության ոլորտային խնդիրները խորհրդային տարիներին համակարգային և ընդհանուր բնույթ են ունեցել, մասնավորապես.

- բարձրագույն կրթությունը չափազանց կենտրոնացված էր և խստագույնս գտնվում էր պետական վերահսկողության ներքո, որի

արդյունքում բուհերի ինքնավարությունը չափազանց սահմանափակ էր ոչ միայն վարչակազմակերպական, այլև ողջ ուսումնական գործընթացի կառավարման առումներով.

- կիրառվում էր «վերնից-ներքև» կառավարման համակարգն ինչպես բուհերի ներքին, այնպես էլ արտաքին կառավարման գործընթացներում.
- գործում էր խորհրդային իշխանության կողմից հաստատված պլանային և միասնական կրթական համակարգ, որն ապահովում էր բուհերի և աշխատաշուկայի միջև սերտ կապը.
- կառավարման խիստ կենտրոնացման արդյունքում բարձրագույն կրթության ոլորտում տեղի ունեցող փոփոխությունները չափազանց դանդաղ էին ընթանում, որի հիմնական պատճառներից էին նաև կրթության բովանդակության կարծրացած վիճակն ու գաղափարայնությունը.
- ուսանողները չունեին շարժունության լայն հնարավորություններ խորհրդային կրթական տարածքից դուրս՝ բուհերի միջև ոչ լայն համագործակցային շրջանակի և սահմանափակ հնարավորությունների պատճառով.
- խիստ սահմանափակ և ոչ մատչելի էր մայրենի լեզվով ուսումնական գրականությունը. Հայաստանում ուսանողների համար հիմնականում հասանելի էին ռուսաց լեզվով ուսումնական դասագրքերը, իսկ Ղրղզստանի բուհերում ուսանողների համար՝ դազախերեն, ուզբեկերեն և թաթարերեն լեզուներով նյութերը).
- պրոֆեսորադասախոսական (ՊԴ) կազմի մասնագիտական զարգացումն ընթանում էր միայն մեկ ոլորտային ուղղությամբ.
- դասավանդման մեթոդները դասախոսակենտրոն էին, և ուսուցման գործընթացում շեշտադրվում ու գերիշխում էր դասավանդվող առարկաների տեսական բաղադրիչը:

Վերոնշյալ հիմնախնդիրներն ընդհանուր առմամբ սահմանափակում էին Հայաստանում և Ղրղզստանում առկա մտավոր ներուժի բացահայտման և կիրառման արդյունավետությունը, այդ երկրների «ուղեղների»՝ միջազգային գիտական հանրությանն ինտեգրվելու և միջազգային փորձի ուսումնասիրության հնարավորությունները, զբաղվածության այլընտրանքային հեռանկարներն ու բուհերի կառավարման և ռազմավարական մոտեցումների ինքնակատարելագործումը: Հետևաբար, մտավոր կապիտալի զարգացման պետական դիրքորոշումը և կրթության պլանային ու միասնական կրթական համակարգը խորհրդային տարիներին նշված երկու երկրներում խոչընդոտում էին բարձրագույն կրթության ոլորտում նորարարական և ստեղծագործական

գործունեության արդյունքների մրցունակության ապահովումը, գիտահետազոտական աշխատանքների որակի շարունակական բարելավումը, գիտական արտադրանք ստեղծողների աշխատանքի խթանումն ու նրանց գիտական արտադրանքի շրջանառությունը, որոնք ըստ էության գիտելիքահենք տնտեսության և ցանկացած երկրի սոցիալ-տնտեսական զարգացման հիմնարար շարժիչ ուժերից են:

Մտավոր սեփականության ոլորտի խնդիրների կարգավորումն ակադեմիական միջավայրում երկկողմանի բնույթ է կրում. մի կողմից պետական քաղաքական դիրքորոշումն ուղղված է ՄՄ իրավունքի պաշտպանությանը, մյուս կողմից արժանահավատ գիտելիքների և մշակութային արժեքների հասանելիության ապահովմանը հասարակության լայն շերտերին: Նման պայմաններում նորարարական և ստեղծագործական գործունեության հնարավորություններն ավելի իրատեսական են և միտված են գիտության միջոցով երկրի սոցիալ-տնտեսական առաջընթացի ապահովմանը: Միաժամանակ, ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաներն իրենց հերթին գիտության առաջընթացը խթանող, ՄՄ պաշտպանության վերահսկելիությունը որակապես նոր՝ ավելի բարձր մակարդակում հնարավոր դարձնելու միջոցներ են դարձել: Այդ միջոցների արդյունավետ կիրառումը կարող է հավասարակշռել ՄՄ պաշտպանության ենթակա օբյեկտների բարեխիղճ օգտագործումն ու տարածումը հանրության շրջանում, դրանց առևտրայնացումն ու փոխակերպումը տնտեսական արժեքի, հեղինակների արդարացի վարձատրության խնդիրները, հեղինակների և հանրային օգտագործողների փոխհարաբերությունները և այլն:

Հայաստանում և Ղրղզստանում մտավոր սեփականության կրթության կազմակերպման և իրականացման նախադրյալներն ու հիմնախնդիրները վեր հանելու նպատակով կատարվել են ուսումնասիրություններ Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանում (ԵՊԼՀ) և Կենտրոնական Ասիայի ամերիկյան համալսարանում (ԿԱԱՀ): Կազմակերպվել են հանդիպում-քննարկումներ ԿԱԱՀ-ի այն ստորաբաժանումների հետ, որոնք իրենց գործունեության շրջանակում պարբերաբար առնչվում են ՄՄ ոլորտի կարգավորման և մասնավորապես հեղինակային իրավունքի պահպանմանն առնչվող խնդիրներին: Հետազոտությունն իրականացվել է փաստաթղթային վերլուծության որակական մեթոդների կիրառմամբ:

Ուսումնասիրելով ԿԱԱՀ-ի գործունեությունը՝ հարկ է նշել, որ բուհը վերջին քսանհինգ տարիների ընթացքում կարողացել է նախկին կրթական համակարգից տարբերվող և ավելի ճկուն համակարգ ստեղծել ինչպես Ղրղզստանի տարածքում, այնպես էլ տարածաշրջանային ու միջազգային



մակարդակներում գործունեություն ծավալող շահակիցների համար՝ առաջարկելով շահակիցների պահանջներին համապատասխան կրթական ծառայություններ: Հատկանշական է այս բուհի շրջանակներում բարձրագույն կրթության զարգացման ազգային, տարածաշրջանային և միջազգային մոտեցումների համալիր կիրառումը և դրանց ազդեցությունը մտավոր սեփականության կրթության վրա, այսինքն՝ բուհը գործում է ամերիկյան կրթության և Ղրղզստանի օրենսդրությանն ու պետական կրթական չափորոշիչներին համապատասխան, ինչպես նաև մտավոր սեփականության ոլորտի շրջանակում Եվրոպական կոնվենցիաներին միանալու ազգային քաղաքականությանը համահունչ<sup>1</sup>:

ԿԱԱՀ-ում կազմակերպվել են հանդիպումներ մասնավորապես Դասավանդման, ուսումնառության և տեխնոլոգիայի կենտրոնի ղեկավարի, իրավաբանական բաժնի վարիչի և գրադարանի վարիչի հետ, որոնց հետ քննարկումների հիմնական արդյունքները ներկայացվում են ստորև:

- ԿԱԱՀ-ը կիրառում է մտավոր սեփականության պահպանման քաղաքականություն, որը նախնառաջ արտացոլված է ԿԱԱՀ-ի ուսումնառողների ակադեմիական բարեվարքությանն ու դրա մշակույթի զարգացմանն առնչվող ներքին կանոնակարգում:
- ԿԱԱՀ-ը մշակել է ուսանողի ուղեցույց, որը բովանդակում է ակադեմիական բարեվարքությանը, ներառյալ ակադեմիական անազնվությանն ու գրագողությանն առնչվող դրույթներ ու սահմանումներ: Ուղեցույցի միջոցով ուսանողները համապատասխան տեղեկատվություն են ստանում և ընդհանուր պատկերացում են կազմում ԿԱԱՀ-ի՝ ակադեմիական բարեվարքության դիրքորոշման և մտավոր սեփականության պահպանման քաղաքականության վերաբերյալ:
- ԿԱԱՀ-ը կիրառում է նաև TURNITIN<sup>2</sup> էլեկտրոնային վճարովի համակարգը, որի միջոցով բացահայտվում են գրագողության դեպքերը:

<sup>1</sup> Ղրղզստանը 1991 թվականից ի վեր հանդիսանում են Մտավոր սեփականության համաշխարհային կազմակերպության (WIPO) անդամ:

<sup>2</sup> TURNITIN ծրագրից օգտվելու համար ուսումնական հաստատությունները գնում են արտոնագրեր և ուսումնառողների գրավոր աշխատանքների էլեկտրոնային տարբերակներն այդ համակարգում տեղադրելով՝ կարողանում են աշխատանքները վերահսկելի ու կառավարելի դարձնել՝ դրանց բովանդակությունը համեմատելով իրական աղբյուրներում առկա բովանդակության հետ: Գրագողության բացահայտման այս էլեկտրոնային գործիքը հնարավորություն է տալիս ստուգելու ծրագրում զետեղվող գիտահետազոտական աշխատանքների բովանդակությունում առկա

ԿԱԱՀ-ում իրականացված հետազոտության ժամանակահատվածում բուհի կողմից TURNITIN ծրագրի կիրառումը դեռևս նախնական փուլում էր գտնվում, սակայն բուհի դասախոսներն արդեն մասնակցում էին վերապատրաստման դասընթացների՝ TURNITIN ծրագրի տեխնիկական և բովանդակային խնդիրների վերաբերյալ առավել մանրամասն տեղեկություն ստանալու և այդ համակարգից օգտվելու հմտությունները զարգացնելու նպատակով: TURNITIN ծրագիրը հնարավորություն է տալիս նաև բացահայտելու գրագողության դեպքերը նույնիսկ այն դեպքում, երբ մի ուսումնառողի գիտահետազոտական աշխատանքը պարունակում է մեկ այլ ուսումնառողի աշխատանքի բովանդակությունն ամբողջությամբ կամ մասնակիորեն (եթե վերջինս երբևէ ներբեռնված է եղել համակարգում): Պետք է հավելել, որ Հայաստանի ամերիկյան համալսարանում նույնպես ներդրվել է TURNITIN գործիքը, որը շուրջ 3 տարի կիրառվում է այդ բուհի ՊԴ կազմի կողմից: Այսուհանդերձ, TURNITIN ծրագրի կիրառումն ընդամենը գրագողության բացահայտման գործիք է, և դրա կիրառումը բուհերում ՄՄ իրավունքի պահպանման քաղաքականության մեխանիզմներից մեկն է, որը կարող է դրսևորվել որպես ակադեմիական բարեվարքության ու մտավոր սեփականության ոլորտի կարգավորման նկատմամբ բուհերի ռազմավարական մոտեցում կամ դիրքորոշում:

- ԿԱԱՀ-ի գրադարանը բուհում գրագողության դեմ պայքարի խնդրում նույնպես իր դերակատարությունն ունի: Բուհի գրադարանավարները պարբերաբար կազմակերպում և իրականացնում են դասընթացներ բուհի ՊԴ կազմի և ուսումնառողների համար՝ տրամադրելով օգտակար տեղեկատվություն տարբեր աղբյուրներից ճիշտ օգտվելու, համապատասխան հղումներ կատարելու և առհասարակ թվային միջավայրում իրենց ուսումնական ու գիտահետազոտական գործունեությունը ճիշտ կառավարելու վերաբերյալ: Ինչպես նշել է ԿԱԱՀ-ի գրադարանի վարիչը, ելնելով բուհերում գրադարանի՝ հեղինակային իրավունքի պահպանման գործում կարևոր դերակատարությունից՝ ԿԱԱՀ-ի գրադարանի դիտանկյունից բուհում գրադարանավարներն այս ուղղությամբ շարունակական վերապատրաստումների կարիք ունեն: Հաշվի առնելով այդ կարիքը՝ բուհը նախատեսել է առաջիկա ուսումնական տարիներին ոչ միայն

---

գրագողության տոկոսը, եթե այն առկա է: Դասավանդողները կարող են նաև գնահատել այդ համակարգում տեղադրված աշխատանքները և ուղղորդել ուսանողներին խրախուսելով վերլուծական ու քննադատական մտածողության զարգացումը: TURNITIN ծրագիրը պահպանում է այն բոլոր ուսանողների աշխատանքները, որոնք երբևէ ներբեռնվել են ծրագրում:

կազմակերպել վերապատրաստման դասընթացներ ԿԱԱՀ-ի գրադարանավարների և այլ գրադարանների համար, այլ նաև մշակել ՄՄ պահպանմանն առնչվող հստակ քաղաքականություն, որը ֆորմալ կերպով կկարգավորի բուհում հեղինակային իրավունքի պահպանման ոլորտում ծառայող խնդիրները գրադարանի գործունեության շրջանակում: Հարցազրույցների արդյունքների համաձայն՝ բուհը նախատեսում է նաև ընդլայնել ազգային ու միջազգային գործընկեր համալսարանների և այդ համալսարանների գրադարանների հետ համագործակցության շրջանակը՝ այս ոլորտի բարեփոխումները բուհական միջավայրում առավել շոշափելի և արդյունավետ դարձնելու նկատառումով:

- ԿԱԱՀ-ում դասավանդվում են «Մտավոր սեփականության իրավունք» և «Թվային գրագրություն» առարկաները: «Մտավոր սեփականության իրավունք» առարկան նախատեսված է իրավաբանության մասնագիտությամբ ուսանողների համար և, ինչպես կարելի է եզրակացնել այդ դասընթացի առարկայական նկարագրի բովանդակությունից, այդ դասընթացի շրջանակում ուսանողներին տրամադրվում են համապարփակ գիտելիքներ մտավոր սեփականության իրավունքի պահպանման, ոլորտին առնչվող ազգային և միջազգային օրենսդրական դաշտերի և մտավոր սեփականությանն առնչվող այլ առանցքային դրույթների մասին: Դասավանդվող առարկայի շրջանակում նախատեսվող տեսական բաղադրիչից բացի նախատեսված են նաև գործնական առաջադրանքներ, սեմինարներ և հանդիպում-քննարկումներ մտավոր սեփականության ոլորտի մասնագետների հետ՝ ուսանողների մասնագիտական գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները զարգացնելու նպատակով: «Թվային գրագրություն» առարկայի շրջանակում ուսանողները ձեռք են բերում գիտելիքներ տեղեկատվության արդյունավետ կառավարման ու գնահատման, տեղեկատվական գործիքների տիրապետման, էլեկտրոնային նյութերի ստեղծման ու դրանք համապատասխան ակադեմիական միջավայրում կիրառելու վերաբերյալ, ինչպես նաև հստակ պատկերացում են կազմում տեղեկատվության օգտագործման դեպքում հեղինակային իրավունքի պահպանմանն առնչվող առանցքային խնդիրների և դրանց արդյունավետ լուծման եղանակների վերաբերյալ: Հարկ է նշել նաև, որ երկու դասընթացների առարկայական նկարագրերում պարտադիր նշվում է գրագրության և դասավանդողի կողմից գրագրության բացահայտման դեպքում համապատասխան պատժամիջոց(ներ)ի կիրառման կամ կանխարգելման միջոցների ձեռնարկման իրավունքի և պարտավորությունների մասին: Համեմատության կարգով պետք է

նշել, որ ՀՀ բուհերում մտավոր սեփականության դասընթաց, որպես այդպիսին, դասավանդվում է Հայաստանի ամերիկյան համալսարանում և Հայաստանում ֆրանսիական համալսարանում: ԵՊԼՀ-ում ՄՄ դասընթաց, որպես այդպիսին, չի դասավանդվում, թեև բուհում մտավոր սեփականության իրավունքի պաշտպանության ուղղությամբ ձեռնարկվում են որոշ քայլեր (օրինակ՝ առարկայական նկարագրերում գրագողության պատժելիության մասին հակիրճ տեղեկատվություն, գրագողության բացահայտման դեպքում նախազգուշացումների, նկատողությունների և ակադեմիական տույժերի կիրառում, ԵՊԼՀ գրադարանի կողմից տեղեկատվական գրագիտության, հեղինակային իրավունքի պահպանման վերաբերյալ վերապատրաստումների իրականացում):

Ձուգահեռներ անցկացնելով ԿԱԱՀ-ի ու ԵՊԼՀ-ի միջև և ուսումնասիրելով ԵՊԼՀ-ի որդեգրած քաղաքականությունն ու առկա փաստաթղթերը՝ պետք է նշել, որ ԵՊԼՀ-ն դեռևս չունի մտավոր սեփականության և հեղինակային իրավունքին առնչվող հիմնահարցերը կարգավորող միասնական և հստակ մշակված ռազմավարություն կամ կանոնակարգ: Սակայն բուհում ընթանում են մտավոր սեփականության իրավունքի, ներառյալ հեղինակային իրավունքի պահպանման գործընթացները կարգավորող միջոցառումներ, որոնք, այդուհանդերձ, մասնավոր բնույթ են կրում: Համաձայն ԵՊԼՀ ենթակառուցվածքային հավատարմագրումից (2015 թ.) հետո մշակված գործողությունների պլանի՝ ԵՊԼՀ-ն նախատեսում է մշակել ակադեմիական ազնվության հիմնահարցերը կանոնակարգող փաստաթուղթ (հայեցակարգ), որը կհիմնվի մտավոր սեփականության (մասնավորապես հեղինակային իրավունքի) ազգային և միջազգային փորձերի ուսումնասիրության արդյունքների և ազգային ու ինստիտուցիոնալ (բուհական) համատեքստերի առանձնահատկությունների, ինչպես նաև բարձրագույն կրթության ոլորտի առանցքային շահակիցների կարիքների վրա: Բացի այդ, ինստիտուցիոնալ մակարդակում մտավոր սեփականության ոլորտի բարելավմանն ուղղված գործընթացները հիմնականում ընդգրկում են ԵՊԼՀ ռազմավարությամբ սահմանված՝ գիտության ոլորտին առնչվող ռազմավարական նպատակների իրականացման ու որակի ապահովման համակարգային զարգացմանն ուղղված մի շարք միջոցառումներ, ինչպիսիք են մտավոր սեփականության ոլորտին և հատկապես ակադեմիական ազնվության հայեցակարգերի մշակմանն ու գործադրմանն առնչվող հանդիպում-քննարկումների կազմակերպումը, բուհերի առանցքային շահակիցների իրազեկվածության բարձրացմանն ուղղված միջոցառումների իրականացումը, ՄՄ ոլորտի առաջատար մասնագետների կողմից բուհերի շահակիցներին փորձի փոխանցումը և

ՄՄ ոլորտի խնդիրները կարգավորող կառույցների հետ համագործակցության ակտիվացումը: Արդյունքում ՄՄ ոլորտի բարեփոխումները բուհի համատեքստում առավել տեսանելի կդառնան՝ դրսևորվելով ԵՊՀ-ում ՄՄ իրավունքի պահպանման վերաբերյալ քաղաքականության և ներքին կանոնակարգ(եր)ի մշակման, գրագողության դեպքերի նվազեցման և առհասարակ ակադեմիական բարեվարքության մակարդակի բարձրացման տեսքով: Նման շոշափելի արդյունքներն իրենց հերթին կարող են արձանագրել բուհի գործունեության արդյունավետության բարելավված ցուցանիշներ, օրինակ՝ գիտահետազոտական աշխատանքներում ներգրավված դասախոսների և բարձրագույն կրթության բոլոր մակարդակներում ուսանողների թվի աճ, այլ հաստատությունների հետ համատեղ հետազոտական նախագծերի և կրթական ծրագրերի թվի աճ, ազդեցության բարձր գործակցով և առաջատար հանդեսներում հրատարակված գիտական աշխատանքների թվի աճ, ազգային մակարդակում գիտահետազոտական արտադրանքի առևտրայնացման ցուցանիշների բարձրացում (պատենտներ), գիտահետազոտական արտադրանքի (հոդվածներ, մենագրություններ և գիտական այլ աշխատություններ) ազդեցության գործակցի բարձրացում և այլն [Խաչատրյան Ռ. 2016: 136-148]:

Ի լրումն վերոնշյալի, ԵՊՀ ենթակառուցվածքային հավատարմագրումից հետո մշակված գործողությունների պլանում նախանշվում է նաև մտավոր սեփականության ոլորտի բարելավման ուղղությամբ ԵՊՀ-ի գրադարանի կողմից համապատասխան միջոցառումների իրականացումը, մասնավորապես՝ նախատեսվում է մշակել գրադարանային ռեսուրսներից օգտվելու կանոնակարգ (պատճենահանման, տպման, տեսածրման, էլեկտրոնային տարբերակների կրկնօրինակման և առնչվող այլ դրույթների ընդգրկմամբ), որը կամրապնդի գրադարանի դերը ակադեմիական միջավայրում հեղինակային իրավունքի պահպանման հարցում: Նշյալ միջոցառումների իրականացման արդյունքում կարելի է կանխատեսել մասնավորապես բուհի գրադարանային համակարգի աշխատանքների արդյունավետության բարձրացում և գրադարանային ռեսուրսների առավել արդյունավետ օգտագործում, ինչպես նաև ակադեմիական բարեվարքության ամրապնդում և՛ ուսումնառողների, և՛ ՊԴ ու գիտական կազմերի շրջանում: Ընդհանուր առմամբ, բուհական համակարգում ակադեմիական բարեվարքության խնդիրները կարգավորող ինստիտուցիոնալ ռազմավարությունը համակցում է կրթական, ուսումնամեթոդական և գիտահետազոտական գործունեություն ծավալող ստորաբաժանումների (ներառյալ գիտաուսումնական և

գիտահետազոտական կենտրոնների), գրադարանների ռազմավարությունները՝ նպաստելով գրագողության և ակադեմիական բարեվարքությանը սպառնացող երևույթների դեմ պայքարի համահամալսարանական մոտեցման արմատավորմանն ու բուհի արժեքային համակարգի բարելավմանը:

Մտավոր սեփականության և մասնավորապես հեղինակային իրավունքի պահպանման խնդրի արդյունավետ լուծման անհրաժեշտությունը, որն ըստ էության չի սահմանափակվում բուհի հայեցողական գործողությունների մշակման շրջանակում, արտացոլված է նաև ԵՊԼՀ ինքնավերլուծության մեջ (այն ներկայացվել է ենթակառուցվածքային հավատարմագրման առաջին փուլում): Այսպես, Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամի (ՈԱԱԿ) կողմից ՀՀ բուհերի ենթակառուցվածքային հավատարմագրման համար ինքնավերլուծական զեկույցի ձևաչափում ներկայացված չափորոշիչներից մեկի համաձայն (3-րդ չափանիշ՝ մասնագիտության կրթական ծրագրեր, չափորոշիչ գ)՝ «բուհը պետք է փաստի, որ ունի ուսանողների գնահատման քաղաքականություն՝ ըստ ուսումնառության արդյունքների, և ապահովում է ակադեմիական ազնվությունը»: Նշված չափորոշիչի համաձայն՝ բուհից ակնկալվում է նաև վերլուծել մասնագիտության կրթական ծրագրերում նշված ուսանողների գնահատման և գրագողության դեմ պայքարի համար նախատեսված մոտեցումների արդյունավետությունը: Այս խնդրի լուծման համար ԵՊԼՀ-ն դեռևս մտավոր սեփականության պաշտպանության արդյունավետ մեխանիզմների մշակման և ամբիոնների մակարդակում դրանց ներդրմանն ու փորձարկման կարիք ունի:

ԵՊԼՀ-ն մտավոր սեփականության պահպանմանը և ակադեմիական ազնվությանը (որպես մտավոր սեփականության պահպանման ակադեմիական դրսևորման) միտված գործընթացների իրականացման ժամանակ նախնառաջ առաջնորդվում է իր ներկայիս կանոնադրությամբ<sup>3</sup>, որը ներառում է նաև ակադեմիական ազատության վերաբերյալ որոշ դրույթներ, մասնավորապես՝ ԵՊԼՀ կանոնադրության 6-րդ հոդվածի 78-րդ դրույթի 2-րդ կետի համաձայն՝ ՊԴ կազմն ունի գիտական հետազոտությունների իրականացման ակադեմիական ազատության իրավունք, և նույն հոդվածի 79-րդ դրույթի համաձայն՝ համալսարանի ՊԴ կազմին, գիտաշխատողներին և սովորողներին տրվում են ակադեմիական ազատություններ: Այս դրույթները դրսևորվում են ՊԴ և գիտական կազմերի, ինչպես նաև հետազոտողների գիտահետազոտական ու

<sup>3</sup> Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանի կանոնադրություն (ՀՀ կառավարության 2014 թվականի ապրիլի 30-ի N 456 - Ն որոշում)

գիտամեթոդական գործունեությունում և դասավանդման գործընթացում: Այսուհանդերձ, այս համատեքստում ակադեմիական անազնվության դրսևորման դեպքերն ինստիտուցիոնալ մակարդակում հետևողականորեն չեն դիտարկվել կամ մշտադիտարկվել, ինչը կարող է նշանակել, որ ԵՊԼՀ-ն դեռևս ակադեմիական ազնվության պահպանման գործընթացների մշտադիտարկման կամ գնահատման, ինչպես նաև ակադեմիական անազնվության դեպքերի բացահայտման արդյունավետ մեխանիզմների մշակման և կիրարկման կարիք ունի: ԵՊԼՀ-ում իրականացվող գիտաուսումնական գործընթացում, օրինակ, գրագողության բացահայտման պատասխանատվությունը նախևառաջ կրում է դասավանդողը կամ հետազոտական աշխատանքի ղեկավարն ու գրախոսը, որը, սակայն, համակարգային վերահսկողություն չի ենթադրում, քանի որ, ինչպես արդեն նշվել է, խնդիրն ինստիտուցիոնալ համակարգում լուծելու մշակույթը բուհում դեռևս լիարժեք ձևավորված չէ՝ զլխավորապես պայմանավորված վերահսկման, ակադեմիական անազնվության դեպքերի կանխարգելման համընդհանուր մեխանիզմների բացակայությամբ: Խնդրի համակարգային լուծումը ենթադրում է, որ բուհը գործում է ելնելով հստակ մշակված քաղաքականությունից և դրանից բխող կանոնակարգերից ու ընթացակարգերից, որոնք ԵՊԼՀ-ում դեռևս մշակման փուլում են գտնվում: ԵՊԼՀ-ի կանոնադրությունը զուգընթաց բուհում հեղինակային իրավունքի պահպանման և ակադեմիական ազնվության ապահովման պահանջն արտացոլված է նաև ԵՊԼՀ ՊԴ կազմի վարքականոնում, որտեղ հստակ նշվում է, որ դասախոսն իր աշխատանքային գործունեության ընթացքում բացառում է ակադեմիական անազնվության բոլոր դրսևորումները և փորձում է հնարավորինս կանխարգելել դրանք ԵՊԼՀ-ում: Նույն փաստաթղթում (ԵՊԼՀ ՊԴ կազմի պատվո վարքականոնը կցվում է ԵՊԼՀ դասախոսի պայմանագրին՝ որպես պարտադիր ծանուցում) նշվում է նաև, որ դասախոսը պարտավոր է անաչառ լինել ուսանողների ակադեմիական առաջադիմության ստուգման և գնահատման հարցերում՝ բացառելով ցանկացած տեսակի կողմնակի միջամտություն և կանխելով կոռուպցիոն վտանգները: ԵՊԼՀ-ում իրականացվող մասնագիտության կրթական ծրագրերի շրջանակում ակադեմիական ազնվությունն արտացոլված է համապատասխան մասնագիտության համար մշակված առարկայական նկարագրերում, ինչպես նաև ՊԴ կազմի կողմից անհրաժեշտ մասնագիտական գրականության ու խորհրդատվությունների տրամադրման և վերահսկման գործընթացներում:

Հարկ է նշել նաև, որ թեև գիտահետազոտական աշխատանքների առևտրայնացմանն ուղղակիորեն վերաբերող դրույթ սահմանված չէ, սակայն կանոնադրության մեջ նշվում է, որ.

- համալսարանի իրավասություններից է *«համալսարանի պահպանմանն ու զարգացմանը և գիտահետազոտական գործունեությանը նպատակաուղղված ծախսերի կատարումը»* (2-րդ հոդվածի 11-րդ դրույթի 11-րդ կետ)։
- համալսարանին վերապահված՝ ձեռնարկատիրական գործունեություն իրականացնելու իրավունքներից են՝
  - *«գիտահետազոտական աշխատանքների իրականացումն ու դրանց արդյունքների առևտրայնացումը»* (2-րդ հոդվածի 12-րդ դրույթի 4-րդ կետ),
  - *«հրատարակչական և տպագրական գործունեության ծավալում և արդյունքների իրացումը»* (2-րդ հոդվածի 12-րդ դրույթի 5-րդ կետ), *համալսարանի տարբերանշաններով իրերի արտադրություն և դրանց իրացումը»* (2-րդ հոդվածի 12-րդ դրույթի 11-րդ կետ)։

Այսուհանդերձ, ԵՊԼՀ կանոնադրության մեջ մտավոր սեփականության ոլորտին առնչվող հիմնախնդիրները, այդ թվում՝ ակադեմիական բարեվարքությունը, մտավոր սեփականության ու մասնավորապես հեղինակային իրավունքի պահպանումը և առնչվող այլ հիմնախնդիրներն ընդհանրացված են, և նշված խնդիրների վերաբերյալ առանձին դրույթների կամ նշումների հստակեցման կամ զետեղման անհրաժեշտություն է նկատվում տվյալ փաստաթղթում կամ ներքին կանոնակարգերում։ Օրինակ՝ ԵՊԼՀ կանոնադրության մեջ նշվում է համալսարանի պահպանմանն ու զարգացմանը և գիտահետազոտական գործունեությանը նպատակաուղղված ծախսերի կատարման մասին, գիտահետազոտական աշխատանքների իրականացման ու դրանց արդյունքների առևտրայնացման մասին, սակայն հստակ չէ, թե ով է մտավոր գործունեության արդյունքում ստեղծված արտադրանքի իրավատերը՝ բուհը, այդ արտադրանքի ստեղծողը, թե երկու կողմերը։ Այս պարագայում տվյալ արտադրանքի (որպես մտավոր աշխատանքի արդյունքի) նկատմամբ մտավոր սեփականության իրավունքի պատկանելության հարցը սովորաբար կարգավորվում է գործատուի և աշխատողի միջև կնքվող պայմանագրով։ Այսպիսով, բուհի գործունեության շրջանակում ՄՄ ոլորտի կարգավորման ուղղությամբ ռազմավարական հստակ դիրքորոշումը, համապատասխան կանոնակարգային հենքի ստեղծումը, ինչպես նաև ստորաբաժանումների (ամբիոններ, գիտաուսումնական և գիտահետազոտական կենտրոններ, գրադարաններ և այլն) ինքնավերլուծությունների արդյունքում դուրս բերված բարելավման ուղիների փաստացի իրականացումը թույլ կտան արձանագրել ակադեմիական անազնվության դեպքերի նվազեցման ցուցանիշներ։



Բուհերի ուսումնառողներին և ՊԴ կազմին տրվող ակադեմիական ազատության ընդլայնմանը զուգահեռ մեծանում է նրանց ակադեմիական ազնվության պահպանման պատասխանատվությունը՝ ենթադրելով դասախոս-ուսանող հարաբերությունների որակական բարձր մակարդակ, որը հիմնված կլինի հավաստի գիտելիքի փոխանցման ու յուրացման, փոխվստահության, համագործակցության և անհատական ստեղծագործական աշխատանքների համալիրի վրա [Խաչատրյան Ն. 2013: 124-125]: Ակադեմիական ազնվության և առհասարակ մտավոր սեփականության իրավունքի պահպանման խնդրում ԵՊԼՀ-ն կարևորում է նաև ուսումնառողների ակտիվ դերակատարությունը: Ելնելով բուհի գիտահետազոտական գործունեության բարելավման և ուսումնառողների մասնագիտական հմտությունների ամրապնդման անհրաժեշտությունից՝ ԵՊԼՀ ուսումնառողները համապատասխան ամբիոնների և ստորաբաժանումների օժանդակությամբ կամ անձնական նախաձեռնությամբ հնարավորություն են ունենում ներգրավվելու ազգային ու միջազգային գիտաուսումնական միջոցառումներում, տպագրելու գիտահետազոտական աշխատանքներ իրենց կողմից կատարված հետազոտությունների շրջանակում:

Ակադեմիական ազնվությունը որպես մտավոր սեփականության պահպանման առանցքային բաղադրիչ, ներառում է ակադեմիական մշակույթի դրսևորման *ֆորմալ* և *նչ ֆորմալ* տարրեր: Ակադեմիական ազնվության *ֆորմալ* դրսևորումները բուհական համակարգում արտահայտվում են ՄՄ ոլորտին առնչվող քաղաքականության որդեգրմամբ և դրանից բխող՝ ինստիտուցիոնալ մակարդակում կիրառվող կանոնակարգերի, ռազմավարությունների և ընթացակարգերի առկայությամբ: Նմանատիպ մշակույթի ամրապնդման և բարելավման պարտադիր նախապայման է բուհական ոլորտի ուղղակի և անուղղակի շահակիցների իրավահարաբերությունների հավասարակշռության ու համագործակցության ապահովումը: Ակադեմիական ազնվության *նչ ֆորմալ* դրսևորումներ կարող են լինել, օրինակ, բուհերի ներքին շահակիցների, մասնավորապես դասախոսների, գիտաշխատողների և ուսումնառողների պատշաճ ընկալումներն ու պատկերացումները հեղինակային իրավունքի պահպանման, ակադեմիական բարեվարքության ու դրա դրսևորումների վերաբերյալ, հեղինակային իրավունքին առնչվող օրենսդրական դաշտի վերաբերյալ նրանց իրազեկվածության բավարար կամ բարձր մակարդակը, ակադեմիական անազնվության (գլխավորապես՝ գրագողության) դեպքերի կանխարգելման միջոցները և այլն: Ընդհանուր առմամբ, ակադեմիական ազնվությունն արտացոլում է և՛ ուսումնական հաստատությունների արժեքներն ու նորմերը, և՛ ազգային կարգավորման մեխանիզմները

(ներառյալ օրենքները), որոնք կիրառվում են բուհերի դասախոսների և ուսումնառողների կողմից այս կամ այն վարքագծի դրսևորման ժամանակ [Անտոնյան 2013: 6]:

Բոլոր դեպքերում գիտահետազոտական աշխատանքների և առհասարակ հեղինակային իրավունքի օբյեկտ համարվող ստեղծագործությունների հեղինակները պետք է նախևառաջ քաղաքացիական ինքնագիտակցության ու իրազեկվածության որոշակի մակարդակ ունենան և հեղինակային իրավունքին առնչվող ազգային օրենսդրական դաշտին քաջատեղյակ լինեն, որպեսզի կարողանան պաշտպանել իրենց հեղինակային իրավունքը, իրավախախտումներ թույլ չտան և իրենց հեղինակային իրավունքի խախտման դեպքում և/կամ խախտված իրավունքի վերականգնման ուղղությամբ արդյունավետ քայլեր ձեռնարկեն: Ոլորտային գիտելիքի և թիրախավորված տեղեկատվության տիրապետումը բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների հիմնական շահակիցների համար նույնպես կենսական նշանակություն ունի՝ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ հեղինակային իրավունքի խախտման առավել տարածված, թեև ոչ միշտ բացահայտ դեպքերն ու ձևերը հիմնականում դրսևորվում են ակադեմիական միջավայրում:

Մտավոր սեփականության կրթության արդյունավետ իրականացման նախադրյալների շարքում մի կողմից ակադեմիական բարեվարքության (ակադեմիական ազնվության) ապահովման շեշտադրումն է՝ որպես բուհական համակարգում մտավոր սեփականության պահպանման առավել լայն տարածում գտած դրսևորում, մյուս կողմից՝ ազգային մակարդակում ՄՄ ոլորտի խնդիրների կարգավորման հանձնառությունը կրող պետական և մասնավոր կառույցների դերակատարության արժևորումը: Այս պարագայում անհրաժեշտ է հավասարակշռել բոլոր հիմնական շահագրգիռ կողմերի գործունեությունը՝ բուհերի և նշված կառույցների սերտ համագործակցության, այդ կառույցների և ՄՄ ոլորտի առաջատար մասնագետների կողմից փորձի փոխանակման ու ազգային դաշտում ոլորտի արդի հիմնախնդիրների լուսաբանման միջոցով:

Այսպիսով, Հայաստանում և Ղրղզստանում մտավոր սեփականության կրթության արդյունավետ կազմակերպման և իրականացման հիմքում ընկած միջոցառումները հիմնականում ոչ միշտ են բազմակողմանի և սերտ համագործակցային բնույթ կրում՝ պայմանավորված նշված երկրների սոցիալ-տնտեսական զարգացման անցումային փուլով, ակադեմիական հանրության շրջանում մտավոր սեփականության պահպանման մշակույթի ոչ լիարժեք զարգացմամբ և բուհական համակարգում մտավոր սեփականության պահպանման խնդրի

հանդեպ հաճախ ոչ արդիական ռազմավարական մոտեցումների կիրառմամբ: Այսուհանդերձ, մտավոր սեփականության ոլորտին ուղղակի և անուղղակի կերպով առնչվող և ոլորտային հիմնախնդիրներով զբաղվող մասնագետներն ու շահագրգիռ կառույցները (ներառյալ՝ բուհերը) գործում են ազգային մակարդակում մտավոր սեփականության կրթության նախադրյալների ամրապնդման և ոլորտի բարելավման ու զարգացման հեռանկարների ուղղությամբ՝ առավելապես կարևորելով բարձրագույն կրթության ոլորտի բոլոր առանցքային շահակիցների, այդ թվում՝ մտավոր սեփականության կրթության որակի բարձրացումը խթանող կառույցների կողմից համալիր միջոցառումների շարունակական իրականացումն ու դրանց արդյունքների կիրառման ու գնահատման նկատմամբ հետևողականության ցուցաբերումը, սերտ համագործակցությունը (օրինակ՝ բուհ-դպրոց, բուհ-բուհ, բուհ-ՄՄ ոլորտի կարգավորման խնդիրներով զբաղվող ազգային ու միջազգային կազմակերպություններ ու մասնագետներ), ինստիտուցիոնալ մակարդակում բուհերի կողմից մտավոր սեփականության և մասնավորապես հեղինակային իրավունքի պահպանմանն առնչվող հստակ որդեգրված քաղաքականությունը, դրանից բխող գործողությունների ու մարտավորությունների մշակումն ու իրականացումը, գիտական արտադրանքի տարածումն ու փոխակերպումը տնտեսական արժեքի, ինչպես նաև ակադեմիական և ոչ ակադեմիական հանրությունների գիտակցության բարձրացումը ոլորտի արդի հիմնախնդիրների շուրջ:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Խաչատրյան Ն. Ակադեմիական ազատությունների և կրթության որակի ապահովման ընդլայնման հնարավորություններ ՇՀ բուհերում, *«Բուհերի ակադեմիական ազատությունների և մրցակցային պայմանների ապահովումը բարձրորակ կրթության գրավական» միջազգային գիտաժողովի նյութեր*, Երևանի հյուսիսային համալսարանի հրատարակչություն, 2013:
2. Խաչատրյան Ռ., Գործունեության արդյունավետության ցուցանիշների դերը ՇՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման բարելավման համատեքստում: Եվրոպական կրթական տարածաշրջանային ակադեմիա, *«Եվրոպական ակադեմիա» գիտական հոդվածների ժողովածու (7)*, Երևան 2016:
3. Երևանի Վ. Բոյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանի կանոնադրություն (ՇՀ կառավարության 2014 թվականի ապրիլի 30-ի N 456 - Ն որոշում):

4. Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանի պրոֆեսորադասախոսական կազմի պատվո վարքականոն (06.12.2011 թ.):
5. Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանի փորձնական ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման նպատակով իրականացված փորձաքննության 2013 թ. զեկույցում ներկայացված խորհրդատվություններից բխող գործողությունների պլան-ժամանակացույց:
6. Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամի (ՈԱԱԿ) կողմից ՀՀ բուհերի ենթակառուցվածքային հավատարմագրման համար ինքնավերլուծական զեկույց:
7. Данилова Н. 2013. *Роль организационной культуры в развитии интеллектуального капитала организации. Материалы международной научной конференции "Обеспечение академических свобод вузов и конкурентных условий - залог высококачественного образования.* Ереван, Издательство Северного университета.

***Էլեկտրոնային աղբյուրներ՝***

8. Անտոնյան Ք., *Ակադեմիական անազնվության դրսևորումները ՀՀ բուհական համակարգում*, 2013, Բաց հասարակության հիմնադրամներ - Հայաստան (<http://www.osf.am/wp-content/uploads/2013/12/Kristine-Antoyan-policy-paper.pdf>)
9. Կենտրոնական Սսիայի ամերիկյան համալսարան (<https://auca.kg/>)

**АНИ ШАГИНЯН - ПРЕДПОСЫЛКИ ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В СИСТЕМАХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ АРМЕНИИ И КИРГИЗИИ**

В данной статье представлены предпосылки организации и осуществления образования в сфере интеллектуальной собственности в системах высших учебных заведений Армении и Киргизии. Предпосылки были выявлены на основании результатов исследования по ключевым вопросам, относящимся к данному предмету, с позиций стратегического управления в сфере высших учебных заведений.

Научно-исследовательский компонент статьи основан на результатах сравнительного анализа, проведенного в Ереванском государственном университете языков и социальных наук имени В. Я. Брюсова (Армения) и Американском университете в Центральной Азии (Киргизия). С точки зрения образования в сфере интеллектуальной собственности были изучены и проанализированы предпосылки осуществления образования в сфере интеллектуальной собственности в целом, а также, в частности, вопросы, связанные с защитой авторских прав и сохранением академической целостности (в том числе, академической честности) в вузах.

#### **ANI SHAHINYAN - ON PREREQUISITES FOR THE IMPLEMENTATION OF INTELLECTUAL PROPERTY EDUCATION IN HIGHER EDUCATION SYSTEMS OF ARMENIA AND KYRGYZSTAN**

The current article puts forward the prerequisites for the organization and implementation of Intellectual Property Education (IPE) in the higher education systems of Armenia and Kyrgyzstan. The prerequisites have been identified based on the outcomes of research on subject-related core issues from the perspective of strategic management of higher education institutions (HEIs).

The research outputs of the article are based on the outcomes of comparative analysis conducted at Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences (Armenia) and American University of Central Asia (Kyrgyzstan). Within the scope of the IPE, the preconditions for the fulfillment of IP education in general and the protection of copyright and academic integrity (including academic honesty) maintenance in HEIs in particular have been studied and analyzed.

**ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ**  
**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**  
**INFORMATION ON THE CONTRIBUTORS**

- 1. ԱԼԻՍԱ ՉԻՏՉՅԱՆ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ  
**АЛИСА ЧИТЧЯН** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**ALISA CHITCHYAN** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS
- 2. ԱՄԱԼՅԱ ՄԱՀԱԿՅԱՆ** - ՀՊՄՀ Մասնագիտական կրթության և կիրառական մանկավարժության ամբիոնի հայցորդ, Ֆրանս-գերմանական ինժեներական ինստիտուտի դասախոս  
**АМАЛИЯ СААКЯН** - соискатель кафедры профессионального образования и прикладной педагогики АГПИУ, преподаватель Франко-германского инженерного института  
**AMALYA SANAKYAN** – Researcher at the Chair of Professional Education and Applied Pedagogy, Lecturer at Franco-German Engineering Institute in Armenia
- 3. ԱՆԱՀԻՏ ՄՉԸՅԱՆ** – Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Եվրոպական և ասիական լեզուների ամբիոնի դասախոս  
**АНАИТ МКРЯН** – преподаватель кафедры европейских и азиатских языков, ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**АНАИТ МКРЯН** - Lecturer at Chair of European and Asian Languages, Brusov YSULS
- 4. ԱՆԻ ԷԼԲԱԿՅԱՆ** - Վոլգոգրադի պետական սոցիալ-մանկավարժական համալսարանի ասպիրանտ, անգլերեն լեզվի ուսուցիչ «Ռևորդ» օտար լեզուների կենտրոնում  
**АНИ ЭЛБАКЯН** - аспирант Волгоградского государственного социально-педагогического университета, преподаватель английского языка в центре иностранных языков “Reward”  
**ANI ELBAKYAN** – Postgraduate Student at Volgograd State Socio-Pedagogical University, Teacher of the English language in the Foreign Language Centre “Reward”

5. **ԱՆՆԱ ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ** - Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ անգլերենի հնչյունաբանության և քերականության ամբիոնի դոցենտ  
**АННА ГАСПАРЯН** - Кандидат педагогических наук, доцент кафедры фонетики и грамматики английского языка ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**ANNA GASPARYAN** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Chair of English Phonetics and Grammar, Brusov YSULS
6. **ԱՆՆԱ ՄԻՆԱՍՅԱՆ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ  
**АННА МИНАСЯН** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**ANNA MINASYAN** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS
7. **ԱՐԵՎԻԿ ԴԱԼՈՒՄՅԱՆ** - Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման ամբիոնի ասպիրանտ  
**АРЕВИК ГАЛУМЯН** - Аспирант кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В.Я. Брюсова  
**AREVIK GHALUMYAN** - Postgraduate Student at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS
8. **ԱՐՄԱՆ ՏՈՆԻԿՅԱՆ** - Տնտեսագիտական գիտությունների թեկնածու, «ՀԱՅԲԻԶՆԵՍԲԱՆԿ» ՓԲԸ Գովազդի և հասարակայնության հետ կապերի բաժնի պետ  
**АРМАН ТОНИКЯН** - Кандидат экономических наук, Начальник отдела Рекламы и связей с общественностью ЗАО «АРМБИЗНЕСБАНК»  
**ARMAN TONIKYAN** - Candidate of Economic Sciences, Chief of Advertisement and Public Relations Unit of “ARMBUSINESSBANK” CJSC
9. **ԱՐՄԵՆ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ** - Ռուս-հայկական (սլավոնական) համալսարանի ֆիզիաստիարակության և առողջ ապրելակերպի ամբիոնի վարիչ  
**АРМЕН ГРИГОРЯН**- Заведующий кафедрой физического воспитания и здорового образа жизни, Российско-армянский (славянский) университет

ARMEN GRIGORYAN - Head of the Chair of Physical Education and Healthy Lifestyle, Russian-Armenian (Slavonic) University

10. **ԳԵՎՈՐԳ ՓԻԼԱՎՉՅԱՆ** - Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի ասպիրանտ  
**ГЕВОРГ ПИЛАВДЖЯН** – аспирант кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**GEVORG PILAVJYAN** - Postgraduate Student at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS
  
11. **ԶԱՐՈՒՀԻ ՄԻՍԱԿՅԱՆ** - Բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ անգլերենի բառագիտության և ոճաբանության ամբիոնի դասախոս  
**ЗРУИ МИСАКЯН** - Кандидат филологических наук, преподаватель кафедры лексикологии и стилистики английского языка ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**ZARUHI MISAKYAN** - Candidate of Philological Sciences, Lecturer at the Chair of English Lexicology and Stylistics, Brusov YSULS
  
12. **ԷԴՈՒԱՐԴ ԹԱԴԵՎՈՍՅԱՆ** – Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դասախոս  
**ЭДУАРД ТАДЕВОСЯН** – преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**EDWARD TADEVOSYAN** – Lecturer at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS
  
13. **ԷՐԻԿԱ ԱՎԱԿՈՎԱ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Ռուսաց և սլավոնական լեզվաբանության ամբիոնի դասախոս  
**ЭРИКА АВАКОВА** - кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры русского и славянского языкознания, ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**ERIKA AVAKOVA** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lecturer at the Chair of Russian and Slavonic Linguistics, Brusov YSULS
  
14. **ԺԱԿԼԻՆ ՄԻՆԱՍՅԱՆ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Ֆրանսերենի ամբիոնի դոցենտ



**ЖАКЛИН МИНАСЯН** – кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**ZHAKLIN MINASYAN** - Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Chair of French, Brusov YSULS

15. **ԺԵՆՅԱ ՏԵՐ-ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ** - Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման ամբիոնի ասպիրանտ  
**ЖЕНЯ ТЕР-ВАРДАНЫЯН** - Аспирант кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В.Я. Брюсова  
**ZHENYA TER-VARDANYAN** - Postgraduate Student at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS
16. **ԻՆՆԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ռուսաց և սլավոնական լեզվաբանության ամբիոնի դասախոս  
**ИННА АРУТЮНЯН** – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского и славянского языкознания ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**INNA HARUTYUNYAN** - Candidate of Philological Sciences, Lecturer at the Chair of Russian and Slavonic Linguistics, Brusov YSULS
17. **ԼԻԱՆԱ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ** – Հայաստանի ազգային ագրարային համալսարանի օտար լեզուների ամբիոնի դասախոս  
**ЛИАНА ВАРДАНЫЯН** – преподаватель кафедры иностранных языков Национального аграрного университета Армении  
**LIANA VARDANYAN** – Lecturer at the Chair of Foreign Languages, National Agrarian University of Armenia
18. **ԼԻԼԻԹ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ** - Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ  
**ЛИЛИТ АВETИСЯН** - Соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**LILIT AVETISYAN** - Researcher at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS
19. **ԼԻԼԻԹ ԲԱԲԱՅԱՆ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան Ֆրանսերենի ամբիոնի ավագ դասախոս  
**ЛИЛИТ БАБАЯН** - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры французского языка ЕГУЯС им. В. Брюсова

**LILIT BABAYAN** - Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Chair of French, Brusov YSULS

**20. ԼԻԼԻԹ ՀԱՎՈՐՅԱՆ** - ուսումնական մասի վարիչ, Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Կոնֆուցիուսի ինստիտուտ

**ЛИЛИТ АКОПЯН** - Заведующая учебной частью Института Конфуция ЕГУЯС им. В.Брюсова

**LILIT HAKOBYAN** - Head of Academic Department, Confucius Institute at Brusov YSULS

**21. ԼՅՈՒՂՄԻԼԱ ՄԻԼՈՎԱՆՈՎԱ** - Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, օտար լեզուների Ինստիտուտի տնօրեն Վոլգոգրադի պետական սոցիալ մանկավարժական համալսարանում, անգլիական բանասիրության ամբիոնի պրոֆեսոր

**ЛЮДМИЛА МИЛОВАНОВА** - Доктор педагогических наук, директор Института иностранных языков ВГСПУ, профессор кафедры английской филологии

**LYUDMILA MILOVANOVA** - Doctor of Pedagogy, Director of the Foreign Language Institute of the Volgograd State Pedagogical University, Professor at the Chair of English Philology

**22. ԼՈՒԻԶԱ ՄԻԼԻՏՈՍՅԱՆ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի վարիչ

**ЛУИЗА МИЛИТОСЯН** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В. Брюсова

**LUIZA MILITOSYAN** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS

**23. ԼՈՒՄԻՆԵ ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ** – հոգեբան, Ջոն Կիրակոսյանի անվան թիվ 20 հիմնական դպրոց

**ЛУСИНЕ АБРААМЯН** – психолог, основная школа N 20 имени Джона Киракосяна

**LUSINE ABRAHAMYAN** – psychologist, school N 20 named after John Kirakosyan

**20. ԼՈՒՍՅԱ ՏԵՐ-ՍԱՐԳՍՅԱՆ** - Լեզուների ամբիոնի դասախոս, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան

**ЛЮСЯ ТЕР-САРГСЯН** - Преподаватель кафедры языков, Армянский государственный экономический университет  
**LUSYA TER-SARGSYAN** - Lecturer at the Chair of Languages, Armenian State University of Economics

21. **ԿՈՆՍՏԱՆՏԻՆ ՄԱՐՏԻՐՈՍՅԱՆ** – բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Համաշխարհային գրականության և մշակույթի ամբիոնի ավագ դասախոս  
**КОНСТАНТИН МАРТИРОСЯН** – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры мировой литературы и культуры ЕГУЯС им. В.Брюсова  
**KONSTANTIN MARTIROSYAN** – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Chair of World Literature and Culture, Brusov YSULS
22. **ՀԱՅԿՈՒՀԻ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ** - Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ  
**АЙКУИ ГЕВОРГЯН** - Соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**НАЙКУНИ GEVORGYAN** - Researcher at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS
24. **ՀԱՍՄԻԿ ԱՓՅԱՆ** – Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի ասպիրանտ  
**АСМИК АПЯН** – аспирант кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**HASMIK APYAN** - Postgraduate Student at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS
25. **ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ** – հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ  
**АСМИК АРУТЮНЯН** - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**HASMIK HARUTYUNYAN** - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS

- 26. ՀՈՎԻԿ ԲԼԲՈՒԼՅԱՆ** - Երևանի Բ. Ժամկոչյանի անվան հմ. 119 հայ-ֆրանսիական լիցեյի ֆրանսերենի ուսուցիչ, ֆրանսերենի ամբիոնի վարիչ  
**ОВИК БЛБУЛЯН** - Учитель французского языка, заведующий кафедрой Ереванской старшей школы 119 (французского лицея) им. Бениамина Жамкочяна  
**HOVIK BLBULYAN** –Teacher of French, Head of the French language Department of Yerevan High School No 119 Named After Benjamin Zhamkochyan
- 27. ՀՐԱՇԻԿ ՀԱՎՈՐՁԱՆՅԱՆ** – բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ  
**ГРАЧИК АКОБДЖАНЫАН** – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**HRASHIK HAKOBYANYAN** - Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS
- 28. ՄԱՐԻՆԱ ՔՈՉԱՐՅԱՆ** - Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցարդ  
**МАРИНА КОЧАРЯН** - Соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**MARINA KOCHARYAN** - Researcher at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS
- 29. ՄԱՐԻՆԵ ՄԻՍԿԱՐՅԱՆ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ  
**МАРИНЕ МИСКАРЯН** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**MARINE MISKARYAN** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS

- 30. ՆԱԻՐԱ ՊՈՂՈՍՅԱՆ** – մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ  
**НАИРА ПОГОСЯН** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**NAIRA POGHOSYAN** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS
- 31. ՆԱՐԻՆԵ ԲՈՒԿՈՒՇՅԱՆ** - Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման ամբիոնի ասպիրանտ, անգլերեն հաղորդակցման և թարգմանության ամբիոնի դասախոս  
**НАРИНЕ БУКУШЯН** - Аспирант кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В.Я. Брюсова, преподаватель кафедры коммуникации и перевода английского языка  
**NARINE BUKUSHYAN** - Postgraduate Student at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS, Lecturer at the Chair of English Communication and Translation, Brusov YSULS
- 32. ՆԵԼԼԻ ՏԻՏԱՆՅԱՆ** – բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Հայաստանի ազգային պոլիտեխնիկական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի դոցենտ, Ռուսաստանի բնագիտության ակադեմիայի պրոֆեսոր, պատվավոր դոկտոր, բնագիտության միջազգային ակադեմիայի անդամ  
**НЕЛЛИ ТИТАНЯН** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Национальный политехнический университет Армении, почётный доктор и профессор РАН, член Международной академии естествознания  
**NELLY TITANYAN** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Chair of the Russian Language of the National Polytechnic University of Armenia, Professor, Honored Doctor of the Russian Academy of Natural Sciences, Member of the International Academy of Natural Sciences
- 33. ՆԻՆԱ ՏՍԿԱԼՈ** – մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի պրոֆեսոր, ԵՊԼՀ Ռուսաց և օտար լեզուների և միջազգային հաղորդակցությունների ֆակուլտետի ղեկան

**НИНА ТАТКАЛО** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики преподавания языков, декан факультета русского и иностранных языков и международных коммуникаций ЕГУЯС им. В. Брюсова

**NINA TATKALO** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Dean of the Faculty of Russian and Foreign Languages and International Communications, Brusov YSULS

34. **ՌՈՒԲԵՆ ԹՈՓՉՅԱՆ**- ֆիզիկամաթեմատիկական գիտությունների թեկնածու, ՀՀ «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» հիմնադրամի տնօրեն

**РУБЕН ТОПЧЯН** - кандидат физико-математических наук, руководитель Фонда “Национальный центр обеспечения качества профессионального образования”

**RUBEN TOPCHYAN** – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Director General of ANQA

35. **ՌՈՒԶԱՆՆԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊՀ Ռուսաց և սլավոնական լեզվաբանության ամբիոնի դոցենտ

**РУЗАННА САРКИСЯН** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и славянского языкознания, ЕГУЯС им. В. Брюсова

**RUZANNA SARGSYAN** - Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Chair of Russian and Slavonic Linguistics, Brusov YSULS

36. **ՍԱՄՎԵԼ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ** - դոցենտ, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊՀ Ֆիզիկատրամաբանության և քաղաքացիական պաշտպանության ամբիոնի վարիչ

**САМВЕЛ ХАЧАТРИАН** - доцент, заведующий кафедрой физвоспитания и ГО ЕГУЯС им. В. Брюсова

**SAMVEL KHACHATRYAN** - Associate Professor, Head of the Chair of Physical Training and Civil Defence, Brusov YSULS

37. **ՍԻՐԱՆՈՒՇ ԴԱԶԱՐՅԱՆ** – Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դասախոս

**СИРАНУШ КАЗАРЯН** – преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В. Брюсова

**SIRANUSH GHAZARYAN** – Lecturer at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS

- 38. ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԱՍՍՏԸՅԱՆ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ  
**СУСАННА АСАТРЯН** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова  
**SUSANNA ASATRYAN** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS
- 39. ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԿԱՐԱԽԱՆՅԱՆ** - հասարակական գիտությունների դոկտոր, բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործակալությունների միջազգային ցանցի նախագահ, ՀՀ ՈԱԱԿ-ի հավատարմագրման հանձնաժողովի անդամ և նախկին նախագահ  
**СУСАННА КАРАХАНИЯН** – доктор социальных наук, президент международной сети агентств по обеспечению качества в высшем образовании, член и непосредственный прошлый президент аккредитационной комиссии ANQA, РА  
**SUSANNA KARAKHANYAN** – PhD in Social Sciences, President of the International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), Member and Immediate Past President of Accreditation Commission
- 40. ՏԱԹԵՎԻԿ ԽԱՉԱՏԸՅԱՆ** - Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման ամբիոնի ասպիրանտ  
**ТАТЕВИК ХАЧАТРЯН** - Аспирант кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯС им. В.Я. Брюсова  
**TATEVIK KHACHATRYAN** - Postgraduate Student at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULS
- 41. ՔՐԻՍՏԻՆԵ ՌԱՖԱԵԼՈՎԱ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Եվրոպական և ասիական լեզուների ամբիոնի դասախոս  
**КРИСТИНЕ РАФАЕЛОВА** - кандидат филологических наук, преподаватель кафедры европейских и азиатских языков, ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**KRISTINE RAFAYELOVA** - Candidate of Philological Sciences, Lecturer at Chair of European and Asian Languages, Brusov YSULS

- 42. ՌՈՒԲԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի վարիչ  
**РОБЕРТ ХАЧАТРЯН** - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой управления и планирования образования ЕГУЯС им. В.Брюсова  
**ROBERT KHACHATRYAN** - PhD, Associate Professor, Head of the Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS
- 43. ՀԱԿՈՒԲՅԱՆ ՖՐԻԴԱ** - ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի ասպիրանտ  
**АКОПЯН ФРИДА** – аспирант кафедры управления и планирования образования ЕГУЯС им. В.Брюсова  
**НАКОВЯN FRIDA** - PhD Student at the Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS
- 44. ԼԱՐԻՍԱ ՀԱՐԱԿՅԱՆ** - տնտեսագիտության թեկնածու, ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ  
**ЛАРИСА АРУТЮНЯН** - кандидат экономических наук, доцент кафедры управления и планирования образования ЕГУЯС им. В.Брюсова  
**LARISA HARUTYUNYAN** - PhD, Associate Professor at the Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS
- 45. ԱՆԻ ՍԱԶՄԱՆՅԱՆ** - ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի հայցորդ  
**АНИ МАЗМАНЯН** - соискатель кафедры управления и планирования образования ЕГУЯС им. В.Брюсова  
**ANI MAZMANYAN** - PhD Applicant at the Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS
- 46. ԱՆԻ ՇԱՀԻՆՅԱՆ** - ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի հայցորդ  
**АНИ ШАГИНЯН** - соискатель кафедры управления и планирования образования ЕГУЯС им. В.Брюсова  
**ANI SHAHINYAN** - PhD Applicant at the Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS



Համակարգչային ձևավորումը՝

Հասմիկ Փիլավջյանի,  
Սիրանուշ Ղազարյանի

Տպաքանակը՝ 200

*Հանձնված է տպագրության՝ 22.06.2017թ.*

---

«Լինգվա» հրատարակչություն

Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական  
համալսարան

Հասցեն՝ ք. Երևան, Թումանյան 42

Հեռ.՝ (+374 10) 53-05-52

Web: <http://www.brusov.am>

E-mail: [yслу@brusov.am](mailto:yслу@brusov.am)