



**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 (61)

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

ԵՐԵՎԱՆ - 2022

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՝

Եղիազարյան Գայանե

բանասիրական գիտությունների դոկտոր,
պրոֆեսոր (*գլխավոր խմբագիր*)

Տափկալո Նինա

մանկավարժական գիտությունների
դոկտոր, պրոֆեսոր

Թովուզյան Աիդա

մանկավարժական գիտությունների
դոկտոր, պրոֆեսոր

Հովհաննիսյան Գայանե

բանասիրական գիտությունների դոկտոր,
պրոֆեսոր

Խաչատրյան Նարայա

բանասիրական գիտությունների դոկտոր,
պրոֆեսոր

Արզումանյան Լիլիթ

բանասիրական գիտությունների դոկտոր,
պրոֆեսոր

Գասպարյան Գայանե

բանասիրական գիտությունների դոկտոր,
պրոֆեսոր

Միրումյան Կառլեն

փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր,
պրոֆեսոր

Մարկոսյան Աշոտ

տնտեսագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր

Խաչատրյան Կարեն

պատմական գիտությունների դոկտոր,
պրոֆեսոր

Մկրտչյան Թաթուլ

տնտեսագիտության դոկտոր

Բիմ-Բադ Բորիս

մանկավարժական գիտությունների
դոկտոր, պրոֆեսոր, ՌԴ կրթության

Պախսարյան Նարայա

ակադեմիայի իսկական անդամ
բանասիրական գիտությունների դոկտոր,
պրոֆեսոր

Սերեբրյակովա Սվետլանա

բանասիրական գիտությունների դոկտոր,
պրոֆեսոր

Խմբագրական կազմ՝

<i>Պետրոսյան Հայկ</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Սարգսյան Իննա</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Կարապետյան Իգոր</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Միլիտոսյան Լուիզա</i>	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
<i>Ասատրյան Սուսաննա</i>	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
<i>Շահինյան Անի</i>	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու
<i>Գալստյան Ամայր</i>	տնտեսագիտության թեկնածու
<i>Ալեքսանյան Գոռ</i>	աշխարհագրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
<i>Ակոսյան Յուլյա</i>	քաղաքական գիտությունների թեկնածու
<i>Մադոյան Հակոբ</i>	փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու

Տեխնիկական խմբագիրներ՝

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

Редакционный совет:

<i>Егуазарян Гаяне</i>	доктор филологических наук, профессор /гл. редактор/
<i>Таткало Нина</i>	доктор педагогических наук, профессор
<i>Топузьян Аида</i>	доктор педагогических наук, профессор
<i>Оганесян Гаяне</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Хачатрян Наталья</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Арзуманян Лилит</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Гаспарян Гаяне</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Мирумян Карлен</i>	доктор философских наук, профессор
<i>Маркосян Ашот</i>	доктор экономических наук, профессор
<i>Хачатрян Карен</i>	доктор исторических наук, профессор
<i>Мкртчян Татул</i>	доктор экономических наук

<i>Бим-Бад Борис</i>	доктор педагогических наук, профессор, действ. член Академии Наук РД
<i>Пахсарян Наталья</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Серебрякова Светлана</i>	доктор филологических наук, профессор

Редакционная коллегия:

<i>Петросян Гайк</i>	доктор педагогических наук, профессор
<i>Саркисян Инна</i>	доктор педагогических наук, профессор
<i>Карапетян Игорь</i>	доктор педагогических наук, профессор
<i>Милитосян Луиза</i>	кандидат педагогических наук, доцент
<i>Асатрян Сусанна</i>	кандидат педагогических наук, доцент
<i>Шагинян Ани</i>	кандидат педагогических наук
<i>Галстян Амалия</i>	кандидат экономических наук
<i>Алексян Гор</i>	кандидат географических наук
<i>Акопян Цолак</i>	кандидат политических наук
<i>Мадоян Аюб</i>	кандидат философских наук

Технические редакторы:

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

Editorial Council:

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

Serebryakova Svetlana

Doctor of Sciences (Philology), Professor

Editorial Board:

Petrosyan Hayk

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Sargsyan Inna

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Karapetyan Igor

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Militosyan Luiza

Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Asatryan Susanna

Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Shahinyan Ani

Candidate of Sciences (Pedagogy)

Galstyan Amalya

Candidate of Sciences (Economics)

Aleksanyan Gor

Candidate of Sciences (Geography), Associate Professor

Akopyan Tsovak

Candidate of Sciences (Politology)

Madoyan Hakob

Candidate of Sciences (Philosophy)

Technical Editors:

Pilavjyan Hasmik (Chief Technical Editor)

Siranush Ghazaryan (Technical Editor)

Բանբեր Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի 2(61): - Երևան, Լինգվա, 2022, 184 էջ:

Вестник Государственного университета имени В. Брюсова 2(61). - Ереван, Лингва, 2022, 184 с.

Bulletin of Brusov State University 2(61). - Yerevan, Lingva, 2022, 184 pages.

ISSN 1829-3107

© Լինգվա, 2022

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGY

ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ԲԱՐԴԱԿՉԱՆ	ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ ԿԱՅՍԵՐԱԿԱՆ ՉԻՆԱՍՏԱՆՈՒՄ ՈՐՊԵՍ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԷԼԻՏԱՆԵՐԻ ԻՆՔՆԱԹԱՐՄԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄ	11
ОГАНЕС БАРДАКЧЯН	СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИМПЕРАТОРСКОМ КИТАЕ КАК ГЛАВНЫЙ МЕХАНИЗМ САМООБНОВЛЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ	
HOVHANNES BARDAKCHYAN	THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN IMPERIAL CHINA AS THE MAIN MECHANISM OF SELF-RENEWAL OF POLITICAL ELITES	
ԱՆԻ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ԳԱՅԱՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ	ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ԿՈՂՄԻՑ ԻՐԱԿԱՆԱՑՎՈՂ ՕՏԱՐԵՐԿՐՅԱ ՈՐԱԿՎԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐԻ ՃԱՆԱԶՈՒՄԸ. ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՇԱՐԺՈՒՆՈՒԹՅԱՆ ՄԱՐՏԱՀՐԱՎԵՐՆԵՐԸ	25
АНИ ОГАНЕСЯН ГАЯНЭ АРУТЮНЯН	ПРИЗНАНИЕ ИНОСТРАННЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ ВУЗАМИ РА: ПРОБЛЕМЫ МОБИЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	
ANI HOVHANNISYAN GAYANE HARUTYUNYAN	RECOGNITION OF FOREIGN QUALIFICATIONS PERFORMED BY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF ARMENIA: CHALLENGES FOR INTERNATIONAL STUDENT MOBILITY	
ՄԱՐԻՆԱ ԽԱԶՄԱՆՈՒԿՅԱՆ	ԹԱՆԳԱՐԱՆԱՅԻՆ ԱՆԻՄԱՅԻԱ ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ Վ. ԲՐՈՒՍՈՎԻ	38

**МАРИНА
ХАЧМАНУКЯН**

ԱՆՎԱՆ ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА
«МУЗЕЙНАЯ АНИМАЦИЯ» НА ПРИМЕРЕ
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМ.В. БРЮСОВА

**MARINA
KHACHMANUKYAN**

METHODOLOGY OF TEACHING MUSEUM
ANIMATION SUBJECT
BY THE EXAMPLE OF V. BRUSOV STATE
UNIVERSITY

**ՆԱՆԵ
ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ**

ԷԹՆՈԿԱՐԾՐԱՏԻՊԵՐԻ
ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ
«ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ
ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԸՆԹԱՅՔՈՒՄ

52

**НАНЕ
МОВСИСЯН**

АНАЛИЗ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ
СТЕРЕОТИПОВ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ
ПРЕДМЕТА "МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ"

**NANE
MOYSISYAN**

ANALYSIS OF ETHNOSTEREOTYPES DURING
TEACHING OF THE SUBJECT
"INTERCULTURAL COMMUNICATION"

**ՏԱԹԵՎԻԿ
ՍՈՂԻԿՅԱՆ**

«ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ԿԱՐՈՂՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆ»
ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅԱՆ ՍԱՀՄԱՆՈՒՄՆԵՐԻ ԵՎ
ԲԱՂԱԴԻՐԻՉՆԵՐԻ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ
ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

63

**ТАТЕВИК
СОГИКЯН**

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОСТАВНЫХ
ЭЛЕМЕНТОВ
ПОНЯТИЯ"ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
КОМПЕТЕНЦИЯ"

**TATEVIK
SOGHIKYAN**

COMPARATIVE ANALYSIS OF DEFINITIONS
AND CONSTITUENTS OF THE
"PROFESSIONAL COMPETENCE" CONCEPT

**ԱԻԴԱ
ԹՈՓՈՒՉՅԱՆ**

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ
ԱԶԳԱՅԻՆ ՀԵՐՈՍ ԿԱՐԵՆ ԴԵՄԻՐՃՅԱՆԸ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԴՊՐՈՑԻ ԵՎ ՈՒՍՈՒՅՉԻ
ՄԱՍԻՆ

76

АИДА ТОПУЗЯН	НАЦИОНАЛЬНЫЙ ГЕРОЙ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ КАРЕН ДЕМИРЧЯН ОБ ОБРАЗОВАНИИ, ШКОЛЕ И УЧИТЕЛЕ	
AIDA TOPUZYAN	NATIONAL HERO OF THE REPUBLIC OF ARMENIA KAREN DEMIRCHYAN ABOUT EDUCATION, SCHOOL AND TEACHER	
ԱՆՆԱ ԴԱՐԲԻՆՅԱՆ ԱԼԻՆԱ ՇԱԼՋՅԱՆ ԷՎԵԼԻՆԱ ԱԴԱՄՅԱՆ	ԲՈՒԺԱԿԱՆ ՖԻԶԿՈՒԼՏՈՒՐԱՆ ՏԵՍՈՂԱԿԱՆ ՕՐԳԱՆՆԵՐԻ ՀԻՎԱՆԴՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԴԵՊՔՈՒՄ ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗКУЛЬТУРА ПРИ ЗАБОЛЕВАНИЯХ ОРГАНОВ ЗРЕНИЯ	96
АННА ДАРБИНЯН АЛИНА ШАЛДЖЯН ЭВЕЛИНА АДАМЯН ANNA DARBINYAN ALINA SHALJYAN EVELINA ADAMYAN	PHYSICAL THERAPY FOR DISEASES OF THE VISUAL ORGANS	

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

ԻԳՈՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ԱԳՆԵՍԱ ՇԱՀՆԱԶԱՐՅԱՆ	ՈՒՆԿՆԴԻՐՄԱՆ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ	105
ИГОРЬ КАРАПЕТЯН АГНЕСА ШАХНАЗАРЯН IGOR KARAPETYAN AGNESA SHAHNAZARYAN	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОСВЕИОНАЛЬНОМ КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	
ԼՈՒՍԻՆԵ ՍՈՂՈՄՈՆՅԱՆ	ԳԵՐՄԱՆԵՐԵՆ ԲԱՆԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻՅ ԱԿՆԿԱԼՎՈՂ ՎԵՐՋՆԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ-ԳՈՐԾԱՌԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՇՈՒՐՋ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ	115
ЛУСИНЕ СОГОМОНЯН		

**LUSINE
SOGHOMONYAN**

CONCERNING THE PECULIARITIES OF THE
LEARNING OUTCOMES OF GERMAN ORAL
SPEECH

**ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ
МЕНЕДЖМЕНТ
MANAGEMENT**

ԼԻԼԻԹ ԱՆՏՈՆՅԱՆ	ՏՀՏ-ՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ ԱՐԴԻ ՓՈԽԼՈՒՄ	131
ЛИЛИТ АНТОНЯН	СТРАТЕГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	
LILIT ANTONYAN	STRATEGY FOR THE APPLICATION OF ICT IN THE SPHERE OF EDUCATIONAL MANAGEMENT AT THE PRESENT STAGE	
ՎԱԼՏԵՐ ԲԵՐԲԵՐՅԱՆ	ԻՆՈՎԱՑԻՈՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐԸ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ	144
ВАЛЬТЕР БЕРБЕРЯН VALTER BERBERYAN	ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ INNOVATION PROCESSES IN THE HIGHER EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM	
ԱԻԴԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ	ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐԵՓՈՒՆՈՒՄՆԵՐԻ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ . ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՆՈՐ ԶԱՓՈՐՈՇԻՉ	155
АИДА САРГСЯН	НЕОБХОДИМОСТЬ РЕФОРМ ОБРАЗОВАНИЯ. НОВЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ	
AIDA SARGSYAN	THE NEED FOR EDUCATION REFORMS: A NEW STATE MEASURE OF PUBLIC EDUCATION	
ՄԱՐԻԱՄ ՄԱԿԱՐՅԱՆ	ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԱԶԴԵՅՈՒԹՅՈՒՆԸ ԻՆՍՏԻՏՈՒՑԻՈՆԱԼ ԳԻՏԵԼԻՔԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐԻ ՎՐԱ	164
МАРИАМ МАКАРЯН	ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПРОЦЕССЫ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ В ВУЗЕ	

**MARIAM
MAKARYAN**

THE IMPACT OF ORGANIZATIONAL CULTURE ON
THE PROCESSES OF INSTITUTIONAL KNOWLEDGE
MANAGEMENT AT HEIS

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

178

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИМПЕРАТОРСКОМ КИТАЕ КАК ГЛАВНЫЙ МЕХАНИЗМ САМООБНОВЛЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЭЛИТ

ОГАНЕС БАРДАКЧЯН

Аннотация

В работе изучается система образования Императорского Китая. В ней приводится описание как контролирующих институтов, таких как Академия Ханьлинь, так и образовательных учреждениях, таких как государственные Пекинский и Нанкинский Гоцзыцзяны и частные Шуюани. Указывается важность системы образования в формировании и самообновлении политических элит Империи и делается вывод о том, что система образования, являлась и является основным источником стабильности и долговечности китайской государственности.

Ключевые слова: академия, гоцзыцзянь, шуюань, империя, кэцзюй

Введение. Изучение истории дает нам возможность не только узнать о нашем общем прошлом, но и выявить те закономерности, которые сделали возможным многое из того, что существует сегодня и будет существовать завтра. История открывает нам полноценную картину прошлого, позволяя нам на миг представить себя на месте, например, жителя Древней Греции, имеющего возможность задать вопросы Платону или Аристотелю, всего лишь придя в знаменитую Афинскую Академию. Или перенестись в средневековый Париж и побеседовать с Албертом Великим и Фомой Аквинским, в разные годы преподававших в Парижском университете. Мы можем посетить древние центры знаний в Гладзоре и Татеве, восхитится тем, что переживающий в этот момент вторжение кочевников один неугомонный горный народ оказался способен создать столь серьезные центры, по аккумуляции знаний.

Но что будет, если мы обратим свой взор на восток? Далеко за степями Средней Азии и горами Тибета раскинулась плодородная долина между речья Янцзы и Хуанхе, которая стала домом для Китайской Цивилизации.

Колыбель уникальной культуры, пережившей бесчисленное количество катаклизмов в виде природных бедствий и иноземных вторжений. Не было такого столетия, чтобы на Китай не свалилось очередное нашествие кочевников, голод, эпидемия, наводнение и многие другие беды. Но каждый раз китайской цивилизации удавалось не только преодолеть последствия от этих бедствий, но и выходит из кризисов намного сильнее, чем прежде. В связи с чем многие исследователи задаются вопросом, что стало причиной феноменального долголетия и живучести китайской цивилизации? Ведь в аналогичных условиях Римская империя, которую сложно назвать слабой, пала и более не возрождалась. Другие империи древности так же разделили ее участь, а Китай как был, так и продолжает существовать. Ответ на данный вопрос крайне прост: ключом к долголетию Китайской государственности является возведенный в абсолют культ знания и учености, на основе которого сформировалась меритократическая модель управления.

Истоки китайской модели меритократии. Меритократия- (букв. – власть достойных, от лат. *meritus* – достойный и греч. *κράτος* – власть), форма правления, в основу которой положен принцип индивидуальной заслуги. При такой форме власти к управлению обществом приходят наиболее достойные, компетентные, талантливые люди из различных социальных слоёв (Фомина 2017).

Формирование китайской модели меритократии происходило в течение многих столетий, которые были насыщены историческими событиями. Условной точкой отсчета мы можем назвать Эпоху Сражающихся Царств, время, когда в условиях непрекращающейся гражданской войны на историческую арену вышли величайшие из китайских философов. Конфуций, Мен-цзы, Лао-цзы, Гуан Чжун и другие мыслители, несмотря на то, что придерживались подчас диаметрально противоположных взглядов, всегда поддерживали мысль о том, что государством должны управлять достойные, эрудированные люди с высокими моральными качествами.

Мысли и идеи этих философов распространялись с помощью многочисленных учеников, которые творчески переиначивали мудрость учителей, неизменно ссылаясь на непреложные авторитеты. Со временем, эта постоянная опора на авторитеты стала неотъемлемой частью всей системы образования Императорского Китая. Даже переиначивая изначальные учения и подстраивая их под современные реалии, более поздние последователи

Конфуция неизменно ссылались на оригинальные произведения, черпая собственную легитимность в текстах прошлого. В таких условиях стало очевидно необходимость в стандартизации и усилении контроля над созданием текстов идеологического характера. Кроме того, в империи возникла нужда в централизованной подготовке грамотных и идеологически подкованных кадров, которые могли бы не только заниматься наукой, но и управлять государством.

Академия Ханьлинь. По мере усложнения научной и образовательной системы империи, данная функция постепенно перешла к Конфуцианским Академиям, наиболее известной и влиятельной из которых, стала Академия Ханьлинь (翰林院 - Hànlín Yuàn), появившаяся в годы правления династии Тан. Она совмещала в себе функции академии наук, императорской канцелярии, комитета по цензуре и литературе, высшей школы управления, идеологического комитета, центральной библиотеки и других в зависимости от исторического периода (Попова 2006).

Как и система Императорских экзаменов Кэцзюй, Академия Ханьлинь возникла при правлении императора династии Тан Сюаньцзуне (712–756). Изначально, членами академии могли становиться не только ученые. Академиками могли быть придворные фавориты, фокусники и музыканты. Со временем, правда, Академия Ханьлинь стала вбирать в себя все больше и больше официальных полномочий и доступ к ней со стороны неученых сошел на нет. Ко времени правления династии Мин (1368–1644 гг.) право стать членом Академии стали получать лишь те, кто в ходе Императорских экзаменов получал степень цзиньши (доктор наук), высшее научное звание в Империи. При правлении династии Цин (1644–1912) Академия Ханьлинь окончательно превратилась в высшую научную инстанцию Империи и часто упоминалась в западных источниках как Национальная или Императорская Академия, а так же Совет академиков (Britannica, The Editors of Encyclopaedia 2016).

Однако стоит понимать, что появления столь сложной и передовой структуры как Академия Ханьлинь стало лишь следствием процесса формирования национальной системы высшего образования, который продолжался уже несколько веков. Появлению Академии предшествовало создание первых ВУЗов Империи.

К моменту их появления конфуцианство уже несколько веков как было принято в качестве официальной идеологии Империи Хань. Особенностью

этого варианта конфуцианства было то, что в отличие от исходной идеологии времен самого Конфуция и его учеников, оно уже было подстроено под нужды государственного управления, с учетом опыта правления прежних императоров. Именно на основе Имперского Конфуцианства, как его называют в научной литературе, и стала формироваться вся система образования Китайской империи (Васильев 2001).

Университет Тай Сюэ. Первая попытка создания высшего учебного заведения, где конфуцианские ученые могли бы усовершенствовать свои навыки было предпринято в годы правления императора династии Хань У-ди. Университет Тай Сюэ(太学) стал первым ВУЗом Китая и зачинателем славной традиции китайской высшей школы.

Начиная с пятидесяти студентов в годы правления У-ди, ко второму веку нашей эры число студентов Тай Сюэ достигло 30 тысяч человек. Университет Тай Сюэ, который располагался вначале в *Чаньане*, а затем переместился в Лоян, стал главным интеллектуальным центром страны. Именно выходцы из Тай Сюэ стали костяком интеллектуальной оппозиции, которая противостояла придворным евнухам, фактически узурпировавших власть в стране в последние годы правления династии Хань (Ulrich 2011).

Кроме всего прочего, университет Тай Сюэ долгое время оставался не только главным образовательным, но и административным центром страны, который регулировал идеологические вопросы. Университет Тай Сюэ оставался главным ВУЗом Китая вплоть до правления династии Сун. При ее императорах была проведена очередная образовательная реформа, и университет Тай Сюэ был реорганизован в более совершенный с точки зрения организации Гоцзыцзянь (国子监).

Пекинский Гоцзыцзянь. Гоцзыцзянь в переводе с китайского буквально значит “Академия сынов государства” в отличие от Тай Сюэ, который переводится как просто Императорская Академия. При этом оба понятия в китайском языке долгие годы были синонимичными. Кроме того, если Тай Сюэ достаточно долгое время не имел четкой иерархии и совмещал в себе функции как ВУЗа так и Академии Наук Империи, Гоцзыцзянь с самого начала был создан как самый главный образовательный центр страны, высшая академия управления, куда попадали лучшие из лучших.

Так есть свидетельства, что в годы правления первого императора династии Мин Чжу Юаньчжана экзамены для соискателей на государственную должность не проводились. Чиновников принимали на службу по рекомендациям, утвержденным императором. Однако наиболее талантливые из них могли рассчитывать на поступление в Гоцзыцзянь, который не только был сохранен императором, выделявшимся своими весьма крутым нравом и авторитарными методами правления, но и стал кузницей кадров, создававший верный режиму чиновников (Mote & Twitchett 1988).

Пекинский Гоцзыцзянь появился в 1306 году при правлении монгольской династии Юань. На тот момент монголы уже поняли, что для управления огромным Китаем им просто необходимо восстановить разрушенные ими институты власти. Было возобновлено проведение экзаменов кэцзюй, к управлению империей вновь стали привлекаться китайские шеньши, наследственные чиновники, а Гоцзыцзянь вновь стал главной кузницей кадров страны (Pang 2021, Nov. 2).

Во время правления династии Мин Гоцзыцзянь не только сохранил свое влияние, но еще больше укрепил его. Более того, необходимость в высококвалифицированных кадрах привела к тому, что был создан второй ВУЗ, который располагался в первой столице династии Нанкине. Именно при династии Мин в Пекине началось масштабное строительство одноименного университетского комплекса, сохранившегося до наших дней.

При правлении династии Цин пекинский Гоцзыцзянь вновь стал единственным ВУЗом высшей категории. Он оставался высшим образовательным институтом империи вплоть до своего закрытия в 1905 году, когда так же была отменена и система императорских экзаменов.

За несколько десятилетий до этого, в составе Гоцзыцзянь, при активном участии Академии Ханьлинь было создано училище Тунвэньгуань (同文館), в котором преподавали западные языки и точные науки. Тунвэньгуань стал основным поставщиком кадров для новосозданного Цзунли Ямэня (总理衙门), выполнявшего функции Министерства иностранных дел в Цинской Империи. Из этого училища позже выйдут многие известные китайские политики, ученые и философы, которые будут определять будущее страны на десятилетие вперед.

Вообще наличие образовательных учреждений для изучения специальных дисциплин для Китая не было чем-то новым. Небольшие специализированные государственные школы иностранных языков существовали в Китае еще со времен династии Мин. Еще в 1407 году в Китае было создано так называемое Управление языков народов четырех сторон света (四宜馆). Перед этим управлением ставилась задача по обеспечению переводов тех документов, которые были написаны на языках национальных меньшинств и соседствующих с империей народов. Среди них были такие национальности как монголы, чжурчжэни, хуэйцы и бирманцы. Управление находилось в ведении Академии Ханьлинь и отбирал для работы студентов из Гоцзыцзяня. Переводчики обязаны были каждые три года проходить переаттестацию, чтобы сохранить должность. Во времена правления династии Цин Управление контролировало аффилированный с ним специальный Институт переводчиков (会同馆) (Фэнлян 2004).

При этом первым европейским языком, который стал изучаться на высшем уровне, стал русский. В 1708 году, в связи с появлением общей границы и необходимости наличия переводчиков, была создана так называемая Школа Русского языка при Императорской Канцелярии (内阁俄罗斯文馆) (Голик 2016). Позже, в 1862 году на основе именно этой школы будет сформирован Тунвэньгуань, а опыт преподавания русского языка станет бесценным подспорьем в обучении других европейских языков (Лапин 2009).

В 1898 году в рамках реформ императора Гуансюя, известных под названием “100 дней реформ” Гоцзыцзянь был лишен многих привилегий и полномочий, которые были переданы в создающийся Пекинский Университет. Окончательно университет Гоцзыцзянь был ликвидирован в 1905 году как несоответствующий веяниям времени.

Академии классического обучения (Шуюани). Кроме Тай Сюэ и Гоцзыцзяня в императорском Китае существовало большое количество других высших учебных заведений, наиболее известными из которых являются так называемые Шуюани (书院). В отличие от государственного Гоцзыцзяня, эти ВУЗы были преимущественно частными. Они строились вдали от городов и деревень, чтобы обеспечить студентам тишину и покой, благодаря которому они могли бы изучать конфуцианские трактаты и созерцать природу, не отвлекаясь на суету.

Первые шуюани возникли в годы правления династии Тан. Основным профилем этих учебных заведений было изучение гуманитарных дисциплин и в первую очередь классические тексты конфуцианского канона. Более того, многие из этих ВУЗов являлись крупными книгохранилищами, где собирались работы со всей страны. К концу правления династии Тан подобного рода частные академии распространились по всему Китаю.

Особое распространение Шуюаны получили в годы правления династии Северная Сун (960–1126 гг.). В этот период государство взяло шефство над частными академиями. Более того, при поддержке правительства было основано множество академий, каждая из которых имела свою преподавательскую и административную структуру и была экономически независимой организацией. Особо отличившимся академиям даровалась специальная императорская награда в виде каллиграфической таблички. Подобная награда символизировала высокое качество удостоившегося его шуюаня и была чрезвычайно важным символом статуса академии. При династии Сун этой награды удостоились следующие академии:

997: Академия Тайши (Академия Сунъян), табличка дарована императором Тайцзуном (Ulrich 2012).

1009: Академия Инъяньфу, табличка дарована Императором Чжэньцзуном (Ю Сяо 01.05.2014).

1015: Академия Юэлу, табличка дарована Императором Чжэньцзуном (Портал правительства района Юэлу 06.07.2021).

1035: Академия Шигу, табличка дарована Императором Жэньцзуном (Сюй И. 10.18.2011).

Помимо табличек, императоры также дарили редкие книги. В 977 году император Тайцзун подарил Академии Грота Белого Оленя (白鹿洞書院; Báilùdòng Shūyuàn) копии конфуцианского Четверокнижия и Пятикнижия, напечатанные по спецзаказу в Гоцизицяне. Академия Юэлу, Академия Сунъян и другие академии также получили книги от Императора.

Как и многие чисто китайские институты прежняя система шуюаней была ликвидирована при правлении монгольской династии Юань (1271–1368 гг.). Все частные академии были переданы под контроль государства и стали готовить исключительно тех, кто готовился участвовать в Императорских экзаменах. Однако прежняя система была возрождена уже при династиях Мин (1368–1644) и Цин (1644–1911).

После падения династии Юань, по всей стране ударными темпами началось восстановление шуюаней старого образца. Особого размаха этот процесс достиг к середине шестнадцатого века. Так, согласно одному исследованию, 40% из 1239 известных при династии Мин академий были построены в годы правления императора Цзяцзиня (1522–1566) (Lee 2000).

Некоторые из шуюаней пережили период нестабильности, характерный концу девятнадцатого и началу двадцатого века и до сих пор являются центрами образования общекитайского значения. Одной из таких шуюаней стала Академия Юэлу.

Хунаньский университет (Академия Юэлу). Академия была основана в 976 году, на 9-м году правления императора Тайцзу (960–976), основателя династии Сун и была одной из самых известных шуюаней (Wang X. 2014). Здесь читали лекции такие известные конфуцианские ученые как Чжу Си и Чжан Ши. В годы правления династии Мин, академия поддерживала идеи Движения Дунлинь, став, таким образом, их идейным наследником после закрытия Академии Дунлинь (Hunan University)

К началу XIX века ученые шуюаня Юэлу, в отличие от своих коллег из других академий, не видели ничего предосудительного в том, чтобы наряду с философией, живописью, каллиграфией и поэзией изучать практические науки, такие как военная инженерия, политическая экономика, создание гидротехнических сооружений и государственное управление

Именно выпускники этой академии стали теми, кто со временем возглавил реформаторские силы в Империи Цин. Особенно их влияние возрастет после позорного поражения во Второй Опиумной Войне от сил международной коалиции и разгрома Тайпинского восстания с помощью западной военной теории, когда даже самым закостенелым консерваторам стало ясно, что нужно что-то менять.

Среди наиболее известных выпускников этого шуюаня числятся Тао Чжу, который провел масштабные реформы и вел борьбу с монополистами, которые со времен династии Мин держали в своих руках всю торговлю солью в Империи. Другим известным выпускником является Вэй Юань, который одним из немногих осознал опасность западной экспансии и написал труды, где детально указывал на явное превосходство вероятного противника на море. Более того, этот ученый понимал важность Индии для Британской империи и предлагал нанести превентивный военный удар именно туда. И, на-

конец, самый известный из выпускников, Цзэн Гофань, реформатор, крупнейший государственный деятель, человек, разгромивший Тайпинское восстание, генерал-губернатор столичной провинции Чжили и фактический премьер-министр Империи Цин с 1868 по 1871 год (Rowe 2009)

В 1903 году Академия была преобразована в университет. В 1926 году университет получил наименование Хунаньского, под которым известен и сегодня. Таким образом, можно сказать, что Хунаньский университет является старейшим непрерывно действующим высшим учебным заведением в мире, обходя Болонский университет, основанный в 1088 году на более чем сто лет. Сегодня Хунаньский университет входит в Топ-10 среди технических университетов Китая и занимает двадцать девятую позицию в мировом рейтинге технических вузов (U.S. News & World Report).

Заключение. Подводя итоги, можно констатировать, что традиции высшей школы в Китае глубоки настолько, насколько глубоки корни единой китайской государственности. Высшая школа в Поднебесной сама по себе является лишь частью огромной машины, под названием Китайская империя. Но без нее Китая в том виде, в котором мы его знаем, не существовало бы. Можно утверждать, что пока существует китайская высшая школа, со своей историей и традициями, будет существовать и Китай. Недаром, когда в 1898 годы началось повсеместное закрытие шуюаней и был запущен процесс отмены императорских экзаменов, дни Империи Цин оказались сочтены. Лишь с восстановлением единой системы образования уже при правлении Коммунистической партии Китая, стабильность в Китае была восстановлена. Сегодняшние успехи Поднебесной и ее народа, это во многом результат успешной работы национальной высшей школы, зиждущейся на тысячелетних традициях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев Л. С. (2001). *Культы, религии, традиции в Китае*. М., Наука. 1970. 480 с., 2-е издание. М., Издательская фирма «Восточная литература» РАН. Доступ к ресурсу - <https://history.wikireading.ru/334373>

2. Голик М.Я. (2016). *Русский язык в Китае: прошлое и настоящее. Филологические науки. Вопросы теории и практики, 1-2 (55)*. 108—110. Доступ к ресурсу- <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-v-kitae-proshloe-i-nastoyashee/viewer>
3. Лапин П.А. (2009). Школа русского языка при Дворцовой канцелярии в Цинском Китае (начало XVIII - вторая половина XIX в.). *Вестник Московского университета. Серия 13: Востоковедение*, 3, 103—126. Доступ к ресурсу - <https://cyberleninka.ru/article/n/shkola-russkogo-yazyka-pri-dvortsovoy-kantselyarii-v-tsinskom-kitae-nachalo-xviii-vtoraya-polovina-hih-v/viewer>
4. Попова Л.В. (2006). Ханьлинь Академия. *Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. Ин-т Дальнего Востока. - М.: Вост. лит., Т. 1. Философия*. Доступ к ресурсу- <https://www.synologia.ru/a/%D0%A5%D0%B0%D0%BD%D1%8C%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D1%8C%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D1%8F>
5. Фомина В. Н. (2017). МЕРИТОКРАТИЯ. *Большая российская энциклопедия. Электронная версия*; Доступ к ресурсу- <https://bigenc.ru/philosophy/text/2205662>
6. Lee T. H. C. (2000). *Education in Traditional China: A History*. Brill, Leiden, 762 p.
7. Mote F.W., Twitchett D. (1988). *The Cambridge History of China, Volume 7: The Ming Dynasty, 1368-1644, Part 1*. Cambridge University Press, Cambridge. Доступ к ресурсу- https://books.google.am/books?id=tyhT9SZRLS8C&pg=PA131&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
8. Wang X. 长沙史话 [A Brief History of Changsha] (2014). *Social Sciences Academic Press, Beijing*. (источник на китайском)
9. William T. Rowe (2009). *China's Last Empire: The Great Qing*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
10. Britannica, The Editors of Encyclopaedia (2016). "Hanlin Academy". *Encyclopedia Britannica*,. Доступ к ресурсу- <https://www.britannica.com/topic/Hanlin-Academy>
11. Ulrich T. (2011). Taixue 太學, the National University. *ChinaKnowledge.de-An Encyclopaedia on Chinese History, Literature and Art*. Доступ к ресурсу- <http://www.chinaknowledge.de/History/Terms/taixue.html>

12. Ulrich T. (2012). The Songyang Academy (Songyang shuyuan 嵩陽書院). *ChinaKnowledge.de-An Encyclopaedia on Chinese History, Literature and Art.* Доступ к ресурсу- http://www.chinaknowledge.de/History/Terms/shuyuan_songyangshuyuan.html
13. U.S. News & World Report. *Best Global Universities for Engineering.* Доступ к ресурсу- <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/engineering>
14. Pang K. (2021. Nov. 2). Beijing Imperial Academy// China Highlights,. Доступ к ресурсу- <https://www.chinahighlights.com/beijing/attraction/guozijian.htm>
15. Hunan University. *Yuelu Academy.* Доступ к ресурсу- <http://www-en.hnu.edu.cn/info/1073/2005.htm>
16. 穆凤良. 四夷馆与同文馆名称考((Му Фэнлянь, 2004). Лингвистическое исследование названий павильонов Сийи и Тонгвен)) *Вестник Университета Цинхуа, 1(19)*, Пекин (источник на китайском) Доступ к ресурсу- <http://www.iolaw.org.cn/pdf/paper/2008/%E5%9B%9B%E5%A4%B7%E9%A6%86%E4%B8%8E%E5%90%8C%E6%96%87%E9%A6%86%E5%90%8D%E7%A7%B0%E8%80%83.pdf>
17. 于晓(01.05.2014). 中国古代“四大书院”：岳麓书院目前保存最完好(Ю Сяо(01.05.2014). «Четыре академии» в древнем Китае: Академия Юэлу в настоящее время лучше всего сохранилась). Beijing Evening News (источник на китайском). Доступ к ресурсу- <https://www.chinanews.com.cn/cul/2014/05-01/6125223.shtml>
18. 岳麓书院。岳麓区政府门户网站 (06.07.2021) (Академия Юэлу. Портал правительства района Юэлу(06.07.2021)) (источник на китайском). Доступ к ресурсу- http://www.yuelu.gov.cn/ylgk98/ylrw/201511/t20151105_6941472.html
19. 许银娟. (10.18.2011). 中国日报湖南双语网(Сюй И. (10.18.2011). *Двуязычная сеть China Daily Hunan*) (источник на китайском). Доступ к ресурсу- http://www.chinadaily.com.cn/dfpd/2011wlmtjx/2011-10/18/content_13923746.htm

REFERENCES

1. Vasil'ev L. S. (2001). Kul'ty, religii, tradicii v Kitae. M., Nauka. 1970. 480 s., 2-e izdanie. M., Izdatel'skaja firma «Vostochnaja literatura» RAN. Dostup k resursu- <https://history.shhikireading.ru/334373> (in Russian)
2. Golik M.Ja (2016). Russkij jazyk v Kitae: proshloe i nastojashee. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, 1-2 (55). 108—110. Dostup k resursu- <https://cyberleninka.ru/article/n/russkij-jazyk-v-kitae-proshloe-i-nastojashee/viesher> (in Russian)
3. Lapin P.A. (2009). Shkola russkogo jazyka pri Dvorcovej kanceljarii v Cinskom Kitae (nachalo HVIII - vtoraja polovina HIH v.). Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 13: Vostokovedenie, 3, 103—126. Dostup k resursu- <https://cyberleninka.ru/article/n/shkola-russkogo-jazyka-pri-dvortsovoj-kanceljarii-v-tsinskom-kitae-nachalo-hviii-vtoraja-polovina-hih-v/viesher> (in Russian)
4. Popova L.V. (2006). Han'lin' Akademija. Duhovnaja kul'tura Kitaja: jenciklopedija: v 5 t. In-t Dal'nego Vostoka. - M.: Vost. lit., T. 1. Filosofija. Dostup k resursu- <https://shshshshh.synologia.ru/a/%D0%A5%D0%B0%D0%BD%D1%8C%D0%B%D0%B8%D0%BD%D1%8C.%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D1%8F> (in Russian)
5. Fomina V. N. (2017). MERITOKRATIJa. Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija. Jelektronnaja versija; Dostup k resursu- <https://bigenc.ru/philosophy/-teht/2205662> (in Russian)
6. 穆凤良. 四夷馆与同文馆名称考 ((Mu Fjenljan, 2004). Lingvisticheskoe issledovanie nazvanij pavil'onov Siji i Tongven)) Vestnik Universiteta Cinhua, 1(19), Pekin Dostup k resursu- <http://www.iolaw.org.cn/pdf/-paper/2008/%E5%9B%9B%E5%A4%B7%E9%A6%86%E4%B8%8E%E5%90%8C%E6%96%87%E9%A6%86%E5%90%8D%E7%A7%B0%E8%80%83.pdf> (in Chinese)
7. 于晓(01.05.2014). 中国古代“四大书院”：岳麓书院目前保存最完好(Ju Sja(01.05.2014). «Chetyre akademii» v drevnem Kitae: Akademija Jujelu v nastojashee vremja luchshe vsego sohranilas'). Beijing Evening News

- (istochnik na kitajskom). Dostup k resursu-
<https://www.chinanews.com.cn/cul/2014/05-01/6125223.shtml> (in Chinese)
8. 岳麓书院。岳麓区政府门户网站 (06.07.2021) (Akademija Jujelu. Portal pravitel'stva rajona Jujelu(06.07.2021)) (istochnik na kitajskom). Dostup k resursu-
http://www.yuelu.gov.cn/ylgk98/ylrw/201511/t20151105_6941472.html (in Chinese)
9. 许银娟. (10.18.2011). 中国日报湖南双语网(Sjuz I. (10.18.2011). Dvujazychnaja set' China Daily Hunan) (istochnik na kitajskom). Dostup k resursu- http://www.chinadaily.com.cn/dfpd/2011wlmxjx/2011-10/18/content_13923746.htm (in Chinese)

HOVHANNES BARDAKCHYAN - THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN IMPERIAL CHINA AS THE MAIN MECHANISM OF SELF-RENEWAL OF POLITICAL ELITES

Keywords: *academy, guozijian, shuyuan, empire, keju*

The paper studies the education system of Imperial China. It provides descriptions of both supervising institutions such as the Hanlin Academy and educational institutions such as the government-owned Beijing and Nanjing Guozijiang and the private Shuyuan. The importance of the education system in the formation and self-renewal of the political elites of the Empire is indicated, and it is concluded that the education system has been and is the main source of stability and durability of the Chinese statehood.

ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ ԲԱՐԴԱԿՉՅԱՆ - ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ ԿԱՅՍԵՐԱԿԱՆ ՉԻՆԱՍՏԱՆՈՒՄ ՈՐՊԵՍ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԷԼԻՏԱՆԵՐԻ ԻՆՔՆԱԹԱՐՄԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄ

Հիմնաբառեր՝ *ակադեմիա, գուոցիցզյան, շոյուան, կայսրություն, կըցյու*

Աշխատանքն ուսումնասիրում է Կայսերական Չինաստանի կրթական համակարգը: Այստեղ ուսումնասիրվում են ինչպես վերահսկող հաստատությունների նկարագրություններ, ինչպիսիք են Հանլինի ակադեմիան, այնպես էլ կրթական հաստատությունները, ինչպիսիք են պետական Պեկին և Նանջինգի Գուոցիցզյանը և մասնավոր Շոյուանները: Նշվում է կրթության համակարգի կարևորությունը կայսրության քաղաքական վերնախավի ձևավորման և ինքնազարգացման գործում, և եզրակացվում է, որ կրթական համակարգը եղել և մնում է չինական պետականության կայունության և ամրության հիմնական աղբյուրը:

ՀՏԴ 378 (479.25)

DOI: 10.51307/182931072015233260-22.61-25

RECOGNITION OF FOREIGN QUALIFICATIONS PERFORMED BY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF ARMENIA: CHALLENGES FOR INTERNATIONAL STUDENT MOBILITY

ANI HOVHANNISYAN
GAYANE HARUTYUNYAN

Abstract

The objective of this study is to foster the recognition of foreign qualifications and credit mobility performed by the higher education institutions of Armenia to contribute to the decrease of the challenges faced by the students and enhance the internationalization of the higher education institutions.

The conclusions and recommendations drawn based on the results of the study aim at improving the process of institutional recognition in the Republic of Armenia (RA) and making it in line with the Lisbon Recognition Convention.

Keywords: *European Higher Education Area (EHEA), recognition, higher education institution, internationalization, Lisbon Recognition Convention*

Introduction. With the establishment of the European Higher Education Area in 2010 as the continuation of the Bologna Process, the Minister of Higher Education of the EHEA agreed to fully implement the policy reforms in the member countries and enhance, among other commitments, the mutual recognition of qualifications and learning periods abroad completed at other universities to facilitate student and staff mobility.

Thus, in Yerevan Communiqué 2015 the Ministers stated that “Thanks to the Bologna reforms, progress has been made in enabling students and graduates to move within the EHEA with recognition of their qualifications and periods of study...”, meanwhile with the commitment “...to review national legislations with a view to fully complying with the Lisbon Recognition Convention”. Moreover, in Paris Communiqué 2018 with the recognition of the

progress made in the implementation of the agreed commitments, the Ministers highlighted that “In order to further develop mobility and recognition across the EHEA, we will work to ensure that comparable higher education qualifications obtained in one EHEA country are automatically recognised on the same basis in the others, for the purpose of accessing further studies and the labour market”.

The promotion of the international mobility and overcoming obstacles regarding its implementation specifically taking into account the global crises and refugee flows are highlighted by the European Student Union’s paper on “Bologna Process Commitments: a way forward” (ESU 2022) as well as the call to the academic community to work together and invest in international mobility to achieve global unity.

Joining the Bologna reforms in 2005 enabled the Armenian higher education institutions to implement the EHEA reforms and foster inter-institutional cooperation and actively participate in international credit mobility programs especially in recent years, with a specific focus on Erasmus+ international credits mobility programs. With the increase of student and staff mobility, the challenges in the process of the recognition of qualifications and short-term studies as well as credit mobility periods have also increased thus creating a need for the review and updating of the existing policies and procedures in the Armenian higher education institutions.

As the prerequisite of the Lisbon Recognition Convention, in 2005 the Armenian National Information Center for Academic Recognition and Mobility (ArmENIC) was established with the mission to ensure fair and transparent evaluation and recognition of foreign qualifications based on the principles of the Lisbon Recognition Convention and national legislation. With a focus on fostering the internationalization of the Armenian higher education institutions, the Center provides reliable information and advice for the recognition procedures.

For revealing the compliance of the national legislation and institutional regulations with the Lisbon Recognition Convention as well as being a member of the ENIC-NARIC Networks, ArmENIC conducted a study in 2008 and concluded that the developments in the field of recognition are quite slow, which greatly impairs the internationalization and mobility of higher education in the Republic of Armenia. Moreover, the study revealed that the higher education institutions did not have institutional recognition procedures, and this function was

performed by the Ministry of Education and Science of Armenia. Thus, the need for better recognition regulations was obvious.

The current study was conducted more than a decade after the previous one to foster the recognition of foreign credentials and credit mobility carried out by the Armenian higher education institutions in order to reduce the problems experienced by students and increase the internationalization. Moreover, the recommendations and conclusions of the study aim to improve the RA's institutional recognition procedures by making them in line with the Lisbon Recognition Convention.

Methodology. For the purpose of the study, a questionnaire has been developed and sent electronically to 47 higher education institutions of the RA. The responses have been received from only 19 higher education institutions. However, it should be noted that all the major higher education institutions in Armenia performing student mobility programs and admitting international applicants have responded to the questionnaire. Some of the higher education institutions have not answered all the questions. The analysis is based on the responses.

The questionnaire has been focused on the following main sections:

- The process of the recognition of foreign qualifications in the higher education institutions and the main obstacles and concerns;
- International credit mobility, credit transfer and recognition;
- Lisbon Recognition Convention, automatic recognition and digital qualifications;
- The inclusion of information on the recognition of foreign qualifications in the admission requirements.

The process of the recognition of foreign qualifications in the higher education institutions: main obstacles and concerns. From the analysis of the responses provided by the higher education institutions, it is obvious that different subdivisions are responsible for recognition in the Armenian higher education institutions, which is in line with international experience. Recognition of education gained as a result of credit mobility is usually performed by the faculties and departments of the higher education institutions. However, in case of foreign qualifications, the situation has remained unchanged, and the decisions of the Ministry of Education, Science, Culture and Sports serve as a basis for the higher education institutions.

Regarding the cooperation with ArmENIC in terms of fair and transparent recognition, the majority of the higher education institutions have responded that it is only in certain cases that they apply to ArmENIC for additional information, and sometimes they direct the applicant to ArmENIC. However, admission deadlines can become a serious issue in such cases. ArmENIC has good experience with some higher education institutions when the applicants are informed that depending on the response provided by ArmENIC, the higher education institutions will make their final decision.

On the other hand, according to the N-700-N Decision of the RA Government of April 28, 2011, the Ministry of Education, Science, Culture and Sports conducts an examination and verification of the documents of foreigners for admission to higher education institutions in the RA. In this regard, there are some concerns. The international experience shows that admission to higher education institutions and recognition of foreign qualifications to continue education are the responsibility of the higher education institutions, based on the fundamental principles of academic freedom and institutional autonomy. Undoubtedly, the higher education institutions should be in direct contact with the applicant and have the right to make the final decision on the foreign qualification based on the advice provided by the National Information Center. Such cooperation between higher education institutions and the National Information Center provides a basis for making reliable and trustworthy decisions on the recognition of foreign qualifications. Moreover, knowledge about the differences between national education systems is important in the field of recognition. Assessment and recognition of a foreign qualification belonging to another national system imply its comparison with a similar national qualification, for which it is necessary to take into account the educational diversity and complexity. That is why the legislation of most European countries stipulates the mandatory requirement of a "comparability certificate" issued by the National Information Center.

Thus, the N-700-N Decision of the RA Government of April 28, 2011, contradicts the principles of the Lisbon Recognition Convention as well as the principles of academic freedom and institutional autonomy. Armenian higher education institutions admit applicants "automatically" based on the decisions of the Ministry of Education, Science, Culture and Sports. However, when it turns

out that the higher education institution has conducted the admission process based on a wrong decision, it is not clear who is responsible for that.

Given that fair and transparent recognition is a prerequisite for mobility, higher education institutions need to develop procedures for recognizing foreign qualifications that are in line with the Lisbon Recognition Convention and national law. A guide for higher education institutions can be the European Recognition Manual for Higher Education Institutions (EAR, Third edition 2020) for universities.

As for the basis for the decision-making, it should be noted that each qualification is characterized by five elements: level, load, quality, direction and learning outcomes. When assessing a qualification, it is necessary to take into account all five elements of it, combining a foreign qualification with similar national qualification. If there are no significant differences between the two qualifications, the qualification is recognized for continuing education. Often things are not so obvious and there is a need for more in-depth study to understand the true value of the foreign qualification.

Regarding the main concerns and obstacles in the process of recognition of foreign qualifications, the higher education institutions noted the lack of agreements on the recognition of diplomas between countries, the lack of information, insufficient level of international cooperation, and lack of necessary resources. The differences that exist between the learning outcomes in different countries and their structural content, as well as the difference between the titles of the credits, the names of the subjects, and the terminological differences were also stressed.

It should be noted that the world of education is diverse, and this diversity is one of the possible impetus for the internationalization of modern higher education. On the other hand, the cornerstone of the Lisbon Recognition Convention and recognition itself is the acceptance of these differences. Differences between education systems, educational programs, elements, learning outcomes, credit and knowledge assessment systems can certainly complicate the transition from one education system to another, but they can never make that transition impossible. Existing differences need to be carefully analyzed.

International credit mobility, credit transfer and recognition. In 2020 the EHEA Ministers restated the importance of physical mobility in the Rome Communiqué by highlighting that “Direct contacts and synergies among our

diverse cultures and higher education systems through mobility of staff and students contribute to the excellence and relevance of higher education in the EHEA, making it attractive and competitive on the global scale”. In the meantime, it was stressed that “Notwithstanding the current difficulties related to the COVID-19 pandemic, we reaffirm our target that at least 20% of those graduating in the EHEA should have experienced a study or training period abroad, and further commit to enabling all learners to acquire international and intercultural competences through internationalisation of the curricula or participation in innovative international environments in their home institutions, and to experience some form of mobility, whether in physical, digitally enhanced (virtual) or blended formats”.

It should be noted that in recent years the Armenian higher education institutions have become more active in participating in various mobility programs. According to the statistics of the National Erasmus+ Office in Armenia, the number of international credit mobility participants from Armenian higher education institutions has grown thus increasing the recognition cases of the short-term study periods of the participants spent abroad in the higher education institutions.

When it comes to the description of the credit transfer and recognition process carried out by the Armenian higher education institutions, current problems and obstacles, as well as the use of the European Credit Transfer and Accumulation System Guide (ECTS Guide 2015) by higher education institutions it should be taken into account that given the diversity of educational programs, it is unlikely that the credits and learning outcomes of two different programs will be the same, especially if they are acquired in different educational contexts (e.g. vocational education, training). That is why it is important that the recognition process is based on the compatibility of the learning outcomes and not on the equivalency of the course content.

Describing the process of credit transfer and recognition, the Armenian higher education institutions noted that they carry it out according to (I) the procedures on the recognition of credit mobility results approved by their higher education institutions, (II) mobility agreements signed between the student, sending and receiving higher education institutions and (III) inter-institutional agreements and grades, (IV) European Credit Transfer and Accumulation System, (V) advisory statement given by ArmENIC. Most higher education institutions use

the European Credit Transfer and Accumulation System Guide for the recognition of credit mobility.

As for the problems and obstacles in the process of credit transfer and recognition, the Armenian higher education institutions stressed the difference between credit systems in sending and receiving institutions, lack of knowledge about the assessment systems, comparative scales for calculating grades, structural and substantive differences in learning outcomes, inconsistency of the foreign language courses offered by the host university, the lack of mobility windows as well as insufficient knowledge of a foreign language. The question of significant differences and how to determine if the difference is significant has been highlighted by the higher education institutions as well.

The ECTS Users' Guide 2015 states that "Mobile students have the right to fair treatment and to transparency of their grades when credits are transferred from one institution to another, as access to further studies, grants or other benefits may depend on their level of performance. Transparency of performance levels is equally important for graduates applying for a job in their own or in another country" and also adds that "All credits gained during the period of study abroad or during the virtual mobility – as agreed in the Learning Agreement and confirmed by the Transcript of Records – should be transferred without delay and counted towards the student's degree without any additional work by or assessment of the student".

Thus, the differences in the courses cannot be used as a basis for recognition. It is important to focus on learning outcomes by avoiding direct course comparisons, as differences in learning outcomes between the two programs do not necessarily have to be significant. The content of learning outcomes can be presented in different ways, so when interpreting them, the descriptors of the given level within the national qualifications framework should always be taken into account.

When it comes to credit recognition, in this case, the diversity of the systems must be taken into account. In all cases, credit systems are used to measure a student's learning load in hours, varying in conversion ratio. If the credit system used in a foreign education program differs from the credit system of the host country or individual university, the principles of the foreign credit system should be understood first, such as the minimum number of credits required to complete the program. Only then can the credits of a foreign

education program be compared to the national credit system or converted if necessary. At the same time, it is necessary to check whether the accumulated credits are considered a mandatory part of the given educational program.

Lisbon recognition convention, automatic recognition and digital qualifications. The Lisbon Recognition Convention is a fundamental international treaty in the European region, setting out the basic principles for the recognition of foreign qualifications. Parties to the Convention and national competent authorities undertake to fulfill their obligations to the other Parties to the treaty. The competent authorities include higher education institutions, which make the final decision on academic recognition and are therefore obliged to follow the principles set out in the Convention. On the other hand, taking into account the current developments in the internationalization and mobility of higher education, the need for institutional recognition procedures is especially emphasized, which will stimulate informed decision-making by the higher education institutions.

The analysis of the responses related to the awareness of the Lisbon Recognition Convention and its principles shows that the majority of the higher education institutions (88%) are informed of them. However, the European Recognition Manual for higher education institutions developed by the ENIC-NARIC Networks, which is intended for the higher education institutions and explains step by step how to apply the basic principles of the Lisbon Recognition Convention, is familiar to only 47% of the higher education institutions. This level of awareness shows that the procedures used in the higher education institutions do not generally conform to the principles of the Lisbon Recognition Convention and are not based on international experience.

According to the definition of the Pathfinder Group on Automatic Recognition “Automatic recognition of a degree leads to the automatic right of an applicant holding a qualification of a certain level to be considered for entry to the labour market or a programme of further study in the next level in any other EHEA-country (access)”. However, automatic recognition implies a number of steps that will make it possible for higher education institutions to have more transparent, fast and fair recognition processes.

Most Armenian higher education institutions define automatic recognition as the recognition of the level of education of a foreign qualification, which is in line with the definition used by the international academic community. Some

higher education institutions have inter-institutional automatic recognition agreements.

Regarding the digital qualifications, on the one hand, the rapid developments of the technologies can speed up the recognition process in terms of time spent, consistency, and decision-making, on the other hand, there can be serious challenges for fraud prevention and transparency.

The responses provided by the Armenian higher education institutions participating in the study state that the latter ones have not yet come across such qualifications during their activities.

The inclusion of information on the recognition of foreign qualifications in the admission requirements. The Lisbon Recognition Convention's Article III.4 states that "Each Party shall ensure, in order to facilitate the recognition of qualifications, that adequate and clear information on its education system is provided". Thus, the inclusion of information on the recognition of foreign qualifications in the admission requirements is crucial both for the applicant and a higher education institution. This will allow higher education institutions and applicants not to waste time and submit a complete set of required documents on time. Moreover, the provision of reliable information on the national education system is important as it greatly contributes to mobility and internationalization.

In fact, the Ministry of Education, Science, Culture and Sports initiates the application call and is responsible for the admission of foreigners in the Republic of Armenia and carries out the eligibility examination of the documents submitted by the applicants. The higher education institutions receive the application packages from the Ministry. However, both the official websites of the Ministry of Education, Science, Culture and Sports and the higher education institutions do not have the necessary information on the recognition of foreign qualifications.

Conclusion and recommendations. The European Higher Education Area has been and continues to be the mainstay of higher education reforms in Europe for the past two decades. Despite the current challenges, the latest report on the implementation of the Bologna Process shows that the process is, without a doubt, a "success story" of European cooperation. It has changed and continues to shape the face of higher education in Europe. The EHEA structural reforms are the strongest part of the process, and their further proper implementation is crucial.

To promote the study and work-related mobility a fair recognition of the qualifications is necessary. Therefore, the implementation of the Lisbon Recognition Convention, as well as the development and self-certification of national qualifications frameworks, and quality assurance following the EHEA Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) 2015, will remain at the heart of the process. Of course, the process will develop further policies to meet the new challenges. One of the best examples is the issue of the recognition of the refugees' qualifications even in cases when the documents on education are incomplete or completely absent. Knowledge of the differences between existing national education systems is important in the area of recognition.

On the other hand, the RA Government 28.04.2011 Decision N-700-N, which regulates the admission of foreigners to higher education institutions in the Republic of Armenia, contradicts the Lisbon Recognition Convention, as well as the principles of academic freedom and institutional autonomy.

The Lisbon Recognition Convention deals exclusively with the origin of qualifications, and the decision of the Government of the Republic of Armenia is based entirely on the nationality of the individual.

In the modern era, it is especially important to provide reliable information on national education systems, which greatly contributes to mobility and internationalization. Individuals with foreign qualifications may be informed in advance about recognition procedures and their needs.

Hence, based on the main conclusions of the research, the following recommendations have been developed for fostering mobility and internationalization in higher education institutions in Armenia:

- To separate the responsibilities of the Ministry of Education, Science, Culture and Sports and higher education institutions based on the basic principles of university autonomy and academic freedom;
- To develop institutional procedures for the recognition of foreign qualifications per the main principles of the Lisbon Recognition Convention based on the learning outcomes;
- To review the procedures for admission of foreigners to higher education institutions of the RA following the basic principles of the Lisbon Recognition Convention;

- To review quality assurance criteria and procedures, including the requirement to assess institutional recognition procedures;
- To include in the university admission requirements the mandatory requirement of the recognition statement.

REFERENCES

1. Armenian National Information Center for Academic Mobility and Recognition. *History*. Retrieved June 6, 2022, from <https://armenic.am/history/?lang=en>
2. Council of Europe and UNESCO (1997). *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region (ETS No. 165)*, Lisbon, 8-11 April 1997. Retrieved June 6, 2022, from <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treaty-num=165>
3. EHEA (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*, Bucharest 26-27 April. Retrieved June 6, 2022, from http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
4. EHEA (2015). *Yerevan Communiqué*, Yerevan 14-15. Retrieved June 6, 2022, from http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
5. EHEA (2018). *Paris Communiqué*, Paris May 25th 2018. Retrieved June 6, 2022, from http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
6. EHEA (2020). *Rome Ministerial Communiqué*, 19 November 2020. Retrieved June 6, 2022, from http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
7. EHEA Pathfinder Group on Automatic Recognition (2015). *Report by the EHEA Pathfinder Group on Automatic Recognition: To present to Ministers of the European Area of Higher Education for the Bologna Ministerial Conference 14-15 May 2015 Yerevan, Armenia*. Retrieved June 6, 2022, from

http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/72/3/EHEA_Pathfinder_Group_on_Automatic_Recognition_January_2015_613723.pdf

8. ENIC-NARIC Networks. *About the ENIC-NARIC Networks*. Retrieved June 6, 2022, from <https://www.enic-naric.net/>
9. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *ECTS users' guide 2015*, Publications Office, 2017. Retrieved June 6, 2022, from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/87192>
10. European Commission/EACEA/Eurydice (2020). *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved June 6, 2022, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/ehea_bologna_2020_0.pdf
11. European Students' Union (2022.) *Bologna Process commitments: a way forward*. Retrieved June 6, 2022, from <https://esu-online.org/wp-content/uploads/2022/05/BWSE-FORward-Project-Paper-1.pdf>
12. European Students' Union (ESU) (Belgium), E. U. A. (EUA) (Belgium), & European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) (Belgium), E. A. for Q. A. in H. E. (ENQA) (Belgium). (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Retrieved June 6, 2022, from https://www.eqar.eu/assets/uploads/2018/04/ESG_2015.pdf
13. National Erasmus+ Office in Armenia. *Selection Results for Calls 2012-2015 Combined*. Retrieved June 6, 2022, from <https://erasmusplus.am/statistics/>
14. Nuffic (2020.) *The European Recognition Manual for Higher Education Institutions*. Retrieved June 6, 2022, from <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/the-european-recognition-manual-for-higher-education-institutions%20%281%29.pdf>

ԱՆԻ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ, ԳԱՅԱՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ - ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ԿՈՂՄԻՑ ԻՐԱԿԱՆԱՑՎՈՂ ՕՏԱՐԵՐԿՐՅԱ ՈՐԱԿԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐԻ ՃԱՆԱԶՈՒՄԸ. ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՇԱՐԺՈՒՆՈՒԹՅԱՆ ՄԱՐՏԱՀՐԱՎԵՐՆԵՐԸ

Հիմնաբառեր՝ Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք (ԵԲԿՏ), ճանաչում, բարձրագույն ուսումնական հաստատություն, միջազգայնացում, Լիսաբոնի ճանաչման կոնվենցիա

Ուսումնասիրության նպատակն է օժանդակել ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կողմից իրականացվող օտարերկրյա որակավորումների և կրեդիտային շարժունակության ընթացքում ձեռք բերված արդյունքների ճանաչմանը՝ նպաստելով միջազգային շարժության խոչընդոտների նվազեցմանը, ինչպես նաև բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների միջազգայնացմանը:

Ուսումնասիրության արդյունքների հիման վրա արված եզրակացություններն ու առաջարկությունները նպատակաուղղված են բարելավելու Հայաստանի Հանրապետությունում ինստիտուցիոնալ ճանաչման գործընթացը՝ Լիսաբոնի ճանաչման կոնվենցիային համահունչ:

АНИ ОГАНЕСЯН, ГАЯНЭ АРУТЮНЯН - ПРИЗНАНИЕ ИНОСТРАННЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ ВУЗАМИ РА: ПРОБЛЕМЫ МОБИЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

***Ключевые слова:** Европейское пространство высшего образования (ЕПВО), признание, высшее учебное заведение, интернационализация, Лиссабонская конвенция о признании*

Целью данного исследования является содействие признанию иностранных квалификаций и кредитной мобильности, осуществляемой высшими учебными заведениями Армении, способствуя устранению препятствий с которыми сталкиваются студенты, и продвижению процесса интернационализации высших учебных заведений.

Выводы и рекомендации, сделанные по результатам исследования, направлены на совершенствование процесса институционального признания квалификаций в Республике Армения в соответствие с Лиссабонской конвенцией о признании.

ՀՏԴ 378.147(069):811.161.1

DOI: 10.51307/182931072015233260-22.61-38

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «МУЗЕЙНАЯ АНИМАЦИЯ» НА ПРИМЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ.В. БРЮСОВА

МАРИНА ХАЧМАНУКЯН

Аннотация

Последнее время во всем мире все больше музеев, в том числе и музеи Армении, стали прибегать к анимации, как к инновационной форме социокультурной активности, дополнительной и своеобразной услуге, удовлетворяющей духовные потребности посетителя и делающей его пребывание в музейном пространстве более комфортным, эмоционально красочным и впечатляющим. В связи с этим в республике назрела острая необходимость в системной подготовке квалифицированных специалистов, владеющих определенными навыками организации и проведения анимационных программ. Примечательно, что именно Ереванский государственный университет им. В. Брюсова, являясь крупнейшим культурно-образовательным центром по многоязычию и межкультурной коммуникации, первым в Армении, в 2012 г. на факультете Лингвистики и Межкультурной коммуникации, предложил студентам новый предмет «Музейная анимация».

Ключевые слова: музей, музейная анимация, культурный потребитель, рекреация, анимационные музейные программы

Введение. В данной статье обосновывается эффективность применения анимации как инструмента для повышения привлекательности музеев, показаны методы и технологии преподавания музейной анимации, анализируются содержание и принципы организации учебного процесса, направленного на формирование у студентов теоретических знаний и практических навыков по разработке, организации и проведения музейных анимационных программ. Анимация как относительно новый вид профессиональной деятельности, имеет серьезные нормативные предписания, требующие от спе-

циалиста решения задач разного уровня сложности, а также предполагает наличие у него определенных профессиональных способностей, которые нуждаются в постоянном развитии для ее эффективного осуществления в изменяющихся условиях (Шульга 2011:158). Для достижения желаемых результатов предпочтительно чтобы студенты обладали определенными личными качествами: коммуникабельностью, креативностью, находчивостью, доброжелательностью и выносливостью, а также имели начальные навыки актерского мастерства, педагога и психолога.

Процесс обучения можно условно разделить на два этапа.

Первый этап – аудиторное, теоретическое обучение (лекции, семинар). Этому этапу отводится меньше половины предусмотренных занятий, в ходе которых студенты вкратце знакомятся с основами музееведения, с понятием «музейная анимация», с ее основными функциями:

1. Адаптационной, позволяющей перейти от повседневной обстановки к свободной, досуговой
2. Компенсационной, освобождающей человека от физической и психической усталости повседневной жизни
3. Стабилизирующей, создающей положительные эмоции и стимулирующей психическую стабильность
4. Информационной, позволяющей получить новую информацию о стране, городе, людях и т.д.
5. Образовательной, позволяющей приобрести и закрепить в результате ярких впечатлений новые знания об окружающем мире
6. Совершенствующей, приносящей интеллектуальное и физическое усовершенствование
7. Рекламной функцией, дающей возможность через анимационные программы сделать гостя носителем рекламы о музее.

Знания студентов на этом этапе обучения оцениваются согласно составленным по теме тестам.

Второй этап – практическое внеаудиторное обучение (отводится большая часть занятий) проходит в Музее истории города Еревана. Нахождение в музейной среде, в окружении музейных экспонатов, а также непосредственное общение с посетителями среди которых много туристов из разных стран, несомненно повышает эффективность учебного процесса. Этот этап наиболее важен, так как дает возможность претворить теоретические знания

на практике. Чтобы студенты научились самостоятельно разрабатывать, организовывать и реализовывать различные тематические анимационные программы они прежде всего должны получить представление об анимации как социально-культурном явлении и новой технологии, об исторических предпосылках её возникновения, разновидностях, особенностях музейной анимации, задачах и целях.

Анимация как социокультурное явление, исторические предпосылки ее возникновения. Термин «анимация», обладая довольно широкими лингвистическими границами, используется во многих современных языковых культурах. Объяснение этому факту можно найти в его этимологии. «**Анимация**» (рус.) «**animation**» (англ.) происходит от латинского корня «**anima**», который имеет несколько самостоятельных значений: жизненное начало, жизнь, душа, разумное начало, дух. Соответственно глагол «**anima**» означает оживлять, одушевлять, воспалять, дословный перевод латинского «**animator**»- дающий жизнь. Таким образом, термин «анимация» подразумевает действие, направленное на то, чтобы наделить жизнью», «вдохнуть жизнь», «оживить». Впервые термин появился в начале XX в. во Франции в связи с введением закона о создании различных неполитических ассоциаций и трактовался как «деятельность, направленная на усиление живого интереса к культуре, художественному творчеству. Во второй половине XX в. термин «анимация» стал использоваться в нескольких значениях, анимация, рассматривалась еще и как художественная деятельность по созданию мультфильмов. К концу XX в. социокультурная анимация уже являла собой самостоятельное направление психолого-педагогической деятельности в сфере проведения досуга. Превращая досуг в действие, облеченное в яркую, увлекательную форму, анимация обеспечивает духовную и физическую реабилитацию личности. Краткое, но точное определение социокультурной анимации дали французские социологи, согласно которой цель анимации это сопровождение отдыха человека от физического восстановления (**расслабление**) через переживание радости и удовольствия (**развлечение**) к удовлетворению духовных потребностей (**развитие**) (Хачманукян 2014: 50-51). Определяя развлечение и рекреацию – как важнейшие функции анимационной деятельности, исследователи считают, что социокультурная анимация не ограничивается этими функциями, а ставит перед собой еще и воспитательные цели, содействуя этим развитию гражданского общества, его духовному оз-

доравливанию, решению социальных проблем населения и социальному развитию (Нагайцева 2010:112). Анимация как любое другое явление имеет свои исторические предпосылки. К истокам анимации с некоторой долей модернизации можно отнести языческие культовые церемонии и обряды. Наши далекие предки поклонялись различным божествам, олицетворявших силы природы, что выражалось в обрядах, ритуальных танцах. В средние века анимационными действиями оживлялись массовые народные праздники. Так, одним из ярких примеров анимации являлась масленица, во время которой красочное карнавальное шествие по городу сопровождалось театрализацией с показом живых картин. В индустриальном обществе получают развитие общественные формы досуга, разрабатываются законодательные постановления, регламентирующие организацию и проведение досуга. Как вид деятельности, повышающий качество обслуживания потребителя и направленный на удовлетворение его духовных и физических потребностей, анимация активно применяется в социально-культурном сервисе и туризме. Появление таких понятий, как «туристическая анимация», «гостиничная», «спортивная», «рекреационная», «парковая», «музейная» анимация и т.д. объясняется многообразием форм анимационной деятельности, которые реализуются с рекреационными целями и могут проводиться как туристскими предприятиями, так и культурно-просветительскими учреждениями.

Музейная анимация - новый вид услуги. Необходимость в музейной анимации, как одной из разновидностей социокультурной коммуникации, вполне закономерна. В меняющихся исторических и социальных условиях музея, создавая свой новый имидж и, стремясь соответствовать потребностям современного человека, пересматривают содержание работы. Оставаясь хранителями культурного наследия, они трансформируются в культурные центры, осуществляющие полифункциональные задачи. Постепенно к образовательно-воспитательным функциям присоединяются еще и развлекательно-рекреационные (Шляхтина, Мастеница 2001:6). Неслучайно, в кодексе музейной этики ИКОМ, принятом Международным профессиональным сообществом, музей определяется как учреждение, действующее «в целях обучения, образования и **удовольствия**» (Кодекс музейной этики ИКОМ 2007:16) посетителей. В свою очередь известный российский музеолог Л.М. Шляхтина называет современного музейного посетителя «**новым культурным потребителем**» (2011), ориентированным не столько на получение

информации просветительного характера, сколько на получение удовольствия. Музейная анимация является той новой демократичной формой работы, которая обеспечивает эффективное взаимодействие музея с аудиторией. Возникновение музейной анимации прежде всего связано с поиском музея новых, более доступных для восприятия приемов подачи музейного материала, а также с организацией досуга в музейном пространстве, что становится приоритетным и перспективным направлением взаимодействия музея с посетителем. Проведение свободного времени в пространстве музея связано с удовлетворением потребности человека в отдыхе в культурной среде, который может осуществляться как пассивно, так и активно с помощью различных анимационных программ. Музейная анимация по определению И.И. Пядушкиной (2011) это воспроизведение исторической эпохи через интерактивные приемы работы с посетителями и организацию анимационных постановок. Понятие «музейная анимация» вошло в музейный обиход относительно недавно, однако сама идея впервые была выдвинута задолго, еще в 1920-ые гг. видным русским ученым Ф. И. Шмитом. Развивая идею экспозиции как образной системы и рассматривая театрализацию как способ активизации восприятия музейной информации и особый способ ее интерпретации, ученый уже тогда предлагал ввести в экспозицию живых людей в костюмах эпохи, что сегодня с успехом реализуется в практической деятельности многих музеев мира. Актуальными оказались и размышления Ф.И. Шмита о взаимодействии музея с публикой. К музейному специалисту, которому отводилась роль посредника между «повестью» или «драмой», представленной в экспозиции, и музейной аудиторией Ф. И. Шмит предъявлял очень серьезные профессиональные требования, которые и сегодня интенсивно осмысливаются в русле музейной педагогики и музееведческого образования. Как видим, идеи русского ученого были не просто новаторскими и революционными, но и провидческими. Анимационные технологии, разрушая традиционных форм музейного просветительства, являются ресурсом развития современного музея. В последнее время музейные анимационные программы становятся наиболее привлекательными «маячками» на туристских маршрутах. Анимация часто применяется в скансенах Швеции, Дании, Венгрии, Польши, Кореи, где посетителю не просто предлагают предметный мир прошлого, а наглядно демонстрируют взаимодействие человека с этим

миром. Без анимационных программ сегодня невозможно представить международную акцию «Ночь музеев».

Студентам разъясняется, что **анимация в музее может принимать разные формы**. Во-первых, форму традиционной музейной экскурсии с анимационными эпизодами. Подобные экскурсии как альтернативный вариант музейной коммуникации включают небольшие театрализованные постановки, элементы игры, театрализации, подготовленного эксперимента, во время которых информация о том или ином экспонате доносится до посетителя посредством художественных образов, продуманного, но не исключаящего моменты импровизации сценария, а также умелых, аниматорских действий музейного сотрудника, выступающего в качестве сценариста, режиссера и актера одновременно. Готовится такая экскурсия как научный труд, а проводится или вернее «играется» как заранее продуманное драматическое действие, которое необходимо отрепетировать, найти верную интонацию и стилистику. Во-вторых, анимация в музее может принимать форму спектакля, связанного с тематикой музея и основанного на использовании музейных экспонатов. Театрализация активно внедряется в музейную практику (Щепеткова 2006:3). Сценарий такого спектакля может быть насыщен содержанием документов из фондов или из экспозиции музея. На их основе строится действие, их тексты используются в диалогах действующих лиц. Фактически сюжетное развитие спектакля имеет под собой документальную основу. Следует заметить, что документы используются не только как исторические источники, но и как средство для воссоздания атмосферы и духа времени. За счёт игрового взаимодействия актёров, музейных предметов, и, возможно посетителей музея может быть достигнуто расширение историко-культурного пространства музейной экспозиции. Как правило вместо театрального реквизита используются подлинные музейные предметы. Отдельные музейные предметы за счёт особых драматургических ходов и театральных приёмов могут быть возведены в ходе музейного спектакля до роли очень значимых символов. Так, копия находящегося в музейной экспозиции документа может сыграть ключевую роль за счёт выведения текста из статуса исторического документа в статус рождающегося на глазах зрителей результата живого действия. Соответственно, эмоциональное восприятие зрителями текста существенным образом меняется.

В подобном музейном спектакле есть место и посетителю, который из зрителя превращается в активного соучастника происходящих событий. Чтобы спектакль не был «разовым», приходится вовлекать в число его участников сотрудников музея, однако следует учесть, что в этом есть определенные риски, связанные с опасностью снижения уровня спектакля.

И, в-третьих, анимация может принимать форму интерактивных программ для детей и взрослых. Это конкурсные и приключенческие программы, состоящие из разнообразных викторин, игр и занятий.

Разработка музейных анимационных программ. На втором этапе обучения начинается самое интересное, студенты получают задание специально для Музея истории города Еревана (поскольку занятия проходят в этом музее) самостоятельно написать сценарий анимационной программы. При этом они должны помнить, что **сценарий анимационной программы**, которая должна иметь культурно-образовательные и развлекательные цели, **составляется на основе научно-документальных материалов** (музейные экспонаты, специализированная литература).

Для разработки и постановки музейных анимационных программ следует выполнить 10 шагов.

1. Выбрать из экспозиции или фондов музея один или несколько экспонатов, которые должны принять «участие» в анимации.
2. Обосновать выбор экспонатов и связанной с ним темы
3. Изучить соответствующую научную литературу и документы, на основе которых будет писаться сценарий (представить список использованной литературы)
4. Определить цели данной анимационной программы
5. Определить целевую аудиторию по возрасту
6. Определить длительность программы
7. Выбрать яркий заголовок для программы
8. Написать сценарий, распределить роли, провести репетицию
9. Приобрести вспомогательные предметы, необходимые для осуществления программы.
10. Постановка анимационной программы

Студенты получают задание – придумать сценарий анимационной программы, соблюдая перечисленные шаги. После совместного обсуждения всех вариантов, выбирается лучший сценарий, на основе которого и осуществ-

вляется постановка. Как одну из наиболее удачных анимационных программ участием студентов Государственного Университета им. В. Брюсова можно выделить небольшую театрализованную постановку «Предсвадебный переполох в Музее истории города Еревана» (продолжительность 10 минут), которая стала составной частью традиционной экскурсии. Темой была выбрана неслучайно. Во-первых, армянская свадьба, демонстрирующая национальные традиции и обычаи, сама по себе уже интересна широкому кругу посетителей, особенно туристам. Во-вторых, именно в Музее Еревана хранится уникальный свадебный наряд ереванской невесты конца XIX в., а также свадебное приглашение 1901 г. Анимационная программа (на трёх языках: армянском, русском и английском) направлена на широкую аудиторию, без возрастных ограничений. Действие разворачивается вокруг традиционного обряда пошива свадебного платья невесты. Диалог действующих лиц построен на основе экскурсионного текста и информации об экспонатах. В последующие годы тот же сценарий разыгрывали студенты Ереванского педагогического университета им. Х. Абовяна.

**«Предсвадебный переполох в Музее истории города Еревана»
(Театрализованная постановка)**

Действие происходит в одном из залов музея истории Еревана, воссоздающего интерьер дома зажиточного ереванца начала XX в.

Действующие лица: рассказчица, невеста Марьям, жених Геворк, теща, свекровь, портниха

Действие первое

Место действия – балкон в доме зажиточного ереванца

Действующие лица: ведущий, Марьям, Геворк

Рассказчица - Дорогие гости, позвольте представить вам героев нашей истории - красавицу Марьям и храбреца Геворка! Молодые познакомились во время праздника Барекендан (Масленица), символизирующего конец зимы и начало весны. Это дни безудержного веселья, развлечений и, конечно обильного застолья. И вот, Марьям и Геворк, разыгрывают сценку с участием обрядовых кукол.

Марьям в руках держит куклу и говорит- Я Бабка Утис символизирую Масленицу. Знаете какие вкусные блюда готовлю я на праздник? Толму, арису... пальчики оближешь! А сладости какие - халва, гата... не удержаться!

Геворк говорит от имени куклы Деда Великий Пост – Глупая ты женщина, у тебя на уме одна еда и только еда! Недаром тебя прозвали Утис от слова утел/кушать/...

Марьям – А ты что?...не ешь и не пьёшь, все только постишься... смотри какой худой!

Геворк – Я конечно, и пью и ем, но только растительную пищу. Бестолковая ты баба, во время поста нужно придерживаться ограничений не только в пище, важнее соблюдать духовный пост!

Действие второе

Место действия – интерьер спальни в доме зажиточного ереванца

Действующие лица: ведущий, теща, Марьям

Рассказчица - Дело молодое... через некоторое время влюбленный Геворк делает предложение красавице Марьям и вскоре они решают сыграть большую армянскую свадьбу...Переместимся на Царскую улицу, которая получила свое название в честь русского царя Николая!. Именно на Царской улице, в особняке под N 80, проживала семья Марьям. Давайте послушаем, о чём говорят мать с дочерью.

Теща – Счастье переполняет меня мою любимую, единственную, драгоценную дочь замуж выдаём. Моя Марьям – бесценный клад и красавица, и умница, и рукодельница. Руки у неё, ну просто золотые! Вся в меня! Недаром в народе говорят «беря в жены дочь, смотри на мать»! Кстати, о приданом, вот этот роскошный умывальник из самого Парижа (экспонат в экспозиции) тоже отдам любимой дочери.

Марьям – матушка, довольно меня хвалить, давай-ка лучше послушай, что написано в свадебном приглашении, оно уже готово.«Погос и Нуниа Мушегянцы по случаю свадьбы своей дочери Марьям и Геворга Геозальянца, с глубочайшим почтением просят Вас со всем семейством почтить своим присутствием свадебную церемонию, которая состоится 18 апреля в 6 часов вечера в собственном доме под номером 80 на Царской улице».

Теща – А что? Хорошо написано.

Действие третье

Место действия - гостиная зажиточного ереванца.

Действующие лица: теща, Марьям, свекровь, портниха

Раздаётся стук в дверь, в гостиную входят свекровь с портнихой

Теща – Вай, кого я вижу! Кума джан, добро пожаловать!

Свекровь – Добрый день кума джан! Вот пришла и портниху с собой привела, чтоб нашей невестушке платье свадебное сшить. Ну-ка позови Марьям

Теща- Погоди кума Марьям звать, присядь лучше отдохни, а я тем временем покожу и расскажу как живем. Сразу скажу тебе, дорогая джан у нас в доме нет ничего простого. Вот к примеру, этот стол одно время принадлежал известному ереванскому предпринимателю Эсапяну. Консервный завод, который он основал первый не только в Ереване, но и во всем Закавказье. Видишь на столе Кузнецовский сервиз! А вот этот диван представляешь принадлежал самому Мусинянцу.

Свекровь – Бог мой, Мкртичу Мусинянцу, управляющему на коньячном заводе?

Теща – Да, да, ему самому! Мкртич Мусинянц ещеи градоначальником Еревана был.

Свекровь – Хватит разговаривать, времени у нас нет. Сколько еще дел перед свадьбой! Давай кума, зови Марьям...

Тещазовёт дочь– Марьям, Марьям, доченька!

Скромно опустив голову, входит Марьям.

Свекровь – Вай, дочка джан, рада тебя видеть. Пришли мы к тебе с сладким, вот возьми сахар, пусть дни твои будут сладкими как сахар...Эй портниха, давай, приступай к делу!

Портниха подходит к Марьям и начинает брать мерки

Портниха – Плечи 45, талия 60, рукав 65, рост 1.65.

Портниха расстилает на полу материал, берёт ножницы и, сделав небольшой надрез, поворачивается в сторону свекрови

Портниха - Вот беда! Ножницы притупились никак не режут...

Теща – Погоди, принесу другие

Свекровь – Постой кума джан, не спеши, сейчас мы это дело уладим
Свекровь обращается к портнихе

Свекровь – Вот возьми золотую монету, теперь уж ножницы будут резать.

Рассказчица – Пока портниха шьет подвенечный наряд, теща и свекровь ведут беседу о предстоящей свадьбе.

Свекровь – Знаешь, кума джан, сколько расходов с этой свадьбой? Три быка должны заколоть, купить один пуд сахара, фунт чая, фунт изюма,

сухофрукты, вино, водку, кольцо золотое 15 рублей. Однако, самые большие расходы связаны с платьем невесты – 70 рублей! Вот и подвенечный наряд готов. Фата, пояс-передник и верхняя часть платья расшиты золотой кручёной нитью. Это не просто красивый орнамент, а узор-ловушка, в котором должны запутаться зло и зависть. Да благословит Господь новобрачную и дарует большое, здоровое потомство на счастье и радость нашему очагу, мне и моему Погосу!

На этом представление заканчивается, а экскурсия продолжается... Премьера театрализованной постановки «Предсвадебный переполох в Музее истории города Еревана» /на трех языках/ состоялась в 2017 г. Студенты Ереванского государственного университета им. В.Брюсова не только активно содействовали написанию сценария, но и приняли непосредственное участие в его постановке. Успешная реализация последующих музейных анимационных программ: «Ереванские истории, застывшие в скульптурах», «Ключи от Ереванской крепости», «Невероятные приключения в музее», является показателем эффективности методов обучения студентов, которые на практике сумели претворить свои знания и умения.

Заключение. В заключение следует отметить, что анимация в музее – это одна из возможностей преодоления традиционной отчужденности посетителя. Музеи ставят перед собой важную задачу: привлечение современного потребителя посредством театрализации, превращая пребывание в музее в яркое представление или шоу. Музейная анимация за счет необычной подачи информации и активного вовлечения аудитории в ход экскурсии обеспечивает лучшее восприятие материала и усиление впечатлений. Разнообразные спектакли, представления, исторические реконструкции углубляют и разворачивают представленную в музее тематику под «живым» и более демонстративным углом, тем самым превращая музей в центр культурной коммуникации. По мере распространения анимационных программ специалисты в области туризма и музееведения предполагают, что подобные мероприятия могут быть интересны различным возрастным группам: школьникам, студентам, взрослым. В связи с популярностью анимации в музее, каждый год появляются новинки, которые рассчитаны как на местных жителей, так и на туристов из-за рубежа. В этой связи тема исследования видится актуальной и заслуживает дальнейшего рассмотрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кодекс музейной этики ИКОМ. ИКОМ России, М., 2007., с 16
2. Нагайцева Н.Д. Музейная анимация как ресурс развития современного музея, Музей и этнокультурный туризм, III-ий Ежегодный симпозиум ИКОФОМСИБ Шанхай, Китай, 7-12 ноября, 2010 г. с 112
3. Никитский М. В. Теоретические и исторические аспекты современной социокультурной анимационной деятельности, Вестник ПСТГУ IV, Педагогика. Психология. Вып. 3(10), 2008г., с 28-36
4. Пядушкина И.И. Анимация в социально-культурном сервисе и туризме. Учебное пособие. Иркутск, 2011г. с 24
5. Хачманукян М.Г. Музейная анимация. Музей, М. N11 2014г. с 50-51
6. Шульга И.И. Педагогическая анимация - новая профессия организатора досуга. Вестник СГУТиКД, 2011г., N3 /17, с 158
7. Шляхтина Л.М. Современный музей: идеи и реалии –Вопросы музеологии, 2011г. с 15
8. Шляхтина Л.М., Мастеница Е.Н. Музей и посетитель. Михайловская пушкиниана. Вып.19, Москва, 2001г. с 6
9. Щепеткова И. А. Театрализация музейного пространства как форма взаимодействия с посетителями, Санкт-Петербург, Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата культурологии. 2006г. с 3
10. <http://www.emissia.org/offline/2011/1555.htm>

REFERENCES

1. Kodeks muzejnoj jetiki IKOM. IKOM Rossii, M., 2007., s 16
2. Nagajceva N.D. Muzejnaja animacija kak resurs razvitija sovremennogo muzeja, Muzej i jetnokul'turnyj turizm, III-ij Ezhegodnyj simpozium IKOFOMSIB Shanhaj, Kitaj,7-12 nojabrja, 2010 g. s 112
3. Nikitskij M. V. Teoreticheskie i istoricheskie aspekty sovremennoj sociokul'turnoj animacionnoj dejatel'nosti,Vestnik PSTGU IVPedagogika. Psihologija. Vyp. 3(10), 2008g., s 28-36
4. Pjadushkina I.I.Animacija v social'no-kul'turnom servise i turizme. Uchebnoe posobie. Irkutsk, 2011g.s 24
5. Hachmanukjan M.G. Muzejnaja animacia. Muzej, M. N11 2014g. s 50-51
6. Shul'ga I.I. Pedagogicheskaja animacija - novaja professija organizatora dosuga. Vestnik SGUTiKD, 2011g., N3 /17, s 158
7. Shljahtina L.M. Sovremennyj muzej: idei i realii –Voprosy muzeologii, 2011g. s 15
8. Shljahtina L.M.,Mastenica E.N. Muzej i posetitel'.Mihajlovskaja pushkiniana. Vyp.19, Moskva, 2001g.s 6
9. Shhepetkova I. A. Teatralizacija muzejnogo prostranstva kak forma vzaimodejstvija s posetiteljami, Sankt-Peterburg, Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata kul'turologii. 2006g.s 3

ՄԱՐԻՆԱ ԽԱԶՄԱՆՈՒԿՅԱՆ - ԹԱՆԳԱՐԱՆԱՅԻՆ ԱՆԻՄԱՑԻԱ ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ Վ. ԲՐՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ

Հիմնաբառեր՝ թանգարան, թանգարանային անիմացիա, մշակութային սպառող, ռեկրեացիա, թանգարանային անիմացիոն ծրագրեր

Վերջին տարիներին Հայաստանի թանգարանները հաճախ դիմում են անիմացիային, որպես նոր, յուրօրինակ, լրացուցիչ ծառայության, որը կոչված է բավարարելու այցելուի հոգևոր պահանջները, ինչպես նաև դարձնել նրա գտնվելը թանգարանում ավելի հարմարավետ, տպավորիչ և հիշարժան: Այդ առումով ՀՀ-ում արդեն իսկ հասունացել է որակավորված մասնագետների պատրաստման անհրաժեշտությունը: Ուշագրավ է, որ հանրապետությունում Վ.Բրուսովի անվան Երևանի պետական համալսարանը առաջինը կամընտրական առարկաների ցանկում ընդգրկեց «Թանգարանային անիմացիա» առարկան: Հոդվածում ներկայացված են «Թանգարանային անիմացիա» առարկայի դասավանդման մեթոդները, ուսումնական գործընթացի կազմակերպումն ու առանձնահատկությունները:

MARINA KHACHMANUKYAN - METHODOLOGY OF TEACHING MUSEUM ANIMATION SUBJECT BY THE EXAMPLE OF V. BRUSOV STATE UNIVERSITY

***Keywords:** museum, museum animation, cultural consumer, recreation, museum animation programs*

In recent years, Armenian museums have often resorted to animation as a new, unique, additional service designed to meet the visitor's needs, as well as to make their stay in the museum more comfortable, impressive and memorable. In this regard, the need to train qualified specialists has already matured in Armenia. It is noteworthy that V. Brusov State University was the first in the country to include the subject "Museum Animation" in the list of elective subjects. The article presents the methods of teaching "Museum Animation", the organization and the peculiarities of the educational process.

ՀՏԴ 37.01:82

DOI: 10.51307/182931072015233260-22.61-52

ԷԹՆՈԿԱՐԾՐԱՏԻՊԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ «ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆ» ԱՌԱՐԿԱՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԸՆԹԱՏՔՈՒՄ

ՆԱՆԵ ՄՈՎԱԽՍՅԱՆ

Համառոտագիր

Սույն հոդվածում անդրադարձ է կատարվում էթնոկարծրատիպերի վերլուծությանը «Միջմշակութային հաղորդակցություն» առարկայի շրջանակում: Էթնոկարծրատիպերի տեսակները ներկայացնելով՝ շեշտադրում է կատարվում թեման ուսումնասիրելու մեթոդներին: Անդրադարձ կատարելով ավտոկարծրատիպերին և հետերոկարծրատիպերին, առանձնացնելով դրական, բացասական և չեզոք տեսակները՝ ցույց է տրվում դրանց օրինակները ոչ միայն լեզվաբանության, գրականության, այլև՝ արվեստի մեջ:

Հոդվածում շեշտադրվում է այն, որ «էթնոկարծրատիպեր» թեմայի դասավանդման ընթացքում անհրաժեշտ է էթնոկարծրատիպերը ներկայացնել նկարչության, գրականության, կինոմատոգրաֆիայի, երաժշտության պատմության համատեքստում, վեր հանել մշակութային առանձնահատկությունները, շեշտադրել էթնոկարծրատիպերի լեզվաբանական կողմի՝ լեզվամտածողության կարևորությունը էթնոնիմների ձևավորման տեսանկյունից և այլն: Առաջ է քաշվում այն տեսակետը, որ երկխոսության մեթոդի, դերային բաշխման շնորհիվ ուսանողն էլ ավելի խոր պատկերացում է կազմում ներկայացվող թեմայի՝ էթնոկարծրատիպերի մասին և կարողանում է հստակորեն տարբերել կարծրատիպը էթնոկարծրատիպից, զատորոշել՝ արդյոք էթնոկարծրատիպն արտացոլում է տվյալ ազգի հոգեկերտվածքը, թե՛ ոչ, գնահատել էթնոկարծրատիպերի թե՛ դրական, թե՛ բացասական դերը միջմշակութային հաղորդակցության մեջ:

Հիմնաբառեր՝ էթնոկարծրատիպեր, միջմշակութային հաղորդակցություն, բացասական էթնոկարծրատիպ, դրական էթնոկարծրատիպ:

Ներածություն: «Միջմշակութային հաղորդակցություն» դասընթացը նախատեսված է միջմշակութային հաղորդակցություն ուսումնասիրող ուսա-

նողների համար: Դասընթացի նպատակն է ուսանողներին ծանոթացնել միջմշակութային հաղորդակցության անհրաժեշտության, եզրույթաբանության և տարբեր մշակույթների առանձնահատկություններին: Դասընթացի վերջնանպատակն է ուսանողների՝ տարբեր մշակույթներ համեմատելու, նմանություններ ու տարբերություններ վեր հանելու կարողության ձևավորումը: Դասընթացի ընթացքում կիրառվում են տարբեր մեթոդներ և մոտեցումներ: Դասախոսությունները կառուցվում են ցուցադրման մեթոդի հիման վրա, որի շնորհիվ ներկայացվող թեման ուսանողների համար դառնում է առավել դյուրըմբռնելի: Երկխոսության մեթոդի շնորհիվ ուսանող-դասախոս, ուսանող-ուսանող երկխոսությունը թույլ է տալիս վեր հանել ներկայացվող թեմայի բազմաթիվ կողմերը՝ հարստացնելով նյութը: Քննարկվող թեմայի համատեքստում ձևակերպվում են հիմնախնդրային իրավիճակներ, որոնք լուծելով՝ ուսանողն էլ ավելի դյուրին է պատկերացում կազմում թեմայի մասին: Համագործակցային քննարկումների շնորհիվ ուսանողների դերային բաշխում է կատարվում, որը թույլ է տալիս ուսումնասիրվող մշակույթն էլ ավելի խորությամբ պատկերացնել:

«Միջմշակութային հաղորդակցություն» դասընթացի յուրացումը ստուգելու համար նախատեսված է երեք բաղադրիչ՝ սեմինար, մոդուլային աշխատանք, ինքնուրույն աշխատանք: Դասախոսությունը յուրացնելու նպատակով ուսանողներին տրվում է նաև տեսական նյութ, որի հիման վրա ուսանողը, հաջորդ դասին, ներկայացնում է տվյալ մշակույթին բնորոշ իրավիճակներ և լուծումներ՝ պայմանավորված արդեն հանձնարարության բովանդակությամբ:

Էթնոկարծրատիպերի դերը միջմշակութային հաղորդակցության մեջ: Էթնոկարծրատիպերի դերը միջմշակութային հաղորդակցության մեջ հասկանալու համար նախ պետք է ուսանողին բացատրել «էթնոկարծրատիպ» եզրույթը: Որպեսզի ուսանողն ամբողջական պատկերացում կազմի, անհրաժեշտ է եզրույթի սահմանումը ուղեկցել օրինակներով: Կարևոր է տարբերակել կարծրատիպը էթնոկարծրատիպից: Ցույց տալ վերոնշյալ երկուսի տարբերությունը: Էթնոկարծրատիպը մեկ էթնոսի պատկերացումն է մյուսի էթնոսի մասին, որը ինչպես կարող է համապատասխանել իրականությանը, այնպես էլ՝ ոչ: Օրինակ՝ բոլոր հայերն արծվաքիթ են: Անխոս, այս պնդումը որոշ իմաստով բնորոշ է մեզ՝ հայերիս, սակայն չի կարելի պնդել, որ չկա ոչ արծվաքիթ հայ: Կամ Շեքսպիրի «Վենետիկի վաճառականը» կատակերգությունում հրեա Շայլոկի միջոցով էթնոկարծրատիպ է ստեղծվում հրեա Ժողովրդի մասին: Համաձայն այդ էթնոկարծրատիպի հրեան ներկա-

յանում է որպես վաշխառու, գծուծ, խաբեբա, մարդատյաց և այլն (Շեքսպիր 1922): Կարծրատիպը լայն իմաստով սահմանվում է իբրև նախապաշարմունք ինչպես ծանոթ, այնպես էլ անծանոթ երևույթի մասին: Կարծրատիպերի հիմք կարող է դառնալ առաջին տպավորությունը, անհատի մտածողության առանձնահատկությունը, հոգեկերտվածքը, զրույցի ընթացքում ստացած տեղեկությունը և այլն: Կարծրատիպն առավել լայն բովանդակություն ունի, քան՝ էթնոկարծրատիպը և եթե էթնոկարծրատիպը բնորոշում է որևէ էթնոսի, ապա կարծրատիպը պարտադիր չէ արտացոլի որևէ էթնոսի վերաբերյալ դրական, բացասական կամ չեզոք ընկալում:

Էթնոկարծրատիպերի ձևավորման հիմք կարող է հանդիսանալ նաև միջէթնիկական կոնֆլիկտը: Օրինակ՝ թուրքերի մասին էթնոկարծրատիպը, որը փոխանցվում է սերնդեսերունդ: Էթնոկարծրատիպերի ձևավորման գործում կարևոր դերակատարումունեն նաև ԶԼՄ-ները, ֆիլմերն ու մուլտֆիլմերը (James Craig Holte 1984):

Ավտոկարծրատիպեր և հետերոկարծրատիպեր: Որպեսզի ուսանողը հասկանա ավտոկարծրատիպերի և հետերոկարծրատիպերի տարբերությունները, անհրաժեշտ է ներկայացնել յուրայինի և օտարի պատկերը: Մենք՝ հայերս, ունենք բազմաթիվ ավտոկարծրատիպեր: Վառ օրինակ է վանեցիների մասին տարածված հայտնի խոսույթը, թե իբր վանեցիները ժլատ են, փողասեր, ոսկիասեր: Կամ մենք՝ հայերս, երբեմն մեզ վերագրում ենք հատկություններ, որոնց կրողը չենք, ինչի արդյունքում ձևավորվում են ավտոկարծրատիպեր: Նման օրինակ կարելի է դիտարկել հայի՝ աշխատասեր լինելու մասին ավտոկարծրատիպը: Այս պարագայում ոչ թե ռուսը, թուրքը կամ անգլիացին է մեզ վերագրում հատկություն, այլ մենք ինքներս մեր մասին ստեղծում ենք էթնոկարծրատիպեր: Հետևապես ավտոկարծրատիպը սահմանվում է որպես էթնոսի պատկերացումն ինքն իր մասին: Ավտոկարծրատիպերն իրենց բովանդակությամբ պարզ են, հստակ սահմանելի և առավելապես հիմնվում են ինքն իր մասին տվյալ ժողովրդի պատկերացման վրա: Ավտոկարծրատիպերը, առհասարակ, հիմնվում են ազգի՝ իրեն դրական լույսի ներքո ներկայացնելու, դրական արժևորելու և գնահատելու վրա (Жерновая, Смирнова 2014):

Արվեստում, օրինակ, կարելի է դիտարկել ավտոկարծրատիպերի հետևյալ օրինակները: Երբ Լեոնարդո դա Վինչին ստեղծեց Մոնա Լիզայի կտավը, այն հետագայում դարձավ իր ժամանակաշրջանի խտալացի կնոջ կերպարի խտացում: Իսկ Յան Վերմերի «Մարգարտե ականջօղով կինը»

ծեռք բերեց «Հյուսիսային կամ հոլանդական Մոնա Լիզայի» համարում: Արդեն հայ նկարչության մեջ Հակոբ Հովնաթանյանի «Նատալյա Թեումյանի» դիմանկարը դարձավ Մարտիրոս Սարյանի իսկ բնութագրմամբ հայկական Ջոկոնդա:

Երեք այս կտավների ցուցադրումը թույլ է տալիս ուսանողներին պատկերացում կազմել նաև արվեստում ստեղծված ավտոկարծրատիպերի մասին: Այս կտավներից յուրաքանչյուրն արտացոլում է իրժամանակաշրջանում իտալացի, հոլանդացի և հայ կնոջ հավաքական կերպարը: Եվ ինչ-որ իմաստով այս կտավները ստեղծում են իրենց ժամանակի կնոջ ավտոկարծրատիպը, որի շնորհիվ նաև հետագայում հնարավոր է դառնում վերստեղծել տվյալ ժամանակաշրջանի կնոջ կերպարը այլ ազգի ներկայացուցչի համար: Անխոս, նկարիչներն ի սկզբանե դժվար թե կտավների մեջ դրած լինեն իրենց ժամանակաշրջանի կնոջ ինքնությունը սահմանող իմաստ, սակայն հետագայում այդ կտավները կարելի է մեկնաբանել ինչպես ավտոկարծրատիպերի, այնպես էլ հետերոկարծրատիպերի տեսակետից:

Հետերոկարծրատիպերը սահմանելու համար անհրաժեշտ է տվյալ էթնոսին դիտարկել մեկ ուրիշ էթնոսի աչքերով: Րաֆֆին, օրինակ, «Կայծեր» վեպում առաջ է քաշում հարց՝ ի՞նչ է թուրքը և ի՞նչ է քուրդը: Նա քրդերին ներկայացնում է որպես գիր չունեցող, ավազակ, նամազի իմաստը չհասկացող, մեքենայաբար աղոթող, վերժխնդիր ազգի ներկայացուցիչ (Րաֆֆի 1963): Րաֆֆու այս նկարագրությունը հետերոկարծրատիպի վառ օրինակ է, քանզի նա նկարագրում է քրդին՝ լինելով այլ ազգի ներկայացուցիչ և դիտարկում է քրդին աշխարհահաճանաչողության իր դիրքերից: Հետերոկարծրատիպերի օրինակներ կարելի է գտնել նաև պոեզիայում, ֆիլմերում, մամուլում և այլն: Հետերոկարծրատիպերն իրենց բովանդակությամբ առավել բարդ են, քանզի դրանք ձևավորվում են սոցիոմշակութային, պատմական և այլ գործոնների ազդեցությամբ: Բերված օրինակները թույլ են տալիս ուսանողին հստակ պատկերացում կազմել ու ինքնուրույնաբար սահմանել՝ ինչ է ավտոկարծրատիպը և ինչ է հետերոկարծրատիպը:

Դրական, բացասական և չեզոք էթնոկարծրատիպեր: Էթնոկարծրատիպերն ունեն դասակարգման տարբեր հիմքեր: Լայն իմաստով կարելի է առանձնացնել դրական, բացասական, չեզոք էթնոկարծրատիպեր: Դրական, բացասական, չեզոք էթնոկարծրատիպերը տարբերակելու համար ուսանողին պետք է ներկայացնել երեք դատողություն՝ «Հայերը հյուրասեր են», «Ռուսները ծույլ են», «Անզլիացիները սիրում են ըմպել կաթով թեյ»:

Առաջին դատողությունը դրական էթնոկարծրատիպ է, քանի որ արժևորվում, գնահատվում է հայի դրական հատկությունը: Երկրորդ դատողությունը՝ «Ռուսները ծույլ են» բացասական էթնոկարծրատիպ է, քանի որ ծուլությունը չի կարելի դիտարկել որպես դրական երևույթ և հետևապես ռուսին բնութագրելով որպես ծույլ՝ ստեղծվում է բացասական էթնոկարծրատիպ: Չեզոք էթնոկարծրատիպի օրինակ է այն, որ «Անգլիացիները սիրում են ըմպել կաթով թեյ»: Այն, որ անգլիացիները սիրում են թեյ ըմպել և այլն էլ կաթով ո՛չ դրական, ո՛չ էլ բացասական հատկություն է, քանզի այն արտահայտում է տվյալ ազգի թեյ խմելու սովորույթը, նախընտրությունը: Դրական էթնոկարծրատիպը ստեղծում է տվյալ էթնոսի դրական պատկերը, արժևորում այն հատկությունները, որոնք նաև կարող են համարվել համընդհանուր արժեք: Օրինակ՝ հյուրասիրությունը, աշխատասիրությունը, մարդասիրությունը և այլն: Բացասական էթնոկարծրատիպերը ստեղծում են տվյալ էթնոսի այնպիսի դիմագիծը, որը բացասական հատկություններով է արտահայտվում: Օրինակ՝ ծուլությունը, մարդատյացությունը, անհյուրընկալությունը և այլն: Իսկ ահա չեզոք էթնոկարծրատիպերն իրենց մեջ չեն պարունակում արժևորման տարր: Այսինքն՝ դրանք ոչ թե առանձին հատկություններ են, որոնք բնորոշ են այս կամ այն ազգին և պարունակում են իրենց մեջ արժեքային տարր, այլ դրանք այս կամ ազգին բնորոշ վարքաձևեր և սովորույթներ են: Առհասարակ, ԶԼՄ-ները, տեղեկատվական տեխնոլոգիաները մեծ դեր ունեն թե՛ դրական, թե՛ բացասական, թե՛ չեզոք էթնոկարծրատիպեր ձևավորելու գործում: Դրական, բացասական և չեզոք էթնոկարծրատիպերն առավել պատկերավոր հասկանալու համար ուսանողին հանձնարարություն է տրվում կազմել նախ իր ազգի վերաբերյալ դրական, բացասական, չեզոք էթնոկարծրատիպերի աղյուսակ, ապա այն համեմատել այլ ազգի վերաբերյալ կազմված նույնատեսակ այլ աղյուսակի հետ: Լեզվահասարակագիտական ուղղվածությամբ ուսանողների համար կարևոր է նաև էթնոկարծրատիպերը վերլուծել լեզվաբանության տեսակետից: Տարբեր լեզուներում տարածված են արտահայտություններ, որոնք իրենց մեջ խտացնում են մեկ ազգի ամբողջական ինքնություն: Ուսանողների խնդիրն է վեր հանել այն արտահայտությունները, որոնք բնորոշում են նաև տվյալ ինքնությունը: Այդպիսի արտահայտությունների օրինակներ կարելի է փնտրել ինչպես ասացվածքներում, այնպես էլ առօրյա-կենցաղային խոսքում: Օրինակ՝ «հայկական համ», «գերմանական ճշտապահություն», «թուրքական դիվանագիտություն» և այլն: Այս արտահայտություններում արտացոլված է այդ ազգերի վերաբեր-

յալ ստեղծված էթնոկարծրատիպերը, որոնք իրենց բովանդակությամբ լայն են և խտացնում են իրենց մեջ տվյալ ազգի որոշակի բնութագիր: Հաճախ կիրառվում են նաև էթնոնիմներ: Այդպիսի էթնոնիմների օրինակներ են Frogs (Ֆրանսիացիներ), Dagos (իսպանացիներ), yellow-belly (չինացիներ) (Мучкина 2010:114): Կամ՝ կովկասցիներ, ասիացիներ, եվրոպացիներ: Վերջիններս ևս արտահայտում են որոշակի էթնոկարծրատիպ: Օրինակ՝ բռնկուն, կոշտ խառնվածքով մարդուն բնութագրելու փոխարեն կարող են ասել նաև՝ կովկասցի: Մեր լեզվամտածողության մեջ ընդունված էթնոկարծրատիպ է վատ արարքի գերադրական աստիճանը բնութագրել մեկ բառով՝ «թուրք», ինչն ի ցույց է դնում այդ էթնոսի վերաբերյալ մեր ունեցած բացասական վերաբերմունքը: Ուսանողին պետք է բացատրել նման էթնոկարծրատիպերի ծագման պատճառները՝ հիմնվելով պատմական, սոցիոմշակութային, հոգեկերտվածքային տվյալների: Էթնոկարծրատիպեր կան նաև իռլանդական անեկդոտներում, որոնց մեջ արտացոլվում է նրանց ինքնությունը (Seth Kravitz 1977):

Էթնոկարծրատիպերի դերը միջմշակութային հաղորդակցության մեջ: Պատկերացում կազմելով էթնոկարծրատիպերի մասին՝ ուսանողը կարող է վերլուծել, թե դրանք ինչ ազդեցություն կարող են ունենալ միջմշակութային հաղորդակցության վրա: Միջմշակութային հաղորդակցության մեջ, որպես տարբեր մշակույթների միջև երկխոսություն, առանցքային նշանակություն ունի էթնոկարծրատիպերի դերը: Միջմշակութային երկխոսությունն առավել պատկերավոր դարձնելու նպատակով ուսանողներին ներկայացվում է երեք ազգերի ներկայացուցիչների զրույցը, որոնցից յուրաքանչյուրն ունի ձևավորված էթնոկարծրատիպ մյուս ազգի ներկայացուցչի մասին: Դերային բաշխման միջոցով ուսանողները ծավալում են այդ զրույցը միմյանց միջև՝ ցույց տալով, թե ինչ էթնոկարծրատիպեր կան իրենց ներկայացրած ազգի մասին և որքանով են դրանք խոչընդոտում/օգնում միջմշակութային երկխոսության կայացմանը: Պարզ է դառնում, որ տվյալ ազգի մասին դրական էթնոկարծրատիպերն առավել հեշտ են դարձնում միջմշակութային շփումները, եթե այդ էթնոկարծրատիպերը համապատասխանում են իրականությանը, իսկ եթե չեն համապատասխանում, ապա միջմշակութային շփումները կարող են արդյունավետ չլինել: Որպես օրինակ կարելի է դիտարկել չեզոք էթնոկարծրատիպ. ամերիկացին ունի էթնոկարծրատիպ հնդիկ կանանց մասին առ այն, որ բոլոր հնդիկ կանայք ներկայանում են իրենց ազգային հագուստով: Ժամանելով Հնդկաստան՝ նա հայտաբերում է, որ հնդիկ կանանց որոշ հատված հագնվում է եվրոպական ոճի հագուստ կամ՝ ֆրանսիացի

ունի էթնոկարծրատիպ, որ բոլոր հայերը հյուրասեր են և հանդիպելով անհյուրասեր հայի՝ վերախմաստավորում է իր էթնոկարծրատիպը հայերի մասին: Էթնոկարծրատիպերը հաճախ կարող են դառնալ տվյալ ազգի ճանաչողության կարևոր միջոց, եթե արտացոլում են իրականությունը: Այս պարագայում միջմշակութային հաղորդակցությունը կարելի է կառուցել արդյունավետորեն: Եթե դրանք ամբողջությամբ չեն արտացոլում իրականությունը, ապա կարող են դառնալ միջմշակութային չստացված հաղորդակցության պատճառ: Այս պարագայում երկխոսությունը կարող է չստացվել: Էթնոկարծրատիպերի առաջացման պատճառ կարող է դառնալ նաև առանձին անհատների վարքը, որի հիման վրա կարող են ձևավորվել էթնոկարծրատիպեր: Պայմանավորված էթնոկարծրատիպերի տեսակից՝ դրանք կարող են ինչպես խոչընդոտել միջմշակութային շփումները, այնպես էլ՝ կառուցել դրանք: Ֆիլմերի կամ կարճամետրաժ հոլովակների ցուցադրման շնորհիվ ուսանողներն ամբողջական պատկերացում են կազմում, թե ինչպես կարող է էթնոկարծրատիպը խոչընդոտել կամ նպաստել միջմշակութային երկխոսության կայացմանը: Չարլի Չապլինի «Մեծ բռնապետը» ֆիլմում, օրինակ, ներկայացվում է Հիտլերը՝ դրանով իսկ ստեղծելով նացիստական և ֆաշիստական գաղափարախոսությունը կրողների կարծրատիպ, որը, այդ ֆիլմը դիտող հանդիսատեսի մոտ կարող է ձևավորել բացասական էթնոկարծրատիպ՝ Հիտլերի կերպարը տարածելով ամբողջ գերմանացի ժողովրդի վրա: Ուսանողներին ցուցադրելով արևելյան մարտարվեստը ներկայացնող ֆիլմներից դրվագներ՝ պարզ է դառնում, որ հիմնվելով ֆիլմերին՝ նրանք էթնոկարծրատիպ են ստեղծում, որ տվյալ էթնոսին պատկանող բոլոր մարդիկ տիրապետում են այդ մարտարվեստին: Կամ մեկ այլ էթնոկարծրատիպ, երբ հնդկական ֆիլմերին հիմնվելով՝ այլազգիներից շատերը կարծում են, որ բոլոր հնդիկները հրաշալի երգում և պարում են: **Օրինակներ բերելու, էթնոկարծրատիպերը ֆիլմերում դիտարկելու շնորհիվ ցույց է տրվում, որ էթնոկարծրատիպերը երբեմն հապճեպ ընդհանրացման արդյունք են, և ուսանողների համար պարզ է դառնում, որ դրանք այնքան էլ չեն արտացոլում տվյալ ազգի հոգեկերտվածքը:** Որքան էլ զարմանալի թվա, երաժշտությունն անգամ կարող է ստեղծել էթնոկարծրատիպ այլ ազգի վերաբերյալ: Որպեսզի պարզ դառնա, թե ինչպես, ներկայացնենք Մոցարտի «Ռոնդո՝ թուրքական ոճով» կամ առավել հայտնի՝ «Թուրքական մարշ» ստեղծագործությունը: Քչերը գիտեն, որ Մոցարտն այն երբեք չի անվանել «Թուրքական մարշ» և այս անվանումը ծագել է այն պատճառով, որ ավստրիացիները մեծ

համակրանք ունեին առ ենիչերիական նվագախմբի կատարումները, և Մոցարտի ստեղծագործության այս հատվածը հիշեցնում էր իրենց համար սիրելի այդ նվագախմբի կատարումը, ուստի և անվանեցին «Թուրքական մարշ»՝ սրանով իսկ ստեղծելով էթնոկարծրատիպ այն մասին, որ թուքերն իրենց շքերթների ժամանակ քայլում են նման երաժշտության ներքո: Այնինչ, պետք է նշել, որ ենիչերիականները երբեք չէին նվագում շքերթների ընթացքում, այլ նվագում էին դրանից առաջ:

Եզրակացություն: Միջմշակութային հաղորդակցության մեջ էթնոկարծրատիպերը մեծ տեղ ու դեր ունեն: Առհասարակ, դրանք «կարող են վերստեղծել իրենց ժամանակի հասարակարգն ու պատմությունը» (Fumiko Hosokawa 1980:15) «Միջմշակութային հաղորդակցություն» առարկայի համատեքստում «էթնոկարծրատիպեր» թեմայի վերլուծությունը կարևոր է՝ հիմնվելով թեման ներկայացնելու մի շարք մեթոդների վրա: Առանձնացնելով ավտոկարծրատիպերն ու հետերոկարծրատիպերը՝ դրանք անհրաժեշտ է ներկայացնել այնպիսի օրինակներով, որոնք ցայտուն կդարձնեն ոչ միայն հիշյալ հասկացությունների տարբերությունները, այլև կստեղծեն դրանց ամբողջական պատկերները թե՛ գրականության, թե՛ արվեստի, թե՛ կինեմատոգրաֆիայի մեջ: Դրական, բացասական, չեզոք էթնոկարծրատիպերի վերլուծությունը գեղարվեստական գրականության մեջ առավել ցայտուն է դարձնում այս երկուսի առանձնահատկությունները և տարբերությունները: Իսկ միջմշակութային հաղորդակցության մեջ էթնոկարծրատիպերի ունեցած դերակատարումը խիստ կարևոր է, քանզի հենց դրանց միջոցով են նաև տարբեր էթնոսներ կարծիք կազմում միմյանց մասին, ճանաչում նմանություններն ու տարբերությունները: Նկարչության, երաժշտության, կինեմատոգրաֆիայի մեջ բերված օրինակները ուսանողների համար առավել շեշտված ու պատկերավոր են դարձնում էթնոկարծրատիպերի առկայությունը արվեստում, ցույց տալիս դրանց ազդեցությունը միջմշակութային երկխոսության կայացման վրա:

Դերային բաշխումների, համեմատության, վերլուծության, կարճ հոլովակների, աղյուսակների կազմումը ուսանողներին հնարավորություն է տալիս իրենց գիտելիքներին հիմնվելով՝ բերել օրինակներ և առավել հստակ ու ամբողջական պատկերացում կազմել միջմշակութային հաղորդակցության մեջ էթնոկարծրատիպերի ծագման, տեղի և դերի, ունեցած ազդեցության մասին: Այսպիսով, կիրառված մեթոդների շնորհիվ պարզ է դառնում, որ կարծրատիպն ու էթնոկարծրատիպը նույնը չեն: Էթնոկարծրատիպերի համե-

մատույթան, վերլուծության շնորհիվ ուսանողի համար ակնհայտ է, որ որոշ էթնոկարծրատիպեր չեն արտացոլում իրականությունը և դրանք չափազանցված պատկերացում են այլ էթնոսի մասին և կան էթնոկարծրատիպեր, որոնք մեծապես արտահայտում են ազգային հոգեկերտվածքը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Շեքսպիր Ու., Վենետիկի վաճառականը: Կատակերգություն հինգ արարվածով, Եր., 1933: Shakespeare W., Venetiki vacharakany: Karakergutyun hing ararvatsov, Yer. 1933 (In Armenian).
2. Րաֆֆի, Կայծեր, ԵԺ, հ. 4, Եր., 1963: Raffi, Kaytser, EZH, 1963 (In Armenian).
3. Жерновая О., Смирнова О., Позитивная и негативная роли этнических стереотипов нации в создании имиджа страны (на примере Российской Федерации и Великобритании), Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2014, №2 (1), 321-327./ Zhernovaya O., Smirnova O., Pozitivnayainegativnyarolietnicheskikhstereotipovnaciivsozdaniimidzastrani (naprimyereRossiskoyFederaciiVelikobritanii), VestnikNijnegorodnogouniversitetaim. N. I. Lobacheskogo, 2014, 2014, №2 (1), 321-327 (In Russian).
4. Мучкина Е., Этнические стереотипы и их отражение в семантике этнонимов, Филология и человек. 2010, №4./Muchkina E., Etnicheskie stereotipi i ikh otrazhenie v semantikeetnonimov, Filologiya i chelovek. 2010, №4.
5. Fumiko Hosokawa, A functional theory of ethnic stereotypes, Humboldt Journal of Social Relations, Spring/Summer 1980, Vol. 7, No. 2 (Spring/Summer 1980), pp. 15-30.
6. Seth Kravitz, London Jokes and Ethnic Stereotypes, Western Folklore , Oct., 1977, Vol. 36, No. 4 (Oct., 1977), pp. 275-301.
7. James Craig Holte, Unmelting Images: Film, Television, and Ethnic Stereotyping, MELUS, Autumn, 1984, Vol. 11, No. 3, Ethnic Images in Popular Genres and Media (Autumn, 1984), pp. 101-108.

NANE MOVSISYAN - ANALYSIS OF ETHNOSTEREOTYPES DURING TEACHING OF THE SUBJECT "INTERCULTURAL COMMUNICATION"

Key words: *Ethnostereotypes, intercultural communication, negative ethnostereotype, positive ethnostereotype*

This article refers to the analysis of ethnostereotypes within the framework of the subject "Intercultural Communication". Introducing the types of ethnostereotypes, emphasis is made on the methods of studying the topic. Referring to autostereotypes and heterostereotypes, distinguishing positive, negative and neutral types, their examples are shown not only in linguistics, literature, but also in art. The article emphasizes that during the teaching of the "ethnostereotypes" topic, it is necessary to present the ethnostereotypes in the context of the history of painting, literature, cinematography, music, highlight cultural features, emphasize the linguistic aspect of ethnostereotypes, the importance of linguistic thinking from the point of view of the formation of ethnonyms, etc. The point of view is put forward that thanks to the dialogue method, role distribution, the student forms an even deeper understanding of the presented topic, ethno-stereotypes, and is able to clearly distinguish a stereotype from an ethno-stereotype, distinguish whether an ethno-stereotype reflects the mentality of a given nation or not, evaluate both positive and negative role of ethno-stereotype in intercultural communication.

НАНЕ МОВСИСЯН - АНАЛИЗ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА "МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ"

Ключевые слова: *Этностереотипы, межкультурная коммуникация, негативный этностереотип, позитивный этностереотип*

В данной статье рассматривается анализ этностереотипов в рамках предмета "Межкультурная коммуникация". Представляя типы этностереотипов, делается акцент на методах изучения данной темы. Обратившись к автостереотипам и гетеростереотипам и выделив положительные, отрицательные и нейтральные черты, показываются их примеры не только в лингвист-

тике и литературе, но и в искусстве. В статье подчеркивается, что в процессе преподавания темы «этностереотипы» необходимо представить их в контексте живописи, литературы, кинематографии, истории музыки, выявить культурные особенности, подчеркнуть важность лингвистической стороны этностереотипов - языкового мышления, с точки зрения формирования этнонимов и т.д. Выдвигается точка зрения, что благодаря методу диалога и ролевому распределению, у студента формируется более глубокое представление о этностереотипах, и он может четко отличить стереотип от этностереотипа, определить, отражает ли этностереотип психологию данной нации или нет, оценить как положительную, так и отрицательную роль этностереотипов в межкультурной коммуникации.

ՀՏԴ 37.012

DOI: 10.51307/182931072015233260-22.61-63

**«ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆ» ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅԱՆ
ՍԱՀՄԱՆՈՒՄՆԵՐԻ ԵՎ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐԻ ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ
ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

ՏԱԹԵՎԻԿ ՍՈՂԻԿՅԱՆ

Համառոտագիր

Սույն հոդվածը ներկայացնում է «մասնագիտական կարողունակություն» հասկացության էվոլյուցիան՝ սկսած զուտ գիտելիքային սահմանումներից մինչև անձնական որակները և մասնագիտական ինքնանդադարները ներառող սահմանումներ: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ձևակերպված մասնագիտական կարողունակություններն են կրթության և ոլորտային արդյունաբերության միջերեսը, այն է՝ փոխգործակցության հատման կետը, հոդվածը նաև ներկայացնում է մասնագիտական գրականությունում ներկայացված սահմանումների բազմազանության վերլուծությունը՝ որոշարկելով բարձրագույն կրթության ոլորտում հաճախ կիրառվող այս հասկացության բաղադրիչները: Այս բաղադրիչները կարող են հիմք հանդիսանալ մասնագիտական կրթությունում դասավանդման և ուսումնառության բովանդակության որոշարկման համար: Հատկանշական է, որ դիտարկված սահմանումների վերլուծությամբ առանձնացված անհատական որակներն արդեն հղում են անում մի շարք սուբյեկտիվ գործոնների, որոնք նույնպես պետք է կարևորվեն մասնագիտական կրթությունում:

Հիմնաբառեր՝ մասնագիտական կարողունակություն, գիտելիք, ոլորտային գիտելիք, հմտություն, մոտիվացիա, անձնական որակ, մասնագիտական որակ:

Ներածություն: «Մասնագիտական կարողունակություն» հասկացությունը հարաբերականորեն մեծ ինտենսիվությամբ իմաստավորվել և սահմանվել է վաղ 2000-ականներից սկսած՝ շարունակելով Բոլոնյան գործընթացով պայմանավորված զարգացումները և ձգտելով տարբեր երկրների կրթահամակարգերի և կրթության բովանդակության ներդաշնա-

կեցմանը և կրթություն–աշխատուժ–աշխատաշուկա–արդյունաբերություն փոխահարբերությունների բովանդակային խթանմանն ու ճանաչելիությանը: Հայաստանյան իրականությունում բարձրագույն կրթության և արդյունաբերության միջև փոխհարբերությունների դժվարությունները պայմանավորված են մի շարք գործոններով, այդ թվում՝ մասնագիտական միությունների կամ ասոցիացիաների բացակայությամբ, ինչը հանգեցնում է կոնկրետ աշխատանքի համար իրական միջավայրում անհրաժեշտ մասնագիտական կարողունակությունների և դրա բաղադրիչների որոշարկման դժվարություններին և դրանց վերացման ուղղությամբ կրթության ոլորտում տարվող աշխատանքում երևան եկող մարտահրավերների:

Մասնագիտական կարողունակությունների ավելի խորքային և մանրակրկիտ տրոհումը տարբեր բաղադրիչների, ինչպես նաև դրանց ճանաչումն ու հասցեագրումը մասնագիտական կրթության բովանդակությունում առանցքային նշանակություն ունի արդյունաբերության համար որակյալ աշխատուժի պատրաստման գործում:

Ուստի, սույն հոդվածում ներկայացված հետազոտության նպատակը առկա մասնագիտական գրականության մեջ գոյություն ունեցող մասնագիտական կարողունակությունների սահմանումների ուսումնասիրությունն ու դրանցում ներառված բաղադրիչների վերհանումն է:

Այս նպատակին հետամուտ՝ հոդվածում ներկայացվում և համեմատվում են մասնագիտական գրականությունում առկա սահմանումները՝ համադրելով դրանցում ներառված այն բաղադրիչները, որոնք հիմք են հանդիսանում մասնագետների որակավորումների ձևակերպումների համար:

«Մասնագիտական կարողունակություն» հասկացությունը: Տեսական գրականությունում ներկայացված սահմանումները մասնագիտական կարողունակությունը բնորոշում են որպես՝

- մարդու սոցիալական և մասնագիտական գործունեությամբ պայմանավորված **անձնական փորձ և գիտելիքներ**, որոնց հիման վրա մարդը ունակ է գործի դնել իր **կարողությունները՝ որպես մասնագիտական իրազեկության, էրուդիցիայի, սոցիալական և մասնագիտական փորձի իրացման մեկտեղում** (Зимняя 2004:15-16),
- **մասնագիտական հմտությունների, գիտելիքների տիրապետում**, ինչպես նաև **մասնագիտական գործունեության ծավալում** (Зееп 2011:10-15),
- **մասնագետի ընդունակությունն է**, որն անհրաժեշտ է որոշակի կոնկրետ առարկայական բնագավառում **կոնկրետ գործողություն կատարելու**

րելու համար՝ ներառյալ նեղ մասնագիտական գիտելիքները, յուրահատուկ առարկայական հմտությունները, մտածողության ձևերը, գործողությունների համապատասխանության գիտակցումը (Равен 2002:281-296),

- աշխատակիցներին անհրաժեշտ **մասնագիտացված գիտելիքներն ու հմտությունները՝** արտադրական գործունեության մեջ աշխատանքային խնդիրների արդյունավետ լուծման համար» (Мальцева),
- տարբեր բաղադրիչների **ինտեգրմամբ ձևավորած անհատական որակ,** որը բնութագրում է այն շրջանավարտին, որը պատրաստ է իրացնել իր ներուժը **մասնագիտական գործունեության մեջ»** (George 2016:6),
- **անհատական որակ** և կոնկրետ մասնագիտական խնդիրներին ուղղված գործունեության համար անհրաժեշտ **գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների շարք** (Данилова 2016:8),
- **մասնագիտական և անհատական-գործնական բնութագրերի ամբողջություն,** որն անհրաժեշտ է որոշակի գործունեության շրջանակներում **կոնկրետ խնդիրների արդյունավետ լուծմանն** ուղղված բարձրորակ արդյունքի ձգտելու գործընթացում» (Кобзева 2018:40),
- պաշտոնյայի՝ սեփական **գործառույթները որակյալ կերպով կատարելու և առկա խնդիրները լուծելու** համար անհրաժեշտ կարողությունները, տվյալ անձի իրավասության դրսևորումը՝ կոնկրետ կազմակերպչական կառուցվածքի և ըստ այդ կառուցվածքի աշխատանքի բաժանման ու գործառույթների բաշխման շրջանակներում (Абрамова 2010:8):
- մասնագիտության **տեխնիկական և էթիկական ստանդարտով սահմանված որակյալ ծառայությունների** տրամադրման համար անհրաժեշտ գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների ամբողջությունը, ինչպես նաև մասնագիտական պարտականությունների ստանձնման և **հանրային շահին ծառայելու** համար անհրաժեշտ գիտելիքներն ու փորձը (<https://www.lawinsider.com/dictionary/professional-competence>):

Ոլորտային գիտական գրականությունում բերված բազմապիսի այս սահմանումների ընտրանու՝ առանձնացված հիմնաբառերի վերլուծությունը ի ցույց է դնում մոտեցումների և ընկալումների ընդհանրությունները՝ որոշ, սակայն ոչ նշանակալի տարբերություններով:

Այսպիսով՝ **մասնագիտական կարողունակությունը մասնագիտական գիտելիքների, հմտությունների, կարողությունների, ունակությունների, փորձի, մասնագիտական և անհատական բնութագրերի այն ամբողջ-**

ջությունն են, որն ուղղված է մասնագիտական գործունեության ընթացքում կոնկրետ խնդիրների արդյունավետ լուծմանը: Ընդ որում, հատկանշական է, որ անգլալեզու գրականությունում մասնագիտական կարողունակությունների սահմանումներում ընդգծվում են ինչպես հանրային շահի գիտակցումը, այնպես և դրան ծառայելու պատասխանատվությունը, մասնագիտական կազմակերպությունների կամ ասոցիացիաների կողմից սահմանված մասնագիտական ստանդարտները՝ որպես ուղենիշ և աշխատակցին ներկայացվող պահանջ:

Մասնագիտական կարողունակությունները միասեռ և միատարր չեն: Դրանք առանձնանում են բազմաբաղադրիչ կառուցվածքով: Կախված տրոհման մակարդակից՝ կարելի է առանձնացնել ընդգրկունությամբ տարբերվող կարողունակություններ, որոնց կառուցվածքային բաղադրիչները քանակականապես կտարբերվեն:

Մասնագիտական կարողունակությունների բաղադրիչներն ու համեմատական վերլուծությունը: Մասնագիտական գրականության մեջ նախաձեռնվել են մի շարք անհատական փորձեր՝ պարզելու մասնագիտական կարողունակությունների կառուցվածքային բաղադրիչները, դրանց քանակն ու բովանդակային առանձնահատկությունները: Ըստ այդ հետազոտությունների՝ մասնագիտական կարողունակությունների կառուցվածքում ընդգրկված տարրերի թիվը տատանվում է 3-5-ի միջակայքում:

Հատկանշական է, որ Օ. Նորուզին, Ա. Վայնբերգերը, Հ. Բիմանսը, Մ. Մուլդերը և Մ. Չիգարին (2012) մասնագիտական կարողունակության բաղադրիչները սահմանափակել են գիտելիքի տեսակների տարաբաժանմամբ, ինչն անուղղակիորեն վկայում է այն մասին, որ հեղինակների այս խումբը, դեռևս 2012թ. մասնագիտական կարողունակություն ասելով, հասկանում էր գիտելիքը և գիտելիքի հետ մետաճանաչողական գործունեությունը: Գիտելիքը՝ որպես մասնագիտական կարողունակություն, այս հեղինակները (2012:79-106) բաժանում են հետևյալ բաղադրիչների՝

- բազմապիսի, արդյունավետ մասնագիտական գործունեության իրականացման համար բավարար ծավալի գիտելիք,
- գիտելիքի կազմակերպման և կառուցման համակարգ, տարրերի միջև իրական կապերի մասին իրազեկություն, գիտելիքի տարրերի դասակարգման կարողություն,
- գիտելիքին կառուցվածք հաղորդելու կարողություն, հիմնական հանգուցային տարրերի ընդգծում,

- տարբեր ոլորտների գիտելիքների միջև հարաբերությունների և մասնագիտական գործունեության ընթացքում դրանց տեսակարար կշռի որոշարկում, օբյեկտիվ փաստերի ազդեցությամբ գիտելիքի թե՛ բովանդակության, թե՛ ոլորտային այլ գիտելիքների հետ համակցումների արդիականացման հնարավորությունը,
- հիմնարար գիտելիք, որը որոշում է ընդհանուր սկզբունքների և գաղափարների դերը,
- մեթոդականություն, պրագմատիզմ, կապերի շարունակականություն՝ «գիտելիքից գործունեություն» տիրույթում,
- գիտելիքի անդրադարձումը:

Այլ հեղինակներ մասնագիտական կարողունակությունների բաղադրիչների տիրույթը ավելի լայն են դիտարկում՝ չսահմանափակվելով միայն գիտելիքով և գիտելիքի հետ մետաճանաչողական գործողություններով: Այս հեղինակները դիտարկում են ինչպես բուն մասնագիտական-առարկայական գիտելիքը, այնպես և անհատական տարբեր որակները, որոնք նախապայման են հանդիսանում արդյունավետ մասնագիտական գործունեության համար:

Օրինակ՝ Ն.Ի.Կոբզևան պնդում է, որ մասնագիտական կարողունակությունների ձևավորումը հնարավոր է միայն հետևյալ տարրերի առկայության դեպքում.

- իմացաբանական ցուցիչ, որը ենթադրում է որոշակի մակարդակի գիտական-պրակտիկ գիտելիքների առկայություն,
- արժեքանական ցուցիչ, որը ենթադրում է անձի ունեցած արժեհամակարգային և մոտիվացիոն կողմնորոշումը,
- գործնական ցուցիչ, որը ենթադրում է անձի՝ գործնական, արդյունավետ գործունեություն ծավալելու ունակությունը (Кобзева 2018:40):

Ըստ Տ.Մ. Շամսուտդինովայի՝ մասնագիտական կարողունակությունները ներկայանում են չորս կառուցվածքային տարրերով՝ 1) մոտիվացիոն (հոգեբանական), 2) հասկացական-բովանդակային, 3) գործնական, 4) ինքնաանդրադարձային (ռեֆլեկտիվ)՝ ուղղված սովորողի կրթության և ինքնակրթության զարգացմանը (Шамсутдинова 2013:37):

Մասնագիտական կարողունակությունների կառուցվածքում նմանատիպ մի շարք տարրեր է առանձնացրել նաև Ի.Վ.Գեորգեն (2016:14)՝

1. մոտիվացիոն. այս տարրը ենթադրում է ապագա մասնագետի անձնական վերաբերմունքը իր մասնագիտական ոլորտի նկատմամբ, նրա

շարժառիթները, նպատակները և հետաքրքրությունների շրջանակը: Այս տարրը ներառում է անձի հուզական, կամային գործունեությունը, օրինակ՝ դրական հուզական ֆոնը և դրական վերաբերմունքը, հաջողության և ձախողման նկատմամբ համարժեք արձագանքի դրսևորումը, հուզականությունը, դրական վերաբերմունքը, մասնագիտական ինքնազարգացումը, ինքնակրթությունը, ինքնակատարելագործումը և այլն,

2. ճանաչողական. այս բաղադրիչը ներառում է կարողունակության բովանդակության իմացությունն ու ըմբռնումը, դրա փոխհարաբերությունների գիտակցումը այլ բաղադրիչների և կարողունակությունների հետ,
3. գործնական. արտացոլում է ապագա մասնագետների հմտությունների և կարողությունների մակարդակը, ինչպիսիք են՝ ընդհանուր մասնագիտական (կրթական, հաղորդակցական, ռեֆլեկտիվ և այլն) և հատուկ հմտությունները (գործնական հմտություններ, ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառում, խնդիրների լուծման մեթոդների իմացություն և կիրառում, բարդության տարբեր մակարդակների կրթական և մասնագիտական առաջադրանքների կատարում), ինչպես նաև առկա հմտություններն արդյունավետ օգտագործելու կարողություն և հետագա զարգացման, մասնագիտական գործունեության կատարելագործման հմտությունների առկայություն,
4. անձնային. այս բաղադրիչը բաղկացած է անհատական-հոգեբանական բնութագրերի ամբողջությունից, որն ազդում է անհատի գործունեության վրա,
5. ինքնաանդրադարձող. այս բաղադրիչը արտացոլում է անձի ինքնագնահատման ունակությունը, ինքնատիրապետումը, ուսման և զարգացման ինքնագնահատումը, մասնագիտական կարողունակության ձևավորման արդյունավետության իմաստավորումը:

Մասնագիտական կարողունակությունների կառուցվածքում նույնաքանակ բաղադրիչներ է հատկորոշել նաև Մ.Գ.Իլյազովան (2001:50)՝ առանձնացնելով կարողունակությունների հետևյալ կառուցվածքային տարրերը.

1. մասնագիտական գործունեության արժեքային և բովանդակային հիմքը (պատասխանատվություն մասնագիտական գործունեության արդյունքների համար),
2. գործունեության մոտիվացիոն հիմքը (կարիքներ, շարժառիթներ, ուղղվածություն),

3. անհատական-հոգեբանական հիմքը (կոնկրետ գործունեության իրականացման համար անհրաժեշտ ունակությունները),
4. գործիքային հիմքը (գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ, փորձ);
5. կոնատիվ հիմքը (գործունեության ինքնակարգավորման գործընթացում մասնագետի կարողունակության իրագործման մեխանիզմ):

Պ. Սանտոսոն, Ա. Պուրվանտոն, Մ. Ասբարին (2020) հատկորոշել են մասնագիտական կարողունակությունների հետևյալ չորս բաղադրիչները, մասնավորապես՝

1. մոտիվացիոն, որը ենթադրում է հաստատականության որակներ, նպատակաուղղվածություն, ինչպես նաև մասնագիտական կարողունակության իրացման սկզբնական արժեքներ, միջանձնային շփումներ, կոլեկտիվում գերակա դիրքի ձեռքբերում,
2. գործառության, այն է՝ մասնագիտական գործունեության ծավալման համար անհրաժեշտ իրազեկություն, գիտելիք, փորձ,
3. հաղորդակցական, որն իրացվում է մտքերի հստակ արտահայտման, համոզման, փաստարկման, միջանձնային հաղորդակցության դրսևորումներով,
4. ստեղծագործական և նախաձեռնողական, ընդ որում, այստեղ տեսակի ներքո հեղինակներն առանձնացնում են նաև ներհայեցումը:

Կ. Կացարոսը, Ա. Տիրկասը և Գ. Կոստան (2020) մասնագիտական կարողունակությունների կառուցվածքում տարբերակել են հինգ բաղադրիչներ, որոնք իրենց հերթին հնարավոր է տարաբաժանել ենթաբաղադրիչների՝

1. մասնագիտական գործունեության ժամանակ ինտեգրման համար կարևոր հատկանիշ, որի բաղադրիչներն են՝ հուզական կայունությունը (հարմարվողականությունը), էքստրավերտությունը (արդյունավետ առաջնորդությունը), խոսքի հմտությունները, նրբանկատությունը,
2. անհրաժեշտ կարողունակության մասին տեղեկություններն ու համակողմանի պատկերացումը,
3. կարգավորման կարողունակությունը, որը ենթադրում է սեփական վարքի վերահսկման կարողություն. ընդ որում, էթիկական արժեքները գործունեության հիմնական որոշիչ գործոններն են,

4. մտավոր կարողունակությունը համարվում է վերլուծական, սինթեզման, համեմատության, վերացարկման, ընդհանրացման, կոնկրետացման հմտությունների համախումբ, այսինքն՝ մտավոր որակ, որտեղ դիտարկվում են համանմանությունների դուրսբերման, մտքի ճկունության և մտածողության քննականության աստիճանները,
5. գործառնական կարողունակությունները որոշարկվում են հմտությունների այնպիսի համախմբով, որն անհրաժեշտ է մասնագիտական գործունեության իրականացման համար. այդպիսի հմտություններն են կանխատեսումները, նախագծումը, կազմակերպչական գործունեությունը, իմպրովիզը, փորձագիտական գործունեությունը:

Մ. Մարեքը և այլք (2020) կարծում են, որ կան մասնագիտական կարողունակությունների երեք ոլորտներ՝

- մոտիվացիոն (շարժառիթներ, վերաբերմունքներ, կողմնորոշումներ), ինչն ապահովում է ընդհանուր մշակութային, անձնական, մոտիվացիոն և սոցիալական կարողունակության ձևակերպումը,
- տեխնոլոգիական, ինչը նպաստում է մասնագիտական կարողունակությունների որոշ ենթատեսակների զարգացմանը՝ մեթոդական, գործնական-գործառնական, դիդակտիկ-մեթոդական, հատուկ գիտակարգին վերաբերող, տնտեսական, իրավաբանական, բնապահպանական, տեղեկատվական, կառավարչական, հաղորդակցական,
- ինքնակարգավորման ոլորտներ, զարգացնում է հոգեբանական կարողունակությունն ու ինքնակարողունակությունը:

Գ.Օշիրովը (2016) մասնագիտական կարողունակության բովանդակության մեջ առանձնացնում է հետևյալ բաղադրիչները՝

- հարմարվողական-քաղաքակրթական,
- սոցիալ-կազմակերպչական,
- առարկայական-մեթոդաբանական,
- հաղորդակցական,
- արժեքանական:

Եզրակացություն: Այսպիսով՝ գոյություն ունեցող գրականության ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ մասնագիտական կարողունակության ընկալումն արդեն դուրս է եկել բուն մասնագիտական, ոլորտային գիտելիքի և այդ գիտելիքի հետ մետաճանաչողական ձեռածությունների տիրույթից և ենթադրում է ավելի լայն հաղորդակցական, արժեքային, սոցիալ-կազմակերպչական և այլ բաղադրիչների առկայություն, որոնք կազմում են բոլոր մասնա-

գիտական կարողունակությունների հենքը և փոխանցելի են մասնագիտությունից մասնագիտություն: Հատկանշական է տարբեր տեսություններում մոտիվացիային, պատասխանատվությանը և անձնական որակներին արվող հղումների նույնականությունը, ինչը վկայում է այն մասին, որ մասնագիտական կարողունակությունների համակազմում առկա են նաև անհատական գործոնով և անձին վերաբերելի հանգամանքներով պայմանավորված սուբյեկտիվ տարրեր, որոք հաճախ հաշվի չեն առնվում մասնագիտական ուսուցման բովանդակությունը ձևավորելիս: Այսպիսով՝ մասնագիտական հանրույթի հետ մասնագիտական կարողունակությունների քննարկման արդյունքում դրանց հստակ համակազմի սահմանումն ու ճանաչումը կարևոր նախապայման է մասնագիտական կրթության բովանդակության նախագծման համար, որը պետք է հաշվի առնի նաև սուբյեկտիվ գործոններն ու հանգամանքները՝ անհատական կամ անձնական մակարդակում աշխարհայացքային կամ անհատական-հոգեբանական պրոֆիլավորման համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Абрамова Н.М. Формирование профессиональной компетентности государственных служащих в условиях инновационно-экономического развития: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук. – Москва: Научная библиотека КГУ, 2010
2. Георге И.В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография / И. В. Георге. – Тюмень: ТИУ, 2016
3. Данилова А. С. Основы профессиональной компетенции: учебное пособие / А. С. Данилова, С. В. Здрестова-Захаренкова, О. М. Федорова; Сиб. федер. ун-т, Торг.-эконом. ин-т. - Красноярск: СФУ, 2016
4. Зеер Э.ф. Психология профессионального развития: методология, теория, практика, Екатеринбург, 2011. — 160 с

5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия /М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с
6. Ильязова М.Д. Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура // Педагогика и психология образования, Москва 2011
- Краевский, В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогаисследователей.–Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
7. Кобзева Н.И. Профессиональные компетенции в контексте компетентностно-ориентированного подхода в образовании // Вестник Оренбургского государственного университета, Оренбург 2018 №5 (217)
8. Мальцева К., Профессиональные компетенции на практике // <http://www.hrmedia.ru/node/1626>
9. Равен Дж. - Компетентность в современном обществе, М. 2002, 396с.
10. Шамсутдинова Т.М. Формирование профессиональных компетенций студентов в контексте информатизации высшего образования // Открытое образование №6, Москва 2013
11. Asbari, M., Purwanto, A., & Santoso, P. B. Influence of Leadership, Motivation, Competence, Commitment and Culture on ISO 9001:2015 Performance in Packaging Industry. Scholars Journal of Economics, Business and Management, 2019, 6(12), 577– 582
12. Katsaros, K. K., Tsirikas, A. N., & Kosta, G. C. The impact of leadership on firm financial performance: the mediating role of employees' readiness to change. Leadership & Organization Development Journal, 2020, 41(3), 333–347
13. Marek, M. & WU, Wen-Chi & Chew, Chiou Sheng. Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic. International Journal of Distance Education Technologies, 2020, 40-60
14. Noroozi O., Weinberger A., Biemans, H.J.A., Mulder M., & Chizari M. Argumentation-based computer supported collaborative learning (ABCSCCL). A systematic review and synthesis of fifteen years of research. Educational Research Review, 2012, 7(2), pp. 79-106.
15. Ochirov, G. Formation of professional competence of the future teachers of initial classes by student teaching means. Historical and social-educational ideas, 2016, 8, 205-208
16. Professional Competence Definitions/
<https://www.lawinsider.com/dictionary/professional-competence>

REFERENCE

1. Abramova N.M. Formirovanie professional'noj kompetentnosti gosudarstvennyh sluzhashchih v uslovijah innovacionno-jekonomicheskogo razvitija: avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata jekonomicheskikh nauk. – Moskva: Nauchnaja biblioteka KGU, 2010
2. George I.V. Formirovanie professional'nyh kompetencij studentov obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovanija na osnove organizacii samostojatel'noj raboty: monografija / I. V. George. – Tjumen': TIU, 2016
3. Danilova A. S. Osnovy professional'noj kompetencii: uchebnoe posobie / A. S. Danilova, S. V. Zdrestova-Zaharenkova, O. M. Fedorova; Sib. feder. un-t, Torg.-jekonom. in-t. - Krasnojarsk: SFU, 2016
4. Zeer Je.f. Psihologija professional'nogo razvitija: metodologija, teorija, praktika, Ekaterinburg, 2011. — 160 s
5. Zimnjaja I.A. Ključevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii: avtorskaja versija /M.: Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 40 s
6. Il'jazova M.D. Invarianty professional'noj kompetentnosti: sushhnost' i struktura // Pedagogika i psihologija obrazovanija, Moskva 2011Kraevskij, V.V. Metodologija pedagogiki: Posobie dlja pedagogoissledovatelej. – Cheboksary: Izd-vo Chuvash. un-ta, 2001. – 244 s.
7. Kobzeva N.I. Professional'nye kompetencii v kontekste kompetentnostno-orientirovannogo podhoda v obrazovanii // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta, Orenburg 2018 №5 (217)
8. Mal'ceva K., Professional'nye kompetencii na praktike // <http://www.hrmedia.ru/node/1626>
9. Raven Dzh. - Kompetentnost' v sovremennom obshhestve, M. 2002, 396s.
10. Shamsutdinova T.M. Formirovanie professional'nyh kompetencij studentov v kontekste informatizacii vysshego obrazovanija // Otkrytoe obrazovanie №6, Moskva 2013

TATEVIK SOGIKYAN - СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОСТАВНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ПОНЯТИЯ "ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ"

Ключевые слова: профессиональная компетенция, знание, мотивация, личностные качества, профессиональные качества.

В данной статье представлена эволюция понятия «профессиональная компетенция» от чисто когнитивных определений до определений включающих в себя личностные качества и профессиональные саморефлексии. Учитывая тот факт, что сформулированные профессиональные компетенции образование и интерфэйс отраслевой промышленности, это точка пересечения взаимодействия, в статье также представлен анализ перевода разнообразий определений профессиональной литературы, определяя часто используемые в сфере образования составные элементы понятия. Эти составные элементы в области образования могут являться основой для определения преподавания и содержания образования.

При анализе рассматриваемых понятий индивидуальные качества ссылаются на ряд субъективных факторов, которые также должны быть важными в профессиональном образовании.

TATEVIK SOGHIKYAN - COMPARATIVE ANALYSIS OF DEFINITIONS AND CONSTITUENTS OF THE "PROFESSIONAL COMPETENCE" CONCEPT

Keywords: professional competence, knowledge, sectoral knowledge, skill, motivation, personal qualities, professional qualities

This article presents the evolution of the "professional competence" concept, based on its definitions ranging from references to pure knowledge to the ones that consider personal qualities and professional reflection. Properly formulated competence descriptors serve as an interface between education and sectoral industries, hence predetermining their interrelations. Hereby, this article also contains an analysis of the definitions, circulating in the field literature, at the same time identifying the components of this concept that is widely used in higher education. These components may serve as a basis for the

identification of teaching and learning content in higher education. It should be noted that the analysis of the reviewed definitions highlighted the “personal qualities” component, containing a number of subjective factors which should also be prioritized in professional education.

ՀՏԴ 373 (479.25)

DOI: 10.51307/182931072015233260-22.61-76

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԱԶԳԱՅԻՆ ՀԵՐՈՍ ԿԱՐԵՆ
ԴԵՄԻՐՃՅԱՆԸ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ, ԴՊՐՈՑԻ և ՈՒՍՈՒՑԶԻ ՄԱՍԻՆ**

ԱԻՂԱ ԹՈՓՈՒՋՅԱՆ

Համառոտագիր

2022 թ. լրանում է ՀՀ Ազգային հերոս Կարեն Դեմիրճյանի ծննդյան 90-ամյակը: Մարդ, ով 1974-1988 թթ. ղեկավարել է մեր հանրապետությունը և ում համար մանկավարժական աշխատանքը, դպրոցական կրթությունն ու դաստիարակությունը բարձրագույն արժեքներ են եղել: Հոգվածում հակիրճ ներկայացված են 1978 թ. հունիսին տեղի ունեցած ուսուցիչների հանրապետական 4-րդ համագումարի նյութերը, այդ ժամանակի Ժողովրդական կրթության առջև դրված պահանջներն ու հիմնախնդիրները, վերլուծված են Կ.Դեմիրճյանի մոտեցումներն ու գաղափարները դրանց լուծման ուղիների, ուսուցչի կերպարի ու դպրոցի վարկի բարձրացման, մանկավարժական գիտությունը և մանկավարժական կադրերի պատրաստման գործընթացները զարգացնելու և արդիականացնելու ուղղությամբ: Արդյունքում՝ բացահայտվել, վերլուծվել և ներկայացվել են Կ.Դեմիրճյանի մանկավարժական այն հայացքներն ու դրույթները, որոնք այսօր էլ արդիական են և մեծապես կարող են օգտակար լինել ժամանակակից հայ դպրոցին, ուսուցչին և կրթության կազմակերպիչներին:

Հիմնաբառեր՝ ժողովրդական կրթություն, ուսուցիչ, դպրոցական դաստիարակություն, մանկավարժական գիտություն:

Ներածություն: Հետազոտության արդիականությունը և նորույթը պայմանավորված է նրանով, որ առաջին անգամ փորձ է արվում մեր նորագույն պատմության երևելի դեմքի, Ազգային հերոս Կարեն Դեմիրճյանի մանկավարժական հայացքների բացահայտման միջոցով գտնել ժամանակակից կրթությանը վերաբերող կարևոր հարցերի պատասխաններ և նրա պրակտիկ գործունեության վերլուծության ճանապարհով կերտել մեծ հայորդու

նկարագիրը, որը դաստիարակչական հզոր միջոց կարող է դառնալ հետագա բոլոր հայ սերունդների համար:

Հեղազոտության տեսական և գործնական նշանակությունը կայանում է նրանում, որ այն հարստացնում է մանկավարժության տեսությունն ու պատմությունը: Երկրի քաղաքական ղեկավարի պրակտիկ գործունեության, մտքերի, գաղափարների, մոտեցումների վերլուծության հիման վրա բացահայտված նրա մանկավարժական հայացքները կարող են օգտակար լինել կրթության բնագավառի կազմակերպիչներին, ուսուցիչներին, դպրոցի տնօրեններին, աշակերտների ծնողներին և դաստիարակության ու կրթության հարցերով զբաղվողներին:

Հեղազոտության նպատակը՝ կրթության, դպրոցի, ուսուցչի մասին Կ.Դեմիրճյանի մտքերի, գաղափարների ու մոտեցումների վերլուծությունն ու այսօրվա դպրոցին օգտակար և արդիական մանկավարժական հայացքների բացահայտումն է:

Հեղազոտության խնդիրներն են՝ 1. ուսումնասիրել 1978 թ. հունիսին տեղի ունեցած ուսուցիչների հանրապետական 4-րդ համագումարի նյութերը և վերլուծել այդ ժամանակի Ժողովրդական կրթության առջև դրված պահանջներն ու հիմնախնդիրները, 2. Բացահայտել Կ. Դեմիրճյանի «Աճեցնել կոմունիզմի համար մարտնչողների սերունդ» զեկուցման մեջ հնչած կարծիքների, մոտեցումների ու գաղափարների մանկավարժական արժեքը, 3. հիմնավորել Կ. Դեմիրճյանի մանկավարժական հայացքների արդիականությունն ու օգտակարությունը: 4. Բացահայտել սերունդների համար ընդօրինակման արժանի հայրենասեր ազգային հերոսի կերպարը:

Հեղազոտության մեթոդները: Համապատասխան գրականության, մամուլի **վերլուծություն**, գաղափարների, մոտեցումների **համեմատություն** և այսօրվա հետ **համադրում** և դրանց արդիականության և օգտակարության **հիմնավորում**:

Ժողովրդական կրթության հիմնախնդիրները: 20-րդ դարի 70-80-ական թվականներին կրթությունը կոչվում էր **Ժողովրդական կրթություն, որովհետև այն** ամբողջ ժողովրդի ամենօրյա ուշադրության ու հոգատարության կենտրոնում էր: Տնտեսության, մշակույթի յուրաքանչյուր ոլորտ իր կոնկրետ խնդիրներն ու պատասխանատվությունն ուներ կրթության, դպրոցի նկատմամբ: 1974-1988 թթ., երբ Կարեն Դեմիրճյանը Հայաստանի կոմկուսի կենտկոմի առաջին քարտուղարն էր, Խորհրդային Հայաստանի կրթության համակարգի առջև ծառայած էին մի շարք կարևոր, ապագային

միտված խնդիրներ: Լուծվում էր պարտադիր 8-ամյա և համընդհանուր միջնակարգ կրթության խնդիրը: Հայաստանում գործող 1337 հանրակրթական դպրոցներից 907-ը կամ դրանց ընդհանուր թվի 67.8 տոկոսը արդեն միջնակարգ էին: Սա խորհրդային միության մասշտաբով բարձր ցուցանիշ էր: Ուսուցիչների հանրապետական 4-րդ համագումարում /1978 թ. հունիս/ Լուսավորության մինիստր Ս.Հախումյանի «Դաստիարակել կոմունիստական հասարակարգի արժանի քաղաքացիներ» թեմայով զեկուցման մեջ նշվում էր.

«Թեև երկրում ստեղծված էին պարտադիր ուսուցումն իրականացնելու բարենպաստ պայմաններ, այնուամենայնիվ, դեռևս ունենք մի շարք թերություններ, որոնք անհապաղ լուծման կարիք ունեն» (Հախումյան 1978): Այդ թերությունների շարքում հատուկ ուշադրություն էր դարձվում դպրոցների բարձր դասարաններում մեծ չափերի հասնող մաղումներին և երկտարեցիների թվին: 1976-77 ուսումնական տարում նույն դասարանում էր մնացել 10230 աշակերտ: Վիճակն ավելի վատ էր 9-10-րդ դասարաններում: Այստեղ յուրաքանչյուր 100 սովորողից 2-ը չէր առաջադիմում՝ դառնալով երկտարեցի: **Խնդիր է դրվում** բարձրացնել ծնողների պատասխանատվությունը երեխաների ուսման և դաստիարակության գործում, ամրապնդել դպրոց-ընտանիք կապը, ծնողներին ավելի ակտիվորեն մասնակից դարձնել դպրոցական կյանքի կազմակերպմանը, բարձրացնել արտադպրոցական և արտադասարանական աշխատանքների կազմակերպման մակարդակն ու երեխաների ընդգրկվածությունը ինֆորմալ կրթությունում, ավելացնել երկարօրյա դպրոցների ու խմբերի ցանցի ընդլայնման տեմպերը, ծնողների շրջանում բացատրական լայն աշխատանք տանել այդ տիպի դպրոցների առավելությունների վերաբերյալ, ամրապնդել գիշերօթիկ, հատուկ և օժանդակ դպրոցների ցանցը, զարգացնել երեկոյան և հեռակա ուսուցումը՝ բարձրացնելով նրա դերը երիտասարդության ընդհանուր միջնակարգ կրթության իրականացման գործում:

Թեև այդ տարիներին Հայաստանի աշակերտության կեսից ավելին սովորում էր տիպային նոր շենքերում, այնուամենայնիվ, «դանդաղում էր դպրոցների և նախադպրոցական մանկական հիմնարկների շինարարությունը, որի պատճառով հանրապետության դպրոցների ավելի քան 36 տոկոսը շարունակում էր աշխատել երկու հերթով, բազմաթիվ երեխաներ զրկված էին մանկապարտեզ հաճախելու հնարավորությունից» (Հախումյան 1978): Դպրոցաշինությունը դարձավ առաջնահերթ խնդիր: Յուրաքանչյուր ուսումնական տարվա նախօրյակին, օգոստոսին, շինարարներն ու այդ գործի հա-

մար մյուս պատասխանատուները հաշվետվություն էին տալիս իրենց աշխատանքի արդյունքների և որակի մասին:

Հատուկ ուշադրություն էր դարձվում ուսուցման կազմակերպմանն ու բովանդակությանը: Մասնավորապես, ուսուցումը գիտական հիմքերի վրա դնելու խնդիրներին՝ ուսուցման կաբինետային համակարգի, տեխնիկական միջոցների հարստացման, դասագրքերի նորացման, մեթոդական գրականության հրատարակման բարելավման հարցերին: Այդ տարիներին, հանրակրթական դպրոցի 135 անուն դասագրքերից 97-ը ստեղծվում էր Հայաստանում: Այսինքն սին են այն մեղադրանքները, թե իբր բոլոր դասագրքերը թելադրվում էին կենտրոնից: Այո, բնագիտական առարկաների դասագրքերը, հիմնականում գալիս էին Մոսկվայից, դրանք արժեքավոր, գիտության վերջին խոսքի վրա հիմնված դասագրքեր էին, որոնք, ի դեպ, մինչև այսօր էլ շրջանառության մեջ են: Այդ տարիներին մի շարք կոնկրետ միջոցառումներ են իրականացվում կապված պատմության և հասարակագիտության, ռուսաց և օտար լեզուների դասավանդման դրվածքի բարելավման ուղղությամբ: Վերանայվում են բնագիտամաթեմատիկական առարկաների հնարավորությունները՝ դասընթացների տեսական մասի ուսուցումը գործնական կիրառությունների հետ կապելու նպատակով: Պահանջվում է բարձրացնել աշխարհագրություն, նկարչություն, երգեցողություն, ֆիզկուլտուրա, ձեռքի աշխատանք առարկաների, ֆակուլտատիվ դասընթացների դերը սովորողների համակողմանի կրթության ու դաստիարակության գործում և «Հմտորեն օգտվել առաջավոր փորձից, ստեղծել արդյունավետ աշխատելու համընդհանուր մթնոլորտ, պարտականությունների անթերի կատարման խանդավառ տրամադրություն» (Հախումյան 1978):

Մեծ նշանակություն է տրվում ուսուցիչների ստեղծագործական որոնումների խթանման, նրանց մասնագիտական, հոգեբանական և մեթոդամանկավարժական գիտելիքների կատարելագործմանը, ուսուցման գործընթացում տեխնիկական միջոցների և ուսումնադիտողական պարագաների կոմպլեքսային օգտագործմանը, ուսուցման նոր, առավել ակտիվ ձևերի ու մեթոդների լայն կիրառմանը՝ «սովորողների ինքնուրույն մտածողությունը, ստեղծագործական պրպտումները խթանելու, գիտելիքների խորությունն ու կայունությունը ապահովելու, նրանց առաջադիմության մակարդակը բարձրացնելու նպատակով» (Հախումյան 1978):

Իր զարգացման բոլոր փուլերում, խորհրդային հայկական դպրոցն ունեցել է աշխատանքային պոլիտեխնիկական ուղղվածություն: Նրա գլխա-

վոր խնդիրներից մեկը եղել է սովորողներին կյանքի, հասարակական օգտակար աշխատանքի, ապագա մասնագիտությունը գիտակցաբար ընտրելու համար նախապատրաստելը: 1975-1986 թթ. մեծ աշխատանք է կատարվում դպրոցականների աշխատանքային ուսուցման և մասնագիտական կողմնորոշման ուղղությամբ: Խնդիր է դրվում ապահովել դպրոցի վճռական շրջադարձը՝ աշակերտներին նյութական արտադրության ոլորտում աշխատանքի պատրաստելու համար: Յուրաքանչյուր դպրոց ուներ շեֆ ձեռնարկություն: Արտադրական միավորումները, մինիստրությունները այս իմաստով կոչված էին համակողմանիորեն օգնելու դպրոցին: Յուրաքանչյուր հիմնարկ-ձեռնարկություն սոցիալական զարգացման իր պլաններում երիտասարդության աշխատանքային կոփման ու մասնագիտական կողմնորոշման կոնկրետ միջոցառումներ էր նախատեսում: Արտադրական և գյուղատնտեսական ձեռնարկություններին հանձնարարվում է «բարձր դասարանների աշակերտների աշխատանքային ուսուցումը կազմակերպելու և նրանց մասնագիտական կողմնորոշումը խթանելու նպատակով քաղաքներում ստեղծել միջդպրոցական ուսումնարտադրական կոմբինատներ, ձեռնարկությունների ներսում՝ աշակերտների համար բացել արտադրամասեր ու տեղամասեր, իսկ գյուղական դպրոցներին կից ստեղծել ուսումնափորձնական հողամասեր, աշակերտական արտադրական բրիգադներ: Անհրաժեշտ պայմաններ ապահովել դպրոցականների արտադրական պրակտիկայի և էքսկուրսիաների համար, վարպետ-մասնագետների միջոցով ղեկավարել սովորողների աշխատանքային ուսուցումը: Ընդլայնել աշխատանքի ու հանգստի ճամբարների և աշխատանքային այլ միավորումներիցանցը» (Հախումյան 1978): Այսինքն՝ երկրի ողջ նյութական և հոգևոր ոլորտների հնարավորությունները օգտագործվում էին դպրոցին ծառայելու համար: Իշխում էր «Յուրաքանչյուրս պարտք և պատասխանատվություն ունենք դպրոցի հանդեպ» գաղափարը: Համառոտ՝ այսպիսին էին 1975-1988 թթ. Հայաստանի ժողովրդական կրթության առջև դրված խնդիրները:

Ուսուցիչն ու դպրոցը որպես մնայուն արժեքներ: Կարեն Դեմիրճյան քաղաքական գործչի համար կրթությունը, դպրոցը, երեխան, ուսուցիչը մշտապես եղել են բարձրագույն արժեքներ: Կրթության մասին իր մանկավարժական հայացքները ամփոփված են, հիմնականում, ուսուցիչների հանրապետական 4-րդ համագումարի «Աճեցնել կոմունիզմի համար մարտնչողների սերունդ» զեկույցում /1978 թ. հունիս/, որտեղ նա իրավացիորեն բարձր է գնահատել խորհրդային կրթության դերը երկրի զարգացման գործում:

«Ժողովրդական կրթության այդպիսի առաջավոր, միլիոնների շահերից բխող սիստեմ՝ պատմությունը չի իմացել և չէր կարող իմանալ: Ամենախիստ ուսուցիչը՝ պատմությունը, ժողովրդական կրթություն առարկայից մեր երկրին նշանակել է ամենաբարձր թվանշանը» (Դեմիրճյան 1978): **Սա մի գնահատական է, որն անկախություն ստանալուց հետո մանավանդ այսօր, հաճախ է կրկնվում:** Մեր իմաստուն ղեկավարը խորհրդային դպրոցի տարբերիչ հատկանիշն է համարում այն, որ խորհրդային մանկավարժությունն «ուսուցումը և դաստիարակումը դիտում է որպես միասնական, դիալեկտիկորեն անխզելի պրոցես: Մատաղ սերնդի դաստիարակությունը բարդ ու դժվարին գործ է, վերին աստիճանի նուրբ արվեստ: Ստեղծագործական ամեն մի այլ գործի նման նա զարգանում է, կատարելագործվում» (Դեմիրճյան 1978):

Պատմությունը ցույց տվեց, որքան ճշմարիտ էր այդ գնահատականը: **Ցավոք, մեզանում ոչ բոլորն են զգում և հասկանում այս նրբությունը:** Ավելին, վերջին տարիներին տուրք տալով անգլերենին, որտեղ դաստիարակություն բառը բացակայում է, երկրորդական պլան մղեցինք այն և մանկավարժության կարևոր երկու հասկացությունները ամփոփեցինք մեկ՝ կրթություն հասկացության մեջ: Բովանդակային առումով սա մեծագույն սխալ էր, որի հետևանքները մենք արդեն զգում ենք: Անիմաստ կլիներ այս հարցը բարձրացնել, եթե այն չարտահայտվեր պաշտոնական փաստաթղթերում, չստեղծվեին տարբեր ՀԿ-եր և այլ կառույցներ այն տարածելու համար: Մենք չպետք է մոռանանք, որ դարեր շարունակ պետականագուրկ մեր ժողովրդին 21-րդ դար հասցնողը դաստիարակությունն է եղել, **ընտանիքի, դպրոցի, եկեղեցու դաստիարակությունը:** Դաստիարակությունը վերաբերումնք է, որից ձևավորվում են գաղափարներն ու համոզմունքները, դաստիարակությունն է մարդու մեջ արժեքներ ու անձնային որակներ ձևավորողը: Արդյո՞ք բոլոր բարձրագույն կրթություն ունեցողները կարող են գիտական դպրոցներ ստեղծել: Արդյո՞ք բոլոր լավ մասնագետները կարող են հաղորդակցվել, շփվել, ազդել ուրիշների վրա կամ դիմացինին հաղորդել իրենց իմացածը, առավել, նրան օգնել սեփական գիտելիքները կարողության ու հմտության վերածելու գործում: Այստեղ տեղին է հիշել Կարեն Սերոբիչի հետևյալ միտքը «Չպետք է մոռանալ, որ երբեմն մարդը կարող է ունենալ կրթություն, գիտելիքներ, բայց միևնույն ժամանակ լինել ոչ բարեկիրթ: Կյանքում նմանօրինակ մարդիկ ցավոք դեռևս քիչ չեն հանդիպում: Բայց հատկապես տհաճ է, երբ այդպիսի մարդու հանդիպում ես երիտասարդության

շրջանում: Առավել ևս, երբ դրանք հայտնվում են ուսուցչության ասպարեզում» (Դեմիրճյան 1978):

«Գրագիտություն սովորեցնելուց հետո մեծ և բարդ խնդիրը դա բարեկիրթ երեխա դաստիարակելն է: Դպրոցից երեխան պետք է դուրս գա կրթված, բարեկիրթ: Դպրոցից դուրս եկած երեխայից դպրոցի հոտ պետք է գա: Յուրաքանչյուր դպրոց իր տրադիցիաները պետք է ունենա: Յուրաքանչյուր դպրոց յուրովի մարդ պետք է դաստիարակի՝ որ երեխան մինչև իր կյանքի վերջը իր դրական բարեմասնությունները կապի դպրոցի հետ: Դա չենք անում, ուրեմն դպրոց չկա: Դաստիարակության խնդրին հատուկ ուշադրություն է պետք» (Դեմիրճյան 1978):

Իր բոլոր ելույթներում Կարեն Սերոբիչը մշտապես բարձր է գնահատել **ուսուցչի** աշխատանքը: «Մեր ժողովուրդը ուսուցիչներին է վստահել ամենաթանկ բանը՝ իր երեխաներին, նրանց դաստիարակությունը և ուսուցումը: Դաստիարակության ամբողջ գործընթացում գլխավոր, հիմնական, որոշիչ դերը **ուսուցիչն** է: Ուսուցիչն է մեր մեջ ձևավորում **ամենաթանկ զգացումը՝ հայրենիքի հանդեպ ջերմ սերը**: Հենց նա է առաջին հերթին ապահովում ամենապատասխանատու խնդրի կատարումը՝ մարդու, նրա հոգևոր աշխարհի կազմավորումը, հայացքների, համոզմունքների, հավատամքի ձևավորումը: **Մենք բոլորս շատ բանով ենք պարտական դպրոցական դաստիարակությանը, մեր ուսուցիչներին, որոնք մեզ համար օրինակ են ծառայել, բարերար ազդեցություն գործել**» (Դեմիրճյան 1978): Այնուհետև՝ մանկավարժական արդի բառապաշարով ասած Կարեն Սերոբիչը նախագծում է դաստիարակ-ուսուցչի կատարելատիպը: «Այդպիսի ուսուցիչ երևի ամեն մարդու համար մեկն է եղել: Դա եղել է այն ուսուցիչը, որով մենք բոլորից շատ ենք հիացել, հպարտացել, ձգտել ենք նմանվել նրան: Այդպիսի ուսուցիչ կարող էր լինել թե՛ մաթեմատիկայի, թե՛ ֆիզիկայի, թե՛ գրականության և թե՛ պատմության ուսուցիչը: Բայց մի բան անվիճելի է, դա խոր գիտելիքներ, մեծ կամք և ուժեղ բնավորություն ունեցող ուսուցիչ էր, այլ կերպ ասած՝ անհատականություն» (Դեմիրճյան 1978): Ակամա հիշում ես Կ. Ուշինսկուն, ով պնդում էր, որ դաստիարակության ամենակարևոր մասը բնավորության ձևավորումն է, միայն բնավորությամբ կարելի է բնավորություն ձևավորել: Ես այս միտքը կլրացնեի դաստիարակության ամենակարևոր մասը բնավորության, արժեքային համակարգի ձևավորումն է, միայն բնավորությամբ և հարուստ արժեքային համակարգ ունեցող անհատականությունը կարող է անձնային որակներ և արժեքներ ձևավորել:

Մեր հմուտ ղեկավարը մանկավարժի աշխատանքը «տքնություն է» որակում, նրանք «մշակներեն ոչ թե աշխատողներ, նրանք մարդ են ձևավորում»: Դիմելով ուսուցիչներին ասում է, - «Երբ մտածում եմ մանկավարժի աշխատանքի մասին, ասում եմ՝ դա ինժեների աշխատանք չէ, ճարտարապետի, գրողի աշխատանք չէ – դա ամենաբարդ, բայց միաժամանակ ամենաանհրաժեշտ սիմբիոզ աշխատանքն է: Ինժեները մի առարկա ստանալու համար ձևափոխում է դեֆորմացիայի կամ կտրվածքի միջոցով, ինչ-որ կոնֆիգուրացիա է ստանում: Դուք իրավունք չունեք ոչ դեֆորմացնել հոգին, ոչ էլ տաշեղ անել աշակերտին: Բայց պետք է մարդ դաստիարակեք» (Դեմիրճյան 1978): Հետաքրքիրն այն է, որ մանկավարժի աշխատանքին վերաբերող ցանկացած հարցի մասին խոսելիս Կարեն Սերոբիչը այն համեմատում է ինժեների աշխատանքի հետ՝ դրանով ավելի շեշտելով երկրի ապագայի նկատմամբ ուսուցչի պատասխանատվությունն ու սխալվելու անթույլատրելիությունը:

Քաղաքագետ Կ.Դեմիրճյանը հատուկ ուշադրություն էր դարձնում դպրոց-ընտանիք կապի, ծնող-ուսուցիչ համագործակցության ամրապնդմանը: Նա հորդորում է չմոռանալ, որ «ընտանեկան դաստիարակությունը ոչնչով փոխարինել չի կարելի: Ծնողները, որպես կանոն, շատ երեխաների համար վարքի չափանիշ են, որ նրանց ազդեցության տակ երեխաների մեջ մշակվում են բնավորության որոշակի գծեր, կենսահայեցողություն:» Նա ուսուցչի կարևոր գործառույթներից մեկն է համարում **ծնողական կրթության** իրականացման խնդիրը, որն այսօր էլ մեզանում հրատապ խնդիր է: Ծնողների, ուսուցիչների և ավագ դպրոցականների շրջանում անցկացված մեր հետազոտությունները ցույց են տվել, որ ամենուրեք առկա է ծնողական մոտիվացիայի ցածր մակարդակ: 2020թ. Երևանում և Հայաստանի հինգ տարբեր մարզերում 1500 ավագ դպրոցականների շրջանում անցկացված հարցումները ցույց տվեցին, որ ծնողների միայն 20 տոկոսի համար էր կարևոր իմանալ, թե ինչ դրդապատճառներով են իրենց երեխաները սովորում, դպրոց գնում: Շատ երեխաներ գտնվում են ծնողական հսկողությունից դուրս: Հատկանշական է, որ ավագ դպրոցականների կեսից ավելին ըմբռնումով, հանդուրժողաբար է վերաբերվում ծնողների անուշադրությանը, գիտակցորեն է մոտենում զբաղվածությանը: «Տանը ձեզ տրվող ամենահաճախակի հարցը որն է» հարցին սովորողների 80 տոկոսը պատասխանել էր «ի՞նչ ես կերել, ի՞նչ ես ստացել, դասերդ արե՞լ ես»: Մինչդեռ երեխաների վկայությամբ հազվադեպ են հնչում «ի՞նչ կա դպրոցում, դասարանում, տխուր ես, թե՞ անտրամադիր, մտահոգ ես, թե՞ հոգնած» հարցերը: Ուստի

շատ տեղին է մեր իմաստուն ղեկավարի հորդորը. «Ուսուցիչը պետք է լավ գիտենա, թե ինչ պայմաններում է ապրում իր աշակերտը, ինչպես է դաստիարակվում ընտանիքում, պետք է օգնի ծնողներին տիրապետելու մանկավարժական անհրաժեշտ գիտելիքների, նրանց թելադրի որպես անձնավորություն ձևավորվելու համար երեխաների վրա ներգործելու ճիշտ ուղիները: Եվ եթե դպրոցում ու ընտանիքում դաստիարակության ջանքերը չեն համընկնում, միասնական չեն, ապա հազիվ թե դրական արդյունքներ սպասվեն: Յուրաքանչյուր ընտանիք պարտավոր է օժանդակել, եռանդագին օգնել դպրոցին, որպեսզի իրենց երեխաներն աճեն որպես իսկական մարդիկ, արժանի քաղաքացիներ: Դպրոցն էլ պետք է հետևողական աշխատանք տանի ծնողների հետ, նրանց տա որոշակի մանկավարժական գիտելիքներ և հմտություններ: Դաստիարակչական աշխատանքներում մեծ արդյունքների կարելի է հասնել միայն դպրոցի, ընտանիքի, հասարակության սերտ համագործակցությամբ» (Դեմիրճյան 1978): Ահա դպրոց-ընտանիք կապի ամրապնդման ժամանակակից սխեման, որը կարծես այսօրվա համար է գրված: Մինչդեռ, այսօր մեզանում տարածված է այն երևույթը, երբ երեխաների դաստիարակության համար պատասխանատվությունը ընտանիքը զցում է դպրոցի վրա, վերջինս էլ ընտանիքի:

Կարեն Սերոբիչի համար Երեխան, սովորողը մանկավարժական գործընթացի գլխավոր անձերից մեկն է, քանզի «Խոսքը վերաբերում է մեր ապագային, երիտասարդ հերթափոխին, այն բանին, թե մենք ինչպես ենք ուսուցանում և դաստիարակում նրանց՝ ովքեր կդառնան երկրի բախտը տնօրինողները, նրա առաջատար ուժը գալիք 21-րդ դարում: Նրանց ճիշտ դաստիարակությունը մեր երջանիկ ծերությունն է, վատ դաստիարակությունը մեր ապագա վիշտն է: Դա մեր արցունքներն են, մեր հանցանքը ուրիշ մարդկանց հանդեպ, երկրի հանդեպ» (Դեմիրճյան 1978): Մեր խորաթափանց ղեկավարը մեծ նշանակություն է տալիս **մանկավարժական համատեղելիության**, ուսուցիչ-աշակերտ առողջ հարաբերությունների և ամենօրյա համագործակցությունն ապահովող հարցերի հաստատմանը: Հարցեր, որոնք այժմ միջազգային աստիաններում ակտիվորեն քննարկվում են կրթության մինչև 2050 թ. տեսլականի զեկույցներում: «Որպեսզի այդ հարաբերությունները առողջ լինեն ուսուցիչը պետք է **հարգի երեխային** և պահպանի նրա **ինքնատիպությունը**, նրա հետ հավասարապես **հուզվի** և կիսի նրա անհաջողություններն ու ուրախությունները: Մանկավարժը ամեն դասի պետք է գա քննության, ամեն դասարան մտնելուց առաջ պետք է հուզվի: **Եթե չհուզվեց,**

էլ ինչ մանկավարժ:» Այնուհետև զգուշացնում է. «Եթե մենք այստեղ էլ խոտան տանք, էլ մեր հալը ինչ կլինի, բոլոր խոտանների հիմքը դպրոցից է: Էն երեխան, որ լավ ուսուցչի ձեռքի տակ է ձևավորվել, չի կարող պատահի, որ վերջում փչանա: Այն երեխան, որը չի դաստիարակվել, շատ դժվարությամբ է դաստիարակվում հետո (Դեմիրճյան 1978):

Արդիական են նաև Կարեն Սերոբիչի մտքերը **դասին ներկայացվող պահանջների մասին**. «Ամեն մի դաս պետք է նպաստի աշակերտների ճանաչողական ակտիվության զարգացմանը, իրենց գիտելիքները **ինքնուրույնաբար լրացնելու** կարողության զարգացմանը, որ սովորողները, իրոք, դառնան **ուսուցման մասնակիցը**, ձեռք բերեն այն ամենակարևորն ու անհրաժեշտը, որով պետք է կյանք մտնեն: Մանկավարժության **գերխնդիրը** պետք է համարել **ինքնուրույնության և պատասխանատվության համատեղ դաստիարակությունը** (Դեմիրճյան 1978):

Այսինքն՝ սովորողին մի կողմից ինքնուրույն մտածելու հնարավորություն տալ, մյուս կողմից դաստիարակել այնպես, որ պատասխանատու լինի ասածի և արածի համար: Փաստորեն դեռևս 20-րդ դարի 70-ականների կեսերին Կարեն Սերոբիչը խոսում է **21-րդ դարի** սովորողի ամենակարևոր **հմտությունների և կրթության կարևոր վերջնարդյունքների** մասին:

Շեշտելով **դպրոցի** հսկայական դերը մեր հասարակության կյանքում, հեռատես դեկավարը արձանագրում է, որ վաղնջական ժամանակներից մեր ժողովուրդը հացից հետո ամենակարևորը համարել է դպրոցը: «**Դպրոցը սրբավայր է:** Ամբողջ աշխարհի ձևավորումն է: Սովետական մարդու բնավորության հատկանիշները ձևավորվում են առաջին հերթին դպրոցում:» Այսինքն՝ երկրի, հասարակության զարգացումն ու կայացումը ուղղակիորեն կախված է ժողովրդական կրթության համակարգի առաջադիմությունից, աճող սերնդի ուսուցման և դաստիարակության գործի բարելավումից» (Դեմիրճյան 1978): Կարեն Սերոբիչը սահմանում է **դպրոցի, դաստիարակության նպատակները, խնդիրները, գործառույթները**: Այսպես օրինակ, **դպրոցը պետք է.**

ա/ դաստիարակի ու պատրաստի **գիտակից ու բարեկիրթ մարդիկ**, որոնք ընդունակ են ինչպես ֆիզիկական, այնպես էլ մտավոր աշխատանքի, ակտիվ գործունեության՝ հասարակական և պետական կյանքի տարբեր բնագավառներում, գիտության ու մշակույթի ոլորտում,

բ/ դաստիարակության գործի ամբողջ դրվածքի նկատմամբ կոմպլեքսային մոտեցում ցուցաբերի՝ ուժեղացնի ուսուցման գործընթացում և արտա-

ուումնական ժամանակամիջոցում կազմակերպվող միջոցառումների դաստիարակչական ներգործությունը,

գ/ կրթության բովանդակությունը շաղկապի տնտեսության պահանջ-մունքների հետ, հասնի ուսուցման մեթոդների մշտական արդիականացման: Սակայն դա չի նշանակում, ամեն ինչ մշտապես փոխենք և վերածենք, մերժենք ստուգվածը, որը բռնել է ժամանակի քննությունը՝ հանուն նորամուծության: Հարկավոր է արմատավորել իսկապես առաջավորը, առաջադիմակա-նը, որը հիմնված է գիտության և փորձի վրա,

դ/ բեռնաթափի անհարկի ծանրաբեռնված որոշ ծրագրեր և դասագրքեր: Հատուկ ուշադրություն դարձնի դրանց բովանդակությանն ու դաստիարակչական ներուժին: Որոշի ինֆորմացիայի ընտրության ուղիները, սիստեմավորի և աշակերտներին հաղորդի այն, ինչը առավել արդյունավետ է ներգործում նրանց զարգացման վրա,

ե/ սաների հոգում ցանի մարդկայնության, օրինավորության, զգայնու-թյան, բարության, իսկական հայրենասիրության սերմերը, հասարակության հանդեպ պարտքի վսեմ զգացումի, նրան ազնիվ ծառայելու պատրաստակա-նության, սոցիալական ակտիվության սերմերը,

զ/ ուժեղացնի պահանջկոտությունը գնահատականների անհիմն բարձրացման փաստերի նկատմամբ: Ատեստատըլիինի ոչ միայն գիտելիքնե-րի մակարդակի արտացոլման վկայական, այլ նաև մարդկայնության ու բա-րեկրթության, տվյալ հասակի համար անհրաժեշտ աստիճանի քաղաքական ու սոցիալական հասունության ատեստատ,

է/ արմատապես բարելավի մայրենի լեզվի դասավանդման գործը, պատշաճ բարձրության վրա դնի լեզուների և մաթեմատիկայի դասավան-դումը, շարունակի առարկաներից մեկի թեքումով դպրոցների կազմակեր-պումը, դպրոց «վերադարձնի» բոլոր գիտելիքների սկզբնաղբյուրը՝ գիրքը: Իրական խոր գիտելիքները ձեռք են բերվում քրտնաջան աշխատանքով, գրքերից, գրիչը ձեռքին: Չի կարելի անտարբեր մնալ, երբ աշակերտը, օրի-նակ, «Պատերազմ և խաղաղություն» ֆիլմը դիտելուց հետո այլևս չի կար-դում Լ. Տոլստոյի անմահ ստեղծագործությունը: Լավ է կրանավորմանը ծա-նոթ լինելը դեռ չի նշանակում, թե լավ գիտես նաև վեպը,

ը/ հոգ տանի, որպեսզի Հայաստանի պատանի քաղաքացիները կյանք մտնեն որպես բարձր կուլտուրայի տեր մարդիկ: Առանց արվեստի, գրակա-նության անհնար է դրան հասնել: Երիտասարդ սերնդի համար տակավին քիչ են ստեղծվում վառ, հուզիչ, գրավիչ ստեղծագործություններ: Մատաղ

սերնդին հարկավոր են նոր, հրապուրիչ ու խորիմաստ գրքեր, ներկայացումներ, կինոնկարներ: Դրան պարտավոր են օժանդակել թատրոնները, հեռուստատեսությունը, կինեմատոգրաֆը, հրատարակչությունները, մշակույթի պալատները, ակումբները, հայորդաց տները,

թ/ կարևորի դպրոցականների մասնագիտական կողմնորոշման խնդիրը: Բոլորը՝ թե՛ ծնողները, թե՛ աշակերտները, թե՛ լուսավորության մարմինները խորապես պետք է գիտակցեն ճիշտ կողմնորոշման անհրաժեշտությունը, այդ հարցին մոտենան պետական դիրքերից,

ժ/ իր աշակերտներին պաշտպանի մեր բարոյականության հակոտնյաների հոգեբանության ազդեցությունից, նրանց մեջ մշակի կենսական ակտիվ դիրքորոշում, որպեսզի նրանք ներծծված լինեն բացասական երևույթների նկատմամբ անհանդուրժողականության ոգով, դառնան մեր հասարակության բարոյական անաղարտության ակտիվ մարտիկներ (Դեմիրճյան 1978): Այս թեզերը այնքան օգտակար ու արդիական են, որ կարող են դրվել կրթության զարգացման ցանկացած ծրագրի հիմքում: Իդեալ, մեր երկրում կրթության զարգացման ծրագիր ունենալը օրենքի պահանջ է: Սա ասում եմ, որովհետև մի պահ եղավ, երբ ասվում էր, որ ի՞նչ պարտադիր է մշակել ռազմավարություն, մենք կփորձենք կառավարության ծրագրերով համակարգը կարգավորել: Վերջիվերջո որոշվեց ունենալ այդ ռազմավարությունը՝ թեև երկու անգամ օրենքը խախտվեց, և ստացվեց այնպես, որ փոխանակ 5 տարին մեկ ծրագիր ունենանք, 5 տարի այն մշակում ենք, հաջորդ 5-ին էլ իրականացնում: Իմ կարծիքով, սա հետևանք է այն բանի, որ կրթության բնագավառի քաղաքականության մշակման ոլորտում քիչ են այն մարդիկ, որոնք ունեն պետական մտածելակերպ, կարող են մտածել և գործել ռազմավարական մակարդակով, պրոֆեսիոնալներ են, գիտեն կրթության ոլորտի առանձնահատկությունները և ճանաչում են մեր երկրի յուրահատկությունները: Բացի այդ, կարծես թե նորաձև է դարձել այն, որ ներկայացվում են այս կամ այն երևույթի միայն փաստերը, մինչդեռ, քաղաքականություն, ռազմավարություն մշակելու համար պետք է դրան հետևի այդ երևույթի պատճառների վերլուծությունը: Այս ամենը շատ կարևոր է, այլապես կարող ենք ընկնել ծայրահեղությունների մեջ. ստեղծվի քիչ թե շատ ընդունելի փաստաթուղթ, սակայն այն իրատեսական և իրականացվելիք չլինի: Մի խոսքով ռազմավարական ծավալի աշխատանք անող կառավարչական ռեսուրս չունենք: Դրա պատճառն էլ այն է, որ բոլոր ոլորտներում նշանակումները, հիմնականում, արվում են ոչ թե փորձի, պրոֆեսիոնալիզմի, մասնագիտական կարողությունների՝

այլ ներքաղաքական շահախնդրության և կուսակցական տրամաբանության ներքո:

Կարեն Սերոբիչի համար որակյալ, արդյունավետ աշխատանքի ապահովման առաջին գրավականն այն էր, որ ցանկացած ոլորտի ղեկավար մեծ տեղ պետք է տա կոլեկտիվի բարոյահոգեբանական առողջ մթնոլորտի ապահովման խնդրին: Անդրադառնալով յուրաքանչյուր դպրոցում բարենպաստ կրթական միջավայրի ստեղծման խնդրին, որը ժամանակակից մանկավարժության կարևոր հիմնախնդիրներից մեկն է, նա կարևորում է **համախոհներից** մանկավարժական կոլեկտիվ ձևավորելու խնդիրը, որովհետև դպրոցի առջև դրված բարդ խնդիրները կարող է լուծել միայն մանկավարժական այն կոլեկտիվը, որի բոլոր անդամները նույն դավանանքն ու արժեքներն ունեն, «իրենք կրթվածության, բարոյականության և դաստիարակության օրինակ են, այն կոլեկտիվը, ուր տիրում է ստեղծագործական աշխատանքի մթնոլորտ և սկզբունքայնությունն ու պահանջկոտությունը զուգորդում են միմյանց նկատմամբ բարոյականությամբ, փոխօգնությամբ, այն կոլեկտիվը, որի բոլոր անդամներն իրենց ուժերն ու եռանդը անմնացորդ նվիրում են սաների ձևավորմանը և ուսուցմանը: Առաջին անգամ, երբ իմացա, որ դպրոցում զգվրտոց կա, շատ զարմացա և տխրեցի: Մանկավարժները պետք է միահամուռ, համախմբված լինեն և բարեհամբույր միմյանց նկատմամբ: Երեխաները նկատում և ընկալում են մանկավարժական կոլեկտիվի վիճակը **և ըստ այդ էլ կարգավորում են իրենց վարքագիծը**: Մենք պետք է խորհենք, որ դառնանք միասնական կոլեկտիվներ, որ մի կետի խփենք, ստեղծագործ կոլեկտիվներ լինենք, ոչ թե աշխատող: Ուսուցիչը **աշխատող չէ**, ուսուցիչը մանկավարժական կոլեկտիվի անդամ է, նրանք բոլորը մեկ սուբյեկտի են լրացնում»: Եվ այստեղ Կ.Դեմիրճյանը հերթական հետաքրքիր համեմատությունն է անում՝ դարձյալ օրինակը արտադրությունից բերելով: «Արտադրության մեջ ձուլման և մամլման ցեխում կարող են տարբեր, իրար հետ կապ չունեցող մարդիկ աշխատել: Դուք չեք կարող իրար հետ կապ չունենալ, դուք բոլորդ մեկ սուբյեկտի եք լրացնում: Միացյալ ջանքերով պետք է աշխատեք» (Դեմիրճյան 1978):

ժամանակակից մանկավարժության ամենահրատապ հարցերից մեկը **ՏՀՏ-երի մանկավարժականացման հիմնխնդիրն է**: Այսօր Տեղեկատվական Հաղորդակցական տեխնոլոգիաները գործածվում են կյանքի բոլոր ոլորտներում՝ ազդելով մարդկանց ֆիզիկական, հոգեբանական, հոգևոր գործընթացների վրա: Օրեցօր ավելանում է այն երեխաների թիվը, որոնք

տարված են համակարգչով, համակարգչային խաղերով, որի հետևանքով նրանցից շատերի մոտ առաջացել է «կլիպային մտածողություն և էկրանային կախվածություն»: Վերջինիս պատճառով երեխաների մի մասը վարժ կարողալ չի կարողանում, վանկերով է կարդում: Այսօր դպրոցից արդարացիորեն պահանջվում է ուսուցման գործընթացում ակտիվորեն օգտագործել մեդիատեխնոլոգիաները՝ երեխաներին սովորել սովորեցնելու, անհրաժեշտ գիտելիքը, տեղեկատվությունը ինքնուրույն գտնել կարողանալու համար: Մեր հեռատես առաջնորդը դեռևս անցյալ դարում զգուշացնում էր, որ «ժամանակակից մարդը գտնվում է մեր դարաշրջանի յուրատեսակ տեղեկատվական պայթյունի ազդեցության տակ: Այն մարդը կկարողանա այդ պայթյունից անվնաս ազատվել, ով ունի կայուն գիտելիքներ, բնության ու հասարակության մասին գիտական պատկերացումների տեսական ամուր հիմք, հեշտ է ընտելանում և հեշտ է կողմնորոշվում ինֆորմացիայի այդ հոսանքի մեջ, կարողանում է ճիշտ գնահատել և վերլուծել ստացածը, դեն նետել ոչ հարկավորը, վերցնել այն, ինչ կարևոր է և անհրաժեշտ աշխատանքի, սեփական աճի, մասնագիտական և ընդհանուր զարգացման համար: Դրա համար հատկապես անհրաժեշտ է դպրոցում դնել գիտելիքների՝ ամբողջ կյանքի այդ հուսալի կողմնացույցի ամուր հիմքը» (Դեմիրճյան 1978):

Փաստորեն 45 տարի առաջ Կարեն Սերոբիչը մանկավարժների ուշադրությունը հրավիրել է այն հարցի վրա, որ տեղեկատվությունը անհրաժեշտ է օգտագործել աշխատանքի համար, սեփական աճի, մասնագիտական և ընդհանուր զարգացման համար և որ տեղեկատվական հասարակությունում ապահովված կլինի այն երեխաների անվտանգությունը, որոնք անհրաժեշտ գիտելիքներ կունենան տեղեկատվությունից ճիշտ օգտվելու, դրա տողատակը զգալու, հասկանալու, դրա հավաստիությունը ստուգելու /fact checking/ վերաբերյալ: 44-օրյա պատերազմը ցույց տվեց, որ այսօր դրանք շատ կարևոր հմտություններ են ինչպես մանկավարժի, այնպես էլ սովորողի համար:

Մեր բազմաշնորհի ղեկավարը հարստացրել է նաև մանկավարժական տերմինաբանությունը: «**Դժվարակիրթ դեռահասներ**» նոր մանկավարժական տերմինը, չի նվաստացնում երեխային, ծնողին կամ մանկավարժին, ինչպես այսօր օգտագործվող հասկացությունները: Օր. ծնողական կամ մանկավարժական հսկողությունից դուրս մնացած երեխա կամ իրավախախտ անչափահաս և այլն: **Դժվարակիրթ դեռահասի** դեպքում կարծես ծնողն ու

ուսուցիչը երկուստեք են «մեղավոր», ուստի երկուստեք էլ պետք է պատասխան տան և միասին հաղթահարեն բացթողումը:

Որտեղ էլ աշխատել է Կարեն Սերոբիչը մեծ ուշադրություն և աննկատ հոգատարություն է ցուցաբերել բոլոր կադրերի նկատմամբ: Կրթության պարագայում նա համոզված էր, որ նրանք որոշում են ամեն ինչ, կադրերը հարցերի հարցն են, նրանց պատրաստությունն ու դաստիարակությունը պետական գործ: Որպեսզի դաստիարակը կարողանա դաստիարակել, ինքը պետք է դաստիարակված լինի: Ինքը պետք է բարեկիրթ լինի: Կադրերի պատրաստման գործում նույնպես նա վճռական դեր է հատկացնում դպրոցին, որովհետև մեր հասարակական կյանքի, գիտության ու կուլտուրայի, մասնագիտական բարձրագույն կրթությամբ որակյալ կադրերի նախնական պատրաստման բազան միշտ եղել ու մնում է միջնակարգ դպրոցը, «մեր հասարակության հետագա առաջընթացը մեծապես կախված է համընդհանուր միջնակարգ կրթության իրականացումից և այն բանից, թե ինչպիսի շրջանավարտներ կտան մեր դպրոցները, ինչպիսին կլինի նրանց գիտելիքների խորքն ու մակարդակը, նրանց կենսադիրքորոշումը, բարոյաքաղաքացիական կերպարը: Մենք պետք է հիշենք այդ գործում մանկավարժական գիտության հսկայական դերի մասին: Բայց, ցավոք, հանրապետությունում **մանկավարժական գիտությունը** դեռ չի դարձել աճող սերնդի ուսուցման ու դաստիարակության մակարդակի բարձրացման այդպիսի արդյունավետ միջոց:» Այդ նպատակով խնդիր է դնում Լուսավորության և բարձրագույն ու միջնակարգ մասնագիտական կրթության մինիստրությունների առջև «նոր խնդիրների մակարդակին բարձրացնել մանկավարժական գիտությունը հանրապետությունում, վերացնել մանրաթեմայնությունը, ոչ հրատապ թեմաների վրա միջոցների փոշիացումը, հիմնական գիտամանկավարժական ուժերի ուշադրությունը կենտրոնացնել մանկավարժական տեսության ու պրակտիկայի համար առավել կարևոր պրոբլեմների կոմպլեքսային հետազոտության, աճող սերնդի ուսուցման ու դաստիարակության հարցերի վերաբերյալ գիտականորեն հիմնավորված հանձնարարականներ մշակելու վրա» (Դեմիրճյան 1978): Անդրադառնալով որոշ գյուղական դպրոցներում ուսուցչական կադրերի պակասին և հաշվի առնելով հանրապետության առանձնահատկությունները՝ հանձնարարում է «ավելացնել լայն պրոֆիլի ուսուցիչների և այն ուսուցիչների պատրաստումը, որոնց կարիքը զգացվում է մեր հանրապետությունում»: Ահա **մանկավարժական կրթության զարգացման համառոտագույն և այժմեական ծրագիրը**: Նման ծրագիրը

բացառում է մեզանում այսօր մոդայիկ դարձած, 30 կրեդիտով մանկավարժ պատրաստելու մոլուցքով տարված անհաջող փորձերը և ամենակարևորը՝ խոչընդոտում է երեխայի հետ չչփված, կասկածելի գաղափարներով, կողմնորոշումներով ու արտաքինով, կենցաղային մակարդակով հայերենին տիրապետող ցանկացած մասնագետի մուտքը դպրոց:

Մեծ հայրենասերն ու մարդասերը: Կարեն Դեմիրճյանը Հայաստանի նորագույն պատմության մեջ բացառիկ տեղ և նշանակություն ունի: Վառ և հզոր անհատականություն, պետական գործիչ, ում հաջողվեց մեր երկրի համար դժվար իրավիճակում համախմբել քաղաքական ուժերին: Անհրաժեշտ էր համառ ու լարված գործունեություն, որը պահանջում էր մեծ նպատակին ստորադասել ամեն ինչ, նաև անձնական կյանքը: Այդպես էր աշխատում Կարեն Դեմիրճյան առաջնորդն ու նույնը պահանջում էր իր շրջապատից: Նա բացառիկ ոգեշնչող, յուրաքանչյուրիս ստեղծագործականության, նախաձեռնողականության մղող ղեկավար էր: Համարձակորեն կարող եմ ասել, որ Կարեն Դեմիրճյան ղեկավարի համար արժեքներից գլխավորը **Հայաստանի շահն էր: Նրա դավանանքը** ամփոփված է հետևյալում: «Իմ կարծիքով, անկախությունը ոչ միայն նվաճվում է պայքարում կամ ընծայվում, այլև ստեղծվում է, դաստիարակվում է, գենետիկորեն ձևավորվում է տարիներով, դարերով: Մեր ժողովուրդը մանկան պես միամիտ է ու դյուրահավատ, նա ծանր պատմություն է ունեցել, նրան շատ են խաբել: Ես երբեք չեմ խաբի ժողովրդին: Եվ եթե իմ գործունեության ընթացքում ինձ հաջողվի փոքր ինչ բարձրացնել ազգի մակարդակը, իմ պատմական առաքելությունը կհամարեմ կատարած: Ես միշտ իշխանությունը դիտել եմ որպես միջոց, այլ ոչ թե նպատակ: Ժողովրդի ողբերգությունն է, երբ իշխանությանը ձգտում և հասնում են նրանք, ում համար իշխանությունը նպատակ է, ոչ թե միջոց: **Հանուն հայրենիքի բարգավաճման ես կարող եմ համագործակցել ամբողջ պալիտրայի հետ: Մեր ժողովրդի համախմբվածությունն ու միասնությունն է կարևորը**» (Դեմիրճյան 2000:19-21): Որքան տեղին ու արդիական են հնչում այս բառերը, որքան հայրենասիրություն, ազգասիրություն ու ժողովրդասիրություն է ամփոփված այս պատգամում: Իրապես սերունդների համար ընդօրինակման արժանի, ազգային հպարտություն առաջացնող հայրենասերի կերպարն է հառնում:

Կ.Դեմիրճյանը հպարտ էր, որ Հայ էր: Դա արտահայտվում էր նրա բոլոր ելույթներում: Մասնավորապես երիտասարդության, ուսանողության հետ յուրաքանչյուր հանդիպման ժամանակ: Նա միշտ կրկնում էր. «Հայաստանի

ապագան տեխնիկապես, տեխնոլոգիապես և գիտականորեն զարգացած լինելու մեջ է, որպեսզի հարևանները կախվածության մեջ լինեն մեզանից այնպես, ինչպես մենք՝ Եվրոպայից: Ի վերջո մարդիկ հաշվի են նստում ցանկացած ձևով արտահայտված ուժի հետ, այլ ոչ միայն ռազմական կամ ֆիզիկական: **Ուսումը այն դեպքում է օգտակար, երբ այն ունենում է դրական, գործնական արդյունք:** Մենք փոքր երկիր ենք և ոչ մեկին չենք կարող զարմացնել մեր արտադրանքի ծավալներով և քանակով: Մենք կարող ենք և պարտավոր ենք տեղ գրավել աշխարհում միայն փոքրածավալ, գիտական առաջատար միտք պարունակող, բարձր որակ, միջազգային ստանդարտներին համապատասխանող և դրանք գերազանցող արտադրանքով» (Դեմիրճյան 2000:17-18):

«Մենք բոլորս, հատկապես ուսուցիչները, պետք է հոգ տանենք, որպեսզի Հայաստանի պատանի քաղաքացիները կյանք մտնեն որպես բարձր կուլտուրայի տեր մարդիկ»: «Ինքնուրույնության և պատասխանատվության համատեղ դաստիարակությունը մանկավարժության գերխնդիրն է» (Դեմիրճյան 2000:26): «Ղեկավարի արժանիքը ոչ այնքան այն է, թե ինչ նպատակներ է նա դնում իր առջև, որքան այն, թե ինչքանով է ռեալ այդ նպատակների իրականացման աստիճանը: Վեհ, ազնիվ, բայց անիրականալի նպատակը ավելի վտանգավոր է, քան որևէ այլ բան: Հնարավորություններով չամրապնդված քաղաքական նպատակների առաջընթացումը բախտախնդրություն է» (Դեմիրճյան 2000:17): Ավելի լավ, քան տիկին Ռիմա Դեմիրճյանն (2012:565) է ասել իր հեղինակած «Հիշատակ» գրքում հնարավոր չէ ասել: «Ինձ համար Կարեն Դեմիրճյանը ...նաև ուսուցիչ էր, դաստիարակ, Մարդու օրինակ»:

Վերոհիշյալ մտքերն արտահայտվել են անցյալ դարի 70-ական թվականներին: Անցել է համարյա կես դար: Սակայն այսօր էլ դրանք մեր ժողովրդի համար կարևոր **ռազմավարական** նշանակություն ունեցող հարցեր են և խիստ ներդաշնակ են 2050 թվականի կրթության առջև դրված միջազգային չափանիշներին:

1999 թ. հոկտեմբերի 27-ի հետևանքներն անդառնալի են: Իմ սերնդից շատերն այդ օրերին ասում էին, որ կորցրեցին ապագայի նկատմամբ հավատը և մեկնեցին երկրից: Փաստորեն մեր թշնամին ավելի շուտ հասկացավ մեր ուժի աղբյուրը և քանդեց մեր ժողովրդի միասնության հիմքերը: **Մեր սերնդի համար, համոզված եմ, նաև գալիք սերունդների համար Կարեն Սերոբիչը եղել է և կմնա Հայաստանի նորագույն պատմության ամե-**

նահգոր քաղաքական գործիչն ու Անհատականությունը: Մարդ և Առաջնորդ, ով նվաճել է իր ժողովրդի սերն ու վստահությունը, իրապես Ազգային Հերոս, ում ողջ կյանքն ու կենսագրությունը ընդօրինակման արժանի է, և յուրաքանչյուր ապագա սերնդի դաստիարակության հզոր և ազդեցիկ գործոն է:

Եզրակացություն: ՀՀ Ազգային հերոս, տաղանդավոր քաղաքական գործիչ Կարեն Սերոբի Դեմիրճյանի մանկավարժական հայացքները հարստացնում են մանկավարժության տեսությունն ու պատմությունը, օգտակար են մանկավարժության ոլորտում ընդգրկված բոլոր մասնագետների համար: Նրա կյանքն ու կենսագրությունը՝ **Մարդը և Հայը** դաստիարակելու համար լավագույն օրինակ են:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Դեմիրճյան Կ. Ս. «Աճեցնել կոմունիզմի համար մարտնչողների սերունդ»։ Սովետական Հայաստան 1978թ.հունիսի 7,Երևան
2. Դեմիրճյան Ռ.Ա. «Հիշատակ»Էդիթ Պրինտ,Երևան,2012
3. «Կարեն Դեմիրճյան, խոհեր և մտորումներ» Հայագիտակ,Երևան,2000
4. Հախումյան Ս.Տ. «Դաստիարակել կոմունիստական հասարակարգի արժանի քաղաքացիներ»։ Սովետական Հայաստան, 1978 թ.հունիս 6, Երևան

REFERENCES

1. Demirchyan K.S., “Achechel komunizmi hamar martnchoghneri serund”. Sovetakan Hayastan 1978, hunisi 7, Yerevan. (In Armenian)
2. Demirchyan R.A. “Hishatak” Edit Print, Yerevan 2012. (In Armenian)
3. “Karen Demirchyan, khoher ev mtorumner” Hayagitak, Yerevan 2000. (In Armenian)
4. Hakhumyan S.T., “Dastiarakel komunistakan hasarakargi arjani qaghaqaciner”. Sovetakan Hayastan, 1978, hunis 6, Yerevan. (In Armenian)

АИДА ТОПУЗЯН - НАЦИОНАЛЬНЫЙ ГЕРОЙ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ КАРЕН ДЕМИРЧЯН ОБ ОБРАЗОВАНИИ, ШКОЛЕ И УЧИТЕЛЕ

***Ключевые слова:** народное образование, учитель, школьное воспитание, педагогическая наука*

В 2022 году исполняется 90 лет со дня рождения Национального Героя Республики Армения Карена Демирчяна, человека, руководившего нашей республикой в 1974-1988 годах, для которого школа, учитель, образование и педагогическая наука всегда были приоритетными направлениями на протяжении всей его деятельности. В статье кратко представлены потребности и проблемы, с которыми столкнулось народное образование Армении в данный период, подходы и педагогические взгляды К. Демирчяна в решении этих проблем, повышение статуса школы и учителя, развитие и модернизация педагогической науки и процессы подготовки педагогических кадров.

AIDA TOPUZYAN - NATIONAL HERO OF THE REPUBLIC OF ARMENIA KAREN DEMIRCHYAN ABOUT EDUCATION, SCHOOL AND TEACHER

***Keywords:** folk education, teacher, school education, pedagogical science.*

2022 marks the 90th anniversary of the birth of RA National Hero Karen Demirchyan. A person who led our republic in 1974-1988 and for whom the school, teacher, education and pedagogical science were always priority areas throughout his entire career. The article briefly presents the demands and problems faced by the Folkeducation of that time, the approaches and pedagogical views of K. Demirchyan in solving these problems, increasing the status of the school and the teacher, developing and modernizing the pedagogical science and the processes of training pedagogical staff.

ՀՏԴ 37.037:617.75

DOI: 10.51307/182931072015233260-22.61-96

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗКУЛЬТУРА ПРИ ЗАБОЛЕВАНИЯХ ОРГАНОВ ЗРЕНИЯ

АННА ДАРБИНЯН
АЛИНА ШАЛДЖЯН
ЭВЕЛИНА АДАМЯН

Аннотация

Очевидно, что современный мир переживает техническую эволюцию. Телефоны и компьютеры стали неотъемлемой частью человека, что, в первую очередь, негативно сказывается на органах зрения. В данной работе представлены проблемы студентов института им. В. Брюсова, связанные со зрением. Было проведено исследование и выяснилось, что 20% студентов специальной медицинской группы имеют заболевания органов зрения.

Нами предложены упражнения, которые их предотвращают и даже улучшают состояние.

Ключевые слова: нарушения зрительной функции, профилактика, лечение, комплексные упражнения

Введение. В современном мире стремительными темпами увеличивается использование компьютерных технологий в повседневной жизни. Компьютеры и интернет стали незаменимыми помощниками в учебе и работе и даже стали частью досуга. По данным ВОЗ, проблемы со зрением имеют около 300 миллионов людей в мире. Из них 43% страдают нарушениями рефракции – близорукостью (миопией), дальнозоркостью (гиперметропией) и астигматизмом. Одна из реальных причин нарушения зрения – генетическая предрасположенность к данным заболеваниям, отягощенная постоянным использованием экранов телевизоров, мониторов компьютеров, дисплеев смартфонов и т.д (Аветисов 1975:153-167).

Безусловно, причинами снижения или потери зрения могут быть травмы, неправильный образ жизни, чрезмерная зрительная нагрузка, и пр.

В контексте сказанного, профилактика и лечение заболеваний обретают исключительное значение. В настоящей статье предложены упражнения, способствующие предотвращению наиболее часто встречаемых заболеваний зрительных органов и оказывающие лечебное воздействие на них (Аветисов 1986:142).

Зрение является не только одним из основных органов чувств, но и органом, с помощью которого мы получаем визуальную информацию об окружающем мире. Зрительные проблемы приводят к ухудшению качества восприятия такой информации.

В настоящее время в нашей жизни существенную роль играют цифровые технологии: телевизор, компьютер, телефон и т.д. Без этих технологий уже невозможно представить нашу повседневную жизнь (Амриддинова 1986:23).

Однако повсеместное распространение технологий во все аспекты жизни оказывает существенное влияние на здоровье, в особенности на зрение.

Методы исследования: анализ литературы, анализ результатов общего медицинского осмотра.

Результаты исследования. За 5 лет исследований в Университете им. В. Брюсова г. Ереване совместно со студентами специальной группы физического воспитания ВУЗа мы пришли к выводу, что около 20% студентов страдают проблемами со зрением. Обследования были проведены среди 200 студентов.

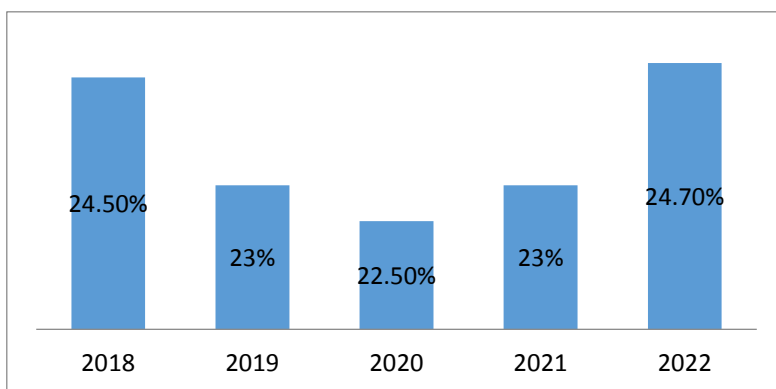


Диаграмма 1: Проценты студентов имеющихся заболевания органов зрения по годам

Средства профилактики и лечения заболеваний органов зрения разнообразны, одним из которых является лечебная физкультура. По полученным от исследования результатам мы предлагаем комплекс упражнений, которые были комплектованы нами направленных на улучшение зрения (Аветисов 1969:4).

Упражнения были выбраны и укомплектованы основываясь на следующих принципах.

1. Наглядность
2. Самостоятельная выполнения
3. Работа не требующая специальных средств

Близорукость. Близорукость (миопия) – дефект глаза, при котором человек плохо видит предметы, находящиеся вдали. Он чаще развивается в школьном возрасте главным образом из-за длительного времени визуальной работы (чтение, компьютер), особенно при недостаточном освещении. Близорукости способствуют также наследственные факторы. Близорукость диагностируется на специальном устройстве помощью рефрактометра и специального метода (скиаскопии) (Аветисов 1986:142).

Наиболее распространённая причина — увеличенное в длину глазное яблоко, вследствие чего сетчатка располагается за фокальной плоскостью. Более редкий вариант — когда преломляющая система глаза (роговица и хрусталик) фокусирует лучи сильнее, чем нужно и, как следствие, они также сходятся не на сетчатке, а перед ней. В любом из вариантов при рассматривании удалённых предметов на сетчатке возникает нечёткое, размытое изображение.

Углубление близорукости становится возможным замедлить или остановить с помощью специальных упражнений и диеты (Аветисов, Розенблюм 1989:3-6).

Полезными для зрения считаются:

- витамин А в большом количестве содержится в животной печени
- витамин Вв в большом количестве содержится в бобовых и зерновых
- витамин Св в большом количестве содержится в цитрусовых, в черной смородине
- аминокислоты, Омега 3-предотвращают заболевания глаз, такие как Это-катаракта, появление глаукомы.

Как мы уже отмечали, близорукость может замедлиться или остановиться при выполнении специальных упражнений.

В основе тренировки лежат тренировки глазных мышц, удерживающих зрительный нерв. Тренировка по укреплению придаёт им эластичность, благодаря чему мышцы лучше выполняют свою функцию (Акимова, Зубов 1973:94 – 96.).

Занятия следующие:

1. упражнения для кровообращения и активации внутренней жидкости,
2. упражнения для укрепления мышц,
3. упражнения для улучшения адаптации(аккомодация).

Среди множества упражнений выбраны и предложены следующие для применения в специальной лечебной группе (Патрушева 2018).

1. Моргание - необходимо в течение минуты быстро моргать глазами.
2. Держа голову прямо переводить взгляд слева направо и обратно.

Совершать 4-6 раз.

3. Держа голову прямо переводить взглядвверх, вниз, вправо, влево, задерживая в каждой точке взгляд на 5 секунд.

Совершать 4-6 раз.

4. Держа голову прямо рисовать глазамицифру 8.

Совершать 3-4 раза.

5. Закрывать глаза, удерживайте 5-8 сек. затем широко открыть глаза и держать

5-8 сек. совершать 4-6 раз.

6. Вырисовывать взглядом геометрические фигуры-треугольник, четырехугольник, круг.

Выполнять без движения головы, каждую фигуру 3-4 раза (Адамюк 1986: 205).

7. Закрывать глаза, поднимать глаза вверх, затем вниз. Делать 6-8 раз.

8. Взгляд сосредоточен на предмете на расстоянии 5-8 метров. Сфокусировать взгляд на этом предмете в течение 30 секунд. Затем переместить взгляд на предмет на расстоянии 15-20 см. (это может быть собственный палец) и смотреть также в течение 30 секунд.

Выполнить 3-5 раз.

9. Согретье руки, потерев их друг об друга, а затем закройте глаза ладонями на 10 секунд.

Это упражнение можно выполнять между другими, потому что это упражнение успокаивающего характера (Аветисов, Савицкая, Шмулей и др. 1968:43-45).

Дальнозоркость. Дальнозоркость (гиперметропия) - оптический дефект глаза, при котором параллельные лучи по предмету фокусируются не на сетчатке, а за ней, и человек не может четко видеть предметы, находящиеся вблизи. Различают слабый, средний и высокий уровень дальнозоркости.

Причиной дальнозоркости может быть близость глазного яблока или глаз рефракционная сила.

Причина возрастной (старческой) дальнозоркости (пресбиопии) — уменьшение способности хрусталика изменять кривизну. Этот процесс начинается в возрасте около 25 лет, но лишь к 40—50 годам может приводить к снижению остроты зрения при чтении на обычном расстоянии от глаз (25—30 см). Физические упражнения для расслабления глаз от напряженной длительной работы и могут значительно замедлить появление дальнозоркости. Предлагаемые упражнения следующие:

1. Закрывать глаза, веки должны быть спокойны. Закрывать глаза ладонями так, чтобы не проникал свет, в то же время не сжимать веки. Держать 1-2 минуты, после чего глаза, не открывая глаза, посмотрите вверх, вниз, вправо, влево по 2 секунду в каждую сторону. Повторять 6-8 раз.
2. Представьте, что у вас есть карандаш на конце носа, напишите им свое имя, не отрывая карандаш от воображаемого листа бумаги.
3. Держите ручку на расстоянии 30 см от лица, сконцентрируйте взгляд на ручке в течение 20 секунд, затем переместите взгляд на другие предметы в комнате на 10 сек. Повторять 6-8 раз.
4. Держать ручку впереди, рисовать круг в воздухе, провожая ручку взглядом. Выполнять в каждую сторону 3-4 раза.
5. Читать книгу, текст которой будет на расстоянии 25 см. Читать не более 15 минут.
6. Поднимите руки вверх на уровень глаз. Раскрыть пальцы и посмотреть на окружающие предметы сквозь пальцы. Постепенно наклоните голову вправо, потом налево. Взгляд не нужно фиксировать на пальцах. Нужно смотреть на предметы, которые видны сквозь пальцы. Выполнить около 30 раз.

7. Для выполнения этого упражнения необходимы часы-настенные и ручные.

Закрывать один глаз и сконцентрироваться на часах на стене на 1 минуту. Затем переместить взгляд на наручные часы, тоже посмотрев на одну минуту. Выполнить упражнение, глядя на все цифры. Выполнить то же самое другим взглядом.

Астигматизм. Астигматизм – дефект зрения, связанный с нарушением сферической формы роговицы, которая в этом случае имеет форму не среза шара, а среза тора и таким образом может быть полностью исправлен лазером.

В результате наличия астигматизма человек теряет способность к чёткому видению. Астигматизм может быть наследственного характера или приобретенного, который появляется в течение многих лет.

Симптомы астигматизма: нечеткое, туманное зрение, головные боли, чувство усталости.

Астигматизм может сочетаться и с близорукостью и дальнозоркостью. Для лечения астигматизма применяются специальные очки, линзы лучшим решением является операция, но с помощью физических упражнений можно решить несколько проблем.

- снижается напряжение глаз от длительной визуальной работы,
- нормализуется кровообращение,
- укрепляются мышцы глаз, улучшая аккомодацию и зрение.

В случае решения этих проблем будет предотвращено углубление астигматизма. Предлагаемые упражнения те же, что при близорукости и дальнозоркости.

Являясь одним из сложнейших человеческих органов, зрительная система несет колоссальную нагрузку на протяжении всей жизни и зачастую существенно страдает. Разработанный нами комплекс упражнений, в случае регулярного выполнения, поможет поддержать тонус глазных мышц, предотвратить ухудшение зрения, а также исправить некоторые дефекты зрительной функции. Однако, для достижения наилучшего результата, необходим комплексный подход, сочетающий упражнения и альтернативные способы поддержания и коррекции зрения.

Заключение. В результате исследования выяснилось, что в специальных лечебных группах количество студентов с проблемами органов зрения в

промежутке 5 лет в среднем составляет 23,54%. Мы считаем это серьезным показателем и в качестве метода лечения предлагаем специальные комплексы упражнений. Предлагаем упражнения для глаз, взятые из литературных источников. В процессе их выполнения развиваются глазные мышцы, улучшается кровообращение, что, в свою очередь, способствует улучшению зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аветисов Э.С., Близорукость. М.: Медицина, 1986.-240 с.
2. Аветисов Э.С., Охрана зрения детей. М.: Медицина, 1975.-240 с. 153-167.
3. Аветисов Э.С., Упражнения «метка на стекле»// Метод ре-ком и. – М., 1969 -4 с.
4. Аветисов Э.С., Ливадо Е.И., Курпан Ю.И. Физкультура при близорукости, М.: Советский спорт, 1993, 80 с.
5. Аветисов Э.С., Розенблюм Ю.З., Тарутта Е.П. Профилактика близорукости // Вестник офтальм. 1989 – №6. – С. 3 – 6.
6. Аветисов Э.С., Савицкая Н.Ф., Шмулей В.П. и др. О гемодинамике глаз при миопии // Вест, офтал. 1968. – №6. – С. 43-45.
7. Адамюк Е., К вопросу о миопии в школах // Вест, офтал. 1986. Т.III–269 с.
8. Акимова А.А., Зубов В.А. Двигательная активность и морфофункциональные особенности детей с патологией органа зрения// В кн.: Физическая культура в оздоровительных группах. – Минск, 1973. С. 94 – 96.
9. Амриджинова Ш.А., Клинические особенности начальной близорукости и их измерения под влиянием лечебных воздействий: Автореф. дис., кнн М., 1986 – 23 с.
10. Патрушева Л.В. Лечебная физическая культура при заболеваниях органов зрения – Благовещенск, 2018.

REFERENCES

1. Avetisov Je.S., Blizorukost'. M.:Medicina, 1986.-240 s.
2. Avetisov Je.S., Ohrana zrenija detej. M.:Medicina, 1975.-240 s. 153-167.
3. Avetisov Je.S., Uprazhnenija «metka na stekle»// Metod re-kom i.– M.,1969-4 s.
4. Avetisov Je.S., Livado E.I., Kurpan Ju.I. Fizkul'tura pri blizorukosti, M.: Sovetskij sport, 1993, 80 s.

5. Avetisov Je.S., Rozenbljum Ju.Z., Tarutta E.P. Profilaktika blizorukosti // Vestnik oftal'm. 1989 – N6. – C. 3 – 6.
6. Avetisov Je.S., Savickaja N.F., Shmulej V.P. i dr. O gemodinamike glaz pri miopii // Vest, oftal. 1968. – N6. – S. 43-45.
7. Adamjuk E., K voprosu o miopii v shkolah // Vest, oftal. 1986. T. III – 269 c.
8. Akimova A.A., Zubov V.A. Dvigatel'naja aktivnost' i morfofunkcional'nye osobennosti detej s patologiej organa zrenija// V kn.: Fizicheskaja kul'tura v ozdorovitel'nyh gruppah. – Minsk, 1973. S. 94 – 96.
9. Amriddinova Sh.A., Klinicheskie osobennosti nachal'noj blizorukosti i ih izmerenija pod vlijaniem lecebnyh vozdeystvij: Avtoref. dis., kmn M., 1986–23 s.
10. Patrusheva L.V. Lechebnaja fizicheskaja kul'tura pri zabolevanijah organov zrenija – Blagoveshensk, 2018.

ANNA DARBINYAN, ALINA SHALJAN, EVELINA ADAMYAN - PHYSICAL THERAPY FOR DISEASES OF THE VISUAL ORGANS

Keywords: *visual disfunction, prevention, treatment, complex exercises*

It is obvious that the modern world is undergoing technical development and phones and computers have become an integral part of people, which first of all negatively affects the visual organs. In this work, the problems of the visual

organs of the students of Brusov State University are presented and exercises are suggested that prevent and even improve them.

**ԱՆՆԱ ԴԱՐԲԻՆՅԱՆ, ԱԼԻՆԱ ՇԱԼՁՅԱՆ, ԷՎԵԼԻՆԱ ԱԴԱՄՅԱՆ – ԲՈՒ
ԺԱԿԱՆ ՖԻԶԿՈՒԼՏՈՒՐԱՆ ՏԵՍՈՂԱԿԱՆ ՕՐԳԱՆՆԵՐԻ ՀԻՎԱՆԴՈՒ
ԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԴԵՊՔՈՒՄ**

Հիմնաբառեր՝ տեսողական ֆունկցիայի խանգարում, կանխարգելում, բուժում, համալիր վարժություններ

Ակնհայտ է, որ ժամանակակից աշխարհը տեխնիկական զարգացում է ապրում և հեռախոսները, համակարգիչները դարձել են մարդկանց անբաժանելի մաս, որն առաջին հերթին բացասաբար է անդրադառնում տեսողական օրգանների վրա: Սույն աշխատանքում ներկայացված է Վ. Բոյուսովի անվան պետական համալսարանի ուսանողների տեսողական օրգանների խնդիրները և առաջարկվող վարժություններ, որոնք կանխում և նույնիսկ լավացնում են դրանք:

ՀՏԴ 37.01:811.111

DOI: 10.51307/182931072015233260-22.61-105

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОСВЕЩЕННОМ КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

ИГОРЬ КАРАПЕТЯН
АГНЕСА ШАХНАЗАРЯН

Аннотация

В статье рассматриваются особенности развития навыков аудирования у студентов факультета иностранных языков с позиций разных методологических парадигм (советско-российской и западной, особенно англо-американской). Подходы и модели, сформированные в рамках деятельностной и когнитивно-коммуникативной теорий, подвергаются историко-сопоставительному анализу. С позиций этих же теорий выделяются основные трудности аудирования с учетом языкового уровня учащихся, социокультурной компетентности, оперативной памяти, проявлений фонетической интерференции, познавательной мотивации учащихся, в целом, педагогических условий аудирования.

Ключевые слова: аудирование, фоновые знания, фонетическая интерференция, мотивация, социокультурная компетенция, прагматическая компетенция, дискурсивная компетенция, реактивный, рецептивный.

Введение. Аудирование, наряду с говорением, обеспечивает возможность общения на иностранном языке. Недооценка познавательной, воспитательной, образовательной роли аудирования отрицательно влияет на языковой подготовке студентов. Именно не достаточная сформированность аудитивных умений и навыков студентов является причиной нарушения иноязычного общения. Это объясняется еще и тем, что у армянских студентов недостаточно хорошо развита социокультурная компетенция.

Проблема исследования заключается в том, что очень часто использование новых, более эффективных методик обучения аудированию в конечном итоге не дает желаемых результатов. Многие студенты с трудом вов-

лекаются в процесс аудирования. Очень часто студенты не могут определить цель и задачи аудирования. Распространенной ошибкой среди студентов является то, что гарантией успешного аудирования они считают в основном наличие фонетических знаний. Более сообразительные студенты не забывают о роли знаний грамматики и лексики. Однако очень часто отодвигаются на задний план знания о прагмалингвистических особенностях аудирования.

Многие авторы (Гез, Елухина и др.) отмечают, что данное умение остается недостаточно развитым, так как многие преподаватели не в должной мере представляют психологические сложности аудирования (Королёва, Куликова 2011:3). И. А. Зимняя, Дж. Андерсон рассматривает психологические особенности аудирования. Предметом исследования О'Мали. Дж. Шамо стали стратегии обучения аудированию. В. Риверс, М. Темперли, Л. Жандегриф создали эффективные модели обучения аудированию.

Цель статьи заключается в анализе и выделении тех аспектов аудирования, учет которых позволит повысить эффективность аудирования в профессиональном курсе английского языка.

Задачи исследования состоит а) в выявлении основных трудностей аудирования, с учетом особенностей не только фонетической, но и лексической, грамматической, а также межкультурной интерференции, б) определении когнитивных, компенсаторных стратегий взаимосвязанного обучения чтению, письму и говорению.

Основные теоретические подходы к обучению аудированию. По сути, очень трудно определить соотношение лингвистических и экстралингвистических факторов, влияющих на развитие аудитивных умений. Традиционно учителя и преподаватели иностранных языков акцент делают на преодолении лингвистических трудностей. Вследствие экстралингвистические трудности отодвигаются на задний план. По сути, приверженцы такого подхода не учитывают основные компоненты аудитивной компетенции: социокультурную, прагматическую и дискурсивную компетенции. Более того, при таком подходе аудитивная компетенция не рассматривается как основной компонент коммуникативной компетенции.

Не секрет, что особенно отсутствие живого общения с носителями языка отрицательно влияет на развитие аудитивных умений у студентов факультета иностранных языков. Более того, очень часто применение эффек-

тивных методов и стратегий обучения аудированию не дает желаемые результаты.

В этом плане, важно правильно определить понятие «аудирование». Очень часто, этот термин отождествляется с понятием «слушание». Однако, сравнение содержательных и функциональных характеристик данных понятий показывает, что если понятие «слушание» (“listening”) обозначает акустическое восприятие звукоряда, то понятие «аудирование» («Listening comprehension») включает в себя процесс восприятия и понимания звучащей речи.

При организации процесса аудирования преподаватели должны учесть тот факт, что в реальной жизни аудирование имеет совершенно другие характеристики. Во-первых, оно является важным компонентом коммуникации. Во-вторых, без него невозможно представить успешный просмотр фильма, телепередачи, прослушивание радиопередачи и т.п. В учебных условиях ставится цель моделировать те аутентично-речевые ситуации, в которых протекает аудирование.

В целом выделяются следующие факторы восприятия и понимания речевых сообщений на слух: наличие познавательной и профессиональной мотивации, жизненный опыт студентов, степень развития слуховой памяти, эмоциональное состояние аудитора во время аудирования текста, его заинтересованность в приеме информации.

По мнению многих преподавателей, студенты в основном не понимают звучащую речь на изучаемом языке из-за высокого темпа, особенно если речь идет об английской устной речи. Что касается незнакомых слов, то часто студенты не воспринимают иноязычную речь из-за того, что стараются понять каждое слово отдельно взято. Процесс понимания текста особенно усложняется, когда студенты пытаются разобраться в грамматических структурах в процессе аудирования. Большой проблемой является восприятие речи носителя языка из-за непривычного произношения.

Как известно, студенты факультета иностранных языков, изучая иностранный язык в течение нескольких лет, затрудняются полно и точно понять живую речь носителя языка, но при этом понимают речь своих преподавателей достаточно хорошо.

Основные методы и приемы обучения аудированию, разработанные в рамках коммуникативного подхода. В методике преподавания иностранных языков существуют разнообразные методы и приемы, направ-

ленные на формирование аудитивных навыков. Среди них выделяются те методы и стратегии, которые разработаны в рамках коммуникативного подхода.

Как известно аудирование является «реактивным и рецептивным видом речевой деятельности», в том плане, что форма протекания аудирования внутренняя, невыраженная» (Зимняя 2001:94). Вместе с тем, аудирование является достаточно развитым навыком и для его успешного осуществления нужны соответствующие знания лексики и познавательные умения.

Из методики преподавания иностранных языков известно, что виды речевой деятельности дифференцируются по выполняемой в процессе общения роли:

- инициальные,
- реактивные.

Инициальными считаются те виды речевой деятельности, от которых исходит инициатива в момент речи (говорение и письмо). Реактивные – те, которые отвечают на инициативу (слушание и чтение).

С точки зрения психологии речи, что слушание и чтение так же активны, как и инициальные виды речевой деятельности. В типичных ситуациях они представляют такие процессы, которые характерны для «внутренней психической активности» (Зимняя 2001:94).

Принципиально важно то, что аудирование определяется как реактивный вид речевой деятельности. Оно может быть непосредственным (диалогическое общение, слушание устных высказываний выступающих в аудитории) и опосредованным (аудирование радио и телепередач).

И. А. Зимняя (1973:66) выделяет те операции, которые необходимы для осуществления данного вида речевой деятельности. Среди них выделяются «1) опознание звукового потока; 2) восприятие значения аудируемых единиц; 3) выявление значимой информации в аудируемом тексте».

Исходя из того, какие учебные задачи выдвигаются и в какой мере понимают информацию, ученые различают два вида аудирования: «аудирование с полным пониманием и аудирование с пониманием основного содержания текста» (Соловова 2004:98-118). Как не странно, студенты факультета иностранных языков в основном предпочитают «аудирование с полным пониманием». Очень часто это создает напряженную эмоциональную атмо-

сферу. В этом плане важна фасилитаторская роль преподавателя, его/ее умение во время обнаружить и снять напряжение.

Принципиально важно определить в этом плане как поддерживается обратная связь с точки зрения развития коммуникативной компетенции. Это предполагает осуществления самоконтроля за речью со стороны студентов. По сути, здесь речь идет о метакогнитивной компетенции, когда студенты осознают свои действия в процессе аудирования.

Согласно Риверсу и Темперли, понимание на слух — это «не пассивный, а активный процесс построения сообщения из того потока звуков, на что опираясь, человек использует фонологические, семантические и синтаксические возможности языка» (Rivers and Temperley 1978:63). О'Мэлли тоже рассматривает «аудирование как «активный процесс, в котором люди сосредотачиваются на выбранных аспектах прослушивания, производят смысл из отрывков и соотносят то, что они слышат, с существующими знаниями» (O'Malley, Chamot and Küpper 1989:418). С тех же методологических позиций Вандергрифт выделяет почти все аспекты аудирования. В этой связи он пишет. - «это сложный и активный процесс, в котором слушатель должен различать звуки, понимать словарный запас и грамматические структуры, интерпретировать ударение и интонацию, запоминать данные, собранные в вышеупомянутых процессах, и интерпретировать их в непосредственной близости от них», а также более широкий социокультурный контекст высказывания» (Vandergrift 2004:168). Важным представляется в его концепции то, что он выделяет социо-культурный контекст аудирования, так как он предполагает обучать аудированию, развивая социокультурную компетенцию учащихся. Это не значит, что в этой модели отодвигаются на задний план грамматические, лексические, фонетические знания. Его модель учитывает почти все аспекты обучения аудированию.

Когнитивно-коммуниактивные модели аудирования. Андерсон предложил три взаимосвязанных и рекурсивных процесса для объяснения восприятия на слух: перцептивная обработка, синтаксический анализ и практическое применение. В его модели перцептивной обработке подвергаются те звуки, которые временно хранятся в памяти (Anderson 1995). «На этом этапе роль слушателей заключается в том, чтобы обращать внимание на потенциально значимые звуки, ключевые слова, которые приводят их к по-

ниманию контекстуальной информации, помогают в интерпретации значения» (Bacon 1992:317–333).

На этапе синтаксического анализа слушатели преобразовывают новые слова в осмысленные представления, для сохранения их в кратковременной памяти.

На этапе практического применения слушатели устанавливают связь между вводящими словами и существующими знаниями, уже хранящимися в долговременной памяти, чтобы понимать смысл прослушанного материала. Определяя основные параметры аудирования, О'Мэлли, Шамо и Купер (1989:418–437) большое значение придают развитию фоновых знаний студентов, которые «существуют в виде схематы предложений и взаимосвязанных понятий». Такой подход позволяет ученым выявить познавательные возможности учащихся, в том плане, что результат аудирования во многом зависит от тех представлений, которые имеют студенты о менталитете носителей языка, так от уровня знаний о менталитете носителей языка зависит эффективность аудирования.

Согласно модели Маклафлина тоже учащийся является активным организатором получения информации. Он на уровне понимания соотносит когнитивные схематы с поступающими данными. Согласно О'Мэлли и Шамо, «на степень вовлеченности учащихся в познавательный процесс влияет характер и содержания учебных задач» (O'Malley and Chamot 1989).

Достаточно удачной представляется в плане организации аудирования модель Маклафлина, которая состоит из двух основных категорий, а именно категории внимания и категории обработки (McLaughlin, Rossman and McLeod 1983:135–158).

Категория внимания рассматривается на фокусном и периферическом уровнях. Такой подход позволяет авторам этой модели выделить кроме основной идеи сообщения, вторичные характеристики сообщения, например акцент говорящего. Категория обработки включает процесс контроля и процесс обработки материала. По сравнению с временным характером контролируемой обработки автоматическая обработка рассматривается как постоянный процесс.

В этой модели реструктуризация играет жизненно важную роль, облегчая пути, с помощью которых контролируемая обработка могла бы постепенно перейти к автоматической обработке. Реструктуризация в модели

Маклафлина означает, что «компоненты задачи координируются, интегрируются или реорганизируются в новые единицы» (Brown 2007:300). В целом, данные модели разработаны в рамках когнитивно-коммуникативной модели аудирования.

Теоретическое значение. На теоретическом уровне определены содержательные и функциональные аудирования, выделены основные лингвистические и экстралингвистические факторы фонетической интерференции, выявлены особенности применения когнитивно-коммуникативных моделей обучения аудированию.

Практическое значение. Основные результаты и выводы исследования могут быть использованы учителями иностранных языков, студентов факультета иностранных языков, при изучении разных аспектов обучения аудированию.

Проведенный анализ основных подходов к обучению аудированию позволяет сделать вывод о том, что в советско-российской, и в англоязычной западной методических традициях аудирование рассматривается как активный процесс, эффективность которого зависит от учета всех видов речевой деятельности: реактивный, рецептивный и продуктивный. И если, в советско-российской традиции преобладали бихейвористские теории, то в западной методической традиции постепенно на первый план выступают когнитивно-коммуникативные подходы. В рамках советско-российской методической традиции методисты рассматривали основные проблемы обучения аудирования с точки зрения теории деятельности. Приверженцы западной традиции подходили к основным вопросам обучения аудированию с точки зрения коммуникативно-когнитивного подхода, что позволяет им включить в проблемное поле методики новые идеи, новые концепции. Это касается и рассмотрения основных проблем обучения аудированию с точки зрения компетентного подхода, и учета коммуникативного поведения, менталитета носителей языка. Это приводит в аспектуальном плане расширению проблемного поля методики преподавания иностранных языков.

Заключение. При обучении аудированию следует учесть все его аспекты: лексический, грамматический, фонетический, а также социокультурный и прагматический. В моделях, созданных в рамках коммуникативно-когнитивного подхода аудирование рассматривается как активный процесс. Важным представляется модель, предложенная

Вандергрифтом, в которой учитывается социокультурный контекст аудирования. Однако, это не значит, что в этой модели отодвигаются на задний план грамматические, лексические или фонетические знания. С точки зрения когнитивно-менталистической теории рассматривают процесс обучения аудированию О'Мэлли и Шамо, которые подчеркивают значения развития фоновых знаний, которое дает возможность студентам постепенно усваивать схематы носителей языка. Это касается и коммуникативного поведения носителей языка, и их образа мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Gez, N.I. The role of communication conditions in teaching listening and speaking / N. I. Gez // Foreign languages at school. - No. 5. - 1981. - S. 32-57. (In Russian).
2. Elukhina, N.V. Overcoming the main difficulties of understanding foreign speech by ear as a condition for the formation of the ability to communicate orally / NV Elukhina // Inostr. languages at school. - 1996. - No. 4. - P. 25-29; No. 5. - S. 20-22. (In Russian).
3. Zimnyaya I.A. Linguistic psychology of speech activity. - M.: Moscow Psychological and Social Institute, Voronezh: NPO "MODEK", 2001. - 432 p. (In Russian).
4. Zimnyaya, I.A. Psychological characteristics of listening and speaking as types of speech activity / I.A. Zimnyaya // IYaSh. - No. 4.-1973. - S. 66-72. (In Russian).
5. Koroleva N.O. Kulikova E.A. Perception of foreign speech by ear as one of the main stages of teaching a foreign language: Proceedings of MELI. Electronic journal rudocs.exdat.com/docs/index-128202.html, 2011, p.1-4. (In Russian).
6. Solovova E. N. Use of video in foreign language lessons// ELTNEWS&VIEWS# March 1, 2003. -p. 2-12. - Access mode: kpfu.ru/docs/F551929821/Provide%20Svirinadoc.doc (In Russian).
7. Anderson J. R. Cognitive Psychology and Its Implications, W. H. Freeman, New York, NY, USA, 4th edition, 1995.

8. Bacon S. M. "Phases of listening to authentic input in Spanish: a descriptive study," *Foreign Language Annals*, vol. 25, no. 4, pp. 317–333, 1992. View at: [Publisher Site](#) | [Google Scholar](#)
9. Brown G. "Twenty-five years of teaching listening comprehension," *English Teaching Forum*, vol. 25, no. 1, pp. 11–15, 1987. View at: [Google Scholar](#)
10. McLaughlin B., Rossman T. and McLeod B. "Second language learning: an information-processing perspective 1," *Language Learning*, vol. 33, no. 2, pp. 135–158, 1983. View at: [Publisher Site](#) | [Google Scholar](#)
11. O'Malley J. M., Chamot A. U., and Küpper L. "Listening comprehension strategies in second language acquisition," *Applied Linguistics*, vol. 10, no. 4, pp. 418–437, 1989. View at: [Google Scholar](#)
12. Rivers W. and Temperley M. *A Practical Guide to the Teaching of English*, Oxford, New York, NY, USA, 1978.
13. Vandergrift L., "Listening to learn or learning to listen?" *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, pp. 3–25, 2004. View at: [Publisher Site](#) | [Google Scholar](#)

**ԻԳՈՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, ԱԳՆԵՍԱ ՇԱՀՆԱԶԱՐՅԱՆ - ՈՒՆԿՆԴՐՄԱՆ ՀՄՏՈՒ-
ԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ԱՆԳԼԵՐԵ-
ՆԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ**

*Հիմնաբառեր՝ լսողություն, ֆոնային գիտելիքներ, հնչյունական փոխներ-
թափանցում, մոտիվացիա, հանրամշակութային կոմպերենցիա, գործարա-
նական կոմպերենցիա, խոսութային կոմպերենցիա, ռեակտիվ, ընկալողական*

Հոդվածում քննարկվում են օտար լեզուների ֆակուլտետի ուսանողնե-
րի ունկնդրողական հմտությունների զարգացման առանձնահատկություննե-
րը տարբեր մեթոդական հարացույցների /խորհրդային-ռուսական և արև-
մտյան՝ մասնավորեապես անգլո-ամերիկյան/ տեսանկյուններից: Պատմա-

համեմատական վերլուծության են ենթարկվում գործունեության և ճանաչողական-հաղորդակցական տեսությունների շրջանակներում ձևավորված մոտեցումները և մոդելները: Նույն տեսությունների տեսասկյուններից առանձնացվում են ունկնդրողական հիմնական դժվարությունները՝ հաշվի առնելով սովորողների լեզվական մակարդակը, սոցիալ-մշակութային կոմպետենտությունը, գործառնական հիշողությունը, հնչյունական փոխներթափանցման դրսևորումները, սովորողների ճանաչողական մոտիվացիան, ընդհանրապես՝ ունկնդրելու մանկավարժական պայմանները:

IGOR KARAPETYAN, AGNESA SHAHNAZARYAN - THE PECULIARITIES OF DEVELOPING AUDITING SKILLS IN THE PROSEIONAL ENGLISH COURSE

***Key words:** listening, background knowledge, phonetic interference, motivation, socio-cultural competence, pragmatic competence, discursive competence, reactive, receptive*

The article discusses the features of the development of listening comprehensive skills among students of the Faculty of Foreign Languages from the standpoint of different methodological paradigms (Soviet-Russian and Western, especially Anglo-American). Approaches and models formed within the framework of activity and cognitive-communicative theories are subjected to historical and comparative analysis. From the standpoint of the same theories, the main difficulties of listening comprehension are identified, taking into account the language level of students, sociocultural competence, operational memory, manifestations of phonetic interference, cognitive motivation of students, in general, the pedagogical conditions of listening.

ՀՏԴ 811.112.2՝1

DOI: 10.51307/182931072015233260-22.61-115

**ԳԵՐՄԱՆԵՐԵՆ ԲԱՆԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻՑ ԱՎՆԿԱԼՎՈՂ
ՎԵՐՋՆԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ-ԳՈՐԾԱՌԱԿԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՇՈՒՐՋ**

ԼՈՒՍԻՆԵ ՍՈՂՈՄՈՆՅԱՆ

Համառոտագիր

Հոդվածում քննության են առնվում գերմաներեն բանավոր խոսքից ակնկալվող ուսումնառության վերջնարդյունքների հաղորդակցական-գործառական բնույթի բնութագրականները Ա2 լեզվական մակարդակում՝ որպես ելակետ ունենալով օտար լեզուների նոր չափորոշիչները և ԼԻՀՀ-ի լրամշակված տարբերակը:

Առանձնահատուկ կարևորությամբ մատնանշվում է լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիայի դերակատարումը իրադրային բանավոր խոսքի յուրացման գործընթացում: Արդյունքում վերհանվում և համակարգվում են հաղորդակցական կոմպետենցիայի բաղադրատարրերի առընչությամբ յուրացման ենթակա բանավոր խոսքային կարողությունները՝ արտահայտված բովանդակային-գործառական ներուժ ունեցող բառաքերականական, հնչարտաբերական և հանրամշակութային ասպեկտներով:

Այս տեսանկյունից վերջնարդյունքների քննությունն ապահովում է ուսումնառողների կողմից խոսելու բովանդակության ամբողջական պատկերի ընկալումն ու յուրացումը:

Հիմնաբառեր՝ բանավոր խոսք, բանավոր արտադրություն, բանավոր փոխազդեցություն, ուսումնառության վերջնարդյունքներ, լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիա

Ներածություն: Արդի փուլում ակնհայտ է հանրակրթության որակի բարձրացմանը նպատակաուղղված բարեփոխումների միտումը՝ պայմանավորված նորարական հայեցակարգերի՝ պետական կրթական քաղաքականություն ներթափանցմամբ: Կրթության բովանդակության արդիականաց-

ման հիմքում ընկած նոր մոտեցումների որդեգրմամբ վերափոխումների է ենթարկվում նաև «Օտար լեզուներ» բնագավառը:

Ասվածի հիմնավորումներից են լեզվակրթության բովանդակության նորացման նպատակով մշակված օտար լեզուների նոր չափորոշիչները, որոնք վերհանում են *կարողունակությունների (կոմպետենցիաների) վրա հիմնված* կրթության հայեցակարգի առաջնայնությունը օտար լեզվի նկատմամբ *հաղորդակցական և գործունեության վրա հիմնված մոտեցումների* շրջանակներում:

Մինչույն ժամանակ կոմպետենցիաների նկատմամբ կողմնորոշման հայեցակարգի (kompetenzorientiertes Konzept) խարխսմանը մեկտեղվում է *արդյունքների վրա հիմնված կրթության հարացույցի* ակտիվ շրջանառությունը: Ասվածի համաձայն, մեր օրերում առաջնահերթ է դառնում սովորողների ձեռքբերումների համապատասխանությունը արդի հասարակության պահանջներին, ասել է թե, ակտիվ ուսումնառության հարացույցը:

Ավելորդ չէ նշել, որ նշյալ կողմնորոշումների հիմնական խթանը վերագրվում է դեռևս 1990-ականներին Եվրոպայի խորհրդի կողմից մշակված «Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգին», որում լեզուների իմացության մակարդակների համընդհանուր համակարգի ներդրմամբ հստակ ամրակայված է օտարալեզու դասի նկատմամբ արդյունքահեն կողմնորոշումը (Outputorientierung) (GER 2001):

Նմանապես, արժանահավատ է ընդգծել նոր կոմպետենցիաների սանդղակների և ցուցիչների (Deskriptor) համալրմամբ համակարգի լրամշակումը: Պետք է ընդգծել, որ նոր տարբերակում շեշտադրումը փոխվում է լեզվի պրագմատիկ արտադրությունից (pragmatische Sprachproduktion) դեպի համագործակցային հաղորդակցության կազմակերպում (<https://www.vhs-nrw.de/der-begleitband-zum-ger-erweiterung-des-referenzrahmens/>):

Այս ամենով պայմանավորված, հարկ է նշել, որ լեզվակրթության այսպիսի զարգացումների լույսի ներքո օտար լեզվի դասավանդման ներկա փուլում կտրուկ մեծացել է *ուսումնառության վերջնարդյունքների* անկյունաքարային դերը: Վերջիններս նպատակադիր արմատավորվում են օտար լեզվի հաղորդակցական-լեզվական հայեցակերպերում (kommunikativ-linguistisches Konzept)՝ խոսքային գործունեության ձևերի և լեզվական նյութի համամասնությունում:

Հետևապես ստեղծված նոր իրողություններին պատշաճ արձագանքելու տեսանկյունից օտար լեզու դասավանդողների համար միանգամայն

կարևոր է ուղղակի պատկերացում ունենալ, թե ինչ լեզվամշակութային գիտելիքներ, հաղորդակցական կարողություններ պետք է ակնկալել սովորողներից: Այս առընչությունում է, որ համակողմանիորեն դյուրըմբռնելի է դառնում յուրաքանչյուր խոսքային գործունեության համատեքստի հետ տարվող աշխատանքի բովանդակությունը:

Սույն հիմնախնդրով պայմանավորված, մեր ուսումնասիրությունում քննության են առնվում գերմաներեն բանավոր խոսքից ակնկալվող վերջնարդյունքների տեսական-մեթոդական բնույթի յուրահատկությունները: Հետազոտության *արդիականությունը* պայմանավորված է նոր չափորոշիչներում գերմաներեն մենախոսությունից և երկխոսությունից ակնկալվող վերջնարդյունքների տեսական-գործնական նշանակության լուսաբանման անհրաժեշտությամբ՝ համակարգի լրամշակված տարբերակի և լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիայի բաղադրատարրերի հետ զուգորդմամբ: Ուսումնասիրության հիմքում ընկած են *համեմատություն, համադրություն, վերլուծություն մեթոդները*:

Ուսումնառության վերջնարդյունքների նշանակությունը: Ուսումնառաստիարակչական գործընթացում վերջնարդյունքների ներգրավվածության հիմնահարցը մշտապես եղել է և շարունակում է մնալ կրթության փորձագետների հետազոտությունների առանցքում:

Անդրադառնալով վերջնարդյունքների վերաբերյալ գիտամեթոդական մեկնություններին, պետք է փաստել, որ վերջիններս առկայանում են ուսումնառության արդյունքում սովորողների կողմից ձեռք բերված *գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների, կոմպետենցիաների* համալիր յուրացվածությամբ: Նշյալ մեկնության լույսի ներքո վերջնարդյունքների նկարագրությունն ամբողջանում է նաև մի շարք գործառական հատկանիշներով և իմաստաբանական առանձնահատկություններով: Այս առումով, հարկ է արձանագրել, որ վերջնարդյունքները գործառում են որպես

- *հաղորդակցման գործիք (Kommunikationsinstrument)* դասավանդողի և սովորողների միջև՝ օժանդակելով ուսուցման-ուսումնառության թափանցիկ գործունեությունը;
- ուսումնառության գործընթացի *կազմակերպման միջոց (Gestaltungsmittel)*՝ որոշիչ լինելով ուսուցման մեթոդների և գնահատման միջոցների ընտրության համար;

- *ուղղորդման միջոց (Steuerungsinstrument)*՝ հստակեցնելով ուսումնառության փուլերի իրողությունները և դյուրացնելով բովանդակության հաղորդումը (Dossier Unididaktik 2013:12):

Ըստ էության, դժվար չէ նկատել, որ վերջնարդյունքներն ընդգրկում և միահյուսում են ուսումնական գործընթացի կազմակերպումն ապահովող բազմագործոն ուսումնակրթական աշխատանքներ:

Միաժամանակ հստակ է, որ ուսումնառության արդյունքների սույն գործառույթների իրացման հաջողվածությունը պայմանավորված է ուսուցման գործընթացի մեկնարկին վերջնարդյունքների հստակեցմամբ և ուսումնական փուլերում վերջիններիս ներգրավման ապահովմամբ:

Բանավոր խոսքից ակնկալվող վերջնարդյունքները: Ուսումնասիրելով հանրամշակութային փոխներգործուն միջավայրի հետ բանավոր խոսքի փոխներթափանցման բազմակողմանիությունը՝ պետք է նկատել, որ լեզվակրթության նոր մարտահրավերների ազդեցության ներքո վերջինս ձեռք է բերում նոր իմաստային նրբերանգներ: Ըստ այսմ, խոսել կոմպետենցիան (Sprechkompetenz) արդի մոտեցումներով չի դիտարկվում որպես լոկ խոսքային գործունեության ձև, փոխարենը՝ որպես բազմաբարդ երևույթ, որը ներառում է այլ լեզվական-միջմշակութային ունակություններ, գիտելիքներ և հմտություններ (Kurtz 2013:83-84):

Բանավոր խոսքի այսօրինակ ընկալմանն է ծառայում վերջինիս հաղորդակցական-բովանդակային բազմագործառույթությունը, որը մասնագիտական գրականությունում ներկայանում է *մենախոսություն-երկխոսություն-բազմախոսություն* եռամիասնությամբ: Այդուհանդերձ մեր ուսումնասիրությունում առաջնորդվում ենք համակարգում առաջադրված *բանավոր արտադրություն (Oral production)* և *բանավոր փոխազդեցություն (Oral interaction)* հիմնաբաղադրիչներով: Վերջիններս, ելնելով լեզվական մակարդակների (A1-C1) զարգացմանը համահունչ բնութագրիչների առանձնահատկություններից, տարբեր պահանջներ են ներկայացնում հաղորդակցական գործընթացի կազմակերպմանը:

Այս կապակցությամբ բնական է, որ համակարգում ամրակայված բանավոր խոսքը ներկայացնող սանդղակներն ու իրենց ցուցիչները՝ որպես բազմամակարդակ կաղապար, կողմնորոշիչ են հանրակրթական դպրոցի ուսումնառողների խոսել կոմպետենցիայից ակնկալվող վերջնարդյունքների որոշարկման համար:

Ուստի, քննության առնելով և համադրելով սույն լեզվակրթական փաստաթղթերում սահմանված *հաղորդակցական ուղղվածություն* նախանշող վերջնարդյունքները՝ կարող ենք ներկայացնել բանավոր խոսքին ներկայացվող պահանջների հետևյալ համալիրը:

Ա2 լեզվամակարդակում մենախոսական խոսքի իրացման համար սովորողներն **ունակ են** *հաղորդման և գրուցակցի վրա ներազդման* գործառույթների երկմիասնությունում *ծանոթ թեմաների* շրջանակում

- պատմել եղելությունների մասին. պատմվածքի, ֆիլմի բովանդակություն, անձնային փորձառություն,
- նկարագրել՝ անձանց, իրեր, վայրեր, գործունեություն. սովորություններ, առօրյա զբաղմունքներ, նախասիրություններ,
- կարծիք հայտնել և հիմնավորել.բացատրել, համեմատել,
- համեմատել՝ անձանց, իրեր, երևույթներ, իրադարձություններ, սեփական և ուսումնասիրվող լեզվի մշակույթ,
- հաղորդել անձնային փորձառությունից. նախագծեր, հմտություններ և կարողություններ, հետաքրքրություններ,
- ներկայացնել նախօրոք պատրաստված ելույթ առօրյա թեմաների շուրջ, օր. տեսարժան վայրեր, մասնագիտություն և այլն: (<< կրթության բարելավման ծրագրի օտար լեզուների ուսումնական բնագավառի հանրակրթության առարկայական չափորոշչային վերջնարդյունքները և օրինակելի ծրագրերը 2020:10-11,CEFR: Companion volume 2020:61-66,72-81):

Բանավոր փոխազդեցություն իրականացնելու համար ակնկալվում է հանրային նպատակաուղղված փոխներգործության միջոցով *շփման և փոխըմբռնման հաստատման* համատեքստում *առօրյա թեմաների և անձնային հետաքրքրությունների* շրջանակներից վարել *ինքնաբեր և նախապատրաստված* երկխոսություն, որի ընթացքում սովորողներն **ունակ են**

- քննարկել առաջիկա անելիքները. առաջարկել, ներկայացնել սեփական մոտեցումները, հիմնավորումները, համաձայնել կամ մերժել իրեն արված առաջարկները,
- տալ պարզաբանող հարցեր և պատասխանել պարզ, կրկնվող հարցերի՝ հիմնավորելով սեփական կարծիքը,
- տալ տարածության մեջ կողմնորոշվելու համար ուղղորդող ցուցումներ. գնացեք ուղիդ, ապա թեքվեք աջ . . . ,

- պահել ասույթի հաջորդականությունը՝ զարգացնելով կամ փոխելով թեման (<< կրթության բարելավման ծրագրի օտար լեզուների ուսումնական բնագավառի հանրակրթության առարկայական չափորոշային վերջնարդյունքները և օրինակելի ծրագրերը 2020:10-11,CEFR: Companion volume 2020:61-66,72-81):

Վերոգրյալ բնութագրումներից պարզ է դառնում, որ խոսել կոմպետենցիայի բովանդակության սահմաններն ուրվագծվում են առավելապես անձնային հաղորդակցման պահանջմունքներից բխող իրադրությունների ճկուն իրացումներով: Ուստի, լեզվակրթության հիմքում ընկած *գործունեության վրա հիմնված* մոտեցման յուրակերպությամբ պայմանավորված, անհրաժեշտություն է առաջանում սովորողների մոտ տվյալ լեզվամշակութային հանրոյթում ճկուն կողմնորոշվելու հմտությունների ձևավորումը. օտարալեզու խոսքն ընկալել, իրավիճակային հանգամանքներին համարժեք ինքնաբուխ արձագանքել, սեփական դիրքորոշումն արտահայտել-հիմնավորել:

Ասվածի առընչությամբ, պատահական չէ, որ խոսել խոսքային գործունեության տեսակի թեմատիկ բովանդակությունն Ա2 լեզվական մակարդակում ունի ընդգրկում հանրամշակութային համատեքստ: Այս առումով, վերադառնալով ուսումնական ծրագրի քննությանը, նկատում ենք, որ գերակայում են մշակութային կոմպետենցիան և միջառարկայական կապերը խթանող աուտենտիկ թեմաները: Վերջիններս միտված են զարգացնելու սովորողների հաղորդակցական գործունեության հմտությունները հետևյալ բնագավառներում. բնակավայր, ընտանիք, աշխատանք/մասնագիտություն, ազատ ժամանակ, ուղևորություն, կենդանիներ, առողջություն, շրջապատող մարդիկ, սպորտ, կենսակերպի փոփոխություն, տոներ, հայրենիք/ գերմանախոս երկրներ (<< կրթության բարելավման ծրագրի օտար լեզուների ուսումնական բնագավառի հանրակրթության առարկայական չափորոշային վերջնարդյունքները և օրինակելի ծրագրերը 2020):

Լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիան՝ որպես բանավոր խոսքի յուրացման ցուցիչ: Նկատի առնելով խոսելու բազմաբարդ բնույթը, բնական է, որ վերջինիս բազմաբովանդակ դրսևորումների իրացումը սոսկ միջմշակութային հաղորդակցական միջավայրով պայմանավորված չէ: Վերջնարդյունքներում արտացոլված ասույթները հաստատում են, որ տվյալ լեզվամակարդակում հաղորդակցության ամբողջությունում հենքային է *պարզ, կարճ արտահայտությունների* միջոցով *նախապատրաստված, սահուն* (մենախոսություն) և *հանպատրաստից* (երկխոսություն) խոսք կառուցելու կարողու-

թյունների զարգացումը հաղորդակցական նորմերի սահմաններում: Ուստի հարկ է ընդունել, որ կարևոր է ուշադրության կենտրոնացումը խոսքի բովանդակային գործառնությունն արտացոլող կառուցվածքային հատկությունների վրա, որոնք նույնպես սկզբունքային նշանակություն ունեն:

Հիշյալ համատեքստում մանկավարժամեթոդական հիմունքներում զգալի է այնպիսի ուսումնասիրությունների ավանդը, որոնցում առանձնահատուկ կարևորությամբ արժևորվում է խոսքընթացում ձևին և բովանդակությանն առընչվող ասպեկտների զատորոշումը: Ասվածի հավաստիությունը հիմնավորվում է փոխադարձաբար միմյանց պայմանավորող մոդելների գոյությամբ, որոնց հետ փոխառնչությունում է միշտ դիտարկվել բանավոր խոսքը.

- հոգելեզվաբանական հայեցակետից խոսքաստեղծման փուլերի տարբերակման մոդել՝ *նախագծում, ձևակերպում, արտաբերում, ստուգում* (Bygate 2001:14);
- հաղորդակցական կոմպետենցիայի մոդելներ (the communicative competence models) (Canale and Swain 1980, Canale 1983, Bachman and Palmer 1996) և զրույցի հմտությունների վերլուծության վրա հիմնված մոդելներ (models based on analyzing conversational skills) (Bygate 1987):

Վերոբերյալ մոդելներում արժարժված տեսական դրույթներն ի մի բերելով, տրամաբանորեն հանգում ենք նրան, որ խոսելը բազմաշերտ հաղորդակցման տիրույթում փոխհատվող գործոնների ընդհանրություն է: Առավելապես, նկատելի է խոսելու գործընթացում միահյուսված տարբեր տարրերի ներգրավման միտումը հաղորդակցական կոմպետենցիայի հայեցակերպում (Якушина 1990:8): Սա էլ բնականորեն հանգեցնում է հաղորդակցական կոմպետենցիայի՝ իբրև բանավոր խոսքի յուրացման ցուցիչի վերաիմաստավորման:

Այս կապակցությամբ, անդրադարձ կատարելով հաղորդակցական կոմպետենցիան լուսաբանող հետազոտություններին, ցայտուն դրսևորվում է նրա կառուցվածքային բաղադրատարրերի որոշարկման ոչ միակերպ մոտեցումների միաժամանակյա գոյությունը: Բայցևայնպես, միանշանակ է ընդունվում հետևյալ հիմնաբաղադրիչների տարազատումը, որոնք շատ անզամ արտահայտված են տարբեր եզրույթներով. լեզվական (քերականական, լեզվաբանական), խոսքային (գործաբանական, ռազմավարական), հանրամշակութային (հանրալեզվաբանական) (Canale, Swain 1980, Бим, Хуторской 2007, Шукин 2004 և այլն), և որոնց ամբողջությունում *լեզվական կոմպե-*

տենցիան ընկալվում է որպես հաղորդակցման մնացյալ ձևերն առաջ մղող ազդակ:

Հաղորդակցական կոմպետենցիայի կառուցվածքային տարրերի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ նշյալ ենթակոմպետենցիաների քանակը պայմանավորված է խոսքային գործընթացում նրանց ցուցաբերած բազմակողմ գործառույթային հնարավորություններով, ինչպես նաև տարբերակիչ հատկանիշներով ու հարաբերություններով:

Ասվածը հիմք ընդունելով, արդի ժամանակներում, երբ խոսքային հաղորդակցումը գործաբանական-մշակութային նշանակություն է ձեռք բերում, նպատակահարմար ենք համարում մեր ուսումնասիրության շրջանակներում խոսելը դիտարկել սույն առանցքային կոմպետենցիաների խմբավորման տիրույթում՝ *լեզվական, խոսույթային, հանրալեզվաբանական, ռազմավարական:*

Նշյալ կոմպետենցիաների ընտրությունը հիմնավորվում է աուտենտիկ իրավիճակներում բանավոր խոսքի արդյունավետ իրացումը հատկանշող խոսույթի տիպաբանական բնութագծերով, որոնցով միավորվում են մենախոսությունն ու երկխոսությունը խոսքային և ոչ խոսքային վարքականոնի նորմերին համապատասխան լեզվական գործոններ՝ խոսքի ներքին կազմակերպվածություն, տրամաբանական հաջորդականություն, կառուցվածքային ամբողջություն, և արտալեզվական գործոններ՝ հաղորդակցական դրդապատճառներ, հուզարտահայտչականություն, տեղեկատվայնություն (информативность), հասցեագրում (адресованность)¹:

Այսպիսով՝ անհրաժեշտ է ցույց տալ, թե ինչ լեզվական-գործառական ցուցանիշներով է հատկանշվում բանավոր խոսքի յուրացվածության աստիճանը լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիայի նշյալ բաղկացուցիչների տեսանկյունից:

Ուստի անխուսափելի է դառնում համակարգում սահմանված հաղորդակցական կոմպետենցիայի բաղադրատարրերի ցուցիչների քննությունը նոր չափորոշիչների ծրագրերում սահմանված Ա2 լեզվամակարդակը բնորոշող լեզվական նյութի հետ համադրությամբ: Մասնավորաբար, հատկանշական է *սույն նկարագրությունների մասնավորեցումն այն հիմնավորմամբ,*

¹ Մենախոսության և երկխոսության լեզվական և արտալեզվական բնութագրերն ընդհանրացվել են՝ հիմքում ունենալով տարբեր հետազոտողների կողմից վերջիններիս առանձնաբար վերագրված հատկությունները, որոնք հանգամանալից ներկայացված են Միխայլովնայի ատենախոսությունում՝ Методика обучения школьников иноязычному речетворчеству на основе инновационных упражнений (Михайловна 2017):

որ վերջիններս միանշանակ ընկալվեն դասավանդողների և ուսումնառողների շրջանում թիրախային լեզվի ուսումնառության համարեքսպրի առանձնահատկությունների տեսակետից: Կարծում ենք, այս կերպ ցուցիչներն արտացոլվելով կոնկրետ հասկացություններով, բառերի և կառույցների թվարկման միջոցով առավել հստակ տեղեկույթ կտան այն մասին, թե ինչ լեզվամիջոցների, խոսույթային գիտելիքների պետք է տիրապետեն ուսումնառողներն առօրյա հաղորդակցային համատեքստում:

Այսպիսով՝ էական է **ծանոթ իրադրությունների և թեմաների համատեքստում** հիմնական հաղորդակցական կարիքների հաղթահարման համար անհրաժեշտ, յուրացման ենթակա հետևյալ կարողությունների ու հմտությունների ձևավորումը:¹

- **Բառապաշար. բավարար բառապաշարի տիրապետում.** այն է, բանավոր խոսքային դրսևորումներում իմաստային-տեղեկատվական ամբողջականությունն ապահովող բառ-կառույցների ընտրություն և կիրառում: Սույն համախմբում զգալի նշանակություն ունեն խոսքային էթիկետին բնորոշ ռեպլիկները, լեզու-մշակույթ փոխազդեցությունն արտացոլող, ներազդման գործառույթ իրականացնող կարճ բառախմբերը. *Stell dir vor, ..., Am besten gef* **ձևադրն** ...
- **Քերականություն. որոշ պարզ կառույցների ճշգրիտ կիրառում.** հաղորդակցական մտադրությանը ներունակ նախադասությունների կառուցում և գործածում (Dativ und- Akkusativobjekt, wenn-, weil-, dass-Sätze, Relativsatz, würde, hätte, wäre, schöner als ..., so schön... wie ..., Indirekte Fragen-ich möchte wissen, wie..., Ja-/Nein-Fragen, Modalverben im Präteritum-wollte...): **Առկա են նաև հիմնարար սխալներ. այդուհանդերձ սովորաբար պարզ է ասույթի բովանդակությունը:** Գերմաներեն բանավոր ինքնաբեր խոսքում քերականական կառույցներում հաճախադեպ սխալներ են՝ բայի դիրքը երկրորդական նախադասություններում, բաղադրյալ ստորոգյալի չթեքվող մասի դիրքը;
- **Հնչյունաբանություն. պարզ արտասանության տիրապետում, սակայն ժամանակ առ ժամանակ կրկնության անհրաժեշտություն կա: Ակնառու է մյուս լեզուների ազդեցությունը խոսողի արտասանության ըմբռնման վրա: Համապատասխան հնչերանգի, տրամա-**

¹ Ակնկալվող վերջնարդյունքներում թավով գրված պնդումները վերցված են համակարգի լրամշակված տարբերակից

բանական ելևէջումների և դադարների գործածմամբ ասույթի հուզական-ինմաստային երանգները (պատմողական, հարցական, բացականչական) փոխանցելու կարողություն:

- **Խոսույթային կոմպետենցիա. թեմայի զարգացում, կապակցվածություն, խոսքի փոխանակում.** մենախոսական խոսքի կապակցվածությունն ու երկխոսությունում խոսող-խոսակից փոխներգործությունն ապահովող խոսույթային հմտությունների կիրառում՝ արտահայտված տեղի (da, hier, dort), ժամանակի, (zuerst, dann, zum Schluss) տրամաբանական և պատճառահետևանքային հարաբերություններով (hm, aha, weißt du, äh (ja)und, aber, weil, deshalb, trotzdem):
- **Հանրալեզվաբանական կոմպետենցիա. քաղաքավարության ձևերի կիրառում և քաղաքավարության կանոնների մասին իրազեկվածության դրսևորում.** հասարակական փոխներգործության հաստատումը դյուրացնող խոսքային կաղապարների նպատակային կիրառում օգնություն խնդրել-խնդրանքին արձագանքել՝ Seien Sie bitte so nett und ...,- Kein Problem. ներողություն խնդրել՝ Oh, Entschuldigung. Das war keine Absicht, ճաշին հրավիրել՝ Was möchten Sie trinken?, ռեստորանում պարզաբանող հարցեր տալ՝ Entschuldigung, ist der Platz noch frei?, ճանապարհը հարցնել-բացատրել՝ Gehen Sie über die Straße, հեռախոսային խոսակցություն վարել՝ Können Sie mich bitte mit Frau /Herrn ... verbinden?:
- **Փոխհատուցման կոմպետենցի.**¹ լեզվամիջոցների բացթողումներն ամբողջացնելու գործառությամբ հատկորոշված խոսքային (խոսքի վերաձևակերպում, ինքնուղղում, վարանումը կանխող նշույթների կիրառում, պարզաբանումների հայցում) և ոչ խոսքային ռազմավարությունների (ժեստեր, միմիկա, ինտոնացիա) գործածում:

Բնական է, որ հաղորդակցական նպատակներին համարժեք օրինակափոխությունների սահմաններում ուսումնառողների մենախոսական և երկխոսական խոսքի պատշաճ ձևավորումը բխում է լեզվի այս շերտերի ներդաշնակ փոխկապակցությունից:

¹ Փոխհատուցման կոմպետենցիան համակարգում ներկայացված է որպես արտադրողական ռազմավարության տարատեսակ (CEFR: Companion volume 2020):

Այս տեսանկյունից պետք է ընդգծել, որ վերոբերյալ ենթաբաղադրիչներին միավորող ընդհանուր հատկանիշն այն է, որ վերջիններս բնորոշվում են *իրադրային ավտոմատացված կիրառմանը ներհատուկ բնութագծերով*:

Այսպիսով՝ հաղորդակցական գործունեության հետ լեզվատարրերի խոսքային դրսևորումների միակցումը թույլ է տալիս կատարել հետևյալ դիտարկումը: Ըստ ամենայնի, գործաբանական լայն ընդգրկման միջոցով համապարփակ նկարագրվում է խոսքային մտադրություններ արտահայտելու հնարավորությունների շրջանակը: Ի լրումն, լեզվագործածության կարողությունների աստիճանական զարգացման մատնանշմամբ կանխորոշվում է սովորողների կողմից խոսքի կառուցման ժամանակ ինքնուրույնության աստիճանով պայմանավորված համապատասխան ռազմավարությունների ընտրությունն ու գործադրումը: Տվյալ պարագայում, հաշվի առնելով պարզ արտահայտությունների միջոցով սահուն դատողական խոսք կառուցելու անհրաժեշտությունը, պարզ է, որ Ա2 լեզվամակարդակում գերակայում է *մասնակի վերարտադրման* ռազմավարության կիրարկումը (Teilreproduktion): Ասվածից հետևում է, որ տվյալ պարագայում դասավանդողները պետք է իրազեկ լինեն սովորողների բանավոր խոսքային կարողությունների զարգացումն ուղենշող տվյալ լեզվամակարդակի առանձնահատկությունների մասին: Ինչպես օրինակ, Ա2 մակարդակում անսխալ կարճ բառախմբերի գործածմանը մեկտեղվում է նոր լեզվամիջոցների գործադրմամբ ընդարձակ կապակցված խոսքի ձևավորումը, որտեղ սխալները բացառված չեն:

Որպես վերը նկարագրվածի ամփոփում, բերենք խոսքային իրադրության օրինակ, որը հստակ պատկերացում կտա գերմաներեն մենախոսական խոսք կառուցելու համար անհրաժեշտ լեզվատարրերի որոշարկման մասին:

Այսպես՝ «Ո՞րն է քո սիրած առարկան» առաջադրանքը, ըստ էության, կարելի է հաղթահարել լեզվի տիրապետման տարբեր մակարդակներում, որոնց տարաբնույթ հատկանիշներն ամենից առաջ դրսևորվում են բառերի և կառույցների ռեպերտուարում:

Դիցուք, ներկայացնենք Ա1 լեզվական մակարդակում նշյալ առաջադրանքի լուծման մեկ օրինակ:

Ich male nicht gern. Ich finde Malen blöd und auch langweilig. Aber ich mag Sport! Wir rennen und klettern. Das finde ich gut. (Die Deutschprofis A1:82)

Ակնհայտ է, որ սույն լեզվամակարդակում մենախոսական կապակցված խոսքի ստեղծումը նախադրում է ներկա ժամանակով արտահայտված

պարզ նախադասությունների գործածում: Իսկ ասույթների կապակցման տեսակետից հաճախադեպ է aber, und շաղկապների գործածումը:

Ստորև դիտարկենք նույն առաջադրանքի հաղթահարումը Ա2 լեզվական մակարդակում:

Meisten freue ich mich, besonders wenn wir Englisch haben. Aber Mathe mag ich nicht. Oft langweile ich mich, weil ich die Aufgaben nicht verstehe. (Die Deutschprofis A2:126)

Ինչպես նկատելի է, Ա2 մակարդակում ընդլայնվում են բանավոր խոսքի գործառությանը բնորոշ հիմնական լեզվական-խոսքային արտահայտության սահմանները՝ ամբողջացվելով նոր խոսքային դրսևորումներով: Ավելի կոնկրետ, առանձնահատուկ արժևորվում է շաղկապավոր նախադասությունների (weil, wenn) և որոշակի կայուն կառույցների բազմադեպ գործածումը. Ich freue mich, wenn...: Սա էլ բացատրվում է այն հանգամանքով, որ ակնկալվում է տարբեր խոսքային իրավիճակներում դատողական խոսք կառուցելու կարողությունների զարգացում:

Եզրակացություն: Այսպիսով՝ մեր կողմից կատարված ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս համակարգային կերպով ներկայացնել սովորողի հաղորդակցման վարքագծի կայացման գործում որոշիչ դեր ստանձնող, իրադրային համատեքստով պայմանավորված քերականական, գործաբանական նորմերի մի բազմաշերտ համակարգ: Ընդամին, վերարժևորվում է բանավոր խոսքի՝ որպես լեզվական, հասարակական, հոգեբանական տարրեր ընդգրկող գործունեության ներդրումը՝ ուղղված օտար լեզվի ուսուցման գերակա նպատակի իրագործմանը:

Ըստ ամենայնի, նպատակ է դրվում ձևավորել այնպիսի բանավոր խոսքային գործունեության արդյունք, որը կհանգեցնի արդի սոցիալ-հաղորդակցական իրադրություններում ճկուն խոսքային վարքականոնի զարգացմանը:

Թե ինչ եղանակով կարող է իրականացվել այսպիսի կարողությունների ձևավորումը, առանձին ուսումնասիրության հիմնահարց է: Միանշանակ է այն, որ լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիայի՝ բանավոր խոսքի իրացումն ապահովող հիմնաբաղադրիչների գործառական քննությունը հնարավոր է դարձնում երևան հանել բանավոր խոսքի բովանդակային և կառուցվածքային նկարագրի հետ տարվող աշխատանքի մեթոդիկայի նոր հայեցակերպեր:

Այս իմաստով դասավանդողների համար առաջնահերթ են դառնում սովորողների բանավոր խոսքային կարողությունների և հմտությունների յուրացվածության աստիճանի մշտադիտարկումն ու առկա դժվարությունների վերհանումը: Սա էլ կարևոր պայման է բանավոր խոսքի զարգացմանը միտված աշխատանքները նոր հայեցակետով քննելու համար:

Այս հիմունքով, լեզվական-հաղորդակցական հայեցակերպից գերմաներեն բանավոր խոսքի վերջնարդյունքների այսօրինակ քննությունը ելակետային է ուսումնառողների բանավոր խոսքը ստուգող-գնահատող առաջադրանքների ու գնահատման չափանիշերի մշակման և ուսուցման-ուսումնառության մեթոդների ընտրության համար՝ վերջիններիս փոխգործակցության ընդգծմամբ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. ՀՀ կրթության բարելավման ծրագրի օտար լեզուների ուսումնական բնագավառի հանրակրթության առարկայական չափորոշչային վերջնարդյունքները և օրինակելի ծրագրերը (անգլերեն, գերմաներեն, ռուսերեն, ֆրանսերեն), Երևան 2020:
2. Бим И. Л., Хуторской А. В. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. М.: ИНЭК, 2007. С. 156-163
3. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с.
4. Якушина Л.З.Связь урока и внеурочной работы по иностранному языку, Москва: Высшая школа, 101 с.
5. Bachman, L.,Palmer, A:Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford: Oxford University Press, 1996, 384 p.
6. Bygate, M.“Speaking.” Carter & Nunan: The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press. 2001,14-20

7. Bygate, M. Speaking. Oxford: Oxford University Press. 1987, 125 p.
8. Canale, M., Swain, M. Theoretical Bases on Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: Applied Linguistics 1/1. Oxford: Oxford University Press, 1980, 1-47
9. Council of Europe. The CEFR Companion Volume with New Descriptors, 2020, S.12
10. Dossier Unididaktik. Lernziele formulieren in Bachelor- und Masterstudiengängen. Zürich: Hochschuldidaktik UZH. 2013, S.12
11. Europarat. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Berlin/München: Langenscheidt. 2001, S.248
12. Kurtz, J. Sprechen und Aussprache: Hallet, W; König, F. G. (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze, Kallmeyer, 2013, 83-86.
13. Swerlowa O., Die Deutschprofis A1: Kursbuch mit Audios und Clips online Taschenbuch, Klett Sprachen, 2015, S. 144
14. Swerlowa O., Die Deutschprofis A2: Kursbuch mit Audios und Clips online Taschenbuch, Klett Sprachen, 2016 ,S. 144
15. <https://www.vhs-nrw.de/der-begleitband-zum-ger-erweiterung-des-referenzrahmens/>

REFERENCES

1. HH karavarutyanyan barelavman tsragri otar lezuni usumnakan bnagavri hanrakrtutyanyan ararkayakan chaporoshichayin vernardyunqneri ev orinakeli tsragreri (angleren, germaneren, ruseren, franseren), Yerevan, 2020 (in Armenian)
2. Bim I. L., Hutorskoj A. V. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniju i obucheniju inostrannym jazykam // Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovanija: sb. nauch. tr. / pod red. A. V. Hutorskogo. M.: INJeK, 2007. S. 156-163
3. Shhukin A. N. Obuchenie inostrannym jazykam: teorija i praktika: uchebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov. M.: Filomatis, 2004. 416 s.
4. Jakushina L.Z. Svjaz' uroka i vneurochnoj raboty po inostrannomu jazyku, Moskva: Vysshaja shkola, 101 s.

ЛУСИНЕ СОГОМОНЯН - ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

Ключевые слова: *устная речь, устная продукция, устная интеракция, конечные результаты обучения, коммуникативная компетенция*

В статье рассматриваются коммуникативно-функциональные характеристики ожидаемых результатов обучения немецкой устной речи на языковом уровне А2, которые выдвигаются на основе комбинации конечных результатов, изложенных в новых государственных стандартах

иностранных языков и пересмотренной версии CEFR.

Особенно подчеркивается роль иноязычной коммуникативной компетенции в процессе овладения ситуативной устной речью.

В результате выявлены и скоординированы речевые умения, которыми необходимо овладеть, применительно к компонентам коммуникативной компетенции, выраженные в лексико-грамматическом, фонетическом и общекультурном аспектах с содержательно-функциональным потенциалом.

С данной точки зрения рассмотрение ожидаемых результатов обеспечивает понимание и усвоение учащимися целостной картины содержания говорения.

LUSINE SOGHOMONYAN - CONCERNING THE PECULIARITIES OF THE LEARNING OUTCOMES OF GERMAN ORAL SPEECH

Keywords: *oral speech, oral production, oral interaction, learning outcomes, communicative competence*

The article deals with the communicative-functional characteristics of the learning outcomes of German oral speech at the A2 language level, which are put forward on the basis of a combination of the learning outcomes set out in the

new state general educational standard of foreign languages and the revised version of the CEFR.

The role of the foreign language communicative competence in the process of mastering situational oral speech is especially emphasized.

As a result, speech skills that need to be mastered in relation to the components of communicative competence, are revealed and coordinated, expressed in lexical-grammatical, phonetic and general cultural aspects with content-functional potential.

From this point of view, the consideration of the learning outcomes provides students with an understanding and assimilation of a holistic picture of the speaking content.

ՀՏԴ ՀՏԴ (004:378)

DOI: 10.51307/182931072015233260-22.61-131

ՏՀՏ-ՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ ԱՐԴԻ ՓՈՒԼՈՒՄ

ԼԻԼԻԹ ԱՆՏՈՆՅԱՆ

Համառոտագիր

Հոդվածում ընդհանուր գծերով ներկայացվում են տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ներդրման և կիրառման միտումները զարգացած և զարգացող երկրներում: Ներկայացվում են ՏՀՏ-ների կիրառման ոլորտները, նպատակները, ՅՒՆԵՍԿՈ-ի կրթական քաղաքականության համատեքստում, ցույց է տրվում, թե ՀՀ կրթության համակարգն ինչպես է արձագանքում այն փոփոխություններին, որոնք պայմանավորված է ՏՀՏ-ների ներդրմամբ և կիրառմամբ դպրոցի կառավարման ոլորտում: Փորձ է արվում ցույց տալ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ոչ միայն դրական, այլև բացասական կողմերը, առանձնացնել կրթական գործընթացում ՏՀՏ ներդրման տարբեր մակարդակները:

Հիմնաբառեր՝ տեղեկատվական տեխնոլոգիա, էլեկտրոնային ուսուցում, գործառնական կառավարում, թվային հասարակություն, տեղեկատվականացում, ՏՀ կոմպետենցիա, համակարգչային տեխնոլոգիա

Ներածություն: Կրթական նպատակներով ՏՀՏ-ների արդյունավետ կիրառման կարևոր պայման է կրթության տեղեկատվականացման տարբեր հայեցակետերի ուսումնասիրությունը: ՅՈՒՆԵՍԿՈ-ի¹ Գլխավոր կոնֆերանսը 1997 թվականին որոշում է կայացրել ստեղծել Կրթության տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ինստիտուտ (ԿՏՏԻ): Այսօր ՅՈՒՆԵՍԿՈ-ի ԿՏՏԻ-ն ՅՈՒՆԵՍԿՈ-ի միակ ինստիտուտն է, որի գործունեությունը կենտրոնացած է բացառապես կրթության ոլորտում ՏՀՏ-ների կիրառման վրա: ԿՏՏԻ-ն մաս-

¹ Լրիվ անվանումը՝ Միավորված ազգերի կրթական, գիտական և մշակութային կազմակերպություն (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO)

նակցում է ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի ծրագրերի մշակմանը և իրականացմանը՝ կապված ՏՀՏ-ների օգտագործման հետ կրթական տարբեր մակարդակներում և իր տարբեր ոլորտներում:

Կրթության ոլորտում ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի գլոբալ առաջնահերթություններին համահունչ՝ ԿՏՏԻ-ն նպատակ ունի նպաստել ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի միջնաժամկետ ռազմավարության մեջ ձևակերպված երկու հիմնական նպատակների իրականացմանը՝ տեղեկատվության և հաղորդակցության միջոցով:

ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի ԿՏՏԻ-ն առաջնահերթությունները սահմանվում են նաև 2011-2013 թվականների ռազմավարության մեջ.

- կրթության ոլորտում ՏՀՏ ոլորտում ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի անդամ պետությունների կարողությունների հզորացում՝ հիմնված ապացույցների վրա հիմնված քաղաքականության, ուսուցիչների զարգացման և խոցելի խմբերի արդարության վրա,

- ՏՀՏ գործիքների օգտագործմամբ ուսուցման զարգացում՝ հիմնված տեղեկատվության փոխանակման, բաց կրթական ռեսուրսների (OOP), փոխգործակցության և համագործակցության վրա:

«ԿՏՏԻ-ն այլ կարևոր գործունեություն է էլեկտրոնային ուսուցման և OOP գործիքների օգտագործման վերաբերյալ տեղեկատվության հավաքումը, մշակումը և տարածումը, ուսուցիչների և այլ մանկավարժների համար էլեկտրոնային դասընթացների մշակումը և դրանց օգտագործումը ԿՏՏԻ հեռավար ուսուցման համակարգում, աջակցությունն ու զարգացումը. տեղեկատվական համակարգ, գրադարան և տեղեկատվական և կրթական պորտալ ինստիտուտ, հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար մասնագիտացված կրթական ծրագրերի իրականացում, ինչպես նաև կրթության մեջ ՏՀՏ-ների կիրառման տարբեր հայեցակետերի վերաբերյալ հրապարակումների պատրաստում և տարածում» ([http:// iite.unesco.org/publications/themes/ tvet/](http://iite.unesco.org/publications/themes/tvet/), (Дендев, Хорошилов 2012:1-10):

ՏՀՏ-ների ուսումնասիրությունը և ներդրումը տեղի է ունենում թե՛ զարգացած, թե՛ զարգացող երկրներում: Կրթության ցանկացած ոլորտի զարգացումը հնարավոր չէ պատկերացնել առանց ՏՀՏ-ների ներդրման:

Հեղափոխության հիմնախնդիրը: Դպրոցի կառավարման ոլորտում ձևավորվել են հարուստ ավանդույթներ, հստակ մոտեցումներ, որոնք երբեմն կարծրատիպային մտածողության արդյունք են: Մի կողմից՝ ՏՀՏ-ների ներդրումը դպրոցի կառավարման համակարգում կարող են տեղի ունենալ նորարարական տեխնոլոգիաների ներմուծման հետ համընթաց: Մյուս կողմից՝

դպրոցի կառավարման մեջ ներգրավված անձինք պետք է հաղթահարեն, տեխնոլոգիական, հոգեբանական, բուն լոգիստիկ բնույթի տարբեր խնդիրներ:

Հեղափոխության նորույթն այն է, որ ներկայացվում են ՀՀ կրթական իրողությունների տեսանկյունից ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի կառավարման ոլորտում ռազմավարական բնույթի առաջնահերթությունները և բացահայտվում են ՀՀ կրթության ոլորտում ՏՀՏ-ների ներդրման և կիրառման առանձնահատկությունները:

Տեսական նշանակությունը: Ուսուցմնասիրվել է դպրոցի կառավարման նպատակներին և ռազմավարություններին վերաբերող գրականություն, շեշտադրվել են ՏՀՏ-ների ներդրման և կիրառման հիմնական ուղենիշները:

Հետազոտության արդյունքները կարող են կիրառվել դպրոցի տնօրենների, աշխատակազմի, ուսուցիչների կողմից դպրոցի կառավարման գործընթացում, ինչպես նաև կրթադաստիարակչական աշխատանքի ընթացքում:

Հոդվածի հիմնական խնդիրները առաջադրելու և լուծելու ընթացքում իրականացվել է ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի կողմից մշակված դրանց առնչվող կրթության կառավարման սկզբունքների և ռազմավարությունների վերլուծություն, հաշվի առնելով ՀՀ կրթության համակարգի իրողությունները:

Ուսումնական գործընթացում տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ օգտագործելիս անհրաժեշտ է սահմանել և իրականացնել հետևյալ խնդիրները.

- զարգացնել ընդհանուր կրթական հմտությունները կրթական աշխատանքի ռացիոնալ կազմակերպման համար,
- հետաքրքրություն ձևավորել ուսումնասիրվող առարկայի նկատմամբ,
- նպատակաուղղված ձևավորել մտավոր գործունեության ընդհանրացված մեթոդները,
- զարգացնել աշակերտների ինքնուրույնությունը,
- պատրաստել աշակերտներին ստեղծագործական փոխակերպման գործունեության համար,
- զարգացնել ձեռք բերված գիտելիքները օգտագործելու ունակությունը և ընդլայնել այդ հմտությունները ինքնուրույն ուսումնասիրության միջոցով:

Կրթության կառավարման ոլորտում ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի առաջնահերթությունները: Դպրոցի կառավարման ոլորտը նույնպես հնարավոր չէ պատկերացանել արդի փուլում առանց ՏՀՏ-ների կիրառման: ՏՀՏ-ները կիրառվում են տարբեր նպատակներով՝ կրթական, առողջարարական, վերահսկողական, նորարարական և այլն: ՏՀՏ-ները դրական ազդեցություն են ունենում

թե՛ ընդհանուր կրթական, թե՛ ներառական ծրագրերի իրականացման գործընթացում: Դրանց կիրառմամբ փոխվում են աշակերտների և ուսուցիչների պատկերացումները և վերաբերմունքը տեղեկատվական տեխնոլոգիաների, համակարգչային ինտերֆեյսի, իմջպես նաև բուն ուսուցման և ուսումնառության վերաբերյալ: Դրանց դերը վճռորոշ է մեծահասակների կրթության համակարգում :

ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի շրջանակներում ՏՀՏ-ների կիրառումը դպրոցի ոլորտում ենթադրում է իրականացնել հետազոտություններ, որոնք կարող են օգնել կոնկրետ երկրներին կրթական համակարգերում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ներդրման ազգային քաղաքանության և ռազմավարություն մշակման գործում: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն խրախուսում է այն հետազոտությունները, որոնք նպաստում են կրթության ոլորտում տեղեկատվական տեխնոլոգիաներին առնչվող նախագծերի իրականացմանը, բացահայտում են զարգացող երկրների տեղեկատվական տեխնոլոգիաների հրատապ կարիքները, նվազեցնում են զարգացած և զարգացող երկրների միջև գոյություն ունեցող կրթական, մշակութային, քաղաքակրթական անջրպետը:

ՀՀ կրթության համակարգը պետք է համարժեքորեն արձագանքի այն փոփոխություններին, որոնք պայմանավորված է ՏՀՏ-ների ներդրմամբ և կիրառմամբ: Անհրաժեշտ է ոչ միայն օգտվել զարգացած երկրներում արդեն իրականացված հետազոտությունների արդյունքներից, այլև իրականացնել համապատասխան հետազոտություններ, որոնք միտված են ՀՀ կրթության համակարգի տարբեր ոլորտների բարեփոխմանը և արդիականացմանը: Անհրաժեշտ է ուսումնասիրել տեղեկատվական ՏՀՏ-ների կիրառմամբ կրթական գործընթացի վերափոխման արդյունավետ մեթոդները, ռազմավարությունը, բացահայտել ՏՀՏ-ների դրական և բացասական ազդեցությունը, հաշվի առնել հետազոտության արդյունքները դպրոցի կառավարման ռազմավարության մշակման գործընթացում:

«Հետևյալ ՏՀՏ-ները կարող են օգտագործվել գործառնական կառավարման մեջ.

- Աշակերտների, ուսուցիչների էլեկտրոնային տվյալների շտեմարաններ և առաջընթացի էլեկտրոնային մատյաններ:
- Վիրտուալ մեթոդական գրասենյակ, ներառյալ երկարաժամկետ պլաններ ուսուցիչների խորացված վերապատրաստման համար, ուսումնական պլան, գիտակրթական և զանգվածային մշակութային աշխատանք

քի պլան, թեմատիկ պլաններ և ծրագրեր, ուսումնական նյութեր» (Абрамова, Гафурова 2018:70):

Անհրաժեշտ է իրականացնել բազմակողմանի և համակարգված ուսումնասիրություն կրթության համակարգի այն փոփոխությունների վերաբերյալ, որոնք պայմանավորված են կրթության և ուսուցման ոլորտում S<S-ների ներդրմամբ:

Վերջին տարիներին վերոնշյալ խնդիրներից շատերն արդեն դարձել են մասնագետների հետազոտության առարկա: Այս ուղղությամբ շատ աշխատանքներ են տարվում ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի և այլ միջազգային կազմակերպությունների հովանու ներքո և մասնակցությամբ:

«Կրթության ոլորտում ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի գործունեության հիմնական առաջնահերթությունը յուրաքանչյուր երեխայի, երիտասարդի և մեծահասակի համար որակյալ կրթությունն է: Այս վերաբերմունքը արտացոլված է կազմակերպության հիմնարար սկզբունքներում:

- նպաստել «Կրթություն բոլորի համար» ծրագրի նպատակների իրականացմանը.
- առաջատար դեր խաղալ տարածաշրջանային և գլոբալ մակարդակներում կրթության զարգացման նոր տեխնոլոգիաների վրա հիմնված ռազմավարությունների ձևավորման գործում.
- նպաստել արդյունավետ կրթական համակարգերի ստեղծմանը բոլոր մակարդակներում բոլոր տարիքի ուսանողների համար» (Информатизация образования 2014:113-117):

S<S-ների միջոցով կրթության կառավարման դրական և բացասական կողմերը: Աջակցելով կրթության ոլորտում S<S-ների կիրառման գործընթացի կազմակերպմանը, որոշ փորձագետներ մտավախություն ունեն, որ վիրտուալ աշխարհի մուտք գործելը կարող է հանգեցնել իրականության կորստի, և եթե գիտելիքի նկատմամբ գիտելիքների հասանելիությունը իրականացվի ոչ ֆորմալ կրթական համակարգում, դա կարող է լուրջ հետևանքներ ունենալ դեռահաս երեխաներին հասարակական կյանքում ներգրավելու գործընթացում: Առանձնահատուկ կարևորություն ունեն կրթական համակարգը բարեփոխող երկրների համար տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգտագործման հետ կապված տարբեր ասպեկտների ուսումնասիրությունները:

ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի շրջանակներում տարբեր երկրներում իրականացված հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ շատ դժվար է ճշգրիտ որոշել

տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ազդեցությունը տարբեր կրթական և մշակութային ոլորտներում: Շատ եզրակացություններ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների արժեքի և ազդեցության վերաբերյալ հիմնված չեն լուրջ հետազոտությունների վրա:

Կրթական նպատակներով ՏՀՏ-ների օգտագործման հետ կապված խնդիրներից է աշակերտների առողջության և վարքի վրա դրանց ազդեցությունների ուսումնասիրությունը: Այս խնդրի կարևորությունն ու հրատապությունը որոշվում է, մասնավորապես, նրանով, որ այն մնում է ամենաքիչն ուսումնասիրված և ենթադրում է հետևանքներ, որոնք դեռ դժվար է կանխատեսել և գնահատել:

«ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն հատուկ ուշադրություն է դարձնում ուսուցիչների ՏՀՏ հմտությունների զարգացմանը: 2011 թվականին ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն մշակեց առաջարկությունների շրջանակ ուսուցիչների ՏՀՏ կոմպետենցիայի ձևավորման, այսպես կոչված կոմպետենցիաներ դասախոսների կամ ուսուցիչների համար: Դրանք մշակվել են աշխարհի բոլոր երկրների համար: Այս պահին աշխատանքներ են տարվում յուրաքանչյուր երկրի համար այս առաջարկությունները տեղայնացնելու ուղղությամբ: Երեխաների նոր սերունդը թվային հասարակության բնակիչներն ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն առանձնահատուկ նշանակություն է տալիս ուսուցիչների ՏՀՏ կոմպետենցիայի ձևավորմանն ուղղված աշխատանքներին» (Токарева 2018): Ազգային կրթական համակարգերում ՏՀՏ-ների ներդրման ժամանակակից փորձը ցույց է տալիս, որ կրթության ոլորտում մեծ նշանակություն ունի միջազգային համագործակցությունը:

Տարածաշրջանային և միջազգային մակարդակներով կրթության համակարգում տարբեր երկրների համատեղ գործողությունների վերլուծությունը վերջին տարիներին բացահայտել է միջազգային համագործակցության հետևյալ գերակա ուղղությունները.

1. Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ներդրումը դպրոցներում, համալսարաններում և ոչ ֆորմալ հաստատություններում:
2. Տեղեկատվական տեխնոլոգիաները և ուսուցիչների դերը (ուսուցիչների վերապատրաստում և նրանց տեղեկատվական աջակցության համակարգի կատարելագործում, կրթական ծրագրերի մշակում):
3. Կրթության ոլորտում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգտագործման զարգացում (տեղական կրթության մեջ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման ինտեգրված մոտեցման անցում):

«Երկար ժամանակ տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների հնարավորությունները թերագնահատվում էին, չնայած դրանց արագ զարգացմանը: Այսպիսով, դեռևս 2000-ականների սկզբին ՏՀՏ-ն ավելի հաճախ օգտագործվում էր տարբեր վարչական կարիքների համար, ինչպիսիք են համալսարան ընդունվելը և տարբեր դասընթացները, ուսման համար վճարելը և այլն: Չկար զարգացման միասնական ռազմավարական ծրագիր, և թվում էր, թե ՏՀՏ-ները չեն կարող էականորեն ազդել ավանդական կրթական գործընթացի վրա՝ լինելով միայն օժանդակ գործիք: Միայն մի քանի խանդավառ ուսուցիչներ էին դրանք օգտագործում իրենց դասերին և դասարանից դուրս: Այս ոլորտում վերջին հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ եվրոպական տարբեր բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների միջև կան էական տարբերություններ (Kamal 2010:1-12), և նույնիսկ այս պահին ՏՀՏ-ները տարբեր ինտենսիվությամբ կիրառվում են տարբեր ուսումնական հաստատություններում: Այս առումով ամենաառաջադեմը սկանդինավյան երկրների, Մեծ Բրիտանիայի և Գերմանիայի, ինչպես նաև ԱՄՆ-ի, Կանադայի և Հարավային Կորեայի համալսարաններն են: Այսպիսով, կարելի է առանձնացնել կրթական գործընթաց ՏՀՏ ներդրման տարբեր մակարդակներ.

1. Համացանցային ռեսուրսներով համալրված ծրագրեր»
2. Համացանցից կախված ծրագրեր. ուսանողները պետք է օգտագործեն ինտերնետի տարբեր «ակտիվ ծրագրային տարրերը», ինչպիսիք են առցանց քննարկումները, կոլեկտիվ նախագծերի/աշխատանքների գնահատումը և բնութագրումը, որը տեղի է ունենում առանց դասարանում անցկացրած ժամանակի էական կրճատման:
3. Խառը ծրագրեր. ուսանողները մասնակցում են առցանց քննարկումներին, կատարում, գնահատում և բնութագրում կոլեկտիվ նախագծերը/աշխատանքները, որոնք մասամբ փոխարինում են ավանդական դասարանային ուսուցմանը, բայց դեռևս ընդհանրապես չեն չեղարկում:
4. Ծրագրեր, որոնք հիմնված են ամբողջությամբ առցանց ուսուցման վրա» (Петрова 2018, Kamal 2010:1-12):

Կառավարման ոլորտում ՏՀՏ-ների կիրառման հետ կապված խնդիրները: Հրատապ է այն իրավական խնդիրների լուծումը, որոնք առաջ են գալիս կրթության ոլորտում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ներմուծմամբ և սոցիալական և մշակութային ոլորտների վրա դրանց ազդեցությամբ: Կարևորվում է հատկապես ՏՀՏ-ների կիրառման ոլորտում ծրագրային ապա-

հովման և մտավոր սեփականության հեղինակային իրավունքների պաշտպանության հիմնախնդիրը: Այս խնդրի լուծումը մեծապես կախված է կառավարությունների և միջազգային կազմակերպությունների համատեղ ջանքերից:

Մեկ այլ գործոն է տեղեկատվական տեխնոլոգիաների մեջ արևմտյան մշակութային արժեքների գերակայությունը: Սա ոչ պակաս պայմանավորված է անգլերեն լեզվի օգտագործմամբ, որը որոշակի դժվարություններ է ստեղծում և կարող է նվազեցնել որոշակի երկրներում այդ տեխնոլոգիաների ներդրման ցանկությունն ու հնարավորությունը:

Բացի այդ, ինչպես նշվեց, զարգացող երկրներում կրթության ոլորտում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգտագործման նպատակներն էապես տարբերվում են արդյունաբերական երկրներում գոյություն ունեցող կրթության համակարգերում կիրառվող ՏՀՏ-ների ներդրման նպատակներից:

Այսպիսով՝ վերջին տարիներին զգալի առաջընթաց է գրանցվել ՏՀՏ-ների դպրոցի կառավարման ոլորտում: Ձևավորվում են տարաբնույթ տեղեկատվական հարթակներ, որոնք նպաստում են կրթության համակարգի զարգացմանը:

Կրթության ոլորտում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների հաջող զարգացման համար անհրաժեշտ պայմաններից մեկը կրթական համակարգում դրանց ներդրման քաղաքականության և ռազմավարության մշակումն է: Ընդ որում, անհրաժեշտ է ՏՀՏ-ների ներդրման և կիրառման ռազմավարություն մշակել թե՛ կոնկրետ կրթության համակարգի զարգացման, թե՛ կոնկրետ դպրոցի կառավարման համար:

Տարբեր կրթական համակարգերում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգտագործման ուղղություններն ու ոլորտները որոշվում են ինչպես հասարակության տեղեկատվականացման գլոբալ գործընթացով, այնպես էլ հատուկ պայմաններով, որոնք արտացոլում են կրթության զարգացման վիճակը և առանձնահատկությունները, ներառյալ տեխնիկական հագեցվածության մակարդակը և անձնակազմի պատրաստվածությունը կոնկրետ ուսումնական հատատությունում: Ինչպես ցույց է տալիս արդյունաբերական բարձր զարգացում ապահոված երկրների փորձը, կրթական նպատակներով ՏՀՏ-ների զարգացման միտումներից մեկն այն է, որ տեղի է ունենում անցում դրանց ներցանցային օգտագործումից դեպի համացանցային օգտագործումը, որը ներառում է մուլտիմեդիա համակարգերն ու գործիքները, ընդհանրապես հեռավար կրթությունը:

Արդի փուլում ՏՀՏ-ները կրթության մեջ ներդնելու առաջնային հիմնախնդիրը ուսուցիչների պատրաստումն ու վերապատրաստումն է: Չնայած կրթական հաստատությունների, ազգային և միջազգային կազմակերպությունների նշանակալի ջանքերին, ուսուցիչների վերապատրաստման առկա դասընթացների բովանդակությունը չի համապատասխանում ՏՀՏ-ների զարգացման մակարդակին և թույլ չի տալիս ամբողջությամբ թվայնացնել դպրոցի կառավարման համակարգը, կրթադաստիարակչական գործընթացները:

Սոցիալ-տնտեսական զարգացման տարբեր մակարդակ ունեցող պետությունների համագործակցության փորձը պահանջում է օգնության դասական ձևերի փոխակերպում գործընկերային հարաբերությունների: Զարգացող երկրների ներգրավումը կրթության ոլորտում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ներդրման գործում միջազգային համագործակցության մեջ ենթադրում է ՏՀՏ-ների ներդրման, կիրառման փորձի և կրթության տեղեկատվականացման այլ ասպեկտների փոխանցման առնչվող համագործակցության հատուկ կառույցների և մեխանիզմների ստեղծում:

Անհրաժեշտ է նշել, որ նշված և այլ խնդիրների լուծումը պահանջում է իրականացնել ուսուցման և կառավարման գործընթացի հետևյալ նպատակները.

- նոր տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ներդրման միջոցով կրթության որակի բարձրացում,
- սովորողների տեղեկատվական մշակույթի և հմտությունների ձևավորում համակարգիչների արդյունավետ օգտագործման միջոցով,
- ուսուցման գործընթացի կառավարման արդյունավետության բարձրացում:

Այսօր կրթական գործընթացում համակարգչային տեխնոլոգիաների կիրառում են հիմնականում երկու ուղղությամբ.

- փորձարարական մակարդակում գիտելիքների յուրացման մակարդակի ստուգման,
- հանակարգչային ծրագրերի միջոցով որոշակի թեմայի ուսումնասիրության ժամանակ:

Բացի գիտելիքների մակարդակի ստուգումից, համակարգչային թեստերը կարող են արդյունավետ օգտագործվել սովորողների կողմից ինքնաստուգման համար, ինչը շատ կարևոր է ստուգողական գրավոր աշխատանքներին պատրաստվելիս, նոր նյութեր ուսումնասիրելիս, գիտելիքների ամրա-

պնդման աստիճանը որոշելիս, ընդհանուր առմամբ ամփոփիչ ստուգողական աշխատանքին նախապատրաստվելիս: Համակարգչային հմտություններին տիրապետող ուսուցիչը կարող է հեշտությամբ փոխել թեստի բովանդակությունը՝ ըստ իր հարմարության: Այդ թեստի հետ աշխատելիս աշակերտին անհրաժեշտ չէ համակարգչային հմտություններ, ինչը մեծապես հեշտացնում է դասի ընթացքը:

ՏՀՏ-ների կիրառմամբ կրթական ծրագրերի հետ աշխատանքը կազմակերպվում է ինտերակտիվ ռեժիմով, և ամեն մի աշակերտի հնարավորություն է տրվում ընտրել նյութի յուրացման իր տեմպը: Կարևոր է նաև, որ ծրագրերի հետ աշխատելը հատուկ հմտություններ չի պահանջում: Ծրագրային նյութերը ՏՀՏ-ների միջոցով ներկայացնելիս լայնորեն կիրառվում է մուլտիմեդիայի սկզբունքը:

Համակարգչային տեխնոլոգիաների օգտագործումը թույլ է տալիս երեխային աշխատել իրեն հարմար ռեժիմով՝ առանց ավելորդ անհանգստության, օրինակ՝ չի լսել, չի հասկացել, ամաչում է հարցնել և այլն: Բարձր կարողություններ ունեցող աշակերտների համար այս տեխնոլոգիան թույլ է տալիս միաժամանակ ստանալ խորացված կամ ընդլայնված գիտելիքներ, ինչը զգալիորեն խնայում է և՛ երեխայի, և՛ նրա ուսուցչի ժամանակը: Հատկանշական է աշակերտների՝ դասին համակարգչից օգտվելու հետաքրքրվածությունը:

Համակարգչի օգտագործումը սկզբնական շրջանում չէր կրում մասսայական բնույթ: Այն ինչ-որ առումով առանձին ուսուցիչների նախաձեռնությամբ սկսվեց: Աստիճանաբար ուսուցիչները ընդլայնեցին համակագիչից օգտվելու սահմանները: Սկսեցին համակարգիչը կիրառել դասի ընթացքում, ուսումնական ծրագրեր կազմելիս, դասի պլան մշակելիս: Հաջորդ փուլում ուսուցիչները սկսեցին կիրառել համակարգչային թեստեր: Կազմակերպչական մակարդակում նույնպես համակարգիչը սկսեցին կիրառել թե՛ տնօրենները, թե՛ ուսուցիչները: Դա վերաբերում է թե՛ սեմինարների անցկացմանը, թե՛ մանկխորհուրդների և արտադասարանային գործունեության իրականացմանը, թե՛ ծնողների հետ համագործակցությանը:

Եզրակացություն: Դպրոցի կառավարման գործընթացում ՏՀՏ-ներն օգտագործվում են ոչ բավարար չափով: Պատճառները տարբեր են: Երբեմն ժամանակակից համակարգիչների քանակը բավարար չէ: Երբեմն ծրագրային ապահովվածության խնդիրները ժամանակին չեն լուծվում: Շատ դեպքե-

րում ՏՀ կոմպետենցիայի բավարար մակարդակ չեն ապահովում տնօրենը, փոխտնօրենները, ուսուցիչները:

Կարևոր է շարունակաբար կազմակերպել ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներ, հաշվի առնել առաջանցիկ կրթության առանձնահատկությունները, որտեղ առաջին պլան է մղվում ՏՀՏ-ների ներդրումը: ՀՀ կրթության ոլորտում ՏՀՏ-ների կիրառման գործընթացը արդի փուլում գտնվում է ակտիվ զարգացման շրջանում:

Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ներդրումը հիմնովին փոխում է կրթական հաստատության կառավարման գործընթացը:

Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումը դասավանդման մեջ նպաստում է նախ և առաջ ուսուցման անհատականացմանը: Համակարգչային ուսուցումը, լինելով անկախ, իր ձևով անհատական, իրականացվում է ընդհանուր մեթոդաբանության համաձայն, որն իրականացվում է համակարգչային ուսուցման ծրագրում:

Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգնությամբ ուսուցման անհատականացման միջոցով հիմք է դրվում տարբերակված ուսուցում իրականացնելու: Համակարգչային ուսուցման ծրագրերի ներդրման արդյունքում աշակերտը հնարավորություն ունի ինքնուրույն, իր համար հարմար տեմպով, ուսումնասիրել նոր նյութը կամ կրկնել անցածը, կատարել առաջադրանքներ, որոնք համապատասխանում են դասանյութին տիրապետելու իր ունակությանը:

Այսպիսով՝ ուսուցման մեջ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումը հնարավորություն է տալիս ուսուցման գործընթացն ավելի արդյունավետ և ինտենսիվ դարձնել:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Abramova Z.D., Gafurova N.M. Modern management of education with the help of the information and educational environment of an educational institution // Science and education today, 2018. № 4 (27). - P. 70): (in Russian)
2. Dendev B., Khoroshilov A. UNESCO initiatives in the field of ICT application in vocational and technical education//Educational policy. - № 1(57). – 2012. – Pp.1-10: Access mode: UNESCO initiatives in the field of ICT application in vocational and technical education (cyberleninka.ru). (in Russian)

3. Informatization of education: a UNESCO view//Higher education in Russia. - No.10. – 2014.- pp. 113-117. (in Russian)
4. Stolyarov Yu. N. What is a media library and how it fights with the school library // School Library. — M., 2006. — No. 2. — pp. 59-63. (in Russian)
5. Tokareva N.G. Some results of the UNESCO IITE project "ICT in preschool Education//Access mode: Some results of the UNESCO IITE project "ICT in Preschool Education" (cyberleninka.ru). (in Russian)
6. Kamal N. B. ICT in higher education - A study / N.B. Kamal, T. Banu // Canadian Journal on Data, Information and Knowledge Engineering, 2010. Vol. 1 (No. 1). P. 1-12.
- 7.[http: // iite.unesco.org/publications/themes/ tvet/](http://iite.unesco.org/publications/themes/tvet/)

ЛИЛИТ АНТОНЯН - СТРАТЕГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

***Ключевые слова:** информационные технологии, электронное обучение, оперативное управление, цифровое общество, информатизация, ИТ-компетентность, компьютерные технологии.*

В статье в целом представлены тенденции внедрения и использования информационно-коммуникационных технологий в развитых и развивающихся странах. Представлены области и цели применения ИКТ, в кон-

тексте образовательной политики ЮНЕСКО показано, как система образования РА реагирует на изменения, вызванные внедрением и использованием ИКТ в сфере школьного управления. Делается попытка показать не только положительные, но и отрицательные стороны информационных технологий, выделить разные уровни внедрения ИКТ в образовательный процесс.

LILIT ANTONYAN - STRATEGY FOR THE APPLICATION OF ICT IN THE SPHERE OF EDUCATIONAL MANAGEMENT AT THE PRESENT STAGE

Keywords: *information technology, e-learning, operational management, digital society, informatization, IT competence, computer technology*

The article generally presents the trends in the introduction and use of information and communication technologies in developed and developing countries. The areas and goals of ICT application are presented, in the context of UNESCO's educational policy, it is shown how the RA education system responds to the changes caused by the introduction and use of ICT in the school administration sector. An attempt is made to show not only the positive but also the negative aspects of information technologies, to distinguish the different levels of ICT implementation in the educational process.

ԻՆՈՎԱՑԻՈՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՆԵՐԸ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

ՎԱԼՏԵՐ ԲԵՐԲԵՐՅԱՆ

Համառոտագիր

21-րդ դարում վիթխարի է ինովացիաների ազդեցությունը հասարակության, ինչպես նաև տարբեր բնագավառների զարգացման վրա: Այն էական նշանակություն ունի կրթության համակարգում, մասնավորաբար, բարձրագույն բնագավառում: Սույն հոդվածի նպատակն է հանգամանորեն ուսումնասիրել ինովացիոն գործընթացների դերը բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգում, վերլուծվել ինովացիաների, բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգի վերաբերյալ դրույթներ, ի մի բերել և ներկայացնել տարբեր հետազոտություններում եղած մոտեցումներ, վերհանել բարձագույն կրթության կառավարման առանձնահատկությունները:

Հիմնաբառեր՝ *ինովացիա, կառավարում, գնահատում, բուհ, համակարգ, թարմացում, Բոլոնիայի հռչակագիր*

Ներածություն: Գաղտնիք չէ, որ ներկայումս Հայաստանի բարձրագույն կրթության համակարգը գտնվում է բարեփոխումների և զարգացման շրջանում: Ներկա ժամանկներում անհրաժեշտ է գիտակցել բարձրագույն կրթության տեղն ու դերը, արժևորել համակարգված գիտելիքների ու գործնական հմտությունների նշանակությունը, քանզի կրթության երրորդ մակարդակը՝ բարձրագույն կրթությունը, պատրաստում է որակավորված մասնագետներ տնտեսության և գիտության տարբեր բնագավառների համար:

Բարձրագույն կրթության կառավարման համակարգը մշտապես կրթական գործիչների ուշադրության առանցքում է: Կառավարումը, ինչպես գիտենք, բարդ և բազմաբնույթ գործընթաց է, որը նախապես մշակված նպատակների իրագործմանն ուղղված, հիմնական և կոնկրետ գործառույթների (կառավարման գործառույթների) միջոցով կառավարման սուբյեկտների կող-

մից իրականացվող գործունեությունն է: Կառավարումը որպես գիտություն ձևավորվել է XIX դարի վերջին, երբ հասունացան դրա համար անհրաժեշտ նախադրյալները: «Մենեջմենթի հիմունքներ» բառարանի հեղինակները ընդգծում են, որ կառավարման գիտության ձևավորման կարևոր նախադրյալ էր կրթության զարգացումը, աշխատողների ընդհանուր կրթական մակարդակի բարձրացումը (Ղազարյան 2006:39): Սա մեր կարծիքով, շատ կարևոր տեղեկություն է, ինչից հետևում է՝ գիտատեխնիկական առաջընթացից զատ, մարդիկ ավելի վաղ են գիտակցել կրթության կարևորությունը, անհրաժեշտությունը. դրանով է դարեր շարունակ պայմանավորվել տնտեսության զարգացումը, մշակույթի պահպանումը, տարբեր բնագավառների, ոլորտների բարելավումը, կարգավորումը և այլն:

Կառավարման գործընթացը կրում է պարբերաշրջանային բնույթ: Այն մի շարք գործողությունների փակ հաջորդականություն է. ախտորոշում, պլանավորում, կազմակերպում, վերահսկում, կարգավորում, կոորդինացում: Մենք կարծում ենք, որ այս շրջափուլի յուրաքանչյուր գործիքակազմ պահպանում է իր արդիականությունը, և այսօր կառավարման գործընթացը մենք կհաջողենք, եթե վերոնշյալ շրջափուլը հաջող իրականացվի:

Նշենք, որ բուհի կառավարման համակարգում առանձնացվում են կառավարման ենթահամակարգեր և սուբյեկտներ, որոնց գործունեությունը կարգավորվում է կանոնադրությամբ, կանոնակարգերով, ընթացակարգերով: Բուհական կառավարումը կառուցված է ինքնակառավարման և ինքնավարության, կոլեգիալ ու միանձնյա կառավարման զուգակցման սկզբունքների վրա: Հիշարժան է, որ կառուցվածքային ստորաբաժանումները՝ կառավարման մարմինների գլխավորությամբ, կազմում են միասնական համակարգ՝ կառուցված կենտրոնացման և մասնակցականության սկզբունքներով: Մեծամասամբ բուհի կառավարումը համահամալսարանական մարմինների (հոգաբարձուների խորհուրդ, գիտական խորհուրդ, ռեկտոր), ինչպես նաև կառավարման կենտրոնական կառույցների (պրոռեկտորներ, վարչություններ, բաժիններ) միջոցով իրականացվող ընթացիկ կառավարումն է:

Կառավարման արդյունավետության բարձրացման, որակյալ ենթակառուցվածքների ստեղծման, ինչպես նաև նորարարությունների իրականացման գործում էական դեր ունի բուհի զարգացման ռազմավարական ծրագիրը: Ուսումնական հաստատությունների բոլոր օղակների, ստորաբաժանումների միասնական և բարեխիղճ աշխատանքից է կախված ռազմավարական պլանի արդյունավետությունը: Ռազմավարական պլանավորումը բուհի կող-

մից իրականացվող գործընթաց է՝ գնահատելու, թե ինչ է ցանկանում անել բուիը իր առաքելությունը և հիմնական նպատակները երկարաժամկետ (հիմնականում 5 տարի) հեռանկարում արդյունավետ կերպով իրականացնելու համար: Այն փորձում է բացահայտել ներկան և կանխատեսել ապագա միջավայրը՝ այդ համատեքստում բուիի համար առավել նպաստավոր և ցանկալի ապագան կառուցելու նպատակով: Ռազմավարական պլանը փաստաթուղթ է՝ ուղղված կրթության մրցունակության բարձրացմանը, որի առկայությունը պարտադիր է, բայց ծրագիրը կոշտ չէ և կարող է ենթարկվել փոփոխությունների՝ նախատեսված միջավայրի փոփոխություններին համապատասխան:

Ինչ է ինովացիան: Ինովացիա բառը (լատիներեն՝ in և novus) թարգմանաբար նշանակում է փոփոխություն, բարեփոխություն, նորոյթ, նորություն: Ինովացիա հասկացությունը նեղ մեկնաբանություններ ունեւ 19–րդ դարում: Այն ընկալվում էր որպես մի մշակույթի տարրերի փոխանցում կամ ներթափանցում, ներդրում մեկ այլ մշակույթի մեջ: Արդեն 20–րդ դարում ինովացիա են համարվում տեխնիկական կատարելագործումները: Տեղեկացնենք, որ ինովացիան հասկացությունն առաջին անգամ գիտական շրջանառության մեջ է դրվել 20–րդ դարի առաջին 10–ամյակում: Ավստրիացի հայտնի տնտեսագետ, քաղաքագետ, հասարակագետ Յ. Շումպետերը իր հեղինակած «Տնտեսական զարգացման տեսության» աշխատության մեջ (1911թ.) առաջին անգամ անդրադարձել է ինովացիայի և ինովացիոն գործունեության հետ առնչվող խնդիրներին, ամփոփ ներկայացրել դրանց բովանդակությունը: Ներկայացնենք, թե ինչ է բովանդակում ՀՀ օրենքը ինովացիաների վերաբերյալ: Այսպես՝ ըստ «Ինովացիոն գործունեության պետական աջակցության մասին» ՀՀ օրենքի՝ ինովացիան տնտեսական շրջանառության մեջ օգտագործվող նոր կամ կատարելագործված տեխնոլոգիական, նոր կամ կատարելագործված արտադրանքի կամ ծառայության տեսքով իրացում գտած վերջնական արդյունք է (Ինովացիոն... 2006): Համաձայն «Գիտական, գիտատեխնիկական գործունեության մասին» ՀՀ օրենքի՝ ինովացիոն գործունեությունը սահմանվում է որպես գիտական արդյունքների օգտագործմանը, նոր արդյունքների ստացմանը, թողարկվող արտադրանքի որակի բարձրացմանը և ծախսերի նվազեցմանն ուղղված գործունեություն (Գիտական 2000):

Երբ խոսում ենք ինովացիայի մասին, անհրաժեշտ է կարևորել հետևյալ բանալի բառերը՝ նպատակ, ձև, ոլորտ: Հավելենք, որ միջազգային գրականության մեջ առանձնացվում է նաև բացարձակ և հարաբերական

ինովացիաներ, հիմնական և երկրորդական ինովացիաներ, բազային, բարելավող և կեղծ ինովացիաներ, տեխնոլոգիական և ոչ տեխնոլոգիական ինովացիաներ, համակարգային ինովացիաներ և այլն:

Անդրադառնալով կրթության համակարգում ինովացիաներին՝ նշենք, որ կրթության համակարգը զարգանում է երկու ճանապարհով՝ էքստենսիվ և ինտենսիվ: Էքստենսիվ զարգացումը տեղի է ունենում առաջավոր տարբեր երկրներից ինովացիոն համակարգերի, գորընթացների, ընթացակարգերի ներմուծումով, իսկ ինտենսիվը տվյալ երկրի ներուժով, ռեսուրսներով, հնարավորություններով զարգացող ինովացիոն համակարգ է: Էքստենսիվ ճանապարհով տեղափոխումը լինում է տրանսֆորմացիայի կամ տրանսպլանտացիայի միջոցով: Վերջինս ենթադրում է դրսից վերցրած ինովացիոն համակարգի նույնական կիրառումը, իսկ տրանսֆորմացիայի դեպքում ինովացիոն համակարգի նպատակը, ինչպես նաև բովանդակությունը չեն փոխվում, փոփոխության են ենթարկվում մեխանիզմները, ձևերը, ուղիները: Ինչ վերաբերում է ինտենսիվ ճանապարհով ինովացիաների իրականացմանը, ապա այն հիմնված է որևէ երկրի մասնագետների ներուժի վրա, օգտագործվում են տվյալ երկրի գիտնական-հետազոտողների ներքին ռեսուրսները: Այս ինովացիան պետք է անցնի փորձաշրջան (մոտ 3-5 տարի), ապացուցվի հավաստիությունը, ինչպես նաև ինովացիայի արդյունավետությունը: Այսինքն՝ զարգացումը տեղի է ունենում փուլերով: Նշենք, որ ինտենսիվ ճանապարհը հատուկ է զարգացած երկրներին, քանի որ այստեղ կա ֆինանսական խնդիր: Առավել արդյունավետ է կրթության համակարգի զարգացման էքստենսիվ տրանսֆորմացիոն ճանապարհով նորամուծությունը, քանի որ այս դեպքում կա փոփոխման, հարմարեցման, համապատասխանեցման հնարավորություն:

Բոլոնիայի հռչակագիրը և Հայաստանի միացումը բոլոնյան գործընթացին (Բերգենի կոմյունիկե): Որպես ինովացիոն գործընթաց նախևառաջ անհրաժեշտ է դիտարկել Բոլոնիայի հռչակագիրը և Հայաստանի միացումը բոլոնյան գործընթացին (Բերգենի կոմյունիկե): Նշենք, որ Բոլոնիայի հռչակագիրը ստորագրվել է Իտալիայի Բոլոնիա քաղաքում, 1999 թ. հունիսի 19-ին 29 եվրոպական երկրների բարձրագույն կրթության նախարարների կողմից: Այդ երկրներն են՝ Ավստրիա, Հունգարիա, Բելգիա, Մալթա, Բուլղարիա, Մեծ Բրիտանիա, Գերմանիա, Նիդերլանդներ, Դանիա, Նորվեգիա, Էստոնիա, Շվեդիա, Իռլանդիա, Շվեյցարիա, Իսլանդիա, Չեխիա, Իսպանիա, Պորտուգալիա, Իտալիա, Ռումինիա, Լատվիա, Սլովակիա, Լեհաստան, Սլո-

վենիա, Լիտվա, Ֆինլանդիա, Լյուքսեմբուրգ, Ֆրանսիա, Հունաստան: Ինչ պատճառ միավորեց այս երկրներին: Խնդիրն այն է, որ մինչ 1998 թ. ԱՄՆ-ն իր բարձրագույն կրթության մոդելը հաջողությամբ կարողանում էր տարածել և արտահանել տարբեր աշխարհամասեր, ինչպես՝ Հարավային Ամերիկա, Աֆրիկա, Ասիա: Գործընթացն այնուհետև հաջողությամբ սկսվեց իրականացվել նաև Արևելյան Եվրոպայում, ինչն առաջացրեց Արևմտյան Եվրոպայի երկրների անհանգստությունը և մտածելու տեղիք տվեց: Սորբոնի համալսարանի 800-ամյակի հավաքույթը, Ֆրանսիայի, Գերմանիայի, Մեծ Բրիտանիայի և Իտալիայի կրթության նախարարների կողմից Սորբոնում ստորագրված Սորբոնի հռչակագիրը խթան դարձավ, որ եվրոպական միասնական կրթական դաշտ ստեղծվի՝ ի հակադրում ամերիկյան կրթական մոդելի, որը նպաստելու էր եվրոպական բարձրագույն կրթության գրավչությանն ու մրցունակությանը ողջ աշխարհում: Ի վերջո, եվրոպական 29 երկրների ներկայացուցիչներ կնքեցին Բոլոնիայի հռչակագիրը, որը ենթադրում էր մի շարք պահանջների իրագործում մինչ 2010 թ. Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք (ԵԿԲՏ) ստեղծելու համար: Հիշատակենք միջկառավարական հանդիպումներից մի քանիսը՝ Պրահա (2001թ.), Բեռլին (2003թ.), Բերգեն (2005թ.), Լոնդոն (2007թ.), Լուվեն (2009թ.), Բուդապեշտ և Վիեննա (2010թ.), Բուխարեստ (2012թ.), Երևան (2015թ.), Փարիզ (2018թ.) և այլն: Տեղեկացնենք, որ այսօր գործընթացը միավորում է 48 երկրի, որոնք պատրաստակամ են իրագործելու եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի նպատակները:

Հայաստանը միացել է Բոլոնիայի հռչակագրին 2005 թ. մայիսի 19-ին՝ ստորագրելով Բերգենի կոմյունիկեն, որով ստանձնել է որոշակի պարտավորություն: ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտում սկիզբ դրվեց արմատական փոփոխությունների, որոնք ընդգրկեցին ամենատարբեր համակարգերն ու կառուցվածքները: Այս գործընթացով նախատեսվող բարեփոխումների համար հիմք է ծառայում 2006 թ. ՀՀ կառավարության կողմից ընդունված «Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների իրականացման ժամանակացույց-պլան»-ը, որտեղ ներկայացված են համակարգի ներդրման համար անհրաժեշտ աշխատանքների կատարման ժամկետները:

Սկզբունքորեն Բոլոնիայի գործընթացը բացասական կողմեր չունի, սակայն դրա իրականացման փուլում հնարավոր է նաև որոշ բացասական կողմերի դրսևորում: Բնական է, որ համակարգը չի կարող միանգամից ան-

թերի գործել. դա ուղղակի հնարավոր չէ: Իբրև խոչընդոտ նշենք տեղեկացվածության ցածր մակարդակը կամ դրա իսպառ բացակայությունը:

Ինովացիաները կրթության բովանդակությունում: Բուհերի կրթական ծրագրերի խնդիրը և դրանց մերձեցումը Բոլոնիայի գործընթացում ներառված երկրների կրթական հաստատությունների ծրագրերին և աշխատաշուկայի պահանջներին եղել և մնում է բուհերի և բարձրագույն կրթական համակարգի առավել խոցելի կողմերից մեկը (<< բարձրագույն կրթության 2018:87): Բուհերի կրթական ծրագրերի մշակումը, արդիականացումը դյուրին գործընթաց չէ: Այս գործում պահանջվում է հետազոտական ներուժ, հմտություններ, տեխնոլոգիական միջոցներ և այլն: Հետևապես, բոլոր ժամանակներում ուշադրության է արժանի կրթության բովանդակությունը, կրթական ծրագրերի մշտադիտարկման և հետադարձ կապի ապահովման տեղեկատվական համակարգերի գործակցումը: Կրթության բովանդակությանն առնչվող այս նորամուծությունների իրագործումը ջանքեր է պահանջում: Մենք կարծում ենք, որ բարձրագույն կրթության մասնագիտությունների որոշման և պարբերական վերանայման, ծրագրերի մշակման, թարմացման, ընթացակարգերի սահմանումները խիստ մտահոգիչ են, դրանց հիմքում պետք է ունենալ պետության առաջնահերթությունները, աշխատաշուկայի կարիքները, զարգացման միտումները, միջազգային դասակարգիչները:

Ինովացիաները գնահատման համակարգում: Գնահատման համակարգը լայն հասկացություն է: Այս տերմինը կրթական համատեքստում կիրառության մեջ մտել է երկրորդ համաշխարհային պատերազմից հետո:

Գնահատման համակարգում առանցքային դեր ունեն հուսալիությունն ու հիմնավորվածությունը: Մոտեցումներից առաջինը վերաբերում է գնահատման հետևողականությանը, իսկ երկրորդը չափում է այն, ինչ նախատեսվում է չափել: Կրթական բնագավառից բացի՝ այս մոտեցումները ակտիվ գործածություն ունեն բժշկության, հոգեբանության և այլ ոլորտներում: Մանկավարժության հաջող դասագրքերում հիմնավոր ներկայացվում են նաև գնահատման սկզբունքները, այն են՝ օբյեկտիվություն, արդարություն, հուսալիություն, անկողմնակալություն, հավաստիություն, հիմնավորվածություն, մատչելիություն, թափանցիկություն:

Հիշատակենք, որ որակի համաեվրոպական սահմանումներում առանձնացվում է որակը որպես գերազանց արդյունքի նվաճում ձևակերպումը: Այդպիսի ընկալումը դարձնում է որակի ապահովումը կարևոր գործոն բուհերի մրցունակության համար, ինչպես նաև բարձրագույն կրթության՝ որպես հա-

սարակության զարգացման շարժիչ ուժ դառնալու առումով: Դրսում գերազանց արդյունքը 15–20 գնահատման միավորն է 20 միավորանոց համակարգում:

Նշենք նաև, որ բուհերում գործում են տարբեր գնահատման համակարգեր: Կա բազմաբաղադրիչ գնահատման համակարգ, որն ունի իր կիրառման առանձնահատկությունները, արդյունավետությունը՝ կախված մասնագիտությունից: Մենք կարևորում ենք ուսանողի առաջընթացի գնահատումը, կիրառվող ուսուցանող գնահատումը:

Նորովի մոդեցում մարդկային ռեսուրսների կառավարմանը: Բուհի ռազմավարական պլանավորման կարևորագույն խնդիրներից է մարդկային ռեսուրսների կառավարման հարցերը: Ինչպես հավաստում են գիտնականները, բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում մարդկային ռեսուրսների կառավարումը դառնում է ռազմավարական խնդիրներից մեկը, քանի որ հենց աշխատողների մտավոր ներուժը, անձնային որակներն ու մասնագիտական կարողություններն են ապահովում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության շարունակական բարելավումն ու զարգացումը (Կարաբեկյան, Բուդաղյան 2005:9):

Պրոֆեսոր Վանդեստրետենն առանձնացնում է մարդկային ռեսուրսների կառավարման չորս հարթություն, որոնցից յուրաքանչյուրն իր սեփական բնութագիրն ունի և գտնվում է այն կազմակերպչական միջավայրի ազդեցության տակ, որում կիրառվում է: «Առաջին սահմանումը բնութագրում է մարդկային ռեսուրսների կառավարման օժանդակող և վարչական հայեցակետերը, մինչդեռ երկրորդ սահմանումն անդրադառնում է ձեռնարկության կամ կազմակերպության մարդկային գործոնին: Երրորդ հայեցակետը հիմնականում անդրադառնում է մարդկային ռեսուրսների կառավարման ռազմավարական և նպատակամետ հայեցակետերին, մինչդեռ չորրորդ հայեցակետը խորապես ներթափանցում է կազմակերպության մշակութային և կառուցվածքային տարրերի տիրույթ» (<https://rm.coe.int/hr-management-in-education/168075e904>): Նկատելի է, որ սահմանված հայեցակետերը փոխլրացնում են միմյանց:

Նշենք նաև մարդկային ռեսուրսների կառավարման տարածված և ընդունելի գործառույթները՝ աշխատանքի ընթացքի նախագծումը և վերլուծությունը, անձնակազմի հավաքագրումը, ադապտացումը, անձնակազմի գնահատումը, վերապատրաստումը և զարգացումը, կարիերայի պլանավորումը, փոխհատուցվող վարձավճարային համակարգի կազմակերպումը,

անվտանգության և առողջապահության ապահովումը, ներինստիտուցիոնալ աշխատանքային հարաբերությունների կարգավորումը, ռազմավարական պլանավորումը: Սրանցից յուրաքանչյուրը, մեր համոզմամբ, ունի առանցքային դեր ողջ համակարգում, և թերի կազմակերպումը երևան կարող է բերել տարաբնույթ խնդիրներ:

Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը բավականին լայն բնագավառ է, ուստի կանդիդատնանք, մեր դիտարկմամբ, այժմեական հարցերից մի քանիսին, ինչպես նաև կփորձենք նորովի մոտեցում դրսևորել և մեկնաբանել: Այս բնագավառում առանցքային նշանակություն ունեցող գործոններից ենք համարում աշխատակիցների մոտիվացիան: Կան կոշտ բազմաթիվ մեխանիզմներ, ձևեր, եղանակներ՝ աշխատակիցների վրա ներազդելու: Մենք առաջարկում ենք այս հարցում կարևորել մարդուն, անձնավորությանը, քանզի առողջ բարոյահոգեբանական մթնոլորտում է միայն ու միայն հնարավոր հասնել հաջողության՝ բացառելով գրպարտանքն ու ատելությունը: Անհրաժեշտություն ենք համարում այնպիսի գործիքակազմի գործակցումը, որը կտանի անձնակազմին դեպի իրական ներգրավում և ակտիվ մասնակցություն: Սրա հետ մեկտեղ անդրադառնանք կոնֆլիկտաբանությանը, որը առաջին բաժին է դիտարկվում մարդկային ռեսուրսների կառավարման մեջ: Կոնֆլիկտների վերաբերյալ կան բազմաթիվ սահմանումներ, մեկնաբանություններ, դիտարկումներ: Մենք հակված ենք կիսելու սոցիոլոգ Մայոնի տեսակետը: Նա փաստում է, որ համագործակցությունը, շփումներն անչափ կարևոր են ցանկացած կազմակերպության գործունեության արդյունավետության համար, իսկ կոնֆլիկտները չարիք են ու պետք է նվազագույնի հասցվեն կամ ընդհանրապես բացառվեն: Ըստ նրա՝ կոնֆլիկտների պատճառ է հանդիսանում այն, որ կազմակերպության աշխատակիցները ղեկավարվում են «զգացմունքների տրամաբանությամբ», իսկ ղեկավարները «արդյունավետության և շահի ռացիոնալությամբ»: Տարաբնույթ հարցեր կարող են դառնալ կոնֆլիկտի պատճառ, ինչպես՝ ռեսուրսների բաշխում, պարտականությունների փոխկապվածություն, նպատակների անհամապատասխանություն, արժեքների, կենսափորձի, պահելաձևի տարբերություններ և այլն: Այս հարցում հանդուրժողականության դրսևորումը կարող է մեղմել իրավիճակը, կարևորում ենք նաև փոխադարձ հարգանքը: Բուհական մակարդակում մարդկային ռեսուրսների կառավարման հետ է առնչվում նաև վերապատրաստումները: Դրանք օգնում են բացահայտել աշխատակազմի կարիքները, մարդկային ներուժը: Քանի որ այսօր թռիչքային զարգացում են ապրում թե՛

հասարակական և հումանիտար, թե՛ բնական և տեխնիկական գիտությունները, ինչպես նաև տեղեկատվական տեխնոլոգիաները, հետևաբար, աշխատակիցներին պետք է պարբերաբար վերապատրաստեն՝ նորագույն տեխնոլոգիաների օգտագործման հմտություններ ապահովելու, նոր գիտելիքներ ստանալու նպատակով: Նշենք, որ վերապատրաստման դեպքում շեշտը դրվում է արդեն առկա գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների կատարելագործման վրա: Այս դեպքում հիմնվում են արդյունքի վրա, որը տեսանելի է ավելի կարճ ժամանակահատվածում: Իսկապես, յուրաքանչյուր բարձրագույն ուսումնական հաստատության մրցակցային դերը, հաջողությունները անմիջականորեն պայմանավորված են դասախոսների վերապատրաստմամբ:

Այսպիսով՝ մարդկային ռեսուրսների ճիշտ, արդյունավետ, նպատակավազ կառավարումից շատ բան է կախված: Այն, ըստ էության, կազմակերպչական գործառույթ է, որը զբաղվում է մարդկանց առնչվող զանազան գործերով: Մենք կարծում ենք, որ ցանկացած բարձրագույն ուսումնական հաստատություն պետք է լիարժեք տեղեկատվություն ունենա սեփական մարդկային ներուժի և առանցքային կարողությունների ու հմտությունների մասին: Մարդկային ռեսուրսների արդյունավետ կառավարումը հնարավորություն է տալիս ոչ միայն պահպանել աշխատանքի բնականոն ընթացքը, այլև՝ աշխատանքի բարելավման և զարգացման հեռանկարները:

Եզրակացություն: Այսպիսով, ինովացիան որևէ երևույթի գիտատեսական հիմնավոր մշակումն է՝ վարկածի հիման վրա, որը պետք է տա մի նոր որակ, քան նախորդն էր: Ինովացիաներն ունեն մեծ դերակատարություն և՛ ուսուցման, և՛ գնահատման, և՛ կառավարման համակարգերում, որովհետև դրանց ներդրումը բերում է նախորդից տարբերվող մի նոր որակ այդ համակարգերին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Ասատրյան Լ., Կարապետյան Ա. և ուրիշներ, Կրթության համակարգի կառավարման հիմունքներ, մաս 1, Եր., 2003:
2. Գ.Վ.Պլեխանովի անվ. ՌՏՀ Եր. Մասնաճյուղ հրատ.,2019:
3. «Գիտական և գիտատեխնիկական գործունեության մասին» ՀՀ օրենք, ընդ.05.12.2000:
4. «Ինովացիոն գործունեությանը պետական աջակցության մասին» ՀՀ օրենք, ընդ.23.05.2006:

5. Կարաբեկյան Ա., Բուդաղյան Ա. և ուրիշներ, Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, Եր., 2015:
6. ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտի վիճակը և բարեփոխումների ռազմավարական ուղղությունները, Եր., 2018:
7. Ղազարյան Է., Մելիք-Թանգյան Ս., Խաչատրյան Ա., Մենեջմենթի հիմունքներ, Եր., 2006:
8. ՍուվարյանՅու., Մենեջմենթ, Եր., 2002:
9. Oxford advanced learner's dictionary, 2003.
10. <http://www.yso.am/ysu/hy/structure>
11. https://celog.am/UploadedFiles/TrainigMaterials/T08_Community_Dev_Prog.pdf
12. <https://www.edupolice.am/quality/bologna-process.html>
13. <https://rm.coe.int/hr-management-in-education/168075e904>
14. <https://www.osf.am/wp-content/uploads/2013/12/Mkhitar-paper.pdf>
15. https://www.rtarmenia.am/images/terms/Lilit_Galstyan.pdf
16. https://www.rtarmenia.am/images/terms/Lilit_Khachikyan.pdf

REFERENCES

1. Asatryan L., Karapetyan A. &owrishner, Krt'owt'yanhamakargikar'avarmanhimownqner, mas 1, Er., 2003.
2. G.V.Plexanovianv. R'TH Er. Masnatwyowghhrrat., 2019.
3. «Gitakan&gitatexnikakangorc'owneowt'yanmasin» HH o'renq, y'nd.05.12.2000.
4. «Inovaciongorc'owneowt'yany' petakanajakcowt'yanmasin» HH o'renq, y'nd.23.05.2006.
5. Karabekyan S., Bowdaghyan A. &owrishner, Mardkayinr'esowsrnerikar'avarowmy' bard'ragowynowsowmnakanhastatowt'yowwnerowm, Er., 2015.
6. HH bard'ragowynkrt'owt'yanolortivitwaky' &barep'oxowmnerir'azmavarakanowghghowt'yowwnery', Er., 2018.
7. Ghazaryan E', Meliq-T'angyan S., Xachatryan A., Menejment'ihimownqner, Er., 2006.
8. Sowvaryan Yow., Menejment', Er., 2002.

ВАЛЬТЕР БЕРБЕРЯН - ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Ключевые слова: инновации, управление, оценка, университет, система, обновление, Болонская декларация

В 21 веке влияние инноваций на общество и развитие различных сфер огромно. Это имеет важное значение в системе образования, особенно в высшем образовании. Цель данной статьи – изучить роли инновационных процессов в системе управления высшей образованием, проанализировать положения об инновациях, системе управления высшей образованием, представить подходы в различных исследованиях, выделить особенности управления высшим образованием.

VALTER BERBERYAN - INNOVATION PROCESSES IN THE HIGHER EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM

Keywords: innovation, management, evaluation, university, system, update, Bologna declaration

In the 21st century, the impact of innovations on society and the development of various fields is enormous. It is essential in the educational system, particularly in the higher education. The purpose of this article is to study the role of innovation processes in the higher education management system, to analyze provisions on innovations, higher education management system, to present the approaches of various researches, to highlight the specifics of the higher education management.

ՀՏԴ ՀՏԴ 373

DOI: 10.51307/182931072015233260-22.61-155

**ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ
ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ. ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՆՈՐ
ՉԱՓՈՐՈՇԻՉ**

ԱԻԴԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Համառոտագիր

Սույն հոդվածում դիտարկվում է կրթության բնագավառում առաջատար երկրների կրթության բովանդակության փոփոխությունները՝ դիտարկելով բովանդակային կարևոր բաղադրիչները և տրամաբանությունը, որոնք հանգեցրել են կրթության արդյունավետությանը: Քննարկվում են մի քանի երկրների կրթության բովանդակության հիմքում ընկած հաջողության գրավական հիմնական բաղադրիչները և կարողունակությունները (կոմպետենցիաները): Ներկայացվում են 21 դարում աշխարհի կրթական զարգացումների, բարեփոխումների ընդհանրական միտումները: Բացատրվում է, «Հ հանրակրթության պետական չափորոշի պահանջներով կոմպետենտահենք կրթության անցման անհրաժեշտությունը: Մեկնաբանվում է ՀՀ հանրակրթության պետական նոր չափորոշի հանրակրթական 8 առանցքային կարողունակությունները, որոնց հիմքի վրա կառուցվում է կրթության բովանդակությունը:

Հիմնաբառեր՝ կրթության բովանդակություն, կոմպետենցիա, կարողունակություն, գիտելիք, հմտություն, արժեք, դիրքորոշում, վերջնարդյունք:

Ներածություն: «Մենք ապրում ենք պատմական ժամանակահատվածում, որտեղ փոփոխություններն այնքան արագացված են, որ մենք սկսում ենք տեսնել ներկան միայն այն ժամանակ, երբ այն տակավին անհետացել է»:

Ռոնալդ Դեյվիդ Լեյնզ

Փոխվում է ոչ միայն աշխարհը, այլև նրա մասին մեր պատկերացումները: Վերջին 20 տարիների ընթացքում լուրջ փոփոխություններ են կա-

տարվել աշխարհաքաղաքականության, աշխարհատնտեսության և աշխարհամշակութային տարածություններում:

20-րդ դարի վերջին տասնամյակներում աշխարհում սկիզբ առած հասարակական և տնտեսական վերափոխումները արմատապես փոխեցին նաև պահանջները կրթական ծառայությունների ձևավորման և մատուցման նկատմամբ: Պահանջները վերաբերում են ինչպես կրթության նպատակներին և բովանդակությանը, կրթական տեխնոլոգիաներին, այնպես էլ ոլորտում և կրթական հաստատություններում կառավարման ձևերին և մեթոդներին, ռեսուրսների տեղաբաշխմանն ու ռացիոնալ օգտագործմանը, պետության դերին և առհասարակ կրթության փիլիսոփայությանը:

Ամբողջ աշխարհում՝ կրթական ոլորտում փոփոխությունները պայմանավորված են կարողունակությունների (competence) ձևավորման և զարգացման վրա:

Հետազոտությունների արդյունքում պարզվել է, որ շատ հաճախ մարդու ինտելեկտի բարձր աստիճանը առօրյա արդյունավետ գործունեության համար կամ մասնագիտական գործունեության մեջ արդյունավետ աշխատելու համար բավարար չէ: 21-րդ դարում մարդուն գիտելիքից բացի անհրաժեշտ են կարողունակություններ՝ արդյունավետ աշխատելու, ճիշտ կողմնորոշվելու և ըստ իրավիճակի գործելու համար (<https://education.alberta.ca/competencies/student-competencies/everyone/documents/>):

Կրթական կարողունակությունները անհատի համալիր բնութագրիչներ են՝ գիտելիքների, հմտությունների, վերաբերմունքի և արժեքների համակարգ, որը թույլ է տալիս հաջողությամբ լուծելու որոշակի խնդիրներ: Բնագիտության և մաթեմատիկայի բարձր արդյունքներով, բարձրագույն կրթության դիմորդների բարձր չափանիշներով, միջազգային ստուգատեսների արդյունքներով կրթական բարձր արդյունավետություն ունեցող երկրների կրթական համակարգերի հետազոտությունները ցույց են տվել, որ այդ երկրներում կրթության արդյունավետությունը պայմանավորված է կրթության բովանդակության հենքի վրա սահմանված կարողունակությունների շուրջ կրթական գործընթացը կառուցելով:

(<https://timssandpirls.bc.edu/timss-landing.html>)

Այժմ ներկայացնենք կրթության բնագավառում առաջատար երկրների կրթության բովանդակության հիմքում ընկած կարողունակությունները, առանցքային գաղափարները: Դիտարկենք նաև ՀՀ կրթական քաղաքականությունը, քանի որ մեր երկիրը, որդեգրելով առաջատար երկրների լա-

վագույն փորձը, հանրակրթության պետական նոր չափորոշի հիմքում դրել է այդ երկրների հաջողության գրավական տրամաբանությունը և կարողունակությունները:

ա) Դիտարկենք Կանադայում կրթության բովանդակության հիմքում ընկած կարողունակությունները, առանցքային գաղափարները: Կանադան համարվում է համաշխարհային առաջատարներից մեկը գրագիտություն գարգացման որակով (<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primary-Country=CAN&treshold=10&topic=PI>): Առաջատար է կարդալու և մաթեմատիկական գրագիտության, գիտական գրագիտության, S<S գրագիտության ոլորտներում և ունիվերսալ է կարողունակություններով (քննադատական մտածողություն, ստեղծագործականություն և այլն): Ուսումնական ծրագրերը թարմացնելու համար ընտրվել են այնպիսի հիմնական կարողունակություններ, որոնք ապահովում են էական ազդեցություն անհատի կրթական հաջողությունների վրա, նրա հարաբերությունները այլ մարդկանց հետ, զբաղվածության հնարավորությունները, առողջությունը և ընդհանուր բարեկեցությունը:

Կանադայի կրթական կարողունակությունների բաղադրիչներն են .

- քնավորության կրթություն,
- քաղաքացիական կրթություն,
- համագործակցություն,
- ստեղծագործականություն,
- հաղորդակցականություն,
- քննադատական մտածողություն և խնդիրների լուծում:

(<https://www.canada.ca/en/treasury-board-secretariat/services/professional-development/key-leadership-competency-profile.html>)

բ) Դիտարկենք Ֆինլանդիայում կրթության բովանդակության հիմքում ընկած կարողունակությունները, առանցքային գաղափարները:

«Ֆորմալ կրթության» չափանիշով առաջատար դիրքում է Ֆինլանդիան:

(<https://www.statista.com/statistics/986919/pisa-student-performance-by-field-and-score-finland/>)

Ֆինլանդիայի կրթական համակարգը լավագույններից է աշխարհում՝ տնտեսության կարիքների համար մարդկանց հմտությունները համապատասխանելու ձևաչափով (<http://www.ims.mii.lt/ims/files/EducationmodelFinland-Marianne.pdf>): Չնայած իր փոքր չափերին՝ Ֆինլանդիայի տնտեսությունը ամենահաջողակներից մեկն է աշխարհում: Ֆինլանդիան ձգտում է, որ

կրթական նպատակները բավարարեն տնտեսության կարիքները: Բարեփոխումների ծրագիրը կառուցվել է շուրջ 20 տարի: Բացահայտվել են 7 ընդհանուր /խաչաձև կարողունակություններ/, որոնք ներառվել են ուսումնական պլանում և ձևավորվում են բոլոր առարկաներից: Ֆինն հետազոտողները հատուկ ուշադրություն են դարձնում «սովորել սովորելու» (learning to learn) կարողունակություններին, այն համարելով հիմնաքար ամբողջ ուսումնական գործընթացի համար: Այս կարողունակությունը վերաբերում է կրթությանն ամբողջությամբ և չի սահմանափակվում որևէ ուղղությամբ կամ առարկայով: Այն ուղղորդում է կրթական գործընթացը և ազդում սովորողների ակադեմիական նվաճումների վրա: «Սովորել սովորելու» կարողունակությունը գործոն է դառնում ամբողջ կյանքի ընթացքում ուսուցման մեջ՝ որոշելով անհատի ճանաչողական հակումները և ինքնազարգացման ցանկությունը: Ֆինն հետազոտողները առանձնացնում են «սովորել սովորելու» կարողունակությունների հետևյալ հիմնական բաղադրիչները.

- մտածողության կարողություններ, խնդիրների լուծման հմտություններ,
- վերաբերմունք և արժեքներ՝ կապված դպրոցի և ուսումնական գործընթացի հետ,
- գիտելիք ստանալու ձգտում, որպես հատուկ մտածելակերպ:

Կարողունակություններից յուրաքանչյուրի համար սահմանված են ուսումնառությանակնկալվող վերջնարդյունքները: Կրթական կարողունակություններն են.

- սովորել սովորելու,
- մշակութային,
- մեդիագրագիտություն,
- հոգատարություն սեփական անձի նկատմամբ,
- S<S գրագիտություն,
- կարիերայի զարգացում,
- ապագայի կառուցման ներգրավվածություն, մասնակցություն:

(<https://vbudushee.ru/upload/iblock/f30/f30f7b26a9c431f523d437d5d85857b1.pdf>)

գ) Դիպարկենք Չինաստանի կրթության բովանդակության հիմքում ընկած կարողունակությունները, առանցքային գաղափարները: Չինաստանում կրթական համակարգը զգալի փոփոխություններ է կրում: Բարեփոխումները սկսվեցին 1980-ականներին, իսկ ընդամենը 33 տարում Չինաստանը այդ ճանապարհին անցավ այնպես, որ մյուս զարգացած երկրները, ինչպիսիք են Ֆրանսիան, ԱՄՆ-ն, Գերմանիան անցան մի ամբողջ դար:

Մինչ բարեփոխումների մեկնարկը բնակչության մոտ 23%-ը լրիվ անգրագետ էին, այսօր այս ցուցանիշն ընդամենը 5% է: Կարողունակությունների զարգացումը չինական կրթական համակարգում կառուցված է ընդհանուր ուսուցման մեջ՝ ներառյալ հիմնական տարրերը, առարկայական գիտելիքներից մինչև աշխարհայացքի և բնավորության զարգացում:

Կրթական կարողունակություններն են .

- ինքնազարգացում (սովորելու կարողություն, առողջ ապրելակերպ),
- մշակութային հիմքեր (մարդասիրություն, գիտական մոտեցում),
- սոցիալական ներգրավածություն (պատասխանատվություն, նորարարություն):

(<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2096531119850905>)

դ) Դիպարկենք Կորեայի Հանրապետության կրթության բովանդակության հիմքում ընկած կարողունակությունները, առանցքային գաղափարները: Կորեայի Հանրապետությունը համարվում է զարգացող երկիր, այնուամենայնիվ նրա տնտեսությունը միջազգայնորեն հայտնի է բարձր տեխնոլոգիաներով և ֆինանսական առումով: Հարավային Կորեայի քաղաքացիների 68%-ը 25-34 տարեկանում ունեն առնվազն բակալավրի կոչում՝ սա ամենաբարձրն է համաշխարհային տնտեսապես զարգացած երկրների շարքում: Կոմպետենտ սովորողի բնութագիրներ՝

Ինքնակառավարում: Կառավարում է սեփական կյանքը, ունի ինքնություն և ինքնավստահություն՝ հիմնվելով կյանքի և մասնագիտական աճի համար անհրաժեշտ կարողությունների և որակավորումների վրա:

Աշխատել գիտելիքով և տեղեկատվությունով: Մշակում և կիրառում է տարբեր աղբյուրներից ստացված գիտելիքներն ու տվյալները գործնական խնդիրների ռացիոնալ լուծման համար:

Ստեղծագործական մտածողություն: Կատարում է բացահայտումներ՝ ինտեգրելով տարբեր աղբյուրներից գիտելիքները, հմտությունները և փորձը:

Գեղագիտություն և հուզականություն: Գտնում և ընդունում է կյանքի իմաստներն ու արժեքները՝ ուրիշների ապրումակցելով և նրանց մշակութային առանձնահատկությունները ըմբռնելով:

Հաղորդակցություն: Լսում է ուրիշներին հարգանքով և արդյունավետ կերպով հաղորդակցվում: Ազատ արտահայտվում է սեփական մտքերն ու զգացմունքները կյանքի տարբեր իրավիճակներում:

Քաղաքացիական գրագիտություն: Ակտիվորեն մասնակցում է հասարակությունը դեպի լավը փոխելուն՝ ունենալով ազգային և համաշխարհային հանրության արժեքներ:

(<https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-south-korea.pdf>)

ե) Դիտարկենք Հայաստանի Հանրակրթության պետական չափորոշի բովանդակության հիմքում ընկած կարողունակությունները, առանցքային գաղափարները: ՀՀ Հանրակրթության պետական չափորոշիչը ունի կարողունակահեն բնույթ: Կրթության բովանդակությունը կառուցվում է 8 առանցքային կարողունակությունների շուրջ: Այդ կարողունակություններին հասնելու համար չափորոշում սահմանված են կրթության երեք աստիճանների համար սովորողի ակնկալվող վերջնարդյունքները: Այդ վերջնարդյունքները ապահովելով սովորողի մոտ կզարգանան չափորոշի հիմքում դրված ներքոնշյալ ութ կարողունակությունները:

Կրթական կարողունակություններն են .

- լեզվական գրագիտություն,
- սովորել սովորելու,
- ինքնաճանաչողական և սոցիալական,
- ժողովրդավարական և քաղաքացիական,
- թվային և մեդիա,
- մշակութային,
- մաթեմատիկական և գիտատեխնիկական,
- տնտեսական կարողունակություն:

(<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=149788>)

Վերջնարդյունքները ձևակերպված են դպրոցի կրթական տարբեր աստիճանների համար:

Վերջնարդյունքները պետք է լինեն՝

- հստակ ձևակերպված, միարժեք ընկալվող,
- հասանելի,
- շարունակական և զարգացող,
- չափելի:

Եզրակացություն: Ինչպես ներկայացվեց վերևում, զարգացած երկրների կրթության բովանդակության հիմքում դրված կարողունակություններն են: Ինչպես երևում է շարադրանքից, ՀՀ և Հանրակրթության պետական չափորոշի հիմքում կարողունակություններն են: Եթե միջև այսօր ուսուցիչը սովորողին ակադեմիական գիտելիքներով էր ապահովում և դաստիարա-

կում, այս չափորոշի պահանջով սովորողին տալու է ակադեմիական գիտելիքներ, զարգացնելու է սովորողի արժեքային համակարգը, ուշադրություն է դարձնելու նրա իմաստային դիրքորոշումներին, զարգացնելու է կարողություններն ու հմտությունները, քանի որ այդ պահանջներն է դրված չափորոշի հիմքում: Այսինքն դրանով լուծվում է հայկական դպրոցին բնորոշ այն խնդիրը, երբ սովորողը տիրապետում է ակադեմիական գիտելիքների, բայց առօրյա կյանքում, և հետո՝ մասնագիտական գործունեության մեջ դրսևորվում է անարդունավետ: Ընդհանրապես, կրթական համակարգում նորարարությունները արդյունավետ են և ժամանակի հրամայական: Աշխարհում նույնիսկ ամենազարգացած երկրներում պարբերաբար փոփոխություններ կատարվում են կրթական ոլորտում: Ցանկացած երկրի զարգացվածության և բարեկեցության աստիճանը պայմանավորված է այդ երկրի վարած կրթական քաղաքականությամբ: Հուսով ենք, որ մեր որդեգրած նոր կրթական համակարգը համապատասխանում է նաև մեր ազգային առանձնահատկություններին և արժեքներին, կարողանալու են լուծել կրթական ոլորտում առկա խնդիրները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Հանրակրթության պետական նոր չափորոշիչ
<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=149788>
2. OECD (2010), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I), OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>
3. Sahlberg, P. (2007), “Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach”, Journal of Education Policy, Vol. 22, No. 2, pp. 147-171.
<https://www.adb.org/sites/default/files/publication/28210/wp097.pdf>
4. ASER (Annual Status of Education Report)—Pakistan. 2011. Annual Status of Education Report (Rural). Islamabad: South Asian Forum for Education Development (SAFED). Available on-line: <http://www.safedafed.org/aser/document/aser/2011/Total%20PDF%20Aser%20Report%20Low%20resolution.pdf>

5. 2012. Annual Status of Education Report 2011: National (Rural)Paid Tuition. Islamabad: South Asian Forum for Education Development (SAFED). Available on-line: http://www.aserpakistan.safedafed.org/document/report_cards/2011/Tuition.pdf
6. United Nations Development Programme. Human Development Index (HDI): Education Index [URL: hdr.undp.org].
7. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Institute for Statistics. Data Centre [URL: data.uis.unesco.org].
8. United Nations Statistics Division. UNdata [URL: data.un.org].
9. <https://www.marieclaire.ru/stil-zjizny/10-universitetov-gde-uchilis-monarshie-osobyi-buduschie-prezidentyi-akteryi-i-pisateli/>
10. <https://education.alberta.ca/competencies/student-competencies/everyone/documents/>

REFERENCES

1. Hanrakrtoutyan petakan nor chaporoshich
<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=149788>

АИДА САРГСЯН - НЕОБХОДИМОСТЬ РЕФОРМ ОБРАЗОВАНИЯ. НОВЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

Ключевые слова: *контентобразования, компетенция, знание, умение, ценность, позиция, конечный результат*

Цель данной статьи - рассматривать изменения содержания образования в ведущих странах в сфере образования, а также в Республике Армения.

Обсуждаются ключевые факторы успеха и компетенции, лежащие в основе образовательного содержания нескольких стран.

Представлены общие тенденции развития и реформ образования в мире в 21 веке. Объясняется понятие компетенции, необходимость ее применение в образовании в соответствии с требованиями государственного стандарта общего образования Республики Армения.

Интерпретируются 8 ключевых общеобразовательных компетенций нового государственного стандарта общего образования в Республике Армения, на основе которых строится структура образования.

AIDA SARGSYAN - THE NEED FOR EDUCATION REFORMS: A NEW STATE MEASURE OF PUBLIC EDUCATION

Keywords: *content of education, competence, knowledge, skill, value, opinion, result*

This article examines the changes in the content of education in the leading countries in the field of education, as well as in RA.

The article discusses key success factors and competencies underlying the educational content of several countries.

It presents the general trends of educational developments and reforms in the world in the 21st century. It explains the concept of competence, the necessity of transition to competent education according to the requirements of the state standard of RA general education.

The material interpreters 8 key general education competencies of the new state standard of general education of RA, on the basis of which the content of education is built.

**ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԻՆՍՏԻՏՈՒՑԻՈՆԱԼ ԳԻՏԵԼԻՔԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐԻ
ՎՐԱ**

ՄԱՐԻԱՄ ՄԱԿԱՐՅԱՆ

Համառոտագիր

Սույն հոդվածում քննարկվում են բուհերում ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման և կազմակերպական մշակույթի միջև կապը և դրանց փոխազդեցությունը: Բուհերում ինստիտուցիոնալ գիտելիքը ռազմավարական նշանակություն ունեցող կարևոր գործոններից է, որի կառավարումը նպաստում է բուհերի ինստիտուցիոնալ կարողությունների զարգացմանը և մրցակցային առավելության ձեռքբերմանը: Բուհերում ինստիտուցիոնալ գիտելիքի արդյունավետ կառավարումը հիմնվում է ամուր կազմակերպական մշակույթի վրա:

Հոդվածում քննարկվում են նաև կազմակերպական մշակույթի չորս հիմնական տեսակները (ճկուն, խմբային, աստիճանակարգության և շուկայական մշակույթները), որոնցից մեկը՝ ճկուն մշակույթը, ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման գործընթացի վրա ամենամեծ ազդեցությունն ունի: Ճկուն մշակույթ ունեցող բուհերում խրախուսվում են նորարարությունը և ստեղծարարությունը, կիրառվում են խնդիրների լուծման, որոշումների կայացման և փոփոխությունների կառավարման ճկուն համակարգեր, համադրվում են ավանդական և ռազմավարական մոտեցումները:

Հիմնաբառեր՝ *ինստիտուցիոնալ գիտելիք, ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարում, բուհ, բարձրագույն կրթություն, կազմակերպական մշակույթ, մրցակցային առավելություն:*

Ներածություն: Բուհերում ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարումը համարվում է ռազմավարական կառավարման և մրցակցային առավելություն ստեղծող կարևոր գործոններից մեկը: Ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման գործընթացում մեծ նշանակություն, դեր ու ազդեցություն ունի կազ-

մակերպական մշակույթը, քանի որ կազմակերպական մշակույթի բաղադրիչների¹ փոխկապակցված ամբողջությունը հնարավորություն է ընձեռում բուհի կառավարման բոլոր դերակատարներին արդյունավետորեն կիրառելու գիտելիքը և այն լավագույնս ծառայեցնելու բուհի սահմանած առաքելության իրականացմանը:

Բարձրագույն կրթության համակարգի արդյունավետության բարձրացումն ու շարունակական բարելավումը գլխավորապես պայմանավորված են գիտելիքահենք տնտեսության զարգացմամբ և դրա միջոցով ազգային կրթության համակարգի մրցունակության բարձրացմամբ: Այս համատեքստում պետության, այդ թվում նաև բուհերի կարևորագույն գործառույթներից է մրցունակ գիտելիքահենք տնտեսության խթանումը: Ըստ ՏՀԶԿ սահմանման՝ գիտելիքահենք է համարվում այն տնտեսությունը, որում առաջնային նշանակություն է տրվում գիտելիքի, նորարարության և տեղեկատվության տարածմանն ու տնտեսության տարբեր ոլորտներում դրանց հետևողական կիրառմանը (OECD 1996): Գիտելիքահենք տնտեսության ստեղծման ու զարգացման գործընթացներում բուհերն ու դրանց կազմակերպական մշակույթներն ունեն մեծ դերակատարություն և հանդես են գալիս որպես գիտելիքի ստեղծման, փոխանցման ու տարածման առանցքային դերակատարներ: Ինստիտուցիոնալ գիտելիքը բուհի ներքին (ուսանողներ, պրոֆեսորադասախոսական (ՊԴ), վարչական և ուսումնասօժանդակ (ՈՒՕ) կազմեր) և արտաքին (շրջանավարտներ, գործատուներ) շահակիցների կողմից ստեղծված ու կուտակված գիտելիքի, արժեքավոր փորձի ու տեղեկության համալիրն է, որը ձևավորում է կազմակերպական մշակույթի առանձնահատկություններն ու նպաստում բուհի գործունեության զարգացմանը: Ինստիտուցիոնալ գիտելիքը գիտելիքահենք տնտեսության առանցքային գործոններից մեկն է, և հիմնվելով դրա վրա՝ բուհերը կարևորում են գիտելիքի արդյունավետ կառավարման գործընթացը ժամանակակից մրցակցային արագ զարգացող միջավայրում:

Հողվածի նպատակը: Սույն հողվածի նպատակն է համադրմամբ վերլուծել և ներկայացնել բուհերի կազմակերպական մշակույթի ազդեցությունը

¹ Կազմակերպական մշակույթի հիմնական բաղադրիչներն են կազմակերպության համընդհանուր նորմերը, արժեքները, գործունեության «խաղի կանոնները», բարոյահոգեբանական մթնոլորտը, աշխատակիցների հմտությունները, աշխարհայացքը, խորհրդանիշները, ծեսերը և արարողակարգերը, ավանդույթները, կարգախոսները, ղեկավարման ոճը (Մակարյան 2022):

ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման գործընթացների արդյունավետության վրա:

Հեղազոտության արդիականությունը և նորույթը: Թեև գիտելիքի կառավարումը և կազմակերպական մշակույթը մշտապես եղել են հետազոտողների ուշադրության կենտրոնում, այդուհանդերձ, բուհերի կազմակերպական մշակույթի ու ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման կապը և փոխազդեցությունը ռազմավարական կառավարման տեսանկյունից ոչ միշտ են խորքային ուսումնասիրության ենթարկվել: Հետևապես, սույն հոդվածի թեմայի շրջանակներում կատարված հետազոտությամբ փորձ է արվել որոշ չափով լրացնել այդ բացը և համալրել առկա մասնագիտական գրականությունը:

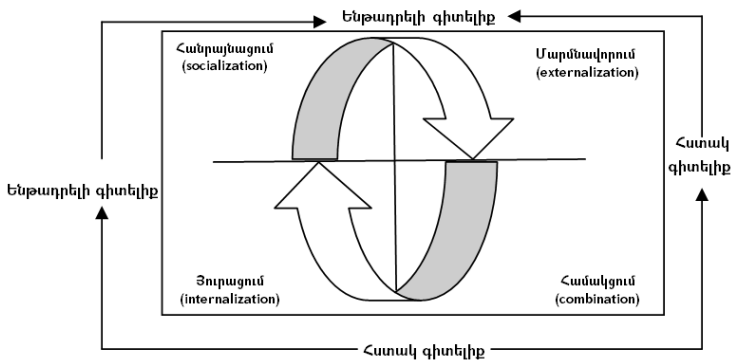
Հեղազոտության մեթոդները: Սույն հետազոտության համար կիրառվել են երկրորդային տվյալների վերլուծության, համադրման և համեմատության մեթոդները: Սույն հոդվածի մեթոդաբանական հենքը ներառում է մասնագիտական գրականության և լավագույն փորձի ուսումնասիրությունների ու վերլուծությունների արդյունքները:

Բուհերում կազմակերպական մշակույթի և գիտելիքի կառավարման գործընթացի փոխազդեցությունը: Բուհերում ինստիտուցիոնալ գիտելիքը մրցակցային առավելության ապահովման առաջնային նախադրյալներից և ռազմավարական նշանակություն ունեցող ռեսուրսներից մեկն է, որը նպաստում է բուհի գործունեության երկարաժամկետ կայունության և զարգացման ապահովմանը: Բուհը մեծ ներդրում ունի ինստիտուցիոնալ գիտելիքի ստեղծման գործընթացում՝ ապահովելով ենթադրելի (tacit knowledge) և հստակ գիտելիքների (explicit knowledge) (Nonaka 1994) միջև կապը: Ենթադրելի գիտելիքն անհատական է, կուտակվում է ուսուցման և անձնական փորձի միջոցով, զարգանում է այլ աշխատակիցների հետ փոխգործակցության գործընթացի միջոցով: Հստակ գիտելիքը պահվում է փաստաթղթերում, այլ ոչ թե աշխատակիցների ուղեղներում, և այն կարող է հեշտությամբ հասանելի լինել ուրիշներին և փոխանցվել կամ կիսվել: Նոնական (Nonaka 1994) շեշտադրում է, որ նոր գիտելիքների ստեղծումը կախված է ենթադրելի գիտելիքի կուտակումից, ինչը նշանակում է, որ կազմակերպությունները, այդ թվում նաև բուհերը պետք է ուսումնասիրեն աշխատակիցների մտքում անուղղակի կերպով առաջացած համոզմունքները և ոգեշնչումները՝ նոր գիտելիք ստեծելու համար:

Ինստիտուցիոնալ գիտելիքը կազմակերպության մտավոր կապիտալի կառավարման հիմնաբաղադրիչն է: Մտավոր կապիտալի արդյունավետ կա-

նավարումից են մեծ մասամբ կախված ամբողջ բուհի գործունեության արդյունավետությունը և մրցակցային առավելությունը: Մտավոր կապիտալը կազմված է բուհի համար օգտակար գիտելիքների պաշարից և փոխանցումից: Այն մարդկային ներուժի այն արժեքավոր հատկությունն է, որը կարող է զարգացվել համապատասխան նեղրումների միջոցով: Ինստիտուցիոնալ գիտելիքը կարող է փոխակերպվել չորս եղանակով (Գծապատկեր 1).

Գծապատկեր 1. Գիտելիքի փոխակերպման չորս եղանակները



Նոնական (Nonaka 1994) առանձնացրել է գիտելիքի փոխակերպման վերոնշյալ չորս եղանակները, որոնց իրականացման վրա շատ մեծ ազդեցություն ունի կազմակերպական մշակույթը՝ որպես միջանձնային հարաբերությունների կարգավորման և կայուն համագործակցության գրավական: Հիմնվելով ՀԱՀՆ¹ (հանրայնացում, արտակայում, համակցում, ներակայում) մոդելի վրա՝ նա փոխկապակցել է հստակ և ենթադրելի գիտելիքները և ցույց տվել դրանց փոխազդեցության աստիճանը.

- **հանրայնացումը** (socialization) միասնական ենթադրելի գիտելիքի ստեղծման գործընթաց է համատեղ փորձառության միջոցով: Հանրայնացման ընթացքում մեկ աշխատակցի ենթադրելի գիտելիքը տարածվում և փոխանցվում է այլ աշխատակցին, և այն դառնում է մյուս աշխատակցի ենթադրելի գիտելիքի մի մասը,

¹ ՀԱՀՆ-ն անգլերեն SECI մոդելի համարժեքն է, որը բաղկացած է հետևյալ բաղադրիչներից՝ S (Socialization), E (Externalization), C (Combination), I (Internalization):

- **արտակայում** (externalization) սկիզբ է առնում երկխոսության միջոցով, որի նպատակն է ենթադրելի գիտելիքից ստեղծել գաղափարներ,
- **համակցումը** (combination) նոր և առկա հստակ գիտելիքը ինստիտուցիոնալ գիտելիքի հավաքագրման գործընթացն է,
- **ներակայում** (internalization) հստակ գիտելիքը ենթադրելի գիտելիքի կամ աշխատակցի հմտության կամ գործառնական գիտելիքի արտակայման գործընթացն է:

Գիտելիքի այս չորս փոխակերպումներն իրականացնելու համար անհրաժեշտ է տարանջատել գիտելիքի հետևյալ հիմնական տեսակները (OECD 1996).

Իմանալ ինչ (Know-what)

- վերաբերում է փաստերին և տեղեկատվությանը,
- կարող է զարգանալ ձեռնարկատիրության ոլորտում կրթության իրականացման միջոցով:

Իմանալ ինչու (Know-why)

- վերաբերում է գիտական գիտելիքի հիմունքներին, բնության օրենքներին և ընկած է արդյունաբերության ճյուղերի տեխնոլոգիական զարգացման, արտադրանքի ու գործընթացի, առաջընթացի հիմքում,
- զարգանում է հետազոտական հաստատությունների, լաբորատորիաների և բուհերի հետ համագործակցության արդյունքում,
- զարգանում է նաև ձեռնարկատերերի հետ համագործակցության և դասախոսությունների միջոցով՝ նպաստելով բուհի ձեռնարկատիրական միջավայրի զարգացմանը:

Իմանալ ինչպես (Know-how)

- վերաբերում է ինչ-որ բան անելու կարողությանը կամ հմտությանը,
- զարգացվում և պահպանվում է բուհերում՝ որպես տվյալ բուհի առանձնահատկություն, ինչպես նաև գիտելիք,
- կարող է ձեռնարկատիրական գործունեության գործնական ասպեկտների շուրջ քննարկումների և սեմինարների միջոցով նպաստել ինստիտուցիոնալ գիտելիքի զարգացմանը:

Իմանալ ով (Know-who)

- ներառում է տեղեկատվություն այն մասին, թե «ով ինչ գիտի» և «ով գիտի՝ ինչպես անել»,

- ենթադրում է միջանձնային հաղորդակցման հմտությունների կատարելագործում և ձեռնարկատերերի հետ ուսանողների և աշխատակիցների սոցիալական կապերի ընդլայնում,
- ներքին և ամենաարժեքավոր գիտելիքն է բուհերի համար:

Իմանալ երբ (Know-when)

- կատարելագործում է նոր հնարավորություններ գտնելու և դրանք կառավարելու հմտությունները,
- հնարավորություն է տալիս ձևավորելու և զարգացնելու բուհերի ՊԴ կազմի և ուսանողների շրջանում ստեղծագործական և նորարարական մտածողությունը՝ բազմաթիվ քննարկումներին մասնակցելու միջոցով:

Գիտելիքի *իմանալ-ինչը* և *իմանալ-ինչու* տեսակները զարգանում են գրքեր ընթերցելու, դասախոսություններ լսելու, տվյալների շտեմարաններ մուտք գործելու, իսկ *իմանալ-ինչպես*, *իմանալ-ով* և *իմանալ-երբ* տեսակները՝ գործնական հմտությունների ձեռքբերման շնորհիվ: Գիտելիքի այս բոլոր տեսակները միասին կառուցում են ինստիտուցիոնալ գիտելիքը, որը պատկանում է ամբողջ բուհին, այլ ոչ թե անհատ աշխատակիցներին առանձնաբար:

Վերոնշյալ գիտելիքներն ի շահ բուհի ծառայեցնելու համար անհրաժեշտ է արդյունավետ և թիրախային կերպով կառավարել դրանք: Ներկայումս բուհերում մեծ նշանակություն է տրվում հատկապես ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման գործընթացին, որը փոխկապակցված է գիտելիքահենք տնտեսության զարգացման հետ: Գիտելիքահենք տնտեսությունում առաջնային է համարվում ոչ միայն ինստիտուցիոնալ գիտելիքի ստեղծումը, այլ նաև դրա կառավարումն¹ ու տնտեսության տարբեր ոլորտներում դրա շարունակական զարգացումը (Tessier 2021):

Ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարումը ենթադրելի գիտելիքի փոխակերպումն է հստակ գիտելիքի և դրա փոխանցումը բուհի ներսում: Ինստիտուցիոնալ գիտելիքը ստեղծվում, փոխանցվում և կառավարվում է միայն բարենպաստ կազմակերպական մշակույթի առկայության դեպքում: Դրա արդյունավետ կառավարումը կարևոր է բուհի երկարաժամկետ հաջողությունն ապահովելու, աշխատակիցների մոտիվացիան մշտապես բարձր պահելու և զարգացող աշխարհի նորամուծություններին զուգահեռ շարժվելու համար:

¹ Առաջին անգամ «գիտելիքի կառավարում» (անգլերեն՝ knowledge management) եզրույթը կիրառվել է կառավարման խորհրդատու Կառլ Վինգի կողմից 1986 թ. ՄԱԿ-ի նիստի ժամանակ:

Տարբեր տեսաբանների կարծիքով ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարումը՝

- կազմակերպություններում հնարավորություն է տալիս արագ կերպով արձագանքելու արտաքին միջավայրի պահանջներին և կանխատեսելու մրցակցային միջավայրի փոփոխությունները (Drucker 1999),
- ինստիտուցիոնալ գիտելիքի ստեղծման, վերափոխման և կիրառման գործընթացն է (Lin 2007),
- ինստիտուցիոնալ գիտելիքների ստեղծման, փոխանցման, կուտակման պլանավորված հստակ մոտեցում է՝ կազմակերպության զարգացման և մրցունակության բարձրացման ռազմավարությամբ (Du Plessis & Boon 2004),
- շարունակական և համակարգված գործընթաց է ինստիտուցիոնալ հստակ և ենթադրելի գիտելիքներ ստեղծելու, պահպանելու, փոխանցելու և վերաարժևորելու նպատակով (Kumar & Kumar 2015),
- հնարավորություն է տալիս հավաքագրելու և դասակարգելու առկա գիտելիքը և որպես արժեք այն տարածելու կազմակերպությունում (Tessier 2021):

Ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման մշակույթի զարգացման համար բուհերում պետք է ձևավորել և արմատավորել տարբեր ստորաբաժանումների և առանձին աշխատակիցների միջև համագործակցային կազմակերպական մշակույթ: Օդը և Այավուն (Ode & Ayavoo 2020) հավաստում են, որ կազմակերպական մշակույթը, որն արժեքների և նորմերի ամբողջություն է, դրականորեն է ազդում գիտելիքի կառավարման գործընթացի վրա: Ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման գործընթացում կազմակերպական մշակույթն ամենաուժեղ, բայց միևնույն ժամանակ ոչ ակնհայտ ազդեցություն ունեցող գործոնն է: Ինստիտուցիոնալ գիտելիքի արդյունավետ կառավարումը հնարավոր է միայն բուհի կազմակերպական զարգացած մշակույթ ունենալու շնորհիվ: Այն բուհերը, որոնք ունեն ինստիտուցիոնալ գիտելիքի ստեղծման, փոխանակման և տարածման գործընթացների վրա հիմնված կազմակերպական մշակույթ և աշխատողակենտրոն մոտեցում, կարող են թիրախային հաջողությունների հասնել, իսկ այն բուհերը, որոնք ավելի շատ կենտրոնացած են ընթացիկ աշխատանքների իրականացման, այլ ոչ թե դրանց վերջնարդյունքներին հասնելու վրա, հեշտությամբ կարող են ձախողել գործընթացը: Ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման մշակույթ ստեղծելու համար պետք է ամրապնդել ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառա-

վարման և բուհի առաքելության, նպատակների և խնդիրների միջև կապը: Դելոնգը և Ֆահեյը (Delong & Fahey 2000) առանձնացրել են ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման վրա կազմակերպական մշակույթի ազդեցության չորս տարբերակ.

- կազմակերպական մշակույթի ազդեցությունն ինստիտուցիոնալ գիտելիքի բացահայտման և կազմակերպությունում դրա կարևորության ամրապնդման վրա,
- կազմակերպական մշակույթի ազդեցությունն աշխատակիցների և ինստիտուցիոնալ գիտելիքի միջև կապ ստեղծելու վրա,
- արտակարգ (ֆորս-մաժորային) իրավիճակներում կազմակերպական մշակույթի ազդեցությունը գիտելիքի կիրառման վրա,
- կազմակերպական մշակույթի ազդեցությունն ինստիտուցիոնալ գիտելիքի ստեղծման և տարածման գործընթացների վրա:

Մի շարք այլ հետազոտողներ նույնպես շեշտադրել են ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման վրա կազմակերպական մշակույթի ազդեցության մասին: Մասնավորապես, Ֆլորին (Fleury 2009) հավաստում է, որ կազմակերպական մշակույթը հատկորոշում է, թե ինստիտուցիոնալ որ գիտելիքներն ու հմտություններն են կարևոր կազմակերպությունում, և ովքեր են դրանց համար պատասխանատու: Ռոբինսի և Ջաջի (Robins & Judge 2022) հետազոտություններն էլ փաստում են, որ կազմակերպական մշակույթը բոլոր տեսանկյուններից ազդում է կազմակերպության վրա, և այդ ազդեցությունը նկատելի է աշխատակիցների վարքում, մոտիվացիայի և աշխատանքից նրանց բավարարվածության, կազմակերպության ընդհանուր գործունեության, ինստիտուցիոնալ գիտելիքների կառավարման, ստեղծարարության և նորարարության գործընթացներում: Կազմակերպական մշակույթն ունի տարբեր տեսակներ, և դրանցից յուրաքանչյուրը տարբեր կերպ է ազդում ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման վրա:

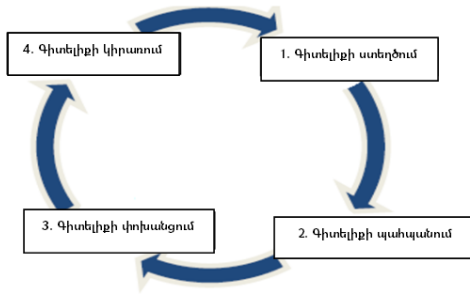
Հետազոտողները (Lee *et al.* 2019; Tran 2020; Martínez-Costa *et al.* 2019 և ուրիշներ) հիմնականում տարանջատում են կազմակերպական մշակույթի հետևյալ չորս տեսակները՝ *խմբային* (clan culture), *ճկուն* (adhocracy culture), *աստիճանակարգության* (hierarchy) և *շուկայական* (market culture) մշակույթները: Բազմաթիվ հետազոտողների կարծիքով կազմակերպական այս չորս մշակույթներից ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման գործընթացի վրա հատկապես մեծ ազդեցություն ունի ճկուն մշակույթը: Խմբային մշակույթն ընդհանուր արժեքներով և նպատակներով, միասնականության և

փոխադարձ օժանդակության վրա հիմնված մշակույթ է: Շուկայական մշակույթը կենտրոնանում է արտաքին միջավայրի հետ կազմակերպության հարաբերությունների վրա, և դրա նպատակն է շուկայական մրցակցության միջոցով ստանալ շահույթ: Այս մշակույթի պարագայում մրցակցությունն աշխատակիցների համար ընդհանուր պայման է, ինչը սովորաբար հանգեցնում է անձնական հարաբերությունների վատթարացմանը և համագործակցության նվազեցմանը: Աստիճանակարգության մշակույթն ունի հստակ կազմակերպական կառուցվածք, ստանդարտացված կանոններ և ընթացակարգեր, խիստ վերահսկողություն և սահմանված պարտականություններ: Ի հակադրություն մյուս երեք մշակույթների՝ ճկուն մշակույթը հայտնի է որպես նորարարական և ձեռնարկատիրական հմտություններ զարգացնող մշակույթ, որի պարագայում աշխատակիցները ճկուն են և հակված են փոփոխությունների: Այս մշակույթը հիմնականում կենտրոնանում է աշխատակիցների միջև ինստիտուցիոնալ գիտելիքի փոխանակման վրա, որն էլ խթանում է նորարարությունը և արտադրողականության, ինչպես նաև աշխատակիցների միջև համագործակցության բարձրացումը (Lee *et al.* 2019): Ինստիտուցիոնալ գիտելիքի փոխանակումը ենթադրում է մարդկանց միջև համագործակցության ամրապնդում, մտքերի փոխանակում և ազատ հաղորդակցություն: Այս գործընթացը հատկապես դժվար է իրականացնել այն բուհերում, որտեղ ինստիտուցիոնալ գիտելիքը համարվում է իշխանություն, հեղինակություն և մասնագիտական զարգացման հնարավոր առաջընթաց, քանի որ աշխատակիցները կարծում են, որ կարող են ինստիտուցիոնալ գիտելիքի փոխանակմամբ կամ համագործակցությամբ կորցնել իրենց առավելությունը մյուսների նկատմամբ: Հետևապես ղեկավար կազմը պետք է աշխատակիցների շրջանում ձգտի ամրապնդել համագործակցության և ի շահ բուհի աշխատելու կարողություններն ու մշակույթը:

Ըստ Թրենի (Tran 2020)՝ ի տարբերություն խմբային և աստիճանակարգության մշակույթների, ճկուն մշակույթի հիմնական գործառույթը ինստիտուցիոնալ գիտելիքի ստեղծումն ու փոխանակումն է, որն էլ բարձրացնում է բուհի գործունեության արդյունավետությունը: Մարտինեզ-Կոստան և ուրիշները (Martínez-Costa *et al.* 2019) պնդում են, որ եթե կազմակերպությունը չունի այնպիսի միջավայր, որտեղ ինստիտուցիոնալ գիտելիքի փոխանակումը խրախուսվում է, ապա շատ դժվար է կառավարել ինստիտուցիոնալ գիտելիքը:

Ինստիտուցիոնալ գիտելիքի արդյունավետ կառավարման համար առաջարկվել է ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման համընդհանուր մոդելը (Kumar & Kumar 2015): Մոդելը բաղկացած է չորս փոխկապակցված կարևոր փուլերից, որոնցից են ինստիտուցիոնալ գիտելիքի *ստեղծումը*, *պահպանումը*, *փոխանցումն* ու *կիրառումը* (Գծապատկեր 2).

Գծապատկեր 2. Ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման համընդհանուր մոդել



- **Գիտելիքի ստեղծումը** գիտելիքի կառավարման գործընթացի առաջին և թերևս ամենակարևոր փուլն է: Այս փուլում բուհում առկա գիտելիքների զարգացման և վերաիմաստավորման միջոցով ստեղծվում են նոր գիտելիքներ: Գիտելիքի ստեղծման գործընթացում առանցքային նշանակություն ունեն աշխատակիցների մոտիվացիան և խթանումը:
- **Գիտելիքի պահպանումը** գիտելիքի կառավարման երկրորդ փուլն է: Սա բուհի կարողությունն է պահպանելու առկա գիտելիքները և կենտրոնանալու դրանց համալրման, զարգացման և արտաքին միջավայրին համապատասխանեցման վրա:
- Գիտելիքի կառավարման հաջորդ կարևորագույն փուլը **գիտելիքի փոխանցումն է**: Բուհի հաջողության հասնելու գրավականներից է նաև աշխատակիցների համագործակցության միջոցով անհատական և ինստիտուցիոնալ գիտելիքների արդյունավետ փոխանցումը և կիրառումը:
- **Գիտելիքի կիրառումը** ամենավերջին, սակայն կարևոր փուլերից մեկն է: Փոխանցված գիտելիքն անհրաժեշտ է նաև արդյունավետ և թիրախային կերպով կիրառել՝ խթանելով նոր գիտելիքների ստեղծումն ու զարգացումը:

Եզրակացություն: Այսպիսով, արդյունավետ ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարումը ենթադրում է վերոնշյալ փուլերի հիման վրա ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման համընդհանուր մոդելի այնպիսի գործառում, որը միտված է բուհի ռազմավարական նպատակների իրականացմանը և մրցունակության բարձրացմանը: Համադրելով և վերլուծելով կատարված մասնագիտական գրականության ուսումնասիրությունը՝ կարելի է փաստել, որ ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարումը շարունակական և համակարգված գործընթացների իրականացումն է, որոնց արդյունավետությունը պայմանավորված է ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման համընդհանուր մոդելի ու դրա առանցքային բաղադրիչների կիրառմամբ: Ինստիտուցիոնալ գիտելիքի արդյունավետ կառավարման գործընթացի վրա մեծ ազդեցություն ունի կազմակերպական մշակույթը: Կազմակերպական մշակույթը նորմերի, ինստիտուցիոնալ գիտելիքների, արժեքների և համոզմունքների համախումբ է, որը միավորում է աշխատակիցներին բուհի նպատակների շուրջ, ապահովում է համագործակցային մթնոլորտ, հնարավորություն է տալիս աշխատակիցներին միմյանցից սովորելու ու օժանդակելու՝ այդպիսով խթանելով բուհի համար ինստիտուցիոնալ գիտելիքի ստեղծումը, պահպանումը, զարգացումը և կիրառումը: Վերլուծությունից նաև պարզ է դառնում, որ ինստիտուցիոնալ գիտելիքի կառավարման գործընթացի վրա հատկապես մեծ ազդեցություն ունի կազմակերպական մշակույթի չորս տեսակներից *ճկուն* մշակույթը, որը մեծացնում է աշխատակիցների միջև համագործակցությունը և ինստիտուցիոնալ գիտելիքի առավել արդյունավետ կառավարումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Մակարյան Մ., *Բուհերի կազմակերպական մշակույթի գործառույթների զարգացման և ընդլայնման միտումների շուրջ*/ Կրթությունը 21-րդ դարում գիտամեթոդական միջազգային գրախոսվող հանդես, Երևանի պետական համալսարան, 2022 (1), էջ 209-216:
2. DeLong, D. W., & Fahey, L. 2000. *Diagnosing Cultural Barriers to Knowledge Management*. The Academy of Management Executive, Vol.14, 4: ABI/ Inform Global, pp. 113-127.
3. Drucker, P. F. 1999. *Knowledge-worker Productivity: The biggest Challenge*, California Management Review, 41(2), pp. 79-94.
4. Du Plessis, M. & Boon, J. A. 2004. *The Role of Knowledge Management in eBusiness and customer relationship management: South African case study findings*’, International Journal of Information Management, 24(1), pp. 73-86.
5. Fleury, M.T.L. 2009. *Organizational Culture and the Renewal of Competences*, Brazilian Administration Review, Jan/Mar, v. 6, n. 1, Brazil, pp. 1-14.
6. Lee, J. C., Shiue, Y. C. & Chen, C. Y. 2016a. *Examining the impacts of organizational culture and top management support of knowledge sharing on the success of software process improvement*. Computers in Human Behavior, pp. 462-474.
7. Lin, H.-F. 2007. *Knowledge sharing and firm innovation capability: an empirical study*. International Journal of Manpower 28(3/4), pp. 315-332.
8. Martínez-Costa, M., Jiménez-Jiménez, D. & Dine Rabeh, H. A. 2019. *The effect of organizational learning on interorganizational collaborations in innovation: An empirical study in SMEs*. Knowledge Management Research and Practice, 17(2), pp. 137-150.
9. Kumar, A., A. & Kumar, U., K. 2015. *Knowledge Management: A Review*. International Journal of Academic Research in Social Sciences & Humanities, Ijarsh, Vol 1, Issue 1, pp. 9-17.
10. Nonaka, I. 1994. *A dynamic theory of organizational knowledge creation*, Organization Science, 5(1), pp. 14-37.
11. Ode, E. & Ayavoo, R. 2020. *The mediating role of knowledge application in the relationship between knowledge management practices and firm innovation*, Journal of Innovation & Knowledge, 5(3), pp. 210-218.
12. OECD. 1996. *The knowledge-based economy*, Paris, 45 p.

13. Robins, S., Judge, T. 2022. *Organizational behaviour*. 19th ed., Pearson, UK, 676 p.
14. Tessier, D. 2021. *Handbook of Research on Organizational Culture Strategies for Effective Knowledge Management and Performance*, IGI global, USA, 427 p.
15. Tran, Q. H. 2020. *Organizational culture, leadership behaviour and job satisfaction in the Vietnam context*. The International Journal of Organizational Analysis, 6(2), pp. 100-250.
16. Walczak, S. 2005. *Organizational knowledge management structure*. Learning Organization 12(4), pp. 330-339.

REFERENCES

1. Makaryan M., Buheri kazmakerpakan mshakowyti gorcaruytneri zargacman ev yndlaynman mitumneri shurj//Krtutyuny 21-rd darum gitametodakan mijazgayin grakhosvogh handes, Yerevani petakan hamalsaran, 2022 (1), ej 209-216:

МАРИАМ МАКАРЯН - ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПРОЦЕССЫ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ В ВУЗЕ

Ключевые слова: институциональные знания, управление институциональными знаниями, вуз, высшее образование, организационная культура, конкурентное преимущество

В статье рассматриваются отношения и взаимодействие между институциональным управлением знаниями и организационной культурой в университетах. Институциональные знания в университете являются одним из ключевых факторов, имеющих стратегическое значение, управление которыми способствует развитию институциональных возможностей и получению конкурентных преимуществ. Эффективное управление институциональными знаниями в университете основано на сильной организационной культуре.

В данной статье также рассматриваются четыре основных типа организационной культуры (клановая, адхократия, рыночная, иерархическая), среди которых наибольшее влияние на управление институциональными знаниями оказывает клановая культура. Университеты с клановой культурой поощряют инновации и творчество, решение проблем, принятие решений и управление изменениями, а также применяют комбинированные традиционные и стратегические подходы к управлению.

MARIAM MAKARYAN - THE IMPACT OF ORGANIZATIONAL CULTURE ON THE PROCESSES OF INSTITUTIONAL KNOWLEDGE MANAGEMENT AT HEIs

Keywords: *institutional knowledge, institutional knowledge management, HEIs, higher education, organizational culture, competitive advantage*

The current article puts forward the relationship and interaction between institutional knowledge management and organizational culture at universities. Institutional knowledge of universities is one of the key factors having strategic importance, the management of which contributes to the development of institutional capacities and promotes gaining competitive advantage. Effective management of institutional knowledge at universities is based on strong organizational culture.

This article also discusses the four main types of organizational culture (clan, adhocracy, hierarchy and market cultures), among which the clan culture, has the greatest impact on the institutional knowledge management. The universities having clan culture encourage innovation and creativity, problem solving, decision making and change management, as well as apply combined traditional and strategic approaches to management.

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

- | | | |
|----|--|---|
| 1. | <p>ՀՈՎՀԱՆՆԵՍ
ԲԱՐԴԱԿՉՅԱՆ
ՕԳԱՆԵՍ
ԲԱՐԴԱԿՉԻԱ
ՈՎՆԱՆՆԵՍ
ՎԱՐԴԱԿՉԻԱՆ
ԱՆԻ
ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ</p> | <p>Հայ-Ռուսական համալսարանի ասպիրանտ</p> <p>Аспирант Российско-Армянского университета</p> <p>PhD student of the Russian-Armenian University</p> <p>Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի արտաքին կապերի և միջազգային համագործակցության վարչության պետ և անգլերենի ամբիոնի դասախոս</p> |
| 2. | <p>ԱՆԻ
ՕԳԱՆԵՍԻԱՆ</p> <p>ԱՆԻ
ՈՎՆԱՆՆԻՍԻԱՆ</p> <p>ԳԱՅԱՆԵ
ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ</p> | <p>Начальник департамента внешних связей и международного сотрудничества, преподаватель кафедры английского языка Государственного университета имени В. Брюсова</p> <p>Head of External Affairs and International Cooperation Department, Lecturer at the Chair of English of Brusov State University</p> <p>Ֆիզիկամաթեմատիկական գիտությունների թեկնածու, Ակադեմիական փոխճանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոնի տնօրեն</p> |
| 3. | <p>ԳԱԻՆԵ
ԱՐԱԿՅՈՒՆԻԱՆ</p> <p>ԳԱԻՆԵ
ԱՐԱԿՅՈՒՆԻԱՆ</p> | <p>PhD in Physics and Mathematics, Director of National Information Center for Academic Recognition and Mobility</p> <p>Кандидат физико-математических наук, директор Национального информационного центра академического признания и мобильности</p> |
| 4. | <p>ՄԱՐԻՆԱ
ԽԱՉՄԱՆՈՒԿՅԱՆ
ՄԱՐԻՆԱ</p> | <p>Երևան քաղաքի պատմության թանգարանի էքսկուրսիոն և հասարակայնության հետ կապերի բաժնի վարիչ</p> <p>Руководитель экскурсионного отдела и отдела</p> |

- ХАЧМАНУКЯН** по связям с общественностью Музея истории города Еревана
- MARINA
KHACHMANUKYAN
ՆԱՆԵ
ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ** Head of the Department of Excursion and Public Relations of Yerevan History Museum
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի համաշխարհային գրականության և մշակույթի ամբիոնի դասախոս
5. **НАНЕ
МОВСИСЯН** Преподаватель кафедры мировой литературы и культуры Государственного университета имени В. Брюсова
**NANE
MOVSISYAN
ՏԱԹԵՎԻԿ
ՍՈՂԻԿՅԱՆ** Lecturer at the Chair of World Literature and Culture of Brusov State University
Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ
6. **ТАТЕВИК
СОГИКЯН** Соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова
**ТАТЕВИК
SOGHIKYAN** PhD student of the Chair of Pedagogy and Methods of Teaching Languages of Brusov State University
**ԱԻԴԱ
ԹՈՓՈՒԶՅԱՆ** Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր Խ.Աբովյանի անվան Հայաստանի պետական մանկավարժական համալսարանի մանկավարժության ամբիոնի վարիչ
7. **АИДА
ТОПУЗЯН** Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Армянского государственного педагогического университета им. Х Абовяна
**AIDA
TOPUZYAN** Doctor of Pedagogical Science, Professor, Head of the Chair of Pedagogy of Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan
**ԱՆՆԱ
ԴԱՐԲԻՆՅԱՆ** Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի ֆիզիկական կուլտուրայի և քաղաքացիական պաշտպանության ամբիոնի դասախոս
8. **АННА
ДАРБИНЯН** Преподаватель кафедры физической культуры и гражданской обороны Государственного

- ANNA
DARBINYAN
ԱԼԻՆԱ
ՇԱԼՋՅԱՆ
9. АЛИНА
ШАЛДЖЯН
- ALINA
SHALJYAN
ԷՎԵԼԻՆԱ
ԱՂԱՄՅԱՆ
10. ЭВЕЛИНА
АДАМЯН
- EVELINA
ADAMYAN
ԻԳՈՐ
ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ
11. ИГОРЬ
КАРАПЕТЯН
- IGOR
KARAPETYAN
12. ԱԳՆԵՍԱ
ՇԱՀՆԱԶԱՐՅԱՆ
- университета имени В. Брюсова
Lecturer at the Chair of Physical Education and
Civil Defense of Brusov State University
Վ. Բրյուսովի անվան պետական
համալսարանի ֆիզիկական կուլտուրայի և
քաղաքացիական պաշտպանության ամբիոնի
դասախոս
Преподаватель кафедры физической культуры
и гражданской обороны Государственного
университета имени В. Брюсова
Lecturer at the Chair of Physical Education and
Civil Defense of Brusov State University
Վ. Բրյուսովի անվան պետական
համալսարանի ֆիզիկական կուլտուրայի և
քաղաքացիական պաշտպանության ամբիոնի
դասախոս
Преподаватель кафедры физической культуры
и гражданской обороны Государственного
университета имени В. Брюсова
Lecturer at the Chair of Physical Education and
Civil Defense of Brusov State University
Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր,
պրոֆեսոր Վ. Բրյուսովի անվան պետական
համալսարանի մանկավարժության և
լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի
ամբիոն
Доктор педагогических наук, профессор,
преподаватель кафедры педагогики и
методики преподавания языков
Государственного университета имени В.
Брюсова
Doctor of Pedagogical Science, Professor at the
Chair of Pedagogy and Methods of Teaching
Languages of Brusov State University
Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, Վ.
Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի
մանկավարժության և լեզուների
դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի
դասախոս

- ԱԳՈԵՏԱ
ՇԱՅՈՒՆԱՅԱՐՅԱՆ** Кандидат педагогических наук, преподаватель
кафедры педагогики и методики
преподавания языков Государственного
университета имени В. Брюсова
- AGNESA
SHAHNAZARYAN** PhD in Pedagogy, Lecturer at the Chair of
Pedagogy and Methods of Teaching Languages of
Brusov State University
- ԼՈՒՍԻՆԵ
ՍՈԴՈՄՈՆՅԱՆ** Վ. Բրյուսովի անվան պետական
համալսարանի մանկավարժության և
լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի
ամբիոնի դասախոս
13. **ЛУСИНЕ
СОГОМОНЯН** Преподаватель кафедры педагогики и
методики преподавания языков
Государственного университета имени В.
Брюсова
- LUSINE
SOGHOMONYAN** Lecturer at the Chair of Pedagogy and Methods
of Teaching Languages of Brusov State University
- ԼԻԼԻԹ
ԱՆՏՈՆՅԱՆ** Խ. Աբովյանի անվան Հայկական պետական
մանկավարժական համալսարանի
մանկավարժության ամբիոնի հայցորդ
14. **ЛИЛИТ
АНТОНЯН** Соискатель кафедры педагогики Армянского
государственного педагогического
университета имени Х. Абовяна
- LILIT
ANTONYAN** PhD student of the Chair of Pedagogy of Kh.
Abovian Armenian State Pedagogical University
- ՎԱԼՏԵՐ
ԲԵՐԲԵՐՅԱՆ** ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարության ԿԶՆԱԿ
հիմնադրամ, Երևանի պետական
համալսարանի ասպիրանտ
15. **ВАЛЬТЕР
БЕРБЕРЯН** Министерство ОНКС РА, фонд НЦОРИ,
аспирант Ереванского государственного
университета
- VALTER
BERBERYAN** Ministry of ESCS of the RA, Faoundation NCEDI,
PhD student of YSU
- ԱԻԴԱ
ՍԱՐԳՍՅԱՆ** ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարության ԿԶՆԱԿ
հիմնադրամ, Չափոփորշի լրամշակման և
զարգացման բաժնի մասնագետ
16. **АИДА
САРГСЯН** Министерство ОНКС РА, фонд НЦОРИ,
Специалист отдела пересмотра и разработки
стандартов

- AIDA
SARGSYAN
ՄԱՐԻԱՄ
ՄԱԿԱՐՅԱՆ**
- Ministry of ESCS of the RA, Faoundation NCEDI,
Standards Review and Development Specialist
Վ. Բրյուսովի անվան պետական
համալսարանի կրթության կառավարման և
պլանավորման ամբիոնի հայցորդ
- 17. МАРИАМ
МАКАРЯН**
- Соискатель кафедры планирования и
управления образованием Государственного
университета имени В. Брюсова
- MARIAM
MAKARYAN**
- PhD student of the Chair of Education
Management and Planning of Brusov State
University

Համակարգչային ծևավորումը՝

Հասմիկ Փիլավջանի,
Սիրանուշ Ղևգարյանի

Տպաքանակը՝ 100

«Լինգվա» հրատարակչություն
«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամ
Հասցե՝ 0002, Երևան, Թումանյան փող. 42
Հեռ.՝ (+374) 60 830 111
Էլ. հասցե՝ bsu.sciencedep@gmail.com
<http://www.brusov.am>

«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի «Բանբեր» գիտական պարբերականի 2(61) համարը երաշխավորվել է տպագրության ԲՊՀ-ի գիտական խորհրդի 2022 թվականի դեկտեմբերի 28-ի N° 5 նիստի որոշմամբ: