



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

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

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ

PEDAGOGY AND SOCIAL SCIENCES

2 (53)

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

ԵՐԵՎԱՆ - 2020

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

Խմբագրական խորհուրդ՝

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

Խմբագրական կազմ՝

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

Տեխնիկական խմբագիրներ՝

Փրլավջյան Հասմիկ (գլխավոր տեխնիկական խմբագիր)

Մակարյան Մարիամ (տեխնիկական խմբագիր)

Редакционный совет:

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

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

Редакционная коллегия:

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

Технические редакторы:

Пилавджян Асмик (главный технический редактор)
Макарян Мариам (технический редактор)

Editorial Council:

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

Editorial Board:

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

Technical Editors:

Pilavjyan Hasmik (Chief Technical Editor)
Makaryan Mariam (Technical Editor)

Բանբեր Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի 2(53): - Երևան, Լինգվա, 2020, 300 էջ:

Вестник Государственного университета имени В. Брюсова 2(53). - Ереван, Лингва, 2020, 300 с.

Bulletin of BRUSOV State University 2(53). - Yerevan, Lingva, 2020, 300 pages.

ISSN 1829-3107
© Լինգվա, 2020

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ

ОБРАЗОВАНИЕ

EDUCATION

ՄԱՐԻԱՄ ՄԱԿԱՐՅԱՆ	COVID-19 ՀԱՄԱՎԱՐԱԿԻ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀՀ ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԻ ՎՐԱ ԵՎ ՃԳՆԱԺԱՄԻ ՀԱՂԹԱՀԱՐՄԱՆՆ ՈՒՂՂՎԱԾ ՀՀ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒԹՅԱՆ ՄԻՋՈՑԱՌՈՒՄՆԵՐԸ	15
МАРИАМ МАКАРЯН	ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ COVID-19 НА СФЕРУ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РА И ДЕЙСТВИЯ ПРАВИТЕЛЬСТВА РА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ КРИЗИСА	
MARIAM MAKARYAN	THE IMPACT OF COVID-19 PANDEMIC ON SPHERE OF THE RA GENERAL EDUCATION AND ACTIONS TAKEN BY THE RA GOVERNMENT TO OVERCOME CRISIS	
ՆՈՒՆԵ ԴԱՎԹՅԱՆ, ԱՐՈՒՍ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ	ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԻ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ	30
НУНЭ ДАВТЯН, АРУС ОГАНИСЯН	РОЛЬ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РАЗВИТИИ СФЕРЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
NUNE DAVTYAN, ARUS HOVHANNISYAN	THE ROLE OF THE INTERNATIONAL COMPARATIVE STUDIES IN EDUCATIONAL ACHIEVEMENT IN THE DEVELOPMENT OF THE SPHERE OF GENERAL EDUCATION	

ՖՐԻԴԱ ՀԱՎՈՐՅԱՆ	ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ՈՒ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ ОСОБЕННОСТИ И СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ РА THE PECULIARITIES AND WAYS OF INCREASING EFFICIENCY OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE REPUBLIC OF ARMENIA	45
ФРИДА АКОПЯН		
FRIDA HAKOBYAN		

**ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ
 УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ
 EDUCATION MANAGEMENT**

ԱՆԻ ՇԱՀԻՆՅԱՆ	ԲՈՒՀԵՐԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐԻ ՍԱՀՄԱՆՄԱՆ ՀԻՄՆԱԴՐՈՒՅԹՆԵՐԸ, ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐՆ ՈՒ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ, ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ К УСТАНОВЛЕНИЮ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ THE KEY PROVISIONS, PRINCIPLES AND APPROACHES TO DEFINING QUALITY PERFORMANCE INDICATORS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	61
АНИ ШАГИНЯН		
ANI SHAHINYAN		

Լիլիթ ՕՀԱՆՅԱՆ	ՆՅՈՒԹԱԿԱՆ ԵՎ ՈՉ ՆՅՈՒԹԱԿԱՆ ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹՅԱՆ ՄԱՐԴԿԱՅԻՆ ՌԵՍՈՒՐՍՆԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ	77
ЛИЛИТ ОГАНЯН	ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИАЛЬНОЙ И НЕМАТЕРИАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ ОРГАНИЗАЦИИ	
LILIT OHANYAN	THE PECULIARITIES OF MATERIAL AND NON-MATERIAL MOTIVATION IN THE PROCESS OF HUMAN RESOURCES MANAGEMENT OF ORGANIZATIONS	
ՔՐԻՍՏԻՆԱ ԱԼԱՎԵՐԴՅԱՆ	ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹԱՅԻՆ ՇՐՋԱՆԱԿԻ ՇՈՒՐՋ	92
КРИСТИНА АЛАВЕРДЯН	О КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ РАМКЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
KRISTINA ALAVERDYAN	ON THE CONCEPTUAL FRAMEWORK OF QUALITY ASSURANCE OF HIGHER EDUCATION	

ՏՆՏԵՍԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ЭКОНОМИКА

ECONOMICS

ԿԱՐԻՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ	ՄՈԴՈՒԼԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՖԻՆԱՆՍԱԿԱՆ ԱԶԴԵՅՈՒԹՅՈՒՆԸ	107
КАРИНЕ АРУТЮНЯН	ФИНАНСОВОЕ ВЛИЯНИЕ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	

KARINE HARUTYUNYAN	FINANCIAL IMPACT OF MODULAR EDUCATION	
ՌՈՐԲԵՐՏ ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ	ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԻ ԵՎ ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ OKR ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐԸ ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՆԵՐՈՒՄ	125
РОБЕРТ ХАЧАТРЯН	ПРЕДПОСЫЛКИ ПРИМЕНЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ЦЕЛЕЙ И КЛЮЧЕВЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ (OKR) В СТРАТЕГИЧЕСКОМ УПРАВЛЕНИИ ВЫСШИМИ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ	
ROBERT KHACHATRYAN	THE PRECONDITIONS FOR THE APPLICATION OF OKR CONCEPT IN THE STRATEGIC MANAGEMENT OF THE RA HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	
ԱՐԿԱԴԻ ՊԱՊՈՅԱՆ, ՎԱՐԴԵՆԻ ԱՄԻՐԽԱՆՅԱՆ	ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՄԱՐՄԻՆՆԵՐԻ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀՁՈՐԱՑՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ	141
АРКАДИЙ ПАПОЯН, ВАРДЕНИ АМИРХАНИЯН	ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОРГАНОВ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ	
ARKADI PAPOYAN, VARDENI AMIRKHANYAN	THE PROBLEMS OF CAPACITY BUILDING IN THE BODIES OF THE REPUBLIC OF ARMENIA GOVERNMENT STATE SYSTEM BODIES	

<p>ԼԱՐԻՍԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ, ԼՈՒՍԻՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ</p>	<p>ԲՅՈՒՋԵՏԱՅԻՆ ԱՎԻԱԸՆԿԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԴՐԱԿԱՆ ՈՒ ԲԱՑԱՍԱԿԱՆ ԿՈՂՄԵՐԻ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ՕՐԻՆԱԿՈՎ</p>	<p>154</p>
<p>ЛАРИСА АРУТЮНЯН, ЛУСИНЕ АРУТЮНЯН</p>	<p>ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ БЮДЖЕТНЫХ АВИАКОМПАНИЙ И СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЛЮСОВ И МИНУСОВ НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ</p>	
<p>LARISA HARUTYUNYAN, LUSINE HARUTYUNYAN</p>	<p>THE ECONOMIC IMPACT OF THE ACTIVITIES OF BUDGET AIRLINES, THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PROS AND CONS ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF ARMENIA</p>	
<p>ՀԱՅԿ ԲԵԶՅԱՆՅԱՆ, ՍԵՐԻՆԵ ԹՈՎՄԱՍՅԱՆ</p>	<p>ՀՀ ԲԱՆԿԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՄՐՅԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿԻ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱՅԻՆ ՄՈԴԵԼՆԵՐԻ ՄԻՋՈՑՈՎ ОЦЕНКА УРОВНЯ КОНКУРЕНЦИИ БАНКОВСКОЙ СИСТЕМЫ РА ПО СТРУКТУРНЫМ МОДЕЛЯМ ASSESSMENT OF THE COMPETITIVENESS LEVEL OF THE RA BANKING SYSTEM BY USING STRUCTURAL MODELS</p>	<p>163</p>
<p>АЙК БЕДЖАНЯН, СЕРИНЕ ТОВМАСЯН</p>		
<p>HAYK BEJANYAN, SERINE TOVMASYAN</p>		
<p>ՍԱՄԿԵԼ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ</p>	<p>ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒԹԱՅԻՆ ԵՎ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹԱՅԻՆ</p>	<p>173</p>

	ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐԸ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВ УПРАВЛЕНИЯ	
ՏԱՄՎԵԼ ՕՎԱՆԻՏՅԱՆ		
SAMVEL HOVHANNISYAN	THE PRECONDITIONS FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE FUNCTIONAL AND CONCEPTUAL FRAMEWORKS OF MANAGEMENT	
ՌՈՐԲԵՐՏ ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ, ԵԼԵՆԱ ՍԻՄՉՈՒԿ	ՍՄԱՐԹ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱՅՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԳԻՏԵԼԻՔԱՀԵՆՔ ՏՆՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼ СМАРТ СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА НАУКОЕМОЙ ЭКОНОМИКИ	189
ՐՕԲԵՐՏ ԽԱՇԱՏՐՅԱՆ, ԵԼԵՆԱ ՏԻՄՉՈՒԿ	SMART SPECIALIZATION AS A PREMISE FOR KNOWLEDGE- BASED ECONOMY	
ՐՕԲԵՐՏ ԽԱՇԱՏՐՅԱՆ, ԵԼԵՆԱ ՏԻՄՉՈՒԿ	SMART SPECIALIZATION AS A PREMISE FOR KNOWLEDGE- BASED ECONOMY	
ՍԵՐԳԵՅ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ	ՖԻՆԱՆՍԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ՏԱՐԱԾԱՇՐՋԱՆԱՅԻՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ РОЛЬ ФИНАНСОВЫХ ФАКТОРОВ В РАЗВИТИИ РЕГИОНОВ	199
ՍԵՐԳԵՅ ԱՎԵՏԻՏՅԱՆ	FINANCIAL FACTORS ROLE IN REGIONAL DEVELOPMENT	

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ
ПЕДАГОГИКА
PEDAGOGY**

ԼՈՒՍԻՆԵ ՍՈՂՈՄՈՆՅԱՆ	ԳԵՐՄԱՆԵՐԵՆ ՄԵՆԱԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԱՌԱԿԱՆ-ԻՄԱՍՏԱՅԻՆ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ	212
--------------------	------------------------------------------------------------------	-----

ЛУСИНЕ СОГОМОНЯН	ФУНКЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВЫЕ ТИПЫ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	
LUSINE SOGHOMONYAN	THE FUNCTIONAL-SEMANTIC TYPES OF GERMAN MONOLOGUES	
ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ, ԼԱՐԻՍԱ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ	ՀՀ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԲՆՈՒԹԱԳՐՈՂ ԿԱՐԾՐԱՏԻՊԵՐԻ ՋԱՐԳԱՑՄԱՆ ՇԱՐԺԸՆԹԱՅԸ ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ СТЕРЕОТИПОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РА	228
АСМИК АРУТЮНЯН, ЛАРИСА ГЕВОРГЯН	ACCELERATION OF STEREOTYPES CHARACTERIZING SCHOOL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF ARMENIA	
HASMIK HARUTYUNYAN, LARISA GEVORGYAN		
ՀՈՎԻԿ ԲԼԲՈՒԼՅԱՆ	ՆԱԽԱԳԾԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՅԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՏՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ	238
ОВИК БЛБУЛЯН	ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
ՈՎԻԿ ԲԼԲՈՒԼՅԱՆ	APPLICATION OF PROJECT LEARNING TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS	

**ՄԵԹՈԴԻԿԱ
МЕТОДИКА
METHODOLOGY**

ԶԱՐՈՒՀԻ ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ	ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԴԵՐԸ ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔԻ ԵՐԵԽԱՅԻ ՈՒՂՂՈՐԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ	249
ЗАРУИ МАНУКЯН	РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОПРОВОЖДЕНИИ РЕБЕНКА ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	
ZARUHI MANOUKYAN	THE ROLE OF THE TEACHER IN GUIDANCE OF SCHOOL-AGE CHILDREN IN TIMES OF INFORMATION SOCIETY	
ԶՈՐԻ ԲԱՐՍԵՂՅԱՆ	ԱԿԱԴԵՄԻԱԿԱՆ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ԸՆՏՐՈՒԹՅԱՆ ՍԿՋԲՈՒՆՔՆԵՐԸ	265
ЗОРИ БАРСЕГЯН	ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ЛЕКСИКИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	
ZORI BARSEGHYAN	THE SELECTION OF THE PRINCIPLES OF ACADEMIC WRITING VOCABULARY	
ԼԻԱՆԱ ԱՐՁՈՒՄԱՆՅԱՆ	ԱՆԳԼԵՐԵՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑԱՆՈՒՄԸ ԲԺՇԿԱԿԱՆ ՈՒՂՂՎԱԾՈՒԹՅԱՄԲ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻՆ	273

ЛИАНА АРЗУМАНЯН	ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ
LIANA ARZUMANYAN	TEACHING OF PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH READING TO MEDICAL STUDENTS

**ՀՈԳԵՐԱՆՈՒԹՅՈՒՆ
ПСИХОЛОГИЯ
PSYCHOLOGY**

ՔՆԱՐԻԿ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ	ՀԱՏՈՒԿ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ ԳՏՆՎՈՂ ԴԵՌԱՀԱՍՆԵՐԻՆ ԲՆՈՐՈՇ ԾՆՈՂ-ԵՐԵԽԱ ՓՈԽՀԱՐԱԲԵՐՈՒՅԹՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒ ԶՈՀԱՅԻՆ ՎԱՐՔԻ ԴՐՍԵՎԱՐՈՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	283
ԿՆԱՐԻԿ ԱՐԱԿԵԼՅԱՆ	ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И СКЛОННОСТИ К ПРОЯВЛЕНИЮ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	
KNARIK ARAKELYAN	THE PECULIARITIES OF PARENT-CHILD RELATIONSHIP AND INCLINES TO MANIFESTATION OF VICTIM BEHAVIOR IN TEENAGERS BEING BROUGHT UP IN SPECIALIZED INSTITUTIONS	
ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ	СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	294
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS		

COVID-19 ՀԱՄԱՎԱՐԱԿԻ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀՀ
ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԻ ՎՐԱ ԵՎ ՃԳՆԱԺԱՄԻ
ՀԱՂԹԱՀԱՐՄԱՆՆ ՈՒՂՂՎԱԾ ՀՀ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒԹՅԱՆ
ՄԻՋՈՑԱՌՈՒՄՆԵՐԸ

ՄԱՐԻԱՄ ՄԱԿԱՐՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ COVID-19 համավարակ, ՀՀ հանրակրթության ոլորտ, COVID-19-ի ազդեցությունը ՀՀ հանրակրթության ոլորտի վրա, ճգնաժամի հաղթահարմանն ուղղված ՀՀ կառավարության միջոցառումները

Պետության կայուն և շարունակական զարգացումը պայմանավորված է տվյալ պետության կրթության ոլորտի առաջանցիկ զարգացմամբ և հասարակության կրթվածության (գրագիտության) մակարդակով: Կրթությունը, լինելով հարափոփոխ և արագ զարգացող ոլորտ, ենթադրում է տվյալ ոլորտի մասնագետների պատրաստման ու նոր գիտելիքների շարունակական ստեղծման, հմտությունների և կարողությունների ձևավորման, փոխանցման և զարգացման գործընթաց: Կրթությունը հասարակության և երկրի տնտեսական զարգացման առանցքային հիմքն է: Ըստ «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի (ընդունվել է 1999 թ.)՝ կրթությունը անձի, հասարակության և պետության շահերից բխող ուսուցման և դաստիարակության գործընթաց է, որը նպատակաուղղված է գիտելիքների զարգացմանը, պահպանմանն ու սերունդներին դրանց փոխանցմանը:

Կրթության համակարգը պետք է բավարարի պետությանն անհրաժեշտ մասնագետների և մարդկային կապիտալի պահանջարկը՝ այդ կերպ նպաստելով մարդկային ներուժի զարգացմանը հասարակական կյանքի և արտադրության բոլոր փուլերում: Կրթության համակարգը պետք է նաև պատրաստ լինի մարտահրավերների, ֆորսմաժորային իրավիճակների, ներառյալ արտակարգ և անկանխատեսելի հանգամանքների, պատերազմների, բնածին կամ տեխնածին աղետների և այլ իրավիճակների ընթացքում կրթության գործընթացի շարունակականության և անընդհատության ապահովմանը: Սույն հոդվածի նպատակն է ներկայացնել COVID-19 համավարակի ազդեցությունը ՀՀ հանրակրթության ոլորտի վրա և այդ ոլորտում ճգնաժամի հաղթահարմանն ուղղված ՀՀ կառավարության կողմից ձեռնարկվող միջոցառումները:

2019 թվականին կրթության ոլորտը բախվեց հենց այդպիսի նոր մարտահրավերի. ի հայտ եկավ մինչ այդ անհայտ մի նոր տեսակի վիրուս՝ COVID-19, որը համավարակի պատճառ դարձավ (World Health Organization 2019): COVID-19 համավարակի տարածմամբ պայմանավորված՝ 2020 թ. ճգնաժամային իրավիճակը տնտեսության տարբեր ոլորտներում, ներառյալ կրթության ոլորտում, դարձավ մարտահրավեր, և պետությունները կանգնեցին ազգային անվտանգության սպառնալիք հանդիսացող համավարակի պայմաններում կրթության կայունությունն ու անընդհատությունը ապահովելու խնդրի առջև:

COVID-19 համավարակի տարածումից հետո UNICEF¹ -ի և UNESCO²-ի ղեկավարներն անմիջապես հայտարարեցին, որ աշխարհն այսօր առերեսվում է ոչ միայն առողջապահական, այլև կրթական լուրջ ճգնաժամի հետ, որը խորացնելու է առանց այդ էլ գոյություն ունեցող անհավասարությունները և խտրականությունը: COVID-19 համավարակի տարածումից վեց ամիս անց կրթական հաստատություններն իրենց բնականոն աշխատանքները դադարեցրին շուրջ 190 պետություններում՝ խոչընդոտելով աշխարհի գրեթե 1,6 մլրդ սովորողների կրթություն ստանալու իրավունքը (United Nations 2020): Այս դեպքում խնդիր էր առաջանում կրթական անվտանգության ապահովման: Կրթական անվտանգության³ ապահովումը նախևառաջ պայմանավորված է

¹ UNICEF (United Nations Children's Fund)՝ միջազգային կազմակերպություն, որը ՀՀ-ում գործունեություն է ծավալում 1994 թ. և աջակցում է ՀՀ կառավարությանը՝ մշակել և իրագործել բարեփոխումներ, որոնք ուղղված են երեխաների իրավունքների իրացման խոչընդոտների վերացմանը՝ հատուկ ուշադրություն դարձնելով ամենակարիքավոր և խոցելի խմբերի երեխաներին:

² UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)՝ միջազգային կազմակերպություն, որի նպատակն է նպաստել խաղաղության և անվտանգության պահպանմանը՝ միջազգային համագործակցությանը կրթության, գիտության և մշակույթի բնագավառներում բարեփոխումների իրականացման միջոցով: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի հետ Հայաստանը համագործակցում է 1992թ. ի վեր, իսկ աշխատանքները համակարգում է ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի Հայաստանի ազգային հանձնաժողովը:

³ Կրթական անվտանգությունը բազմամակարդակ կառուցվածք ունեցող բաղկացուցիչ տարրերի տիրույթ է, որը ներառում է պետության և հասարակության մտավոր, հոգևոր, կրթական և մասնագիտական ներուժի ձևավորման, կուտակված գիտելիքների և կարողությունների, ֆունկցիոնալ գրագիտության (գիտական, վերլուծական, քննադատական մտքի և ակադեմիական գրագիտության ցուցանիշներ), ինչպես նաև սոցիալական զարգացումն ու հասարակության կրթական պահանջմունքների արդյունավետ բավարարման և ոլորտային խնդիրների, միջավայրային գործոնների վերաբերյալ

կրթության գործառույթների արդյունավետ և փոխկապակցված իրականացմամբ, որը խաթարվեց COVID-19 համավարակի տարածման հետևանքով:

Դեռևս COVID-19 համավարակից առաջ աշխարհում արդեն նկատելի էր կրթության ոլորտի ճգնաժամային իրավիճակը: Կրթության ոլորտի մասնագետները քննարկում էին ապագա սերնդի կրթության վերաիմաստավորման անհրաժեշտությունն ու ուղիները: Նշված խնդիրը բացահայտ էր, քանի որ կարիք կար նախագծել ապագա կրթության բովանդակությունը և ուսուցման ու դասավանդման մրցունակ ձևերը, վերաբժնորել ոլորտի առաջնահերթությունները (World Economic Forum 2019, 2020):

Կրթության ոլորտի ճգնաժամային իրավիճակի մասին են փաստում նաև Համաշխարհային բանկի տվյալները: Համաձայն Համաշխարհային բանկի տվյալների (World Bank 2019)⁴ ցածր և միջին եկամուտներ ունեցող երկրներում⁴ 10 տարեկան երեխաների գրեթե 53%-ը չի կարողանում կարդալ և հասկանալ պարզ տեքստեր: Աղքատ երկրներում այդ ցուցանիշը հասնում է 80%-ի: ՀՀ-ում ընթերցանության հմտություններին չի տիրապետում 10 տարեկան երեխաների 35%-ը, իսկ տարրական դպրոցի տարիքի երեխաների 7.2%-ը չի հաճախում դպրոց (Աղյուսակ 1) (World Bank 2019):

**Աղյուսակ 1. Կրթվածության ցածր ցուցանիշ (2019 թ.)
(World Bank 2019)**

Աղյուսակ 1. Կրթվածության ցածր ցուցանիշ (2019 թ.) (World Bank 2019)

Երկրներ	Դպրոց չհաճախող երեխաներ	Նվազագույն իմացություն ունեցող երեխաներ	Կրթվածության ցածր ցուցանիշ
Հայաստան	7.2%	30.0%	35.0%
Վրաստան	0.4%	13.5%	13.8%
Իրան	0.9%	35.1%	35.7%
Թուրքիա	5.0%	17.6%	21.7%
Ադրբեջան	5.0%	19.2%	23.3%

հասարակության պատրաստվածության ու պետության մարտունակության աստիճանը համակցող համակարգեր (Խաչատրյան, Հակոբյան 2017):

⁴ Հայաստանը գտնվում է միջինից բարձր եկամուտներ ունեցող երկրների խմբում և ներառված է Եվրոպա և Կենտրոնական Ասիա տարածաշրջանում (World Bank 2019):

Ղազախստան	0.3%	1.9%	2.2%
Ղրղզստան	1.9%	63.8%	64.5%
Ռուսաստան	2.4%	0.9%	3.3%

ՀՀ-ում կրթվածության ցածր ցուցանիշը (2019 թ.) 21.7% զիջում է Եվրոպայի և Կենտրոնական Ասիայի միջին ցուցանիշին և 6.1%՝ միջինից բարձր եկամուտներ ունեցող երկրների միջին ցուցանիշին: Ընդ որում, կրթվածության ցածր ցուցանիշով ՀՀ-ն գտնվում է ամենավատ դիրքերում և՛ տարածաշրջանային երկրների (Վրաստան, Իրան, Թուրքիա, Ադրբեջան), և՛ ԵԱՏՄ⁵ անդամ երկրների շարքում (World Bank 2019):

Նախավարակային ցուցանիշները վկայում են կրթության ոլորտի ճգնաժամի մասին՝ աշխարհին սպառնալով կրթության ոլորտի մասնագետներ ձևավորելու և կայուն զարգացման նպատակներին հասնելու ձգտման ձախողմամբ կամ խոչընդոտմամբ: Բնականաբար կրթության համակարգի համատարած կաթվածահարումը, պայմանավորված COVID-19 համավարակով, առավելապես կարող էր խորացնել առկա ճգնաժամը:

Ճգնաժամի հաղթահարման և կրթության շարունակականության ապահովման գործընթացներում մեծ դեր ունեցան տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաները (ՏՀՏ): ՏՀՏ-ների զարգացումն ու շարունակական ընդլայնումը կրթության ոլորտում առաջադրում են կրթության այնպիսի մասնագետներ ու սովորողներ պատրաստելու նպատակներ, որոնք կկարողանան արդյունավետ և անվտանգ հաղորդակցվել համաշխարհային տեղեկատվական միջավայրում: ՏՀՏ-ները նպաստում են կրթական ծրագրերի զարգացմանը, հնարավորություն են տալիս արդյունավետ կերպով լուծելու կրթության համակարգի մի շարք խնդիրներ՝ ապահովելով կրթության հասանելիությունը, ուսումնական նյութերի, ուսուցման մեթոդների և միջոցների բազմազանությունը:

ՀՀ-ում համավարակի պայմաններում հանրակրթության համակարգի շարունակական զարգացման ապահովման համար իրականացվել են մի շարք միջոցառումներ: Այդ միջոցառումների իրականացման վերլուծությունը սույն հոդվածում ներկայացված է PEST⁶

⁵ Եվրասիական տնտեսական միությունը միջազգային ինտեգրացիոն տնտեսական միավորում է, որը հիմնադրվել է Եվրասիական տնտեսական ընկերակցության մաքսային միության հիման վրա՝ 2014 թ. մայիսի 29-ի «Եվրասիական տնտեսական միության մասին» պայմանագրի ստորագրմամբ և ուժի մեջ է 2015 թ. հունվարի 1-ից:

⁶ PEST հասկանումը կազմված է անգլերեն համարժեք բառերի սկզբնատառերից՝ Political (քաղաքական), Economic (տնտեսական), Social (սոցիալական) և

վերլուծության գործիքի միջոցով: PEST գործիքը հնարավորություն է տալիս COVID-19 համավարակի պայմաններում իրական պատկեր ստեղծելու հանրակրթության համակարգի առկա վիճակի շուրջ, ինչպես նաև գնահատելու կրթության առանցքային դերակատարների գործունեության հետագա զարգացման հնարավորությունները կամ վտանգները: Հանրակրթության համակարգի արտաքին միջավայրի ուսումնասիրումը ներառում է այն նույն գործոնների (այսինքն՝ PEST վերլուծության բաղադրիչների) շրջանակը, որոնք դիտարկվում են ցանկացած կազմակերպության արտաքին միջավայրի ուսումնասիրման ժամանակ (Խաչատրյան 2016: 290):

Հաշվի առնելով այն, որ PEST վերլուծությունը կիրառելի է ՀՀ հանրակրթության համակարգի ռազմավարական պլանավորման գործընթացում և կարող է բարձրացնել այդ գործընթացի արդյունավետությունը՝ ստորև ներկայացվում են հանրակրթության ոլորտի արտաքին միջավայրի վերլուծության ենթակա գործոններն ու միջոցառումները COVID-19 համավարակի համատեքստում (Աղյուսակ 2)։

Աղյուսակ 2. ՀՀ Հանրակրթության ոլորտի արտաքին միջավայրի վերլուծության ենթակա գործոններն ու միջոցառումները PEST գործիքի միջոցով

<i>Քաղաքական գործոններ</i>	<p>Քաղաքական զարգացումներ. ՀՀ ԿԳՄՍ 7 նախարարության կողմից իրականացված միջոցառումներ.</p> <ul style="list-style-type: none"> • պետության համար կարևորություն ունեցող հանրակրթության ոլորտում մասնագետների պատրաստման առաջնահերթությունների որակական և քանակական պահանջարկի փոփոխության իրականացում, • դպրոցներում գործածվող փաստաթղթերի ցանկի և դրանց լրացման կարգի մշակում և հաստատում: Այսպիսով առաջարկվում է 14 փաստաթղթերից 7-ը⁸ այսուհետ վարել էլեկտրոնային ձևաչափով,
----------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Technological (տեխնոլոգիական): Ներկայումս այն եզրույթի գործածություն ունի (Խաչատրյան 2016):

⁷ Հայաստանի Հանրապետության կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարություն (<https://escs.am/am>):

⁸ Էլեկտրոնային մատյաններ, աշխատողի անձնական էլեկտրոնային գործ, սովորողի անձնական էլեկտրոնային գործ, էլեկտրոնային հաստիքացուցակ, ուսումնական առարկաների թեմատիկ պլաններ՝ էլեկտրոնային տարբերակով, տնօրենի տեղակալների, առարկայական մեթոդական միավորումների

	<p>ինչը զգալիորեն դյուրին կդարձնի դպրոցների փաստաթղթաշրջանառությունը, կմեծացնի թափանցիկությունն ու հաշվետվողականությունը, իսկ COVID-19 համավարակի պայմաններում կդառնա վարակի տարածումը կանխող ևս մեկ քայլ (ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի հրաման, ընդունվել է 08.09.2020, N 28-Ն),</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2019-2020 ուսումնական տարում հանրակրթական հիմնական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատության սովորողների կողմից կրթական ծրագրերի յուրացման, ամփոփիչ ստուգման կամ ատեստավորման անցկացման, սովորողների փոխադրման, ավարտման և ուսումնական պարապմունքներից բացակայություն ունեցող սովորողների հետագա ուսումնառության կարգի մշակում և հաստատում⁹ (ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի հրաման, ընդունվել է 18.05.2020, N 07-Ն): • COVID-19 համավարակի պայմաններում հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում գործունեության կազմակերպման ուղեցույցի մշակում (ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարություն 2020):
	<p><i>Կրթության բովանդակություն.</i> ԿԳՄՍ նախարարության կողմից իրականացված միջոցառումներ.</p> <ul style="list-style-type: none"> • հանրակրթության պետական չափորոշիչի,

դեկավարների, դասղեկների աշխատանքային պլաններ՝ էլեկտրոնային տարբերակով, սովորողների շարժի մատյան (ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի հրաման, ընդունվել է 08.09.2020, N 28-Ն):

⁹ Սույն կարգով կարգավորվում են 2019-2020 ուսումնական տարում հանրակրթական հիմնական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատության սովորողների կողմից կրթական ծրագրերի յուրացման, ամփոփիչ ստուգման կամ ատեստավորման անցկացման, սովորողների փոխադրման, ավարտման և ուսումնական պարապմունքներից բացակայություններ ունեցող սովորողների հետագա ուսումնառության, ուսման մեջ գերազանց առաջադիմության համար Հայաստանի Հանրապետության կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարության գերազանցության մեդալի հավակնորդների ներկայացման, մեդալի հավակնորդների քննությունների կազմակերպման և պարգևատրման հետ կապված առանձնահատկությունները:

	<p>առարկայական ծրագրերի և չափորոշիչների վերանայման, փոփոխման և մշակման աշխատանքների իրականացում: Չնայած համավարակի առաջացրած բարդություններին՝ հանրակրթության պետական չափորոշիչ նախագիծն անցել է հանրային լայն քննարկում՝ ուսուցչական համաժողովում հավաքելով ավելի քան 100 հազար դիտում, ստանալով ավելի քան 2000 առաջարկ և e-draft.am հարթակում դառնալով հարթակի պատմության ամենաքննարկված և դիտված նախագիծը (1228 կողմ, 690 դեմ),</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2020թ. օգոստոս ամսին հեռավար (ներառյալ՝ առցանց) ուսուցումից դուրս մնացած երեխաների համար շուրջ 100 լրացուցիչ դասընթացների կազմակերպում, որոնց մասնակցել է մի քանի հարյուր երեխա: Դասընթացներին կարող էին մասնակցել նաև այլ սովորողներ, որոնք ցանկացել են վերհիշել անցած ուստարվա նյութը (ԿԳՄՍ նախարարություն, կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի ոլորտներում 2020թ. կատարված աշխատանքների ամփոփում): • COVID-19 համավարակի ընթացքում հեռավար (ներառյալ՝ առցանց) դասերին չմասնակցած աշակերտներին համացանցով և տեխնիկական սարքավորումներով ապահովման խնդրի լուծում՝ ԿԳՄՍ-ի նախաձեռնության շրջանակում 2020թ. ապրիլ-հունիս ամիսներին հավաքագրված տեխնիկական սարքավորումների օգտագործման միջոցով (ԿԳՄՍ նախարարություն, կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի ոլորտներում 2020 թ. կատարված աշխատանքների ամփոփում):
<p><i>Տնտեսական գործոններ</i></p>	<p><i>Ֆինանսական ցուցանիշներ.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ՀՀ կառավարության 2020 թ. սեպտեմբերի 3-ի թիվ 1524-Ն որոշմամբ բյուջեից 646.787.5 հազար դրամի չափով հատկացում կրթական հաստատություններին, ներառյալ հանրակրթական դպրոցներին, որով նախատեսվում էր բժշկական դիմակներով

	<p>ապահովել ուսումնական հաստատությունների սովորողներին, մանկավարժական ու վարչական անձնակազմերին՝ 1 ամսվա հաշվարկով (<< կառավարության որոշում, ընդունվել է 03.09.2020, 1524-Ն):</p>
<p><i>Սոցիալական գործոններ</i></p>	<p><i>Ռեսուրսների համալրում.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • սոցիալական գործընկերության հիմունքներով միջազգային, տեղական մի շարք կազմակերպությունների, հիմնադրամների և մասնավոր ընկերությունների կողմից հանրակրթական ուսումնական հաստատություններին ավելի քան երեք հազար համակարգչի և այլ տեխնիկական սարքավորումների տրամադրում (ԿԳՄՍ նախարարություն, կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի ոլորտներում 2020թ. կատարված աշխատանքների ամփոփում): • ԿԳՄՍ նախարարության և Ասիական զարգացման բանկի (Asian Development Bank) նախաձեռնությամբ ուսուցիչներին, սովորողներին և ծնողներին սոցիալ-հոգեբանական աջակցության տրամադրման դրամաշնորհային ծրագրի մեկնարկ, որի միջոցով շարունակաբար բացահայտվում են հեռավար (ներառյալ՝ առցանց) կրթության պայմաններում աշակերտների, ուսուցիչների և ծնողների շրջանում ի հայտ եկող հիմնական հոգեբանական խնդիրները, ձևավորվում են այդ իրավիճակում սոցիալ-հոգեբանական աջակցության տրամադրման արդյունավետ գործիքակազմն ու մեթոդաբանությունը և տրամադրվում են անհրաժեշտ աջակցության ծառայություններ (ԿԳՄՍ նախարարություն, կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի ոլորտներում 2020թ. կատարված աշխատանքների ամփոփում):
<p><i>Տեխնոլոգիական գործոններ</i></p>	<p><i>Առկա և ներդրվող տեխնոլոգիաների ցուցանիշներ.</i></p> <p>ԿԳՄՍ նախարարության և ԿՏԱԿ-ի կողմից իրականացված միջոցառումներ.</p> <ul style="list-style-type: none"> • առաջին դասարանցիների առցանց հայտագրում

	<p>և ընդունելություն ՀՀ ամբողջ տարածքում այն բնակավայրերի համար, որտեղ կա առնվազն երկու պետական հանրակրթական դպրոց: 2019 թ. համակարգը փորձարկվել էր մայրաքաղաք Երևանում, իսկ 2020թ. ամբողջ հանրապետությունը ներառվել է ԿՏԱԿ¹⁰ -ի համակարգում: Այս գործընթացի կազմակերպման միջոցով ԿՏԱԿ-ը կարողացել է ամբողջովին համակարգել առաջին դասարանցիների առցանց հայտագրման գործընթացը, ինչպես նաև որոշ չափով կանխել համավարակի տարածումը (ԿՏԱԿ, 2020թ. առաջին եռամսյակի հաշվետվություն):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ԿԳՄՍ նախարարության և ԿՏԱԿ-ի համատեղ համագործակցությամբ հեռավար (ներառյալ՝ առցանց) ուսուցման համալիր էջի գործարկում (https://heravar.armedu.am/)՝ հաշվի առնելով COVID-19 համավարակի կանխարգելման անհրաժեշտությունը և հանրակրթական դպրոցներում ուսումնական գործընթացն առցանց կազմակերպելու հրատապությունը: • Էլեկտրոնային մատյանի գործարկում (https://matyan.emis.am/): Էլեկտրոնային մատյանը կրթության կառավարման տեղեկատվական համակարգի բաղկացուցիչ մասն է: Էլեկտրոնային մատյանում արդեն իսկ ներառվել են բոլոր դպրոցները՝ առանձին դասարաններով, դասարաններին կից ուսուցիչներով: Էլեկտրոնային մատյանը հնարավորություն է տալիս ավելի արդյունավետ և տեսանելի դարձնելու հեռավար (ներառյալ՝ առցանց) ուսուցման ուղղությամբ դպրոցների և ուսուցիչների իրականացրած քայլերը՝ գործընթացը դարձնելով ավելի համակարգված և արդյունավետ: • Առցանց դասավանդման մեթոդական հմտությունների զարգացման նպատակով
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹⁰ ՀՀ Կրթական տեխնոլոգիաների ազգային կենտրոն:

	<p>«Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորում» թեմայով առցանց դասընթացի մշակում, ինչպես նաև «Google Classroom» և «Microsoft Teams» դասընթացների մշակում ուսուցիչների համար: Դասընթացները հասանելի են բոլոր դպրոցների ուսուցիչներին: Դասընթացների հիմնական նպատակը COVID-19 համավարակի ընթացքում ուսուցիչներին և կրթության ոլորտի մասնագետներին առցանց դասընթացների մշակման մեխանիզմների և գործիքների կիրառման հմտություններին ծանոթացնելն էր (ԿԳՄՍ նախարարություն, կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի ոլորտներում 2020թ. կատարված աշխատանքների ամփոփում):</p> <ul style="list-style-type: none"> • UNICEF-ի կողմից ԿԳՄՍ նախարարությանը 200 պլանշետի տրամադրում, որոնցից 122-ը՝ Ամերիաբանկի ֆինանսավորմամբ՝ նպատակ ունենալով աջակցել առցանց ուսուցման հնարավորություն չունեցող երեխաներին (UNICEF 2020):
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Այսպիսով, արտաքին միջավայրը պայմանավորող գործոններն ուղղակի կամ անուղղակի կերպով անխուսափելիորեն ազդում են ցանկացած ոլորտում մասնագիտական գործունեություն ծավալող կազմակերպությունների, այդ թվում՝ հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների վրա: Ուստի կանխատեսելով արտաքին միջավայրի հնարավոր ազդեցությունները և գործոնները՝ հանրակրթական ուսումնական հաստատությունները միաժամանակ ուրվագծում են իրենց գործունեության զարգացման միտումները, տեսանելի դարձնում հնարավոր վտանգներն ու հնարավորությունները՝ ելնելով սեփական կատարողականի բարելավման առաջնահերթությունից: Արտաքին միջավայրի գործոնների վերլուծությունից դուրս բերված արդյունքների կիրառման դեպքում հանրակրթական ուսումնական հաստատությունները կարող են ոչ միայն բարելավել սեփական գործունեությունը, այլև ազդել շուկայի զարգացման միտումների վրա կամ փոխել դրանց ուղղությունը (Խաչատրյան 2016):

Այսպիսով, հիմք ընդունելով կատարված վերլուծությունը, կարելի է փաստել, որ COVID-19 համավարակի բռնկումը մեծ փոփոխություններ առաջացրեց ամբողջ աշխարհի, ներառյալ ՀՀ-ի սոցիալական և կրթական ոլորտներում: Հեռավար (ներառյալ՝ առցանց) կրթության ներդրումը COVID-19 համավարակի պայմաններում բավականին բարձր

գործընթաց էր, որին կրթության համակարգը դեռևս այդքան էլ պատրաստ չէր թե՛ գործընթացի անխափան կազմակերպման համար անհրաժեշտ գործիքակազմին տիրապետելու, թե՛ կրթությունը հեռավար (ներառյալ՝ առցանց) ձևաչափով իրականացնելու հմտություններին ոչ լիարժեք տիրապետելու տեսանկյունից: Սակայն պետք է փաստել, որ տարբեր շահակիցների ներգրավումը զգալի ազդեցություն ունեցավ ՀՀ հանրակրթության ոլորտի գործունեության անխափան կազմակերպման և իրականացման վրա: Հատկապես նշանակալի էր ՏՀՏ ոլորտի մասնագետների պատրաստակամությունը, ԿԳՄՍ նախարարության և ԿՏԱԿ-ի աջակցությունը՝ COVID-19 համավարակի ընթացքում կրթության շարունակականությունն ու հետագա զարգացումն ապահովելու համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Խաչատրյան Ռ., 2016, *PEST վերլուծությունը որպես բուհերի արտաքին միջավայրի վերլուծության ռազմավարական պլանավորման գործիք* // Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարան, Բանբեր 2(37), Երևան, Լինգվա:
2. Խաչատրյան Ռ., Հակոբյան Ֆ., 2017, *Կրթական անվտանգությունն որպես ազգային անվտանգության ապահովման բաղադրիչ* // ՀՀ Պետական կառավարման ակադեմիա, Հանրային կառավարում գիտական հանդես 5, Երևան, Տիգրան Մեծ:
3. Կրթության մասին, ՀՀ օրենք, 14.05.1999, ՀՕ-297, <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=68299>:
4. Կրթական տեխնոլոգիաների ազգային կենտրոն (ԿՏԱԿ), 2020 թվականի առաջին եռամսյակի հաշվետվություն, <http://escs.am/files/files/2020-04-16/cd922954bcdbdb61c3544999d282b1cc.pdf>:
5. ԿԳՄՍ նախարարություն, 2020, *Կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի ոլորտներում կատարված աշխատանքների ամփոփում*:
6. ԿԳՄՍ նախարարության կողմից մշակված կորոնավիրուսային հիվանդության (COVID-19) պայմաններում հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում գործունեության կազմակերպման ուղեցույց, <http://escs.am/files/files/2020-08-25/709e774b3ebe0c3afc18767bf6289c99.pdf>:
7. «Հայաստանի Հանրապետության 2020 թվականի պետական բյուջեի մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքում վերաբաշխում, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2019 թվականի դեկտեմբերի 26-ի N 1919-Ն որոշման մեջ լրացումներ կատարելու և

Հայաստանի Հանրապետության աշխատանքի և սոցիալական հարցերի նախարարությանը գումար հատկացնելու մասին, ՀՀ կառավարության որոշում, 30.04.2020, N 672-Ն, <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=142252>:

8. «Հայաստանի Հանրապետության 2020 թվականի պետական բյուջեի մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքում վերաբաշխում, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2019 թվականի դեկտեմբերի 26-ի N 1919-Ն որոշման մեջ լրացումներ կատարելու և Հայաստանի Հանրապետության աշխատանքի և սոցիալական հարցերի նախարարությանը գումար հատկացնելու մասին, ՀՀ կառավարության որոշում, 03.09.2020, 1524-Ն, <https://www.e-gov.am/gov-decrees/item/34772/>:
9. Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում գործաճության ենթակա փաստաթղթերի անվանացանկը հաստատելու մասին, ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի հրաման, 18.01.2011, N 23-Ն, <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=65533>:
10. Հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում գործաճվող փաստաթղթերի ցանկը սահմանելու, դրանց լրացման (գործաճման) կարգը հաստատելու և Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարարի 2011 թվականի հունվարի 18-ի N 23-ն հրամանը ուժը կորցրած ճանաչելու մասին, ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարի հրաման, 08.09.2020, N 28-Ն, <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=145952>:
11. 2019-2020 ուսումնական տարում հանրակրթական հիմնական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատության սովորողների կողմից կրթական ծրագրերի յուրացման ամփոփիչ ստուգման կամ ատեստավորման անցկացման, սովորողների փոխադրման, ավարտման և ուսումնական պարապմունքներից բացակայություն ունեցող սովորողների հետագա ուսումնառության կարգը հաստատելու մասին, ՀՀ ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարի հրաման, 18.05.2020, N 07-Ն,
12. Reasearch and Markets. 2019. *Online Education Market Study*, <https://www.globenewswire.com/news-release/2019/12/17/1961785/0/en/Online-Education-Market-Study-2019-World-Market-Projected-to-Reach-350-Billion-by-2025-Dominated-by-the-United-States-and-China.html>.
13. UNICEF. 2020. *UNICEF and Ameriabank Join Hands to Support the Continuity of Education for Armenia's Children*,

<https://www.unicef.org/armenia/en/press-releases/unicef-and-ameriabank-join-hands-support-continuity-education-armenias-children>.

14. World Bank. 2019. *Learning Poverty*, <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>.
15. World Bank. 2019. *Armenia Learning Poverty Brief*, <http://pubdocs.worldbank.org/en/579611571223408189/ECA-ECCSC-ARM-LPBRIEF.pdf>.
16. World Economic Forum. 2019. *Is Poor Generational Intelligence Holding you Back at Work?*, <https://www.weforum.org/agenda/2019/02/generational-intelligence-in-the-workplace/>.
17. World Economic Forum. 2020. *4 ways COVID-19 Could Change how we Educate Future Generations*, <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/4-ways-covid-19-education-future-generations/>.
18. United Nations. 2020. *Policy Brief: Education during COVID-19 and Beyond*, https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf.

REFERENCES

1. Khachatryan R., 2016, PEST verlotsoutyouny vorpes bouheri artaqin mijavayri verlotsoutyan razmavarakan planavorman gortsiq //Yerevani V. Brusovi anvan petakan lezvahasarakagitakan hamalsaran, Banber 2(37), Yerevan, Lingva.
2. Khachatryan R., Hakobyan F., 2017, Krtakan anvtangoutyounn vorpes azgayin anvtangoutyan apahovman baghadrich // HH Petakan karavarman akademia, Hanrayin karavaroum gitakan handes 5, Yerevan, Tigran Mets.
3. Krtoutyan masin, HH orenq, 14.05.1999, HO-297, <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=68299>.
4. Krtakan tekhnologianeri azgayin kentron (KTAK), 2020 tvakani arajin eramsyaki hashvetvoutyoun, <http://escs.am/files/files/2020-04-16/cd922954bcdbbc61c3544999d282b1cc.pdf>.
5. KGMS nakhararoutyoun, 2020, krtoutyan, gitoutyan, mshakouyti ev sporti volortneroum katarvac ashkhatanqneri ampopoum.
6. KGMS nakhararoutyan koghmic mshakvats koronavirusayin hivandoutyan (COVID-19) paymanneroum hanrakrtakan ousoumnakan hastatoutyouwnneroum gortsouneoutyan kazmakerpman oughethouyc <http://escs.am/files/files/2020-08-25/709e774b3e-be0c3afc18767bf6289c99.pdf>.

7. «Hayastani Hanrapetoutyan 2020 tvakani petakan bouheri masin» Hayastani Hanrapetoutyan orenqoum verabashkhoun, Hayastani Hanrapetoutyan karavaroutyan 2019 tvakani dektemberi 26-i N 1919-n voroshman mej Iracoumner katarelou ev Hayastani Hanrapetoutyan ashkhatanqi ev sotsialakan hartseri nakhararoutyany goumar hatkatsnelow masin, HH karavaroutyan voroshoum, 30.04.2020, N 672-N, <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=142252>.
8. «Hayastani Hanrapetoutyan 2020 tvakani petakan byoujei masin» Hayastani Hanrapetoutyan orenqoum verabashkhoun, Hayastani Hanrapetoutyan karavaroutyan 2019 tvakani dektemberi 26-i N 1919-N voroshman mej Iratsoumner katarelou ev Hayastani Hanrapetoutyan ashkhatanqi ev sotsialakan hartseri nakhararoutyany goumar hatkatsnelow masin, HH karavaroutyan voroshoum, 03.09.2020, 1524-N, <https://www.e-gov.am/gov-decrees/item/34772/>.
9. Hayastani Hanrapetoutyan hanrakrtakan ousoumnakan hastatoutyouinneroum gortsatsoutyan entaka pastatghteri anvanatsanky hastatelou masin, HH krtoutyan ev gitoutyan nakharari hraman, 18.01.2011, N 23-N, <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=65533>.
10. Hanrakrtakan ousoumnakan hastatoutyouinneroum gortsyats voghj pastatghteri canky sahmanelow, drants Iratsman (gortsatsman) kargy hastatelou ev Hayastani Hanrapetoutyan krtoutyan ev gitoutyan nakharari 2011 tvakani hounvari 18-i N 23-n hramany' oujy kortsrats tshanachelou masin, HH krtoutyan, gitoutyan, mshakouyti ev sporti nakharari hraman, 08.09.2020, N 28-N, <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=145952>.
11. 2019-2020 ousowmnakan taroum hanrakrtakan himnakan tsragrer irakanatsnogh ousoumnakan hastatoutyan sovoroghneri koghmits krtakan tsragreri youratsman ampopich stougman kam atestavorman anckacman, sovoroghneri pokhadrman, avartman ev ousowmnakan parapmounqnerits batsakayout'yown ounetsogh sovoroghneri hetaga ousoumnaroutyan kargy hastatelou masin, HH HH krt'owt'yan, gitoutyan, mshakouyti ev sporti nakharari hraman, 18.05.2020, N 07-N:

МАРИАМ МАКАРЯН - ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ COVID-19 НА СФЕРУ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РА И ДЕЙСТВИЯ ПРАВИТЕЛЬСТВА РА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ КРИЗИСА

Ключевые слова: пандемия COVID-19, сфера общего образования РА, влияние пандемии COVID-19 на сферу общего образования РА, действия правительства РА по преодолению кризиса

Пандемия COVID-19 вызвала крупнейшее нарушение системы образования в истории человечества. Кризис усугубляет существовавшее ранее неравенство в образовании, сокращая возможности молодёжи, взрослых и для многих из наиболее уязвимых детей. С помощью PEST анализа в статье представлены основные факторы, оказавшие влияние на общее образование в РА во время пандемии, а также шаги с участием различных заинтересованных сторон, способствующие непрерывной организации и реализации общеобразовательного процесса в РА.

MARIAM MAKARYAN - THE IMPACT OF COVID-19 PANDEMIC ON SPHERE OF THE RA GENERAL EDUCATION AND ACTIONS TAKEN BY THE RA GOVERNMENT TO OVERCOME CRISIS

Keywords: COVID-19 pandemic, sphere of the RA general education, the impact of COVID-19 pandemic on the RA general education, actions undertaken by RA government to overcome crisis

The COVID-19 pandemic has created the largest disruption of education systems in the history of humankind. The crisis exacerbates preexisting education disparities by reducing the opportunities for youth, adults and most of the children from vulnerable groups. Through the use of PEST analysis the article touches upon the main factors which had an impact on the RA general education during pandemic, as well as the steps elaborated by various stakeholders who promoted the uninterrupted organization and implementation of general education process in the RA.

Ներկայացվել է՝ 16.09.2020

Գրախոսվել է՝ 25.09.2020

**ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԴԵՐԸ
ՀԱՆՐԱՎԻԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ**

ՆՈՒՆԵ ԴԱՎԹՅԱՆ, ԱՐՈՒՄ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ միջազգային կրթական ուսումնասիրություններ, կրթական նվաճումներ, գնահատում, ԿՆԳՄԱ, ՏՀՀԿ, ԹԻՄՍՍ, ՊԻՍԱ, ՊԻՐԼՍ

Հոդվածի նպատակն է պարզել, թե ինչ դեր ունեն միջազգային կրթական հետազոտությունները հանրակրթության զարգացման միջազգային հիմնական միտումների ձևավորման գործում: Խնդրի արդիականությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ այսօր հանրակրթության ոլորտի հետագա զարգացումը վերաձվում է ավելի ու ավելի բարդ գործընթացի՝ պայմանավորված համաշխարհային, տարածաշրջանային և ազգային կրթական համակարգերի փոխազդեցությամբ: Հանրակրթության ոլորտի զարգացման հնարավորությունների հետագա ուսումնասիրությունը պետք է համադրել համաշխարհային սոցիալ-տնտեսական զարգացումների, ժողովրդավարացման, կրթության հումանացման, վիրտուալիզացիայի և այլ գործընթացների ազդեցությանը մասսայական կրթության կազմակերպման և բովանդակության վրա: Հետազոտության վարկածն այն է, որ ազգային կրթական համակարգերի զարգացումը կանխորոշող ժամանակակից միտումները բացահայտվում են նաև միջազգային կրթական հետազոտությունների արդյունքների վերլուծման և կիրառման միջոցով: Հոդվածում ներկայացված են միջազգային կրթական հետազոտությունների հիմնական նպատակները, զարգացման փուլերը, մեխանիզմները և դրանց ազդեցությունը կրթության ոլորտի բարելավման գործընթացի վրա: Հոդվածում քննարկվող խնդիրների արդիականությունը բացատրվում է նաև ամբողջ աշխարհի կրթական հետազոտությունների առաջնային և երկրորդական վերլուծությունների արդյունքների կարևորման տեսանկյունից: Միջազգային հետազոտություններին մասնակից երկրների կողմից այդ արդյունքները պարբերաբար երկրորդական վերլուծության են ենթարկվում, սակայն Հայաստանի դեպքում այդ արդյունքների վերլուծությունների պակաս կա:

Հանրակրթության ոլորտի գործունեության արտաքին գնահատման ամենահավաստի և տարածված մեխանիզմներից մեկը միջազգային կրթական հետազոտություններն են: Սովորողների ուսումնական

ձեռքբերումներին նվիրված միջազգային համեմատական ուսումնասիրությունները մեծ նշանակություն ունեն շատ երկրների կրթության ոլորտի մասնագետների համար՝ հանրակրթության բովանդակության արդիականացման, համապատասխանեցման, գնահատման, հիմնախնդիրների վերհանման, նպատակների և կոնկրետ առարկաների ուսումնական ծրագրերի վերանայման համար: Դրանք կարևոր են ոչ միայն հանրակրթության ոլորտի հետագա զարգացման ուղղությունների կանխորոշման համար: Միջազգային համեմատական ուսումնասիրությունների օգնությամբ հնարավոր է պատկերացում կազմել ինչպես հանրակրթության ոլորտում տարբեր երկրների կառավարությունների կողմից սահմանված նպատակների, խնդիրների, դրանք իրականացնող հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում ընթացող ուսումնական գործընթացների կազմակերպման, այնպես էլ կրթության բովանդակության որակի, մանկավարժների պատրաստման ու որակավորումների բարձրացման, ուսումնական ծրագրերի բարելավման ուղղությունների և այլ գործընթացների վերաբերյալ:

Միջազգային ստուգատեսների (մասնագիտական գրականության մեջ օգտագործվում են *և՛ ուսումնասիրություն, և՛ հետազոտություն* եզրույթները) զարգացման սկիզբը կարելի է համարել անցյալ դարի կեսերը՝ 1959 թվականին Կրթական նվաճումների գնահատման միջազգային ասոցիացիայի (այսուհետ՝ ԿԵԳՄԱ¹) հիմնադրմամբ: ԿԵԳՄԱ-ի նպատակն է կրթական և սոցիալական գիտությունների ոլորտում հետազոտությունների, միջազգային համեմատական ուսումնասիրությունների իրականացման միջոցով պարզել աշխարհում սովորողների կրթական նվաճումների մակարդակը և այն պայմանավորող դետերմինանտների (որոշիչների, գործոնների) դերը: Այս իմաստով կարելի է առանձնացել ԿԵԳՄԱ-ի զարգացման երկու փուլ:

Առաջին փուլում կրթության և հարակից այլ ոլորտների մասնագետների խմբի նպատակն էր պարզել սովորողների ուսումնառության վերջնարդյունքերի վրա ազդող գործոնների ամբողջությունը դպրոցում դասավանդվող ուսումնական տարբեր առարկաների ուսումնասիրման ժամանակ: Համաձայն այս մոտեցման՝ աշխարհը կարելի է համարել «կրթական մեծ լաբորատորիա» և ուսումնասիրել դպրոցի, ընտանիքի, առանձին սովորողի առանձնահատկությունների, ինչպես նաև սոցիալական այլ գործոնների ազդեցությունը սովորողի կրթական նվաճումների վրա, և գործոնների

¹ IEA- International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

ազդեցությունն ուսումնասիրելու համար անհրաժեշտ է իրականացնել միջազգային համեմատական վերլուծություններ: Այդ աշխատանքների կազմակերպման, ֆինանսավորման և հետազոտական ողջ գործընթացն իրականացնելու (տեսական գաղափարներից և վարկածների ձևավորումից մինչև վերլուծությունների իրականացում և հաշվետվությունների պատրաստում) պատասխանատվությունն իր վրա վերցրեց ԿՆԳՄԱ-ի հետազոտողների առաջին խումբը: Առաջին ուսումնասիրությունը ² («Տասներկու երկրների փորձնական ուսումնասիրություն»), որը հետազոտում էր 12 երկրներում սովորողների մաթեմատիկական գիտելիքները, կարողությունները և հմտությունները, անցկացվեց 1960 թվականին: Այնուհետև 1970-1971 թվականներին իրականացվեց «Վեց առարկաների հետազոտությունը», որը ներառում էր ընթերցանության գրագիտություն, գրականություն, քաղաքացիական կրթություն, ֆրանսերենը որպես օտար լեզու, անգլերենը որպես օտար լեզու և բնագիտություն ուսումնական ոլորտները: Հետազոտությանը մասնակցել է 21 երկիր ³: Այնուհետև 1980-1982 թվականներին, «Մաթեմատիկայի երկրորդ միջազգային ուսումնասիրությունը» ⁴ իրականացվել է 20 երկրներում: 1983-1984 թվականներին «Բնագիտության երկրորդ միջազգային ուսումնասիրությունը» ⁵ իրականացվել է 24 երկրներում:

Միջազգային ստուգատեսների կայացման և զարգացման առաջին փուլը տևել է շուրջ 30 տարի՝ 1950-ականների վերջերից մինչև 1990 թվականը: 1990 թվականին ստեղծվեց ԿՆԳՄԱ-ին կից նոր կազմակերպություն՝ Նիդերլանդներում մշտական քարտուղարության և Համբուրգում տվյալների մշակման կենտրոնի հետ: ԹԻՄՍՍ-ի ⁶ (Մաթեմատիկայի և բնագիտության միջազգային ուսումնասիրություն) կողմից 1995 թվականի ուսումնասիրության իրականացմամբ ազդարարվել է միջազգային հետազոտությունների իրականացման երկրորդ փուլի սկիզբը (Beaton et al. 1996), որը շարունակվում է մինչ օրս:

1990-ականներին կրթական հետազոտությունների ոլորտում ակտիվության աճը ուներ մի քանի պատճառ: Նախ միջազգային համեմատական ուսումնասիրությունների նպատակը վերածնակերպվեց՝ կենտրոնանալով կրթության վերջնարդյունքների վրա, որն աշխատանքի

² International Association for the Evaluation of Educational Achievement, <https://www.iea.nl/about/org/history> (19.10.2020).

³ Early IEA Studies, <https://www.iea.nl/studies/iea/earlier> , (20.10.2020).

⁴ SIMS- Second International Mathematics Study.

⁵ SISS- Second International Science Study.

⁶ TIMSS-Trends in Mathematics and Science Study.

ծավալն էականորեն սահմանափակեց միայն վերջնարդյունքների նկարագրմամբ՝ որոշ ֆոնային և գործընթացային փոփոխականների հաշվառմամբ ⁷ : Միևնույն ժամանակ կրթական միջազգային հետազոտություններում հետազոտողները սկսեցին օգտագործել դեռևս 1980-ական թվականներին Միացյալ Նահանգներում կրթական առաջընթացի ազգային գնահատման (NAEP) ⁸ մշակված մեթոդաբանությունը՝ հիմնված թեստային առաջադրանքների տեսության (complex item-response theory) և առանձնացված հարցաթերթիկների (matrix-sampling designs) կիրառման մեթոդների վրա (Jones, Olkin 2004): Թեստային առաջադրանքների տեսությունը թեստերի, հարցաթերթիկների և գնահատման նմանատիպ գործիքների, որոնք օգտագործվում են կոմպետենցիանները, վերաբերմունքը կամ այլ փոփոխականները գնահատելու համար, նախագծման, վերլուծության և գնահատման հարացույց է: Այն կրթության և հոգեչափության ոլորտի էական զարգացումներից մեկն է (Albano 2016): Առանձնացված հարցաթերթիկների մեթոդն օգտագործվում է աշակերտներին և դպրոցներին ծանրաբեռնելուց խուսափելու համար: Հարցաթերթիկները նախագծված են այնպես, որ յուրաքանչյուր սովորողի տրվի առկա բոլոր հարցերի միայն մի մասը (Gonzalez 2010):

2011 թվականին ավելի քան 45 երկիր մասնակցել է ՊԻՐԼՍ-ին⁹ (Ընթերցանության գրագիտության միջազգային ուսումնասիրություն), և ավելի քան 60-ը՝ ԹԻՄՍՍ-ին: Ինչ վերաբերում է Հայաստանին այդ հետազոտության մասնակցությանը, ապա անհրաժեշտ է նշել, որ, համաձայն 2011 թվականի հունիսի 23-ին ընդունված «Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիրը հաստատելու մասին» ՀՀ օրենքի¹⁰, նախատեսվում էր, որ մեր երկիրը կշարունակի մասնակցել միջազգային գնահատումներին՝ Մաթեմատիկայի և բնագիտության միջազգային

⁷ Ալլարդը (1990 թվական) պնդում էր, որ քիչ ապացույցներ կան, որ սոցիալական գիտությունների որևէ բնագավառում համեմատական հետազոտությունների միջոցով հնարավոր է հավաքել այնպիսի տեղեկություններ, որոնք լիիրավ կբացահայտեն պատճառահետևանքային հարաբերությունները: Նա այս հանգամանքը բացատրում է հետաքննվող երևույթների մեծ բազմազանությամբ և տարբեր երկրների յուրահատկություններով:

⁸ National Assessment of Educational Progress.

⁹ PIRLS –Progress In International Reading Literacy Study.

¹⁰ 2011 թվականի հունիսի 23-ին ընդունված «Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիրը հաստատելու մասին» ՀՀ օրենքի «Գործունեության հաշվետվողականության և թափանցիկության բարելավում» կետ 6.3-ի ենթակետ 100.4.

միտումների հետազոտությանը (ԹԻՄՍՍ), ինչպես նաև կմասնակցի միջազգային գնահատման այլ ծրագրերի՝ ընթերցանության միջազգային հետազոտությանը (ՊԻՐԼՍ) և սովորողների միջազգային գնահատման ծրագրին (ՊԻՍԱ)¹¹: Սակայն մինչ օրս ՀՀ կառավարության կողմից այդ ստուգատեսներին Հայաստանի մասնակցությանը ընթացք չի տրվել:

Այժմ ավելի քան 60 երկիր ակտիվորեն ներգրավված է ԿՆԳՄԱ ցանցում, և ավելի քան 100 կրթական համակարգեր մասնակցում են տարբեր կրթական ուսումնասիրություններին և ստուգատեսներին¹²:

Առաջին փուլում իրականացված միջազգային ստուգատեսների արդյունքներին նվիրված վերլուծական զեկույցները հիմնականում անդրադառնում էին սովորողների ուսումնական ձեռքբերումներին՝ դրանց վրա ազդող հիմնական գործոնների¹³ հաշմանամբ: Սկզբնական շրջանում դեռ փորձ չէր արվում մեկնաբանել տարբեր երկրների դպրոցական համակարգերի վերջնարդյունքների տարբերությունները, կատարել եզրահանգումներ՝ պատճառահետևանքային կապերի վերաբերյալ: Այսպիսով, կրթական միջազգային հետազոտությունների առաջին և երկրորդ փուլերի վերոնշյալ վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ հետազոտությունների զարգացումը տեղի է ունեցել հետազոտությունների արդյունքների փաստագրումից, ընդհանուր նկարագրությունից դեպի արդյունքների հիման վրա ազգային կրթական քաղաքականության քննարկումների ծավալում՝ կրթության որակի գնահատման ժամանակակից մոտեցումների հաշմանամբ:

Հետազոտությունների արդյունքների տվյալների բազան հասանելի է բոլոր մասնակից երկրներին: Յուրաքանչյուր մասնակից երկրի սովորողների ուսումնական վերջնարդյունքները պայմանավորող գործոնների վերլուծությունը միայն տվյալ երկիր կրթության ոլորտի մասնագետների խնդիրն է, որը հնարավոր է իրականացնել հետազոտությունների արդյունքների երկրորդական վերլուծության (secondary analysis) միջոցով:

Երբ 2000 թվականին Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպությունը ¹⁴ (այսուհետ՝ ՏՀԶԿ) սկսեց սովորողների միջազգային գնահատման ՊԻՐԼՍ ծրագիրը (OECD, 2001),

¹¹ PISA- Programme for International Student Assessment

¹² International Association for the Evaluation of Educational Achievement, <https://www.iea.nl/about/members/institution> (19.10.2020)

¹³ Seven Important Factors that May Affect the Learning Process, <https://www.yourarticlelibrary.com/learning/7-important-factors-that-may-affect-the-learning-process/6064> (19.10.2020)

¹⁴ OECD- Organisation for Economic Co-operation and Development

միջազգային համեմատական ուսումնասիրություններում առանցքային խնդիր դարձավ կրթական քաղաքականության մշակման գործում կրթության հավասարության և մատչելիության ապահովումը: Հիմք ընդունելով ՊԻՐԼՍ տվյալների¹⁵ բազան՝ ՏՀԶԿ-ի մասնագետները խոր վերլուծություններ են կատարում¹⁶ յուրաքանչյուր երկրի առանձնահատկություններին համապատասխան պատճառահետևանքային կապերի բացահայտումներ անելիս, և եզրակացություններ կատարելիս ցուցաբերվում է բավարար զգուշություն:

Կրթության միջազգային հետազոտությունների *երկրորդ* փուլում հետազոտողի դերն առավել քիչ է կարևորվում, չնայած հետազոտողները դեռ ներգրավված են ուսումնասիրությունների նախագծման, վերլուծության և հաշվետվության գործընթացներում: Միջազգային ուսումնասիրությունների առաջին փուլից երկրորդ փուլ անցումը նաև կապված է եղել և՛ ուսումնասիրությունների ծավալի ու հաճախության, և՛ ուսումնասիրություններին մասնակցող երկրների թվի կտրուկ աճի հետ: Մաթեմատիկայի և բնագիտության ԹԻՄՍՍ ուսումնասիրություններն իրականացվում են յուրաքանչյուր չորրորդ կամ հինգերորդ տարին: ՊԻՐԼՍ ուսումնասիրությունը, որում ընդգրկված են ՏՀԶԿ բոլոր երկրները, ինչպես նաև մեծ թվով այլ գործընկերներ, կրկնվում է յուրաքանչյուր երրորդ տարում:

Այսպիսով, եթե միջազգային ստուգատեսների իրականացման առաջին փուլում հիմնական նպատակ էր սովորողների ուսումնական ձեռքբերումները և դրանց վրա ազդող գործոնների վերաբերյալ տեղեկություններ հավաքագրելը, ապա երկրորդ փուլում ստուգատեսների իրականացման նպատակն է նկարագրել կրթական տարբեր համակարգերի վերջնարդյունքները՝ դրանց մեկնաբանությունները թողնելով մասնակից երկրների կրթության ոլորտի կառավարման պատասխանատուներին և մասնագետներին:

Հետազոտությունների արդյունքների վերլուծությունը ներառում է երկու փուլ.

1. աշխարհում կրթության զարգացման միտումների բացահայտումը՝ մասնակից երկրներում հանրակրթության վիճակի, ծրագրերի և դասագրքերի վերլուծության, գիտական և մեթոդական գրականության ուսումնասիրության հիման վրա,

¹⁵ ՏՀԶԿ-ի տվյալների բազաներն անմիջապես հասանելի են դառնում միջազգային հետազոտական հանրությանը՝ երկրորդական վերլուծությունների համար, և դրանք օգտագործվում են մեծ թվով ուսումնասիրությունների մեջ:

¹⁶ Organisation for Economic Co-operation and Development, <http://www.oecd.org/pisa/searchresults/?q=PIRLS> (19.10.2020)

2. մասնակից երկրներում սովորողների ընդհանուր կրթության մակարդակի համեմատական գնահատումը և ուսումնառության արդյունքների վրա ազդող գործոնների բացահայտումը:

Հանրակրթության միջազգային բազմագործոնային, բազմամասնագիտական և միջգիտակարգային համեմատական ուսումնասիրություններում օգտագործվում է մեթոդական հստակ համակարգ՝ ուսումնական գործընթացի առկա վիճակի, գործընթացների և ուսումնառության արդյունքների ուսումնասիրության համար, մինչդեռ հետազոտություններում միասնական է այն նոր տեսական մոտեցումը, ըստ որի՝ դիտարկվում են *և՛ ծրագրված, և՛ իրականացվող, և՛ ձեռք բերված* արդյունքները: Ուսումնասիրության մեթոդական հիմքը սովորողների կրթական նվաճումները գնահատելու հայեցակարգային մոդելն է: Այս մոդելի շրջանակներում հանրակրթությունը դիտարկվում է երեք մակարդակով):

1. *Նախատեսված մակարդակը (հանրակրթության ոլորտ)* կրթական հաստատության համար սոցիալական կարգ է: Նախատեսված մակարդակում ձևավորվում են կրթության ոլորտում պետական պատվերը, նպատակները և հասարակությունում առկա մանկավարժական ու մեթոդական գաղափարների շարքը, որն արտացոլվում է ուսումնական ծրագրերում և դասավանդման մեթոդներում:
2. *Իրարեսեղի մակարդակը (դպրոց կամ դասարան)* դպրոցներում ընթացող իրական ուսումնական գործընթաց է: Այս մակարդակում ուսումնական հաստատության ուսուցիչն իրական ուսումնական գործընթացում ձևավորում է կրթության պլանավորված բովանդակությունը:
3. *Ձեռք բերված մակարդակը (սովորող)* ուսումնական հաստատությունում ուսումնական գործընթացի արդյունքներն են: Ձեռք բերված մակարդակում գնահատվում են ուսանողի կրթական նվաճումները, նրա գիտելիքները, հմտությունները և փոխհարաբերությունները:

Կրթական միջազգային ուսումնասիրություններին տարբեր երկրների մասնակցության հիմնական առավելություններից մեկն այն պարտավորությունն է, որ մասնակից երկիրը միջազգայնորեն ստանձնում է հանրակրթության ոլորտում իր սահմանած առարկայական չափորոշիչների մշակման նկատմամբ վերահսկողությունը՝ այն հետազոտությունների արդյունքների հաշվառմամբ վերափոխելու նպատակով: Տարբեր չափորոշիչային պահանջները պայմանավորված են տարբեր երկրների աշխարհաքաղաքական, սոցիալական, տնտեսական վիճակով և կրթական համակարգերի զարգացման մակարդակով:

Տարբեր երկրների առարկայական չափորոշիչների տարբերությունները դեռ չի նշանակում, որ որևէ կոնկրետ երկրի կրթական քաղաքականության մեջ առկա է որևէ թերություն: Ընդհակառակը, այս կերպ կրթության ոլորտի պատասխանատուները հնարավորություն են ստանում ուշադրություն դարձնելու իրենց և այլ երկրների չափորոշիչների ընդհանրություններին և տարբերություններին: Միջազգային ստուգատեսներում սովորողների ցուցաբերած արդյունքների մասին տեղեկատվությունը կարող է ուղղակիորեն օգտակար լինել երկրին՝ օգնելով պարզելու նախ՝ չափորոշիչային պահանջների կատարումը, երկրորդ՝ թե արդյո՞ք անհրաժեշտություն կա փոխել տարբեր առարկայական ոլորտներին և (կամ) թեմաներին առնչվող շեշտադրումները (Beaton et al. 1999):

Ընդհանրացնելով՝ կարելի է սահմանել միջազգային ուսումնասիրությունների նպատակները, որոնք են (Singer 2018).

1. նկարագրել և համեմատել սովորողների նվաճումները և համատեքստային գործոնները (օրինակ՝ կրթական քաղաքականություն, սովորողի անհատական բնութագիր, ընտանեկան կարգավիճակ և այլն),
2. ուսումնասիրել սովորողների կրթական նվաճումների համատեքստային գործոնների և ժամանակի ընթացքում նրանց փոխհարաբերություններում տեղի ունեցող փոփոխությունները,
3. խթանել հանրակրթության բովանդակությանն ուղղված բարեփոխումները:

Ինչպես նշվեց վերը, միջազգային ստուգատեսները սովորաբար բացահայտում են տարբեր երկրներում սովորողների կատարողականի միջին մակարդակի էական տարբերությունները՝ անկախ կոնկրետ առարկայից: Նման տեղեկատվությունը կրթական համակարգերին ուղղակիորեն առնչվող հարց է առաջացնում. ինչո՞ւ որոշ երկրներ հանրակրթության ոլորտում ունեն ավելի մեծ ձեռքբերումներ, քան մյուսները: Ստուգատեսների իրականացման արդյունքում հավաքվում է համապատասխան տեղեկություն, որը թույլ է տալիս մանրամասն ուսումնասիրել կրթական նվաճումների վրա ազդող գործոնները: Հիմնականում առանձնացվում են գործոնների հետևյալ խմբերը.

1. ընտանիքի գործոնը, օրինակ՝ ծնողների կրթական մակարդակը և աշխատանքը, ընտանեկան պայմանները, մասնավորապես՝ ընտանիքում առկա գրադարանի (գրքերի, թերթերի, բառարանների թիվ) հասանելիությունը, համակարգչային տեխնիկայի առկայությունը և հասանելիությունը և այլն,
2. դպրոցի առանձնահատկությունները, օրինակ՝ դպրոցի տեսակը, չափը, աշակերտ-ուսուցիչ հարաբերակցությունը և այլն,

3. ուսուցչի առանձնահատկությունները, օրինակ՝ ուսուցիչների որակավորումը ակադեմիական և գործնական պատրաստվածության տեսանկյունից, դասավանդման փորձը, ուսուցչի սեռը և այլն (Beaton et al. 1999),
4. ուսումնական գործընթացը և դասավանդման պայմանները, օրինակ՝ դասարանի չափը, դասարանում ժամերի քանակն ըստ յուրաքանչյուր առարկայի, մասնագետ/ոչ մասնագետ ուսուցիչները (specialist v. non-specialist teachers) տնային աշխատանքի ծավալը և այլն,
5. սովորողների մոտիվացիան, օրինակ՝ դպրոցը սիրելը, առարկայական ոլորտների հանդեպ սովորողների ունեցած հետաքրքրության մակարդակը և դրանց կարևորության վերաբերյալ տեսակետները:

Իհարկե, այս գործոնների և սովորողների կրթական նվաճումների միջև կապերը կարելի է ուսումնասիրել նաև առանձին երկրներում, բայց միջազգային ստուգատեսները դյուրին են դարձնում գործոնների և դրանց կարևորության հարաբերական համեմատությունը տարբեր երկրներում: Այսինքն՝ դրանք հնարավորություն են տալիս կատարել երկրորդական վերլուծություններ, ինչն էլ իր հերթին թույլ է տալիս հետազոտողներին պարզել՝ արդյո՞ք նվաճումների վրա ազդող այդպիսի գործոնները համընդհանուր կարևորություն ունեն, կարևոր են մի խումբ երկրների համար, թե՞ առանձին որոշակի երկրի համար: Նման վերլուծությունները սովորաբար սկսվում են այնպիսի գործոնների միջև հարաբերությունների ուսումնասիրությամբ, ինչպիսիք են որոշակի առարկայից հանձնարարված տնային աշխատանքի քանակը, այդ առարկայից սովորողների նվաճումները և այլն: Փաստացի այս գործոններից շատերը փոխկապակցված են: Կոնկրետ գործոնի ազդեցությունն անհրաժեշտ է պարզել բազմաթիվ փոխհարաբերությունների բազմաբնույթ վերլուծության միջոցով՝ օգտագործելով այնպիսի գործիքներ, ինչպիսիք են ուղիների վերլուծությունը (path analysis)¹⁷ և հիերարխիկ գծային մոդելավորումը (hierarchical linear modelling)¹⁸:

Գնահատելով գործոնների պոտենցիալ արժեքը՝ որպես տեղեկատվության աղբյուրներ կրթական համակարգերի բարեփոխման վրա ազդելու համար՝ պետք է հաշվի առնել այն փաստը, որ այդ

¹⁷ Օգտագործվում է նկարագրելու մի շարք փոփոխականների միջև ուղղակի կախվածությունը:

¹⁸ Պարամետրերի վիճակագրական մոդել, որը փոփոխվում է մեկից ավելի մակարդակներում: Որպես օրինակ՝ կարող է լինել սովորողի կատարողականի մոդելը, որը պարունակում է տվյալներ առանձին սովորողների վերաբերյալ և տվյալներ այն դասարանների վերաբերյալ, որոնցում խմբավորված են սովորողները:

գործոններից մի քանիսն ավելի տեսանելի են քաղաքականության բարեփոխումների միջոցով փոփոխվելու համար, քան մյուսները: Երբեմն կարճաժամկետ հեռանկարում կրթական համակարգը բարելավելու համար հնարավոր է արագ փոփոխություններ կատարել չափորոշիչներին և ուսուցման պայմաններին վերաբերող գործոններում: Օրինակ՝ փոփոխություններ կարող են կատարվել հանձնարարվող տնային առաջադրանքի ծավալի, տարբեր առարկաների ժամաքանակի համամասնության, պարտադիր ընթերցանության համար մատչելի ռեսուրսների հասանելիության մեջ: Ավելի երկարաժամկետ փոփոխությունը կարող է ներառել, օրինակ, դասարանի չափի փոփոխությունը, միջնակարգ դպրոցի մակարդակում՝ մասնագետ ուսուցիչների (specialist teachers) ներառումը, որոշակի առարկաների նկատմամբ սովորողների հետաքրքրության և վերաբերմունքի բարելավման համար՝ նախատեսված դասավանդման մոտեցումների ընդունումը, իսկ որոշ երկրներում՝ մանկավարժական կրթության և վերապատրաստման մակարդակի բարձրացումը:

2019 թվականին ՏՀԶԿ-ն հրապարակել է զեկույց¹⁹ (Trends Shaping Education 2019, Կրթություն ձևավորող միտումները 2019), որում արձաճրվում է այն միտքը, որ արագ փոփոխվող ժամանակակից աշխարհում կրթությունը չի կարող պատրաստել մասնագետներ ապագայի համար՝ օգտագործելով միայն անցյալի դասերը: Անհրաժեշտ է որդեգրել այնպիսի կրթական քաղաքականություն, որը տեսլականում կներառի առաջիկայում սպասվող զարգացումները և դրանք կվերածի սովորելու ու ապագային պատրաստվելու հնարավորության:

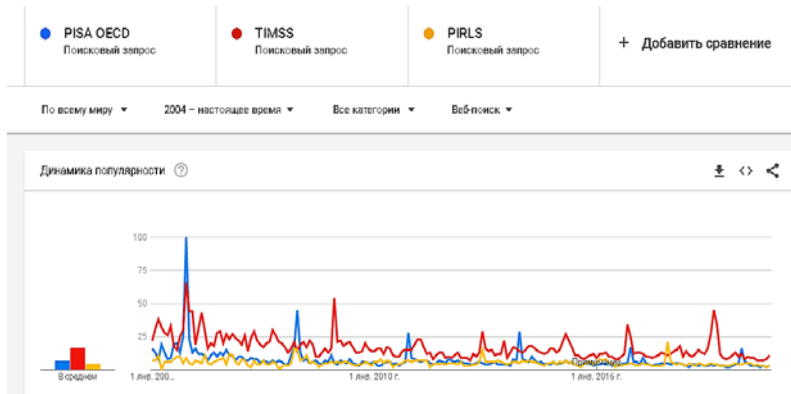
Զեկույցը բացահայտում է կրթության ապագայի վրա ազդեցություն ունեցող հիմնական ուղղությունները:

- **Համաշխարհայնացում:** Առաջիկա տասը տարիների ընթացքում աշխարհի բնակչության մեծ մասը բաղկացած կլինի միջին խավից. այս միտումը հիմնականում պայմանավորված է Չինաստանով և Հնդկաստանով, որոնք կկազմեն միջին խավի 90%-ը: Սա ոչ միայն կբարձրացնի առավել շատ մարդկանց ավելի լավ կրթություն տալու անհրաժեշտությունը, այլև հասարակության սպասելիքները կրթության համակարգից: Ենթադրվում է, որ դա սկզբում կանդրադառնա ՏՀԶԿ երկրների բարձրագույն կրթական համակարգերի վրա, քանի որ նրանք ստիպված կլինեն ավելի շատ աշխատել՝ լավագույն սովորողներին շարժուն և մրցակցային շուկայում ներգրավելու համար:

¹⁹ Trends Shaping Education 2019, https://read.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2019_trends_edu-2019-en#page1 (19.10.2020)

- Թվայնացում:** 2017 թվականի տվյալներով համացանցից օգտվող 16-74 տարեկանների շրջանում չորսից երեքն ամեն օր կամ գրեթե ամեն օր օգտվում էին համացանցից: Անկախ նրանից՝ դա աշխատանք է, թե ուղղակի զբաղմունք, առցանց գործունեությունը հաճախ վերածվում է գործնական (offline) արդյունքների: «Կրթության առջև դրված երկրնտրանքն այն է, որ այն երևույթները, որոնք հեշտ են ուսուցանվում և ստուգվում, նաև հեշտ են թվայնացվում, ավտոմատացվում և փոխանցվում»,- ասում է ՏՀԶԿ-ի կրթության տնօրեն Անդրեաս Շլայխերը: «Մենք պետք է ավելի շատ մտածենք այն մասին, թե ինչպես են մարդկային հմտությունները կատարելագործում համակարգիչների արհեստական բանականությունը, որպեսզի արդյունքում ունենանք ոչ թե երկրորդ կարգի ռոբոտների, այլ առաջին դասի մարդիկ»:
- Փերացում:** Վերջին 45 տարում ՏՀԶԿ երկրներում կյանքի տևողությունը դարձել է միջինում 70-80 տարի, և ակնկալվում է, որ 65 տարեկան կամ ավելի բարձր տարիքի մարդկանց թիվը զգալիորեն կաճի: Առավել տարեց աշխատողներին սպասվում է աշխատաշուկայի աճող անկայունությունը, որը կմեծացնի բազմաբնույթ վերապատրաստումների և որակավորումների բարձրացման հասանելիության անհրաժեշտությունը: Կարևոր է նաև համապատասխան ոլորտների մասագետների այնպիսի կարողությունների ու հմտությունների զարգացումը, ինչպիսիք են հասանելի տեղեկատվությունից օգտվելը, ուսումնասիրություններ, վերլուծություններ անելը, դրանց արդյունքներն օգտագործելը և այլն: Օրինակ՝ Google Trends-ի²⁰ օգնությամբ պարզ է դառնում, թե որքան հաճախ են որոնողական համակարգում փնտրում տարածված միջազգային ստուգատեսներից երեքը՝ ՊԻՍԱ-ն, ԹԻՄՍՍ-ը և ՓԻՐԼՍ-ը:

²⁰ Կայք, որը ցույց է տալիս, թե որոնողական համակարգում որքան հաճախ է որոնվում որոշակի տերմին, տվյալները հավաքվում են՝ 2004 թվականից սկսած:



Գծապատկեր 1. ՊԻՍԱ-ԹԻՄՍՍ-ՓԻՐԼՍ համեմատություն

Գծապատկեր 1-ում երեք ստուգատեսների որոնման արդյունքների համեմատությունն է: Կապույտով նշվածը ՊԻՍԱ-ի տվյալներն են, կարմիրով՝ ԹԻՄՍՍ-ի, իսկ դեղինով՝ ՓԻՐԼՍ-ի: Նկարից պարզ է դառնում, որ ամենահաճախ որոնվողը ՊԻՍԱ-ն է, իսկ ընդհանուր տարիների համեմատությամբ՝ ԹԻՄՍՍ-ը պահպանում է կայուն որոնման հաճախականությունը: Այս տվյալներն հավաքված են աշխարհի բոլոր երկրների կտրվածքով: Եթե մենք որոնման դաշտում որպես երկիր առանձնացնում ենք միայն Հայաստանը, ապա նշվում է, որ հարցման համար առկա տվյալները բավարար չեն: Չնայած Հայաստանը ԹԻՄՍՍ-ի մասնակից երկիր է, սակայն ԹԻՄՍՍ-ի դեպքում նույնպես նշվում է, որ տվյալները բավարար չեն: Այսինքն՝ Հայաստանում կրթության ոլորտի մասնագետների հետաքրքրվածությունը հետազոտությունների արդյունքների ուսումնասիրման ուղղությամբ մեծ չէ, և ԹԻՄՍՍ-ի հայաստանյան արդյունքների երկրորդական վերլուծություններ չի իրականացվում: Իսկ սա էլ իր հերթին թույլ է տալիս եզրակացնել, որ միջազգային կրթական հետազոտությունների արդյունքները հանրակրթության ոլորտի բովանդակային փոփոխությունների նախագծման, գիտական վերլուծություններ կատարելու կամ այլ նպատակով չեն օգտագործվում:

Վերոնշյալից կարելի է եզրակացնել, որ ընդհանրապես կրթության, մասնավորապես՝ հանրակրթության զարգացման համաշխարհային միտումները հասկանալու, հանրակրթության բովանդակության փոփոխությունների վրա դրանց ազդեցությունը կառավարելու համար կրթության ոլորտի պատասխանատուների և մասնագետների կողմից պետք է օգտագործվեն միջազգային ուսումնասիրությունների արդյունքները հատկապես հետևյալ ուղղություններով.

- բարձր արդյունքներ կամ կրթական բարեփոխումների իրականացման գործում դրական դինամիկա ցուցաբերած երկրների կրթական բարեփոխումների փորձը,
- միջազգային ուսումնասիրությունների տվյալների վերլուծության մեթոդները և արդյունքները,
- տվյալ երկրի մասնագետների կողմից իրականացված տվյալների վերլուծության մեթոդները և արդյունքները,
- այլ երկրների մասնագետների իրականացրած տվյալների վերլուծության մեթոդները և արդյունքները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Albano A. D., 2016, Introduction to Educational and Psychological Measurement, University of Nebraska-Lincoln, [https:// cehs01.unl.edu/aalbano/intromeasurement/main.html#mainch9.html](https://cehs01.unl.edu/aalbano/intromeasurement/main.html#mainch9.html)
2. Beaton, A.E.; Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzales, E.J., Kelly, D.L., Smith, T.A., 1996, Mathematics achievement in the middle school years: IEA's third international mathematics and science study. Chestnut Hill: IEA TIMSS.
3. Beaton A. E., Postlethwaite T. N., Ross K. N., Spearritt D., Wolf R. M., 1999, /UNESCO7 - 9 rue Eugène-Delacroix, 75116 Paris, ISBN: 92-803-1183-3.
4. Gustafsson J-E. 2008, Effects of International Comparative Studies on Educational Quality on the Quality of Educational Research. European Educational Research Journal.;7(1):1-17. doi:10.2304/eeerj.2008.7.1.1.
5. Gonzalez E., Rutkowski L., 2010, Principles of multiple matrix booklet designs and parameter recovery in largescale assessments, IERI Monograph Series Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments, Volume. 3, https://www.ierinstitute.org/fileadmin/Documents/IERI_Monograph/IERI_Monograph_Volume_03_Chapter_6.pdf.
6. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Early IEA Studies, <https://www.iea.nl/studies/iea/earlier> (20.10.2020).
7. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, history, <https://www.iea.nl/about/org/history> (19.10.2020).
8. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Institutional membership, <https://www.iea.nl/about/members/institution> (19.10.2020).
9. OECD, Press release, 2019, Trends Shaping Education 2019 - OECD says countries should use global mega-trends to prepare the future of

education, <https://www.oecd.org/education/ceri/trends-shaping-education-2019-oecd-says-countries-should-use-global-mega-trends-to-prepare-the-future-of-education.htm>.

10. Organisation for Economic Co-operation and Development, <http://www.oecd.org/pisa/searchresults/?q=PIRLS> (19.10.2020).
11. Seven Important Factors that May Affect the Learning Process, <https://www.yourarticlelibrary.com/learning/7-important-factors-that-may-affect-the-learning-process/6064> (19.10.2020).
12. Singer J. D., Braun H. I., Chudowsky N., 2018, International education assessments: Cautions, conundrums, and common sense, Washington, DC: National Academy of Education.
13. Trends Shaping Education 2019, https://read.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2019_trends_edu-2019-en#page1 (19.10.2020).

НУНЭ ДАВТЯН, АРУС ОГАНИСЯН - РОЛЬ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РАЗВИТИИ СФЕРЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: *международные образовательные сравнительные исследования, достижения в образовании, оценка, IEA, OECD, TIMSS, PISA, PIRLS*

Цель данной статьи - выяснить роль международных образовательных сравнительных исследований в формировании основных международных тенденций развития общего образования. Актуальность проблемы обусловлена тем, что сегодня дальнейшее развитие сферы общего образования становится все более сложным процессом, обусловленным взаимодействием мировой, региональной и национальной систем образования. Дальнейшее изучение возможностей развития сферы общего образования должно сопоставляться с влиянием глобальных социально-экономических проявлений, демократизации, гуманизации, виртуализации образования и других процессов на организацию и содержание всеобщего образования. Гипотеза исследования состоит в том, что современные тенденции, предопределяющие развитие национальных систем образования, выявляются также через анализ и применение результатов международных образовательных исследований. В статье представлены основные цели международных образовательных исследований, этапы и механизмы развития, их влияние на процесс улучшения сферы образования. Актуальность обсуждаемых в статье вопросов объясняется

также с точки зрения использования результатов первичного и вторичного анализа образовательных исследований по всему миру. Эти результаты регулярно анализируются странами, участвующими в международных образовательных исследованиях, а в случае Армении анализ этих результатов проводится и используется недостаточно эффективно.

NUNE DAVTYAN, ARUS HOVHANNISYAN - THE ROLE OF THE INTERNATIONAL COMPARATIVE STUDIES IN EDUCATIONAL ACHIEVEMENT IN THE DEVELOPMENT OF THE SPHERE OF GENERAL EDUCATION

Keywords: *international comparative studies, educational achievement, assessment, IEA, OECD, TIMSS, PISA, PIRLS*

The aim of this article is to ascertain the role of the international comparative studies in educational achievement in forming the main international trends in the development of general education. The vitality of the topic is conditioned with the fact, that nowadays the development of general education is becoming an increasingly complex process, as a result of the interaction of global, regional and national educational systems. Further study of the development opportunities in the sphere of general education should be combined with the impact on the organization and content of mass education caused by the world socio-economic developments, democratization, humanization of education, virtualization and other processes. The research hypothesis is that modern trends, predetermining the development of national educational systems, are also revealed through the analysis and application of results of the international comparative studies in educational achievement. The article studies the aims, stages of development, mechanisms of the international studies in educational achievement, and their impact on the process of improving the sphere of education. The vitality of the issues discussed in this article is also conditioned with the importance of the outcomes of primary and secondary analyzes of the results of international comparative studies in educational achievement around the world. The results of the international comparative studies in educational achievement are regularly analyzed by the participating countries, but in the case of Armenia, there is a lack of secondary analysis.

Ներկայացվել է՝ 30.09.2020
Գրախոսվել է՝ 05.10.2020

**ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ՈՒ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ
ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ**

ՖՐԻԴԱ ՀԱԿՈՐՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ուսուցչի մասնագիտական զարգացում, ուսուցչի մասնագիտական զարգացման եղանակներ, ուսուցչի մասնագիտական առաջխաղացում, ուսուցչի կոմպետենցիաներ, ուսուցչի մասնագիտական գործունեության արդյունավետություն, հանրակրթության որակ

Հոդվածի արդիականությունը պայմանավորված է գիտելիքահենք հասարակությունում տեղի ունեցող փոփոխություններով, մասնավորապես՝ հանրակրթության ոլորտի լայնածավալ բարեփոխումներով, կրթության որակի նկատմամբ ոլորտի շահակիցների տարաբնույթ պահանջունքների փոփոխությամբ, տեղեկատվական և հաղորդակցական ժամանակակից տեխնոլոգիաների զարգացմամբ ու կրթության կազմակերպման գործընթացներում դրանց համակարգված կիրառմամբ, ինչպես նաև տնտեսության և հասարակության զարգացման գործընթացներում կրթության դերի առավել կարևորմամբ ու անհատի ողջ կյանքի ընթացքում ուսումնառության անհրաժեշտությամբ: Հոդվածի նպատակն է ներկայացնել ՀՀ կրթության համակարգում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման առանձնահատկություններն ու արդյունավետության բարձրացման ուղիները: Սույն հոդվածի շրջանակներում ուսումնասիրվել է թեմային առնչվող մասնագիտական հայալեզու և օտարալեզու արդի գրականություն, ինչպես նաև ՀՀ 11 մարզերում 432 ուսուցիչների շրջանում իրականացվել է էլեկտրոնային հարցում՝ բացահայտելու ՀՀ-ում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման առանձնահատկություններն ու եղանակները, ինչպես նաև այդ գործընթացը խթանող և խոչընդոտող գործոնները:

ՀՀ հանրակրթության համակարգում տեղի ունեցող բարեփոխումների համատեքստում կարևորվում է ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը, քանի որ կրթության որակը բարելավելու համար պետք է համապատասխանաբար նպաստել նաև մանկավարժական կրթության և ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը: Ներկայումս ուսուցիչների մասնագիտական խնդիրներից է մասնագիտական կոմպետենցիաների (գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ) շարունակաբար զարգացումը, որը պայմանավորված է նոր կրթական չափորոշիչների և ծրագրերի մշակմամբ ու ներդրմամբ,

աշակերտների կրթական պահանջմունքների փոփոխություններով, դպրոցի և ուսուցիչների հաշվետվողականության նկատմամբ ներկայացվող հարափոփոխ պահանջներով: Հետևապես մասնագիտական զարգացումն ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության արդյունավետությունը բարձրացնելու և մասնագիտական գործունեությունը շարունակելու միջոց է:

Հանրակրթության համակարգի բարեփոխումների համատեքստում ուսուցիչները համարվում են և՛ այդ բարեփոխումների օբյեկտներ, և՛ սուբյեկտներ, հետևաբար առավել կարևորվել է անդրադարձը ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման հիմնախնդիրներին: Կրթական բարեփոխումների և ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման միջև կա երկկողմանի կապ: Կրթական բարեփոխումները, որոնք ներառում են նաև ուսուցիչներին և նրանց մասնագիտական զարգացման հիմնահարցերը, կարող են բարձր արդյունավետություն ապահովել: Եվ ընդհակառակը՝ մասնագիտական զարգացման ծրագրերը արդյունավետ են, եթե նպաստում են կրթական բարեփոխումների իրականացմանը: Այլ կերպ ասած, եթե իրականացվի ուսուցիչների մասնագիտական զարգացում առանց համատեքստը, կրթական միջավայրն ու արժեքները փոփոխելու, դժվար կլինի նշանակալի փոփոխություններ իրականացնել ուսուցման գործընթացում: Այսպիսով, կրթական բարեփոխումներն ու ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը պետք է բովանդակային առումով փոխկապակցված լինեն՝ միաժամանակ ապահովելով այդ գործընթացների արդյունավետությունն ու փոխադարձ կապը:

Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը հանրակրթության բարեփոխումների արդյունավետ իրականացման երաշխիքներից է: Որպեսզի ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը նպաստի կրթական բարեփոխումների արդյունավետ իրականացմանը, կրթության ոլորտի պետական քաղաքականությունը պետք է մշակվի այնպես, որ նպաստի ուսուցիչների գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների, արժեքների և վարքագծի փոփոխությանը: Այդ քաղաքականությունը կարող է միտված լինել հանրակրթական դպրոցների ինստիտուցիոնալ բարեփոխումների իրականացմանը, ուսուցիչների նոր միավորումների (օրինակ, մասնագիտական ցանցեր և ընկերակցություններ) ձևավորմանը, ուսուցիչների համար ողջ կյանքի ընթացքում ուսումնառության պայմանների և մասնագիտական առաջխաղացման գործընթացներում աջակցության ապահովմանը: Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման գործընթացները ենթադրաբար պետք է դրական ազդեցություն ունենան նաև աշակերտների ուսումնառության գործընթացների և կրթական ձեռքբերումների ու կրթական վերջնարդյունքների վրա: Եվ հաշվի առնելով կրթական վերջնարդյունքների բարելավման նպատակը՝ ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման հիմնահարցերը պետք է ներառվեն

կրթական բարեփոխումների ծրագրերում: Ուսուցիչներն այդ բարեփոխումների գործընթացում առանցքային դերակատարներ են, ուստի այդ գործընթացի պլանավորման ընթացքում կրթության կառավարիչները և կրթության ոլորտում պետական քաղաքականություն մշակողները պետք է ակտիվ համագործակցեն ուսուցիչների հետ:

Ամբողջ աշխարհում վերջին տարիներին էապես փոխվել են ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման նկատմամբ մոտեցումները: Տարիներ շարունակ այն իրականացվում էր վերապատրաստումների, աշխատաժողովների և կարճաժամկետ ծրագրերի միջոցով՝ նպատակաուղղված ուսուցիչներին մասնագիտական կոնկրետ խնդիրների վերաբերյալ տեղեկատվության փոխանցմանը: Ըստ ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի տվյալների՝ միայն վերջին տասնամյակներում է մանկավարժների մասնագիտական զարգացումը համարվում երկարատև գործընթաց, որը ներառում է կանոնավոր և շարունակաբար կազմակերպվող մասնագիտական միջոցառումներ ու ծրագրեր՝ խթանելու մանկավարժների մասնագիտական փորձի համալրումը (Villegas-Reimers 2003: 24): Նմանօրինակ փոփոխության արդյունքում մանկավարժի մասնագիտական զարգացումը ստացել է տարբեր մեկնաբանություններ՝ «մանկավարժի ուսումնառության նոր եղանակ», «մանկավարժի ուսումնառության նոր մոդել», «հեղաշրջում կրթության ոլորտում», «մասնագիտական զարգացման նոր հարացույց» (Cochran-Smith, Lytle 2001; Walling, Lewis 2000), «մանկավարժի կատարելագործում» (Պետրոսյան 2014):

Ինգվարսոնը (Ingvarson 1998), համեմատելով ուսուցչի մասնագիտական զարգացման ավանդական համակարգը ¹ մասնագիտական զարգացման ժամանակակից համակարգի² հետ, նշում է, որ չնայած մասնագիտական զարգացման ավանդական մոտեցումն ունի լայն տարածում և նշանակություն, այնուամենայնիվ այն նվազ արդյունավետ է, քանի որ կարճաժամկետ է և ոչ միշտ է բխում ուսուցիչների անհատական կարիքներից:

¹ *Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման ավանդական համակարգը* բնութագրվում է որպես պետության կողմից սահմանված հստակ նպատակների իրագործման և պետության կողմից վերահսկվող, կարճաժամկետ ծրագրերով իրականացվող գործընթաց, որը ոչ միշտ է փոխկապակցված գործնական հիմնախնդիրների լուծմանը:

² *Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման ժամանակակից համակարգի* դեպքում կրթության ոլորտի լիազոր մարմինները և ինստիտուցիոնալ մակարդակում հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների ղեկավարները գործընթացին միայն միջամտում են աջակցության տեսանկյունից, երբ մասնագիտական զարգացումը պլանավորվում է ուսուցիչների կողմից՝ ամենօրյա մասնագիտական գործունեության ընթացքում բացահայտված կարիքների հիման վրա:

«Ուսուցչի մասնագիտական զարգացում» եզրույթը տարբեր երկրներում տարբեր կերպ է մեկնաբանվում՝ պայմանավորված այն հանգամանքով, թե ուսուցիչներն ինչ կրթություն են ստանում մինչև ուսուցչի աշխատանքին անցնելը: Որքան էլ բարձրագույն մասնագիտական կրթությունը որակյալ լինի, այն չի կարող պատրաստել ուսուցիչներին հետագա մասնագիտական ողջ գործունեության ընթացքում մարտահրավերներին դիմակայելու և հարափոփոխ պահանջները բավարարելու համար: Հետևապես կրթության համակարգում կարևոր հիմնախնդիր է ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման տարատեսակ հնարավորությունների ստեղծումը, որը կնպաստի որակյալ մանկավարժական մասնագիտական ներուժի ձևավորմանը: Աշխարհի զարգացած երկրներում (Ֆինլանդիա, Ավստրալիա, Սինգապուր) ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը ներառում է վերապատրաստման այն բոլոր ծրագրերն ու մասնագիտական միջոցառումները, որոնք ապահովում են նրանց նախնական մասնագիտական պատրաստման շարունակությունն ու միտված են մասնագիտական կոմպետենցիաների զարգացմանը:

Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը նպատակաուղղված է ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության և աշակերտների առաջադիմության բարելավմանը (Bubb, Earley 2007: 4): Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը ներառում է ուսումնառության ֆորմալ, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ եղանակները: *Մասնագիտական զարգացման ֆորմալ եղանակներից են* միջին, բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական մանկավարժական կրթությունը:

Մասնագիտական զարգացման ոչ ֆորմալ եղանակներից են.

- որակավորման բարձրացման կրթական ծրագրերն ու դասընթացները,
- վերապատրաստումները և աշխատաժողովները (օրինակ՝ առարկայի դասավանդման մեթոդիկայի և/կամ դասավանդման գործընթացին առնչվող թեմաների ուսումնասիրություն),
- գիտաժողովները և սեմինարները (ուսուցիչներն ու հետազոտողները ներկայացնում են իրենց հետազոտությունների արդյունքները և քննարկում կրթության ոլորտի հիմնախնդիրները),
- հետազոտական և ճանաչողական այցերն այլ դպրոցներ,
- մասնագիտական ցանցերին ու խմբակներին անդամակցությունը,
- մենթորությունը և/կամ գործընկերային գնահատումը:

Մասնագիտական զարգացման ինֆորմալ եղանակը ենթադրում է.

- մասնագիտական գրականության ընթերցումը (մասնագիտական ամսագրեր, գրքեր, հետազոտություններ),
- մասնագիտական հետաքրքրությունների շրջանակներում ուսուցիչների անհատական և խմբային հետազոտությունները,

- գործընկերների հետ ուսուցման բարելավման գործընթացի վերաբերյալ ինֆորմալ քննարկումները:

Ընդհանուր առմամբ ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման վերոնշյալ եղանակները նպատակաուղղված են նրանց գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների և փորձի համալրմանը: Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը հնարավորություն է տալիս երաշխավորելու, որ այն ձևավորող գործընթացները նպաստում են անհատական, ինստիտուցիոնալ և պետական նպատակների իրականացմանը, կրթության որակի և աշակերտների ուսումնառության գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը:

Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպության (ՏՀԶԿ) կողմից ներկայացված՝ «Ուսուցիչները կարևոր դերակատարներ են. որակյալ ուսուցիչների ներգրավում, զարգացում, պահպանում» (OECD 2005: 95) զեկույցի համաձայն՝ արդյունավետ մասնագիտական զարգացումը շարունակական գործընթաց է, որը ներառում է ուսումնառությունն ու վերապատրաստումը, ձեռք բերած փորձի գործնականում կիրառումը և հետադարձ կապի ապահովումը, որոնց բավարար ժամանակ և պետական աջակցություն է պետք հատկացնել: Մասնագիտական զարգացման արդյունավետ ծրագրերն ապահովում են ուսուցիչների մասնակցությունն ուսումնառության այնպիսի գործընթացներում, որոնք հետագայում պետք է կիրառվեն աշակերտների հետ աշխատանքում:

Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումն ունի մի շարք նպատակներ.

- համալրել մասնագետների՝ մանկավարժության առաջավոր փորձի և զարգացումների վերաբերյալ մասնագիտական գիտելիքները,
- զարգացնել մասնագետների կոմպետենցիաները, մասնագիտական մտածողությունը, դիրքորոշումները և մոտեցումները կրթական արդի հետազոտությունների արդյունքների, դասավանդման նոր մեթոդների և միջոցների ներկայացման միջոցով,
- աջակցել մասնագետներին ուսումնական պլաններում ու դասավանդման պրակտիկայում համապատասխան փոփոխություններ իրականացնելու գործընթացներում,
- աջակցել դպրոցներին ուսումնական պլաններին և դասավանդման պրակտիկային առնչվող նոր ռազմավարությունների իրականացման գործընթացներում,
- տարածել մանկավարժության առաջավոր փորձն ուսուցիչների շրջանում,
- նպաստել կատարողականի ցածր արդյունավետություն ունեցող ուսուցիչների մասնագիտական զարգացմանը, ինչպես նաև բարձր

արդյունավետություն ունեցող ուսուցիչների մասնագիտական կատարելագործմանը:

Ամփոփելով մասնագիտական զարգացման գործընթացի նպատակները՝ պետք է փաստել, որ այդ գործընթացն իրականանում է ուսուցիչների որակավորման բարձրացման և վերաորակավորման, ուսուցիչների կողմից նոր դերեր և գործառույթներ կատարելու (օրինակ՝ ուսուցիչներին վերապատրաստողներ, դպրոցի տնօրեններ) պատրաստման, ինստիտուցիոնալ բարեփոխումների, աշակերտների ուսումնառության գործընթացի արդյունավետության բարձրացման, ուսուցիչներին նոր գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ փոխանցելու անհրաժեշտության դեպքում:

Ակնհայտ է, որ արդյունավետ մասնագիտական զարգացումն էական նշանակություն ունի մանկավարժագիտության և մանկավարժական մասնագիտական ներուժի զարգացման տեսանկյուններից: Վերլուծությունները փաստում են, որ ուսուցիչներն իրենց մասնագիտական աճի ապահովման գործընթացում ակտիվ դերակատարներ են (Schleicher 2012: 73): Որքան մեծ են ուսուցչի ջանքերը լինելու ակտիվ սովորող մասնագիտական գործունեության ընթացքում, այնքան ավելի լավ կրթական վերջնարդյունքներ են արձանագրում աշակերտները (Hattie 2009: 25):

Անդրադառնալով ՀՀ-ում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման գործընթացին՝ պետք է նշել, որ ըստ հարցման արդյունքների՝ ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման հիմնական եղանակը վերապատրաստումներն են: Այն հարցին, թե մասնագիտական զարգացման ծրագրերն ընտրելիս որ գործոններն են կարևորում ուսուցիչները, հարցման մասնակիցների մոտ 50%-ը առանձնացրել է հետևյալ հիմնական գործոնները՝ ուսումնասիրվող թեմաները, բովանդակությունը և դասավանդող մասնագետի փորձը: Նվազ կարևոր գործոնների թվում առանձնացվել են ծրագրի տեսակը, անցկացման վայրն ու ավարտական վկայականի (հավաստագրի) ձևը:

Ըստ հարցման արդյունքների՝ ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը խթանող հիմնական գործոններն են սեփական նախաձեռնությունները, ինքնակատարելագործվելու ձգտումը, կոլեկտիվում միմյանց աջակցելու և համագործակցելու մթնոլորտը: Հետևապես կարելի է նշել, որ մասնագիտական զարգացման համատեքստում ուսուցիչները կարևորում են ինքնուրույն կրթվելու ձգտումն ու համագործակցային առողջ միջավայրը, մինչդեռ ՀՀ-ում դպրոցների ինստիտուցիոնալ մակարդակում բացակայում է ուսուցիչների մոտիվացման համակարգը: Նվազ կարևորություն ունեցող գործոնների շարքում առանձնացվել են վերապատրաստող փորձառու մասնագետների առկայությունը, ֆինանսական խրախուսումը, մանկավարժական գործունեության

նկատմամբ հետաքրքրվածության բարձր մակարդակը, ուսումնական հաստատությունում նորարարությունների խրախուսումն ու աջակցությունը:

Ըստ հարցմանը մասնակցած ուսուցիչների՝ առկա են ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը խոչընդոտող մի շարք գործոններ, որոնց թվում կարելի է առանձնացրել հետևյալները՝ ուսուցիչների սահմանափակ ֆինանսական ռեսուրսները, ժամանակի սղությունը կամ ոչ բավարար ժամանակը, գերծանրաբեռնված աշխատանքային գրաֆիկը և ՀՀ-ում փորձառու այնպիսի մասնագետների սակավությունը կամ բացակայությունը, որոնք կկազմակերպեն մասնագիտական զարգացման ծրագրեր: Նվազ ազդեցություն ունեցող գործոնների թվում առանձնացվել են սեփական նախաձեռնությունների բացակայությունը, ձախողումներից և անհաջողություններից հիասթափությունները, դպրոցի ղեկավարության կողմից աջակցության բացակայությունը, կրթական բարեփոխումների և նորարարությունների նկատմամբ կոլեկտիվի դիմադրությունը, իր գործունեության նկատմամբ տնօրինության և կոլեկտիվի ոչ օբյեկտիվ գնահատականը, մանկավարժական գործունեության նկատմամբ հետաքրքրության անկումը: Հետևապես կարելի է փաստել, որ անհատական, ինստիտուցիոնալ և համակարգային մակարդակներում դեռևս առկա են ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը խոչընդոտող բազմաբովանդակ խնդիրներ:

Ուսուցիչների շրջանում անցկացված էլեկտրոնային հարցման արդյունքում հավաքված էմպիրիկ տվյալների վերլուծության հիման վրա մշակվել են ուսուցիչների՝ արդյունավետ մասնագիտական զարգացման ստորև ներկայացված առանձնահատկությունները, որոնք կարող են կիրառվել ՀՀ-ում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման ծրագրեր մշակող և իրականացնող մարմինների կողմից այդ գործընթացների արդյունավետությունը բարձրացնելու նպատակադրմամբ:

1. Արդյունավետ մասնագիտական զարգացման գործընթացը պետք է իրականանա պետական քաղաքականության առաջնահերթությունների և նախապես սահմանված նպատակների հիման վրա: Եթե ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը պետք է նպաստի աշակերտների կրթական վերջնարդյունքների բարելավմանը, ապա նախ և առաջ պետք է հաշվի առնել կրթական չափորոշիչներն ու վերլուծել աշակերտների կարիքներն ու պահանջմունքները: Պետական կրթական չափորոշիչները, սահմանված կրթական վերջնարդյունքները և աշակերտների կարիքները պայմանավորում են ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման ընթացքում ակնկալվող գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների համակարգը: Այնուհետև հարկավոր է իրականացնել ուսուցիչների մասնագիտական կարիքների ուսումնասիրություն և վերլուծության արդյունքների հիման վրա սահմանել նրանց մասնագիտական զարգացման

նպատակներն ու ակնկալվող վերջնարդյունքները, որոնք հետագայում կարող են ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման արդյունավետության ու ազդեցության գնահատման հիմք դառնալ: Իսկ մասնագիտական զարգացման արդյունավետությունն ու ազդեցությունը հնարավոր է գնահատել ուսուցիչների կոմպետենցիաների (գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ), վարքագծի, արժեքների փոփոխությունների միջոցով: Դրանց թվում կարող են լինել.

- դասավանդման մեթոդիկայի փոփոխությունները, որոնք կարող են պայմանավորված լինել ուսուցչի մասնագիտական գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների համալրմամբ,
- անձնային որակների փոփոխությունները, որոնք կարող են դրսևորվել ուսուցչի ինքնավստահության և մոտիվացիայի մակարդակի բարձրացման, վարքագծի ու արժեհամակարգի փոխակերպման, անդրադարձ կատարելու հմտությունների զարգացման, նորարարություններով հանդես գալու միջոցով,
- միջանձնային փոխհարաբերություններում փոփոխությունները, որոնք կարող են արտահայտվել աշակերտների, նրանց ծնողների, գործընկերների հետ ուսուցչի՝ առավել արդյունավետ աշխատանք և համագործակցություն իրականացնելու շարժառիթներով ու պահանջով, մանկավարժության առաջավոր փորձի փոխանակման նախաձեռնությունների միջոցով:

Տարածված տեսակետի համաձայն՝ ուսուցիչներն էական ազդեցություն ունեն աշակերտների ուսումնառության և դպրոցի արդյունավետ գործունեության ապահովման վրա (Cochran-Smith, Fries 2005: 40): Ուսուցիչների գիտելիքների և հմտությունների զարգացման գործընթացներում կատարվող ներդրումները մեծ ազդեցություն կարող են ունենալ աշակերտների առաջընթացի վրա (Darling-Hammond 1999: 32): Ուսուցիչների մասնագիտական որակներն ու դասավանդման որակն այն կարևորագույն գործոններն են, որոնցով հնարավոր է պայմանավորել աշակերտների կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերման մակարդակը:

2. Արդյունավետ մասնագիտական զարգացումը խթանում է ուսուցիչների մասնագիտական մրաժողությունը: Ուսուցիչների համար կարևոր է մասնագիտական զարգացման ծրագրերի ընթացքում լուծել մասնագիտական այնպիսի խնդիրներ, որոնք հետագայում կարող են կիրառել դասարանում իրենց աշակերտներին դասավանդելիս: Մասնագիտական զարգացման արդյունքն արտացոլվում է ուսուցչի կողմից ձեռք բերված գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների և փորձի միջոցով: Արդյունավետ մասնագիտական զարգացումը նպաստում է, որպեսզի ուսուցիչները գործնական աշխատանքի արդյունքում զարգացնեն ու կիրառեն ուսուցման նոր տեսություններ և դասավանդման մեթոդներ:

Մասնագիտական զարգացումը նպաստում է ուսուցիչների կողմից իրենց մասնագիտական գործունեության արդյունավետության գնահատման հմտությունների ձևավորմանը, կատարելագործվելու հնարավորությունների բացահայտմանը, մասնագիտական զարգացման շարժառիթների հստակ գիտակցմանը, որն օգնում է նաև հետագայում ճիշտ մեկնաբանել աշակերտների ուսումնառության շարժառիթները:

Մասնագիտական զարգացման միջոցառումները նպաստում են մասնագիտական զրույցների, բանավեճերի և քննարկումների իրականացմանը, իսկ արդյունքում ձևավորվում են նոր գաղափարներ՝ ուսուցիչների հետագա գործողությունների իրականացման և յուրաքանչյուրի մասնագիտական զարգացման համար: Արդյունավետ մասնագիտական զարգացումն էական ազդեցություն ունի ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության արդյունավետության և փորձի զարգացման վրա՝ հաշվի առնելով նաև այն հանգամանքը, որ դեռևս դպրոցում դասավանդող ուսուցիչների որոշակի մասը չունի մանկավարժական կրթություն:

3. Արդյունավետ մասնագիտական զարգացումը բխում է պետության, դպրոցի և ուսուցչի անհատական պահանջմունքներից ու կարիքներից:

Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման անհրաժեշտությունը բխում է անհատական, ինստիտուցիոնալ և պետական կարիքներից: Անհատական կարիքները կարող են վերաբերել ուսուցչի մասնագիտական գործունեության արդյունավետության գնահատման անհրաժեշտությանը, մասնագիտական զարգացման տարաբնույթ գործընթացներին, մասնագիտական զարգացման բովանդակությանը և շարժառիթներին, ինչպես նաև անհատական մի շարք հիմնահարցերին, որոնցից են աշխատանքային փորձի տևողությունը, տվյալ ժամանակահատվածում մասնագիտական զարգացման ծրագրերին մասնակցելու նպատակահարմարությունը և այլն: Մասնագիտական զարգացման գործընթացի բարձր արդյունավետությունը հնարավոր է ապահովել յուրաքանչյուր ուսուցչի անհատական կարիքների և պահանջմունքների հստակ բացահայտման պարագայում:

Մասնագիտական զարգացումն ավելի արդյունավետ կարող է լինել, եթե վերջինս կազմում է կրթական բարեփոխումների, կրթության զարգացման ծրագրի ու դպրոցի բարեփոխումների գործընթացի մի մասը և սերտորեն փոխկապակցված է կրթության համակարգում ու դպրոցում փոփոխություններ իրականացնելու նախաձեռնություններին (Darling-Hammond et al 2009): Հարկ է նշել, որ ներկայումս դպրոցի կարիքների վրա հիմնված վերապատրաստումներն առավել տարածված են, քան ուսուցիչների կողմից նախաձեռնվող անհատական զարգացման ծրագրերին մասնակցությունները (OECD 2005: 122):

Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման միջոցով կրթության ոլորտի պետական քաղաքականության իրականացումը պահանջում է ուսուցիչների կողմից նաև խորքային և մանրակրկիտ վերլուծությունների իրականացում՝ պարզելու, թե որոնք են այս կամ այն տեսությունների տարբերությունները, ընդհանրությունները, բարելավման հնարավորություններն ու լրամշակումների անհրաժեշտությունը, ինչպես նաև բացահայտելու լավագույն փորձը: Մասնագիտական զարգացման անհատական, ինստիտուցիոնալ և պետական նպատակների համադրումն ամենաարդյունավետ տարբերակն է. դպրոցը կրթական միջավայր է, որտեղ ուսուցչի անհատական զարգացումը նպաստում է կոլեկտիվ զարգացմանը, իսկ կոլեկտիվ աշխատանքն ու համագործակցությունն իրենց հերթին նպաստում են ուսուցչի մասնագիտական աշխատանքի, դպրոցի գործունեության և պետության կրթության համակարգի արդյունավետության բարձրացմանը:

4. Արդյունավետ մասնագիտական զարգացումը ներառում է աշխատավայրում և աշխատավայրից դուրս ուսումնառությունն ու փորձառությունը: Աշխատավայրը նույնպես ուսումնառության միջավայր է, որտեղ առաջադրանքների շարունակական կատարման և խնդիրների լուծման միջոցով զարգանում են ուսուցչի կոմպետենցիաներն ու փորձառությունը: Չնայած այն հանգամանքին, որ աշխատավայրը համարվում է ուսումնառության լավագույն վայրն ուսուցչի համար, այնուամենայնիվ, մասնագիտական զարգացման համատեքստում խիստ կարևոր է նաև արտաքին փորձառությունը (Buck, Francis 2011): Արտաքին փորձառություն ասելով՝ պետք է նախ և առաջ նկատի ունենալ արտաքին փորձագետների ու փորձառու գործընկերների հետ համագործակցությունն ազգային և միջազգային մակարդակներում, այնուհետև արդի մասնագիտական գրականության ընթերցումը, որը հնարավորություն կտա փոխկապակցել տեսությունն ու պրակտիկան:

Մասնագիտական զարգացման ընթացքում խիստ կարևոր գործոն է գործընկերների հետ և գործընկերներից սովորելը: Դպրոցների միջև համագործակցության արդյունքում դպրոցները կարող են վերածվել ուսումնառության գերազանցության կենտրոնների, որոնք կարող են նպաստել կրթության որակի բարելավմանը, մանկավարժական մասնագիտական ներուժի կարիքների բավարարմանը, կրթական նորարարությունների ստեղծմանը, մասնագիտական գիտելիքների և առաջավոր մանկավարժական փորձի մշակմանն ու տարածմանը: Այդ համագործակցությունն առավել արդյունավետ կլինի միայն այն դեպքում, երբ այն հիմնված է փոխադարձ վստահության, արժեքների, հարգանքի և փոխըմբռնման վրա:

Կրթական տարբեր մակարդակներում դասավանդող մասնագետների համատեղ և փոխկապակցված աշխատանքի արդյունքում ձևավորվում են մասնագիտական հանրություններ (Harris, Jones 2011): Վերջիններս կարող են նպաստել ուսուցիչների փորձի համալրմանն ու աշակերտների վերջնարդյունքների բարելավմանը (Schleicher 2012): Նմանատիպ մասնագիտական հանրությունների ձևավորումն ու զարգացումը փաստում են, որ հնարավոր է մասնագիտական զարգացում ապահովել համապատասխան մշակույթի և կրթական միջավայրի առկայության դեպքում (Saunders, Goldenberg, Gallimore 2009, Stroll et al 2006): Մասնագիտական հանրությունները խթանում են մասնագետների փորձի փոխանակումը՝ ստեղծելով այնպիսի միջավայր, որն աջակցում է նորարարությունների իրականացմանը: Բացի այդ, դրանք ունեն հստակ և համընդհանուր պատկերացում արդյունավետ ուսումնառության ու դասավանդման վերաբերյալ, որը նպաստում է աշակերտների ընդհանուր զարգացմանը:

5. Արդյունավետ մասնագիտական զարգացման հնարավորությունները բազմազան են: Մասնագիտական զարգացման ընթացքում ուսուցիչներն ունեցած գիտելիքները համադրում են նոր գիտելիքների հետ: Գիտելիքի ստեղծումը փորձարարական գործունեություն է. այն ենթադրում է գիտելիքի վերլուծություն, փոփոխություն, համադրում, փոխանցում, ինչպես նաև նոր գիտելիքի ստեղծում: Ուսուցիչներին անհրաժեշտ են մասնագիտական զարգացման լայն հնարավորություններ, որոնցից նրանք կկարողանան ընտրել իրենց պահանջմունքներին, կարիքներին և նախասիրություններին համապատասխան ծրագրերը: Մասնագիտական զարգացման ազդեցությունն ուսուցչի մասնագիտական փորձի վրա նկատելի կլինի միայն գործնական խնդիրների լուծման եղանակների իմացության դեպքում, երբ ուսուցիչներին կսովորեցնեն՝ ինչպես տվյալ նյութը բացատրել աշակերտներին, դասավանդման ինչ մեթոդիկա ընտրել, ինչպես օգտագործել մանկավարժական հմտությունները, գնահատել աշակերտներին, վերլուծել նրանց կրթական վերջնարդյունքները և այլն:

6. Արդյունավետ մասնագիտական զարգացման ընթացքում իրականացվում են տարատեսակ հետազոտություններ: Ուսուցիչների մասնագիտական փորձը զարգացնելու կարևորագույն եղանակներից է հետազոտությունների իրականացումը: Հնարավոր է իրականացնել հետազոտություններ անհատական կամ գործընկերների հետ խմբային եղանակով՝ նպաստելու ուսումնառության և դասավանդման մեթոդների զարգացմանը, ուսումնասիրել արդեն իրականացված հետազոտությունների արդյունքներն ու ներդրել մասնագիտական գործունեության մեջ: Որպեսզի դպրոցները դառնան գերազանցության կենտրոններ, ուսուցիչները պետք է

հետազոտությունը դարձնեն իրենց աշխատանքի կարևորագույն մաս, ակտիվ մասնակցեն մասնագիտական գիտելիքի ստեղծման և գործընկերների շրջանում տարածման գործընթացներին (OECD 2005: 96): Մասնագիտական զարգացման համատեքստում հետազոտությունների իրականացման արդյունքում ստեղծվում է նոր գիտելիք, ինչպես նաև հետազոտություններից ստացված արդյունքները մասնագիտական որոշումների կայացման հիմք են դառնում: Երբ ուսուցիչները հասկանում են իրենց աշակերտների սովորելու իրական հնարավորությունները, կարող են ուսումնասիրություն իրականացնել՝ պարզելու, թե ինչ գիտելիքներ և հմտություններ են հարկավոր՝ բավարարելու աշակերտների կարիքները և պահանջմունքները (Timperley 2011:10): Հետազոտությունների իրականացումը նպաստում է հետազոտական հանրությունների ձևավորմանն ու ուսուցիչների շարունակական մասնագիտական զարգացմանը:

7. Արդյունավետ մասնագիտական զարգացումը պահանջում է առաջնորդում՝ ստեղծելու անհրաժեշտ կրթական միջավայր և պայմաններ:

Առաջնորդումն էապես ազդում է այնպիսի միջավայրերի ստեղծման և զարգացման վրա, որտեղ ուսուցիչների մեծ մասն իրենց աշխատանքի ընթացքում շարունակաբար սովորում են և վստահ են, որ դասավանդման ընթացքում կարող են սովորել և զարգացնել իրենց կոմպետենցիաները: Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը կարևորվում է դպրոցների այն տնօրենների կողմից, որոնք՝

- գիտակցում են աշակերտների վերջնարդյունքների ձևավորման վրա մասնագիտական զարգացման ազդեցությունը,
- դպրոցի կառավարման և բարեփոխումների իրականացման գործընթացներում այն առաջնահերթություն են համարում և ներառում են դպրոցի զարգացման քաղաքականությունների մեջ,
- մասնագիտական զարգացումը փոխկապակցում են կատարողականի կառավարման ու դպրոցի ինքնավերլուծության գործընթացներին:

Արդյունավետ մասնագիտական զարգացում տեղի է ունենում կրթական այնպիսի միջավայրում, որը խրախուսում և աջակցում է ուսուցիչների շարունակական զարգացմանը: Այսինքն, եթե դպրոցում առկա է համագործակցության մթնոլորտ, ապա արդյունքը կլինի փորձի և նոր գաղափարների փոխանակումը, ինչպես նաև դասարանային խնդիրների արդյունավետ լուծումը: Փորձառու ուսուցիչ լինելու կարևոր նախապայմաններից են համագործակցության բարձր մակարդակն ու հետազոտությունների արդյունքների վրա հիմնված մասնագիտական զարգացումը: Արդյունավետ մասնագիտական զարգացումը նպաստում է ուսուցիչների փորձի համալրմանը, մանկավարժագիտության զարգացմանը, մասնագիտական հանրությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը,

դրականորեն է ազդում աշակերտների ուսումնառության արդյունավետության վրա, ինչպես նաև աջակցում է կրթական բարեփոխումների իրականացմանը:

Ամփոփելով ուսուցիչների արդյունավետ մասնագիտական զարգացման առանձնահատկությունները՝ հարկ է նշել, որ այն ապահովում է հետևյալ բաղադրիչների փոխկապակցվածությունը՝ մասնագիտական զարգացման նպատակներ ու խնդիրներ, մասնագիտական զարգացման միջավայր, մասնագիտական զարգացման գործընթացի մասնակիցներ, անհատական, ինստիտուցիոնալ և պետական կարիքներ ու պահանջմունքներ, մասնագիտական զարգացման ընթացքում կիրառվող տեխնոլոգիաներ ու մեթոդներ, մասնագիտական զարգացման գործընթացում ներդրված ռեսուրսներ (մարդկային, ֆինանսական, նյութական) ու ենթակառուցվածքներ, մասնագիտական զարգացման վերջնարդյունքներ և արդյունավետության գնահատման ցուցանիշներ ու գործընթացներ:

Հաշվի առնելով կրթության ոլորտի պետական քաղաքականությունն ու ոլորտի զարգացումներն ու բարեփոխումները՝ ՀՀ-ում պետք է գնահատել՝ մասնագիտական և ընդհանրական ինչպիսի կոմպետենցիաներ ունեցող ուսուցիչների կարիք կա, ինչպես նաև դպրոցն ու ուսուցիչները պետք է գնահատեն իրենց մասնագիտական կարիքները և պահանջմունքները՝ որոշելու համար մասնագիտական զարգացման որ մոդելն է արդյունավետ տվյալ միջավայրում: Մասնագիտական զարգացումն էապես ազդում է ուսուցիչների արդյունավետ գործունեության և մասնագիտական մոտիվացիայի վրա: Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման գործընթացը պետք է հաշվի առնի սոցիալական, տնտեսական և քաղաքական զարգացումներն ու պայմանները: Հանրակրթության ոլորտի բարեփոխումների պլանավորման և իրականացման գործընթացներում մշտապես պետք է հաշվի առնել դպրոցների կրթական միջավայրերի եզակիությունը և ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման գործընթացների ու տեխնոլոգիաների առավել նպատակահարմար տարբերակներ ընտրել յուրաքանչյուր կրթական միջավայրի համար:

Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման ծրագրերի մշակման և իրականացման համար առաջարկվում են մի շարք սկզբունքներ, որոնք պետք է հաշվի առնել այդ գործընթացների արդյունավետությունն ապահովելու նպատակով: Այդ ծրագրերը պետք է՝

- լինեն ուսուցչի աշխատանքի անբաժանելի բաղադրիչ,
- հաշվի առնեն ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման շարժառիթները,
- խթանեն և աջակցեն դպրոցի ու ուսուցիչների նախաձեռնությունները,

- հազեցած լինեն դասավանդման գործընթացին անհրաժեշտ տեղեկատվությամբ,
- նպաստեն կառուցողական դասավանդման գործընթացի կազմակերպմանը,
- նպաստեն ուսուցիչների մտավոր և սոցիալական զարգացմանը,
- դիտարկեն ուսուցիչներին որպես անհատներ և հաշվի առնեն նրանց ունեցած անհատական փորձը,
- ուսուցիչների ձեռք բերած փորձը գործնականում կիրառելու ընթացքում ցուցաբերեն հետևողական մոտեցում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Պետրոսյան Ռ., *Ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության վերակառուցման մոդիվները փոփոխվող Հայաստանում*, Երևան, Իմաստություն 1 (2), 2014, էջ 154-163:
2. Bubb S. & Earley P. 2007. *Leading and Managing Continuing Professional Development* (2nd ed.), London, Paul Chapman Publishing.
3. Buck A. & Francis L. 2011. *Teaching Schools: Time for Schools to Take the Lead*, *Professional Development Today* 14 (2), pp. 64-68.
4. Cochran-Smith M. & Fries K. 2005. *The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals*. In M. Cochran-Smith, K. Zeichner (eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 37-68.
5. Cochran-Smith M. & Lytle S. 2001. *Beyond Certainty: Taking an Inquiry Stance on Practice*. In Lieberman A. & Miller L. (Eds.), *Teachers Caught in The Action: Professional Development That Matters*, New York, Teachers College Press, pp. 45-58.
6. Darling-Hammond L. 1999. *Target Time Toward Teachers*, *Journal of Staff Development*, 20(2), pp. 31-36.
7. Darling-Hammond L., Wei R.C., Andree A., Richardson N., & Orphanos S. 2009. *Professional Learning in The Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in The US and Abroad*, Dallas, TX, National Staff Development Council.
8. Harris A. & Jones M. 2011. *Professional Learning Communities in Action*, London, Leanta Press.
9. Hattie J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London, Routledge.

10. Ingvarson L. 1998. Professional Development as the Pursuit of Professional Standards: The Standard-Based Professional Development System, *Teaching and Teacher Education*, 14 (1), pp. 127-140.
11. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris.
12. Saunders W., Goldenberg C., & Gallimore R. 2009. Increasing Achievement by Focusing Grade Level Teams on Improving Classroom Learning: A Prospective Quasi-Experimental Study of Title 1 Schools, *American Educational Research Journal* 46(4), pp. 1006-1033.
13. Schleicher A. (Ed.). 2012. *Preparing Teachers and Developing Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*, Paris, OECD Publishing.
14. Stoll L., Bolam R., McMahon A., Wallace M., & Thomas S. 2006. Professional Learning Communities: A Review of the Literature, *Journal of Educational Change*, 7(4), pp. 221-258.
15. Timperley H. 2011. *Realising the Power of Professional Learning*, UK Open University Press.
16. Villegas-Reimers E. 2003. *Teacher Professional Development: An International Review of Literature*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
17. Walling B. & Lewis M. 2000. Development of Professional Development Pre-service Teachers: Longitudinal and Comparative Analysis, *Action in Teacher Education* 22 (2a), pp. 63-72.

REFERENCES

1. Petrosyan R', Owsowichneri masnagitakan gorc'owneowt'yan verakar'owcman motivnery' p'op'oxvogh Hayastanowm, *Er&an, Imastowt'yown* 1 (2), 2014, e'j 154-163:

ФРИДА АКОПЯН - ОСОБЕННОСТИ И СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ РА

Ключевые слова: профессиональное развитие учителя, формы профессионального развития, повышение квалификации учителя, компетенции учителя, эффективность профессиональной деятельности учителя, качество общего образования

В статье представлены особенности и пути повышения эффективности профессионального развития учителей в Республике Армения (РА). В рамках

данной статьи была изучена современная литература по данной теме, а также проведен электронный опрос 432 учителей в 11 регионах РА с целью выявления факторов, способствующих и препятствующих профессиональному развитию учителей в РА.

FRIDA HAKOBYAN - THE PECULIARITIES AND WAYS OF INCREASING EFFICIENCY OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE REPUBLIC OF ARMENIA

Keywords: *teacher professional development, professional development forms, teacher professional advancement, teacher competencies, efficiency of teacher professional activity, quality of general education*

The article touches upon the peculiarities of teachers' professional development and the ways of increasing its efficiency in the Republic of Armenia (RA). Within the framework of this article, professional literature related to the topic was examined, as well as an electronic survey was conducted among 432 teachers in 11 regions of the RA to identify the factors fostering and hindering professional development of teachers in the RA.

Ներկայացվել է՝ 17.09.2020

Գրախոսվել է՝ 25.09.2020

**ԲՈՒՀԵՐԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ
ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐԻ ՍԱՀՄԱՆՄԱՆ ՀԻՄՆԱԴՐՈՒՅԹՆԵՐԸ,
ՍԿԶՐՈՒՆՔՆԵՐՆ ՈՒ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ**

ԱՆԻ ՇԱՀԻՆՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ բուհ, բուհերի գործունեության առանցքային ցուցանիշներ (ԳԱՑ-եր), բուհերի գործունեության որակի ապահովման ցուցանիշներ (ՈԱՑ-ներ), բարձրագույն կրթություն, որակի ապահովում, բուհերի ռազմավարական կառավարում

Բարձրագույն կրթության ոլորտի զարգացման միտումները և այդ ոլորտի նկատմամբ շարունակաբար մեծացող հանրային պահանջը բուհերին առաջադրում են մի շարք նոր մարտահրավերներ, որոնք ընդհանուր առմամբ միտված են բուհերի գործունեության որակյալ վերջնարդյունքների ապահովմանը: Այդ արդի մարտահրավերները նաև հարկադրում են բուհերին դառնալ առավել մրցունակ՝ շարունակաբար բարելավելով սեփական գործունեությունը: Այս խնդիրը ենթադրում է գործունեության կազմակերպման ձևի ու կրթության բովանդակության պարբերական և հաճախ նաև խորքային փոփոխություններ, սակայն վերջիններիս առանցքում անփոփոխ է մնում բուհերին առաջադրվող հիմնարար պահանջը՝ գործունեության որակի ապահովումն ու շարունակական բարելավումը: Այդ պահանջը ենթադրում է նաև, որ դրա բավարարմանն ուղղված բուհական բազմաթիվ գործողությունների արդյունքները պետք է հավաստվեն բուհերի կողմից՝ հանրային վստահության, վերջնարդյունքների ճանաչման, հաշվետվողականության ու թափանցիկության ապահովման մեխանիզմների կիրառմամբ: Բուհերի գործունեության արդյունավետությունը, ներառյալ մատուցվող կրթական ծառայությունների և դրանց վերջնարդյունքների արժանահավատությունն ու համապատասխան որակական շեմի ապահովումը հավաստող այդպիսի մեխանիզմներից են գործունեության որակական ցուցանիշները: Համապատասխանաբար **սույն հոդվածում ներկայացվում են բուհերի գործունեության որակի ապահովման ոլորտում առանցքային ցուցանիշների սահմանման հիմնադրույթները, համընդհանուր սկզբունքներն ու մոտեցումները:** Հոդվածում բուհերի գործունեության որակական ցուցանիշների սահմանման հիմնական դրույթները, սկզբունքներն ու մոտեցումները քննարկվում են բուհերի

ռազմավարական կառավարման ընդհանուր համատեքստում և կարող են օգտակար լինել հատկապես այն բուհերի (ներառյալ ՀՀ բուհերի) համար, որոնք ձգտում են շարունակաբար բարելավել իրենց գործունեության որակի ապահովման համակարգերը, ներառյալ հաշվետվողականության ու թափանցիկության ապահովման մեխանիզմները՝ կարևորելով որակական ցուցանիշների հստակ սահմանումը, գնահատումը, դրանց ապահովման հետևողական մոտեցումն ու բարելավումը:

Հատկանշական է այն, որ ժամանակակից գիտելիքահենք հասարակությունը բնութագրվում է որպես պահանջատերերի ու սպառողների հասարակություն (կոնսումերիզմ), և հետևապես վերջինիս աճող պահանջների շարքում առանձնահատուկ նշանակություն է ձեռք բերում ռեսուրսների ավելացումը (Jackson 2009): Բարձրագույն կրթության շուկայի «սպառողների» արդի պահանջներին ընդառաջ՝ բուհերը նույնպես ձգտում են ապահովել բարձրագույն կրթության համար անհրաժեշտ ժամանակակից ռեսուրսներ և դրանց արդյունավետ կիրառման կամ փոխակերպման միջոցով՝ նաև համապատասխան վերջնարդյունքներ ¹ : Բուհերն իրենց իրավասությունների ու կանոնադրական գործառնությունների շրջանակում այդ վերջնարդյունքների որակը և արժանահավատությունը՝ պետության ու մրցունակ աշխատաշուկայի պահանջներին դրանց համապատասխանությունը, հավաստում են որակական ցուցանիշների ապահովմամբ: Այսպիսի ցուցանիշները սահմանվում, և դրանց ապահովման հիմքերը ստեղծվում են դեռևս բուհերի ռազմավարական պլանավորման փուլում, որի ժամանակ բուհերը նախանշում են իրենց առանցքային ոլորտների զարգացման ուղղություններն ու այդ ոլորտներում ակնկալվող ցանկալի վերջնանպատակները:

Բուհերի գործունեության որակի ապահովման (ՈԱ) ոլորտը նրանց հեռանկարային զարգացման և հետևապես նաև ռազմավարական կառավարման առանցքային բաղադրիչներից է: Սա նշանակում է, որ բուհերի գործունեության ՈԱ հիմնախնդիրը, բուհերին առաջադրված համեմատաբար կայուն պահանջ կամ հրամայական լինելով հանդերձ, պետք է անխուսափելիորեն դիտարկել նաև երկարաժամկետ զարգացման տեսանկյունից՝ ընդգրկելով բարձրագույն կրթության արդի փոխակերպումների և շարունակական բարեփոխումների տիրույթը: Բուհերի գործունեության ՈԱ ոլորտում այդ փոխակերպումների ու բարեփոխումների ընդգրկումն իր հերթին ենթադրում է բուհերի կողմից

¹ Այս համատեքստում վերջնարդյունքը կարելի է դիտարկել որպես շրջանավարտների գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների համալիրը:

կատարվող ռազմավարական պլանավորումներ, նախնական, ընթացիկ ու ամփոփիչ գնահատումներ, դրանց արդյունքների վերլուծություններ ու կանխատեսումներ: Վերջիններս ուղենշում են բուհերի գործունեության զարգացման հեռանկարները ինչպես ՈԱ, այնպես էլ բուհերի գործունեության մյուս առանցքային ոլորտներում՝ այդպիսով հիմք ստեղծելով ցանկալի ցուցանիշների սահմանման համար:

Ռազմավարական պլանավորման գործընթացներում բուհերը սովորաբար սահմանում են գործունեության արդյունավետության ցուցանիշներ (ԳԱՑ-եր), որոնք ուղղորդող գործառույթ ունեն, քանի որ թույլ են տալիս մի կողմից տեսանելի ու գնահատելի դարձնել բուհերի առանցքային ոլորտներում արձանագրված բացթողումները և առկա ու հնարավոր առաջընթացը, մյուս կողմից՝ նախանշել բուհերի զարգացման հնարավոր ուղիները՝ ապահովելով նաև հաշվետվողականության և վերջնարդյունքների թափանցիկության սկզբունքները: Որպես կանոն՝ բուհերի ԳԱՑ-երը սահմանվում են գործունեության առանցքային և մշտապես զարգացման ենթակա բոլոր ոլորտներում, հետևապես դրանց շրջանակում արձանագրվող վերջնարդյունքներն ու ցուցանիշները ռազմավարական նշանակություն ունեն: Առանցքային ոլորտներում ցուցանիշներ սահմանելիս բուհերը հաշվի են առնում իրենց գործունեության ոլորտի առանձնահատկությունները, կանոնադրական գործառույթների ու իրավասությունների շրջանակը, ռազմավարական նպատակներն ու առաջնահերթությունները, մրցակցային դաշտում համապատասխան տեղ ու դիրք զբաղեցնելու նպատակադրումը և ռազմավարական այլ հավակնություններ:

Հակիրճ անդրադարձ կատարելով Բոլոնիայի գործընթացին՝ հարկ է նշել, որ բարձրագույն կրթության որակը համարվել և շարունակում է համարվել Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի (ԵԲԿՏ) երկրների բուհերի գործունեության առանցքը: Այս համատեքստում շեշտադրումներից մեկն այն է, որ բուհերն իրենք պետք է իրենց իրավասությունների և ինքնավարության շրջանակներում հանձն առնեն լուծելու բարձրագույն կրթության ՈԱ ոլորտում առկա գերխնդիրները՝ խթանելով նաև ազգային մակարդակում իրականացվող բարձրագույն կրթության վերջնարդյունքների հաշվետվողականության համակարգի բարելավումը (Բեռլինի կոմյունիկե, 2003): 2003 թ. ՈԱ-ն ընդունվեց որպես բարձրագույն կրթության զարգացման և ԵԲԿՏ-ի հետ համահունչությունն ու ստանդարտացումն ապահովող առանցքային ու արդյունավետ գործիք, որի կիրառումը բուհերի կողմից դարձավ անհրաժեշտություն: Բարձրագույն կրթության գլոբալ բարեփոխումների համատեքստում կարևոր է նաև, որ բուհերը լինեն առավել ճկուն ու մրցունակ, առանցքային նշանակություն տան շահակիցների

պահանջներին, կարիքներին ու դերակատարությանը (Տեմպուս Գովերն 2015): Ուստի, հաշվի առնելով վերջին քսանամյակում բարձրագույն կրթության ոլորտի գլոբալ և ազգային բարեփոխումների շրջանակում Բոլոնիայի գործընթացով սահմանված առաջնահերթությունները, բուհերին առաջադրվել է իրենց գործունեության որակի կառավարման շրջանակը հստակեցնելու, ՈԱ ոլորտում հստակ ԳԱՑ-եր սահմանելու ու դրանք շահակիցներին հասանելի դարձնելու, ինչպես նաև այդ ցուցանիշները բուհերի գործունեության բարելավման հեռանկարին նպատակաուղղելու հրամայականը:

Բուհերի գործունեության առանցքային ոլորտների շարքում գտնվող որակի կառավարումն ընդգրկում է բուհերի ընդհանուր գործունեության, ներառյալ (ռազմավարական) կառավարման համակարգի և դրա գործառույթը հնարավոր դարձնող բոլոր գործընթացների, գործառնությունների, գործառույթների ու միջոցառումների շրջափուլային կառավարման շրջանակը: Որակի կառավարումն ընդգրկում է պլանավորման, ստուգման, գնահատման և բարելավման (ՊԻԳԲ շրջափուլ (PDCA cycle)) փուլերը կամ գործառույթները: Դրանց իրականացումը միտված է բուհերի կողմից սահմանված ցանկալի արդյունքների ձեռքբերմանը և գործունեության քանակական ու որակական ցուցանիշների արժանահավատության ապահովմանը: Այդ ցուցանիշների ձեռքբերման փաստի հավաստման, դրանց արժանահավատության ապահովման և հաշվետվողականության տեսանկյունից կարևոր է, որ բուհերը սահմանեն իրենց ՈԱ համակարգի առանձնահատկություններին համապատասխան և իրատեսական ցուցանիշներ: Դա բուհերին հնարավորություն կտա նաև գնահատելու ու համեմատելու նախասահմանված և փաստացի ձեռք բերված արդյունքները: Բուհերի գործունեության ՈԱ ոլորտում ԳԱՑ-երը հստակ սահմանելու համար անհրաժեշտ է նախ հստակեցնել դրանց հիմնական հասկացության շրջանակը՝ հաշվի առնելով բուհերի գործունեության առանձնահատկությունները:

Մասնագիտական գրականությունում **գործունեության արդյունավետության ցուցանիշները (ԳԱՑ-երը)** սահմանվում են որպես չափումներ, որոնք նպատակաուղղված են կազմակերպության առանցքային ոլորտներում իրականացվող ներկա և ապագա գործունեության արդյունավետության չափմանն ու գնահատմանը (Parmenter 2007): ԳԱՑ-երը կազմակերպության կատարողականի արդյունավետությունը գնահատող ցուցանիշներ են, հետևապես դրանք ռազմավարական կառավարման բաղկացուցիչ մասն են կազմում: Որպես կանոն՝ ԳԱՑ-երը սահմանվում են կազմակերպության ղեկավար մարմինների կողմից, և ԳԱՑ-երի մշակման ժամանակ հաշվի են առնվում

նաև տվյալ կազմակերպության առանցքային շահակիցների կարիքներն ու պահանջները (Խաչատրյան 2016): Ընդհանուր առմամբ ԳԱՑ-երը ցույց են տալիս կազմակերպության (այդ թվում՝ բուհերի) կողմից կատարված ներդրումների (ֆինանսական և ոչ ֆինանսական) դիմաց ձեռք բերված արդյունքները, որոնց բնույթը (առաջընթաց կամ հետընթաց) որոշվում է այն շեմի համեմատությամբ, որը կազմակերպությունն ի սկզբանե նախանշել է որպես ցանկալի արդյունք: ԳԱՑ-երը պետք է դիտարկվեն ոչ միայն զուտ արդյունքների համալիր, այլ տվյալ բուհի ռազմավարությանը սերտորեն փոխկապակցված գործիք, որոնց միջոցով բուհը կարող է զգալի ազդեցություն ունենալ ինչպես իր կարողությունների գնահատման ու շարունակական բարելավման, այնպես էլ հանրային վստահության և միջազգային մակարդակում տեսանելիության մակարդակի բարձրացման վրա:

Բուհերի ԳԱՑ-երի սահմանման և գնահատման խնդրին անդրադարձել են նաև «TEMPUS Govern» եռամյա (2013-2015 թթ.) ծրագրի շրջանակում ՀՀ բուհերի կառավարման հիմնախնդիրների ու բարձրագույն կրթության բարեփոխումների ուսումնասիրությամբ զբաղվող ազգային ու միջազգային մի շարք փորձագետներ և ոլորտի մասնագետներ: Համաձայն նշյալ ծրագրի շրջանակում ՀՀ և միջազգային բուհերի ԳԱՑ-երի ուսումնասիրությունների արդյունքների հիման վրա մշակված ուղեցույցի՝ ԳԱՑ-երը բխում են բուհերի գործունեությունը գնահատելու և գնահատման արդյունքները հստակ, տեսանելի ու չափելի դարձնելու անհրաժեշտությունից: Հետևապես ԳԱՑ-երը դառնում են բուհերի գործունեության արդյունավետությունը չափող ու գնահատող կարևոր գործիք: Ուղեցույցում նշվում է նաև, որ ցանկալի է, որ ԳԱՑ-երի մշակման փուլում բուհերը սկսեն նվազագույն, պարզ և հստակ չափելի ցուցանիշների սահմանումից՝ միաժամանակ հաշվի առնելով այն, որ ԳԱՑ-երը պետք է լինեն իրատեսական, ունենան քանակական ու որակական հստակ արտահայտում և ընտրվեն ըստ տվյալ բուհի կարողությունների ու դրա կողմից սահմանված ռազմավարական նպատակների և առաջնահերթությունների (Տեմպուս Գոլերն 2015): Ի լրումն նշվածի՝ բուհերում ԳԱՑ-երի սահմանման անհրաժեշտությունը պայմանավորված է նաև բուհերի գործունեության արդյունքների հաշվետվողականության ապահովման պահանջով: Մինչդեռ, օրինակ, ՀՀ բուհերի հաշվետվողականության մեխանիզմները, որոնց միջոցով չափվում և գնահատվում է գործունեության արդյունավետության աստիճանը, լիարժեք չեն կիրառվում կամ առհասարակ բացակայում են (Խաչատրյան 2016): Այս խնդիրը կարող է հանգեցնել նաև ՊԻԳԲ շրջափուլի խաթարմանը՝ թուլացնելով այդ շրջափուլի հատկապես վերջին

երկու բաղադրիչների (գնահատում և բարելավում) փոխկապակցվածությունը:

Բուհերի գործունեության ՈԱ ոլորտում ԳԱՑ-երը հստակ սահմանելու համար պետք է հաշվի առնել, որ ՈԱ-ն տարբեր շահակիցների համար կարող է տարբեր նշանակություն ունենալ, հետևապես կարևոր է, որ բուհն այն հստակ սահմանի իր ռազմավարության կամ քաղաքականության մեջ (Sanya & Martin 2007): Ըստ մի շարք հետազոտողների (Schindler *et. al.* 2015)՝ որակի սահմանումը պետք է լինի բավականաչափ հասկանալի ու ըմբռնելի տվյալ բուհի առանցքային շահակիցների համար, ինչպես նաև համապատասխանի դրա գործունեության շրջանակին ու առանձնահատկություններին, որպեսզի բուհը կարողանա հստակ սահմանել ցուցանիշներ նաև ՈԱ ոլորտում: Հետևապես բուհերն իրենց ՈԱ ոլորտում ցուցանիշներ սահմանելիս պետք է շարունակաբար հետամուտ լինեն շահակիցների կարիքների և աշխատաշուկայի փոփոխվող պահանջների բավարարմանը՝ միևնույն ժամանակ առանցքում պահելով բարձրագույն կրթության ոլորտի զարգացման և որակի շարունակական բարելավման հաստատուն հրամայականը:

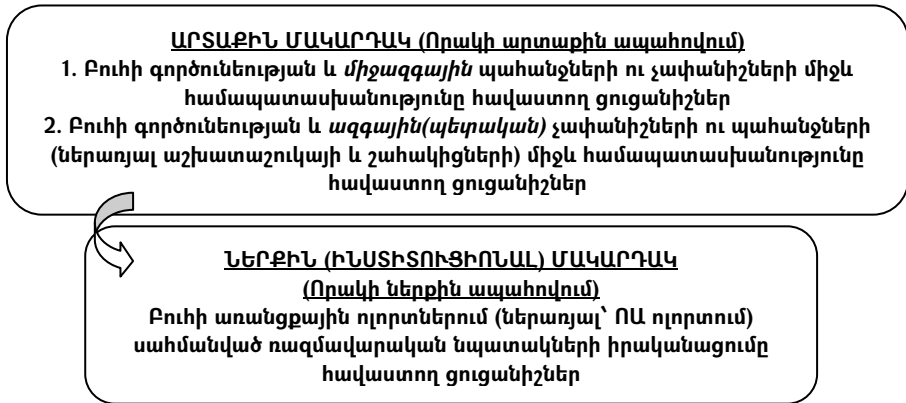
Բուհերի գործունեության ՈԱ ոլորտում սահմանվող ԳԱՑ-երը սույն հետազոտության շրջանակում պայմանականորեն սահմանվում են որպես **որակի ապահովման ցուցանիշներ (ՈԱՑ-եր)**: Ռազմավարական պլանավորման փուլում ՈԱՑ-երի հստակ սահմանումը կարևոր է, քանի որ դրանից է հիմնականում կախված բուհերի գործունեության ՈԱ ոլորտում իրականացված գործողությունների ներքին ու արտաքին գնահատումների և դրանց արդյունքների հաշվետվողականության արդյունավետությունը: Հաշվետվողականության տեսանկյունից ՈԱՑ-երը վերաբերում են արտաքին և ներքին մակարդակներին:

Արտաքին մակարդակում բուհերը ՈԱՑ-երով հավաստում են իրենց գործունեության (ներառյալ մատուցած կրթական ծառայությունների ու համապատասխան վերջնարդյունքների) պատշաճ իրականացումը, համապատասխանությունն ու արժանահավատությունը պետությանը և ազգային ու միջազգային հանրությանը (ներառյալ բուհերի արտաքին շահակիցներին, օրինակ՝ շրջանավարտներին, գործատուներին): Այդ պարագայում բուհերի ՈԱՑ-երը դիտարկվում են որակի արտաքին ապահովման (ՈԱԱ) տեսանկյունից՝ գնահատվելով ՈԱ ազգային և/կամ միջազգային գործակալությունների և գնահատումներ իրականացնող ու չեզոք դիրքորոշում ունեցող շահագրգիռ այլ կառույցների կողմից:

Ներքին (ինստիտուցիոնալ կամ բուհական) մակարդակում բուհերի ՈԱՑ-երը դիտարկվում են որպես ներքին հաշվետվողականության համակարգի մեխանիզմ կամ գործիք, որի միջոցով բուհերը գնահատում

են որակի ներքին ապահովման (ՈՆԱ) համակարգի տարբեր բաղադրիչները (ՈԱ քաղաքականություն, ՈԱ մշակույթ, ՈԱ գործընթացներ և այլն): Հաշվետվողականության ներքին մակարդակում ՈԱՑ-երը սովորաբար գնահատվում են բուիերի ղեկավար կազմի և/կամ ներքին շահակիցներից կազմված համապատասխան հանձնախմբերի ներկայացուցիչների կողմից: ՈԱ ներքին մակարդակում ՈԱՑ-երի սահմանման գործընթացում բուիերը պետք է առաջնորդվեն ՈՆԱ քաղաքականությամբ, որն իր հերթին բխում է տվյալ բուիի զարգացման ռազմավարական ծրագրից: Անկախ հաշվետվողականության մակարդակից՝ բուիերի ՈԱՑ-երը սովորաբար սահմանվում են ՈԱ կառույցների/ՈԱ պատասխանատուների կողմից՝ բուիերի ղեկավարության հետ համատեղ: Պետք է նշել նաև, որ միևնույն ՈԱՑ-ը (օրինակ՝ շրջանավարտների զբաղվածության ցուցանիշը) կարող է գնահատվել և՛ ներքին, և՛ արտաքին մակարդակներում: Գծապատկեր 1-ում ներկայացվում են ՈԱՑ-երի ներքին և արտաքին մակարդակները:

Գծապատկեր 1. Բուիերի գործունեության որակի ապահովման ցուցանիշները ներքին և արտաքին մակարդակներում



Բուիերի ՈԱՑ-երի սահմանումն ընդհանուր ԳԱՑ-երի սահմանման գործընթացի բաղադրիչ մասն է: Ընդհանուր առմամբ ՈԱՑ-երի սահմանմամբ և իրականացմամբ բուիերը՝

- հստակեցնում են իրենց գործունեության առանցքային ոլորտներում իրականացված գործողությունների որակական շեմը կամ արդյունավետության աստիճանը,
- հավաստում են իրենց գործունեության, ներառյալ ՈԱ ոլորտում սահմանված առաջնահերթությունների ուղղությամբ իրականացված գործողությունների արդյունքների արժանահավատությունը,

- հնարավոր են դարձնում ՈԱ գործընթացների իրականացման արդյունքների չափելիությունը, շրջափելիությունն ու գնահատելիությունը,
- ապահովում են իրենց գործունեության հաշվետվողականությունը՝ հիմնված հասարակական պատասխանատվության ու գործունեության արդյունքների թափանցիկության ապահովման բաղադրիչների վրա:

Ըստ Դե Կետելի (De Ketele 2008)՝ հնարավոր չէ ՈԱՑ-երը բոլոր բուհերի համար միանշանակ ձևով սահմանել, քանի որ դրանք հարաբերական են, և այդ ցուցանիշները սահմանելիս բուհերը հաշվի են առնում մի շարք գործոններ, օրինակ՝ իրենց ռազմավարական առաջնահերթություններն ու նպատակները, բարձրագույն կրթության ազգային և ինստիտուցիոնալ համակարգերի առանձնահատկություններն ու առկա խնդիրները: Միևնույն ժամանակ կրթության մասսայականացման, ՈԱ ազգային ու միջազգային չափանիշներին համապատասխանելու և առհասարակ բարձրագույն կրթության ոլորտի միջազգայնացման ներկայիս միտումների համատեքստում շեշտադրվում են ՈԱ ոլորտի որոշակի առանցքային տիրույթներ, որոնց շրջանակում բուհերը պետք է սահմանեն ՈԱՑ-եր. դրանք են (De Ketele 2008)՝

- ուսումնառության և դասավանդման որակ,
- կրթական վերջնարդյունքների և շրջանավարտների կարողությունների որակ,
- բուհերի ռեսուրսների և ենթակառուցվածքի որակ,
- բուհերի որակի արտաքին ապահովում,
- ազգային բարձրագույն կրթական համակարգի որակ:

Դե Կետելի կողմից առաջարկված ՈԱ տիրույթների ցանկը սպառիչ չէ, և դրանց կարելի է հավելել, օրինակ, բուհի ռազմավարական կառավարման համակարգի որակի ապահովման ոլորտը, որով հնարավոր կլինի նշված տիրույթները դիտարկելու առավել ընդհանրական ու երկարաժամկետ զարգացման, ինչպես նաև ՊԻԳԲ շրջափուլի իրականացման արդյունավետության տեսանկյուններից: Ռազմավարական կառավարման համակարգի արդյունավետությունը գնահատող ցուցանիշները բուհի ղեկավարությանը հետազայում հնարավորություն կտան նաև հավաստիանալու, որ բուհի ՈԱ համակարգը սերտորեն փոխկապակցված է բուհի ընդհանուր ռազմավարությանը և բխում է ոչ միայն ՈԱԱ համակարգի պահանջների բավարարման, այլ նաև բուհի ներունակության կամ ինստիտուցիոնալ կարողությունների զարգացման և ռազմավարական նպատակների արդյունավետության իրականացման անհրաժեշտությունից:

Բուհերի ԳԱՑ-երի, ներառյալ ՈԱՑ-երի սահմանման կարևորության մասին մասնագիտական քննարկումներում շեշտադրվում է այն, որ

առանց ցուցանիշների միջոցով նախորդ խնդիրների հաշվառման, ներկա խնդիրների վերհանման և դրանց լուծմանն ուղղված կատարողականի գնահատման հնարավոր չէ ապահովել առաջընթացի ցուցանիշներ բուհերում (Azma 2010): ՈԱՑ-երը բուհերին անհրաժեշտ են նաև արդյունավետ որոշումների կայացման համար: Օրինակ՝ որքան պետությունը բուհերին ինքնավարության և ապակենտրոնացված կառավարման ավելի մեծ հնարավորություններ է ընձեռում, այնքան բուհերն ավելի արդյունավետ ու նոր միջոցներ են ձեռնարկում ինստիտուցիոնալ և անհատական (աշխատակիցների) կատարողականների արդյունավետության ապահովման համար: Իսկ այդ արդյունավետությունը չափելու համար կիրառվող ցուցանիշներն օժանդակում են ղեկավարներին՝ հետազայում կայացնելու որոշումներ՝ հիմնված նախասահմանված ցանկալի ցուցանիշների վրա, և հասկանալու, թե որքան արդյունավետ է բուհի գործունեությունն իրականացվել: Աուդիտները, ստուգումները, փոխհատուցումները, ինքնագնահատումները, հետազոտությունները և տարբեր այլ գործընթացների գնահատումները հնարավորություն են տալիս գնահատելու իրենց ընդհանուր գործունեության և առանձին ոլորտներում իրականացված գործողությունների արդյունավետությունը՝ այդպիսով լայն ոլորտային շրջանակն ընդգրկող արդյունքների չափումից անցում կատարելով ավելի նեղ ոլորտային և հստակ ցուցանիշների չափմանը (Pollard *et. al.* 2013): Բուհերի ՈԱՑ-երի սահմանման միջոցով բուհերն ապահովում են նաև շոշափելի և ոչ շոշափելի արդյունքների միջև հավասարակշռումը, չափում են սեփական ներուժը, կարողություններն ու դրանց հնարավոր զարգացումն ապագայում: Նշվածների չափումների շարքին են դասվում, օրինակ, շահակիցների բավարարվածության մակարդակը, ինստիտուցիոնալ, կառավարչական և կրթական գործընթացների արդյունավետության աստիճանը (Siakas *et. al.* 2005):

Թեև մասնագիտական գրականության մեջ շեշտադրվում է բուհերի ՈԱՑ-երի հստակ սահմանման կարևորությունը՝ ՈԱ ոլորտում բուհերի կողմից նախանշված ցանկալի և փաստացի արդյունքների միջև բացը գնահատելու տեսանկյունից, այդուհանդերձ բուհերի գործունեության շրջանակում (հատկապես ուսումնառության, դասավանդման և գնահատման ոլորտներում) նկատվում է նաև ՈԱՑ-երը չափագրող գործիքների սակավություն, որը ռիսկային է դարձնում ՊԻԳԲ շրջափուլի լիարժեք իրականացումը: ՈԱՑ-երի և դրանք չափագրող արդյունավետ գործիքների սակավությունը պայմանավորված է այն հիմնական գործոնով, որ որակական ցուցանիշները, ի տարբերություն քանակականների, հստակ շոշափելի չեն, և դրանք առավել դժվար է չափել ու գնահատել (Varouchas *et. al.* 2018): Այս փաստարկը կարելի է

վերահաստատել նաև այն սահմանմամբ, որի համաձայն՝ ցուցանիշը քանակական արժեք է, որն օգտագործվում է չափելու այն, ինչը դժվար է որակապես չափել: Բոլոր դեպքերում անհրաժեշտ է սահմանել ցուցանիշներ, քանի որ դրանք նվազեցնում են սուբյեկտիվ գնահատումներով պայմանավորված խնդիրները և ապահովում են օբյեկտիվ գնահատման պայմաններ (Cave *et al.* 2006): ՈԱՑ-երի հստակ սահմանումը նաև օժանդակում է բուհերին՝ տրամադրելով հավաստի տեղեկություն ՈՆԱ համակարգի համապատասխան բաղադրիչների կիրառման և ՈԱ ոլորտում իրականացված աշխատանքների արդյունավետության մասին, որն էլ հետագայում հիմք կարող է հանդիսանալ բուհերի ՈՆԱ ամբողջական համակարգի արդյունավետության գնահատումների համար:

Բուհերի ՈԱՑ-երի մշակման գործընթացում կարող են առաջադրել մի շարք հարցադրումներ, որոնք կարող են ուղղորդել բուհերին հստակեցնելու սահմանվող ցուցանիշները (Cameron 2009, Խաչատրյան 2016), մասնավորապես՝ ՈԱՑ-երը՝

- որքանո՞վ են հստակ սահմանված, արժանահավատ, չափելի, իրատեսական ու օգտակար բուհի համար,
- ինչպիսի՞ ազդեցություն կարող են ունենալ բուհի ընդհանուր և առանձին ստորաբաժանումների (օրինակ՝ ՈԱ կենտրոնների) գործունեության ու հետագա բարելավման վրա,
- որքանո՞վ են արտացոլում բուհի ՈԱ քաղաքականությունը,
- որքանո՞վ են վեր հանում բուհի ընդհանուր գործունեության և առանձին ոլորտներում առկա հետընթացը կամ առաջընթացը,
- ի՞նչ կամ ինչպիսի՞ տվյալների հիման վրա են մշակվում, այսինքն՝ արդյոք արժանահավատ և ճշգրիտ են բուհի համապատասխան ստորաբաժանումների կողմից տրամադրված այն տվյալները, որոնց հիման վրա սահմանվելու, մշակվելու և իրականացվելու են ՈԱՑ-երը,
- որքանո՞վ են արտացոլում բուհի առանցքային շահակիցների կարիքներն ու պահանջները, և որքանո՞վ են դրանք հասանելի նրանց, հանրության լայն շերտերին և շահագրգիռ այլ կողմերին,
- արդյոք հնարավորություն կտա՞ն բուհին կատարելու համեմատական վերլուծություն (բենչմարքինգ) այլ բուհերի համանման ցուցանիշների հետ՝ մրցակցային դաշտում տեղորոշվելու, առկա խնդիրները բացահայտելու, նախասահմանված ՈԱՑ-երից շեղումները հստակեցնելու և բարելավման ուղիները նախանշելու համար:

ԳԱՑ-երի սահմանման ժամանակ հաշվի են առնվում կառավարման որոշակի համընդհանուր սկզբունքներ, որոնք ապահովում են ցուցանիշների հստակությունն ու դրանց չափելիությունը, և հետևապես դրանք վերագրելի են նաև կրթության կառավարման

ուլորտին՝ ներառյալ բուհերի ՈԱՑ-երի սահմանման գործընթացին: Ընդհանրացնելով այդ սկզբունքները և հաշվի առնելով վերոգրյալ ուղղորդիչ հարցադրումները՝ կարելի է առանձնացնել հետևյալ սկզբունքները. ՈԱՑ-երը պետք է (Cave *et al.* 2006)՝

- **փոխկապակցված լինեն բուհի ընդհանուր ռազմավարության ու ԳԱՑ-երի հետ**, այսինքն՝ ՈԱՑ-երը պետք է սահմանվեն բուհի առաքելությանն ու ռազմավարական նպատակներին համապատասխան և արտացոլեն բուհի ընդհանուր գործունեության առանցքային ոլորտներում սահմանված ցուցանիշների ձեռքբերման աստիճանը,
- **արտացոլեն բուհի գործունեության ՈԱ քաղաքականությունը**, այսինքն՝ ՈԱՑ-երը պետք է հստակ արտացոլեն բուհի ՈԱ ոլորտում իրականացվող ներքին գործընթացների, գործառույթների ու գործողությունների համար սահմանված սկզբունքներն ու մոտեցումները, բուհի ՈԱ մշակույթն ու ՈՆԱ համակարգի այլ բաղադրիչներ և սահմանվեն այնպես, որ հետագայում հնարավոր լինի այդ ցուցանիշների միջոցով գնահատել բուհի ՈԱ քաղաքականության իրականացման արդյունավետությունը,
- **լինեն հստակ չափելի**, այսինքն՝ այդ ցուցանիշների միջոցով բուհը պետք է կարողանա չափել ՈԱ ոլորտում իրականացված որոշակի գործընթացների կամ գործողությունների կատարման արդյունավետության աստիճանը,
- **լինեն թափանցիկ**, այսինքն՝ պետք է հստակ տեսանելի լինի, թե այդ ցուցանիշներն ինչն են չափում կամ գնահատում և բուհի գործունեության որ ոլորտում իրականացված գործողությունների արդյունքների արդյունավետության մակարդակն են ցույց տալիս,
- **ունենան հստակ ձևակերպում**, այսինքն՝ ՈԱՑ-երը պետք է ոչ թե ձևակերպված լինեն լայն ու ընդհանրական ձևով, այլ լինեն կոնկրետ, շրջափելի և ունենան հստակ արտահայտում (օրինակ՝ թվերով, տոկոսներով),
- **լինեն իրատեսական**, այսինքն՝ ՈԱՑ-երը պետք է սահմանվեն ժամանակային այնպիսի սահմանափակմամբ, որի շրջանակում բուհը կկարողանա իր կարողություններով ու ռեսուրսներով ապահովել նախանշված ցուցանիշները,
- **լինեն համադրելի**, այսինքն՝ ՈԱՑ-երը պետք է ձևակերպված կամ սահմանված լինեն այնպես, որ բուհը կարողանա դրանք համեմատել նախորդ ՈԱՑ-երի և/կամ այլ բուհերի համապատասխան ցուցանիշների հետ՝ գործունեության շարժընթացը (առաջընթաց կամ հետընթաց) արձանագրելու նպատակով,

- **լինեն օբյեկտիվ և բարեփոխմանը միտված**, այսինքն՝ ՈԱՑ-երը պետք է բխեն կազմակերպության համընդհանուր շահերից և ձևակերպված լինեն այնպես, որ հնարավոր լինի դրանք օբյեկտիորեն գնահատել և այլ ցուցանիշների հետ դրանց համադրմամբ նախանշել բուհի գործունեության զարգացման միտումները,
- **լինեն հասանելի**, այսինքն՝ ՈԱՑ-երը պետք է հասանելի լինեն ոչ միայն այդ ցուցանիշները մշակողներին և բուհի ղեկավար կազմի ներկայացուցիչներին, այլև բուհի առանցքային մյուս շահակիցներին՝ այդպիսով ապահովելով արդյունքների թափանցիկության և հաշվետվողականության բաղադրիչները,
- **բուհի ղեկավարության համար գործնական արժեք ունենան**, այսինքն՝ ՈԱՑ-երը պետք է օժանդակեն և ուղղորդեն բուհի ղեկավար կազմին և հետևապես պետք է սահմանվեն այնպես, որ ռազմավարական կառավարման տարբեր փուլերում դրանց միջոցով հնարավոր լինի վերհանել բացթողումներն ու կանխատեսել հնարավոր ռիսկերը, մշակել խնդիրների լուծմանն ուղղված գործողությունները, գնահատել արդյունքները և դրանց հիման վրա կայացնել արդյունավետ որոշումներ:

Այն փաստը, որ բուհերի գործունեության ՈԱ ոլորտը վերաբերում է և՛ բուհի արդյունավետ գործունեությունն ապահովող որոշակի գործառույթներին (օրինակ՝ ՈԱ ստորաբաժանման կողմից բուհի հավատարմագրման գործընթացների համակարգում և կազմակերպում, բուհի շահակիցների շրջանում բուհի ռեսուրսներից և կրթական ծառայություններից բավարարվածության գնահատում), և՛ բուհի գործունեության բոլոր առանցքային ոլորտներում իրականացվող համալիր միջոցառումներին, թույլ է տալիս հիմնավորելու, որ ՈԱՑ-երը կարելի է սահմանել ու համախմբել հետևյալ հիմնական մոտեցումներով՝

 - 1) ՈԱՑ-երը ներառել ԳԱՑ-երում՝ դրանք ներկայացնելով որպես համախումբ առանձին բնագավառում (օրինակ՝ ՈԱ ոլորտում),
 - 2) ՈԱՑ-երը ներկայացնել ԳԱՑ-երի յուրաքանչյուր բնագավառում,
 - 3) առաջին երկու մոտեցումների համակցում, այսինքն՝ ՈԱՑ-երը ներկայացնել և՛ ԳԱՑ-երի յուրաքանչյուր բնագավառում, և՛ որպես ցուցանիշների առանձին համախումբ՝ ներկայացված առանձին բնագավառում:

Որակի կառավարման տեսանկյունից առանձին բնագավառում (օրինակ՝ ՈԱ ոլորտում) ՈԱՑ-երի սահմանման մոտեցումը հնարավորություն է տալիս առավել թիրախային ու համակարգված ձևով դիտարկելու և գնահատելու ՈԱՑ-երը, կատարելու ինքնավերլուծություններ, գնահատումներ և բարելավմանն ուղղված պլանավորումներ: ՈԱՑ-երի սահմանման մոտեցումներն ընտրվում են ըստ բուհերի հայեցողության, քանի որ վերջիններս ՈԱՑ-երը սահմանում

են ըստ իրենց կազմակերպահրավական ձևից ու կանոնադրական գործառույթային շրջանակից բխող ռազմավարական նպատակների, գործունեության ոլորտի առանձնահատկությունների, ազգային շուկայի պահանջների ու շահակիցների կարիքների: Պետք է նշել նաև, որ մինևույն ԳԱՑ-ը կարող է սահմանվել ու ներառվել տվյալ բուհի ԳԱՑ-երի լրակազմի տարբեր բնագավառներում, օրինակ՝ «բուհի կրթական ծրագրերից ուսանողների բավարարվածության ցուցանիշներ» ձևակերպմամբ ՈԱՑ-ը կարող է ներկայացվել և՛ ուսանողական համակազմի, և՛ կրթական ծրագրերի, և՛ ՈԱ բնագավառներում՝ պայմանավորված բուհի նպատակահարմարությամբ և այդ ցուցանիշների վերլուծության ուղղվածությամբ: Բուհի գործունեության մասնավորապես ՈԱ ոլորտում որպես առանձին բնագավառ ներկայացնող ցուցանիշների օրինակներ կարող են լինել՝

- բուհի կրթական ծրագրերից ներքին շահակիցների (ուսանողների, դասախոսների) բավարարվածության ցուցանիշներ,
- բուհի կրթական ծրագրերից արտաքին շահակիցների (շրջանավարտների, գործատուների) բավարարվածության ցուցանիշներ,
- բուհի ռեսուրսներից ներքին և արտաքին շահակիցների բավարարվածության ցուցանիշներ,
- բուհի առանցքային շահակիցների կարիքների վերհանման գործիքակազմերի արդյունավետության ցուցանիշներ,
- բուհի գործունեության հաշվետվողականությունը (հրապարակայնությունը) և թափանցիկությունն ապահովող մեխանիզմների արդյունավետության ցուցանիշներ և այլն:

Բուհերի ՈԱՑ-երը սովորաբար արտացոլվում են ռազմավարական ծրագրերում ու գործողությունների պլաններում (կամ դրանց կից), ինքնավերլուծություններում, բուհերի հավատարմագրման ինքնագնահատման/ինքնավերլուծության զեկույցներում կամ նմանաբովանդակ այլ փաստաթղթերում և հիմք են հանդիսանում բուհերի ռազմավարական կառավարման տարբեր փուլերի արդյունավետության, բենչմարքինգի իրականացման, բուհի գործունեության ՈԱ ոլորտում արձանագրված արդյունքների գնահատման, առկա խնդիրների ու ձեռքբերումների դուրսբերման և դրանց բարելավման ուղղությամբ թիրախային գործողությունների մշակման համար:

Այսպիսով, բուհերի գործունեության, ներառյալ ռազմավարական կառավարման համակարգի և մատուցվող կրթական ծառայությունների որակական ցուցանիշները չափում ու գնահատում են բուհերի գործունեության արդյունքները և արտացոլում են բուհերի

նազմավարական հավակնությունները: Բուհերի գործունեության որակի ապահովման ցուցանիշները ոչ միայն հաշվետվողականության և թափանցիկության ապահովման մեխանիզմներ են, այլև գործունեության արդյունավետությունն ու վերջնարդյունքների համապատասխան որակն ու արժանահավատությունը հավաստող ցուցանիշներ: Հետևապես այդ ցուցանիշների հստակ սահմանումը ստեղծում է նախապայմաններ հետազայում դրանց միջոցով գործունեության բոլոր կամ որոշակի ոլորտներում իրականացված գործընթացների արդյունավետ գնահատման համար: Հստակ սահմանված, չափելի և իրատեսական ՈԱՑ-երը արդյունավետ ու թիրախային են դարձնում գնահատումներն ու մշտադիտարկումները, օժանդակում են ղեկավարներին փաստացի ցուցանիշների հաշվառմամբ կայացնելու արդյունավետ որոշումներ, վերհանելու որակի ապահովման համակարգային խնդիրները և նախանշելու դրանց հաղթահարման ուղիներ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Խաչատրյան Ռ., *Գործունեության արդյունավետության ցուցանիշները որպես բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության գնահատման նախապայման գործիք*, Բանբեր Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանի, Մանկավարժություն և հասարակական գիտություններ 2(35), «Լինգվա» հրատարակչություն, 2016, 259-277 էջեր:
2. ՏԵՄՊՈՒՍ Գովերն (TEMPUS Govern) («Բոլոնիայի սկզբունքների համաձայն արդյունավետ կառուցվածքային փոփոխությունների համար կառավարման համակարգի կատարելագործում»), *Ուղեցույց. ինքնավարության և հաշվետվողականության խթանում. բարձրագույն կրթության համակարգի կառավարման կառուցվածքային բարեփոխումները Բոլոնիայի սկզբունքներին համաձայն*, 2015:
3. Azma F. 2010, *Qualitative Indicators for the Evaluation of Universities Performance*. Procedia Social and Behavioral Sciences 2. Elsevier, *Science Direct* online journal (<https://www.sciencedirect.com/search?q=qualitative%20indicators%20for%20the%20evaluation%20of%20universities%27%20performance>).
4. Berlin Communiqué, 2013, *Realising the European Higher Education Area*, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education (<https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/BerlinCommunique1.pdf>).
5. Cameron J., 2009, *An Exploration of Key Performance Indicators for Academic Quality*. Quality Assurance for Enhancement, INQAAHE Biennial Conference, United Arab Emirates (https://www.inqaahe.org/sites/default/files/pictures/3_Jan%20Cameron_An%20exploration%20of%20key%20performance%20indicators%20for%20academic%20quality.pdf).

6. Cave M., Hanney S., Henkel M. & Kogan M., 2006. *The Use of Performance Indicators in Higher Education. The Challenge of the Quality Movement*. Third Edition. *Higher Education Policy Series 34*. Jessica Kingsley Publishers, London & Bristol.
7. De Ketele, J. M. 2008. *The Social Relevance of Higher Education*. In Global University Network for Innovation (GUNI). Report on Higher Education in the World 3, Palgrave, UK, pp. 55–59.
8. Jackson T. 2009. *Prosperity without Growth: Economics for a Finite Planet*. London, Earthscan.
9. Parmenter, D. 2007. *Key Performance Indicators: Developing, Implementing, and Using Winning KPIs*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
10. Pollard E., Williams M., Williams J., Bertam Ch., & Buzzeo J. 2013. *How Should we Measure Higher Education? A Fundamental Review of the Performance Indicators*. Part Two: The Evidence Report. *NatCen: Social Research that Works for Society*, Higher Education Funding Councils for England and Wales, Scouting Funding Council, UK.
11. Sanyal, B. C., Martin, M. 2007, *Quality Assurance and the Role of Accreditation: An overview*. In *Higher Education in the World: Accreditation for Quality Assurance: What Is at Stake?* Palgrave Macmillan: New York, NY, USA, pp. 3–23.
12. Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. 2015. *Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature*. *Higher Learning Research Communications* 5(3), pp. 3-13.
13. Siakas K., Prigkou A., & Draganidis S. 2005, *Key Performance Indicators for Quality Assurance in Higher Education – the Case of the Department of Informatics at the Technological Educational Institute of Thessaloniki, Greece*. The 10th International Conference on Software Process Improvement - Research into Education and training, INSPIRE, Gloucestershire, UK.
14. Varouchas E., Sicilia M., & Sánchez-Alonso S., 2018. *Academics' Perceptions on Quality in Higher Education Shaping Key Performance Indicators*. *MDPY, Sustainability* (10) online journal (<https://www.mdpi.com/2071-1050/10/12/4752>).

REFERENCES

1. Khachatryan R', Gorc'owneowt'yan ardyownavetowt'yan cowcanishnery' orpes bard'ragowyn owsowmnakan hastatowt'yowwneri gorc'owneowt'yan gnahatman r'azmavarakan gorc'iq, Banber Er&ani V. Bryowsovi anvan petakan lezvahasarakagitakan hamalsarani, Mankavarjhowt'yown & hasarakakan gitowt'yowwner 2(35), «Lingva» hratarakchowt'yown, 2016, 259-277 e'jer:
2. TEMPUS Govern («Boloniayi skzbownqneri hamad'ayn ardyownavet kar'owcvac'qayin p'op'oxowt'yowwneri hamar kar'avarman hamakargi

katarelagorc'owm»), Owghecowyc. inqnavarowt'yan & hashvetvoghakanowt'yan xt'anowm. bard'ragowyn krt'owt'yan hamakargi kar'avarman kar'owcvac'qayin barep'oxowmneri' boloniayi skzbowinqnerin hamad'ayn, 2015:

АНИ ШАГИНЯН - ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ, ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ К УСТАНОВЛЕНИЮ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

***Ключевые слова:** вуз, основные показатели эффективности деятельности вузов, показатели обеспечения качества деятельности вузов, высшее образование, обеспечение качества, стратегическое управление вузами*

В данной статье представлены основные положения, общие принципы и подходы к установлению показателей обеспечения качества (ПОК) деятельности высших учебных заведений. ПОК исследуются в общем контексте стратегического управления вузами и рассматриваются как ключевые ориентиры, с помощью которых вузы смогут обеспечить достоверность, прозрачность и оценку результатов своей деятельности на должном уровне. При установлении ПОК вузы должны учитывать некоторые общие принципы и подходы, благодаря которым ПОК будут четкими, измеримыми, реалистичными и достоверными. Обладая такими характеристиками, ПОК могут способствовать выявлению проблем системы внутреннего обеспечения качества в вузах, анализу динамики деятельности с помощью показателей, принятию эффективных решений, а также планированию путей дальнейшего улучшения деятельности.

ANI SHAHINYAN - THE KEY PROVISIONS, PRINCIPLES AND APPROACHES TO DEFINING QUALITY PERFORMANCE INDICATORS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

***Keywords:** higher education institution, key performance indicators (KPIs) of higher education institutions, quality performance indicators (QPIs) of higher education institutions, higher education, quality assurance, strategic management of higher education institutions*

The article elaborates the main provisions, principles and approaches to defining quality performance indicators (QPIs) of higher education institutions (HEIs). The QPIs are discussed in the context of strategic management of HEIs and are viewed as guiding indicators which can help the HEIs to ensure validity, transparency and proper evaluation of the outcomes of their activities. While defining QPIs, it is important to take into account some generic principles and approaches based on which the HEIs can bring forward some internal problems existent in their quality assurance systems, analyze the dynamics based on the indicators, make effective decisions and plan actions for further improvement.

Ներկայացվել է՝ 02.10.2020

Գրախոսվել է՝ 09.10.2020

**ՆՅՈՒԹԱԿԱՆ ԵՎ ՈՉ ՆՅՈՒԹԱԿԱՆ ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹՅԱՆ ՄԱՐԴԿԱՅԻՆ
ՌԵՍՈՒՐՍՆԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ԼԻԼԻԹ ՕՀԱՆՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ մարդկային ռեսուրսների կառավարում, մոտիվացիա, նյութական մոտիվացիա, ոչ նյութական մոտիվացիա

Հոդվածում քննարկվում են *մոտիվացիա* հասկացության դերն ու նշանակությունը կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների կատարողականի արդյունավետության գործում: Հոդվածում համակարգված կերպով ներկայացված են նյութական և ոչ նյութական մոտիվացիայի միջոցները, դրանց կիրառման նկարագրություններն ու առանձնահատկությունները կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների կառավարման գործընթացում:

Անձի աշխատանքային վարքագծի կառավարումը մշտապես եղել է մասնագետների ուսումնասիրության կենտրոնում, քանի որ աշխատակցի գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների կիրառման ցանկությունն ու արդյունավետությունն են ընկած կազմակերպության զարգացման և առաջընթացի հիմքում: Հոդվածի նպատակն է համակարգել, ներկայացնել և վերլուծել նյութական և ոչ նյութական մոտիվացիայի առանձնահատկությունները կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների մոտիվացման տեսանկյունից:

Կազմակերպության մարդկային ռեսուրսները մրցակցային առավելության գլխավոր տարբերակիչն են (Purcell et al. 2009): Իսկ արժեքավոր և թանկ կապիտալը զարգացնելու նպատակով անհրաժեշտ է իրականացնել մարդկային ռեսուրսների արդյունավետ կառավարում: Մարդկային ռեսուրսների կառավարումն աշխատակիցների համալրման, վերապատրաստման, գնահատման և փոխհատուցման գործընթացն է, որը հիմնվում է աշխատակիցների աշխատանքային հարաբերությունների կարգավորման, առողջության պահպանման, անվտանգության ապահովման դրույթների վրա (Dessler 2012: 4): Մարդկային ռեսուրսների կառավարման համակարգը պետք է ներառի աշխատատեղերի համալրումը, աշխատակիցների մասնագիտական զարգացումը, նրանց մոտիվացումը, որի շնորհիվ հնարավոր կլինի կառավարել կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների աշխատանքային վարքագիծը և բարձրացնել նրանց գործունեության արդյունավետությունը (Օհանյան 2019: 140):

Մոտիվացիան մարդկային ռեսուրսների կառավարման համակարգում որոշիչ դեր է խաղում՝ ապահովելով աշխատանքային գործունեության ակտիվության անհրաժեշտ մակարդակ, ուղղորդում է անձի աշխատանքային գործունեությունը: Անձնակազմի աշխատանքային գործունեության մոտիվացիան ուղղակիորեն անդրադառնում է աշխատանքի արտադրողականության վրա, հետևաբար անձնակազմի աշխատանքի արդյունավետության և կազմակերպության ընդհանուր գործունեության վրա (Шмаков и Топоркова 2013: 103):

Մոտիվացիա հասկացությունն այն հիմնական հասկացություններից է, որոնք բնորոշում են անձի գործունեության շարժիչ ուժերը: «Մոտիվացիան կազմակերպական նպատակներին հասնելու համար աշխատակցի գործունեության արդյունավետության խթանման գործընթացն է» (Львов, 2008: 103): Աշխատանքի մոտիվացիան բնութագրվում է նաև որպես անձի հոգեբանական դրսևորում, որը հատկորոշում է կազմակերպությունում տվյալ անձի վարքագծի ուղղվածությունը (George and Jones 2008: 183):

Ըստ մեկ այլ մոտեցման՝ մոտիվացիան աշխատակիցների՝ սեփական պահանջմունքների և հետաքրքրությունների բավարարման նպատակով ակտիվ աշխատանքային գործունեության խթանման գործընթաց է՝ համակցված կազմակերպական նպատակներին հասնելու հետ (Сорочайкин 2012: 45): Աշխատակիցների վարքագծի հիմքը մոտիվացիան է, որը յուրաքանչյուր կազմակերպության առաջընթացի հիմնաքարն է:

Անձն աշխատանքային գործունեություն է ծավալում՝ ելնելով ոչ միայն նյութական պահանջմունքներից, այլև բազմաթիվ ներքին և արտաքին խթաններից, որոնք հնարավոր է ապահովել մոտիվացիայի միջոցով: Առանց որակյալ և մոտիվացված աշխատակիցների ոչ մի կազմակերպություն ի զորու չէ ապահովել արտադրանքի կամ ծառայության բարձր որակ, լինել մրցունակ: Տարանջատվում է մոտիվացիայի երկու տեսակ՝ **նյութական** և **ոչ նյութական**:

Գծապատկեր 1. Մոտիվացիայի տեսակները.



Նյութական մոտիվացիան նյութական խթանիչների միջոցով անձի աշխատանքային գործունեությունը խթանելու գործընթացն է: Նյութական միջոցներով մոտիվացիայի գործընթացը կարող է տեղի ունենալ այն ժամանակ, երբ աշխատակցի ջանքերի և սահմանված պարգևավճարների միջև գոյություն ունի հստակ փոխկապակցվածություն (Armstrong 2012: 188): Նվիրված և բարձր արդյունավետությամբ աշխատակից ունենալու համար վերջինս պետք է բավարար չափով վարձատրվի իր կատարած աշխատանքի դիմաց: Ղեկավարի խնդիրն է նյութական մոտիվացիայի կիրառման դեպքում մշակել աշխատողների փոխհատուցման և պարգևատրման հստակ համակարգ: Ընդ որում, նման համակարգերը շատ յուրահատուկ են յուրաքանչյուր կազմակերպության և նույնիսկ առանձին աշխատատեղերի համար:

Նյութական մոտիվացիան ներառում է մի շարք միջոցներ:

- **Աշխատավարձ.** այն օրենքով, իրավական այլ ակտերով սահմանված կամ աշխատանքային պայմանագրով նախատեսված աշխատանքները կատարելու դիմաց աշխատողին վճարվող հատուցումն է («*աշխատանքային օրենսգիրք, հոդված 178*): Ներկայումս կառավարման տեսություններում շատ ավելի քիչ է կիրառվում *աշխատավարձ* տերմինը և շատ ավելի հաճախ հանդիպում է *աշխատանքի փոխհատուցում* հասկացությունը: Աշխատակիցները պետք է համոզված լինեն, որ գոյություն ունի հստակ կապ ստացված դրամական միջոցների, արտադրողականության և ստացված վերջնարդյունքների միջև:
- **Աշխատավարձի բարձրացում.** այն օրենքով, իրավական այլ ակտերով սահմանված կամ աշխատանքային պայմանագրով նախատեսված աշխատանքները գերակատարելու համար ժամանակային որոշակի պարբերականությամբ գործատուի կողմից աշխատողի աշխատավարձի փոփոխությունն է: Այստեղ հիմնական խնդիրը ոչ թե բարձր աշխատավարձ ստանալն է, այլ վստահությունը, որ աշխատավարձն ունի դրական վերանայման միտում: Աշխատակիցն առավել մոտիվացված է կատարում իր աշխատանքը, եթե համոզված է, որ կայուն աշխատավարձից բացի՝ կարող է ունենալ նաև աշխատավարձի բարձրացում: Կազմակերպությունների խնդիրն է ոչ միայն ժամանակ առ ժամանակ վերանայել աշխատակիցների աշխատավարձերը, այլև սահմանել հստակ չափորոշիչներ, որոնց հասնելու կամ գերազանցելու դեպքում աշխատակիցը կունենա աշխատավարձի բարձրացում:
- **Պարգևատրում.** այն օրենքով, այլ նորմատիվ իրավական ակտերով, կոլեկտիվ կամ աշխատանքային պայմանագրերով, գործատուի իրավական ակտով սահմանված կարգով և չափերով աշխատանքային պարտականությունները պատշաճ կատարելու, երկարամյա աշխատանքի և ծառայության, ծառայողական պարտականությունները գերազանց կատարելու համար ամսական, եռամսյակային, կիսամյակային պարբերականությամբ կամ մեկանգամյա վճարվող վարձատրությունն է («*աշխատանքային օրենսգիրք, հոդված 178*): Պարգևատրումների անարդյունավետ կիրառման դեպքում դրանք չեն հանգեցնում սպասված արդյունքի և դրականորեն չեն անդրադառնում աշխատակիցների մոտիվացիայի վրա: Պարգևատրման համակարգում կատարվող սխալները կարող են հակառակ արդյունքն ունենալ և բացասաբար ազդել աշխատակիցների մոտիվացիայի վրա: Կարելի է առանձնացնել գործողություններ, որոնց հետևելու դեպքում պարգևատրման գործընթացը կլինի ավելի արդյունավետ.
 - նպատակների հստակ սահմանում, որոնք իրականացնելու դեպքում աշխատակիցը կարող է հավակնել պարգևատրման.

- իրատեսական նպատակների սահմանում, ոչ չափազանցված նպատակների սահմանում, որոնց հնարավոր չէ հասնել գործնականում.
- պարզևատրման այնպիսի համակարգի մշակում, որը հասկանալի կլինի աշխատակիցների համար (պետք է սահմանված լինեն արտադրողականության բարձրացման չափման որոշակի օբյեկտիվ մեթոդներ և չափանիշներ).
- աշխատակցի համար պարզևատրման նշանակալի լինելը. պարզևատրման գումարը պետք է չլինի ավելի պակաս, քան աշխատավարձի 30%.
- պարզևատրման վճարում ճիշտ ժամանակին. այն չպետք է տրամադրել աշխատակցին նպատակին հասնելուց առաջ և ոչ էլ նպատակին հասնելուց երկար ժամանակ անց.
- պարզևատրման արդարության ապահովում (ոչ ուրիշի, այլ սեփական աշխատանքի դիմաց պարզևատրման ստացում).
- պարզևատրումների ընդհանուր և տարածված չլինելը, քանի որ հակառակ դեպքում դրանք կընկալվեն որպես աշխատավարձի մաս.
- պարզևատրման կապված լինելն աշխատանքում աշխատողի անձնական ներդրման հետ.
- պարզևատրման փոխկապակցվածությունը լրացուցիչ, այլ ոչ թե նորմատիվ ջանքերով. աշխատակիցը պետք է հասկանա, որ պարզևատրում ստանում է ոչ թե իր պարտականությունների պատշաճ կատարման, այլ լրացուցիչ գործողություններ կատարելու և ջանքեր գործադրելու համար:

Տնտեսապես արդյունավետ է համարվում պարզևատրման այն ձևը, որի դեպքում փոխհատուցման համակարգը ձևավորվում է՝ ըստ կատարողականի արդյունքների, աշխատակցի կողմից գործադրված լրացուցիչ ջանքերի և կազմակերպության առաջընթացի:

- **Բռնուս.** այն օրենքով, իրավական այլ ակտերով սահմանված կամ աշխատանքային պայմանագրով նախատեսված աշխատանքները կատարելու դիմաց աշխատողին վճարվող հավելյալ վճարն է, որը տրվում է ամսական կամ եռամսյակային պարբերականությամբ կազմակերպության գործունեության նշանակալի արդյունքների ապահովման համար: Դա կարող է լինել արտադրանքի իրացման ծավալի ավելացում, ապրանքի որակի կատարելագործում, աշխատանքի արտադրողականության մեծացում, արտադրության խոչընդոտների նվազեցում, հավելյալ առաջադրանքների կատարում և այլն: Աշխատակիցներին բռնուս տրամադրելիս կազմակերպության ղեկավարությունը պետք է հետևի վերոնշյալ կանոններին և սահմանի կատարողականի հստակ չափորոշիչներ՝ աշխատակիցների շրջանում

տարակարծությունից խուսափելու ու վերջիններիս մոտիվացիայի վրա բացասաբար չազդելու համար:

- **Հավելում.** այն օրենքով, այլ նորմատիվ իրավական ակտերով, կոլեկտիվ կամ աշխատանքային պայմանագրերով, գործատուի իրավական ակտով սահմանված դեպքերում և չափերով հիմնական աշխատավարձի նկատմամբ հաշվարկվող լրացուցիչ վարձատրությունն է, որը վճարվում է ծանր, վնասակար կամ առանձնապես ծանր, վնասակար աշխատանք կատարելու և՛ (կամ) արտաժամյա, և՛ (կամ) գիշերային աշխատանքների, և՛ (կամ) հանգստյան, և՛ օրենքով սահմանված ոչ աշխատանքային՝ տոնական և հիշատակի օրերին կատարված աշխատանքների համար (<< աշխատանքային օրենսգիրք, հոդված 178):

Հավելվածք. այն օրենքով, այլ նորմատիվ իրավական ակտերով, կոլեկտիվ կամ աշխատանքային պայմանագրերով, գործատուի իրավական ակտով սահմանված դեպքերում և չափերով հիմնական աշխատավարձի նկատմամբ հաշվարկվող լրացուցիչ վարձատրությունն է, որը վճարվում է որակավորման (դասային, դիվանագիտական, գիտական աստիճան, կոչում և այլն), աշխատանքային ստաժի համար (<< աշխատանքային օրենսգիրք, հոդված 178):

- **Սոցիալական ապահովություն.** այն օրենքով, իրավական այլ ակտերով սահմանված կամ աշխատանքային պայմանագրով նախատեսված սոցիալ-տնտեսական միջոցառումների համակարգ է, որը կարող է ներառել հետևյալ բաղադրիչները.

- աշխատակիցների առողջության ապահովագրություն,
- ծառայողական բնակարանի ապահովում,
- տեղաշարժման ծախսերի փոխհատուցում,
- սննդի տրամադրում կամ ծախսերի փոխհատուցում,
- կազմակերպության միջոցներով հանգստի կազմակերպում,
- հեռախոսային կամ կոմունալ վարձավճարի փոխհատուցում և այլն:

Սոցիալական ապահովության վերոնշյալ բաղադրիչներն

աշխատակիցների շրջանում նպաստում են մի շարք խդիրների լուծմանը՝ թույլ տալով նրանց կենտրոնանալու աշխատանքային գործունեության արդյունավետության վրա:

- **Նվերների տրամադրում.** այն գործատուի կողմից սահմանված կարգով համապատասխան առիթների ժամանակ աշխատակիցներին տրվող նյութական միջոցներն են, որոնց նպատակն է աշխատակազմին ուղղորդել կազմակերպության նպատակների առավել արդյունավետ իրականացմանը: Նյութական մոտիվացիայի այս ձևը նպատակահարմար է կիրառել անձնակազմի ներկայությամբ: Նվերները չպետք է լինեն թանկ և պարտավորեցնող, որոնք կարելի է տրամադրել ծննդյան օրվա,

Ամանորի, կազմակերպության հորեյանական տարեդարձերի և այլ առիթներով:

- **Սեփական ծառայության/ապրանքի զեղչված արժեքով տրամադրում.** այն աշխատանքային պայմանագրով կամ գործատուի կողմից սահմանված դեպքերում աշխատակիցներին կազմակերպության կողմից առաջարկվող ծառայությունների կամ արտադրված ապրանքների ինքնարժեքով կամ որոշակի զեղչային համակարգով վաճառելն է: Աշխատակիցների մոտիվացիայի վրա դրականորեն կանդրադառնա այն, որ իրենք օգտվեն կազմակերպության կողմից տրամադրվող ապրանքներից կամ ծառայություններից ինքնարժեքով կամ որոշակի զեղչի առկայությամբ, ինչը կբարձրացնի նվիրվածությունը կազմակերպության նկատմամբ և կխթանի աշխատանքի արդյունավետությունը:

Նյութական մոտիվացիայի բաղադրիչները բազմազան են, սակայն յուրաքանչյուր կազմակերպություն կարող է ընտրել դրանցից մի քանիսը՝ հաշվի առնելով թե՛ կազմակերպության գործունեության ոլորտն ու միջավայրը, թե՛ աշխատակիցների սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկությունները:

Ոչ նյութական մոտիվացիան միտված է առանց նյութական միջոցների կիրառման բարձրացնել աշխատակիցների՝ իրենց աշխատանքը լավագույնս կատարելու ցանկությունը: Ոչ նյութական մոտիվացիայի համակարգը գործառնելիս կազմակերպությունը պետք է հետևողական լինի ստորև ներկայացված հիմնական պահանջների բավարամանը.

- չափանիշների հստակություն՝ յուրաքանչյուր աշխատակից պետք է հստակ իմանա, թե ինչու է նա պարգևատրվում և թե ինչու հենց ինքը չի պարգևատրվում, այլ ոչ թե մեկ ուրիշը.
 - ոչ նյութական մոտիվացիայի կիրառումը խրախուսում է աշխատակիցների շրջանում նորարարական գաղափարների զարգացումը.
 - ոչ նյութական մոտիվացիայի միջոցները պետք է կիրառել պարբերաբար և ավելի հաճախ, քան կես տարին մեկ անգամ.
 - ոչ նյութական մոտիվացիան կունենա առավել դրական արդյունք, եթե այն իրականացվի նյութական մոտիվացիայի հետ համատեղ:
- Ոչ նյութական մոտիվացիայի միջոցներն են:

- **Աշխատանքի հետաքրքիր բովանդակություն.** այն կազմակերպության ղեկավարության կողմից աշխատանքի բովանդակալից ու բազմազան դարձնելու միջոցով աշխատակիցների ներքին մոտիվացիայի բարձրացման ձև է: Ֆիզիկական և միապաղաղ աշխատանք կատարող աշխատակիցներին առավել նպատակահարմար է մոտիվացնել նյութական միջոցներով: Ստեղծագործ և մտավոր աշխատանք կատարող

աշխատակիցներին մոտիվացնելու համար կազմակերպության ղեկավարությունը պետք է հնարավորինս բազմաբնույթ ու հետաքրքիր դարձնի աշխատակիցների աշխատանքային գործունեությունը՝ հաշվի առնելով տվյալ կազմակերպության աշխատանքային ոլորտի առանձնահատկությունները:

- **Աշխատանքի ծավալի և կարևորության մեծացում.** այն կազմակերպության ղեկավարության կողմից աշխատակցին հանձնարարվող աշխատանքի ծավալի մեծացման և կատարված աշխատանքի կարևորության գիտակցման բարձրացման կիրառմամբ աշխատակիցների մոտիվացիայի խթանման միջոց է: Եթե աշխատանքային գործունեության ընթացքում աշխատակիցը լիարժեք չի օգտագործում իր ներուժը, այսինքն՝ թերբեռվնած է, ապա վերջինս չի ունենա համապատասխան մոտիվացիա: Աշխատանքի գերբեռնվածության պարագայում աշխատակիցը նույնպես չի ունենա համապատասխան մոտիվացիա, քանի որ աշխատանքի չափազանց մեծ ծավալի, մտավոր և ֆիզիկական գերհոգնածության պատճառով վերջինս ի վիճակի չի լինի լավագույնս կատարել աշխատանքային պարտականությունները: Կազմակերպության ղեկավարի խնդիրն է յուրաքանչյուր աշխատակցի շրջանում ձևավորել իր կատարած աշխատանքի կարևորության բարձր գիտակցումը, ցույց տալ վերջինիս, որ առանց իր կատարած աշխատանքի կազմակերպությունը չի կարողանա շարունակել իր բնականոն գործունեությունը և չի իրականացնի սահմանված նպատակները: Աշխատակիցները կաշխատեն առավել մոտիվացված, եթե ունենան իրագործելի (ոչ թերբեռնված և ոչ գերբեռնված) ծավալների աշխատանք, որը կուղեկցվի կատարածի կարևորության գիտակցմամբ:
- **Ինքնավարության մեծացում.** այն կազմակերպության ղեկավարության կողմից աշխատանքային պարտականությունները կատարելու ընթացքում աշխատակցին տրվող գործողությունների, որոշումների կայացման ազատության միջոցով մոտիվացիայի բարձրացման միջոց է: Ինքնավարության մեծացումը չի ենթադրում վերահսկողական կամ գնահատման համակարգերի բացակայություն: Ինքնավարությունն անհրաժեշտ է աշխատակցի ստեղծագործականության խթանման և մոտիվացիայի համար:
- **Հետադարձ կապի ամրապնդում.** այն կազմակերպության ղեկավարության կողմից վերջիններիս և աշխատակիցների միջև երկկողմանի հաղորդակցության ակտիվացման կիրառմամբ աշխատակիցների մոտիվացիայի բարձրացման միջոց է: Հետադարձ կապը տեղեկություն փոխանակելու միջոց է, որի օգնությամբ աշխատակիցները տեղեկանում են իրենց կատարած աշխատանքի

արդյունքների և դրանց որակի մասին: Առանց հետադարձ կապի կազմակերպության աշխատանքը չէր ունենա առաջընթացի և բարելավման հնարավորություն:

- **Հասարակական ճանաչում.** այն կազմակերպության ղեկավարության կողմից աշխատակիցների հաջողությունների հրապարակային ճանաչման միջոցով նրանց մոտիվացիայի բարձրացման միջոց է: Աշխատակիցներն առավել մոտիվացված են կատարում իրենց աշխատանքը, երբ տեսնում են իրենց աշխատանքի հասարակական ճանաչումը: Կարող են մոտիվացնել նաև աշխատողի աշխատանքի գնահատումն ու գովասանքը գործընկերների, հաճախորդների, կազմակերպության շահակիցների և այլ մարդկանց ներկայությամբ:
- **Կառավարման ոճի ընտրության ճկունություն.** այն կազմակերպության ղեկավարության կողմից կազմակերպության նպատակներին համապատասխան կառավարման ոճի ընտրությամբ ու կիրառմամբ աշխատակիցների մոտիվացիայի բարձրացման միջոց է: Կառավարման յուրաքանչյուր ոճ ունի իր առանձնահատկությունները: Ստորև ներկայացված են կառավարման ոճերն ու դրանց ազդեցությունները աշխատակիցների մոտիվացիայի վրա:
 - Կառավարման ավտորիտար ոճի կիրառումը կարող է անհարկի խստությամբ, վերահսկողությամբ ապամոտիվացնել աշխատակիցներին: Այն առավելապես նպատակահարմար է կիրառել ռազմական կամ ճգնաժամային իրավիճակներում, երբ անհրաժեշտ է ընդունել հրատապ որոշումներ, որոնք պետք է կատարվեն խիստ ճշգրտությամբ և կարգապահությամբ: Ավտորիտար ոճին բնորոշ խստությունը և աշխատակիցների տեսակետների հաշվի չառնելը կարող է հանգեցնել վերջիններիս ստեղծագործականության ու նախաձեռնողականության ճնշման:
 - Կառավարման լիբերալ /ազատական/ ոճը ենթադրում է լայնածավալ ազատության հնարավորություն, սակայն վերահսկողության բացակայությունը կամ թույլ վերահսկողությունը, ղեկավարության անտարբեր վերաբերմունքը և մոտիվացիոն համակարգի պասիվությունը կամ բացակայությունը նույնպես չեն նպաստում աշխատակիցների մոտիվացմանը: Կառավարման լիբերալ ոճը դրական է անդրադառնում ստեղծագործ աշխատանք կատարող աշխատակիցների մոտիվացիայի վրա:
 - Կազմակերպություններում առավել արդյունավետ է դեմոկրատական /ժողովրդավարական/ ոճի կիրառումը, որը չի առանձնանում ծայրահեղ մոտեցումներով և նպաստում է աշխատակիցների մոտիվացիայի բարձրացմանը: Աշխատակիցներն առավել մոտիվացված են կատարում իրենց պարտականությունները,

երբ մասնակցում են կազմակերպության կառավարմանը և որոշումների կայացմանը, որի դեպքում ղեկավարությունը հաշվի է առնում նրանց կարծիքը, իսկ հաղորդակցությունը տեղի է ունենում ինչպես վերևից ներքև, այնպես էլ հակառակ ուղղությամբ:

- **Շրջափոխությունների/ռոտացիայի կազմակերպում.** այն, կազմակերպության նպատակներից կամ կարիքներից ելնելով, նույն կազմակերպությունում կամ բաժնում մեկ պաշտոնից մյուսը աշխատակիցների հորիզոնական տեղափոխման կամ փոխադրման կիրառմամբ վերջիններիս մոտիվացիայի բարձրացման միջոց է: Ռոտացիան կարող է նպաստել աշխատակիցների մոտիվացիայի բարձրացմանը, քանի որ այն.
 - նպաստում է աշխատակիցների մասնագիտական զարգացմանը՝ դարձնելով նրանց բազմակողմանի մասնագետներ,
 - բացահայտում է աշխատակիցների մինչ այդ չբացահայտված հմտություններն ու կարողությունները,
 - հնարավորություն է տալիս կուտակելու լրացուցիչ մասնագիտական փորձ,
 - թույլ է տալիս ընդարձակել գիտելիքներն ու հայացքները կազմակերպության գործունեության վերաբերյալ,
 - հնարավորություն է ընձեռում խուսափելու կոնֆլիկտային իրավիճակների վատթարացումից:
- **Մասնակցություն կազմակերպության կառավարումը.** այն կազմակերպության ղեկավարության կողմից իրականացվող կառավարման քաղաքականության միջոցով անձնակազմի մոտիվացիայի բարձրացման միջոց է: Մասնակցությունը կազմակերպության կառավարմանը ներառում է աշխատակիցների մասնակցությունը կազմակերպության գործունեության ռազմավարական պլանավորմանը, անձնակազմի պահանջմունքների և կարիքների ուսումնասիրմանը, աշխատակիցների մոտիվացիայի վրա ազդող մոտիվացնող գործոնների, պահանջմունքների բավարարման ուղիների վերաբերյալ քննարկումներին, որոնք հնարավորություն են տալիս աշխատակիցներին արտահայտելու իրենց դիրքորոշումներն առկա խնդիրների վերաբերյալ, իսկ ղեկավարությանը՝ գտնելու խնդիրների արդյունավետ լուծումներ: Աշխատակիցների մասնակցությունը վերոնշյալ գործընթացներին բարձրացնում է նրանց՝ որպես տվյալ կազմակերպության կարևոր մաս լինելու ինքնագնահատականը և հանձնառությունը:
- **Անձնական հարցերում օժանդակում.** այն կազմակերպության ղեկավարության կողմից աշխատակիցներին տարատեսակ օգնություն ցուցաբերելու շնորհիվ վերջիններիս մոտիվացիայի բարձրացման միջոց

է: Հայտնի է, որ եթե աշխատակցի անձնական կյանքում առկա են դժվարություններ, ապա վերջինս չի կարողանա բարձր մոտիվացիայով և ոգևորությամբ կատարել աշխատանքը: Երբեմն աշխատակիցներին մոտիվացնելու կարևոր միջոց է նրանց խնդիրների լուծումներին օժանդակելը, օրինակ՝ հոգեբանի ծառայություններ մատուցելը, ֆինանսական օժանդակություն տրամադրելը, կազմակերպության միջոցներով արձակուրդ տրամադրելը և այլն:

- **Ճկուն աշխատանքային գրաֆիկ.** այն կազմակերպության կողմից աշխատակցին իրեն հարմար ժամերին աշխատանքային գործունեություն իրականացնելու միջոցով նրա մոտիվացիայի բարձրացման միջոց է: Ճկուն աշխատանքային գրաֆիկը չի նվազեցնում աշխատողների արտադրողականությունը, այլ նպաստում է կազմակերպության հանդեպ հավատարմության մեծացմանն ու մոտիվացիայի բարձրացմանը: Այդ նպատակով աշխատակիցների աշխատանքային գրաֆիկը կազմելիս կարելի է կիրառել հետևյալ տարբերակները.
 - շաբաթը մեկ օր աշխատել տնից,
 - ձևավորել «արձակուրդի լրացուցիչ օրերի բանկ»՝ բացառությամբ արձակուրդի,
 - թույլ տալ աշխատակիցներին աշխատել իրենց սեփական ժամանակացույցով՝ ամսական սահմանված ժամերի պարտադիր քանակով:
- **Շնորհակալության հայտնում՝ ներառյալ շնորհակալագրերի տրամադրումը.** այն կազմակերպության ղեկավարության կողմից տարատեսակ խրախուսման համակարգերի կիրառմամբ աշխատակիցների մոտիվացման միջոց է: Առաջարկվում է կիրառել խրախուսման հետևյալ ձևերն ու մեթոդները.
 - երախտագիտության հայտնում.
 - պատվոգրերի տրամադրում.
 - շնորհակալության հայտնում:

Աշխատանքային գործընթացի շահակիցների ներկայությամբ երախտագիտության հայտնումը աշխատակցի աշխատանքի նկատմամբ բարձր գնահատանքի արժանացումն է և կատարված աշխատանքի կարևորության գիտակցության բարձրացումը: Ղեկավարությունը կարող է սահմանել կազմակերպությունում «տարվա լավագույն աշխատակից» տիտղոսը, ամսվա կամ տարվա լավագույն աշխատակցի նկարը փակցնել համապատասխան վայրում կամ տրամադրել այլ պատվոգրեր ու շնորհակալագրեր՝ կարևորելով աշխատակցի բարձր կատարողականը: Աշխատակիցներն առավել մոտիվացված են կատարում իրենց աշխատանքը, երբ գիտեն, որ գնահատված են:

- **Մասնագիտական զարգացման հնարավորություն.** այն կազմակերպության կողմից աշխատակիցներին մասնագիտական գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների զարգացման միջոցով նրանց մոտիվացիայի բարձրացման միջոց է: Աշխատակիցների մոտիվացիան բարձրացնելու համար կազմակերպությունը կարող է ամբողջությամբ կամ մասնակի փոխհատուցել նրանց մասնագիտական առաջընթացն ապահովող դասընթացները, տարատեսակ վերապատրաստումները, լրացուցիչ բարձրագույն կրթություն ստանալու հնարավորությունը, գիտաժողովների ու սեմինարների մասնակցությունը և այլն: Աշխատակիցների մասնագիտական զարգացումը նպաստում է նրանց մոտիվացիայի բարձրացմանը, իսկ զարգացման արդյունքում ձեռք բերված գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները ներդրվում ու կիրառվում են աշխատանքային գործունեության մեջ՝ նպաստելով կազմակերպության առաջընթացին:
- **Կարիերայի աճի հնարավորություն.** այն կազմակերպության ղեկավարության կողմից աշխատակիցների գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների զարգացմանը համապատասխան կարիերայի (պաշտոնադրում) առաջընթացի շնորհիվ նրանց մոտիվացիայի բարձրացման միջոց է: Կարիերան մասնագիտական զարգացման ու զբաղեցրած աշխատատեղերի ամբողջություն է, որը ձևավորվում է աշխատակցի աշխատանքային գործունեության շրջանակներում՝ մասնագիտական դիրքորոշման և վարքագծի արդյունքում: Կազմակերպության ղեկավարության խնդիրն է ապահովել աշխատակիցների կարիերայի զարգացման հնարավորությունների հավասարությունն ու հասանելիությունը:
- **Աշխատանքի արդյունավետ գնահատման համակարգի առկայություն.** այն կազմակերպության ղեկավարության կողմից աշխատակիցների գործունեության մշտադիտարկման ու գնահատման կիրառմամբ անձնակազմի մոտիվացիայի բարձրացման միջոց է: Գնահատման միջոցով է աշխատակիցը տեսնում իր կատարած աշխատանքի արդյունքները և թերացումները: Կարելի է կազմակերպություններում կիրառել աշխատակցների աշխատանքի գնահատման այնպիսի համակարգ, որը կներառի համապատասխան գնահատման հարցաթերթեր (օրինակ՝ ինքնագնահատման, գործընկերոջ, հաճախորդի, վերադասի և աշխատակցի կողմից գնահատման հարցաթերթեր) և տարեկան կամ կիսամյակային պարբերականությամբ իրականացնել աշխատանքի ամբողջական գնահատում: Կատարված աշխատանքի գնահատումը աշխատակցի համար կարող է ծառայել որպես ոչ նյութական մոտիվացիայի միջոց, քանի որ ողջ տարվա ընթացքում մասնագիտական գործունեությունը գնահատվում է

աշխատանքային գործընթացի շահակիցների կողմից: Բացի այդ, աշխատանքի արդյունավետ գնահատման համակարգի առկայությունը կարող է կազմակերպության շահակիցների առաջ ծառայել որպես հաշվետվողականության ապահովման միջոց:

- **Կազմակերպական մշակույթի առկայություն.** այն կազմակերպության ղեկավարության կողմից կազմակերպական արժեքների, նորմերի, համոզմունքների, կարգադրությունների և ընդունելի վարքագծով մոդելի կիրառմամբ աշխատակիցների մոտիվացիայի բարձրացման միջոց է: Կայուն կազմակերպական մշակույթ ունեցող կազմակերպությունների աշխատակիցներն առավել մոտիվացված են կատարում իրենց աշխատանքը, քանի որ այն խթանում է կազմակերպական համախմբվածությունը և ստեղծում է աշխատակիցների վարքագծի համակարծրություն: Աշխատակիցների տեսանկյունից կազմակերպական մշակույթը ծառայում է որպես վարքագծի ուղեցույց:
- **Աշխատակիցների պաշտպանության համակարգի առկայություն.** այն կազմակերպության ղեկավարության կողմից աշխատակիցների *ֆիզիկական պաշտպանության* և *բարոյահոգեբանական անվտանգության* համակարգերի կիրառմամբ նրանց մոտիվացիայի բարձրացման միջոց է: Աշխատակիցների ֆիզիկական պաշտպանության բաղադրիչը ներառում է աշխատանքային գործունեություն իրականացնելու անվտանգ պայմանների առակայությունը՝ ներառելով սահմանամերձ գոտիներում, պատերազմական շրջաններում, ռադիոակտիվ տարածքներում աշխատելը և այլն: Կազմակերպությունների խնդիրն է հնարավորինս ապահովել աշխատակիցների անվտանգությունը՝ չնայած թվարկված պայմաններին: Աշխատակիցների պաշտպանության բարոյահոգեբանական անվտանգության բաղադրիչը ներառում է աշխատակիցների խոսքի ազատությունը, հոգեբանական ճնշումների բացակայությունը, կազմակերպության ներսում կոնֆլիկտների արդյունավետ կառավարման համակարգի առկայությունը և այլն:

Աշխատակիցների մոտիվացիայի տեսակը կարելի է բացահայտել տարբեր կերպ՝ հարցումների, զրույցների կամ թեստերի միջոցով: Եթե պարզվել է, որ աշխատակիցները կարիք ունեն նյութական մոտիվացիայի, ապա նրանց մոտիվացիայի բարձրացման գործընթացում նպատակատահարմար է կիրառել նյութական մոտիվացիայի թվարկված միջոցները: Իսկ ոչ նյութական մոտիվացիայի կարիք ունեցող աշխատակիցներին մոտիվացնելիս առավել նպատակահարմար է կիրառել ոչ նյութական մոտիվացիայի թվարկված միջոցները:

Այսպիսով, գոյություն ունեն աշխատակիցների մոտիվացիայի տարբեր տեսակներ և մեթոդներ, որոնք տարբեր կերպ են անդրադառնում

աշխատակիցների աշխատանքի արդյունավետության վրա: Սակայն չկա այնպիսի համընդհանուր համակարգ, որը կիրառելի կլիներ բոլոր կազմակերպություններում և կունենար միայն դրական արդյունք: Այս իսկ պատճառով յուրաքանչյուր կառավարչի խնդիրն է ուսումնասիրել տվյալ կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների կառավարման, մասնավորապես՝ մոտիվացիայի առանձնահատկությունները և կիրառել մոտիվացիայի համապատասխան միջոցներ: Աշխատակիցների բարձր մոտիվացիայով է պայմանավորված կարգակերպության առաջընթացն ու զարգացումը, ոլորտում մրցունակությունն ու սահմանված նպատակների իրագործումը: Հոդվածում ներկայացված մոտիվացիայի նյութական և ոչ նյութական մոտիվացիայի միջոցների ցանկը կարելի է համալրել կամ ձևափոխել՝ հաշվի առնելով տվյալ կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների կառավարման համակարգի առանձնահատկությունները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. ՀՀ աշխատանքային օրենսգիրք, ընդունված 2004 թ. նոյեմբերի 9-ին:
2. Օհանյան Լ. Ա., Մարդկային ռեսուրսների կառավարման ճապոնական և ամերիկյան մոդելների առանձնահատկությունները դպրոցի մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացման տեսանկյունից, ԵՊՀ Բանբեր 2(49), «Լինգվա», Երևան- 2019, էջ 139-155:
3. Львов Л. В., Педагогический менеджмент: учебное пособие, ЮУНОЦ РАО, Челябинск, 2008.
4. Сорочайкин А. Н., Управление персоналом: глоссарий: терминологический словарь. «Самарский университет», Самара, 2012.
5. Шмаков А. Г., Топоркова А. В., Мотивация трудовой деятельности как фактор управляющего воздействия на результат труда персонала, Вестник Челябинского гос. университета. № 3 (294). Управление. 2013. Вып. 8. стр. 103-106.
6. Armstrong M., 2012, Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice, 12th Edition, KoganPage, London.
7. George J. M. and Jones, G. R. 2008. Understanding and Managing Organizational Behavior, (5th Ed), Pearson Education Inc., Upper Saddle River, NJ.
8. Purcell, J., Kinnie, N. et al. 2009. People Management and Performance. London and NY: Routledge.
9. Dessler G., 2012. Human Resource Management, 13th ed., Florida International University, Prentice Hall.

REFERENCES

1. HH-ashxatanqayin-o'rensgirq,-y'ndownvac'--2004-t'.-noyemberi-9-in:

2. O'hanyan-L.-A.,-Mardkayin-r'esowrsneri-kar'avarman-twaponakan-&-amerikyan-modelneri-ar'ad'nahatkowt'yownnery'-dproci-mankavarjhakan-and'nakazmi-motivacman-tesankyownic,-EPLH-Banber-2(49),-«Lingva»,-Er&an--2019,-e'j-139-155:
3. Lvov-L.-V.,-Pedagogicheskij-menedzhment:-uchebnoe-posobie,-JuUNOC-RAO,-Cheljabinsk,-2008.
4. Sorochajkin-A.-N.,-Upravlenie-personalom:-glossarij:-terminologicheskij-slovar.-«Samarskij-universitet»,-Samara,-2012.
5. Shmakov-A.-G.,-Toporkova-A.-V.-Motivacija-trudovoj-dejatelnosti-kak-faktor-upravljajushhego-vozdjeystvijanna-rezultat-truda-personala,-Vestnik-Cheljabinskogo-gos.-universiteta.-№-3-(294).-Upravlenie.-2013.-Vyp.-8.-str.-103-106.

ЛИЛИТ ОГАНЯН - ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИАЛЬНОЙ И НЕМАТЕРИАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ ОРГАНИЗАЦИИ

Ключевые слова: *управление человеческими ресурсами, мотивация, материальная мотивация, нематериальная мотивация*

В статье представлены роль и значение концепции мотивации в эффективности работы человеческих ресурсов организации. В статье систематизировано представлены средства материальной и нематериальной мотивации, даны описания и особенности их применения в процессе управления человеческими ресурсами организации.

LILIT OHANYAN - THE PECULIARITIES OF MATERIAL AND NON-MATERIAL MOTIVATION IN THE PROCESS OF HUMAN RESOURCES MANAGEMENT OF ORGANIZATIONS

Keywords: *human resource management, motivation, material motivation, non-material motivation*

The article presents the role and significance of the concept of motivation in the efficiency of performance of organizations' human resources. The means of material and non-material motivation, the descriptions and peculiarities of their application in the human resource management process are systematically presented in the article.

Ներկայացվել է՝ 25.09.2020

Գրախոսվել է՝ 30.09.2020

**ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ
ՀԱՍԿԱՑՈՒԹԱՅԻՆ ՇՐՋԱՆԱԿԻ ՇՈՒՐՋ**

ՔՐԻՍՏԻՆԱ ԱԼԱՎԵՐԴՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ որակ, որակի ապահովում, բարձրագույն կրթություն, Բոլոնիայի գործընթաց

Ամբողջ աշխարհում աճում է մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ներքին և արտաքին համակարգեր ստեղծելու պահանջը: Դա բնական արձագանք է մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների քանակի և դրանց հատկացվող հանրային ու մասնավոր ներդրումների արագ աճին: Վերջին երկու տասնամյակների ընթացքում որակի ապահովման գործընթացները բարձրագույն կրթության ոլորտում դարձել են ավելի տարածված ՏՀԶԿ երկներում (Nicholson 2011: 1): Ներկայումս հասարակական տարբեր ոլորտներում տեղի են ունենում մի շարք փոփոխություններ, որոնցից անմասն չի մնում բարձրագույն կրթության համակարգը: Բարձրագույն կրթության որակի ապահովումը ու կառավարումը առաջնային և նշանակալի են, քանի որ շարունակաբար աճում է ուսումնական հաստատությունների թիվը: Այսպիսի բարդ համատեքստում, որտեղ կրթության առաջարկը և պահանջարկը գտնվում են մշտապես տատանումների մեջ, անհրաժեշտ է գտնել դրանց հավասարակշռման արդյունավետ ուղի: Կրթության առաջարկի և պահանջարկի տատանումներից հնարավորինս խուսափելու հնարավորություն է տալիս ուսումնական հաստատության որակի ներքին ապահովման գործուն համակարգը:

Սույն հոդվածի նպատակն է ներկայացնել բարձրագույն կրթության որակի ապահովման հասկացության շրջանակի վերաբերյալ առկա մոտեցումները: Գլոբալացման գործընթացը և մի շարք այլ գործընթացներ բարձրագույն կրթության առջև նոր մարտահրավերներ առաջացրին: Եվրոպական տարածքի մշակութային, հասարակական, գիտական և տեխնոլոգիական ներկայությունը պահպանելու նպատակով 1999 թվականին մի շարք երկրներ ստորագրեցին Բոլոնիայի հռչակագիրը: Բոլոնիայի գործընթացն ունեցել է հսկայական ազդեցություն բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտի զարգացման և շարունակական բարելավման վրա: Սկսած 1999-2000 թվականներից՝ Լիսաբոնի հռչակագիրը և Բոլոնիայի գործընթացը հանդիսացել են բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում բարեփոխումներն իրականացնելու

շարժիչ ուժ: Բոլոնիայի գործընթացը սկզբնավորվել է 1999 թ., երբ ստորագրվեց Բոլոնիայի հռչակագիրը: Նախատեսվեց ստեղծել կրթական բաց տարածք, որի շրջանակներում ուսանողներին, շրջանավարտներին և բարձրագույն կրթության աշխատողներին հնարավորություն է ընձեռվում անարգել շարժունության և մատչելի բարձրագույն կրթության համար (EUA 2006):

Կարևորվեց նաև սովորելու և մասնագիտական ու ընդհանուր զարգացման հավասար հնարավորություններ ունենալը բոլորի համար: Բոլոնիայի գործընթացը հետապնդում է մի շարք նպատակներ, այդ թվում՝ ստեղծել Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք (ԵԲԿՏ) և նպաստել եվրոպական բարձրագույն կրթության գրավչությանն ու մրցունակությանը ողջ աշխարհում և Եվրոպայում՝ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգերի ներդրման միջոցով: Բոլոնիայի հռչակագիրը ստորագրած բոլոր երկրներում որակի ապահովումը պարտադիր գործընթաց է դարձել, և Եվրոպայի գրեթե բոլոր երկրները արձագանքել են այս պայմանին՝ հիմնելով և կիրառելով այդպիսի համակարգեր: Որակի ապահովման պարտադիր բնույթ կրելը լուրջ խթան է և նախապայման՝ իրականացնելու անհրաժեշտ բարեփոխումներ մասնագիտական կրթության ոլորտում: Ներկայումս բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները որակի ներքին ապահովման վրա առավել մեծ ուշադրություն են կենտրոնացրել: Յուրաքանչյուր բուհում կարևոր է որակի ներքին ապահովման կայուն և գործուն լինելը, քանի որ այն համարվում է բարձրագույն կրթության ոլորտի մրցակցային դաշտում հաղթելու գրավական:

Որակ հասկացության մասին կան տարբեր ընկալումներ, և այն ունի բազմաթիվ սահմանումներ: Որակն այնպիսի հասկացություն է, որը չունի հստակ սահմանում: Այն հարաբերական հասկացություն է: Բարձրագույն կրթության ոլորտի տարբեր ներկայացուցիչները՝ շահագրգիռ տարբեր խմբեր, շահակիցներ, կարող են ունենալ որակի սահմանման և ապահովման տարբեր մոտեցումներ:

Որակի սահմանման տարբեր ըմբռնումներ կան: Չեյմբերսի (Chambers) բառարանը որակը սահմանում է և՛ որպես «դրականով օժտվածության աստիճան», և՛ որպես «գերազանցություն»: Նմանապես Ուեբստերի (Webster) բառարանը որակը բնութագրում է որպես «գերազանցության աստիճան» և «գերազանցություն տվյալ տեսակում»: Օքսֆորդի անգլերեն բառարանը (Oxford English Dictionary) տալիս է նմանատիպ սահմանումներ՝ «որևէ բանի գերազանցություն», «ընդհանուր գերազանցություն» և «բարձր որակ ունեցող»: «Գերազանցության աստիճան» սահմանումը ենթադրում է, որ կարելի է խոսել ինչ-որ բանի մասին, որն ունի բարձր կամ ցածր որակ: Ըստ մյուս սահմանումների՝ «որակը» նշանակում է հենց գերազանցություն:

Մասնագիտական գրականության մեջ որակի սահմանման հարցում ընդհանուր մոտեցում չկա: Այստեղից բխում է, որ որակն ունի սուբյեկտիվ բնութագիր: Օբյեկտիվ տեսանկյունից որակն ընդհանրացնող հասկացություն է, որն արտահայտում է գործունեության բոլոր ուղղությունները:

Որակ բառը ծագել է լատինական «quails» բառից, որը նշանակում է «ինչ տեսակի»: Որակը տարբեր մարդկանց համար տարբեր նշանակություններ ունի: «Որակն անշոշափելի և միևնույն ժամանակ արժեքների հիման վրա կառուցված գաղափար է: Այն կապվում է այն ամենի հետ, ինչը «լավն է և արժեքավոր»: Որակի մասին այսպիսի պատկերացումներն առաջացրին որակի վերաբերյալ տարբեր հասկացություններ և սահմանումներ (Harvey and Green 1993):

Ուստի որակի ապահովման մասին բարձրագույն կրթության գրականության հիմնական թեմաներից մեկն էլ այն է, թե ինչպես սահմանել և չափել «որակը»: Նախ Հարվեյը և Գրինը (1993) որակը սահմանում են որպես գերազանցություն, կատարելություն, համապատասխանություն նպատակին, վճարված գումարին համապատասխան ծառայություն, փոխակերպում, զարգացում կամ բարելավում և այլն (Harvey and Green 1993): Որակը որպես գերազանցություն սահմանելիս կրթության իրական որակը բացահայտողներ են ընկալվում կրթական ծրագրի բարդությունը, ուսանողների գիտելիքների ստուգման ընթացակարգերի լրջությունը արտահայտող չափորոշիչները: Կատարելության իմաստով հասկացությունը դիտարկվում է որպես համապատասխանություն որևէ չափորոշիչին կամ պահանջին: «Որակը որպես համապատասխանություն նպատակին» սահմանման համաձայն՝ «որակը» ոչ մի իմաստ չունի, եթե այն միտված չէ ծառայությունների կամ արտադրանքի նախանշված նպատակներին հասնելուն: Այս պարագայում որակը գնահատվում է՝ հիմք ընդունելով, թե որքանով է տվյալ ծառայությունը կամ արտադրանքը համապատասխանում նախանշված նպատակներին: Որակը որպես «համապատասխանություն նպատակին» սահմանման տարբերակներից է նաև *որակը որպես վճարված գումարին համապատասխան ծառայություն* սահմանումը, որը դիտարկվում է սահմանված նպատակներին հասնելու արդյունավետության տեսանկյունից և շեշտադրում է ներդրումների արդյունավետ օգտագործումը: Ի վերջո, որակը սահմանվում է նաև որպես փոխակերպում, որը բխում է «որակական փոխակերպում» հասկացությունից և ենթադրում է արմատական փոփոխություն (Harvey and Green 1993):

Բոգը (Bogue 1998) ընդգծում է բուհերում որակին վերաբերող հետևյալ երեք սահմանումները.

- որակը որպես սահմանափակ առաջարկ, որը հաճախ կիրառվում է ինստիտուցիոնալ մակարդակներում, ինչպիսին կարող է լինել համալսարանական վարկանշային աղյուսակը,
- որակ առաքելությունում, որը սահմանվում է որպես «համապատասխանություն նպատակին»,
- արժեքի ստեղծում կամ արդյունքների որակ, որը սահմանվում է որպես (Bogue 1998: 9) «ուսանողի գիտելիքների և անձնական զարգացման և բուհի աշխատակազմի գիտական և մանկավարժական ունակությունների և արտադրողականության վրա» ազդեցություն:

Այսպիսով, մասնագիտական կրթության ոլորտում տարբեր հեղինակներ տարբեր մոտեցումներ են առաջարկել որակի հասկացության վերաբերյալ: Բարձրագույն մասնագիտական կրթության որակի վերաբերյալ գրականությունը ուսումնասիրելիս պարզ է դառնում, որ դեռևս վիճահարույց է որակի սահմանման և չափման հարցը: Մասնագիտական գրականության մեջ կրթության որակին տարբեր սահմանումներ են տրվել:

Բարձրագույն մասնագիտական կրթության որակը բնութագրվել է նաև հետևյալ տեսանկյուններից:

1. *Որակը որպես գերազանցություն/բացառիկություն:* Գերազանցությունը դարձել է 21-րդ դարի բարձրագույն կրթության քաղաքականության հիմնաբառերից մեկը գլոբալ մակարդակով: Չնայած գերազանցությունը միշտ էլ պատմականորեն համարվել է բարձրագույն կրթության արժեք և նորմ, սակայն այժմ *գերազանցություն* եզրույթը փոփոխություններ է կրել բովանդակային և իմաստային առումներով (Rostan & Vaira 2011: 8):

Գերազանցության հայեցակարգը գործածվում է տարբեր գործունեություն ծավալող ոլորտներում, սակայն *գերազանցություն* եզրույթը հաճախ օգտագործվում է որպես գործունեության գերազանց, անթերի կատարում: Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգում որակը որպես գերազանցություն, Հարվեյի և Գրինի մոտեցման համաձայն, ընկալվում է որպես յուրահատուկ ծառայություն կամ արտադրանք, և այդ ծառայության կամ արտադրանքի համար կարգավիճակ է շնորհում թե՛ ծառայություն մատուցողին, թե՛ այդ ծառայությունից օգտվողին: Կարելի է համարել, որ այս դեպքում որակը գերազանցության տարատեսակ է, որը վերաբերում է իր յուրահատուկ բնույթին (Harvey & Green 1993: 4):

2. *Որակը որպես կատարելություն:* Որակի սահմանման երկրորդ տարածված մեթոդը կենտրոնանում է որակի կատարելության և հետևողական լինելու վրա: Այն հետևաբար սահմանվում է որպես չափորոշիչների իրականացման կատարելություն, բայց առավելապես կարևորվում է գործընթացը, քան արդյունքը: Այս պարագայում շեշտադրվում է ճիշտ նպատակներ սահմանելու, ճիշտ չափանիշներ ու չափորոշիչներ օգտագործելու հիմնահարցը (Ehsan 2004: 68):

3. *Որակը որպես նախապես սահմանված նպատակին համապատասխանություն*: Հարվեյի (Harvey 1995: 6) առաջարկած տեսակետի համաձայն՝ որակը գոյություն չունի և անիմաստ է, եթե այն միտված չէ ծառայությունների կամ արտադրանքի նախանշված նպատակներին հասնելուն: Որակը՝ որպես նպատակին համապատասխանություն, դիտարկվում է կրթության շահակիցների պահանջներն իրականացնելու, կարիքները և ցանկությունները բավարարելու, հաստատության առաքելության և ռազմավարության համաձայն գործելու տեսանկյունից, բուհի դեպքում՝ նրա գործունեության համապատասխանությունն իր առաքելությանը և սահմանած ռազմավարական նպատակներին: Այս սկզբունքն ընդգծում է համընդունելի չափանիշներին բավարարելու կամ համապատասխանելու անհրաժեշտությունը: Այս սկզբունքի հանաձայն՝ բուհի ինստիտուցիոնալ և կրթական ծրագրի մակարդակներում այն գործընթացների արդյունավետությունն է, որոնք ուղղված են սահմանված նպատակների իրականացմանը: Բուհի առաքելությունը, նպատակներն ու խնդիրները որակի ապահովման «համապատասխանություն նպատակին» սկզբունքի հիմնական ուղղորդիչներն են, քանի որ սահմանում են արդյունքների պլանավորման և չափման շրջանակը: Այդ ուղղորդիչները նպաստում են նաև ներքին և արտաքին շահակիցների հետ հետադարձ կապի ապահովմանն ու ամրապնդմանը: Որակի այս սահմանումն ընդունված է վերլուծաբանների և բարձրագույն կրթության քաղաքականություն մշակողների մեծամասնության կողմից:

Մասնագիտական գրականության մեջ որակի և նրա ապահովման մասին առկա են նաև բազմաթիվ այլ մեկնաբանություններ:

- *Որակը որպես համապատասխանություն չափորոշիչներին*. որակի այս հասկացությունը դիտարկվում է որպես համապատասխանություն որևէ չափորոշիչի կամ պահանջի: Որակի այս մոտեցումը ծագել է արդյունաբերության ոլորտում որակի հսկողության հայեցակարգից: Այստեղ «չափորոշիչ» բառը նշանակում է նախապես սահմանված ակնկալիքներ, արդյունքներ: Քանի դեռ ուսումնական հաստատությունը բավարարում է նախապես սահմանված չափորոշիչներին, այն կարելի է համարել որոշակի կարգավիճակի համապատասխանող ուսումնական հաստատություն:
- Որակը որպես նպատակի համարժեքություն. այս սկզբունքը ենթադրում է ռազմավարական նպատակների պատշաճությունը և շահակիցների ակնկալիքների ու պահանջների բավարարումը: Այն կարող է ապահովվել միջազգային և կրթության ազգային չափորոշիչների ու աշխատաշուկաների հետ սերտ կապի պայմաններում:
- Սպառողների ներկայացրած կամ ենթադրվող պահանջումների բավարարում. այս սահմանումը ևս որակի «համապատասխանություն

նպատակին» սահմանման տարատեսակ է: Նպատակն այս դեպքում սպառողի կարիքները բավարարելն է: Բարձրագույն կրթության ոլորտում սպառողների կարիքներն ու բավարարվածությունը որոշելիս նպատակահարմար է դիտարկել տարբեր խմբեր՝ ուսանողներ, դասախոսներ, ծնողներ, պետություն:

- Որակը որպես վճարված գումարին համապատասխան ծառայություն. որակի այս սահմանումը դիտվում է հաստատության նպատակներին հասնելու արդյունավետության տեսանկյունից: Այս սահմանումը «որակը որպես համապատասխանություն նպատակին» սահմանման տարբերակներից է, և այն շեշտադրում է ներդրումների արդյունավետ օգագործումը:

- Որակը որպես փոխակերպում. որակի այս սահմանումը բխում է «որակական փոխակերպում» հասկացությունից և ենթադրում է արմատական փոփոխություն: Փոխակերպումը չի սահմանափակվում ակնհայտ կամ ֆիզիկական փոփոխություններով. ավելին՝ այն ներառում է ճանաչողական/հմացական փոխակերպումներ: Կրթության տեսանկյունից փոխակերպումը վերաբերում է ուսանողների գիտելիքների ու հմտությունների ընդլայնմանը և հզորացմանը կամ նոր գիտելիքի զարգացմանը (Nicholson 2011: 2-3):

Հարվեյը և Գրինը (Harvey and Green 1993) որակը նկարագրում են որպես հարաբերական հասկացություն: Այն հարաբերական է նաև բարձրագույն կրթության շահակիցների համար: Ժամանակի ընթացքում կարևորելով կրթության որակյալ լինելը՝ տարբեր երկրներում առաջացան բարձրագույն մասնագիտական կրթության որակի ապահովման համակարգեր: Կրթության որակի ապահովումը նշանակում է, որ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունը հնարավորություն է ընձեռում շրջանավարտներին ձեռք բերելու թե՛ ներքին, թե՛ արտաքին շուկայի պահանջներին համապատասխան գիտելիքներ և հմտություններ: Մասնագիտական կրթության որակի ապահովումը գործընթաց է, որը միտված է որակի պահպանմանն ու բարձրացմանը՝ երաշխավորելով մասնագիտական կրթական չափորոշիչների և որակի բարելավումը՝ մասնագիտական կրթությունը ուսանողների, գործատուների և ամբողջ հասարակության կարիքներին համապատասխանեցնելու համար: Սակայն առկա է էական խնդիր որակի սահմանման և որակի չափելիության տեսանկյունից:

Որակի ապահովումը միայն ԵԲԿՏ բուհերին ներհատուկ հիմնախնդիր չէ: Բարձրագույն կրթության շարունակական միջազգայնացումը մղում է բուհերին և բարձրագույն կրթության քաղաքականության պատասխանատու ազգային և միջազգային կառույցներին առաջարկել որակի ստանդարտացման սկզբունքներ ու մոտեցումներ: Սակայն դա չի

նշանակում, որ բուհերը պետք է որակի ապահովման մեկ ընդհանուր համակարգ ներդնեն. Բոլոնիայի գործընթացը սահմանում է որոշակի հիմնարար սկզբունքներ, որոնք պետք է կիրառեն մասնակից երկրների բուհերը: Ըստ այդմ, գործընթացի շրջանակում միասնական սկզբունքների կիրառման համար մշակվել է պաշտոնական փաստաթղթերի փաթեթ: Մասնավորապես՝ Որակի ապահովման եվրոպական ցանցի (ՈԱԵՑ) և եվրոպական համապատասխան այլ կառույցների համատեղ աշխատանքի արդյունքում սահմանվել են որակի ապահովման եվրոպական չափորոշիչներ և ուղեցույցներ (ENQA 2020):

Բարձրագույն կրթության մեջ առկա են բազմաթիվ շահակիցներ. դրանք են ուսանողները, գործատուները, վարչական, պրոֆեսորադասախոսական և ուսումնասօժանդակ կազմերը, Կառավարությունը և նրա պետական գործակալությունները, հավատարմագրման լիազոր մարմինները, ֆինանսական հսկողություն սահմանողները, խորհրդատուները, մասնագիտական այլ մարմինները: Բարձրագույն կրթության հանդեպ ունեցած սեփական հետաքրքրության պատճառով վերը նշված խմբերից յուրաքանչյուրը տարբեր տեսակետ ունի որակի վերաբերյալ:

Մասնագիտական գրականության մեջ առկա են որակի լայն, տարածված հասկացություններ (Juran and De Feo 2010: 15): Բայց Հարվին և Գրինը բարձրագույն կրթության մեջ որակի ստանդարտների միջև եղած փոխհարաբերությունների մասին քննարկումներում տարբերակում են որակի հինգ տեսակի ընկալումներ կամ հասկացություններ: Դրանք են՝ որակը որպես բացառություն (կատարելության հետ մեկտեղ), որպես կատարելություն կամ անփոփոխ վիճակ, նպատակին հասնելու պիտանի միջոց, որպես դրամային արժեք և որպես փոխարկում, որը մեկանբանվում է որպես ուսանողների առաջադիմության և նոր գիտելիքների ձևավորում: Հաշվի առնելով այս գործոնները՝ Հարվինը և Գրինը (Harvey and Green 1993), հետագայում Գրինը (Green 1994) տարբերում են որակի սահմանման մի շարք մոտեցումներ: Գրինը առանձնացրել է բարձրագույն կրթության ոլորտում որակի սահմանման հինգ տարբեր մոտեցում: Ըստ նրա՝ որակը կարելի է սահմանել որպես բացառիկություն (բարձրագույն չափորոշիչ), համապատասխանություն չափորոշիչներին, համապատասխանություն նպատակին, ինստիտուցիոնալ նպատակների իրականացման արդյունավետություն, շահակիցների ներկայացրած կամ ենթադրվող պահանջմունքների բավարարում:

Որակը դիտարկվում է որպես բացառիկություն. վերջինս որակի ամենաավանդական հասկացությունն է: Այն փոխկապակցված է սեփականատիրոջը կամ օգտագործողին որոշակի կարգավիճակ ապահովող որևէ առանձնահատուկ և յուրօրինակ ապրանքի կամ

ծառայության մատուցման գաղափարի հետ: Բարձրագույն կրթության ոլորտում բացառիկ խիստ չափորոշիչներին համապատասխանող բուհը դիտարկվում է որպես որակյալ կրթական ծառայություններ մատուցող հաստատություն:

Որակը՝ որպես բացառություն կամ գերազանցություն: Ըստ այս սահմանման՝ բուհը պետք է լինի լավագույնը և պետք է ապահովի ամենալավ վերջնարդյունքները (Parri 2006: 107): Այս ձևակերպումը բազմաթիվ քննարկումների տեղիք է տվել այն պատճառով, որ չի հստակեցնում որակի չափման չափանիշները և սահմանում է, թե ինչ ասել է որակ:

Որակը՝ որպես գրոյական սխալ: Այս սահմանումը ենթադրում է, որ որակը կայուն, անթերի վերջնարդյունքներն ու ավարտունությունն են: Ինչ-որ առումով որակի այս հասկացությունը «ժողովրդավարացնում» է, այսինքն՝ եթե կայունությունը նվաճելի և հասանելի է, ապա բոլորը կարող են որակ ապահովել (Parri 2006: 107): Այս սահմանումը կատարյալ է արտադրական ոլորտի համար, սակայն բարձրագույն ուսումնական հաստատության համար դժվար է նկարագրել, թե որն է անթերի շրջանավարտը: Ըստ այս ձևակերպման՝ բոլոր շրջանավարտները պետք է լինեն նույնական: Չնայած սա իդեալական մոտեցում է, բայց, այնուամենայնիվ, նպաստում է կրթության ոլորտում որակի զարգացմանը:

Որակը՝ որպես համապատասխանություն նպատակներին: Այս սահմանումն ամենանպատակահարմարն է բարձրագույն կրթության համար: Միտված է ցույց տալու, թե սահմանված առաքելությունից բխող նպատակները որքանով են իրականացվել մատուցած ծառայությունների և վերջնարդյունքների միջոցով (Parri 2006: 107): Այս դեպքում շեշտադրվում են շահակիցների կարիքների վերհանումը և բավարարման գործընթացները, սակայն հարկավոր է, որ այդ գործընթացները հստակ լինեն իրենց կարիքների և ցանկությունների հարցում: Բուհերն իրենց գործունեությամբ չեն նույնականացվում. նրանցից յուրաքանչյուրը ներկայացնում է այն, թե ինչ է անում, ինչպես է անում և ապացուցում է երրորդ կողմին՝ հավատարմագրման անձնակազմին, որ արժանահավատ կրթություն և ծառայություն է մատուցում: Այս դեպքում արդյունավետությունը կապված է նպատակների հետ, իսկ արտադրողականությունը՝ ռեսուրսների օգտագործման հետ՝ սահմանված նպատակներին հասնելու համար: Կրթության ոլորտում ամեն ինչ լավ է այնքան ժամանակ, քանի դեռ նպատակները հստակ են և իրականանալի, իսկ համապատասխան ստորաբաժանումներն ի կատար են ածում դրանք:

Որակը՝ որպես փոխակերպում: Այս տեսանկյունից բարձրագույն կրթության որակի գլխավոր «հաճախորդը» ուսանողն է, որի մոտեցումները, պատկերացումներն ու ընկալումները փոխվում են ուսումնառության

գործընթացի ընթացքում (Parri 2006: 108): Ուսանողն ինքը դառնում է որակ: Արդյունքներն ակնհայտ են լինում, երբ ավարտելուց հետո շրջանավարտը համալսարանում ստացած իր գիտելիքներով հաջողությամբ մուտք է գործում աշխատաշուկա: Այստեղից ակներև է նաև համալսարանի՝ իր առջև դրած նպատակներին հասնելու արդյունավետությունը: Հարվին իր աշխատություններից մեկում փոխակերպումը համեմատել է ջրի՝ սառույցի վիճակին անցնելու ընթացքի հետ: Սակայն պետք է հաշվի առնել, որ դժվար և խնդրահարույց է չափել անհատի մտավոր կապիտալը, որը բարձրագույն կրթության վերջնարդյունքն է: Ուսանողն ուսումնառության տարիներին գտնվում է անընդհատ զարգացման մեջ, նա նոր գիտելիքի կրողն է: Փոխակերպումը տեղի է ունենում ուսանողի իմացական մակարդակում: Երբ ուսանողը կարողանում է դրական առաջընթաց նկատել իր ուսումնառության ժամանակաշրջանում, սա ևս փոխակերպում է: Այս տեսանկյունից ակնառու են այն համալսարանները, որոնք ուսանողի գիտելիքի և անհատական զարգացման վրա ունեն բավական մեծ ազդեցություն:

Որակը՝ որպես շեմ: Սա նշանակում է, որ ուսումնական հաստատությունը հաղթահարել է շեմը՝ վկայելով առ այն, որ որակի չափորոշիչներին համապատասխան է իրականացրել իր քայլերը (Parri 2006: 108): Այստեղ կա մեկ թույլ կողմ. աշխատաշուկայում փոփոխություններն ավելի արագ են տեղի ունենում, քան չափորոշիչները կարող են փոխվել: Այնուամենայնիվ, բազմաթիվ եվրոպական երկրներում նվազագույն շեմը փորձում են ապահովել: *Նվազագույն չափանիշներ* հասկացությունն ունի հետևյալ բացատրությունը. այն ապահովում է շրջանավարտների միայն ընդհանուր գիտելիքը, հմտություններն ու կարողությունները: Այդուհանդերձ, այս նվազագույն շեմը նույնպես ապահովում է որակ և նպաստում սահմանված նպատակների իրականացմանը:

Որակը՝ որպես արժեք փողի դիմաց: Նշված տեսակետը բավականին տարածված է, և մարդիկ որակն ու արժեքը նույն են դիտարկում (Parri 2006: 108)՝ ակնկալելով որակ՝ խելամիտ և հասանելի գներով. նվազեցված գներով ստանալ բարձրորակ արտադրանք: Այս մոտեցման էությունն այն է, որ պետության կողմից ֆինանսավորվող բուհերը պատասխանատու լինեն ֆինանսավորողների և հաճախորդների առաջ՝ ապահովելով անհրաժեշտ որակ:

Որակը հարաբերական հասկացություն է, և բարձրագույն կրթության մեջ հետաքրքրված տարբեր խմբեր և շահակիցներ կարող են ունենալ որակի սահմանման և ապահովման տարբեր մոտեցումներ: Տարբեր շահակիցներ ունեն որակի իրենց պատկերացումները և առաջնորդվում են դրանցով: Բայց հաստատությունը՝ որպես դրա ամբողջական կրող, պետք է հաշվի առնի բոլոր մոտեցումները և սահմանումները: Շահակիցների

պատկերացումները հանգեցնում են նրանց յուրաքանչյուրի կողմից սահմանված որակի տարբեր չափանիշների, որովհետև սպասելիքներն են տարբեր: Այդ իսկ պատճառով փորձ է արվել սահմանել այնպիսի չափանիշներ և չափորոշիչներ, որոնք հնարավորինս կանդորադառնան բոլոր ոլորտներին և տարբեր տեսակետներից կբավարարեն բոլոր պահանջները: Այսպիսով, ամենից արդյունավետ մոտեցումն այն չափանիշների հնարավորինս պարզ սահմանումն է, որոնք տարբեր շահակիցներ կօգտագործեն որակի մասին դատողություններ անելիս:

Այսպիսով, որակն այն հասկացություն է, որն ունի բազմաթիվ սահմանումներ և առանձնահատկություններ: Իսկ «որակ» և «որակի ապահովում» հասկացությունների տարբերությունն այն է, որ եթե որակը ցանկալի արդյունք է, ապա որակի ապահովումը գործընթաց է, որի միջոցով որակի ապահովման համակարգերը փորձում են հասնել որակի և շարունակաբար բարելավվել:

Որակի ապահովման գործընթացն արդյունավետ կատարելու համար անհրաժեշտ է ունենալ արդյունավետ գործող որակի ապահովման համակարգ: Որակի ապահովման համակարգը ներառում է երկու համակարգեր՝ ներքին, երբ որակի ապահովումը երաշխավորում է այնպիսի համակարգերի առկայություն, որոնք անհրաժեշտ են կրթական և հետազոտական համապատասխան ծառայություններ մատուցելու համար, և պատասխանում է «արդյոք ճիշտ ուղի է ընտրվել» հարցին և նմանատիպ այլ հարցերի, և արտաքին, որը ներառում է կառավարման այնպիսի տարրերը, ինչպիսիք են առաքելությունը, նպատակները, արժեքները և վերջնարդյունքները:

Որակի ներքին ապահովումը հիմնվում է յուրաքանչյուր բուհի կամ կրթական ծրագրերի նպատակների և մեխանիզմների վրա՝ երաշխավորելու, որ այն ոչ միայն իրականացնում է իր նպատակները, այլև ապահովում է ընդհանրապես բարձրագույն կրթությանը, մասնագիտությանը կամ մասնավորապես տվյալ որակավորմանը վերաբերող չափորոշիչների համապատասխանությունը: Որակի արտաքին ապահովումը վերաբերում է արտաքին մարմնի գործունեությանը. այն կարող է լինել որակի ապահովման գործակալություն կամ բուհից տարբեր մեկ այլ մարմին, որը գնահատում է հաստատության գործունեությունը կամ նրա կրթական ծրագրերը՝ որոշելու, թե արդյոք դրանք համապատասխանում են ընդունված չափորոշիչներին:

Որակի ապահովումը բարձրագույն կրթությունում այն գործունեությունն է, որը միտված է որակի պահպանմանն ու բարձրացմանը տարբեր մեխանիզմների կիրառմամբ՝ հետազոտություն, վերլուծություն, տվյալների հավաքում և այլն: Որակի ապահովումը լինում է երկու տեսակ՝ արտաքին և ներքին որակի ապահովում:

Արտաքին որակի ապահովումը միտված է հաշվետվողականության հաստատմանը: Սա անհրաժեշտ է, որ բուհը հասարակությանը և տարբեր շահակիցներին հավաստի՝ իր սահմանած առաքելությանը և նպատակներին միտված համապատասխան գործունեություն է իրականացնում: Ներքին որակի ապահովման նպատակն է ապահովել ներքին զարգացում և հաշվետվողականություն: Այն շեշտադրում է հիմնականում ակադեմիական խնդիրները և առաքելության իրականացմանը միտված քայլերը, սակայն, այդուհանդերձ, ներառում է բուհի բոլոր ոլորտները:

Ինստիտուցիոնալ մակարդակում որակի ապահովումը հիմնականում սահմանվում է որպես ընդհանուր կառավարման գործառույթի բաղադրիչ, որը պայմանավորում և ներդնում է որակի քաղաքականությունը (կազմակերպության նպատակները և ուղղությունները): Ընթացակարգերը հաստատություններին կարող են պարտադրվել կառավարության կամ ֆինանսավորող գործակալությունների կողմից (օրինակ՝ հաշվետվողականության և համապատասխանության նպատակով): Դրանք կարող են վերաբերել գիտահետազոտական, կրթական գործունեությանը, պրոֆեսորադասախոսական կազմին կամ ուսումնասովանական գործառույթներին: Այս ընթացակարգերը կարող են նաև այդ գործառույթները բաժանմունքներում կամ ամբողջ հաստատությունում վերլուծել խմբավորած ձևով:

Որակի ապահովման տարբեր մոտեցումներ կան, և այն հիմնականում պայմանավորված է նրանով, թե ինչպես են սահմանվել որակը և որակի ապահովումը: Մասնագիտական կրթության ոլորտում տարածված մոտեցման տեսակները հետևյալն են՝ վերջնարդյունքային, գործընթացային և վերջնարդյունքագործընթացային: Առաջին մոտեցման դեպքում, երբ գնահատում են որակը, հաշվի են առնում ուսումնառության արդյունքները: Գործընթացային մոտեցման դեպքում որակը գնահատելիս շեշտադրվում են ուսումնական հաստատությունում իրականացվող գործընթացները: Վերջին մոտեցման դեպքում հաշվի են առնվում և՛ գործընթացների իրականացումը, և՛ ուսումնառության արդյունքները:

Որակի ապահովումն ու մշտադիտարկումը ուղղված են ցույց տալու, որ հաստատության իրականացրած գործընթացները և գործող համակարգերը պատշաճ կերպով մշակված և միտված են որակի ապահովման՝ նվազագույնը բավարար արդյունքների հասնելուն: Իսկ որակի վերահսկումը միտված է վերջնարդյունքների ստուգմանը: Ստուգման միջոցով պարզվում են, թե արդյոք վերջնարդյունքները բավարարում են շահակիցների կողմից սահմանված պահանջներին և ակնկալիքներին:

Որակի ապահովման միայն մեկ մոտեցման վրա հիմնվելու դեպքում մոտեցումը համապարփակ չի լինի, քանզի դրանցից յուրաքանչյուրն ունի մեկ ուղղվածություն և չի անդրադառնում մյուս ոլորտներին: Հաստատության

զարգացումն ապահովելու համար անհրաժեշտ է կիրառել վերը նշված երեք մոտեցումները և կատարել խորքային վերլուծություններ:

Հաստատության համար նպատակների և խնդիրների սահմանման վերևից ներքև և որակի ապահովման ներքևից վերև մոտեցումները համարվում են ամենանպատակահարմարը: Իսկ որակի ապահովման ճիշտ կառավարման համար անհրաժեշտ է սահմանել հստակ գործընթացներ, որոնք կօգնեն վերլուծել արդյունքները և ըստ դրա նախագծել հետագա քայլերը:

Որակի ապահովումը վերաբերում է բարձրագույն կրթության համակարգի, հաստատությունների կամ ծրագրերի որակի գնահատման (ստուգում, մոնիթորինգ, երաշխավորում, պահպանում և բարելավում) շարունակական գործընթացին: Բացի այդ, որակի ապահովումը կենտրոնանում է նաև հաշվետվողականության և բարելավման վրա՝ համաձայնեցված և հետևողական գործընթացի ու հստակ սահմանված չափանիշների միջոցով տրամադրելով տեղեկություն և կարծիքներ: Բազմաթիվ համակարգեր տարբերակում են որակի ներքին ապահովման (այսինքն՝ ներբուհական պրակտիկան մոնիթորինգի և բարձրագույն կրթության որակի բարելավման առումով) և որակի արտաքին ապահովման (այսինքն՝ բուհերի և ծրագրերի որակի ապահովման միջբուհական և արտաբուհական մեխանիզմների) միջև:

Հաստատություններն իրենց առաքելության շրջանակներում ներառում են նպատակներ, որոնց իրականացման աստիճանով է գնահատվելու որակը: Յուրաքանչյուր ուսումնական հաստատություն պատասխանատու է իր կրթության որակի համար, այսինքն՝ ինքն է ներդնում որակի ապահովման ներբուհական համակարգ և իրականացնում որակի ներքին ապահովման գործընթացներ: Որակի ապահովման շրջանակը բաղկացած է իրար փոխկապակցված տարատեսակ մեխանիզմներից: Արդյունքում դրանք վերածվում են համակարգի: Դրանցից որևէ մեկի գործառույթներում կատարվող փոփոխությունը ներազդում է մյուսների վրա:

Որակի ապահովման համակարգ հասկացությունը վերաբերում է կառավարման պաշտոնապես հաստատված այնպիսի համակարգին, որը նպաստում է կազմակերպության զարգացմանը և բարելավմանը: Այն սահմանում է ակնկալիքները և հետամուտ է ծառայությունների մատուցման հետևողականությանն ու աշխատանքային չափանիշների շարունակական բարձրացմանը: Որակի ապահովման համակարգի ձևավորումը սովորաբար սկսվում է տարբեր շահակիցների ակնկալիքների վերհանումից, որոնք հետագայում կիրառվում են հաստատության կատարողականը գնահատելիս: Որակի արտաքին ապահովումը կրթության որակի համապատասխանությունն է ժամանակակից աշխարհի

մարտահրավերներին, եվրոպական կրթական տարածքի պահանջներին, ինչպես նաև կրթության ոլորտում պետական քաղաքականությանը և բարձրագույն մասնագիտական պետական կրթական չափորոշիչներին:

Որակի կառավարումն ինքնին բարդ գործընթաց է և պահանջում է հստակ սահմանված մեխանիզմներ, ընթացակարգեր և պլանավորված այլ գործընթացներ: Ժամանակակից կրթական պահանջների հիման վրա որակի ներքին համակարգ կառուցելիս ներկայումս բուհերը բախվում են բազմազան խնդիրների, ինչպիսիք են՝

- որակի ապահովման գործընթացներին հատկացվող ֆինանսական միջոցների սակավություն,
- բուհի ներքին և արտաքին շահակիցների հետ համագործակցության ցածր մակարդակ,
- ուսումնառժանդակ և պրոֆեսորադասախոսական կազմերի շարունակական վերապատրաստումներ,
- վարչակազմի կողմից որակի կառավարման ավանդական մոտեցումների կիրառում,
- որակի կառավարման գործիքների ոչ պատշաճ կիրառում ինստիտուցիոնալ մակարդակում՝ անհրաժեշտ հմտություններ ունեցող մարդկային ռեսուրսների սակավության պատճառով,
- աշխատակազմի դիմադրություն բուհում կատարվող փոփոխություններին՝ պայմանավորված որակի ապահովման գործընթացների վերաբերյալ աշխատակազմի իրազեկվածության ցածր մակարդակով,
- մոտիվացիայի պակաս պրոֆեսորադասախոսական և ուսանողական համակազմի շրջանում,
- որակի ապահովման կենտրոններում անհրաժեշտ գիտելիքներով մարդկային ռեսուրսների պակաս:

Այսպիսով, բարձրագույն կրթության ոլորտի առանցքային և արդի հիմնախնդիրներից է որակի ապահովումը, որի հասկացությամբ շրջանակի վերաբերյալ առկա են տարբեր մոտեցումներ: Սակայն ընդհանուր առմամբ այդ հասկացությունները ենթադրում են նախանշված նպատակներին, չափանիշներին և բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների շահակիցների պահանջներին համապատասխանության ապահովում: Յուրաքանչյուր բուհում կարևոր է որակի ներքին ապահովման կայուն և գործուն լինելը, քանի որ այն խթանում է բարձրագույն կրթության ոլորտի բարեփոխումները և բուհերի մրցունակությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Bogue, E. G. 1998. Quality Assurance in Higher Education: The Evolution of Systems and Design Ideals. *New Directions for Institutional Research*, 7-18.
2. Ehsan, M. 2004. Quality in Higher Education, Theoretical Overview. *Asian Affairs*. Vol. 26, No. 3: 61-72, July-September.
3. EUA – European University Association 2006. Quality Culture in European Universities: A Bottom-up Approach. Report on the Three Rouds of the Quality Culture Project 2002-2006. Brussels // http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/quality_culture_2002_2003.1150459570109.pdf.
4. ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education (2010) Internal Quality Assurance - Facing Common Challenges, Workshop report 13, Helsinki, Finland.
5. Harvey, L. 1995. Editorial: The Quality Agenda: Quality in Higher Education, EUA Bologna Handbook. Brussels European University Association and Berlin. Raabe.
6. Harvey, L., and Green, D. 1993. Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol 18 ISO/ 9001: 2000: Understanding ISO 9001: 2000 Requirements for Quality Management Systems. International Organization for Standardization. Geneva. Switzerland.
7. Harvey, L., and Green, D. 1993. Defining Quality: In Assessment and Evaluation in Higher Education. Vol. 18, N° 1, 100-114.
8. Juran, J. M. and De Feo, J. A. 2010. *Juran's Quality Handbook: The Complete Guide to Performance Excellence*. McGraw Hill Professional.
9. Nicholson, K. 2011. Quality Assurance in Higher Education: A Review of the Literature. McMaster University.
10. Parri, J. 2006. Quality in Higher Education, VADYBA/ MANAGEMENT. 2006 m. Nr. 2(11), 107-111// http://www.leidykla.eu/fileadmin/Vadyba/11/Janne_Parri.pdf.
11. Rostan, M. and Vaira, M. 2011. Questioning Excellence in Higher Education – Policies. Experiences and Challenges in National and Comparative Perspective. Sense Publishers. Rotterdam 8.

КРИСТИНА АЛАВЕРДЯН - О КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ РАМКЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: *качество, обеспечение качества, высшее образование, Болонский процесс*

В данной статье рассматриваются концептуальные рамки обеспечения качества высшего образования. Существуют разные

интерпретации понятий качества и обеспечения качества. В основном они касаются соответствия установленных приоритетов, целей, критериев и требований рынка труда и заинтересованных сторон высшего образования. В настоящее время высшие учебные заведения придают большое значение обеспечению качества, поскольку это является предпосылкой для реформ высшего образования, а также способствует повышению конкурентоспособности высших учебных заведений.

KRISTINA ALAVERDYAN - ON THE CONCEPTUAL FRAMEWORK OF QUALITY ASSURANCE OF HIGHER EDUCATION

Keywords: *quality, quality assurance, higher education, Bologna process*

The current article discusses the conceptual framework of quality assurance of higher education. There are different interpretations on the concept of quality and quality assurance. They mostly relate to the compliance with the set priorities, objectives, criteria and requirements of the labor market and stakeholders of higher education. Higher education institutions currently give much importance to the quality assurance as far as it is the precondition for higher education reforms and it also fosters the competitiveness of higher education institutions.

Ներկայացվել է՝ 25.09.2020

Գրախոսվել է՝ 30.09.2020

ՄՈԴՈՒԼԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՖԻՆԱՆՍԱԿԱՆ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ

ԿԱՐԻՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ մոդուլ, մասնագիտության կրթական ծրագիր (ՄԿԾ), ֆինանսական արդյունավետություն, բեռնվածություն, եկամուտներ, ծախսեր

Մոդուլային հենքով ուսումնական գործընթացի կազմակերպումը բուհերում դարձել է հրամայական ինչպես ողջ աշխարհում, այնպես էլ Հայաստանում: Սակայն, մոդուլային ուսուցմանն անցումը պահանջում է ոչ միայն ուսումնական գործընթացի նորովի կազմակերպում, այլև ուսուցման գծով ծախսերի հաշվարկման մեթոդների վերանայում, որոնց հիմքում ընկած է առանձին մոդուլներն ընտրած ուսանողների թվաքանակները: Բացի այդ, ուսումնասիրությունների համաձայն՝ «մոդուլացումը» (modularization) բուհին տալիս է մի շարք առավելություններ, այդ թվում՝ հանգեցնում ֆինանսական արդյունավետության բարձրացման:

Ուստի, այս աշխատանքում ուսումնասիրվել է մոդուլային ուսուցման ներդնման ազդեցությունը բուհի ֆինանսական գործընթացների վրա: Մասնավորապես, որպես առանձին դեպք, վերլուծվել է մոդուլային հենքով ուսուցման ներդրման հնարավոր ազդեցությունը Վ. Բոյուսովի անվան պետական համալսարանի (ԲՊՀ) ֆինանսական հոսքերի վրա, կատարվել է ուսման վարձերից գոյացող եկամուտների և ուսուցման գծով ծախսերի համեմատական վերլուծություն՝ ուսումնական գործընթացը ավանդական ձևով և մոդուլային հենքով կազմակերպելու դեպքերում: Վերլուծության արդյունքում տրվել է հնարավոր խնայողությունների մոտավոր գնահատական:

Նախորդ դարի 70-ական թվականներից աշխարհի մի շարք երկրներում սկսվեց ներդրվել մոդուլային հենքով ուսումնական գործընթացի կազմակերպման մոդելը, որի հիմքում ընկած էր սովորողի ուսումնառության անհատական հետազոծի ձևավորման սկզբունքը՝ նպատակաուղղված ուսումնական գործընթացի ճկունության ու արդյունավետության բարձրացմանը, համագործակցային և մասնակցային մեթոդների կիրառմանը, ինչպես նաև ուսանողների մոտիվացիայի բարձրացմանը (Goldschmid & Goldschmid 1973):

Ներկայումս մոդուլային հենքով ուսումնական գործընթացի կազմակերպումը կամ, ինչպես հաճախ ասում են, ուսումնական գործընթացի «մոդուլացումը» բուհերում դարձել է հրամայական ինչպես ողջ աշխարհում, այնպես էլ Հայաստանում:

Ընդհանուր առմամբ, մասնագիտության կրթական ծրագրի (ՄԿԾ) մոդուլացումը հիմնված է հետևյալ ընդհանուր սկզբունքի վրա. կրթական ծրագրի ուսումնական պլանը բաժանվում է այնպիսի միավորների կամ դիսկրետ մոդուլների, որոնք անկախ են, ինքնապարփակ, ոչ հաջորդական, տևողությամբ սովորաբար ոչ երկար ու ծավալով՝ ոչ շատ մեծ, և պարունակում են ինքնուրույն ուսումնական նյութ: Ուսանողները կուտակում են ուսումնական կրեդիտներ յուրաքանչյուր վերցրած մոդուլի համար: Տվյալ ՄԿԾ-ի համար սահմանված թվով կրեդիտների հավաքման և բուհի կողմից ավարտական այլ պահանջները հաջողությամբ կատարելու դեպքում՝ ուսանողին շնորհվում է համապատասխան որակավորում: Չնայած մոդուլային հիմքով կրթական ծրագրերի տեսակների գոյություն ունեցող մեծ բազմազանությանը, ինչպես նաև տերմինաբանության տարբեր կիրառություններին, մոդուլային ուսուցման հիմքում ընկած է միևնույն փիլիսոփայությունը, այն է. ուսումնառությունը կարող է բաժանվել գիտելիքի քանակապես չափելի ինքնուրույն միավորների, որոնք ներկայացվում են մոդուլի տեսքով (French 2015:1): Մոդուլն ապահովում է կրթական ծրագրերի ճկունությունը և ճիշտ այնպես, ինչպես SCS ոլորտում, որում «մոդուլ» եզրույթը առաջին անգամ ներմուծվել է, մոդուլին բնորոշ է այլ ՄԿԾ-ներ տեղափոխելիությունը և դրանց հետ համադրելիությունը (Հարությունյան, Ծատուրյան, Դավթյան, Ղազարյան 2020):

Այսպիսով, ցանկացած ՄԿԾ-ի ուսումնական պլանը մշակելիս կարևոր է հասկանալ, թե ինչպես պետք է կառուցել այդ ՄԿԾ-ն և կազմակերպել ուսուցումը դրանով՝ ավանդական «գծային», թե՛ մոդուլային հենքով: Ելնելով ՄԿԾ-ի ընտրված կառուցվածքից՝ անհրաժեշտ է նաև հասկանալ, թե ինչպիսին կլինեն ֆինանսական միջոցների հոսքերն այն ներդնելիս:

Ավանդական «գծային» կառուցվածքով ՄԿԾ-ի պարագայում, երբ ուսումնական պլանը ներառում է առանձին դասընթացներ կամ, ինչպես հաճախ ասում են, «առարկաներ», բուհը, ելնելով առկա մարդկային և այլ ռեսուրսներից, նախապես հաշվարկում և հստակ նախանշում է այդ ՄԿԾ-ով իր ընդունելության տեղերը՝ նպատակադրելով ընդունել համապատասխան թվով ուսանողներ: Այդ դեպքում բուհը նաև կարող է ճշգրիտ հաշվարկել այդ ՄԿԾ-ով ուսուցումը կազմակերպելու համար անհրաժեշտ միջոցների չափը և ակնկալվող ֆինանսական մուտքերը (Betts, Smith 2005: 122) :

Այլ իրավիճակ է մոդուլային հենքով ՄԿԾ-ի դեպքում, որն ունի ճկուն կառուցվածք և հնարավորություն է ընձեռնում ուսանողներին՝ ելնելով անձնական կրթական կարիքներից և նախասիրություններից, պլանավորել իրենց ուսումնական բեռնվածության ծավալները և ձևավորել ուսումնառության բովանդակությունը՝ ուսումնական տարբեր մոդուլներից կազմելով անհատական ուսումնական պլան (Հարությունյան, Ծատուրյան, Դավթյան 2019: 19):

Հետևաբար, մոդուլային ուսուցման դեպքում ուսանողներն ունեն ընտրություն կատարելու լայն հնարավորություններ և իրենք են որոշում, թե տվյալ ուսումնական կիսամյակում կամ տարում ո՞ր մոդուլներով են ուսումնառելու: Ուստի, մոդուլային հենքով կառուցված ՄԿԾ-ն էապես տարբերվում է ավանդական կառուցվածքով ՄԿԾ-ից: Մոդուլայինի դեպքում, ի տարբերություն ավանդական կառուցվածքով ՄԿԾ-ի, հնարավոր չէ նախապես հստակ կանխորոշել տվյալ ուսումնական կիսամյակում կամ տարում որևէ մոդուլով ուսումնառող ուսանողների ճշգրիտ թվաքանակը: Հետևաբար, հնարավոր չէ նաև նախապես հստակ հաշվարկել ֆինանսական մուտքերի ծավալները:

Ուստի, մոդուլային ուսուցմանն անցնելու դեպքում անհրաժեշտություն է առաջանում փոփոխելու ուսուցման գծով ծախսերի հաշվարկման մեխանիզմը՝ ելնելով հիմնականում տվյալ մոդուլն ընտրած ուսանողների թվաքանակից:

Այս խնդիրը սկսվել է ուսումնասիրվել դեռևս մոդուլային ուսուցման ներդրման ամենավաղ ժամանակաշրջանից, և արդեն այդ ժամանակ տարբեր հետազոտողներ առաջարկել են ֆինանսական նոր մեխանիզմներ: Այսպես, Բ. Շորն առաջարկում էր յուրաքանչյուր մոդուլի «կցել գնապիտակ» և թույլ տալ ուսանողներին մոդուլի համար սահմանված գումարը վճարել երկու մասնաբաժնով՝ սկզբում կատարել փոքր կանխավճար, իսկ մոդուլի հաջող ավարտին վճարել մնացած գումարը՝ որպես վերջնավճար: Նա գտնում էր, որ վճարման նման մեխանիզմն ավելի համահունչ է մոդուլային հիմքով ուսուցման հետ, և դրա կիրառման դեպքում ուսանողները բուհին կվճարեն նրա կողմից մատուցվող ծառայություններն անհրաժեշտ որակով մատուցելու դեպքում՝ որակյալ դասավանդման դիմաց: Իր հերթին, ֆինանսական նման մեխանիզմը դրական կանդրադառնա ինչպես ուսանողների մոտիվացիայի վրա՝ դրդելով նրանց ավելի լավ սովորել, այնպես էլ դասավանդման որակի վրա՝ պարտավորեցնելով բուհերին ավելի լավ սովորեցնել (Bruce M. Shore 1973: 693):

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ֆինանսական կառավարումը՝ ներառյալ ծախսերի պլանավորումը և դրանց արդյունավետության բարձրացումը, բուհի կարևորագույն գործառույթներից է, ուսումնական գծով ծախսերը կարող են հաշվարկվել տարբեր եղանակներով՝ կախված ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ձևից : Ավանդական «գծային» կառուցվածքով ՄԿԾ-ներով ուսումնական գործընթացը կազմակերպելու դեպքում՝ ուսուցման գծով ծախսերը հիմնականում հաշվարկվում են՝ ելնելով ուսումնական պլանով սահմանված դասախոսների լսարանային և արտալսարանային ժամերի թվաքանակից: Այս մեխանիզմի կիրառման դեպքում կարելի է ասել, որ ուսումնական ծախսերի հաշվարկը հիմնված է դասախոսական կազմի ժամահաշվարկի վրա: Ծախսերի պլանավորման և

կատարման այս մեթոդը ներկայումս դեռևս բավականին տարածված է աշխարհի շատ երկրներում և ամենից կիրառվողն է Հայաստանում:

Ուսումնական գործընթացը մոդուլային հենքով կազմակերպելու դեպքում, ինչպես նշվեց վերը, առաջանում է ֆինանսական մուտքերի անորոշություն, ինչը վերացնելու նպատակով բուհերն անցում են կատարում «ուսանողների թվաքանակով ֆինանսավորման» գործընթացից «կրեդիտային հիմքով ֆինանսավորմանը», որի դեպքում ֆինանսական միջոցները «հետևում են» ուսանողների կողմից կուտակած ուսումնական կրեդիտներին, այլ ոչ թե հենց ուսանողներին: Այլ կերպ ասած, մոդուլային ուսուցման դեպքում ուսանողի կողմից տվյալ կիսամյակի համար վճարվող ուսման վարձը հաշվարկվում է ելնելով նրա կողմից ընտրված մոդուլների թվաքանակից, որոնցից յուրաքանչյուրն ունի իր արժեքը և որոշակի թվով ուսումնական կրեդիտներ: Այսպիսով, կրեդիտային հիմքով մոդուլային ուսուցումը ոչ միայն հիմնվում է առանձին ուսանողների կրթական կարիքների և նախասիրությունների վրա, այլև հնարավորություն է տալիս անցնելու ուսման վարձերի վճարման թիրախավորված և ճկուն համակարգի (Betts, Smith 2005: 124):

Այս մեխանիզմն այսօր լայնորեն կիրառվում է, և աշխարհի բազմաթիվ բուհեր ուսանողների կողմից վճարվելիք ուսման վարձը սահմանում են ոչ թե ուսումնական տարվա կամ կիսամյակի համար, այլ հաշվարկում նրանց կողմից ընտրված մոդուլների հիման վրա: Արդյունքում՝ ուսանողը տվյալ կիսամյակում վճարում է այնքան գումար, որքան կազմում է նրա կողմից ընտրված մոդուլների համար սահմանված վճարների ընդհանուր գումարը, ինչպես նաև այլ միանվագ գումարներ, եթե այդպիսիք սահմանված են բուհի կողմից: Որպես օրինակ կարելի է ներկայացնել Միացյալ Թագավորության Օքսֆորդի համալսարանի կողմից սահմանված ուսման վարձերի հաշվարկման մեթոդը: Մասնավորապես, որևէ ՄԿԾ-ով ուսումնառելու համար Օքսֆորդի համալսարանի կողմից սահմանված է գրանցման միանվագ վճար և մեկ մոդուլի արժեքը: Ուսանողները ցանկացած ՄԿԾ-ով ուսումնառությունն ավարտելու համար պետք է վերցնեն նվազագույն պարտադիր թվով մոդուլներ՝ անհրաժեշտ կրդիտները հավաքելու համար և վճարեն այդ մոդուլների համար սահմանված ուսման վարձերի և գրանցման վճարի հանրագումարը (<https://www.ox.ac.uk/students/fees-funding/fees/modular>): Մեկ այլ օրինակ է Շվեյցարիայի «Մոնարխ բիզնես դպրոցը», որի դասախոս պրոֆեսոր Գերի Քելլերը նշում է, որ իրենց նորարարական «Բիզնես կառավարում» մագիստրոսական ծրագիրը վերացնում է այն ֆինանսական բեռը, որն ուսանողները կրում են տարեկան կամ կիսամյակին ուսման վարձը միանգամից վճարելիս՝ թույլ տալով նրանց վճարել տարածամկետ սկզբունքով՝ ընտրված մոդուլների արժեքներին համապատասխան (<https://umonarch.ch/modular-mba/>):

Այսպիսով, համաձայն ուսումնասիրությունների՝ ֆինանսական տեսանկյունից մոդուլային ուսուցումը ուսանողների համար ավելի շահեկան է: Սակայն պետք է նաև հասկանալ՝ արդյո՞ք բուհի համար մոդուլային ուսուցումը ֆինանսական տեսանկյունից ավելի արդյունավետ է և շահեկան, թե՞ ոչ:

Մոդուլային ուսուցումը, ինչպես նշվեց վերը, ակնհայտորեն ունի մի շարք առավելություններ ոչ միայն ուսանողների համար (ճկունության, շարժունության, ընտրության հնարավորությունների ընդլայնում, ինքնուրույնության բարձրացում), այլև բուհի համար: Մասնավորապես, ՄԿԾ-ի մոդուլացումը բուհին ընձեռնում է ստորև նկարագրված մի շարք առավելություններ, որոնք կարևոր են հատկապես ֆինանսական արդյունավետության տեսանկյունից:

- Բուհի համար ստեղծվում են միջմասնագիտական ուսուցման հնարավորությունները ընդլայնելու նպաստավոր պայմաններ, քանի որ ուսանողները կարողանում են ընտրել իրենց հետաքրքրող մոդուլներ տարբեր ՄԿԾ-երից, և միավորելով դրանք՝ կազմել իրենց անհատական ուսումնական պլանը՝ դրանով իսկ բարձրացնելով իրենց բավարարվածության աստիճանը (French 2015: 5):
- Բուհը կարողանում է օգտագործել միևնույն մոդուլը մեկից ավելի ՄԿԾ-երում՝ մոբիլիզացնելով մարդկային ռեսուրսները և նվազեցնելով ՄԿԾ-ի մշակման վրա կատարվող ծախսերը: Վերջինս սակայն ենթադրում է, որ մոդուլները պետք է լինեն բազմաբնույթ, որպեսզի տարբեր ՄԿԾ-ներում կիրառվող մոդուլի նպատակները լինեն համահունչ համապատասխան ՄԿԾ-ների նպատակների հետ: Որոշ հետազոտողներ պնդում են, որ այդ համահունչությանը կարելի է հասնել մոդուլային համակցությունների միջոցով՝ մոդուլների միատեսակ կառուցվածքի, ուսանողների ուսումնառության անհատական ուղեգծերի փոխկապակցվածության, մոդուլի մատուցման ու ուսուցման մեթոդների միասնականությամբ և այլ մեխանիզմների ներդրման միջոցով (Bell, Wade 1993:3-12; Hayward, McNicholl 2007:335-351):
- Մոդուլային ուսուցումը բուհին հնարավորություն է ընձեռնում ավելի հանգամանորեն գնահատել ՄԿԾ-ի կառուցվածքը և որակը, ավելի թիրախավորված կատարել դրա փոփոխությունները և շարունակաբար կատարելագործել այն: Ընդ որում, առանձին մոդուլների մեջ փոփոխությունների կատարումը ավելի ծախսարդյունավետ է և հեշտ, քան ողջ ՄԿԾ-ի վերանայումը: Ավելին, եթե հաշվի առնենք այն, որ նույն մոդուլը կարող է կիրառվել մի շարք ՄԿԾ-ներում, ապա ակնհայտ է, որ ՄԿԾ-ների շարունակական բարելավման գործընթացը բուհի համար դառնում է էականորեն ավելի հեշտ կառավարելի և նկատելիորեն քիչ ծախսատար:

- Մոդուլային հենքով ՄԿԾ-ի կառուցվածքի ճկունությունը, ինչպես նաև ուսանողների կարողությունների և հմտությունների շեշտադրումը հնարավորություն է տալիս առավելագույնս համապատասխանեցնել ուսումնառության վերջնարդյունքներն աշխատաշուկայի պահանջներին ու տեխնոլոգիաների սրընթաց զարգացումներին և, ըստ այդմ, անցում կատարել առաջարկի տեսանկյունից ՄԿԾ-ն դիտարկելու մոտեցումից պահանջարկի տեսանկյունից դրա դիտարկմանը: Այդ անցումն ենթադրում է ոչ այնքան այն բովանդակության ուսուցանում, ինչ բուհն է գտնում անհրաժեշտ, այլ նրա, ինչ բավարարում է գործատուների պահանջները (Dejene 2019: 2): Այսպիսով, մոդուլային հենքով ուսուցումն ունի աշխատաշուկայի կարիքներին բավականին արագ արձագանքելու ներուժ, քանի որ մոդուլները կարող են մշակվել կամ վերանայվել՝ հաշվի առնելով գործատուի հրատապ պահանջները՝ անհրաժեշտ կարողությունների, հմտությունների և գիտելիքների առումով (Cornford 1997: 239): Առանձին մոդուլներ անգամ կարող են մշակվել և ուսուցանվել գործատուների կողմից կամ նրանց մասնակցությամբ: Նման պարագայում խիստ մեծանում է ոչ միայն գործատուների շահագրգռվածությունը՝ ներգրավվելու ՄԿԾ-ի մշակման և ուսումնական գործընթացի կազմակերպման գործընթացներում, այլև ներդրումներ կատարելու իրական հնարավորություններն ու հավանականությունը: Մեծանում են նաև ուսանողների ուսումնառության մեջ ներդրումներ կատարելու (ուսման վարձերը փոխհատուցելու, ուսումնական և աշխատանքային պրակտիկան կազմակերպելու), շրջանավարտներին աշխատանքի վերցնելու հնարավորությունները: Այս ամենը նպաստում է բուհի եկամուտների աճին և համապատասխան ծախսերի էական նվազմանը: Երկարաժամկետ ազդեցության տեսանկյունից մոդուլային ուսուցումը բարձրացնում է բուհի կատարած ներդրումների վերադարձը:
- Հետազոտողները նշում են նաև, որ մոդուլները, որոնք նախատեսված են միջֆակուլտետային և միջծրագրային օգտագործման համար, կարող են նվազեցնել բուհի վարչական և դասախոսական կազմի բեռնվածությունը, բարձրացնել ուսումնական պլանի մատուցման արդյունավետությունը և նպաստել կառավարման, այդ թվում՝ մարդկային ռեսուրսների կառավարման արդյունավետության բարձրացմանը: Մասնավորապես, համաձայն հետազոտությունների, քանի որ մոդուլային հենքով ուսուցման ժամանակ ուսանողներն են կատարում մոդուլի ընտրությունը, ապա վերանում է նախապես ուսանողներին ըստ խմբերի բաշխելու անհրաժեշտությունը և կրճատվում յուրաքանչյուր խմբի համար առանձին դասացուցակ պատրաստելու, դասախոսների դասաժամերը հաշվարկելու, համընկնումները բացառելու հետ կապված և նմանատիպ այլ մանրակրկիտ աշխատանքների ծավալը՝ նպաստելով

համապատասխան վարչական աշխատողների աշխատանքների դյուրինացմանը և բեռնվաճառության կրճատմանը: Ավելին, նվազում է նաև միևնույն դասընթացը ուսանողների բազմաթիվ խմբերում զուգահեռաբար դասավանդելու անհրաժեշտությունը (King 1995: 14-20): Մոդուլային ուսուցման ժամանակ խմբերը ձևավորվում են ավտոմատ կերպով. տվյալ մոդուլն ընտրած ուսանողները միավորվում են մեկ կամ մի քանի խմբում՝ ապահովելով ավելի արդյունավետ ժամաբաշխում:

Կարևոր է հասկանալ, թե ինչպես կարող է մոդուլային հենքով ուսուցման ներդրումն անդրադառնալ բուհերի տարբեր, այդ թվում՝ ֆինանսական գործընթացների վրա: Այդ նպատակով ներկայացվող հոդվածում կատարվել է առանձին դեպքի (case study) ուսումնասիրություն. հետազոտվել է մոդուլային հենքով ուսուցման ներդրման հնարավոր ազդեցությունը Վ. Բոյուսովի անվան պետական համալսարանի (ԲՊՀ) կառավարման և ֆինանսական գործառույթների վրա, մասնավորապես կատարվել է ուսման վարձերից գոյացող եկամուտների և ուսուցման գծով ծախսերի արդյունավետության համեմատական վերլուծություն՝ ուսումնական գործընթացը ներկայիս ավանդական ձևով և մոդուլային հենքով կազմակերպելու դեպքերում:

Հարկ է նշել, որ ներկայումս ԲՊՀ-ի ՄԿԾ-ներն հիմնականում ունեն ավանդական «գծային» կառուցվածք և համալսարանը դեռևս մոդուլային ուսուցման համակարգին անցման սկզբնական փուլում է: ԲՊՀ-ն ներկայումս իրականացնում է ուղղորդված աշխատանքեր այդ ուղղությամբ: Մասնավորապես, առանձին ՄԿԾ-երի շրջանակներում համալսարանը մշակել և արդեն իսկ կիրառում է մոդուլներ, զուգահեռաբար մշակում է մոդուլային հենքով նոր ՄԿԾ-ներ, որոնց ներդրումն արդյունավետ իրականացնելու տեսանկյունից այս վերլուծությունը խիստ արդիական է և կարևոր:

Գործող ավանդական կառուցվածքով ՄԿԾ-ների համար այս աշխատանքում ներկայացված վերլուծությունները հենված են փաստացի տվյալների վրա, իսկ մոդուլային հենքով ծրագրերի համար կատարվել են հաշվարկներ՝ ելնելով որոշակի կանխատեսումներից:

Ուսումնասիրության հիմնական վարկածն այն է, որ մոդուլային հենքով ՄԿԾ-ների ներդրումը կնպաստի ԲՊՀ-ի վարչակառավարչական գործառույթների և ֆինանսական արդյունավետության բարձրացմանը:

Վերլուծության նպատակով ընտրվել է առկա ուսուցման բակալավրական երեք ՄԿԾ, որոնք ունեն ավանդական կառուցվածք: Մասնավորապես, վերլուծվել են «Սերվիս» մասնագիտության «Սերվիս», «Լեզվաբանություն» մասնագիտության «Լեզվաբանություն, գերմաներեն» և «Միջմշակութային հաղորդակցություն (ՄՀ), անգլերեն» կրթական ծրագրերը: Նշված ծրագրերի ընտրությունը կատարվել է մի քանի

չափանիշով՝ համալսարանի տարբեր պահանջարկ ունեցող մասնագիտությունների ներկայացվածությամբ, տվյալ ՄԿԾ-ով ուսումնառող ուսանողների և դասավանդման գործընթացում ներառված դասախոսների թվաքանակներով: Արդյունքում՝ ընտրվել են ուսանողների և դասախոսների մեծ, միջին և փոքր թվաքանակներով 3 ՄԿԾ: Նման ընտրությունը հնարավորություն է ընձեռնել վերլուծելու նշված ՄԿԾ-ները՝ ֆինանսական արդյունավետության տեսանկյունից:

Հավաքագրվել են 2020-2021 ուսումնական տարվա ուսանողների և դասախոսների թվաքանակների տվյալները, որոնք բերված են ստորև: Այսպես.

- «Սերվիս» մասնագիտության «Սերվիս» ՄԿԾ-ով ուսումնառող 1-ից 4-րդ կուրսերի ուսանողների թվաքանակը 325 է, իսկ դասավանդող դասախոսներինը՝ 103,
- «ՄՀ, անգլերեն» ՄԿԾ-ով ուսումնառող ուսանողների թվաքանակը 278 ուսանող է, իսկ դասավանդող դասախոսներինը՝ 88,
- «Լեզվաբանություն» մասնագիտության «Լեզվաբանություն, գերմաներեն» ՄԿԾ-ով ուսումնառող ուսանողների թվաքանակը 17 է, իսկ դասավանդող դասախոսներինը՝ 33:

Ընտրված ՄԿԾ-ներից յուրաքանչյուրի համար հավաքագրվել¹ և վերլուծվել են հետևյալ տվյալները՝

- ԲՊՀ-ի առանձին ամբիոններից տվյալ ՄԿԾ-ի դասավանդման գործընթացում ներառված դասախոսական կազմի թվաքանակները և նրանց լսարանային բեռնվածությունը (ժամերի թիվը)՝ ըստ զբաղեցրած պաշտոնների (պրոֆեսոր, դոցենտ, ավագ դասախոս, դասախոս),
- յուրաքանչյուր պաշտոնի համար սահմանված բեռնվածության միջին նորմին և հաստիքների թվաքանակին համապատասխան լսարանային ժամերի ընդհանուր թիվը,
- դասախոսական կազմի բեռնվածության մասնաբաժինը տվյալ ՄԿԾ-ում՝ ըստ պաշտոնների և հաստիքների ընդհանուր թվի,
- մեկ հաստիքի տարեկան աշխատավարձի չափը՝ ըստ պաշտոնների և տարեկան աշխատավարձային ֆոնդը՝ հաշվարկված ըստ հաստիքների ընդհանուր թվաքանակի և տվյալ ՄԿԾ-ում բեռնվածության մասնաբաժնի:

Ստորև Աղյուսակում 1-ում ընտրված 3 ՄԿԾ-ի համար բերված են հաստիքների թվի, լսարանային ժամերի թվի և տվյալ ՄԿԾ-ում դրանց մասնաբաժնի, ինչպես նաև տվյալ ՄԿԾ-ի մասով տարեկան

¹ Տվյալները վերցված են ԲՊՀ-ի համապատասխան ամբիոնների անձնագրերից

աշխատավարձային ֆոնդի մասին տվյալները՝ ըստ համապատասխան պաշտոնների:

Աղյուսակ 1

Մասնագիտության կրթական ծրագիր, 2020-2021 ուսումնական տարի												
Պաշտոն	Սերվիս				ՄՀ, անգլերեն				Լեզվաբանություն, գերմաներեն			
	Հաստիքների թիվը	Ժամերի թիվը	Ժամերի մասնաբաժինը ՄԿԾ-ում	Տարեկան աշխատավարձը ՄԿԾ-ում (վճ. ՀՀ դրամ)	Հաստիքների թիվը	Ժամերի թիվը	Ժամերի մասնաբաժինը ՄԿԾ-ում	Տարեկան աշխատավարձը ՄԿԾ-ում (վճ. ՀՀ դրամ)	Հաստիքների թիվը	Ժամերի թիվը	Ժամերի մասնաբաժինը ՄԿԾ-ում	Տարեկան աշխատավարձը ՄԿԾ-ում (վճ. ՀՀ դրամ)
Անգլերենի ամբիոն												
Պրոֆեսոր	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Դոցենտ	3	1193.3	0.51	3.79	6	887.2	0.19	2.82	0	0	0	0
Ավագ դաս.	7	2437.4	0.42	6.74	6	2908	0.59	8.04	1	166.5	0.20	0.46
Դասախոս	3	1121.8	0.43	2.46	8	2154	0.31	4.73	1	75	0.09	0.17
Ընդամենը	13	4752.5	0.34	12.96	20	5949	0.27	15.59	2	241.5	0.29	0.63
Անգլերենի հաղորդակցության և թարգմանության ամբիոն												
Պրոֆեսոր	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Դոցենտ	1	85	0.11	0.27	0	0	0	0	0	0	0	0
Ավագ դաս.	0	0	0.00	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Դասախոս	7	1579	0.26	3.47	8	2060	0.29	4.5	0	0	0	0
Ընդամենը	8	1664	0.09	3.74	8	2060	0.07	4.5	0	0	0	0
Գերմաներենի ամբիոն												
Պրոֆեսոր	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Դոցենտ	3	1042	0.45	3.31	0	0	0	0	4	861	0.28	2.73
Ավագ դաս.	3	907	0.37	2.51	3	412	0.17	1.14	5	1737	0.42	4.79
Դասախոս	1	75	0.09	0.16	1	143	0.16	0.31	2	340	0.19	0.75
Ընդամենը	7	2024	0.23	5.98	4	555	0.08	1.45	11	2937	0.22	8.27

Ռոմանական լեզուների ամբիոն												
Պրոֆեսոր	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Դոցենտ	2	335.8	0.22	1.06	0	0	0	0	0	0	0	0
Ավագ դաս.	7	673	0.12	1.86	0	0	0	0	0	0	0	0
Դասախոս	7	1013.5	0.17	2.22	8	896	0.13	1.97	1	36	0.04	0.79
Ընդամենը	17	2125.8	0.12	5.15	8	896	0.03	1.97	1	36	0.01	0.79
Ռուսաց և սլավոնական լեզուների ամբիոն												
Պրոֆեսոր	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Դոցենտ	4	171.4	0.06	0.54	2	625	0.40	1.98	0	0	0.00	0
Ավագ դաս.	1	7.7	0.01	0.02	0	0	0	0	1	77.2	0.09	0.21
Դասախոս	2	459.5	0.26	1.01	2	189	0.11	0.41	1	11.6	0.01	0.02
Ընդամենը	7	638.6	0.08	1.57	4	814	0.13	2.39	2	88.8	0.03	0.23
Լեզվաբանության ամբիոն												
Պրոֆեսոր	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9	0.02	0.04
Դոցենտ	1	84	0.11	0.27	3	488	0.21	1.55	1	11.5	0.01	0.04
Ավագ դաս.	1	64.4	0.08	0.18	0	0	0.00	0	1	4.4	0.01	0.01
Դասախոս	2	336.5	0.19	0.74	1	124	0.14	0.27	2	112	0.06	0.25
Ընդամենը	4	484.9	0.09	1.19	4	612	0.09	1.82	5	137	0.03	0.34
Համաշխարհային գրականության ամբիոն												
Պրոֆեսոր	0	0	0	0	1	211	0.37	1.01	0	0	0	0
Դոցենտ	1	340.5	0.44	1.08	7	1377	0.25	4.37	2	9.6	0.006	0.30
Ավագ դաս.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Դասախոս	2	163.2	0.09	0.36	6	1081	0.21	2.37	0	0	0	0
Ընդամենը	3	503.7	0.13	1.44	14	2669	0.83	7.75	2	9.6	0.002	0.30
Հայագիտության ամբիոն												
Պրոֆեսոր	0	0	0.00	0	0	0	0.00	0	0	0	0	0
Դոցենտ	1	495	0.64	1.57	1	80	0.10	0.25	0	0	0	0
Ավագ դաս.	2	744	0.45	2.05	1	318	0.39	0.88	2	215	0.13	0.59
Դասախոս	1	245	0.28	0.54	1	711	0.81	1.56	0	0	0	0
Ընդամենը	4	1484	0.34	4.16	3	1109	0.33	2.69	2	215	0.04	0.59
Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոն												
Պրոֆեսոր	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Դոցենտ	1	186	0.24	0.59	0	0	0	0	0	0	0	0
Ավագ դաս.	0	0	0	0	1	74.8	0.09	0.21	0	0	0	0
Դասախոս	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ընդամենը	1	186	0.06	0.59	1	74.8	0.02	0.21	0	0	0	0
Ֆիզկուլտուրայի և ՔՊ ամբիոն												
Պրոֆեսոր	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Դոցենտ	1	131	0.17	0.42	2	185	0.12	0.59	1	11	0.01	0.03

Ավագ դաս.	3	843	0.34	2.33	2	120	0.07	0.33	0	0	0	0
Դասախոս	0	0	0	0	7	1100	0.18	2.41	1	29	0.03	0.06
Ընդամենը	4	974	0.13	2.75	11	1405	0.09	3.33	2	40	0.02	0.09
Փիլիսոփայության և պատմության ամբիոն												
Պրոֆեսոր	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Դոցենտ	1	80	0.10	0.26	2	475	0.31	1.51	0	0	0	0
Ավագ դաս.	3	506	0.20	1.39	1	189	0.23	0.52	2	119	0.07	0.33
Դասախոս	0	0	0	0	0	0	0	0	1	41	0.05	0.09
Ընդամենը	4	586	0.10	1.65	3	664	0.13	2.03	3	160	0.03	0.42
ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի մարդու իրավունքների ամբիոն												
Պրոֆեսոր	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Դոցենտ	1	177	0.23	0.56	1	72	0.09	0.23	1	36	0.05	0.11
Ավագ դաս.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Դասախոս	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ընդամենը	1	177	0.06	0.56	1	72	0.02	0.23	1	36	0.02	0.11
Տուրիզմի և սերվիսի գիտաուսումնական կենտրոն												
Պրոֆեսոր	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Դոցենտ	1	177	0.23	0.56	0	0	0	0	0	0	0	0
Ավագ դաս.	4	754	0.23	2.08	0	0	0	0	0	0	0	0
Դասախոս	18	3339	0.21	7.33	0	0	0	0	0	0	0	0
Ընդամենը	23	4270	0.17	9.97	0	0	0	0	0	0	0	0
Ասիական լեզուների գիտաուսումնական կենտրոն												
Պրոֆեսոր	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Դոցենտ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ավագ դաս.	1	211	0.26	0.58	0	0	0	0	0	0	0	0
Դասախոս	6	1031	0.20	2.26	6	853	0.16	1.87	0	0	0	0
Ընդամենը	7	1242	0.11	2.84	6	853	0.04	1.87	0	0	0	0
Ընդհանուր	103	2112		54.6	87	17733		45.8	31	3901		10.8

Այսպիսով, համաձայն Աղյուսակ 1-ի ամփոփ տվյալների.

- ընտրված բոլոր երեք ՄԿԾ-ների դասավանդման մեջ ներառված են ԲՊՀ-ի 14 ամբիոններ և գիտաուսումնական կենտրոններ,
- «Սերվիս» ՄԿԾ-ում ներառված դասախոսական հաստիքների թիվը 103 է, լսարանային ժամերի ընդհանուր թիվը՝ 2112 ժամ, իսկ դասախոսական կազմի տարեկան աշխատավարձային ֆոնդը այս ՄԿԾ-ի մասով կազմում է 54.6 մլն. ՀՀ դրամ,
- «ԱՀ, անգլերեն» ՄԿԾ-ում ներառված դասախոսական հաստիքների թիվը 87 է, լսարանային ժամերի ընդհանուր թիվը՝ 17733 ժամ, իսկ

դասախոսական կազմի տարեկան աշխատավարձային ֆոնդը այս ՄԿԾ-ի մասով կազմում է 45.8 մլն. ՀՀ դրամ,

- «Լեզվաբանություն, գերմաներեն» ՄԿԾ-ում ներառված դասախոսական հաստիքների թիվը 31 է, լսարանային ժամերի ընդհանուր թիվը՝ 3901 ժամ, իսկ դասախոսական կազմի տարեկան աշխատավարձային ֆոնդը այս ՄԿԾ-ի մասով կազմում է 10.8 մլն. ՀՀ դրամ:

Ուսումնասիրության շրջանակներում վերլուծվել են նաև ԲՊՀ-ի կողմից միջինում մեկ ուսանողի վրա կատարվող տարեկան այլ ծախսերը, ներառյալ՝ աշխատողների աշխատավարձը (դասախոսական կազմից բացի) և տնտեսական, վարչական, շենքի պահպանման ու այլ ծախսերը: Գնահատվել են նաև ընտրված ՄԿԾ-ներից յուրաքանչյուրի մասով կատարվող տարեկան այլ ծախսերը՝ ելնելով մեկ ուսանողի վրա կատարվող միջին տարեկան այլ ծախսից և համապատասխան ՄԿԾ-ով ուսումնառող ուսանողների ընդհանուր թվից:

Մանրամասն տվյալները բեված են ստորև՝ Աղյուսակ 2-ում:

Աղյուսակ 2

Տարեկան ծախսեր (ՀՀ դրամ)		Մասնագիտության կրթական ծրագիր		
		Սերվիս	ՄՀ, անգլերեն	Լեզվաբան., գերմաներեն
		Ուսանողների թիվը		
		324	278	17
Ծախսային հոդված	Այլ ծախսերը 1 ուսանողի հաշվարկով	Տարեկան այլ ծախսերը՝ ըստ ՄԿԾ-ի (ՀՀ դրամ)		
Աշխատավարձ և դրան հավասարեցված վճարումների ծախսեր՝ առանց ՊԴ կազմի	149682	48497127	41611733	2544602
Ուսանողական խորհրդի, ուսանողական միջոցառումների ծախսեր	1899	615203	527859	32279
Գրասենյակային և տնտեսական ծախսեր	3985	1291162	1107849	67746
Գիտաժողովների և գործուղման ծախսեր	1439	466111	399935	24456
Տրանսպորտային ծախսեր	1136	367941	315703	19306

Կապի և փոստային ծառայությունների ծախսեր	2024	655899	562777	34414
Կոմունալ ծառայությունների և վճարների ծախսեր	12740	4127742	3541705	216579
Վարչական բնույթի և այլ ծառայությունների ծախսեր	3590	1163091	997961	61026
Ուսումնական ծախսեր	971	314485	269836	16501
Ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման ծախսեր	1789	579495	497221	30406
Հակահրդեհային և անվտանգության պահպանության ծառայությունների ծախսեր	1127	365169	313324	19160
Գրադարանային ծախսեր	156	50482	43315	2649
Պետական բյուջե վճարումներ	13314	840373	721060	44094
Ընթացիկ նորոգման ծախսեր	5443	4313734	3701291	226338
Գույքի և սարքավորումների ձեռքբերման ծախսեր	5584	1763561	1513178	92532
Այլ ընթացիկ ծախսեր	2594	1809322	1552443	94934
Ընդամենը	207 472	67 221 220	57 677 467	3 527 039

Ինչպես երևում է Աղյուսակ 2-ից, դասախոսական կազմի աշխատավարձից բացի ԲՊՀ-ն մեկ ուսանողի վրա միջինում կատարում է տարեկան մոտ **207472** ՀՀ դրամի ծախս, իսկ ընտրված ՄԿԾ-երի մասով կատավող տարեկան այլ ծախսերը կազմում են՝

- «Սերվիս» ՄԿԾ-ի համար՝ 67.2 մլն. ՀՀ դրամ (67 221 220 ՀՀ դրամ),
- «ՄՀ, անգլերեն» ՄԿԾ-ի համար՝ 57.7 մլն. ՀՀ դրամ (57 677 467 ՀՀ դրամ),
- «Լեզվաբանություն, գերմաներեն» ՄԿԾ-ի համար՝ 3.52 մլն. ՀՀ դրամ (3 527 039 ՀՀ դրամ):

Գնահատվել են նաև ԲՊՀ-ի տարեկան եկամուտները ընտրված ՄԿԾ-ների մասով՝ ելնելով դրանցով ուսումնառող ուսանողների թվաքանակներից և տարեկան ուսման վարձի միջին չափից: Համաձայն հաշվարկների՝ «Սերվիս» ՄԿԾ-ի մասով ԲՊՀ-ի տարեկան եկամուտները կազմում են 141.5 մլն. ՀՀ դրամ, «ՄՀ, անգլերեն» ՄԿԾ-ի մասով՝ 122.4 մլն. ՀՀ դրամ և «Լեզվաբանություն, գերմաներեն» ՄԿԾ-ի մասով՝ 7.25 մլն. ՀՀ դրամ: Մանրամասն հաշվարկները բերված են ստորև՝ Աղյուսակ 3-ում:

Աղյուսակ 3

Նկարագիր	Մասնագիտության կրթական ծրագիր		
	Սերվիս	ՄՀ, անգլերեն	Լեզվաբանություն, գերմաներեն
Ուսանողների թիվ	324	278	17
Միջին ուսման վարձ (ՀՀ դրամ)	425 000	425 000	425 000
Եկամուտ (ՀՀ դրամ)	141 500 000	122 400 000	7 250 000

Վերջապես, համեմատվել են ԲՊՀ-ի տարեկան ընդհանուր եկամուտները և ծախսերը ընտրված ՄԿԾ-ներից յուրաքանչյուրի մասով: Արդյունքում՝ համաձայն հաշվարկների «Սերվիս» ՄԿԾ-ի մասով ԲՊՀ-ի տարեկան եկամուտները կազմում են մոտ 19.7 մլն. ՀՀ դրամ, «ՄՀ, անգլերեն» ՄԿԾ-ի մասով՝ 18.8 մլն. ՀՀ դրամ, իսկ «Լեզվաբանություն, գերմաներեն» ՄԿԾ-ի մասով ԲՊՀ-ն ոչ միայն չունի եկամուտներ, այլև կրում է վնաս, ինչը կազմում է տարեկան 7.09 մլն. ՀՀ դրամ: Մանրամասն հաշվարկները բերված են ստորև Աղյուսակ 4-ում:

Աղյուսակ 4

Ծախսեր և եկամուտներ	Մասնագիտության կրթական ծրագիր		
	Սերվիս	ՄՀ, անգլերեն	Լեզվաբանություն, գերմաներեն
Այլ ծախսեր	67 221 220	57 677 467	3 527 039
Դասախոսական կազմի աշխատավարձի գծով ծախսեր	54 575 949	45 856 030	10 813 084
Ընդամենը ծախսեր	121 797 169	103533497	14 340 123
Եկամուտներ ՄԿԾ-ի մասով	141 500 000	122 400 000	7 250 000
Զուտ եկամուտ կամ վնաս ՄԿԾ-ի մասով	19 702 831	18 866 503	- 7 090 123

Այսպիսով, վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ այն ՄԿԾ-ները, որոնցով ուսումնառող ուսանողների թիվը փոքր է՝ ֆինանսապես արդյունավետ չեն, սակայն դրանց պահպանումը ունի ռազմավարական նշանակություն ոչ միայն համալսարանի, այլև երկրի համար:

Ֆինանսական արդյունավետության բարձրացման խնդիրը կարելի է լուծել անցում կատարելով մոդուլային հենքով ուսուցման, քանի որ այդ դեպքում հնարավոր է խուսափել ուսանողների փոքր թվաքանակով խմբերի ձևավորումից: Մոդուլային հենքով ուսուցմանն անցումը կհանգեցնի դասախոսների լսարանային ժամերի և հետևաբար դասախոսների աշխատավարձի գծով տարեկան ծախսերի որոշակի կրճատման: Այսպես, գրեթե բոլոր ՄԿԾ-ների թե՛ մասնագիտական, թե՛ ոչ մասնագիտական տեսական դասընթացները ներկայումս անցկացվում են հոսքերով: Սակայն, եթե որևէ ՄԿԾ-ով ուսումնառող ուսանողների թիվը փոքր է, ապա նեղ մասնագիտական դասընթացները, պայմանավորված դրանց գծային կառուցվածքով, անցկացվում են փոքր խմբերով՝ հանգեցնելով յուրաքանչյուր խմբում յուրաքանչյուր դասընթացի համար առանձին դասախոս ունենալու անհրաժեշտության և աշխատավարձի գծով բավականին մեծ ծախսերի: Մինչդեռ մոդուլային հենքով կառուցված ՄԿԾ-ի դեպքում վերջինիս առանձին մոդուլները կարող են կիրառվել նաև մյուս ՄԿԾ-ներում: Իսկ, քանի որ մոդուլային ուսուցման դեպքում ուսանողներն են ընտրում մոդուլները, ապա տարբեր ՄԿԾ-ների շրջանակներում տվյալ մոդուլն ընտրած ուսանողները կմիավորվեն ավելի մեծ խմբերում՝ նվազեցնելով դրանց ուսուցման գծով ծախսերը և ապահովելով բավարար ֆինանսական մուտքեր: Վերջինս կնպաստի ՄԿԾ-ի ֆինանսական արդյունավետության աճին:

Օրինակ, ուսումնասիրության համար ընտրված «Լեզվաբանություն, գերմաներեն» ՄԿԾ-ն մոդուլային հենքով կառուցելու դեպքում մի շարք նեղ մասնագիտական կամ գործնական դասընթացների (առնվազն 15-դասընթացի) մոդուլներ, այդ թվում՝ գերմաներեն և այլ լեզուների ուսուցման մոդուլները, կարող են կիրառվել նաև «Թարգմանչական գործ, գերմաներեն և հայերեն», «Մասնագիտական մանկավարժություն, գերմաներեն լեզու և գրականություն» և «ՄՀ, գերմաներեն» ՄԿԾ-երում: Այդ դեպքում, «Լեզվաբանություն, գերմաներեն» ՄԿԾ-ի նշված մոդուլները կարող են ուսումնասիրվել ոչ թե 3-ից 4 ուսանողից բաղկացած փոքր խմբերով, այլ առնվազն վերոնշյալ 3 ՄԿԾ-ների շրջանակներում ձևավորված միջմասնագիտական մեծ խմբերով: Կատարված մոտավոր հաշվարկների համաձայն (հիմնված փոքր խմբերով իրականացվող դասընթացների թվի վրա), նման պարագայում, «Լեզվաբանություն, գերմաներեն» ՄԿԾ-ի մասով դասախոսական կազմի տարեկան աշխատավարձային ծախսերը՝ (10.8 մլն.

ՀՀ դրամ) կկրճատվեն մոտ 37 տոկոսով՝ հանգեցնելով միայն այդ ՄԿԾ-ով մոտ 4 մլն. ՀՀ դրամ խնայողության:

Վերը բերված վերլուծությունները չեն ներառում վարչական ծախսերի գծով հնարավոր խնայողությունները՝ մոդուլային ուսուցման անցնելու դեպքում: Դրանք հնարավոր կլինի գնահատել հետագայում՝ գործնականում մոդուլային ուսուցմանն ամբողջապես անցում կատարելիս:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Հարությունյան Կ., Ծատուրյան Ք., Դավթյան Ն., Ղազարյան Ս. «Մոդուլային հենքով Մասնագիտության կրթական ծրագրերի մշակման ձեռնարկ», հաստատված՝ «Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարան» հիմնադրամի գիտական խորհրդի կողմից, Երևան, Լինգվա, «Մոավ» տպագրատուն, 2020, 25 էջ:
2. Հարությունյան Կ., Ծատուրյան Ք., Դավթյան Ն. 2019 «Կրթական ծրագրերի մոդուլային հիմքով կառուցման խնդիրները՝ ՀՀ բարձրագույն կրթության զարգացման համատեքստում», Մանկավարժություն և հասարակական գիտություններ, Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանի «Բանբեր», «Լինգվա» հրատարակչություն, հ. 2(49), էջեր 11-26, էջ 19, Երևան
3. French S., 2015, The Benefits and Challenges of Modular Higher Education Curricula, Issues and Ideas Paper, Melbourne Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne, p. 1, 5, Retrieved from: https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0006/2774391/Benefits_Challenges_Modular_Higher_Ed_Curricula_SFrench_v3-green-2.pdf
4. Bell H. G., Wade W. 1993. Modular Course Design in Britain: Some Problems, Issues and, Journal of Further and Higher Education, Vol. 17 (1993), Issue 1, pp.3-12, DOI:[10.1080/0309877930170101](https://doi.org/10.1080/0309877930170101)
5. Betts M., Smith R., 2005. Developing the Credit-Based Modular Curriculum in Higher Education: Challenge, Choice and Change, Taylor & Francis, Copyright Year 1998, page 122-124
6. Bruce M. Shore. 1973. Strategies for the Implementation of Modular Instruction and their Implications in University Education, The Journal of Higher Education, Vol. 44, 1973, Issue 9, pp. 680-697, p. 693, DOI: [10.1080/00221546.1973.11776907](https://doi.org/10.1080/00221546.1973.11776907)
Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/275634896_Strategies_for_the_Implementation_of_Modular_Instruction_and_their_Implications_in_University_Education#fullTextFileContent

7. Cornford R. I. 1997, Ensuring effective learning from modular courses: a cognitive, Journal of Vocational Education and Training, Vol. 49 (1997), No. 2, pp. 237-251, p 239, DOI: 10.1080/13636829700200014, Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636829700200014>
8. Dejene W. 2019, The practice of modularized curriculum in higher education institution: Active learning and continuous assessment in focus, Cogent Education, Vol. 6,(2019), Issue 1, pp. 6-16, p. 2, DOI: [10.1080/2331186X.2019.1611052](https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1611052)
9. Goldschmid, B., & Goldschmid, M. (1973). Modular Instruction in Higher Education: A Review. Higher Education, 2 (1), pp. 15-32. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3445757>
10. Hayward G., McNicholl J. 2007. Modular mayhem? A case study of the development of the A-level science curriculum in England, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, Vol. 14 (2007), Issue 3, pp. 335-351, DOI: [10.1080/09695940701591966](https://doi.org/10.1080/09695940701591966)
11. King, R. 1995. What is higher education for? Strategic dilemmas for the twenty-first century University, Quality Assurance in Education Vol. 3, N 4, pp: 14-20, p 18-19
12. <https://www.ox.ac.uk/students/fees-funding/fees/modular>
13. <https://umonarch.ch/modular-mba/>

REFERENCES

1. Harowt'yownyan K., C'atowryan Q., Davt'yan N., Ghazaryan S. «Modowlayin henqov Masnagitowt'yan krt'akan c'ragreri mshakman d'er'nark», hastatvac" «Er&ani V. Bryowsovi anvan petakan lezvahasarkagitakan hamalsaran» himnadrami gitakan xorhrdi koghmic, Er&an, Lingva, «Mr'av» t'pagratown, 2020, 25 e'j:
2. Harowt'yownyan K., C'atowryan Q., Davt'yan N. 2019 «Krt'akan c'ragreri modowlayin himqov kar'owcman xndirneri" HH bard'ragowyn krt'owt'yan zargacman hamateqstowm», Mankavarjhowt'yown & hasarakakan gitowt'yownner, Er&ani V. Bryowsovi anvan petakan lezvahasarkagitakan hamalsarani «Banber», «Lingva» hratarakchowt'yown, h. 2(49), e'jer 11-26, e'j 19, Er&an

КАРИНЕ АРУТЮНЯН - ФИНАНСОВОЕ ВЛИЯНИЕ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

***Ключевые слова:** модуль, образовательная программа, финансовая эффективность, нагрузка, доходы, расходы*

Модульная система организации учебного процесса в вузах стала неизбежной как во всем мире, так и в Армении. Однако, переход к

модульному обучению требует не только новой формы организации учебного процесса, но и пересмотра методов расчета расходов на обучение, в основе которых лежит количество студентов, выбравших отдельные модули. Кроме того, исследования показали, что "модуляризация" предоставляет вузу ряд преимуществ, в том числе приводит к повышению финансовой эффективности.

Итак, в данной работе исследовано влияние внедрения модульного обучения на финансовые процессы вуза. В частности, в качестве отдельного примера проанализировано возможное влияние внедрения модульного обучения на финансовые потоки Государственного университета имени В. Брюсова (ГУ им. В. Брюсова), проведен сравнительный анализ доходов от платы за обучение и затрат на организацию учебного процесса при традиционном и модульном построении программ. В результате проведенного анализа была дана приблизительная оценка возможных сбережений.

KARINE HARUTYUNYAN - FINANCIAL IMPACT OF MODULAR EDUCATION

Keywords: *module, education program, financial efficiency, workload, income, expenses*

Modular education nowadays has become inevitable in universities both around the world and in Armenia. However, the transition to modular education requires not only organization of the educational process newly, but also revision of the methods for calculating the tuition fee, which is basically based on the number of students choosing individual modules. In addition, studies have shown that "modularization" of education programs provides the university with a number of benefits, including increased financial efficiency.

Therefore, in this paper, the impact of transition to the modular education on the financial procedures of a university was studied. In particular, as a case study, the possible impact of the transition to the modular education on the financial flows of the Brusov State University (BSU) was analyzed. A comparative analysis of the BSU incomes generated from tuition fees and expenses on organizing the educational process was carried out in the cases of a traditional and modular construction of the programs. As a result of the analysis, an approximate estimate of possible savings was given.

Ներկայացվել է՝ 05.10.2020
Գրախոսվել է՝ 09.10.2020

**ՆՊԱՏԱԿՆԵՐԻ ԵՎ ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ
OKR ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐԸ ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ
ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐՈՒՄ**

ՌՈՐԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ OKR հայեցակարգ, նպատակ, առանցքային արդյունքներ, գործունեության առանցքային ցուցանիշներ

Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին առաջադրված ներկայիս բազմաթիվ մարտահրավերների և խնդիրների հաղթահարումը ենթադրում է ռազմավարական կառավարման համակարգերի զարգացում և գործունեության արդյունավետության շարունակական ապահովում: Ռազմավարական կառավարման արդյունավետության ապահովման առաջնային նախապայմաններն են սահմանված նպատակներն իրականացնելու համար անհրաժեշտ ռազմավարական խնդիրների ու գործողությունների իրականացումը, առանցքային արդյունքների չափումն ու գնահատումը, ինչպես նաև ռեսուրսների հայթայթումը և թիրախային ու իրաչափ բաշխումը: Նպատակների և գործունեության ցանկալի արդյունքների սահմանման գործընթացը բարձր արդյունավետություն ունեցող բուհերի համար շուկայում առաջնային դիրք գրավելու, մրցունակ մասնագետներ պատրաստելու և զբաղվածության ցուցանիշները բարձրացնելու գլխավոր նախադրյալներից է: Ցանկալի վերջնարդյունքը մրցունակության ապահովման և/կամ գործունեության գերազանցության ձեռքբերումն է և բուհերի աշխատակազմի ջանքերի նպատակաուղղվածությունը դեպի գործունեության արդյունավետությունն ապահովող առաջնահերթություններ: Հետևապես, հաշվի առնելով կազմակերպությունների, ներառյալ բուհերի գործունեության արդյունավետության և մրցունակության ապահովման գործընթացների, ռազմավարական կառավարման մոդելների վերաբերյալ ժամանակակից մոտեցումներն ու վերլուծելով լավագույն փորձը՝ **սույն հոդվածում քննարկվում են նպատակների և առանցքային արդյունքների OKR² հայեցակարգն ու դրա կիրառման նախադրյալները ՀՀ բուհերում:**

² OKR հապավումը կազմված է անգլերեն համարժեք բառերի սկզբնատառերից՝ Objectives (նպատակներ) և Key Results (առանցքային արդյունքներ): Ներկայումս այս հապավումը գործածվում է որպես եզրույթ:

Հողվածում համապարփակ կերպով ներկայացվում են բուհերի նպատակների սահմանման և առանցքային արդյունքների գնահատման մոտեցումները և դրանց փոխկապակցվածությունը ռազմավարական կառավարման գործընթացներում:

Բուհերն իրենց ռազմավարական պլանավորման գործընթացներում պետք է հաշվի առնեն նպատակների սահմանման մի շարք կարևոր հատկանիշներ³:

1. **Համակցվածություն.** նպատակները պետք է դիտարկվեն որպես համալիր, լինեն համակցված և ներառեն բոլոր գործընթացներն ու կառավարչական գործառնությունները:
2. **Հստակություն.** նպատակները պետք է լինեն հստակ ներկայացված, որոշակի ուղղվածությամբ՝ դրանց իրականացմանը նպատակաուղղված կառավարման գործընթացների ու կառավարման համակարգի բաղադրիչների արդյունավետ փոխազդեցությունն ապահովելու համար: Նպատակները ձևակերպելիս անհրաժեշտ է նաև հաշվի առնել ըստ առաջնահերթությունների սահմանված խնդիրներն ու դրանցից բխող գործողությունները, որոնք կապահովեն այդ նպատակների արդյունավետ իրականացումը:
3. **Հասանելիություն.** նպատակները պետք է հասանելի լինեն ինչպես բուհի կառավարման ղեկավար կազմին ու աշխատակազմին (վարչական, ուսումնաօժանդակ, գիտահետազոտական և բուհում հարակից այլ գործունեությամբ զբաղվող աշխատողներ), այնպես էլ բուհի բոլոր այն շահակիցներին (օրինակ՝ բուհի արտաքին շահակիցներին՝ շրջանավարտներին, գործատուներին և հասարակության ներկայացուցիչներին), որոնք նույնպես ներգրավված են այդ նպատակների իրականացման գործընթացներում: Սա նշանակում է, որ նպատակները պետք է ըմբռնելի լինեն բուհի աշխատակազմի և առանցքային այլ շահակիցների համար:
4. **Ճկունություն.** նպատակները պետք է սահմանել կամ ձևակերպել այնպես, որ դրանք հնարավոր լինեն ըստ անհրաժեշտության լրամշակել, բարելավել կամ փոփոխության ենթարկել: Նպատակների սահմանման փոփոխության անհրաժեշտությունը կարող է պայմանավորված լինել ներքին և/կամ արտաքին փոփոխվող միջավայրերի գործոններով, որոնք էական ազդեցություն են ունենում նպատակների իրականացմանն

³ Նպատակների սահմանման նշված ութ հատկանիշներն առաջարկվել են Բ. Գ. Լիտվակի կողմից (Литвак 2014, 206-207): Սույն հոդվածում դրանք ենթարկվել են որոշակի փոփոխությունների: Ռազմավարական նպատակների՝ Լիտվակի առաջարկած ութ հատկանիշները վերագրելի են նաև խնդիրների սահմանման SMART համակարգին:

ուղղված գործընթացների վրա: Մասնավորապես արտաքին միջավայրի փոփոխություններին համարժեք արձագանքումը բուհի կառավարման կարևոր գործառնություններից է, քանի որ այդ միջավայրն ազդում է բուհի կառավարման օբյեկտի՝ արտադրանքի կամ ծառայության որակի վրա:

5. **Չափելիություն.** կառավարման գործընթացները կառավարման համակարգի կարևոր բաղադրիչներից են, որոնք հնարավորություն են տալիս չափելու ու գնահատելու նպատակների իրականացման աստիճանը: Վերջինս գնահատելու կամ չափելու պարագայում միայն բուհը կարող է կայացնել համապատասխան որոշումներ: Եթե սահմանված նպատակները չեն իրականացվել, իրականացվել են մասնակիորեն կամ փոփոխության են ենթարկվել արտաքին միջավայրի որոշակի գործոնների ազդեցությամբ, այսինքն՝ փոխվել են կառավարման օբյեկտի գործառնման պայմանները, ապա այդ նպատակները կարելի է լրամշակել, բարելավել կամ փոփոխության ենթարկել: Հետևապես նպատակները պետք է սահմանվեն այնպես, որ հնարավոր լինի չափել և գնահատել դրանց իրականացման աստիճանը: Ժամանակակից կառավարման համակարգերը թույլ են տալիս նպատակները չափել ինչպես քանակական, այնպես էլ որակական ցուցանիշներով.
6. **Ժամանակային սահմանափակում.** նպատակներ սահմանելիս բուհը պետք է հաշվի առնի այն կարևոր հանգամանքը, որ այդ նպատակները պետք է իրականացվեն որոշակի հստակ ժամանակահատվածում: Ժամանակային սահմանափակումն առանձնահատուկ նշանակություն ունի նպատակների սահմանման, իրականացման, չափման և գնահատման գործընթացներում: Ժամանակային սահմանափակումը հստակեցնում է այն ժամանակահատվածը, որի ընթացքում կառավարման օբյեկտի ընթացիկ վիճակն անցնում է դեպի ցանկալի վիճակ: Ժամանակային սահմանափակումն օժանդակում է նաև բուհին՝ կենտրոնանալու առաջնահերթ նպատակների և խնդիրների իրականացման վրա.
7. **Համապատասխանություն.** նպատակները պետք է փոխկապակցված լինեն, փոխլրացնեն, չհակասեն միմյանց և ուղղված լինեն բուհի առաքելության և կանոնադրական գործունեության իրականացմանը: Եթե նպատակները (օրինակ՝ արտադրանքի առավելագույն ծավալի ապահովում նվազագույն ծախսով) փոխվում են, ապա բուհը պետք է սահմանի այդ նպատակների իրականացման փուլերի օպտիմալ հաջորդականություն և հնարավորինս բացառի նպատակների միջև հնարավոր հակասություններն ու միմյանց խոչընդոտելու հավանականությունը.
8. **Իրատեսական.** նպատակները սահմանելիս բուհը պետք է ապահովի դրանց իրագործելիությունը՝ հաշվի առնելով ներքին և արտաքին

փոփոխվող միջավայրերի գործոնների հնարավոր ազդեցությունը բուհի գործունեության վրա: Իրատեսական նպատակները ենթադրում են նաև, որ բուհը դրանք սահմանելիս հաշվի է առնում առկա ռեսուրսները, նոր ռեսուրսների ձեռքբերման աղբյուրներն ու հնարավորությունները, կազմակերպական ներունակությունն ու կարողությունները, ինչպես նաև շուկայի զարգացման միտումները:

1950-ականներից սկսած՝ շահույթ հետապնդող կազմակերպությունները ԱՄՆ-ում կիրառում էին կառավարման մի շարք մեթոդներ ու գործիքներ, որոնց նպատակն իրենց գործունեության արդյունավետության շարունակական բարձրացումն էր: Ռազմավարական կառավարման տարբեր գործիքների կիրառման և մրցակցային զարգացման արդյունքում մշակվեց OKR հայեցակարգը: Վերջինիս մշակման աշխատանքները մեկնարկել են դեռևս 1950-ականներին, երբ Փիթեր Դրուքերը «The Practice of Management» աշխատության մեջ ներկայացրեց իր մշակած MBO (Management by Objectives) գործիքը՝ շեշտադրելով նպատակների վրա հիմնված կառավարումը և ինքնավերահսկումը: MBO գործիքի հիման վրա հետագայում մշակվեց OKR հայեցակարգը: 1974 թ. Ջոն Դոյերը սկսեց կիրառել OKR հայեցակարգի հիմնադրույթները: 1999 թվականին նա առաջարկեց OKR հայեցակարգը ներդնել Google ընկերությունում, որտեղ նպատակների սահմանման և աշխատակազմի ջանքերի միավորման առումով այդ հայեցակարգը դարձավ կազմակերպության կառավարման կարևոր մեխանիզմներից մեկը: Հետագայում Դոյերը (Doerr 2018) OKR հայեցակարգի գործառույթներն ու նպատակները մանրամասնորեն նկարագրել է իր «Measure What Matters» աշխատությունում: Այս հայեցակարգի կիրառումը մեծ դեր ունի կազմակերպության հաջողության ձեռքբերմանը նպատակաուղղված գործընթացներում, քանի որ կազմակերպությանը հնարավորություն է տալիս կենտրոնանալու արդյունավետության և կատարողականի բարելավման վրա (Radonic 2017):

Ըստ Դոյերի (Doerr 2018)՝ OKR հայեցակարգը կազմակերպությունների, ստորաբաժանումների և կազմակերպության աշխատակիցների համար ընդհանուր նպատակադրման հայեցակարգ է: Կազմակերպությունն OKR հայեցակարգը կիրառում է առաջնահերթությունները սահմանելու և աշխատանքային խմբի աշխատանքներն ու ջանքերը մեկ ընդհանուր նպատակի՝ առաքելության իրականացմանն ուղղելու համար: Արդյունավետ OKR հայեցակարգը վերաբերում է ոչ միայն կազմակերպության եկամտաբերությանն ու շահութաբերությանը, այլ նաև ընդհանուր նպատակին՝ առաքելությանը, որը բխում է կազմակերպության տեսլականից (Charoenlarpkul & Tantasanee 2019): OKR հայեցակարգը կիրառող միջազգային մրցունակ

կազմակերպություններից են Amazon-ը, Twitter-ը, Disney-ը, Dropbox-ը, Spotify-ը, Zyngan-ը, Uber-ը, Netflix-ը, Netscape-ը, Airbnb-ն և այլ հանրահայտ կազմակերպություններ: Հաշվի առնելով OKR հայեցակարգի կիրառական նշանակությունը և կազմակերպությունների ռազմավարական կառավարման գործընթացներում գործունեության բարելավման ու կազմակերպական ներունակության զարգացման համընդհանուր մոտեցումներն ու սկզբունքները՝ OKR հայեցակարգը կիրառելի է նաև բուհերի համատեքստում և նպատակների ու առանցքային արդյունքների սահմանման տեսանկյունից կարող է օժանդակ գործիք հանդիսանալ բուհերի ղեկավարների, քաղաքականություններ ու ռազմավարություններ մշակողների համար:

Բուհի երկարաժամկետ ընդհանուր նպատակը (առաքելությունը) նրա գործունեության արդյունավետության և մրցունակության ապահովման շարժիչ ուժն է: Այդ նպատակի իրականացումը պահանջում է ռեսուրսների հայթայթում, դրանց իրաչափ բաշխում և թիրախային կիրառում: OKR հայեցակարգը կիրառվում է երկարաժամկետ ընդհանուր նպատակին՝ առաքելությանը հասնելու համար անհրաժեշտ միջնաժամկետ նպատակների ու կարճաժամկետ գործողությունների պլանավորման և իրականացման միջոցով: OKR հայեցակարգի **Objectives** բաղադրիչը ենթադրում է բուհի և/կամ ստորաբաժանման նպատակները, որոնք սահմանում են առանցքային արդյունքների ձեռքբերումը նախանշված ժամանակահատվածի ավարտին: OKR նպատակներն առավել արդյունավետ է սահմանել SMART գործիքի կիրառմամբ, որի արդյունքում բուհերը հնարավորություն կունենան ձևակերպելու այնպիսի նպատակներ, որոնք կլինեն հստակ, չափելի, հասանելի, ժամանակին համահունչ և ժամանակային սահմանափակում ունեցող: OKR հայեցակարգի **նպատակը (Objective)** բնութագրում է կառավարման օբյեկտի այն վիճակը կամ դրությունը, որին ձգտում է հասնել կառավարման սուբյեկտը: Նպատակը պետք է ունենա ժամանակային սահմանափակում, մոտիվացնի աշխատակազմին, լինի իրատեսական ու արդյունքահենք, հստակ ձևակերպված ու չափելի: Նպատակների սահմանման նպատակայնությունը պայմանավորված է բուհի ղեկավարության և/կամ վերին մակարդակում գործող այն կառավարիչների մոտեցումներով ու կառավարման սկզբունքներով, որոնք պատասխանատու են այդ նպատակների իրականացմանն ուղղված գործընթացների ու ռեսուրսների հայթայթման, բաշխման և կիրառման, ինչպես նաև որոշումների կայացման համար:

Ըստ Ուիչերի (Witcher 2020)՝ նպատակները ձևակերպվում են բուհի կառավարման վերին մակարդակում (կոլեգիալ մարմիններ, ղեկավարություն) տեսլականի, առաքելության և արժեքների սահմանման արդյունքում: Այնուհետև նպատակները փոխանցվում են ավելի ստորին մակարդակներ (օրինակ՝ ստորաբաժանումներ, աշխատանքային խմբեր,

աշխատակիցներ): Նպատակները պետք է լինեն հստակ ձևակերպված և չափելի, որպեսզի այդ նպատակներով առաջնորդվող աշխատակիցները կարողանան չափել ու գնահատել դրանց իրականացումը և ըստ անհրաժեշտության փոփոխություններ կատարեն: Նպատակներն արտացոլում են բուհի առանցքային շահակիցների համընդհանուր շահերը, որոնք դուրս են բերվում բուհի գործունեության վերլուծության արդյունքում: Նպատակներից պետք է բխեն այն խնդիրները, որոնք բուհին ուղղորդում են դեպի երկարաժամկետ ընդհանուր նպատակի՝ առաքելության արդյունավետ իրականացումը:

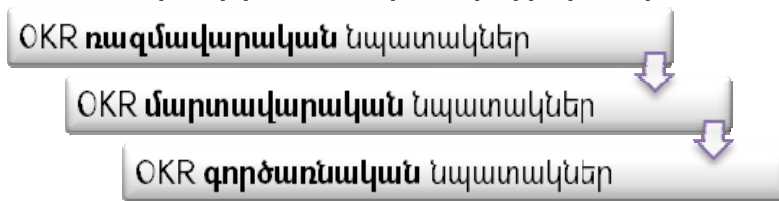
OKR-ը նաև գնահատման հայեցակարգ է, որը խթանում է աշխատակազմի ջանքերի համախմբումը և գնահատում է աշխատանքի նպատակային իրականացումը՝ ապահովելով չափելի արդյունքներ ու բուհի բարձր մրցունակություն (Niven 2006): OKR գործիքը, որում նպատակները (Objectives) որակական են, իսկ արդյունքները (Key Results)՝ քանակական, կիրառվում է աշխատանքային խմբին կամ անհատին մեկ ընդհանուր նպատակի շուրջ համախմբելու և ջանքերը կենտրոնացնելու համար (Wodtke 2016): OKR հայեցակարգի կիրառումը ենթադրում է բուհի ղեկավարության ռազմավարական մտածողություն և բուհի աշխատակազմի համախմբված ջանքերի ուղղորդում դեպի չափելի արդյունքների ձեռքբերում, որոնց արդյունքում բուհը կարող է զգալի առաջընթաց գրանցել (Niven & Lamorte 2016): Այս հայեցակարգն օժանդակում է կազմակերպությանը՝ կենտրոնանալու առանցքային նպատակների ու խնդիրների վրա, բարձրացնելու կազմակերպության մրցունակությունն ու դրա գործունեության արդյունավետությունը, ինչպես նաև ապահովելու ներքին ու արտաքին միջավայրերի համապատասխանությունը:

OKR հայեցակարգի **Key Results** բաղադրիչը վերաբերում է գործունեության առանցքային ոլորտներում բուհի ձեռք բերած վերջնարդյունքներին: Հստակ սահմանված ժամանակահատվածում, որը, օրինակ, կարող է լինել եռամսյակ կամ կիսամյակ, իրականացվում է գնահատում և/կամ մշտադիտարկում՝ պարզելու գործողությունների կատարման և սահմանված առանցքային արդյունքների ձեռքբերման մակարդակը: Առանցքային արդյունքները կարելի է բնութագրել որպես հեռահար վերջնակետ, որով բուհը գնահատում և որոշում է, թե որքան մոտ է սահմանված նպատակին կամ որքան հեռու է դրանից: Գնահատման և/կամ մշտադիտարկման արդյունքների վերլուծության միջոցով պետք է դուրս բերվեն բուհի գործունեության թերությունները՝ ռազմավարական հաջորդ փուլում դրանք շտկելու համար: Ըստ OKR հայեցակարգի՝ **առանցքային արդյունքները (Key Results)** նպատակների իրականացման աստիճանը չափող քանակական և որակական ցուցանիշներ են (Analoui & Karami 2003): OKR հայեցակարգի **առանցքային արդյունքները** պետք է

չափվեն քանակական և որակական ցուցանիշներով, որոնց միջոցով հնարավոր կլինի գնահատել դրանց իրագործելիության աստիճանը: Բուհի գործունեության **քանակական ցուցանիշներից** են ֆինանսական ցուցանիշները՝ եկամուտը, շահույթը, արտադրանքի վաճառքի ծավալը, **որակական ցուցանիշներից**՝ բուհի գործունեության արդյունավետությունը, արտադրանքի կամ ծառայությունների որակը, աշխատակիցների բավարարվածությունը կամ բուհի գործունեության նկատմամբ նրանց հանձնառության բարձրացումը:

OKR հայեցակարգի կիրառման մեթոդաբանությունը հստակ գործընթաց է, որի ընթացքում սահմանվում են բուհի ռազմավարական նպատակները, և դրանց համապատասխանեցվում են ստորաբաժանումների ու աշխատակիցների անհատական շահերն ու նպատակները: Բուհի նպատակներից յուրաքանչյուրի համար սովորաբար սահմանվում են 2-3 չափելի առանցքային արդյունքներ, որոնց միջոցով բուհը հնարավորություն է ունենում չափելու իր գործունեության առաջընթացը: Առանցքային արդյունքները կարելի է գնահատել 0-100 միավորանոց սանդղակով, տոկոսային կամ թվային ցուցանիշներով: Առանձնացվում է նաև OKR նպատակների երեք հիմնական տեսակ (Литвак 2014, 206).

Գծապատկեր 1. OKR նպատակների հիմնական տեսակները



OKR **ռազմավարական** նպատակները միտված են բուհի երկարաժամկետ զարգացմանը՝ առաքելության և ռազմավարական նպատակների իրականացմանը: Առաքելության և ռազմավարական նպատակների իրականացման համար սահմանվող ժամանակահատվածը սովորաբար 3-ից 5 տարի է: Սակայն դրանք պետք է տարեկան կտրվածքով մշտադիտարկվեն բուհի ղեկավարության կողմից՝ հավաստիանալու, որ բուհի ընթացիկ աշխատանքները միտված են ռազմավարական նպատակների իրականացմանը: OKR ռազմավարական նպատակները հիմք են հանդիսանում մարտավարական և գործառնական նպատակների սահմանման համար: OKR ռազմավարական նպատակները սահմանվում են բուհի վերին մակարդակում:

OKR **մարտավարական** նպատակները միջնաժամկետ են և մշակվում են որպես բուհի ստորաբաժանումների նպատակներ: Մարտավարական նպատակները համակցվում և նպատակաուղղվում են առավել լայն՝

նազմավարական նպատակների արդյունավետ իրականացմանը: OKR մարտավարական նպատակները միջնաժամկետ են և սովորաբար սահմանվում են 1-3 տարի ժամանակահատվածով: OKR մարտավարական նպատակները կարող են հաշվի առնվել նազմավարության մշակման փոփոխություններ կամ տարբեր բարեփոխումներ կատարելիս: Հաշվի առնելով այն, որ դրանք միջանկյալ օղակ են բուհի նազմավարական և գործառնական նպատակների միջև՝ OKR մարտավարական նպատակները կարող են կիրառվել ինչպես նազմավարական, այնպես էլ գործառնական կառավարման գործընթացներում: Ռազմավարական և մարտավարական նպատակները չափելու համար անհրաժեշտ է առաջադրել համապատասխան հարցադրումներ, օրինակ՝ ի՞նչն է բուհի համար ամենաառաջնահերթ խնդիր համարվում առաջիկա կես տարվա (կարճաժամկետ ծրագրերի մշակման դեպքում), մեկից երկու տարվա (միջնաժամկետ ծրագրերի մշակման դեպքում) կամ հինգից տասը տարվա համար (երկարաժամկետ ծրագրերի մշակման դեպքում):

OKR **գործառնական** նպատակների միջոցով բուհն ապահովում է գործառնական կառավարման խնդիրների լուծումը և գործընթացների նպատակային կազմակերպումը, որոնք միտված են բուհի նազմավարական նպատակների իրականացմանը: Գործառնական նպատակները հաշվի են առնվում մարտավարական նպատակների սահմանման կամ մշակման և փոփոխությունների իրականացման ժամանակ: OKR գործառնական նպատակները կարճաժամկետ են, հետևապես սահմանվում են մինչև 1 տարի ժամանակահատվածով: Գործառնական նպատակները բուհերում կարող են վերաբերել, օրինակ, եկամտի աճին, արտադրանքի թողարկմանը և իրացմանը, ծառայությունների մատուցմանը, հաճախորդների թվի աճին, նոր աշխատակիցների համալրմանը: Բուհի ղեկավարությունն այդ նպատակները սովորաբար սահմանում է ինստիտուցիոնալ մակարդակում, որոնք, ընդլայնվելով միջնաժամկետ և կարճաժամկետ նպատակների, արտացոլվում են նաև ստորաբաժանումների մակարդակում: Գործառնական նպատակները հնարավորություն են տալիս բուհի ստորաբաժանումներին ձեռք բերելու գործառնական գերազանցություն:

Միևնույն ժամանակ հարկ է նշել, որ OKR նպատակների վերոնշյալ տեսակները սահմանելիս **բուհը** հաշվի է առնում իր կանոնադրական գործունեության բնույթն ու գործառույթների շրջանակը, կազմակերպահրավական ձևը, այդ նպատակների իրականացման իրատեսականությունն ու **բուհի** հնարավորությունները, ինչպես նաև արտաքին փոփոխվող միջավայրի պայմանները: Այս գործոնների համադրումն ու հաշվառումը կարևոր են այնքանով, որ արտաքին միջավայրի գործոնների արագընթաց փոփոխությունների պատճառով **բուհը**, օրինակ, կարող է երկարաժամկետ նպատակը դարձնել

մարտավարական կամ անգամ գործառնական՝ կրճատելով դրա իրականացման ժամանակահատվածը:

Նպատակներն ու առանցքային արդյունքները պետք է մոտիվացնեն աշխատակիցներին և միավորեն նրանց ջանքերը՝ ապահովելով գործունեության թափանցիկությունն ու հաշվետվողականությունը, ինչպես նաև **բուհի** ինստիտուցիոնալ կարողությունների հզորացումը և կազմակերպական ներուժակության զարգացումը: Հաշվետվողականության գործընթացը պետք է իրականացնել կառավարման վերևից ներքև սկզբունքով, որի համաձայն՝ գործունեության հաշվետվողականության և թափանցիկության մակարդակները սահմանվում են ղեկավարների կողմից՝ հիմք ընդունելով բուհի համընդհանուր նպատակը (առաքելությունը): Այսպիսով, հավաստիանալու համար, որ OKR-ը հասանելի է և՛ անհատական, և՛ կազմակերպական մակարդակներում, կարելի է կազմել որոշակի հարցերի ցանկ. օրինակ՝ այն արդյունքները, որոնք բուհը ցանկանում է ձեռք բերել, նպաստո՞ւմ են բուհի և ստորաբաժանումների (աշխատանքային խմբի) հաջողությանը, կամ սահմանված նպատակը համապատասխանո՞ւմ է բուհի արժեքներին և տեսլականին:

Ըստ Ռադոնիկի (Radonic 2017)՝ OKR հայեցակարգի արդյունավետ կիրառումը պայմանավորված է հետևյալ հիմնական գործոններով, որոնք պետք է կարևորի յուրաքանչյուր բուհ.

- OKR նպատակները պետք է լինեն պարզ, իրատեսական, հստակ սահմանված, որոշակի ժամկետով և պարբերաբար գնահատվեն.
- OKR նպատակները պետք է սահմանվեն կառավարման վերևից ներքև սկզբունքով ու ակնկալվող արդյունքների հետ հասանելի լինեն բուհի աստիճանակարգի բոլոր մակարդակներին.
- յուրաքանչյուր նպատակի և դրա արդյունքների համար պետք է նշանակել պատասխանատու անձ/ստորաբաժանում.
- բուհերը պետք է մոտիվացնեն բարձր կատարողական և արդյունավետություն ունեցող աշխատակիցներին և յուրաքանչյուր պարբերաշրջանի ավարտին ցանկալի արդյունքներ ապահովելու համար ունենան խրախուսման մշակված համակարգ՝ հիմնված կատարողականի արդյունքների գնահատման վրա: Մարդկային ռեսուրսների կարողությունների զարգացման տեսանկյունից OKR-ը կարևոր գործիք է լավագույն աշխատակիցներին պահպանելու համար:

OKR հայեցակարգի արդյունավետ կիրառման կարևոր նախապայմաններից են ժամկետների սահմանումը, նպատակների չափման և շարունակական գնահատման մեխանիզմների ու մեթոդների կիրառումը: Կարևոր են նաև աշխատակազմի կատարողականի գնահատման ու խրախուսման մեխանիզմների միջև եղած կապը և համապատասխան գործընթացները: Քանի որ OKR-ը պետք է ընդգրկի գործունեության բոլոր

ոլորտները, պետք է հաջողության հստակ շեմեր և արդյունավետության չափման ցուցանիշներ սահմանել և դրանք հաշվի առնել նաև աշխատակազմի կատարողականի գնահատման գործընթացներում: Եթե OKR հայեցակարգի շրջանակներում կատարողականի գնահատումն իրականացվի տարին մեկ անգամ կամ ավելի կարճ ժամանակահատվածում (օրինակ՝ եռամսյակ, կիսամյակ), ապա աշխատակիցները հակված կլինեն ընտրելու այնպիսի նպատակներ, որոնք իրագործելի են:

Բուհի գործունեության մեջ OKR հայեցակարգի կիրառումը կատարվում է հետևյալ հաջողականությամբ.

1. *OKR հայեցակարգի մշակում և ներկայացում.* OKR հայեցակարգի մշակման փուլում անհրաժեշտ է ներկայացնել այդ հայեցակարգն ու նրա հնարավոր ազդեցությունը տվյալ բուհի աճի ու զարգացման վրա: Աշխատակիցները կարող են դրան շատ արագ հարմարվել, եթե ամբողջապես իրազեկ լինեն և գիտակցեն, թե ինչպես կարող են հայեցակարգի կիրառմամբ ազդել բուհի զարգացման վրա:
2. *Նպատակների սահմանում.* այս գործընթացի իրականացման համար պետք է կազմակերպել քննարկումներ ստորաբաժանումների աշխատակիցների և աշխատանքային խմբերի հետ՝ պարզելու համար բուհում արդեն սահմանված նպատակների իրականացման նրանց պատկերացումների և ակնկալիքների մասին: OKR նպատակները պետք է լինեն չափելի, մոտիվացնող և բուհում աշխատակիցների դերերին կամ գործառույթներին համապատասխան:
3. *Առանցքային արդյունքների սահմանում.* պետք է սահմանել այնպիսի առանցքային արդյունքներ, որոնցով հնարավոր կլինի պարզել նպատակների իրականացման արդյունավետությունը: Առանցքային արդյունքները պետք է սահմանված լինեն այնպես, որ հնարավոր լինի դրանք գնահատել հստակ ցուցանիշներով և հստակ ժամանակատվածում:
4. *Առանցքային արդյունքների վերլուծություն և գնահատում.* այս փուլում վերլուծվում են առանցքային արդյունքները, որի միջոցով գնահատվում է նպատակների իրականացման և վերջնարդյունքների ձեռքբերման աստիճանը: Առանցքային արդյունքներն այն իրական արդյունքներն են, որոնք պետք է ձեռք բերեն բուհը, ստորաբաժանումը, աշխատանքային խումբը կամ անհատ աշխատակիցները:
5. *Հետադարձ կապի ապահովում.* բուհի գործունեության առանցքային ոլորտների վերաբերյալ արձագանքներ պետք է ստանալ ստորաբաժանումներից, աշխատանքային խմբերից և բուհի այլ շահակիցներից: Սա հնարավոր թերացումները նվազագույնի հասցնելու միջոց է:

Բուհի նպատակների իրականացմանն ուղղված գործողություններում OKR հայեցակարգի կիրառումն ունի մի շարք առավելություններ (Kanket 2019).

- *Կենտրոնացում առաջնահերթությունների վրա.* բարձր կատարողական ունեցող բուհերն առավել շատ կենտրոնանում են հիմնախնդիրների և առաջնահերթությունների իրականացման վրա՝ միաժամանակ չանտեսելով երկրորդական խնդիրները: Ղեկավարները մեծ դերակատարություն ունեն բուհի մրցունակության և գործունեության արդյունավետության ապահովման գործընթացներում, քանի որ նրանք կապող օղակ են տարբեր ստորաբաժանումների միջև: OKR հայեցակարգը բուհի ինստիտուցիոնալ և ստորաբաժանումների մակարդակներում նպաստում է բարդ ռազմավարական, գործառնական և կառավարչական որոշումների կայացմանը՝ շեշտադրելով այն, ինչը կարևոր է հաջողության և մրցունակության ապահովման համար:
- *Ստորաբաժանումների (աշխատանքային խմբի) նպատակների միասնականացում.* OKR հայեցակարգի շրջանակներում և՛ տարբեր մակարդակների ղեկավարների, և՛ ենթակայանների նպատակները նույնն են: Անհատներն իրենց նպատակները բխեցնում են բուհի նպատակներից և համագործակցում են միմյանց հետ՝ ձևավորելով հավաքական կամք ու ամրապնդելով այն: Ներգրավվածության մակարդակի բարձրացումը նպաստում է նորարարություններին, հաջողության ձեռքբերմանը և մրցունակության ապահովմանը:
- *Հաշվետվողականության մակարդակի բարձրացում.* OKR-ի կիրառումը ենթադրում է առանցքային շահակիցների տարբեր խմբերին տեղեկությունների տրամադրում՝ օբյեկտիվ և պարբերաբար իրականացվող գնահատումներով և հաշվետվողականության համակարգի շարունակական բարելավմամբ: Սա հնարավորություն է տալիս բացահայտելու անհաղթահարելի ուժով պայմանավորված իրավիճակները և խնդիրները, հասկանալու թերացումները և իրականացնելու անհրաժեշտ փոփոխություններ:
- *Ձգվում դեպի լավագույնը.* OKR-ը մոտիվացնում է բուհի աշխատակիցներին անելու անհնարին թվացողը: Բուհի հնարավորությունների սահմաններում փորձարկելով իրենց կարողությունները, չնայած ձախողվելու հավանականությանը, առանձնանում են ստեղծագործական միտք և առավել օգտակար կարողություններ ունեցող աշխատակիցները:

Բուհերը պետք է ինստիտուցիոնալ մակարդակում հաշվի առնեն վերը նշված թերությունների վերացման հնարավորությունները և ձեռնարկեն այնպիսի քայլեր, որոնք կնպաստեն դրանց հնարավոր բացասական ազդեցության նվազեցմանը: Հաշվի առնելով վերոնշյալը՝ բուհերը պետք է

իրականացնեն վերլուծություններ՝ բացահայտելու OKR հայեցակարգի վրա ազդեցություն ունեցող գործոնները և բուհի համալիր ու միավորված ջանքերի գործադրմամբ OKR հայեցակարգի կիրառումը նպատակաուղղեն բուհի գործունեության արդյունավետության ապահովմանը:

Այսպիսով, OKR հայեցակարգը ռազմավարական մտածողության շրջանակ է, որը ենթադրում է բուհի ղեկավարության և բոլոր աշխատակիցների հանձնառությունն այդ հայեցակարգով սահմանված նպատակների ու արդյունքների նկատմամբ և համախմբում է տարբեր ստորաբաժանումներում աշխատակիցների կատարած աշխատանքը՝ նրանց ջանքերն ու բուհի ռեսուրսները կենտրոնացնելով նպատակային գործունեություն իրականացնելու և չափելի արդյունքներ ստանալու համար (Doerr 2018): Ընդհանուր առմամբ բարձր կատարողականություն և արդյունավետություն ապահովելու համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել OKR նպատակներին ու առանցքային արդյունքներին վերաբերող հետևյալ հիմնական նախադրյալները.

- OKR հայեցակարգի նպատակներն ու առանցքային արդյունքները սահմանել այնպես, որ բուհի աշխատակիցների համար դրանք լինեն ընկալելի և իրագործելի: Այսպիսի մոտեցումը փոխում է նաև աշխատակիցների վերաբերմունքն իրենց աշխատանքի նկատմամբ, օժանդակում է հստակեցնելու, թե ինչ գործողություններ (միջոցառումներ) պետք է ձեռնարկվեն հետագայում, խթանում է ավելի հավակնոտ նպատակների սահմանումը, աշխատակիցների կողմից բուհի հաջողության ու նպատակների իրականացման հանձնառության բարձրացումը:
- Քանակական ու որակական ցուցանիշների միջոցով գնահատել առանցքային արդյունքները. առանցքային արդյունքները պետք է ներառեն քանակական (թվային/տոկոսային) և որակական ցուցանիշներ, որոնք հստակ ցույց կտան նպատակների իրագործելիության աստիճանը:
- OKR հայեցակարգի իրականացման աստիճանը պետք է լինի հստակ չափելի և գնահատելի: Բուհի կողմից սահմանված ժամանակահատվածում առնվազն յոթանասուն տոկոս (70%) կատարողականությունը OKR հայեցակարգի համար լավ ցուցանիշ է, սակայն բուհը դրանով չպետք է սահմանափակվի:

Հարկ է շեշտադրել, որ OKR հայեցակարգը խթանում է ռազմավարական, գործառնական և կառավարչական որոշումների կայացման գործընթացների, առաջնորդման ու կառավարման արդյունավետությունը, ստեղծագործ աշխատանքային միջավայրի ձևավորումը և օժանդակում է բուհի ղեկավարներին աշխատակազմի գործունեությունն ուղղորդելու սահմանված առաջնահերթ նպատակների իրականացմանը: Բուհի նպատակները և առանցքային արդյունքները

ճշգրիտ և հստակ ձևակերպելու համար պետք է նկատի ունենալ, որ OKR-ը պետք է (Doerr 2018)՝ մշակվի և ձևակերպվի ոչ կարճ ժամանակում, ունենա հակիրճ, սակայն հստակ և իմաստալից ձևակերպում, ձևակերպված լինի բուհի ներքին և արտաքին շահակիցների համար ընդունելի, մատչելի և հասկանալի տերմինաբանությամբ, սահմանի իրաչափ ժամկետներ նպատակների իրականացման և համապատասխան առանցքային արդյունքների ձեռքբերման համար, բխի փոխկապակցված գործառույթներից, գործունեության տեսակներից և կազմակերպական կառուցվածքի մակարդակներից:

OKR հայեցակարգի կիրառումը կարող է օգտակար լինել «Քարձրագույն կրթության համակարգի մրցունակության ապահովման, բուհերի կառավարման և կրթության կազմակերպման գործընթացներում: Քանի որ OKR-ը հայեցակարգ է, որի օգնությամբ սահմանվում են **բուհի** նպատակները, դրանց հասնելու միջոցները, ռեսուրսները և ցանկալի առանցքային արդյունքները, բուհի ռազմավարության իրականացումը պետք է հիմնված լինի կազմակերպական ներունակության զարգացման՝ աշխատակազմին տրամադրվող անհրաժեշտ աջակցության, աշխատակազմի զարգացման, ենթակառուցվածքների և բարենպաստ միջավայրի ապահովման վրա: Այդ ամենի շնորհիվ բուհը կարող է արդյունավետորեն իրականացնել նպատակները, ձեռք բերել ցանկալի առանցքային արդյունքները, ինչպես նաև խթանել իր մրցունակությունն ու վարկանիշի բարձրացումը:

Բուհական համակարգում OKR հայեցակարգը կարելի է կիրառել երկու մակարդակում՝ բուհի ամբողջ գործունեության մակարդակում (ինստիտուցիոնալ մակարդակ) և կրթական ծրագրերի կազմակերպման գործընթացներում (ծրագրային մակարդակ): Բուհի ինստիտուցիոնալ մակարդակում այս հայեցակարգի կիրառումը կնպաստի նպատակների և առանցքային արդյունքների սահմանմանը: Արդյունքները կարող են վերաբերել կրթության որակին, բուհի գործունեության արդյունավետությանը, մարդկային ռեսուրսների կատարողականին և այլն: Իրականացվող գործընթացները և արդյունքները ենթարկվում են մշտադիտարկման ու պարբերական գնահատման: OKR հայեցակարգը կարելի է կիրառել նաև կրթական ծրագրերի մշակման գործընթացներում: Այսինքն՝ պետք է հստակ ներկայացվեն կրթական (ուսումնառության) վերջնարդյունքները, որոնք ուսանողները պետք է ձեռք բերեն յուրաքանչյուր շրջափուլի ավարտին: Այս հայեցակարգի կիրառման առավելությունն այն է, որ կարելի է սահմանել նաև ուսումնառության, դասավանդման և գնահատման այն մեթոդները, որոնց միջոցով ուսանողը պետք է հասնի սահմանված վերջնարդյունքներին:

OKR հայեցակարգի կիրառմամբ բուհի ռազմավարական նպատակները կարող են՝

- ստեղծել այնպիսի կրթական միջավայր, որը կխթանի շուկա մուտք գործելուն և տվյալ ոլորտում մեծ բարեփոխումներ իրականացնելուն ունակ լավագույն մասնագետների պատրաստումը.
- ներդնել գիտահետազոտական այնպիսի համակարգ, որով կապահովվեն երկրի կամ տնտեսության մրցունակության բարձրացումը, մշակութային արժեքների, հարստության ու գիտական գիտելիքի մշակումն ու տարածումը և գիտակրթական համակարգի մրցունակությունը.
- ապահովել համագործակցությունը կրթական ու գիտահետազոտական այլ հաստատությունների և առհասարակ բարձրագույն կրթության ոլորտի առանցքային շահակիցների հետ:

Այսպիսով, նպատակների և առանցքային արդյունքների սահմանման OKR հայեցակարգը խթանում է բոլոր ոլորտներում գործունեություն ծավալող կազմակերպությունների, այդ թվում նաև բուհերի աշխատակազմի հավաքական կամքի ամրապնդումը, մեկ ընդհանուր նպատակի շուրջ աշխատակազմի ջանքերի միավորումը, բուհերի կառավարման և որակի ապահովման համակարգերի բարելավումը, նպաստում է բուհերի կազմակերպական ներունակության զարգացման և ինստիտուցիոնալ ու ենթակառուցվածքային կարողությունների բարելավմանն ու արդիականացմանը: ՀՀ բուհերում աշխատակիցների դերերի կամ գործառույթների և աշխատանքի իրաչափ բաշխումը կարող է նպաստել աշխատանքների միասնականության ապահովմանը, մոտիվացիայի և հանձնառության մակարդակի բարձրացմանը: Այս հայեցակարգի կիրառումը կարող է օժանդակել ՀՀ բուհերին նաև սահմանելու առանցքային ցանկալի արդյունքները և դրանց համար անհրաժեշտ գործողություններն ու գործընթացները: Հայեցակարգի միջոցով բուհերը բարձրացնում են իրենց գործունեության արդյունավետության մակարդակը՝ ապահովելով մրցակցային առավելություն և առաջնային դիրք շուկայում, իսկ մրցակցային առավելությունը պայմանավորված է կազմակերպական առկա ռեսուրսներով: Անհրաժեշտ ռեսուրսների հստակեցման, գնահատման համար բուհերը պետք է իրենց գործունեության մեջ ներդնեն ռազմավարական կառավարման հայեցակարգեր և գործիքներ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Литвак, Б. Г. 2014. *Стратегический менеджмент*. Учебник для бакалавров. Москва: Юрайт.
2. Analoui, F. & Karami, A. 2003. *Strategic Management in Small and Medium Enterprises*. London: Thomson Learning:

3. Charoenlarpkul, C., and Tantasanee, S. 2019. A Proposed Employee Development Program From Objectives & Key Results: a Case Study of SG Group of Companies. *ABAC ODI Journal*. Vol. 6, No 2.
4. Doerr, J. 2018. *Measure What Matters*: New York: Portfolio/Penguin.
5. Kanket, W. 2019. *Experimental Research on Employee Performance Review Using Knowledge Management Oriented OKRs Approach in Comparison to KPI Approach*.
6. Niven, P. R. 2006. *Balanced Scorecard Step-by-Step: Maximizing Performance and Maintaining Results, 2nd Ed.*: NJ: Hoboken.
7. Niven, P. R., & Lamorte, B. 2016. *Objectives and Key Results. Driving Focus, Alignment, and Engagement with OKRs*. NJ.: Wiley Corporate F&A.
8. Radonic, M. 2017. OKR System as the Reference for Personal and Organizational Objectives. *Econophysics, Sociophysics and other Multidisciplinary Sciences Journal*.
9. Witcher, B. J. 2020. *Absolute Essentials of Strategic Management*. Routledge Focus. NY: Taylor & Francis.
10. Wodtke, Ch. 2016. *Radical Focus: Achieving Your Most Important Goals with Objectives and Key Results (OKRs)*.

REFERENCES

1. Litvak, B. G. 2014. *Strategicheskij menedzhment. Uchebnik dlja bakalavrov*. Moskva: Jurajt.

РОБЕРТ ХАЧАТРЯН - ПРЕДПОСЫЛКИ ПРИМЕНЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ЦЕЛЕЙ И КЛЮЧЕВЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ (OKR) В СТРАТЕГИЧЕСКОМ УПРАВЛЕНИИ ВЫСШИМИ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

Ключевые слова: концепция OKR, цель, ключевые результаты, ключевые показатели эффективности

Статья посвящена исследованию концепции целей и ключевых результатов (OKR) вузов, а также предпосылкам применения данной концепции. Рассматриваются различные подходы к применению и оценке концепции OKR, раскрывается ее взаимосвязь со стратегическим менеджментом вузов на основе передовой практики и современных подходов к управлению организациями. В статье подчеркиваются преимущества концепции OKR, поскольку эффективное применение концепции, включая процессы определения, пересмотра и улучшения целей и ключевых результатов вузов РА, является одним из решающих факторов,

определяющих развитие каждой организации и ее организационный потенциал.

ROBERT KHACHATRYAN - THE PRECONDITIONS FOR THE APPLICATION OF OKR CONCEPT IN THE STRATEGIC MANAGEMENT OF THE RA HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Keywords: *OKR concept, objective, key results, key performance indicators*

The article elaborates on the application of the OKR concept of objectives and key results at the RA higher education institutions (HEIs) and introduces the preconditions for the application of the concept. In the article the diverse approaches of application and evaluation of the OKR concept as well as its interrelatedness with strategic management of the HEIs are discussed based on the best practice and contemporary approaches to the management of organizations. The article also discusses the benefits of the OKR concept that are highlighted from the perspective of the efficient application of OKR concept. The latter includes the processes of defining, revising and improving the objectives and key results of the RA HEIs as one of the crucial determinants for any organization to develop its organizational capacity.

Ներկայացվել է՝ 05.10.2020
Գրախոսվել է՝ 09.10.2020

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ
ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՄԱՐՄԻՆՆԵՐԻ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀՁՈՐԱՑՄԱՆ
ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ**

ԱՐԿԱԴԻ ՊԱՊՈՅԱՆ, ՎԱՐԴԵՆԻ ԱՄԻՐԽԱՆՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ կարողություն, կատարողական, մարդկային ռեսուրս, կոմպետենցիա, պետական կառավարում, քաղաքացիական ծառայող, հմտություն, վերապատրաստման ռազմավարություն

Վերջին տասնամյակում Հայաստանի Հանրապետությունում տեղի են ունեցել բազմաթիվ փոփոխություններ սոցիալ-տնտեսական զարգացմանն ուղղված ոլորտներում, կազմավորվել է տնտեսության շուկայական համակարգը, որը բավականին խիստ պահանջներ է ներկայացրել կազմակերպություններին՝ ինչպես նրանց գործունեության արդյունավետության ցուցանիշների, այնպես էլ կադրային անձնակազմի վերաբերյալ: Երկրի տնտեսության զարգացման գրավականը բանիմաց, հմուտ և անհրաժեշտ գիտելիքով զինված մարդկային ռեսուրսների զարգացումն է: Այստեղ առաջին պլան են մղվում կազմակերպություններում մարդկային ռեսուրսների զարգացման հիմնախնդիրները, և մարդկային ներուժը դառնում է կազմակերպությունների զարգացման, մրցունակության կամ մրցակցային առավելության ապահովման հիմնական գործոն: Միաժամանակ, ինտելեկտը, ձեռք բերված գիտելիքները, տեղեկությունը, կարողություններն ու հմտությունները դառնում են ներդրումային ակտիվներ, որոնց օգնությամբ էլ հաջողվում է իրականացնել արդյունավետ համակարգային վերափոխումներ՝ ապահովելով հետագա զարգացումների կայունությունը:

Երկրի սոցիալ-տնտեսական զարգացման գործում մեծապես կարևորվում է նաև պետական կառավարման համակարգի մարմինների դերը: Այդ մարմինների մասնակցությունը ներառում է համապատասխան ոլորտի զարգացմանն ուղղված քաղաքականության պլանավորում, ծրագրերի մշակում և իրականացում, ինչպես նաև իրականացվող գործընթացների և կիրառվող գործիքակազմերի արդյունավետության բարձրացում: Այսօր պետական կառավարման համակարգի բարելավումը կամ վերափոխումը ներառում է պետական կարգավորումների քանակի կրճատում կամ պարզեցում, պետության կողմից մատուցվող ծառայությունների արդյունավետության բարձրացում և որակի աճի ապահովում:

Այս պայմաններում անհրաժեշտություն է առաջանում պետական կառավարման համակարգում ավելի խոր ուսումնասիրել մարդկային ռեսուրսների առավել արդյունավետ օգտագործումը, նրանց կարողությունների հզորացման հիմնախնդիրները, քանի որ մարդկային ռեսուրսների թե՛ մասնագիտական և թե՛ անհատական որակներից է կախված ոչ միայն պետական կառավարման համակարգի առկա վիճակը, այլև պետական ողջ համակարգի գործունեության արդյունավետությունը, որը, ի վերջո, ապահովում է տնտեսության և առհասարակ սոցիալական ոլորտի բոլոր հատվածների գործունեության արդյունավետության բարելավումն ու զարգացումը: Սույն հոդվածի նպատակն է ներկայացնել ՀՀ պետական կառավարման համակարգի մարմինների կարողությունների հզորացմանն ուղղված խնդիրների լուծման սկզբունքային մոտեցումները և կազմակերպման գործընթացները:

Վերջին տարիներին Հայաստանի Հանրապետության պետական կառավարման համակարգում իրականացված ծրագրային բարեփոխումների շրջանակներում բարձրացել է պետական կառավարման գործունեության հրապարակայնությունը, հաշվետվողականությունն ու արդյունավետությունը: Հստակեցվել են նաև պետական կառավարման համակարգի մարմինների կանոնադրական խնդիրները և նպատակները, ստեղծվել են ստորաբաժանումներ և գործակալություններ, որոնք համալրվել են համապատասխան մասնագետներով:

«Պետական կառավարում» հասկացությունը յուրահատուկ է պետական և պետական ոչ առևտրային կազմակերպությունների վարչական և կառավարչական մի շարք գործընթացներում: ՀՀ պետական կառավարման համակարգի մարմիններում գործառույթների իրագործման համար գործում է կառավարման հատուկ համակարգ՝ քաղաքացիական ծառայություն, որը կարևոր դերակատարություն ունի համապատասխան ոլորտում քաղաքականության մշակման և իրականացման գործում:

Քաղաքացիական ծառայությունը ժամանակակից պետության հիմնական ինստիտուտներից մեկն է: Տնտեսական, քաղաքական և սոցիալական ոլորտների արդիականացումը մեծապես կախված է քաղաքացիական ծառայողների մասնագիտական կարողությունից: Պետական կառավարման համակարգի լիարժեք և արդյունավետ գործունեության նախապայմաններից է որակյալ մասնագետներով համալրումը և նրանց մասնագիտական հմտությունների անընդհատ կատարելագործումը ծառայության ողջ ընթացքում:

Քաղաքացիական ծառայությունն իր կարևորագույն դերն ունի ժամանակակից աշխարհում. այն մեծապես նպաստում է պետության բարեկեցությանը, անվտանգությանը և բարգավաճմանը: Ուստի մեծապես

կարևորվում է քաղաքացիական ծառայողների կարողությունների հզորացման գործընթացի խթանումն ու զարգացումը:

Պետական կառավարման համակարգի մարմինների գործունեության առաջընթացը հնարավոր է միայն աշխատակիցների՝ մարդկային ռեսուրսների նպատակային ուսուցման և շարունակական զարգացման միջոցով: Մարդկային ռեսուրսների ներգրավումն ու պահպանումն ունեն կարևոր նշանակություն այս գործընթացում, քանի որ հենց աշխատակազմի գիտելիքների ու հմտությունների միջոցով կարող են բավարարել պետական մարմնի ներկա և ապագա՝ կանխատեսվող կարիքներն ու լինել տնտեսապես մրցունակ: Անձնակազմի ուսուցումը նպատակային, կազմակերպված, համակարգված և պարբերաբար իրականացվող գործընթաց է նոր գիտելիքներ, ունակություններ և հմտություններ ձեռքբերելու նպատակով: Ուսուցումն իրականացվում է փորձառու դասախոսների և մասնագետների ղեկավարությամբ:

Վերջին տարիներին միջազգային մի շարք կազմակերպություններ «կարողություն» հասկացության շուրջ հանգել են կոնսենսուսային տարբերակի, որն ընդհանուր գծերով սահմանվում է հետևյալ կերպ՝ «անհատի, հաստատության կամ հասարակության ունակություն, որն ուղղված է արդյունավետորեն և ծախսարդյունավետորեն հասնելու հստակ սահմանված նպատակներին» (Կարողությունների կարիքների գնահատման մեթոդաբանություն, «Capacity Needs Assessment Methodological framework», UNDP): Այս ընդհանուր սահմանմանը գործնական բովանդակություն հաղորդվեց նաև ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի և ՄԱԶԾ-ի (UNESCO-UNDP) կարողությունների զարգացման մեթոդաբանության շրջանակում: Կարողությունների հզորացման շրջանակը ներառում է հետևյալ չորս առանցքային սկզբունքները՝ ինստիտուցիոնալ զարգացում, առաջնորդություն, հաշվետվողականություն և գիտելիք: Վերջին տարիներին մեծանում է այն կազմակերպությունների թիվը, որոնք զբաղվում են զարգացման հարցերով, մասնավորապես՝ ինստիտուցիոնալ զարգացման, կարողությունների և կազմակերպությունների հզորացման: Ինստիտուցիոնալ զարգացման խնդիրը կարելի է բնութագրել որպես կազմակերպությունների ցանցի ձևավորում և ամրապնդում, որի նպատակն է ստեղծել, բաշխել և օգտագործել մարդկային, նյութական և ֆինանսական ռեսուրսները՝ սահմանված նպատակներին կայուն կերպով հասնելու համար:

Կարողությունները լինում են չորս տեսակ:

Ինստիտուցիոնալ միջավայր. ներկայացնում է օրենսդրությունը (կարգեր, ընթացակարգեր և այլն), արժեքներն ու տեսլականը, սովորույթներն ու գործելաոճերը, որոնք օժանդակում կամ սահմանափակում են քաղաքականության նպատակներին հետամուտ լինելը: Այն նաև ընդգրկում է հաշվետվողականությունը և առաջնորդությունը:

Կազմակերպական կարողություն. ներկայացնում է այն կազմակերպական ձևերը և մեխանիզմները, որոնցում բացահայտվում կամ դրսևորվում են ինստիտուցիոնալ կարողությունները: Կազմակերպական կարողությունը պետական կառավարման համակարգի մարմնի կամ կազմակերպության հնարավորությունն է ստեղծելու ռեսուրսների կառուցվածքներ և կառավարման կառուցակարգեր՝ սահմանված նպատակներին հասնելու և հիմնարար արժեքները պահպանելու համար:

Անհատական կարողություն. ներառում է աշխատակիցների հմտությունները և խրախուսումը՝ մոտիվացիան: Անհատական կարողությունն անձի յուրահատուկ հատկություններից է՝ նրա ինտելեկտը, որն արտահայտվում է կրթական, աշխատանքային, գիտական և այլ գործունեության մեջ և հաջողության գրավականն է:

Գիտելիքային հենք. տեղեկատվություն, տվյալներ, գործիքներ, մեթոդաբանություններ և ուսումնասիրություններ, որոնք աշխատակիցների կողմից օգտագործվում են նպատակադրման, պլանավորման, քաղաքականությունների և ծրագրերի մշակման և իրականացման նպատակով:

Կարողությունը այս կամ այն հմտության կամ գիտելիքի պաշարի մեկանգամյա տեխնիկական բարելավում չէ, այլ տարատեսակ գործառնությունների և կարողությունների ձևերի շարունակական բարելավմանն ուղղված գործընթաց է: Պետական կառավարման համակարգի մարմինների (այսուհետ՝ Պետական մարմին) գործունեությունն ու դրա արդյունավետությունը կարող են նշանակալիորեն բարելավվել հանրային կառավարման և պետական ու քաղաքացիական ծառայության բարեփոխումների արդյունքում: Դրանք առնչվում են ոչ միայն Պետական մարմնի աշխատակազմի հմտություններին և խրախուսմանը, այլև ազդում են կառավարման հաշվետվողականության և արդյունավետության վրա:

Միջազգային փորձի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ երկար ժամանակ պետական ծառայությունը ընթանում էր որպես վերադաս հիերարխիա, իսկ քաղաքացիները՝ որպես ենթականեր: Միայն 1960-ական թվականների վերջին և 1970-ական թվականներին երևան եկավ պետական ծառայության՝ որպես «քաղաքացիներին ծառայելու» գաղափարի առաջարկը:

1960-ական թվականների վերջին կառավարությունները սկսեցին կարևորել պետական ծառայողների որակավորման բարձրացման անհրաժեշտությունը: Այդ ժամանակահատվածում Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպության (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) երկրների մեծամասնությունը ստեղծել են ուսուցման որոշակի համակարգ: Այդ համակարգերը տարբեր են յուրաքանչյուր երկրում, քանի որ կան նրանց կառուցվածքը որոշող տարբեր

գործոններ և պայմաններ: Պետական ծառայողների որակավորման բարձրացման պահանջը առաջ բերեց պետական մարմինների կադրային քաղաքականությունների պլանավորման և իրականացման անհրաժեշտություն:

Պետական մարմնի կադրային քաղաքականության տակ պետք է հասկանալ կառավարման սուբյեկտների գործունեության հիմնական ուղղությունների համակարգը, որն ուղղված է պետական ծառայության և պետական կառավարման կադրային ներուժի ձևավորմանն ու ռացիոնալ օգտագործմանը:

Որակավորմանը ներկայացվող պահանջների թվին դասվում են մասնագիտական կրթության մակարդակը, պետական ծառայության ստաժը կամ մասնագիտական ստաժը, մասնագիտական այն գիտելիքների իմացությունը, որոնք անհրաժեշտ են պաշտոնական պարտականությունները կատարելու համար:

Հայաստանի Հանրապետությունում հանրային կառավարման բարեփոխման մեկնարկն ազդարարվեց 1990-ականների վերջին՝ կառավարության ծառայությունների տրամադրման, մատչելիության, թափանցիկության և հաշվետվողականության որակի բարելավման նպատակով: Հայաստանի Հանրապետության քաղաքացիական ծառայության խորհուրդը ստեղծվել է 2001 թվականի դեկտեմբերի 4-ին ՀՀ Ազգային ժողովի կողմից ընդունված և 2002 թվականի հունվարի 9-ից ուժի մեջ մտած «Քաղաքացիական ծառայության մասին» օրենքի հիման վրա: 1999 թվականին ՀՀ վարչապետի որոշմամբ ստեղծվեց ՀՀ պետական կառավարման համակարգի բարեփոխումների հանձնաժողով, որը մշակեց ՀՀ պետական կառավարման համակարգի բարեփոխումների հայեցակարգ, որն ընդգրկեց հանրային կառավարման համակարգում կառուցվածքային և գործառույթային բարեփոխումները, քաղաքացիական ծառայության ստեղծումը, հանրային ֆինանսական կառավարման բարեփոխումները:

Համաձայն ՀՀ վարչապետի 2000 թվականի մարտի 31-ի N151 որոշման՝ հաստատվել են ՀՀ պետական կառավարման համակարգի բարեփոխումների առաջնահերթ 29 միջոցառումներ: Միջոցառումների շրջանակն ուղղված էր լուծելու բարեփոխումների կառուցվածքային, հայեցակարգային, կանոնադրական և իրավական խնդիրները: 2009 թվականին Հայաստանը, միանալով Արևելյան գործընկերությանը, ստանձնեց իրականացնելու բարեփոխումներ հանրային կառավարման ոլորտում՝ եվրոպական չափանիշներին համապատասխան:

Հանրային կառավարման բարեփոխումների շրջանակներում թեպետ առաջընթաց է արձանագրվել վարչական կառուցվածքի բարելավման առումով, սակայն պետական մարմինները դեռևս չունենին բավարար կարողություններ արդյունավետ քաղաքականություններ մշակելու համար:

Սա մասնավորապես վերաբերում է ռազմավարական պլանավորման մոտեցման ամրապնդմանը: 2000-ականներին համագործակցությունը Պետական մարմինների միջև պատշաճ մակարդակի չէր, և առկա էին որոշ թերություններ էլեկտրոնային կառավարման ներմուծման ասպարեզում (Է. Ա. Քալանթարյան):

Համաձայն «Քաղաքացիական ծառայության մասին» ՀՀ օրենքի պահանջների՝ քաղաքացիական ծառայության բոլոր պաշտոնները դասակարգվել են և ապահովվել են նկարագրություններով՝ պաշտոնի անձնագրով: Պետական մարմիններում գործում են անձնակազմի կառավարման ստորաբաժանումներ, ատեստացիոն համակարգ, և թափուր աշխատատեղերի համալրումը իրականացվում է բաց մրցույթների միջոցով:

«Քաղաքացիական ծառայության մասին» ՀՀ օրենքում վերջին փոփոխություններն ու լրացումները կատարվել են 2020 թվականին: Քաղաքացիական ծառայողների վերապատրաստումը սահմանվել է որպես քաղաքացիական ծառայողների մասնագիտական գիտելիքների և կոմպետենցիաների հետևողական ու շարունակական կատարելագործում: Նախկինում քաղաքացիական ծառայողների վերապատրաստումն ուներ հետևյալ ձևակերպումը՝ «քաղաքացիական ծառայողների մասնագիտական գիտելիքների և աշխատանքային ունակությունների հետևողական կատարելագործում»: Այսօր վերապատրաստումը նախատեսված է իրականացնել յուրաքանչյուր քաղաքացիական ծառայողի համար ըստ անհատական ծրագրի, որը կազմվում է քաղաքացիական ծառայողի տարեկան կատարողականի գնահատմանը զուգընթաց և իրականացված վերապատրաստման կարիքների գնահատումից հետո: Վերապատրաստումների արդյունքով քաղաքացիական ծառայողը ստանում է կրեդիտներ: Անհատական ծրագրով հաստատված համապատասխան կրեդիտներն ստանալուց հետո քաղաքացիական ծառայողը համարվում է վերապատրաստված («Քաղաքացիական ծառայության մասին» ՀՀ օրենք):

Առաջընթացը, այդուհանդերձ, դանդաղ է տեղի ունեցել. մարդկային ռեսուրսների կառավարման տեղեկատվական ծառայությունը դեռևս չի ձևավորվել: Պետական մարմիններում անձնակազմի կառավարման կարողությունները շարունակում են թույլ մնալ, քաղաքացիական ծառայողների սոցիալական պաշտպանության խնդիրները՝ կենսաթոշակ, կյանքի և առողջապահական ապահովագրություն և սոցիալական ապահովության այլ հարցեր, դեռևս լիարժեք կամ բավարար կերպով լուծված չեն:

Պետական կառավարման համակարգի մարմինները մշակում և իրականացնում են իրենց վերապահված լիազորությունների շրջանակներում համապատասխան ոլորտի քաղաքականությունը: «Պետական քաղաքականությունը» սահմանվում է որպես պետության կողմից

իրականացվող նպատակների, միջոցառումների, առաջադրանքների և ծրագրերի ամբողջություն (Ն.Ի. Մատուզով): Պետական մարմիններում քաղաքականությունների մշակումը և իրականացումը ներառում է հետևյալ գործառույթները.

Շահառուների ներգրավում. գործառույթի իրագործման նպատակն է քաղաքականությունների մշակման, իրականացման և ծրագրերի պլանավորման գործընթացներում ապահովել երկխոսություն և ներգրավվածություն: Շահառուներ կարող են հանդես գալ կազմակերպությունները, կառույցները, հասարակական միավորումները, ֆիզիկական անձինք և այլն:

Առկա իրավիճակի վերլուծություն. քաղաքականության պլանավորման և մշակման հիմքում պետք է լինի իրավիճակի հիմնավոր վերլուծություն, որը ներառում է հավաստի տվյալներ և տեղեկություն: Այս գործառույթը պահանջում է աշխատակազմի հմտությունների և պահանջվող գիտելիքի առկա պաշարի համադրում:

Ծրագրերի մշակում. առանցքային գործառույթներից մեկն է, որն ուղղված է իրականացնելու սահմանված քաղաքականությունը: Այս գործառույթը պահանջում է համապատասխան կարողություններ մշակելու և իրականացնելու նպատակային և իրատեսական ծրագրեր:

Բյուջեբային գործընթացներ. գործառույթի նպատակն է մշակված ծրագրերի ընդգրկումը միջնաժամկետ ծախսերի ծրագրերում և պետական բյուջետավորման գործընթացներում:

Ծրագրերի իրականացում. գործառույթի նպատակն է սահմանել և նկարագրել քաղաքականությունների ու ծրագրերի իրականացման գործընթացները՝ հստակեցնելով յուրաքանչյուր մասնակցի դերը, պատասխանատվությունը և պարտավորությունները:

Մոնիթորինգ և գնահատում. գործառույթի նպատակն է ապահովել ծրագրերի արդյունավետ իրագործումը՝ սահմանված նպատակներին ժամանակին հասնելու համար:

Նշյալ գործառույթների կիրառումը չի ենթադրում կոնկրետ հմտության կամ գիտելիքի պաշարի մեկանգամյա տեխնիկական բարելավում: Գործառույթները հանդես են գալիս որպես գործողությունների և կարողությունների ձևերի շարունակական բարելավմանն ուղղված գործընթաց:

Պետական կառավարման համակարգի մարմինների շրջանակը, կազմավորման կարգը, ինչպես նաև այդ մարմինների հետ կապված այլ հարաբերությունները կարգավորվում են՝ «Պետական կառավարման համակարգի մարմինների մասին» ՀՀ օրենքի համաձայն (ընդունվել է 2018 թվականի մարտի 23-ին, ՀՕ-260-Ն): Համաձայն ՀՀ Սահմանադրության 159-րդ հոդվածի՝ պետական կառավարման համակարգի մարմիններն են

նախարարությունները, ինչպես նաև կառավարությանը, վարչապետին և նախարարություններին ենթական մարմինները: 2020 թվականին Հայաստանի Հանրապետության պետական կառավարման համակարգն ընդգրկում է 12 նախարարություններ, Կառավարությանը ենթակա 11 մարմիններ, վարչապետին ենթակա 3 մարմիններ և նախարարություններին ենթակա 18 մարմիններ: Համաձայն ՀՀ կառավարության 2018 թվականի հունիսի 11-ի «Պետական իշխանության մարմիններում հաստիքների առավելագույն թիվը սահմանելու մասին» N706-Ա որոշման՝ հաստիքային առավելագույն միավորը կազմում է ՀՀ նախարարություններ՝ 4604, ՀՀ կառավարությանը ենթակա մարմիններ՝ 5882, ՀՀ վարչապետին ենթակա մարմին՝ 130, ՀՀ նախարարություններին ենթակա մարմիններ՝ 7601: Հաստիքների համալրման գործընթացում առանձնահատուկ կարևորվում է պետական կառավարման համակարգի մարմիններում կադրային քաղաքականության իրականացումը, որն իր մեջ ներառում է նաև արդյունավետ պլանավորումը: Նման քաղաքականության ոչ պակաս կարևոր մաս են կազմում նաև պետական մարմինների հաստիքները համալրած աշխատակիցների հետևողական վերապատրաստումները և կարողությունների հզորացումը, որոնց արդյունքում հնարավոր կլինի ապահովել պետական մարմնի գործունեության կատարողականի բարձրացումը: Կարողությունների հզորացումը կազմակերպության՝ ամբողջ ներուժով անձնակազմի հմտությունների ու գործունեության կազմակերպումն է: Դա նշանակում է, որ կարողությունների հզորացումը այնպիսի ներդրում է, որը նպաստում է մարդկանց հնարավորությունների ընդլայնմանն իրենց զարգաման նպատակներին հասնելու գործում:

Պետական մարմինների կարողությունների հզորացման մեթոդներից է վերապատրաստումը: Վերապատրաստումն ու մասնագիտական զարգացումը մարդկային ռեսուրսների կառավարման գործառույթներից են, որոնց իրականացումն ապահովում է թե՛ կազմակերպության արդյունավետության մրցակցային առավելություն, թե՛ աշխատողի կատարողականի շարունակական բարելավումը (Իսախանյան, 2013: 358)

Վերապատրաստումների արդյունքում զարգացված կարողությունները կազմակերպությանն ուղղորդում են արդյունավետ օգտագործելու իր մարդկային ներուժը՝ հաշվի առնելով կազմակերպության և աշխատակազմի կարիքներն ու շահերը: Վերապատրաստումն աշխատողների այն գիտելիքների տրամադրումն է և հմտությունների ու կարողությունների զարգացումը, որոնք նրանք կարող են կիրառել իրենց մասնագիտական ու աշխատանքային գործունեության մեջ (Իսախանյան, 2013: 358)

Պետական մարմիններում կարողության զարգացում, հետևաբար, նշանակում է զարգացնել անհրաժեշտ կարողությունների տեսակների ողջ շարքը՝ քաղաքականության նպատակները կանխորոշելու, պլանավորման և

իրագործման գործառույթներն առավել արդյունավետ իրականացնելու համար: Պետական մարմիններում մարդկային ռեսուրսների վերաբերյալ քաղաքականության մշակման և իրականացման հարցում առկա մարտահրավերները պահանջում են նոր մոտեցումներ մասնագետների վերապատրաստման գործընթացներում, որի արդյունքում հնարավոր կլինի իրականացնել ավելի համապարփակ և արդիական վերլուծություններ՝ ծրագրերի նախագծման, գնահատման և ազդեցության որոշման փուլերում:

Պետական մարմինների քաղաքացիական ծառայողների պարտադիր վերապատրաստման ծրագրերն առավելապես միտված են ծառայողների ընդհանուր գիտելիքների հարստացմանը: Մինչև 2018 թվականը քաղաքացիական ծառայողների վերապատրաստման ծրագրերը ներառել են օրենսդրական և կառավարչական հմտությունների հետևյալ թեմատիկ ուղղությունները՝ «Սահմանդրություն, քաղաքացիական ծառայության օրենսդրություն, ռիսկերի կառավարում, բանակցությունների վարում, ժամանակի կառավարում, բախումների կառավարում, աշխատակազմի ընտրություն և համալրում, սթրեսի կառավարում, աշխատանքի կատարողականի կառավարման և գնահատման գործընթաց, հանրության հետ կապեր, էթիկան քաղաքացիական ծառայության համակարգում, կոռուպցիայի դեմ պայքարի հմտություններ, գործավարության և փաստաշրջանառության կազմակերպման հմտություններ և այլ ընդհանուր իմացական թեմաներ:

2019 թվականից պետական մարմինների քաղաքացիական ծառայողների վերապատրաստման դասընթացներն իրականացվում են հեռավար ձևաչափով և հիմնականում ներառում են կառավարչական հմտություններին վերաբերող ծրագրային թեմաներ: Քաղաքացիական ծառայողների վերապատրաստման գործընթացը կարգավորվում է «Շառաշին փոխվարչապետի՝ 2019 թվականի հունվարի 9-ի «Քաղաքացիական ծառայողների վերապատրաստման կարգը, վերապատրաստում իրականացնող կազմակերպություններին ներկայացվող հիմնական չափանիշները, կրեդիտների սահմանման հիմնական սկզբունքները, կարիքները գնահատելու և անհատական ծրագիր կազմելու, ինչպես նաև համապատասխան մարմնի վերապատրաստման ծրագիրը կազմելու, միջազգային հավաստագրերի ճանաչելիության սկզբունքները, տեսակները սահմանելու մասին» N2-Ն որոշմամբ:

Պետական մարմինների կարողությունների հզորացման ծրագրերը, այդուամենայնիվ, պետք է լինեն նպատակային, որոնց հիմքում պետք է լինեն յուրաքանչյուր վերապատրաստվող աշխատակցի վերհանված իրական կարիքները: Վերապատրաստումներն ուղղակի ազդեցություն պետք է ունենան աշխատողի կատարողականի բարձրացման վրա, որն իր հերթին կնպաստի տվյալ ոլորտում սահմանված քաղաքականության և

դրանից բխող ծրագրերի առավել արդյունավետ իրագործմանը: Պետական մարմինների կադրային քաղաքականությունների պլանավորումը ներառում է նաև հստակ ռազմավարությունների մշակում և իրագործում: Կարողությունների հզորացմանն ուղղված ռազմավարությունները լավագույնս պետք է արտացոլեն պետական մարմնի կադրային քաղաքականությունը և ներուժի կատարելագործմանն ուղղված հստակ մեխանիզմներն ու գործիքակազմերը: Ռազմավարական կարևոր խնդիրներից է նաև պետական մարմինների աշխատակիցների իրական կարիքների վերհանումը և գնահատումը, որոնց հիման վրա միայն հնարավոր կլինի մշակել և իրականացնել նպատակային վերապատրաստման ծրագրեր:

Պետական մարմինների աշխատակիցների համար նախատեսված վերապատրաստման ծրագրերն ունեն վերափոխումների կարիք՝ ներառյալ դասավանդման մեթոդների կիրառումը: Վերափոխումները պետք է ներառեն վերապատրաստման դասընթացների ողջ բովանդակությունը, դասավանդման մեթոդները և ձևաչափերը: Քաղաքացիական ծառայողների վերապատրաստման ողջ համակարգի գործունեության արդյունավետության ապահովման համար անհրաժեշտ է նաև ստեղծել «քաղաքացիական ծառայողների մոտիվացիայի զարգացման համար» նախապայմաններ և հնարավորություններ, որոնք ուղղված կլինեն բարձրացնելու նրանց մասնագիտական հմտությունները և կնպաստեն մասնագիտական ու անձնային ինքնակատարելագործմանը:

Առանձնահատուկ կարևորվում է վերապատրաստման ծրագրերի և դասընթացների գնահատումը, որի միջոցով հնարավոր կլինի գնահատել դրանց արդյունավետությունը, ինչպես նաև նախանշել զարգացման կամ բարելավման միտումները: Անհրաժեշտ է սահմանել յուրաքանչյուր վերապատրաստման կամ ուսումնառության վերջնարդյունքները, որոնք կլինեն նաև կիրառելի քաղաքացիական ծառայողների կողմից իրենց մասնագիտական գործունեությունն իրականացնելիս: Միաժամանակ անհրաժեշտ է ներդնել պետական մարմինների աշխատակիցների կատարողականի գնահատման արդյունավետ և իրական պատկերը բնութագրող համակարգ, որը կներառի նաև քաղաքացիական ծառայողների որակական արդյունքների չափման հստակ գործիքակազմը: Պետական կառավարման համակարգի մարմինները, կարողությունների հզորացման խնդիրների ռազմավարական լուծումները և մարտահրավերները պահանջում են կառավարման նոր համակարգերի ներդրում, որոնք կներառեն կառավարման արդիական գործիքակազմեր և մոտեցումներ: Առանձնահատուկ կարևորվում է պետական կառավարման համակարգի մարմինների կարողությունների հզորացմանն ուղղված քաղաքականության

պլանավորումը, որի իրագործումը պետք է արտացոլված լինի պետական մարմնի ընդհանուր ռազմավարությունում:

Այսպիսով, ՀՀ պետական կառավարման համակարգի մարմիններում կարողությունների հզորացմանն ուղղված գործընթացները պետք է դիտարկել որպես նոր մարտահրավեր, որոնք կապահովեն համապատասխան ոլորտներում քաղաքականությունների արդյունավետ իրականացումը և կնպաստեն երկրի սոցիալ-տնտեսական կայուն զարգացումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Խաչատրյան Ռ., 2013, Ռազմավարական պլանավորումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Երևան, Լինգվա:
2. Պետրոսյան Մ., 2013, Անձը և պաշտոնը, Հայաստանի Հանրապետության կառավարման ակադեմիա, «Պետական ծառայություն»:
3. Է.Ա. Քալանթարյան, ՀՀ էլեկտրոնային կառավարման արդի վիճակը և զարգացման հեռանկարները | «Բանբեր Երևանի պետական համալսարանի», «Միջազգային հարաբերություններ, Քաղաքագիտություն» 141.6, Երևան 2013թ., էջ 66-74
4. Винокурова А.Ю., Кадровый потенциал государственной и муниципальной службы // Актуальные проблемы права: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). - М.: Буки-Веди, 2014.
5. Горшков А.С., Совершенствование системы профессионального обучения государственных служащих в условиях административной реформы // Гос. служба. -2006. N1, с. 28-36.
6. Ильина Ю.В., Правовое регулирование дополнительного профессионального образования государственных гражданских служащих // Управленческое консультирование. Актуальные проблемы государственного и муниципального управления. - 2010. N4, с. 48-56.
7. Матузов Н.И. Актуальные проблемы теории права. Саратов, 2003. С. 318.
8. Kanni Wignaraja, Capacity development group: United Nations Development Programme Bureau for Development Policy, 2009:
9. H. Diaz and A. Rojas University of Regina March 2006, IACC Project Working Paper No. 33, Methodological Framework for the Assessment of Governance Institutions.
10. Svedin, U., T. O’Riordan, and A. Jordan, 2001, “Multilevel Governance for the Sustainability Transition”, in T. O’Riordan (ed.), Globalism, Localism, and Identity, Earthscan: London.

11. Towards effective capacity development: Capacity Needs Assessment Methodology (CAPNAM) for planning and managing education, ISBN: 978-92-3-001231-1, 73 p., 2013
12. World Bank, 2002, Sustaining Development in a Dynamic World. Transforming Institutions, Growth, and Quality of Life, Washington: World Bank and Oxford University Press.
13. Smit, B. and O. Pilifosova, 2003, "From Adaptation to Adaptive Capacity and Vulnerability Reduction", in J. Smith, R. Klein, and S. Huq, eds., Climate Change, Adaptive Capacity and Development, Imperial College Press: London.
14. Howes, Michael, 2005, Politics and the Environment. Risk and the Role of Government and Industry, Earthscan: London.

REFERENCES

1. Khachatryan R., 2013, Razmavarakan planavoroumy bardzragouyn ousowmnakan hastatoutyounerowm: Ousoumnametodakan dzernark, Yerevan, Lingva:
2. Petrosyan M., 2013, Andy & pashtony, Hayastani Hanrapetoutyan kar'avarman akademia, «Petakan tsarayoutyoun»:
3. E'.A. Qalant'aryan, HH e'lektronayin kar'avarman ardi vitsaky' & zargacman herankarnery | «Banber Yerevani petakan hamalsarani», «Mijazgayin haraberoutyouwner, Qaghaqagitoutyoun» 141.6, Yerevan 2013t., e'j 66-74.
4. Vynokurova A.Ju., Kadrovyyj potentsyal gosudarstvennoj y munucypal'noj sluzhbyy // Aktual'nyye problemy prava: materyaly III mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, nojabr' 2014 g.). - M.: Buky-Vedy, 2014.
5. Gorshkov A.S., Sovershenstvovanye systemy professional'nogo obuchenyja gosudarstvennyh sluzhashhyh v uslovyjah admynstratyvnoj reformy // Gos. sluzhba. - 2006. N1, s. 28-36.
6. Y'lyna Ju.V., Pravovoe regulirovanye dopolnytel'nogo professional'nogo obrazovanyja professional'nogo obrazovanyja gosudarstvennyh grazhdanskyh sluzhashhyh // Upravlencheskoe konsul'tyrovanye. Aktual'nyye problemy gosudarstvennogo y munucypal'nogo upravlenyja. -2010. N4, s. 48-56.
7. Matuzov N.Y. Aktual'nyye problemy teoryy prava. Saratov, 2003. S. 318.

АРКАДИЙ ПАПЛЯН, ВАРДЕНИ АМИРХАНИЯН - ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОРГАНОВ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

***Ключевые слова:** потенциал, производительность, человеческие ресурсы, компетенция, государственное управление, государственный служащий, навыки, стратегия переподготовки*

Система развития профессиональной компетенции персонала органов системы государственного управления должна включать концепцию, программу переподготовки и организацию учебного процесса. В статье рассматриваются задачи развития профессионального потенциала сотрудников системы государственного управления.

Модернизация экономической, политической и социальной сфер во многом зависит от профессионального потенциала государственных служащих. Одним из обязательных условий полноценного функционирования системы государственного управления является набор квалифицированных специалистов, постоянное повышение их профессиональных навыков на протяжении всей службы. Стратегия наращивания потенциала должна наилучшим образом отражать кадровую политику государственного органа с четкими механизмами обеспечения нужного потенциала. Необходимо внедрить эффективную, реалистичную систему оценки работы государственных служащих, которая будет включать четкие инструменты для измерения качества работы государственных служащих.

ARKADI PAPOYAN, VARDENI AMIRKHANYAN - THE PROBLEMS OF CAPACITY BUILDING IN THE BODIES OF THE REPUBLIC OF ARMENIA GOVERNMENT STATE SYSTEM BODIES

Keywords: *capacity, productivity, human resources, competence, state governance, civil servant, skills, training strategy*

The system for the development of professional competence of public administration personnel should include a concept, a training program and the organization of the educational process. The article touches upon the issues of developing the potential of employees of the state government system.

The modernization of the economic, political and social spheres largely depends on the professional potential of civil servants. One of the prerequisites for the full functioning of the state government system is the recruitment of qualified specialists, the constant improvement of their professional skills throughout the entire service. The capacity building strategy should best reflect the personnel policy of the government body with clear mechanisms for ensuring the required capacity. An effective and realistic system for assessing the performance of civil servants should be introduced, which will include clear instruments for measuring the quality of performance of civil servants.

Ներկայացվել է՝ 17.09.2020

Գրախոսվել է՝ 22.09.2020

**ԲՅՈՒՋԵՏԱՅԻՆ ԱՎԻԱԸՆԿԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ
ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԴՐԱԿԱՆ ՈՒ ԲԱՑԱՍԱԿԱՆ
ԿՈՂՄԵՐԻ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ
ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ՕՐԻՆԱԿՈՎ**

ԼԱՐԻՍԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ, ԼՈՒՍԻՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ավիափոխադրում, ուղևորահոսք, բյուջետային ավիաընկերություն, մրցունակություն, տնտեսական ազդեցություն

Արդի հասարակությունում և գլոբալիզացիայի աճող միտումների պայմաններում ավիաուղևորափոխադրումները չափազանց կարևոր մասնաբաժին և կարևորություն ունեն հասարակության կյանքում, քանի որ աճող գլոբալիզացիայի պայմաններում երկրների միջև բոլոր տեսակի կապերն ավելի են սերտանում, որտեղ առանցքայինը թերևս մարդկային գործոնն է: Թե՛ անձնական, թե՛ գործնական կամ այլ նպատակներով իրականացվող ավիափոխադրումների պարագայում ակնհայտ է այն հանգամանքը, որ բյուջետային ավիաընկերությունները անհամեմատ մատչելի գներ են առաջարկում, ուստի և ապահովում են մեծ ուղևորահոսք և մեծ տեսակարար կշիռ ունեն ավիաուղևորափոխադրումների շուկայում: Գիտական հանրույթում, սակայն, բյուջետային ավիաընկերությունների հիմնահարցերի վերաբերյալ ուսումնասիրությունները շատ քիչ են: Կան սակավ վերլուծություններ տուրիզմի տեսանկյունից, օրինակ՝ բյուջետային ավիաընկերությունների ազդեցությունը ուղևորության ընդհանուր ծախսերի վրա, ուղևորության տևողության վրա, ճանապարհորդության տեսակների վրա և այլն: Այստեղ հարկ է նկատել, որ տնտեսագիտական տեսանկյունից կատարված վերլուծություններ գրեթե չկան:

Սույն հոդվածի հիմնական նպատակն է բյուջետային ավիաընկերությունների հիմնական էության, առանձնահատկությունների համապարփակ ներկայացումը և ամենակարևորը՝ դրանց դրական և բացասական տնտեսական հետևանքների վերլուծությունը՝ պայմանավորված հատկապես ՀՀ շուկա մուտք գործելու հանգամանքով, ինչպես նաև դրական միտում ապահովող հիմնահարցերի լուծման եղանակների առաջարկումը:

Բյուջետային ավիաընկերությունները ցածրարժեք ավիատոմսերի վաճառք իրականացնող ընկերություններն են:

Առհասարակ բյուջետային ավիաընկերությունների մեկնարկի դարաշրջանը ընդամենը 40 տարվա պատմություն ունի և սկիզբ է առել

Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներից, երբ Ռոլինգ Քինգն ու Հերբ Քելեհերը որոշեցին հիմնադրել Հարավ-Արևմտյան ավիաընկերությունները՝ այսպիսով տարբերվելով շուկայում գործող դասական ավիաընկերություններից և առաջարկելով ավիատոմսերի անհամեմատ ցածր արժեքներ: Նախաձեռնությունը հաջողություն ունեցավ, և ներկայումս ավիաընկերությունը տարեկան ուղևորների թվով առաջինն է ԱՄՆ-ում և երկրորդը աշխարհում:

Եվրոպական շուկայում ստեղծված և մինչ օրս գործող ամենաառաջին բյուջետային ավիաընկերությունը Ryanair-ն է, որը հիմնադրվել է 1985թ. Ռյան ընտանիքի կողմից ընդամենը 1 ֆունտսթերլինգ կապիտալով՝ իրականացնելով ուղիղ չվերթներ իռլանդական Ուոթերուորթ քաղաքից դեպի Լոնդոնի Գեթվիք օդանավակայան: Առաջիկա տարիներին շուկայում դինամիկ զարգանալով՝ այն սկսեց լրջագույն մարտահրավեր հանդիսանալ բրիտանական Aep Lingus և British Airways ազգային փոխադրողների համար, որոնք սկսեցին վնասով աշխատել, քանի որ Ryanair-ի կողմից իրականացվող Դուբլին-Լոնդոն չվերթի ավիատոմսերի արժեքը 55%-ով ավելի մատչելի էր, իսկ տարեկան ուղևորափոխադրումների ծավալը հասել էր մինչև 82.000 ուղևոր: Արդեն 1990թ., հիմնվելով վերոնշյալ ամերիկյան Հարավ-Արևմտյան ավիաընկերության մոդելի վրա, սկսեց գործարկվել որպես բյուջետային ավիաընկերություն և ներկայումս դիտարկվում է որպես եվրոպական առաջին բյուջետային ավիաընկերություն՝ ունենալով ամենացածր գներն ու թռիչքների բարձր հաճախականությունը և սպասարկելով տարեկան 154 մլն ուղևորների: Եվրոպական երկրորդ բյուջետային ավիաընկերությունը EasyJet-ն է, որն ի սկզբանե հիմնադրվել է որպես բյուջետային ավիաընկերություն Մեծ Բրիտանիայում 1995թ. սըր Սթեյվոս Հաջի-Լոաննոուի կողմից՝ իրականացնելով չվերթներ Լոնդոնից դեպի Գլազգո և Մանչեստեր, իսկ արդեն 6 ամիս անց միջազգային չվերթներ դեպի Ամստերդամ, Նիցցա և Բարսելոնա: Ներկայումս վերջինիս ուղևորահոսքը կազմում է 96 մլն ուղևոր՝ 0 նետտո կարբոնի արտանետմամբ: Ներկայումս լայն տարածում և ճանաչում ունի նաև հունգարական Wizz Air բյուջետային ավիաընկերությունը: Ընդամենը 17 տարվա պատմություն ունեցող այս ընկերությունն ունի մոտ 40 մլն տարեկան ուղևորահոսք, բայց բավականաչափ յուրահատուկ քաղաքականություն ու դինամիկա ունի (Lucasz Olipra: The impact of low cost carriers on tourism development in less favorable destinations):

Բյուջետային ավիաընկերությունները, ի տարբերություն դասական ավիաընկերությունների, ունեն մի շարք առանձնահատկություններ, մասնավորապես.

- ծախսումների նվազեցման և արդյունավետությունն առավելագույնին հասցնելու միտում,

- ցածր ծախսումների վերափոխում սպառողների համար ցածր գների,
- ուղիղ չվերթներ քաղաքների և երկրների միջև,
- հիմնականում տարածաշրջանային և երկրորդային օդանավակայանների օգտագործում, կարճ կանգառներ օդակայաններում,
- նոր, սարքին և ավելի արդյունավետ օդանավերի օգտագործում՝ պահպանման ծախսերի նվազեցման նպատակով,
- հիմնականում առցանց տոմսերի վաճառք առանց ներկայացուցչությունների և գործակալությունների,
- 1 անձի հաշվով առավել քիչ օդի արտանետումներ, քանի որ բյուջետային ավիաընկերությունների օդանավերում նստատեղերի առավել խիտ դասավորության արդյունքում միևնույն ինքնաթիռը 1 անձի հաշվով առավել քիչ արտանետումներ է իրականացնում:

Այս առավելությունների շնորհիվ, օրինակ, միայն նախորդ տասնամյակում եվրոպական բյուջետային ավիաընկերությունները գրավեցին եվրոպական շուկայի ավելի քան 1/3-ը: Ասվածը ներկայացված է ստորև աղյուսակում.

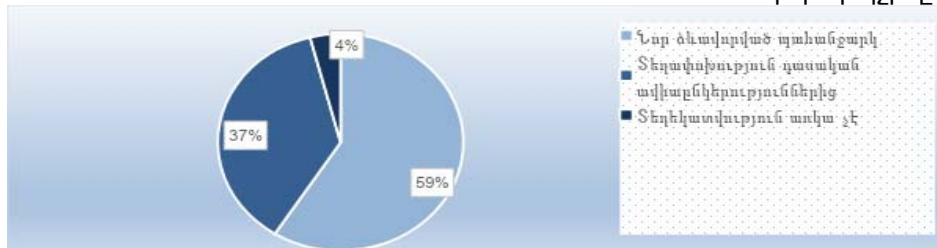
Աղյուսակ 1. Եվրոպայում բյուջետային ավիաընկերությունների մասնաբաժինը ավիացիոն շուկայում՝ ի համադրություն աշխարհի այլ տարածաշրջանների (%).

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Եվրոպա	4,9	8,2	13,6	17,7	20,5	23,7	28,5	31,4	32,1	35,3
Հյուսիսային Ամերիկա	17,6	19,8	21,9	24,0	24,9	26,0	27,1	28,5	28,0	28,6
Լատինական Ամերիկա	3,2	5,7	7,1	7,8	9,6	14,2	17,7	21,7	28,3	29,9
Ասիա-հաղաղ օվ. Միջին Արևելք	1,1	1,8	2,4	4,5	6,2	9,0	12,3	14,1	15,7	17,6
Այլ	0,0	0,0	0,1	0,9	1,9	3,4	5,6	7,4	8,3	11,9
Այլ	8,0	9,5	11,4	13,5	14,9	16,7	19,3	21,1	21,9	23,4

Աղյուսակից ակնհայտ է, որ նույնիսկ բյուջետային ավիաընկերությունների հայրենիք համարվող Ամերիկայի Միացյալ Նահագներում վերջիններս չեն կարողացել գրավել շուկայի 1/3-ը, ինչը հաջողվեց եվրոպական բյուջետային ավիաընկերություններին: Այստեղ ակնհայտ է սուր մրցակցությունը, բայց կան նաև այլ գործոններ, ինչպիսիք են եվրոպական երկրների ներմայրցամաքային թռիչքների ընթացքում գործող միևնույն վիզային ռեժիմը, թռիչքների միջին տևողությունների քիչ տարբերությունները, հյուսիս-հարավ շարժը, ինչպես նաև ներմայրցամաքային այլընտրանքային փոխադրամիջոցների առկայությունը, որոնք նախադրյալներ են ստեղծում մրցակցային դաշտի ձևավորման

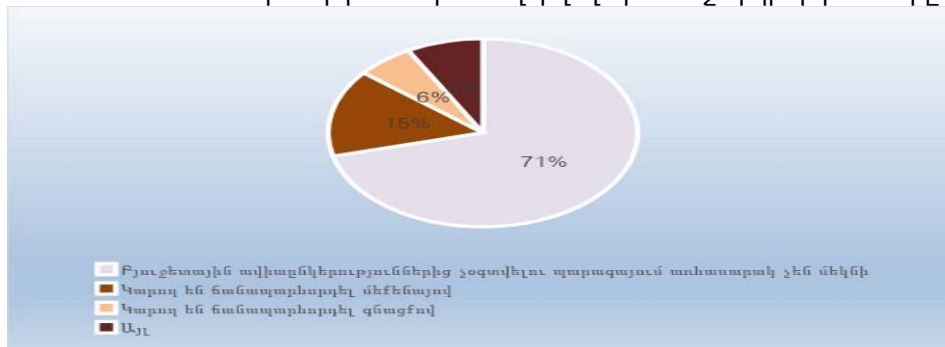
համար: Սակայն հետաքրքիրն ու հատկանշականն այն է, որ ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ բյուջետային ավիաընկերություններից օգտվողները հիմնականում նախընտրում են կամ ճանապարհորդել բյուջետային ավիաընկերություններով կամ ընդհանրապես չմեկնել (Lucasz Olipra: The impact of low cost carriers on tourism development in less favorable destinations): Ասվածը ներկայացված է ստորև բերվող գծապատկերում.

Գծապատկեր 1. Բյուջետային ավիաընկերություններից օգտվողների տեսակարար կշիռը.



Ընդ որում, նոր ձևավորված պահանջարկի հիմքում ընկած գործոնները հետևյալներն են.

Գծապատկեր 2. Նոր ձևավորվող պահանջարկի գործոնները.



Այսինքն՝ գործնականում բյուջետային ավիաընկերությունները ազատ մրցակցային պայմաններում ցածր գների շնորհիվ (առավելապես՝ 59% հարաբերակցությամբ) կարող են ձևավորել նոր պահանջարկ (ընդ որում այդ պահանջարկի 71%-ի դեպքում կարողանում են ներգրավել հախաճորդների, որոնք առհասարակ չէին մեկնի, եթե չլիներ բյուջետային ավիաընկերությամբ մեկնելու հնարավորություն, 21 %-ը կմեկնեի այլընտրանքային տրանսպորտային միջոցներով): Ներկայացվածը եվրոպական կատարյալ մոդելն է, ինչը, սակայն, ունի բազմաթիվ տարբերություններ Հայաստանում գործող իրավիճակի հետ, որն էլ կփորձենք ներկայացնել:

Դեռևս 2013թ. հոկտեմբերի 23-ին ՀՀ կառավարության՝ «Հայաստանի Հանրապետությունում մրցունակ և կայուն ավիափոխադրումների ծառայությունների մատուցման ծրագրի և ծրագրի իրականացման միջոցառումների մասին» թիվ 1248-Ա որոշմամբ հավանության արժանացավ այսպես կոչված «բաց երկնքի քաղաքականությունը» (www.arlis.am): Բաց երկնքի քաղաքականության իրագործման նպատակը Հայաստանի գրավչությունն արտասահմանյան ավիափոխադրողների համար բարձրացնելն էր, այդպիսով ծառայությունների մատուցման ավելացումը և մրցունակության բարձրացումը՝ ապահովելով ուղևորափոխադրումների ավելի մեծ քանակ, ավիատոմսերի ավելի ցածր գներ, առավել հաճախակի և հուսալի սպասարկում և առավել ընդարձակ օդային հաղորդակցության աշխարհագրություն Եվրոպայում, Ռուսաստանում և Մերձավոր Արևելքում գտնվող հիմնական հանգուցային օդանավակայանների օգնությամբ, որոնց իրագործումը պայմանավորված է ավիաընկերությունների համար ազատ շուկայական միջավայրի ստեղծմամբ և ավիասպասարկման ազատական քաղաքականության իրականացմամբ, կարգավորող դաշտի թափանցիկությամբ, տեղական փոխադրողի կենսունակության բարձրացմանն ուղղված թափանցիկ և օբյեկտիվ լիցենզավորման կամ թույլտվությունների տրամադրման գործընթացի ապահովմամբ, բոլոր հիմնական շահառուների փոխշահավետ համագործակցության ապահովմամբ: Այսինքն՝ վերոնշյալ նպատակների իրականացման համար ցանկացած ավիաընկերություն կարող է մուտք գործել հայկական շուկա: Արդյունքում ավիափոխադրումների էական ակտիվություն և առաջընթաց նկատվեց, և ներկայումս մի քանի տասնյակ ավիաընկերություններ ուղևորափոխադրումներ են իրականացնում Հայաստանից տարբեր ուղղություններով (Մոսկվա, Վիեննա, Փարիզ, Վարշավա, Աթենք, Դուբայ և այլն), սակայն գների համեմատական տարբերություններով:

Սակայն ավիաուղևորափոխադրումների բեկումնային իրադարձությունների համատեքստում 2019թ. դեկտեմբերին միանգամից 2 խոշոր եվրոպական բյուջետային ավիաընկերությունները՝ Ryanair-ն ու WizzAir-ը հայտարարեցին հայկական շուկա մուտք գործելու մասին և բավականաչափ կարճ ժամանակահատվածում արդեն կարողացան իրականացնել մեծաքանակ վաճառքներ (www.gdca.am):

Դասական տուրիստական տեսանկյունից սա բավականաչափ դրական քայլ է, որը հնարավորություն կտա մատչելի գներով ավիատոմս ձեռք բերել դեպի եվրոպական մի շարք քաղաքներ և խթանել արտագնա տուրիզմը: Մատչելի ավիատոմսերը, իհարկե, իրենց հերթին կարող են բերել այնպիսի շրջայական դրական ազդեցություններ, ինչպիսիք են՝

1. մարդկանց հոգևոր արժեքների բարելավում,

2. Եվրոպական մշակույթի հետ ծանոթացում,
3. Ճամփորդելու ընթացքում գործող կարգուկանոններին ենթարկվելու՝ հայերի համար խիստ անհրաժեշտ հմտություն,
4. Նոր ուղղությունների բացահայտում, որը կարող է իրականացվել միայն հոգուտ բյուջետային ավիաընկերության, օրինակ՝ Վիլյուս, Պաֆոս, Միլան, Մեմմինգեն և այլն,
5. Ճամփորդելու հաճախականության ընդլայնում՝ ապահովելով առավել բարձր կյանքի որակ,
6. Երկրորդային քաղաքների ակտիվացում, մասնավորապես՝ Գյումրիից Աթենք և Մեմմինգեն թռիչքների պարագայում:

Սակայն մյուս կողմից, վերոնշյալ դրական կողմերից զատ, կան նաև բազմաթիվ այլ բացասական կողմեր, որոնք թերև ներկա փուլում անտեսել չի կարելի:

1. Բյուջետային ավիաընկերությունների կողմից հայաստանյան շուկա մուտք գործելով պայմանավորված՝ իրականացվելիք չվերթները միտված են արտագնա տուրիզմի զարգացմանը, ինչը նշանակում է, որ միջին խավի տնտեսվող և տնօրինվող եկամուտը դուրս է հոսում մեր երկրից:
2. Բյուջետային ավիաընկերությունները իրենց կողմից առաջարկվող ցածր գներով ուղևակիորեն հարվածում են և կարող են դանդաղորեն շուկայից դուրս մղել դասական ավիաընկերություններին, որոնք իրականացնում են նաև ոչ եվրոպական, հեռավոր և տրանզիտ չվերթներ: Բյուջետային ավիաընկերությունները կարող են վնասել նաև չարթերային չվերթներ իրականացվող ընկերություններին, որոնք ՀՀ-ում գրանցված իրավաբանական անձինք են և հարկեր են վճարում ՀՀ պետական բյուջե, մինչդեռ բյուջետային ավիաընկերությունների շահույթների հարկերը վճարվում են այն երկրների բյուջեներ, որտեղ գրանցված են տվյալ բյուջետային ավիաընկերությունները:
3. Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ներկայումս բյուջետային ավիաընկերություններից օգտվելու համար նախևառաջ անհրաժեշտ է եվրոպական երկրներ մուտք գործելու արտոնագիր ունենալ, այստեղ կանգ ենք առնում ամենամեծ խնդրի առջև. Հայաստանի Հանրապետությունում գործող դեսպանությունները կամ համապատասխան պատվիրակված վիզա-կենտրոնները եվրոպական երկրների մուտքի արտոնագրեր տրամադրում են որոշակի չափանիշների հիման վրա, այդ թվում նաև բանկային հաշիվների որոշակի ժամանակահատվածի վերձանման և դրամական միջոցների առկայության պարագայում: Ուստի և բյուջետային ավիաընկերությունների ամենամեծ առավելությունը, որը ներկայացված է գծապատկեր 1-ում, որով բյուջետային ավիաընկերությունների հիմնական թիրախը պետք է լինի նոր պահանջարկի ներգրավումը, Հայաստանի

Հանրապետության պարագայում դառնում է ոչ կիրառելի: Ասվածը առավել կոնկրետ ձևակերպելու համար նշենք, որ դասական ավիաընկերություններից օգտվում են առավել վճարունակ անձինք, և բյուջետային ավիաընկերությունները կարող են հարմար տարբերակ լինել առավել քիչ վճարունակ անձանց համար, որոնք, սակայն, ամենայն հավանականությամբ կարող են մերժվել մուտքի արտոնագրերի ստացման գործընթացում: Այսինքն՝ բյուջետային ավիաընկերությունների կողմից դասական տարբերակով նոր պահանջարկի ձևավորումը կարող է այդքան էլ կիրառելի չլինել Հայաստանի Հանրապետությունում:

4. Հաջորդ սկզբունքը, որը դասական տարբերակով Գծապատկեր 1-ում ներկայացված դասական ավիաընկերություններից փոխադրումն է բյուջետային ավիաընկերություններն, Հայաստանի Հանրապետությունում կարող է շատ ավելի բարձր լինել ներկայացված 37%-ից, այսինքն՝ ճամփորդողների առավել մեծ մասնաբաժինը դասական ավիաընկերություններից կարող են տեղափոխվել դեպի բյուջետային ավիաընկերություններ:
5. Գծապատկեր 2-ում ներկայացված բյուջետային ավիաընկերություններից օգտվողների 71%-ը առհասարակ չի մեկնի ճամփորդության, եթե չլինեն բյուջետային ավիաընկերությունները, կարծում ենք, որ նույնպես այդքան էլ կիրառելի չի լինի Հայաստանի Հանրապետությունում մի քանի հանգամանքով պայմանավորված. առաջին՝ հայկական շուկայում ներկայումս բավականին մատչելի են արաբական ուղղությունները, որոնք ծովային հանգստի հոյակապ այլընտրանք են, և մեր շուկայում ճամփորդող բնակչության հատվածը տեսականորեն կարող է նորից անցնել դասական ավիաընկերություններից օգտվելու տարբերակին:
6. Հայաստանում կիրառելի չէ նաև գծապատկեր 2-ում ներկայացված այլընտրանքային տրանսպորտների կիրառման հնարավորությունը աշխարհագրական գործոնով պայմանավորված:
7. Բազմաթիվ ոչ գիտական, բայց լրատվական և շուկայագիտության ոլորտում կատարված հետազոտությունները կարողացել են ապացուցել բյուջետային ավիաընկերությունների ցածր գների խաբկանքը և ապացուցել, որ իրականում հարմարավետ ճամփորդելու համար լրացուցիչ ծառայություններից օգտվելու պարագայում (սնունդ, առավել հարմարավետ նստատեղ և այլն) ճամփորդելու արժեքը կարող է կրկնապատկվել և անգամ եռապատկվել:
8. Հաջորդ ուշագրավ հանգամանքը, որ պետք է հաշվի առնել, չվերթների՝ երեկոյան ժամերին իրականացնելու գործոնն է, որը վերլուծելիս ակնհայտ է դարձնում այն, որ տոմսի արժեքին պետք է ավելացնել հյուրանոցի գիշերակացի արժեքը, մինչդեռ վաղ առավոտյան չվերթները հնարավորություն են տալիս վայելել ողջ օրը և նոր միայն օգտվել

հյուրանոցային ծառայություններից: Սա ևս անուղղակիորեն բարձրացնում է ավիատոմսի արժեքը:

9. Վերջում հարկ է ներկայացնել ամենակարևոր և ուշագրավ գործոնը և սա դիտարկել որպես առաջնահերթություն ավիացիայի և ուղևորափոխադրումների ոլորտում իրականացվող հաջորդական քայլերի շարքում: Ներկայումս ակնհայտ է, որ բյուջետային ավիաընկերությունների Հայաստան մուտքով Հայաստանի ներգնա տուրիզմի զարգացման առումով ակնկալիքներ չկան: Օրինակ, դժվար է ակնկալել Կիպրոսից կամ Լիտվայից ներգնա տուրիզմի ներուժ: Ավելին, բյուջետային ավիաընկերությունները որոշակիորեն սպառնում են նաև այն դասական ավիաընկերություններին, որոնք նպաստում են ներգնա տուրիզմի զարգացմանը: Օրինակ, Երևանից դեպի Դուբայ կանոնավոր չվերթները ոչ միայն միտված են ՀՀ քաղաքացիների համար արտագնա ծովային հանգիստ ապահովելուն, այլև մեծապես նպաստում են ներգնա տուրիզմի զարգացմանը: Այսպես, ԱՄԷ-ում մինչև 3 ամիս ժամանակավոր կացությամբ աշխատում են ասիական բազմաթիվ այլ երկրների քաղաքացիներ, որոնք յուրանքանչյուր 3 ամիսը 1 անգամ ժամանակավոր պետք է դուրս գան երկրից: Դուբայ-Երևան և առհասարակ Հայաստան ուղղությունը արդեն իսկ բավականաչափ ճանաչված և սիրված է, ինչը Հունաստան և Կիպրոս բյուջետային ավիաընկերությունների մուտքով վտանգված է:

Այսպիսով, ամփոփելով դրական և բացասական կողմերը, ակնհայտ է դառնում մի հանգամանք՝ խիստ անհրաժեշտ է բալանսավորել արտագնա և ներգնա տուրիզմի ներուժերը և բյուջետային ավիաընկերությունների հետ համագործակցության համատեքստում կիրառել մարքեթինգային որոշ գործիքներ ներգնա տուրիզմի ներուժ և հայկական մեծ համայնքներ ունեցող ուղղությունների զարգացման համար, ինչպիսիք, օրինակ, եվրոպական քաղաքների շարքում կարող են լինել Ամստերդամը, Փարիզը, Ստոկհոլմը և այլն:

Միաժամանակ Հայաստանը տարածաշրջանային հար դիտարկելու պարագայում հնարավոր է նաև իրականացնել այլ չվերթներ դեպի ասիական երկրներ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Հայաստանի Հանրապետությունում մրցունակ և կայուն ավիափոխադրումների ծառայությունների մատուցման ապահովման ծրագիրը և ծրագրի իրականացման միջոցառումները հաստատելու մասին, ՀՀ կառավարության որոշում, 23.10.2013, N 1248Ա:
2. Հայաստանի Հանրապետության Քաղաքացիական ավիացիայի կոմիտե, www.gdca.am:

3. LuKasz Olipra. 2012. *The impact of low cost carriers on tourism development in less favorable destinations.*
4. Munich Personal RePEc Archive. 2017. *An analysys of the impact of Low cost airlines on toruist stay duration and expenditures.*

REFERENCES

1. Hayastani Hanrapetowt'yownowm mrcownak & kayown aviap'oxadrowmneri c'ar'ayowt'yownneri matowcman apahovman c'ragiry' & c'ragri irakanacman mijocar'owmneri' hastatelow masin, HH kar'avarowt'yan oroshowm, 23.10.2013, N 1248A:
2. Hayastani Hanrapetowt'yan Qaghaqaciakan aviaciayi komite, www.gdca.am:

ЛАРИСА АРУТЮНЯН, ЛУСИНЕ АРУТЮНЯН - ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ БЮДЖЕТНЫХ АВИАКОМПАНИЙ И СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЛЮСОВ И МИНУСОВ НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

Ключевые слова: *авиаперевозки, поток пассажиров, бюджетная авиакомпания, конкурентоспособность, экономическое влияние*

В условиях нарастающей глобализации и увеличения воздушного потока бюджетные авиакомпании внесли инновации в сферу авиации, но им нужен экономический анализ. Основная цель данной статьи - проанализировать экономические результаты бюджетных авиакомпаний и их влияние на экономику Республики Армения, предложить сбалансированные решения.

LARISA HARUTYUNYAN, LUSINE HARUTYUNYAN - THE ECONOMIC IMPACT OF THE ACTIVITIES OF BUDGET AIRLINES, THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PROS AND CONS ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF ARMENIA

Keywords: *air transportation, passenger flow, budget airline, competitiveness, economic impact*

In the conditions of increasing globalization, increasing air flow, budget airlines have brought innovations in the field of aviation, but they need an economic analysis. The main purpose of this article is to analyze the economic results of budget airlines and the impact on the economy of the Republic of Armenia to offer balanced solutions.

Ներկայացվել է՝ 25.09.2020

Գրախոսվել է՝ 30.09.2020

**ՀՀ ԲԱՆԿԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՄՐՑԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿԻ
ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԱՅԻՆ ՄՈՂԵԼՆԵՐԻ ՄԻՋՈՑՈՎ**

ՀԱՅԿ ԲԵՋԱՆՅԱՆ, ՍԵՐԻՆԵ ԹՈՎՄԱՍՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ մրցակցային միջավայր, համակերպողական գործակիցներ, Հերֆինդալ-Հիրշմանի ինդեքս, CRk ինդեքսներ, գնային և ոչ գնային մրցակցություն

Ֆինանսական համակարգի վերջին տասնամյակի զարգացումների արդյունքում ՀՀ բանկային համակարգում ստեղծվել է բավականին սուր մրցակցային միջավայր, որն իր ազդեցությունն է թողնում ոչ միայն ֆինանսական համակարգի, այլև երկրի ողջ տնտեսության զարգացման վրա: Ազատ մրցակցային միջավայրը խթանում է սպառողների շահերի պաշտպանությունը, միաժամանակ նպաստում կազմակերպությունների կողմից շարունակական նորարարությունների կիրառմանը և ներդրումների միջոցով մատուցվող ծառայությունների որակի բարձրացմանը:

Հողվածում փորձ է արվել գնահատել ՀՀ բանկային համակարգի մրցակցային միջավայրը, բացահայտել մրցակցության վրա անմիջական ազդեցություն ունեցող հիմնական գործոնները, ինչպես նաև գնահատել առևտրային բանկերի կողմից շուկայում մրցակցային դիրքի ամրապնդման ուղղությամբ իրականացվող ռազմավարական քայլերի արդյունավետությունը:

Տնտեսական զարգացման ներկա պայմաններում, անկախ երկրի զարգացման մակարդակից, ինչպես ֆինանսական հատվածի, այնպես էլ ամբողջ տնտեսության կայուն և արդյունավետ զարգացման գործընթացում առանցքային դեր և նշանակություն ունի բանկային համակարգի զարգացվածությունը, որի կարևորագույն բնութագրիչներից մեկը մրցակցությունն է: Այն խթանում է նորարարությունը, արտադրողականությունն ու տնտեսական աճը, որոնցից յուրաքանչյուրը նպաստում է հարստության ստեղծմանը և աղքատությանը կրճատմանը : Սակայն պետք է նկատել, որ ֆինանսական ոլորտում մրցակցության ունեցած դրական ազդեցությունը ոչ միշտ է միանշանակ ընդունվում, որի պատճառը մրցակցության և ֆինանսական կայունության միջև եղած սերտ կապն է: Սուր մրցակցության պայմաններում առևտրային բանկերը՝ որպես շահույթ հետապնդող կազմակերպություններ, ծառայությունների իրացման ծավալները մեծացնելու նպատակով կնքում են ռիսկային գործարքներ (օրինակ ռիսկային հաճախորդներին վարկերի տրամադրում,

արտարժույթային գործարքներ և այլն), որոնց պատճառով հաճախ կրում են մեծ ծավալի վնասներ: Արդյունքում դրա բացասական հետևանքները «շղթայական ռեակցիայով» տարածվում են շուկայի մյուս բոլոր մասնակիցների վրա՝ առաջացնելով անկայուն իրավիճակ:

Միջազգային պրակտիկայում մրցակցության գնահատումն իրականացվում է 2 մեթոդների օգնությամբ՝ կառուցվածքային և ոչ կառուցվածքային: Կառուցվածքային մոդելում կենտրոնական դիրք են զբաղեցնում համակենտրոնացման գործակիցները: Համակենտրոնացման գործակիցների և մրցակցության մակադակի միջև առկա է հակադարձ համեմատական կապ:

Շուկայի կենտրոնացումը արմատական ազդեցություն ունի շուկայական գործունեության վրա, ինչպես օլիգոպոլիայի տեսության մեջ, այնպես էլ կառուցվածք-կառավարում-իրագործում (SCP Structure-Conduct-Performance) մոդելում (Дмитриева 2010): Մոդելը բխում է նեոդասական տնտեսագիտության տեսություններից, որոնցում համեմատականներ են անցկացվում մենաշնորհային և կատարյալ մրցակցությունների միջև: Մոդելի հիմքում հետևյալ կանխադրույթն է՝ շուկայի կառուցվածքը որոշում է շուկայական վարքագիծը (կամ օրինակ կառավարման սկզբունքները), իսկ վերջիններիս հիման վրա մշակվում և իրագործվում են մրցակցային մի շարք քաղաքականություններ (Bikker, Haaf 2013) :

Հարկ է նկատել, որ և՛ զարգացած, և՛ զարգացող երկրների դեպքում կենտրոնացվածության ցուցիչները շատ հաճախ չեն արտացոլում իրական մրցակցային իրավիճակը: Դեռ ավելին, մրցակցության մոտարկումն այդ ցուցիչներով հաճախ հանգեցնում է կեղծ արդյունքների, ինչը պայմանավորված է գնահատման կառուցվածքային մեթոդների գլխավոր թերությամբ. այն է՝ այստեղ տրվում են միայն քանակական գնահատականներ: Մոդելը հնարավորություն չի տալիս բացահայտել կենտրոնացման իրական պատճառները, քանի որ կենտրոնացման մակարդակի փոփոխությունը իրականում տարբեր պատճառներ կարող է ունենալ՝ գործունեության արդյունավետության բարձրացում, նորարարությունների կիրառում, սակագների փոփոխություն, մարքեթինգային ռազմավարություն, նոր գործընկերային հարաբերությունների հաստատում և այլն (Asian Journal of Agricultural Extension 2017) :

Մրցակցության գնահատման նպատակով, բացի կառուցվածքային մոդելներից, կիրառություն են գտել նաև ոչ կառուցվածքային մոդելները, որոնք լրացնում են կառուցվածքային մոդելների թերությունները: Մրցակցության գնահատման ոչ կառուցվածքային մոտեցումներից առաջինը Լեյնների ինդեքսն է, որի միջոցով ուղղակիորեն չափվում է ֆիրմայի ունեցած շուկայական ազդեցությունը: Մյուս ամենահայտնի մոդելը Փանզար-Ռոսսի (P-R) մոդելն է, որը վիճակագրական վերլուծությունների միջոցով

ձևակերպում է մենաշնորհային կամ օլիգոպոլ մրցակցության պայմաններում շահույթի մաքսիմալացման այնպիսի բանաձև, որին կազմակերպությունը պետք է բավարարի այլընտրանքային տարատեսակ հիպոթեզների պարագայում (Godfrey 2008) :

Չնայած ոչ կառուցվածքային մոդելների ունեցած լուրջ առավելություններին՝ շատ հաճախ տնտեսագետների կողմից էմպիրիկ կիրառություն են ստանում կառուցվածքային մոդելները: Այս մոտեցումը բացատրվում է այն հանգամանքով, որ ոչ կառուցվածքային մոդելներում կիրառվում են այնպիսի տվյալներ, որոնք շատ հաճախ անհասանելի են արտաքին օգտագործողների համար:

Հոդվածում ՀՀ բանկային համակարգի մրցակցության մակարդակի գնահատումը իրականացվել է մրցակցության գնահատման կառուցվածքային մեթոդների (մոդելների) միջոցով:

Կառուցվածքային մոդելներում օգտագործվող հիմնական ցուցանիշներն են Հերֆինդալ-Հիրշմանի և CRk ինդեքսները:

Հերֆինդալ-Հիրշմանի ինդեքսը (HHI) հաշվարկվում է հետևյալ բանաձևի օգնությամբ՝

$$HHI = \sum_{i=1}^k s_i^2,$$

որտեղ k-ն բանկային համակարգում գործունեություն ծավալող բոլոր բանկերի թիվն է: S_i-ն ընդհանուր բանկային համակարգում բանկերի զբաղեցրած մասնաբաժինն է՝ քառակուսի բարձրացած:

Հերֆինդալ-Հիրշմանի ինդեքսը ընդունում է 0-ից մինչև 10 000 արժեքները: Երբ HHI-ը՝

- ✓ փոքր է 1000-ից, ապա շուկային բնութագրական է կենտրոնացվածության ցածր (մրցակցության՝ բարձր) մակարդակը,
- ✓ տատանվում է 1000-1800-ն ընկած տիրույթում, ապա շուկային բնութագրական է կենտրոնացվածության միջին (մրցակցության՝ միջին) մակարդակը,
- ✓ տատանվում է 1800-10000 տիրույթում, ապա շուկային բնութագրական է կենտրոնացվածության բարձր (մրցակցության՝ ցածր) մակարդակը (Pavic, F. Galetic and D. Piplica 2016) :

Համակենտրոնացման CRk ինդեքսը ցույց է տալիս տվյալ ոլորտում գործունեություն ծավալող ամենախոշոր ֆիրմաների շուկայական մասնաբաժինների հանրագումարը և հաշվարկվում է հետևյալ բանաձևի օգնությամբ՝

$$CR_k = \sum_{i=1}^k s_i,$$

որտեղ k-ն ցույց է տալիս ոլորտի 1-ից մինչև k-րդ ամենախոշոր ֆիրմաների թիվը, իսկ S_i-ն i-րդ ֆիրմայի շուկայական մասնաբաժինն է շուկայում (Panzer J. and Rosse J. 1987) :

Յուցանիշի գլխավոր թերությունն այն է, որ ցուցանիշի միջոցով հնարավոր չէ լիարժեք պատկերացում կազմել ամբողջ շուկայի վերաբերյալ, քանի որ ոչ բոլոր կազմակերպությունների ազդեցությունն է հաշվի առնված (Weinstock, D.S 1982) :

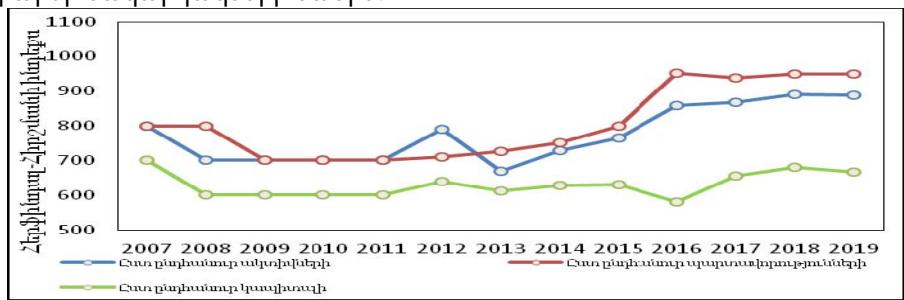
CR3 և CR4 ինդեքսների գնահատման վերաբերյալ տնտեսագիտական գրականության մեջ առկա են տարբեր մոտեցումներ: Հայտնի մոտեցումներից մեկի համաձայն՝ CR3 և CR4 ինդեքսները գնահատվում են հետևյալ սկզբունքով՝

- ✓ երբ $CR_k < 45\%$, շուկան բնութագրվում է որպես թույլ կենտրոնացված,
- ✓ երբ $45\% < CR_k < 70\%$, շուկան բնութագրվում է որպես միջին կենտրոնացված,
- ✓ երբ $70\% < CR_3 < 100\%$, շուկան բնութագրվում է որպես բարձր կենտրոնացված (Дмитриева 2010) :

Միաժամանակ հողվածում կիրառվել են նաև գիտական վերացարկման, պատմականի և տրամաբանականի զուգակցման, գրաֆիկական վերլուծության, համանմանության և օրինաչափությունների, ինչպես նաև վիճակագրական մեթոդները:

Վերլուծության նպատակով օգտագործված տվյալները վերցված են ՀՀ Կենտրոնական բանկի, Հայաստանի բանկերի միության, ՀՀ առևտրային բանկերի, ինչպես նաև միջազգային հեղինակավոր կազմակերպությունների պաշտոնական կայքէջերից:

2007-2019 թվականների ընթացքում Հերֆինդալ-Հիրշմանի ինդեքսի արժեքը՝ ըստ ամփոփ բնութագրիչների (ընդհանուր ակտիվներ, ընդհանուր պարտավորություններ, ընդհանուր կապիտալ), չի գերազանցում 1000 միավորը: Ինդեքսի նմանօրինակ արժեքային միջակայքը վկայում է ՀՀ բանկային համակարգի համակենտրոնացվածության ցածր և մրցակցության բարձր մակարդակների մասին:



Գծապատկեր 1. Հերֆինդալ-Հիրշմանի ինդեքսը՝ ըստ ամփոփ բնութագրիչների, 2007-2019 թթ.

Ըստ ընդհանուր ակտիվների՝ Հերֆինդալ-Հիրշմանի ինդեքսում առանձնակի տատանումներ նկատվում են 2012 թվականին, իսկ նույն

տարում ՀՀ-ում արձանագրվել է 7.2% տնտեսական աճ: Ընդհանուր տնտեսական միջավայրի ակտիվացման և դրական սպասումների ներքո վարկային շուկայի ակտիվությունը շարունակվել է՝ խթանելով համախառն առաջարկն ու համախառն պահանջարկը: Արդյունքում 2012 թվականին բանկային համակարգի վարկավորման աճը կազմել է 26.9% : Դա իր դրական ազդեցությունն է թողել բանկային համակարգի և հատկապես խոշոր բանկերի վրա:

Ըստ ընդհանուր պարտավորությունների՝ Հերֆինդալ-Հիրշմանի ինդեքսը 2016 թվականին ստացել է դիտարկվող ժամանակահատվածի առավելագույն արժեքը: Դա առաջին հերթին պայմանավորված է մակրոտնտեսական միջավայրում տեղի ունեցած փոփոխություններով: Մանավորապես՝ ՀՀ Կենտրոնական բանկի կողմից ընդլայնվող դրամավարկային քաղաքականության շրջանակներում 2016 թվականի դեկտեմբերին վերաֆինասավորման տոկոսադրույքը սահմանվել է 6.25%, որը 2.5%-ով գերազանցում է 2015 թվականի դեկտեմբերի ցուցանիշը (2015 թ՝ 8.75%):

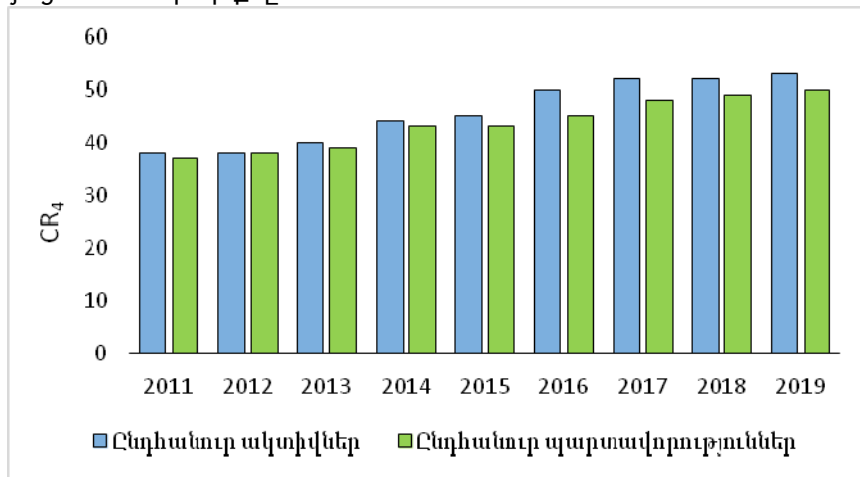
Ըստ ընդհանուր կապիտալի՝ ինդեքսը 2016 թվականին ընդունում է դիտարկվող ժամանակահատվածի նվազագույն արժեքը: Նման փոփոխությունը բացատրվում է ՀՀ կենտրոնական բանկի խորհրդի՝ 30.12.2014 թվականի որոշմամբ առ այն, որ 2017 թ. հունվարի 1-ից բանկերի նորմատիվային ընդհանուր կապիտալի նվազագույն սահմանաչափը սահմանվում էր 30 մլրդ դրամ՝ նախկին 5 մլրդ դրամի փոխարեն: 2014 թվականի վերջի դրությամբ բանկային համակարգում գործող 21 բանկերից 5-ը արդեն իսկ բավարարում էին նորմատիվային պահանջները: Մինչև 2017 թվականի սկիզբը բանկերի մի մասը համալրեց սեփական կապիտալը, իսկ այն բանկերը, որոնք համալրման հնարավորություն չունեին, միավորվեցին այլ բանկերի հետ: Արդյունքում 2017 թվականին բանկերի թիվը 21-ից դարձավ 19, իսկ 2015-2016 թվականների ընթացքում առևտրային բանկերի ընդհանուր նորմատիվային կապիտալն ընդհանուր առմամբ ավելացավ 38,6 %-ով:

Նման զարգացումներն իրենց անմիջական ազդեցությունն ունեցան կենտրոնացվածության մակարդակի վրա, քանի որ փոքր բանկերը, ավելացնելով իրենց կապիտալի մեծությունը, ավելացրին նաև իրենց ունեցած շուկայական ազդեցությունը, ինչով էլ բացատրվում է 2016 թվականի ընթացքում ինդեքսի նվազումը:

2007-2019 թթ. ընկած ժամանակահատվածի համար կենտրոնացվածության Հերֆինդալ-Հիրշմանի ինդեքսի միջոցով տրված գնահատականների համաձայն՝ ՀՀ բանկային համակարգում մրցակցության մակարդակը բավականին բարձր է: Վերջինս խթան է բանկերի համար առավել մրցունակ դառնալու, գործունեության արդյունավետությունը

բարձրացնելու և շուկայում իրենց մրցակցային դիրքերը ամրապնդելու ուղղությամբ: Կարևորվում է հատկապես զարգացման ճիշտ ռազմավարության ընտրությունը, որի շրջանակներում որոշվում են բանկերի գնային և ոչ գնային քաղաքականության հիմնական ուղղությունները: Շուկայում մրցակցային դիրքերն ամրապնդելու նպատակով բանկերն իրենց գործունեության հիմքում պետք է ներառեն հետևյալ կարևոր սկզբունքները՝ «ստեղծել հաճախորդներ», բացահայտել և բավարարել նրանց յուրահատուկ պահանջմունքները: Այս ամենին հասնելու համար առևտրային բանկերը պետք է լուրջ ջանքեր գործադրեն: Առաջին հերթին պետք է բարելավեն հաճախորդների սպասարկման գործընթացը: Լավագույն սպասարկման նախապայմաններն են ինովացիոն տեխնոլոգիաների, նորամուծությունների և CRM համակարգերի ներդրումը, բարձր որակավորմամբ աշխատողների ներգրավումը, աշխատակիցների շրջանում պարբերաբար վերապատրաստումների անցկացումը, որոնք նպաստում են արդյունավետությանը և սպասարկման որակի բարձրացմանը:

CRk ինդեքսների շարքում առաձնակի հետաքրքրություն է ներկայացնում CR4 ինդեքսը:



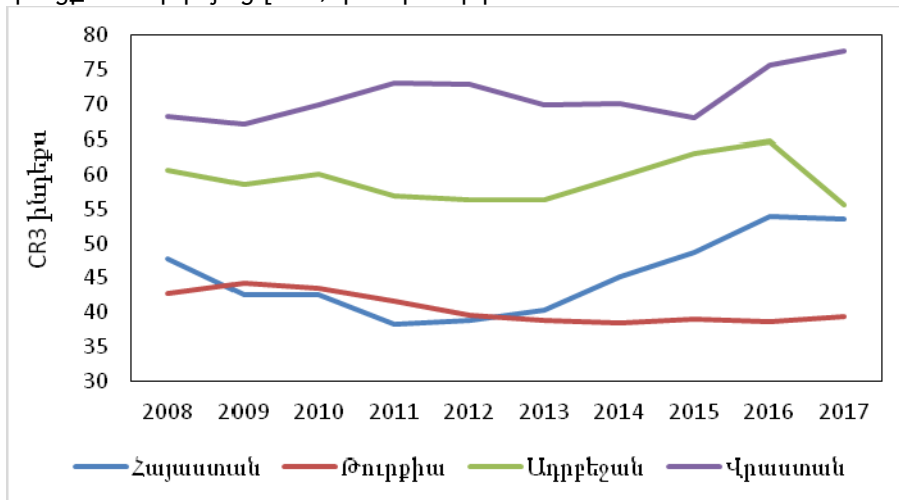
Փժապատկեր 2. ՀՀ բանկային համակարգի կենտրոնացվածության գնահատականը CR4 ինդեքսի միջոցով՝ ըստ ակտիվների և պարտավորությունների, 2011-2019 թթ.

Ըստ ընդհանուր ակտիվների՝ CR4 ինդեքսի արժեքը 2011-2016 թվականների ընթացքում չի գերազանցում 45%-ը, ինչը նշանակում է, որ բանկային համակարգում մրցակցությունը բնութագրվում է որպես մոնոպոլիստական մրցակցություն: 2016 թվականից սկսած՝ ինդեքսը գրանցում է աստիճանական աճ: Այսինքն՝ շուկայում նշված

ժամանակահատվածի ընթացքում տիրում է չհաստատված օլիգոպոլ մրցակցություն:

Ըստ ընդհանուր պարտավորությունների՝ CR4 ինդեքսը 2011-2014 թվականներին ընդունում է 45%-ից փոքր արժեք, իսկ 2015 թվականին՝ 45%: Այսինքն՝ 2011-2014 թվականներին բանկային մրցակցությունը բնութագրվում է որպես մոնոպոլիստական, իսկ 2015 թվականինց սկսած՝ չհաստատված օլիգոպոլ մրցակցություն:

Կենտրոնացման աստիճանը գնահատող CRk ինդեքսների շարքում լայն տարածում ունի նաև CR3 ինդեքսը: CR3 գործակցի փոփոխման դինամիկան ՀՀ-ում և հարևան երկրներում 2008-2017 թվականների ընթացքում ներկայացված է գծապատկեր 3-ում:



Գծապատկեր 3. CR3 ինդեքսի գնահատականը ՀՀ-ում և հարևան երկրներում, 2008-2017թթ.

Հարևան երկրներից բանկային համակարգի կենտրոնացման ամենացածր մակարդակը ունի Թուրքիան, որտեղ CR3 ինդեքսի արժեքը չի գերազանցում 45 %-ը: Ադրբեջանում բանկային համակարգին բնորոշ է կենտրոնացվածության միջին մակարդակը: Կենտրոնացվածության ամենաբարձր մակարդակը գրանցվել է Վրաստանում, որտեղ CR3 գործակիցը կամ մոտ է 70%-ին կամ գերազանցում է այն:

Հերֆինդալ-Հիրշմանի ինդեքսի գնահատման արդյունքները ցույց տվեցին, որ ՀՀ ֆինանսական համակարգում կենտրոնացման մակարդակը բավականին ցածր է: 2007-2019 թվականներին այն ընդունում է 1000-ից փոքր արժեք, ինչը վկայում է բանկային համակարգում մրցակցության բարձր մակարդակի մասին: CRk ինդեքսների միջոցով տրված գնահատականների արդյունքում ՀՀ բանկային համակարգում սկզբնական

շրջանում տիրում է մոնոպոլիստական մրցակցությունը, այնուհետև շուկան ձեռք է բերում օլիգոպոլ մրցակցությանը բնորոշ առանձնահատկություններ: Կարևորելով ֆինանսական կայունության դերակատարությունը՝ ՀՀ Կենտրոնական բանկը դրամավարկային քաղաքականության կարգավորման ուղղակի և անուղղակի գործիքների միջոցով ազդում է բանկային տոկոսադրույքի վրա: Եթե հաշվի առնենք, որ նորմատիվները պարտադիր են բոլոր ֆինանսական հաստատությունների համար, ապա միայն գնային առումով բանկերը մրցակցային լուրջ առավելությունների չեն կարող հասնել, այդ իսկ պատճառով առանձնակի կարևորություն է տրվում նաև ոչ գնային գործոնների ազդեցությանը և ճիշտ մարքեթինգային ռազմավարության ընտրությանը:

Իրականացված հետազոտությունը թույլ է տալիս եզրակացնել նաև, որ ՀՀ բանկային համակարգում առկա են սուր մրցակցության դրսևորումներ: Ընդ որում՝ ազատ մրցակցության պայմաններում բոլոր բանկերը հավասարապես ունեն նույն հնարավորությունները ընտրելու ճիշտ մրցակցային ռազմավարություն և ծավալելու խելամիտ ու արդյունավետ գործունեություն: Վերջինս թույլ կտա առավելագույնի հասցնել ակնկալվող շահույթի մակարդակը՝ անկախ շուկայում իրենց ունեցած մասնաբաժիններից:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Ֆինանսական կայունության հաշվետվություններ, ՀՀ կենտրոնական բանկ, 2007-2019 թթ.:
2. «Հայաստանի բանկային համակարգը», Հայաստանի բանկերի միություն, 2019 թ. Մարտ:
3. Дмитриева Е.Н., Анализ и оценка конкуренции в финансовом секторе: структурный подход, 2010.
4. J.A. Bikker, K. Haaf, 2000, Measures of competition and concentration in the banking industry: a review of the literature, Economic & Financial Modelling 9
5. Johann du Pisanie: Concentration measures as an element in testing the structure-conduct-performance paradigm: April 23, 2013.
6. Market Structures and Concentration Measuring Techniques, Asian Journal of Agricultural Extension, Economics & Sociology, September, 2017.
7. Nick Godfrey: Why is competition important for growth and poverty reduction? 27-28 march 2008, Global forum of international investment.
8. Pavic, F. Galetic and D. Piplica: Similarities and Differences between the CR and HHI as an Indicator of Market Concentration and Market Power: British Journal of Economics, Management & Trade 13(1): 1-8, 2016, Article no. BJEMT.23193.

9. Panzer J. and Rosse J.: Testing for "monopoly " equilibrium: Journal of Industrial Economics 35, 1987.
10. Weinstock, D.S.: Using the Herfindahl Index to measure concentration. The Antitrust Bulletin 29 285–301 (1982).

REFERENCES

1. Finansakan kayownowt'yan hashvetvowt'yowunner, HH kentronakan bank, 2007-2019 t't'.
2. «Hayastani bankayin hamakargy'», Hayastani bankeri miowt'yown, 2019 t'. Mart
3. Dmitrieva E. N., Analiz i ocenka konkurencii v finansovom sektore: strukturnyj podhod, 2010.

АЙК БЕДЖАНЯН, СЕРИНЕ ТОВМАСЯН - ОЦЕНКА УРОВНЯ КОНКУРЕНЦИИ БАНКОВСКОЙ СИСТЕМЫ РА ПО СТРУКТУРНЫМ МОДЕЛЯМ

Ключевые слова: конкурентная среда, коэффициенты концентрации, индекс Герфиндаля - Гиршмана, CRk индексы, ценовая и неценовая конкуренция

В результате развития финансовой и банковской системы за последнее десятилетие в банковской системе Республики Армения была создана высококонкурентная среда, которая оказывает огромное влияние не только на финансовую систему, но и на экономическое развитие страны. Свободная конкурентная среда способствует защите прав потребителей и повышению качества услуг, предоставляемых организациями, путем применения постоянных инноваций и инвестиций.

В этой статье предпринята попытка оценить конкурентную среду банковской системы Армении, выявить основные факторы, непосредственно влияющие на конкуренцию, а также оценить эффективность стратегий, применяемых коммерческими банками для усиления конкурентных позиций на рынке.

HAYK BEJANYAN, SERINE TOVMASYAN - ASSESSMENT OF THE COMPETITIVENESS LEVEL OF THE RA BANKING SYSTEM BY USING STRUCTURAL MODELS

Keywords: *Competitive environment, concentration coefficients, Herfindahl-Hirschman Index, CRk indexes, price and non-price competition*

As a result of the developments of the financial and banking system over the last decade, a highly competitive environment in the banking system of the Republic of Armenia has been created, which has a huge impact not only on the financial system but also on the economic development of the country. The free competitive environment promotes the protection of consumer rights and improves the quality of services provided by organizations through the application of continuous innovation and investment.

In this article, an attempt is made to assess the competitive environment of the Armenian banking system, to expose the main factors directly affecting the competition, as well as to assess the effectiveness of strategies taken by commercial banks to strengthen their competitive position in the market.

Ներկայացվել է՝ 05.10.2020
Գրախոսվել է՝ 09.10.2020

**ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒԹԱՅԻՆ ԵՎ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹԱՅԻՆ
ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐԸ**

ՍԱՄՎԵԼ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ կառավարում, կառավարման հիմնաբաղադրիչներ, կառավարման բնութագրիչ հատկանիշներ, կառավարման գործառույթներ, կառավարման հասկացության շրջանակ

Կառավարումը, լինելով մարդկային գործունեության հիմնաբաղադրիչներից մեկը, մշտապես եղել է գիտնականների, տեսաբանների և հետազոտողների ուշադրության կենտրոնում: Փորձելով համակողմանի ուսումնասիրել և բացահայտել կառավարման բնույթն ու էությունը՝ վերջիններս այն դիտարկել են տարբեր տեսանկյուններից՝ շեշտադրելով և ընդգծելով դրա առանցքային բաղադրիչներն ու բնութագրիչները: Ներկայումս կան կառավարման մասին տարբեր սահմանումներ և ձևակերպումներ, որոնք հնարավորություն են տալիս պնդելու, որ կառավարումը բազմագործոն և բազմափուլ գործընթաց է:

Հոդվածում քննարկվում է կառավարումը՝ որպես գիտակարգ, և այն գործոնների համախումբը, որոնց ազդեցությամբ զարգացել են կառավարման գործառույթները: Սույն հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել կառավարման բազմաթիվ ու բազմաբնույթ սահմանումները և ներկայացնել՝

- կառավարման հիմնաբաղադրիչները (հետազոտական հարց՝ ի՞նչ է կառավարումը),
- կառավարման բնութագրիչ հատկանիշները (հետազոտական հարց՝ ինչպիսի՞ն է կառավարումը),
- կառավարման գործառույթները (հետազոտական հարց՝ ի՞նչ գործառույթ է կառավարումն իրականացնում),
- կառավարման գործառույթների իրականացման համար անհրաժեշտ պայմանները (ռեսուրսները) (հետազոտական հարց՝ տրված գործառույթն իրականացնելու համար ի՞նչ պայմաններ (ռեսուրսներ) են անհրաժեշտ):

Հոդվածում իրականացվել է մասնագիտական գրականության համապարփակ ուսումնասիրություն, կառավարման գործառույթային և հասկացության շրջանակների փոխկապակցված խորքային վերլուծություններ:

Կառավարումը մարդկային գործունեության կարևորագույն տարրերից է: Կառավարման՝ որպես գիտակարգի ձևավորումն ու զարգացումը վերագրվում է ամերիկյան հասարակությունում և տնտեսությունում առկա մի շարք փոխկապակցված գործոնների, որոնց ազդեցությամբ ձևավորվել է *կառավարում* գիտակարգը: Հարկ է նշել, որ թեև կառավարումը որպես գիտակարգ ձևավորվել և զարգացել է ամերիկյան հասարակությունում 1965-75-ական թվականներին, կառավարման գործառույթներ գոյություն են ունեցել անգամ վաղ քաղաքակրթությունների ժամանակ:

Կառավարում եզրույթի ժամանակակից կիրառությունը սկսվել է ԱՄՆ-ում 1965-75 թվականներին: Կառավարման՝ որպես գիտակարգի ձևավորումն ու զարգացումը պայմանավորված է մի շարք նախադրյալներով: Մասնավորապես, *կառավարում* գիտակարգի զարգացման նախադրյալներից էին ամերիկյան հասարակությունում ընթացող տնտեսական վերափոխումները՝ արդյունաբերական հեղափոխությունն ու արտադրության մեքենայացումը, որոնց ներքո կառավարումը զարգացել էր որպես մասնագիտական գիտելիք՝ արտադրական հասարակությունում բավարարելու մարդկանց՝ արտադրական գործընթացն արդյունավետ կազմակերպելու համար անհրաժեշտ գիտելիքների և հմտությունների պահանջարկը: Զարգացման մյուս նախադրյալը գիտատեխնիկական առաջընթացն ու կրթության բուռն զարգացումն էր, որի ներքո կառավարումը ձևավորվել է որպես գիտակարգ և դարձել գիտական լայն հետազոտությունների օբյեկտ՝ ստեղծելով ու տարածելով գիտական գիտելիք, իսկ 20-րդ դարի սկզբին ամերիկյան արդյունաբերության ու երկաթուղիների բուռն զարգացմանը զուգահեռ կառավարումը զարգացել է որպես ձեռնարկատիրական գիտելիք, երբ նշված գործոնների արդյունքում բիզնեսի և ձեռնարկատիրական հմտությունների անհրաժեշտություն է առաջացել:

Կառավարման՝ որպես գիտակարգի ձևավորման և զարգացման գործոններից մեկը բիզնեսի և ձեռնարկատիրական հմտությունների նկատմամբ անհրաժեշտության հրամայականն էր, որը հանգեցրեց կառավարման՝ բիզնես դպրոցներում ուսուցանվող կարևորագույն առարկայի առաջացմանը: Բիզնես դպրոցների հիմնադրումը իր հերթին հանգեցրեց գիտելիքի համակարգվածության և կառավարման մեթոդների ավելի բարձր գիտականության, թեև ուսումնական գործընթացում ուսանողներին փոխանցվող գիտելիքներն ու հմտությունները հիմնված էին մեծ մասամբ դասավանդողների անձնական փորձից բխող սկզբունքների վրա: Նշված ժամանակահատվածում *կառավարում* գիտակարգի զարգացման գործում

մեծ ներդրում է ունեցել տեսաբան Թեյլորը (Taylor 1947¹), որը մշակել է կառավարման ռացիոնալ/գիտական համակարգերը՝ պարզեցնելու աշխատանքի կազմակերպվածությունն ու ներդնելու ջանքերի վրա հիմնված վարձատրման համակարգը, և հիմնադրել գիտական կառավարման դպրոցը: Գիտական կառավարման դպրոցի նպատակն էր կառավարման ոլորտից բացառել տարիներ շարունակ գործածվող ավանդույթները, սովորույթները և գործնական լայն տարածում գտած մոդելները՝ կառավարման գործընթացներում արմատացնելով գիտական սկզբունքներ: Դպրոցի հիմնադիր Թեյլորի կողմից առաջարկված սկզբունքները հիմնված էին աշխատանքային գործընթացների և արդյունքների ճշգրիտ չափումների, աշխատակիցների գիտական ընտրության, վերջիններիս՝ հաստիքներում օպտիմալ տեղաբաշխման, արտադրողականության խթանման նպատակով աշխատանքային գործընթացների բաշխման ու հաջորդականության սահմանման, ինչպես նաև կազմակերպական նպատակներին հասնելու գործընթացներում աշխատակիցների միջև համագործակցության վրա: Գիտական կառավարման դպրոցի շեշտադրումներն էին գիտական կառավարումը, որը ենթադրում է գիտություն՝ ավանդական հնարքների փոխարեն, բանվորների գիտական ընտրություն, համագործակցություն՝ անհատական աշխատանքի փոխարեն, ղեկավարների և բանվորների միջև աշխատանքի և պատասխանատվության հավասար բաշխում, ստանդարտացումը և պլանավորումը: Այսինքն՝ կարելի է ասել, որ կառավարման այս դպրոցը շեշտադրում էր *կառավարում* գիտակարգում առկա խնդիրները:

Գիտական կառավարման դպրոցի դրույթները զարգացրել են Լյուբեր Գուլիկը և Լինդվալ Ուրվիկը (Gulick and Urwick 1937)¹՝ ժամանակակից հանրային կառավարման հիմնադիրները, որոնք գիտական կառավարման դրույթները կիրառել են պետական կառավարման ոլորտում: Այս տեսաբանները ներկայացրել են ոլորտում լայն ճանաչում ստացած POSDCORB մոդելը, որը ներկայացնում է կառավարման յոթ հիմնական գործառույթները: POSDCORB-ը հապավում է, որի անվանումը ձևավորվել է դրա բաղադրիչ հանդիսացող գործառույթների անվանումների առաջին տառերից՝ պլանավորում (planning), կազմակերպում (organizing), անձնակազմի համալրում (staffing), ուղղորդում (directing), համակարգում (coordinating), հաշվետվողականության ապահովում (reporting) և բյուջետավորում (budgeting) (Gulick and Urwick 1937): Մինչև 1950-ական թվականների

¹ Աշխատությունն ի սկզբանե հրատարակվել է 1911 թվականին, հետագայում խմբագրվել և վերահրատարակվել է մի քանի անգամ:

վերջն ընկած ժամանակահատվածում հանրային կառավարման ոլորտում կիրառվող կառավարման հիմնադրույթները մեծ մասամբ սահմանափակվում էին POSDCORB սկզբունքների կիրառմամբ: Հարկ է նշել, որ POSDCORB սկզբունքների վաղ քննադատները նշել են, որ դրանք պարունակում են աստիճանակարգության տարրեր, հրահանգչական բնույթ, ինչպես նաև արժանի ուշադրություն չեն դարձնում համագործակցության տարաբնույթ ձևերին: Այնուամենայնիվ, այս սկզբունքները տվյալ ժամանակահատվածում կազմում էին ոլորտի առանցքը (Frederickson et al. 2011: 102):

Կառավարում գիտակարգի ձևավորման գործում մեծ ներդրում ունեցող մյուս տեսաբանը՝ Անրի Ֆայոլը (Fayol 1950), դասակարգել է կառավարիչների կողմից կատարվող հիմնական գործառույթները՝ պլանավորումը, կազմակերպումը, համակարգումը և վերահսկումը: Կառավարման այս դպրոցում ներկայացվել են կառավարչի հիմնական պարտականություններն ու գործառույթները: Համաձայն Ֆայոլի (Fayol 1950)՝ կառավարչի հիմնական պարտականություններն ու գործառույթներն են՝

- կազմել գործունեության այնպիսի ծրագիր և գործողությունների այնպիսի համալիր, որում մարդկային ու նյութական ռեսուրսները կհամապատասխանեն ձեռնարկության կարիքներին և խնդիրներին,
- վերահսկել գործունեության ծրագրի և գործողությունների համալիրի կատարումը,
- ապահովել ղեկավարման միասնականությունը և արժանահավատ տեղեկատվության վրա հիմնված կառավարչական որոշումների ընդունումը,
- նպաստել անձնակազմի արդյունավետ համալրմանը՝ ստորաբաժանումների ղեկավարներ նշանակելով աշխատասեր և բանիմաց աշխատակիցների,
- հստակ սահմանել իրավասություններն ու պարտականությունները,
- միավորել և համաձայնեցնել ձեռնարկության բոլոր ստորաբաժանումների աշխատանքն ու մասնագիտական ջանքերը,
- խրախուսել աշխատակիցների պատասխանատվության և նախաձեռնողականության հանձնառությունը,
- պարզ և հստակ կերպով ձևակերպել ընդունված կառավարչական որոշումները,
- ապահովել կատարված ծառայությունների դիմաց աշխատակիցների արդարացի փոխհատուցումը,
- կանխել սխալները, թյուրիմացությունները և թյուրըմբռնումները,
- ձեռնարկությունում պարտադրել կարգապահություն,

- ապահովել, որ աշխատակիցների անհատական շահերը ստորադասվեն և համապատասխանեն կորպորատիվ շահերին,
- ապահովել համընդհանուր վերահսկողություն,
- բացառել կարգուկանոնի չարաշահումները, բյուրոկրատական թղթարարությունը և քաշքշուկները:

Ֆայոլի կողմից (Fayol 1950) *կառավարում* գիտակարգի ձևավորման և զարգացման գործում ունեցած ներդրումներից մեկը կառավարման տասնչորս սկզբունքների ներկայացումն է: Այդ սկզբունքներն են աշխատանքի բաժանումը, կարգապահությունը, հեղինակությունը և պատասխանատվությունը, միանձնյա ղեկավարումը, միանձնյա հրամայումը, վարձատրությունը, կենտրոնացումը, աստիճանակարգությունը, կարգ ու կանոնը, արդարությունը, անհատական շահերի ստորադասումն ընդհանուր շահերին, անձնակազմի կայունությունը, նախաձեռնողականությունը և անձնակազմի միասնականությունը: Կարելի է նշել, որ կառավարման այս դպրոցի կողմից առկա էր կառուցվածքների շեշտադրում: Ֆայոլը շեշտը դնում էր աստիճանակարգային կառուցվածքի, պաշտոնների և հեղինակության հիմնախնդիրների վրա:

Կառավարման դասական տեսությունը շարունակել է մարդկային հարաբերությունների դպրոցը՝ հիմնադրված Էլթոն Մեյոյի կողմից, որը ներկայացրել է, որ աշխատակիցները բավարար չափով մոտիվացված չեն ողջամիտ խթանների միջոցով: Կառավարման այս դպրոցի կողմից շեշտադրվում էր մարդը՝ որպես սոցիալական էակ, աշխատանքային խումբը՝ որպես բարդ սոցիալական միկրոաշխարհ, խմբային գործոնները՝ որպես անձի վարքի կարգավորիչներ, և սոցիալական կարիքները՝ որպես աշխատողներին մոտիվացնելու կարևորագույն գործոններ: Այս գիտակարգի տեսաբանները պնդում էին, որ աշխատակիցների արտադրողականության և արդյունավետության բարձրացման նպատակով կառավարիչները պետք է առանձնահատուկ հետաքրքրություն և ուշադրություն տրամադրեն վերջիններիս (Roethlisberger and Dickson 1939), կամ աշխատակիցներին տրվի իրենց աշխատանքի վերաբերյալ ավելի մեծ պատասխանատվություն և ինքնավարություն (Herzberg, Mausner and Snyderman 1959): Ավելին, հետազոտողները առաջ են քաշել այն դրույթը, որ կառավարիչների առանցքային գործառույթներից է աշխատակիցներին աջակցել ընդունելու աշխատավայրում փոփոխություններն ու բարելավումները, ինչն ավելի հեշտ իրագործելու համար նպատակահարմար է աշխատակիցներին ներգրավել որոշումների կայացման գործընթացներում (Coch and French 1948):

Հետագայում Հենրի Մինցբերգը (Mintzberg 1992) կիրառել է դերերի գաղափարը՝ ներկայացնելու կառավարչական երեք հիմնական դերերը, որոնք ներկայումս լայնորեն օգտագործվում են բիզնես ոլորտում կիրառվող կառավարման տեսություններում, սակայն նույնչափ կիրառելի են հանրային կառավարման ոլորտում: Իրենց *միջանձնային դերերն* իրականացնելիս կառավարիչները կարող են գործել որպես անվանական ղեկավարներ՝ կատարելով բացառապես ֆորմալ պարտականություններ, որպես առաջնորդներ՝ ենթակաների հետ կառուցելով հարաբերություններ, և որպես կապող օղակ՝ կազմակերպության տարբեր մակարդակների միջև շեշտադրելով հաղորդակցություն (Mintzberg 1992):

Իրենց *տեղեկատվական դերերն* իրականացնելիս կառավարիչները գործում են որպես ոլորտի մշտադիտարկողներ՝ փնտրելով օգտակար տեղեկատվություն, որպես տեղեկության տարածողներ՝ կազմակերպության ներքին միջավայրում տարածելով տեղեկատվությունը, և որպես խոսնակներ՝ կազմակերպության վերաբերյալ տեղեկատվությունը փոխանցելով կազմակերպությունից դուրս՝ դեպի կազմակերպության արտաքին միջավայր (Mintzberg 1992): Իրենց *կառավարչական դերերն* իրականացնելիս կառավարիչները ձեռնարկատերեր են, որոնք նախաձեռնում և խրախուսում են նորարարությունը: Կառավարչական գործունեության ընթացքում կառավարիչները ստանձնում են հետևյալ դերերը՝ խախտումներ վերացնողի, ռեսուրսներ բաշխողի և բանակցություններ վարողի (Mintzberg 1992): Այսինքն, հիմնվելով անձնական բնութագրիչների և ժամանակի որոշակի պահին կազմակերպության կարիքների վրա, կառավարիչներն իրականացնում են վերոնշյալ դերերի համակցությունները:

Մեկ այլ տեսակետ էլ առաջարկվել է գործարարությամբ և ձեռնարկատիրությամբ զբաղվող անձանց կողմից, որոնք անմիջականորեն կիրառում էին տեսաբանների կողմից առաջարկած մեթոդներն ու միջոցները՝ իրենց գործունեությունն արդյունավետ կազմակերպելու համար: Նրանք պնդում էին, որ կառավարիչների համար ավելի կարևոր է ցուցաբերել ձեռնարկատիրական ու առաջնորդման հմտություններ և տեսլական, ինչը կօգնի ուրվագծել կազմակերպության մշակույթն ու արժեքները (Porter and McKibbin 1988): Այսինքն՝ գործարարությամբ և ձեռնարկատիրությամբ զբաղվող անձինք *կառավարում* գիտակարգը դիտարկել են կարողությունների տեսանկյունից (competencies), որոնք անհրաժեշտ է ցուցաբերել և զարգացնել արդյունավետ կառավարման ընթացքում (Boyatzis 1982, Evers and Rush 1996): 1990-ական թվականներին գիտական գրականության մեջ բուռն զարգացում ապրեց քննադատական կառավարման

տեսությունը (critical management), որը շեշտադրում էր այն դրույթը, որ կառավարման ամենակարևոր գործառույթն անորոշ ու բարդ իրավիճակների լուծումն է հաղորդակցության և երկխոսությունների կազմակերպման միջոցով (Weick 1995, Cunliffe 2002):

Կառավարման մեկ այլ տեսություն առաջացել է այն պնդման շուրջ, որ կառավարումը դիտարկում է որպես գործընթաց՝ կառավարման գործընթացային տեսությունը (process theory), որն ընդգծում է ուսուցման գործընթացները, ինստիտուցիոնալ գիտելիքի ստեղծումն ու կառավարումը (Nonaka and Takeuchi 1995, Scarbrough 2008), ինչպես նաև գիտելիքների լեգիտիմացման հիմքում ընկած իշխանության և քաղաքականության կարևորությունը (Buchanan and Bryman 2007):

Այսինքն՝ *կառավարում* եզրույթը բազմաթիվ տեսաբանների կողմից դիտարկվել է տարբեր տեսանկյուններից, որոնք ընդգծել և շեշտադրել են դրա առանցքային բնութագիչներն ու հատկանիշները: Կառավարչական միտքը զարգացել է *կառավարում* գիտակարգի ձևավորման վրա ազդեցություն ունեցող փոխկապակցված մի շարք գործոնների համատեքստում՝ հանգեցնելով կառավարման բազմաբնույթ և բազմաբաղադրիչ սահմանումների ձևավորմանը:

Կառավարում գիտակարգը ձևավորվել ու զարգացել է ԱՄՆ-ում և անգլալեզու գրականության մեջ ստացել է ներքորբերյալ սահմանումները:

- Տեսաբաններ Պիթերսենը և Պլոումանը (Petersen and Plowman 1953) կառավարումը բնութագրում են որպես մեթոդ, որի միջոցով սահմանվում և դասակարգվում են մարդկանց որոշակի խմբերի նպատակներն ու խնդիրները:
- Քեյթն ու Գուբելլինին (Keith and Gubellini 1958) կառավարումը սահմանել են որպես ուժ, որ անհատին կամ ֆիզիկական կառույցը/միավորը դարձնում է արդյունավետ գործող միավոր:
- Կունցն ու Օ'Դոննելը (Koontz and O'Donnel 1972) գտնում են, որ կառավարումը ստեղծում և պահպանում է ձեռնարկության ներքին միջավայրը, որտեղ համատեղ աշխատող անհատները կարող են արդյունավետ կերպով իրականացնել թիմային/խմբային նպատակները:
- Ըստ Մեսկոնի և գործընկերների (Мескон и др. 2008)՝ կառավարումը մարդկային գիտելիքների շրջանակ է, որն օժանդակում է իրականացնել կառավարման գործառույթները: Այն սահմանված նպատակներին հասնելու կարողություն է՝ օգտագործելով այլոց աշխատանքը, բանականությունն ու վարքագծի խթանները:
- Դրուբերը և Մակյարելլոն (Друкер и Макьярелло 2010) կառավարումը հատկորոշում են որպես գիտակարգ և գործունեություն, որը

բազմակենտրոն է, այսինքն՝ ներառում է բազմաթիվ մակարդակներ և փոխկապակցված տարրեր:

- Անդրեատտան (Andreatta 2013) գտնում է, որ կառավարումն առանցքային հմտությունների և փորձի կիրառումն է, որոնք նպատակաուղղված են կազմակերպությանը հասցնելու իր առավելագույն ներուժին:
- *Կառավարում* եզրույթը մեկ այլ սահմանում է ստացել Դենինգի կողմից (Denning 2013): Վերջինս գտնում է, որ կառավարումը սոսկ տեխնիկական հրահանգների շարք չէ: Կառավարումը հստակեցնում և զարգացնում է մարդկային կարողությունները: Կառավարումը տվյալ հասարակության մարդկանց կյանքի որակի ամենամեծ որոշիչն է:
- Կառավարման մեկ այլ սահմանում է առաջարկել Հայեսը (Hayes 2019): Նա նշում է, որ կառավարումը ռազմավարական կառավարման մոդել է, որը միտված է բարելավելու կազմակերպության գործունեությունը՝ հստակ սահմանելով այն նպատակները, որոնք համաձայնեցված են ինչպես ղեկավարության, այնպես էլ աշխատողների կողմից:

Ռուսալեզու գրականության մեջ կառավարումը ստացել է հետևյալ ձևակերպումներն ու սահմանումները:

- *Կառավարում* գիտակարգը տեսաբան Աբչուկի կողմից ներկայացվել է որպես շուկայական տնտեսության պայմաններում կազմակերպության կառավարում, որն ուղղված է սահմանված նպատակի իրագործմանը (Абчук 2002):
- Տեսաբաններից Կաբուշկինը (Кабушкин 2009) կառավարումը սահմանում է որպես մարդկային հնարավորություն, որի շնորհիվ առաջնորդները կիրառում են կազմակերպության ռեսուրսները՝ վերջինիս մարտավարական և ռազմավարական նպատակներին հասնելու համար:
- Կանտորը (Кантор 2009) կառավարումը բնութագրել է որպես արտադրության կառավարման սկզբունքների, մեթոդների, միջոցների և ձևերի ամբողջություն՝ արտադրության արդյունավետությունը բարձրացնելու նպատակով: Նա նշում է, որ կառավարումը նպատակներին հասնելու ունակություն է՝ ուղղորդելով ձեռնարկությունում աշխատող մարդկանց աշխատանքը, բանականությունը և վարքագծի դրդապատճառները:
- Կառավարումը շուկայական տնտեսության պայմաններում գործող կազմակերպությունների կառավարման ժամանակակից համակարգ է դիտարկել Գերչիկովան (Герчикова 2010), որը ներկայացնում է, որ նշված համակարգը ենթադրում է վերջինիս արդյունավետ գործունեության համար անհրաժեշտ պայմանների ստեղծում և արտադրական ու տնտեսական գործունեության զարգացում:

- Իսահր (Исаев 2010) կառավարումը լայն իմաստով սահմանել է որպես ձեռնարկությունում աշխատող մարդկանց մասնագիտական գործունեության վրա ներգործող կառավարման տեսության և գործնական դրույթների ամբողջություն, որը հնարավորություն է տալիս ապահովել առկա աշխատուժի, նյութական, տեխնիկական և ֆինանսական ռեսուրսների առավել արդյունավետ օգտագործումը՝ սահմանված նպատակին հասնելու համար: Տեսաբանի պատկերացմամբ «կառավարում» եզրույթը մեկնաբանվում է որպես նպատակներին հասնելու ունակություն՝ օգտագործելով մարդկանց աշխատուժը և մտավոր, ֆիզիոլոգիական ու ստեղծագործական ներուժը:
- Բորոդուշկոն և Լուկաշևիչը (Бородушко и Лукашевич 2012) կառավարումը համարում են մարդկային ամենակարևոր գործունեություններից մեկը, որը վերափոխում է շրջակա միջավայրը: Նրանք գտնում են, որ կառավարումը թույլ է տալիս հասնել կառավարման նպատակներին մարդկանց արդյունավետ աշխատանքի միջոցով՝ խթանելով վերջիններիս աշխատանքային գործունեությունը:
- Իվանովան (Иванова 2012) կառավարումը ներկայացնում է որպես գիտություն, որն ուսումնասիրում է սոցիալ-տնտեսական հարաբերությունները, որոնք զարգանում են կառավարման գործընթացներում: Նա կարծում է, որ կառավարումը գործունեության հատուկ տեսակ է, որը կանխորոշված արդյունքի հասնելու համար ապահովում է մարդկանց ջանքերի կենտրոնացումը և արդյունավետ աշխատանքային գործունեության միջոցով՝ կառավարման նպատակներին հասնելու արվեստը:
- Գոլովչանսկայան և Կիրսանովան (Головчанская и Кирсанова 2014) *կառավարումը* բնութագրում են որպես մասնագիտորեն իրականացվող գործունեության ինքնուրույն տեսակ, որն ուղղված է շուկայական տնտեսության պայմաններում գործող կազմակերպության հստակ սահմանված նպատակների իրականացմանը՝ նյութական և աշխատանքային ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործման միջոցով ու կառավարման տնտեսական մեխանիզմների սկզբունքների, գործառույթների և մեթոդների կիրառմամբ:
- Իվանովան (Иванова 2014) *կառավարումը* բնորոշել է որպես գիտելիքների և մասնագիտական գործունեության շրջանակ, որն ուղղված է կազմակերպության ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործման միջոցով կազմակերպության նպատակների սահմանմանն ու իրականացմանը: Համաձայն այս տեսաբանի՝ կառավարումը կարելի է սահմանել որպես տարատեսակ

կազմակերպություններում մարդկանց և գործընթացների ղեկավարում:

- Լատֆուլլինը և ուրիշներ (Латфуллин и др. 2014) *կառավարում* եզրույթը ներկայացրել են որպես սոցիալական կառավարում կամ մարդկանց ղեկավարում:
- Միխենկոն (Михненко 2014) *կառավարումը* սահմանում է որպես կազմակերպությունների կառավարման սկզբունքների, մեթոդների և ձևերի համակարգ, որն ընդգրկում է որպես անկախ տնտեսական սուբյեկտներ գործող արդյունաբերական ձեռնարկությունների, մեծածախ ու մանրածախ առևտրային ընկերությունների, բանկերի և ապահովագրական ընկերությունների, հյուրանոցների ու ռեստորանների, տուրիստական ընկերությունների, մարզական ակումբների, տրանսպորտային ընկերությունների և այլ բիզնես կազմակերպությունների գործունեությունը:
- Դորոֆեևան (Дорофеева 2015) կառավարումը սահմանում է որպես միևնույն կազմակերպությունում աշխատող և մեկ ընդհանուր նպատակի շուրջ համախմբված մարդկանց կառավարում:
- Մասլովան (Маслова 2015) գտնում է, որ կառավարումը կազմակերպության կառավարումն է շուկայական տնտեսության պայմաններում, որին մասնակցում են սեփականատերերը, ձեռներեցները, փորձառու կառավարիչներն ու աշխատակիցները:
- Անտոնովը, Կորոտկովը և Ժերնակովան (Антонов, Коротков и Жернакова 2017) կառավարումը դիտարկել են թե՛ որպես գիտություն, թե՛ որպես արվեստ:
- Յուդակովան (Юдакова 2020) կառավարման մասին արտահայտում է այն տեսակետը, որ համաշխարհային պրակտիկայում կազմակերպությունների (ներառյալ կրթական) կառավարման փորձն արտահայտվում է կառավարում հասկացությամբ, որը համարվում է գործունեության տեսակ, գիտելիքների շրջանակ և կառավարման արվեստ:

Տարբեր տեսաբանների կողմից *կառավարում* եզրույթի մասին վերը ներկայացված սահմանումները և ձևակերպումներն ամփոփելիս կարելի է եզրակացնել, թե որոնք են կառավարման հիմնաբաղադրիչները (ի՞նչ է կառավարումը)՝ ստորև ներկայացված եզրույթների և արտահայտությունների միջոցով (աղյուսակ 1):

Աղյուսակ 1. Կառավարման հիմնաբաղադրիչները.

գործընթաց	ուժ, ներգործություն	գործառույթ
գործընթացների հերթագայություն	գիտության, արվեստի և փորձի սինթեզ	ներդրում

գործողությունների համալիր	գիտություն	արվեստ
գործունեություն	գիտակարգ	համակարգ
մարդկանց ղեկավարում	գիտելիքների շրջանակ	նպատակների նվաճում
կառավարման սկզբունքների, մեթոդների, միջոցների և ձևերի ամբողջություն	մասնագիտական գործունեության շրջանակ	մարդկանց և գործընթացների ղեկավարում
տվյալ հասարակության մարդկանց կյանքի որակի որոշիչ	կառավարման տեսության և պրակտիկայի ամբողջություն	ներքին միջավայրի ստեղծում և պահպանում
ունակություն	մեթոդ	հնարավորություն
կարողություն	տեխնիկա	մոտիվացում
հմտությունների և փորձի կիրառում	մոդել	սոցիալական կառավարում

Կառավարման սահմանումների ու ձևակերպումների ուսումնասիրությունից և ամփոփումից հետո կարելի է ստորև ներկայացված եզրույթների ու արտահայտությունների միջոցով եզրակացնել, թե որոնք են կառավարման բնութագրիչ հատկանիշները (ինչպիսի՞ն է կառավարումը) (աղյուսակ 2):

Աղյուսակ 2. Կառավարման բնութագրիչ հատկանիշները.

տնտեսական օրենքների պահանջներին համապատասխան	ինքնուրույն
արդյունավետ և արտադրողական	ընդգրկուն
պարտադիր	նպատակակենտրոն
բարդ ու բազմաբնույթ	արդյունավետ
անընդհատ ու նպատակաուղղված	շարունակական և փոխկապակցված
ժամանակակից	առանցքային
բազմակենտրոն	ռազմավարական
մարդկային	նպատակամետ

Վերը ներկայացված սահմանումների և ձևակերպումների խորքային վերլուծություններից կարելի է եզրակացնել, թե որոնք են կառավարման գործառույթները: Դրանք են՝

- սահմանել և իրականացնել կազմակերպության ռազմավարական և մարտավարական նպատակները, որոնց արդյունքում

կազմակերպությունը զարգացնում է իր ներունակությունն ու մրցակիցների նկատմամբ մրցակցային առավելություն ստանալու կարողունակությունը,

- ներգործել նյութական և ոչ նյութական ռեսուրսների ստեղծման և ծառայությունների մատուցման գործընթացների վրա,
- սահմանել, դասակարգել և իրականացնել մարդկանց որոշակի խմբի գործունեության բովանդակությունն ու նպատակները,
- զարգացնել մարդկային կարողությունները և կազմակերպության ներունակությունը,
- խթանել ու միավորել մարդկանց և ուղղորդել վերջիններիս աշխատանքային գործունեությունն ու անհատական և խմբային ջանքերը,
- ստեղծել յուրաքանչյուր կազմակերպության կառավարման հարաբերությունների բովանդակությունը և հաղորդակցման կապերը,
- ստեղծել անհրաժեշտ պայմաններ կազմակերպությունների արդյունավետ գործունեության համար,
- բարձրացնել և բարելավել կազմակերպության գործունեության արդյունավետությունն ու ստեղծել առավելագույն արժեք,
- իրաչափ բաշխել և օգտագործել բոլոր ռեսուրսները,
- միավորել մարդկային ռեսուրսներն ու ենթակառուցվածքները և դրանք դարձնել արդյունավետ գործող համակարգ:

Սույն հոդվածում նաև ներկայացված է, թե ինչ պայմաններ են անհրաժեշտ կառավարման ընթացքում նշյալ գործառույթներն իրականացնելու համար: Կառավարման թիրախային գործառույթներն իրականացնելու համար կիրառվում են.

- կազմակերպության մարդկային, ֆինանսական, ֆիզիկական, նյութական, տեխնիկական և տեղեկատվական ռեսուրսների պլանավորում, կազմակերպում, համակարգում, ղեկավարում (առաջնորդում) ու վերահսկում, դրանց առավել արդյունավետ օգտագործում.
- արդյունավետ աշխատանքային գործունեություն և աշխատանքային միջավայր.
- այլ մարդկանց աշխատանքը, բանականությունը, նրանց մտավոր և ստեղծագործական ներուժն ու վարքագծի խթանները.
- մարդկանց հետ արդյունավետ աշխատանքը.
- ղեկավարների և աշխատակիցների միջև նպատակների համաձայնեցումը:

Կառավարում գիտակարգի բազմաթիվ սահմանումների և ձևակերպումների խորքային վերլուծության արդյունքում կարելի է նշել, որ կառավարումը գործընթացների համախումբ է, որը նպաստում է

նպատակների սահմանմանը և ներառում է գործունեություն այդ նպատակների իրագործման համար: Գիտակարգի համալիր և համապարփակ ուսումնասիրության արդյունքում ներկայացված կառավարման հիմնաբաղադրիչները, բնութագրիչ հատկանիշները, գործառույթներն ու այդ գործառույթների իրականացման համար անհրաժեշտ պայմանները և ռեսուրսները հիմք են ստեղծում *կառավարում* գիտակարգի հետագա խորքային և համալիր հետազոտությունների իրականացման համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Абчук, В.А. 2002. Менеджмент. Учебник. Союз.
2. Антонов, В.Г., Коротков, Э.М., Жернакова, М.Б. 2017. Менеджмент. Государственный Университет Управления.
3. Бородушко, И.В., Лукашевич, В.В. 2012. Основы менеджмента. Москва. Юнити.
4. Герчикова, И.Н. 2010. Менеджмент. Учебник 4-е издание. Москва. Юнити.
5. Головчанская, Е.Э., Кирсанова, И.А. 2014. Основы менеджмента. Теоретические основы менеджмента. Минск.
6. Дорофеева, Л.И. 2015. Основы теории управления. Саратов.
7. Друкер, П., Макьярелло, Дж. 2010. Менеджмент. Москва.
8. Иванова, Е. 2014. Теория менеджмента. Учебное пособие. Москва.
9. Иванова, Л. В. 2012. Менеджмент практикум. Москва. Юнити.
10. Исаев, Р. 2010. Основы менеджмента. Издательско-торговая корпорация. Дашков и К. Москва.
11. Кабушкин, Н. И. 2009. Основы менеджмента. 11-е издание. Москва. Новое Знание.
12. Кантор, Б.Е., Маховикова, Г.А. 2009. Менеджмент. Учебный курс. Эксмо.
13. Латфуллин, Г.А., Никитин, А.С., Серебренников, С.С. 2014. Теория менеджмента. Второе издание. Москва.
14. Маслова, Е. Л. 2015. Менеджмент. Учебник.
15. Мескон, М., Альберт, М., Хедоури, Ф. 2008. Основы менеджмента. Москва.
16. Михненко, П.А. 2014. Теория менеджмента. Учебник 2-е издание. Синергия.
17. Юдакова, С. В. 2020. Психолого-педагогические аспекты менеджмента в сфере образования.
18. Andreatta, B. 2013. What is Management? Linda.com.

19. Boyatzis, R.E. 1982. *The Competent Manager. A Model for Effective Performance.*
20. Buchanan, D., Bryman, A. 2007. *Contextualizing Methods Choice in Organizational Research.*
21. Coch, L. French, J. R.P. Jr. 1948. *Overcoming Resistance to Change.*
22. Cunliffe, A. L. 2002. *Reflexive Dialogical Practice in Management Learning.*
23. Denning S. 2013. *The Meaning of Management. The Great Awakening.* Forbes.
24. Evers, F. T., Rush, J.C. 1996. *The Bases of Competence: Skill Development during the Transition from University to Work.*
25. Fayol, H. 1950. *General and Industrial Management.*
26. Frederickson, H. G., Smith, K.B., Larimer, Ch., W., Licari, M. J. 2011. *The Public Administration Theory Primer. Second Edition.*
27. Gulick, L., Urwick, L. 1937. *Papers on the Science of Administration.* Institute of Public Administration. New York.
28. Hayes, A. 2020. *Management by Objectives.* Investopedia.
29. Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B.B. 1959. *The Motivation to Work.*
30. Keith, L. A, Gubellini, C. E. 1958. *Business Management.*
31. Koontz, H., O'Donnell, C. 1972. *Principles of Management: An Analysis of Managerial Functions.*
32. Mintzberg, H. 1992. *Structure in Fives: Designing Effective Organizations.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
33. Nonaka, I., Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge Creating Company.*
34. Petersen, E., Plowman, E. G. 1953. *Business Organization and Management.* Homewood, Ill. R.D. Irwin. 3rd Edition.
35. Porter, L.W., McKibbin, L.E. 1988. *Management Education and Development: Drift or Trust into the 21st Century?*
36. Roethlisberger, F., Dickson, W. J. 1939. *Management and the Worker.* Harvard University Press.
37. Scarbrough, H. 2008. *The Evolution of Business Knowledge.*
38. Taylor, F. W., Person, H, S. 1947. *Scientific Management.*
39. Weick, K. E. 1995. *Sensemaking in Organizations.*

REFERENCES

1. Abchuk, V.A. 2002. Menedzhment. Uchebnik. Sojuz.
2. Antonov, V.G., Korotkov, Je.M., Zhernakova, M.B. 2017. Menedzhment. Gosudarstvennyj Universitet Upravlenija.
3. Borodushko, I.V., Lukashevich V.V. 2012. Osnovy Menedzhmenta. Moskva. Juniti.
4. Gerchikova, I.N. 2010. Menedzhment. Uchebnik 4-e izdanie. Moskva. Juniti.
5. Golovchanskaja, E.Je., Kirsanova, I.A. 2014. Osnovy menedzhmenta. Teoreticheskie osnovy menedzhmenta. Minsk.
6. Dorofeeva, L.I. 2015. Osnovy Teorii Upravlenija. Saratov.
7. Druker, P., Mak'jarello, Dzh. 2010. Menedzhment. Moskva.
8. Ivanova, E. 2014. Teorija Menedzhmenta. Uchebnoe posobie. Moskva.
9. Ivanova, L. V. 2012. Menedzhment praktikum. Moskva. Juniti.
10. Isaev, R. 2010. Osnovy Menedzhmenta. Izdatel'sko-torgovaja korporacija. Dashkov i K. Moskva.
11. Kabushkin, N. I. 2009. Osnovy Menedzhmenta. 11-e izdanie. Moskva. Novoe Znanie.
12. Kantor, B.E., Mahovikova, G.A. 2009. Menedzhment. Uchebnyj kurs. Jeksmo.
13. Latfullin, G.A., Nikitin, A.S., Serebrennikov, S.S. 2014. Teorija Menedzhmenta. Vtoroe izdanie. Moskva.
14. Maslova, E. L. 2015. Menedzhment. Uchebnik.
15. Meskon, M., Al'bert, M., Hedouri, F. 2008. Osnovy menedzhmenta. Moskva.
16. Mihnenko, P.A. 2014. Teorija Menedzhmenta .Uchebnik 2-e izdanie. Sinergija.
17. Judakova, S. V. 2020. Psihologo-pedagogicheskie aspekty menedzhmenta v sfere obrazovanija.

САМВЕЛ ОВАНИСЯН - ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВ УПРАВЛЕНИЯ

Ключевые слова: управление, основные компоненты управления, характеристики управления, функции управления, концептуальная основа управления

Управление, являющееся одним из основных компонентов человеческой деятельности, всегда было в центре внимания ученых,

теоретиков и исследователей. Стремясь изучить и определить природу и сущность управления, ученые и теоретики рассматривали его с разных точек зрения, подчеркивая его ключевые компоненты и характеристики. В настоящее время существуют различные определения управления, которые позволяют утверждать, что управление – это многофакторный и многоэтапный процесс. В статье рассматривается управление как дисциплина, развитие его функций и совокупность факторов, под влиянием которых развивались функции управления.

SAMVEL HOVHANNISYAN - THE PRECONDITIONS FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE FUNCTIONAL AND CONCEPTUAL FRAMEWORKS OF MANAGEMENT

Keywords: *management, basic components of management, characteristics of management, functions of management, conceptual framework of management*

Management has always been a basic component of human activity. Seeking to comprehensively investigate and identify the nature and essence of management, scholars and theorists have studied the concept from different perspectives, emphasizing and underlying its key components and characteristics. Now there are various definitions and formulations of the concept of management, which makes it possible to claim that management is a multifactorial and multi-stage process. The article discusses management as a discipline, the development of its functions and the set of factors that have influenced the development of the functions of management.

Ներկայացվել է՝ 05.10.2020
Գրախոսվել է՝ 09.10.2020

SMART SPECIALIZATION AS A PREMISE FOR KNOWLEDGE-BASED ECONOMY

ROBERT KHACHATRYAN, ELENA SIMCIUC

Keywords: *SMART specialization, knowledge-based economy, entrepreneurial knowledge, knowledge assets, economic growth and development*

The surge and advance of globalization in the 21st century, the accelerating importance of ideologies and a sense of group identities (including national identity, cultural identity, political identity, educational identity, among the most significant ones), the pursuit to construct knowledge economies, to ensure and sustain competitive economies, and to envision the value and market values of competitive education and cutting-edge research (science) have guided multitude of countries and societies to the necessity to develop and implement completely novice policies, competitive approaches and practices to secure economic development and guarantee sustainable growth. The design of novice policies, the wide-spread embodiment and implementation of competitive approaches, economically feasible practices and methods embrace the in-depth analysis of the interconnected factors that impact the economy and the application of dynamically developing alternatives to the current economic practices. The above-mentioned constructs embed the necessity to research the concept of the “SMART Specialization” and effective ways to ensure the advanced development of the economy.

The overarching objective of this article is to introduce the conceptual framework of SMART specialization as a premise and basic component of the knowledge-based economy¹.

Economic performance has always been the indicator of the standard of living and welfare of the population. To boost the economy and thus secure a high standard of living for the population, there was a tendency to invest in

¹ "With the support of the Erasmus+ Programme of the European Union within the project 2019-1896/610666-EPP-1-2019-1-MD-EPPJMO-PROJECT".

"The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein."

the economy with the knowledge assets and latest high technologies. This process resulted in the creation of knowledge-based economies all over the world. In 2008 Armenia adopted the knowledge-based economic model by marking education, information technologies, and management transformations as priorities of the country (RA Government Program for 2008-2012).

The knowledge-based economy stands to represent trends in advanced economies towards knowledge, information, and high skills (OECD 2005). The concept itself characterizes economies that impose a greater dependence on the use of production, distribution, and use of knowledge and information. In the knowledge-based economic model, knowledge gains increasing importance as a production factor. It has been promoted by an increase in research and education, both in public and private institutions (Liefner 2017). The concept of a knowledge-based economy can be well described as a system of production and consumption based on intellectual capital. It refers to the ability of capitalization of scientific discoveries and applied research. Intellectual property that refers to intangible assets is considered a significant and most valued component of the knowledge-based economy (Hayes 2020).

To understand the importance of knowledge and learning in economic development, it is necessary to make a clear distinction between different types of knowledge; especially knowledge as more or less complex information and knowledge as a set of skills and competencies (Foray and Lundvall 1998). Following the above mentioned idea, four kinds of knowledge can be differentiated that are presented below (Lundvall and Johnson 1994):

1. *know-how* that applies to the knowledge that is normally called information, or the knowledge on facts;
2. *know-why* that represents what is called scientific knowledge, the production and reproduction of which is usually arranged in specialized institutions such as universities;
3. *know-how* that refers to the skills and competencies that can be applied to do something;
4. *know-who* that combines different kinds of competences and skills, involving also social skills. In other words, know-who includes information about “who knows what, and who knows how to do what”. Know-who involves the information that refers to special social relationships that allow somebody to get access to and use the information efficiently.

So, the above mentioned constructs serve to denote the undeniable role of knowledge, scientific discoveries, and applied research in the formation and development of knowledge-based economies.

Over the years the development of a knowledge-based economy as a priority and one of the most important sections of development strategy has been in the spotlight of the OECD countries, namely embedding countries with advanced economies. To boost the economy and to secure sustainable economic development, novel concepts and methods such as SMART specialization have emerged over time.

SMART specialization has emerged as an important tool for Europe 2020 Strategy², so it can be described as a relatively novice concept (Sandu 2012). The theoretical framework of SMART specialization was developed by the Knowledge for Growth expert group (Foray, David & Hall 2009; 2011). SMART specialization is considered to be a key solution to promote research, innovation, human and financial resources especially in those sectors of the economy that are highly productive and performing, socioeconomically important, and attractive for investors (Sandu 2012). The European Commission³ defines SMART specialization as an innovative approach the aim of which is to promote growth and employment in Europe. The mentioned objective can be realized by allowing each sector to identify and develop its competitive advantage. Within the framework of the Europe 2020 Strategy, SMART specialization aims to bring together local authorities, scientists, business sector and industries, and civil society to direct their efforts towards the implementation of long-term growth strategies that are supported and funded by EU funds.

Smart Specialization was first articulated by academics, further adopted by policy makers and interpreted by various stakeholders (Fotakis *et al.* 2014). Hence, conditioned upon the novelty and complexity of the concept of SMART specialization, there is a great need to provide theoretical and methodological consideration of the term "smart specialization" and to further clarify and fully uncover the conceptual framework of SMART specialization for the performers and users to implement the policy of SMART specialization effectively and efficiently in various countries, regions or cities based on R&D (Research and Development) and innovative background and economic context (Sandu 2012).

² Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth, presented by the European Commission on 3.3.2010, Brussels. <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>

³ European Commission. Smart Specialization. https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/guides/smart_spec/strength_innov_regions_en.pdf

The core feature of Smart Specialization is the definition of a limited set of priority areas for public investment which can efficiently overcome socio-economic challenges and provide grounds for the development and growth of economy. Hence, the intervention of Smart Specialization is distinctively selective in comparison with other policies which are aimed at improving business frameworks and fostering entrepreneurship (Gianelle *et al.* 2019). Smart Specialization is conceived as a strategic approach to economic development through support to R&I (Research and Innovation) and it comprises the processes of developing a vision, setting strategic priorities, identifying competitive advantage and elaborating efficient policies aimed at fostering the knowledge-based development potential at any region (JRC 2012).

National and regional research and innovation strategies designed for SMART specialization can be described as integrated, place-based economic transformations that perform five important functions (Foray *et al.* 2012). Those functions, being intertwined to operate and ensure processes to happen, are as following:

- they concentrate policy support and investments on those crucial national/regional priorities, challenges and needs, that are considered to be important for a knowledge-based economy;
- they rely on the strengths, competitive advantages, and potential for excellence that each region masters;
- they promote technological and practice-based innovations in order to stimulate private sector investments;
- they fully involve and encourage their stakeholders in the innovative and experimental processes;
- being evidence-based, they involve robust monitoring and evaluation systems.

SMART specialization as a relatively innovative tool for boosting the economy is mainly about the policy process to select and prioritize those sectors of the economy where a cluster of activities should be developed (Foray 2012).

SMART specialization policy is an innovation-based regional development approach that has been introduced recently. The central idea of the SMART specialization, i.e. the SMART industrial specialization of the region, depends mainly on using own traditions of the region instead of those in well-developed regions elsewhere in the world (Foray 2015). As a policy of promoting the economy, SMART specialization involves a range of activities (Da Graça Carvalho 2014: 8), such as developing a vision, identifying

competitive advantages, and setting the priorities for research and innovation at a specifically regional level.

It should be mentioned that by emphasizing the importance of research and innovations marking them as priorities, higher education institutions have gained increasing importance as key institutions to implement SMART specialization strategies (Da Graça Carvalho 2014: 8).

OECD⁴ considers that the SMART specialization approach integrates industrial, educational, and innovation policies to ensure that countries or separate regions single out and select a small number of priority areas for knowledge-based investments. Meanwhile, the process should be accomplished by focusing on the strengths and comparative advantages of regions or countries considered. According to OECD, the process can be the grounds for:

- more effective spending of public resources and focusing on specific domains of knowledge and expertise;
- formation of synergies between public support mechanisms for R&D and innovation, industrial promotion, and training institutions;
- exclusion of fragmentation and duplication of policy interventions that may bring to the waste of public resources;
- recognition of the strongest or highly productive and promising domains for entrepreneurship and growth through an in-depth analysis of the subsistent capabilities, assets, abilities, and competitive advantages in a city, region, or country;
- creation of mechanisms to ensure strategic development based on multi-faceted and multi-governance interactions;
- mapping and benchmarking of cluster involving examination of the role and impact of key performers;
- adoption of evidence-based monitoring and appraisal systems to select the knowledge domains and innovation projects.

The main rationale behind the SMART specialization is that by using and concentrating knowledge resources, innovation projects and entrepreneurial knowledge one can secure the growth and sustainable development of a knowledge-based economy. The central idea is that by concentrating knowledge resources and connecting them to some priority economic activities countries, regions or separate cities can become and remain competitive in the global economy and markets. The SMART specialization provides regions the opportunity to benefit from scale, scope, and spillovers in knowledge production and use, which are important factors

⁴ OECD. Smart Specialisation. <https://www.oecd.org/sti/inno/smartspecialisation.htm>

in driving productivity. Also, SMART specialization focuses on the idea that along with innovation specific strengths of the national/regional economy should be taken into consideration thus securing a greater chance of success. That is, SMART specialization promotes the concept of generating unique and specific assets and capabilities based on the distinctive industry structures and knowledge bases of the particular region (Gonzalez 2015).

Also, SMART specialization policy involves the support of entrepreneurial knowledge and entrepreneurs to discover uncovered domains of future opportunities and implementation of structural changes with effective policy instruments (Foray 2015). The challenging problems of prioritization and resource allocation decisions are effectively tackled by the help of SMART specialization that allow entrepreneurial actors to display the most promising areas for future regional development. The process is well described as an "entrepreneurial process of discovery" (Foray, David & Hall 2009). The process mentioned above can expose those particular sections the region or the country performs in the best possible way as entrepreneurial actors are best placed to possess the necessary information (Gonzalez 2015). That is, SMART specialization offers another strategy - the strategy of authorizing entrepreneurs to unfold the right domains of future specializations (Foray 2012). Thus, regions involve entrepreneurial actors in the process of strategy design and formation and offer more incentives for risk-taking (Gonzalez 2015).

Entrepreneurial knowledge comprises much more than science or technology. Entrepreneurial knowledge refers to the knowledge of market growth potential, potential and possible competitors, and the whole set of input and services necessary for founding a new enterprise. Entrepreneurial knowledge can help to formulate a vision for opportunities in self-sustaining sectors. Entrepreneurial knowledge can be classified as the knowledge that needs to be activated, mobilized, and supported *as a key component of SMART specialization* (Gonzalez 2015).

Entrepreneurial knowledge is accumulated in enterprises, organizations, corporations and start-ups that are engaged in business activities. However, not all the sectors can be characterized with a high level of business activity; some of them hold really weak industry structures and entrepreneurial capabilities. Thus, the crucial knowledge, skills, and information on entrepreneurship should be produced elsewhere, such as universities, other higher education institutions, and public research institutes. This leads to the idea that entrepreneurial actors may be viewed in a broader sense to include industry companies and enterprises, public research institutes, higher education institutions, and independent innovators

(Gonzalez 2015). Additionally, there should be reassurance of support from civil society organizations (CSOs) to support the public and societal engagement in innovation practices. Thus, all of the above-mentioned will constitute the Quadruple Helix Model of innovation that embeds four foremost components: science, policy, industry and society to develop and implement innovative solutions for SMART Specialization.

Conditioned upon the importance and key role of entrepreneurial knowledge, experiments, and discovery, it can be stated that the concepts of SMART specialization and entrepreneurial knowledge are two mutually reinforcing policies; SMART specialization will fail without strong entrepreneurship as entrepreneurial knowledge is a crucial component that feeds and nurtures the strategy of SMART specialization (Gonzalez 2015).

SMART specialization as a strategy and policy to boost economic development necessitates not only thorough development and implementation of competitive and SMART practices but also proper impact assessment of the latter. The impact assessment aims to estimate the possible impact of policy and strategy intervention on economic variables such as gross domestic product (GDP) or employment (Varga *et al.* 2018: 2). In addition to these two variables, it should be mentioned that SMART Specialization practices will impact the economy from the perspective of increase in productivity and efficiency, increase of employability and creativity of the workforce, expansion of competitive advantages, efficient and feasible decision making, as well as increase in the welfare of the society. Thus, the evaluation of SMART specialization as a policy and strategy designed to boost the economy and, in its, turn, secure better economic conditions for people, applies to the analysis and comparison of key economic indicators.

To sum up, it should be mentioned that SMART specialization aims to use knowledge assets, intellectual capital, and innovation investments to secure sustainable economic growth. From this perspective, the concept of SMART specialization intersects with the notion of a knowledge-based economy that uses knowledge assets, high technologies, and human capital at all to ensure economic growth and development. In this regard, SMART specialization can be considered as an important component of a knowledge-based economy. However, it should be mentioned that SMART Specialization is like a puzzle with difference pieces (different components and players) that keep changing and evoking while policy decision makers are in the process of building one holistic unit. For creating that holistic unit, i.e. the competitive knowledge-based economy, there should be political commitment to develop SMART strategy and adopt that policy at the central level, and there should be ownership by all grass-root organizations.

REFERENCES

1. Da Graça Carvalho, M. 2014. *The Role of Universities in Smart Specialisation Strategies. Report on Joint EUA- REGIO/JRC Smart Specialisation Platform Expert Workshop*. EUA Publications.
2. Foray, D. 2012. *Smart Specialisation: the Concept*. *Smart Specialisation Conference*.
http://opcompetitiveness.bg/images/module6/files/26/99_Foray_Sofia.pdf
3. Foray, D. 2015. *Smart Specialization. Opportunities and Challenges for Regional Innovation Policy*. London: Routledge.
4. Foray, D., David, P., & Hall, B. 2009. Smart Specialisation – The Concept. *Knowledge Economists Policy Brief*, No. 9 June.
5. Foray, D., David, P., & Hall, B. 2011. *Smart Specialization. From Academic Idea to Political Instrument. The Surprising Career of a Concept and the Difficulties Involved in its Implementation*. Management of Technology & Entrepreneurship Institute College of Management of Technology, Switzerland.
6. Foray, D., Goddard, J., Beldarrain, X.G., Landabaso, M., McCann, Ph., Morgan, K., Nauwelaers, C., Ortega-Argilés, R. 2012. *Guide to Research and Innovation Strategies for Smart Specialisation (RIS 3)*. European Union.
7. Foray, D., Lundvall, B. 1998. Chapter 7: The Knowledge-Based Economy: From the Economics of Knowledge to the Learning Economy. *The Economic Impact of Knowledge*. Eds. Neef, D., Siesfeld, G.A., Cefola, J.
8. Fotakis C., Rosenmöller M., Brennan J., Matei L., Nikolov R., Petiot C., & Puukka J. 2014. *The Role of Universities and Research Organizations as Drivers for Smart Specialization at Regional Level*. European Commission. Directorate-General for Research and Innovation, Brussels.
9. Gianelle C., Guzzo, F. and Mieszkowski, K. 2019. *Smart Specialization from Concept to Practice*. Smart Specialization - JRC Policy Insights, May.
10. Gonzalez, P.G. 2015. Part 2: The Rationale of Smart Specialisation. *Interactive RIS3 Guide*.
11. Hayes, A. 2020. Knowledge Economy. *Investopedia*.
<https://www.investopedia.com/terms/k/knowledge-economy.asp>
(21.11.2020).
12. JRC 2012. *Guide on Regional/National Research and Innovation Strategies for Smart Specialization (RIS³)* Brussels. European Commission JRC.
13. Liefner, I. 2017. *Knowledge-Based Economy*. Wiley Online Library, John Wiley & Sons, Ltd.

14. Lundvall, B., Johnson, B. 1994. The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*. Vol.1. Issue 2.
15. OECD 2005. Glossary of Statistical Terms. <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=6864>
16. RA Government Program for 2008-2012. <https://www.gov.am/files/docs/77.pdf>
17. Sandu, S. 2012. Smart Specialization Concept and the Status of its Implementation in Romania. *Procedia Economics and Finance* 3.
18. Varga, A., Sebestyén, T., Szabó, N., Szerb, L. 2018. Estimating the Economic Impacts of Knowledge Network and Entrepreneurship Development in Smart Specialization Policy. *Regional Studies*.

ՌՈՒԲԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ, ԵԼԵՆԱ ՍԻՄՉՈՒԿ - ՍՄԱՐԹ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԳՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԳԻՏԵԼԻՔԱՇԵՆՔ ՏՆՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱԴԻՅԱԼ

Հիմնաբառեր՝ ՍՄԱՐԹ մասնագիտացում, գիտելիքահենք տնտեսություն, ձեռնարկատիրական գիտելիք, գիտելիքի ակտիվներ, տնտեսական աճ և զարգացում

Միջավայրային փոփոխությունները և տնտեսության արդի միտումները հանգեցրել են բոլորովին նոր քաղաքականության, մեթոդների և մոտեցումների կիրառությանը՝ միտված տնտեսական աճին ու զարգացմանը: Նոր քաղաքականությունը, մեթոդները և մոտեցումները ընդգրկում են գիտելիքահենք տնտեսության վրա ազդեցություն ունեցող փոխկապակցված գործոնների խորքային վերլուծություն և նոր այլընտրանքային, համալիր ու արդյունավետ միջոցների կիրառում՝ երաշխավորելու տնտեսության առաջանցիկ զարգացումը:

Սույն հոդվածում քննարկվում է ՍՄԱՐԹ մասնագիտացումը՝ որպես գիտելիքահենք տնտեսության բաղադրիչ: Հոդվածի նպատակն է բացահայտել «ՍՄԱՐԹ մասնագիտացում» հասկացությունը՝ որպես գիտելիքահենք տնտեսության նախադրյալ և հիմնաբաղադրիչ:

РОБЕРТ ХАЧАТРЯН, ЕЛЕНА СИМЧУК – СМАРТ-СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА НАУКОЕМКОЙ ЭКОНОМИКИ

Ключевые слова: СМАРТ-специализация, наукоемкая экономика, предпринимательские знания, активы знаний, экономический рост и развитие

Изменение окружающей среды и текущие тенденции в экономике привели к применению совершенно новых политики, методов и подходов для обеспечения экономического роста и развития. Новые политика, методы и подходы включают в себя углубленный анализ взаимосвязанных факторов, влияющих на экономику, а также применение новых альтернативных, комплексных и эффективных мер для обеспечения поступательного развития экономики.

В данной статье обсуждается SMART-специализация как компонент наукоемкой экономики. Цель статьи – раскрытие концепции SMART-специализации как предпосылки и основного компонента наукоемкой экономики.

Ներկայացվել է՝ 23.09.2020
Գրախոսվել է՝ 01.10.2020

FINANCIAL FACTORS ROLE IN REGIONAL DEVELOPMENT

SERGEY AVETISYAN

Keywords: *regional credits, regional development, economic activity, Republic of Armenia*

Monetary policy is primarily designed for national purpose, but its impact may vary significantly across regions. It is general consideration that bank's lending has positive impact on regional development. So the aim of this study is to investigate this consideration and also investigate that either development led credits, or credits led regional development means the purpose of this study is to investigate the direction of this relationship. How regional concentration of credit has varied over Armenian business cycles/ (or financial cycles)? What are the relationships between banks and regional development, if any? Following Rodríguez-Fuentes (1998), this paper will sustain that banks may influence regional development by means of producing a regional pattern of credit availability which is likely to be more unstable for some regions (the low-income ones). Some evidence will also be offered for the Armenian experience. The analysis takes into account data for the period of 2005-2017. This changing relationship between credit and regional GDP over business cycle was tested by Two-Stage least squares (2SLS) regression. Commercial banks may affect regional development by producing different regional patterns of credit availability.

"Although there is only one national monetary policy, that does not mean that monetary policy does not affect some regions of the country more than others. We know that business cycles differ across states and regions, and a number of studies have examined how monetary policy may affect regions differently and why... Identifying the reasons for regional differences in the effects of monetary policy may help us better understand how changes in monetary policy ripple through the economy" (Crone (2007)).

1. Introduction

Geography seems to be a factor in the choice of economic policy itself. Usually have been raised in the literature about a 'one-size-fits-all' monetary policy. If there are diverse economic conditions in different regions, then a unitary approach cannot suit all. The purpose of this paper is to explore this

issue further by breaking it down into two separate issues. First geographic concentration of credits and banks. Second there is the more conventional way of considering the question, in terms of the effect of a regional credit change on regions experiencing different economic conditions. This also requires a consideration of the nature and causes of regional economic disparities in the Republic of Armenia, and how these might be affected by particular interest rate changes. However, this is further topic of how monetary policy is transmitted to the different regions. The possibility is considered that there may be regional differences in how a particular monetary policy is translated into different financial conditions in different regions. In other words, there may be a regional dimension to the transmission process itself.

There is an enormous literature on the links between economic geography and financial economics (Alessandrini et al. 2009, Ron Martin 1999, Cohen 1998, Leyshon and Thrift 1998). Usually financial economics researchers do not concentrate on space aspects of economic activities. Financial resources flow into those regions which are willing to pay higher interest rates whereas the remainders will show financial outflows. This traditional view sees the banking system as being neutral to regional development since it simply allocates scarce financial resources among regions. Within this theoretical framework the contribution of the banking system to regional growth is limited to its direct impact on regional employment or income. Sometimes it is also acknowledged that banking system might be not neutral when there exists some kind of market failure, such as imperfect or asymmetric information, which may stop these inter-regional financial flows. Rodríguez-Fuentes' hypothesis is that regional concentration of credit worsens during recessions whereas it improves during upturns. These swings in credit concentration are in turn explained by changes both in regional supply of and demand for credit since they may be open to some variability among developed and less-developed regions. Literature says that, due to changes in both banks' and borrowers' liquidity preference credit grows faster in peripheral regions during expansions. It is during economic upturns when both increased banking competition and economic optimism lead financial institutions to look for new markets in order to grow and increase their market share. Higher banking competition and low liquidity preference would explain why banks are more willing to lend to peripheral regions during expansions.

With regard to the demand side (borrowers), Fuentes (2005) suggest that it is the change in borrowers' liquidity preference the factor which explains why regional demand for credit grows, although this may well be

influenced by banks' willingness to fund them. The argument is that both supply of and demand for credit in peripheral regions grow faster during expansions. However, the converse also applies to downturns since changes in expectations would raise both banks' and borrowers willingness to lend and borrow, displacing so both supply of and demand for credit. These displacements, would affect harder peripheral regions than core regions. The foregoing implies that credit expansion (creation) follows a more unstable pattern in peripheral regions than in developed one; whereby instability is meant larger increasing and decreasing during expansions and recessions respectively.

I will try to confirm this hypothesis by looking both at: how sensitive regional credit is to changes in regional development. Mainstream monetary theory considers that economic development has nothing to do with money since real income only depends on real factors. Money is usually seen as a separate variable whose only role is to set the general level of prices. The literature provides evidences that there is a correlation between regional development and credit market (Duican and Pop 2015).

From this perspective, money is a veil, something that lubricates exchange and makes things work more quickly and commodiously than it would do without it. It is acknowledged that the machine (the real economy) could also work without it, although less quickly and efficiently. The economic system seems to be dichotomised among a real and a monetary side, being the real one the only that really matters to economic analysis. At the regional level there is only one chance for the banking system to matter: when it fails to properly allocate national credit among different regions. And this can only happen when there exists some kind of market failure, name it imperfect or asymmetric information, or some other barriers which may stop inter-regional financial flows (such as transaction costs).

So, as long regional credit markets work properly there will always exist equilibrating inter-regional financial flows which, in turn, would mean that money were of no significance at regional level. This is why it is sustained that regions never experience financial problems since they potentially face a perfectly elastic supply of credit. The paper is organized as follows. In section 2 I briefly review the literature related to the researched topic. In section 3, I present the stylized facts. The methodology and results are presented in sections 4. Conclusions are summarized in section 5.

2. Literature review

The importance of regional view was strongly emphasised already by Higgins (1973):

“Measures to reduce regional gaps, far from being a “luxury” to be afforded when things are otherwise going well in the country, are the essence of a policy to accelerate growth, reduce unemployment and maintain price stability. For developing countries, where efforts to accelerate growth are inhibited by fear of aggravating inflation, reduction of regional disparities may well be the sine qua none of successful development policy (Higgins 1973).”

The issue of how monetary policy affects real economic activity and output has been heatedly debated within a large body of literature (Taylor 1995, Mishkin 1996). Although, monetary policy is primarily designed for national purposes, say price stability, its impact may vary significantly across regions and sectors (Carlino and DeFina 1998, Anagnostou and Papadamou 2012). In other words, monetary policy decisions may have strong effects in some regions and little or no effects in others depending on the region's industrial structure, productive capacities, technology, and institutional features (Carlino and DeFina 1998, 1999, Owyang and Wall 2009). The reasons of why some regions may respond more strongly to the changes in monetary policy is a challenging topic both theoretically and empirically. Indeed, three main hypotheses on this issue have been put forward in the literature (in Bhagwati and Eckhaus (2012),” *Development and Planning: Essays in Honour of Paul Rosenstein- Rodan.*”).

The initial hypothesis is the Interest Rate Channel according to which responsiveness of a region to a monetary policy shock depends on its industrial structure (Carlino and DeFina 1998, 1999). Second hypothesis is known as Credit Channel which indicates the fact that regional sensitivity to monetary policy is related to its firm size (Broad Credit Channel) and bank size (Narrow Credit Channel) (Bernanke and Gertler 1995). The third channel concerns the transmission of monetary policy via Exchange Rate Channel which is relevant for open regional economies (Anagnostou and Papadamou 2012; Ridhwanet al. 2011). Although the hypotheses above have been thoroughly and heatedly discussed by a strand of scholars, far little attention has been paid to the role of geographical factors and spatial spillovers in the regional transmission of monetary policy. Fuentes (2005) argue that neighboring regions are likely to exhibit similar reactions to monetary policy and transmit their responses to each other. This may happen through

bilateral intense trade and financial linkages, substantial input-output relationships and transfer of production factors (capital and labor).

Monetary variables, if included at all, have usually been considered exogenously determined at the national level, with the regional weighting mirroring regional real economic differences. The regional money supply is then endogenous, but cannot affect any real variable since interregional monetary flows simply mirror regional differences in real terms. That banks influence regional development by means of the provision of credit rather than through its regional distribution. So, some regions (low income ones) may face a more unstable pattern of credit availability since they experience greater changes along business cycles.

So, does banks played role in regional development? Two views were distinguished in this regard. One view considers that banks do not matter to regional development since they only distribute a predetermined amount of credit among regions. For the other view banks do play an active and crucial role in regional development since they are responsible for providing credit and therefore make possible investment to take place. The second view is more likely to apply to financially developed economies, whereas the first one is likely to be true for economies which have not reached certain levels of development (Chick 1986, 1993). If the above argument were true, then banks may affect regional development by producing different regional patterns of credit availability. According to some researchers there is positive significant impact of bank's credit on economic growth. Nwakanma et al.(2014) concluded that there is significant long run relationship between bank's credit to private sector and economic growth in Nigeria but without significant level of causality. Korkmaz (2015) did study on European countries and concluded that domestic credit provided by banking sector have effect on economic growth. Marshal et al. (2015) did study in Nigeria and found strong positive correlation between bank's credit and GDP.

Osman (2014)) investigated the impact of private sector credit on the economic growth of Saudi Arabia and concluded that there is long run and short run relationship between private sector credit and economic growth of Saudi Arabia. Moreover, commercial bank's credit to private sector will contribute in the economic growth of Saudi Arabia.Emecheta and Ibe (2014) did study in Nigeria and concluded that there is positive and significant relationship between bank credit to private sector, broad money and economic growth. However following studies concluded that there is unidirectional causality running from economic growth to bank's credit. Onuorah and Ozurumba (2013) did study in Nigeria and concluded that Banks credits does not granger cause GDP but GDP have effect on Bank's credit.

Onuorah and Ozurumba further concluded that there is short run relationship between Bank credits and GDP. Marshal et al.(2015) found the causal relationship between banking sector credit and economic growth and concluded that there is unidirectional relationship running from GDP to banking sector credit. These studies found unidirectional causal relationship running from bank's credit to economic growth.

3. Stylized Facts

The focus here will be on the regional structure of the financial sector and the credit market. The argument is explored further with a comparison of Armenian data. We have limited our study to the 2005-2017 for the following reasons. On the one hand because regional bank lending and credits series are only available from 2005. Secondly because during that period the Armenian economy has experienced an expansion (2004-08) and a recession (2009-11) and this would allow us to test some of the hypothesis we stated before regarding bank lending behaviour over business cycles. Estimates of potential output serve as a useful indicator of business cycle developments.

Moreover, there exist important applications of output gap estimates to monetary and fiscal policy issues, as demonstrated for the case of Armenia in ElGanainy and Weber's paper. According to ElGanainy and Weber (2010) Armenia represents an interesting example, as it enjoyed a progressive strengthening of economic growth in 2006 and 2007 within a low inflation macroeconomic environment. However, these developments came to a sudden halt when Armenia was severely hit by the global economic crisis in 2008. The economy was confronted by a number of external shocks including large falls in remittances and capital inflows. GDP contracted by more than 14 percent in 2009 reflecting a collapse in the construction sector, which previously had been an engine of growth. The severe contraction of the Armenian economy raises the question of the effects of the financial crisis on potential output and the output gap. It is likely that the global economic crisis has reduced potential output in Armenia because it has led to slower capital inflows, higher government debt and thus a higher cost of capital. It is also likely to have severely reduced the capital stock through business failures and weak investment in light of unusual uncertainties and extreme tightness of credit.

Particularly, our concern will be focused on how regional credit behaves over business cycles, and whether differences in this behavior may be found when the sample is split between low- and high-income regions (using GDP). Gini index measures the extent to which the distribution of

income or consumption expenditure among individuals or households within an economy deviates from a perfectly equal distribution. A Lorenz curve plots the cumulative percentages of total income received against the cumulative number of recipients, starting with the poorest individual or household. The Gini index measures the area between the Lorenz curve and a hypothetical line of absolute equality, expressed as a percentage of the maximum area under the line. Thus, a Gini index of 0 represents perfect equality, while an index of 100 implies perfect inequality. GINI index in Armenia was reported at 32.5 in 2016, according to the World Bank collection of development indicators, compiled from officially recognized sources. In 2017, GINI index for Armenia was 33.6 points. Though Armenia GINI index fluctuated substantially in recent years, it tended to decrease through 2003 - 2017 period ending at 33.6 points in 2017. A Lorenz Curve is a graph used in economics to show inequality in income spread or wealth. It was developed by Max Lorenz in 1905, and is primarily used in economics. However, it may also be used to show inequality in other systems. It also allows to graphically measure how much of the banks goes to which credit level (Jann 2016).

4. Methodology

The purpose of the paper is to accurately and clearly describe the regional matters in financial development. As regional development in this study I mean regional GDPit. Research design comes from some theoretical evidence which presented in Section 2 and based the procedures undertaken to calculate and analyze data are presented in section 3 and 4, to present the rationale for choosing each of variables for the study.

This changing relationship between credits and regional GDP over business cycle was tested (Tabel 1 FE) by means of the following expression:

$$\log(\text{CREDITit}) = \alpha + \beta \log(\text{GDPtexpansion}) + \mu \quad (1)$$

$$\log(\text{CREDITit}) = \alpha + \beta \log(\text{GDPtrecession}) + \mu \quad (2)$$

An empirical observation based on Rodríguez-Fuentes (1998) estimates seem to confirm the existence of a negative (positive) relationship between regional per capita GDP and credit growth during expansion (recession) since parameters accompanying GDP are significant for both periods.

In the estimation of the empirical model, there are two main econometric problems. One is the effect of region-specific factors. Hsiao (2014) has shown that the omission of individual fixed effects in dynamic panel data will cause the ordinary least squares estimates to be biased and inconsistent. A second problem is the potential endogeneity of independent variables. In order to tackle these issues, we use the two-stage least squares

(2SLS) estimator proposed by Baum(2009). This estimator has been widely used in cross-country studies, because it controls for the presence of unobserved regional-specific effects and for the potential joint endogeneity among explanatory variables, by using the previous realisation of explanatory variables as an instrumental variable. With this method, consistent estimates can be obtained for our analysis of the impact of bank credits on the regional GDP of Armenian regions. Our main estimating equation relates $\log(\text{CREDIT}_{it})$, the log of GDP for region i at year t , as:

$$\log(\text{CREDIT}_{it}) = C_y + \alpha \log(\text{GDP}_{it}) + \mu_i + \mu_t + \delta \text{CTrend} + \text{vit} \quad (3)$$

where $\log(\text{GDP}_{it})$, the log of GDP, is the main causal variable of interest and C_y is the constant term. We let μ_i be the region fixed effects that represent time-invariant permanent differences across regions, μ_t be the time effects that affect the regions in an identical manner, and δCTrend be the region-specific linear time trend that captures additional within-region time series variation. Finally, vit is the idiosyncratic error term clustered at the regional level. The extent of how regional GDP affects CREDIT $_{it}$ is summarized by β . This cannot be consistently estimated by OLS regression as GDP is likely to be endogenous in the income equation, in spite of controlling for region-specific characteristics such as region and year fixed effects and common time trend to solve the omitted variable bias. The main reason is that the unobserved potential income of a region may be correlated with GDP ; hence, the OLS regression is susceptible to reverse causality problems.

As strategy to address reverse causality, suppose that the effect of CREDIT on GDP can be written as:

$$\log(\text{GDP}_{it}) = C_y + \alpha \log(\text{CREDIT}_{it}) + \mu_i + \mu_t + \delta \text{CTrend} + \text{vit} \quad (4)$$

where $\alpha = 0$. The endogeneity bias of β that is due to $\alpha = 0$, however, can be evaded by constructing a two-stage least squares (2SLS) estimation approach to Eq. (3). The results of this equation (Eq.4) is not significant which means there is no reverse causality. Analysis was computed using Stata 14, applying the standard `regress` and `xtreg` commands. The `xtivreg2` command Schaffer(2015), which implements IV and generalised method of moments estimation for fixed-effects and first-differences panel data models with potential endogenous regressors were also used for panel data analysis.

In our analysis, we chose ten regions. I dont include capital city (Yerevan) because of half of cantry population is concentrated in Yerevan and it seem to be diffeculty for economic storytelling about regional credits and developent. As stated clearly in the previous section we will focus our investigation into the effect of monetary policy actions on regional economic data.

Columns I of Table 1 report the 2SLS results of Eq.3

Table 1. IV (2SLS) estimation
 [types of credit] Morenc /Morefc /Lessnc /Lessfc
 [t – 1] 0.88/ 0.82/ 1.18/ 0.39/
 [GDP] 0.07/ 0.08 / -0.57/ -1.08/
 [output gap] 0.53/ -0.12/ 0.66/ -0.74/

5. Summary

Our paper by using two-stage least squares (2SLS) model provides empirical evidence about credit channel on regional data. The aim of this paper has been to review the role played by banks in regional development. Two views were distinguished in this regard. One view considers that banks do not matter to regional development since they only distribute a predetermined amount of credit among regions. However, for the other view banks do play an active and crucial role in regional development since they are responsible for providing credit and therefore make possible investment to take place. The second view is more likely to apply to financially developed economies, whereas the first one is likely to be true for economies which have not reached certain levels of development.

It is hypothesized that credits provided by regional banks improve income levels. In other words, regional commercial banks are expected to mitigate financial disintermediation and diminish the economic disparity observed among Armenian regions. However, there is unidirectional causality running from GDP growth to credit provided by banking sector which shows that economic prosperity or regional development will have a major impact on lending activities of banks meaning that demand following hypothesis is true for Armenian in case of GDP and Bank's credit or we can say that growth led Bank's credit in Armenia. Hence Government and central bank should make policies by keeping this fact in consideration that local bank's lending does not have impact on GDP growth. There might be other factors which influence regional development of Armenia more than banking sector these activities, which can be bank's profitability, human resource, technology, infrastructure and other sectors of the economy. However, GDP growth affects bank's lending activities so during high economic growth year central bank and private bank's management should introduce easy loans for businesses and industries and during poor economic growth years personal loan's new schemes should be introduced by banks.

REFERENCES

1. Alessandrini, P., Presbitero, A. F., and Zazzaro, A. 2009. Banks, distances and firms' financing constraints. *Review of Finance*, 13(2):261-307.
2. Anagnostou, A. and Papadamou, S. 2012. The effects of monetary policy shocks across the greek regions.
3. Baum, C. F. 2009. Instrumental variables and panel data methods in economics and finance.
4. Boston College and DIW Berlin.
5. Bernanke, B. S. and Gertler, M. 1995. Inside the black box: the credit channel of monetary policy transmission. *Journal of Economic perspectives*, 9(4):27-48.
6. Bhagwati, J. and Eckhaus, R. 2012. *Development and planning: essays in honour of Paul Rosenstein-Rodan*. Routledge.
7. Bikker, J. A. and Haaf, K. 2002. Measures of competition and concentration in the banking industry: a review of the literature. *Economic & Financial Modelling*, 9(2):53-98.
8. Carlino, G. and DeFina, R. 1998. The differential regional effects of monetary policy. *Review of economics and statistics*, 80(4):572-587.
9. Carlino, G. and DeFina, R. 1999. The differential regional effects of monetary policy: Evidence from the us states. *Journal of Regional science*, 39(2):339-358.
10. Chick, V. 1986. The evolution of the banking system and the theory of saving, investment and interest. *economics of societies*. Cahiers de l'ISMEA, Serie Monnaie et Production, 3.
11. Chick, V. 1993. The evolution of the banking system and the theory of monetary policy. In
12. *Monetary Theory and Monetary Policy*, pages 79-92. Springer.
13. Cohen, B. J. 1998. *The geography of money*. Cornell University Press.
14. Crone, T. M. 2007. A pattern of regional differences in the effects of monetary policy.
15. Duican, E. R. and Pop, A. 2015. The implications of credit activity on economic growth in romania. *Procedia Economics and Finance*, 30:195-201.
16. ElGanainy, A. A. and Weber, A. 2010. Estimates of the output gap in armenia with applications to monetary and fiscal policy. *IMF Working Papers*, pages 1-45.
17. Emecheta, B. and Ibe, R. 2014. Impact of bank credit on economic growth in nigeria: application of reduced vector autoregressive (var) technique.

- European Journal of Accounting Auditing and Finance Research, 2(9):11-21.
18. Fuentes, C. J. R. 2005. Regional monetary policy. Routledge.
 19. Hegyi-K'eri, A'. et al. 2013. Regional specialization and geographic concentration of economic sectors in the visegr'ad countries. Club of Economics in Miskolc, TMP, 9(1):31-41.
 20. Higgins, B. 1973. Trade-off curves and regional gaps. na.
 21. Hsiao, C. 2014. Analysis of panel data. Number 54. Cambridge university press.
 22. Jann, B. 2016. Estimating lorenz and concentration curves. The Stata Journal, 16(4):837-866.
 23. Jeney, L. and Szab'o, P. 2001. A magyar ipar a specializ'aci'os 'es koncentr'aci'os indexek tu'kr'eben az 1990-es 'evekben. A Magyar F'oldrajzi Konferencia tudom'anyos k'ozlem'enyei. CD-ROM. szTh TTK, Szeged.
 24. Korkmaz, S. 2015. Impact of bank credits on economic growth and inflation. Journal of Applied Finance and Banking, 5(1):51.
 25. Leyshon, A. and Thrift, N. 1998. Money/space: geographies of monetary transformation.
 26. Capital & Class, 22(2):182-185.
 27. Marshal, I., Solomon, I. D., and Onyekachi, O. 2015. Bank domestic credits and economic growth nexus in nigeria (1980–2013). Int J Financ Account, 4(5):236–244.
 28. Mishkin, F. S. 1996. The channels of monetary transmission: lessons for monetary policy.
 29. Technical report, National Bureau of Economic Research.
 30. Nemes Nagy, J. 1977. Regiona'lis gazdasa'gfo'ldrajzi gyakorlatok. Tanko'nyvkiado', Budapest.
 31. Nwakanma, P. C., Nnamdi, I. S., and Omojefe, G. O. (2014). Bank credits to the private sector: Potency and relevance in nigeria's economic growth process. Accounting and Finance Research, 3(2):23-35.
 32. Onuorah, A. and Ozurumba, B. 2013. Bank credits: An aid to economic growth in nigeria.
 33. In Information and Knowledge Management, volume 3, pages 41-50.
 34. Osman, E. G. A. 2014. The impact of private sector credit on saudi arabia economic growth (gdp): An econometrics model using (ardl) approach to cointegration. Am Int J Soc Sci, 3(6):109-117.
 35. Owyang, M. T. and Wall, H. J. 2009. Regional vars and the channels of monetary policy.
 36. Applied Economics Letters, 16(12):1191-1194.

37. Ridhwan, M. M., de Groot, H. L., Rietveld, P., and Nijkamp, P. 2011. The regional impact of monetary policy in indonesia.
38. Rodr'iguez-Fuentes, C. J. 1998. Credit availability and regional development. Papers in Regional Science, 77(1):63-75.
39. Ron Martin, L. 1999. Money and the space economy. Wiley.
40. Schaffer, M. 2015. xtivreg2: Stata module to perform extended iv/2sls, gmm and ac/hac, liml and k-class regression for panel data models.
41. Taylor, J. B. 1995. The monetary transmission mechanism: an empirical framework. Journal of Economic Perspectives, 9(4):11-26.

ՍԵՐԳԵՅ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ - ՖԻՆԱՆՍԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ԴԵՐՆ ՏԱՐԱԾԱՇՐՋԱՆԱՅԻՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ

Հիմնաբառեր՝ տարածաշրջանային վարկեր, տարածաշրջանային զարգացում, տնտեսական գործունեություն, Հայաստանի Հանրապետություն

Դրամավարկային քաղաքականությունն առաջին հերթին մշակված է համընդհանուր նպատակով, բայց դրա ազդեցությունը կարող է զգալիորեն տարբեր լինել ըստ տարածաշրջանների: Ընդհանուր նկատառում կա որ բանկի վարկավորումը ունի դրական ազդեցություն տարածաշրջանային զարգացման վրա: Հիմք ընդունելով Ռոդրիգես-Ֆունտեսի աշխատանքները (1998)՝ այս հոդվածը հաստատելու է, որ բանկերը կարող են ազդել տարածաշրջանային զարգացման վրա վարկային մատչելիություն ստեղծելու միջոցով, որը հավանաբար կլինի ավելի անկայուն որոշ տարածաշրջանների համար (ցածր եկամուտ ունեցող տարածաշրջանների համար): Որոշ դիտարկումներ կառաջարկվեն նաև հայկական փորձի համար: Վերլուծությունը հաշվի է առնում 2005-2017 թվականների ժամանակահատվածի տվյալները: Գործարար ցիկլի ընթացքում վարկի և տարածաշրջանային ՀՆԱ-ի միջև փոխվող այս փոխհարաբերությունը դիտարկվել է նվազագույն քառակուսիների (2SLS) միջոցով: Առևտրային բանկերը կարող են ազդել տարածաշրջանային զարգացման վրա՝ վարկային մատչելիության տարբեր աստիճաններ ստեղծելով:

СЕРГЕЙ АВETИСЯН - РОЛЬ ФИНАНСОВЫХ ФАКТОРОВ В РАЗВИТИИ РЕГИОНОВ

***Ключевые слова:** региональные займы, региональное развитие, экономическая деятельность, Республика Армения*

Денежно-кредитная политика в первую очередь предназначена для общей цели, но ее влияние может значительно варьироваться от региона к региону. Существует общее мнение, что банковское кредитование положительно влияет на региональное развитие. Основываясь на работах Родригес-Фуэнтеса (1998), эта статья подтвердит, что банки могут оказывать влияние на региональное развитие, создавая доступ к кредитам, который, вероятно, будет более нестабильным для некоторых регионов (регионов с низким уровнем доходов). Также будут предложены некоторые наблюдения из опыта Армении. В анализе учтены данные за период 2005-2017 гг. Эта изменяющаяся взаимосвязь между кредитом и региональным ВВП в течение делового цикла была протестирована с помощью двухэтапной регрессии наименьших квадратов (2SLS). Коммерческие банки могут влиять на региональное развитие, создавая различные региональные модели доступности кредитов.

Ներկայացվել է՝ 17.09.2020

Գրախոսվել է՝ 22.09.2020

ԼՈՒՍԻՆԵ ՍՈՂՈՄՈՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ գործառական-իմաստային դասակարգում, պատմելի, հաղորդելի, կարծիք հայտնելի, նկարագրելի, ներկայացնելի

Արդի փուլում բանավոր հաղորդակցությունը, դրսևորվելով բարդ եռամիասնության՝ մենախոսության, երկխոսության, բազմախոսության համակցվածության մեջ, ենթադրում է իրադրային իրավիճակներում բնական լեզվի կիրառում: Օտար լեզվի ժամանակակից դասին իրադրային թեմաների շուրջ պատշաճ, համակցված, խոսող-ունկնդիր փոխհարաբերակցությունն ապահովող, նախապատրաստված և ինքնաբուխ խոսելու կարողությունը ժամանակի հրամայականն է:

Բանավոր խոսքի առաջադաս կարգավիճակը ակնառու է գերմաներենը որպես օտար լեզու ուսումնասիրող դասագրքերում զետեղված բանավոր հաղորդակցության՝ մշակութային, հասարակական, երկրագիտական ու լեզվական յուրահատկությունների փոխներգործությունն ապահովող բազմատեսակ առաջադրանքներում: Տեղին է վկայաբերել որոշ հեղինակների դիտարկումն այն մասին, ըստ որի լեզուն կիրառում ենք ոչ միայն հարց տալու և պատասխանելու համար, այլև փորձառության մասին պատմելու, ցանկություններն արտահայտելու, առարկաներ, իրավիճակներ նկարագրելու, լսած կամ ընթերցած տեղեկությունը փոխանցելու համար, որոնց խոսքային իրագործումը թելադրում է գլխավորապես բովանդակային խոսքի ձևակերպում, ներկայացում (Schatz 2006: 132, Iluk 2000: 4): Այստեղից հետևում է, որ խոսքաստեղծման արդյունքում ձևավորված ավարտուն ամբողջություն ներկայացնող այսպիսի բանավոր հաղորդակցային միավորներն ունեն նպատակային և գործաբանական որոշակի ուղղվածություն: Եվ պատահական չէ, որ մենախոսության կառուցվածքային լիարժեքությունը բխում է խոսքարտահայտման յուրօրինակ ձևերից, որոնցում առկա հաղորդակցական գործոնների ազդեցությունը հանգեցնում է մենախոսության գործառական-իմաստային տեսակների զատորոշման:

Մենախոսության էությանը, հիմնախնդիրներին նվիրված բազմապիսի ուսումնասիրություններն աչքի են ընկնում գործառական-հաղորդակցային հայեցակետից մենախոսական խոսքի դասակարգման

միասնական հայեցակարգի բացակայությամբ, ինչը թերևս առնչություն ունի մենախոսության տեսակների՝ միմյանց հետ հատվելու երևույթի հետ: Հավանաբար այդ է պատճառը, որ մենախոսական խոսքի բազմաբարդ բնույթի նկատմամբ հետաքրքրությունը երբեք չի նվազում:

Ըստ այդմ, սույն հետազոտության *արդիականությունը* պայմանավորված է գործաբանական-հաղորդակցային տիրույթում գերմաներեն մենախոսության իմաստային տեսակների քննության անհրաժեշտությամբ՝ օտարալեզու մենախոսության վերաբերյալ կատարված հետազոտությունների, գերմաներենը որպես օտար լեզու ուսումնասիրող (DSD I, DSD I Pro) դպրոցների չափորոշում (Rahmenplan "Deutsch als Fremdsprache") սահմանված A2 մակարդակը նախանշող մենախոսության կարողությունների և դասագրքերի մենախոսական առաջադրանքների համակցված ուսումնասիրությամբ: Կարծում ենք, օտարալեզու մենախոսության խորքային կառույցների՝ տարաբնույթ բովանդակություն արտացոլող հաղորդակցային գործառույթների տեսական և գործնական վերլուծությունների համալիր քննությունը հիմնավոր վկայություն է գործառական-իմաստային ոլորտում գերմաներեն մենախոսական տեսակների վերհանման, դասակարգման համար: Կիրառված *մեթոդներն* են՝ վերացարկում, համեմատություն, վերլուծություն, դեդուկցիա:

Ուշագրավ է, որ մենախոսության և երկխոսության հարաբերակցությունը դիտարկող տարբեր մոտեցումների ամփոփ քննության արդյունքում առաջ է քաշվում այն կարծրատիպը, որ մենախոսական խոսքը սովորողներին ավելի բարդ է, քան երկխոսությունը: Ուստի, ինչպես Դ.Բրակհահն է ընդգծում, արժե վաղ տարիքից փոքրիկ մենախոսություններ սովորել, ինչպես հայրենի քաղաքը ներկայացնելը (Dusemund-Brackhahn 2008: 143):

Բանավոր խոսքին նվիրված մոդելների ուսումնասիրությունից բխում է, որ մենախոսական խոսքն իր արտահայտումն է գտնում ինչպես խոսքի լեզվական և բովանդակային պատրաստվածության բարձր աստիճանով բնութագրվող համատեքստային իրավիճակներում, այնպես էլ ինքնաբեր հատկանիշներով օժտված, սուբյեկտ-սուբյեկտ հարաբերությունն ուղենշող իրադրային կապակցության մեջ՝ հիմքում ունենալով մի կողմից միկրո մենախոսությունների (Mikromonolog) առկայությունը երկխոսությունում, մյուս կողմից ունկնդիրներին ուղղված որոշակի թեմային առնչվող կապակցված խոսքը¹:

¹ Պատրաստված և հանպատրաստից խոսքի տեսակներին ավելանում է նաև խոսքի *մասամբ պատրաստված* տեսակը (Бредихина 2018):

Ի լրումն դրա՝ մենախոսական խոսքի բնութագրումն ամբողջանում է սովորողների՝ խոսքի կառուցման ժամանակ ինքնուրույնության աստիճանով պայմանավորված խոսելու փուլերի տարբերակմամբ՝ վերարտադրում (Reproduktion) (ըստ ընթերցած կամ լսած տեքստի բովանդակության և ձևի), վերակառուցում (Rekonstruktion), (փոխխլված վերարտադրում նոր բառապաշարի կիրառմամբ), կառուցում/ազատ խոսք(Konstruktion/Freies Sprechen)² (Schreiter 2001: 914):

Այսպիսով, սույն հոդվածում մենախոսության տեսակների՝ իմաստային-գործառական տիրույթում սահմանագծվող բնութագրերը քննության են առնվում խոսքի բազմապիսի հաղորդակցային նպատակադրումներ, խոսքի տարաբնույթ պատրաստվածության աստիճան նախանշող կիրառման ձևեր, սովորողների՝ խոսքի կառուցման ժամանակ ունեցած ինքնուրույնության աստիճան մատնանշող ցուցանիշների համապարփակ հաշվառմամբ՝ իբրև մենախոսական խոսքի դասակարգման համակարգային մոտեցման:

Ըստ ամենայնի, ելնելով մենախոսության հաղորդակցային երևույթը սահմանող տեղեկատվական, գնահատողական, զգացմունքային-գնահատողական, արտահայտչական, ներգործման բնութագրիչներից, տարբերակվում են մենախոսության հետևյալ գործառական տեսակները՝ *նկարագրություն, հաղորդագրություն, պատմում, փաստարկում* (Тарлаковская 2006: 58-63, Фокина 2008: 67):

Այս համատեքստում տեղին է վկայաբերել որոշ լեզվաբանների կողմից առաջարկվող մենախոսության հաղորդակցային մեթոդների շարքին դասվող այլ տեսակներ ևս, ինչպես *մեկնաբանել, բացատրել, համոզել, ամփոփել* (Schreiter 2001a: 60): Այստեղ արժե ընդգծել նաև նկատառումն այն մասին, որ վերոբերյալ հաղորդակցային ձևերը իրար հետ համակցվում են, այսպես՝ նկարագրելը կարող է հաղորդելու, պատմելու հետ հանդես գալ՝ նրանց կողմից ընդհատվելով, լրացվելով (Abraham 2016: 94):

Այսպիսով, գործաբանական հիմքի վրա մենախոսության դասակարգումը պայմանավորող սկզբունքների որոշարկման և դասագրքերում առկա մենախոսական խոսքի դրսևորման ձևերի փոխկապակցված ուսումնասիրության արդյունքում տարբերակում ենք

² Սովորողի ինքնուրույնության աստիճանից դիտարկվող խոսելու փուլերի մեկ այլ դասակարգման՝ «չորս քայլերի մոդելի» (Vier-Schritte-Modell) համաձայն, ներկայացված տեսակների շարքին է դասվում նաև *խոսքային միջոցներ առաջարկել* (Redemittel anbieten) տեսակը (Reder 2011), որը մենք դիտարկում ենք «վերակառուցում» տեսակի ներքո:

մենախոսության հետևյալ գործառական-իմաստային տեսակները՝ վերհանելով տեղեկատվության և եղանակավորության շրջանակներում նրանց բովանդակային ուղղվածությունները տրամաբանական միասնության սահմաններում:

Պատմել/Erzählen

«Լեզվական առաջխաղացումը, որը միաժամանակ անհատական աճ է, կարող է շարունակաբար զարգանալ այն դասընթացներին, որոնց ժամանակ հնարավորություն է պատմություններ լսել և պատմել» (Moser-Pacher/Steinweg 2011: 15): Պատմելուն գլխավորապես վերագրվում են իրար փոխառնչվող *անհատականություն կազմող (identitätsbildende Funktion)* և *հասարակական (soziale Funktion)* գործառույթները, որոնք ընդգծում են մի կողմից պատմողի դերը՝ ի դեմս նրա մոտիվների, զգացմունքների, գործողությունների, մյուս կողմից՝ պատմելու իրավիճակային գործառույթը, այն է, երբ ընդգծվում է պատմող-ունկնդիր կապը: Ինչպես Աբրահամն է ընդգծում, «պատմությունը միշտ պատմություն է ինչ-որ մեկի համար» (Abraham 2016: 75):

Մեթոդական գրականության մեջ, պատմելուն վերագրվող վերոգրյալ հատկանիշներից բացի. նշանակալի են *դինամիկությունը, (Prozessualität)* իբրև սուբյեկտ-սուբյեկտ հարաբերությունում տարածության մեջ քայլ առ քայլ զարգացող պատմությունն արտացոլող նախադրյալ, և *բազմաձևությունը (Multimodalität)*, որն ընդգրկում է և՛ հնչերանգային հատկանիշներ, և՛ հայացք, ժեստեր: Գյունթների պնդմամբ այն ընդգրկում է նաև պատմելու գործընթացի ուղեկցումը մարմնի դիրքով (Günthner 2005: 46):

Այսպիսով, հաշվի առնելով պատմելու՝ տարաբնույթ եղելությունների տարածաժամանակային հաջորդականությունը մատնանշող էությունը, ի թիվս դասագրքերում զետեղված պատմելու կարողությունները խթանող առաջադրանքների և մենախոսության ձայնագրությունների, կարող ենք հստակ արձանագրել, որ պատմելը լոկ հաղորդելու գործառույթով չի սահմանափակվում: Ըստ այս համոզման՝ հարկ է առանձնացնել պատմելու *գործառական-իմաստային* հետևյալ տեսակները իրենց հաղորդակցային-բովանդակային նպատակների, խոսության կապակցվածության, թեմայի զարգացման տեսանկյունից:

• Պատմել-հաղորդել

Պատմելու այս մեթոդի իրագործման եղանակներից մեկը վերարտադրումն է (Reproduktion) ընթերցանության և ունկնդրման տեքստերի, երկխոսությունների բովանդակության վերաբերյալ տեղեկատվության փոխանցումից մինչև բովանդակության ամբողջական վերարտադրում: Նման հարցերի վառ օրինակ է, *Was weißt du*

über...?Ի՞նչ գիտես ... (Beste Freunde A2.2:15): Հաղորդման գործոնն առկա է նաև սեփական փորձառությունից, երկրի այս կամ այն իրավիճակից պատմելիս՝ ներառելով փաստական գիտելիք, որը սովորաբար պատրաստվածության որոշակի աստիճան է ենթադրում: Այստեղ ընդգրկված են ինչպես անցյալում կատարված իրողությունները (դպրոցական ժամանակի, տոնին մասնակցության), այնպես էլ առօրյա կենսագործունեության վերաբերյալ պատմությունները, որոնք կառուցվում են հավասարապես ազատ խոսքի(freies Sprechen) և ուղղորդող-վերակառուցողական խոսքի (gelenkt-variierendes Sprechen) կիրառման յուրահատկություններով: Օրինակ, *Wie war dein letztes Volksfest? Ինչպիսի՞ն էր քո վերջին ազգային տոնը(Freunde A2.1:36):*

• **Պատմել-նկարագրել**

Հետաքրքրական է՝ անգամ անցյալում կատարված իրողությունների հերթագայող պատմությունում շոշափելի են նկարագրության տարրեր, որոնք կարող են լինել ինչպես իբրև առաջադրանքի բովանդակության բաղադրատարր, այնպես էլ արտահայտվել հանպատրաստից: Այսպես՝ դպրոցական տարիներից պատմելիս սովորողը բնութագրում է նաև ուսուցչին: ...*Die Lehrer waren streng....Ուսուցիչները խիստ էին (Schritte Plus neu A2:34):* Նկարագրության հատկություններն արտացոլված են նաև նկարների շուրջ պատմության ստեղծման գործընթացում. օրինակ, տրված է նախադասությունների սկիզբը, որոնք սովորողները, նկարներին համապատասխան, պետք է շարունակեն:

• **Պատմել-գնահատել(կարծիք հայտնել,մեկնաբանել)**

Պատմելիս սովորողի հուզարտահայտչական դրսևորումը ինքնաբերական ցույց է դրվում այս կամ այն իրադրության վերաբերյալ արտահայտած գնահատողական դիրքորոշմամբ՝ արտացոլելով բազմաբնույթ ներգործություն ունեցող զգացմունքային-գնահատողական գործառույթներ: Ինչպես, առօրյա կենսաձևից պատմելը զուգակցվում է պատմողի վերաբերմունքային երանգով: *Jetzt haben wir mehr Platz. Das ist toll.Այժմ մենք ավելի շատ տեղ ունենք:Հիանալի է (Schritte Plus neu A2:22):*

• **Պատմել-ներկայացնել-համեմատել**

Սեփական փորձառության կամ երկրի իրավիճակից պատմելիս թեման հաճախ կապակցվում է թիրախային լեզվի երկրի հետ՝ այսպիսով ի հայտ բերելով համեմատության եզրեր: Ինչպես, արձակուրդների, տոն օրերի ներկայացման ժամանակ մեջբերվում է Գերմանիայում տվյալ իրավիճակը՝ ընդգծելով առկա տարբերակիչ գծերը: Խոսքային գործունեության այս տեսակն առանձնանում է թեմային

համապատասխան կայուն կապակցությունների հիման վրա կառուցվող, պատրաստվածության որոշակի աստիճան նախանշող խոսքով, ինչպես *in meinem Heimatland ist es auch so /nicht so... wie hier. Իմ հայրենիքում էլ է այդպես/այդպես... չէ,ինչպես այստեղ (Schritte Plus neu A2:34):*

Եթե ի մի բերենք պատմելու նախադրյալ հանդիսացող ելակետային նմուշները, ապա բովանդակային տեսանկյունից կարելի է որպես այդպիսիք նշել՝ թեմա, տեքստ, ընթերցանական և ունկնդրման տեքստ/երկխոսություն, նկար, ասացվածք: Իսկ լեզվական նյութի տեսանկյունից պատմելիս հիմք են թեմային բնորոշ կայուն քերականական կառույցները, արտահայտությունները:

Հաղորդել/Berichten

Հաղորդման՝ որպես առանձին մենախոսության տեսակի ընկալման, մեկնաբանման տարբերակման խնդիրն իր անդրադարձն է գտել տարբեր հետազոտողների ուսումնասիրություններում: Նշենք, որ դասագրքերում առկա հաղորդման արտահայտումների ուսումնասիրությունը մատնանշում է պատմել և հաղորդել տեսակների միահյուսումը՝ կապված ձևի ու բովանդակության հարաբերակցության բարդ դրսևորումների հետ: Այս երկու տեսակների զատորոշմանը նպաստում է հարցերի բնույթը, այն է, արդյոք պատասխանները կարճ տեղեկույթ են ենթադրում, թե իրադարձությունների ժամանակային զարգացում: Ուստի սահմանազատման հիմնական սկզբունքը հաղորդման տեսակի համեմատաբար կարճ բնույթն է, որը բնորոշվում է փաստական գիտելիք պարունակող հաղորդագրությամբ: Ասվածի համաձայն, որպես ելակետ ունենալով թեման, ընթերցանական և ունկնդրման տեքստերը, հաղորդագրությունները, նկարները, երգերը, գերմաներեն հաղորդման կոմպետենցիայի բովանդակային գործառույթները բխում են խոսքի նպատակաուղղվածության ներկայացվելիք բնութագծերից:

• Հաղորդել- տեղեկություն տալ

Բուն տեղեկություն տալը զուգակցաբար ներառում է և՛ տեքստի բովանդակության որևէ կետի վերաբերյալ կարճ տեղեկության փոխանցում (ոչ վերարտադրություն), ինչպես, *Was ist das Problem von Sanne?, Ո՞րն է Սանեի խնդիրը:*, և՛ սեփական փորձառության, նախասիրության վերաբերյալ հաղորդում, *Welche Projekte kennst du? Hast du mitgemacht? Ի՞նչ նախագծեր գիտես:Մասնակից եղե՞՞լ ես (Beste Freunde A2.2:23):* Նախասիրության մասին տեղեկություն տալը ուղեկցվում է նաև իրավիճակային հիմնավորմամբ (situative Argumentation): *Ich schenke nicht gern, weil....Ես սիրով չեմ նվիրում, քանի որ... (Schritte Plus neu A2:45):*

Անհատական փորձառության մասին տեղեկացնելը, ի տարբերություն տեքստի բովանդակության փոխանցման, թեպետ թեմային համահունչ բովանդակությամբ է ուղեկցվում, սակայն գլխավորապես խոսքի ազատ կառուցմամբ է բնորոշվում:

- *Հաղորդել-հեղափոխություն արտահայտել, զգացմունքներից խոսել*
Wofür interessierst du dich?-Ich interessiere mich für.... .Ինչո՞վ ես հեղափոխվում: -Ես հեղափոխվում եմ. . . .

Wie oft freust du dich?-Ich freue mich oft... Ինչքա՞ն հաճախ ես ուրախանում: -Ես ուրախանում եմ հաճախ... (Beste Freunde A2.2:32,33):

- *Հաղորդել-ցանկություն արտահայտել*
Was hätten Sie gern?-Ich hätte gern.... :Ի՞նչ կցանկանայիք:-Ես կցանկանայի. . . (Beste Freunde A2.1:47): Հաճախադեպ է ցանկության արտահայտումը հիմնավորման ուղեկցմամբ:

- *Հաղորդել-թվարկել/ օրինակ բերել*
Was ist in deiner Tasche? Ի՞նչ կա պայուսակում: Was sind deine Wünsche? Որո՞նք են քո ցանկությունները (Schritte Plus neu A2:26,33):

- *Հաղորդել- թույլատրել/ ժխտել (արգելել)*
Was kann man auf einem Straßenfest (nicht) machen? - Auf einem Straßenfest kann man (nicht) reiten. Ի՞նչ կարելի է (չի կարելի)անել տոնի ժամանակ: -Տոնի ժամանակ կարելի է (չի կարելի) ձիավարել (Beste Freunde A2.1: 15):

- *Հաղորդել-համեմատել*
Վերջինս երևան է գալիս ինչպես նախասիրություններից, այնպես էլ երկրի՝ թեմայի շուրջ առկա իրավիճակից հաղորդելիս: **Meistens** *gebe ich für... aus. Ամենից շատ ծախսում եմ. . . . համար (Schritte plus Neu A2:36):*

Խոսքի պատրաստվածության տեսանկյունից արձանագրենք, որ հաղորդագրության վերոբերյալ տեսակների խոսքային իրագործումը մեծ մասամբ ինքնաբեր խոսք է պահանջում՝ դրսևորվելով տվյալ թեմային համապատասխան խոսքաստեղծման գործում անհրաժեշտ կայուն կառույցներ, բառ-կապակցություններ ունեցող լեզվական միավորներով (վերջիններս ուսումնասիրության առանձին թեմա են)՝ այսպիսով վկայակոչելով բանավոր խոսքի՝ որպես քերականության կիրառման համար միջոցի դերը (Mittlerfertigkeit):

Կարծիք հայտնել/ենթադրել/Meinung äußern/vermuten

Ինչպես հայտնի է, բանավոր խոսքը, մատուցվող տեղեկատվության բովանդակության հաղորդումից զատ, ներկայանում է նաև դրա ապրումային-արժեքային կողմնորոշվածությամբ: Հաղորդակցության երևույթի այսպիսի սահմանումը թույլ է տալիս առաջադրել, *կարծիք հայտնել* հաղորդակցության տեսակի վերաբերյալ, ինչը պայմանավորված

է նաև վերջինիս հաճախականության բարձր ցուցանիշով: Պարունակելով կարճ տեղեկությո՛ւ կարծիքի *բովանդակության հիմքում* ընկած են մեծ մասամբ նկարներ, ընթերցանության և ունկնդրման տեքստեր, երկխոսություններ, *լեզվական տեսանկյունից* որպես հիմք առկա են նաև արտահայտություններ խոսքի ձևակերպման համար: Ընդ որում հատկանշական է, որ կարծիք արտահայտելն ուղեկցվում է նաև *հիմնավորմամբ, օրինակով*: Ըստ էության, կարծիք հայտնելու պահանջը, ի տարբերություն փաստական տեղեկատվության հաղորդման, դյուրացնում է խոսքաստեղծման և խոսքարտահայտման գործընթացները: Բանն այն է, որ հիմնական պահանջն ուղեկցող *Was glaubt ihr? Ի՞նչ եք կարծում* հարցի շեշտադրմամբ սովորողները գիտակցում են, որ կարծիք են արտահայտում նկարի կամ տեքստի շուրջ, որը կարող է և չհամապատասխանել այլոց տեսակետներին: Ավելին, այդ կերպ զարգանում են նրանց ստեղծագործական, երևակայական կարողություններն ու հմտությունները:

Կարծիք հայտնելը՝ որպես սովորողի դիրքորոշումային ինքնորոշվածությունը արտացոլող միջոց, արտահայտվում է հաղորդակցային գործառույթներ արտահայտող հետևյալ իմաստային նշանակություններով:

- *Կարծիք հայտնել-պնդել- Ich bin sicher, dass... Վստահ եմ, որ...*

- *Կարծիք հայտնել-գնահատել (գոհունակություն,զարմանք)*

Was findest du gut? -Ich finde...toll. Ի՞նչն ես լավ համարում: -Ես ...համարում եմ հիանալի: Das finde ich übertrieben. Ես դա չափազանցված եմ համարում: Mir ist aufgefallen, dass....,Ինձ աչքի ընկավ,որ... (Beste Freunde A2.2:23,Schritte plus Neu A2:23)

- *Կարծիք հայտնել-գնահատել(համեմատությամբ)*

Am besten gefällt mir....Ամենից շատ ինձ դուր է գալիս...: Ich finde... besser,als... Ես դա ավելի լավ եմ համարում,քան...:

- *Կարծիք հայտնել-կարևորություն արտահայտել*

Was ist für dich am wichtigsten?-Für mich/mir ist.... wichtig/ueberhaupt nicht wichtig.Ի՞նչն է քեզ համար ամենից կարևոր: Ինձ համար կարևոր է/ընդհանրապես կարևոր չէ... (Schritte plus neu A2:56):

Գնահատման ընկալման ընթացքում խոսքի ներգործման տեսանկյունից հարկ է կարևորել խոսողի հոնտորական հարցի բազմադեպ կիրառումը, ինչպես ...*das sieht ziemlich schwierig aus. Ob ich das auch kann?...* բավականին բարդ տեսք ունի: Արդյո՞ք ես էլ կարող եմ (Beste Freunde A2.1:32):

Հաշվի առնելով խոսքային գործունեության՝ *կարծիք հայտնել* տեսակն ընկալելու բազմաբարդ մեխանիզմը՝ նկատենք, որ այս տեսակին

հարում է նաև *ենթադրություն անել/գուշակել* ենթատեսակը: Այս երկու տեսակների հարաբերակցության ամփոփ հետազոտությունից պարզվեց, որ, չնայած բովանդակային որոշակի նույնականությանը, ենթադրությունն աչքի է ընկնում առավել ստույգ տեղեկության հաղորդման գործառնությամբ: Ասվածի լույսի ներքո ընդգծենք այն երևույթը, երբ որևէ նկարի, տեքստի առաջին պարբերության/վերնագրի շուրջ կատարված ենթադրության իսկությունը ճշգրտվում է ունկրումից կամ ամբողջ տեքստը ընթերցելուց հետո առկա փաստի հետ համեմատելիս: *Was meinen Sie? Wer möchte die Wohnung einrichten? Tim oder Sandra? Wer soll wen beraten?Hören Sie dann und vergleichen Sie. Ի՞նչ եք կարծում: Ո՞վ է ուզում կահավորել բնակարանը: Լսե՛ք հեյրո և համեմատե՛ք (Schritte plus neu A2: 106) :*

Կարծիք արտահայտելը, որպես հիմքամաս ունենալով խոսքակազմիչ աղբյուրներ՝ կայուն արտահայտություններ, կրում է ուղղորդող-վերակառուցող հանպատրաստից խոսքաստեղծման բնույթ:

Նկարագրել/Beschreiben

Նկարագրելը մեթոդական գրականության մեջ քննարկվել է տարբեր դիտանկյուններից, որոնք հանգեցրել են նկարագրության տարատեսակ գործառնյթների վերհանման, ինչպես նաև հաղորդակցային որոշ նպատակադրումների շուրջ տարամետ մոտեցումների: Հիմնադրոյթներում նկարագրության բազմաբովանդակ քննությունը թույլ է տալիս արժևորել նկարագրության *պատմողական(Narrativ)* բնութագրումը, որին բնորոշ են և՛ առարկայական(sachbetont) ու տարածքային շեշտադրությամբ ներկայացումը, և՛ իրադարձության ժամանակային ընթացքի նկարագրումը: Այս համատեքստում կարևորվում է որոշ հեղինակների կողմից նկարագրության խառը/հիբրիդ ձևի մեկնաբանումը: Իբրև արձանագրում վերը ասվածի՝ նշենք, որ մաքուր նկարագրման գաղափարը չի կարող պահպանվել, քանի որ վերջինս զուգակցվում է բացատրություններով, վերլուծություններով (Feilke 2005: 57,9 Klotz 2013: 73), հիմնավորումներով (Radder 2013: 120):

Նկարագրության՝ հաղորդակցային-իմաստային հայեցակերպից դիտարկվող գործառնյթները ներկայացնելիս պետք է նկատի առնել մեթոդական գրականությունում տարանջատվող *նկարի նկարագրումը (Bildbeschreibung)* և *նկարագրություն-բնութագրումը (Beschreibung-Charakterisierung)*:

Նկարների՝ որպես պատկերավորման ձևերի՝ թիրախային լեզու մուտք գործելը հեշտացնելու գործում ունեցած գործառական ներդրման մասին հաստատվել է բազմաթիվ ուսումնասիրություններում: Դաման-Թեդենսի բնորոշմամբ նկարի շուրջ պատմությունները օտար լեզվի

դասին սովորողներին մղում են ազատ ինքնարտահայտման (Dammann-Theuens 2011b: 670): Թե՛ նկարի նկարագրությունը, թե՛ բնութագրումը, արտացոլելով առարկայի, անձի, իրավիճակի, գործողության ստատիկ և դինամիկ բնույթը, առանձնանում են գործառական-իմաստային ոլորտում հաղորդակցային նպատակների ընտրության յուրահատկությամբ:

- **Նկարագրել-տեղեկություն տալ (մարդկանց բնութագրել, ընթացքը նկարագրել)**

Նկատենք, որ տեղեկատվական նկարագրությունը զուգակցվում է այնպիսի կոգնիտիվ կարողությունների միաժամանակյա զարգացման հետ, ինչպիսիք են թվարկելը, որոշելը, ինչպես օրինակ, *Aus welchem Materialien sind die Dinge? Ինչպիսի՞ նյութից են իրերը (Beste Freunde A2.2:51)*:

Մարդկանց արտաքին տեսքի և բնավորության նկարագրման համար ակնառու է պարզ նախադասություններով դրսևորվող ազատ խոսքը: *Der Professor ist fleißig. Պրոֆեսորը աշխատասեր է (Beste Freunde A2.1:18)* :

Նկարը նկարագրելիս կարևորվում են հարցերը (W-Fragen), որոնք կողմնորոշիչ դեր ունեն նկարի պատմության ժամանակային, տարածական, բովանդակային կարգաբերման համար: *Schau das Bild an. Was machen Anna, Fabio und Tim? Նայի՛ր նկարը: Ի՞նչ են անում Աննան, Ֆաբիոն և Թիմը (Beste Freunde A2.1:34)* :

- **Նկարագրել-համեմատել(երկու անձանց, իրեր, նկարներ)**

Heiner ist kleiner als Isra. Հայները ավելի փոքր է, քան Իսրան (Beste Freunde A2.1:36):

- **Նկարագրել-բացատրել(ճանապարհը, եղանակը քարտեզի վրա)**

Nach der Kreuzung müssen Sie nach links gehen.... Խաչմերուկից հետո պետք է ձախ գնաք (Schritte Plus neu A2:36):

Միայն նկարի նկարագրությանը ներունակ են նաև հետևյալ տեսակները:

- **Նկարագրել-ենթադրել**

Ինչպես Ֆայկեն է մատնանշում, նկարագրությունները նպատակաուղղված են ոչ միայն աշխարհի մասին գիտելիքի վերհանմանը և մասնավորապես լեզվական կոմպետենցիային, այլև ընկալողի սպասումներին և գիտելիքներին (Feilke 2005: 53): Ակնկալությունները, որոնք ի սկզբանե ձևակերպվել են, նկարի ընկալման ընթացքում կամ ավարտին գնահատվում և լրացվում, հաստատվում կամ ժխտվում են: *Schau das Bild an. Was macht Anna? Was glaubst du? Նայի՛ր նկարը: Ի՞նչ է անում Աննան: Ի՞նչ ես կարծում (Beste Freunde A2.1:12)*:

- **Նկարագրել-գնահատել/փաստարկել**

Այսօրինակ դեպքերում նկարներ նկարագրելուն զուգահեռ սովորողի վերաբերմունքն է արտահայտում պատկերված իրերի

նկատմամբ: *Was hat dir am besten gefallen? Warum?* Ինչն է քեզ ամենից շատ դուր եկել, ինչու՞ (Beste Freunde A2.2:18):

Այսպիսով, նկարագրելը կարող է փոխազդեցիկ պատմելու, հաղորդելու, համեմատելու հետ՝ ընդհատվելով կամ լրացվելով դրանցով: Հարկ է ընդգծել, որ նկարների նկարագրությունը, ի հակադրություն նկարագրություն-բնութագրման, բնորոշվում է ինքնաբեր, ազատ խոսքով, ինչը թույլ է տալիս ժամանակի սղության պայմաններում վերը թվարկված ճանաչողության կարողությունների ինտեգրում:

Ներկայացնել/Präsentieren

Ներկայացումը դիտարկվում է որպես փորձ, որպեսզի լուծի հաղորդակցային բարդ խնդիր՝ տրամադրելով հարաբերականորեն ծավալուն կապակցված տեղեկություն (Molitor-Lübbert 1996: 1012): Ինչ-որ նախագիծ ներկայացնելիս ուշագրավ է պատկերավորման գործառույթը՝ որպես հաղորդման համատեքստում հստակեցման օժանդակ միջոցի: Մասնավորապես՝ հատկանշական է պատկերավորման դերը բանավոր խոսքի, պատկերավորման և ճանաչողության կապակցման ըմբռնումը օժանդակելու տեսանկյունից (Berkemeier 2006: 28):

Նախագծային աշխատանք արտացոլող թեմայի յուրացման աստիճանը ստուգելուն, երկրագիտական գիտելիքների զարգացմանը նպատակաուղղված ներկայացումների հիմքում ընկած են տեքստեր, հայտարարություններ, ունկդրման երկխոսություններ/դերախաղ, տարաբնույթ առաջադրանքներ՝ նկարի նկարագրություն, դիմում լրացնել, նամակ ընթերցել, հարցազրույցներ: Նշենք, որ յուրաքանչյուր ներկայացում նախապատրաստական փուլում ուղեկցվում է հարցերով, բանալի բառերով, օրինակով, որոնք նպաստում են գաղափարներ հավաքել, գրառումներ անել, կողմնորոշվել: Ստորև քննենք ներկայացումները բովանդակության թե՛ իմաստային և թե՛ կառուցվածքային կարգաբերման գործում առանցքային դեր ունեցող հաղորդակցային նպատակների դասակարգմամբ:

• Ներկայացում-տեղեկատվության հաղորդում

Այստեղ տարբերակում ենք ինչպես անձնային (սիրած վայր/ուտելիք/առարկա), այնպես էլ հանրային նշանակության ոլորտներից (հայտագործող/հայտնագործություն) ներկայացումներ: Այս տեսակն իր մեջ միահյուսում է *համեմատություն, հեղափոխություն/կարծիքի արտահայտում* կարողությունները: Կատարված հետազոտությունը հավաստում է ներկայացման ներածական մասում ազդեցություն-խթանման (der Effekt-Einstieg) (խոսողը ցույց է տալիս ինչ-որ իր, նկար) առաջնակարգությունը, ինչպես՝ ներկայացնող-ունկնդիր անմիջական փոխազդեցությունն ապահովելու համար նկար

է ցույց տրվում. *Hallo. Hier sieht ihr ein Foto. Ich erzähle euch heute etwas über den Verkehr in meiner Heimat. Ողջույն, այսպեղ տեսնում եք մի նկար: Այսօր կպատմեմ իմ երկրի երթևեկության մասին (Schritte Plus neu A2:23):*

Ներկայացման բովանդակության առանցքային մասերից է սեփական երկրի հետ համեմատությունը, ինչպես՝ *Es gibt...in meinem Land. Իմ երկրում կա... (Schritte plus neu A2:19):*

- *Ներկայացում-հրավեր/հայտարարություն*

Ներկայացում-հրավերը/հայտարարությունը հատկանշվում է ներկայացնող-ունկնդիր փոխառնչության մատնանշմամբ՝ ներառելով իրադարձային և առարկայական նկարագրության յուրահատկություններ. *unser Motto ist...wir feiern in/im.../zu Hause bei..., unser Raum ist so dekoriert:....Ihr müsst...Մեր նշանաբանն է...մենք տոնում ենք...մեր սենյակը զարդարված է..., Դուք պեպք է...(Beste Freunde A2.1:18):*

- *Ներկայացում-դերախաղ (առք ու վաճառք)*

Այս տեսակի երկխոսական բնույթը, անշուշտ, որոշակի դժվարություններ է ստեղծում դրա ընկալման, մեկնաբանման տեսակետից: Բանն այն է, որ, գաղափարական միասնության, ավարտուն ամբողջականության հատկանիշներից զատ, ներկայացումը բնութագրվում է նաև ձևի ու բովանդակության անքակտելի կապով:

- *Ներկայացում-պատմության ստեղծում (նկարների շուրջ)*

Նկարների պատմություն ստեղծել-ներկայացնելը ստղծագործականության բարձր աստիճան պահանջող և ազատ խոսքի կառուցման վառ օրինակ է՝ առարկայական-տրամաբանական տեղեկության փոխարեն ի ցույց դնելով ներկայացնողի հեռահար մտադրությունից բխող զգացմունքային, գնահատողական, պատկերավոր պատմություն:

- *Ներկայացում-խորհուրդ տալ*

Խորհուրդի իմաստ արտահայտող ներկայացումը միտված է լսարանին հաղորդել տարբեր իրադրություններում, ոլորտներում վարվեցողության համար անհրաժեշտ որոշակի խորհուրդներ: *Du solltest... Դու պեպք է...(Schritte plus neu A2:29):* Այսպիսով, հետազոտության արդյունքներից հետևում է, որ ներկայացումը՝ որպես լիարժեք պատրաստվածություն նախանշող, հաղորդակցային, ինտերակտիվ, ճանաչողական կարողությունների զարգացումը խթանող հաղորդակցման յուրօրինակ դրսևորում, գործողության այլ ձևերի հետ կազմում է ներկայացման դինամիկությունն ապահովող միասնություն. *հարցազրույցի անցկացում, հարցերին պատասխանելու միջոցով*

տեղեկության փնտրում-ընտրում-համահունչ կապակցում, գաղափարների հավաքում, համակարգում, ստեղծագործում, ներկայացում, նկարագրություն, համոզում, համեմատություն, կարծիքի արտահայտում, հայտարարություն, ամփոփում: Որպես օժանդակ միջոց ունենալով օրինակներ, գլխաբառեր, հարցեր, նաև լեզվական նյութ՝ ներկայացվելիք ասույթն օժտված է և՛ խոսքի վերակառուցման (Rekonstruktion), և՛ խոսքի ազատ կառուցման (freies Sprechen) հմտություններով:

Ամփոփելով մենախոսության բազմաբարդ դրսևորումները հաղորդակցային գործառույթն ապահովող տարաբնույթ բաղադրիչների տեսական և գործնական համակողմանի ուսումնասիրությամբ, կարող ենք ընդգծել գերմաներեն մենախոսության ինքնատիպ իմաստային-գործառական դասակարգումը: Անշուշտ, թե՛ ինքնաբուխ, թե՛ պատրաստված խոսքի կառուցման, փոխադրման և իրականացման փուլերի հաղթահարումը առնչվում է խոսքի գաղափարական կապակցվածության գործում վճռորոշ դեր ունեցող ինտերակտիվ ասպեկտների, խոսքային գործունեության ու հաղորդակցական մտադրության անքակտելի կապի հետ: Ի լրումն դրա՝ օտար լեզվով լիարժեք տրամաբանական-իմաստային կապակցված խոսքի այժմեական մոտեցման գերակայության պայմաններում առաջնահերթությունը տրվում է ասույթի՝ եղանակավորող-գնահատող երանգավորումներով օժտված բնույթին: Ներկայացված գերմաներեն մենախոսական խոսքի տեսակների հաղորդակցային-բովանդակային բազմակողմանիությունն ապահովող բնութագրիչները կողմնորոշիչ են դառնում բնական բանավոր խոսքի յուրացման գործընթացի զարգացմանը համապատասխան նոր մոտեցումներով ուսուցման և ուսումնառության, գնահատման ռազմավարությունների արդյունավետ մշակման գործում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Abraham, U., Sprechen als reflexive Praxis, Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht, Ernst Klett Sprachen, Stuttgart, 2016, S.251.
2. Berkemeier A., Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht Scheider Verlag, 2006, S.669.
3. Бредихина, И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности : учеб. пособие/ И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т., Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018, 104.

4. Dammann-Thedens, K., Verstehen bildnerischer Narrationen in Eltern-Kind-Dialogen. In: Hüttis-Graff, Petra & Wieler, Petra (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg im Breisgau: Filibach, 2011b, S.229-247.
5. Dusemund-Brackhahn, C., Sprechen im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan/ Zehnder, Erich/ Vanderheiden, Elisabeth/ Frank, Winfried (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. 1. Aufl. Ismaning: Hueber, 2008, S. 142-179.
6. Feilke, H., Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In: Klotz, P./Lubkoll, Ch.: Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i. Br.: Rombach. 2005, S. 45–60
7. Фокина К. В. Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций / К. В. Фокина, Л. Н. Терентьева, Н. В. Костычева. — М.: Высшее образование, 2008, 156.
8. Georgiakaki M., Seuthe Ch., u.a, Beste Freunde: Kursbuch A2.1 Deutsch für Jugendliche, München, Hueber, 2014, S.67.
9. Georgiakaki M., Seuthe Ch., u.a., Beste Freunde: Kursbuch A2.2 Deutsch für Jugendliche, München, Hueber, 2014, S. 72.
10. Günthner, S., Narrative reconstructions of past experiences. Adjustments and modifications in the process of recontextualizing a past experience. In: Quasthoff, U. M./Becker, T.: Narrative interaction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005, S. 285–301.
11. Hilpert S., Niebisch D., Penning-Hiemstra S., Puse A., Specht F., Schritte Plus Neu:3+4 Niveau A2, Hueber, 2017, S.179
12. Iluk, J., Probleme und Widersprüche bei der Vermittlung von Mehrsprachigkeit im Rahmen bilingualer Bildungsgänge. In: Zielsprache Deutsch. 2000, S. 2-10.
13. Klotz, P., Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie. Berlin: Erich Schmidt, 2013, S.223.
14. Molitor-Lübbert, S., Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1996, S.1005- 1027.
15. Moser-Pacher, A./Steinweg, R., Die „dritte Sache“ in den menschlichen Beziehungen. Warum das mündlichen Erzählen, auch in der Schule, gut tut und verändernd wirkt. In: Erzählen. IDE. Informationen zur Deutschdidaktik in Wissenschaft und Schule, Jg. 35, 2011, S. 8-18.

16. Redder, A., Weinert S., Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann, 2013, S. 320.
17. Reder A., Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik, Pécs Universität Pécs Philosophische Fakultät, 2013, S. 206.
18. Schatz, H. Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. Berlin u.a.: Langenscheidt, 2006, S. 208.
19. Schreiter, I., Mündliche Sprachproduktion. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton, 2001, S. 908-921.
20. Schreiter, I., Sprechen. In: Henrici, G./Riemer, C. (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2001a, S. 53-82.
21. Тарлаковская Е. А. Особенности монологической речи и ее функционально-смысловые типы при формировании монологических умений студентов II курса // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. 2006, № 1, 58-63.

REFERENCES

1. Bredihina, I. A. Metodika преподаvanija inostrannyh jazykov: Obuchenie osnovnym vidam rechevoj dejatel'nosti : ucheb. posobie/ I. A. Bredihina; M-vo obrazovanija i nauki Ros. Federacii, Ural. feder. un-t., Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta 2018, 104.
2. Fokina K. V. Metodika преподаvanija inostrannogo jazyka: konspekt lekcij / K. V. Fokina, L. N. Terent'eva, N. V. Kostycheva. — M.: Vyshee obrazovanie 2008, 156.
3. Tarlakovskaja E. A. Osobennosti monologicheskoi rechi i ee funkcional'no-smyslovyje tipa pri formirovanii monologicheskikh umenij studentov II kursa // Teoreticheskie i prikladnye aspekty izuchenija rechevoj dejatel'nosti 2006, № 1, 58-63.

ЛУСИНЕ СОГОМОНЯН - ФУНКЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВЫЕ ТИПЫ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Ключевые слова: функционально-смысловая классификация, повествовать, сообщать, выразить мнение, описывать, презентовать

Целью данной статьи является изучение классификации монологической речи в функционально-смысловом аспекте в коммуникативных ситуациях (на материале учебников немецкого языка

Beste Freunde A2.1/A2.2, Schritte Plus neu A2). В статье коммуникативные типы устного немецкого монолога выделяются и анализируются на основе содержания речи, степени самостоятельности учащихся при построении речи, степени подготовленности речи. В итоге предлагается различать пять функционально-смысловых типа монологической речи: повествование, сообщение, выражение мнения, описание, презентация. Конкретизированы коммуникативные умения каждого типа в рамках категорий информативности и модальности и с позиции выражения разных коммуникативных целей говорящих.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что данный анализ коммуникативно-функциональной концепции немецкого монолога может стать основой для разработки новых способов обучения монологу, уточнения критериев оценки монолога.

LUSINE SOGHOMONYAN - THE FUNCTIONAL - SEMANTIC TYPES OF GERMAN MONOLOGUES

Keywords: *the functional and semantic classification, to tell, to express an opinion, to describe, to present*

The aim of the current article is to study the classification of monologue speech in functional and semantic aspects of communicative situations (based on audio materials of German textbooks *Beste Freunde A2.1/A2.2, Schritte Plus neu A2*). In the article, the communicative types of the German monologue are distinguished and analyzed on the basis of the content of speech, the degree of independence of students in the construction of speech, the degree of preparedness of speech. As a result, it is proposed to distinguish five functional and semantic types of monologue: narration, communication, expression of opinion, description, presentation. The communicative skills of each type are concretized within the categories of informativeness and modality and from the point of view of expression of different communicative goals of the speakers. Summing up, it should be noted that this analysis of the communicative-functional concept of the German monologue can become the basis for the development of new methods of teaching a monologue and clarifying the criteria for evaluating a monologue.

Ներկայացվել է՝ 05.10.2020

Երաշխավորվել է ԲՊՀ Մանկավարժության և լեզուների դասական դաս մեթոդիկայի ամբիոնի կողմից՝ 05.10.2020

**ՀՀ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ԲՆՈՒԹԱԳՐՈՂ ԿԱՐԾՐԱՏԻՊԵՐԻ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՇԱՐՔԸՆԹԱՑԸ**

**ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ
ԼԱՐԻՍԱ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ**

Հիմնաբառեր՝ ուսուցում, կարծրատիպ, գիտելիք, գնահատում, անձի ձևավորում, կարողություններ, իմացական տեղաշարժ

Հողվածում քննարկվում է դպրոցական ուսուցման գործընթացի հասարակական ընկալումների հիմնախնդիրը: Համառոտ ներկայացված են ուսումնական գործընթացի տարբեր ասպեկտները, կարծրատիպերի՝ որպես հասարակական ընկալումների բնութագիրը: Հետազոտությունը, որը իրականացվել է ՀՀ-ում, նպատակաուղղված է դպրոցական ուսուցումը բնութագրող կարծրատիպերի բացահայտմանը, ներկա իրավիճակում հասարակական գիտակցության իմացական տեղաշարժերի բնութագրմանը և մեկնաբանությանը:

Հետհեղափոխական հայաստանյան իրականության ամենանշանակալի իրադարձություններից մեկը, ըստ մեր դիտարկումների, կարելի է համարել հասարակական գիտակցության մեջ տեղի ունեցած իմացական տեղաշարժերը: Ենթադրվում է, որ դրանք մեծ մասամբ բնութագրվում են որպես հասարակության մեջ գոյություն ունեցող կարծրատիպերի հաղթահարում, կոտրում, որոնք մեծապես ազդում են հասարակական-քաղաքական կյանքում և ամենատարբեր ոլորտներում կատարվող փոփոխությունների՝ հասարակական ընկալումների վրա: Այդ ամենից անմասն չի նաև կրթական ոլորտը: Թերևս հենց այդ ոլորտն է ներկայումս քննադատությունների կիզակետում, իսկ իրականացվող փոփոխությունները միանշանակ չեն ընդունվում և առաջ են բերում իրարամերժ, տրամագծորեն հակառակ կարծիքների, տեսակետների բախում: Հենց այդ տեսակետների ձևավորման և արտահայտման գործընթացը դեռևս գտնվում է գոյություն ունեցող կարծրատիպերի հաղթահարման փուլում: Իսկ ինչպիսի՞ կարծրատիպեր կան ներկայումս հանրակրթական ոլորտի վերաբերյալ, և ինչպե՞ս են անդրադառնում դրանք նորօրյա իրականության՝ հասարակական ընկալումների վրա: Դրանց բացահայտման նպատակով անցկացվել է հետազոտություն՝ մասնավորապես դպրոցական ուսուցման ոլորտում:

Սույն հոդվածում ներկայացված են նաև՝

- կարծրատիպերի՝ որպես սոցիալ-հոգեբանական երևույթի բնութագիրը,
- ուսումնական գործընթացի բնութագիրը՝ ըստ տարբեր ոլորտների,
- իրականացված հետազոտությունը՝ նպատակաուղղված դպրոցական ուսուցումը բնութագրող կարծրատիպերի բացահայտմանը, ներկա իրավիճակում հասարակական գիտակցության իմացական տեղաշարժերի բնութագրմանը և մեկնաբանությանը:

Նյութի ամբողջականությունն ու հստակությունն ապահովելու նպատակով անդրադարձ կկատարվի կարծրատիպերի հիմնախնդրին ընդհանուր առմամբ, կփորձենք բնութագրել դրանք՝ որպես սոցիալ-հոգեբանական երևույթ:

Կարծրատիպերը մարդկանց խմբերի և երևույթների մասին պարզեցված, ընդհանրացված և ստանդարտացված պատկերացումներ են (Չափարյան 2013: 338): Դրանք մտավոր կաղապարներ են, որոնց օգնությամբ մարդն ընկալում է արտաքին աշխարհից, շրջապատից ստացվող տեղեկությունները, որոնք կարող են լինել դրական կամ բացասական բովանդակությամբ: Կարծրատիպերը պատկերացումներ են որոշակի երևույթների մասին, որոնք շատ դժվար են փոխվում և կարող են ձևավորվել, յուրացվել նույնիսկ ավելի վաղ, քան կարող է ձևավորվել անձի սեփական կարծիքը, բնութագրվում են մեծ կենսունակությամբ՝ ողջ կյանքի ընթացքում (Չափարյան 2013:338): Կարծրատիպերը մի կողմից հեշտացնում են այլ մարդկանց և երևույթների ընկալումը, քանի որ, լինելով աշխարհի յուրատեսակ պարզեցված սխեմաներ, նվազեցնում են ընկալմանը բնորոշ մտավոր գործընթացները, մյուս կողմից կարող են աղավաղել մեր ընկալումները, քանի որ անտեսում են տվյալ անձի, երևույթի անհատական որակները, տարբերիչ առանձնահատկությունները (Свенцицкии 2014: 97):

Կարծրատիպերով պայմանավորված՝ ընկալման աղավաղումները կարող են հիմք դառնալ խտրականության երևույթի առաջացման համար, որը մարդկանց՝ որոշակի խմբի պատկանելու հիման վրա վնասելն է կամ անարդար վերաբերվելը: Մարդիկ սովորաբար հակված են պահպանել իրենց կարծրատիպերը: Դրա հետևանքը կարող են լինել ռասիզմը, էթնոցենտրիզմը, սեքսիզմը, որոնք ձևավորվում են, երբ մարդկանց մի ազդեցիկ խումբ գտնում է, որ այլ մարդկանց նկատմամբ իրենք ունեն առավելություններ, որոնք էլ նրանց տալիս են իրավունք իշխելու, դիսկրիմինացնելու մյուս խմբի ներկայացուցիչներին:

Փորձենք խնդիրը մասնավորեցնել դպրոցական ուսուցման ոլորտի համար, քանի որ, ենթադրվում է, ուսուցման որակի վրա էական

ազդեցություն ունեն նաև այդ գործընթացի մասնակիցների առանձնահատկությունները: Այդ առանձնահատկություններից առանձնացվում են հատկապես անձի համոզմունքները, որոնք անմիջական կապ ունեն մտակաղապարների հետ: Իսկ ի՞նչ կարծրատիպեր կան կրթական ոլորտի, մասնավորապես՝ դպրոցական ուսուցման մասին:

Ըստ Վ. Ա. Գուրուժապովի և Լ. Դ. Սոլյարենկոյի՝ ուսուցումը գիտելիքների, հմտությունների, կարողությունների նպատակային, պլանավորված ձեռքբերման գործընթացն է (Гуржуапов 2019: 108, Столяренко 2016: 75): Ինչպես տեսնում ենք, այս բնութագրման մեջ հավասարապես կարևորվում են գիտելիքը, հմտությունները և կարողությունները (Исаев 2019: 57):

Հասարակական գիտակցության մեջ գիտելիքը յուրատեսակ գերարժևորվել է, համարվել ուսուցման միակ նպատակը, որը հանգեցրել է համարաժեք կարծրատիպերի ձևավորմանը: Բացի այդ՝ վերոնշյալ հեղինակները ընդգծում են ուսումնական գործընթացի մեկ այլ կարևոր կողմ՝ ուսումնական հաստատությունը որպես ներդաշնակ անձի ձևավորման միջավայր: Այսինքն՝ ոչ միայն գիտելիքի յուրացում, այլև անձի ձևավորում: Տարիների ընթացքում փոխանցվող գիտելիքի ծավալի աստիճանական մեծացումը, ուսումնական հաստատություններում իրականացվող կառուցվածքային և բովանդակային, մեթոդաբանական փոփոխությունները նշված խնդրի վերանայման անհրաժեշտություն են առաջ բերում:

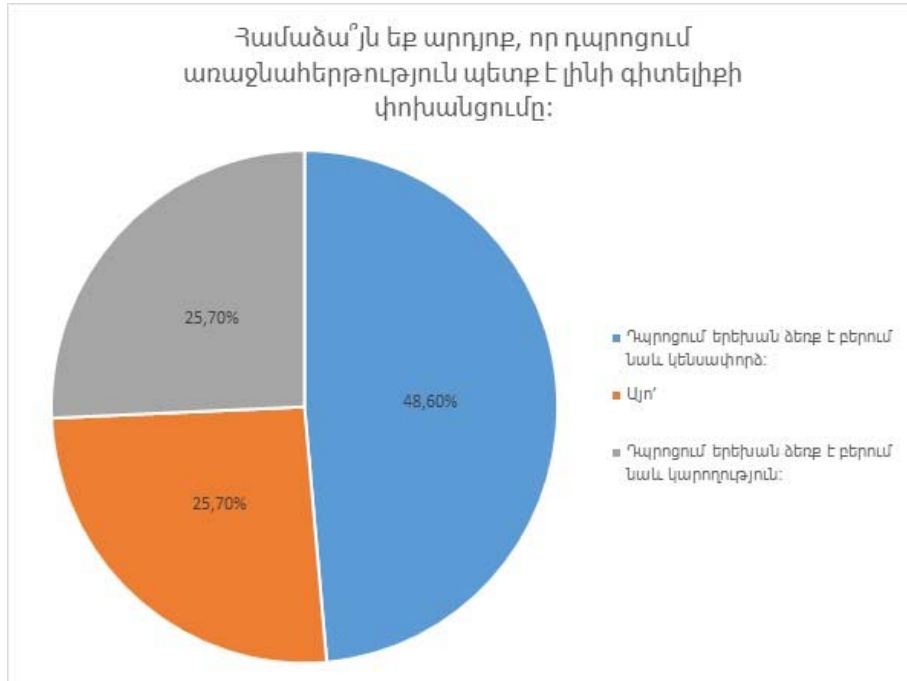
Նշված պայմանների փոփոխությունը շարունակվում է նաև այսօր: Այդ պատճառով ներկայումս ևս գործ ունենք դպրոցական ուսուցման ոչ համարաժեք ընկալման հետ: Ուսումնական հաստատությունը հասարակական գիտակցության մեջ հաճախ ասոցացվում է դարձյալ միայն գիտելիքի հետ, իսկ սովորողի՝ որպես անձի ձևավորման գործընթացը մի տեսակ «լուծվում» է գիտելիքի համար մրցավազքում: Թե որոնք են նշված հիմնախնդրի պատճառները, դա առանձին հետազոտության թեմա է:

Իրականացված հետազոտությունը, որը կներկայացվի ստորև, նպատակ ունի պարզել ներկայումս վերը նշված պատկերացումների արտահայտվածության աստիճանը հասարակական ընկալումներում:

Սեղմ ներկայացնենք կատարված հետազոտությունը: Ինչպես նշվեց, հետազոտության նպատակը դպրոցական ուսուցման մասին հասարակական ընկալումներում կաղապարային պատկերացումների բացահայտումն է: Այդ նպատակով կազմվել է հարցաշար՝ հասցեագրված հասարակության ամենատարբեր շերտերին: Հարցաշարը

բաղկացած է 5 հարցից, յուրքանաչյուրը 3 հնարավոր պատասխանով: Ձևակերպված հարցերն ընդգրկել են դպրոցում ուսումնական գործընթացի՝ գիտելիք-կարողություն, գիտելիք-անձի ձևավորում, գիտելիք-գնահատում հարաբերակցությունը և ասպեկտները, ինչպես նաև ուսուցիչ –աշակերտ փոխհարաբերությունների ոլորտը: Արդյունքները ներկայացված են գծապատկերներով, որտեղ հստակ երևում են տրված պատասխանների տոկոսային հարաբերությունները:

1. Հարց- Համաձայն եք արդյոք, որ դպրոցում առաջնահերթություն պետք է լինի գիտելիքի փոխանցումը:



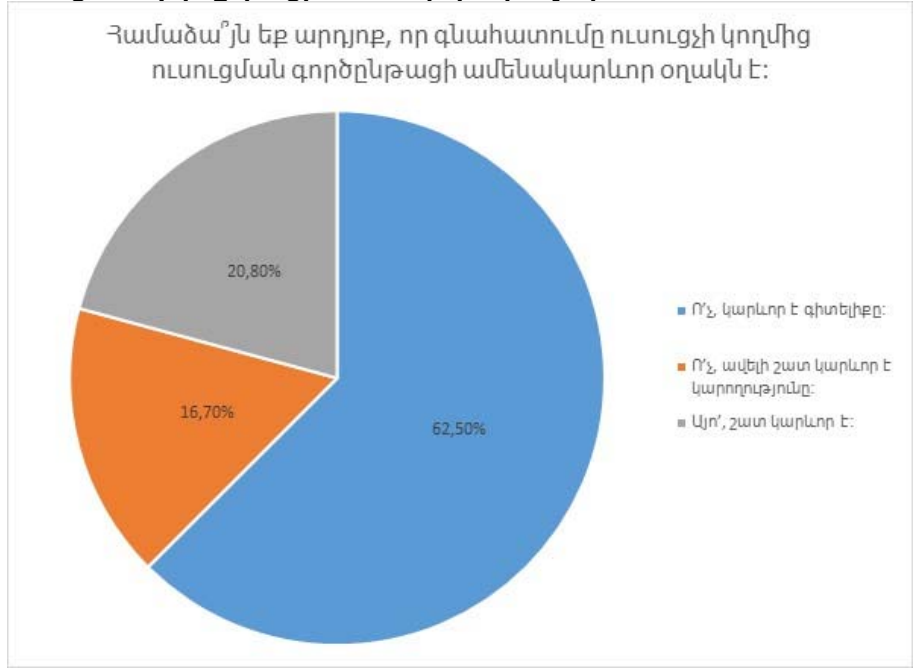
Ներկայացված գրաֆիկից կարելի է հասկանալ, որ հետազոտվողների 25,7 %-ը կողմ է այն մտքին, որ դպրոցում առաջնահերթությունը գիտելիքի փոխանցումն է, 48.5 %--ը կարծում է, որ դպրոցում երեխան ձեռք է բերում կենսափորձ, իսկ 25.7 %-ը կարծում է, որ երեխան ձեռք է բերում նաև կարողություններ:

Հետազոտվողների միայն 25,7 % -ն է այն համոզման, որ դպրոցի միակ խնդիրը գիտելիք տալն է, այսինքն առաջնահերթություն պետք է լինի գիտելիքի փոխանցումը: Դպրոցական ուսուցման մասին այսպիսի

պատկերացումները ամենևին չեն խթանում ուսուցման նորարարական մեթոդների մշակումը և կիրառումը:

Գիտելիքը զենք է, բայց դրա ուժը կրկնապատկվում է, երբ գործնականում կիրառվում է, որը կարևորել է հետազոտվողների մյուս 25,7 %-ը:

2. Հարց- Համաձայն եք արդյոք, որ գնահատումը ուսուցչի կողմից ուսուցման գործընթացի ամենակարևոր օղակն է:

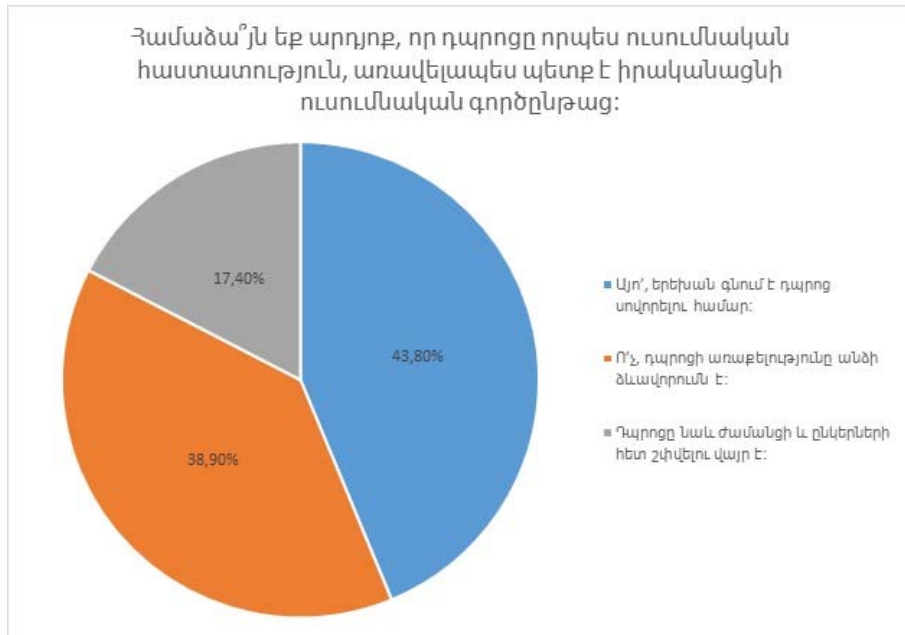


Հետազոտվողների 20.8 %-ը ուսուցչի կողմից գիտելիքի գնահատումը ուսուցման գործընթացի ամենակարևոր օղակն է համարում: 62.5 % կարևոր է համարում գիտելիքի ստացումը, 16.7 %-ը, կարևորությունը տալիս է կարողությունների զարգացմանը:

Մերօրյա հասարակությունը հակված է ամեն բան ներկայացնել թվաշնաններով: Կրթական համակարգում նույնպես որոշ չափով առկա է տվյալ խնդիրը: Թեպետ, ըստ հարցման արդյունքերի, գիտելիքին տրված գնահատականը կարևորող հետազոտվողների թիվը համեմատաբար մեծ չէ. մեծ մասը կարևորել է գիտելիքը, այդուհանդերձ, նշենք, որ երեխայի՝ դպրոց հաճախելու առաջին իսկ օրերից նրա մոտ մշակվում է գնահատականի նկատմամբ (մասնավորապես՝ բարձր գնահատականի) դիրքորոշում ծնողի կողմից: Իսկ եթե այս ամենը

զուգորդվում է մանկավարժի կողմից դրսևորված նմանատիպ վարքով, ապա սովորողի մեջ կայուն կարծրատիպ է մշակվում գնահատման և գնահատականի վերաբերյալ: Հաճախ այդ գնահատականը վերածվում է անձի ինքնագնահատման, ծնողի համար դառնում գերխնդիր, առիթ տալիս տարաբնույթ կոնֆլիկտների, հանգեցնում է ցածր ինքնագնահատականի: Ուրախացնող է, որ հետազոտության շրջանակում այդ կարծրատիպը մեծ տարածում չունի հասարակական ընկալումներում, և կարելի է ասել՝ հաղթահարված է:

3. Հարց- Համաձայն եք արդյոք, որ դպրոցը որպես ուսումնական հաստատություն, առավելապես պետք է իրականացնի ուսուցման գործընթաց:

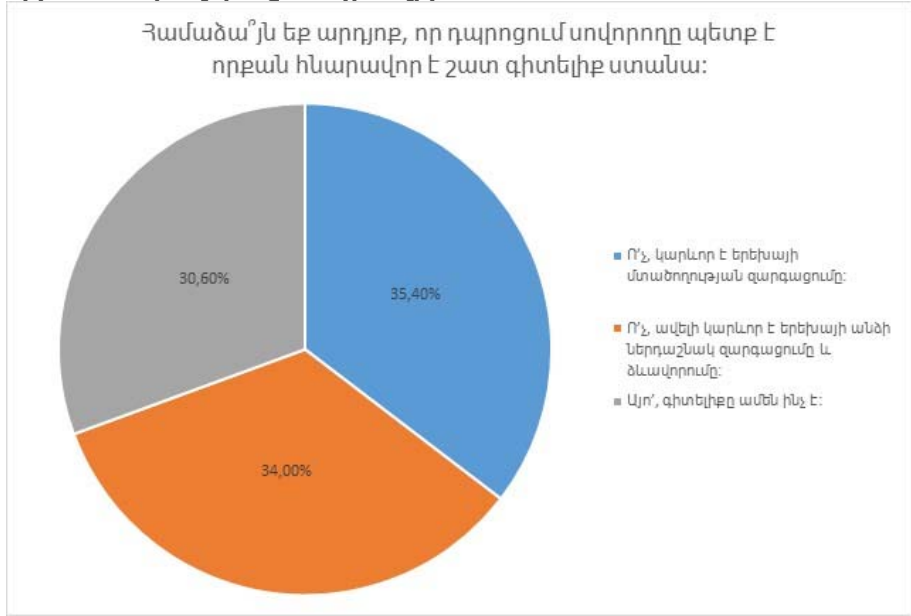


Հարցմանը մասնակցածների 43, 8 % -ը կարծում է, որ դպրոցը՝ որպես ուսումնական հաստատություն, ունի հիմնականում սովորեցնելու առաքելություն: 38.9%-ը կարծում է, որ դպրոցի առաքելությունը անձի ձևավորումն է: 17,4%-ը կողմ է այն մտքին, որ դպրոցը նաև ժամանցի և ընկերների հետ շփվելու վայր է:

Արդյունքներից պարզ է դառնում, որ այս հարցում գործ ունենք պահպանված կարծրատիպի հետ, քանի որ դպրոցը՝ որպես հաստատություն, իրականացնում է նաև սովորողների

սոցիալականացման գործառույթ: Այսինքն՝ դպրոցում սովորողը ձեռք է բերում նաև ամենատարբեր սոցիալական հմտություններ, որոնք կիրառելու է հասարակության մեջ: Ինչպես երևում է, հարցվողների մեծամասնության շրջանում կարևորվում է դպրոցական ուսուցման ընթացքում գիտելիք ստանալու հնարավորությունը, բայց ժամանակն է վերանայելու նման մոտեցումը, քանի որ միայն գիտելիքի առկայությունը երաշխիք չէ կյանքին, հասարակությանը հարմարված անձ ձևավորելու համար: Դրա համար պետք են նաև սոցիալական հմտություններ:

4. Հարց -Համաձայն եք արդյոք, որ դպրոցում սովորողը պետք է որքան հնարավոր է շատ գիտելիք ստանա:

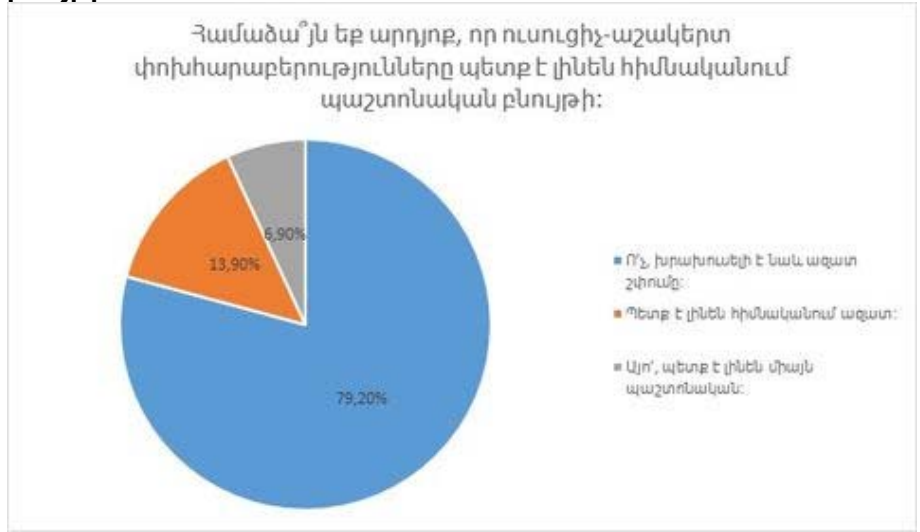


Հետազոտվածների 30.6%-ը կողմ է այն մտքին, որ գիտելիքն ամենակարևորն է ուսումնական գործընթացում: 35.4 % -ը համաձայն է նրան, որ գիտելիք ստանալուց ավելի կարևոր է մտածողության զարգացումը, իսկ 34 %-ը կարևորություն է տալիս երեխայի անձի ներդաշնակ զարգացմանը և ձևավորմանը:

Հարկ է նշել, որ գիտելիք-մտածողություն տիրույթում հարցման մասնակիցների մեծամասնությունը առաջնահերթությունը տալիս է մտածողության զարգացմանը, ինչը ևս մեկ փոքրիկ քայլ է մտակաղապարներից ձերբազատվելու: Գիտելիքի յուրացումը դառնում է ինքնանպատակ, եթե դա չի զարգացնում սովորողի մեջ խնդիրներ, իրավիճակներ լուծելու կարողություն: Հուսադրող է, որ մեր

հետազոտության շրջանակում դպրոցական ուսուցման ընթացքում մտածողության զարգացումն առաջնահերթություն դառնալու միտում ունի:

5. Հարց - Համաձայն եք արդյոք, որ ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերությունները պետք է լինեն հիմնականում պաշտոնական բնույթի:



Հարցվածների 6.9 %-ը կարծում է, որ ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերությունները պետք է լինեն միայն պաշտոնական: 79.2 %-ը կողմ է ազատ շփմանը: Իսկ 14 %-ը համաձայն է այն մտքին, որ այդ հարաբերությունները պետք է լինեն հիմնականում ազատ: Հարկ է նկատել, որ ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերություններում, շփումներում նկատելի են տեղաշարժեր ինչպես ուսումնական գործընթացում, այնպես էլ հասարակական ընկալումներում:

Ենթադրվում է, որ վերոնշյալ երևույթին նպաստում են նաև ՏՀՏ-ների ներդրումը կրթական ոլորտում, տեխնիկական միջոցների հասանելիությունը և մատչելիությունը առօրյա կյանքում, որը իր հերթին առաջ է բերում մանկավարժների և սովորողների շփման ձևերի վերանայման անհրաժեշտություն:

Այդ անհրաժեշտությունը հիմնավորվում է նաև նրանով, որ ներկայումս բնական է դարձել առցանց շփումը համաճարակային իրավիճակում: Դա ունի նաև մեկ այլ դրական կողմ. հնարավորություն է տալիս ուսումնական գործընթացի մասնակիցներին շփվել նաև դասաժամերից դուրս: Այս կարծրատիպի հաղթահարումը հնարավորություն կտա մեզանից յուրաքննաչյուրին առավելագույնս

օգտագործելու բոլոր ռեսուրսները, որը տալիս է մերօրյա տեխնիկապես գերհագեցած կյանքը:

Ամփոփելով կատարված հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը՝ գալիս ենք այն եզրահանգման, որ դպրոցական ուսուցման գիտելիք-կարողություն, գիտելիք-անձի ձևավորում, գիտելիք-գնահատում ասպեկտները և դրանց հարաբերակցությունը, ինչպես նաև ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերությունների ոլորտը մեր ժամանակաշրջանում զգալի փոփոխությունների են ենթարկվել: Փոփոխվել է նաև դրանց հասարակական ընկալումը, հասարակության մի ստվար զանգված ձեռքագատվում է նախկին սոցիալական միջավայրով, կենսափորձով պայմանավորված մտակաղապարներից, որը ուսումնական գործընթացի արդյունավետության մեծացման տեսանկյունից, անշուշտ, դրական երևույթ է: Հավելենք միայն, որ ցանկացած հասարակության առաջընթացի և զարգացման գրավականն ու պայմանը եղել և մնում է դրակյալ կրթությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Չափարյան Ա., Կարծրատիպերի ստեղծումը մամուլում որպես տեղեկատվական-հոգեբանական ներազդման միջոց- Հայ գրատպության 500 ամյակին և ԵՊՀ ՈՒԳԸ հիմնադրման 65 ամյակին նվիրված միջազգային գիտաժողովի հոդվածների ժողովածու 3., Ե. 2013:
2. Гуружапов В. А., Педагогическая психология Москва, Изд. Юрайт, 2019.
3. Исаев Е. И., Педагогическая психология Москва : Изд. Юрайт, 2019.
4. Свенцицкий А. Л. Социальная психология изд. Аспект Пресс 2014.
5. Столяренко Л. Д. Основы педагогики и психологии Изд. Юрайт, 2016.

REFERENCES

1. Chap'aryan A. Karc'ratiperi steghc'owmy' mamowlowm orpes teghekatvakan-hogebanakan nerazdman mijoc- Hay gratpowt'yan 500 amyakin & EPH OWGY' himnadrman 65 amyakin nvirvac' mijazgayin gitajhoghovi hodvac'neri jhoghovac'ow 3., E. 2013:
2. Guruzhapov V. A. Pedagogicheskaya psihologiya Moskva: Izd. Yurayt, 2019.
3. Isaev E. I. Pedagogicheskaya psihologiya Moskva : Izd. Yurayt, 2019.

4. Svetsitskii A. L. Sotsialnaya psihologiya izd. Aspekt Press 2014.
5. Stolyarenko L.D. Osnovyi pedagogiki i psihologii Izd. Yurayt, 2016.

**АСМИК АРУТЮНЯН, ЛАРИСА ГЕВОРГЯН - ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ
СТЕРЕОТИПОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В
РА**

***Ключевые слова:** обучение, стереотип, знания, оценка, развитие личности, способности, когнитивный сдвиг*

В статье обсуждается проблема общественного восприятия процесса школьного обучения. Кратко представлены различные аспекты образовательного процесса, дана характеристика стереотипов как общественного восприятия. Также представлено наше исследование, направленное на выявление стереотипов, характеризующих школьное обучение, характеристику и интерпретацию когнитивных сдвигов общественного сознания в текущей ситуации.

**HASMIK HARUTYUNYAN, LARISA GEVORGYAN - ACCELERATION OF
STEREOTYPES CHARACTERIZING SCHOOL EDUCATION IN THE
REPUBLIC OF ARMENIA**

***Keywords:** learning, stereotype, knowledge, assessment, personality development, abilities, cognitive shift*

The article discusses the problem of public perception of the process of school education. Various aspects of the educational process are briefly presented, and the characteristics of stereotypes as a public perception are given. Our research is also presented which is aimed at identifying stereotypes that characterize school education, characterization and interpretation of cognitive shifts in public consciousness in the current situation.

**Ներկայացվել է՝ 30.09.2020
Գրախոսվել է՝ 29.09.2020**

**ՆԱԽԱԳԾԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՅԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԱՎԱԳ
ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՏՈՒԹՅԱՆ
ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ՀՈՎԻԿ ԲԼԲՈՒԼՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ նախագծային ուսուցում, ուսուցման տեխնոլոգիա, ավագ դպրոցական, կադրողակցական կոմպետենտություն, ֆրանսերեն, կրթական չափորոշիչ, առարկայական ծրագիր

Հոդվածում ներկայացված են ավագ դպրոցականների հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորման գործընթացում ուսուցման նախագծային տեխնոլոգիայի կիրառման հնարավորությունները և մոտեցումները: Մեր կարծիքով, հաղորդակցական կոմպետենտությունը բազմաբաղադրիչ երևույթ է, որի հիմքում հնչյունաբանական, բառային, քերականական, լեզվաբանական, սոցիոլոգիական, տարածաշրջանային գիտելիքներն են, կարողությունները, հմտությունները, անձի արժեքային կողմնորոշումները և վարքի նորմերը, ինչպես նաև հաղորդակցվելու պատրաստակամությունը և փորձը: Հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորման գործում կարևորել ենք օտար լեզվի, մասնավորապես՝ ֆրանսերենի գործոնը: Հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորման գործընթացն առավել արդյունավետ է իրականացնել նախագծային ուսուցման տեխնոլոգիայի կիրառմամբ: Հոդվածում ներկայացված է նախագծային ուսուցման տեխնոլոգիայի դերը և նշանակությունը ուսուցման գործընթացում, վերլուծված են նախագծերի իրականացման սկզբունքները և գործառույթները, նախագծերի իրականացման փուլերը: Մեր կողմից մշակվել և ներկայացրել ենք նախագծային ուսուցման տեխնոլոգիայի կիրառման հնարավորությունները սովորողների հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորման գործում:

Ժամանակակից աշխարհում տեղի ունեցող գլոբալացման գործընթացները, հեռավար կրթության անհրաժեշտությունը ամբողջ աշխարհում և կրթական բոլոր մակարդակներում, մշակութային խոր ճգնաժամը, անձի հոգևոր արժեքների խարխուլումը անմիջականորեն ազդում է անձի՝ որպես հաղորդակցման ակտիվ սուբյեկտի ձևավորման վրա: Հաղորդակցման մշակույթի խոր ճգնաժամը այսօր ավելի ակնհայտ և արդիական է դառնում մարդկային շփման բոլոր ոլորտներում՝

պահանջելով հաղորդակցման նոր մոտեցումներ, գաղափաներ, նոր ռազմավարության մշակում: Այդ ճգնաժամն առավել ակնհայտ է դեռահասների և պատանիների շրջանում: Համացանցային շփման լեզուն, կարճ, լակոնիկ մտքերը, չոր, հուզականից զուրկ արտահայտությունները, զգացմունքները հատուկ նշանների, ոչ թե ժեստերի և բառերի միջոցով արտահայտելու ձգտումը լիապես ազդել է հաղորդակցման առանձնահատկությունների, հաղորդակցական կարողությունների և հնարավորությունների վրա: Բացի դրանից՝ պետք է նշել, որ այսօրվա երիտասարդները անգամ մայրենի լեզվով ոչ միշտ են կարողանում գրագետ և իմաստալից արտահայտվել, մտքեր կառուցել, արտահայտիչ և գիտակցված խոսքով դիմացինին համոզել:

Մեր ուսումնասիրությունների արդյունքում եկանք այն եզրակացության, որ հաղորդակցական կոմպետենտությունը բազմաբովանդակ, բազմալեզու շփում իրականացնելու բազմաբաղադրիչ երևույթ է, որի հիմքում հնչյունաբանական, բառային, քերականական, լեզվաբանական, սոցիոլոգիական, տարածաշրջանային գիտելիքներն են, կարողությունները, հմտությունները, անձի արժեքային կողմնորոշումները և վարքի նորմերը, ինչպես նաև հաղորդակցվելու պատրաստակամությունը և փորձը: Այն ուղղված է լուծելու շփման ընթացքում առաջացած խնդիրները և իրավիճակները:

«Օտար լեզվի տիրապետման համաեվրոպական կոմպետենցիաներ. Ուսումնասիրում, ուսուցում, գնահատում» մենագրության մեջ ասվում է. «Լեզվի կիրառումը և ուսումնասիրումը ներառում է մարդու գործողություններ, որոնց իրականացման ընթացքում նա՝ որպես սոցիալական գործունեության սուբյեկտ, զարգացնում է մի շարք կոմպետենցիաներ՝ ընդհանուր և հաղորդակցական: Ընդհանուր կոմպետենցիաները լեզվական կոմպետենցիաներ չեն. դրանք ապահովում են յուրաքանչյուր գործունեություն, այդ թվում և հաղորդակցական: Հաղորդակցական լեզվական կոմպետենցիաները թույլ են տալիս իրականացնել գործունեություն՝ օգտագործելով լեզվական միջոցները» (Яковлева 2002: 8-14):

Ի հավելումն վերոնշյալի՝ նշենք, որ ֆրանսերենի հանրակրթական ավագ դպրոցի չափորոշիչներում և ծրագրերում ամրագրված է, որ հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորումը օտար լեզուների ուսուցման գլխավոր նպատակն է: Հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորումն ու զարգացումը ենթադրում են նաև օտար լեզվի յուրացում լեզվակիր ժողովրդի գրականության ու մշակույթի համատեքստում, ինչպես նաև իրենց տարիքին համապատասխան կենսական ոլորտներում և իրադրություններում լեզուն օգտագործելու կարողություն ու հմտություն: «Ֆրանսերեն» առարկայի ավագ դպրոցի ծրագրում և

չափորոշիչում նշված է. «Հաղորդակցային իրազեկությունը ներառում է հետևյալ հիմնական բաղադրիչները.

- լեզվական-խոսքային կարողություններ,
- հանրամշակութային կարողություններ,
- գործաբանական կարողություններ,
- փոխհատուցման կարողություններ,
- ուսումնաճանաչողական կարողություններ («Ֆրանսերեն» առարկայի ավագ դպրոցի ծրագրեր և չափորոշիչներ 2009: 13-14):

Այսպիսով, ավագ դպրոցում սովորողների հաղորդակցական կոմպետենտության ձևավորման կարևոր պայման ենք համարում այդ գործընթացի առաջնային նպատակների սահմանումը, տեսական և գործնական կողմերի մշակումը, մեթոդական համալիրի՝ տեխնոլոգիաների, մեթոդների, միջոցների, ձևերի, եղանակների, առանձնահատկությունների որոշումը հումանիտար առարկաների ուսուցման ընդհանուր համակարգում: Կարևորում ենք նաև ավագ դպրոցի մանկավարժական, մասնագիտական և լեզվամշակութային հաղորդակցական միջավայրի ապահովումը: Այն ենթադրում է.

- միասնական մոտեցում ցուցաբերել կրթության բովանդակությանը՝ համապատասխանեցնելով այն գլխավոր նպատակին,
- կրթական գործընթացի գիտամեթոդական ապահովումը, որը թույլ կտա ապահովել կրթական գործընթացի հաջորդականությունը, ստեղծել ամբողջական մեթոդական համակարգ,
- փոխներգործուն մեթոդների և ժամանակակից մանկավարժական տեխնոլոգիաների կիրառում,
- ուսումնական առարկաների ինտեգրում,
- դասարանային և արտադասարանական աշխատանքների նպատակային կազմակերպում, արտադասարանական աշխատանքների ձևերի արդիականացում:

Այսպիսով, հիմնվել ենք «Ֆրանսերեն» առարկայի հանրակրթական ավագ դպրոցի ծրագրերում նշված հետևյալ դրույթի վրա. «Ավագ դպրոցում օտար լեզուների ուսուցման արդյունքում պետք է զարգանան ու կատարելագործվեն սովորողների հաղորդակցական կարողություններն ու հմտությունները» («Ֆրանսերեն» առարկայի ավագ դպրոցի ծրագրեր և չափորոշիչներ 2009: 5): Մեր մասնագիտական մանկավարժական գործունեության ընթացքում մշտապես կիրառելով նորագույն մեթոդներ և տեխնոլոգիաներ՝ կարողանում ենք ապահովել սովորողների հաղորդակցային գործունեությունը: Այս հոդվածի շրջանակներում կներկայացնենք նախագծային ուսուցման տեխնոլոգիան, քանի որ այն ունի կիրառման մեծ հնարավորություններ և վայելում է սովորողների համակրանքը և առավելագույն ներգրավվածությունը:

Նախագծային ուսուցման տեխնոլոգիան մշակվել է XX դարի 20-ական թթ. ամերիկացի փիլիսոփա և մանկավարժ Ջ.Դյուլի, ինչպես նաև նրա աշակերտ Վ.Խ.Կիլպատրիկի կողմից: Ջ.Դյուլին մերժում էր ուսուցման բովանդակության ստանդարտացման անհրաժեշտությունը և առաջ քաշում սովորողների գործնական հետաքրքրության, նրանց նպատակաուղղված գործունեության և սովորողի ու սովորեցնողի փոխադարձ ակտիվության վրա հիմնված ուսուցումը: Նախագիծ /լատ. «առաջ գցված»/ նշանակում է փաստաթղթերի /հաշվարկների, գծագրերի/ ամբողջություն՝ որևէ օբյեկտ ստեղծելու համար, որևէ փաստաթղթի նախնական տեքստ, պլան, գաղափար (Маркова, Горлова 2014):

Նախագծի էությունը սովորողների ինքնուրույն գործունեության հիման վրա որևէ խնդրի լուծումն է՝ համապատասխան միջոցների, ուղիների, գիտելիքների միջառարկայական կապերի, մտավոր և գործնական կարողությունների օգտագործմամբ, ինչպես նաև սովորողների ստեղծագործական ներուժի իրացումը՝ արդյունքի հասնելու համար (Яковлева 2002: 8-14) :

Ուսուցման և ուսումնառության գործընթացում նախագծային տեխնոլոգիայի առաջնային նպատակն է խթանել սովորողի ինքնագարգացումը՝ նոր փորձ ձեռք բերելու, գիտելիքները կիրառելու համար: Ընդգրկվելով ուսումնական նախագծերում՝ աշակերտները սովորում են կատարել հետազոտություններ, հավաքել տարաբնույթ տեղեկատվություն, կողմնորոշվել տեղեկատվության մեջ, ընտրել անհրաժեշտ նյութերը, տարանջատել գլխավորն ու երկրորդականը, համակարգված և հստակ ձևակերպել իրենց մտքերը, գրավոր ստանալ և առաքել (ուղարկել) մեծ քանակությամբ տեքստային, թվային և գրաֆիկական տեղեկատվություն, վերլուծել ստացված տեղեկատվությունը և առաջադրել նոր մտքեր (գաղափարներ): Կարևոր նպատակ է նաև ապահովել սովորողների համագործակցությունը հետազոտական աշխատանքի կատարման ընթացքում: Այն պետք է լիովին համապատասխանի խմբային աշխատանքի արդյունավետ կազմակերպման պայմաններին:

Հետազոտական նախագիծն ըստ բովանդակության կարող է իրականանալ մեկ առարկայի շրջանակներում՝ կոնկրետ նյութի վերաբերյալ, միջառարկայական՝ ինտեգրում է մի քանի առարկաներ, և վերառարկայական, երբ հանձնարարվում է որպես կուրսային կամ դիպլոմային աշխատանք միջին մասնագիտական կամ բուհական կրթական համակարգում:

Հետազոտական նախագիծը կարող է լինել ամփոփիչ, երբ նրա կատարման արդյունքների հիման վրա գնահատվում է սովորողների

կողմից որոշակի ուսումնական նյութի յուրացման մակարդակը, և ընթացիկ, երբ ինքնակրթության և նախագծային գործունեության համար առանձնացվում է ուսումնական նյութի միայն մի մասը:

Հետազոտական նախագծերը ուսումնական գործընթաց ներառելը կազմակերպական առումով բավականին բարդ են: Ուսուցիչը ուսումնական տարին պլանավորելիս պետք է առանձնացնի գլխավոր կամ առաջատար թեմաները, որոնք պետք է ուսուցանվեն նախագծերի մեթոդով: Այնուհետև պետք է ձևակերպել թվով 15-20 ինչպես անհատական, այնպես էլ խմբային աշխատանքի թեմաներ, որոնց հետ աշխատանքը նախատեսված է ուսումնական պլանով:

Նախագծային տեխնոլոգիայի իրականացումը կրթական գործընթացում պահանջում է որոշակի գործողությունների հաջորդականություն.

- որոշել հիմնախնդիրը,
- ձևակերպել նպատակը և խնդիրները.
- ընտրել հիմնախնդրի լուծման մեթոդներն ու միջոցները,
- իրականացնել հետազոտական կամ այլ տիպի աշխատանք,
- հավաքել և վերլուծել տվյալները,
- ձևավորել ստացված տվյալները տեքստի, աղյուսակների, նկարների տեսքով,
- քննարկել և շտկել տվյալները,
- արտահայտել ակնկալվող արդյունքը:

Սովորողների նախագծային գործունեության սկզբունքներն են.

1. Տարբերակվածությունը, ինչը թույլ է տալիս կիրառել անհատական, զույգերով, խմբային աշխատանքի ձևերը, թեման հնարավոր է դառնում բաժանել ենթաթեմաների, ստեղծել ուսումնական գործունեության ոչ ստանդարտ վերջնարդյունքներ երկխոսությունների, ֆոտո- և տեսաշարերի, աղյուսակների, քարտերի և այլնի տեսքով:
2. Պրակտիկ ուղղվածությունը: Լուծվում են կոնկրետ խնդիրներ, հիմնականում պրակտիկ, կիրառական բնույթի:
3. Սովորողների ինքնուրույնությունը: Սովորողները հնարավորություն ունեն ինքնուրույն աշխատելու, խնդիրներ ձևակերպելու, նախագծի ձևաչափը ընտրելու, առաջադրանքները բաժանելու, ընթացիկ նյութերը համակարգելու և այլն:
4. Սովորողների համար հարմարավետ, հետաքրքիր կրթական միջավայրի ստեղծումը, երբ սովորողները ավելի համարձակ են հաղորդակցվում օտար լեզվով, հեշտությամբ են գտնում խնդիրների լուծումը, քանի որ կաշկանդված չեն և կարողանում են ոչ ստանդարտ լուծումներ առաջադրել:

5. Անձնային գործոնը. քանի որ նախագծային մոտեցումը հնարավորություն է տալիս սովորողներին մտածել և արտահայտվել, դրսևորել իրենց ուժեղ կողմերը, ընդունակությունները, հետաքրքրությունները, նախասիրությունները, հետևապես ուսուցման գործընթացն ավելի ոգևորված է անցնում:

6. Առաջադրանքները հարմարեցվում են սովորողների կարողություններին, անձնային և տարիքային հնարավորություններին, ուսուցման ծրագրին:

Նախագծային տեխնոլոգիան կրթադաստիարակչական գործընթացում կատարում է հետևյալ գործառույթները.

- ճանաչողական,
- հաղորդակցային,
- համագործակցային,
- ինքնազարգացման, ինքնակրթության,
- ստեղծագործական,
- կազմակերպչական:

Մեր մանկավարժական գործունեության ընթացքում նախագծային տեխնոլոգիան կիրառում ենք որպես համալրող, ամբողջական վերջնարդյունքի ներկայացման տեխնոլոգիա: Դասարանը բաժանվում է մի քանի խմբերի, և յուրաքանչյուր խմբին հանձնարարվում է մի թեմա, որը պետք է ներկայացնեն ուսումնական կիսամյակի ավարտին՝ ներառելով իրենց անցած ուսումնական նյութի ամփոփումը: Որպես նախագծի թեմաներ՝ առաջադրում ենք.

«Ժամանակակից հասարակության խնդիրները և երիտասարդները», «Առողջություն և առողջ ապրելակերպ», «Ճանապարհորդություն», «Նորածնություն», «Ֆրանսիայի թանգարանները», «Ռոմանտիզմի շրջանի ֆրանսիական գրականությունը», «Ֆրանսիայի ազգային տոները», «Ֆրանսիայի պալատները», «Ֆրանսիայի կինոյի պատմությունը», «Իմպրեսիոնիզմ», «Ֆրանսիական երգը և ֆրանսիացի երգիչները», «Հայտնի ֆրանսիահայերը»:

Բացի դասագրքերից՝ որպես լրացուցիչ տեղեկատվության աղբյուրներ են հանդիսացել ուսուցողական-տեղեկատվական մի շարք կայքեր (<https://rm.coe.int/16802fc3a8?fbclid=IwAR0ukF8cpgLSBWcHacbpVoUPZ4yIO-KDNYOt0aG0KwdM4ExDlx3hoJ9k9ps>), (<http://tv5.org>), (<http://bonjourdefrance.fr>), (<http://françaisfacile.fr>), բառապաշարը հարստացնող դասագրքեր (Santinan, Bié, 2007: 166), (Santinan, Bié, 2007: 160), դասագրքեր (Grand-Clément 2010: 128), (Grand-Clément 2010: 126):

Ուսումնաճանաչողական նախագիծն իրականանում է մի շարք փուլերով: Առաջին փուլը նախագծի նախապատրաստումն է՝ նախագծի

թեմայի և նպատակի որոշումը, հիմնախնդրի լուծումը, մանկավարժի հետ թեմայի քննարկումը, նախագծային տեխնոլոգիայի էության պարզաբանումը:

Ուսումնական նախագծի կրթական և դաստիարակչական նպատակներն են.

- զարգացնել նախագծման կարողությունները,
- տվյալ թեմայի շրջանակներում զարգացնել լեզվամտածողությունը, ֆրանսերենով հաղորդակցման հմտությունները,
- դաստիարակել հայրենասիրական և բազմամշակութային արժեքներ,
- ձևավորել բազմամշակութային երկխոսության կարողություններ:
- Ուսումնական նպատակներն են.
- զարգացնել հետաքրքրություն ֆրանսերենի ուսումնասիրման հանդեպ, այդ թվում նաև որպես երկրորդ օտար լեզու,
- զարգացնել թարգմանչական կարողությունները,
- նպաստել տվյալ ոլորտում հաղորդակցման համար հարուստ բառապաշարին:

Այս փուլը շատ կարևոր է իր կազմակերպչական առումով, քանի որ ճիշտ կազմակերպումը և հրահանգների, առաջադրանքների, խնդիրների ճիշտ ու հստակ ձևակերպումը ապահովելու են նախագծի արդյունավետությունը:

Այս փուլում կարևոր է նաև խմբի մասնակիցների ընտրությունը, որը պետք է իրականացվի նախ մանկավարժի խորհրդով, նաև հաշվի ենք առնում սովորողների հետաքրքրությունները, միմյանց հետ աշխատելու ցանկությունը, նրանց առաջադիմությունը և այլ կողմեր:

Շատ կարևոր է նաև այս փուլում խոսել ուսումնական նախագծի վերջնարդյունքների մասին, ներկայացնել արդյունքների ներկայացման հնարավոր տարբերակները, ոչ միայն դասական, այլև այլընտրանքային, ստեղծագործական ձևերը:

Երկրորդ փուլը պլանավորումն է. տեղեկությունների աղբյուրների որոշումը, արդյունքների ներկայացման եղանակները (հաշվետվության ձևերը), արդյունքների և գործընթացի գնահատման չափանիշների հաստատումը, թիմի անդամների միջև խնդիրների (պարտականությունների) բաշխումը: Այս փուլում սովորողները մշակում են իրենց գործողությունների ծրագիրը, ձևակերպում են իրենց առաջ դրված խնդիրները: Մանկավարժը օգնում է նրանց, համալրում իր առաջարկություններով և ենթադրություններով: Այս փուլում կարևոր է ուսուցչի նախապատրաստական աշխատանքը՝ աշակերտների գիտելիքների հիման վրա առաջնային գաղափարների առաջադրում, աշակերտների հակումների, հետաքրքրությունների և հնարավորությունների բացահայտում, նախագծերի թեմաների

առաջադրում, վարկածների ու նպատակների ձևակերպում, պլանի մշակում, աշխատող խմբերի ձևավորում, նախագծի ղեկավարի ընտրություն:

Բավականին արդյունավետ է, երբ մասնակիցների պարտականությունների բաշխումը կատարում են իրենք՝ սովորողները, բայց քննարկման արդյունքում: Մանկավարժը նույնպես հայտնում է իր կարծիքը՝ հավասարը հավասարի հետ սկզբունքով քննարկմանը մասնակցելով: Յուրաքանչյուր աշակերտի պարտականությունները որոշելիս պետք է հաշվի առնել նրա անձը, անհատական հակումները, հետաքրքրությունները և այլ հատկություններ: Խիստ կարևոր է հենց սկզբից հստակ սահմանել յուրաքանչյուր մասնակցի խնդիրն ու կատարելու ժամկետը:

Հաջորդ փուլը բուն հետազոտական փուլն է: Աշակերտները ակտիվ որոնողական հետազոտական գործունեություն են իրականացնում: Ուսուցիչը հետևում, խորհրդակցում, անուղղակի ղեկավարում է գործընթացը: Հետազոտության իրականացման ընթացքում շատ կարևոր է վերլուծությունը: Այս փուլում սովորողները, օգտագործելով համացանցը, իրականացնում են տեղեկատվության որոնում ու հավաքում՝ գրականության աղբյուրներ, զանգվածային լրատվական միջոցներ: Ուսուցիչը աշակերտների ուշադրությունը բևեռում է տեղեկատվության հավաքման այնպիսի մեթոդների վրա, ինչպիսիք են դիտարկումը, անկետավորումը, սոցիոլոգիական հարցումը, փորձի իրականացումը: Հաշվի առնելով այսօր երկրում ստեղծված իրավիճակը և առցանց ուսուցման նոր հնարավորությունները, ինչպես նաև սովորողների՝ սոցիալական կայքերում ակտիվ ներգրավվածությունը՝ մեծապես կիրառվում են տեղեկատվության որոնման և հավաքման, ինչպես նաև հետազոտական աշխատանքների, հարցումների իրականացման էլեկտրոնային տարբերակները:

Աշակերտները յուրացնում են տեղեկատվության հավաքման հմտությունը, զարգացնում են տեղեկատվությունը համեմատելու, դասակարգելու, վերլուծելու և սինթեզելու ընդունակությունը:

Կարևոր նշանակություն ունեն արդյունքների քննարկումը, ներկայացումը: Այս փուլում տեղի է ունենում ստացված արդյունքների վերլուծություն, եզրակացությունների ձևակերպում, վերջնական հաշվետվության կազմում, զեկույցի և համակարգչային ներկայացման կազմում:

Օտար լեզվի ուսուցման շրջանակներում կարևոր նշանակություն ունի նաև լեզվական փուլը, որը ենթադրում է լեզվական երևույթների ուսումնասիրումը, դրանց կիրառումը և թարգմանությունը: Այստեղ շատ կարևոր է մանկավարժի դերը հատկապես ճիշտ լեզվական

հմտությունների ձևավորման, աուդիո-վիդեո նյութերի ընտրության հարցում:

Նախագային տեխնոլոգիայի իրականացման վերջին փուլը արդյունքների ներկայացումը և գնահատումն է: Նախ պետք է նշենք, որ ընթացիկ արդյունքների ներկայացում և գնահատում տեղի է ունենում աշխատանքի ընթացքում մեկ կամ մի քանի անգամ: Ուսուցչի դերը այս վերջին փուլում համագործակցային է:

Ներկայացումը տեղի է ունենում վիդեո-կոնֆերանսի, առցանց հանդիպման շրջանակներում:

Աշակերտները հնարավորություն են ունենում ներկայացնել իրենց նախագծի արդյունքները: Հիմնականում ներկայացնում են սահիկահանդեսի, երբեմն տեսանյութի տեսքով:

Նախագծային տեխնոլոգիան հետաքրքիր հնարավորություններ է ընձեռում արդյունքների գնահատման մեջ: Սովորողները կոլեկտիվ քննարկում են գնահատականները, տալիս իրենց գործունեության ինքնագնահատականը: Սակայն վերջին խոսքը մանկավարժինն է: Նա գնահատում է սովորողների ջանքերը, նրանց կրեատիվությունը, տեղեկությունների աղբյուրների օգտագործման որակը, աշխատանքի շարունակականության հնարավոր լինելը, հաշվետվության որակը:

Հարկ է նշել, որ այս տեխնոլոգիայի կիրառումը մշտապես մեծ խանդավառություն է առաջացնում սովորողների մոտ, խթանում է նրանց ինքնուրույն ստեղծագործական գործունեությունը, ակտիվությունը, նպաստում նրանց կողմից օտար լեզվի ուսուցման կարևորմանը և ուսուցման արդյունավետության բարձրացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. «Ֆրանսերեն» առարկայի ավագ դպրոցի ծրագրեր և չափորոշիչներ. - Եր.: «Կրթական ծրագրերի կենտրոն» ԾԻԳ. - 236 էջ:
2. Маркова С.М., Горлова В.Г. Проектная технология обучения студентов в условиях профессионально-педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. - № 3.
3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13572> (дата обращения: 03.07.2020).
4. «Ֆրանսերեն» առարկայի ավագ դպրոցի ծրագրեր և չափորոշիչներ. - Եր.: «Կրթական ծրագրերի կենտրոն» ԾԻԳ. - 236 էջ, 2009:
5. Маркова С.М., Горлова В.Г. Проектная технология обучения студентов в условиях профессионально-педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. - № 3.

URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13572> (дата обращения: 03.07.2020).

6. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. - 2002. - № 6. - С. 8-14.
7. CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES: APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER // <https://rm.coe.int/16802fc3a8?fbclid=IwAR0ukF8cpgLSBWcHacbpVoUPZ4yIO-KDNYOt0aG0KwdM4ExDlx3hoJ9k9ps>.
8. Santinan N. BIE P. Vocabulaire pour adolescents (Niveau débutant). - France, Paris: «Clé international», 2007. - 166 p.
9. Santinan N. BIE P. Vocabulaire pour adolescents (Niveau intermédiaire). - France, Paris: «Clé international», 2007. -160 p.
10. Grand- Clement O. Civilisation en dialogues (Niveau intermédiaire) + CD. - France, Paris: «Clé international» , 2010.- 126 p.
11. Grand- Clement O. Civilisation en dialogues (Niveau débutant) + CD. - France, Paris: «Clé international» , 2010. - 128 p.
12. <http://tv5.org>.
13. <http://bonjourdefrance.fr>.
14. <http://françaisfacile.fr>.

ОВИК БЛБУЛЯН - ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Ключевые слова:** проектное обучение, технология обучения, старший школьник, коммуникативная компетентность, французский, образовательный стандарт, предметная программа*

В статье представлены возможности и подходы применения проектной технологии обучения в процессе формирования коммуникативной компетентности старших школьников. Коммуникативную компетентность мы рассматриваем как сложное, многокомпонентное явление, в основе которого лежат фонетические, словесные, грамматические, лингвистические, социологические, региональные знания, умения, навыки, ценностные ориентации и нормы поведения личности, а также готовность и опыт коммуникации. В процессе формирования коммуникативной компетентности акцент ставим на иностранный, в частности на французский язык. Наша точка зрения состоит в том, что процесс формирования коммуникативной компетентности в старшей школе более эффективно будет осуществлен, если будет применена проектная технология обучения. В статье

представлены роль и значение проектной технологии в процессе обучения. Анализированы принципы, функции проектов, этапы проектирования. Нами разработаны и представлены возможности использования проектной технологии обучения в процессе формирования коммуникативной компетентности учащихся.

HOVIK BIBULYAN - APPLICATION OF PROJECT LEARNING TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

***Keywords:** project learning, learning technology, high-school student, communicative competence, French, educational standards, subject programmes*

The article presents the opportunities and approaches to the application of learning project technology in the process of developing the communicative competence of high school students. In our opinion, communicative competence is a multi-component process based on phonological, verbal, grammatical, linguistic, sociological, regional knowledge, abilities, skills, value orientations, norms of behavior as well as willingness to communicate and experience. We have valued the factor of foreign language, particularly French, in the formation of communicative competence. The process of developing communicative competence is most effective with the use of project implementation. We have developed and presented the possibilities of using project learning technology in the formation of students' communicative competence.

Ներկայացվել է՝ 14.09.2020
Գրախոսվել է՝ 18.09.2020

**ՌԻՍՈՒՑԶԻ ԴԵՐՆ ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ
ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ՏԱՐԻՔԻ ԵՐԵԽԱՅԻ ՈՒՂՈՐԴՄԱՆ
ԳՈՐԾՆԹԱՑՈՒՄ**

ԶԱՐՈՒՀԻ ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ

Վերջերս մեզանում ահռելի արագությամբ տեղի է ունենում կտրուկ փոփոխություն տեղեկատվության գոյացման և շրջանառության հարցում: Մենք արդեն ընդունում ենք տեղեկատվական տեխնոլոգիաները որպես հասարակական և տնտեսական կյանքի զարգացման հիմնական գործոն: Բջջային հեռախոսները, համացանցը, դրանցից քաղվող տեղեկատվության տարափը դարձել են մեր կյանքի մասը, առանց որի այլևս չենք պատկերացնում մեր գոյությունը: Այլ մարդկանց հետ կապը նույնպես հեշտացել է, հեռավորությունները՝ վերացել, անգամ մեր մտերիմների հետ, չունենալով բավական ժամանակ, սահմանափակվում ենք կա՛մ կարճ տեղեկատվության, կա՛մ մակերեսային պատկերացումների փոխանակմամբ:

Ժամանակ՝ գնահատելու համար մեր կյանքում տեղի ունեցող այս փոփոխությունները, չունենք և պարզապես տրվում ենք այն խելագար ընթացքին, որը և անվանում ենք կյանք: Բոլորս խոստովանում ենք, որ ժամանակը կարծես թռչում է, և մենք այլևս չենք կարողանում մի պահ կանգ առնել և հարցնել ինքներս մեզ, թե ինչ ենք իրականում հասկանում կյանքից, ինչ ենք սովորում կյանքում, ինչ ենք նկատում և ինչից զարմանում մեր առօրյայում, երջանիկ ենք արդյոք, որն է մեր կյանքի իմաստը, մերը՝ անհատապես և մարդու կյանքի իմաստը՝ ընդհանրապես: Այնինչ մարդու էության հետ սերտորեն կապված հենց այս հարցերը պիտի որ ուղղորդեն մեզանից ցանկացածի կյանքը: Ինչպես ասում է ավստրիացի հոգեբույժ և հոգեբան Վիկտոր Ֆրանկլը. «Իմաստի որոնումը զուտ մարդկային երևույթ է, քանզի կենդանին չի մտահոգված իր գոյության իմաստի վերաբերյալ»:

Եվ ուրեմն, մեր մարդ լինելը վերաիմաստավորելու համար, ինչպես նաև ձևավորելու համար մեզ վստահված երեխաների կրթության և դաստիարակության արդյունավետ մեթոդներ, մենք պիտի կարողանանք վերհիշել կյանքի մասին մեր հարցերը: Իսկ եթե պարզվի, որ հիմնովին մոռացել ենք դրանք, կարող ենք դիմել մեր երեխաներին, որոնք դեռ շատ հարցեր ունեն: «Դեռ» ունեն, քանի որ ևս մի քանի տարի, և նրանք, արդեն դպրոց չհասած, կմոռանան հոգու առեղծվածային խորքերից հնչող և աշխարհի, մարդու, նրա կյանքի իմաստի մասին այդ հարցերը:

Մենք շտապում ենք նրանց առօրյայի մի մասը դարձնել էլեկտրոնային սարքերը և չենք էլ գիտակցում, որ դրանք տանում են մեր երեխաներին դեպի վիրտուալ աշխարհ, որի տեղեկատվությունը մատչելի է, բացարձակ հավաստի է թվում, չի առաջացնում հարցեր. աշխարհ, ուր մարդն ընդամենը տեղեկատվության պասիվ ընկալող է, դիտորդ կամ ակտիվ սպառող: Գուցե ինքներս էլ մի պահ դուրս գանք այդ աշխարհից և դիմենք երեխաներին, փորձենք երկխոսության գնալ նրանց հետ և միասին վերադարձնել մեր կյանքին իր իմաստը:

Մտահոգություններ

Երկխոսության գնալու փոխարեն մենք վերջերս համացանցին ենք վստահում նույնիսկ երեխաների կրթությունը՝ համարելով, որ աշակերտը զարգացնում է ինքնուրույն սովորելու ունակություն՝ համացանցում պեղելով տեղեկատվություն: Մյուս կողմից, ինչպես համոզվեցինք վերջերս, դպրոցը նույնպես գերադասում է գիտելիք մատակարարել հեռավար կարգով: Կա չափորոշիչ, կա ստուգման գործիք, չկա վարքային խնդիր: Կարծես թե սովորելու համար ավելի լավ պայմանների մասին տեղեկատվական հասարակության ժամանակներում երազել անգամ չէր կարելի: Սակայն թե որքանով է համացանցի աղբյուրներից պատճենած կամ աշակերտին համակարգչի էկրանից դաս բացատրող ուսուցչի կողմից մատակարարված տեղեկատվության այդ տարափը «մարսվում» աշակերտի կողմից, որքանով է դրդում ինքնուրույն մտածել, որքանով է իրականում նպաստում երեխայի առողջ զարգացմանը, գրեթե ոչ ոք չի հարցնում: Այդ ուղղությամբ արվող հետազոտությունների ահազանգերը գերադասում ենք չլսել:

Այնինչ բազմաթիվ հետազոտություններ հավաստում են երեխաների կենսական և հոգեկան առողջությանը սպառնող վտանգների մասին: Այդպես, համաձայն Պրեվենտիվ Մեդիսին Ռեփորթ հետազոտությունների, դպրոցական տարիքի այն երեխաները, որոնք անցկացնում են գաջեթների առջև մինչև 7 ժամ, կրկնակի ավելի շատ են հակված դեպրեսիայի, քան մեկ ժամ անցկացնողները: Իսկ նյարդաբան Վիլսոնը դեռ 2000 թվականին զգուշացնում էր, որ էլեկտրոնային սարքերի վաղ ներմուծումը վտանգում է դպրոցական տարիքի երեխայի մտավոր և զգայական զարգացումը՝ հիմնավորելով, որ էլեկտրոնային սարքերի օգտագործումը սխալ ուղղությամբ է տանում երեխայի ձեռքի զարգացումը, որի հետ էլ Վիլսոնը կապում է մարդու ուղեղի զարգացումը (Վիլսոն 2000: 1): Խոսքը գնում է այսպես կոչված «թեք սեղմվածքի/սևոր opposition» մասին: Վիլսոնի կարծիքով այս դիրքը բացառվում է էլեկտրոնային սարքի տպատախտակից օգտվելուց և կբերի երեխայի ուղեղի զարգացման անդառնալի փոփոխությունների:

Հղում կատարելով ժամանակակից բժշկական եղանակներով կատարված ուսումնասիրությունների՝ հայտնի ռուս նյարդալեզվաբան Տատյանա Չերնիզովսկայան իր հարցազրույցում ասել է, որ «էլեկտրոնային գործիքներով և համացանցով զբաղվելու ավելորդ խանդավառությունը չափազանց վատ է ազդում մարդու ուղեղի վրա»: Չերնիզովսկայան խոսում էր «Գուգլ սերնդի» ավելի վատ հիշողության, առաջադիմության, խելացիության մասին: Հետաքրքիր է, որ Չերնիզովսկայի պատկերացմամբ մարդուն որպես շնորհ տրված մտածողությունը մի գործիք է, որի վրա նվազել դեռ պետք է սովորես, և դրա համար ահագին ժամանակ և եռանդ է հարկավոր:

Բացի այդ, Չերնիզովսկայան (2020) անհանգստացած է այն հանգամանքով, որ տեղեկատվական հասարակության պայմաններում հանրակրթական դպրոցներում գրեթե հրաժարվել են արվեստի դասընթացներից: Նա համարում է, որ այդպես «մենք շատ շուտով կդառնանք մարդու սիլիկոնային պատճեն, ինչն ակնհայտորեն մարդկության նպատակը չէ»: Եվ վերջապես Չերնիզովսկայան (2018) հայտնում է նաև իր մտավախությունը ուսուցչի վերաբերյալ՝ համարելով, որ հին սերնդի ուսուցիչը, որի ստեղծագործական ունակությունները չեն բավարարում զարգանալու թվային աշխարհի հետ, ինքն իրեն կվերացնի որպես երեխայի զարգացման անհրաժեշտ գործոն: Իսկ դա, նրա կարծիքով, անդառնալի կորուստ է դպրոցական տարիքի երեխայի համար, քանի որ միայնակ նա երբեք չի կարողանա կողմնորոշվել մատչելի, բայց ոչ միշտ հավաստի, իսկ հաճախ անգամ կեղծ տեղեկատվության հորձանուտում:

Այնինչ ակնհայտ է, որ մեզանում տեղի է ունենում ուսուցչի հեղինակության անկում: Ուսուցչի նկատմամբ ակնածանքը գրեթե մոռացված զգացողություն է: Աշակերտն արդեն ուշադիր չի լսում ուսուցչին, հարցեր գրեթե չի տալիս, պատասխան չի ակնկալում, զարմանք չի ապրում, չի ցնծում, երբ գտնվում է ևս մի հրաշքի բացատրություն: Ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերությունները վաղուց արդեն խզվել են, քանի որ ուսուցիչը, որպես կանոն, ներկայացնում է համակարգը, որի չափորոշիչները և դրանց ստուգման գործիքները ոչ մի կապ չունեն այն գիտելիքի հետ, որին ակնկալում է երեխան դպրոց գալիս: Իսկ այն, ինչ տալիս է շարքային ուսուցիչը, կա համացանցում, կա նաև դրա հարյուրապատիկ չափի տեղեկատվություն: Այս բոլոր փաստարկները մեզ համար հիմք եղան ժամանակին անպատասխանատու եզրակացություն անելու այն մասին, որ երեխան կարող է սովորել և առանց ուսուցչի:

Մի կողմից ճիշտ է, որ այնպիսի ուսուցիչ, որը իր ամբողջ էությանը մարմնավորում է մեկ անձի մեջ թե՛ զարգացող և պրպտող, ամեն բանով

հետաքրքրվող մարդու, թե՛ երեխայի զարգացումը ուղղորդող և նրա ամեն մի արված քայլով անսահման ուրախացող, երեխային ուշադիր լսող մանկավարժի, հիմա հազվագյուտ երևույթ է: Նման ուսուցիչ անգամ մեզանից, ով ներկայացնում է նախորդ սերունդը, քչերն են ունեցել, իսկ շատերը չեն էլ արժանացել նման երջանկության: Իրականում տարիներ շարունակ խորհրդային դպրոցում (թեև ոչ միայն) տիրում էր ուսուցչական ծրագրակենտրոն մանկավարժություն, որի հիմնական նպատակն էր ոչ թե երեխաների կրթությունը և ուղղորդումը, այլ նրանց ավտորիտար վերահսկումը: Այն եզակի անձնավորությունները, որոնց հետ հանդիպման պատիվ ունեցողներս մինչ այժմ էլ հիշում ենք նրանց ծայնը, ժպիտը, դասարանում տիրող մթնոլորտը, իրականում երբեք կարիք չունեին վերահսկման գործիքների: Մենք լսում էինք նրանց ոչ թե գնահատականի համար կամ երկյուղելով պատժից, այլ որովհետև նրանց հետ հետաքրքիր էր մտածել, իսկ այդ մտածելու արդյունքը դառնում էր մեր ներքին աշխարհի իրական սնունդ: Իսկ նրանց հորդորը, գովասանքը դարձնում էին մեզ աշխարհի ամենաերջանիկ մարդիկ և լցնում վստահությամբ, որն այնքան անհրաժեշտ է կյանքում:

Ճիշտ է նաև, որ համակարգային, ուսուցչակենտրոն կամ ծրագրակենտրոն մանկավարժությունը չէր կարող չբերել ճգնաժամի: Ժամանակները փոխվեցին, և մարդու ու հատկապես երեխայի իրավունքների համար պայքար մղվեց: Սակայն, ավա՛ղ, դպրոցական համակարգը տնօրինողները, այդ թվում՝ համակարգին ծառայող ուսուցիչները, իրավիճակի իրական պատճառների մասին մտածելու փոխարեն, պարզապես որոշեցին փոփոխություն մտցնել ուսումնական գործընթացների նպատակների և դրանցում ուսուցչի մասնակցության հարցում: Մանկավարժությունը հայտարարվեց երեխայակենտրոն: Այժմ երեխան ինքը պիտի ընտրի իրեն հետաքրքրող առարկաները, ինքը սովորի. բարեբախտաբար համացանցում եղած տեղեկատվությունն անսահման է: Այսինքն՝ այժմ մենք խոսում ենք բացառապես տեղեկատվության/գիտելիքի ստացման, այլ ոչ թե իրական կրթական գործընթացի մասին, իսկ ուսուցչին տալիս ենք ոչ թե մանկավարժի, այլ սովորելու գործընթացը կարգավորողի դեր:

Այս ճանապարհին մենք նախ և առաջ մոռացել ենք մի շատ կարևոր հանգամանք: Գիտենք՝ ամեն մարդ գալիս է աշխարհ իր թույլ և ուժեղ կողմերով, որոշակի ունակություններով և հակումներով: Մեկը լավ նկարում է, իսկ մյուսը ուժեղ է մաթեմատիկայից: Ի՞նչ հետևություն պետք է որ աներ “երեխայակենտրոն” իրեն անվանող կրթական համակարգը: Բնական կլիներ մտածել, որ ճիշտ է զարգացնել երեխայի ուժեղ կողմերը, սակայն միևնույն ժամանակ հետաքրքրություն առաջացնել երեխայի մոտ, հորդորել նրան հետազոտել նոր ուղղություններ, եթե անգամ դրա

համար անհրաժեշտ է հաղթահարել սեփական անկարողությունը: Այնինչ կատարվում է հակառակը: Երեխային թույլ են տալիս ընտրել, և մեծամասնությունը ընտրում է այն, ինչ հեշտ ստացվում է: Այստեղ մեծ է և ծնողների դերը, որոնք կապում են եղած տաղանդների հետ երեխայի ապագա հաջողությունները և ընտրության համապատասխան խորհուրդ տալիս: Արդյունքում շահագործվում են երեխայի եղած ունակությունները, իսկ մենք՝ ուսուցիչներս, որ ընդամենը ստուգել և համակարգել ենք երեխայի աշխատանքը, մեզ ենք վերագրում ուսումնական գործընթացի հաջողությունը:

Ցավալի է, որ արդեն վաղուց ուսուցչի մտքով չի անցնում, օրինակ, մաթեմատիկա սովորեցնել մի երեխայի, որն առաջին հայացքից չունի մաթեմատիկական ունակություններ: Մենք անվանում ենք նրան հումանիտար կամ արվեստի հակում ունեցող և «ծեռքներս լվանում»... մանկավարժի գործից: Այնինչ վստահաբար կարելի է ասել, որ այն, ինչ միշտ պակասում է հումանիտար մասնագիտություն սովորած մարդուն կամ արվեստագետին, հենց մաթեմատիկական մտածողությունն է: Մյուս կողմից, ճշգրիտ գիտության մեջ խորացած մարդիկ հաճախ ունեն արվեստի ոլորտում կրթության պակաս:

Անհրաժեշտություն կա ևս մեկ անգամ հարցնելու, թե ինչու է երեխան գալիս դպրոց՝ զարգացնելու՞ իր ունեցած ունակությունները և նախասիրությունները, թե՞ զարգանալու որպես անձ և անհատականություն՝ ուսուցչի և դասընկերների հետ հարաբերությունների արդյունքում: Առնվազն դպրոցում, իմ խորին համոզմամբ, պետք է որպես նպատակ դրվի երեխայի բազմակողմանի զարգացումը: Չէ՞ որ կիրթ մենք անվանում ենք ոչ թե նեղ մասնագետին (նրա համար նույնպես կան համապատասխան հարգալից բնութագրեր), այլ բազմակողմանի զարգացած մարդուն:

Մյուս կողմից, նախ և առաջ այդպիսին պիտի լինի մանկավարժը՝ պրպտող, նվիրյալ իր մասնագիտությանը և առարկային, պատրաստական աշակերտների հետ կիսելու իր գիտելիքը, այնպես, որ նույնիսկ այդ առարկայի նկատմամբ ի սկզբանե հակում չունեցող աշակերտը ձգտի հաղթահարել իր՝ գուցե սկզբում բացասական փորձը և նոր հմտություններ զարգացնի: Վստահ եմ՝ կհամաձայնեք, որ համացանցը, որն իր մեջ պարունակում է պատրաստի տեղեկատվություն, երբեք չի կատարի մանկավարժի այդ դերը: Բոլորս գիտենք, որ հաճախ հենց ուսուցչի գործոնն է եղել որոշիչը մեր այս կամ այն առարկայում առաջադիմելու հարցում:

Հուլանդացի մանկավարժ Գերտ Բիեստան բազմիցս անդրադարձել է ուսուցչի- աշակերտ հարաբերություններին: Նա նշում է, որ ուսուցչին միայն գիտելիքը վերահսկող/կարգավորողի դեր փոխանցելը

անընդունելի է, քանի որ, իր կարծիքով, դա վկայում է երեխայի անձի ձևավորման հարցում ուսուցչի գործոնի թերագնահատման մասին: Բիեստան վստահ է, որ դպրոց եկող երեխան կարիք ունի ոչ միայն զուտ ինչ որ բան սովորելու, այլ ուսուցչից որպես անհատականություն ուսանելու, նրա հետ որպես անհատականություն շփվելու: Իսկ ուսուցիչը, նրա խորին համոզմամբ, ոչ թե գիտելիք մատակարարող պիտի լինի, այլ գիտելիք կիսող, այն նվիրաբերող: Բիեստան վստահ է, որ միայն ուսուցիչ- աշակերտ հաջողված երկխոսության արդյունքում կարող է կրթվել երիտասարդ, որը, երբ դրա ժամանակը գա, մղում կունենա վերադարձնելու աշխարհին իր գիտելիքը՝ նվիրյալ աշխատանքի տեսքով (Բիեստա 2012: 12):

Իսկ ի՞նչ ունենք փոխարենը: Դպրոցն ավարտելիս երեխան ոչ թե իր հոգու խորքում է հարցնում, թե որն է իր կյանքի կոչումը, այլ հայացք զգում դուրս, ուր տեղեկատվական հասարակության աշխատանքային շուկան առաջարկում է ժամանակակից մասնագիտություններ: Այնինչ, ամփոփելով բազմաթիվ հետազոտությունների արդյունքները, գերմանացի բժիշկ Կարլ Քյոնիգը գրում էր, որ, որպես օրենք, իրենց երջանիկ են համարում ոչ թե բարձր աշխատավարձ ունեցող մարդիկ, այլ նրանք, ովքեր գտել են իրենց կյանքի կոչումը և զբաղվում են սիրած մասնագիտությամբ: Կյանքի այն պահը, երբ ուսման տարիների ավարտից հետո երիտասարդը իրեն պատրաստ է զգում հասուն աշխատանքի անցնելու համար, Քյոնիգը կոչում է «առեղծվածային շրջադարձ ուսումից դեպի աշխատանք» և հակադրում աշխարհին ծառայելու այդ ձիրքը՝ սեփական աշխատանքը հնարավորինս թանկ վաճառելու երիտասարդների մեծամասնության ցանկությանը (Քյոնիգ 1995: 178): Այդ առումով զարմանալի է ուսուցչի ճակատագիրը, որի նվիրյալ աշխատանքի արդյունքները վերադառնում են ոչ թե իրեն, այլ աշխարհին: Մյուս կողմից, եթե ուշադիր նայենք աշխարհում տիրող իրավիճակին, ընկճախտով (թե՛ պարզ ախտորոշվող, թե՛ թաքնված) տառապող, ինքնասպանությամբ կյանքն ավարտող մարդկանց քանակի աճի ֆոնին կարելի է անել և այլ հետևություններ՝ նախկինում իրականացված ուսումնական համակարգի բազում թերությունների, իսկական ուսուցիչների սակավության մասին:

Եվս մի շատ կարևոր հարց տանք ինքներս մեզ: Ընդունա՞կ է արդյոք հատկապես ցածր դասարանների երեխան յուրայնացնել համացանցում տեղադրված տեղեկատվության զանգվածը: Ռուդոլֆ Շտայները վստահ է, որ. «մտային կառուցվածքների ընկալումը և նույնիսկ տիրապետումը դեռ ոչ մի դեպքում չի նշանակում դրանց մտածողության միջոցով մշակում» (Շտայներ 1991: 71): Չերնիգովսկայան նշում է, որ միայն ուսուցիչը կարող է «ձևավորել աշակերտի մոտ

ստացված տեղեկատվությունը ինքնուրույն մտածողության ենթարկելու հմտությունը» (2018) :

Բիեստան առաջարկում է կրթական գործընթացի երեք տարբեր ուղղություններ՝ «որակավորում, սոցիալիզացում, անհատականացում» (Բիեստա 2009:7): Նրա կարծիքով հիմնականում վեճերը մեզանում գնում են առաջին երկու ուղղություններից որևէ մեկին նախընտրություն տալու կամ չտալու մասին, այնինչ, ինքը՝ Բիեստան, կարևորում է հենց երրորդը: Իհարկե, գիտելիք և հմտություններ ստանալը շատ կարևոր է՝ ներառյալ բարձրագույն կրթության տարիների մասնագիտական գիտելիքը: Կարևոր է նաև սոցիո-մշակութային և բարոյական կրթությունը, որը ձևավորում է միջավայր մտնող անձնավորության սոցիալական հատկանիշները: Սակայն Բիեստան գտնում է, որ այս երկու ընդունված ուղղությունները միտված են մի կողմից աշխատանքային շուկայում պահանջվող որոշակի տեսակի մասնագիտությունների վերարտադրությանը, մյուս կողմից՝ որոշակի տեսակի քաղաքացու/անձի վերարտադրությանը:

Բիեստան վստահ է, որ կրթության առաջին երկու ուղղությունները բևեռային հակառակ են իր կողմից առաջարկվող անհատականացնող կրթության ուղղությանը, որը մարդուն դեպի ազատություն դաստիարակելու միակ միջոցն է: Ընդ որում, բարձր որակի անհատականացնող կրթություն ստացած մարդն ընդունակ է «թե՛ իր լուման ներդնել հասարակական, մշակութային և քաղաքական կյանքում, թե՛ հարցականի տակ դնել առկա համակարգը» (Բիեստա 2009: 10): Եթե մեզ հոգեհարազատ է այս մոտեցումը, եթե չենք ցանկանում դաստիարակել, ավելի ճիշտ, Բիեստայի խոսքերով «վերարտադրել համակարգային մարդ», ապա պիտի ահագին բան վերանայենք առկա կրթական համակարգում և, նախևառաջ, ինքներս մեր մեջ:

Կարևորվում է, հատկապես վերջին իրադարձությունների ֆոնին, Հաննահ Արենդտի մանկավարժության վերաբերյալ ձևակերպումը, որը թեև նա սահմանել է դեռ 65 տարի առաջ, սակայն արդիական է թվում նաև ներկայումս «Կրթությունը մի կետ է, որ պիտի որոշենք, թե սիրում ենք մենք արդյոք աշխարհն այնքան, որ փրկենք այն փլատակ դառնալուց: Եվ մի կետ է, որ պիտի որոշենք, թե սիրում ենք մենք արդյոք մեր երեխաներին այնքան, որ չկտրենք նրանց աշխարհից, չզրկենք նորը ձեռնարկելու, իրենց պատկերացմամբ նոր աշխարհ ստեղծելու հնարավորությունից»:

Փաստորեն, դաստիարակելով «համակարգային մարդ», մենք զրկում ենք մեր երեխաներին նորը ստեղծելու հնարավորությունից՝ բացառելով, որ հնարավոր է մարդկային աշխարհի ավելի խելամիտ տարբերակ: Արենդտը առաջարկում է կրթել երեխաներին այնպես, որ նրանք ոչ թե

պարզապես ներգրվեն այն հակասական և բարդ աշխարհին, որ ստանում են մեզանից որպես ժառանգություն, այլ ստեղծագործաբար մոտենան դրան: Ինչու՞ չընդունենք այս խորհուրդը:

Երկխոսության առաջարկ

Նախ հասկանանք, որ, իրոք, ունենք երեխաների հետ երկխոսության կարիք: Գիտակցենք՝ հետևելով հոլանդացի մանկավարժ Վան Մաննենին, որ մեր երեխայի հետ հարաբերությունները «ոչ թե նույնիսկ հավասար են, այլ անգամ ավելի քան հավասար», քանի որ երեխան, իր սկզբնական ակնածանքով և ուսուցչին որպես հեղինակություն վերաբերվելով, կանչում է նրան սրբազան և պատասխանատու ծառայության (Վան Մաննեն 1991: 7): Սակայն ընդունա՞լ ենք մենք նման պատասխանատու հարաբերությունների, նման պատասխանատու երկխոսության: Գիտե՞նք արդյոք, թե ինչ է իրական երկխոսությունը:

Սկսենք ստուգաբանությունից: Թե՛ հայերեն «երկխոսություն», թե՛ հունարեն dialogues բառը պարունակում են երկու բառ, որոնք կարող են հուշել մեզ բառի իմաստը: «DIA» մասնիկը նշանակում է «միջով», թեև օգտագործվում է նաև «միջև» իմաստով (online Ethymological Dictionary, 1995): «LOGOS» բառը, որի միայն հնդեվրոպական «LEGOS» արմատի բացատրությունն է տալիս, ըստ ստուգաբանական բառարանի, նշանակում է «հավաքել, ի մի բերել», թեև հետևելով Աստվածաշնչին՝ կարող ենք ասել նաև, որ բառը հղում է դեպի արարչական գործունեություն: Ի՞նչ է մեզ ասում այս տեղեկատվությունը:

Վստահաբար կարելի է ասել, որ կայացած երկխոսությունը ակնթարթային մի իրադարձություն չէ, այլ իմաստալից ճանաչողական մի ընթացք: Մյուս կողմից, կարող ենք բնութագրել այն մթնոլորտը, որը ստեղծվում է մարդկանց միջև, երբ կայանում է իրական երկխոսություն: Գաղամերը ցանկացած ճանաչողական գործընթաց և հատկապես երկխոսությունը համեմատում է խաղի հետ: Եվ իրոք, և՛ այստեղ, և՛ այնտեղ առկա է մասնակիցների լիարժեք ներգրավվածություն, ճանաչողական հմտությունների զարգացում: Երկուսի դեպքում էլ նախաձեռնությունը անցնում է մի մասնակցից մյուսին, ինչը առիթ է բազմաթիվ սոցիալական հմտությունների ձեռքբերման և զարգացման: Վերջապես, ինչն ամենակարևորն է, թե՛ խաղի, թե՛ կայացած երկխոսության մթնոլորտը առողջ է և ուրախ:

Ինչ վերաբերում է երկխոսության ստեղծագործական բնույթին, ապա բնական է, որ եթե ուզում ենք իմաստալից խոսք ասել, ապա պետք է խոսենք ոչ թե հին պատկերացումներից, այլ մտածենք՝ համագործակցելով զրուցակցի հետ: Սա, անշուշտ, ստեղծագործական գործընթաց է, և այն իրականացնելու համար պիտի խորին վստահություն

ունենանք առ այն, որ մեր մտածողությունը կարող է թափանցել ցանկացած երևույթի էություն: Շտայները վստահ էր, որ եթե անգամ երևույթը ստեղծվել է առանց մեր մասնակցության, կարող ենք ճանաչել այն մեր մտածողությամբ՝ այդպիսով դառնալով արարման համահեղինակ (Շտայներ 2002: 8):

Երկխոսության պահանջներ

Շտայները խոսում էր այն մասին, որ ուսուցչի լավ մանկավարժ դառնալու միակ խոչընդոտը մեծամտությունն է, որը դրսևորվում է «դեմքի լուրջ արտահայտությամբ» (Շտայներ 2015: 214): Իրոք, մեծամտությունը հեռացնում է մեզ երեխաներից, դարձնում նրանց ուսուցման օբյեկտ, իսկ մեր կողմից նրանց ուղղված խոսքը՝ անիմաստ մենախոսություն: Նման ուսումնական գործընթացը ուրախության աղբյուր լինել չի կարող, այնինչ ճանաչողական գործընթացի հատկանիշներից մեկը հենց ուրախությունն է:

Նիլսենը պնդում է, որ երկխոսության ընդունակ լինելու համար մենք պիտի «անընդհատ ինքներս մեզ հարցականի տակ դնենք, լինենք բաց և լսենք ուրիշի ձայնը» (Նիլսեն 2013: 3): Այո, դա դիսկային է, քանի որ այդ դեպքում մենք որդեգրում ենք կասկածը՝ որպես զգոնության գրավական: Մենք սովորում ենք պատրաստ լինել, որ իրավիճակը կարող է դուրս գալ մեր պլանավորված սցենարից, և մենք կարող ենք կորցնել իրավիճակի վրա վերահսկողությունը: Փոխարենը, պիտի միշտ պատրաստ լինենք վերանայելու և կասկածի տակ դնելու սեփական նախապաշարմունքները, հին, քարացած, կարծրացած պատկերացումները: Իսկ դա բացում է մեր առջև ինքնազարգացման լայն հնարավորություններ:

Ճանաչողական գործընթացի ևս մի հետաքրքիր հատկանիշ նշել է Հանս Գադամերը: Համաձայն Գադամերի՝ մենք կարիք ունենք բացասական փորձի, որը կարող է շատ արդյունավետ լինել (Նիլսեն 2013: 5): Դրա պատճառն այն է, որ բացասական փորձը հիասթափեցնում է: Օրինակ, սխալ անելուց հետո մենք հիասթափվում ենք ինքներս մեզնից և կարիք ունենք վերահաստատվելու, սկսելու զրոյից: Դա, իհարկե, չի նշանակում, որ կարիք չունենք նաև դրական փորձի: Հակառակը՝ դրական կրկնության փորձը նույնպես անհրաժեշտ է սովորելու գործընթացի համար, սակայն իրական փորձը պարտադիր պարունակում է նաև բացասական պահեր: Կարևորը, որ չփախչենք, չխուսափենք այդ փորձը ճանաչելուց, սեփական սխալներից հետևություն անելուց: Նման մոտեցումը կարող է հեղափոխական լինել մանկավարժի համար: Վերջապես մենք կդադարենք համակարգային գործիքներով սաստել խելացի, հետաքրքրասեր, բայց աշխույժ, անմիջական և բնավ ոչ կարգապահ երեխային, կհարցնենք ինքներս մեզ, թե ինչ է ասում մեր

դասավանդման որակի կամ չափորոշիչով պահանջվող թեմաների փոփոխության արագության մասին նրա վատ վարքը:

Վիլհաուերը թվում է այն պահանջները, որոնց պիտի համապատասխանի այն մարդը, որը ընտրել է մարդկանց հասկանալու դիալոգային մոդելը: Դրանք են՝ «չվերահսկել քննարկումը ամբողջովին, թույլ տալ, որ քննարկման թեման ինքն առաջնորդի մեզ, տալ հարցեր, լսել ուշադիր և անվերապահորեն, լինել զգայուն պատասխանների բազմազանության նկատմամբ, մեկնաբանել, փորձարկել սեփական մեկնաբանությունը, միշտ պատրաստ լինել փոխելու կարծիքը և կարծրատիպը, ընդունել ուրիշին որպես վճռորոշ ընկեր» (Վիլհաուեր 2013: 79): Բոլոր այս պահանջներն իրականում հնչում են որպես վարժանքներ, որոնք պիտի արվեն, եթե ուզում ենք փոխվել ինքներս և երկխոսության մեջ մտնենք երեխաների հետ՝ դիտարկելով նրանց հետ հանդիպումը որպես վճռորոշ մեր կյանքում: Համաձայն Գադամերի՝ «միայն այն երկխոսությունը կարելի է *համարել կայացած, որի ավարտին երկու կողմերն էլ փոխվում են» (Գադամեր 1991: 48): Եվ ուրեմն երկխոսության վրա հիմնված կրթական գործընթացը որոշիչ է ոչ միայն երեխայի, այլև մեզ համար, քանի որ մենք նույնպես դեռ վերջնական կայացած չենք, այլ ենթակա ենք սխալի, ենթակա ենք փոփոխության և զարգացման:

Խոսք արժեզրկված

Ամենամեծ աշխատանքը մենք պետք է տանենք կենդանի խոսք ձեռք բերելու հարցում: Պիտի խոստովանենք, որ ոչ անշահախնդիր կենդանի մտածողության միջոցով հայթայթած գիտելիքն է, որ արտաբերվում է երեխաներին ուղղված մեր խոսքում: Սովորաբար խոսում ենք հին, կարծրատիպ դարձած, այստեղից-այնտեղից որդեգրած, հաճախ արժեզրկված պատկերացումներից: Հրեա փիլիսոփա և մանկավարժ Մարտին Բուբբերը գտնում է, որ մենք ապրում ենք մի դարաշրջանում, երբ խոսքը արժեզրկված է, երբ մարդկային ինտելեկտը անխնա շահագործում է մարդուն տրված խոսքի շնորհը՝ թույլ չտալով, որ «խոսքը հասունանա մեր մեջ պատասխանատու լրության ներքո»: Բուբբերի համոզմամբ մենք «արտադրում ենք խոսք»՝ ունենալով դրա նկատմամբ սպառողական մոտեցում, դարձնելով այն զուտ տեղեկատվություն (Բուբբեր 1997: 234):

Գադամերը նույնպես անհանգստացած էր խոսքի արժեզրկման երևույթով: Խոսքը, համաձայն Գադամերի, մի էություն է, որը կարող է հասկանալի դառնալ՝ “Sein das verstanden werden kann” (Gadamer 1991): Եվ մարդն է այն միակ էակը, որը կարող է հասկանալ խոսքը, առնչվել դրա էության հետ, ցանկացած մեզ հետ խոսող երևույթի էության հետ, մարդու էության հետ: Ավելին, ըստ Գադամերի, մարդու կյանքի

կարևորագույն կոչումը խոսքը հասկանալն է: Եվ իրոք, մենք ծնվում ենք լեզվի մթնոլորտում, մեզ տրվում են բառեր՝ որպես մեզ շրջապատող իրերի անուններ: Մենք օգտվում ենք այդ բառերից, կապում իրար դրանց իմաստները: Սակայն մեր կյանքի ընթացքում պիտի գա մի պահ, երբ մենք գիտակցենք, որ ցանկացած բառ ունի ստեղծման պատմություն, որում, համաձայն մեծ ռուս մանկավարժ Ուշինսկու, արտացոլված է մեր նախնիների ամբողջ իմաստությունը: Եթե խորանանք այդ բառերի մեջ, ապա այդ իմաստությունը կխոսի մեզ հետ, կփոխանցվի մեզ: Այդ դեպքում մենք այլևս չենք խեղաթյուրի բառերի իմաստը, իսկ խոսելիս կերաշխավորենք ասածը մեր ամբողջ էությանմբ: Ավելին, այդ դեպքում մենք կխոսենք ըստ էության, ըստ յուրաքանչյուր երևույթի էության, ներառյալ՝ մարդու:

Եվ ուրեմն մտածենք այն մասին, որ վերադարձնենք մեր խոսքին կենդանի իմաստը, քանի որ վստահաբար կարելի է ասել, որ հենց այդ իմաստության կարիքն ունեն մեր երեխաները: Այդ դեպքում կիրականացնենք իրական մանկավարժություն և կփոխանցենք երեխաներին մեր նախնիների իմաստությունը:

Ինչի՞ մասին պիտի լինի երեխայի հետ մեր երկխոսությունը:

Շտայները վստահ է, որ «մարդը երբեք չէր կանգնի հարցումով աշխարհի երևույթների առաջ, եթե լիներ միայն արարած, ոչ նաև արարիչ (Շտայներ 2002: 21): Իրոք որ, միայն մեզ է տրված աշխարհի և մարդու մասին հարցնելու և դրա շուրջ մտածելու ունակությունը, սակայն ժամանակակից կյանքը հաճախ մոռացնել է տալիս մարդու և աշխարհի միջև առկա այդ առեղծվածային կապը և, ինչպես հասկացանք, միայն երեխաներն են դեռ ինչ որ ժամանակ պահպանում այն, իսկ հետո, չստանալով պատասխաններ, նրանք նույնպես մոռանում են իրենց հարցերի մասին: Եվ վստահաբար կարելի է ասել, որ համացանցում պեղած պատրաստի գիտելիքը այդ հարցերի պատասխան չէ: Միայն այն ուսուցիչը, որը պահպանել է կամ նորովի ձեռք է բերել մարդու էության վերաբերյալ խորին հետաքրքրություն, կարող է երեխայի հետ երկխոսության միջոցով պատասխանել շատ հարցերի. պատասխանել թե՛ երեխային, թե՛ ինքն իրեն:

Եվ հետաքրքիր է, որ դրա համար պետք չէ հեռու գնալ կրթական ծրագրից: Համաձայնենք, որ վերջին հաշվով դպրոցում դասավանդվող ցանկացած առարկա նաև մարդու մասին է՝ նրա բնության, էության, անցյալի և ապագայի: Այդ մենք ենք, որ մոռացել ենք դրա մասին և մոտենում ենք նյութին՝ որպես գիտելիքի քանակ, որով պետք է լցվի երեխայի հիշողությունը: Չափազանց կարևոր է արվեստը: Այն գրեթե բացակայում է տեղեկատվական հասարակության ժամանակների

դպրոցական ծրագրում: Մենք չկարողացանք հիմնավորել դրա կարևորությունը երեխայի զարգացման հարցում: Այնինչ Չերնիզովսկայան (2019) համարում է, որ միայն արվեստը կփրկի մարդուն թվայնացումից: Կուպմանի կարծիքով խոսքը մշակութային ամենաբարձր արժեքի մասին է, անգամ ավելի բարձր, քան ինտելեկտուալ գիտելիքի ստացումը (Կուպման 2005: 86): Նա խոսում է արվեստով զբաղվող մարդու լիակատար ներգրավման մասին, ինչպես նաև շեշտում, որ հենց այդ գործընթացն է, որ դիպչում է մեր էության հոգևոր միջուկին և դրանով իսկ անհատականացմանում մեր սովորածը, լիարժեք դարձնում մեր կյանքը:

Եթե ամփոփենք, աշակերտի հետ մեր զրույցը վերջին հաշվով հենց մարդու մասին է, այն մասին է, թե ով է մարդը, որն է նրա անցյալը, ինչ է տրված նրան որպես գործիք, որպես ունակություն և պատասխանատվություն, ինչ պիտի նա դեռ զարգացնի, որպեսզի լինի բնության շնորհակալ զավակ և ոչ թե դրա անխնա սպառող: Սակայն նրան դեպի այս հետաքրքիր ճանապարհը ուղղորդելու համար մենք՝ ուսուցիչներս, պիտի լինենք մարդու մասին գիտելիքի ուսումնասիրող և կրող: Միայն այդ դեպքում կկարողանանք փոխանցել եկող սերնդին աշխարհի և աշխարհում մարդու ճակատագրի վերաբերյալ հարցերը, կուտակված գիտելիքը և մտահոգությունները:

Ինչպե՞ս պատրաստել մանկավարժին

Ի՞նչ բարեփոխումներ պիտի կատարել բարձրագույն ուսումնական համակարգում, որպեսզի ուսանողական տարիների ավարտին երիտասարդ մասնագետը պատրաստ լինի դպրոց մտնել այս նոր մոտեցմամբ, երկխոսության և շարունակական զարգացման ընթացքում երեխայի հետ լինի բաց: Հղում կատարելով Մարտին Բուբերին՝ Հենրիկսոնը խոսում է «ամբողջական մարդ էակ» գաղափարի զարգացման մասին: Գիտությունը Դեկարտից հետո ընդունում է միայն մարդկային մտածողությունը և դրա կողմից ընկալված տեղեկատվության քանակը՝ որպես մարդու զարգացման և կայացման գործոն: Մարմինը մենք ստորադասում ենք բնությանը, տեսնում միայն որպես բնագրային ուժերի կրող՝ մոռանալով, սակայն, որ հենց մեր մարմնի շնորհիվ ենք ի կատար ածում մեր մտահղացումները:

Այնինչ, վերջերս արդեն շատ հեղինակներ խոսում են միասնական մարդու կրթության մասին: Այսպես՝ Կինսելան պնդում է, որ «մենք ոչ թե ունենք մարմին, այլ մարմին ենք» (Կինսելա 2015: 247): Նրա կարծիքով՝ մարմինը հասկացություն է և ուրեմն զարգացման ենթակա մի բան: Կինսելան հիշեցնում է, որ հենց մեր «մարմինն է տալիս աշխարհի ընկալման հնարավորություն, գործարկում է մեր արարքը և խոսքը. այն շարժման մարմին է և հարաբերության մարմին» (Կինսելա 2015: 247):

Շտայները նույնպես առաջարկում է ոչ թե տարանջատել մտածողին և գործողին, այլ խոսել մարդու՝ որպես «իմաստությունից արարող» ամբողջական էակի մասին (Շտայներ 1993: 49):

Ինչպե՞ս կրթել ամբողջական մարդուն՝ թե՛ դպրոցում, թե՛ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում: Այստեղ մեզ օգնության կարող է գալ արվեստը: Դրա ցանկացած ուղղություն կօգնի ազատագրել երեխայի/երիտասարդի անհատական ստեղծագործ ուժերը, կհարթի ճանապարհ նրա ստեղծարար մտքից դեպի գործունեություն: Ճիշտ է, դժվար է համոզել բուհական համակարգը տնօրինողներին, որ արվեստի դասընթացները անհրաժեշտ են ուսանողներին, քանի որ տեղեկատվության հասարակության պայմաններում դրանք, որպես ոչ կարևոր, դուրս են մղվել անգամ սովորական դպրոցի ծրագրից: Սակայն ստեղծված իրավիճակում կորցնելու բան չունենք, և հարկավոր է առնվազն փորձել այս մոտեցումը թե՛ դպրոցում, թե՛ բուհում: Չերնիգովսկայան նույնպես համարում է, որ կա մտավախություն առաջացնող երևույթների «բուժման» այլ ճանապարհ. մատչելի դարձնել արվեստը, ինչը թույլ կտա նոր սերնդին ոչ թե ընդունել ներկա հասարակությունը, ինչպես կա՝ իր կանոններով, այլ ստեղծագործաբար մոտենալ դրան, քաղել լավագույնը, սակայն պահպանել բարձրագույն մարդկային որակները:

Վստահաբար կարելի է ասել, որ այս ճանապարհը չի նվազեցնի մանկավարժական գիտության արժեքը: Հակառակը, համաձայն Շտայների. «մանկավարժության գիտության մեջ ամեն ինչ պիտի լինի նույնիսկ ավելի գիտակից, ավելի հասկացություններով և պատկերացումներով լի, քան ցանկացած այլ գիտության մեջ: Այն, ինչ մենք հասկանում ենք որպես ճշմարտություն, պիտի մարմնավորվի, անհատականացվի մեր մեջ, եթե ուզում ենք մանկավարժության մեջ լինել արվեստագետ» (Շտայներ 1993: 10):

Վստահելով դպրոցական տարիքի երեխայի կրթությունը տեղեկատվական տեխնոլոգիաներին՝ մենք կդաստիարակենք որոշակի տեսակի մարդ: Սակայն տեղեկատվական հասարակությունն արդեն իսկ անհանգստացնող բնութագրեր ունի: Գուցե կա զարգացման ավելի խելամիտ տարբերակ: Գուցե վերադառնանք մարդու էությանը վերաբերող մոռացված հարցերին և կազմակերպենք մեր երեխաների կրթությունն այնպես, որ արդյունքում նրանք ունակ լինեն ստեղծագործաբար կառուցելու իրենց ապագան:

Կրթության մեջ առկա ճգնաժամը նաև առիթ է վերահաստատելու ուսուցչի դերը երեխայի զարգացման հարցում՝ որպես խոր գիտելիքի կրող, աշակերտի հետ այն պատրաստակամորեն կիսող, իր ասած յուրաքանչյուր խոսքի հետևում կանգնած, յուրաքանչյուր երեխայի

նկատմամբ անհատական մոտեցում ցուցաբերող, երեխային դժվար խնդիրներ լուծելու հորդորող, երեխայի և աշխարհի առջև պատասխանատվություն կրող, մշտապես զարգացող մի անձի:

Ինչպե՞ս կազմակերպել կրթությունն այնպես, որ երիտասարդ մասնագետը ընդունակ լինի դասավանդել «պարելով», մանկավարժական գիտությունը դարձնի արվեստ: Հենց արվեստն էլ կօգնի դաստիարակել այդպիսի մանկավարժ: Շատ երկրներում արդեն իսկ գործում է կրթության այսպես կոչված «տրինալ» մեթոդը, որը, բացի արդեն առկա տեսությունից և պրակտիկայից, ներառում է արվեստի դասընթացներ, որոնց շնորհիվ զարգանում են ուսանողների ստեղծագործական ունակությունները:

ЗРУИ МАНУКЯН - РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОПРОВОЖДЕНИИ РЕБЕНКА ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

***Ключевые слова:** информация, знание, учитель, диалог, сущность человека, искусство*

Доверив образование учеников информационным технологиям, мы воспитаем детей для информационного общества. Это общество, однако, имеетстораживающие признаки. Зачем же мы навязываем это общество нашим детям? Может дети построят иной мир, более разумный и человечный? Диалог с детьми, в которых еще живы вопросы о человеке, мог бы сделать эту идею реалистичной. Такой диалог, однако, требует пересмотра роли учителя в развитии ребенка, сведенной современным обществом к механической роли фасилитатора получения знаний.

Как воспитать учителя, щедро делящегося с учениками своими знаниями о мире и человеке, несущего глубочайшую ответственность за развитие каждого входящего в мир человека, побуждающего детей самостоятельно мыслить? Знания науки педагогики тут недостаточно. Нужно еще, чтобы в молодом человеке был свободным путь от замысла к исполнению, и чтобы путь этот пролегал через способную к воодушевлению творческую душу. Только такой человек может преобразовать науку в педагогическое искусство. Автор предлагает занятия искусством в высшем учебном заведении, как высвобождающие творческие силы будущих педагогов.

ZARUHI MANOUKYAN - THE ROLE OF THE TEACHER IN GUIDANCE OF SCHOOL-AGE CHILDREN IN TIMES OF INFORMATION SOCIETY

Keywords: *information, knowledge, teacher, dialogue, essence of human being, art*

Trusting the education of the pupils to the information technologies, we raise children for the information society. This society, however, has alarming signs indicating that humanity has forgotten the meaning of the human life. Why are we imposing this society on our children? May be children can build a more profound world for themselves? Dialogue with children, who still have questions about a human being, could make this idea realistic. Any subject of the school curriculum could become a theme. Then, however, we have to review the teacher's role in the child's development, as it is reduced by modern society to the mechanical role of the facilitator of learning.

How to educate a teacher who generously shares with his students his knowledge of the world and a human, who has the deepest responsibility for the development of each person entering the world, who encourages children to think independently? Knowledge of the science of pedagogy is not enough. It is also necessary that the young man has a free path from concept to execution, and that this path runs through a soul capable of inspiration. Only such a person can transform pedagogical science into pedagogical art. The author offers art classes in higher educational institutions, as the liberating creative forces of future teachers.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Arendt, H. 1954. Crisis in education, retrieved from <http://www.digitalcounterrevolution.co.uk/2016/hannah-arendt-the-crisis-in-education-full-text/>
2. Biesta G. 2009. Good education: what it is and why we need it. retrieved from <http://www.ioe.stir.ac.uk/documents>
3. Biesta G. 2012. Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.
4. Buber. M. 1937. I and You. Edinburg: T.&T. Clark. retrieved from <https://www.google.com/search?q=martin+buber+i+and+thou+pdf&oq=martin+bubber&aqs>
5. Buber, M. 1997. Israel and the World: Essays in a time of crisis. Syracuse University press. retrieved from <https://www.google.com/search?q=martin+buber+i+and+thou+pdf&oq=martin+bubber&aqs>

6. Gadamer, H.G. 1986. The relevance of the beautiful and other essays. Cambridge: Cambridge University Press
7. Henriksson, C. 2012. Hermeneutic phenomenology and pedagogical practice. Rotterdam: Sense Publishers
8. Kinsella, A. 2015. Embodied knowledge: Toward a corporeal turn in professional practice, research and education. In B. Green & N.Hopwood (Eds.) The body in professional practice, learning and education (Vol.11, pp 245-260) Springer
9. Nilsen, C. 2013. Hearing the other's voice: How Gadamer's fusion of horizons and open-ended understanding respects the other and puts oneself in question. Otherness: Essays and Studies. 4(1). retrieved from <http://www.otherness.dk>
10. Vilhauer, M. 2013. Gadamer and the Game of Understanding. Routledge. The Philosophy of Play. retrieved from <https://philpapers.org/rec/VILGA>
11. Van Manen, M. 1991. The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness. Albany, NY: SUNY Press. 5
12. Gadamer, H. 1991. Language and understanding. In The relevance of the beautiful. (стр.43-59).М. Iskustvo.
13. Steiner, R. 1964. Philosophy of Freedom. Yerevan. NOY
14. Steiner, R. 1993. Spiritual renewal of the pedagogy. retrieved from http://bdn-steiner.ru/modules.php?name=Ga_Rus
15. Steiner, R. 2002. Egoism in Philosophy. M. Enigma
16. Ushinski 1869 Human as subject of education retrieved from http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_1869_chelovek_kak_predmet_vospitaniya_tom_2.shtml
17. Tatyana Chernigovskaya What is going on in our brain when we are listening music? retrieved from <https://paperpaper.ru/chto-proishodit-s-mozgom-kogda-my-slusha/>
18. Tatyana Chernigovskaya. 2018. How to build contemporary school? retrieved from 2018 <http://ug.ru/article/1049>
19. Screens are bad for kids, retrieved from <https://www.ntv.ru/novosti/1753217/> <https://rb.ru/story/are-screens-bad-for-kids/>
20. Татьяна Черниговская. 2019. – Why only art can save the world from technologies? retrieved from <http://www.sobaka.ru/city/science/92458>

Ներկայացվել է՝ 05.10.2020
Գրախոսվել է՝ 09.10.2020

**ԱԿԱԴԵՄԻԱԿԱՆ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ
ԸՆՏՐՈՒԹՅԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ**

ՁՈՐԻ ԲԱՐՍԵՂՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ակադեմիական գրավոր խոսք, բառապաշար, ակադեմիական գրավոր խոսքի բառապաշարի ընտրության սկզբունքներ, բառային առանձնահատկություններ, տերմին

Հոդվածում քննարկվում է ակադեմիական գրավոր խոսքի բառապաշարի ընտրության սկզբունքները: Այս սկզբունքները կարևոր են այնքանով, որ բառային միավորների բազմաքանակությունից ընտրվեն նրանք, որոնք բավարար և անհրաժեշտ են նպատակների իրականացման համար: Հոդվածում նաև համառոտակի անդրադարձ է կատարվում ակադեմիական գրավոր խոսքի բառային առանձնահատկություններին:

Ակադեմիական գրավոր խոսքը, որոշակի առումով մեկուսացված լինելով խոսքի մյուս դրսևորումներից, իր բառային - բառապաշարային և քերականական-ոճական հատկանիշներով ունի առանձնահատկություններ, որոնք անհրաժեշտ է հաշվի առնել ակադեմիական գրավոր խոսքի բառապաշարը ուսուցանելիս: Ակադեմիական բառապաշարի յուրահատկությունները հասկանալու համար հարկ է ընդհանուր պատկերացում ունենալ օտար լեզվի բառապաշարի բնութագրերի վերաբերյալ: Այսպես՝ պրոֆ. Մ. Գ. Աստվածատրյանը առաջարկում է բառապաշարի ուսուցման հիմնական պայման ընդունել տարբերակված մոտեցումը: Սա ենթադրում է բառապաշարի դասակարգում ըստ տրված խմբերի:

- Իրական (ռեալ) բառապաշար: Սա սովորողների կողմից յուրացվող վերարտադրողական և ընկալողական (ակտիվ և պասիվ) բառապաշարն է: Ակտիվ բառապաշարն անհրաժեշտ է խոսքային գործունեության վերարտադրողական տեսակների՝ խոսելու և գրելու կարողությունների զարգացման, իսկ պասիվը՝ ընկալողական տեսակների՝ ունկնդրման և ընթերցանության զարգացման համար:
- Ներգոր, ներունակ (պոտենցիալ) բառապաշար: Սա այն բառամթերքն է, որը նախկինում չի հանդիպել, սակայն կարող է հասկացվել համատեքստից, կառուցվածքից և գրաֆիկական պատկերից: Ներգոր բառապաշարի մեջ ներառված են հետևյալ լեզվական իրողությունները՝

1. լեզուներում ընդհանուր արմատ ունեցող բառեր,
2. բազմիմաստ բառերի տարբեր նշանակություններ,
3. բարդ և ածանցավոր բառեր, որոնք նույնական են տարբեր լեզուներում՝ micro-macro-, inter-, -metre, -graph (Աստվածատրյան 1985: 85):

Ակադեմիական գրավոր խոսքում, բացի իրական բառապաշարից, մեծ կիրառություն ունի նաև ներգոր բառապաշարը, քանի որ այստեղ զգալի թիվ են կազմում միջազգային տերմինները, որոնք մասնակի հնչյունափոխությամբ գործածվում են համարյա բոլոր լեզուներում: Իրական և ներգոր բառապաշարները փոխկապակցված են, քանի որ իրական բառապաշարի յուրացումը հիմք է ծառայում ներգոր բառապաշարի հետագա կուտակման համար:

Մասնագիտական գրականության մեջ ակադեմիական գրագրության բառապաշարը ընդունված է բաժանել երեք հիմնական շերտի կամ մակարդակների: Առաջին շերտի կազմի մեջ են մտնում այն բառերը, որոնք ունեն կիրառման բարձր հաճախականություն, և առանց որոնց առհասարակ հնարավոր չէ կառուցել որևէ խոսք: Սրանք կազմում են այսպես կոչված «ընդհանուր» բառապաշարի շերտը, որոնք իրենց բնույթով չեզոք իմաստային դաշտով բառեր են: Երկրորդ մակարդակը տերմիններն ու տերմինային կապակցություններն են: Գիտական շարադրանքի հենքը հասկացություններ նշանակող տերմիններն են: Դրանց յուրահատկությունն ու արժեքն այն է, որ բովանդակում են գիտական տեղեկույթի մեծ ծավալը: Եվ կարևոր չէ, թե գիտական շարադրանքում նույն տերմինը քանի անգամ կարող է հանդիպել, կամ տերմիններն այդ շարադրանքում քանի տոկոս են կազմում: Կարևորն այն է, որ առանց դրանց գիտական աշխատությունը չի կարող կառուցվել (Պետրոսյան 2014: 31): Վիճակագրությունը ցույց է տալիս, որ գիտական շարադրանքներում ողջ բառապաշարի 15-20% միջին հաշվով կազմում են տերմինները, որոնց զգալի մասը, այսպես կոչված, միջազգային կամ ընդհանուր տարածում գտած տերմիններն են (Եզեկյան 2007: 37): Ինչպես հայտնի է, դարձվածքները գիտական տեքստին բնորոշ միավորներ չեն, սակայն տերմինի կիրառությունը դարձվածքային կապակցություններում մերժելի չէ: Այս պարագայում այն մասամբ կամ ամբողջությամբ կորցնում է իր նախնական իմաստը: Օրինակ՝ well-oiled machine= anything that functions as it should, Sputnik moment= when you realize you need to work harder to catch up, not rocket science= easy to do or understand, bells and whistles= all the features of a new product, fire on all cylinders= everything is working well և այլն: Դարձվածքները, որպես կանոն, ունեն հուզական երանգավորում և ոճական առումով չեզոք չեն: Լեզվական այս միավորները հանդիպում են գեղարվեստական, մասամբ

հրապարակախոսական տեքստերում: Այդուհանդերձ, անգլերենի ակադեմիական գրավոր խոսքում դարձվածքները ևս մերժելի միավորներ չեն, սակայն անհրաժեշտ է, որ դրանք կիրառվեն սահմանափակ քանակությամբ: Օրինակ՝ անգլերենի ակադեմիական գրավոր խոսքում հաճախադեպ հանդիպող դարձվածային միավորներից են՝ to cast/throw/shed (new) light on/The report may shed light on the formation of the planets/; in the light of/Views on depression have changed in the light of recent studies of the brain/; to remain in the dark/Substance abuse continues to destroy individuals and communities and researchers remain in the dark about what can ensure successful recovery from addiction/; in the shadow/The book dealt with economic policy in the shadow of the Civil War of 1994-1999/; to maintain a united front/Parents and teachers need to maintain united front on the question of bad conduct at school/ (McCarthy 2008):

Եվ վերջապես երրորդ մակարդակը մասնագիտական բառաշերտն է: Ինչպես հայտնի է, գիտության յուրաքանչյուր բնագավառ ունի իր հասկացությունները և մասնագիտական բառապաշարը: Այս առումով մասնագիտական բառապաշարին պետք է ծանոթ լինի յուրաքանչյուր ոք, ով զբաղվում է գիտական հետազոտությամբ կամ «ստեղծում» է ակադեմիական գրավոր խոսք: Եվ հենց մասնագիտական բառապաշարի իմացությունից է կախված հետազոտության շարադրանքի արժանահավատությունը: Օրինակ՝ պարզից էլ պարզ է, որ լեզվաբանության մեջ շրջանառվող մասնագիտական բառապաշարը տարբերվում է ֆիզիկայի կամ մեխանիկայի բնագավառում գործածվող բառապաշարից: Ընդհանրապես ակադեմիական գրավոր խոսքում յուրաքանչյուր բառ գործածվում է իր անվանողական (նոմինատիվ) նշանակությամբ, տվյալ առարկան, իրողությունը կամ փաստը արտահայտող ճշգրիտ բովանդակությամբ, իր առարկայական, նյութական, զուտ բառարանային իմաստով, ուր բացառվում են բառերի փոխաբերական, հուզաարտահայտչական իմաստները (Եզեկյան 2007: 33): Առհասարակ ակադեմիական գրավոր խոսքի բառապաշարը կառուցելիս պետք է խուսափել ոչ գրական բառապաշարի, խոսակցական լեզվում գործածվող կաղապարային արտահայտությունների, հուզական բառերի, ավելադրությունների, մակաբույծ բառերի գործադրումից: Ինչպես նշվեց, բացի մասնագիտական բառերից ու տերմիններից, ակադեմիական գրավոր խոսքում գործածվում են նաև բառաշերտի չեզոք շերտի այլ բառային միավորներ, հնաբանություններ ու նորաբանություններ, օտարաբանություններ: Օրինակ՝ մեղադրել-accuse, ամբաստանել-charge, դատապարտել- incriminate, indict, շարքից առավել ընդունելի է այն, որն ունի չեզոք իմաստային դաշտ /մեղադրել-accuse/: Ինչպես նշվեց, բացի մասնագիտական բառերից ու տերմիններից,

ակադեմիական գրավոր խոսքում գործածվում են նաև բառաշերտի չեզոք շերտի այլ բառային միավորներ, հնարանություններ ու նորաբանություններ, օտարաբանություններ և մաքրամոլության դրսևորումներ: Օրինակ՝ մեղադրել-accuse, ամբաստանել-charge, դատապարտել-arraign, impeach, incriminate, indict, շարքից առավել ընդունելի է այն, որն ունի չեզոք իմաստային դաշտ /մեղադրել-accuse/: Մի կողմից՝ լեզվում եղած բառերը շատ հաճախակի փոխարինվում են օտար բառերով, որը խախտում է ակադեմիական գրավոր խոսքի լեզվի մաքրության սկզբունքը, օրինակ՝ փոխներգործուն-ինտերակտիվ, մեքենամաս-դետալ և այլն: Մյուս կողմից՝ օտար, բայց հասկանալի բառերը չպետք է փոխարինվեն «արհեստական» բառապաշարով, օրինակ՝ կոսինուս-ծոցակից, կակտուս-մեծածաղիկ, սոցիալիզմ-ընկերավարություն և այլն: Թարգմանական կրկնակները (դուբլետներ) պլանավորված, ծրագրավորված ուսուցումը կարող են հարստացնել ոչ միայն ուսանողների ակադեմիական, այլև ընդհանուր բառապաշարը: Ուսուցման նախնական փուլում սովորողները վերհիշում են, թե ինչ է թարգմանական դուբլետը: Հետո նրանց ծանոթացնում են հայերենում և անգլերենում մեծ տարածում գտած թարգմանական դուբլետների հետ: Թարգմանական դուբլետների կամ կրկնակների օրինակներ՝ final and conclusive- վերջնական, fit and proper –հարմար, new and novel – նոր, peace and quiet – խաղաղ, hale and hearty - կենսուրախ, առույգ, safe and sound – ողջ-առողջ, free and easy - անբռնազրոսիկ: Ուսանողները լավ յուրացնում են ձևաբանական դուբլետները, երբ որոշ բառակազմական ածանցներ կարող են կիրառվել կամ սղվել: Օրինակ՝ historic / historical, economic / economical, classic / classical. Սովորողներին ակադեմիական գրագրության բառապաշարն ուսուցանելիս անհրաժեշտ է ներմուծել այն խոսակցական կամ չեզոք և պաշտոնական ոճերի հակադրությամբ: Օրինակ՝

Formal	Neutral or Informal
pertaining to	About
accord	agreement
commence	start, begin

Անգլերենի ակադեմիական գրավոր խոսքի բառապաշարը կարելի է ենթարկել թեմատիկ դասակարգման, որոնք ներառված կլինեն վեց թեմատիկ խմբերում՝

- գիտելիքների ձեռքբերում/adopt, borrow, discover, observation, perception/,
- գիտելիքների հաղորդում/consult, discuss, discussion, exemplify/,

- կանխագուշակում/assume, assumption, attempt, intend, suppose/
- ստուգում/clarify, reconsider, reformulate/,
- նյութի համակարգում/classify, component, confine, concentrate/,
- եզրահանգում /deduce, establish, conclude, appreciation/ (Gasparyan, Knyazian 2002: 20):

Բացի վերը նշված վեց թեմատիկ խմբերից՝ անգլերենի ակադեմիական գրավոր խոսքի բառապաշարի կառուցման գործում կարևոր նշանակություն են ձեռք բերում լեզվական այն միջոցները, որոնք ամենից առաջ տվյալ խոսքաշարում նպաստում են խոսքի պատճառահետևանքային կապի ստեղծմանը: Այստեղ խոսքը շարադրանքի կապակցությունն ապահովող միջանկյալ բառերի, բառակապակցությունների, նախադասությունների մասին է (transitions): Նպատակահարմար է ուսուցման նախնական փուլում՝ դեռևս առաջին կուրսում, ներմուծել կապակցող բառերն ու արտահայտությունները:

Հաշվի առնելով ակադեմիական գրավոր խոսքի բառապաշարային առանձնահատկությունները՝ ակադեմիական գրագրության նվազագույն բառապաշարի ընտրության հարցում կարևորում ենք մանկավարժական և մեթոդական հետևյալ սկզբունքները:

- *Գիտականության սկզբունք:* Գիտական ոճով գրված գիտական տեքստը գիտական գիտելիքի, գիտական ճանաչողության և գիտական գործունեության արտացոլանքն է գրավոր խոսքի միջոցով: Հետևապես գիտական գործունեության և գիտական ոճի այդ միասնությունը իր դրսևորումն է գտնում գիտական տեքստի լեզվաոճական և բառային առանձնահատկությունների մեջ: Համաձայն տվյալ սկզբունքի՝ բառաֆոնդից պետք է ընտրվեն բառային այն միավորները, որոնք առավել գիտական են և զերծ են հուզական նրբերանգներից:
- *Մաքրության և կանոնավորության սկզբունք:* Մաքրությունը պահանջում է լեզվական մերժելի միջոցների՝ ժարգոնի, արգոյի, գոեհկաբանության, մակաբույծ բառերի բացառում: Կանոնավորությունը պահանջում է գրական լեզվի օրինաչափությունների խստիվ պահպանում:
- *Կապակցելիության սկզբունք:* Կապակցելիություն ասելով՝ նկատի ունենք, թե տվյալ բառը կարո՞ղ է փոխհարաբերության մեջ մտնել այլ բառերի հետ: Ակադեմիական գրավոր խոսքի նվազագույն բառապաշարի մեջ պետք է ներառել այն բառային միավորները, որոնք օժտված են մեծ կապակցելիությամբ: Օրինակ՝ *phenomenon-common, isolated, natural, universal, recent; contact- useful, valuable, personal, close, frequent, intermittent; considerable- amount, expansion, number, range, diversity, difference, variation, extent, degree, impact, power,*

influence, relevant-data, documents, details, factors, information; identify-causes, issues, properties, needs, approach, origin, base on- research, theory, story, hypothesis.

- *Քաղցրահամաստիճանի սկզբունք*: Որքան տարբեր իմաստներ է ունենում բառը, այնքան ավելի է մեծանում այն գիտենալու անհրաժեշտությունը: Օրինակ՝ **set**- *Set the instruments to zero/get smth. ready so it can be operated/, I would like to set some basic rules for the course/establish/, Concrete sets as it cools/becomes solid/,* **issue**- *In your essay you should address a number of key issues./topics/, Have you seen the latest issue of the Malaysian Medical Journal?/edition/, The writer takes issue with Kwame's interpretation./raises arguments against/.*
- *Հաճախականության սկզբունք*: Հաճախականությունը նույն բառի բազմակի գործածությունն է տարբեր ոճերում: Ակադեմիական գրավոր խոսքում հաճախադեպ հանդիպող գոյականներից են՝ subject, theme, topic, issue, theory, model, nature, principle, aspect, feature, scope, pattern, standpoint և այլն: Չեզոք և ակադեմիական համատեքստում գործադրվող բառերի օրինակներ ներկայացնում ենք ստորև:
Everyday use - The lake was frozen solid (not liquid or gas). **Academic use**- We have no solid evidence that radiation has caused the problem (certain or safe; of a good standard). (Michael McCarthy Felicity O'Dell 2008: 10)
- *Ըստ հասկացությունների նկարագրման սկզբունքի*' ընտրվում են այն բառերը, որոնց օգնությամբ կարելի է անվանել մեծ թվով հասկացություններ: Ակադեմիական գրավոր խոսքի բառապաշարում ավելի հաճախակի կիրառություն ունեն վերացական և ընդհանրացնող նշանակություն ունեցող բառեր, մանավանդ վերացական գոյականներ: Գոյականների գործածության բացարձակ գերակշռությունը բացատրվում է նրանով, որ գիտության բնագավառում գործ ունենք հիմնականում հասկացությունների հետ, իսկ հասկացությունները դրսևորվում են առավելապես գոյականների, ածականների, ինչպես նաև բայանուն գոյականների միջոցով (Մարության 2000: 115):

Ամփոփելով ակադեմիական գրավոր խոսքի բառապաշարի մասին ասվածը՝ կարելի է ընդհանրացնել հետևյալը. ակադեմիական գրավոր խոսքի բառապաշարի ընտրության էությունն այն է, որ բառերի բազմաքանակությունից ընտրվեն նրանք, որոնք բավարար և անհրաժեշտ են նպատակների իրականացման համար: Այս նպատակին հասնելու համար գործադրվում են ակադեմիական գրավոր խոսքի

բառապաշարի ընտրության մի շարք սկզբունքներ, որոնք արտացոլում են սկադեմիական գրավոր խոսքի բառային առանձնահատկությունները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Աստվածատրյան Մ. Գ., *Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա*, Երևան, «Լույս», 1985, 389 էջ:
2. Եզեկյան Լ. Կ., *Ոճագիտության ուղեցույց*, Եր., «Ձանգակ», 2007, 120 էջ:
3. Պետրոսյան Հ. Յ., *Գիրական գրավոր խոսք. ուս. ձեռնարկ*, Եր., «Ճարտարագետ», 2014, 288 էջ:
4. Gasparian S., Knyazian A. 2002. *Academic English for Linguist*, Yerevan State University Press, Yerevan, 220 p.
5. McCarthy M., *Academic Vocabulary in Use: 50 Units of Academic Vocabulary Reference and Practice. Self-study and Classroom Use*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008, 178 p.

REFERENCES

1. Astvac'atryan M. G., O'tar lezowneri dasavandman met'odika, Er&an, «Lowys», 1985, 389 e'j:
2. Ezekyan L. K., Otwaigitowt'yan owghecowyc, Er., «Zangak», 2007, 120 e'j:
3. Petrosyan H. C., Gitakan gravor xosq. Ows. D'er'nark, Er., «Twartarget», 2014, 288 e'j:

ЗОРИ БАРСЕГЯН - ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ЛЕКСИКИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Ключевые слова: академическое письмо, принципы отбора словарного запаса академического письма, лексические особенности, термин

В статье обсуждаются принципы отбора словарного запаса академического письма. Эти принципы важны, поскольку из большого количества лексических единиц, выбор должен пасть на те, которые являются достаточными и необходимыми для достижения целей. В статье также кратко затрагиваются некоторые лексические особенности академического письма.

ZORI BARSEGHYAN - THE SELECTION OF THE PRINCIPLES OF ACADEMIC WRITING VOCABULARY

Keywords: *academic writing, vocabulary, principles of selecting academic writing vocabulary, lexical peculiarities, term*

The article discusses the principles of selecting an academic writing vocabulary. These principles enable us to choose among the multitude of lexical items the ones which are sufficient and necessary for achieving the goals. The article also briefly discusses the lexical peculiarities of academic writing.

Ներկայացվել է՝ 17.09.2020
Գրախոսվել է՝ 17.09.2020

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ

ЛИАНА АРЗУМАНЯН

Ключевые слова: рецептивный вид, медицинские тексты, комплекс упражнений и заданий, аутентичный материал, изучающее чтение

В данной статье рассматривается роль чтения в формировании профессионально-ориентированной компетенции студентов неязыковых вузов, развитие навыков в контексте обучения английскому как языку профессионального общения, а также получения новых знаний по предмету.

В этой связи встает проблема обучения студентов медицинского вуза иноязычному профессионально-ориентированному чтению с максимальным пониманием информации специального характера. Чтение оригинальной медицинской литературы - как основной источник получения новейшей информации специального характера, способствует повышению уровня профессиональной компетентности выпускников неязыковых вузов. При обучении чтению студентов-медиков эффективность заключается в разработке профессионально ориентированного комплекса упражнений и заданий, предназначенных для формирования навыков и развития умений чтения, а также в использовании междисциплинарных знаний лингвистического, экстралингвистического и психолого-педагогического характера.

В Республике Армении сформировался небывалый интерес к иностранным языкам со стороны специалистов в разных сферах трудоустройства. Новое время, новые условия, в которых мы живем, изменили требования рынка труда к специалистам различных отраслей, профессионализм которых “напрямую зависит от уровня и качества иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, готового вступать в профессионально-деловое общение с представителями других культур” (Крупченко А.К. 2005: 299). Вопрос, как обучать профессионально-ориентированному иностранному языку, стал актуален как никогда.

В Ереванском государственном медицинском университете имени Мхитара Гераци, при обучении английскому языку целесообразно уделяется большое внимание чтению специальных текстов, чтобы студенты в дальнейшем могли читать медицинскую литературу на иностранном языке

без особых трудностей. «Получение информации посредством чтения является одним из важнейших путей приобретения и пополнения знаний (Смирнова 2003: 123). Как считают Г.А. Гринюк и Ю.О. Семенчук, «аутичные тексты являются» накоплением словарного запаса студентов по специальности, примером использования терминологической лексики в контексте, что помогает конкретизировать значение слов, объяснить и уточнить примеры их использования в соответствии с языковыми нормами и стандартами» (Гринюк, Семенчук 2007: 30) . Развитие и методика отдельного направления «обучение английскому для специальных целей» (ESP) в неязыковом вузе, где студенты приобретают знания, умения и навыки своей будущей профессиональной деятельности, имеет ряд особенностей. Отличительной особенностью профессионально-ориентированного обучения английскому языку является максимальный учет специфики профессиональной сферы: ее концептов и терминологии, лексико-синтаксических и грамматических особенностей, устных и письменных текстов, ситуативных особенностей, поэтому обучение строится в соответствии с конкретными профессионально-значимыми целями и задачами, на основе тематически и грамматически отобранного материала, отражающего современные профессиональные (в нашем случае медицинские) проблемы и способы их практического решения, а также ситуации возможного коммуникативного взаимодействия с иноязычными представителями.

Специфика обучения иностранному языку в ЕГМУ состоит в ориентации на профессиональные потребности будущих медиков, которые преимущественно направлены на формирование чтения медицинской литературы и документов, общение с зарубежными коллегами на профессиональные темы на иностранном языке. Развитие и совершенствование необходимых профессионально ориентированных иноязычных навыков и умений, в которых основной упор делается на профессионально-значимое чтение, из-за ограниченного количества отведенного на этот предмет учебного времени не соответствует требованиям, предъявляемым к профессиональным знаниям будущих медиков. Поэтому, при правильно организованной учебной деятельности студентов, овладение иностранным языком на обучающем и коммуникативно-практическом уровнях развивается параллельно. Процесс обучения чтению как рецептивному виду речевой деятельности - это сложное интегрированное умение понимать прочитанное, которое не означает простое декодирование информации, а подразумевает активную мыслительную деятельность человека, включающую воображение, эмоции, имеющийся опыт и знания (Dudley-Evans Toney, Maggie Jo St John. 1998: 18).

Оптимизация обучения профессионально-ориентированному чтению иноязычных медицинских текстов заключается именно в учете междисциплинарных знаний, соотносящихся с основными компонентами содержания обучения (Рогова 1991: 287), и включает лингвистический, экстралингвистический и психолого-педагогический аспекты. Лингвистический аспект междисциплинарных знаний связан с установкой на важность знания греко-латинской терминологии для будущей профессиональной деятельности, что предполагает знание студентами достаточного количества медицинских терминов. С одной стороны, современная медицинская терминология – это комплекс терминов медико-биологических, клинических, фармацевтических дисциплин. С другой стороны, в подъязыке медицины (английском, немецком, французском), как и вообще в подъязыке науки, большое место занимают слова-интернационализмы, заимствования, в основном, греко-латинского происхождения, которые очень распространены и входят в международный фонд терминологии, например: *caries* (кариес), *symptom* (симптом), *skeleton* (скелет), *pathology* (патология).

Студентов-медиков в ЕГМУ в зависимости от целевой установки обучают просмотровому, ознакомительному, изучающему и поисковому чтению. Мы обратим наше внимание на изучающее чтение, которое предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление. Это целенаправленный анализ содержания читаемого текста с опорой на языковые и логические связи текста. Его задачей является также формирование у обучаемого умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного текста (Маслыко, Бабинская 1998: 98). В Ереванском государственном медицинском университете английский язык изучают студенты в течение одного года на первом курсе. Основной учебник, по которому ведется обучение студентов английскому языку – “Professional English in Use Medicine” под редакцией Eric Glendinning, Ron Howard, в качестве дополнительного материала для чтения предлагаются аутентичные тексты по специальности.

Овладение технологией чтения осуществляется в результате выполнения предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий.

Например, на основе текста “Parts of the body” (Части тела) разберем последующие поэтапные задания по чтению во время урока:

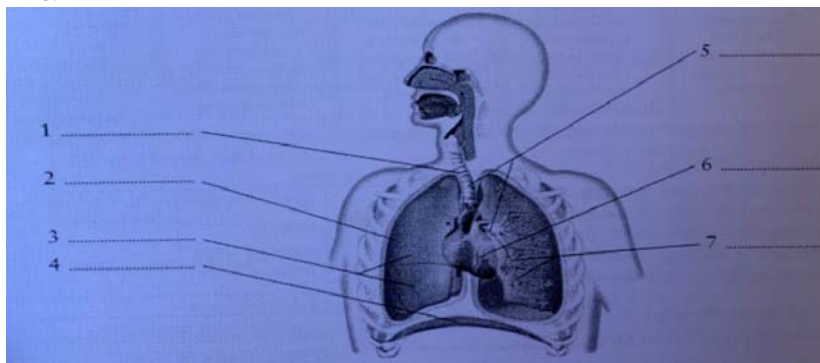
1. Предтекстовый этап.

Предтекстовые задания направлены на моделирование основных знаний, необходимых и достаточных на устранение смысловых и языковых трудностей понимания текста. Согласно П. Хэбболдту для обучения чтению

на иностранном языке необходимо использовать “догадку – важнейшую движущую силу понимания. Все виды догадки (этимологическая, по сходству, по ситуации) имеют место в чтении и важны для процесса быстрого понимания текста”(Хэгболдт 1963: 159).

Перед тем как студенты начнут читать текст “Parts of the body”, раздается рисунок 1 – диаграмма части тела, чтобы ознакомились и предположили, о чем идет речь в тексте, а также назвали те органы, которые они знают. Студенты работают по парам (pair-work), затем ведется обсуждение в аудитории (class-work).

Рис.1



Предтекстовые задания:

- прочитайте опорные слова и словосочетания текста и назовите его тему;
- выпишите ключевые слова и словосочетания, составляющие тематическую основу текста;
- составьте цепочку из основных фактов текста, в которой ключевые слова были бы связаны по смыслу;
- назовите предложение, которое служит для связи смысловых частей текста;
- прочтите абзац и постарайтесь понять его без словаря;
- попробуйте определить тему текста по иллюстрации (чертежу);
- скажите, о чем, судя по заглавию (рисункам, графикам и концовке), может идти речь в данном тексте;
- назовите слово, с которым ассоциируются все слова данного тематического ряда;
- прочтите текст, найдите подтверждение или опровержение вашему предположению.

2. Текстовый этап.

В текстовых заданиях обучаемым предлагаются коммуникативные установки. Они строятся на базе активно усвоенной лексики и грамматических структур, выполняется ряд упражнений по тексту, что обеспечивает формирование соответствующих навыков и умений чтения, скорость и решение определенных познавательных-коммуникативных задач в процессе чтения. Студенты читают текст самостоятельно, в последующем делают следующие текстовые задания по парам:

Текстовые задания:

- укажите название органов на рисунке, используя слова из таблицы;

diaphragm	lobes	windpipe	heart
lung	airways	bronchioles	

- сопоставьте названия заболеваний (1-8) с соответствующими органами (a-h);

1. hepatitis a) bladder
2. pneumonia b) gall bladder
3. nephritis c) heart
4. gastric ulcer d) kidney

- прочтите текст и найдите основную мысль в каждом параграфе;
- прочтите первый абзац текста и найдите в нем предложение, содержащее основную информацию;
- назовите основные проблемы, затронутые в тексте;
- найдите главные факты текста;
- расположите следующие предложения текста в логической последовательности;
- составьте список вопросов к тексту;
- подготовьте план пересказа текста;
- подтвердите достоверность суждений о ...;

Студенты меняются парами и ведется проверка заданий, после чего обсуждаются задания в классе.

3. Послетекстовый этап.

Послетекстовые задания предназначены для проверки и контроля понимания прочитанного, а также использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности.

Послетекстовые задания:

- ответьте на следующие вопросы;
- 1. What are the words used when doctors talk about the main parts of the digestive system?
- 2. What are the main parts of the respiratory system?
- 3. What does the airway consist of? и так далее...
- опираясь на содержание текста, закончите предложения;

Examination of the abdomen

To examine the patient for enlarged abdominal first feel for the....and the.....on the right side. To do this, ask the patient to take a deep breath, while passing with fingers upwards and inwards. Next, feel for the rightand then cross over for the left.....

- прочтите текст и выразите свое согласие (несогласие) с приведенными ниже утверждениями;
- расположите предложения в той последовательности, в которой они даны в тексте;
- найдите в тексте предложение или абзац, в котором выражается мысль о том, что..;
- выберите правильные ответы из нескольких данных;
- выразите свое отношение к прочитанному;
- скажите, при изучении каких медицинских предметов вам может понадобиться информация, содержащаяся в тексте;
- перескажите текст друг другу;
- скажите, каким образом можете использовать информацию в тексте, при работе по специальности.

В разных видах чтения подбираются тексты, имеющие познавательную ценность, информативную значимость и представляющие наибольшую трудность для данного этапа обучения как в содержательном, так и в языковом отношении. Помимо этого, немаловажную роль играет мотивация в процессе изучения иностранного языка. Преподаватель представляет собой звено в формировании устойчивой мотивации к изучению иностранного языка и создает работу в доброжелательной

атмосфере. Как цитирует мировой лидер в области специализированной литературы для изучения английского, Джереми Хармер: «Педагогика – все равно что музыка, она сочетает в себе искусство, науку и умение..... могут произойти разные конфузы на уроках, например, у вас в классе появился социопат, который напрочь отказывается сотрудничать -спойлер: придется проводить тяжелую работу и всячески “ломать его” с помощью креативных подходов и упражнений» (Harmer 2018: 99).

Итак, в настоящее время все большее внимание уделяется вопросам обучения иностранному языку как языку профессионального взаимодействия, при котором чтение оригинальной медицинской литературы рассматривается как основной источник получения новейшей информации специального характера, способствующей повышению уровня профессиональной компетентности выпускников неязыковых вузов. Обучение чтению студентов-медиков заключается в разработке профессионально-ориентированного комплекса упражнений и заданий, предназначенных для формирования навыков и развития умений чтения, а также обучение чтению студентов-медиков будет более профессионально-значимым и действенным, если его организовать с учетом междисциплинарных знаний лингвистического, экстралингвистического и психолого-педагогического характера, которые интегрируются в трехуровневой модели управления процессом обучения. Невозможно научить другого преподавателя тому, что делает крутым именно вас. Каждый уникален по-своему и, прежде чем приняться за всевозможные гайды по преподаванию, нужно найти в себе то, что вдохновляет и ведет вас по профессиональному пути (Scrivener 1994: 13).

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамян С.А. Роль профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в формировании межкультурной компетенции Текст. / С.А. Абрамян // Вопросы прикладной лингвистики: сб. науч. трудов. - М.: РУДН, 2009. – 154 с.
2. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов : (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. СПб. : Златоуст, 1999. - 472 с.
3. Богин Г.И. Схемы действий читателя при понимании текста Текст. / Г.И. Богин. Калинин, 1989 с.- 70
4. Гринюк Г.А., Семенчук Ю.О. Выбор первоначального материала для формирования английской лексической компетенции у студентов-медиков. Одесса. 2007 с.30-34.

5. Каменская О.Л. Текст и коммуникация Текст. / О.Л. Каменская. М., 1990.- 152 с.
6. Крупченко А.К. Профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка для специальных целей. // Сборник материалов. М.: МГУ, 2005, с. 299-306.
7. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск. 1998, с.98-102.
8. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе Текст. / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991. - 287 с.
9. Смирнова Л.Н. К вопросу об использовании приемов быстрого чтения в процессе обучения иностранному языку. Москва, 2003, с.123-131.
10. Хэбболдт П. Изучение иностранных языков : некоторые размышления из опыта преподавания / П. Хэбболдт. М.: Учпедгиз, 1963. - 159 с.
11. Dudley-Evans Toney, Maggie Jo St John. Developments in English for Specific Purposes. A multi-dictionary approach. Cambridge. G.B. 1998., p.18
12. Harmer J. How to teach English. Oxford. 2018, p.99-110.
13. Glendinning E., Howard R. Professional English in Use Medicine. Cambridge., 2007, p.-170.
14. Scrivener J. Learning teaching. Macmillan, Oxford, G.B. 1994, p.13
15. Silberstein, S. Techniques and Resources in Teaching Reading Text. / S. Silberstein. Oxford: OUP, 1994. - 138 p.

REFERENCES

1. Abramjan S. A. Rol' professional'no orientirovannogo obuchenija inostrannomu jazyku v formirovanii mezhkul'turnoj kompetencii Tekst. / S. A. Abramjan // Voprosy prikladnoj lingvistiki: sb. nauch. trudov. - M.: RUDN, 2009. - 154s
2. Azimov Je.G. Slovar' metodicheskikh terminov : (teorija i praktika prepodavanija jazykov) / Je.G. Azimov, A.N. Shhukin. SPb. : Zlatoust, 1999. - 472 s.
3. Bogin, G. I. Shemy dejstvij chitatelja pri ponimanii teksta Tekst. / G. I. Bogin. Kalinin, 1989 s.- 70
4. Grinjuk G.A., Semenchuk Ju.O. Vybor pervonachal'nogo materiala dlja formirovanija anglijskoj leksicheskoi kompetencii u studentov medikov. Odessa. 2007 s.30-34.
5. Kamenskaja, O. L. Tekst i kommunikacija Tekst. / O. L. Kamenskaja. M., 1990.-152 s.

6. Krupchenko A.K. Professional'naja kompetencija prepodavatelja inostrannogo jazyka dlja special'nyh celej. // Sbornik materialov. M.: MGU, 2005, s. 299-306.
7. Maslyko E.A., Babinskaja P.K. Nastol'naja kniga prepodavatelja inostrannogo jazyka. Minsk. 1998, s.98-102.
8. Rogova G.V. i dr. Metodika obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole Tekst. / G. V. Rogova, F. M. Rabinovich, T. E. Saharova. M.: Prosveshhenie, 1991. - 287 s.
9. Smirnova L.N. K voprosu ob ispol'zovanii priemov bystrogo chtenija v processe obuchenija inostrannomu jazyku. Moskva, 2003, s.123-131.
10. Hjegboldt P. Izuchenie inostrannyh jazykov : nekotorye razmyshlenija iz opyta prepodavanija / P. Hjegboldt. M. : Uchpedgiz, 1963. - 159 s.

**ԼԻԱՆԱ ԱՐՁՈՒՄԱՆՅԱՆ - ԱՆԳԼԵՐԵՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ԸՆԹԵՐԳԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑԱՆՈՒՄԸ ԲԺՇԿԱԿԱՆ
ՈՒՂՂՎԱԾՈՒԹՅԱՄԲ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻՆ**

Հիմնաբառեր՝ *նեցեպիրիվ տեսակ, բժշկական տեքստեր, վարժությունների և առաջադրանքների համախումբ, բնագիր նյութեր, ընկալողական ընթերցանություն*

Սույն հոդվածում ուսումնասիրվում է ընթերցանության դերը ոչ լեզվաբանական համալսարանների ուսանողների մասնագիտական ունակությունների ձևավորման գործընթացում, անգլերենի՝ որպես մասնագիտական հաղորդակցության լեզվի հմտությունների զարգացման համատեքստում, ինչպես նաև թեմայի վերաբերյալ նոր գիտելիքների ձեռքբերումը:

Վերոնշյալի հետ կապված՝ ի հայտ է գալիս բժշկական համալսարանի ուսանողների՝ օտարալեզու մասնագիտական ուղղվածության ընթերցանության դասավանդման խնդիր՝ հատուկ ուղղվածության տեղեկատվության առավելագույն ընկալմամբ, բնագիր բժշկական գրականության ընթերցանության խնդիր՝ որպես հատուկ բնույթի ամենաթարմ տեղեկատվության ստացման հիմնական աղբյուր, ինչը կնպաստի ոչ լեզվաբանական բուհերի ուսանողների մասնագիտական կոմպետենտության մակարդակի բարձրացմանը: Բժշկական ուղղվածության ուսանողների ուսուցման արդյունավետությունը մասնագիտական ուղղվածությամբ խնդիրների և առաջադրանքների համախմբի մշակման մեջ է, որոնք նախատեսված են ընթերցանության կարողությունների ձևավորման և զարգացման համար, ներառյալ լեզվական, արտալեզվական և հոգեբանամանկավարժական միջառարկայական գիտելիքների կիրառումը:

LIANA ARZUMANYAN - TEACHING OF PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH READING TO MEDICAL STUDENTS

Keywords: *receptive type, medical texts, a set of exercises and assignments, authentic reading materials, comprehensive reading type*

The present article implies the role of reading in the formation of professionally- oriented competence of students in non-linguistic universities, the development of skills in the context of teaching English as a language of professional communication, as well as gaining new knowledge on the specialized subject.

In this regard, the given article considers the issues of teaching professionally oriented reading of a foreign language at a medical university with maximum understanding the information of a professional language, reading original medical literature - as the main source of gaining the latest news in a specialized field. It can contribute to increasing of the level of professional competence of graduates of non-language universities. When teaching reading to medical students, the effectiveness lies in the development of a professionally oriented set of exercises and tasks designed to form skills and develop reading skills, as well as the use of interdisciplinary knowledge of linguistic, extralinguistic and psychological-pedagogical cultures.

Ներկայացվել է՝ 19.08.2020
Գրախոսվել է՝ 28.09.2020

**ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И
СКЛОННОСТИ К ПРОЯВЛЕНИЮ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У
ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ
УЧРЕЖДЕНИЯХ**

КНАРИК АРАКЕЛЯН

***Ключевые слова:** виктимология, виктимное поведение, жертва, внутрисемейные факторы, виктимизация, подросток, спецучреждение, неблагополучие*

В статье представлены результаты исследования особенностей детско-родительских взаимоотношений, способствующих формированию предрасположенности к проявлению виктимного поведения у подростков из неблагополучных семей, воспитывающихся в специальных учреждениях. Полученные значимые данные о специфике проявлений виктимного поведения, особенностях отношений с родителями, которые могут способствовать формированию повышенной уязвимости у детей в виктимогенных ситуациях, гендерных особенностей виктимности, необходимо учитывать при разработке превентивных психологических программ первичной и вторичной профилактики рискованного поведения и травматических переживаний.

Введение и теоретический анализ проблемы:

В течение индивидуального развития человека в процессе сложного функционирования и жизнедеятельности человека часто возникают различные обстоятельства и условия, в частности, трудные жизненные ситуации, которые носят кризисный или травматический, включая виктимогенный, характер. Особый риск подобные ситуации представляют для лиц, которые, в силу своих индивидуально-психологических и поведенческих особенностей, более вероятно могут становиться жертвами. Несмотря на то, что проблематика исследования особенностей личности потенциальной жертвы у лиц, которые пережили тот или иной травмирующий опыт, в настоящее время довольно широко представлена и бурно развивается, по сей день не до конца изучены механизмы формирования виктимной личности, т.е. повышенной уязвимости в ситуациях риска для психологического и физического благополучия.

Как известно, социализация личности, как правило, начинается в семье, которая является главным институтом усвоения социальных норм,

воспитания и формирования поведения. Во взаимодействии с родителями и другими близкими людьми происходит сложный процесс формирования характера, взглядов, интересов потребностей личности, усвоение ею норм нравственности и стандартов поведения. Семья рассматривается как общественный институт, где в основном происходит эмоциональное, социальное и интеллектуальное формирование личности. (Ганишина 2006; Кон 1989).

Понятие «*неблагополучная семья*» не имеет четкого и однозначного определения, наряду с этим термином часто употребляются различные его синонимы, например, «дисфункциональная семья», «деструктивная семья», «негармоничная семья», «семьи группы риска» и т. п. С психологической точки зрения неблагополучная семья – это семья с нарушенной структурой, с обесцениваемыми или игнорируемыми основными семейными функциями, в которой духовные ценностные ориентации не играют большой роли в жизни родителей, характер общения в семье не обеспечивает передачу духовных ценностей от родителей к детям, а воспитание чаще всего строится на основе категорических запретов и наказаний. В таких семьях имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего дети часто становятся «трудными»: у ребёнка не вырабатываются социально-приемлемые нормы, которые могли бы конструктивно регулировать его поведение, формируется девиантное поведение, приводящее к необходимости внешнего контроля (Елизаров 1995; Зайдуллина 2000, Кормщиков 1987).

В научной литературе встречается условное разделение неблагополучных семей на две большие группы:

- *семьи с явной (открытой) формой неблагополучия* (конфликтные семьи, проблемные семьи, асоциальные семьи, аморально-криминальные семьи, семьи с недостатком воспитательных ресурсов (неполные семьи)),
- *семьи со скрытой формой неблагополучия (внутренне неблагополучные): это внешне респектабельные семьи, однако в них ценностные установки и поведение родителей расходятся с общечеловеческими моральными требованиями, что сказывается на воспитании детей.* (Ганишина 2006; Целуйко 2003).

В публикациях по этой проблеме выделяются различные внутрисемейные предпосылки или факторы, способствующие формированию виктимного поведения личности, например, роль предыдущего травматического опыта, связанного с насилием в семье и формирующего повышенную уязвимость личности в любых виктимогенных ситуациях. Другим источником формирования виктимных черт может являться недостаточное уважение со стороны родителей, проявляющееся у детей в постоянной боязни наказания и приводящее к формированию

некоторых патологических черт личности. Как следствие, такие дети становятся жертвами различного рода проявлений насилия, а иногда и сами выступают в роли обидчика, преступника (Антонян 1987; Малкина-Пых, 2006; Целуйко 2003; Brezina 1998).

Среди других внутрисемейных предпосылок, которые могут привести к развитию виктимного поведения, выделяются внутрисемейные конфликты, неудовлетворение нужд ребенка, лишение развития самостоятельности, патологические роли в семье и т. д. (Калинина 1999; Малкина-Пых 2006; Harrell 2007).

Таким образом, структура семьи, некоторые характеристики внутри отношений и индивидуальные характеристики отдельных ее членов влияют на формирование личности ребенка, его чувство собственного достоинства и восприятие себя как жертвы, что, в свою очередь, детерминирует уязвимое поведение.

Формируемая таким образом виктимизация проявляется в виктимогенном поведении в некоторых ситуациях, которые, в свою очередь, могут приводить к повторной виктимизации личности, что позволило выдвинуть гипотезу о связи особенностей детско-родительских отношений в неблагополучных семьях с определенным типом и уровнем предрасположенности к проявлениям виктимного поведения.

Цель и задачи исследования:

Цель исследования - изучение особенностей детско-родительских отношений, способствующих формированию предрасположенности к проявлению виктимного поведения у подростков из неблагополучных семей.

Задачами данной работы стали анализ отечественных и зарубежных работ, посвященных исследованиям в области виктимизации личности (теоретическая задача); выявление типа предрасположенности к проявлению виктимного поведения у подростков из неблагополучных семей, которые проживают и воспитываются в специализированных учреждениях, исследование взаимосвязи особенностей детско-родительских отношений с предрасположенностью к проявлению того или иного типа виктимного поведения (эмпирическая задача).

Выборка исследования

Выборку исследования составили подростки мужского и женского пола в возрасте 15-18 лет из неблагополучных семей, обучающиеся и/или проживающие в специализированных учреждениях Армении (Ереван, Гавар, Ванадзор), отобранные случайным образом и выразившие добровольное согласие на анонимное участие в исследовании. Общее число участников составило 70 человек в возрасте 15-18 лет, (в том числе 35 девушек, средней возраст - 15,3 лет и 35 юношей, средний возраст - 15,8 лет).

При формировании выборки исследования учитывались различные показатели текущего состояния родительской семьи, включая семейное положение, уровень образования, доход членов семьи и т. д. В качестве критериев неблагополучия в семье рассматривались: наличие в семье асоциальных явлений и проявлений нездорового поведения (злоупотребление психоактивными веществами, наличие фактов физического, психологического и экономического насилия, низкий социально-экономический статус семьи и т. д.), неполнота родительского состава семьи.

Методика исследования

В исследования были использованы следующие психодиагностические инструменты:

- Тест-опросник «Методика диагностики склонности к виктимному поведению» О.О. Андрониковой, содержащий набор специализированных психодиагностических шкал, направленных на измерение предрасположенности к реализации отдельных форм виктимного поведения и адаптированный для исследования социальных и личностных установок лиц старшего подросткового и юношеского возраста (Андронникова 2005),
- Методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» (ДРОП) О.А. Карабановой, П.В. Трояновской (Лидерс 2006).

Сбор данных осуществлялся в формате индивидуального интервью. Участие в исследовании носило добровольный и анонимный характер.

Для анализа полученных данных были использованы процедуры количественного и качественного математического анализа с использованием стандартного программного пакета для статистического анализа данных IBM SPSS21.

Результаты исследования и выводы

В ходе анализа полученных данных значимые различия между девушками и юношами были установлены в склонности к виктимному поведению. Как видно из полученных данных (см. табл. 1) статистически значимые различия, во-первых, проявляются по шкале *склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению* ($t=2,46$, $p<0,01$).

Показатели по данной шкале у респондентов мужского пола оказались значимо выше ($M=11,1$, $StDev=1,96$), чем у респондентов женского пола ($M=9,7$, $StDev=2,65$). Данная картина говорит о том, что у респондентов мужского пола виктимность (жертвенность) связана с активным поведением личности, которое носит либо провоцирующий, либо самопричиняющий характер. Именно данная активность влияет на ситуацию виктимности. Для человека, у которого есть предрасположенность проявлять данный вид

виктимного поведения, характерно то, что он не осознаёт последствия своих действий в надежде, что всё обойдётся.

Таблица 1. **Результаты методики исследования склонности к виктимному поведению**

Показатель	Среднее значение респондентов мужского пола	Среднее значение респондентов женского пола	Уровень значимости, p
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	11,1	9,7	$p < 0,01$
Склонность к зависимому и беспомощному поведению	7,9	9,1	$p < 0,01$

$df=68,$
 $p^{**}<0.01$

Немного по-другому обстоят дела у респондентов женского пола, т.к. для них характерна повышенная забота о собственной безопасности, стремление огородить себя от ошибок, неприятностей. Данная предрасположенность у девушек может приводить к пассивности личности по принципу «лучше ничего не делать, чем ошибаться». Для них также характерна повышенная тревожность, мнительность, подверженность страхам.

Статистически значимые различия между девушками и юношами также наблюдаются и по шкале *склонность к зависимому и беспомощному поведению* ($t=2,20$, $p<0,01$) (см. табл. 1).

У респондентов женского пола данная склонность выражается на более высоком уровне ($M=9,1$, $StDev=2,29$), чем у респондентов мужского пола ($M=7,9$, $StDev=2,16$). Данное различие проявляется в том, что у респондентов женского пола преобладает модель пассивного виктимного поведения, это приводит к тому, что лица, с данной моделью поведения, не оказывают сопротивления, противодействия преступнику. Такое поведение может иметь различные причины, например, возраст, физическая слабость, беспомощное состояние, трусость, страх ответственности за свои собственные противоправные или аморальные действия и т.д. У таких лиц

может проявляться установка на беспомощность, низкая самооценка. Для них характерна робость, скромность, сильная внушаемость, комфортность, склонность к зависимому поведению, склонность оправдывать чужую агрессию и всех прощать.

А вот для респондентов мужского пола, у которых данная субшкала менее выражена, чем у респондентов женского пола, характерна склонность к независимости, обособленности. Они всегда стремятся выделиться из группы сверстников, иметь на всё свою точку зрения. У них может проявляться авторитарность, конфликтность, повышенный скептицизм. Для них также характерна внутренняя ранимость, которая, в свою очередь, может приводить к повышенному желанию обособиться от окружающих. Подробнее эти данные были ранее представлены в статье «Гендерные особенности склонности к проявлению виктимного поведения у подростков, проживающих в специализированных учреждениях», Шаболтас А.В., Аракелян К.Н, 2020.

Для выявления специфики взаимосвязей между склонностью к виктимному поведению и особенностей детско-родительских отношений были проанализированы результаты корреляционного анализа данных, полученных с использованием двух психодиагностических инструментов: Методика диагностики склонности к виктимному поведению (Андронникова 2005) и Методика ДРОП (Лидерс 2006). Статистические значимые взаимосвязи представлены в таблице 2.

Среди высокосignификантных отрицательных корреляций следует отметить взаимосвязи показателей по шкалам «Принятие», «Эмпатия», «Мониторинг» и «Удовлетворение потребностей ребенка» с показателями шкалы «Склонность к зависимому и беспомощному поведению». Эти данные свидетельствуют о том, что чем ниже в семье проявления принятия, эмпатии, мониторинга, а также удовлетворение потребностей подростков со стороны родителей, тем выше склонность у подростков к зависимому и беспомощному поведению.

Таблица 2. Взаимосвязи показателей склонности к виктимному поведению и особенностей детско-родительских отношений по шкалам «Методики диагностики склонности к виктимному поведению» и методики «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте»

Шкалы методики «Детско-родительские отношения в	Шкалы «Методики диагностики склонности к виктимному поведению»
-------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------

подростковом возрасте»	Склонность к					Шкала реализованной виктимности
	агрессивному виктимному поведению	самоповреждающему и саморазрушающему поведению	гиперсоциальному поведению	зависимому и беспомощному поведению	некретическому поведению	
Принятие				-.344**	.280*	
Эмпатия				-.350**		-.398**
Мониторинг	-.260*			-.335**		
Авторитарность				.295*		.422**
Непоследовательность родителя				.249*		.378**
Неуверенность родителя				.263*		.349**
Удовлетворение потребностей ребенка				-.366**		-.247*
Удовлетворенность отношениями	-.266*			-.352**		-.362**

Примечание. ** уровень значимости $p < 0,01$; * уровень значимости $p < 0,05$

Значимая положительная корреляция наблюдается по шкалам «Авторитарность», «Непоследовательность родителя» и «Неуверенность родителя» с показателем шкалы «Реализованная виктимность» и менее слабая значимая корреляция с показателем шкалы «Склонность к зависимому и беспомощному поведению». Таким образом, чем выше в семье проявления авторитарности, непоследовательности и неуверенности со стороны родителей, тем сильнее выражена у подростков реализованная виктимность и склонность к зависимому и беспомощному виктимному поведению. Значимая отрицательная корреляция наблюдается также между показателями шкалы «Удовлетворенность отношениями» и показателями шкал

«Реализованной виктимности», «Склонности к зависимому и беспомощному поведению», а также менее слабой, но значимой корреляцией со шкалой «Склонность к агрессивному виктимному поведению», что свидетельствует о том, что снижение показателей качества отношений подростка с родителем сопровождается повышением реализованной виктимности на фоне проявляющейся склонности к агрессивному поведению и одновременно к зависимому и беспомощному поведению.

Таким образом, в результате анализа полученных данных собственного эмпирического исследования была выявлена значимая гендерная специфика типа предрасположенности к проявлениям виктимного поведения. Для респондентов мужского пола более характерна предрасположенность к проявлению активного виктимного поведения, то есть для них более характерен активный тип виктимного поведения. Для девушек более характерным является развитие пассивного типа виктимного поведения. Для юношей более характерной оказалась склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, для девушек – склонность к зависимому и беспомощному поведению.

В ходе анализа данных было также выявлено, что предрасположенность к виктимному поведению, в том числе и реализованная виктимность значимо коррелируют с такими внутрисемейными особенностями проявляемыми со стороны родителей, как авторитарность, принятие или не принятие подростка, уровень эмпатии, насколько удовлетворяются потребности подростков и насколько уверены родители в правильности методов воспитания, а также от характера удовлетворенности отношениями. Все эти предпосылки в виктимогенной ситуации влияют на проявление того или иного типа виктимного поведения, но чаще всего это склонность к проявлению зависимого и беспомощного виктимного поведения.

Полученные в настоящем исследовании данные дают возможность идентифицировать внутрисемейные факторы, создающие предпосылки формирования уязвимости (виктимности) личности, а также гендерную специфику проявления виктимного поведения. Знание и понимание специфики этих особенностей позволит разрабатывать профилактические программы, направленные на снижение уровня виктимности среди представителей наиболее уязвимых групп населения с учетом гендерных и внутрисемейных особенностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андронникова О. Психологические факторы возникновения виктимного

- поведения подростков: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2005. 213 с.
2. Антонян, Ю.М. Психологическое отчуждение личности и преступное поведение: Генезис и профилактика дезадаптивных преступлений / Ю.М. Антонян; спец.ред. А.П. Хмель. -Ереван, Айастан, 1987. -206 с.
 3. Ганишина, И.С. Неблагополучная семья и девиантное поведение несовершеннолетних: учебное пособие / И.С. Ганишина. -М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. -288 с.
 4. Елизаров, А.Н. Ценностные ориентации неблагополучных семей / А.Н. Елизаров // Социологические исследования. Ежемесячный научный и общественно-политический журнал Российской Академии Наук. -1995, No 7. -С. 93-99.
 5. Зайдуллин Г.Г. Социально-психологической профилактики и коррекции девиантного поведения подростков в семье: автореф. дис. канд. пед. наук / - Челябинск: Челяб. гос. пед.ун-т, 2000. -24.
 6. Калинина, С.Б. Факторы риска в формировании виктимного поведения подростка / С.Б. Калинина // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». - 1999. -№ 5. -С. 94-100.
 7. Кон И.С. Психология ранней юности. Кн. для учителей: Москва, Просвещение, 1989, 252с.
 8. Кормщиков В.М Криминология семейного неблагополучия, Пермское книжное издательство, 1987, 180с.
 9. Лидерс, А.Г. Психологическое обследование семьи / А.Г. Лидерс. -М., 2006. -С. 114-121.
 10. Малкина-Пых, И.Г. Психология поведения жертвы / И.Г. Малкина-Пых. - М.: Эксмо, 2006. -1008 с.
 11. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи / В.М. Целуйко. -М.: ВЛАДОС, 2003. -272 с.
 12. Шаболтас А.В, Аракелян К.Н. Гендерные особенности склонности к проявлению виктимного поведения у подростков, проживающих в специализированных учреждениях, Научный Арцах, N2 (5), 2020, Ереван, Издательство «АРЦАХ», 2020, ст. 230-237
 13. Чикер, В.А. Психологическая диагностика организации и персонала / В.А. Чикер. – СПб.: Речь, 2006. -С. 62-84.
 14. Brezina, T. Adolescent Maltreatment and Delinquency: The Question of Intervening Processes / T. Brezina // Journal of Research in Crime and Delinquency. -1998. -35 (1). -P. 71-99.
 15. Harrell, E. Adolescent victimization and delinquent behavior (Criminal Justice) / E. Harrell. -New York, LFB Scholarly Publishing LLC, 2007.- P . 21-40.

REFERENCES

1. Andronnikova O. Psihologicheskie faktory vozniknovenija viktimnogo povedenija podrostkov: dis. ... kand. psihol. nauk. Novosibirsk, 2005. 213 s.
2. Antonjan, Ju.M. Psihologicheskoe otchuzhdenie lichnosti i prestupnoe povedenie: Genezis i profilaktika dezadaptivnyh prestuplenij / Ju.M. Antonjan; spec.red. A.P. Hmel'. - Erevan, Ajastan, 1987. - 206 s.
3. Ganishina, I.S. Neblagopoluchnaja sem'ja i deviantnoe povedenie nesovershennoletnih: uchebnoe posobie / I.S. Ganishina. -M.: Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta, 2006. -288 s.
4. Elizarov, A.N. Cennostnye orientacii neblagopoluchnyh semej / A.N. Elizarov // Sociologicheskie issledovanija. Ezhemesjachnyj nauchnyj i obshhestvenno-politicheskij zhurnal Rossijskoj Akademii Nauk. -1995, No 7. - S. 93 - 99.
5. Social'no-psihologicheskaja profilaktika i korrkcii deviantnogo povedenija podrostkov v sem'e: avtoref.dis. ... kand. ped. nauk / G.G. Zajdullina. - Cheljabinsk: Cheljab. gos. ped.un-t, 2000. -24 s.
6. Kalinina, S.B. Faktory riska v formirovanii viktimnogo povedenija podrostka / S.B. Kalinina // Vestnik TvGU. Serija «Pedagogika i psihologija». - 1999. - No 5. - S. 94-100.
7. Kon I.S. Psihologija rannej junosti. Kn.dlja uchitelej: Moskva, Prosveshhenie, 1989, 252s.
8. Kormshhikov V. M Kriminologija semejnogo neblagopoluchija, Permskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1987, 180s.
9. Liders, A.G. Psihologicheskoe obsledovanie sem'i / A.G. Liders. - M., 2006. - S. 114-121.
10. Malkina-Pyh, I.G. Psihologija povedenija zhertvy / I.G. Malkina-Pyh. - M.: Jeksmo, 2006. - 1008 s.
11. Celujko, V.M. Psihologija neblagopoluchnoj sem'i / V.M. Celujko. -M.: VLADOS, 2003. -272 s.
12. Shaboltas A.V, Arakeljan K.N. Gendernye osobennosti sklonnosti k projavleniju viktimnogo povedenija u podrostkov, prozhivajushhih v specializirovannyh uchrezhdenijah, Nauchnyj Arcah, N2 (5), 2020, Erevan, Izdatel'stvo «ARCAH», 2020, st. 230-237.
13. Chiker, V.A. Psihologicheskaja diagnostika organizacii i personala / V.A. Chiker. -SPb.: Rech', 2006. -S. 62-84.

ՔՆԱՐԻԿ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ - ՀԱՏՈՒԿ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ ԳՏՆՎՈՂ ԴԵՌԱՀԱՍՆԵՐԻՆ ԲՆՈՐՈՇ ԾՆՈՂ - ԵՐԵՒԱ ՓՈԽՀԱՐԱԲԵՐՈՒՅԹՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒ ԶՈՀԱՅԻՆ ՎԱՐՔԻ ԴՐՍԵՎՈՐՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Հիմնաբառեր՝ զոհաբանություն, զոհային վարք, զոհ, ներընտանեկան գործոններ, զոհայնացում, դեռահաս, հափուկ հաստատություններ

Հոդվածում ներկայացված են ծնող-երեխա փոխհարաբերությունների բնութագրերի ուսումնասիրության արդյունքները, որոնք նպաստում են հատուկ հաստատություններում դաստիարակվող անապահով ընտանիքների դեռահասների կողմից զոհային վարքի դրսևորման նախատրամադրվածությանը: Զոհային վարքի դրսևորման յուրահատկությունների, զոհային վարքի գենդերային պայմանավորվածության, ինչպես նաև ծնողների հետ հարաբերությունների առանձնահատկությունների վերաբերյալ ստացված նշանակալի արդյունքները, որոնք կարող են նպաստել զոհային իրադրություններում երեխաների մոտ խոցելիության ձևավորման, անհրաժեշտ է հաշվի առնել հատկապես այն ժամանակ, երբ մշակվում են ռիսկային վարքի և տրավմատիկ փորձի առաջնային ու երկրորդային կանխարգելման կանխարգելիչ հոգեբանական ծրագրեր:

KNARIK ARAKELYAN - THE PECULIARITIES OF PARENT - CHILD RELATIONSHIP AND INCLINES TO MANIFESTATION OF VICTIM BEHAVIOR IN TEENAGERS BEING BROUGHT UP IN SPECIALIZED INSTITUTIONS

***Keywords:** victimology, victim behavior, victim, interfamilial prerequisites, victimization, specialized institutions, adolescence*

The paper presents the results of the study made on the characteristics of parent-child relationships which contribute to the formation of predispositions to the manifestation of victim behavior of teenagers from dysfunctional families, brought up in orphanages. The obtained significant data on the specifics of the manifestations of victim behavior, the characteristics of relationships with parents, that can contribute to the formation of increased vulnerability in children in victimogenic situations, gender characteristics of victimization should be taken into account when developing preventive psychological programs for the primary and secondary prophylaxis of risky behavior and traumatic experience.

Ներկայացվել է՝ 23.09.2020

Գրախոսվել է՝ 20.10.2020

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

1. **ԱԼԱՎԵՐԴՅԱՆ ՔՐԻՍՏԻՆԱ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի հայցորդ
АЛАВЕРДЯН КРИСТИНА - соискатель кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова
ALAVERDYAN KRISTINA - Ph.D Applicant at the Chair on Education Management and Planning, Brusov State University

2. **ԱՄԻՐԽԱՆԱՅԱՆ ՎԱՐԴԵՆԻ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի «Կառավարում» որակավորմամբ մագիստրոս
АМИРХАНИЯН ВАРДЕНИ - магистр управления Государственного университета имени В. Брюсова
AMIRKHANYAN VARDENI - Master in Management, Brusov State University

3. **ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ ՔՆԱՐԻԿ** - Սանկտ Պետերբուրգի պետական համալսարանի Հոգեբանության ֆակուլտետի ասպիրանտ,
АРАКЕЛЯН КНАРИК - Аспирант факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета
ARAKELYAN KNARIK - Ph.D Student, Faculty of Psychology, Saint Petersburg State University

4. **ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ՍԵՐԳԵՅ** - տնտեսագիտության թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի պլագ դասախոս
АВETИСЯН СЕРГЕЙ - кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова
AVETISYAN SERGEY - Ph.D in Economics, Senior Lecturer at the Chair on Education Management and Planning, Brusov State University

5. **ԱՐԶՈՒՄԱՆՅԱՆ ԼԻԱՆԱ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ, Երևանի Մխիթար Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարանի օտար լեզուների ամբիոնի դասախոս

ԱՐԶՄԱՆՅԱՆ ԼԻԱՆԱ - соискатель кафедры педагогических наук и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова, преподаватель кафедры иностранных языков, Ереванский государственный медицинский университет имени Мхитара Гераци

ARZUMANYAN LIANA - Ph.D Applicant at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University, Lecturer at the Department of Foreign Languages, Yerevan State Medical University after Mkhitar Heratsi

6. **ԲԱՐՍԵՂՅԱՆ ԶՈՐԻ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, ասիստենտ, Հայաստանի ազգային պոլիտեխնիկական համալսարանի **БАРСЕГЯН ЗОРИ** - кандидат педагогических наук, ассистент, Национальный политехнический университет Армении

BARSEGHYAN ZORI - Ph.D in Pedagogy, Assistant, National Polytechnic University of Armenia

7. **ԲԵՋԱՆՅԱՆ ՀԱՅԿ** - տնտեսագիտության թեկնածու, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանի Բանկային գործի և ապահովագրության ամբիոնի ասիստենտ, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի պլագ դասախոս

БЕДЖАНИЯН АЙК - кандидат экономических наук, ассистент кафедры банковского дела и страхования Армянского государственного экономического университета, старший преподаватель кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова

BEJANYAN HAYK - Ph.D in Economics, Assistant Professor at the Chair of Banking and Insurance, Armenian State University of Economics, Senior Lecturer at the Chair on Education Management and Planning, Brusov State University

8. **ԲԼԲՈՒԼՅԱՆ ՀՈՎԻԿ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Ռոմանական լեզուների ամբիոնի պլագ դասախոս

БЛБУЛЯН ОВИК - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры романских языков Государственного университета имени В. Брюсова

BLBULYAN HOVIK - Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer at the Chair of the Romance languages, Brusov State University

- 9. ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ ԼԱՐԻՍԱ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի «Անգլերեն լեզու և գրականություն» մասնագիտությամբ բակալավրիատի ուսանողուհի
ГЕВОРГЯН ЛАРИСА - студентка бакалавриата по квалификации «Английский язык и литература» Государственного университета имени В. Брюсова
GEVORGYAN LARISA - Bachelor in English Language and Literature, Brusov State University
- 10. ԴԱՎԹՅԱՆ ՆՈՒՆԵ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դասախոս
ДАВТЯН НУНЕ - преподаватель кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова
DAVTYAN NUNE - Lecturer at the Chair on Education Management and Planning, Brusov State University
- 11. ԹՈՎՄԱՍՅԱՆ ՍԵՐԻՆԵ** - տնտեսագետ
ТОВМАСЯН СЕРИНЕ - экономист
TOVMASYAN SERINE - Economist
- 12. ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՌՈԲԵՐՏ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի վարիչ, Որակի ապահովման կենտրոնի ղեկավար
ХАЧАТРЯН РОБЕРТ - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой управления и планирования образования, руководитель Центра обеспечения качества Государственного университета имени В. Брюсова
KNACHATRYAN ROBERT - Ph.D, Associate Professor, Head of the Chair on Education Management and Planning, Head of Quality Assurance Center, Brusov State University
- 13. ՀԱՎՈՐՅԱՆ ՖՐԻԴԱ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դասախոս
АКОПЯН ФРИДА - преподаватель кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова
NAKOVYAN FRIDA - Lecturer at the Chair on Education Management and Planning, Brusov State University

- 14. ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԼԱՐԻՍԱ** - տնտեսագիտության թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ
АРУТЮНЯН ЛАРИСА - кандидат экономических наук, доцент кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова
HARUTYUNYAN LARISA - Ph.D in Economics, Associate Professor at the Chair on Education Management and Planning, Brusov State University
- 15. ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ** - տնտեսագետ
АРУТЮНЯН ЛУСИНЕ - экономист
HARUTYUNYAN LUSINE - Economist
- 16. ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԿԱՐԻՆԵ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի ռեկտոր, Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ, ֆիզիկա-մաթեմատիկական գիտությունների թեկնածու
АРУТЮНЯН КАРИНЕ - ректор Государственного университета имени В. Брюсова, доцент кафедры управления и планирования образования, кандидат физико-математических наук
HARUTYUNYAN KARINE - Rector of Brusov State University, Associate Professor at the Chair on Education Management and Planning, PhD
- 17. ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ՀԱՍՄԻԿ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, հոգեբանական գիտությունների թեկնածու
АРУТЮНЯН АСМИК - доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова кандидат психологических наук
HARUTYUNYAN HASMIK - Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University, Ph.D in Psychology
- 18. ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ԱՐՈՒՍ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի «Կրթական գիտություններ» որակավորմամբ ուսանողուի
ОГАНИСЯН АРУС - студентка по квалификации «Образовательные науки» Государственного университета имени В. Брюсова
HOVHANNISYAN ARUS - Master Student «Educational Sciences», Brusov State University

- 19. ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՍԱՄՎԵԼ** - տնտեսագիտության թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ
ОВАНИСЯН САМВЕЛ - кандидат экономических наук, доцент кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова
HOYHANNISYAN SAMVEL - Ph.D in Economics, Associate Professor at the Chair on Education Management and Planning, Brusov State University
- 20. ՄԱԿԱՐՅԱՆ ՄԱՐԻԱՄ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դասախոս, Որակի ապահովման կենտրոնի համակարգող
МАКАРЯН МАРИАМ - преподаватель кафедры управления и планирования образования, координатор Центра обеспечения качества Государственного университета имени В. Брюсова
MAKARYAN MARIAM - Lecturer at the Chair on Education Management and Planning, Coordinator at Quality Assurance Center, Brusov State University
- 21. ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ ԶԱՐՈՒՀԻ** - մանկավարժության մագիստրոս, «Մայրի» ՀԿ բուժական մանկավարժության և սոցիալական թերապիայի կենտրոնի տնօրեն
МАНУКЯН ЗАРУИ - магистр педагогики, директор центра лечебной педагогики и социальной терапии "Майри" ОО
MANUKYAN ZARUHI - Master in Pedagogy, Director of Curative Education and Social Therapy Center «Mayri» NGO
- 22. ՇԱՀԻՆՅԱՆ ԱՆԻ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի ավագ դասախոս, Որակի ապահովման կենտրոնի համակարգող
ШАГИНЯН АНИ - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры управления и планирования образования, координатор Центра обеспечения качества Государственного университета имени В. Брюсова
SHAHINYAN ANI - Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer at the Chair on Education Management and Planning, Coordinator at Quality Assurance Center, Brusov State University
- 23. ՊԱՊՈՅԱՆ ԱՐԿԱԴԻ** - կենսաբանական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ

ПАПОЯН АРКАДИЙ - кандидат биологических наук, доцент кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова

PAPOYAN ARKADI - Ph.D, Associate Professor at the Chair on Education Management and Planning, Brusov State University

24. ՍԻՄՉՈՒԿ ԵԼԵՆԱ - Մոլդովայի պետական ագրարային համալսարանի Եվրոպական հետազոտությունների կենտրոնի ղեկավար

СИМЧУК ЕЛЕНА - директор центра европейских исследований Государственного Молдавского аграрного университета

SIMCIUC ELENA - Director of the Center for European Studies, State Agrarian University of Moldova

25. ՍՈԴՈՄՈՆՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի ասպիրանտ

СОГОМОНЯН ЛУСИНЕ - аспирант кафедры педагогических наук и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова

SOGHOMONYAN LUSINE - Ph.D Student at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University

26. ՕՀԱՆՅԱՆ ԼԻԼԻԹ - Հայաստանի գեղարվեստի պետական ակադեմիայի Կարիերայի կենտրոնի մասնագետ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

ОГАНЯН ЛИЛИТ - специалист центра карьеры Государственной академии художеств Армении, кандидат педагогических наук

OHANYAN LILIT - Career Center Specialist, State Academy of Fine Arts of Armenia, Ph.D in Pedagogy

Համակարգչային ձևավորումը՝

Հասմիկ Փիլավջյանի,
Մարիամ Մակարյանի

Տպաքանակը՝ 100

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

«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի «Բանբեր» գիտական պարբերականի 2(53) համարը երաշխավորվել է տպագրության ԲԴՀ-ի գիտական խորհրդի 2020 թվականի դեկտեմբերի 1-ի № 2 նիստի որոշմամբ: