



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(69)

Վ. ԲՐՅՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
«ԼԻՆԳՎԱ» ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ

ԵՐԵՎԱՆ - 2024

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՝

Գյուրջինյան Դավիթ

բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (*գլխավոր խմբագիր, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան*)

Եղիազարյան Գայանե

բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (*գլխավոր խմբագրի տեղակալ, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան*)

Աբրահամյան Կարինե

բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (*Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան*)

Գասպարյան Գայանե

բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (*Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան*)

Համբարձումյան Դիանա

բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (*Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան*)

Աբրահամյան Սուրեն

բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (*Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան*)

Էթարյան Ելենա

բանասիրական գիտությունների դոկտոր (*Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան*)

Սարգսյան Իննա

մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (*Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան*)

Թովուրյան Արդա

մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (*Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան*)

Խաչապրդյան Կարեն	պատմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Երևանի պետական համալսարանի պատմության ֆակուլտետ</i>)
Միքայելյան Միքայել	տնտեսագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>ՀՀ ԳԱԱ Մ. Քոթանյանի անվան տնտեսագիտության ինստիտուտ</i>)
Օրդուխանյան Էմիլ	քաղաքական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (<i>ՀՀ ԳԱԱ Փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի և իրավունքի ինստիտուտ</i>)
Սարվազյան Լիլիթ	փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (<i>ՀՀ ԳԱԱ Փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի և իրավունքի ինստիտուտ</i>)
Պախսարյան Նարայա	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Մոսկվայի պետական համալսարան, ՌԴ</i>)
Սերեբրյակովա Սվետլանա	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Հյուսիս-Կովկասյան ֆեդերատիվ համալսարան, Ռուսաստանի թարգմանիչների միության Ստավրոպոլյան մարզային բաժանմունք, ՌԴ</i>)
Միսկին Սերգեյ	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Մոսկվայի քաղաքային մանկավարժական համալսարան, ՌԴ</i>)
Կուդրյավցև Վլադիմիր	հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>Մոսկվայի պետական հոգեբանամանկավարժական համալսարան, Մոսկվայի հոգեվերլուծության ինստիտուտ, ՌԴ</i>)
Գլոբովա Ժաննա	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (<i>Էմանուել Կանյի անվան կրթության և հումանիտար գիտությունների ինստիտուտ, Կալինինգրադ, ՌԴ</i>)
Շահվերդյան Անուշ	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ (<i>Համաշխարհային բանկի կրթության գծով միջազգային խորհրդարան, Վաշինգտոն, ԱՄՆ</i>)

Խմբագրական կազմ՝ Կարապետյան Իգոր	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Մանասյան Մաքսիմ	Աշխարհագրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Միրիտոսյան Լուիզա	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Ասատրյան Սուսաննա	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Ավանեսով Էռնեստ	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Սամուելյան Սվետլանա	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Շահինյան Անի	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Հակոբջանյան Հրաչիկ	բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Սարգսյան Լևոն	հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Յարայան Կարինե Գալստյան Հասմիկ Չերքեզյան Էմիլ	փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու տնտեսագիտության թեկնածու, դոցենտ տնտեսագիտության թեկնածու

Տեխնիկական խմբագիր՝

Փիլավջյան Հասմիկ

Редакционный совет:

Гюрджинян Давид	кандидат филологических наук, доцент (гл. редактор, Государственный университет имени В. Брюсова)
Егизарян Гаяне	доктор филологических наук, профессор (зам. гл. редактора, Государственный университет имени В. Брюсова)
Абраамян Карине	доктор филологических наук, профессор (Государственный университет имени В. Брюсова)
Гаспарян Гаяне	доктор филологических наук, профессор (Государственный университет имени В. Брюсова)

Амбардзумян Диана	доктор филологических наук, профессор (Государственный университет имени В. Брюсова)
Абраамян Сурен	доктор филологических наук, профессор (Государственный университет имени В. Брюсова)
Этарян Елена	доктор филологических наук (Государственный университет имени В. Брюсова)
Сарксян Инна	доктор педагогических наук, профессор (Государственный университет имени В. Брюсова)
Топузян Аида	доктор педагогических наук, профессор (Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна)
Хачатрян Карен	доктор исторических наук, профессор (Ереванский государственный университет, факультет истории)
Микаелян Микаел	доктор экономических наук, профессор (Институт экономики имени М. Котаняна НАН РА)
Ордуханян Эмиль	кандидат политических наук, доцент (Институт философии, социологии и права НАН РА)
Сарвазян Лилит	кандидат философических наук, доцент (Институт философии, социологии и права НАН РА)
Пахсарян Наталья	доктор филологических наук, профессор (Московский государственный университет, РФ)
Серебрякова Светлана	доктор филологических наук, профессор (Северо-Кавказский федеральный университет, Ставропольское краевое отделение Союза переводчиков России, РФ)
Мыскин Сергей	доктор филологических наук, профессор, (Московский городской педагогический университет, РФ)

Кудрявцев Владимир	Доктор психологических наук, профессор, (Московский государственный психолого-педагогический университет, Московский институт психоанализа, РФ)
Глотова Жанна	кандидат педагогических наук, доцент (Гуманитарно-педагогический институт им. Эммануила Канта, Калининград, РФ)
Шахвердян Ануш	кандидат педагогических наук, доцент (Международный консультант Всемирного банка по образованию, Вашингтон, США)

Редакционная коллегия:

Карапетян Игорь	доктор педагогических наук, профессор
Манасян Максим	доктор географических наук, профессор
Милитосян Луиза	кандидат педагогических наук, доцент
Асатрян Сусанна	кандидат педагогических наук, доцент
Аванесов Эрнест	кандидат педагогических наук, доцент
Самуелян Светлана	кандидат педагогических наук, доцент
Шагинян Ани	кандидат педагогических наук, доцент
Акобджанян Грачик	кандидат филологических наук, доцент
Сарксян Левон	кандидат психологических наук,
Яралян Каринэ	кандидат философских наук,
Галстян Асмик	кандидат экономических наук, доцент
Черкезян Эмиль	кандидат экономических наук

Технический редактор:

Пилавджян Асмик

Editorial Council:

Gurjinyan Davit	Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor (Brusov State University)
Yeghiazaryan Gayane	Doctor of Sciences (Philology), Professor (Brusov State University)
Khachikyan Anaida	Doctor of Sciences (Philology), Professor (Brusov State University)
Abrahamyan Karine	Doctor of Sciences (Philology), Professor (Brusov State University)

<i>Gasparyan Gayane</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>Brusov State University</i>)
<i>Hambardzumyan Diana</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>Brusov State University</i>)
<i>Abrahamyan Suren</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>Brusov State University</i>)
<i>Etaryan Yelena</i>	Doctor of Sciences (Philology), (<i>Brusov State University</i>)
<i>Sargsyan Inna</i>	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (<i>Brusov State University</i>)
<i>Topuzyan Aida</i>	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (<i>Armenian State Pedagogical University after KH. Abovyan</i>)
<i>Khachatryan Karen</i>	Doctor of Sciences (History), Professor (<i>Yerevan State University, Faculty of History</i>)
<i>Mikaelyan Mikael</i>	Doctor of Sciences (Economics), Professor (<i>Institute of Economics after M. Kotanyan NAS RA</i>)
<i>Ordukhanyan Emil</i>	Candidate of Sciences (Political Sciences), Associate Professor (<i>Institute of Philosophy, Sociology And Law of NAS RA</i>)
<i>Sarvazyan Lilit</i>	Candidate of Sciences (Philosophy), Associate Professor (<i>Institute of Philosophy, Sociology And Law of NAS RA</i>)
<i>Pakhsaryan Natalya</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>Moscow State University, RF</i>)
<i>Serebryakova Svetlana</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>North-Caucasian Federal University, Stavropol Regional Department of the Russian Translator's Union, RF</i>)
<i>Mskin Sergey</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor (<i>Moscow City University, RF</i>)
<i>Kudryavtsev Vladimir</i>	Doctor of Sciences (Psychology), Professor (<i>Moscow City University, Moscow Institute of Psychoanalysis, RF</i>)
<i>Glotova Zhanna</i>	Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor (<i>Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, RF</i>)
<i>Shahverdyan Anush</i>	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate

Professor (*World Bank International
Consultant on Education, Washington, USA*)

Editorial Board:

<i>Karapetyan Igor</i>	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
<i>Manasyan Maqsim</i>	Doctor of Sciences (Geography), Professor
<i>Militosyan Luiza</i>	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
<i>Asatryan Susanna</i>	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
<i>Avanesov Ernest</i>	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
<i>Samuelyan Svetlana</i>	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
<i>Shahinyan Ani</i>	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
<i>Hakobjanyan Hrachik</i>	Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
<i>Sargsyan Levon</i>	Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor
<i>Yaralyan Karine</i>	Candidate of Sciences (Philosophy), Associate Professor
<i>Galstyan Hasmik</i>	Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor
<i>Cherkezian Emil</i>	Candidate of Sciences (Economics)

Technical Editor:

Pilavjyan Hasmik

Բանբեր Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի 2(69): - Երևան,
Լինգվա, 2024, 214 էջ:

Вестник Государственного университета имени В. Брюсова 2(69). -
Ереван, Лингва, 2024, 214 с.

Bulletin of Brusov State University 2(69). - Yerevan, Lingva, 2024, 214 pages.

ISSN 1829-3107
© Լինգվա, 2024

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENTS

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ
ПЕДАГОГИКА **PEDAGOGY**

Մխիթար Գասպարյան, Եղիշե Դաշտոյան **13**
Հանրակրթության դերը կարողունակ անձի ձևավորման գործում՝
որպես պետության կայուն զարգացման հիմք

Мхитар Гаспарян, Егише Даштоян
Роль общего образования в деле формирования компетентной
личности как основы устойчивого развития государства

Mkhitar Gasparyan, Egishe Dashtoyan
The Role of General Education in the Formation of a Competent
Personality as the Basis for Sustainable Development of the State

Իգոր Կարապետյան, Աստիկ Վարդանյան **30**
«Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգը որպես ճկուն
կառավարման մեթոդաբանության առանցքային բաղադրիչ

Игорь Карапетян, Астхик Варданян
“Концепция “Школа как предприятие” как необходимый
компонент гибкой методологии управления”

Igor Karapetyan, Asthik Vardanyan
The Concept “School as an Enterprise” as a Necessary Component
of Flexible Management Methodology

Անուշ Շահվերդյան **45**
Հայաստանի ԲՏՃՄ (STEM) ուսումնական ծրագրի
բարեփոխումը. առաջընթացն ու խնդիրները

Ануш Шахвердян
Недавняя реформа учебной программы STEM в Армении:
прогресс и проблемы

ANUSH SHAHVERDYAN
Armenia’s Recent STEM Curriculum Reform: Progress and Issues

<p><i>Էռնեստ Ավանեսով</i> Ֆիտնեսի ուղղվածության ֆիզիկական դաստիարակության ներգործության առանձնահատկություններն ուսանող-աղջիկների վրա</p> <p><i>Эрнест Аванесов</i> Особенности влияния физического воспитания фитнес-природы на студенток</p> <p><i>Ernest Avanesov</i> Peculiarities of the Influence of Fitness-Oriented Physical Education on Female Students</p>	<p>68</p>
<p><i>Նելլի Ավետիսյան, Էվելինա Ադամյան</i> Դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում ընտանեկան ավանդույթների կիրառման մանկավարժական պայմանները</p> <p><i>Нелли Аветисян, Эвелина Адамян</i> Педагогические условия применения семейных традиций в процессе физического воспитания школьников</p> <p><i>Nelly Avetisyan, Evelina Adamyan</i> Pedagogical Conditions of the Application of Family Traditions in the Process of Schoolchildren’s Physical Education</p>	<p>80</p>
<p><i>Աշխեն Գյուրջինյան</i> Դարձվածային միավորների ընտրության չափանիշներն ու սկզբունքները ֆրանսերենի մասնագիտական դասընթացում</p> <p><i>Ашхен Гюрджинян</i> Критерии и принципы отбора фразеологических единиц в рамках профессионального курса французского языка</p> <p><i>Ashkhen Gyurjinyan</i> Criteria and Principles for the Selection of Phraseological Units in the Professional French Language Course</p>	<p>96</p>

Աշխեն Գրիգորյան 118
Միջառարկայական ուսուցումը որպես կրթական արդիական մոտեցում («Հայոց պատմություն» և «Հայոց լեզու և գրականություն» միջառարկայական նախագծի օրինակով)

Ашкен Григорян
Междисциплинарное обучение как современный образовательный подход (на примере междисциплинарных проектов “История Армении” и “Армянский язык и литература”)

Ashkhen Grigoryan
Interdisciplinary Learning as a Modern Educational Approach

Արաք Հարությունյան 133
Տարատարիք ուսումնական խմբերում ուսուցման գործընթացի կազմակերպման հիմնահարցը

Аракс Арутюнян
Проблемы организации учебного процесса в разновозрастных группах

Araks Harutyunyan
Challenges of Organizing the Learning Process in Mixed-Age Educational Groups

ՀՈԳԵՐԱՆՈՒԹՅՈՒՆ
ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

Լիլիթ Լաչինյան 142
Կառավարումը որպես միջգիտակարգային ուսումնասիրության հիմնախնդիր

Лилит Лачинян
Управление как объект междисциплинарных исследований

Lilit Lachinyan
Management as an Object of Interdisciplinary Research

Գարիկ Հովակիմյան, Լիլիթ Սրեփանյան, Լևոն Սարգսյան 156
Պատերազմի մասնակից զինծառայողների էթնիկական նույնականության տեսակի և սթրեսակայունության փոխադարձ կապը

Գարիկ Օвакіմյան, Լիլիտ Տեփանյան, Լևոն Տարցյան
Взаимосвязь типа этнической идентичности и
стрессоустойчивости участников войны

Garik Hovakimyan, Lilit Stepanyan, Levon Sargsyan
The Relationship Between the Type of Ethnic Identity and Stress
Resistance of War Participants

Արմինե Ղազարյան, Ռուզաննա Ժամկոցյան 170
Ինքնակառավարումը և հոգեկան առողջությունը

Армине Казарян, Рузанна Жамкоцян
Самоконтроль и психическое здоровье

Armine Ghazaryan, Ruzanna Zhamkocyan
Self-Management and Mental Health

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ
ИСТОРИЯ HISTORY

Վարդան Պապիկյան 181
Վրաստանի բաժանումը. օսմանա-սեֆյան մրցակցությունն ու
Ամասիայի պայմանագիրը (1555-1590)

Вардан Папикян
Раздел грузии: османо-сефевидское соперничество и
амассийский договор (1555-1590)

Vardan Papikyan
The Division of Georgia: Ottoman-Safavid Rivalries and the Treaty of
Amasya (1555-1590)

Տեղեկություններ հեղինակների մասին 209
Сведения об авторах
Information about the Authors

**РОЛЬ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕЛЕ ФОРМИРОВАНИЯ
КОМПЕТЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВЫ УСТОЙЧИВОГО
РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВА**

**МХИТАР ГАСПАРЯН
ЕГИШЕ ДАШТОЯН**

Аннотация

В контексте гуманизации и демократизации системы общего образования актуальным является осмысление соотношения личностных характеристик выпускника, требований со стороны государства и системы общественных ценностей. Целью настоящей работы является теоретический анализ роли общего образования в формировании компетентной личности как основы устойчивого развития государства сквозь призму современных концепций развития личности, культуры и стилей управления и компетентностной модели образования.

В статье раскрывается сущность понятия “культура управления”, понимаемого в качестве системы ценностных ориентиров, задействуемых при выборе наиболее оптимального стиля управления, основанного на принципах гуманизма, защиты природы и жизни человека, их воспроизводстве и опоре на человеческий капитал. Управленческая культура рассматривается как подсистема единой регулирующей системы, обеспечивающая институциональную управляемость социальных процессов, с опорой на ценности, обычаи, традиции и нравственную культуру региона.

Разъясняются понятия “знания, умения, навыки” и “компетенции”, их взаимосвязь. Подробно рассматривается структура компетенций, подчеркивается важность внедрения и развития компетентного подхода при формировании портрета выпускника школы и оценке результатов образования. Обосновывается необходимость обеспечения образовательных учреждений возможностью формировать у подрастающего поколения все компетенции, отвечающие интересам общества и способствующие посредством гармоничного формирования грамотной и компетентной личности, а также устойчивому развитию государства.

Ключевые слова: культура управления, стили управления, знания, умения, навыки, компетенции, компетентный подход, личность, общее образование.

Введение

В настоящее время вопросы организации общего образования особенно актуальны в контексте гуманизации общественно-экономических отношений, формирования жизненных установок личности в соответствии с системой общественных ценностей государства. Обучение в школе должно обеспечить приобретение необходимых компетенций, закладывающих фундамент образованной и компетентной личности, отличающейся мобильностью, конструктивностью, динамизмом и чувством ответственности за судьбу страны.

Формирование личностных компетенций гражданина современного общества - сложный процесс, нуждающийся в институциональном управлении со стороны государства, располагающим четко сформированной системой культуры управления в сфере общего образования.

В каждой сфере общественной жизни человека складывается система ценностей, норм и традиций в соответствии с определенными способами мышления и взаимодействия между отдельными участниками социальной коммуникации. Подобная система ориентиров, предписывающая человеку определенные модели поведения с целью поддержания ее устойчивости с одновременным развитием творческого потенциала и возможности воспроизводства, отвечает представлению о культуре того или иного вида человеческой деятельности. В этом контексте культура в любом срезе развития общества выступает, с одной стороны, в качестве сформировавшегося механизма, оказывающего на человека своеобразное регулирующее, управленческое воздействие, а с другой стороны – сама культура нуждается в совершенствовании и в приспособлении к потребностям и веяниям времени. Культура присуща любой управленческой деятельности во всех сферах и на всех уровнях системы общественной организации.

Целью настоящей работы является теоретический анализ роли общего образования в формировании компетентной личности как основы устойчивого развития государства, рассматриваемого сквозь призму современных концепций развития личности, культуры, стилей управления и компетентностной модели образования.

Несмотря на многообразие определений сущности культуры управления, в научной литературе прослеживается единый исследовательский подход, касающийся понимания культуры управления как системы морально-этических норм, принципов, ценностей, поведенческих стандартов, которые на основе определенной методологической базы позволяют раскрыть и реализовать интеллектуальный потенциал субъектов и объектов управления (Ладатко, 2006, с. 27-30, Митин, 2000, с. 5-8, Кунгурцева, 2011, с. 46-50).

Культура управления представляет собой единство управленческих знаний, чувств, ценностей, управленческих и организационных отношений, владения техникой управленческого и организационного поведения на данном этапе развития общества, управленческой деятельности (Шевелев, 2004, с. 19-25, Виханский, Наумов, 2003, с. 38).

В основе культуры управления лежит полицентризм, т.е. многообразие ценностей и норм. Все ценности и нормы имеют духовную природу.

Наиболее весомыми ценностными компонентами управленческой культуры являются профессионализм и компетентность. Грамотное, профессиональное, компетентное руководство является залогом успешного и перспективного развития системы. Формирование профессиональной культуры подразумевает сознательное подчинение профессиональной деятельности ценностным социокультурным приоритетам, ориентацию на демократические и гуманистические ценности, стремление к успешности и признанию, поддержание творческой атмосферы и деловой дисциплины, ориентацию на достижение целей, ориентацию на сотрудничество, деловые связи, на социальные партнерства.

Важной характеристикой культуры управления является принцип нормированности, используемый субъектами управления при создании четко организованной системы управления и механизмов ее функционирования. Нормированность определяется комплексом предписаний, предъявляемых к системам управления и объектам управления, детерминированных нормами и принципами общественной морали, права, эстетики, этики. В этом смысле культура управления осознается как исторически формирующаяся необходимость использования в управлении таких методов и средств, которые способствовали бы обеспечению управляемости социальными процессами (Бикметов, Лукьянов, 2014, с. 108). Подобная нормированность ограничивает потерю культурных и социальных достижений и

стабилизирует систему. Важно подчеркнуть, что разрушение и деформация роли нравственных ценностей при управлении может привести организацию к стагнации, а в некоторых случаях и к разрушению.

Другим принципом организации культуры управления как динамической системы является принцип открытости и воспроизводства, базирующийся на возникновении и реализации разнообразных социальных и технологических инноваций. Нормированность и открытость системы культуры управления не противоречат друг другу, а обеспечивают так называемую стабильность и равновесие воспроизводства или как принято называть в управленческой среде – устойчивое развитие управляемой системы с действующими эффективными процессами самоорганизации.

Может сложиться мнение, что культура управления – это некая стихийно сложившаяся система, отражающая ценностные ориентиры общества и подверженная изменению под влиянием общественных факторов. В современных условиях, по нашему мнению, культура управления нуждается в институциональном регулировании. Поэтому необходимым принципом организации культуры управления является принцип научности – системный подход в восприятии объектов исследования и управления и факторов, влияющих на поведение объектов, опора на закон и внесение при необходимости поправок и регламентов, обеспечивающих справедливость, отсутствие двойных стандартов, учет исторических и национальных факторов (Минаков, Ханова, 2018, с. 105-108).

Обобщая вышесказанное, приходим к заключению, что управленческая культура как социальный феномен духовного производства и воспроизводства представляет собой сложноорганизованное системное образование, выступающее в общей целостной системе культуры общества как ее интегрирующий компонент. Управленческую культуру можно рассматривать как подсистему единой регулирующей системы, обеспечивающую институциональную управляемость социальных процессов. Это осуществляется с опорой на ценности, обычаи, традиции и нравственную культуру региона.

Культурные регуляторы управленческой деятельности задают стиль руководства социальной организацией. В научной литературе выделяют четыре типа культуры управления (Иванов, Патрушев, 2001, с. 108-116):

- при строгой бюрократической регламентации, преобладании силовых методов, основанных на мотивации страха, огромном

чиновничьем аппарате, господстве административного права и государственных структур говорят о *командно-административной культуре управления*;

- при господстве информационных технологий при выработке и принятии управленческих решений, в которых технократический элемент преобладает над гуманитарным и социальным говорят об *информационно-аналитической культуре управления*;

- *социально-ориентированная культура управления*, напротив, нацелена на учет человеческого фактора, характеризуется социальной мотивацией труда и жизнедеятельности людей.

- в последнее время все чаще используется понятие “культура управления будущего” или *интегральная культура управления*, основанная на принципах гуманизма, защите природы и жизни человека, их воспроизводстве, опоре на человеческий капитал. Парадигмой этой культуры является представление о воспроизводстве системы, участии социальных субъектов в саморегулировании, самопознании и саморазвитии культуры этого типа.

По нашему мнению, приведенные выше принципы организации культуры управления можно дополнить еще одним принципом – вертикальностью или иерархичностью системы с элементами, обеспечивающими субституциональность и гибкость на всех ее уровнях с возможностью внедрения инноваций.

В настоящий момент в системе образования Республики Армения преобладает традиционный принцип перспективного планирования путем разработки плана стратегического развития и контроля за выполнением плана. При этом разработка подобного стратегического плана является исключительно прерогативой постоянного руководителя учебного заведения, берущего на себя ответственность за управление по линейному принципу раздачи приказов и распоряжений.

В свою очередь, в современной западной культуре управления в сфере образования действует так называемый принцип ситуативного управления, самоуправления и самоорганизации, в которой главная роль отводится не проверке и фиксации результатов, а поддержке инициатив. Вертикальная система управления уступает место функциональной - с усилением горизонтальных связей между компонентами образовательной среды.

Несмотря на сильное влияние традиций в системе культуры управления в сфере образования на современном этапе общее образование в Республике Армения развивается в соответствии с

мировыми тенденциями. Это, прежде всего, поворот в осмыслении целей образования от технократических (в фокусе внимания обеспечение учебного процесса документацией, преподавательскими кадрами и обучаемыми) к гуманистическим целям становления и развития личности, создания условий для ее реализации. При таком подходе достигается такой уровень демократизации образования, при котором жесткая централизованная и единообразная система организации обучения сменяется созданием условий и возможностей для каждого учителя и учащегося наиболее полно раскрыть свои способности. Одной из таких возможностей является проектная деятельность, в ходе которой ученик и педагог совместно работают над решением реальной жизненной проблемы, выходящей за рамки классической программы, но при этом интересной школьнику. Чтобы сформировать некоторые навыки, мало обычных уроков, нужен жизненный опыт и личная заинтересованность (<https://media.foxford.ru/articles/project-work>).

Еще одна из важных тенденций в развитии общего образования - принцип открытого и опережающего развития образования личности, при которой помимо критического мышления формируются повышенные требования к своей личности путем самоанализа, самоконтроля и самоактуализации (Сабуров, 2014, с. 613-616).

Формирование у человека качеств, которые помогли бы ему быстро адаптироваться к современным условиям, последовательно формировать потребности непрерывного самосовершенствования и критического отношения к жизни становится приоритетной целью образования (<https://studfile.net/preview/7436071/page:9>). Конструкция “образование на всю жизнь” сменяется концепцией непрерывного образования.

В Республике Армения переход на компетентностно ориентированное образование был обозначен в 2005 году путем подписания Бергенского коммюнике и ратификации Болонского процесса, в соответствии с которым Армения взяла на себя обязательство завершить реализацию основных принципов Болонского процесса к 2010 году и стать частью организуемого европейского пространства высшего образования, в том числе и в том, что касается компетентностного формата представления результатов профессионального образования (<https://web.archive.org/web/20200716073947/http://www.y-su.am/newspaper/hy/1380365590#.XxAERC2b6Rt>)

В настоящее время общепринято следующее определение понятия компетенция. Компетенция - это способность применять знания, умения и

личностные качества для успешной деятельности в определенной области (Великий, 2013, с. 674-677). Цель компетентного подхода в образовании - преодолеть разрыв между знаниями учащегося и его практической деятельностью, научить учащегося с помощью полученных и усвоенных знаний эффективно решать задачи практики (Волчкова, 2021, с. 61).

В связи вступлением в Болонский процесс образовательная политика и практика работы всех учебных заведений в Республике Армения в относительно краткие сроки (с 2005 по 2009 гг.) была перестроена. Изменился подход к оценке уровня подготовки выпускников и форме измерения его компетенций, что потребовало скорректировать все учебные программы. В основе новых образовательных стандартов лежат требования к содержанию и уровням сформированности компетенций, затрагивающих как изучение конкретного предмета, так и совокупности учебных предметов. В отличие от традиционного подхода, при котором оценивалось качество знаний, при компетентном подходе наиболее важной является оценка результатов образования - не суммы усвоенной информации, а приобретения способности действовать в соответствующих ситуациях. В настоящее время участники образовательного процесса сталкиваются с проблемой определения понятий “знания, умения, навыки” и “компетенции”.

Понятие “знания, умения, навыки” - одно из составляющих “компетенции”. Помимо этого, “компетенция” включает и чувственно-эмоциональную способность личности, способность к оценочному, критическому мышлению, преодолению стереотипов и развитие волевых качеств. На основе определения компетенции, обобщив работы ряда исследователей была предложена следующая модель: знания, умения, навыки (ЗУН); способность (действие, опыт); личность (личностные качества); прочее (остальное) (рисунок 1).



Рисунок 1. Компоненты компетенций (Великий, 2013, с. 674-677).

Знания, умения и навыки (ЗУН) - это традиционные критерии оценки результатов обучения. Под знаниями понимается вся та полученная и усвоенная учащимся в процессе обучения информация, которую возможно использовать для осуществления какой-либо деятельности. Целенаправленное действие по использованию знаний характеризует умение. Автоматизированные устойчивые умения выполнения той или иной работы или решения той или иной проблемы называются навыками. Способность является условием успешного выполнения деятельности. По мнению Великого (2013), способность представляет собой систему интеграции и генерализации психических процессов, свойств, отношений, действий, отвечающих требованиям деятельности. Способность включает в себя как знания, умения и навыки, так и готовность к обучению новым способам и приемам деятельности. Таким образом, способность - это предрасположенность к деятельности, выполняемой на основе ЗУН, которая в совокупности вместе с практикой (действиями) дает опыт. Опытом учащийся начинает обладать тогда, когда он анализирует результаты своей деятельности, делает правильные выводы и может проявить их в действии (Великий, 2013, с. 674-677).

Под личностными качествами понимается совокупность приобретенных или сознательно сформированных устойчивых характеристик личности, в том числе черты характера или поведения в виде жизненных ценностей, внутренних личностных установок, мотивации, стереотипов, привычек и т. д. (Пичугина, Жилиякова, 2019, с. 76-79).

Если проверка ЗУН может проводиться с помощью традиционных дидактических средств контроля по изучаемым дисциплинам, то оценивание сформированности личностных качеств обучающихся требует специального подхода. На данном этапе внедрения компетентного подхода методика оценивания личностных качеств обучающихся недостаточно разработана, наличествует необходимость в разработки специальных личностно-ориентированных учебных заданий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

В процессе теоретического и практического осмысления понятия "компетенция" ученые и педагоги-практики приходят к выводу, что это понятие настолько многогранно, что учесть все его составные компоненты невозможно. К таким компонентам относятся особенности интенции к совершению действия, психологический настрой, эмоциональная сфера, среда, традиции, гибкость в принятии решений,

ситуативность. С учетом вышеизложенного в современной литературе при обобщении структуры компетенций учитывается компонент “прочее”.

Итак, выделенные компоненты компетенции взаимно дополняют и циклически развивают друг друга, как, например, действие невозможно без знаний, а знания нельзя получить без деятельности. Личностные качества, в свою очередь, изменяются с приобретением ЗУН и приобретением опыта. Обучение, при этом, ориентировано на конечный образовательный результат.

Ориентиром для проектирования процессов и условий получения образовательных результатов, главным инструментом развития школы и педагогического коллектива становится образ выпускника школы. У выпускника современной школы должны быть сформированы готовность и способность творчески мыслить, находить нестандартные решения, проявлять инициативу, т.е. выпускник должен быть конкурентоспособным в современном высокотехнологическом мире. Эти личностные качества определяют инвестиционную привлекательность образования (<https://videouroki.net/razrabotki/triebovaniia-sovriemiennogho-mira-k-zavtrashniemu-vypuskniku.html>).

В формировании системы компетенций выпускника, на наш взгляд, немаловажную роль должны играть способности человека к планированию и реализации своей жизненной стратегии. При этом выпускник, обладающий критическим мышлением, направленным и на собственную личность, должен обладать способностью к адекватной самооценке своих возможностей и условий самореализации в обществе. Чтобы соответствовать международным стандартам, характеризующимся постоянно растущим уровнем образования, выпускник современной школы должен быть интеллектуально и духовно развит, готов к непрерывному образованию, способен к самореализации и самосовершенствованию.

Общеобразовательная школа не ставит цели сформировать уровень компетентности учеников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. Цель школы - формирование ключевых компетенций. Под ключевыми компетенциями применительно к школьному образованию понимается общая способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределённости при решении актуальных для них проблем (<http://www.niro.nnov.ru/?id=11696>).

В 2021 году было принято решение внести изменения в Постановление Правительства Республики Армения от 08 апреля 2010 года, касающегося государственного стандарта в сфере общего среднего образования. Стандарт направлен на обеспечение политики равнодоступного, инклюзивного и качественного образования. Компетенции при этом рассматриваются как способ адекватного и эффективного реагирования выпускника на ту или иную ситуацию, опираясь на приобретенную в процессе учебы и воспитания в учебном заведении систему знаний, ценностей, навыков и гражданской позиции. (https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=149788&fbclid=IwY2xjawFQmTlleHRuA2FlbQIxMAABHb018SS61mSAgrsoEEUSMNxIz_b3fRS5HDivA6fYi_Qboh2DT0oI6rg3aQ_aem_vT7tSCTNLE39miTTbD3cXw)

Компетенции формируются путем овладения обучаемым содержанием учебных программ предметов, а также посредством сопутствующей воспитательной работы и соответствуют основным целям общего среднего образования.

В настоящий момент в государственном стандарте общего среднего образования заложены следующие восемь ключевых компетенций выпускника:

1) языковая компетенция, обеспечивающая выпускникам грамотную устную и письменную коммуникацию на родном и иностранном языках в соответствии с языковыми правилами и нормами коммуникативной ситуации. Общая языковая грамотность составляет основу для формирования других форм грамотности (гражданской, экологической, экономической, финансовой, юридической, медицинской, научно-технической, цифровой и т. д.). Благодаря языковой компетенции учащиеся способны распознавать, понимать, выражать, создавать и интерпретировать различные концепции, факты и мнения в устной и письменной формах, используя визуальные, звуковые и цифровые материалы, относящиеся к различным предметам и ситуациям.

2) “Умение учиться” - компетенция, позволяющая выпускнику постоянно приобретать новые знания и умения в зависимости от требований конкретной жизненной и профессиональной ситуации самостоятельно или в командном взаимодействии с партнерами, оценив свои и их физические и психологические возможности, в том числе в условиях перегрузки. Это способность критически оценить актуальный уровень своих знаний и возможностей, сформировать стратегию по повышению этого уровня, установив конкретные временные сроки,

применять творческие и инновационные подходы благодаря развитому системному и интегрированному мышлению.

3) Социальная компетенция или буквально компетенция “знания себя и общества” заключается в уверенности в своей жизненной силе, способности вести здоровый и безопасный образ жизни как в личной, так и в профессиональной сфере. Выпускники демонстрируют уважение, честность и ответственность как по отношению к себе, так и к другим, независимо от возраста, пола, национальности, степени благосостояния, внешности, способностей, профессии, убеждений и других личностных характеристик. Они действуют конструктивно и сплоченно в социальных отношениях, проявляют способность к общению и навыки мирного и совместного разрешения конфликтов с представителями различных культур, религий, мировоззрений и индивидуальных представлений об организации жизни.

4) “Демократическая и гражданская” компетенция подразумевает способность выпускника вносить свой вклад в развитие общества, основанного на демократии, свободе, добропорядочности, социальной справедливости и идее правового государства, основываясь на любви к Родине, осознании национальных, государственных, общественных интересов и приоритетов, вытекающих из Конституции Республики Армения, на региональном и глобальном уровнях. Выпускники признают культурные, государственно-правовые и экономические аспекты жизни общества и готовы к всестороннему анализу, проявляя инициативу, способность принимать самостоятельные решения, выполнять их и нести ответственность за последствия. Они ценят свою собственную жизнь и достоинство, придают большое значение собственному гражданскому долгу, культуре гражданского участия как основе жизнеспособности демократии.

5) “Цифровые и мультимедийные” компетенции обеспечивают достаточный уровень владения правилами и навыками медиаграмотности, предполагая представление о работе и роли средств массовой информации в демократическом обществе, способности ориентироваться в информационных потоках, находить и распространять информацию, критически анализировать ее, оценивать влияние средств массовой информации на свои собственные и чужие ценностные представления, позиции и действия. Наряду с возможностями использования цифровых медиа, они также осознают связанные с ними риски, способны оценивать и изменять свое поведение в цифровом мире с точки зрения безопасности, ответственности и этики. Кроме того, выпускники

обладают техническими и творческими навыками создания медиапродуктов и использования медиа-инструментов для реализации гражданских прав и участия в демократических процессах.

6) Культурная компетенция заключается в знании армянской культуры, культурных основ мировой цивилизации. Выпускники ценят собственную идентичность, роль семьи, общины и государства, имеют фундаментальные знания в области географии, общественно-политической системы и истории Армении. Они способны развивать собственные культурные и эстетические представления, ценя мировое духовное и материальное наследие и культурное разнообразие, познавая армянскую и мировую литературу и искусство, формируя культурную грамотность и вкус.

7) Математическая и научно-техническая компетенция позволяет выпускникам, используя математическое мышление в повседневной жизни, распознавать явления природы, общества, культуры и сферы труда и при необходимости представлять их с помощью математических структур, формул, моделей, графиков, таблиц. Выпускник способен воспринимать и эффективно применять абстрактные и обобщенные концепции, распознавать их отражение в реальности, понимать взаимосвязь между теорией и практикой, осознавать возможность применения технологических знаний в контексте человеческих потребностей, признавать изменения, возникающие в результате человеческой деятельности, и свою собственную ответственность.

8) Экономическая компетенция подразумевает способность адекватно анализировать и оценивать экономические процессы, происходящие на уровне частного предпринимательства, народного хозяйства и мировой экономики, понимать роль государства в экономике, осознавать механизмы взаимодействия между обществом, экономикой и политикой, принимать экономические и общественные порядки, ценить роль женщины и мужчины в социально-экономических процессах, признавать законы взаимодействия природы и общества, собственную роль и ответственность в охране окружающей среды и устойчивом развитии государства.

Заключение

Таким образом, на современном этапе развития страны важную роль играет представление о том, каким должен быть человек в этом мире, с чем он должен выйти из школы в большую жизнь. Эти представления формируются исходя из интересов отдельной личности,

семьи, общества, государства. Формирование у подрастающего поколения активной жизненной позиции, основанной на системе ценностей с ее прочным нравственно-этическим фундаментом, является важнейшим приоритетом государственной политики в сфере образования и культуры. Система культуры управления должна быть ориентирована на обеспечение образовательных учреждений возможностью формировать у подрастающего поколения все компетенции, отвечающие интересам общества и способствующие посредством гармоничного формирования грамотной и компетентной личности устойчивому развитию государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ REFERENCES

1. Бикметов Е. Ю., Лукьянов А.В. (2014). Духовная культура личности, общности, социальной организации. Уфа. УГАТУ, - с. 108.
Bikmetov E. Ju., Luk'janov A.V. (2014). Duhovnaja kul'tura lichnosti, obshhnosti, social'noj organizacii. Ufa. UGATU, - s. 108. (in Russian)
2. Великий Д. С. (2013) К вопросу об обобщенной структуре компетенций и уровнях их развития в области школьного и высшего образования // Молодой ученый, № 5(52), с. 674-677.
Velikij D. S. (2013) K voprosu ob obobshhennoj strukture kompetencij i urovnjah ih razvitija v oblasti shkol'nogo i vysshego obrazovanija // Molodoj uchenyj, № 5(52), s. 674-677. (in Russian)
3. Виханский О. С., Наумов А.И. (2003). Менеджмент: Учебник. - Москва. Гардарики - 465 с.
Vihanskij O. S., Naumov A.I. (2003). Menedzhment: Uchebnik. - Moskva. Gardariki - 465 s. (in Russian)
4. Волчкова О. В. (2021) Компетентностный подход в изучении предметов гуманитарного цикла // Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet», №1, с. 61.
Volchkova O. V. (2021) Kompetentnostnyj podhod v izuchenii predmetov gumanitarnogo cikla // Nauchno-obrazovatel'nyi zhurnal dlja studentov i prepodavatelei «StudNet», №1, s. 61. (in Russian)
5. Иванов В. Н., Патрушев В. И. (2001). Инновационные социальные технологии государственного и муниципального управления. Учебное пособие. - Москва. ЗАО "Издательство "Экономика". - 327 с.

- Ivanov V. N., Patrushev V. I. (2001). Innovacionnye social'nye tehnologii gosudarstvennogo i municipal'nogo upravlenija. Uchebnoe posobie. - Moskva. ZAO "Izdatel'stvo "Jekonomika". - 327 s. (in Russian)
6. Кунгурцева Г. Ф. (2011) Интеллектуальный потенциал как основа современного управления // Социум и власть, № 1 (29), с. 46-50.
Kungurceva G.F. (2011) Intellektual'nyj potencial kak osnova sovremennogo upravlenija // Socium i vlast', № 1 (29), s. 46-50. (in Russian)
7. Ладатко Л. В. (2006). Этика и культура управления: учебник для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования. - Ростов-на-Дону. Феникс - 317 с.
Ladatko L.V. (2006). Jetika i kul'tura upravlenija: uchebnik dlja studentov obrazovatel'nyh uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovanija. - Rostov-na-Donu. Feniks - 317 s. (in Russian)
8. Минаков И. П., Ханова Р. В. (2018). Культура управления: понятие и сущность // Социально-гуманитарные знания, №10, с. 105-108.
Minakov I.P., Hanova R.V. (2018). Kul'tura upravlenija: ponjatie i sushhnost' // Social'no-gumanitarnye znanija, №10, s. 105-108. (in Russian)
9. Митин А. Н. (2000). Культура управления. Учеб. Пособие. - Екатеринбург. Уралвнешторгиздат - 526 с.
Mitin A. N. (2000). Kul'tura upravlenija. Ucheb. Posobie. - Ekaterinburg. Uralvneshtorgizdat - 526 s. (in Russian)
10. Пичугина Г. А., Жилиякова Д. А. (2019). Развитие личностных качеств учащегося в процессе сотворчества // Балканско научно обозрение, Т.3, № 2(4), с. 76-79.
Pichugina G. A., Zhiljakova D. A. (2019). Razvitie lichnostnyh kachestv uchashhegosja v processe sotvorchestva // Balkansko nauchno obozrenie, T.3, № 2(4), S. 76-79. (in Russian)
11. Сабуров Х. М. (2014). Влияние основных тенденций развития современного образования на формирование личности учащихся // Фундаментальные исследования, № 3-3, с. 613-616.
Saburov H. M. (2014). Vlijanie osnovnyh tendencij razvitija sovremennogo obrazovanija na formirovanie lichnosti uchashhihsja // Fundamental'nye issledovanija, № 3-3, s. 613-616. (in Russian)

12. Шевелев В. Н. (2004). Социология управления. - Ростов н/Дону. Феникс - 298 с.
Shevelev V. N. (2004). Sociologija upravljenja. - Rostov n/Donu. Feniks - 298 s. (in Russian)
13. AERA (2015), 'AERA Statement on Use of Value-Added Models (VAM) for the Evaluation of Educators and Educator Preparation Programs', Educational Researcher, 44 (March), 448-452.
14. Lemos, R., Sadun, R., and Van Reenen, J. (2015), "Does Management Matter in Schools?", The Economic Journal, 125 (May), 647-674.
15. Holloway, J., and Brass, J. (2018), "Making Accountable Teachers: The Terrors and Pleasures of Performativity", Journal of Education Policy, 33(3) (September), 361-382.

Электронные ресурсы:

16. <https://media.foxford.ru/articles/project-work>. (Просмотрено 03.09.2024)
17. <https://studfile.net/preview/7436071/page:9/> (Просмотрено 03.09.2024)
18. <https://web.archive.org/web/20200716073947/http://www.ysu.am/newspaper/hy/1380365590#.XxAERC2b6Rt> (Просмотрено 04.09.2024)
19. <https://videouroki.net/razrabotki/triebovaniia-sovriemiennogho-mira-k-zavtrashniemu-vypuskniku.html> (Просмотрено 04.09.2024)
20. <http://www.niro.nnov.ru/?id=11696> (Просмотрено 03.09.2024).
21. https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=149788&fbclid=IwY2xjawFQmTlleHRuA2F1bQlxMAABHb0I8SS61mSAgrsoEEUSMNxjz_b3fRS5HDivA6fYi_Qboh2DTooj6rg3aQ_aem_vT7tSCTNLE39miTTbD3cXw (Просмотрено 03.09.2024).

**ՄԽԻԹԱՐ ԳԱՄՊԱՐՅԱՆ, ԵՂԻՇԵ ԴԱՇՏՈՅԱՆ - ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ԴԵՐԸ ԿԱՐՈՂՈՒՄԱԿ ԱՆՁԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ՝ ԻԲՐԵՎ
ՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԿԱՅՈՒՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԻՄՔ**

Հիմնաբառեր՝ կառավարման մշակույթ, կառավարման ոճեր, գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ, կարողունակություններ, կարողունակահենք մոտեցում, անձ, հանրակրթություն

Հանրակրթության համակարգի հումանացման և ժողովրդավարացման համատեքստում արդիական է շրջանավարտի անձնական բնութագրերի հարաբերակցության, պետության կողմից պահանջների և սոցիալական արժեքների համակարգի ընկալումը:

Այս աշխատանքի նպատակը հանրակրթության դերի տեսական վերլուծությունն է կարողունակ անձի ձևավորման գործում՝ որպես պետության կայուն զարգացման հիմք, անհատականության զարգացման, մշակույթի և կառավարման ոճերի, կրթության կարողունակահենք մոդելի ժամանակակից հասկացությունների տեսանկյունից:

Հոդվածում բացահայտվում է կառավարման մշակույթի էությունը՝ որպես արժեքային կողմնորոշումների համակարգ, որին բնորոշ է կառավարման ամենաօպտիմալ ոճը՝ հիմնված մարդասիրության, բնության և մարդու կյանքի պաշտպանության, դրանց վերարտադրության սկզբունքների և մարդկային կապիտալի վրա: Կառավարման մշակույթը դիտարկվում է որպես միասնական կարգավորող համակարգի ենթահամակարգ, որն ապահովում է սոցիալական գործընթացների ինստիտուցիոնալ կառավարելիությունը՝ հիմնվելով տարածաշրջանի ավանդույթների, մշակույթի և բարոյական արժեքների վրա:

Աշխատանքում բացատրվում են «գիտելիք, կարողություն, հմտություն» և «կարողունակություն» հասկացությունները, դրանց փոխհարաբերությունները: Մանրամասն դիտարկվում է կարողունակության կառուցվածքը, ընդգծվում է կարողունակահենք կրթության զարգացման կարևորությունը՝ դպրոցի շրջանավարտի բնութագրի ձևավորման և ուսումնառության վերջնարդյունքներին համապատասխանության գնահատման գործում:

Հոդվածում հիմնավորվում է կրթական հաստատություններին համապատասխան հնարավորություններով ապահովելու անհրաժեշտությունը՝ սերունդների մեջ ձևավորելու բոլոր կարողունակությունները, որոնք համապատասխանում են հանրային շահին և ներդաշնակ, կիրթ ու կարողունակ անձի ձևավորման միջոցով նպաստում են պետության կայուն զարգացմանը:

MKHITAR GASPARYAN, EGISHE DASHTOIAN - THE ROLE OF GENERAL EDUCATION IN THE FORMATION OF A COMPETENT PERSONALITY AS THE BASIS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE STATE

***Keywords:** management culture, management styles, knowledge, skills, competencies, competency-based approach, personality, general education*

In the context of the humanization and democratization of the general education system, it is relevant to understand the relationship between the personal characteristics of graduates, state requirements, and the system of social values. This work aims to provide a theoretical analysis of the role of general education in shaping a competent individual as a foundation for the sustainable development of the state. This analysis is conducted through the lens of contemporary concepts of personality development, cultural values, management styles, and the competency-based model of education.

The article examines the concept of managerial culture as a system of value orientations that inform the selection of optimal management styles. These styles are based on the principles of humanism, the preservation of nature and human life, their reproduction, and reliance on human capital. Managerial culture is considered as a subsystem within a unified regulatory framework that ensures the institutional governance of social processes. This governance is rooted in the region's values, customs, traditions, and moral culture.

The concepts of "knowledge, skills, and competencies" and their interrelation are explained, with a detailed examination of the structure of competencies. The article emphasizes the importance of implementing a competency-based approach in defining the profile of a school graduate and assessing educational outcomes. Furthermore, it argues for the necessity of empowering educational institutions to equip the younger generation with competencies aligned with societal needs. Such an approach not only fosters the development of an educated and competent individual but also contributes significantly to the sustainable development of the state.

Ներկայացվել է՝ 17.09.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 30.10.2024 թ.

**«ԴՊՐՈՑԸ ՈՐՊԵՍ ՁԵՌՆԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆ»
ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՃԿՈՒՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ
ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉ**

**ԻԳՈՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ
ԱՍՏԴԻԿ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ**

Համառոտագիր

Հոդվածում ներկայացվում է «դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգը, դրա ազդեցությունը կառավարման տարբեր, հիմնականում դինամիկ մոդելների ձևավորման վրա: Դպրոցի կառավարման խնդիրներն ըստ արտադրական փոխաբերությունների քննության առնելիս դպրոցը դիտարկվում է որպես ուսուցում «արտադրող» գործարան կամ ձեռնարկություն: Հիմնավորվում է այն գաղափարը, որ գործարարական ոլորտում ընկած կառավարման մոդելների ներդրումը կրթության բնագավառ կարող է նպաստել նոր, ավելի արդյունավետ կառավարման մոդելի ստեղծմանը: Շեշտադրվում է նաև այն գաղափարը, որ դպրոցի ճկուն կառավարման մոդելի ստեղծման տարբեր նախապայմաններից առանձնանում է հատկապես «դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգը: Քննության առարկա են դառնում նաև այն մոտեցումները, ըստ որոնց՝ «դպրոցը չի կարելի ուղղակի կամ փոխաբերաբար ընդունել որպես ձեռնարկություն, քանի որ գործ ունենք տարաբնույթ արտադրական հարաբերությունների հետ»: «Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգի կարևորությունը հիմնավորվում է նաև այն գաղափարով, ըստ որի՝ փոփոխությունների կառավարման մոդելների ներդրումը նպաստում է ոչ միայն դպրոցի ճկուն կառավարման մոդելի ստեղծմանը, այլև համապատասխան պայմաններ է ստեղծում դպրոցում սովորելու ընթացքում սովորողների համար հետագայում ճիշտ մասնագիտություն ընտրելու, ցանկացած մասնագիտությամբ աշխատելուց «ճկուն» կառավարման մեթոդներով աշխատանքը կազմակերպելու համար: «Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգը կարևորվում է նաև այն միտումի բացահայտմամբ, համաձայն որի՝ տեղի է ունենում զարգացած կրթական ավանդույթներ ունեցող եվրոպական երկրներում «կոշտ» կառավարման մոդելներից անցում դեպի «ճկուն» կառավարման մոդելները: Ընդ որում «ճկուն»

կառավարման մոդելներն ուղղակի կամ անուղղակի առջվում են նշված հայեցակարգին: Բացահայտում է «դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգի ներդրման արդյունքում ձևավորված կրթության գործընթացի անհատականացման միտումը:

Հիմնաբառեր. ճկուն տեխնոլոգիա, ուսուցողական կազմակերպություն, ներքին բարեփոխում, նվազագույն ստադարտ, անհատական կրթական հետազոծ, անհատական ուսումնական պլան, փոփոխությունների կառավարում:

Ներածություն

Միայն այն դպրոցն է ի գորու բավարարելու այսօրվա պահանջները, որը ճկունորեն արձագանքում է հասարակության մեջ տեղի ունեցող փոփոխություններին: Ժամանակի տարաբնույթ մարտահրավերներին արագ արձագանքող դպրոց ունենալու համար պետք է շարունակաբար այն բարեփոխել, ներդնել կառավարման և ուսուցման նոր տեխնոլոգիաներ: Արդի փուլում դպրոցը ենթարկվում է հարացուցային փոփոխությունների: Նոր, նորարարական, մասնավորապես ճկուն տեխնոլոգիաների կիրառման արդյունքում կրթության փոփոխումները, մանկավարժները սկսեցին դպրոցը ներկայացնել որպես «ձեռնարկություն», «ուսուցողական կազմակերպություն», որը կարող է արագ արձագանքել առաջացող խնդիրներին: Դպրոցի կառավարման նոր հայեցակարգը ենթադրում է, որ այն կարողանում է փոխվել, ինքնակատարելագործվել ներսից: Այստեղ խոսքը «ներքին բարեփոխման» մասին է, որը բովանդակային առումով տեղի է ունենում լրիվ այլ տրամաբանությամբ, երբ այն համեմատում ենք պետության կողմից իրականացվող բարեփոխումների հետ: Ընդ որում, ցանկացած ներքին բարեփոխում, ինչպես ցույց է տալիս սկանդինավյան երկրների փորձը, իրականացվում է քաղաքական աջակցությամբ:

Հեղազոտության հիմնախնդիրները

Դպրոցի կառավարման համակարգը շարունակական բարեփոխման անհրաժեշտություն ունի: Խնդիր է դրվում ավանդական արտաքին գործոնների ազդեցությամբ մոդելը փոխարինել «ներքին բարեփոխման» մոդելով, «կոշտ» կառավարման մոդելը փոխարինել «ճկուն» կառավարման մոդելով: Անհրաժեշտություն է առաջանում կրթության ոլորտում կիրառել կառավարման նոր տեսություններ ու մոտեցումներ: Գործարարական կառավարման մոտեցումները, աչքի ընկնելով իրենց արդյունավետությամբ, դժվարությամբ են ներդրվում կրթության ոլորտ: Դժվար է ներդնել հատկապես փոփոխությունների կառավարման մոդելները, որոնք հիմնականում ստեղծվում են ճկուն

կառավարման մեթոդաբանությամբ: «Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգը հիմք ընդունելով՝ հիմնովին փոխվում է դպրոցի կառավարման մեթոդաբանությունը:

Հեղազոտության արդիականությունը հիմնավորվում է գործարարության բնագավառում փոփոխությունների կառավարման մոդելների՝ դպրոցի կառավարման ոլորտ ներդնելու անհրաժեշտությամբ, ճկուն կառավարման մոդելների ստեղծման օրինաչափությամբ:

Հեղազոտության նորոյթը

Դպրոցի ճկուն կառավարման հիմնախնդիրը քննության է առնվել «Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգը դպրոցի ճկուն կառավարման մեթոդաբանության ձևավորման և զարգացման տեսանկյունից: Հիմնավորվել է այն գաղափարը, ըստ որի՝ տվյալ հայեցակարգն առանցքային նշանակություն ունի դպրոցի ճկուն կառավարման մոդելի ստեղծման գործում:

Հեղազոտության տեսական նշանակությունը

Ուսումնասիրվել են փոփոխությունների կառավարման որոշ մոտեցումներ և տեսություններ, բացահայտվել են «Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգի ներդրման միտումները դպրոցի ճկուն կառավարման մեթոդաբանության ձևավորման և զարգացման գործընթացում:

Հեղազոտության գործնական նշանակությունը

Հետազոտության արդյունքները հետաքրքիր և արժեքավոր նյութ կարող են լինել դպրոցի կառավարման մեջ ներգրավված անձանց, մանկավարժների, կրթության տարբեր հիմնախնդիրներ ուսումնասիրող անձանց համար:

Հեղազոտության մեթոդները

Հետազոտության առաջադիր խնդիրները լուծելու նպատակով կիրառվել են հետազոտության պատմահամեմատական վերլուծության, հասկացությունների բովանդակային և բաղադրիչային վերլուծության, մոդելավորման մեթոդները:

Հեղազոտության նպատակը

Ուսումնասիրել գործարարական փոփոխությունների կառավարման արդյունավետ տեսությունները, բացահայտել «Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգի կիրառման առանձնահատկությունները դպրոցի ճկուն կառավարման մեթոդաբանության ձևավորման և զարգացման գործընթացում:

«Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգը

Կառավարման ճկուն մոդելներ կիրառելու պայմաններից մեկն այն է, որ դպրոցներին տրվում են որոշումներ կայացնելու ընդլայնված հնարավորություններ, այդ թվում՝ ռեսուրսների կառավարման ոլորտում (կախված ուսումնական հաստատության գտնվելու վայրից): Օրինակ՝ Ֆինլանդիայում դպրոցն ինքն է որոշում, թե քանի հոգեբան պետք է վարձի:

«Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգը հիմք ընդունելով՝ հնարավոր է դառնում աշխատանքը բաժանել ըստ գործունեության տեսակների, ավելի ցածր ծախսերով արտադրանք տալ, դպրոցի պարագայում վերջնարդյունք տալ, այսինքն՝ բարձրացնել կազմակերպության արդյունավետությունը: Այսպիսով, ըստ արտադրական փոխաբերությունների քննության առնելով դպրոցի կառավարման խնդիրները՝ հնարավոր է դառնում դիտարկել այն որպես ուսուցում «արտադրող» գործարան կամ ձեռնարկություն: «Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» մոդելը ենթադրում է ուսումնական ռեսուրսների համընդհանուր փաթեթ, որը ներառում է ուսուցիչներ, դասարաններ, ուսումնական ծրագրեր և ուսումնական նյութեր և ուսանողներ: Ենթադրվում է, որ ռեսուրսների միջև կա օպտիմալ հարաբերակցություն (օրինակ՝ մեկ ուսուցչի հաշվով աշակերտների թիվը), որը նույնն է բոլոր դպրոցների համար:

Մի կողմից՝ կրթության կազմակերպման հարցում գիտնականները կտրականապես չեն ընդունում «դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգը (Лачашвили, Орлова 2018: 1-38): Մյուս կողմից՝ գործարարության կառավարման և կրթության կառավարման մոդելների միջև գիտնականները բացահայտել են որոշակի համընդհանրություն: Ընդ որում, դա արտահայտվում է նրանով, որ գործարարական կառավարման մոդելները ուղղակի և անուղղակի ազդում են կրթության կառավարման ժամանակակից մոդելների ձևավորման վրա (Несмеянова, Липатов 2020. 184-204):

«Արդյունավետ դպրոցի» և «դպրոցի բարելավման» (School Effectiveness and School Improvement) ուսումնասիրությունները, որոնք իրականացվել են ԱՄՆ-ում, Կանադայում, Անգլիայում, Հոլանդիայում և այլ երկրներում, միտված են բացահայտելու դպրոցի կառավարման որակը, որը պայմանավորված է նրանով, թե ինչպես և ինչ հաջողությամբ են ներդրվում իրենց արդյունավետությամբ աչքի ընկած կառավարման մոդելները:

Ընդհանուր առմամբ, նշված ուղղություններով եվրոպական երկրներում իրականացվող բարեփոխումները ցանկալի արդյունք չեն տվել՝ չնայած առաջընթացն ակնհայտ է (Загвоздкин 2008):

Դպրոցի «ճկուն» կառավարման մոդելների ստեղծման միտումները

Համապատասխան ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ դպրոցի կառավարման ոլորտում աչքի զարնող միտում է «կոշտ» կառավարման մոդելներից անցում կատարելը «ճկուն» կառավարման մոդելների: Ընդ որում, նշված առաջընթացը վերաբերում է նախ և առաջ այն կրթական համակարգերին, որտեղ «ճկուն» կառավարման մոդելներն ավելի արագ են ներդրվում: Դրա վառ ապացույցն է Ֆինլանդիան:

Գաղտնիք չէ նաև, որ այնպիսի հարուստ ավանդույթներ ունեցող երկրներում, ինչպիսիք են ԱՄՆ-ը և Մեծ Բրիտանիան, կառավարման ճկուն մոդելները դժվարությամբ են ներդրվում: Նույնը վերաբերում է գերմանախոս երկրներին: Պատճառներից մեկն այն է, որ, անգլոսաքսոնական կրթական ավանդույթի համաձայն (հիմնականում ԱՄՆ-ում և Անգլիայում), նախապատվությունը տրվում է շուկայական մոդելին, որը հիմնված է վարկանիշների, հաջողակ դպրոցների խրախուսման, մրցակցության և կրթության մասնակի սեփականաշնորհման վրա: Հատկանշական է այն, որ նույնը տեղի է ունենում ՀՀ-ում: Կրթության կառավարման նշված ռազմավարությունն ունի բազում առավելություններ և թերություններ: Թերություններից մեկն այն է, որ ակնկալվող արդյունքները միջազգային փորձագետների կամ տվյալ երկրի կրթության պատասխանատուների կողմից բավարար չեն գնահատվում, հատկապես, երբ այդ արդյունքները համեմատվում են սկանդինավյան երկրների արդյունքների հետ: Գերմանախոս երկրները (Գերմանիա, Շվեյցարիա, Ավստրիա), որտեղ այժմ ինտենսիվ քննարկվում և իրականացվում է արդիականացման քաղաքականությունը, որոշվել է հրաժարվել կրթության մեջ շուկայական հարաբերությունների ներդրման ռազմավարությունից: Սակայն նրանք նույնպես տարբեր օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ պատճառներով չեն կարողանում ներդնել իրենց մոտ սկանդինավյան փորձը:

Այստեղ կարևոր դեր է խաղում այսպես կոչված «նվազագույն ստանդարտը» կամ չափորոշիչը, որը ցույց է տալիս կրթական նվաճումների մակարդակը, որին պետք է հասնեն բոլոր ուսանողները: Օրինակ՝ Ֆինլանդիայում ցանկացած դպրոց պետք է ապահովի այս նվազագույն մակարդակը: Ինչպես նշում է Վ. Կ. Ջագվոդկինը. «Եթե երկրի կրթական համակարգը վատ է հանդես գալիս PISA-ում (օրինակ՝ Գերմանիա), ապա պատճառն ուժեղ և թույլ ուսանողների միջև գոյություն

ունեցող մեծ անջրպետն է: Դա բացատրվում է այն հանգամանքով, որ սովյալ երկիրը չունի պարտադիր նվազագույն չափորոշիչներ (Загвоздкин, 2009, с. 77-78):

Ընդհանրապես, ինչպես ցույց է տալիս Ֆինլանդիայի փորձը, շատ դժվար է որևէ կրթության համակարգում հասնել նվազագույն չափորոշիչների ներդրմանը, քանի որ դա ենթադրում է ուսումնական նյութի յուրացում գրեթե բոլոր սովորողների կողմից (մինչև 95%): «Նվազագույն ստանդարտի մակարդակը որոշվում է էմպիրիկ եղանակով՝ մեծ նմուշի վրա թեստերի վավերացման մեթոդով: Նվազագույն ստանդարտների մշակումը պահանջում է հատուկ հետազոտություն և ներդրումներ» (Загвоздкин, 2009, с. 77-78):

Դպրոցի ճկուն կառավարման գաղափարը մեծ զարգացում ապրեց հատկապես «դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգի՝ կրթության ոլորտում շրջանառվելու արդյունքում: Կարելի է պնդել, որ այդ հայեցակարգն առանցքային է դպրոցի ճկուն կառավարման մեթոդաբանության մշակման գործընթացում:

Ճկուն կառավարման տեխնոլոգիաները

Դպրոցի ճկուն կառավարման մյուս նախապայմանը սովորողների անհատական կրթական հետազոծերի նախանշումը կամ մշակումն է: Ինչ-որ առումով այն համարվում է «նոր դպրոցի մոդել», երբ ամեն մի սովորողի համար մշակվում է անհատական զարգացման պլան: Այդ պարագայում, ինչպես նշվեց վերը, դպրոցը հանդես է գալիս որպես «ուսուցանող կազմակերպություն» կամ «ձեռնարկություն»: Ասվածից բխում է, որ հաշվի առնելով «դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգը, կրթության կազմակերպիչները կամա, թե ակամա անհատականացնում են ուսուցման գործընթացը: Դա պահանջում է թե՛ նոր մոտեցումներ, թե՛ նոր ռեսուրսներ, թե՛ կրթության բովանդակության արմատական փոփոխություններ:

«Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգի կիրառումը կրթության ոլորտում թույլ է տալիս մանկավարժներին ներդնել այնպիսի «ճկուն» տեխնոլոգիաներ, ինչպիսիք են Scrum-ը, XP, Kanban-ը և այլն (Мухин, Сазерленд, Gandomani, Nafchi): Այս ուղղությամբ աշխատող օտարերկրյա և հայրենական գիտնականները կարծում են, որ Agile-ն կամ ճկուն տեխնոլոգիաները հնարավորություն են ընձեռում թե՛ արտադրության որևէ ոլորտում, թե՛ կրթության գործընթացում աշխատանք կազմակերպես փոքր թիմերով կամ խմբերով, ստեղծել նոր, նորագույն արտադրանք, արագ ընդլայնել «արտադրական կարողությունները»:

«Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգը կարող է ներդրվել, եթե լուծվում է սովորողների տարասեռության հիմնախնդիրը: Ինչպես արդեն նշվեց, «թույլ» և «ուժեղ» սովորողների համատեղ ուսուցման կազմակերպումն ունի և՛ առավելություններ, և՛ թերություններ: Դրա հետ մեկտեղ պետք է նկատել, որ դպրոցի ճկուն կառավարումը ենթադրում է տարասեռության հաղթահարման մեխանիզմների ներդրում, մասնավորապես «նվազագույն չափորոշիների» ներդրման միջոցով: Այդ պարագայում, ինչպես ցույց է տալիս ֆիննական փորձը, սովորողների մեծ մասը յուրացնում է հանրակրթական ծրագիրը: Բացառվում է երկտարեցիությունը: Դպրոցի ճկուն կառավարման մոդելը միտված է «թույլ» և «ուժեղ» սովորողների միջև գոյություն ունեցող անջրպետը վերացնելուն: Դպրոցի ճկուն կառավարման տեսանկյունից կարևորվում են «անհատական ուսումնական պլանները», որոնց ներդրումը պահանջում է համապատասխան մանկավարժական մշակույթ թե՛ դրանց կազմելու, թե՛ դրանք ներդնելու տեսանկյուններից: «Անհատական ուսումնական պլանները» ներդնելու համար անհրաժեշտ է վերանայել տվյալ դպրոցի զարգացման ռազմավարությունը, ուսումնական ծրագրերը և պլանները, շոշափելիորեն կրճատել ուսուցիչների ծանրաբեռնվածությունը, կրճատել նույն դասարաններում սովորող երեխաների քանակը՝ հատկապես քաղաքային դպրոցներում, շեշտը դնել մագիստրոս ուսուցիչներ ներգավելու վրա, ինչպես դա արվում է Ֆինլանդիայում, և, իհարկե, բարձրացնել ուսուցիչների աշխատավարձը:

Փոփոխությունների կառավարման մոդելները

Փոփոխությունների կառավարման տեսության զարգացման շրջանում մշակվել են բազմաթիվ նման մոդելներ՝ Կ.Լեվինի մոդելը, Մ. Բիրի և «Օ» և Ն. Նորիայի «Է» տեսությունը, ADKAR փոփոխության մոդելները, Վ. Սատիր, Դ. Գարվին և Մ. Ռոբերտո և այլն: Փոփոխությունների կառավարման մոդելների մեծ մասը ստեղծվել է ոլորտի փորձագետների, խորհրդատուների կամ գիտնականների կողմից և ակադեմիական տեսության, կազմակերպչական հետազոտությունների և փորձի համադրություն է (10 основных моделей управления изменениями 2022):

«Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգի գործնականում արտահայտման վառ օրինակ է բիզնեսի փոխանցման մոդելը (Ֆ. Գյարի և Ջ. Քելլի), ըստ որի՝ ձեռնարկությունը նման է կենդանի օրգանիզմի և «կենսաբանական կորպորացիա» է, որը ծնվում է, աճում, հիվանդանում, ընտրություն է կատարում, սովորում...

Փոխակերպման գործընթացը ներառում է չորս տարր. վերակառուցում, վերականգնում, վերակենդանացում, վերանորոգում:

Դ. Դ. Դակայի փոփոխական կորի մոդելը թույլ է տալիս փոփոխությունները ներկայացնել որպես դինամիկ զարգացող գործընթաց, այլ ոչ որպես ստատիկ կանխորոշված հաջորդականություններ:

Ըստ հեղինակի՝ փոփոխական կորը բաղկացած է հինգ հաջորդական փուլերից.

1. «Լճացման» փուլը հաճախ կապված է ընկերության ռազմավարության թուլության, հին տեխնոլոգիաների կիրառման հետ, այս գործոնների համակցությունը զսպում և սահմանափակում է ընկերության զարգացումը,

2. «Նախապատրաստական» փուլ, այս փուլում հիմնական խնդիրն է որոշել փոփոխությունների իրագործելիությունը և մշակել փոփոխությունների իրականացման ռազմավարություն,

3. «Իրականացման» փուլ, ընկերության բարձրագույն ղեկավարությունը ներկայացնում է ռազմավարություն և դրա իրականացման կոնկրետ գործողությունների ծրագիր, առաջադրանքները բաշխվում են աշխատակիցների միջև,

4. «Ստուգման» փուլ - ստուգվում են փոփոխությունները, կատարվում են անհրաժեշտ ճշգրտումներ և բարելավումներ,

5. «Նպատակներին հասնելու» փուլ - այս փուլում ստացված արդյունքները համախմբվում են և բիզնեսը գնահատում է վերափոխման գործընթացում առաջացած նոր առավելությունները (Дак 2002):

Վերլուծելով կազմակերպչական փոփոխությունների կառավարման այս մոդելը՝ կարելի է նկատել կտրուկ անցում «Ստուգում» և «Նպատակներին հասնելու» փուլերի միջև, թվում է, թե ընկերությունը հասնում է իր նպատակին փոփոխությունների փորձական իրականացումից անմիջապես հետո, բայց գործնականում դա տեղի չի ունենում: Այս մոտեցման մեջ առնվազն բացակայում է արդեն ճշգրտված փոփոխությունների «իրականացման» փուլը: Այնուամենայնիվ, հարկ է նշել մի դրական կետ, որը կայանում է նրանում, որ հեղինակը հասկանում է փոփոխության գործընթացում մասնակիցների միջև առաջադրանքների բաշխման կարևորությունը:

Նշվում է, որ որևէ փոփոխության նախագիծ հնարավոր չէ առանց անձնակազմի նորարարության պատրաստականության: Փոփոխությունների կառավարման մեջ հաջողությունը պայմանավորված է անձնակազմի կողմից փոփոխությունների ընդունմամբ: Միաժամանակ հետազոտողները պարզել են, որ աշխատակիցների մոտ 62%-ը

պատրաստ չէ ընկերությունում փոփոխությունների: Այս իրավիճակը հանգեցնում է անձնակազմի դիմադրությանը՝ խոչընդոտելով կազմակերպությունում տեղի ունեցող վերափոխման գործընթացներին (Астафьева, Гончаров, Моисеенко, 2020, с. 24-32, Головина, Воробьева, 2022):

Դպրոցի ճկուն կառավարման մոդելի ձևավորման գործընթացում կարևորվում է Փ. Ջեքսոնի «Դեֆիցիտի մոդելը», որն ներդնելով, հնարավոր է դառնում ստեղծել անհատական մասնագիտական զարգացման ծրագրեր: Մոդելի էությունն այն է, որ ուսուցիչներին պետք է տալ այնպիսի գիտելիքներ և հմտություններ, որոնք նրանք չունեն, բայց անհրաժեշտ են դառնում կոնկրետ իրավիճակում: Ենթադրվում է, որ ուսուցչի պրոֆեսիոնալիզմն աճում է դիսկրետ ձևով՝ մեկ դեֆիցիտից մյուսը, մեկ խորացված վերապատրաստման դասընթացից մյուսը (Hargeaves, 1994): Դեֆիցիտի մոդելը ենթադրում է բացակայող գիտելիքների, հմտությունների, կարողությունների զարգացման անհրաժեշտություն:

«Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգի շրջանակներում ճկուն կառավարման տարրեր է ներառում նաև հետտեխնոկրատ մոդելը, որը ըստ Ա. Հարգրիվսի, ենթադրում է

- մասնագիտական կոմպետենտության մակարդակը մշտապես բարելավելու մոտիվացիա,
 - մասնագիտական կարողությունների գնահատման կանոնավորություն,
 - կրթական կազմակերպության զարգացման ծրագրում մասնագետների մասնագիտական աճի հնարավորությունների ընդգրկման կարևորությունը,
 - «ուսումնական կազմակերպության կարիքների համընկնումը և աշխատողների անձնական աճը» (Hargeaves, 1994):
- Այս պայմաններում ձեռք բերելով նոր իմաստներ՝ լրացուցիչ մասնագիտական կրթությունը կարող է ապահովել.
- կրթական կազմակերպությունների ղեկավարի մասնագիտական որակների և անձի ամբողջականության զարգացման ինտեգրացիոն գործընթաց.
 - ուսանողների կարիքները, հետաքրքրությունները, հնարավորությունները՝ հիմնված կրթական կազմակերպության ղեկավարի անձի ներքին ռեսուրսների բացահայտման և թարմացման վրա.
 - մասնագիտական աճի կառավարում և շարունակական մասնագիտական կրթության անհատական կրթական ռազմավարության ձևավորում.

- աշխարհի, այլ մարդկանց, սեփական անձի նկատմամբ կոմպետենտ փոխազդեցության և արժեքային վերաբերմունքի ձևավորում, որտեղ մասնագիտական գործունեությունը դառնում է փոփոխության և վերլուծության առարկա՝ որպես մասնագիտական և անձնական աճի մեխանիզմ (Ганаева, Масловская, 2018, с. 2-8):

Հետտեխնոկրատ մոդելի կարևոր բաղադրիչ է կրթական կազմակերպության ղեկավարի անձի ներքին ռեսուրսների բացահայտման և թարմացման պահանջը, քանի որ այն ճկուն կառավարման կարևոր բաղադրիչ է:

Փոփոխությունների կառավարման մոդելներում մեծ տեղ է հատկացվում ինչպես կառավարման համար անհրաժեշտ մասնագիտական, այնպես էլ առաջին հայացքից ոչ կարևոր համարվող գիտելիքներին: Օտարերկրյա հետազոտողների մեծամասնությունը համաձայն է, որ լրելայն կամ թաքնված գիտելիքը սկսում է կարևոր դեր խաղալ շարունակական նորարարության պայմաններում և զուցե դառնում է ավելի կարևոր, քան ֆորմալ, կոդավորված, կառուցվածքային և, ըստ երևույթին, նաև կարևոր գիտելիքը (Чечель, 2018, с. 68): Շատ դեպքերում կառավարման հաջողությունը պայմանավորված է նախ և առաջ «թաքնված գիտելիքների» կիրառման կարողություններով:

Փոփոխությունների կառավարման մոդելներից առանձնանում է հատկապես Հարվարդի բիզնես դպրոցի պրոֆեսոր և խորհրդատու Ջոն Կոթթերի առաջարկած մոդելը: Իր դիտարկումների հիման վրա նա բացահայտել է հետևյալ բնորոշ սխալները ընկերություններում փոփոխությունները կառավարելիս.

- Մարդիկ չեն զգում, որ փոփոխությունն իսկապես անհրաժեշտ է:
- Բարեփոխիչների թիմ չկա, կամ պարզապես նրանք այնքան ազդեցություն չունեն, որ իսկապես ինչ-որ բան փոխեն:
 - Ապագայի տեսլական չկա.
 - Ապագայի տեսլականի մասին հաղորդագրությունները հետաձգվում են 10, 100 կամ ավելի անգամ:
 - Խոչընդոտները թույլ են տալիս արգելափակել փոփոխությունները:
 - Չկա պլանավորում, և արդյունքում՝ կարճաժամկետ նպատակներ չեն իրականացվում:
 - Հաղթանակը շատ վաղ է նշվում.
 - Փոփոխությունները ներառված չեն կորպորատիվ մշակույթի մեջ (Cotter, 2007, с. 96-103):

Կարելի է եզրահանգել, որ «Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգը կյանքի կոչելու կարևոր պայմաններից է գործարարության կառավարման, մասնավորապես փոփոխությունների կառավարման

մողելները: Փոփոխությունների կառավարման մողելները կարող են դիտարկվել որպես կառավարման տարբեր իրադրություններում փոփոխությունների իրականացման ուղեցույց: Յուրաքանչյուր մողել փոփոխությունները խթանելու յուրօրինակ մոտեցում է ցուցաբերում և կազմակերպչական փոփոխությունները դարձնում մշտական:

Եզրակացություն

«Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգը բարենպաստ հող է ստեղծում գործարարության, տնտեսության այլ ոլորտներում իրենց արդյունավետությամբ աչքի ընկած տեսությունների, կառավարման մողելների կրթության ոլորտ ներդրման համար:

«Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգի կիրառումը նպաստում է բուն ուսուցման գործընթացի անհատականացմանը: «Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգի կիրառումը կրթության ոլորտում մանկավարժներին թույլ է տալիս ներդնել այնպիսի «ճկուն» տեխնոլոգիաներ, ինչպիսիք են Scrum-ը, XP, Kanban-ը և այլն:

«Դպրոցը որպես ձեռնարկություն» հայեցակարգը կարող է ներդրվել, եթե լուծվում է սովորողների տարասեռության հիմնախնդիրը: Կարևոր դրույթ է այն, որ փոփոխությունների կառավարման մեջ հաջողությունը պայմանավորված է անձնակազմի կողմից փոփոխությունների ընդունմամբ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Астафьева О.Е., Гончаров И.Л., Моисеенко Н.А. Анализ опыта управления изменениями в организациях // Управление. 2020. Т. 8. № 3. - С. 24-32.
Astaŕeva O.E., Goncharov I.L., Moiseenko N.A. Analiz opyta upravlenija izmenenijami v organizacijah // Upravlenie. 2020. Т. 8. № 3. - S. 24-32. (in Russian)
2. Ганаева Е. А., Масловская С. В. О профессиональном росте руководителя образовательной организации в системе дополнительного профессионального образования//Вестник марийского государственного университета. -2018. - С. 2-8.
Ganaeva E. A., Maslovskaja S. V. O professional'nom roste rukovoditelja obrazovatel'noj organizacii v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniija//Vestnik marijskogo gosudarstvennogo universiteta. - 2018. - S. 2-8. (in Russian)

3. Головина О.Д., Воробьева О.А. Возможности внедрения модели управления изменениями ДЖ. Коттера в проектный менеджмент организации//Вестник удмурдского университета. Экономика и право. - 2022. Т. 32. Вып. 5. - С. 805-811.
Golovina O.D., Vorob'eva O.A. Vozmozhnosti vnedrenija modeli upravlenija izmenenijami DZh. Kottera v proektnyj menedzhment organizacii//Vestnik udmurdsogo universiteta. Jekonomika i pravo. - 2022. T. 32. Vyp. 5. - S. 805-811. (in Russian)
4. 10 основных моделей управления изменениями//Your Mentor. URL: <https://www.your-mentor.ru/management/107-10-osnovnykh-modelej-upravleniya-izmeneniyami> (дата обращения: 20.06.2022).
10 osnovnykh modelej upravlenija izmenenijami//Your Mentor. URL: <https://www.your-mentor.ru/management/107-10-osnovnykh-modelej-upravleniya-izmeneniyami> (data obrashhenija: 20.06.2022). (in Russian)
5. Загвоздкин В. К. Гибкая школа. Общая стратегическая цель как условие системных изменений в сфере образования// «Управление школой. -№. -19. - 2008 (1sept.ru).
Zagvozdkin V. K. Gibkaja shkola. Obshhaja strategicheskaja cel' kak uslovie sistemnyh izmenenij v sfere obrazovanija// «Upravlenie shkoloj. -№. -19. - 2008 (1sept.ru). (in Russian)
6. Загвоздкин В. К. Программа развития качества образования в школах Гер мании. / В. К. Загвоздкин // Оценка качества образования. - 2009. - №1. - С. 77 78.
Zagvozdkin V. K. Programma razvitija kachestva obrazovanija v shkolah Ger manii. / V. K. Zagvozdkin // Ocenka kachestva obrazovanija. - 2009. - № 1. - S. 77 78. (in Russian)
7. Лачашвили, Р. А., Орлова, Е. В. Формирование организационной культуры школы, (2018. - С. 1-38) //Режим доступа http://www.leaducation.ru/publications/materials/formirovanie_organizatsionnoy_kultury_shkoly/ (Дата обращения 18.02.2024).
Lachashvili, R. A., Orlova, E. V. Formirovanie organizacionnoj kul'tury shkoly, (2018. - S. 1-38) //Rezhim dostupa http://www.leaducation.ru/publications/materials/formirovanie_organizatsionnoy_kultury_shkoly/ (Data obrashhenija 18.02.2024). (in Russian)
8. Мухин К.Ю. Новая эра Agile: есть ли будущее у традиционных подходов в управлении проектами?! // Экономические науки. - 2018. - № 159. - С. 17-21.

Muhin K.Ju. Novaja jera Agile: est' li budushhee u tradicionnyh podhodov v upravlenii proektami?! // Jekonomicheskie nauki. - 2018. - № 159. - s. 17-21. (in Russian)

9. Несмеянова Р. К., Липатов С. А. (2020). Концептуализация школы как организации: обзор литературы // Организационная психология. Т.10. - №4. 184-204. // Режим доступа Концептуализация школы как организации: обзор литературы (cyberleninka.ru).
Nesmejanova R. K., Lipatov S. A. (2020). Konceptualizacija shkoly kak organizacii: obzor literatury // Organizacionnaja psihologija. T.10 № 4. 184-204. // Rezhim dostupa Konceptualizacija shkoly kak organizacii: obzor literatury (cyberleninka.ru). (in Russian)
10. Сазерленд Д. (2016). «Scrum. Революционный метод управления проектами» Пер. на рус. язык, изд-ие на русском языке, «Манн, Иванов и Фербер», - 186 с.
Sazerlend D. (2016). «Scrum. Revoljucionnyj metod upravlenija proektami» Per. na rus. jazyk, izd-ie na russkom jazyke, «Mann, Ivanov i Ferber», - 186 s. (in Russian)
11. Чечель И. Д. (2016). Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития. М.: Нац. Кн. центр, ИФ «Сентябрь». - 192 с.
Chechel' I. D. (2016). Direktor shkoly i ego komanda: strategija i taktika kollektivnogo professional'nogo razvitija. M.: Nac. Kn. centr, IF «Sentjabr'». - 192 s. (in Russian)
12. Gandamani, T. J. and Nafchi, M. Z. (2016). Agile Transition and Adoption Human-Related Challenges and Issues: A Grounded Theory Approach. Computers in Human Behavior, 62, 257-266.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.009>
13. Hargeaves A. Changing Teachers Changing Timess (Cassell), London, teachers' work and culture in the postmodern age: Publisher Collection Contributor. -XVI.- 272 p.
14. Kotter, J.P. (2007). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail // Harvard Business Review. - Vol. 85, № 1. - pp. 96-103.

ИГОРЬ КАРАПЕТЯН, АСТХИК ВАРДАНЯН - “КОЦЕПЦИЯ “ШКОЛА КАК ПРЕДПРИЯТИЕ” КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ГИБКОЙ МЕТОДОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ”

Ключевые слова: *гибкая технология, образовательная организация, внутренние изменения, минимальный стандарт, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный учебный план, управление изменениями*

Аннотация: в статье представлена концепция “школа как предприятие”, влияние этой концепции на формирование различных, преимущественно динамических моделей управления. Рассматривая проблемы управления школой с точки зрения производственных метафор, авторы отмечают, что школа является фабрикой или предприятием, “производящим” обучение. На основе такого подхода обосновывается идея о том, что внедрение моделей бизнес-управления в сферу образования может способствовать созданию новой, более эффективной модели управления. Важность концепции “школа как предприятие” обосновывается также идеей о том, что внедрение моделей управления изменениями способствует не только созданию гибкой модели управления школой, но и создает соответствующие условия для выбора учащимися правильной профессии в процессе обучения в школе, для “гибкой” организации работы в дальнейшей трудовой деятельности. Выявлена тенденция индивидуализации образовательного процесса, сформировавшаяся в результате внедрения концепции “школа как производство”.

IGOR KARAPETYAN, ASTHIK VARDANYAN - THE CONCEPT “SCHOOL AS AN ENTERPRISE” AS A NECESSARY COMPONENT OF FLEXIBLE MANAGEMENT METHODOLOGY

Keywords: *flexible technology, educational organization, internal change, minimum standard, individual educational trajectory, individual curriculum, change management*

The article explores the concept of "school as an enterprise" and its influence on the development of various, primarily dynamic, management models. School management issues are often examined through "production" metaphors, and the school is likened to a factory or enterprise that "produces" learning outcomes. This perspective highlights the argument that

adopting business management models in education can facilitate the creation of new, more efficient management approaches.

The relevance of the "school as an enterprise" concept is further supported by the notion that the implementation of change management models not only contributes to creating a flexible school management framework but also provides favorable conditions for students to make informed career choices during their school years. Additionally, this approach promotes the "flexible" organization of work in their future professional activities. The article identifies a tendency toward the individualization of the educational process, which emerges as a result of adopting the "school as production" concept.

Ներկայացվել է՝ 24.09.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 25.11.2024 թ.

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԲՏՃՄ (STEM) ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԻ
ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄԸ. ԱՌԱՋԸՆԹԱՑՆ ՈՒ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ**

ԱՆՈՒՇ ՇԱՀՎԵՐԴՅԱՆ

Համառոտագիր

Հայաստանում տարիներ շարունակ հանրակրթության ուսումնական ծրագիրը ծանրաբեռնված է եղել չհամակցված փաստական գիտելիքներով, որոնք չեն թարմացվել կամ համապատասխանեցվել հստակ ուսումնական նպատակներին: Գիտելիքներ հաղորդելու վրա հիմնված ավանդական ուսուցումը և տեսական բովանդակությունը գերակշռում էին, և դպրոցները չունեին բնագիտության, տեխնոլոգիայի, ճարտարագիտության և մաթեմատիկայի («ԲՏՃՄ») (STEM) ուսուցման լրբորատորիաներ: Այս պայմաններում ուսումնառության արդյունքները ցածր են եղել հատկապես բնագիտական առարկաների ոլորտում: Սույն հոդվածը ներկայացնում են կարողունակությունների վրա հիմնված կրթական համակարգին անցնելու բարեփոխման քայլերը՝ հայեցակարգից մինչև իրականացում. բարդ և մարտահրավերներով լի ճանապարհ, քանի որ ուսումնական ծրագրերն ու գործընթացները պատմականորեն եղել են գիտելիքի վրա հիմնված և ուսուցչակենտրոն:

Լինելով հանրակրթության ուսումնական ծրագրի բարեփոխման համակարգող և անմիջական մասնակից՝ հեղինակը վերլուծված տվյալները վերցրել է փաստաթղթավորված զեկույցներից և հաղորդագրություններից, որոնք ցույց են տալիս զարգացող երկրում ուսումնական ծրագրերի բարեփոխումների բաղադրիչներն ու գործընթացը: Բարեփոխման ծրագրի արդյունքները վկայում են, որ ուսուցիչներից և սովորողներից շարունակական հետադարձ կապ հայցելն և կարիքներին ու մտահոգություններին անդրադառնալը կօգնի, որ ԲՏՃՄ հանրակրթական ուսումնական ծրագրի վերափոխումը կյանքի կոչվի:

Հիմնաբառեր՝ Բնագիտություն, տեխնոլոգիա, ճարտարագիտություն և մաթեմատիկա («ԲՏՃՄ»), կարողունակության վրա հիմնված կրթական համակարգ, առարկայական չափորոշիչներ, ուսումնառության վերջնարդյունքներ, ձևավորող գնահատում, փորձարկում (պիլոտ), մենթորություն, մշտադիտարկում

Ներածություն

Հայաստանը ներկայումս իրականացնում է ուսումնական ծրագրի հավակնոտ բարեփոխում՝ սովորողներին հնարավորություններ ընձեռելով օգտագործելու իրենց ողջ ներուժը և ապահովելու երկրի սոցիալական, տնտեսական և քաղաքական զարգացումը: Որպես այս բարեփոխումների մի մաս՝ Հայաստանը ձգտում է անցնել կարողունակությունների վրա հիմնված կրթական համակարգի, որը բարդ և մարտահրավերներով լի ճանապարհ է, քանի որ բոլոր ռեսուրսները, ուսումնական ծրագրերը և կրթական գործընթացները պատմականորեն եղել են գիտելիքահենք և ուսուցչակենտրոն: Կարողունակությունների վրա հիմնված կրթությունը պահանջում է հարցադրումների ու արդյունքների վրա հիմնված աշակերտակենտրոն դասավանդում, ուսումնառություն և գնահատում: Այն կենսական անհրաժեշտություն է և նպաստում է 21-րդ դարի մարդու/քաղաքացու անհրաժեշտ անձնային որակների՝ քննական, համակարգված մտածողության, ստեղծարարության և ճկունության, համագործակցային հմտությունների և ինքնուրույնության ձևավորմանն ու զարգացմանը:

Այս բարեփոխումը, ինչպես ցանկացած բարեփոխում կրթության ոլորտում, բաղկացած էր երեք փուլից.

1. Հայեցակարգի նախագծման փուլ (մտադրություն). բարեփոխումների սկիզբ, նախագծում՝ հիմնված երկրի կարիքների և առաջնահերթությունների վրա,
2. Դաշտային փուլ (իրականացում). գործողությունների իրականացում տեղում,
3. Վերլուծության փուլ. իրականացման գործընթացի և արդյունքների, նախատեսվածի և ձեռք բերվածի, ինչպես նաև ծրագրի հաջողված և թույլ կողմերի, քաղված դասերի և ապագայում ընթացիկ գործողությունների շարունակականության և կայունության ապահովման հնարավորությունների գնահատում:

Այս ուսումնասիրությունը որակական է և նպատակ ունի ներկայացնելու Հայաստանում իրականացվող ուսումնական ծրագրերի բարեփոխումների ուղին: Բարեփոխումը կառավարվել է Համաշխարհային բանկի կողմից և ֆինանսավորվել Եվրոպական միության կողմից 2019 թ-ի դեկտեմբերից մինչև 2023 թ-ի դեկտեմբերը:

Գրականության ուսումնասիրություն

Ուսումնական ծրագիրը կրթության ամենաափիմնական տարրն է, քանի որ այն գործում է որպես նպատակային կրթության հասնելու ուղեցույց և որոշում է կրթական համակարգի որակն ու ազդեցությունը

(Apsari, 2018:11): Ուսումնական ծրագիրը կարևոր դեր է խաղում կրթության մեջ, քանի որ այն ցույց է տալիս ոչ միայն կրթության նպատակը, այլև կրթության բովանդակությունը և նույնիսկ այն, թե ինչպես պետք է բովանդակությունը ուսուցանվի և մատուցվի դպրոցում (Chonghui Li & Christine Cox Eriksson, 2018, p. 3): Ուսումնական ծրագիրը ոչ միայն ենթադրում է բովանդակության ընտրություն և որոշակի մեթոդների կիրառում, այլև սահմանում է աշակերտի, ուսուցչի, դպրոցի ղեկավարության և ընտանիքի դերը: Դրա փիլիսոփայությունը նաև սահմանում է դասագրքերը, տեխնոլոգիաների և ուսումնական նյութերի օգտագործումը (Mkandawire, 2010:7) և ինչպիսի վերապատրաստումներ են տրամադրվելու ուսուցիչներին: Այն ներառում է ամենօրյա դասարանային գործողություններ՝ ներգրավելով սովորողներին և ուսուցիչներին:

Ուսումնական ծրագրի բարեփոխումը կարելի է դիտարկել որպես գործընթաց, որի նպատակն է փոխել ուսուցման խնդիրները և ուսուցման ձևը: Բարեփոխման նախագիծն անդրադառնում է այն նկատառումներին, թե **ինչ** է պետք սովորել, **ինչպես** է պետք սովորել (փոփոխության տեսություն) և **ինչու** է պետք այն սովորել (բարեփոխման հիմնավորումը): Այն նաև անդրադառնում է այն հարցին, թե ինչպես է գնահատվում այս ուսուցման հաջողությունը և ինչ ռեսուրսներ են պահանջվում նախանշված նպատակներին հասնելու համար (OECD, 2020, p. 10):

Ուսումնական պլանի վերանայումը ներառում է գնահատման շրջանակի, բովանդակության և գործիքների վերախմաստավորում, որպեսզի դրանք համապատասխանեցվեն ուսումնական նպատակների, բովանդակության, նյութերի և մանկավարժական մոտեցումների փոփոխություններին (OECD, 2020, p. 38): Ուսումնական ծրագրերի բարեփոխման միջազգային լավագույն փորձը, որն օգտագործվել է այս նախաձեռնության մեջ, առաջարկում է նախագծման հետևյալ ուղին. (1) վերլուծել դասավանդման ընթացիկ պրակտիկան և ուսուցման նպատակները՝ ընդգծելով մարտահրավերները, փոփոխության կարիք ունեցող և հաջողված հատվածները. (2) ուրվագծել շրջանավարտի կատարելատիպին և հետադարձ քարտեզագրում կատարել (backward mapping). (3) ուսումնասիրել սովորողների ուսուցման նպատակների (առարկաների հիմնական գաղափարներ, խաչաձև հասկացություններ և ուսուցման նպատակներ) և դասընթացի նախագծի միջև կապը և այն, թե ինչպես այդ նպատակները պետք է ազդեն դասավանդման մոտեցումներին (ակտիվ ուսուցում, աշակերտակենտրոն ուսուցում). (4) շեշտադրել ձևավորող և ամփոփիչ գնահատման դերը ինչպես ուսուցիչների վերապատրաստման, այնպես էլ նոր ուսումնական ծրագիրը

սովորողներին մատուցելու գործում. (5) մշակել դասավանդման համապատասխան ուղղորդվածություններ և մոտեցումներ առ այն, թե ինչպես կարող են տեխնոլոգիաները, խմբային աշխատանքը և հասակակիցների հետ համագործակցությունը խթանել ուսումնական գործընթացը. (6) հավաքագրել տվյալներ ընթացիկ ազգային և միջազգային հետազոտություններից և (7) մշակել ու իրականացնել սեմինարներ և գնահատել:

Արդյունավետ ուսումնական ծրագրերը ներառում են հասանելի ժամանակի սահմաններում հատուկ առարկաների համար հասանելի ուսուցման լավագույն եղանակներ՝ հատուկ հաջորդականությամբ, որոնք լավագույնս ներդնում են սովորությունների, վերաբերմունքի, գիտելիքների և հմտությունների որոշակի շարք: Արդյունավետ ուսումնական ծրագրերը ներառում են հիմնական հասկացությունների հաջորդականությունը և առաջընթացը: Անհաջող ուսումնական ծրագրերը իրար հետ կապ չունեցող դետալների շարան են: Հայաստանում ուսումնական նոր ծրագիրը կարևորում է ակտիվ ուսուցումը, այսինքն՝ այնպիսի մանկավարժություն, որը պահանջում է սովորողներից լինել նախաձեռնող, իսկ դասարանից՝ ինտերակտիվ:

Հենակետեր և սկզբունքներ

Ներկայիս բարեփոխումը ներառել է հետևյալ կարևոր փուլերը.

- Ազգային և միջազգային փորձագետներից կազմված աշխատանքային խմբերի ձևավորում,
- Հանրակրթության պետական չափորոշիչի վերանայում, վերամշակում,
- ԲՏՃՄ առարկաների առարկայական չափորոշիչների և ուսումնական ծրագրերի վերանայում, վերամշակում,
- Ուսուցիչների և դպրոցների տնօրենների վերապատրաստում,
- Վերանայված ուսումնական ծրագրի փորձնական ծրագրի մշակում և ներդրում և
- ԲՏՃՄ փորձնական ծրագրի արդյունքների վերլուծություն և առաջարկությունների ձևակերպում:

Նախագծի շրջանակներում յուրաքանչյուր առարկայական ոլորտի համար ձևավորվեց աշխատանքային խումբ, որը մշակեց առարկայական հիմնական գաղափարներն ու խաչվող հասկացությունները՝ ըստ առարկաների և դասարանների: Սրա շնորհիվ ստեղծվեց ուսուցման հետագիծ, որը կառուցված էր կարևոր հասկացությունների շուրջ, և որի հիման վրա կարող էին մշակվել բոլոր մյուս կարողունակությունները: Մրցակցային ընտրության արդյունքում ձևավորված աշխատանքային խմբերը ներառում էին երկրի ամենափորձառու ուսուցիչներին, բուհերի և ոլորտի առարկայական փորձագետներին: Յուրաքանչյուր

աշխատանքային խմբում կար մինչև տասը անդամ, որոնց խնդիրն էր սահմանել կրթության ընթացքը իրենց համապատասխան առարկայից՝ ձևակերպելով ամենակարևոր գաղափարները: Աշխատանքային խմբերի ձևավորումից և միջազգային փորձագետներին ընտրելուց հետո հարկ էր նախևառաջ անդրադառնալ Հանրակրթության պետական չափորոշիչին: Միասնական շրջանակային սույն փաստաթուղթը սահմանում է «շրջանավարտի կատարելատիպը», պետության ակնկալիքները դպրոցից, սովորողներից և հանրակրթության բոլոր մակարդակների շրջանավարտներից: Չափորոշիչն անդրադառնում է նաև ուսումնառության ակնկալվող վերջնարդյունքներին՝ ըստ կրթական մակարդակների (տարրական, հիմնական և ավագ), այն կարողունակություններին և որակական պահանջներին, որոնք պետք է ունենա շրջանավարտը դպրոցն ավարտելիս, ինչպես նաև գնահատման սկզբունքներին ու բովանդակությանը: Պետական չափորոշիչը հստակ սահմանում է, թե ինչ պետք է «իմանան և կարողանան անել» շրջանավարտները, երբ ավարտեն 12-րդ դասարանը: Ուսումնական ծրագրերի ամբողջ բովանդակությունն ու գործողությունները այնուհետև կառուցվում են այս նպատակին հասնելու համար: «Հետադարձ քարտեզագրում» հայտնի գործընթացի միջոցով ուսումնական ծրագիրը վերանայվում է հետադարձ ուղղությամբ՝ «դպրոցն ավարտելուց» մինչև «դպրոց հաճախել սկսելը», որպեսզի ապահովեն ուսումնական գործունեության ռացիոնալ և համահունչ հաջորդականությունը և առաջընթացը, որն ավարտվում է դպրոցն ավարտելով:

21-րդ դարում երկրներն աստիճանաբար անցում են կատարում բովանդակակենտրոն ուսումնական ծրագրից դեպի կարողունակություններին կենտրոնացված ուսումնական ծրագիր: Նմանապես նոր միտումը սովորողին դնում է ուսումնական ծրագրի կենտրոնում և համապատասխանեցնում դասավանդման մեթոդները (OECD, 2020, p. 19): Վերանայված պետական չափորոշում ներդրված ամենակարեւոր փոփոխությունը հայեցակարգային էր, քանի որ նոր չափորոշիչը հիմնված է սովորողի կարողությունների և հմտությունների վրա: Հավասարապես ընդգծվում են սովորողի գիտելիքները, հմտությունները, վերաբերմունքը, արժեհամակարգը, շեշտվում է ակտիվ ուսումնառությունը:

Գծապատկեր 1. Կատարված փոփոխությունները 12-ամյա հանրակրթության բոլոր դասարաններում



Այս առումով ՀՀ ԿԳՄՍ նախարար Ժաննա Անդրեասյանը նշել է. «Խուսափելով ընթացիկ առարկայական մոտեցումներից, երբ ունենք առանձին առարկաներ, մենք նախատեսում ենք անցնել ինտեգրված մոտեցման, որը թույլ է տալիս տեսնել փոխկապակցված թեմաներ, առանձնացնել խաչվող թեմաներ և նպաստել ընդհանուր արդյունքին յուրաքանչյուր առարկայի միջոցով: Այն նաև կօգնի խուսափել կրկնությունից՝ առավելագույնս բովանդակային դարձնելով դպրոցում անցկացրած ժամանակը: Սույն փոփոխությամբ՝ դպրոցականների ծանրաբեռնվածությունը նվազում է առանց բովանդակության կրճատման և ուսումնառության բարձրագույն վերջնարդյունքների թիրախավորման միջոցով: Նախարարի խոսքով՝ նոր մոտեցումը թույլ է տալիս ավելի ճկուն աշխատանք կատարել:

Հայաստանի հանրակրթության ուսումնական ծրագրի բարեփոխումը ներառում էր յուրաքանչյուր առարկայի բովանդակության և թեմաների, առարկաների միջև ժամանակի բաշխման և դասավանդման և ուսումնառության մեթոդների փոփոխություններ (գծապատկեր 1): Բարեփոխման կենտրոնում էր սովորողների կարողունակությունների ամրապնդման, նախագծային ուսուցման վրա՝ սովորողների հետազոտական հմտությունների, ստեղծագործական ունակությունների և ինքնակարգավորվող ուսուցման բարելավումը, ինչը կհանգեցնի նրանց ներգրավմանը համայնքային նախաձեռնություններում: Այն նաև կարևորում է ձևավորող գնահատումը, ամփոփիչ թվանիշային գնահատականից հրաժարվելը կրտսեր դպրոցում՝ խրախուսող նկարագրությունների կիրառմամբ՝ 5-րդ դասարանի 2-րդ կիսամյակից ներդրված ամփոփիչ գնահատմամբ: Անբավարար գնահատականից հրաժարվելը նշանակում է, որ այլևս

երկտարեցիություն չի լինելու: Այսպիսով, իրականացվեց գնահատման ամբողջ շրջանակի վերանայում և համապատասխանեցում՝ ուսումնական ծրագրի բարեփոխումների շուրջ համախմբվածություն բերելու համար:

Այուս կարևոր փոփոխությունը անհատական բաղադրիչի ներդրումն էր, որը թույլ է տալիս աշակերտի կարիքների վրա հիմնված ուսումնական ծրագրի մշակում և դրա հիման վրա ավագ դպրոցի բարեփոխում: Դա ենթադրում էր ճկուն ուսումնական ծրագրի առկայություն, որը թույլ կտա գործող հոսքային ուսուցումից (ավագ դպրոցում) անցում կատարել անհատականացված կրթության՝ ըստ յուրաքանչյուր աշակերտի նախասիրությունների և մասնագիտական կողմնորոշման: Ավագ դպրոցի բարեփոխմանը կնպաստի նաև մոդուլային կրթությունը, որը հնարավորություն կտա աշակերտին մասնագիտական կողմնորոշում ձեռք բերել հանրակրթական ավագ մակարդակի կարճաժամկետ դասընթացների միջոցով:

Ձեռնարկվեցին մասնագիտական խմբերի խորհրդատվություններ, որոնք կարևոր միջոց էին կրթական ծրագրերի արդյունավետ բարեփոխումների իրականացման համար, քանի որ դրանք նպաստում էին շահագրգիռ կողմերի ներգրավվածությանն ու անհատական և կոլեկտիվ իմաստավորմանը: Խորհրդակցությունները նպաստեցին մասնակցային մոտեցմանը՝ հենց սկզբից շահագրգիռ կողմերին ներգրավելով բարեփոխումների գործընթացում՝ խրախուսելով նրանց մասնակցությունը:

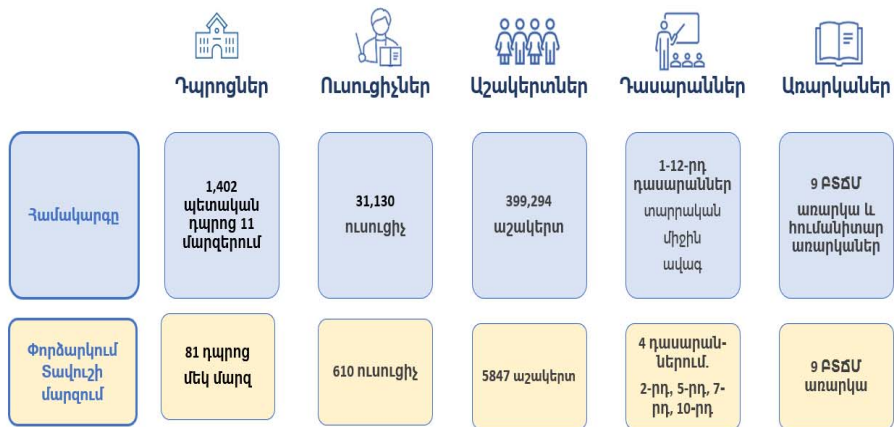
Հանրակրթության պետական չափորոշիչի վերանայումից հետո երկիրն անցավ առարկայական չափորոշիչների վերանայմանը, որոնք սահմանում են յուրաքանչյուր դասարանում և յուրաքանչյուր առարկայի բովանդակությունն ու ուսումնական նպատակները, այն, թե ինչ պետք է իմանան և կարողանան անել աշակերտները: Բոլոր ԲՏՃՄ առարկաների համար մշակվեցին և փորձարկվեցին դասավանդման և ուսումնառության նյութեր, ինչպիսիք են գրքերի հատվածները, սովորողի նյութերը, ուսուցիչների նյութերն ու ուղեցույցները, գնահատման նախագծերը, լաբորատոր աշխատանքների տետրերը, առաջարկվող գրականության ցուցակները, նախագծային ուսուցման ուղեցույցները, թեմատիկ պլանները, դասի պլանները, թեմատիկ գրավոր աշխատանքների օրինակները, տեսանյութերը, PowerPoint սահիկաշարերը, ռեսուրսների քարտեզները և ուսուցիչների վերապատրաստման մոդուլները: Համակարգվածություն և համահունչություն ապահովելու համար դիտարկվել են որակյալ ուսումնական ծրագրերի հետևյալ կարևոր հատկանիշները.

- «ուղղահայաց համապատասխանեցում, համադրում». առարկայի հիմնական թեմաների ներկայացում, այնուհետև այդ թեմաների կրկնողություն՝ ավելացված բարդությամբ, երբ սովորողը առաջադիմում է դասարաններով մինչև ավարտական դասարանում գիտելիքների համապատասխան մակարդակի հասնելը: Մշակվում են ամենակարևոր թեմաները, այնուհետև որոշվում է բարդության աստիճանը՝ ըստ դասարանի, որը տանում է դեպի ցանկալի վերջնակետ:
- «հորիզոնական համապատասխանեցում». մի առարկայից պահանջվող գիտելիքներն ու հմտությունները նախապես փոխկապակցված կերպով ուսուցանվում են մեկ այլ առարկայի կամ առարկաների շրջանակներում:
- «մանկավարժական մոտեցումների հետևողականություն». մանկավարժական մոտեցումների հետևողական կիրառում, որի շնորհիվ սովորողներն արդեն ծանոթ կլինեն ուսուցման գործընթացներին, երբ հանդիպեն նոր և ավելի դժվար բովանդակության:
- «տերմինաբանության և բառապաշարի հետևողականություն». նույնական հասկացություններն ու կառուցվածքները նկարագրվում են՝ օգտագործելով նույն կամ համանման տերմինաբանություն և բառապաշար՝ ուսումնական ծրագրերում իրենց տարբեր դրսևորումների միջոցով:

Վերանայված ուսումնական ծրագրի փորձարկում

ԲՏՃՄ վերամշակված ուսումնական ծրագրերի փորձարկմանը մասնակցել է 610 ուսուցիչ և 5847 աշակերտ երկրի մեկ մարզի բոլոր դպրոցներից, չորս դասարաններով և 9 առարկաներով (Գծապատկերներ 2 և 3):

Գծապատկեր 2. Փորձարկման շրջանակը



Փորձարկման նպատակն էր ստուգել նոր մշակված ուսումնական նյութերի համապատասխանությունը, արդյունավետությունը և բարդության մակարդակը, դասավանդման և գնահատման նոր մոտեցումները, ինչպես նաև բացահայտել ուսումնական ծրագրի հնարավոր ծանրաբեռնվածության հետ կապված խնդիրները: Փորձարկման ընթացքում ապացույցներ և տվյալներ են հավաքվել ու վերլուծվել հասկանալու համար նշված գերծանրաբեռնվածության չափը՝ օգտագործելով փորձարկման վայրից ստացվող արձագանքներն ու մեկնաբանությունները: Ուսումնական ծրագրի արդյունավետ իրականացման համար կարևոր էր բացահայտել և փորձել լուծել ուսուցիչների առջև ծառայած խնդիրները: Ելնելով մշտադիտարկման և մենթորության արդյունքներից, որոնք տեղի են ունեցել ծրագրի ընթացքում յուրաքանչյուր առարկայի փորձարկմանն ընդգրկված ուսուցիչների հետ, միջազգային խորհրդատուներն առաջարկել են բովանդակության բեռնաթափում:

Գծապատկեր 3. Փորձարկման շրջանակը. դասարաններն ու առարկաները

Փորձարկման ընդգրկված դասարաններն ու դպրոցական առարկաները	2	5	7	10
Ես և շրջակա աշխարհ	x			
Բնություն		x		
Քիմիա			x	x
Կենսաբանություն			x	x
Աշխարհագրություն			x	x
Ֆիզիկա			x	x
Բնագիտություն				x
Թվային գրագիտություն և համակարգչային գիտություն	x	x	x	x
Մաթեմատիկա	x	x	x	x



Գործընթացի միջոցով, որը հայտնի է որպես «հետադարձ քարտեզագրում»՝ տրամաբանական առաջընթաց 12-րդ դասարանից մինչև 1-ին դասարան, փորձագետները կառուցել են ծրագիրը «հետադարձաբար»՝ սկսած ավարտական դասարանից մինչև առաջին դասարանը՝ ապահովելու ուսուցման գործողությունների տրամաբանական և համահունչ հաջորդականությունը, որը կհանգեցնի ավարտին: Քանի որ ավարտական դասարանները սովորաբար ամենամոտն են նրան, ինչն ակնկալվում է, որ աշակերտները պետք է կարողանան ցուցադրել իրենց ավարտական քննությունների ընթացքում՝ փորձագետները բեռնաթափման գործընթացում դիտարկել են այն հատվածները, որոնք պետք է հանվեն կամ դասավանդվեն ավելի ցածր դասարաններում:

Այսպիսով, փորձարկման համար ընտրվել է գործնական հետազոտության մեթոդը (action research), որը թույլ է տալիս մշտադիտարկման արդյունքները կիրառել բարեփոխման նախագծման մեջ այնպես, որ ստացված դիտարկումները տրամադրվեն դպրոցներին և ուսուցիչներին, և սովորած դասերը կանոնավոր կերպով ներառվեն փորձարկման մեջ: Այս «արձագանքելու և համապատասխանեցնելու» գործընթացը նպաստեց ուսուցիչների ներգրավվածության բարձրացմանը՝ բարելավելով փորձարկման գործընթացը: Փորձարկումը ամուր հիմքեր դրեց նոր ուսումնական ծրագրի շրջանակի, ծանրաբեռնվածության, համապատասխանության և արդյունավետության հստակեցման վրա՝ նախքան ծրագրի ամբողջական ներդրումը:

Կրթության զարգացման և նորարարությունների ազգային կենտրոնի (ԿԶՆԱԿ) կողմից իրականացվող շարունակական մշտադիտարկումը փորձարկմանն ընդգրկված դպրոցներում ծառայում էր երկակի նպատակի՝ հաշվետվողականություն և զարգացում: Դրա միջոցով գնահատվում էր, թե ինչն է ընթանում նախագծին համահունչ և ինչը՝ ոչ, ժամանակին ձեռնարկելու ուղղիչ, շտկողական գործողություններ: Մշտադիտարկումն ընկալվեց որպես ուսուցման գործիք, որը նպաստեց ընդհանուր նպատակին և ստեղծեց համագործակցության մթնոլորտ:

Ուսուցիչների դերը

Ուսուցիչները կրթական ծրագրերի բարեփոխումների առաջնագծի «մարտիկներն» են, որոնք ամեն օր դասասեսնյակում զբաղված են ուսումնական ծրագրի պլանավորմամբ և լավագույնս տեղյակ են սովորողների կարիքներին: Նրանք կենտրոնական դեր խաղացին սույն վերանայված ուսումնական ծրագրի փորձարկման մեջ, քանի որ նրանք ոչ թե պասիվ կատարողներ են, որոնք դերակատարում ունեն միայն բարեփոխումների վերջին փուլում, այլ ակտիվ դերակատարներ, որոնց կարծիքը հաշվի է առնվել բարեփոխումների ողջ գործընթացում:

Ուսուցիչների վերապատրաստումները

Ուսուցիչների վերապատրաստումը և պաշտոնական մենթորությունը բացարձակապես վճռորոշ նշանակություն ունեցան նոր ուսումնական ծրագրի հաջող իրականացման համար: Ուսուցում և մենթորություն էր անհրաժեշտ ակադեմիական բովանդակության, դասավանդման մեթոդների, գնահատման, լաբորատոր ընթացակարգերի և սարքավորումների, ներառյալ լաբորատոր անվտանգության և էրգոնոմիկայի ասպեկտների շուրջ: Փորձարկման մեջ ներգրավված ուսուցիչներն անցան վեց շաբաթ տևողությամբ լայնածավալ վերապատրաստում: Վերապատրաստման մոդուլները կենտրոնացած էին ուսուցման մեթոդների և մանկավարժական մոտեցումների վրա՝ խթանելու սովորողների՝ հարցումների վրա հիմնված ուսուցումը և գործնական աշխատանքները, որոնք օգնում են զարգացնել խնդիրների լուծման և քննական մտածողության հմտությունները, թիմային աշխատանքը և ինքնակարգավորվող ուսուցումը՝ աջակցելով բոլոր սովորողներին (օրինակ՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների): Բացի այդ, մոդուլները ներառում էին տեղեկությունների ստացման, վերլուծման և դասակարգման, ինչպես նաև թվային տեխնոլոգիաներով աշխատելու հմտությունների ամրապնդման, ինչպես նաև անդրադարձ

միջառարկայական և ներառարկայական կապերի համադրման խնդիրներին:

Կարողությունների հզորացման տարրի շրջանակներում ուսուցիչները ծանոթացան նոր ուսումնական ծրագրի հիմքում ընկած սկզբունքներին, ներառյալ՝ առարկայական հիմնական գաղափարներին ու խաչվող հասկացություններ, առարկայական հասկացությունների հաջորդականություն (կրկնությունից խուսափող, բայց թեմաներին նորից անդրադարձող՝ խորանալով), վաղ փուլերում բարդ թեմաների ու հասկացությունների ուսումնասիրությունից խուսափում, նոր մանկավարժական գաղափարներ (ակտիվ ուսումնառություն, աշակերտակենտրոն, հարցումների վրա հիմնված ուսուցում), ուսուցման նորարարական եղանակներ, ինչպես նաև գնահատման նոր համակարգեր և դասագրքերի օգտագործում: Դասընթացի հաջորդ փուլը ներառում էր ուսուցչի մենթորության մոդուլի մատուցում, որն իրականացվել է ողջ ուսումնական տարվա ընթացքում: Այս տարրը ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացի անբաժանելի մասն էր, որն ապահովեց ուսուցիչների միջև փոխգործակցությունը, ուսուցման շարունակականությունը և կարծիքների պարբերական փոխանակումը:

Մենթորությունը ներառում էր դասապրոցեսի դիտարկումներ, թե ինչպես էին ուսուցիչները դասավանդում ԲՏՃՄ առարկաները, և ինչպես էին սովորողները սովորում դրանք՝ առաջարկելով մանկավարժական, գնահատման և առարկայական աջակցություն մենթորների կողմից փորձարկմանը մասնակցող ուսուցիչներին: Այս շուրջտարյա մենթորությունը ուսուցիչներին տրամադրեց այն հմտություններն և գիտելիքները, որոնք անհրաժեշտ են կրթական փոփոխությունն առավելագույնս իրականացնելու համար: Շարունակական մենթորությունը բարձրացրեց փորձարկմանը մասնակցող ուսուցիչների վստահությունը: Ուսուցիչները «բախվեցին» սթրեսի, վախի և անորոշության հետ, սակայն, իրենց տրամադրվող ամենօրյա մանկավարժական և առարկայական մենթորական ուղղորդման շնորհիվ նրանք դրական վերաբերմունք ձևավորեցին նոր ուսումնական ծրագրի նկատմամբ, դարձան ավելի ինքնավստահ, իրավիճակին տիրապետող և պատրաստակամ՝ ներդնելու ժամանակ և էներգիա: Այս սատարումը կանխեց նոր ուսումնական ծրագրի ներդրման հնարավոր ձախողումը:

Փորձարկմանը մասնակցող ուսուցիչների հետ իրականացված ֆոկուս-խմբային քննարկումների ժամանակ բացահայտված եզակի առավելությունը այդ ուսուցիչների միջև ստեղծված կապն ու համագործակցությունն էր: Ուսուցիչները միասին աշխատեցին մարտահրավերների բացահայտման ուղղությամբ և օգտագործեցին

միմյանց հմտությունները, գիտելիքները և փորձը՝ փորձարկելով նոր գաղափարներն ու հասկացությունները, ինչպես նաև սովորեցնելու եղանակները՝ բարելավելով սովորողների ուսումը: Նրանց մեջ ձևավորվեց համատեղ հանձնառության, պատասխանատվության և նպատակամղվածության զգացում՝ ուղղված սովորողների ուսուցման բարելավմանը: Այս ուսուցիչները աջակցում էին միմյանց նորարարական պրակտիկայի և ռիսկի դիմելու գործում, կառուցում ուսուցման համայնքներ: Այս ներկառուցված համագործակցային մոտեցումը խթանեց կոլեկտիվ իմաստավորմանը, նպաստեց նոր ուսումնական ծրագրի ընդհանուր մեկնաբանությանը և ուսումնական ծրագրի համահունչ ձևավորմանը:

Բարեփոխման հիմնական շահառուները

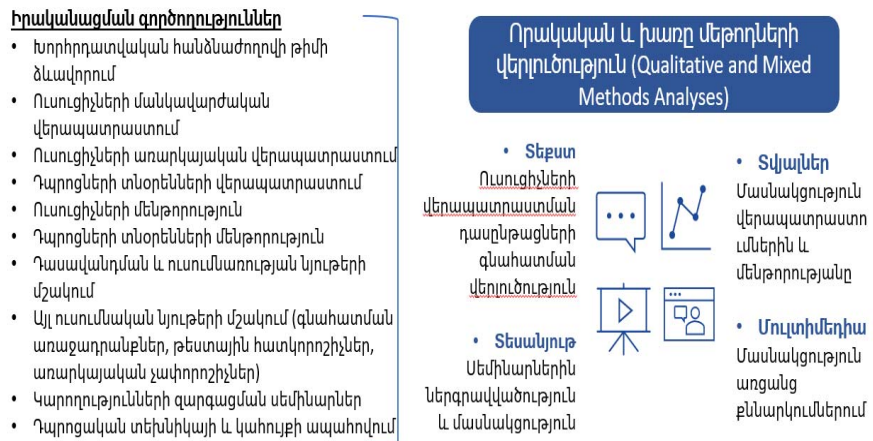
Սույն ծրագրի շահառուներն են Հայաստանի քաղաքացիները, մասնավորապես՝ **սովորողները**, որոնք կստանան որակյալ ԲՏՃՄ կրթություն՝ աշխատաշուկայի կարիքներին համապատասխան, **ուսուցիչները**, որոնք կկարողանան կիրառել նոր ուսումնական ծրագրին համապատասխան արդիականացված ուսուցում, երկրի **գիտական համայնքը**՝ ուսումնական ծրագրի բարեփոխմանը մասնակցող մասնագետները և գերատեսչությունները (ԿԳՄՍ նախարարություն, կրթական գործակալություններ, տեղական ինքնակառավարման մարմիններ, դպրոցական խորհուրդներ), աշխատանք փնտրողները, որոնց գործնական հմտությունները կբարձրացնեն նրանց աշխատունակությունը, ինչպես նաև գործատուները, որոնք կարող են աշխատանքի ընդունել պահանջարկին առավել համապատասխան, կարողունակ աշխատուժից: Հատկապես կարևոր է նշել **դպրոցի ղեկավարների** (տնօրինության) դերը, որոնք առանցքային դեր են խաղում ուսուցիչներին ներգրավելու, մղելու և մոտիվացնելու նոր ուսումնական ծրագիրն իրականացնելու գործում և կկարողանան գնահատել նոր ռեսուրսների օգտագործումն ու օգուտները՝ իրենց դպրոցներում կրթության որակն ավելի լավ կառավարելու և վերահսկելու համար: Տնօրենները կարող են ստեղծել փոփոխությունների մշակույթ և նախաձեռնել ու պահպանել բարելավումը դպրոցի մակարդակում (Thompson, Gregg and Niska, 2004, p. 14): Քիչ բանի կարելի է հասնել և պահպանել՝ առանց տնօրենների ներգրավվածության:

Ծրագրի գնահատում

Բարեփոխման գործընթացի վերջին փուլը դրա գնահատումն էր՝ իրականացման գործընթացի և արդյունքների, նախատեսվածի և ձեռք բերվածի, ինչպես նաև ծրագրի հաջողված և թույլ կողմերի, քաղված

դասերի վերլուծությունը: Ծրագրի գնահատումն կատարվում է ուսումնական ծրագրի իրականացման մշտադիտարկմանն աջակցելու և կրթական համակարգի թափանցիկությանը նպաստելու նպատակով: Այն հիմնված է ցուցիչների շրջանակների, գործիքների (գնահատումներ, հարցումներ, ախտորոշման գնահատումներ և այլն) և գործընթացների վրա (ակնարկներ, ֆոկուս խմբերի քննարկումներ և երկխոսություններ գերատեսչական մարմինների, տեղական իշխանությունների և դպրոցների միջև և այլն), որոնք պետք է արտացոլեն ուսումնական ծրագրի նոր նպատակներն ու պահանջները և հավաքագրեն ուսումնական ծրագրի իրականացմանը վերաբերող տեղեկություն: Օրինակ՝ ուսուցիչների վերապատրաստման (ընդ որում՝ դրա ընթացքում նրանց գնահատման արդյունքների, վերապատրաստման դասընթացների քանակի) մասին տվյալները, ուսուցիչների և դպրոցների հարցումները կարող են վկայել ուսուցչի գիտելիքների, վերաբերմունքի և ուսումնական ծրագրի փոփոխությունների վերաբերյալ համոզմունքների փոփոխության մասին (OECD, 2020, p. 40):

Գծապատկեր 4. Գնահատման նպատակը. Հասկանալ ծրագրի իրականացումը



- Գնահատման նպատակներն են (Գծապատկերներ 4 և 5).
- **Վերլուծել իրականացման գործընթացը** և այն, թե որքանով է վերանայված ԲՏՃՄ ուսումնական ծրագրի բարեփոխումը իրականացվել և հարմարեցվել է պլանավորվածի համաձայն,

- **Հիմք ստեղծել բարեփոխման մշտադիտարկման և գնահատման համար** և հավաքագրել տեղեկություններ՝ հետևելու սովորողների ուսումնառության վերջնարդյունքներին,
- **Հայաստանի համար.** Տեղեկացնել և առաջարկություններ տրամադրել՝ վերանայված ԲՏՃՄ ուսումնական ծրագիրը մյուս մարզերի դպրոցների համապատասխան դասարաններում ներդնելու համար,
- **Համաշխարհային մակարդակով՝** որպես հանրային բարիք. ծրագրի զեկույցը ներկայացնում է կրթական ծրագրերի բարեփոխման գործընթացի ճանապարհային քարտեզ:

Գծապատկեր 5. Գնահատման նպատակը. Հիմք ստեղծել բարեփոխման մշտադիտարկման, գնահատման և սովորողների գիտելիքների գնահատման գործիքների վերաբերյալ

- Համադրել դասավանդման և ուսումնառության նույնըր սովորողների գնահատման մեթոդների հետ՝ հիմնվելով նոր ուսումնական ծրագրերի և թեստային հատկորոշիչների վրա:
 - Նախագծել ամփոփիչ գնահատումներ, որոնք համահունչ են նոր ուսումնական ծրագրին, ինչպես նաև համապատասխանում են հին ուսումնական ծրագրին որպեսզի հնարավոր լինի ապահովել համեմատելիություն և ուսումնառության վերահսկում:
- Մշակել լրագրիչ հարցաթղթերն ու դպրոցի, ուսուցիչների և աշակերտների համար:
 - Տեղեկություններ հավաքագրել դասադրոցի վերաբերյալ
 - Հասկանալ ուսուցչի նախասիրությունները և
 - Հավաքագրել տվյալներ դպրոցների տնօրենների և դպրոցական ենթակառուցվածքների վերաբերյալ
- Կիտառել այս գործիքները ընտրված մարզերում (փորձարկմանը մասնակցող և չմասնակցող) և դասարաններում (փորձարկմանը մասնակցող և չմասնակցող)՝ գնահատելու վերանայված ԲՏՃՄ ուսումնական ծրագրի պատճառահետևանքային կարծաժամկետ ազդեցությունը փորձարկման ընդգրկված սովորողների հմտությունների ձեռքբերման վրա:
- Շարունակել մշտադիտարկել այս դպրոցների սովորողների ուսումնառությունը՝ օգտագործելով մշակված գործիքները:

Ծրագրի գնահատումը ներառել է սովորողների ընտրանքի (2-րդ, 3-րդ, 5-րդ, 6-րդ, 7-րդ և 8-րդ դասարանների) ուսման գնահատում: Ստացված արդյունքները՝ աշակերտների և դպրոցների տնօրենների հարցումների, ինչպես նաև ուսուցիչների հարցումների և ստուգատեսների հետ համակցված, էական տեղեկություն են տրամադրում ՀՀ-ում կրթության քաղաքականության մշակման և հանրակրթության բովանդակության շարունակական բարեփոխման համար:

Հաշվի առնելով ելակետային տվյալների բացակայությունը (COVID-19-ի սահմանափակումների պատճառով), որոնք թույլ կտային գնահատել սովորողների հմտությունները վերանայված ԲՏՃՄ ուսումնական ծրագրի իրականացումից առաջ և հետո, կիրառվել է կիսափորձարարական

դիզայն (quasi-experimental design): Թիրախավորվել են փորձարկմանը մասնակցած և դրանց հաջորդող դասարանները (վերջիններս չեն մասնակցել փորձարկմանը) (Գծապատկեր 6), և Տավուշի մարզի տվյալները համեմատվել են Շիրակի և Լոռու մարզերի հետ, որոնք, ըստ ազգային ստուգատեսների տվյալների, դպրոցական միջավայրում ունեն նմանատիպ առանձնահատկություններ և միտումներ՝ ուսումնառության վերջնարդյունքների առումով: Փորձարկման գնահատման մեթոդաբանությունը համաձայնեցվել է ԿԳՄՆ նախարարության հետ 2021 թվականի դեկտեմբերին, որից հետո կատարվել են գնահատման աշխատանքներ: 2022 թվականի մայիսին մրցույթով հաղթած ընկերության կողմից երեք մարզերի 210 դպրոցներում ընտրված առարկաների ուսուցման գնահատումներ են կատարվել փորձարկմանը մասնակցած և չմասնակցած դասարաններում: Այս գնահատումները զուգակցվել են սովորողների և տնօրենների հարցումների, ինչպես նաև ուսուցիչների շրջանում հարցումների և ստուգատեսների հետ՝ ուղղորդելու ՀՀ-ում կրթության քաղաքականության մշակման և ընթացիկ ուսումնական բարեփոխումների համազգային մակարդակով ներդրման աշխատանքները:

Գծապատկեր 6. Սովորողների գնահատում

Դասարան	2	3	5	6	7	8	10
Ես և շրջակա աշխարհ	x	x					
Բնություն			x	x			
Քիմիա					x		x
Կենսաբանություն					x		x
Աշխարհագրություն					x	x	x
Ֆիզիկա					x		x
Բնագիտություն							x
Թվային գրագիտություն և համակարգչային գիտություն	x		x		x		x
Մաթեմատիկա	x	x	x	x	x	x	x

Գնահատման արդյունքները տրամադրեցին տեղեկույթ վերանայված ԲՏՃՄ ուսումնական ծրագրի՝ սովորողների հմտությունների և գիտելիքների ձեռքբերման ազդեցության վերաբերյալ: Ընդհանուր

առմամբ, ուսումնական ծրագրի բարեփոխումը դրական և զգալի ազդեցություն ունեցավ ուսուցման վրա: Մասնավորապես, նոր չափորոշչով սովորողների շրջանում երկու տարվա ընթացքում դինամիկայի 6 ամսվա աճ է գրանցվել: Ազդեցությունը վիճակագրորեն նշանակալի է թե՛ մաթեմատիկայի, թե՛ բնագիտական առարկաների գնահատումների համար: Բացի այդ, ցածր առաջադիմություն ունեցող սովորողները առնվազն հավասարապես, կամ ավելի, քան բարձր առաջադիմություն ունեցող սովորողները, շահեցին այս բարեփոխումից: Մինչ բարեփոխումը նկատվում էր, որ ուսուցիչները հիմնականում կենտրոնանում էին բարձր առաջադիմություն ունեցող սովորողների վրա: Միջին հաշվով, այն սովորողները, որոնք սկզբում գտնվում էին փորձարկվող (treatment) կրտսեր խմբի ստորին մասում, ավելի շատ բարելավեցին իրենց հմտությունները, քան նրանք, ովքեր համեմատվող (comparison) խմբում էին:

Այլ երկրների կրթության բարեփոխումների մոդելների լավագույն փորձը

Ուսումնական ծրագրերի բարեփոխման մեջ չկա միակողմանի մոտեցում: Ուսումնական ծրագրերի բարեփոխումը ազգային առաջնահերթության խնդիր է, և յուրաքանչյուր երկիր պետք է որոշի, թե որն է լավագույնն իր համար՝ ելնելով իր համատեքստի առանձնահատկություններից և ռազմավարական առաջնահերթություններից: Յուրաքանչյուր երկիր ունի իր ուրույն պատմությունը, արժեքները, մշակույթը և ինստիտուցիոնալ կառուցվածքը, որոնք ձևավորում են կրթական համակարգը և որոշում, թե ուսումնական ծրագրերի բարեփոխումներն ինչպես առավել արդյունավետ կլինեն իրենց յուրահատուկ համատեքստում: Հետևաբար, պետությունը պետք է սահմանի այն գիտելիքներն ու կարողությունները, որոնք ամենաարժեքավորն են և իր ապագա քաղաքացիներին պատրաստելու համար ամենաանհրաժեշտը: Միևնույն ժամանակ, կարևոր է ուսումնասիրել միջազգային զարգացումները, ինչպիսիք են սովորողների միջազգային ստուգատեսների արդյունքները և որոշ ընդհանուր սկզբունքներ, որոնք կիրառելի են՝ անկախ առանձնահատկությունների տարբերությունից:

Այսպիսով, Հայաստանում որպես գիտության նոր ուսումնական ծրագրերի հիմք (առարկայական հիմնական գաղափարներ, գիտության և ճարտարագիտական պրակտիկա, խաչվող հասկացություններ և պրոգրեսիայի սկզբունքը՝ 1-ից 12-րդ դասարանները), բարեփոխման շրջանակներում որդեգրվեցին Հաջորդ սերնդի գիտության ստանդարտները (Next Generation Science Standards (NGSS), որոնք

մշակվել են ԱՄՆ Գիտությունների ակադեմիայի կողմից: Ուսումնասիրվել են Պորտուգալիայի, Բելգիայի և Նիդերլանդների ժամանակակից, բարձրորակ դասագրքերի օրինակները՝ ցույց տալու, թե մեր օրերում տարբեր դասագրքերն ինչքանով են տարբերվում Հայաստանում դեռևս գործող դասագրքերից: Ծրագրի միջազգային փորձագետները նաև օգտագործել են Ֆինլանդիայի, Նիդերլանդների և այլ երկրների օրինակները՝ ընդգծելու ուսուցիչներին ճկունություն և ինքնավարություն շնորհելը՝ որպես կարևոր քայլ ժամանակակից ուսումնական ծրագրերում և դպրոցական պրակտիկայում: Սա ներառում է ուսումնական ծրագրին և դասագրքերին անվերապահորեն հետևելուց անցում դեպի այն կողմնորոշումը, թե ինչ պետք է իմանան սովորողները և կարողանան անել վերջում (կենտրոնանալով հասկացությունների և ընդհանուր հմտությունների վրա): Խորհրդատվություն ստանալու համար, թե ինչ սարքավորումներ և ինչ փորձեր է կարևոր կատարել դպրոցական լաբորատորիաներում, ծրագրի թիմը նմանապես հիմնվել է ԵՄ մի քանի երկրների լավագույն փորձի վրա: Ուսուցիչների կանոնավոր պատրաստումը և վերապատրաստումը ևս մեկ հայեցակարգ է, որը լայնորեն կիրառվում է ԵՄ շատ երկրներում և որդեգրվել է սույն ծրագրի կողմից:

Ուսուցիչներից ստացված տեղեկությունը

Փորձարկման յուրաքանչյուր ուսումնական կիսամյակից հետո փորձարկմանը մասնակցած ուսուցիչների հետ անցկացվող ֆոկուս խմբային քննարկումներն ու հարցազրույցները նպատակ ունեին պարզելու արձանագրված հաջողություններն ու մարտահրավերները: Այս տվյալների հիման վրա էլ միջազգային փորձագետները մշակեցին առաջարկություններ՝ բարեփոխման հետագա ընթացքի շուրջ: Քննարկումներն ապացուցեցին, որ նոր ուսումնական ծրագիրը **գերծանրաբեռնված** էր գրեթե բոլոր առարկաներից, և ուսումնական ծրագրի պահանջները (երկարություն, սահմանազատում, բովանդակության հստակության) չափազանց բարդ էին: Որոշ առարկաների դասավանդմանը տրամադրված ժամանակը (դասաժամերը) անբավարար էր: Ուսուցիչները դասավանդում էին նոր ուսումնական ծրագրով՝ դասապրոցեսում օգտագործելով ակտիվ ուսուցման մոտեցումը: Ուսուցիչները նշեցին, որ աշակերտներին հատկապես դուր էր գալիս ուսուցման այն բովանդակությունը, որը համապատասխանում և կապված էր իրական կյանքի իրավիճակների հետ, և նրանք կարևորում էին գործնական աշխատանքների, փորձարկումների, խմբային աշխատանքների և նախագծերի վրա հիմնված առաջադրանքների մեջ ներգրավվելու հնարավորությունները:

Ուսուցիչները զեկուցել են, որ աշակերտների մեծամասնությունը հասել է նոր ուսուցման իրենց կարողությունների առավելագույն չափով՝ որոշ բացառություններով: Ուսուցիչների մեծ մասը մեծապես ապավինում էր ձևավորող, բնութագրող գնահատմանը, թեև շատ ուսուցիչների համար զգալի ժամանակ էր պահանջվում այս նոր մոտեցմանը հարմարվել: Ուսուցիչները նաև նշել էին, որ փոխգնահատումը և ինքնագնահատումը առավելապես հետաքրքրում են սովորողներին:

Ֆոկուս խմբային քննարկումների հաջորդ փուլը ցույց տվեց, որ ուսուցիչների վերապատրաստումը և պաշտոնական մենթորությունը Հայաստանի բոլոր մարզերում բոլոր ուսուցիչների համար բացարձակապես կենսական նշանակություն ունեն նոր ուսումնական ծրագրի հաջող իրականացման համար ողջ երկրում: Ուսուցիչներին ամբողջ տարվա ընթացքում աջակցելու համար նախատեսված մենթորական սխեման արդյունավետ էր, և ուսուցիչները հայտնեցին, որ այն դրական ազդեցություն ունեցավ իրենց փորձի և ինքնավստահության բարձրացման վրա: Ուսուցիչների միջև համագործակցությունը չափազանց մեծ էր և շատ դրական:

Ինչ վերաբերում է մարտահրավերներին, դասավանդման և ուսումնառության նյութերը, ներառյալ համակարգիչները և լաբորատոր սարքավորումները, մատչելի չէին՝ դրանց բաշխման հետաձգման պատճառով, և շատ դեպքերում ինտերնետ կապը խնդրահարույց էր ուսումնառության առցանց նյութերի համար: Այս խնդիրները մեծապես խանգարում էին դասավանդմանն ու ուսումնառությանը: Ուսումնական ծրագրի իրականացման մյուս խնդիրները, որոնց բախվել են ուսուցիչները փորձարկման ընթացքում, հետևյալն են.

- Դասավանդման ավանդական մեթոդներին ապավինելը,
- Աշխատանքի ծանրաբեռնվածության ավելացումը,
- Նոր ներդրված մոտեցումներին, ինչպիսիք են ձևավորող գնահատումը և նախագծային ուսուցումը, չտիրապետելը,
- ԲՏՃՄ աբորատորիաներից օգտվելու անկարողությունը:

Ակադեմիական բովանդակության, դասավանդման մեթոդների, գնահատման և լաբորատոր ընթացակարգերի ու սարքավորումների, ներառյալ լաբորատոր անվտանգության և էրգոնոմիկայի ասպեկտների ուսուցումն և մենթորությունը անհրաժեշտություն էին: Ուսումնական ծրագրի բեռնաթափման հրատապ անհրաժեշտություն կար: Տավուշի դպրոցների ուսուցիչները մանրամասն արձագանքում էին մի առարկայի գիտելիքների անհամապատասխանության հարցերի վերաբերյալ, որոնք անհրաժեշտ են որոշակի դասարանում մեկ այլ առարկայի յուրացման համար:

Նույնը պետք է արվեր դասարաններում և դրանց միջև թեմաների հաջորդականության պահպանման համար, քանի որ կային դեպքեր, երբ թեմաները տեղափոխվել և ուսուցանվում էին ավելի ցածր դասարաններում: Թեև ուսուցման համար միայն մեկ դասագրքի վրա հենվելու փոխարեն՝ ուսուցիչների կողմից տեղեկատվական այլ աղբյուրներ ձեռք բերելը կարևոր հմտություն է, պաշտոնական դասագրքերի բացակայությունը խանգարում էր ուսուցմանը: Բավարար քանակությամբ համակարգիչների առկայության և ինտերնետային կապի հասանելիության բացակայությունը խոչընդոտում էր նոր ուսումնական ծրագրի ներդրմանը, հատկապես գյուղական վայրերում: Անհրաժեշտ էր նաև ուշադրություն դարձել լաբորատոր սարքավորումների և նյութերի օգտագործման, պահպանման, որակի վերահսկման, պահեստավորման և անվտանգության խնդիրներին, որից հետո սրանք պիտի գրված լինեն դասավանդման լեզվով, տվյալ դեպքում՝ հայերեն:

Եզրակացություն

Ուսումնական ծրագիրը կրթության ամենահիմնական տարրն է, քանի որ այն նպատակային կրթության ուղեցույց է և որոշում է կրթական համակարգի որակն ու ազդեցությունը:

Ուսումնական ծրագրերի բարեփոխումը ազգային առաջնահերթության խնդիր է, և յուրաքանչյուր երկիր պետք է որոշի, թե որն է լավագույնն իր համար՝ ելնելով իր առանձնահատկություններից, ռազմավարական առաջնահերթություններից, ինչպես նաև միջազգային լավագույն փորձից:

Հայաստանը ներկայումս իրականացնում է ուսումնական ծրագրի հավակնոտ բարեփոխում՝ սովորողներին հնարավորություններ ընձեռնելով օգտագործելու իրենց ողջ ներուժը և ապահովելու երկրի սոցիալական, տնտեսական և քաղաքական զարգացումը: Որպես այս բարեփոխումների մի մաս՝ Հայաստանը ձգտում է անցնել կարողունակության վրա հիմնված կրթական համակարգի, որը բարդ և մարտահրավերներով լի ճանապարհ է, քանի որ բոլոր ռեսուրսները, ուսումնական ծրագրերը և կրթական գործընթացները պատմականորեն եղել են գիտելիքահենք և ուսուցչակենտրոն:

Բարեբախտաբար, փորձարկման փուլի բոլոր բաղադրիչների վերաբերյալ ստացված արձագանքները՝ սկսած գերձանրաբեռնվածության խնդիրներից մինչև լաբորատոր սարքավորումներից օգտվելու անվտանգության նորմեր, հաշվի են առնվում ապագա ծրագրերում՝ իրականացումը բարելավելու համար: Շարունակական հետադարձ կապ հայցելն և կարիքներին ու

մտահոգություններին անդրադառնալը կօգնի, որ նոր ուսումնական ծրագրի իրականացումը չընկալվի որպես լրացուցիչ բեռ (The World Bank, 2024:64): Բարձր որակի տվյալների և շահագրգիռ կողմերի ներգրավվածության վրա հիմնված շարունակական բարելավման նման մոտեցման հանձնառությամբ՝ Հայաստանի Հանրապետության Կառավարությունը երաշխավորում է, որ ուսումնական ծրագրի բարեփոխումը կհասնի իր ողջ ներուժին և երկրի սովորողներին կզինի այն գիտելիքներով և հմտություններով, որոնք անհրաժեշտ են 21-րդ դարում բարգավաճելու համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Apsari, Y. (2018). Teachers' Problems and Solutions in Implementing Curriculum 2013. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, vol. 3, no. 1, 2018, pp. 11-23.
2. Chonghui Li & Christine Cox Eriksson (2018). Curriculum Reform and Second Language Acquisition: A literature review on curriculum reform and English as second language teaching and learning. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1190526/FULLTEXT01.pdf> (Accessed 16.08.2023)
3. Mkandawire, B. (2010). Challenges of Curriculum Implementation in Learning Institutions. Sitwe.
4. OECD /Organisation for Economic Co-operation and Development/. (2020). Curriculum Reform: a Literature Review to Support Effective Implementation, OECD Working Paper No. 239, OECD Publishing. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2020\)27/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2020)27/En/pdf) (Accessed 11.01.2023)
5. Thompson, S., L. Gregg and J. Niska (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning, *RMLE Online*, Vol. 28/1, pp. 1-15. <http://dx.doi.org/10.1080/19404476.2004.11658173> (Accessed 12.01.2023)
6. The World Bank (2024). Curriculum and Learning: Towards a Competency-based Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Curriculum Reform in Armenia <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/90dc691a-c4d0-49fa-b767-7791eeaffa3f/content> (Accessed 12.02.2024)

АНУШ ШАХВЕРДЯН - НЕДАВНЯЯ РЕФОРМА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ STEM В АРМЕНИИ: ПРОГРЕСС И ПРОБЛЕМЫ

Ключевые слова: Наука, технологии, инженерия и математика («STEM»), компетентностное образование, предметные стандарты, результаты обучения, формирующее оценивание, пилотирование, наставничество, мониторинг

В Армении в течение многих лет учебные программы были перегружены разрозненными фактическими знаниями, которые не обновлялись и не интегрировались с явными целями обучения. Традиционное преподавание на основе лекций и теоретическое содержание были весьма распространены, а в школах не было научных лабораторий для преподавания STEM. Как следствие, показатели результатов обучения были низкими. В статье представлены шаги, предпринятые в рамках подхода “от концепции к реальности” и нацеленные на проведение реформы учебной программы, направленной на переход к системе образования, основанной на компетенциях, что является сложным и трудным путем, поскольку все ресурсы, учебные программы и процессы исторически основаны на знаниях и ориентированы на учителя. Анализируемые данные подкреплены личным участием автора в процессе реализации реформ, составления отчетов и налаживания коммуникации – все это призвано иллюстрировать процесс реформы учебной программы в развивающейся стране. Автор приходит к выводу о вероятной трансформации общеобразовательной программы STEM в случае продолжения сбора отзывов, решения имеющихся проблем и удовлетворения потребностей учителей и учащихся.

ANUSH SHAHVERDYAN - ARMENIA'S RECENT STEM CURRICULUM REFORM: PROGRESS AND ISSUES

Keywords: Science, Technology, Engineering and Mathematics (“STEM”), Competency-Based Education, Subject Standards, Learning Outcomes, Formative Assessment, Pilot, Mentoring, Monitoring

In Armenia, curricula have long been overloaded with disconnected factual knowledge, often outdated and lacking integration with explicit learning goals. Traditional lecture-based teaching methods and theoretical content have dominated, while schools have frequently lacked the necessary

science laboratories to effectively teach STEM subjects. Consequently, learning outcomes, particularly in science, have remained low.

This paper presents the steps undertaken from concept to implementation of a curriculum reform aimed at transitioning to a competency-based education system. This transformation is a complex and challenging endeavor, as the existing resources, curricula, and processes have historically been rooted in knowledge-based and teacher-centered approaches.

The analysis draws on the author's firsthand experience in the reform process, supported by documented reports and communications that comprise the components and steps in curriculum reform in a developing country. The findings suggest that the transformation of the STEM general education curriculum is achievable, provided that continuous feedback is solicited and the needs and concerns of both teachers and students are systematically addressed.

Ներկայացվել է՝ 15.11.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 27.11.2024 թ.

**ՖԻԹՆԵՍԻ ՈՒՂՂՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ
ՆԵՐԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ
ՈՒՍԱՆՈՂ-ԱՂՋԻԿՆԵՐԻ ՎՐԱ**

ԷՌՆԵՍ ԱՎԱՆԵՍՈՎ

Համառոտագիր

Հոդվածում ներկայացված են «Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամում (ԲՊՀ) ֆիթնեսի ուղղվածության ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի ներգործության հիմնական առանձնահատկությունները ուսանող-աղջիկների շարժողական պատրաստության, առողջական վիճակի և բարոյականային հատկանիշների վրա: Աշխատանքում վերլուծվում են հարցումների միջոցով ԲՊՀ և ՀՀ մի քանի պետական այլ բուհերում աշխատող ֆիզիկական կուլտուրայի դասախոսների, ինչպես նաև ուսանողների շրջանում անցկացված հարցումների արդյունքները, որոնց հիման վրա հստակեցվել են ուսանող-աղջիկների ֆիզիկական դաստիարակության նախընտրելի, արդյունավետ ուղղությունները: Մանրամասն վերլուծվում և ձևավորող մանկավարժական գիտափորձով հիմնավորվում է ֆիթնեսի հիման վրա կազմակերպվող ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի արդյունավետությունն ուսանող-աղջիկների շարժողական պատրաստության, առողջական վիճակի և բարոյականային հատկանիշների վրա:

Հիմնաբառեր՝ բուհ, ուսանող-աղջիկներ, ֆիզիկական դաստիարակություն, ֆիթնեսի մարզումներ, ձևավորող մանկավարժական գիտափորձ:

Հեղազոտության արդիականությունը

Կրթական շարունակական վերափոխումների համատեքստում ոլորտի շատ մասնագետների հավաստմամբ ներկայումս ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության համակարգն ունի արդիականացման կարիք: Այս համատեքստում կարևոր է, որպեսզի իմաստավորվեն դրա բաղադրամասերը, բովանդակությունը, արժեքային ուղղությունները, խնդիրները, ձևերը, մեթոդներն ու մանկավարժական այն տեխնոլոգիաները, որոնք ի զորու կլինեն նպաստելու ֆիզիկական դաստիարակության առջև դրված հիմնական խնդիրների լուծմանը (5):

Այդ ուղղություններից մեկը ֆիթնեսի հիման վրա ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի կազմակերպումն է:

Ֆիթնեսի ժամանակակից ուղղությունների հնարավորությունները նախընտրելի է կիրառել ուսանողների առողջական վիճակի բարելավման և պահպանման հետ կապված խնդիրների լուծման նպատակով (3):

Հեղազոտության նպատակը

Բացահայտել և գիտափորձով հիմնավորել բուհի ուսանող-աղջիկների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի կազմակերպման առավել արդյունավետ մեթոդիկան:

Հեղազոտության հիմնական խնդիրներն են՝

1. Ուսումնասիրել, վերլուծել ու համադրել բուհի ուսանող-աղջիկների ֆիզիկական դաստիարակության կամակերպմանը վերաբերող տեսական հայեցակետերը:
2. Պարզաբանել բուհի ուսանող-աղջիկների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի կազմակերպման առավել արդյունավետ մոտեցումները:
3. Գիտափորձով հիմնավորել բուհի ուսանող-աղջիկների ֆիզիկական դաստիարակության նորարարական մեթոդիկայի արդյունավետությունը:

Հեղազոտության հիմնական մեթոդներն են՝

1. Գրական աղբյուրների ուսումնասիրություն, վերլուծություն և համադրում:
2. Անկետային հարցումներ:
3. Ձևավորող մանկավարժական գիտափորձ:
4. Մաթեմատիկական վիճակագրության մեթոդներ:

Հեղազոտության կազմակերպումը

Բուհի ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության հիմնախնդրի առանձնահատկությունները բացահայտելու նպատակով մեր կողմից նախապես մշակված հարցաթերթիկներով 2021-2022 ուստարում հարցում է կազմակերպվել բուհի ֆիզիկական դաստիարակության դասախոսների և ուսանողների շրջանում: Հարցաթերթիկները երկու դեպքում էլ բաղկացած էին երկու խումբ հարցերից: Հարցերի առաջին խումբը վերաբերում էր ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի առկա վիճակի ուսումնասիրությանը, մյուսը՝ այդ դասերի կատարելագործման ուղիների որոնմանը:

Հարցմանն ընդանուր առմամբ մասնակցել են «Վ. Բյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանի, Հայաստանի ազգային ազրարային

համալսարանի, Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարանի 44 դասախոսներ: Հարցման մասնակիցների 40,9%-ը իգական, իսկ 59,1%-ը արական սեռի ֆիզիկական կուլտուրայի դասախոսներ էին, որոնց ընդանուր ստաժը կազմում էր մի քանի տարուց մինչև 45 տարի:

2022 թվականի փետրվարին ընտրվել են մեկական ստուգողական և փորձարարական խմբեր: Ստուգողական խմբում (ՍԽ) ընդգրկվել էին 1-ին կուրսի 16, իսկ փորձարարական խմբում (ՓԽ) 14 ուսանող-աղջիկներ: Ստուգողական խումբը 2022թ-ի փետրվարից մասնակցել է շաբաթական մեկ անգամ կազմակերպվող ֆիզիկական կուլտուրայի ավանդական դասերին, իսկ փորձարարական խմբի ուսանողները՝ շաբաթական երեք անգամ կազմակերպվող ֆիթնեսի ուղղվածությամբ ֆիզիկական կուլտուրայի արտասուսմանական մարզումներին, որոնք իրականացվել են մեր կողմից մշակված ծրագրով: Հաշվի առնելով հետազոտվողների անհատական մի շարք առանձնահատկություններ՝ տարիքը, սեռը, հետազոտության ընթացքում առողջական վիճակը և անձնական դրդապատճառները, այդ ընթացքում կազմակերպվել են քաշի նվազեցմանն ուղղված կարդիո-ուժային տեսակի մարզումներ:

Մինչ գիտափորձը սկսելը ուսումնասիրվել են ՍԽ և ՓԽ ուսանողների ելակետային ցուցանիշները՝ արագաուժային, արագային, դիմացկունության և որովայնի մկանների ուժի շարժողական ընդունակությունների մակարդակը: Այդ նպատակով նախապես ընտրվել էին նշված շարժողական ընդունակությունների ստուգողական ֆիզիկական վարժություններ՝ տեղից հեռացատկ, 30 մ վազք, 500 մ վազք, մեջքին պառկած դիրքից իրանի բարձրացում և իջեցում:

Կարևոր էր նաև պարզել այդ մարզումների ներգործությունը հետազոտվողների սրտի կծկումների հաճախականության վրա: Այդ նպատակով ուսումնասիրվել է ուսանողների սրտի կծկումների հաճախականությունը հինգ փուլով՝ մինչ մարզումը, նախավարժանքի հետո, հիմնական մասից հետո, եզրափակիչ մասից հետո և հանդերձափոխվելուց հետո:

Ֆիթնեսի ուղղվածության ֆիզիկական դաստիարակության պարապմունքների ներգործությունն ուսանող-աղջիկների բարոյականային հատկանիշների վրա պարզելու նպատակով մեր կողմից նախապես մշակվել էր ուսանողների ինքնագնահատման հարցաթերթիկ, որի համաձայն ՓԽ-ի ուսանողներն իրենք իրենց պետք է գնահատեին 0-5 միավորանոց սանդղակով:

Հեղափոխության արդյունքների վերլուծություն

Հարցված տարբեր բուհերի դասախոսների գերակշռող մեծամասնության կարծիքով՝ 90,9 %, ֆիզիկական կուլտուրայի դասերին առավել մեծ հաճույքով հաճախում են 1-ին կուրսի ուսանողները: Առանձնակի հետաքրքրություն է առաջացնում այն հանգամանքը, որ ուսանողների հետաքրքրությունն ուսման ողջ ընթացքում աստիճանաբար նվազում է: Այս հանգամանքը կարելի է բացատրել 1-ին կուրսեցիներին բնորոշ հետաքրքրության առկայությամբ, իսկ հետագայում այդ հետաքրքրության նվազմամբ՝ հատկապես պայմանավորված մարզումների համար ՀՀ բուհերի մեծ մասին բնորոշ նյութատեխնիկական հնարավորությունների ոչ բավարար ռեսուրսներով: Ի դեպ այս տրամաբանական կապը հաստատվել է նաև մասնագետների շրջանում անցկացված մեր հարցման արդյունքում:

Սա այն պարագայում, երբ մի կողմից՝ առկա են ազգային անվտանգությունը խարխլող մի շարք մարտահրավերներ, իսկ մյուս կողմից՝ ներկայումս գործում են ՀՀ երկու օրենքներ (1, 2), որոնցում ամրագրված է, որ ուսումնական բոլոր հաստատություններում «ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի պարտադիր դասավանդումը պետք է իրականացվի ուսումնառության ամբողջ ընթացքում:

Պարզվում է նաև, որ ֆիզիկական կուլտուրայի մասնագետներից քչերին են բավարարում ուսանողների հանձնած նորմատիվային ֆիզիկական վարժությունների տվյալները: Մեր կարծիքով՝ դրանք ցանկալի է վերանայել պրոֆեսիոնալ կիրառական ֆիզիկական պատրաստության (ՊԿՖՊ) համատեքստում, ինչը պետք է հաշվի առնվի նաև ֆիզիկական կուլտուրայի բուհական ծրագրի բովանդակային հատվածում:

Ուսանողների համար ֆիզիկական կուլտուրայի դասերը հետաքրքիր դարձնելու հիմնական ձևը նրանց նախընտրած մարզման ձևերի հիման վրա դասի անցկացումն է: Այս թեմայով հարցվածների մեջ կան նաև դասերի քանակի ավելացման կողմնակիցներ

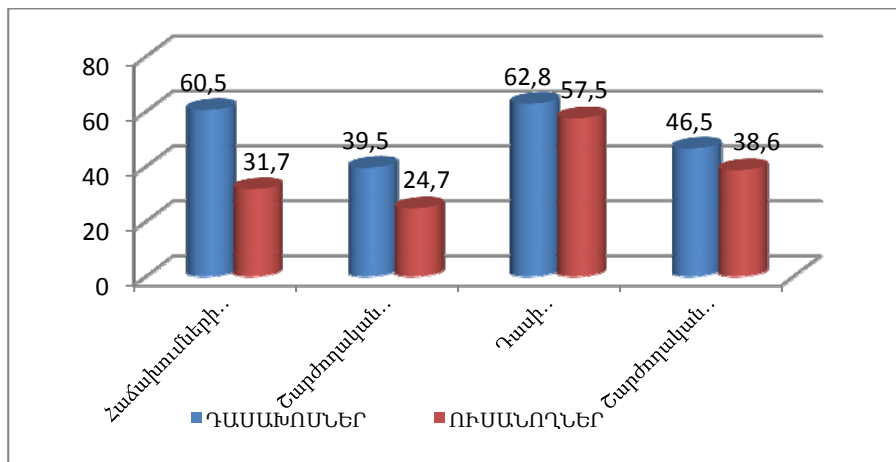
Ուսանողների շրջանում կազմակերպված հարցմանը մասնակցել է «Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանի, Հայաստանի ազգային ագրարային համալսարանի, Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարանի 264 ուսանող՝ 91%-ը առաջին, 40,3%-ը՝ երկրորդ, 19,8%-ը երրորդ, իսկ 5,3%-ը չորրորդ կուրսում սովորողներ:

Հարցումների արդյունքում պարզվել է, որ ուսանողների ֆիզիկական պատրաստության ներկայիս վիճակը չի բավարարում մասնագետների

մեծ մասին, ինչը իսկապես մտահոգվելու տեղիք է տալիս: Ինչ վերաբերում է դրանց կատարելագործմանը, ապա հարցվածների մեծ մասը վստահ է, որ ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացը պետք է կազմակերպվի նրանց հետաքրքրող մարզման ձևերով: Հատկապես ուսանող-աղջիկների դեպքում կարևորվում է նրանց ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում ֆիթնես տեխնոլոգիաների ակտիվ կիրառումը: Ոլորտի մասնագետները համոզված են, որ այդ դեպքում կբարձրանա հետաքրքրությունը ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի նկատմամբ:

Ինչ վերաբերում է ուսանողների կարծիքի ուսումնասիրմանը, ապա բուհի տարբեր կուրսերի ուսանողների մեծ մասին բավարարում են ֆիզիկական կուլտուրայի ներկայիս դասերը: Ուշագրավ է այն փաստը, որ դրա հետ մեկտեղ հարցվածների մեծամասնությունը նշել էր նաև ընտրած մարզման ձևերի հիման վրա դասերի կազմակերպման անհրաժեշտության մասին նշելով, որ դրանք կհանդիսանան դասերի արդյունավետության բարձրացման լավագույն միջոց:

Ստորև 1-ին գծապատկերից պարզ երևում է, որ մասնագետների 62,8% -ի կարծիքով ընտրած մարզման ձևի հիման վրա կազմակերպող ֆիզիկական կուլտուրայի դասերն առավել հետաքրքիր կդարձնեն ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացը, ինչի արդյունքում նաև կբարելավվեն ուսանողների հաճախումները՝ 60,5%: Այս ամենն անշուշտ կնպաստի բուհում սովորողների շարժողական կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը՝ 46,5%, ինչպես նաև ընդհանուր առմամբ պատրաստականության բարձրացմանը՝ 39,5%:



Գծապատկեր 1.

Ընտրած մարզման ձևի վրա հիմնված ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի ներգործության հիմնական ուղղությունների մշտադիտարկում

Ինչ վերաբերում է ուսանողների հարցմանը, ապա դրա արդյունքում պարզվեց, որ 57,5%-ի կարծիքով ֆիզիկական կուլտուրայի նման կերպով դասի կազմակերպումը կբարձրացնի դասի հանդեպ իրենց հետաքրքրությունը, ինչի արդյունքում կբարելավեն դասերի հաճախումները: Ուսանողների կարծիքները փաստում են, որ ներկայիս ավանդական ֆիզիկական կուլտուրայի դասերը կորցրել են իրենց երբեմնի հետաքրքրությունը (գծապատկեր 1): Այս համատեքստում կարևոր է գտնել բուհի ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության նոր, առավել արդյունավետ մոտեցումներ:

Ի դեպ, մեր հարցման արդյունքում պարզվում է, որ ըստ ուսանողների՝ ֆիթնեսի ուղղվածությամբ դասերը գերադասելի են, քան նույնիսկ այդքան բարձր հուզականություն ապահովող մարզախաղերը: Հարցված ուսանողների մեծ մասը՝ 56,3%-ը, որպես ֆիզիկական կուլտուրայի դասի անցկացման նախընտրելի ձև նշել է ֆիթնեսը: Համեմատած ավելի քիչ պահանջարկ ունեն մարզախաղերը՝ վոլեյբոլը՝ 40,7%, բասկետբոլը՝ 21,7%, սեղանի թենիսը՝ 33,8%, լողը՝ 35%, ֆուտբոլը՝ 15,2%, հանդբոլը՝ 5,3% և ըմբշամարտը՝ 3,8%:

Աղյուսակ 1. Գիտափորձի ընթացքում ֆիթնեսի ուղղվածության ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի ներգործությունը հետազոտվող ուսանողների շարժողական ընդունակությունների վրա

Հ/Հ	Ստուգողական վարժություններ	Ելակետային ցուցանիշներ (2022թ., փետրվար)	Ամփոփիչ ցուցանիշներ (2022թ., դեկտեմբեր)	Տարբերության ստույգություն		
				%	t	p
1.	Տեղից հեռացատկ (սմ)	160.75 ± 17.56	167.75±17.8	4.17	7.83	< 0.05
2.	Վազք 30 մ (վրկ.)	5.34±0.62	5.41±0.64	-1.32	0.84	> 0.05
3.	Վազք 500 մ (ր., վրկ.)	1.98±0.315	2.17±0.14	-8.76	0.26	> 0.05
4.	Մեջքին պառկած դրությունից իրանի բարձրացում իջեցում (անգամ)	50.05±24.30	85.9±69.66	41.73	0.17	> 0.05

Վերլուծելով գիտափորձի արդյունքում ստացված թվային տվյալները՝ պարզ է դառնում, որ մարզական վիճակագրության մեջ, հայտնի Ստյուդենտի T սանդղակի համաձայն, ավելի մեծ հավաստի փոփոխություն է նկատվել ՓԽ-ի տեղից հեռացատկի ցուցանիշներում (աղյուսակ 1), իսկ ՍԽ-ի հետազոտվողների մոտ նույն այդ ստուգողական վարժության դեպքում անգամ 2,1 %-ով հետաճ է արձանագրվել (աղյուսակ 2):

Հետաճ է գրանցվել նաև ՓԽ-ի 30 մ վազքի (1,32%) և 500մ. վազքի (8,76%) ցուցանիշներում, իսկ ՍԽ-ի 500մ վազքի (4,09%) արդյունքներում: Այստեղ 30մ վազքի տվյալները թեպետ ոչ հավաստի բայց չնչին (0,48%-ով) աճել է:

Ինչ վերաբերում է ամենամեծ փոփոխություններին, ապա ինչպես երևում է 1-ին և 2-րդ աղյուսակներից, թե՛ ՓԽ-ում, թե՛ ՍԽ-ում այդպիսիք արձանագրվել են մեջքին պառկած դիրքից իրանի բարձրացում և իջեցում ստուգողական վարժության դեպքում:

Աղյուսակ 2. Ավանդական ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի ներգործությունը ուսանողների շարժողական ընդունակությունների վրա

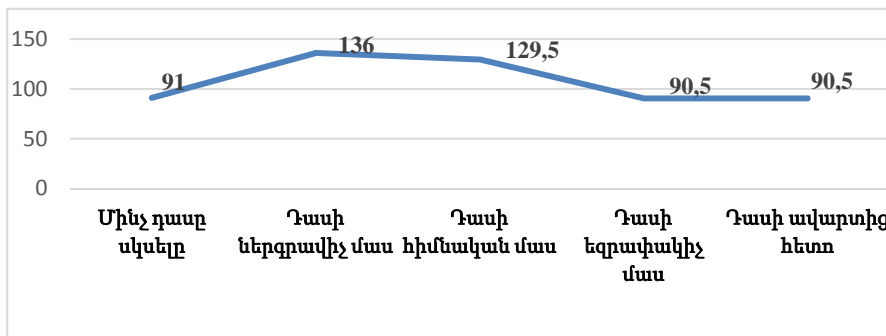
Հ/Հ	Ստուգողական վարժություններ	Ելակետային ցուցանիշներ (2022 թ., փետրվար)	Ամփոփիչ ցուցանիշներ (2022 թ., դեկտեմբեր)	Տարբերության ստուգություն		
				%	t	p
1.	Տեղից հեռացատկ (սմ)	159.7 ± 17.86	156.4 ± 17.6	-2.1	3.57	< 0.05
2.	Վազք 30 մ (վրկ.)	5.71 ± 0.75	5.68 ± 0.42	0.48	0.02	> 0.05
3.	Վազք 500 մ (ր., վրկ.)	2.23 ± 0.34	2.33 ± 0.13	-4.09	0.09	> 0.05
4.	Մեջքին պառկած դիրքությունից իրանի բարձրացում իջեցում (անգամ)	36.5 ± 3.48	38.16 ± 8.72	4.36	0.02	> 0.05

Թեպետ երկու խմբերում էլ այս ստուգողական ֆիզիկական վարժության ցուցանիշները ոչ հավաստի են փոփոխվել, այնուամենայնիվ ՍԽ-ի և ՓԽ-ի ելակետային և ամփոփիչ տվյալները համեմատելիս պարզ է դառնում, որ ՍԽ-ում այդ ցուցանիշների դրական տեղաշարժ է տեղի ունեցել 4,36%-ով, իսկ ՓԽ-ում գրանցվել է անհամեմատ մեծ տեղաշարժ՝ 41,7%:

Կարևոր էր նաև պարզել ֆիթնեսի ուղղվածության դասերի առողջարարական ներգործությունն ուսանող-աղջիկների վրա: Այդ նպատակով ուսումնասիրվել է ՓԽ-ի ուսանող-աղջիկների սրտի կծկումների հաճախականությունը (ՍԿՀ) ֆիտնեսի ուղղվածության դասից առաջ, դասի բոլոր մասերում, ինչպես նաև դասից հետո: Ստացված թվային տվյալները ներկայացված են ստորև ներկայացված գծապատկերում (գծապատկեր 2):

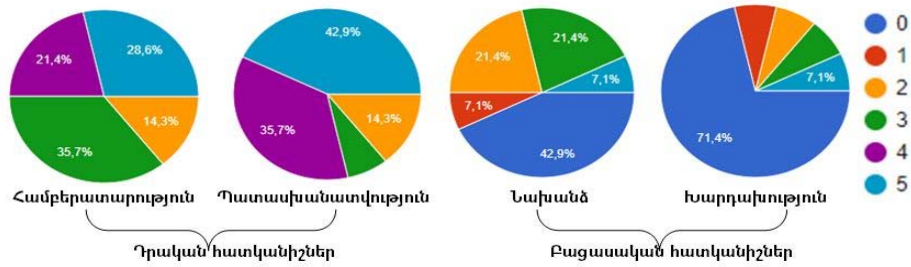
2-րդ գծապատկերում ներկայացված ՓԽ-ի հետազոտվողների ՍԿՀ-ի բոլոր տվյալները գտնվում են թույլատրելի սահմաններում, իսկ առավելագույն ցուցանիշները գտնվում են բեռնվածության միջին լարվածության գոտում (4): Հետաքրքրական է, որ հետազոտության միջինացված թվային տվյալների վերլուծությունից պարզվում է, որ ՓԽ-ի ուսանող-աղջիկների ֆիթնեսի ուղղվածության դասի ընթացքում ամենաբարձր ցուցանիշը գրանցվել է դասի ներգրավվիչ մասում, ինչն առաջին հայացքից տարօրինակ է ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի համար, սակայն ըստ մասնագետների՝ այս հանգամանքն օրինաչափ է և բնորոշ է քաշի նվազեցմանն ուղղված կարդիո-ուժային տեսակի ֆիտնես-մարզումներին:

Գծապատկեր 2. Ֆիթնեսի ուղղվածության դասերին մասնակցող ուսանողների անոթազարկի հաճախականության ցուցանիշները



Ֆիթնեսի ուղղվածության ֆիզիկական դաստիարակության պարապմունքների առողջարարական ուղղվածությունից բացի՝ կարևոր էր հասկանալ, թե այդ դասերն ինչպե՞ս են անդրադառնում ուսանող-աղջիկների բարոյականային հատկանիշների վրա: Այդ նպատակով մեր կողմից նախապես կազմված ինքնագնահատման հարցաթերթիկով հետազոտության ավարտին ՓԽ-ում և ՍԽ-ում ընդգրկված ուսանող-աղջիկները գնահատել են իրենք իրենց այնպիսի բարոյականային

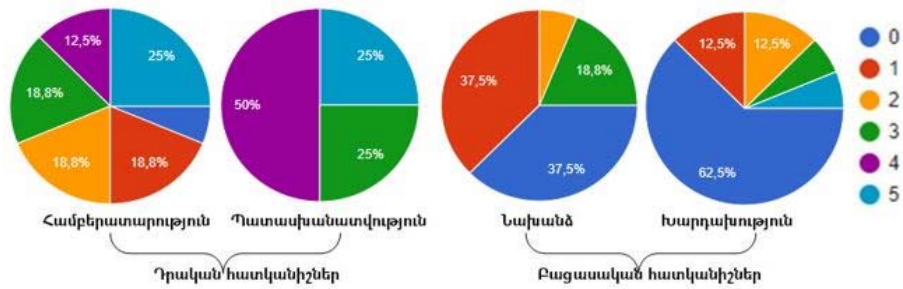
հատկանիշները, ինչպիսիք են համբերատարությունը, պատասխանատվությունը, համառությունը, ընկերասիրությունը, կամքը և այլք:



Գծապատկեր 3.

Փորձարարական խմբի հետազոտվողների բարոյականային հատկանիշների բարելավումը գիտափորձի ընթացքում

Ինչպես երևում է 3-րդ գծապատկերից, ըստ հետազոտվողների՝ ֆիթնեսի ուղղվածության ֆիզիկական դաստիարակության դասերին հաճախելու արդյունքում բարելավվել են իրենց թե՛ դրական, թե՛ բացասական բարոյականային հատկանիշները:



Գծապատկեր 4.

Ֆիզիկական կուլտուրայի ավանդական դասերի ներգործությունն ուսանող-աղջիկների բարոյականային հատկանիշների վրա

Հետաքրքրական պատկեր է նկատվել ֆիտնեսի ուղղվածության ֆիզիկական դաստիարակության պարապմունքների և ֆիզիկական

կուլտուրայի ավանդական դասերի արդյունքների համեմատության ժամանակ (զծապատկեր 3, 4): Պարզվում է, որ ՍԽ-ի ՓԽ-ի համեմատությամբ՝ հետազոտվողների մոտ «համբերատարություն» և «պատասխանատվություն» բարոյականային հատկանիշների դեպքում առավել մեծ տեղաշարժեր են գրանցվել, իսկ «նախանձի» ու «խարդախության» պարագայում պատկերը հակառակն էր: Ընդանուր առմամբ կարելի է արձանագրել, որ Ֆիթնեսի ուղղվածության ֆիզիկական դաստիարակության պարապմունքները դրական են անդրադարձել ուսանող աղջիկների դրական հատկանիշների ձևավորման, իսկ ֆիզիկական կուլտուրայի ավանդական դասերը՝ բարոյականային բացասական հատկանիշների զարգացման վրա (զծապատկեր 4):

Եզրակացություն

Ստացված տվյալները վերլուծելով՝ կարելի է եզրակացնել, որ Ֆիթնեսի ուղղվածությամբ մարզումների մեր ծրագիրը հատկապես նպաստել է որովայնի մկանային ուժի, ինչպես նաև արագաուժային ընդունակությունների բարելավմանը: Ավանդական ֆիզիկական դասերին հաճախող ուսանող-աղջիկների մոտ չնչին դրական տեղաշարժ է նկատվել արագության և որոշակի աճ՝ կրկին որովայնի մկանների ուժի ցուցանիշներում: Ֆիթնեսի ուղղվածության մարզումները, բացի հետազոտվողների շարժողական պատրաստության բարելավումից, նպաստել են նաև նրանց առողջական վիճակի բարելավմանն ու դրական են անդրադարձել բարոյականային հատկանիշների կատարելագործմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Մանկապատանեկան սպորտի մասին ՀՀ օրենք, 2004. <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=120999>
Mankapatanean sporti masin HH o'renq, 2004. (in Armenian)
<https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=120999>
2. Ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի մասին ՀՀ օրենք, 2001. <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=67146>
Fizikakan kowltowrayi & sporti masin HH o'renq, 2001. (in Armenian)
<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=67146>

3. Величко А. С., Прокопенко Л. А. Факторы риска здоровья в самооценке студенческой молодежи // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 7-1. – С. 47-48.
Velichko A. S., Prokopenko L. A. Faktory riska zdorov'ja v samoocenke studencheskoj molodezhi // Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. – 2014. – № 7-1. – S. 47-48. (in Russian)
4. Куликова Е. В., Левченко Л. Е. Сравнительный анализ физической подготовленности учащихся вузов, занимающихся анаэробными упражнениями, с помощью теста купера / Выпуск: Том 11: Материалы XVIII Международной Бурденковской научной конференции. 2022 г.- С. 561-566.
Kulikova E. V., Levchenko L. E. Sravnitel'nyj analiz fizicheskoj podgotovlennosti uchashh'hsja vuzov, zanimajushh'hsja anajerobnymi uprazhnenijami, s pomoshh'ju testa kupera / Vypusk: Tom 11: Materialy XVIII Mezhdunarodnoj Burdenkovskoj nauchnoj konferencii. 2022 g.- S. 561-566. (in Russian)
5. Подорув Ю. В., Пихаев Р. Р., Заппаров Р.И. Система фитнеса в процессе физического воспитания студентов / Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 9 (151) С. 218-223.
Podoruev Ju. V., Pihaeв R. R., Zapparov R.I. Sistema fitnesa v processe fizicheskogo vospitanija studentov / Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. – 2017. – № 9 (151) S. 218-223. (in Russian)

ЭРНЕСТ АВАНЕСОВ - ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ФИТНЕСС-ПРИРОДЫ НА СТУДЕНТОК

***Ключевые слова:** Университет, студентки, физическое воспитание, фитнес-тренировка, формирующий педагогический эксперимент*

В статье представлено влияние уроков физической культуры фитнес-природы на двигательную подготовку, уровень здоровья и морально-волевые характеристики студенток Армянского государственного университета имени В. Брюсова (БГУ). В статье анализируются результаты опросов среди преподавателей физической культуры, работающих в БГУ и в ряде других государственных вузов РА, а также среди студентов. На основе соответствующих данных были определены наиболее предпочтительные и эффективные направления

физического воспитания студенток. При опоре на формирующий педагогический эксперимент подробно анализируется эффективность процесса физического воспитания, организованного на основе фитнеса, на двигательную подготовленность, состояние здоровья и морально-волевые качества студенток.

ERNEST AVANESOV - PECULIARITIES OF THE INFLUENCE OF FITNESS-ORIENTED PHYSICAL EDUCATION ON FEMALE STUDENTS

Keywords: *University, female students, physical education, fitness training, pedagogical research, scientific experience*

This article examines the key features of fitness-oriented physical education and its impact on the motor skills, health status, and moral development of female students at Brusov State University Foundation (BSU). It analyzes survey results collected from physical education lecturers and students at BSU and several other state universities in the Republic of Armenia (RA). These findings identify the most preferred and effective approaches to physical education for female students.

The study highlights the effectiveness of fitness-based physical education, demonstrating its positive influence on the physical fitness, overall health, and moral characteristics of female students. The detailed analysis is supported by formative pedagogical and scientific research,

Ներկայացվել է՝ 21.03.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 25.11.2024 թ.

**ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ ԸՆՏԱՆԵԿԱՆ ԱՎԱՆԴՈՒՅԹՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ**

**ՆԵԼԼԻ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ
ԷՎԵԼԻՆԱ ԱԴԱՄՅԱՆ**

Համառոտագիր

Սույն հոդվածում ներկայացված են դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում ընտանեկան ավանդույթների բովանդակային ուղղությունները, գործառույթները, կառուցվածքը, կիրառման պայմանները: Մանկավարժական պայմանների ուսումնասիրության համար վերլուծվել են գրական աղբյուրներ, ֆիզիկական դաստիարակության ծրագրեր, ուսումնական ձեռնարկներ, սեղմագրեր, որոնք առնչվում են ազգային ավանդույթներին, սովորույթներին, ընտանեկան դաստիարակության, այդ թվում՝ ֆիզիկական դաստիարակության ավանդույթներին:

Մեր հետազոտության խնդիրներով պայմանավորված՝ դիտումներ ենք անցկացրել Հայաստանի հանրակրթական դպրոցներում, ընտանիքներում՝ ուշադրություն դարձնելով.

- 1) Հայկական ազգային խաղերին առնչվող միջոցառումներին, շարժախաղերի կիրառմանը, խաղահրապարակներից օգտվելու հաճախականությանը,
- 2) հանրակրթական դպրոցներում անցկացվող տոնակատարություններին, ծնողների հետ համագործակցությանը՝ կապված երեխաների դաստիարակության, այդ թվում՝ ֆիզիկական դաստիարակության հետ: Անցկացվել է հարցաթերթիկային հարցում՝ պարզելու ծնողների դիրքորոշումը և կարծիքը ավանդույթների և սովորույթների վերաբերյալ: Հարցումն անցկացրել ենք Գյումրու թիվ 21, 30, 23, 37 դպրոցներ հաճախող կրտսեր դպրոցականների ծնողների շրջանում (հարցմանը մասնակցել է 138 ծնող):

Հիմնաբառեր՝ ֆիզիկական դաստիարակություն, ավանդույթ, սովորույթ, ազգային շարժախաղեր, ընտանիք, ֆիզկուլտուրային արժեքներ, մանկավարժական պայման, անձի ձևավորում

Ներածություն

Ժամանակակից հասարակության մեջ տեղի ունեցող արմատական փոփոխությունները նոր պահանջներ են առաջադրում ազգային ավանդույթների և սովորույթների բացահայտման ուղղությամբ, քանզի յուրաքանչյուր սերունդ անցյալի և ապագայի միջև մշակույթի կրող այն օղակն է, որն ապահովում է հաջորդականության ու ժառանգման կապը:

Ավանդույթներն ու սովորույթները ժողովրդի կողմից ստեղծված, նրանց գիտակցության մեջ արմատացած տնտեսական, կենցաղային, մշակութային ունակությունների, սկզբունքների, կենսակերպի արտահայտությունն են, որ ստեղծվել են պատմական զարգացման գործընթացում (7): Հայ ժողովրդի ավանդույթներին պետք է վերագրել դարերի ընթացքում հասարակական հարաբերություններում ծնված ազգային գաղափարախոսությունը, բարքերը:

Հեղազոտության արդիականությունը պայմանավորված է ներկա ժամանակաշրջանում անձի զարգացման և ձևավորման վրա ազգային ավանդույթների, սովորույթների ընտանեկան ազդեցության բացահայտման խնդիրներով:

Հայկական ազգային ընտանեկան ավանդույթներն ու սովորույթները ձևավորվել են դարերի ընթացքում, կուտակվել և սերունդներին է փոխանցվել երեխաների ընտանեկան դաստիարակության, ներընտանեկան փոխհարաբերությունների, ազգային ծեսերի, ավանդույթների հարուստ փորձը (2):

Միևնույն ժամանակ, ավանդույթներն ու սովորույթները պետք է դիտարկել որպես ժողովրդական մանկավարժության դաստիարակչական գործընթացի արդյունք, որի միջոցով հայ ժողովուրդը վերարտադրում է իրեն, իր հոգևոր մշակույթը, բնավորությունը, սերունդների մտածելակերպը (4):

Հիմնահարցի հրատապությունը հիմնավորվում է նաև նրա մշակվածության աստիճանով: Եթե առանձին ավանդույթների վերաբերյալ գրվել են գրքեր, ատենախոսական աշխատանքներ («Ազգային ավանդույթների և սովորույթների դերը դեռահասների ազգագիտակցության ձևավորման գործում» (11), «Ազգային ավանդույթների օգտագործումը որպես դպրոցականների բարոյական դաստիարակության օպտիմալացման միջոց» (6), «Ազգային ավանդույթներն ու սովորույթները անձի ձևավորման համակարգում» (10), «Ընտանեկան դաստիարակության ավանդույթները Հայաստանում» (9) և այլն), ապա երեխաների ֆիզիկական դաստիարակության համակարգում ավանդույթների, հատկապես՝ ընտանեկան դաստիարակության ավանդույթների վերաբերյալ հրատարակումները

գրեթե բացակայում են: Սակայն որոշ հետազոտողների ընդհանուր դիրքորոշումը թույլ է տալիս փաստել, որ ընտանիքը մեծագույն դեր է կատարում նախադպրոցականների և կրտսեր դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության կազմակերպման հարցերում: Դեռ ավելին, Յու. Գ. Գրիգորյանը դիտարկում է, որ ընտանիքը համարվում է նախադպրոցականների, և շատ դեպքերում նաև՝ կրտսեր դպրոցականների ֆիզկուլտուրային արժեքների փոխանցման հիմնական օղակը (7):

Մյուս կողմից խիստ մտահոգիչ է, որ ընտանեկան ֆիզիկական դաստիարակության ժողովրդական ավանդույթները մեծապես կորսված են (16), իսկ շատ դեպքերում՝ գործնականում ուղղակի անտեսված: Պատճառներից մեկն էլ այն է, որ ֆիզիկական կուլտուրայի գիտական ոլորտում այդ հիմնախնդիրները հատուկ ուսումնասիրության չեն ենթարկվել, ինչպես նաև թույլ է դիտարկվել դրանց ներգործությունը երեխաների ֆիզիկական կուլտուրայով պարբերաբար զբաղվելու պահանջմունքի ձևավորման տեսանկյունից:

Երեխաների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում ընտանեկան ավանդույթների ձևերի ու միջոցների բացահայտումը, անկասկած, համարվում է արդիական:

Հեղազոտության նպատակը

Բացահայտել ժամանակակից ընտանիքներում ֆիզիկական դաստիարակության ավանդույթների բովանդակությունը և ձևավորման մանկավարժական պայմանները:

Վերը նշված նպատակի իրականացման համար առաջադրվում է հետևյալ խնդիրների լուծումը.

1. Ուսումնասիրել ընտանիքում կրտսեր դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում խաղերի, ազգային շարժախաղերի ընդգրկվածությունը:

2. Բացահայտել կրտսեր դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության արդյունավետության բարձրացման ուղիներն ու միջոցները:

3. Վերլուծել ֆիզիկական դաստիարակության համակարգում ազգային ավանդույթների ու սովորույթների առկայությունը:

Հետազոտության համար մեթոդաբանական հիմք են հանդիսացել ազգային ավանդույթների ու սովորույթների գաղափարախոսությունը (2,5,6,10), կրտսեր դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության տեսությունն ու (11,7,3), ընտանեկան դաստիարակության, այդ թվում՝ ֆիզիկական դաստիարակության տեսությունն ու պրակտիկան (15,13,12,14):

Ավանդույթ, տրադիցիա (լատ.՝ tradition- հաղորդում)՝ պատմականորեն կազմակերպված և սերունդներին հաղորդվող սովորույթ, կարգ, վարքի չափանիշ:

Հայ մշակույթը հարուստ է պատմականորեն ձևավորված և կազմակերպված ավանդույթներով: Ներկա ժամանակաշրջանում ազգային կրթության կառույցի հենարանը ազգային ավանդույթներն են: Ազգային ավանդույթների պահպանման և փոխանցման միջոցներ են ժողովրդական բանահյուսությունը, ազգային խաղերը, ծեսերը, տոները, պարը, տարազը, զրույցը, ծնողների անձնական օրինակը և այլն: Դրանք՝ որպես մանկավարժական արժեքներ, մեծ նշանակություն ունեն դաստիարակության ողջ համակարգի համար: Ժողովրդական տոների և խաղերի մանկավարժական կարևոր կողմն այն է, որ դրանցում առավել արդյունավետ են գործադրվում դաստիարակության բազմապիսի մեթոդները: Ավանդույթները կարևոր դերակատարություն ունեն երեխաներին ավանդական դաստիարակության գործընթացում:

Ժողովրդական ավանդույթների կրողը գլխավորապես ընտանիքն է: Հանրակրթական դպրոցները պետք է լավատեղյակ լինեն իրենց սաների ընտանեկան կյանքին, նրանց ավանդույթներին և կոնկրետ ձևով ներգործեն ընտանեկան դաստիարակության ընթացքի վրա: Ժողովրդական ֆիզիկական դաստիարակության ավանդույթները դպրոցականների դաստիարակության իսկական գործոններ կդառնան, եթե դաստիարակները, ուսուցիչները լավատեղյակ են դրանցից, եթե նրանց հաջողվում է ընտրել ծրագրային այնպիսի նյութ, դաստիարակչական այնպիսի միջոցներ, որոնք կարող են երեխաներին հաղորդակից դարձնել ժողովրդի դարավոր իմաստությանն ու փորձին, ցույց տալ դրանց դերը երեխայի համակողմանի, ներդաշնակ զարգացման գործում:

Երեխաների դաստիարակության համակարգի ամենամեծ նվաճումը ժողովրդական բազմատեսակ խաղերի հարստությունն է (1): Գիտական աշխատություններում նկարագրվում են հայ ժողովրդի բազմազան խաղերը (5): Այսպես, օրինակ՝ 1993 թվականի դպրոցական ծրագրում ներառված էին «Ազգային խաղերի» խմբերում և երեխաներին ուսուցանում էին խաղալ «Փայտ քաշոցի», «Բերդ», «Լախտի», «Երկեն էշ», «Քարկտիկ» և այլն:

2015 թվականի ապրիլի 18-ին Միջազգային օլիմպիական կոմիտեն ճանաչեց հայկական ազգային «Կոխ» ըմբշամարտը՝ որպես աշխարհի հնագույն ազգային ըմբշամարտ (Խ.Գ. Յուզբաշյան, 2019):

Ավանդույթների պահպանման տեսակետից մեր հնարույր Գյումրին համարվում է շտեմարան, ավանդույթների գանձարան, ավանդապահ

մարզ, որտեղ արտացոլված են հայ ազգի լավագույն ավանդույթները: Հայաստանը իրավամբ կարելի է համարել մարզական ավանդույթների կրող և զարգացնող երկիր: Այսօր, բարձր նվաճումների սպորտում մենք հպարտությամբ ենք ներկայացնում մարզական ընտանիքներին՝ հայր և որդի Ազարյաններին, հայր և որդի Միրզոյաններին, հայր և որդի Մխիթարյաններին, հայր և որդի Ջուլֆալայաններին, եղբայրներ Կարապետյաններին, Միլիտոսյանների գերդաստանին և, իհարկե, հայր և որդի Ալեքսանյաններին:

Հետազոտության արդյունքների քննարկում: Կատարված հետազոտությունում խնդիր էր դրված ուսումնասիրել, թե ինչպես է իրականացվում կրտսեր դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակությունն ընտանեկան պայմաններում:

Հարցման միջոցով պարզեցինք՝

- ա) կրտսեր դպրոցականների ծնողների դիրքորոշումը երեխաների ֆիզիկական դաստիարակության վերաբերյալ,
- բ) դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության ձևերի կիրառման հաճախականությունն ընտանեկան պայմաններում,
- գ) կրտսեր դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության միջոցների, այդ թվում՝ «Ձմեռային միջոցների» օգտագործման առանձնահատկություններն ընտանեկան պայմաններում:

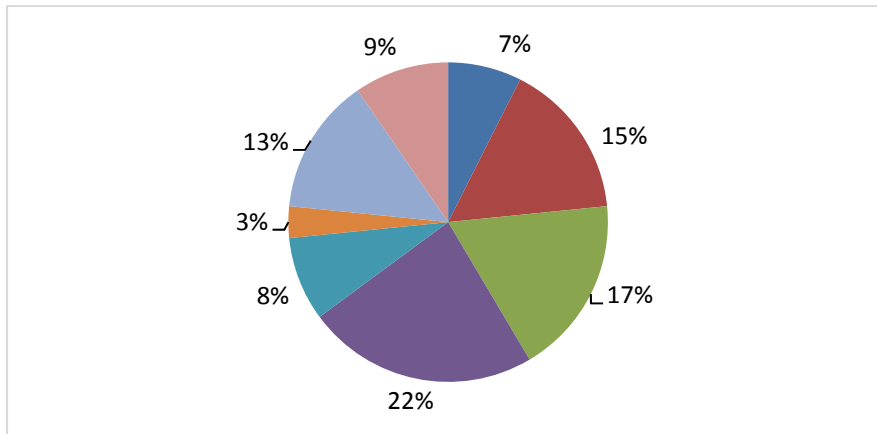
Մեզ համար կարևոր էր պարզաբանել ծնողների կրթությունը երկու նկատառումով: Առաջին նկատառումը վերաբերում էր ուսուցման և կրթության ընթացքում նրանց գիտելիքների, շարժողական կարողությունների և հմտությունը ձևավորելու ավանդույթների փոխանցմանը, երկրորդը՝ տվյալ ուսումնական հաստատությունում ֆիզիկական դաստիարակության ավանդույթների առկայությանը:

Ըստ հարցման արդյունքների՝ ծնողների 45%-ն ուներ բարձրագույն կրթություն, 39%-ը՝ միջին մասնագիտական և 16%-ը՝ միջին: Այս տարիքային շրջանում մեծ կարևորություն ունի ծնողների կողմից ուշադրությունը երեխայի կեցվածքի, ֆիզիկական զարգացման ցուցանիշների (մարմնի քաշ, հասակ, կրծքավանդակի շրջագիծ) վրա:

Հարցումը ցույց տվեց, որ ծնողների 68 տոկոսը մշտապես հետաքրքրվում է դրանով, 21 տոկոսը՝ դեպքից դեպք, իսկ 11 տոկոսը գրեթե չի հետաքրքրվում: Մյուս կողմից՝ պարզաբանեցինք, թե ծնողները համեմատում են իրենց երեխայի ֆիզիկական զարգացման ցուցանիշները այդ տարիքին համապատասխան նորմերի հետ:

Պարզվեց, որ ծնողների 77 տոկոսը նման համեմատություն չի արել, 24 տոկոսը նշել է, որ դա անցկացրել է տարածաշրջանի պոլիկլինիկան, այն էլ՝ երեխայի նախադպրոցական տարիքում:

Մեր հետազոտության խնդիրն էր պարզել, թե երեխայի օրվա ռեժիմի կառուցվածքում ի՞նչ տեղ է հատկացվում ֆիզիկական դաստիարակության հիմնական ձևերի կիրառմանը: Ստացված տվյալները վկայում են, որ ծնողների 9 տոկոսը օրվա ռեժիմի կառուցվածքում տեղ է հատկացնում առավոտյան հիգիենիկ մարմնամարզությանը, 7 տոկոսը՝ կոփման արարողություններին, 15 տոկոսը՝ ֆիզկուլտ դադարներին, 17 տոկոսը՝ երեկոյան զբոսանքին: Հարցումից պարզվեց, որ ծնողների 22 տոկոսն օրվա ռեժիմում նախատեսել է թվարկած ձևերից երկուսը, 8 տոկոսը՝ երեքը, և միայն ծնողների 3 տոկոսն է, որ կիրառում է նշված բոլոր ձևերը: Հարցվողների 19 տոկոսը չի կիրառում որևէ ձև (տրամագիր 1):



- 9% - առավոտյան մարմնամարզություն
- 7% - կոփման արարողություն
- 15% - ֆիզկուլտ դադար
- 17% - երեկոյան զբոսանք
- 22% - թվարկած ձևերից երկուսը
- 3% - թվարկած ձևերից բոլորը
- 8% - թվարկած ձևերից երեքը
- 19% - թվարկած ձևերը չի կիրառում

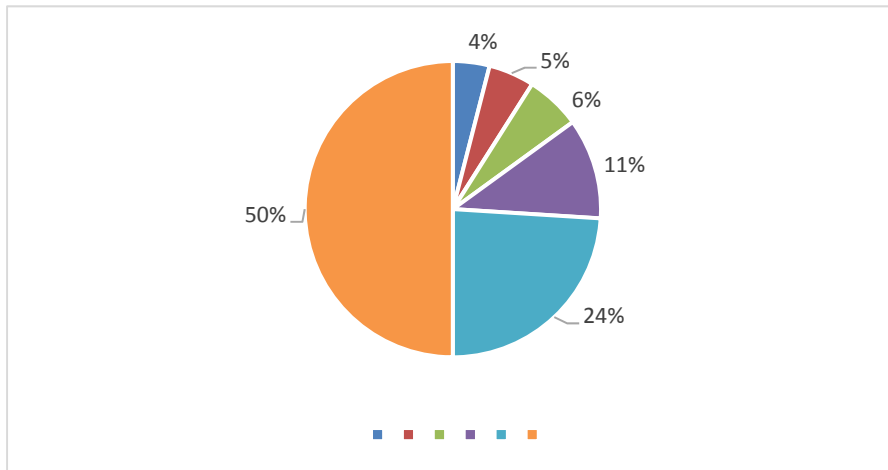
Տրամագիր 1. Երեխայի օրվա ռեժիմի կառուցվածքում ֆիզիկական դաստիարակության հիմնական ձևերի կիրառումը

Գրեթե նույն պատկերն ենք ստացել կոփման միջոցների կիրառման վերաբերյալ: Այսպես, ըստ ծնողների՝ ջրային կոփումները կատարում է

դպրոցականների 9 տոկոսը, 7 տոկոսը՝ արևային և նույնքան տոկոս էլ՝ օդային: Ընդ որում, միայն 5 տոկոսն է կոփման միջոցներից կիրառում երկուսը, 3 տոկոսը՝ երեք ձևերը, իսկ մյուսները կոփման թվարկած ձևերից ոչ մեկը չի կիրառում:

Կրտսեր դպրոցականների համակողմանի, ներդաշնակ դաստիարակության համար անհրաժեշտ է համակարգված կիրառել ֆիզիկական դաստիարակության չափորոշիչ ծրագրով նախատեսված ձևերը և միջոցները:

Մեր այն հարցին, թե «Ի՞նչ պետք է անել, որպեսզի ձեր շրջապատի բնակիչները ձգտեն զբաղվել ֆիզիկական կուլտուրայով և սպորտով», հարցվողների 50 տոկոսն առաջնային է համարել մարզակառույցների կառուցումը, 24 տոկոսը՝ քարոզչական աշխատանքների ընդլայնումն ու ակտիվացումը, 11 տոկոսը՝ ֆինանսական ներդրումները, 5 տոկոսը՝ ծառայության գների մատչելիությունը, 4 տոկոսը՝ ինքնակրթության բարձրացումը, համապատասխան գիտելիքների ձեռքբերումը, 6 տոկոսը հարցը չի կարևորել և չի նշել որևէ պատասխան (տրամագիր 2):



50% - մարզակառույցների կառուցում

24% - քարոզչական աշխատանքներ

11% - ֆինանսական ներդրումներ

6% - հարցը չեն կարևորել

5% - ծառայության գները մատչելի չեն

4% - ինքնակրթության բարձրացում

Տրամագիր 2. Ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի աշխատանքներն ակտիվացնելու պայմանները

Ընտանեկան դաստիարակության, երեխաների մոտ ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի հանդեպ հետաքրքրության, սեր և սովորույթ ձևավորելու, ինչպես նաև ավանդույթներ ամրագրելու, հաստատելու համար կարևոր նշանակություն ունի բնակավայրերի բնակիչների ֆիզկուլտուրային և սպորտային ակտիվությունը խթանող պայմանների առկայությունը, որը չի գտնվում բավարար վիճակում: Այս պարագայում պետք է մշակել բնակավայրերում ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի նոր ավանդույթների ձևավորման ծրագրեր և ապահովվել մանկավարժական պայմաններ:

Հետաքրքիր էր, թե որոշ դպրոցներում արդյո՞ք կազմակերպվում են «Նավասարդյան խաղեր», որոնք հայերի մրցումների ամենահանդիսավոր տոնախմբություններն են եղել ամեն տարի բերքահավաքից հետո և կազմակերպվել են օգոստոսի 11-ից 16-ն ընկած ժամանակահատվածում:

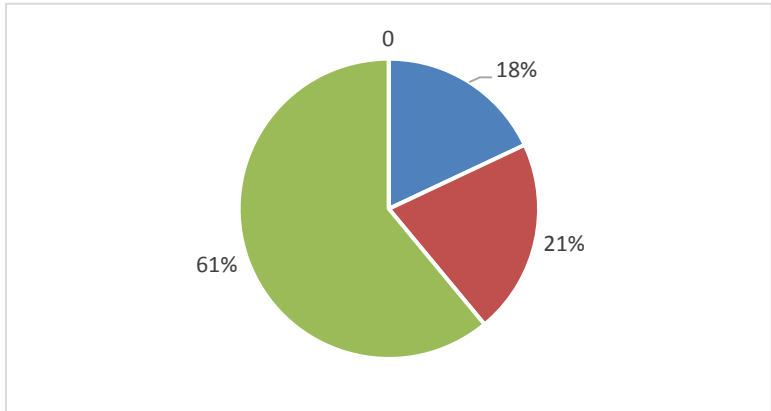
Հարցման արդյունքները մտահոգիչ են, քանի որ գրեթե մեծամասնությունը նույնիսկ չգիտեր, թե դա ինչ միջոցառում է: Ներկայումս ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի ազգային պատմության արժեքները դպրոցում փաստացի չեն փոխանցվում նոր սերնդին:

Մինչդեռ հայտնի է, որ «Նավասարդյան խաղերն» իրենց բովանդակությամբ և ծրագրով անտիկ ժամանակաշրջանի տիպիկ հայկական օլիմպիական խաղերն էին: Այդ արժեքները մենք պարտավոր ենք փոխանցել մատաղ սերնդին: Ավելին՝ հարցվողների մեծ մասը նշել է, որ սիրով և ցանկությամբ կմասնակցի, եթե դպրոցում կազմակերպվեն նմանատիպ տարբեր մարզական միջոցառումներ:

Բոլորը գիտեն, որ բացօթյա ֆիզկուլտուրային պարապմունքները, դահուկաքայլքը, սահնակով ու չմուշկներով սահքը և ընդհանրապես սահքը, տարբեր տեսակի ձմեռային խաղերը և զվարճալիքները լայն հնարավորություն են ընձեռում՝ կոփելու երեխայի օրգանիզմը, զարգացնելու և հարստացնելու նրանց շարժողական գործողությունները, բարձրացնելու օրգանիզմի ընդհանուր դիմադրողականությունը: Ակնհայտ է նաև նշված շարժողական գործողությունների դաստիարակչական նշանակությունը: Այն մեծապես նպաստում է արիության, համարձակության, կարգապահության, ընկերասիրության, փոխօգնության, աշխատասիրության դաստիարակմանը:

Հարցման արդյունքների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ ծնողները և երեխաների մեծամասնությունը կարող են խաղալ ձմեռային խաղեր, սահել սառույցի վրա, սահնակով իջնել բլրակից: Սակայն ծնողները չեն կարողացել թվարկել կամ նկարագրել այն խաղերը, որոնք ընդգրկված են դպրոցականների «Ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի չափորոշիչ ծրագրում:

Գոհացուցիչ է այն հանգամանքը, որ ծնողների գերակշռող մեծամասնությունը՝ 82%-ը, ձմռան ժամանակաշրջանում երեխաների հետ ֆիզիկական վարժություններով զբաղվելը համարում է պարտադիր պայման, սակայն նրանց 57%-ը երեխաների հետ զբաղվում է դեպքից դեպք: Մտահոգիչ է նաև այն հանգամանքը, որ հարցվողների միայն 18 տոկոսն է նշել, որ իրենց բնակավայրերում կան համապատասխան պայմաններ դահուկներով, և հատկապես՝ սահնակով սահելու համար: Եթե հարցում անցկացվեր գյուղերում, համոզված ենք, որ ծնողների պատասխանների արդյունքը միանգամայն այլ պատկեր կունենար: Մեր աշխատանքում առանձնակի ուշադրություն ենք դարձրել՝ բացահայտելու ծնողների տեսական գիտելիքների առկայությունը կրտսեր դպրոցականների դահուկասահքի ուսուցման վերաբերյալ: Հետազոտությունը ցույց տվեց, որ հարցվողների միայն 18 տոկոսը հստակ գիտի, որ շարժողական գործողությունից պետք է ուսուցանել դահուկասահքը, 21 տոկոսը պատասխանել է մոտավոր ճշտությամբ, իսկ 61 տոկոսը տվել է սխալ պատասխան (տրամագիր 3):



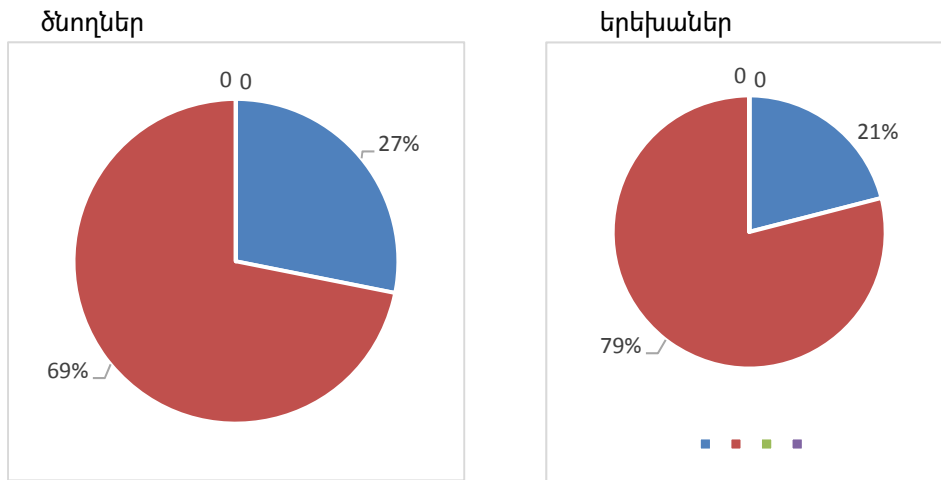
Ճիշտ

պատասխան - 18%
 Մոտավոր ճիշտ պատասխան - 21%
 Սխալ պատասխան - 61%

Տրամագիր 3. Ծնողների պատասխանները դահուկասահքի ուսուցման վերաբերյալ

Հարցման արդյունքները ցույց տվեցին, որ ծնողներն ընդհանրապես պատկերացում չունեն, թե շաբաթվա ընթացքում քանի՞ անգամ պետք է պարապել երեխաների հետ: Նրանք նույնիսկ չկարողացան մոտավորապես նշել այն տարածությունը, որը պետք է հաղթահարի իրենց երեխան ուսումնական տարվա վերջում:

Մեր այն հարցին, թե «Դուք ինքներդ կարողանո՞ւմ եք սահել դահուկներով», արձանագրել ենք հետևյալ պատասխանները. ծնողների 27 տոկոսը պատասխանել է դրական, 69 տոկոսը՝ բացասական (տրամագիր 4): Մտահոգիչ է այն փաստը, որ կրտսեր դպրոցականների ընդամենը 21 տոկոսն է կարողանում սահել դահուկներով:



Տրամագիր 4. Ծնողների և երեխաների կողմից դահուկասահքի տիրապետումը

Ավելի ցածր տվյալներ ենք արձանագրել չմշկասահքի տիրապետման հարցերում: Այսպես, ծնողների ընդամենը 4 տոկոսն է տիրապետում չմշկասահքին, երեխաների՝ 9 տոկոսը: Նման պայմաններում կարող ենք փաստել, որ ֆիզկուլտուրային և մարզական ավանդույթների՝ ծնողներից երեխաներին փոխանցման գործընթացը խաթարված է:

Ընդհանրացնելով հարցման արդյունքները՝ կարելի է եզրակացնել, որ մի կողմից՝ ծնողները բարձր են գնահատում ֆիզիկական դաստիարակության ձմեռային միջոցների կիրառումը, մյուս կողմից՝

նրանց գիտելիքների և գործնական կարողությունների տիրապետման մակարդակը գտնվում է շատ ցածր մակարդակի վրա, որը հնարավորություն չի ընձեռի մեթոդապես ճիշտ կազմակերպել երեխաների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացն ընտանիքում: Ընտանեկան ֆիզիկական դաստիարակության ավանդույթների վերածննդի համար պահանջվում է ծնողների նվազագույն ֆիզկուլտուրային կրթվածություն, որն ընդգրկում է գիտելիքների, կարողությունների, մեթոդական հնարքների տիրապետում և ֆիզկուլտուրային ձևերի մշտական կիրառում:

Եզրակացություն

Այսպիսով, հետազոտության արդյունքների հիման վրա կատարվել են հետևյալ եզրահանգումները:

1. Գրական աղբյուրների ուսումնասիրությունը, վերլուծությունը և ընդհանրացումը փաստեցին, որ ժողովրդական ավանդույթները երեխաների զարգացման կարևոր գործոններ են: Դրանք նպաստում են դպրոցականների համակողմանի և ներդաշնակ զարգացմանը: Ուստի դրանց ուսումնասիրությունը և նոր սերնդի հայեցի դաստիարակության նպատակին ծառայեցնելը ներկայումս մանկավարժական գիտության կարևորագույն խնդիրն է:
2. Ժողովրդական ավանդույթների լայն կրողն ընտանիքն է: Հանրակրթական դպրոցը պետք է լավատեղյակ լինի երեխաների ընտանեկան կյանքին, նրա ավանդույթներին, մյուս կողմից, ընտանեկան ֆիզիկական դաստիարակության ժողովրդական ավանդույթները մեծապես մոռացված են, ֆիզիկական կուլտուրայի ոլորտում այդ հիմնախնդիրները հատուկ ուսումնասիրության չեն ենթարկվել, ինչպես նաև թույլ է դիտարկվել դրանց ներգործությունը երեխաների՝ ֆիզիկական կուլտուրայով պարբերաբար զբաղվելու պահանջմունքի ձևավորման վրա:
3. Ընտանիքում երեխաների ֆիզիկական դաստիարակության կազմակերպման արդյունավետ ուղին ծնողների և երեխաների համատեղ շարժողական գործողությունների, ֆիզիկական վարժությունների շարժախաղերի, մարզախաղերի տարրերի կատարումն է, որը հնարավորություն է ընձեռում ֆիզկուլտուրային արժեքները փոխանցել մի սերնդից մյուսին:
4. Հարցման արդյունքների վերլուծությունը թույլ է տալիս փաստել, որ ավագ սերնդի ներկայացուցիչներն ունեն ակտիվ դիրքորոշում թոռնիկների դաստիարակության, այդ թվում՝ ֆիզիկական դաստիարակության հարցերում, սակայն այդ ներուժն անհրաժեշտ

չափով չի կիրառվում: Այսպես, Գյումրիում իրենց թոռնիկների ֆիզիկական դաստիարակությամբ պարբերաբար զբաղվում է մեծահասակների 9 տոկոսը: Մյուս կողմից հարցվողների 81 տոկոսը նշել է, որ իրենց տան մեծահասակները շատ են սիրում սպորտը և ցանկանում են, որ իրենց թոռնիկները զբաղվեն որևէ մարզաձևով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Աթոյան Կ. Պ. (1985), Ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի հնագույն ակունքները Հայաստանում, Երևան, 374 էջ:
At'oyan K. P. (1985), Fizikakan kowltowrayi & sporti hnagowyn akownqnerj' Hayastanowm, Erevan, 374 e'j: (in Armenian)
2. Անաստասյան Բ. Հ. (1991), Ազգային ավանդույթների, սովորույթների դերը երեխաների ընտանեկան դաստիարակության գործում: Ընտանիքի և ազգային հոգեբանության նյութերի ժողովածու, Երևան, ՀՀ լուսավորության նախարարության մանկավարժական գիտությունների գիտահետազոտական ինստիտուտ:
Anastasyan B. H. (1991), Azgayin avandowyt'neri, sovorowyt'neri dery' erexaneri y'ntanekan dastiarakowt'yan gorc'owm: Y'ntaniqi & azgayin hogebanowt'yan nyowt'eri jhoghovac'ow, Erevan, HH lowsavorowt'yan naxararowt'yan mankararjhakan gitowt'yowneri gitahetazotakan institowt:(in Armenian)
3. Առաքելյան Վ. Բ., Ղազարյան Ֆ. Գ., Գրիգորյան Յու. Գ. (2008), Ֆիզիկական կուլտուրա: Ուսուցչի ձեռնարկ հանրակրթական դպրոցի 1-4-րդ դասարանների համար, Երևան, «Աստղիկ», 184 էջ :
Ar'aqelyan V. B., Ghazaryan F. G., Grigoryan Yow. G. (2008), Fizikakan kowltowra: Owsowcchi d'er'nark hanrakt'akan dproci 1-4-rd dasaranneri hamar, Erevan, «Astghik», 184 e'j: (in Armenian)
4. Բաղդասարյան Ա. Ռ. (2006), Ազգային ավանդույթների օգտագործումը որպես դպրոցականների բարոյական դաստիարակության օպտիմալացման միջոց: Մանկ., գիտ. թեկնածուի գիտական աստիճանի հայցման ատենախոսության սեղմագիր, Երևան, 21 էջ:
Baghdasaryan A. R'. (2006), Azgayin avandowyt'neri o'gtagorc'owmy' orpes dprocakanneri baroyakan dastiarakowt'yan o'ptimalacman mijoc:

Mank., git. t'eknac'owi gitakan astitwani haycman atenaxosowt'yan seghmagir, Erevan, 21 e'j: (in Armenian)

5. Բդոյան Վ. Հ. (1963), Հայ ժողովրդական խաղեր, Երևան, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., գիրք 1, 284 էջ:
Bdoyan V. H. (1963), Hay jhoghovrdakan xagher, Erevan, HSSH GA hrat., girq 1, 284 e'j: (in Armenian)
6. Բդոյան Վ. Հ. (1980), Հայ ժողովրդական խաղեր, Երևան, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., գիրք 2, 225 էջ:
Bdoyan V. H. (1980), Hay jhoghovrdakan xagher, Erevan, HSSH GA hrat., girq 2, 225 e'j: (in Armenian)
7. Գրիգորյան Ա. Լ. (2001), Ավանդույթները և սովորույթները որպես ինքնագիտակցության, ինքնաճանաչողության, հայեցի դաստիարակության և ազգապահպան միջոց: Մանկավարժական միտք, N 1, էջ 49-56:
Grigoryan A. L. (2001), Avandowyt'nery' & sovorowyt'nery' orpes inqmagitakowt'yan, inqnatwanachoghowt'yan, hayeci dastiarakowt'yan & azgapahpan mijoc: Mankavarjhakan mitq, N 1, e'j 49-56: (in Armenian)
8. Գրիգորյան Ա. Լ. (1986), Ընտանեկան դաստիարակության ավանդույթները Հայաստանում, Երևան:
Grigoryan A. L. (1986), Y'ntanekan dastiarakowt'yan avandowyt'nery' Hayastanowm, Erevan: (in Armenian)
9. Գրիգորյան Յու. Գ. (1997), Ընտանիքը որպես ֆիզկուլտուրային արժեքների փոխանցման հիմնական օղակ: Մշակութային երկխոսությունը և անձի ձևավորումը XXI դարի նախաշեմին: Միջազգային կոնֆերանս, Երևան, 8-10 հոկտեմբերի, էջ 128-129:
Grigoryan Yow. G. (1997), Y'ntaniqy' orpes fizkowltowrayin arjheqneri p'oxancman himnakan o'ghak: Mshakowt'ayin erkxosowt'yowny' & and'i d'&avorowmy' XXI dari naxashemin: Mijazgayin konferans, Erevan, 8-10 hoktemberi, e'j 128-129: (in Armenian)
10. Հովակիմյան Գ. Պ. (2010), Ազգային ավանդույթները և սովորույթները անձի ձևավորման համակարգում: Մանկ. գիտ. դոկ., գիտական աստիճանի հայցման ատենախոսության սեղմագիր, Երևան, 42 էջ:
Hovakimyan G. P. (2010), Azgayin avandowyt'nery' & sovorowyt'nery' and'i d'&avorman hamakargowm: Mank. git. dok., gitakan astitwani haycman atenaxosowt'yan seghmagir, Erevan, 42 e'j: (in Armenian)

11. Մելիքսեթյան Տ.Ռ., Մեհրաբյան Ա.Ռ. (1993) Ֆիզիկական կուլտուրա 1-3-րդ դասարանների համար, Երևան, «Լույս», 294 էջ:
Meliqset'yan T.R', Mehrabyan A.R'. (1993) Fizikakan kowltowra 1-3-rd dasaranneri hamar, Erevan, «Lowys», 294 e'j: (in Armenian)
12. Չատինյան Ա. Ա., Ուռյան Մ. Ա. (2019), Ընտանեկան դաստիարակության հիմունքները: Ուսումնական ձեռնարկ, Երևան, Էդիթ Պրինտ, 104 էջ:
Chatinyan A. A., Owr'lyan M. A. (2019), Y'ntanekan dastiarakowt'yan himownqner'y': Owsowmnakan d'er'nark, Erevan, E'dit' Print, 104 e'j: (in Armenian)
13. Атаев А. К. (1983). Теория и практика физического воспитания детей в семье. Автореф., дис., д-ра пед. наук, Киев, с. 35.
Ataev A. K. (1983). Teorija i praktika fizicheskogo vospitanija detej v sem'e. Avtoref., dis., d-ra ped. nauk, Kiev, s. 35. (in Russian)
14. Ким Т. К. (2009). Исходные предпосылки реализации специфических функций физической культуры в условиях семейного быта. Теория и практика физической культуры, N 9, с. 58-62.
Kim T. K. (2009). Ishodnye predposylki realizacii specificheskikh funkcij fizicheskoy kul'tury v uslovijah semejnogo byta. Teorija i praktika fizicheskoy kul'tury, N 9, s. 58-62. (in Russian)
15. Лесгафт П. Ф. (1956). Собрание педагогических сочинений. Том третий, Семейное воспитание ребенка и его значение. М., Физкультура и спорт, с. 439.
Lesgaf't P. F. (1956). Sobranie pedagogicheskikh sochinenij. Tom tretij, Semejnoe vospitanie rebenka i ego znachenie. M., Fizkul'tura i sport, s. 439. (in Russian)
16. Ягодин В. В. (2004). Семейное физическое воспитание как народная традиция. Физическая культура, N 3, с. 54-58.
Jagodin V. V. (2004). Semejnoe fizicheskoe vospitanie kak narodnaja tradicija. Fizicheskaja kul'tura, N 3, s. 54-58. (in Russian)

ՆԵԼԼԻ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ, ԷՎԵԼԻՆԱ ԱԴԱՄՅԱՆ - ՓԵԴԱԳՈԳԻԿԵՍԻԿԵ ՍԼՈՎԻԱ ՄԱՍԻՆՈՒՄԻ ՏԵՄԵՅԻՆ ԿՐԻՍՏԻՆՈՒՄԻ Վ ԲՐՈՑԵՍԵ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ՎՈՍՓԻՏԱՆԻԱ ՏՈՒՆԻՔԻՆԻՔԻ

Ключевые слова: физическое воспитание, традиция, обычай, национальные подвижные игры, семья, ценности физической культуры,

армянское воспитание, педагогическое состояние, формирование личности

В данной статье представлены содержательные направления, функции, структура, условия применения семейных традиций в процессе физического воспитания школьников. В целях изучения педагогических условий мы проанализировали литературные источники, программы по физическому воспитанию, учебные пособия, сводки, которые связаны с национальными традициями, обычаями, семейным воспитанием, в том числе с традициями физического воспитания.

Исследование проводилось в населенных пунктах, общеобразовательных школах и семьях, особое внимание авторы обращали на:

- мероприятия, связанные с национальными играми в населенных пунктах, использование подвижных игр, частота использования детских площадок,
- праздники, проводимые в общеобразовательных школах, сотрудничество с родителями по вопросам воспитания детей, в том числе физического воспитания.

Был проведен анкетный опрос с целью выяснения позиции и мнения родителей относительно традиций и обычаев.

Мы провели анкетный опрос среди родителей младших школьников, посещающих школы № 21, 30, 23, 37 г. Гюмри: в опросе приняли участие 138 родителей.

NELLY AVETISYAN, EVELINA ADAMYAN - PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE APPLICATION OF FAMILY TRADITIONS IN THE PROCESS OF SCHOOLCHILDREN'S PHYSICAL EDUCATION

***Keywords:** physical education, tradition, custom, national outdoor games, family, physical culture values, Armenian education, pedagogical condition, personality formation*

This article examines the content, functions, structure, and application of family traditions in the physical education of schoolchildren. To study the pedagogical conditions, we analyzed various sources, including literature, physical education programs, training manuals, and summaries related to

national traditions, customs, family education, and physical education practices.

In line with our research objectives, we conducted observations in communities, public schools, and families, focusing on:

- Events involving national games in local communities, including the use of outdoor games and playgrounds;
- Celebrations held in public schools and their collaboration with parents in children's education, particularly in physical education.

Additionally, a questionnaire survey was conducted to gather parents' opinions and perspectives on traditions and customs related to physical education. The survey targeted parents of junior schoolchildren from schools No. 21, 30, 23, and 37 in Gyumri, with a total of 138 parents participating.

Ներկայացվել է՝ 21.03.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 14.11.2024 թ.

**ԴԱՐՁՎԱԾԱՅԻՆ ՄԻԱՎՈՐՆԵՐԻ ԸՆՏՐՈՒԹՅԱՆ ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐՆ ՈՒ
ՍԿՂԲՈՒՆՔՆԵՐԸ ՖՐԱՆՍԵՐԵՆԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ԱՇԽԵՆ ԳՅՈՒՐՋԻՆՅԱՆ

Համառոտագիր

Հոդվածում քննության են առնվում ֆրանսերեն դարձվածային միավորների ընտրության չափանիշներն ու սկզբունքները՝ հաշվի առնելով ֆրանսերենի մասնագիտական դասընթացի նպատակն ու խնդիրները: Այս չափանիշների ու սկզբունքների վերլուծությունը հիմնավորվում է համապատասխան տիպական օրինակներով:

Կարևորվում է մայրենի և թիրախային լեզուներում կառուցվածքային-իմաստային համարժեքության, անհամարժեքության բացահայտման հիմնախնդիրը: Դարձվածային միավորների սկզբունքներն ընտրելիս հաշվի են առնվել այն դժվարությունները, որոնք առաջ են գալիս դրանց ուսուցման և յուրացման գործընթացում: Մեծ տեղ է հատկացվում խոսակցական բառաշերտի ուսուցմանը, քանի որ այն դարձվածային միավորների հիմնական աղբյուրն է:

Խնդիր է դրվում ուսուցման ընթացքում յուրացնել ոչ միայն լեզվական, այլև ազգային մտածելակերպի միավորները: Այդ համատեքստում առաջին պլան են մղվում հատկաբանական հասկացությունները: Կարևորվում է հասկացության մոտեցման կիրառումը դարձվածային միավորների վերլուծության ժամանակ, քանի որ այն հնարավորություն է ընձեռում ֆրանսերենի դարձվածքները դիտարկել նրանց իմաստային զուգորդական դաշտում:

Շեշտադրվում է այն գաղափարը, ըստ որի՝ ֆրանսերենի դարձվածքների ուսուցման համակարգն ունի ոչ միայն հաղորդակցական, այլև վերլուծական ուղղվածություն: Փորձ է արվում դարձվածանու նվազագույնը ներդաշնակեցնել քերականական, բառային, թեմատիկ-իրադրային, երկրագիտական նվազագույնների հետ:

Բացահայտվում է ֆրանսերեն դարձվածային միավորների ընտրության թեմատիկ, հաղորդակցական արժեքի, լեզվամշակութաբանական, հաճախականության, կիրառելիության,

հոմանիշների բացառման, համարժեքության չափանիշների բովանդակային և տրամաբանական կապը:

Հիմնաբառեր՝ հաղորդակցական արժեք, լեզվամշակութաբանական արժեք, հաճախականության սկզբունք, կիրառելիության սկզբունք, հոմանիշների բացառման սկզբունք, լեզվամշակույթ, խոսակցական բառաշերտ:

Ներածություն

Համալսարանական կրթության համակարգում ֆրանսերեն դարձվածային միավորները որևէ կոնկրետ դասընթացի շրջանակներում չեն ուսումնասիրվում: Դրանց ուսուցումն իրականացվում է ֆրանսերենի տարբեր՝ տեսական և գործնական դասընթացներում: Ֆրանսերենի գործնական դասընթացներում դարձվածքները ուսումնասիրվում են որպես բառապաշարի (լայն առումով՝ խոսքի) կարևոր բաղադրիչներ: Տեսական դասընթացներում նրանք ուսումնասիրվում են առավելապես բառագիտության, ոճաբանության ուսուցման ընթացքում:

Հեղազոտության հիմնախնդիրները

Կարևոր է ֆրանսերենի գործնական դասընթացներում նվազագույն բառապաշարի, դրա շրջանակներում՝ նվազագույն դարձվածային միավորների ընտրության հիմնախնդիրը: Կարևորվում են նաև բառապաշարի և դարձվածային միավորների հարաբերակցության, դրանց նվազագույնների ընտրության և որոշման հիմնախնդիրները:

Հեղազոտության արդիականությունը պայմանավորված է ֆրանսերենի գործնական և տեսական դասընթացներում դարձվածային միավորների ընտրության սկզբունքների և չափանիշների սահմանման, ընտրության և կիրառման անհրաժեշտությամբ:

Հեղազոտության նորույթը

Հստակեցված են դարձվածային միավորների ընտրության չափանիշներն ու սկզբունքները ֆրանսերենի մասնագիտական դասընթացում:

Հեղազոտության տեսական նշանակությունը

Ուսումնասիրվել է դարձվածային միավորների ընտրության չափանիշների և սկզբունքների վերաբերյալ համապատասխան գրականություն, կատարվել է դարձվածային միավորների բաղադրիչային և գործառական վերլուծություն:

Հեղափոխության գործնական նշանակությունը

Հետազոտության արդյունքները կարող են ուսումնասիրության առարկա դառնալ ֆրանսերեն ուսումնասիրող ուսանողների և դասավանդող դասախոսների համար:

Հեղափոխության մեթոդները

Կիրառվել են ծագումնաբանական, պատմահամեմատական, բաղադրիչային վերլուծության մեթոդները:

Հեղափոխության նպատակը

Ֆրանսերենի գործնական դասընթացներում նվազագույն բառապաշարի, դրա շրջանակներում՝ նվազագույն դարձվածային միավորների կիրառումը՝ ուսումնասիրելով ֆրանսերեն դարձվածային միավորների ընտրության չափանիշներին և սկզբունքներին վերաբերող հրապարակումները և բացահայտելով դրանց կիրառման հնարավորությունները ֆրանսերենի մասնագիտական դասընթացում:

Հեղափոխության խնդիրները

1. բացահայտել ֆրանսերեն դարձվածային միավորների ընտրության չափանիշների և սկզբունքների բովանդակային և գործառական բնութագրերը,

2. հիմնավորել ֆրանսերեն դարձվածային միավորների ընտրության չափանիշների և սկզբունքների կիրառման արդյունավետությունը ֆրանսերենի մասնագիտական դասընթացում:

Դարձվածային միավորների ընտրության չափանիշները.

Հետազոտողներն ընդհանուր առմամբ առանձնացնում են դարձվածային միավորների ընտրության թեմատիկ, հաղորդակցական արժեքի, լեզվամշակութաբանական, հաճախականության, կիրառելիության, հոմանիշների բացառման, համարժեքության չափանիշները:

Դարձվածային միավորների ըստ հաղորդակցության արժեքի ընտրությունը ենթադրում է նախևառաջ հաշվի առնել հաղորդակցական տարբեր իրադրություններում լեզվակիրների հաղորդակցական վարքագիծը: Տեղին է նկատել, որ դարձվածային միավորները պարունակում են ավելի շատ տեղեկատվություն և զգալիորեն ավելի շատ հենքային գիտելիքներ, քան բառը, և ունեն հաղորդակցական մեծ նշանակություն:

Հաղորդակցական արժեքի չափանիշի շրջանակներում կարևորվում է մայրենի և թիրախային լեզուներում կառուցվածքային-իմաստային համարժեքության կամ անհամարժեքության բացահայտման հիմնախնդիրը: Նման դարձվածային միավորներն առանձնահատուկ

դժվարություն են ներկայացնում լեզվակիրների բանավոր և գրավոր խոսքը հասկանալու համար, քանի որ դրանք տարբերվում են ազգամշակութային հատկանիշներով և հիմնականում վերաբերում են ազգամշակութային նշութավորում ունեցող բառապաշարին: Ըստ նույն չափանիշի՝ դարձվածային միավորներն ունեն դրական կամ բացասական հիմնանշանակություն և արտահայտում են տարբեր հույզեր, զգացմունքներ, խոսողի վերաբերմունքը խոսքի առարկայի նկատմամբ:

Նշված մոտեցումներից առանձնանում են բառապաշարի և դարձվածային պաշարի ուսուցման այն սկզբունքները, որոնք հիմնավորվում են ճանաչողական-հաղորդակցական մոտեցման շրջանակներում:

Դարձվածային միավորների ընտրության սկզբունքները.

Որևէ լեզվի դարձվածքների իմացությունը տվյալ լեզվի իմացության չափանիշ է. քերականական կառուցվածքից հետո դարձվածքները լեզվի այն տարրերն են, որոնք ամենից հարագատ են արտացոլում նրա ինքնատիպությունը, տվյալ ժողովրդի լեզվամտածողությունը (Բեդիրյան, 1982, էջ 69):

Դարձվածային միավորների ընտրության սկզբունքները որոշելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն դժվարությունները, որոնք առաջ են գալիս դրանց ուսուցման և յուրացման գործընթացում: Հատկանշական է, որ մեծ դժվարություն է ներկայացնում խոսակցական բառապաշարի յուրացումը, քանի որ լեզվակիրներին բնորոշ լեզվական միջավայրը բացակայում է: Մի կողմից խոսակցական բառաշերտը դարձվածային միավորների հիմնական աղբյուրն է, մյուս կողմից՝ այդ շերտը հայտնի և անհայտ բազմաթիվ պատճառներով դասագրքերի հեղինակները դուրս են թողնում: Ավելին, ուսուցողական նպատակներով բնագրերում առկա դժվարությունները հաճախ հանվում են, որի հետևանքով շատ դարձվածային միավորներ ուղղակիորեն չեն ուսուցանվում:

Կարևոր հիմնախնդիր է դարձվածային միավորների մտածական-հոգեբանական գործոնները հաշվի առնելը: Անգամ լրացուցիչ ծանուցումներով բացատրությունը չի օգնում ուսանողներին՝ յուրացնելու այս կամ այն դարձվածային միավորը: Խնդիր է դրվում ուսուցման ընթացքում յուրացնել ոչ միայն լեզվական, այլև ազգային մտածելակերպի միավորները: Ասվածից հետևում է, որ դարձվածային միավորները դիտարկվում են հասկացութային մոտեցման տեսանկյունից, այն առումով, որ քննության են առնվում որոշակի հասկացութային զուգորդական-իմաստային դաշտի շրջանակներում:

Քննության է առնվել «շուն» հասկացությամբ նրա մեկնաբանության լեզվամշակութային մոտեցման տեսանկյունից և համեմատվել «շուն»

հասկացույթի իմաստային-զուգորդական դաշտում շրջանառվող ռուսերեն, անգլերեն և ֆրանսերեն դարձվածային միավորները (Белая, 2021, էջ 265-280): Դարձվածային միավորների չափանիշ ընդունելով տվյալ դարձվածային միավորը ներկայացնող լեզվամշակույթը՝ ներկայացվում են «շուն» բաղադրիչով ֆրանսերեն դարձվածային տիպական մի շարք միավորներ.

- 1) piquer un chien - թեթև քուն մտնել,
- 2) rompre les chiens - ընդհատել խոսակցությունը,
- 3) courir comme un chien dératé - արագ վազել,
- 4) c'est saint Roch et son chien - անբաժան լինել,
- 5) couper la queue à son chien - ավարտել սկսած գործը,
- 6) s'enmoquer comme un chien d'un bouquet de roses - անտարբեր լինել կամ լուրջ չվերաբերվել:

Piquer un chien «թեթև քուն մտնել» դարձվածային միավորի ներքին ձևի բաղադրիչը փոխկապակցված է մշակույթի գործող կողմի հետ, chien «շուն» բաղադրիչը՝ զոոմորֆիկ ծածկագրի հետ: Բաղադրիչ բառերի հարաբերակցությունը մշակույթի զոոմորֆիկ և գործող կողմերի հետ բացահայտում է դարձվածային միավորի պատկերով մարմնավորված մակերեսային քնի կարծրատիպը:

Արտահայտությունը, ըստ ֆրանսիացի լեզվաբան Մ. Ռայի, ծնվել է թատրոնում, դրա աղբյուրը եղել է «Մոնմոդանսի կույրը» պիեսը, որի պրեմիերան կայացել է 1823 թվականի մարտի 6-ին Փարիզում: Պիեսի գլխավոր հերոսը՝ կույրը, չքնելու համար փայտին մի սուր երկաթյա ծայր է դնում: Երբ քունը տանում է, և գլուխը ցած է ընկնում, փայտի ծայրը խոցում է նրա ոտքերի մոտ պառկած շանը: Շունը վեր է թռչում ու չի թողնում տիրոջը քնել: Այսպիսով, piquer un chien-ը սկսեց նշանակել «քնել» (Белая, 2021, էջ 265-280):

Հասկացության մոտեցման տեսանկյունից «շուն» բաղադրիչով դարձվածային միավորները քննության է առել հայտնի դարձվածաբան, պրոֆ. Ա. Հ. Նազարյանը: Անդրադառնալով rompre les chiens «ընդհատել ձգվող ոչ տեղին խոսակցությունը» դարձվածային միավորին՝ ֆրանսերենի դարձվածաբանության գիտակ լեզվաբանը գրում է, որ «rompre» բաղադրիչը փոխկապակցված է մշակույթի գործող կողմի հետ, chiens բաղադրիչը՝ մշակույթի զոոմորֆիկ կողմի հետ, և խորհրդանշում է զրույցը: Բաղադրիչ բառերի հարաբերակցությունը նշված կողմերի հետ բացահայտում է անտեղի սկսված կամ ընդհատված զրույցի կարծրատիպը՝ մարմնավորված դարձվածային միավորի պատկերով: Արտահայտությունը կապված է որսի հետ, որտեղ նշանակում է «կանգնեցնել շներին որսին հետապնդելիս» (Назарян, 1968, էջ 54):

Ուսուցման բոլոր փուլերում դարձվածային միավորի ընտրության կարևոր չափանիշ է նրա ոճական և ուրիշ առանձնահատկությունների բացահայտումը: Այս տեսանկյունից ուշագրավ է ֆրանսագետ Վ. Ստեփանյանի «Տեքստի մեկնաբանության ձեռնարկը», որտեղ տեքստային աշխատանքում ընդգրկված է Autour d'un mot («Մի բառի շուրջ») բաժինը (Stepanian, 2005, էջ 16): Նախ ներկայացվում է ընտրված բառն իր առաջնային իմաստներով (ֆրանսերեն բացատրությամբ), տվյալ բառից ստեղծված նոր բառերը, ինչպես նաև այդ բառերից կազմված դարձվածքները: Այսպես. Chèvre - chevrotant - parler ou chanter d'une voix chevrotante (նկարագրում է դողացող, անկայուն կամ թույլ ձայնով խոսելը կամ երգելը, որը հաճախ ուղեկցվում է վախի, հուզմունքի կամ ծերության պատճառով առաջացած դողդոջումով): Բաժինը բնագիր տեքստից ներկայացնում է նաև բառն իր ծագումնաբանական իմաստով և բացատրությամբ, որին հաջորդում է հենց այդ բառով կազմված դարձվածքը՝ Grâce - les bonnes grâces de զգո (նշանակում է լինել մեկի բարեհաճության կամ համակրանքի արժանացած, այսինքն՝ վայելել մեկի աջակցությունը կամ հովանավորությունը):

Այսպիսի կառուցվածքը կարևոր է, քանի որ դարձվածքները ներկայացվում են ոչ միայն որպես լեզվական միավորներ, այլև որպես իմաստային կապերի հանգույցներ, որոնք ամրապնդում են սովորողի կարողությունը՝ հասկանալու բառի գործառույթն ավելի լայն համատեքստում: Այն հնարավորություն է տալիս սովորողներին ճանաչելու և վերլուծելու բառի և դարձվածքի փոխկապակցվածությունը՝ խորացնելով լեզվաբանական և մշակութային ընկալումները:

Դարձվածային միավորների բովանդակային բնութագրերը

Դարձվածային միավորների կարևոր ոճական առանձնահատկություններից է, որ «խոսակցական դարձվածային միավորները հաճախ օգտագործվում են զրուցակցի վրա հուզական ազդեցություն ունենալու, ինչպես նաև խոսքն ավելի համոզիչ դարձնելու և համապատասխան արձագանք առաջացնելու համար: Դրան նպաստում է դարձվածային միավորների փոխաբերական բնույթը» (Лиходкина, 2015, էջ 113-116): Այսպիսով՝ դարձվածային միավորների փոխաբերական բնույթը դրանց ընտրության կարևոր չափանիշ է:

Կարևոր չափանիշ է նաև դարձվածային միավորների ոճական երանգավորումը: Դարձվածային միավորները պատկանում են խոսակցական-առտնին, խոսակցական կամ գրական-գեղարվեստական ոճերին և խոսքին այս կամ այն երանգ են հաղորդում՝ դուրս գալով առօրյա կյանքի խիստ սահմաններից: Մյուս առանձնահատկությունն այն է, որ «դարձվածային արտահայտությունները կրում են ընդգծված

արտահայտչական-հուզական ենթատեքստ և հաճախ ունենում են բացասական երանգ՝ արհամարհանք, անհամաձայնություն, չարաշահում» (Лиходкина, 2015, էջ 113-116):

Դարձվածային միավորների ընտրության չափանիշ կարող է լինել նաև այն, որ առաջնային իմաստից բացի, դարձվածային միավորները հաճախ ունենում են այլաբանական նշանակություն:

Դարձվածային միավորների ուսուցողական նպատակներով ընտրության կարևոր սկզբունք է բնագրայնությունը, որը ենթադրում է ընտրել դրանք գեղարվեստական բնագրերում: Այդ առումով Մ. Ա. Դարաբյանը գրում է. «...դարձվածքների ընտրությունը կատարվում է ոչ թե ըստ իրենց տեսակների, այլ ըստ բնագրային տեքստում տեղ գտած թարգմանական բնույթի դժվարությունների: Այն հարցը, թե ինչքանով է դարձվածքների տեսակների իմացությունը նպաստում բառապաշարի յուրացմանն ընդհանրապես և դարձվածապաշարի յուրացմանը մասնավորապես, մղվում է հետին պլան» (Դարաբյան, 2010, էջ 15-38):

Բնագրայնության սկզբունքի կիրառումը մեծ հնարավորություններ է ընձեռում ժամանակակից տարբեր բնագրերի շուրջ աշխատելու համար: Այն ինչ-որ տեղ գիտակցականության սկզբունքի արդյունավետությունն է հիմնավորում և կիրառվում է վերլուծական մակարդակում: Ֆրանսերենի բուհական դասագրքերի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ դարձվածային միավորներն ընտրվում են թեմատիկ սկզբունքով: Այն շատ դեպքերում հակասում է բնագրայնության սկզբունքին, քանի որ թեմատիկ սկզբունքով ընտրված տեքստերը հիմնականում կրճատվում կամ ադապտացվում (հարմարեցվում) են:

Համակարգայնության սկզբունքի կիրառման տեսանկյունից դարձվածային միավորների ընտրության թեմատիկ սկզբունքը կարող է արդյունավետ թվալ, քանի որ ըստ կոնկրետ թեմաների՝ դարձվածային միավորների ուսուցումը միաժամանակ նպաստում է ուսանողների լեզվաբանական գիտելիքների համակարգմանը:

«Դարձվածային միավորների համակարգվածության ընտրության սկզբունքը ենթադրում է հաշվի առնել արտաքին և ներքին համակարգային կապերը, որոնք որոշում են դարձվածային միավորների միասնությունն ու ամբողջականությունը, դրա ձևի և բովանդակության ներդաշնակությունը» (Жуков, 2010, էջ 21-27):

Ֆրանսերենի ուսուցման բուհական դասընթացների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ամեն մի դասանյութի շրջանակներում դարձվածային միավորները չեն ներմուծվում համակարգված ձևով: Այդ համատեքստում կարևորվում են ոչ միայն բառապաշարի, այլև դարձվածային նվազագույնի ընտրության սկզբունքները: Այդ սկզբունքները կարելի է

դիտարկել տարբեր՝ ընդհանուր դիդակտիկական, մասնավոր մեթոդական, լեզվաբանական մակարդակներում: Ակնհայտ է, որ առաջին պլան են մղվում դիդակտիկական զննականության, մատչելիության, հաջորդականության, կայունության, գիտականության, գիտակցականության և այլ սկզբունքները:

Դիդակտիկական զննականության սկզբունքով ընտրվում են ոչ միայն դարձվածային միավորները, այլև ստեղծվում են դարձվածաբանական տարատեսակ բառարաններ, որոնք հաճախ ուղեկցվում են համապատասխան նկարագրողումներով: Օրինակ՝ *Avoir d'autres chats à fouetter* արտահատության բառացի թարգմանությունն է «Մտրակելու համար ունենալ այլ կատուներ», իսկ նշանակությունն է՝ «ունենալ ավելի կարևոր գործեր»:

Դարձվածային միավորի ծագումը. 17-րդ դարում անկարևոր բաները նշելու համար ֆրանսիացիներն ասում էին, որ «կատվին մտրակելու առիթ չկա»: Այստեղից միանգամայն տրամաբանորեն հետևում է, որ եթե գործը կարևոր է, ուրեմն կատվին մտրակելու պատճառ կա: Իսկ ավելի կարևոր հարցերը նշանակվել են հենց որպես chats:

Օգտակար և արդյունավետ է կիրառել ուսուցողական նպատակներով տարաբնույթ դարձվածաբանական լուսաբանումներով, այդ թվում՝ նկարագրողումներով բառարանները: Արդի փուլում մատչելի են նաև համացանցային բառարանները (Rey A., Chantreau S. - Dictionnaire Des Expressions Et Locutions-Le Robert, 1989, p. 1333, <https://www.scribd.com/document/764648040/Les-Usuels-Du-Robert-Alain-Rey-Sophie-Chantreau-Dictionnaire-Des-Expressions-Et-Locutions-Le-Robert-1989>):

Իսկ դարձվածային միավորների ընտրության մատչելիության սկզբունքի մասին հարկ է ասել, որ նպատակահարմար է ներմուծել այսպես կոչված «միջազգային», հիմնականում լատիներենից փոխառված դարձվածային միավորները: Այլ կերպ ասած՝ խնդիր է դրվում ներմուծել մատչելի պատճեն-դարձվածքները, որոնք հաճախ հանդիպում են մայրենի լեզվում: Այդ պատճենումները լինում են երկու տիպի՝ անմիջական և միջնորդավորված (Բեդիրյան, 2007, էջ 24-25):

Հաջորդ փուլում ներմուծվում են նույն դարձվածքները ֆրանսերեն: Ըստ այդմ՝ նպատակահարմար է ներմուծել լատիներեն ծագում ունեցող դարձվածքները: Օրինակ՝ *terra incognita* (ինչ-որ անծանոթ բան) կարող է կիրառվել առանց թարգմանության, իսկ *advocatus diaboli* «սատանայի փաստաբան» դարձվածքն ունի *avocat du diable* ֆրանսերեն համարժեքը:

Մատչելիության սկզբունքի կիրառումն օգնում է ուսանողներին՝ հաշվի առնելու և՛ մայրենի, և՛ ուսումնասիրվող լեզվի (տվյալ դեպքում՝ ֆրանսերենի), մշակույթի առանձնահատկությունները: Ինչդիր է դրվում գտնել և համեմատել ոչ թե համարժեք դարձվածային միավորները, այլ համարժեք հանրանշանակությամբ դարձվածքները:

Ինչ-որ առումով դարձվածային միավորների ընտրության մատչելիության սկզբունքի կիրառումը նպաստում է լեզվակիրների հետ անմիջական շփման բացը փոխհատուցելուն, որը, այլ խոսքով, փոխհատուցող ռազմավարության կիրառում է ենթադրում:

Ֆրանսերեն դարձվածային միավորների ուսուցման հիմնախնդիրը

Գործնական մակարդակում խնդիր է դրվում ոչ միայն ուսումնասիրել, այլև խոսքում ակտիվորեն կիրառել օտարալեզու դարձվածային միավորներ: Այդպիսի մոտեցումը ենթադրում է նախապատվությունը տալ խոսակցական ուղղվածության դարձվածային միավորների ուսուցմանը: Մի կողմից՝ օտար լեզվի ապագա ուսուցիչները պետք է ճիշտ պատկերացում կազմեն գրքային, հնաոճ կամ վերամբարձ համարվող դարձվածային միավորների մասին, մյուս կողմից՝ պետք չէ մոռանալ օտար լեզվի ուսուցման հիմնական նպատակները: Այդ համատեքստում ոճական անհամարժեքության, ոճական չեզոքության սկզբունքները կիրառվում են ըստ (ուսումնա)խոսքային իրադրությունների:

Հարկավոր է նշել, որ ֆրանսերենի մասնագիտական դասընթացում անհրաժեշտ է կիրառել թե՛ ընկալողական, թե՛ արտադրողական վարժություններ՝ ըստ դրանց կիրառման վերլուծական և հաղորդակցական ընթացակարգերի: Մասնագիտական ֆրանսերենի կարևոր յուրահատկությունն այն է, որ ուսանողները պետք է զարգացնեն ոչ միայն իրենց լեզվական, այլև լեզվաբանական կոմպետենցիան (կարողունակությունը), որը ենթադրում է ավելի բարձր ռեֆլեքսիվ մակարդակ: Նրանք պետք կարողանան բացահայտել դարձվածային միավորների առանձնահատկությունները, սահմանել դրանք, որոշել դրանց տեսակները, գործառույթները: Ինչ վերաբերում է գործնական կիրառությանը, ապա նրանք պետք է կարողանան դարձվածային միավորները գործածել իրենց ակտիվ խոսքում՝ ճշգրտորեն հաշվի առնելով դրանց ոճաժանրային առանձնահատկությունները:

Ակնհայտ է, որ նշված դասընթացն ունի ոչ միայն հաղորդակցական, այլև վերլուծական ուղղվածություն: Ինչ-որ առումով վերլուծելու և հաղորդակցվելու նպատակներն իրարամերժ են. ավանդաբար տվյալ դասընթացի կազմակերպիչներն ավելի շատ

հակված են վերլուծելու օտարալեզու դարձվածային միավորները: Մենք առաջարկում ենք դարձվածային միավորների փուլային ուսուցում, երբ առաջին փուլում փորձ է արվում ճանաչել դարձվածքները, երկրորդ փուլում՝ համեմատել մայրենիի համարժեք դարձվածքների հետ, երրորդ փուլում՝ վերլուծել դրանք և վերջին փուլում կիրառել ակտիվ խոսքում:

Գծապատկեր 1



Դարձվածային միավորների ընտրության կարևոր սկզբունք է **հայեցակերպային մոտեցման կիրառումը**, որը շեշտադրում է դարձվածքների ուսումնասիրության այս կամ այն մշակութային, միջմշակութային, գործաբանական, ճանաչողական հայեցակերպը: Հատկապես շեշտադրվում է մշակութային, միջմշակութային հայեցակերպերի դերը: Կարելի է պնդել, որ գործնականում չկա որևէ դարձվածք, որի ուսումնասիրությունը չպահանջի մշակութային կամ միջմշակութային բնույթի գիտելիքներ:

Ֆրանսերենի բուհական դասագրքում «Դիմանկարներ և բնավորություններ» թեմայի շրջանակում ներառված է առաջադրանք, որի նպատակը լեզվական և մշակութային ընկալումների համադրման միջոցով ուսանողների միջմշակութային գիտելիքների ձեռքբերումն ու ամրապնդումն է (Ghambarian, Kaplanian, 2007, էջ 42): Առաջադրանքն ունի երկու մաս. մի կողմում ներկայացված են դարձվածային միավորները, իսկ մյուս կողմում տրված է նշում, թե տվյալ դարձվածքը երջանկությո՞ւն է խորհրդանշում, թե՞ դժբախտություն: Առաջադրանքում

ներառված դարձվածքներից են՝ briser un miroir, croiser les doigts, toucher du bois, trouver un trèfle à quatre feuilles, ouvrir un parapluie dans une maison, passer sous une échelle, le chiffre 13, rencontrer un chat noir: Ուսանողները բառարանների օգնությամբ և տեքստային նմուշների հիման վրա կպարզեն յուրաքանչյուր դարձվածքի իմաստը, հաշվի կառնեն բառացի նշանակությունը, ապա կկատարեն առաջադրանքը: Պատկերն այսպիսին է.

- toucher du bois - խուսափել դժբախտությունից կամ հաջողության հույս փափագել (բառացի՝ թակել փայտը),
- trouver un trèfle à quatre feuilles - հաջողության խորհրդանիշ, հազվադեպ իրավիճակ (բառացի՝ չորս տերևանի եռատերև գտնել),
- ouvrir un parapluie dans une maison - վտանգ, դժբախտություն տուն բերել (բառացի՝ տանը անձրևանոց բացել),
- passer sous une échelle - ըստ քրիստոնեական դավանանքի՝ երբ սանդուղքը դրված է պատի վրա, Սուրբ Երրորդությունը խորհրդանշող եռանկյունի է կազմվում, որի ներքո անցնելը բերում է չարություն կամ դժբախտություն (բառացի՝ սանդուղքի տակով անցնել):

Առաջադրանքն ընդգրկում է և՛ հայերենում գոյություն ունեցող դարձվածքներ, և՛ ֆրանսիական տիպական դարձվածային միավորներ՝ հնարավորություն տալով ուսանողներին համեմատելու լեզվամշակութային առանձնահատկությունները, ինչպես նաև ցույց տալու ընդհանրությունները (briser un miroir - դժբախտություն կամ անհաջողություն կանխագուշակել (բառացի՝ հայելի կտրել), croiser les doigts - պաշտպանել չար աչքից (բառացի՝ մատները խաչել), le chiffre 13 - անհաջողակ թիվ (բառացի՝ թիվ 13), rencontrer un chat noir - դժբախտություն պատահել կամ անհաջողություններ կանխագուշակել (բառացի՝ սև կատվի հանդիպել)): Այս մոտեցումը կարևոր է ոչ միայն դարձվածքների յուրացման, այլև դրանց հասարակական-մշակութային համատեքստերի ընկալման համար, որը նպաստում է միջմշակութային կոմպետենտության խորացմանը:

Ակնհայտ է, որ դարձվածքների ընտրության սկզբունքները հնարավորինս չպետք է հակասեն նվազագույն բառապաշարի ընտրության սկզբունքներին: Մյուս կողմից՝ միշտ չէ որ հնարավոր է դարձվածքներն ընտրել բառապաշարի նվազագույնի ընտրության սկզբունքներով: Պետք է նշել, որ ֆրանսերեն բառապաշարն ընդհանուր առմամբ հատկաբանական ուղղվածություն ունի: Սակայն դարձվածքների ընտրության սկզբունքները միտում ունեն կոնկրետանալու, հատկապես

երբ փորձ է արվում բացահայտել դրանց ծագման և զարգացման արտալեզվական գործոնները: Դրա հետ մեկտեղ ճիշտ են Վ. Վ. Մարկովկինը և Է. Մ. Շախսովարովան, որոնք պնդում են, որ «դարձվածային նվազագույնը պետք է համաձայնեցվի քերականական, բառային, թեմատիկ-իրադրային, երկրագիտական նվազագույնների հետ, որոնք ստեղծված են այլ լեզվամիավորների ուսուցման, այլ պայմանների համար» (Морковкин, Шахсуварова, 1984, էջ 98-112):

Ֆրանսերենի դարձվածքների ուսուցողական նպատակներով ընտրության սկզբունքները հստակեցնելիս պետք է հիշել, որ դրանք ավելի են կոնկրետանում դարձվածային սերտաճումների, միախյուսումների ուսուցման ժամանակ: Ավելի բարձր մակարդակում դրանց ներմուծումը կարող է ավելի արդյունավետ լինել, եթե մեծ քանակությամբ տիպական օրինակներ են բերվում:

Իսկ իրադրային արժեքը հաշվի առնելու սկզբունքի պարագայում ակնհայտ է, որ նպատակահարմար է այն կիրառել ոչ թե վերլուծական, այլ հաղորդակցական ուղղվածության առաջադրանքներ կատարելիս: Ահա դարձվածային միավորների մի շարք ցայտուն օրինակներ.

- faire d'une pierre, deux coups - միանգամից երկու արդյունքի հասնել մեկ գործողությամբ (բառացի՝ երկու հարված կատարել մեկ քարով),
- jeter une pierre dans le jardin de qn - քննադատել ինչ-որ մեկին (բառացի՝ քար նետել մեկի այգին),
- la face cachée de l'iceberg - իրավիճակի թաքնված, չերևացող կողմին անդրադառնալը (բառացի՝ այսբերգի թաքնված մասը),
- rien de nouveau sous le soleil - նոր կամ անսպասելի բան տեղի չունենալը (արևի տակ նոր բան չկա),
- avoir du bien au soleil - անշարժ գույք ունենալ (բառացի՝ արևի տակ ունեցվածք ունենալ),
- le soleil brille (luit) pour tout le monde - կան որոշակի առավելություններ, որոնցից յուրաքանչյուրը կարող է օգտվել (բառացի՝ արևը փայլում է բոլորի համար),
- décrocher la lune - հասնել անհնարինին (բառացի՝ ստանալ լուսինը),
- voir la lune en plein jour - հավատալ անհավանական բաների (բառացի՝ լուսինը տեսնել օրը ցերեկով),
- être sur le sable - տնտեսապես ծանր վիճակում լինել (բառացի՝ ավազի վրա լինել),
- avoir du sable dans les yeux - ուզենալ քնել (բառացի՝ աչքերում ավազ ունենալ),

- briser (rompre) la glace - առաջին քայլը կատարել, հանել լարվածությունը և սկսել զրույցը (բառացի՝ սառույցը կոտրել):

Նշված սկզբունքները հաշվի առնելով՝ դարձվածային միավորների ուսուցման նախնական փուլում ուսանողներին ներկայացնում ենք ֆրանսերեն դարձվածային միավորների տեսակները, ծագումնաբանությունը, դրանց հիմնական դասակարգումները:

Ուսուցման հաջորդ փուլում ներկայացնում ենք ռճաժանրային տարբեր առանձնահատկություններ ունեցող ֆրանսերեն բնագրերում դարձվածային միավորների գործառույթները:

Նպատակահարմար է ուսուցման ցանկացած փուլում ուսանողներին առաջարկել ֆրանսերեն բնագրեր: Ընթերցանության նախնական փուլում ուսանողներն ընդգծում են անձանոթ բառերն ու արտահայտությունները: Հաջորդ փուլում ուսանողներն աշխատանք են կատարում միայն անձանոթ բառերի և արտահայտությունների ուղղությամբ: Նպատակն է առանձնացնել դարձվածքները: Կարևոր սկզբունք է նաև այն, որ տեքստերի բնագրայնությունն ապահովվի դրանցում խոսակցական բառապաշարի առկայությամբ: Ընդ որում՝ այդ պարագայում նախապատվությունը պետք է տրվի բնագրի հաղորդակցական ներուժին: Հաղորդակցությանը խոչընդոտող դարձվածքները պետք է ներմուծել անհրաժեշտ ծանուցումներով: Օրինակ՝ découvrir l'Amérique - Ամերիկա հայտնագործել, la nouvelle Babylone - նոր Բաբելոն:

Առաջինը հայերենում կիրառվում է, իսկ երկրորդը՝ հազվադեպ, քանի որ նոր Բաբելոն նշանակում է ֆրանսերենում նշանակում է Փարիզ: Դժվարություն է ներկայացնում, օրինակի համար, նաև «Paris vaut bien une messe» (բառացի՝ «Փարիզը մի պատարագ արժե») դարձվածային միավորը, քանի որ այն նշանակում է՝ «մեծ կամ արժեքավոր նպատակի համար արժե զիջումներ անել»: Արդյունավետ կլինի բացատրությունը նույնպես տալ ֆրանսերեն:

Վերլուծական առաջադրանքներից կարելի է առանձնացնել փոխառությունների, և՛ պատճենումների ճանաչմանը և՛ վերլուծությանը միտված աշխատանքները: Հաշվի առնելով այն փաստը, որ դարձվածային փոխառությունների և պատճենների մեծ մասը վերաբերում է հունարենին և լատիներենին, արդյունավետ է գտնել դրանց հայերեն տարբերակները:

Ուսուցման ընթացքին կնպաստի, եթե հաշվի առնվի նաև դարձվածքների առաջացման ժամանակագրությունը: Ըստ այդմ՝ առանձնանում են անտիկ դիցաբանական դարձվածային միավորներ, հունարենի զարգացման միջին շրջանին վերաբերող դարձվածքներ և լատինական ծագում ունեցող դարձվածային միավորները:

Այդ առումով դժվարություն է առաջանում բնագրերի ընտրության հարցում, քանի որ տարբեր ժամանակաշրջաններին վերաբերվող բնագրերը վերլուծելիս դժվար է գտնել ամեն ժամանակաշրջանին համապատասխանող տեքստեր: Հաշվի առնելով այդ հանգամանքը՝ կարելի է առաջարկել ուսանողներին ցանկացած տեքստ՝ նրանց հանձնարարելով կոահել դարձվածքի ծագման ժամանակաշրջանը կամ գտնել դրանց ծագումնաբանությանը վերաբերող տեղեկատվություն բառարաններում: Կարևորվում է նաև դրանց հետ աշխատանքի ընթացակարգերի մշակումը, որով առաջարկվում է ամեն մի դարձվածային միավոր ներմուծել համապատասխան բնագրով՝ հաշվի առնելով այն փաստը, որ ֆրանսերեն (և ոչ միայն) դարձվածքների հիմնական աղբյուրներն են Աստվածաշունչը, ժողովրդական հավատալիքները և լեգենդները, և, իհարկե, դասական համարվող գրական գործերը:

Ֆրանսերեն դարձվածքների ծագման ժամանակաշրջանը որոշելու կարևոր սկզբունք է, երբ «կառուցվածքային և իմաստային առումով վաղ շրջանի դարձվածային միավորները տարբերվում են բաղադրիչի ավելի պարզ կազմով, արխաիզմների և հնացած հասկացությունների առկայությամբ, իմաստային մեկնաբանության մի քանի տարբերակների հնարավորությամբ, որը պայմանավորված է նախնական իմաստի թուլացմամբ: (Беданоккова, 2007, էջ 1-6):

Օրինակ՝ ներկայացված են հետևյալ դարձվածքները՝

- La corne d'Amalthée - Ամալտեյի եղջրափող (Ամալտեյի եղջրուրից հոսում են առատություն և բարիքներ. հարստության ու բարգավաճման խորհրդանիշ),
- La flèche de Cupidon - Կուպիդոնի նետ (սիրո նետ. խորհրդանշում է սիրահարվել կամ սիրո զգացմունք առաջացնել):
- Les liens d'Hyménée - Հիմենեյի կապերը (ամուսնության կապեր կամ ամուսնական կապեր. կապված է հունական ամուսնության աստված Հիմենեյի հետ):
- Les jardins suspendus de Sémiramis - Շամիրամի կախովի այգիները (Միջագետքում հայտնի կախովի այգիները, որոնք Շամիրամի անունով են կոչվում, խորհրդանշում են շքեղություն կամ բացառիկ գեղեցկություն):
- Le fil d'Ariane - Արիանդայի թել (խորհրդանշում է ելք գտնել դժվարին իրավիճակներում կամ առաջնորդության միջոց, ինչպես Արիանդեն Թեսևսին օգնեց դուրս գալու լաբիրինթոսից):

Հետո ուսանողներն առանձնացնում են այն դարձվածքները, որոնք հաճախակի են հանդիպում հայերենում: Հետո նրանք փորձում են

վերլուծել հայերենում գրեթե չկիրառվող ֆրանսերեն դարձվածքները: Հաջորդ փուլում տրված դարձվածքներով նրանք արդեն կազմում են նախադասություններ և փորձում են դրանք ֆրանսերեն մեկնաբանել:

Ուսանողներին հետաքրքրում է, երբ զուգահիշ ներկայացվում են նույնակառուցվածք կամ նման կառուցվածք ունեցող հայերեն, ֆրանսերեն, ռուսերեն, անգլերեն և կամ գերմաներեն դարձվածքներ: Օրինակ՝ հայերը, ռուսները և ֆրանսիացիներն ասում են «մազից կախված լինել» (ռուս. висеть на волоске, ֆրանս. ne tenir qu'à un cheveu), մինչդեռ անգլիացիներն ու գերմանացիները՝ «թելից կախված լինել» (անգլ. hang by / on / upon a thread, գերմ. an einem Faden hängen) (Բեդիրյան, 1973, էջ 73):

Կարևոր է հաշվի առնել նաև դարձվածքների փոխներթափանցման և դրական փոխարկման դրսևորումները, այն առումով, որ հատկապես հին հունական լեզենդներում, առասպելներում, էպոսներում շրջանառվող մի շարք դարձվածքներ հայախոս ուսանողները հեշտությամբ են մեկնաբանում: Համատեքստում նրանց համար դժվար չէ գտնել, ճանաչել և վերլուծել այդ ժամանակաշրջանի վերաբերող դարձվածքները: Օրինակ՝ Կարթագենի պատմությունը իմացող մարդը հեշտությամբ է մտապահում Carthage doit être détruite - Կարթագենը պետք է ավերվի / կործանվի դարձվածքը: Նույնը վերաբերում է passer le Rubicon - Ռուբիկոնն անցնել դարձվածքին (նշանակում է «ճակատագրական քայլ անել») և այլն:

Հնարավոր չէ ճիշտ պատկերացում կազմել ժամանակակից ֆրանսերենի բառապաշարի մասին ընդհանրապես և դարձվածապաշարի մասին մասնավորապես, եթե հանգամանորեն չենք ուսումնասիրում աստվածաշնչյան ծագում ունեցող անուններ պարունակող դարձվածային միավորները: Դրանց ներմուծումը նույնպես հաստատում է դարձվածային միավորների ընտրության դիդակտիկական մատչելիության սկզբունքի արդյունավետությունը: Այսպես, *Nous sommes tous des enfants d'Adam, d'Ève* - սկսել Ադամից կամ սկսել Ադամից ու Եվայից, որ նշանակում է «աշխարհի սկզբից, շատ հեռավոր ժամանակներից կամ դեպքերից սկսել որևէ պատմություն», «շատ հեռվից սկսել. ավելորդ մանրամասնություններով համեմել որևէ պատմություն» (Սուքիասյան, Գալստյան, 1975, էջ 2): Ֆրանսերեն բացատրությունը օգնում է ուսանողներին՝ ճիշտ հասկանալու տվյալ դարձվածքի նշանակությունը:

Միաժամանակ անհրաժեշտ է նշել, որ նկարագրված ձևով դարձվածային միավորների ներմուծումն օգնում է ուսանողներին՝ առանձնացնելու տվյալ դարձվածքի մշակութային, ազգամշակութային բաղադրիչը:

Արդյունավետ է նաև հայերենից ֆրանսերեն ճանապարհով անցնելու հնարը: Այս դեպքում հարկավոր է ներմուծել հայերեն որևէ անձնանունով դարձվածք և առաջարկել, որ ուսանողները գտնեն դրանց ֆրանսերեն համարժեքները: Օրինակ՝ *Կայենի դրոշմ - Marque de Caïn*, *Կայենի զավակներ - Enfants de Caïn*, *Կայենի սպանություն - Le meurtre de Caïn*, *Կայենի մարդ - Un homme de Caïn*, Կայենից ավելի վատ - *Plus méchant que Caïn*:

Անշուշտ, ֆրանսերենի իմացության պատշաճ մակարդակից բացի ուսանողները պետք է ընդհանուր զարգացման որոշակի մակարդակ ունենան: Նկատելի է, որ ուսանողներից շատերը չեն ճանաչում ո՛չ հայերեն և ո՛չ էլ ֆրանսերեն աստվածաշնչյան բազմաթիվ դարձվածքներ: Օրինակ՝ հայ. *ամենաբեսաչք* - ֆրանս. *œil omniprésent* կամ ավելի հաճախ կիրառվող *œil de Dieu*, հայ. *Աստու գառ* - ֆրանս. *agneau de Dieu* (Բեդիրյան, 2016, էջ 17, 29):

Այս առումով նպատակահարմար է ուսանողներին առաջարկել, որ նրանք ձեռք բերեն հայերեն և ֆրանսերեն Աստվածաշունչը: Աստվածաշունչը տարբեր լեզուներով հասանելի է նաև համացանցում, ուստի ուսանողները կարող են դրանք ընթերցել էլեկտրոնային տարբերակներով, քանի որ ընդհանուր հենքային գիտելիքների բացակայությունը կամ ոչ բավարար լինելը կարող է մշտապես խոչընդոտել տվյալ լեզվի դարձվածային միավորների ուսուցմանը և յուրացմանը:

Հին աշխարհի դիցաբանությունից ծագած դարձվածքների պարագայում ևս նույն վիճակն է: Պատշաճ ընդհանուր գիտելիքների առկայության պայմաններում միայն կարող ենք խոսել դարձվածքները լիարժեք հասկանալու մասին: Օրինակներ՝ *l'épée de Damoclès* - դամոկլյան սուր, *le lit de Procuste* - պրոկրուստյան մահիճ, *les cuves d'Augias* - ավգյան ախոռ, *les Colonnes d'Hercule* - հերկուլեսյան սյուներ, *le talon d'Achille* - աքիլեսյան գարշապար, *le travail de Sisyphe* - սիզիֆյան աշխատանք, *l'arpa éolienne* - էոլայի տավիղ, *le serment d'Hannibal* - հաննիբալյան երդում, *la victoire de Pyrrhus* - պյուռոսյան հաղթանակ: Այս կարգի դարձվածքների ուսուցումը պետք է սկսել Ն. Կունի «Հին Հունաստանի լեզենդերն ու առասպելները» գրքի ընթերցումից հետո միայն: Կարծում ենք, որ ուսանողներին սա կարող է հանձնարարվել ինքնուրույն աշխատանքի շրջանակներում: Եվ առհասարակ դարձվածքների ծագման կամ ստուգաբանության հարցը օգտակար կլինի ոչ միայն լեզվի (լեզուների) ուսուցման առումով:

Հաշվի առնելով այն փաստը, որ ֆրանսերեն դարձվածային միավորների ուսուցման հիմնական նպատակներից մեկը

հաղորդակցական կարողությունների զարգացումն է, խնդիր է դրվում դարձվածքների ուսուցմամբ զարգացնել ուսանողների բոլոր լեզվական հմտությունները՝ խոսել, գրել, ընթերցել և ունկնդրել: Գաղտնիք չէ, որ հատկապես ունկնդրելու կարողությունը դասախոսները չեն զարգացնում դարձվածքների միջոցով: Շատ դեպքերում անգամ ուսուցման ավարտական փուլում ուսանողները դարձվածային միավորները ճիշտ հնչեցնանգով չեն արտասանում:

Կարևոր սկզբունք է դարձվածքների ուսուցման մեջ սովորողների խոսքն ավելի լակոնիկ դարձնելը: Կարելի է այն անվանել դարձվածային միավորի կիրառման միջոցների տնտեսման սկզբունք: Նշվում է դարձվածային միավորների միջոցով խոսքը հակիրճ, սեղմ դարձնելու գործառույթը: Այդ գործառույթը հիմնականում կատարում են գեղչված բաղադրիչներով դարձվածային միավորները: Օրինակ՝ Réaliser quelque chose - ինքն իրեն հաշիվ տալ - Ne réalises-tu pas que tu es amoureuse de lui? Լեզվական միջոցների տնտեսման սկզբունքի կիրառման շնորհիվ սովորողները գործ են ունենում «կրճատված կամ գեղչված» բաղադրիչներով բազմաթիվ դարձվածային միավորների հետ: Դրանց ներմուծումն արդյունավետ է նախ այն պատճառով, որ դրանք հիմնականում գործածվում են խոսակցական լեզվում:

Արդյունավետ է նաև ֆրանսերեն դարձվածային միավորները հուզազգայական մթնոլորտում կիրառելու մոտեցումը: Դա ենթադրում է այնպիսի դարձվածքների կիրառում, որոնք ստեղծում են դրական կամ բացասական հուզազգայական մթնոլորտ: Ուսանողը պետք է կարողանա դրանց միջոցով ցույց տալ իր վերաբերմունքը, զարմանքը, զայրույթը և այլն: Օրինակ՝ *ajouter de l'huile sur le feu* - կրակին յուղ լցնել, *sucer le sang* - արյունը ծծել, *briser le cœur* - սիրտը կոտրել:

Եզրակացություններ

Դարձվածային միավորների ուսուցումը կարևոր նշանակություն ունի ուսանողների հաղորդակցական կարողությունների զարգացման համար: Լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի մեջ ընդհանուր առմամբ առանձնացնում են դարձվածային միավորների ընտրության տարբեր չափանիշներ՝ թեմատիկ, հաղորդակցական արժեքի, լեզվամշակութաբանական, հաճախականության, կիրառելիության, հոմանիշների բացառման և համարժեքության:

Դարձվածային միավորների ուսուցողական նպատակներով ընտրության կարևոր սկզբունք է բնագրայնությունը, որը ենթադրում է դրանք ընտրել գեղարվեստական բնագրերում: Այն ինչ-որ տեղ հիմնավորում է գիտակցականության սկզբունքի արդյունավետությունը և

կիրառվում է վերլուծական մակարդակում: Այդ համատեքստում կարևորվում է ոչ միայն բառապաշարի, այլև դարձվածային պաշարի՝ դարձվածանու նվազագույնի ընտրության սկզբունքները: Այդ սկզբունքները կարելի է դիտարկել տարբեր՝ ընդհանուր դիդակտիկական, մասնավոր մեթոդական, լեզվաբանական մակարդակներում:

Ակնհայտ է, որ առաջին պլան են մղվում դիդակտիկական գննականության, մատչելիության, հաջորդականության, կայունություն, գիտականության, գիտակցականության սկզբունքները:

Դարձվածային միավորների ընտրության կարևոր սկզբունք է հայեցակերպային մոտեցման կիրառումը, որը շեշտադրում է դարձվածքների ուսումնասիրության այս կամ այն՝ մշակութային, միջմշակութային, գործաբանական, ճանաչողական հայեցակերպը:

Դարձվածքների ընտրության սկզբունքները պետք է հնարավորիս չհակասեն նվազագույն բառապաշարի ընտրության սկզբունքներին: Այդուհանդերձ, միշտ չէ որ հնարավոր է դարձվածքներն ընտրել բառապաշարի նվազագույնի ընտրության սկզբունքներով:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

REFERENCES

1. Բադիկյան Խ. Գ. (1986), Ժամանակակից հայերենի դարձվածային միավորները (կառուցվածքային վերլուծություն), Երևան, Հայկական ՍՍՀ ԳԱ հրատ., 356 էջ:
Badikyan X. G. (1986), Jhamanakacic hayereni dard'vac'ayin miavorneri' (kar'owcvac'qayin verlowc'owt'yown), Erevan, Haykakan SSH GA hrat., 356 e'j: (in Armenian)
2. Բեդիրյան Պ. (2007), Ակնարկներ ժամանակակից հայերենի դարձվածաբանության, Երևան, «Ասողիկ», 128 էջ:
Bediryan P. (2007), Aknarkner jhamanakacic hayereni dard'vac'abanowt'yan, Erevan, «Asoghik», 128 e'j: (in Armenian)
3. Բեդիրյան Պ. Ս. (1973), Ժամանակակից հայերենի դարձվածաբանություն, Երևան, «Լույս», 232 էջ:
Bediryan P. S. (1973), Jhamanakacic hayereni dard'vac'abanowt'yown, Erevan, «Lowys», 232 e'j: (in Armenian)
4. Բեդիրյան Պ. Ս. (1982), Մայրենիի ուսուցման հարցեր, Երևան, «Լույս», 152 էջ:

- Bediryan P. S. (1982), *Mayrenii ousowcman harcer*, Erevan, «Lowys», 152 e'j: (in Armenian)
5. Բեդիրյան Պ. (2016), *Սուրբգրային թևավոր խոսքեր: Բառարան (ոուսերեն, անգլերեն, ֆրանսերեն, գերմաներեն համարժեքներով)*, Երևան, 174 էջ:
Bediryan P. (2016), *Sowrbgrayin t'avor xosqer: Bar'aran (r'owseren, angleren, franseren, germaneren hamarjheqnerov)*, Erevan, 174 e'j: (in Armenian)
6. Դարաբյան Մ. Ա. (2010), *Անգլերենի դարձվածային միավորների ուսուցման հիմնախնդիրն օտար լեզուների ֆակուլտետի դպրոցում (թեկն. առենախոսություն)*, Երևան, 163 էջ:
Darabyan M. A. (2010), *Anglereni dard'vac'ayin miavorneri ousowcman himnaxndirn o'tar lezowneri fakowlteti dprocowm (t'ekn. atenaxosowt'yown)*, Erevan, 163 e'j: (in Armenian)
7. Սուքիասյան Ա. Մ. (1975), Գալստյան Ս. Ա, *Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան*, Երևան, Երևանի համալսարանի հրատ., 634 էջ:
Sowqiasyan A. M. (1975), Galstyan S. A, *Hayoc lezvi dard'vac'abanakan bar'aran*, Erevan, *Erevani hamalsarani hrat.*, 634 e'j: (in Armenian)
8. Беданокова С. К. (2007), *Фразеологические единицы с латинскими компонентами в современном французском языке / «Вестник АГУ», выпуск 4 (207), с. 1-6.*
Sowqiasyan A. M. (1975), Galstyan S. A, *Hayoc lezvi dard'vac'abanakan bar'aran*, Erevan, *Erevani hamalsarani hrat.*, 634 e'j: (in Russian)
9. Белая Е. Н. (2021), *Комплексное исследование национально-культурной специфики английских, французских и русских фразеологических единиц с компонентом «собака» // Коммуникативные исследования, т. 8, № 2, с. 265-280.*
Belaja E. N. (2021), *Kompleksnoe issledovanie nacional'no-kul'turnoj specifiki anglijskih, francuzskih i russkih frazeologicheskix edinic s komponentom «sobaka» // Kommunikativnye issledovanija, t. 8, № 2, s. 265-280.* (in Russian)
10. Губич П. А., Петрушевская Ю. А. (2022), *Фразеологические единицы в учебном пособии по иностранному языку // Фразеология и паремиология на пересечении эпох / Сборник научных статей, Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины, с. 43-48.*

- Gubich P. A., Petrushevskaja Ju. A. (2022), Frazеologicheskie edinicy v uchebном posobii po inostrannomu jazyku // Frazеologija i paremiologija na peresechenii jepoh / Sbornik nauchnyh statej, Gomel', GGU im. F. Skoriny, s. 43-48. (in Russian)
11. Жуков А. В. (2010), О системности фразеологии / Мир русского слова. №3, с. 21-27.
Zhukov A. V. (2010), O sistemnosti frazeologii / Mir russkogo slova. №3, s. 21-27. (in Russian)
12. Лиходкина И. А. (2015), Фразеологизмы как элемент разговорной речи и особенности их перевода (Французско-русские параллели) / Филологические науки. Вопросы теории и практики, Тамбов, Грамота, №8 (50), ч. 1, с. 113-116.
Lihodkina I. A. (2015), Frazеologizmy kak jelement razgovornoj rechi i osobennosti ih perevoda (Francuzsko-russkie paralleli) / Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, Tambov, Gramota, №8 (50), ch. 1, s. 113-116. (in Russian)
13. Морковкин В. В., Шахсуварова Э. М. (1984), О фразеологическом минимуме для начального этапа обучения иностранцев русскому языку // Русский язык для студентов-иностранцев, вып. 23, Москва, с. 98-112.
Morkovkin V. V., Shahsuvarova Je. M. (1984), O frazeologicheskom minimume dlja nachal'nogo jetapa obuchenija inostrancev russkomu jazyku // Russkij jazyk dlja studentov-inostrancev, vyp. 23, Moskva, s. 98-112. (in Russian)
14. Назарян А. Г. (1968), Почему так говорят по-французски. Москва, Наука, 349 с.
Nazarjan A. G. (1968), Pochemu tak govorjat po-francuzski. Moskva, Nauka, 349 s. (in Russian)
15. Ghambarian V., Kaplanian A. (2007), Manuel de français, Erévan, Lingva, 184 p.
16. Rey A., Chantreau S., (1989) Dictionnaire Des Expressions Et Locutions-Le Robert, 1333 p. (<https://www.scribd.com/document/764648040/Les-Usuels-Du-Robert-Alain-Rey-Sophie-Chantreau-Dictionnaire-Des-Expressions-Et-Locutions-Le-Robert-1989>)
17. Stepanian V., (2005), À la découverte du texte, Erévan, Lingva, 177 p.

АШХЕН ГЮРДЖИНЯН - КРИТЕРИИ И ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КУРСА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: коммуникативная ценность, лингвокультурологическая ценность, принцип частотности, принцип применимости, принцип исключения синонимов, языковая культура, разговорная лексика

В данной статье рассматриваются критерии и принципы отбора единиц французского языка с учетом целей и задач профессионального курса французского языка. Анализ критериев и принципов отбора фразеологических единиц французского языка подкреплен соответствующими типичными примерами.

Освещается проблема структурно-семантической эквивалентности и несоответствия между родным и изучаемым языками. При определении принципов отбора фразеологических единиц учитывались трудности, возникающие в процессе их изучения и усвоения. Пристальное внимание уделялось изучению разговорной лексики, так как она является основным источником фразеологизмов.

В ходе обучения фразеологическим единицам возникает проблема овладения не только языковыми, но и ментально-мыслительными единицами. В этом контексте на первый план выходят фразеологические концепты. Акцент сделан на использовании концептуального подхода при анализе фразеологизмов, поскольку он предоставляет возможность рассмотрения французских фразеологизмов в рамках их семантико-ассоциативного поля.

Подчеркивается идея о том, что система преподавания французских фразеологизмов имеет не только коммуникативную, но и аналитическую направленность. Делается попытка соотнести фразеологический минимум с грамматическим, лексическим, тематико-ситуативным и страноведческим минимумами. Сделана попытка выявить содержательную и логическую связь основных критериев и принципов отбора французских фразеологизмов.

ASHKHEN GYURJINYAN - CRITERIA AND PRINCIPLES FOR THE SELECTION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN A PROFESSIONAL FRENCH LANGUAGE COURSE

Keywords: *communicative value, linguistic-cultural value, frequency principle, applicability principle, synonym exclusion principle, language culture, colloquial vocabulary*

The article examines the criteria and principles for selecting phraseological units in the French language, considering the goals and objectives of a professional French language course. The analysis of these criteria and principles is illustrated with relevant examples.

The article discusses the issue of structural-semantic equivalence and the mismatch between the native and target languages. When establishing principles for selecting idiomatic expressions difficulties encountered during the learning and mastery process are taken into consideration. Further, colloquial vocabulary is highlighted as the primary source of idiomatic expressions.

Learning idiomatic expressions involves not only mastering language units but also understanding underlying mental and conceptual frameworks. In this regard, idiomatic concepts are emphasized. A conceptual approach is suggested for analyzing idioms, enabling their study within their semantic-associative fields.

The system for teaching French idioms is characterized by both communicative and analytical orientations. . An attempt is made to correlate the idiomatic minimum with grammatical, lexical, thematic-situational, and country studies minimums.

Additionally, the article aims to identify the substantive and logical connections among the main criteria and principles for selecting French idioms.

Ներկայացվել է՝ 17.09.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 14.11.2024 թ.

**ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԿՐԹԱԿԱՆ
ԱՐԴԻԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ
(«ՀԱՅՈՑ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ» ԵՎ «ՀԱՅՈՑ ԼԵՂՈՒ
ԵՎ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ» ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ
ՆԱԽԱԳԾԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ)**

ԱՇԽԵՆ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ

Համառոտագիր

Ժամանակակից կրթության կարևոր առաքելություններից մեկը բազմակողմանի զարգացած, քննադատական, ստեղծագործական, հաղորդակցական հմտություններով օժտված անհատների ձևավորումն է, որոնք կկարողանան լուծել խնդիրներ և առաջ քաշել նոր գաղափարներ: Այդ նպատակին հասնելու համար կիրառվող կրթական արդիական մոտեցումներից է «միջառարկայական (միջգիտակարգային)» ուսուցումը, որն էլ հոդվածի ուսումնասիրության առարկան է: Միջառարկայությունը կրթական բազմազան մոտեցումների, մեթոդների, գիտելիքների միավորումն է, որի նպատակն է տարաբնույթ խնդիրների ավելի խոր ըմբռնումը, բազմակողմանի հետազոտությունը, նոր լուծումների փնտրտուքը: Հոդվածի նպատակն է ցույց տալ դասավանդման մեթոդիկայում միջառարկայական ուսուցման դերը: Միջառարկայական մոտեցումը նպաստում է գիտական աշխարհայացքի ընդլայնմանը, քանի որ հետազոտությունները կառուցվում են մեկ և ավելի գիտակարգերի շրջանակում: Ընդհանրապես, աշխարհում տեղի ունեցող բազմակողմանի փոփոխությունները և առկա բարդ խնդիրների լուծումները պահանջում են տարբեր ոլորտների մասնագետների երկխոսություն և սերտ համագործակցություն: Կրթական ոլորտն, այս տեսանկյունից, առաջնային հարթակ է:

Հոդվածում, բացի միջառարկայական ուսուցման սկզբունքների ընդհանուր վերլուծությունից, ներկայացվել է միջառարկայության կիրառման հաջող փորձ՝ Վ. Բոյուսովի անվան պետական համալսարանում իրականացված «Հայոց պատմություն» և «Հայոց լեզու և գրականություն» միջառարկայական նախագծի օրինակով:

Հիմնաբառեր՝ միջառարկայական ուսուցում, կրթական մոտեցում, մեթոդ, հետազոտություն, միջառարկայական կապեր, հմտությունների զարգացում:

Ներածություն

Հոդվածի նպատակն է հետազոտել և ներկայացնել կրթության մեջ միջառարկայական մոտեցումը՝ ցույց տալով, թե ինչպես են նման հետազոտությունները նպաստում սովորողների մոտ ընկալունակության բարձրացմանը, հմտությունների և կարողունակությունների զարգացմանը: Միջառարկայությունը կիրառվել է գրեթե բոլոր ժամանակներում, դեռևս հին հունական և հռոմեական կրթության մեջ, արևմտաեվրոպական դպրոցներում, ամերիկյան կրթական հաստատություններում, սակայն իր գիտական հիմնավորվածությունը ստացել է 20-րդ դարում: (https://books.google.am/books?id=4uM8fjxhjqs_C&pg=PA19&hl=ru&source=gbp toc r&cad=2#v=onepage&q=20th%20century&f=false):

Հայկական կրթական միջավայրին ևս խորթ չէր տարբեր առարկաները փոխկապակցության մեջ դասավանդելու մոտեցումը: Վարդապետարաններում դասավանդվել են յոթ ազատ արվեստները՝ եռյակ (Trivium) և քառյակ (Quadrivium): Հայ մեկնիչները, օգտվելով իրենց ստացած ահռելի գիտական պաշարից, փորձել են իրենց մեկնություններում օգտագործել մոտեցում, որը շատ նման է ժամանակակից միջգիտակարգային մեթոդին:

Հոդվածի խնդիրներն են՝ ուսումնասիրել և ընդհանուր գծերով ներկայացնել միջառարկայական ուսուցման փիլիսոփայությունը, ռազմավարությունը, միջառարկայական հետազոտական աշխատանքների միջոցով սովորողների ստեղծագործական հմտությունների, քննադատական մտածողության, համագործակցային կարողությունների զարգացումն ու տարբեր ոլորտի մասնագետների համագործակցությունը՝ Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Հայագիտության ամբիոնի կողմից իրականացված «Հայոց պատմություն» և «Հայոց լեզու և գրականություն» միջառարկայական նախագծի օրինակով:

Մեր խնդիրն է ցույց տալ միջառարկայական հետազոտական նախագծերի կիրառման կարևորությունը բուհերում: Իսկ միջառարկայական կապերի գործածումն, ընդհանրապես, ցանկացած թեմայի ուսուցման մեջ նաև Հանրակրթության պետական առարկայական չափորոշիչների պահանջներից է:

Հողվածի արդիականությունը

Միջառարկայական ուսուցման թեմայի հետազոտությունն այսօր արդիական է, քանի որ այն ժամանակակից կրթական գործընթացի կարևոր բաղադրիչներից է և նպաստում է կրթության արդյունավետության բարձրացմանը:

Միջառարկայական հետազոտական աշխատանքը բարձրացնում է գիտական գիտելիքների ընկալման և յուրացման աստիճանը, դրա արդյունքում զարգանում են սոցիալական հմտությունները և խրախուսվում է թիմային աշխատանքը, քանի որ ուսանողները հաճախ աշխատում են խմբերով և համագործակցում միմյանց հետ (<https://www.researchgate.net/publication/332464968> **TRANSDISCIPLINARN OST V VYSSEM OBRAZOVANII EKSPERTNYE OCENKI PROBLEMY I PRAKTICESKIE RESENIA TRANSDISCIPLINARITY IN HIGHER EDUCATION EXPERT ASSESSMENTS PROBLEMS AND PRACTICAL SOLUTIONS**):

Սույն հողվածում ուսումնասիրվող թեման և դրույթները կարող են ունենալ **տեսական և գործնական/կիրառական նշանակություն** դասախոսների, ուսուցիչների, միջառարկայական ուսուցմամբ հետաքրքրված հետազոտողների, կրթական ծրագրերի կազմակերպիչների և սովորողների համար՝ ուսումնական գործընթացում միջառարկայական նախագծերի մշակման, համագործակցության զարգացման և կրթության արդյունավետության բարձրացման տեսանկյունից:

Միջառարկայական ուսուցման փոփոխությունը.

Միջառարկայությունը կրթական մոտեցում է, որը նախատեսում է միավորել տարբեր գիտակարգեր մեկ ընդհանուր նպատակին հասնելու համար: Այն սովորողին հնարավորություն է ընձեռում հետազոտվող նյութի վերաբերյալ միավորել մեկից ավելի առարկաներից ձեռք բերած գիտելիքները՝ արդյունքում ամբողջական պատկեր ունենալու և առաջադրված խնդիրները լուծելու նպատակով: (https://educa.fmleao.pt/wp-content/uploads/2022/02/Educa_6_111-126.pdf):

Այսպիսի նախագծերի իրականացման գործընթացում սովորողների համար ավելի տեսանելի են ոլորտների փոխհարաբերությունները. նրանք կարողանում են համեմատել և հակադրել տարբեր տեսակետներ:

Առանց միջառարկայական կապերի բացահայտման՝ դժվար է հասկանալ օբյեկտիվ աշխարհի առարկաների, երևույթների փոխկապակցություններն ու փոխազդեցությունները, և կրթության բովանդակության կառուցվածքային միասնության սկզբունքին համապատասխան՝ բոլոր առարկաները պետք է դիտել ինտեգրացիայի (միավորման) օրենքով (Ստեփանյան, 2015, էջ 81):

Նպատակը

Միջառարկայական ուսուցման նպատակն է՝

- հետազոտության մեջ միավորել և կիրառել տարբեր գիտակարգերում կիրառվող բազմազան մեթոդներ, մոտեցումներ, (<https://www.researchpublish.com/upload/book/INTERDISCIPLINARY%20APPROACH-5937.pdf>),
- լուծել բարդ խնդիրներ, որոնք անհնար է իրականացնել մեկ գիտակարգի շրջանակում,
- գտնել նորարար մոտեցումներ խնդիրների լուծման համար,
- զարգացնել քննադատական մտածողությունը,
- խթանել ստեղծարարությունը,
- գիտելիքների համադրմամբ հասկանալ, թե ինչպես են տարբեր գիտություններն ու ոլորտները փոխկապակցված միմյանց, ըմբռնել միջառարկայական կապերը (https://www.researchgate.net/publication/332464968_TRANSDISCIPLINAR_NOST_V_VYSSEM_OBRAZOVANII_EKSPERTNYE_OCENKI_PROBLEMY_I_PRAKTICESKIE_RESENIA_TRANSDISCIPLINARITY_IN_HIGHER_EDUCATION_EXPERT_ASSESSMENTS_PROBLEMS_AND_PRACTICAL_SOLUTIONS),
- բացահայտել և զարգացնել սեփական կարողությունները և հմտությունները (մասնավորապես, հետազոտական և համագործակցային),
- շեշտադրել հետադարձ կապը:

Ընդհանրապես, ինտեգրված դասերը նպաստում են սովորողների բազմակողմանի զարգացմանը, քանի որ նմանատիպ դասերի ընթացքում սովորողները պարբերաբար սկսում են կապ հաստատել տարբեր առարկաների, երևույթների, հասկացությունների միջև, նրանք սկսում են աշխարհը դիտարկել որպես մեկ ամբողջություն: Սրա շնորհիվ սովորողները ստանում են աշխարհի հոլիստիկ՝ ամբողջական պատկերը, որը հնարավորություն է տալիս հասկանալու համակարգը որպես իրար հետ փոխկապակցված ամբողջություն (Միլիտոսյան Լ., Գաբրիելյան Ա., Ինտեգրված դասերի դերն ամբողջական աշխարհայացքի զարգացման գործընթացում, 2021, էջ 88):

Միջառարկայական նախագծերի պլանավորում և իրականացում.

Միջառարկայական նախագծերի իրականացման համար անհրաժեշտ է՝

- աշխատանքային թիմի ձևավորում (տարբեր առարկաների փորձառու մասնագետների ներգրավում) և համագործակցություն,
- իրականացվող նախագծի նպատակի և հետազոտության հիմնական գաղափարի սահմանում,

- ուսումնական բնագավառների ճշգրտում (տարբեր առարկաներ դասավանդող մասնագետներն ընտրում են իրենց թեմաները, որոնց վերաբերյալ իրականացվելու է հետազոտությունը),
- հետազոտական մեթոդների համատեղում,
- աշխատանքի ընթացքի և արդյունքների մշտադիտարկում,
- հետազոտական աշխատանքի համար նախատեսված ժամաքանակի հստակեցում,
- հետադարձ կապ՝ անդրադարձ կատարված աշխատանքին, ուժեղ և թույլ կողմերի վերհանում, աշխատանքի որակի բարելավմանն ուղղված առաջարկությունների քննարկում (https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/brochures-and-infographics/pdfs/myp-brief-interdisciplinary-learning_en.pdf):

Միջառարկայական ուսուցման արդյունքում ձեռք են բերվում նոր գիտելիքներ տարբեր ոլորտներից, բարձրանում է հետազոտության որակը, զարգանում են համագործակցային հմտությունները: Բացի այդ՝ հետազոտության արդյունքը, կախված ոլորտից, կարող է ունենալ կարևոր կիրառական նշանակություն: (http://publications.azimpremjiifoundation.org/2097/1/10_THE%20POWER%20OF%20AN%20INTER-%20DISCIPLINARY%20APPROACH%20TO%20SCIENCE%20EDUCATION%20%26%20RESEARCH.pdf):

Միջառարկայական նախագծերի դասակարգման տարբեր մոտեցումներ կան: Առաջինը միջգիտակարգային մոտեցումն է, որի էությունը տարբեր առարկաներից գիտելիքների և մեթոդների միավորումն է: Երկրորդ մոտեցումը կոչվում է վերառարկայական (տրանսդիսցիպլինար). այս եզրույթն առաջին անգամ օգտագործել է շվեյցարացի հոգեբան և փիլիսոփա Ժան Պիաժեն, 1970 թ.: Նա առաջարկում է ստեղծել հետազոտությունների համար ավելի բարձր հարթակ՝ ընդհանուր մեթոդաբանական հիմքի վրա ակադեմիական գիտակարգերից դուրս ոլորտների ուսումնասիրության և բարդ խնդիրների լուծման նպատակով (https://www.researchgate.net/publication/332464968_TRANSDISCIPLINARNOST_V_VYSSEM_OBRAZOVANII_EKSPERT_TNYE_OCENKI_PROBLEMY_I_PRAKTICESKIE_RESENIA_TRANSDISCIPLINARITY_IN_HIGHER_EDUCATION_EXPERT_ASSESSMENTS_PROBLEMS_AND_PRACTICAL_SOLUTIONS): Միջառարկայական մոտեցումներից է նաև խաչաձև-առարկայականը, երբ մի առարկայի նյութը ուսումնասիրվում է մեկ այլ առարկայի շրջանակներում:

**«Հայոց պատմություն» և «Հայոց լեզու և գրականություն»
միջառարկայական նախագիծ
(Ինքնուրույն գործնական աշխատանք)**

Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Թարգմանության ֆակուլտետի 1-ին կուրսի ուսանողների հետ իրականացվել է միջառարկայական նախագիծ՝ «Հայոց պատմություն» և «Հայոց լեզու և գրականություն» առարկաներից:

Միջառարկայական նախագծի նախնական փուլ

Նախագծի իրականացման սկզբում դասախոսները ընտրել են թեմաները, սահմանվել են հետազոտության նպատակը, վերջնարդյունքները, առաջադրանքի տիպերը, մեթոդները, ձևակերպվել է հետազոտության հիմնական գաղափարը: Սահմանվել են ժամկետներ:

Իրականացված հետազոտության հիմնական գաղափարն է՝ «Ինքնության պահպանումը որպես մարտահրավեր»: Քննվող հարցերի առանցքում են ազգային ինքնության կորուստը և ինքնության պահպանման կարևորությունը:

Նախագծի նպատակն է երկու գիտակարգերի համատեքստում հետազոտել առաջադրված թեման, ուսումնասիրել հետազոտության հիմնական գաղափարին առնչվող պատմական իրադարձությունները և ընտրված գրական ստեղծագործությունները, վեր հանել ազգային ինքնության դեմ մարտահրավերները, հիմնավորել ինքնության պահպանման կարևորությունը բոլոր ժամանակներում:

Նախագծի ղեկավարները ներածական դասախոսություն են ունեցել թեմայի վերաբերյալ: Ուսանողները բաժանվել են խմբերի, նրանց բացատրվել է հանձնարարությունը և տրամադրվել համապատասխան ռեսուրսները: Նախագծի տևողությունը 4-6 շաբաթ էր:

Միջառարկայական հետազոտությունը կատարվել է Հայոց պատմության 19-րդ դարի 80-ական թթ. մինչև 20-րդ դարասկիզբն ընկած պատմական նյութի շրջանակում:

Վերջնարդյունքների սահմանում. ուսանողը պետք է կարողանա՝

- Վերլուծել 19-րդ դարի 80-ական թթ. մինչև 20-րդ դարասկիզբն ընկած պատմական իրողություններն Արևմտյան Հայաստանում (խնդրո առարկա հետազոտության հիմնական գաղափարի շրջանակում):
- Քննել ցեղասպանության, բռնի իսլամացման, ազգային ինքնության նկատմամբ ոտնձգությունների դրսևորումները և հետևանքները:
- Վերլուծել ընտրված գրական ստեղծագործությունները և դրանցում առկա գաղափարները:

- Դիտարկել թեման արդի ժամանակաշրջանի լույսի ներքո. կա՞ն արդյոք այսօր մարտահրավերներ, որոնք սպառնալիք են ազգային ինքնության համար:
- Վերլուծել ինքնության համար պայքարի կարևորությունը՝ հիմնավորելով սեփական կարծիքը:
- Գնահատել ինքնության պահպանման գործում մշակութային ժառանգության և հայոց լեզվի դերը:
- Կարողանալ ժամանակակից հայերենի կանոններին համապատասխանող գրավոր և բանավոր խոսք ստեղծել, վերլուծել տեքստը՝ փաստարկելով տեսակետը:

Նախագծի հիմնական փուլ (հետազոտական աշխատանքի իրականացում).

«Հայոց պատմություն» առարկայի շրջանակում ուսանողներին հանձնարարվել է ուսումնասիրել հետևյալ թեմաները՝ Արևմտյան Հայաստանում Օսմանյան կայսրության իրականացրած հայահալած քաղաքականություն, բռնի իսլամացում, Հայոց ցեղասպանություն: Աղբյուրների ցանկում գետեղել ենք թեմայի վերաբերյալ հետևյալ գրականությունը՝ «Հայոց պատմություն» ակադեմիական բազմահատորյակ, («Հայոց պատմություն», 2015), Ռ. Մելքոնյանի ուսումնասիրությունները հայերի իսլամացման վերաբերյալ (Մելքոնյան, 2009, Մելքոնյան, 2010), Ռ. Մելքոնյանի և Մ. Աբրահամյանի մենագրությունն Օսմանյան կայսրության և Թուրքիայի Հանրապետության հայերի բռնի իսլամացման քաղաքականության վերաբերյալ (Մելքոնյան, Աբրահամյան, 2015), Արևմտյան Հայաստանում Օսմանյան օրենքների մասին («Օսմանյան օրենքները Արևմտյան Հայաստանում», Սաֆրաստյան Ա., Զուլալյան Մ., 1964) և Թաներ Աքչամի՝ հայերի բռնի իսլամացման պետական քաղաքականության մասին աշխատությունները (Թաներ, 2016):

«Հայոց լեզու և գրականություն»-ից ուսանողներին առաջարկվել է ուսումնասիրել ռումինահայ գրող Վարուժան Ոսկանյանի «Շշուկների մատյան», Մարկ Արենի «Վայրի վարդեր», Ֆեթիհյե Չեթինի «Մեծ մայրս», Այշե Գյուլ Ալթընայի և Ֆեթիհյե Չեթինի «Թոռներ» ստեղծագործությունները: Գրական ստեղծագործությունների ընթերցումը օգնում է սովորողին պատկերացնել, թե ինչպես է պատմությունն արտացոլվում գեղարվեստական գրականության մեջ, համեմատել պատմական փաստերն ու դրանց գեղարվեստական վերարտադրությունը և գեղարվեստորեն ընկալել պատմական միջավայրը: Որպեսզի ուսումնասիրվող նյութը դիտվի, ընկալվի, հասկացվեն նրա բոլոր կապերը (Ամիրջանյան, Սահակյան, 2005, էջ 332):

Հետազոտության համար անհրաժեշտ նյութերը տրվել են և՛ դասախոսների կողմից, և՛ հայթայթվել են ուսանողների կողմից: Հետազոտության համար տրամադրվել են պատմական փաստաթղթային նյութեր (Փափազյան, 1989), (Հայերի ցեղասպանությունը Օսմանյան կայսրությունում: Փաստաթղթերի և նյութերի ժողովածու, 1991): Պատմության դասավանդման ընթացքում պատմական փաստաթղթերի օգտագործումը նպաստում է պատմական գիտակցության և տրամաբանության զարգացմանը, սովորողների մոտ ձևավորում ինքնուրույն աշխատանքի հմտություններ (Պապոյան, 2013, էջ 174):

Հետազոտության համար կիրառվել են հետևյալ մեթոդները, եղանակներն ու հնարները՝ քննարկում և բանավեճ, զրույցի մեթոդն իր տարատեսակներով, համեմատություն և համադրություն, աշխատանք սկզբնաղբյուրներով, վերլուծություն, խմբային աշխատանք, թանգարանային հետազոտություն (ուսանողներն այցելել են Հայոց ցեղասպանության թանգարան-ինստիտուտ):

Համադրելով «Հայոց պատմություն» և «Հայոց լեզու և գրականություն» առարկաներից ձեռք բերած գիտելիքները՝ հայերի բռնի իսլամացման, Հայոց ցեղասպանության ընթացքում ինքնության դեմ ոտնձգությունների և ազգային ինքնության պահպանման համար պայքարի վերաբերյալ, սովորողները պատրաստել են վերլուծական աշխատանք՝ ներկայացնելով սահիկաշարով և տեսանյութով: Աշխատանքում ցույց է տրվել, թե ինչպես է պատմական համատեքստը արտացոլվել գրական ստեղծագործություններում:

Միջառարկայական նախագծի գնահատման չափանիշների մեջ ներառվել են հետևյալ բաղադրիչները, որոնք ներկայացվել են ուսանողներին որպես կարևոր պահանջներ՝

- հետազոտության խորություն և ճշգրտություն,
- աշխատանքի տրամաբանական փոխկապակցվածություն,
- քննադատական մտածողություն,
- միջառարկայական կապերի արտացոլում,
- լեզվական գրագիտություն,
- հաղորդակցական հմտություններ,
- թիմային աշխատանք և պատասխանատվության բաշխում,
- S<S միջոցների կիրառում,
- ստեղծարարություն և ինքնուրույնություն,
- ինքնակառավարման հմտություն,
- ինքնաանդրադարձ (հետադարձ կապ) և ինքնագնահատում:

Միջառարկայական նախագծի եզրափակիչ փուլ.

Այս փուլում կատարվել է հետազոտական աշխատանքների ներկայացում և քննարկում:

Այս փուլի կարևոր բաղադրիչ է հետադարձ կապը: Հետադարձ կապի համար ուսանողներին տրվել են հետևյալ հարցերը՝ ի՞նչ դժվարություններ ունեցա հետազոտական աշխատանքը կատարելիս, որո՞նք են իմ ձեռքբերումները, ի՞նչ հմտություններ զարգացրի, ի՞նչ արժեքներ ձեռք բերեցի, ի՞նչը այլ կերպ կանեի, եթե այս հետազոտությունը կրկին կատարեի:

Կատարված անդրադարձի արդյունքներն ամփոփելիս, ձեռքբերումների առումով, ուսանողների առավել հանդիպող պատասխաններն էին՝ զարգացրեցի համագործակցային հմտությունները, քննադատական մտածողությունը, կարողացա տեսնել «Հայոց պատմություն» ու «Հայոց լեզու և գրականություն» առարկաների կապը, հասկացա, որ երկու գիտակարգերի գիտելիքների միավորմամբ կարելի է թեման ավելի խոր և բազմակողմանի հետազոտել և կատարել վերլուծություններ՝ ավելի ամբողջական պատկեր ունենալով թեմայի վերաբերյալ: Ձեռքբերումների մեջ նշվել էր, որ առաջին անգամ հետազոտության նպատակով կազմակերպվել է թանգարանային այցելություն:

Հետադարձ կապի արդյունքում վերհանված դժվարությունների մեջ ուսանողները նշել էին հետևյալը՝ ինչպե՞ս ավելի արդյունավետ եղանակով ներգրավել ունկնդիրներին քննարկումների մեջ, ինչպե՞ս ավելի լիարժեքորեն ներկայացնել արդի ժամանակների մարտահրավերները քննարկվող հարցերի համատեքստում, ինչպե՞ս ապահովել համագործակցության ավելի բարձր մակարդակ խմբի ներսում:

Դասախոսների անդրադարձը միտված էր աշխատանքի կազմակերպման ընթացքում առկա թերությունների վերհանմանը և միջառարկայական հետազոտության որակի բարելավմանը: Նախագծի դրական կողմերից կարելի է նշել ուսանողների բարձր մոտիվացիան, նրանց հմտությունների բացահայտումը և զարգացումը, կիրառված թանգարանային հետազոտության մեթոդը, և մեր գնահատմամբ, միջառարկայական նախագծի արդյունավետ իրականացումը: Որպես հիմնական խնդիր՝ կարելի է շեշտել թիմային աշխատանքում մշտադիտարկման փուլը, որն ավելի հետևողականորեն և մանրակրկիտ պետք է իրականացվի:

Նախագիծը գնահատելիս կիրառել ենք առարկաների միջինացված գնահատման եղանակը: Միջառարկայական նախագծերի

գնահատման փուլում այժմ կիրառվում է միջառարկայական համատեղ սանդղակ, որի բաղադրիչներն են՝ գնահատում կամ գիտելիք, համադրում, անդրադարձ (հետադարձ կապ):

Գնահատման փուլում կիրառել ենք նաև նկարագրական գնահատումը՝ շեշտելով նախագծի ուժեղ ու կողմերը և անդրադառնալով բարելավման ենթակա ուղղություններին:

Միջառարկայական նախագծեր իրականացվում են միջազգային տարբեր կրթական հաստատություններում: Հայաստանում ևս դրանք կիրառվում են կրթական ծրագրերում, օրինակ՝ «Շիրակացու ճեմարան» միջազգային գիտակրթական համալիրում:

Եզրակացություն

Ամփոփելով կատարված ուսումնասիրությունը՝ անհրաժեշտ ենք համարում նշել, որ միջառարկայական ուսուցման կիրառումը բուհական կրթական ծրագրերում ժամանակի պահանջն է:

Միջառարկայական նախագծերի կազմակերպումը հնարավոր է բուհերում դասավանդվող տարբեր գիտակարգերի միջև:

Միջառարկայական նախագծի իրականացումը մարտահրավեր է դասավանդող մասնագետների և սովորողների համար՝ գիտելիքների, փորձի, հմտությունների, փոխադարձ համագործակցության և ժամանակի կառավարման առումով:

Անդրադարձ կատարելով ներկայացված «Հայոց պատմություն» և «Հայոց լեզու և գրականություն» միջառարկայական հետազոտական աշխատանքին՝ կարող ենք եզրակացնել, որ միջառարկայական նախագծերը հնարավորություն են ընձեռում բարձրացնել սովորողի ուսումնական մոտիվացիան և ուսումնառության գործընթացը դարձնել ավելի հետաքրքիր և գրավիչ, զարգացնել հետազոտական հմտությունները, քննադատական մտածողությունը, համագործակցային կարողությունները և ստեղծարարությունը:

Անշուշտ, այս թեման ունի ավելի խոր ուսումնասիրման, հետազայում նոր նախագծերի իրականացման և դրանց հիման վրա արդյունքների վերլուծության կարիք:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Ամիրջանյան Յու., Սահակյան Ա. (2005), Մանկավարժություն : (Ուսումնական ձեռնարկ), Երևան, ՄԱՆԿԱՎԱՐԺ հրատ., 456 էջ:
Amirjanyan Yow., Sahakyan A. (2005), Mankavarjhowt'yown: (Owsowmnakan d'er'nark), Erevan, MANKAVARJh hrat., 456 e'j: (in Armenian)
2. Թաներ Աքչամ (2016), Հայերի բռնի իսլամացումը. լրություն, ժխտում եւ ուժացում, թարգմանությունը՝ Մ. Անումյանի, Երևան, Տիգրան Մեծ հրատ., 293 էջ:
T'aner Aqcham (2016), Hayeri br'ni islamacowmy'. Ir'owt'yown, jhxtowm ew owc'acowm, t'argmanowt'yowny" M. Anowmyani, Erevan, Tigran Mec' hrat., 293 e'j: (in Armenian)
3. «Հայոց պատմություն» ակադեմիական բազմահատորյակ (2015): Երևան, ՀՀ ԳԱ Պատմության ինստիտուտ, Գիրք երկրորդ, Հատոր III, Երևան, Զանգակ հրատ., 760 էջ:
«Hayoc patmowt'yown» akademiakan bazmahatoryak (2015): Erevan, HH GAA Patmowt'yan institowt, Girq erkrord, Hator III, Erevan, Zangak hrat., 760 e'j: (in Armenian)
4. «Հայերի ցեղասպանությունը ըստ երիտթուրքերի դատավարու-թյան փաստաթղթերի» (1989): Ժողովածու, առաջաբանը, թարգմանական և ծանոթագրությունները՝ Ա. Հ. Փափազյանի, Երևան, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., 256 էջ:
«Hayeri ceghaspanowt'yowny' y'st eritt'owrqeri datavarow-t'yan p'astat'ght'eri» (1989): Jhoghovac'ow, aoajabany', t'argmanakan & c'anot'agrowt'yownnery" A. H. P'ap'azyani, Erevan, HSSH GA hrat., 256 e'j: (in Armenian)
5. Հայերի ցեղասպանությունը Օսմանյան կայսրությունում (1991): Փաստաթղթերի և նյութերի ժողովածու /Կազմող, խմբագիր և առաջաբանի հեղինակ՝ Մ.Գ. Ներսիսյան, Ռ.Գ. Սահակյան; Թարգմանիչ՝ Հ.Ա. Հարյան, Ռ.Ա. Այվազյան., Երևան, Հայաստան հրատ., 758 էջ:
Hayeri ceghaspanowt'yowny' O'smanyanyan kaysrowt'yownowm (1991): P'astat'ght'eri & nyowt'eri jhoghovac'ow / Kazmogh, xmbagir & ar'ajabani heghinak՝ M.G. Nersisyan, R'.G. Sahakyan; T'argmanich՝ H.A. Haryan, R'.A. Ayzazyan., Erevan, Hayastan hrat., 758 e'j: (in Armenian)

6. Մելքոնյան Ռ. (2009), Իսլամացված հայերի խնդիրների շուրջ, Երևան, «Նորավանք» հրատ., 112 էջ:
Melqonyan R'. (2009), Islamacvac' hayeri xndirneri showrj, Erevan, «Noravanq» hrat., 112 e'j: (in Armenian)
7. Մելքոնյան Ռ. (2010), Հայերի բռնի իսլամացումը ցեղասպանության տարիներին. ընթացքը և հետևանքները, Երևան, Հեղինակային հրատ., 184 էջ:
Melqonyan R'. (2010), Hayeri br'ni islamacowmy' ceghaspanowt'yan tarinerin. y'nt'acqy' & het&anqneri', Erevan, Heghinakayin hrat., 184 e'j: (in Armenian)
8. Մելքոնյան Ռ., Աբրահամյան Մ. (2015), Օսմանյան կայսրության և Թուրքիայի Հանրապետության բռնի իսլամացման քաղաքականությունը հայերի նկատմամբ որպես ցեղասպանական արարք | ՎՄՎ-Պրինտ հրատ., 240 էջ:
Melqonyan R', Abrahamyan M. (2015), O'smanyanyan kaysrowt'yan & T'owrqiayi Hanrapetowt'yan br'ni islamacman qaghaqakanowt'yowny' hayeri nkatmamb orpes ceghaspanakan ararq | VMV-Print hrat., 240 e'j: (in Armenian)
9. Միլիտոսյան Լ., Գաբրիելյան Ա. (2021), Ինտեգրված դասերի դերն ամբողջական աշխարհայացքի զարգացման գործընթացում, Բանբեր Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի, 2(57), Երևան, Վ. Բրյուսովի անվ. պետ. համալսարանի «Լինգվա» հրատ.:
Militosyan L., Gabrielyan A. (2021), Integrvac' daseri dern amboghjakan ashxarhayacqi zargacman gorc'y'nt'acowm, Banber V. Bryowsovi anvan petakan hamalsarani, 2(57), Erevan, V. Bryowsovi anv. pet. hamalsarani «Lingva» hrat.: (in Armenian)
10. Պապոյան Հ. (2013), Պատմության դասավանդման մեթոդիկան դպրոցում, (դասախոսությունների նյութեր), Եր., «Տիր» հրատ., 304 էջ:
Papoyan H. (2013), Patmowt'yan dasavandman met'odikan dprocowm, (dasaxosowt'yowneri nyowt'er), Er., «Tir» hrat., 304 e'j: (in Armenian)
11. Ստեփանյան Ա. Գ. (2015), Տեղեկատվական տեխնոլոգիաները ֆիզկուլտուրային կրթության համակարգում, Երևան, Հեղինակային հրատ., 176 էջ:
Step'anyan A. G. (2015), Teghekatvakan texnologianery' fizkowltowrayin krt'owt'yan hamakargowm, Erevan, Heghinakayin hrat., 176 e'j: (in Armenian)

12. «Օսմանյան օրենքները Արևմտյան Հայաստանում (XVI-XVII դդ. կանոննամներ») (1964): Թարգմանությունը, առաջաբանը և ծանոթագրությունները Ա. Խ. Սաֆրաստյանի և Մ. Կ. Ջուլայանի, Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ., 138 էջ:
«O'smanyān o'renqner'y' Ar&mtyan Hayastanowm (XVI-XVII dd. kanownnamener») (1964): T'argmanowt'yowny', ar'ajabany' & c'anot'agrowt'yownnery' A. X. Safrastyani & M. K. Zowlalyani, Er&an, HSSR' GA hrat., 138 e'j: (in Armenian)
13. Հանրակրթական «Հայոց պատմություն» առարկայի ուսումնառության հայեցակարգ (նախագիծ)
<https://escs.am/files/files/2020-07-17/a266911a693f809df0b4aa3175b0bcdb.pdf> (Դիտված՝ 18.10.2024):
Hanrakt'akan «Hayoc patmowt'yown» ar'arkayi owsowmnar'owt'yan hayecakarg (naxagic') <https://escs.am/files/files/2020-07-17/a266911a693f809df0b4aa3175b0bcdb.pdf>
14. ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ЭКСПЕРТНЫЕ ОЦЕНКИ, ПРОБЛЕМЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ
TRANSDISCIPLINARITY IN HIGHER EDUCATION: EXPERT ASSESSMENTS, PROBLEMS AND PRACTICAL SOLUTIONS, May 2014, Vladimir Mokiy, Mikhail Stefanovich Mokiy.
https://www.researchgate.net/publication/332464968_TRANSDISCIPLINAR_NOST_V_VYSSEM_OBRAZOVANII_EKSPERTNYE_OCENKI_PROBLEMY_I_PRAKTICESKIE_RESENIYA_TRANSDISCIPLINARITY_IN_HIGHER_EDUCATION_EXPERT_ASSESSMENTS_PROBLEMS_AND_PRACTICAL_SOLUTIONS (Դիտված՝ 01.10.2024):
15. (Interdisciplinarity, History, Theory, and Practice, Julie Thompson Klein, Wayne State Univ Pr (January 1, 1990)
https://books.google.am/books?id=4uM8fjxhjqsC&pg=PA19&hl=ru&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q=20th%20century&f=false (Դիտված՝ 28.10.2024):
16. INTERDISCIPLINARY APPROACH TO EDUCATION WITH SPECIAL REFERENCE TO COMMERCE STREAM 1Ms. Manisha Sharma (Research Scholar), 2Dr. Neetu. M. Shukla (Asst. Prof.) Amity Institute of Education, Amity University, Noida, 2018.
<https://www.researchpublish.com/upload/book/INTERDISCIPLINARY%20APPROACH-5937.pdf> (Դիտված՝ 11.10.2024):

17. THE POWER OF AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO SCIENCE EDUCATION & RESEARCH DHANASHREE PARANJP, 2019. <http://publications.azimpremjifoundation.org/2097/1/10THE%20POWER%20OF%20AN%20INTER-%20DISCIPLINARY%20APPROACH%20TO%20SCIENCE%20EDUCATION%20%26%20RESEARCH.pdf> (Դիտված՝ 25.09.2024):
18. INTERDISCIPLINARY EDUCATION: MEMORIALISING. LEARNING EXPERIENCES, Julie Harvie. EDUCA - International Catholic Journal of Education, 6, 2021, 111-126 https://educa.fmleao.pt/wp-content/uploads/2022/02/Educa_6_111-126.pdf (Դիտված՝ 17.09.2024):
19. Interdisciplinary teaching and learning in the MYP https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/brochures-and-infographics/pdfs/myp-brief-interdisciplinary-learning_en.pdf (Դիտված՝ 30.09.2024):

АШХЕН ГРИГОРЯН - МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД (НА ПРИМЕРЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОЕКТОВ “ИСТОРИЯ АРМЕНИИ” И “АРМЯНСКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА”)

Ключевые слова: *междисциплинарное обучение, образовательный подход, метод, исследование, междисциплинарные связи, развитие навыков*

Одной из важных задач современного образования является формирование личности, наделенной критическими, творческими, коммуникативными навыками, способными решать проблемы и разрабатывать новые идеи. Свое уникальное место в образовательных реформах занимает внедрение “междисциплинарной” модели обучения. “Междисциплинарность” — это объединение разных подходов, методов и знаний, цель которого — более глубокое понимание существующих проблем, многостороннее исследование и поиск новых решений.

Междисциплинарный подход способствует расширению научного мировоззрения, поскольку исследования строятся в рамках нескольких дисциплин. Со временем междисциплинарное сотрудничество и междисциплинарная среда обучения становятся все более популярными в школах и высших учебных заведениях. Таким опытом является реализация междисциплинарного проекта «История Армении» и «Армянский язык и литература». В целом, изменения, происходящие в

мире, и решение существующих сложных проблем, требуют диалога и тесного сотрудничества специалистов разных областей. Образовательный сектор играет важнейшую роль в этом отношении.

ASHKHEN GRIGORYAN - INTERDISCIPLINARY LEARNING AS A MODERN EDUCATIONAL APPROACH

Keywords: *Interdisciplinary learning, educational approach, method, research, interdisciplinary connections, skills development*

One of the key missions of modern education is to develop individuals with multifaceted, critical, and creative communication skills, enabling them to solve problems and generate new ideas. The introduction of the "interdisciplinary" learning model occupies a unique place in education reforms. "Interdisciplinarity" is the unification of traditional approaches, methods and knowledge. It aims at a deeper understanding of various problems, multifaceted research and finding new solutions. The interdisciplinary approach contributes to the expansion of scientific worldview, as research is based on one or more disciplines. Over time, the ideas of "interdisciplinary cooperation" and "interdisciplinary learning environment" are increasingly becoming popular in public schools and higher education institutions. The implementation of the interdisciplinary project "Armenian History" and "Armenian Language and Literature" is an example of such experience. In general, the multifaceted changes taking place in the world and the solutions to existing complex problems require a dialogue and close cooperation among specialists from different fields. The educational sector is a primary platform in this respect.

Ներկայացվել է՝ 08.10.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 20.11.2024 թ.

**ՏԱՐԱՏԱՐԻՔ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԽՄԲԵՐՈՒՄ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՀԻՄՆԱՀԱՐՑԸ**

ԱՐԱՔՍ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Համառոտագիր

Կրթության որակի բարձրացման հիմնախնդիրը մշտապես եղել է և մնում է կրթության ոլորտի ներկայացուցիչների ուշադրության կենտրոնում: Դրանով են պայմանավորված տարբեր ժամանակներում կրթության ոլորտում իրականացվող բարեփոխումները՝ նոր ուսումնական ծրագրեր, հանրակրթության պետական չափորոշիչներ, դասագրքեր և այլն: Սակայն արդիական են չափորոշիչներում ներկայացված գիտելիքների և կարողունակությունների ձևավորման և զարգացման հարցերը:

Հոդվածում ներկայացրել ենք տարատարիք ուսումնական խմբերում հանրակրթության նպատակների իրականացման համար անհրաժեշտ ուսուցման գործընթացի կազմակերպման հնարավորությունները և հիմնահարցերը:

Հիմնաբառեր՝ կրթության որակ, հանրակրթություն, չափորոշիչ, վերառարկայական կարողունակություններ, տարատարիք ուսումնական խումբ, կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունք:

Ներածություն

Հոդվածում քննարկել և վերլուծել ենք հանրակրթության նպատակների իրականացման հիմնահարցերը, մասնավորապես չափորոշչային վերջնարդյունքների ձևավորման և զարգացման նպատակով ուսուցման գործընթացի կազմակերպման բնույթի կարևորության հարցը: Եվ այդ նպատակով դիտարկել ենք տարատարիք ուսումնական խմբերում ուսուցման գործընթացի կազմակերպման հնարավորությունները:

Հեղազոտության նպատակը

Ուսումնասիրել տարատարիք ուսումնական խմբերում ուսուցման գործընթացի կազմակերպման անհրաժեշտության և հնարավորությունների հիմնահարցերը:

Հեղափոխության խնդիրները

1. Ուսումնասիրել և պարզել հանրակրթության որակի բարձրացման հիմնահարցերը:
2. Ուսումնասիրել և բացահայտել տարատարիք ուսումնական խմբերում ուսուցման գործընթացի հնարավորությունները:
3. Պարզել կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքների հնարավորությունները տարատարիք ուսումնական խմբերով ուսուցման գործընթացն իրականացնելիս:

Հեղափոխության նորոյթը

1. Հետազոտության արդյունքում ձևակերպվել են հանրակրթության հիմնախնդիրների լուծման մոտեցումները:
2. Վերլուծվել են տարատարիք ուսումնական խմբերում ուսուցման գործընթացի կազմակերպման հնարավորությունները՝ որպես հանրակրթության հիմնախնդիրների լուծման արդյունավետ միջոց:
3. Վերլուծվել և ընդհանրացվել են կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքների հնարավորությունները տարատարիք և տարամակարդակ ուսումնական խմբերում ուսուցում իրականացնելու նպատակով:

Հեղափոխության տեսական նշանակությունը

Հետազոտության արդյունքները և ձևակերպված հիմնահարցերը հնարավորություն են տալիս հանրակրթության նպատակների իրականացման և բարեփոխման նպատակով առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել ուսուցման գործընթացի կազմակերպման բնույթին: Նման մոտեցումը կարող է էական նշանակություն ունենալ կրթության որակի բարձրացման հարցում և նպաստել չափորոշչային պահանջների իրականացմանը:

Հեղափոխության մեթոդները

Առաջադրված խնդիրների լուծման համար օգտվել ենք հետազոտության հետևյալ մեթոդներից.

- տեսական մեթոդներ՝ մանկավարժական, մասնագիտական, մեթոդական, իրավական ակտերի ուսումնասիրություններ, վերլուծություններ և ընդհանրացումներ:
- էմպիրիկ մեթոդներ՝ դիտում, զրույց, հարցազրույց:

Կրթության որակի բարձրացմանն ուղղված բարեփոխումները

Կրթության և հանրակրթության որակի բարձրացման խնդիրները բոլոր ժամանակներում եղել են կրթության ոլորտի ներկայացուցիչների՝ մանկավարժների, գիտնականների, փորձագետների ուշադրության կենտրոնում: Կրթության որակը նաև հասարակության կողմից

ձևավորված պահանջմունք է՝ որպես ապագա հասարակության իրավագիտակցության բարձր ցուցանիշի ապահովման գրավական: Այս հանգամանքներով պայմանավորված՝ տարբեր ժամանակներում կրթության և հանրակրթության ոլորտներում իրականացվել են տարաբնույթ բարեփոխման փորձեր և կիրառվել տարբեր մեխանիզմներ՝ նոր ուսումնական ծրագրերի, դասագրքերի, կրթակարգի, չափորոշիչների, ուսուցման տեխնոլոգիաների ձևով: Ակնհայտ է, որ այդ բարեփոխումներն իրականանում են պետական մակարդակով և կրում են համընդհանուր բնույթ, սակայն կրթության որակի բարձրացման նկատմամբ հասարակության պահանջները չեն դադարում: Կրթության ոլորտի ստուգատեսների արդյունքների վերլուծությունները ևս փաստում են, որ կրթության որակի բարձրացման խնդիրը մնում է արդիական: Կրթության և հանրակրթության ոլորտներում առկա հիմնախնդիրները քննարկելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել այդ երկու եզրույթների էական տարբերությունները և վերջիններիս նպատակները (Մկրտչյան, 2022, էջ 20): Դրանով են պայմանավորված հանրակրթության ոլորտում իրականացվող բարեփոխումները, որոնք վերջին տասնամյակներում դրսևորվում են ոչ միայն առարկայական ծրագրերի կամ դասագրքերի բովանդակության, այլև հանրակրթության պետական չափորոշիչների բովանդակության փոփոխություններով: Եվ պատահական չէ, որ այսօր առավել քան պարտադիր է դարձել չափորոշչահենք կրթության իրականացումը, քանի որ, ըստ «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի 4-րդ հոդվածի, կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության կազմակերպական հիմքը կրթության զարգացման պետական ծրագիրն է, որը ՀՀ Կառավարության ներկայացմամբ հաստատում է ՀՀ Ազգային ժողովը («Կրթության մասին» ՀՀ օրենք, 1999, Հոդված 4):

Չափորոշիչների բովանդակությունը ներառում է ոչ միայն այն գիտելիքների նվազագույն և առավելագույն պաշարը, որոնք սովորողները դպրոցական դասընթացի արդյունքում պետք է յուրացնեն, այլ նաև այն վերառարկայական կարողունակությունները, որոնք անհրաժեշտ են սովորողներին կյանքի տարբեր իրավիճակներում (Հանրակրթության պետական չափորոշիչ 2010): Հետևապես հանրակրթության հիմնախնդիրների լուծման նպատակով անհրաժեշտ է առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել հանրակրթության պետական չափորոշիչների բովանդակության և դրանց իրականացման հիմնահարցերին:

***Հանրակրթության պետական չափորոշիչների բովանդակության
իրականացման դժվարությունները***

Այսօր առավել քան արդիական դարձած վերառարկայական կարողունակությունների կամ կոմպետենցիաների ձևավորման և զարգացման հարցերը քննարկելիս և դրանց իրականացմանն ուղղված գործունեություն ծավալելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ այդ կարողունակությունները սահմանված են յուրաքանչյուր սովորողի համար, և դրանց ձևավորման և զարգացման համար անհրաժեշտ է այնպիսի ուսումնական գործընթացի կազմակերպում, որին ակտիվ մասնակցություն կունենա յուրաքանչյուր սովորող: Իսկ նշված կարողունակությունների ձևավորման և զարգացման համար անհրաժեշտ է ուսուցման գործընթացում ապահովել համապատասխան նպաստավոր պայմաններ, որպեսզի սովորողները գտնվեն տարբեր իրավիճակներում, իրականացնեն տարաբնույթ աշխատանքներ տարբեր ձևերով և միջոցներով: Հատկապես կարևոր է ապահովել սովորողների գործուն ընդգրկվածությունը (Մկրտչյան, 2011, էջ 24):

Հանրակրթությունը միտված է ապահովելու յուրաքանչյուր սովորողի որակյալ կրթություն ստանալու իրավունքը: Իսկ երբ քննարկում ենք յուրաքանչյուր սովորողի մոտ սահմանված վերջնարդյունքների ձևավորման և զարգացման հարցերը, ակնհայտ է դառնում, որ յուրաքանչյուր սովորողի համար դրանց ձևավորումն ու զարգացումը միատեսակ չէ՝ պայմանավորված սովորողի տարիքային, հոգեբանական և անհատական առանձնահատկություններով: Փաստորեն առաջ է գալիս յուրաքանչյուր սովորողի կրթության և չափորոշչով սահմանված վերջնարդյունքների ապահովման խնդիրը: Իսկ երբ հարցը վերաբերում է յուրաքանչյուր սովորողին, ապա անհրաժեշտ է քննարկել նաև ուսուցման գործընթացի կազմակերպման առանձնահատկությունները, քանի որ ներկայումս հանրակրթական հաստատություններում տարածված և կիրառվող ավանդական-խմբային պարապմունքները սահմանափակում են իրականացնելու անհատական մոտեցման սկզբունքը (Մկրտչյան, 2022): Այդ հանգամանքով պայմանավորված՝ այժմ ուսուցիչներն ունեն ուսուցման գործընթացի կազմակերպման ձևերի ընտրության ազատ իրավունք. խրախուսվում է տարբեր նորարարական մոտեցումների կիրառումը ուսումնական գործընթացում:

***Տարափարիք ուսումնական խմբերում ուսուցման գործընթացի
կազմակերպման անհրաժեշտությունը***

Ուսուցման գործընթացի կազմակերպման մի շարք տեխնոլոգիաներ, մեթոդիկաներ և նորարարական մոտեցումներ միտված

են ապահովելու յուրաքանչյուր սովորողի ընդգրկվածությունը ուսումնական գործընթացում ու ցուցաբերելու անհատական մոտեցում: Եվ պատահական չէ, որ երբ խոսվում է անհատական մոտեցման սկզբունքի մասին, հաճախ մատնանշվում են ուսուցման գործընթացի կազմակերպման այնպիսի տեխնոլոգիաներ, ինչպիսիք են, օրինակ, շերտավորված ուսուցումը, աշխատանքը փոքր խմբերում, նախագծային, մոդուլային ուսուցումները և այլն (Միլիտոսյան, 2007, էջ 66): Այս բոլոր մոտեցումները իրականացվում են դաս-դասարանային համակարգում: Իսկ դաս-դասարանային համակարգին բնորոշ ուսուցման գործընթացի առանձնահատկությունները սահմանափակում են անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացումը (Մկրտչյան, 2011, էջ 28):

Այսպիսով, առաջ է գալիս ոչ դաս-դասարանային համակարգում ուսուցման գործընթացի կազմակերպման անհրաժեշտություն, որի հիմքում ընկած է անհատական մոտեցման սկզբունքը: Դաս-դասարանային համակարգում առկա են միատարիք և միամակարդակ ուսումնական խմբեր, հետևապես ոչ դաս-դասարանային համակարգին բնորոշ է ուսումնական խմբերի՝ տարատարիք և տարամակարդակ սկզբունքով ձևավորումը: Մանկավարժության մեջ և պրակտիկայում գոյություն ունեն տարատարիք և տարամակարդակ ուսումնական խմբերում ուսուցման գործընթացի կազմակերպման մի շարք փորձեր և մոտեցումներ (Лебединцев 2010, с. 55, Крауц 2006, с. 23): Սակայն տարատարիք և տարամակարդակ ուսումնական խմբերում ուսուցման գործընթացի կազմակերպման հիմնահարցը դեռ միայն տեսական բնույթ է կրում. դրանց լուծումները գործնականում ամբողջապես բացահայտված չեն:

Տարատարիք ուսումնական խմբերում ուսուցման գործընթացի կազմակերպման հնարավորությունները

Կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքների կազմակերպման ընթացքում բացակայում են դաս-դասարանային համակարգին հատուկ բնութագրիչներ: Ինչպես արդեն նշեցինք, եթե դաս-դասարանային համակարգում ուսումնական խմբերը միատարիք են և միամակարդակ, իսկ ուսուցման հիմնական ձևը խմբային ուսուցումն է, որի ընթացքում առկա է ընդհանուր ճակատի առկայության իրավիճակ, ապա կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքներին հատուկ են տարատարիք և տարամակարդակ ուսումնական խմբեր, և առկա է ընդհանուր ճակատի բացակայության իրավիճակ: Վերջինս հնարավորություն է տալիս ուսուցման գործընթացը կազմակերպել յուրաքանչյուր սովորողի համար և յուրաքանչյուրին համապատասխան անհատական ուսումնական ծրագրով: Այսպիսով, կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքների

արդյունքում իրականացնելով անհատական մոտեցման սկզբունքը՝ հնարավորություն է ստեղծվում ուսուցման գործընթացը կազմակերպել յուրաքանչյուր սովորողի համար:

Կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքներին հատուկ է փոփոխական կազմով զույգային աշխատանքներ, որն ունենում է տարբեր նպատակներ՝ նոր նյութի ուսումնասիրություն, ուսուցում, փոխուսուցում, ստուգում, փոխստուգում և այլն: Սովորողները, հայտնվելով տարբեր իրադրություններում, հարկադրված են կատարել տարաբնույթ աշխատանքներ: Արդյունքում սովորողները ուսումնական գործընթացում պասիվ ընկալողներից վերածվում են ակտիվ մասնակիցների, և ուսումնական գործընթացում յուրաքանչյուր սովորող ձեռք է բերում գործուն ընդգրկվածություն: Յուրաքանչյուր ուսումնական առարկայի առանձնահատկությունները և սովորողների իրականացրած աշխատանքի բնույթը հաշվի առնելով՝ հնարավորություն է ստեղծվում սովորողների մոտ ձևավորել և զարգացնել հանրակրթական պետական չափորոշիչներում ներկայացված մի շարք վերառարկայական կարողունակություններ՝ համագործակցություն, հանդուրժողականություն, անձանոթ իրավիճակներում արագ և ճիշտ կողմնորոշվելու կարողություն, ստուգվելու և ինքնաստուգվելու որակներ, ինքնակառավարվելու և ինքնանդրադարձ վերլուծություն կատարելու հմտություններ և այլն:

Եզրակացություն

Այսպիսով, կարելի է առանձնացնել տարատարիք ուսումնական խմբերում ուսուցման գործընթացի կազմակերպման անհրաժեշտության մի քանի հիմնահարցեր.

- Հանրակրթության նպատակների իրականացման հարցը դեռ արդիական է, և պարբերաբար իրականացվում են բարեփոխումներ՝ այն հնարավորինս լուծելու նպատակով:
- Դաս-դասարանային համակարգում խմբային ուսումնական պարապմունքներին բնորոշ ընդհանուր ճակատի առկայությունը սահմանափակում է յուրաքանչյուր սովորողի անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացումը ուսուցման գործընթացում:
- Յուրաքանչյուր սովորողի անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացումը հանրակրթության առաջնային նպատակներից է:
- Տարատարիք ուսումնական խմբերը հնարավորություն են տալիս կազմակերպել այնպիսի ուսուցման գործընթաց, որի հիմքում ընկած է անհատական մոտեցման սկզբունքը:
- Կոլեկտիվ ուսումնական պարապմունքներն ունեն տարատարիք ուսումնական խմբերում ուսուցման գործընթացի կազմակերպման և

անհատական մոտեցման սկզբունքի ապահովման լայն հնարավորություններ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Միլիտոսյան Լ. Խ. (2007), Մոդուլային ուսուցումը իբրև կրթության որակի բարձրացման նոր տեխնոլոգիա, «Վասն արդարութեան», N 1, էջ 66 - 73:
Militosyan L. X. (2007), Modulayin usowcumy' ibr& krt'ut'yan oraki bard'racman nor texnologia, «Vasn ardarut'ean», N 1, e'j 66 - 73: (in Armenian)
2. Մկրտչյան Մ. Ա. (2022), Հանրակրթության դիդակտիկայի հիմնահարցերը /Մ.Մկրտչյան.-Եր.: «Զանգակ» հրատ., - 88 էջ:
Mkrtchyan M.A. Hanrakrt'ut'yan didaktikayi himnaharcery'/M.Mkrtchyan.- Er.: «Zangak»hrat.- 88 e'j: (in Armenian)
3. Մկրտչյան Մ. Ա. (2011), Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի իրականացման մեթոդաբանական, տեսական և գործնական հարցերը // Երևան, -148 էջ:
Mkrtchyan M. A. (2011) Usucman kolektiv eghanaki irakanacman met'odabanakan, tesakan & gorc'nakan harcery' // Erevan, - 148 e'j: (in Armenian)
4. Մկրտչյան Մ. Ա. (2011), Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի իրականացման մեթոդաբանական, տեսական և գործնական հարցերը // Երևան, - 148 էջ:
Mkrtchyan M. A. (2011) Usucman kolektiv eghanaki irakanacman met'odabanakan, tesakan & gorc'nakan harcery' // Erevan, - 148 e'j: (in Armenian)
5. Մկրտչյան Վ. Զ. (2022), Անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման դժվարություններն ու դրանց հաղթահարման ուղիները տարրական դպրոցում: ԺԳ.00.01 «Մանկավարժության տեսություն և պատմություն» մասնագիտությամբ մանկավարժական գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի հայցման ատենախոսության՝ Սեղմագիր: Երևան:
Mkrtchyan V. J. (2022), Anhatakan motecman skzbunqi irakanacman djhvarut'yunnern u dranc hagh't'aharman ughinery' tarrakan dprocum:

JhG.00.01 «Mankavarjhut'yan tesut'yun & patmut'yun» masnagitut'yamb mankavarjhakan gitut'yunneri t'eknac'ui gitakan astitwani haycman atanaxosut'yan' Seghmagir: Erevan: (in Armenian)

6. Лебединцев В. Б., Горленко Н. М., Запятая О. В., Клепец Г. В. (2010). Новые модели обучения в малочисленных сельских школах; под ред. В.Б. Лебединцева.-Крацноярск.-152 с.
Lebedincev V. B., Gorlenko N. M., Zapjataja O. V., Klepec G. V. (2010). Novye modeli obuchenija v malochislennyh sel'skih shkolah; pod red. V.B. Lebedinceva.-Krasnojarsk.- 152 s. (in Russian)
7. Крауц В. Н. (2006). Организация разновозрастного обучения в Гмирянской школе. Не классно-урочное обучение: модели, содержание образования, управление: Сборник статей/ Редактор-составители В. Б. Лебединцев, О. В. Запятая, Н. М. Горленко, Г. В. Клепец- Крацноярск. - 124с.
Крауц В. Н. (2006). Organizacija raznovozrastnogo obuchenija v Gmirjanskoj shkole. Ne klassno-urochnoe obuchenie: modeli, sodержание obrazovanija, upravlenie: Sbornik statej/ Redaktor-sostaviteli V. B. Lebedincev, O. V. Zapjataja, N. M. Gorlenko, G. V. Klepec- Krasnojarsk.- 124 s. (in Russian)
8. ՀՀ «Կրթության մասին» օրենք.-1999.
<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=68299>
(Դիտված՝ 26.06.2024)
ՀՀ «Կրտ'ut'yan masin» օ'renq.-1999.
<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=68299>
9. ՀՀ «Հանրակրթության պետական չափորոշիչ».-2010.
<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=182022>
(Դիտված՝ 02.05.2024)
ՀՀ «Hanrakt'akan petakan chap'oroshich».-2010.
<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=182022>

ԱՐԱԿՍ ԱՐՄԵՆՅԱՆ - ՓՐՈԲԼԵՄՆԵՐ ԵՐԱՆՈՒՄԻ ՎԵՐԱՆՈՒՄԻ ՓՐՈՑԵՍՍ ԵՆ ԲԵՐՆՈՒՄԻ ՍԵՐԻՆԵՐ

Կլյուչեւեա սլուա: *կազմակերպման որակ, ընդհանրակրթական դաստիարակում, ստանդարտ, մետադիսցիպլինար կարողութեան, բեՐՆՈՒՄԻ ՍԵՐԻՆԵՐ, կոլեկտիւային սովորման մեթոտ*

Մեթական խնդիր դաստիարակման փրոցեսսի - որակի բարձրացումը - եղած է և մնայ ԵՐԱՆՈՒՄԻ ՎԵՐԱՆՈՒՄԻ ՓՐՈՑԵՍՍ ԵՆ ԲԵՐՆՈՒՄԻ ՍԵՐԻՆԵՐ կենտրոնում։ Երկրորդում պայմանաւորուած են ռեփորմները ԵՐԱՆՈՒՄԻ ՎԵՐԱՆՈՒՄԻ ՓՐՈՑԵՍՍ ԵՆ ԲԵՐՆՈՒՄԻ ՍԵՐԻՆԵՐ կարգում: նոր դաստիարակման փրոցրամներ, ընդհանրակրթական պետական ստանդարտներ, դասագրքեր և ըր. Երկրորդում, սեյ Երկրորդում խնդիրները կազմակերպման և բարձրացման կարողութեան և կոմպետենցիաների, որոնք ներկայացուած են ստանդարտներում, մնայ ԵՐԱՆՈՒՄԻ ՎԵՐԱՆՈՒՄԻ ՓՐՈՑԵՍՍ ԵՆ ԲԵՐՆՈՒՄԻ ՍԵՐԻՆԵՐ։ Երկրորդում քննարկուած են կարողութեան, ինչպէս և հնարաւորութեան իրականացումը ընդհանրակրթական խնդիրներում ԵՐԱՆՈՒՄԻ ՎԵՐԱՆՈՒՄԻ ՓՐՈՑԵՍՍ ԵՆ ԲԵՐՆՈՒՄԻ ՍԵՐԻՆԵՐ կարգում։

ԱՐԱԿՍ ԻՐԱՄԵՆՅԱՆ - խՆԴԻՐՆԵՐ ԵՐԱՆՈՒՄԻ ՎԵՐԱՆՈՒՄԻ ՓՐՈՑԵՍՍ ԵՆ ԲԵՐՆՈՒՄԻ ՍԵՐԻՆԵՐ ԵՐԱՆՈՒՄԻ ՎԵՐԱՆՈՒՄԻ ՓՐՈՑԵՍՍ ԵՆ ԲԵՐՆՈՒՄԻ ՍԵՐԻՆԵՐ

Կլյուչեւեա սլուա: *կազմակերպման որակ, ընդհանրակրթական դաստիարակում, ստանդարտներ, ընդհանրակրթական կարողութեան, բեՐՆՈՒՄԻ ՍԵՐԻՆԵՐ, կոլեկտիւային դաստիարակման*

Խնդիրը կազմակերպման որակի բարձրացումը միշտ էլ կենտրոնական կետ է եղած դաստիարակման փրոցեսսում։ Երկրորդում խնդիրները կազմակերպման փրոցեսսում, ինչպէս և նոր դասագրքեր, պետական ստանդարտներ ընդհանրակրթական դաստիարակման, և նոր դասագրքեր։ Երկրորդում, խնդիրները մնայ ԵՐԱՆՈՒՄԻ ՎԵՐԱՆՈՒՄԻ ՓՐՈՑԵՍՍ ԵՆ ԲԵՐՆՈՒՄԻ ՍԵՐԻՆԵՐ իրականացումը և կազմակերպման կարողութեան և կարողութեան ԵՐԱՆՈՒՄԻ ՎԵՐԱՆՈՒՄԻ ՓՐՈՑԵՍՍ ԵՆ ԲԵՐՆՈՒՄԻ ՍԵՐԻՆԵՐ։

Երկրորդում քննարկուած են կարողութեան և հնարաւորութեան կազմակերպման դաստիարակման փրոցեսսում ԵՐԱՆՈՒՄԻ ՎԵՐԱՆՈՒՄԻ ՓՐՈՑԵՍՍ ԵՆ ԲԵՐՆՈՒՄԻ ՍԵՐԻՆԵՐ կարգում։ Երկրորդում խնդիրները կազմակերպման փրոցեսսում ԵՐԱՆՈՒՄԻ ՎԵՐԱՆՈՒՄԻ ՓՐՈՑԵՍՍ ԵՆ ԲԵՐՆՈՒՄԻ ՍԵՐԻՆԵՐ իրականացումը ԵՐԱՆՈՒՄԻ ՎԵՐԱՆՈՒՄԻ ՓՐՈՑԵՍՍ ԵՆ ԲԵՐՆՈՒՄԻ ՍԵՐԻՆԵՐ։

Ներկայացուել է՝ 22.03.2024 թ.
Գրախոսուել է՝ 22.11.2024 թ.

**ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՄԻՋԳԻՏԱԿԱՐԳԱՅԻՆ
ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐ**

ԼԻԼԻԹ ԼԱԶԻՆՅԱՆ

Համառոտագիր

Կառավարման բնագավառի հետազոտություններն ուղղված են միջգիտակարգային խնդիրների, մասնավորապես կազմակերպչական վարքի, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների, ինժեներիայի, նորարական մենեջմենթի, իրավական և էթիկական հայեցակետերի ուսումնասիրություններին, ֆինանսների և տնտեսական ռեսուրսների կառավարմանը, մարքեթինգի, հաղորդակցության միջոցների մշակման և խթանման սոցիալ-հոգեբանական հայեցակետերի իմացությանը: Կառավարման բնագավառի խնդիրների հիմքում դրված են միջգիտակարգային ուսումնասիրությունները, իսկ տեսամեթոդաբանական հիմքերը կառուցվում են մենեջմենթի, տնտեսագիտության, հոգեբանության, սոցիալական գիտությունների հենքի վրա: Այս տեսանկյունից կարևորում ենք կառավարման բնագավառի միջգիտակարգային փոխգործակցության երկու եղանակների դիտարկումը. առաջինը գիտաճյուղային գիտելիքի համակարգերի միջև փոխգործակցության ստեղծումն է, երկրորդը՝ միևնույն օբյեկտի տարբեր հայեցակետերի ուսումնասիրությունը հետազոտողների փոխգործակցության արդյունքում:

Հոդվածում կարևորում ենք կառավարման խնդիրների ուսումնասիրությունը միջգիտակարգային գիտելիքների ինտեգրման և հաղորդակցության դժվարությունների կարգավորման տեսանկյունից, որտեղ տարբեր գիտակարգեր կարող են ունենալ իրենց հասկացություններն ու մեթոդաբանական ընդհանրությունները՝ կառավարման միջգիտակարգային համագործակցության ու դրա կազմակերպման գործընթացը իրականացնելու ընթացքում:

Հիմնաբառեր՝ կառավարում, կառավարման հոգեբանություն, միջգիտակարգային մոտեցում, կազմակերպչական վարք, ռազմավարական պլանավորում, համակարգային մոտեցում

Ներածություն

Կառավարման գործընթացը սուկ հոգեբանական երևույթ չէ, այլև միջգիտակարգային, որի ուսումնասիրությունը պահանջում է տարբեր գիտաճյուղերից գիտելիքների և հետազոտման մեթոդների ներգրավման անհրաժեշտություն:

Սակայն մինչ կոնկրետ կառավարման միջգիտաճյուղային ուսումնասիրության հիմնախնդրին անցնելը համառոտ դիտարկենք, թե ինչ է միջգիտաճյուղային ուսումնասիրությունը և նրա եղանակները:

Միջգիտաճյուղային ուսումնասիրությունը գիտական հետազոտության կազմակերպման եղանակ է, որը միևնույն օբյեկտի ուսումնասիրության ընթացքում ենթադրում է տարբեր գիտաճյուղերի ներկայացուցչականություն և փոխգործակցություն:

Միջգիտաճյուղային ուսումնասիրությունների նկատմամբ ուշադրությունը և հետազոտական գործունեության մեջ դրանց առանձնացումը կատարվել է 20-րդ դարի կեսերից, չնայած որ միջգիտաճյուղային փոխգործակցության տարբեր հայեցակետերի քննարկումը մշտապես եղել է գիտության ուշադրության կենտրոնում: Կարևորում ենք այն հանգամանքը, որ կառավարման խնդիրների ուսումնասիրություններում դիտարկվում էին հիմնականում միջգիտաճյուղային փոխգործակցության երկու եղանակներ.

1. գիտաճյուղային գիտելիքի համակարգերի միջև փոխգործակցությունը գիտությունների գործառնության, ինտեգրման և տարբերակման գործընթացում,

2. հետազոտողների փոխգործակցությունը միևնույն օբյեկտի տարբեր հայեցակետերի համատեղ ուսումնասիրության ընթացքում (Мирский, 2001):

Կառավարման բնագավառի խնդիրների հիմքում դրված են միջգիտակարգային ուսումնասիրությունները, իսկ տեսամեթոդաբանական հիմքերը կառուցվում են մենեջմենթի, տնտեսագիտության, հոգեբանության, սոցիալական գիտությունների հենքի վրա: Այս տեսանկյունից **հեղափոխության նպատակն է** միջգիտակարգային փոխգործակցության եղանակների՝ գիտաճյուղային գիտելիքների համակարգերի միջև փոխգործակցության ստեղծման արդյունքում տարբեր հայեցակետերի ուսումնասիրությունը:

ՄԻՋԳԻՏԱԿԱՐԳԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

Հ. Ջաքոբսի և Ջ. Բորլանդի կարծիքով միջգիտակարգային մոտեցումը ներառում է որոշակի հիմնախնդրի կամ երևույթի վերաբերյալ մի քանի գիտաճյուղերի տեսամեթոդաբանական հիմքերը (Jacobs, p. 159):

Գ.Մ. Տուլչինսկին նշում է, որ միջգիտաճյուղայնությունը դրսևորվում է հիմնախնդրի առաջադրման, դրանց լուծման մոտեցումների, տեսությունների միջև կապերի բացահայտման, նոր գիտաճյուղերի ձևավորման ընթացքում (Тульчинский, 2003):

Է. Մ. Միրսկիի կարծիքով՝ միջգիտաճյուղային ուսումնասիրությունների իրագործումը ենթադրում է երեք տեսակի խնդիրների միաժամանակյա լուծում՝ *մեթոդաբանական* (ուսումնասիրության առկայի ձևավորում, որտեղ օբյեկտը պետք է արտացոլված լինի այնպես, որ այն հնարավոր լինի ուսումնասիրել բոլոր մասնակից գիտությունների միջոցներով, իսկ ուսումնասիրության արդյունքում ստացված արդյունքները կարողանան հստակեցնել ու կատարելագործել ելակետային պատկերը), *կազմակերպչական* (հետազոտողների հաղորդակցության և փոխգործակցության ցանցի ձևավորում, որպեսզի հնարավորություն ունենան մասնագիտական մասնակցություն ունենալ փոխանակման և քննարկման ընթացքում, նաև ներգրավեն համապատասխան գիտաճյուղերից գործընկերների), *տեղեկատվական* (միջգիտաճյուղային հետազոտության կիրառական արդյունքների կայացման ընթացքում որոշումների ներդրման ու դրանց տեխնոլոգիական ապահովում և միաժամանակ մասնակիցների կողմից ստացված գիտական արդյունքների փոխանցում միջգիտաճյուղային գիտելիքի համակարգերի մեջ՝ փորձագիտության նպատակով) (Тульчинский, 2003):

Կառավարման ավանդական մոդելը ղեկավարի ուշադրությունը կենտրոնացնում է բացառապես տնտեսական նպատակներին հասնելու վրա: Կառավարման նոր մոդելը, արտացոլելով տնտեսական և սոցիալական գործընթացների մեկտեղումը, ուշադրության կենտրոնում է պահում ղեկավարի նպատակները և սոցիալական խնդիրները՝ զբաղվածության ապահովում, աշխատանքի պայմանների բարելավում, կառավարման գործընթացում սեփական մասնակցության ընդլայնում և այլն:

Աշխատակազմի կառավարման ռազմավարական հայեցակարգի հիմքում մարդն է, որը դիտարկվում է որպես կազմակերպության առավելագույն արժեք: Բովանդակային տեսանկյունից աշխատակազմի կառավարման այդ նոր ռազմավարական հայեցակարգը դեպի ապագա ուղղված կազմակերպություններում հիմնականում կառուցվում է հետևյալ սկզբունքներով.

1. սոցիալական և հոգեբանական նորարությունները նույնքան կարևոր են, որքան տնտեսական և տեխնոլոգիական նորարարությունները,

2. աշխատակիցների համակարգված ակտիվությունն առաջանում է փոխըմբռնման հիման վրա,

3. ընդհանուր խնդիրները լուծվում են աշխատակիցների համատեղ ջանքերով,

4. պետք է գերակշռի աշխատանքի համագործակցային ոճը:

Կառավարման միջգիտակարգայնությունն արտացոլում է հիմնախնդիրների և խնդիրների համալիր բնույթը, որոնք այն լուծում է տարբեր գիտաճյուղերի գիտելիքների և մեթոդների մեկտեղման արդյունքում: Այդ մոտեցումը թույլ է տալիս հաշվի առնել բազմաթիվ գործոններ և հեռանկարներ, ինչը նպաստում է կառավարչական խնդիրների առավել արդյունավետ լուծմանը:

Անդրադառնանք կառավարման՝ որպես միջգիտակարգային ուսումնասիրության հիմնախնդրի մի քանի առանցքային փաստարկների:

1. Համալիր մոտեցման անհրաժեշտությունը: Կառավարումը որպես գործընթաց առերեսվում է բազմազան մարտահրավերների, որոնք պահանջում են տնտեսագիտությունից, հոգեբանությունից, սոցիոլոգիայից, մանկավարժությունից, տեխնիկական գիտություններից և այլ ոլորտներից գիտելիքների մեկտեղում: Դա թույլ է տալիս հաշվի առնել կազմակերպչական գործունեության տարբեր հայեցակետերը և ընդունել հիմնավորված կառավարչական որոշումներ: Այս տեսանկյունից Պ. Ռ. Լոուրենսի և Հ. Ե. Քլեյնի «The Challenge of Interdisciplinary Research» (2009) հոդվածում փաստարկվում է այն գաղափարը, որ կառավարման հիմնախնդրի լուծման համար միջգիտակարգային մոտեցումը անհրաժեշտ է համալիր ռազմավարությունների և քաղաքականության ստեղծման նպատակով, որոնք հաշվի են առնում սոցիալական, հոգեբանական, տնտեսական և տեխնիկական գործոնները (Lawrence & Klein, 10):

2. Միջգիտակարգային մոտեցումը թույլ է տալիս կառավարման գործընթացի վերլուծության համար կիրառել բազմազան մեթոդներ և գործիքներ՝ մաթեմատիկական մոդելավորում, որակական և քանակական հետազոտություններ, քեյս-մեթոդներ և այլն: Յուրաքանչյուր գիտակարգ իր սեփական ներդրումն է կատարում՝ հարստացնելով կառավարման խնդիրների լուծման հնարավորությունները: Այս տեսանկյունից «Interdisciplinary Research: Process and Theory» (2012) աշխատության մեջ Ա. Ֆ. Ռեպկոն նշում է, որ միջգիտակարգային մոտեցումներն օգնում են հաղթահարելու այն հիմնախնդիրները, որոնք հնարավոր չէ արդյունավետությամբ լուծել մի գիտակարգի շրջանակներում: Այդ մոտեցումը ենթադրում է տարբեր

ոլորտներից գործիքների և մեթոդների կիրառություն խնդիրների համալիր վերլուծության և լուծման համար (Repko, 2012, p. 42):

3. Նորարությունները հաճախ առաջանում են տարբեր գիտակարգերի հատման արդյունքում: Միջգիտակարգային հետազոտությունները նպաստում են կառավարման նոր մոտեցումների զարգացմանը, ինչը շատ կարևոր է հարափոփոխ տնտեսական և սոցիալական միջավայրի պայմաններում: Այս տեսանկյունից «Handbook of Interdisciplinary Research» (2012) աշխատության մեջ բազմաթիվ հաջողված նախագծերի օրինակներ են բերվում, որտեղ միջգիտակարգային մասնագիտական թիմերը կարողացել են մշակել նորարական լուծումներ՝ հիմնվելով տարբեր գիտական ոլորտների գիտելիքների վրա (Van Beek, Frutinho, Smith & Hellström, 2012, p. 115):

Կառավարման բարդ և բազմամակարդակ հիմնախնդրի լուծման համար միջգիտակարգային մոտեցումները ենթադրում են տարբեր հայեցակետեր: Նշենք դրանցից մի քանիսը:

1. Կազմակերպչական վարք: Կազմակերպություններում մարդու վարքի ուսումնասիրությունը պահանջում է հոգեբանության, սոցիոլոգիայի և մարդաբանության գիտելիքների կիրառություն: Այդ գիտակարգերն օգնում են հասկանալու, թե ինչպես են մարդիկ փոխգործակցում, ընդունում որոշումներ և մոտիվացվում աշխատանքային միջավայրում:

2. Տնտեսագիտություն: Ֆինանսների և տնտեսական ռեսուրսների կառավարումը պահանջում է տնտեսագիտության ոլորտի գիտելիքներ: Այդ գիտելիքներն օգնում են լավարկել ռեսուրսների օգտագործումը և ընդունել հիմնավորված տնտեսական որոշումներ:

3. Տեխնոլոգիաներ և նորարարություններ: Ժամանակակից աշխարհում տեխնոլոգիաներն առանցքային դեր են խաղում կառավարման մեջ: Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների, ճարտարագիտության և նորարարական մենեջմենթի ոլորտում գիտելիքներն անհրաժեշտ են տեխնոլոգիական ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործման և նոր որոշումների ներդրման համար:

4. Իրավունք և էթիկա: Կառավարումը պետք է հաշվի առնի իրավական և էթիկական հայեցակետերը: Իրավունքի և էթիկայի ոլորտներում գիտելիքները ղեկավարներին օգնում են գործել օրենքի սահմաններում և պահպանել բարձր էթիկական չափորոշիչներ:

5. Մարքեթինգ և հաղորդակցական հմտություններ: Արդյունավետ կառավարումը պահանջում է մարքեթինգի և հաղորդակցության հմտությունների իմացություն: Այդ գիտակարգերն օգնում են մշակելու արտադրանքի և ծառայությունների խթանման

գործընթացը, նաև ձևավորելու արդյունավետ հաղորդակցական հմտություններ կազմակերպության ներսում և նրանից դուրս:

6. Ռազմավարական պլանավորում: Կառավարումն ընդգրկում է ռազմավարությունների մշակում և իրագործում: Մրցակցային միջավայրի վերլուծության և երկարաժամկետ պլանավորման համար անհրաժեշտ են գիտելիքներ ռազմավարական մենեջմենթի ոլորտում:

7. Սոցիալական և բնապահպանական գիտելիքներ: Ժամանակակից կառավարումը պետք է հաշվի առնի սեփական գործունեության սոցիալական և բնապահպանական հետևանքները: Սոցիոլոգիայի, բնապահպանության և կայուն զարգացման ոլորտի գիտելիքներն օգնում են սոցիալական և բնապահպանական պատասխանատվությանն ուղղված ռազմավարությունների մշակմանը և իրագործմանը:

Այսպիսով՝ կառավարումը բավական բարդ գործընթաց է, որը պահանջում է միջգիտակարգային մոտեցում: Դրա լուծման համար կազմակերպության ամբողջական և արդյունավետ կառավարման նպատակով անհրաժեշտ է տարբեր գիտակարգերից գիտելիքների և մեթոդների ներգրավում:

Վերը բերված կառավարման հիմնախնդրի ուսումնասիրության հայեցակետերից տեսնում ենք, որ այն կապված է բազմաթիվ գիտակարգերի հետ (Мирский, 2001), որոնցից հիմնականներն են.

1. Տնտեսագիտություն: Տնտեսագիտությունն ուսումնասիրում է ռեսուրսների արդյունավետ բաշխումը, ֆինանսավորումը, տնտեսական մոդելները և ռազմավարությունները, որոնք օգնում են կազմակերպությունների արդյունավետ գործառնությանը: Տնտեսագիտական վերլուծությունն օգնում է հասկանալու կառավարչական որոշումների ազդեցությունը կազմակերպության ֆինանսական վիճակի և կայունության վրա:

2. Սոցիոլոգիա: Սոցիոլոգիան ուսումնասիրում է սոցիալական կառուցվածքները, մարդկանց փոխհարաբերությունները և վարքը կազմակերպություններում: Սոցիոլոգիական հայեցակետերի իմացությունն օգնում է աշխատակիցների մոտիվացիայի, կոնֆլիկտների կառավարման և կորպորատիվ մշակույթի բարելավման արդյունավետ միջոցների մշակման գործում:

3. Հոգեբանություն: Հոգեբանությունն ուսումնասիրում է անհատական և խմբային վարքը, մոտիվացիան, լիդերությունը և որոշումների ընդունման հոգեբանական հայեցակետերը: Այդ գիտելիքները կարևոր են անձնակազմի կառավարման

ռազմավարությունների մշակման, արտադրողականության և աշխատակիցների բավարարվածության բարձրացման համար:

4. Քաղաքագիտություն: Քաղաքագիտությունը դիտարկում է իշխանության, ազդեցության և լիզերության հարցերը կազմակերպությունների կառավարման գործընթացում: Քաղաքագիտական տեսություններն օգնում են հասկանալ կազմակերպություններում իշխանության բաշխման և ռազմավարական որոշումների ընդունման հարցերը:

5. Իրավագիտություն: Իրավունքը կարգավորում է կազմակերպությունների գործունեությունը օրենքների և նորմատիվ ակտերի միջոցով: Իրավագիտական գիտելիքներն անհրաժեշտ են կազմակերպության շահերի իրավական պաշտպանության ապահովման, աշխատանքային օրենսդրության պահպանման և ռիսկերի կառավարման համար:

6. Տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ: Տեղեկատվական տեխնոլոգիաներն առանցքային դեր են խաղում ժամանակակից կազմակերպությունների կառավարման գործում՝ ապահովելով գործընթացների ավտոմատացումը, տվյալների վերլուծությունը և որոշումների ընդունումը: Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների տիրապետումն օգնում է նորարական որոշումների ներդրմանն ու կառավարչական գործընթացների արդյունավետության բարձրացմանը:

7. Նախագծերի կառավարում: Նախագծերի կառավարումն ուսումնասիրում է նախագծերի պլանավորման, կազմակերպման և վերահսկման մեթոդները: Այդ գիտելիքները շատ կարևոր են ժամանակի և ֆինանսների արդյունավետ կառավարման համար:

Այսպիսով՝ կառավարումը՝ որպես միջգիտակարգային ուսումնասիրության հիմնախդիր, պահանջում է տարբեր ոլորտներից գիտելիքների մեկտեղում կազմակերպությունների կառավարչական խնդիրների արդյունավետ լուծման և մրցունակության բարձրացման համար: Մեր աշխատանքում առավելապես կարևորում ենք հոգեբանական գիտելիքների դերն ու նշանակությունը կառավարման համակարգի արդյունավետության բարձրացման գործում:

Կառավարման բնագավառի միջգիտակարգային ուսումնասիրությունների վերլուծության հիման վրա հնարավոր է առանձնացնել նրա առավելությունները և մարտահրավերները:

Միջգիտակարգային ուսումնասիրության հիմնական առավելություններն են.

1. Հիմնախնդրի համալիր ընկալում: Միջգիտակարգային մոտեցումը թույլ է տալիս կառավարման ոլորտի հիմնախնդիրները

դիտարկել տարբեր տեսանկյուններից, ինչը նպաստում է ավելի խոր և բազմակողմանի գնահատմանը:

2. Նորարարական լուծումներ: Տարբեր գիտակարգերի գիտելիքների համակցումը նպաստում է նորարարական և ավելի արդյունավետ լուծումների մշակմանը:

3. Հարմարվողականություն և ճկունություն: Միջգիտակարգային գիտելիքները հնարավորություն են ստեղծում կազմակերպությունների համար՝ լինելու ավելի ճկուն և հարմարվող՝ հասարակության և շրջապատող միջավայրի փոփոխությունների նկատմամբ:

Միջգիտակարգային ուսումնասիրության հիմնական մարտահրավերներն են.

1. Գիտելիքների մեկտեղման դժվարությունը: Բավական բարդ է տարբեր գիտակարգերի գիտելիքների և մեթոդների՝ միասնական ամբողջության մեջ միավորելը:

2. Հաղորդակցության արգելքները: Տարբեր գիտակարգեր կարող են ունենալ իրենց հասկացությունները և մեթոդները, ինչը բավական դժվարացնում է հաղորդակցումն ու համագործացությունը:

3. Բազմակողմանի կրթության անհրաժեշտությունը: Գիտնականները պետք է օժտված լինեն տարբեր ոլորտներից խոր գիտելիքներով և հմտություններով, ինչն իր հերթին պահանջում է լրացուցիչ ժամանակ և ջանքեր ուսուցման համար:

Ինչպես վերը նշեցինք, կառավարումը՝ որպես միջգիտակարգային մոտեցում, միավորում է գիտակարգերի տարբեր ոլորտներ, այդ թվում՝ հոգեբանական: Այդ պատճառով առավել նպատակահարմար ենք համարում կառավարման և հոգեբանության միջգիտակարգային ուսումնասիրությունները առանձին դիտարկելը:

ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

Հոգեբանական գիտության զագացման մեջ յուրաքանչյուր պատմական փուլ բնութագրվում է իր գերակա ուղղություններով ու հիմնախնդիրներով, առաջատար մեթոդաբանական սկզբունքների իրագործման տարբեր մակարդակով, անհամաչափ զարգացումով և հետազոտության հիմնական մեթոդների կիրառությամբ: Ներկայումս հիմնական գերակայությունը միջգիտակարգային ուսումնասիրություններին է տրվում:

Ա. Լ. Ժուրավյովը գիտությունների համակարգում հոգեբանության տեղի մասին գրում էր, որ այն կարելի է բացատրել երեք գործոններով: Առաջինը *միջգիտակարգային կիրառական գործոնն է:* Հոգեբանական հետազոտությունները համոզիչ կերպով ապացուցում են, որ օբյեկտիվ

պահանջմունքներով առաջացած հոգեբանական գիտական հետազոտությունների մեջ հասարակական պահանջարկը իրենց էությամբ եղել են համակարգային և ընդգրկում են մի շարք գիտաճյուղեր: Որպես ակնհայտ օրինակներ կարելի է բերել նման պահանջարկների հետևյալ թեմաները՝ ճգնաժամային հասարակության մեջ անհատական և խմբային գիտակցության ձևավորումը, մարդկանց զանգվածային հարմարումն արմատականորեն փոփոխվող տնտեսական և քաղաքական պայմաններին, ժամանակակից տեխնիկայի և նորագույն տեխնոլոգիաների յուրացումը և այլն: Հոգեբանական գիտության և հասարակական փորձի այդ փոխգործակցությունը վերջին տարիներին հոգեբաններին հանգեցրեց միջգիտակարգային հետազոտությունների խիստ անհրաժեշտության գիտակցմանը (Жыравлев, 2002, с. 2): Երկրորդը *միջգիտակարգային ներքին գործոնն է*: Եթե արտամիջարկենք միջգիտաճյուղայնության գաղափարը հոգեբանական գիտելիքի ոլորտ, ապա պարզ կդառնա, որ ոչ միայն հարակից (օրինակ՝ մանկավարժություն), այլև փոխհեռավոր գիտությունները (օրինակ՝ ֆիզիկա) այլ գիտություններին դիմելու պահանջ ունեն: Դա գիտության զարգացման ներքին օրինաչափությունների արդյունք է, այդ թվում՝ հոգեբանության, և դրանով բնութագրում է նրա ժամանակակից կարգավիճակը (Жыравлев, 2002, с. 3): Երրորդը *միջգիտակարգային արտաքին գործոնն է*: Այլ գիտությունների՝ բժշկության, մանկավարժության, տնտեսագիտության, սոցիոլոգիայի ներկայացուցիչները գիտակցում են, որ գիտության ինքնուրույն ու ինքնաբավ զարգացման ճանապարհն ունի նաև ակնհայտ սահմանափակումներ (Жыравлев, 2002, с. 3):

Հոգեբանական մոտեցման տեսանկյունից կառավարման հիմնախնդրի ուսումնասիրության հիմքում հոգեբանական տեսությունների և մեթոդների կիրառումն է կառավարչական գործընթացներում, ինչպես նաև աշխատակիցների՝ կառավարչական սկզբունքների օգտագործումը հոգեբանական բարեկեցության ապահովման գործում: Ուստի կարևորում ենք կառավարման հոգեբանական հիմնական հայեցակարգերը:

1. Կազմակերպչական հոգեբանություն: Ժամանակակից սոցիալական հոգեբանության հայեցակարգերից մեկի հիմնադիր Կուրտ Լևինն ուսումնասիրում էր սոցիալական խմբերը և կազմակերպություններում խմբային փոփոխությունների շարժընթացը: Նրա աշխատությունները, հատկապես «Field Theory in Social Science» (1951), ընդգծում են մարդկային վարքի ընկալման կարևորությունը կազմակերպչական փոփոխությունների համատեքստում (Lewin, 1951, p.

236): Ապա Էդգար Շեյնն իր «Organizational Culture and Leadership» (1985) գրքում ներկայացնում է կազմակերպությունների վարքի և գործունեության արդյունավետության վրա մշակույթի և լիդերության ազդեցության ուսումնասիրությունը (Schein, 1985, p. 358):

2. Կառավարման տեսություններ: «General and Industrial Management» (1916) աշխատության մեջ Անրի Ֆայոլն առանձնացնում է կառավարման հիմնական գործառույթները՝ պլանավորում, կազմակերպում, դեկավարում, համակարգում և վերահսկողություն (Fayol, 1916): Պիտեր Դրուքերն իր «The Practice of Management» (1954) աշխատության մեջ կառավարումը դիտարկում է որպես բազմաբնույթ գործառույթ՝ ընդգծելով նպատակների և մոտիվացիայի կարևորությունը (Drucker, 1954, p. 416):

3. Մոտիվացիա և լիդերություն: Աբրահամ Մասլոուի՝ պահանջմունքների հիերարխիայի տեսությունը հաճախ կիրառվում է կառավարման գործընթացում աշխատակիցների մոտիվացիան հասկանալու և մեկնաբանելու համար (Maslow, 1943, p. 96): Դուգլաս ՄաքԳրեգորը «The Human Side of Enterprise» (1960) աշխատության մեջ նկարագրում է X և Y տեսությունը՝ բացատրելով տարբեր մոտեցումները կառավարման և մոտիվացիայի գործում:

4. Վարքային տնտեսագիտությունը և կառավարումը: Դանիել Քանեմանը «Thinking, Fast and Slow» (2011) աշխատության մեջ ներկայացնում է որոշումների ընդունման վրա ազդող կոգնիտիվ և հուզական գործոնները (Kahneman, 2011, p. 499): Ռիչարդ Թալերը և Քաս Սանսթեյնը «Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness» (2008) գրքում ներկայացնում են, թե շրջապատում կատարվող նույնիսկ փոքր փոփոխություններն ինչպես կարող են ազդել մարդկանց վարքի վրա (Thaler, 2008, p. 304):

5. Համակարգային մոտեցումը կառավարման նկատմամբ: Լյուդվիգ Ֆոն Բերթալանֆիի կողմից մշակված մոտեցումը կազմակերպությունը դիտարկում է որպես փոխկապակցված մասերի համակարգ, որը թույլ է տալիս հաշվի առնել հոգեբանական և կառավարչական հայեցակետերը մեկտեղված (Von Bertalanffy Ludwig General System Theory, 1968):

6. Ինքնորոշման տեսություն: Է. Դեսիի և Ռ. Ռայանի կողմից մշակված այս տեսությունն ընդգծում է կառավարման մեջ ինքնավարության, կոմպետենտության և կապակցելիության կարևորությունն աշխատակիցների մոտիվացման և արդյունավետության համար (Deci & Ryan, 1985):

Այսպիսով՝ միջգիտակարգային հոգեբանական մոտեցումը կառավարման հիմնախնդրի նկատմամբ միավորում է հոգեբանական և կառավարչական գիտելիքները կառավարման առավել համալիր ու արդյունավետ ռազմավարությունների ստեղծման համար: Վերը բերված տեսությունների հիման վրա կարելի է առանձնացնել այս մոտեցման առավել տարածված օրինակներ:

1. Ուսուցում և զարգացում: Ուսուցման հոգեբանական մեթոդները (օրինակ՝ կոգնիտիվ-վարքային թերապիան) կարող են օգտագործվել աշխատակիցների մասնագիտական զարգացման ծրագրերի մշակման համար:

2. Կազմակերպչական մշակույթի փոփոխություն: Կազմակերպչական վարքի հոգեբանությունն օգնում է հասկանալ և փոփոխել կազմակերպչական մշակույթը արդյունավետության և հարմարվողականության բարձրացման նպատակով:

3. Կոնֆլիկտների կառավարում: Հաղորդակցման և կոնֆլիկտաբանության հոգեբանական տեսություններն օգնում են կառավարիչներին արդյունավետորեն հանգուցալուծելու կոնֆլիկտները և բարելավելու թիմային փոխգործակցությունը:

4. Նորարարություն և ստեղծարարություն: Ստեղծարարության հոգեբանական ուսումնասիրությունները կարող են կիրառվել կազմակերպությունում կառավարչական պրակտիկայի մեջ նորարարությունների խթանման նպատակով:

Եզրակացություն

Կառավարման գործընթացում միջգիտակարգային, մասնավորապես հոգեբանական մոտեցումը թույլ է տալիս հաշվարկել աշխատակիցների վարքի հոգեբանական առանձնահատկություններն ի նպաստ արդյունավետ ղեկավարման և կազմակերպչական մշակույթի բարելավման: Այդ ոլորտում ուսումնասիրությունները շարունակում են զարգանալ՝ առաջարկելով կազմակերպություններում արդյունավետության և բարեկեցության բարձրացման նոր մեթոդներ և կառավարման մոդելներ:

Հոգեբանության և կառավարման գիտելիքների միավորումը թույլ է տալիս ստեղծել կառավարման առավել ամբողջական և հարմարողական մոտեցումներ, որի արդյունքում կարող է բարձրանալ կազմակերպությունների կառավարման արդյունավետությունը և կայունությունը:

Այսպիսով՝ կառավարման միջգիտակարգային ուսումնասիրության հիմնախնդրի կարևորությունը այն է, որ վերջինս ընդգրկում է ոչ միայն

վարչական և կազմակերպչական հայեցակետեր, այլև սոցիալական, հոգեբանական, տնտեսական և տեխնոլոգիական գիտելիքներ: Միջգիտակարգային ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս միավորել հարակից գիտակարգերի գիտելիքներն ու մեթոդները, ինչը նպաստում է կառավարման համալիր ռազմավարությունների առավել խոր հասկանալուն ու նոր գործիքակազմի մշակմանը, օգնում է ստեղծելու առավել արդյունավետ ու կայուն կառավարչական մոդելներ, որոնք հնարավորություն կտան արդյունավետորեն հակազդել հարափոփոխ աշխարհի պայմաններին ու մարտահրավերներին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Журавлев А.Л. (2002). Специфика междисциплинарных исследований в современной психологии. //Психологический журнал. № 6. С.2.
Zhuravlev A. L. (2002). Specifika mezhdisciplinarnyh issledovanij v sovremennoj psihologii. //Psihologicheskij zhurnal. № 6. S.2.(In Russian)
2. Мирский Э. М. (2001). Междисциплинарные исследования. //Новая философская энциклопедия. Т. 2. М.: С. 518.
Mirskij Je. M. (2001). Mezhdisciplinarnye issledovanija. //Novaja filosofskaja jenciklopedija. Т. 2. М.: S. 518. (In Russian)
3. Тульчинский Г.Л. (2003). Проективный философский словарь: Новые термины и понятия (Текст) /Г.Л. Тульчинский. - СПб.: Алетей. - 432 с.
Tul'chinskij G. L. (2003). Proektivnyj filosofskij slovar': Nove termíny i ponjatija (Tekst) /G.L. Tul'chinskij. - SPb.: Aleteja.- 432 s. (In Russian)
4. Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer. 372 p.
5. Drucker, P.F. (1954). The Practice of Management. Harper & Row, New York. 416. p.
6. Fayol, H. (1916). General and Industrial Management. Institute of Electrical and Electronics Engineering, Paris.
7. Jacobs H. H. (1986). The Interdisciplinary Concept Model: Theory and Practice (Text) /H.H. Jacobs, J.H. Borland //Gifted Child Quarterly. - No. 4. - p. 159–163.

8. Kahneman, D. (2011). Thinking, fast and slow. Farrar, Straus and Giroux. 499 p.
9. Lewin K. Field (1951). Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers, Cartwright D., Ed. (Harper and Row, New York, 236 p.
10. Lawrence, P.R.H., & Klein, H.E. (2009). The challenge of interdisciplinary research. Accounting, Auditing & Accountability Journal, 22(7), 1027-1030. <https://doi.org/10.1108/09513570910987369>
11. Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation Psychological Review 50, 370–96.
12. Repko A.F. (2012). Interdisciplinary research: process and theory. 2nd ed. Los Angeles: SAGE. 509 p.
13. Schein, Edgar H. (1985). Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 358 p.
14. Thaler, Richard H., and Cass R. Sunstein (2008). Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness. Yale University Press. 304 p.
15. Van Beek, F., Frutinho, J., Smith, C., & Hellström, M. (2012). Handbook of Interdisciplinary Research. Springer.
16. Von Bertalanffy Ludwig (1968). General System Theory: Foundations, Development, Applications. George Braziller. 296 p.

ЛИЛИТ ЛАЧИНЯН - УПРАВЛЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Ключевые слова: менеджмент, психология менеджмента, междисциплинарный подход, организационное поведение, стратегическое планирование, системный подход

Исследования в области менеджмента сосредоточены на изучении междисциплинарных проблем, особенно в таких областях, как организационное поведение, информационные технологии, инженерия, инновационный менеджмент, юридические и этические вопросы, управление финансовыми и экономическими ресурсами, а также социально-психологические аспекты разработки и продвижения инструментов коммуникации и маркетинговой стратегии. Вопросы,

связанные с управлением, рассматриваются при опоре на междисциплинарный подход, подкрепленный теоретическими и методологическими основами, таких сфер знаний как менеджмент, экономика и психология. С этой точки зрения мы можем выделить две формы междисциплинарного взаимодействия: во-первых, интеграцию систем знаний этих дисциплин и, во-вторых, изучение различных точек зрения исследователей, занимающихся одной и той же проблемой.

В настоящей статье мы подчеркиваем важность изучения проблем управления с точки зрения интеграции междисциплинарных знаний и коммуникативных барьеров, которые возникают, когда разные научные дисциплины привносят свои собственные концепции и методологии для решения процессов междисциплинарного сотрудничества в рамках менеджмента и процесса его организации.

LILIT LACHINYAN - MANAGEMENT AS AN OBJECT OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH

Keywords: *management, management psychology, interdisciplinary approach, organizational behavior, strategic planning, systematic approach.*

Management research focuses on exploring interdisciplinary challenges, particularly in areas such as organizational behavior, information technology, engineering, innovative management, legal and ethical issues, financial and economic resource management, as well as the socio-psychological aspects of developing and promoting communication tools and marketing strategies. As a result, management issues are examined through interdisciplinary approaches, with theoretical and methodological foundations grounded in fields such as management, economics, and psychology. From this perspective, we can identify two forms of cross-disciplinary interaction: first, the integration of knowledge systems from these disciplines, and second, the examination of diverse perspectives from researchers addressing the same issue.

In this article, we emphasize the importance of studying management issues from the perspective of interdisciplinary knowledge integration and the communication barriers that arise when different scientific disciplines bring their own concepts and methodologies to address the process of interdisciplinary cooperation in management and its organization.

Ներկայացվել է՝ 13.11.2024 թ.

Գրախոսվել է՝ 18.11.2024 թ.

**ՊԱՏԵՐԱԶՄԻ ՄԱՍՆԱԿԻՑ ԶԻՆԾԱՌԱՅՈՂՆԵՐԻ ԷԹՆԻԿԱԿԱՆ
ՆՈՒՅՆԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱԿԻ ԵՎ ՍԹՐԵՍԱԿԱՅՈՒՆՈՒԹՅԱՆ
ՓՈԽԱԴԱՐՁ ԿԱՊԸ**

**ԳԱՐԻԿ ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ
ԼԻԼԻԹ ՍՏԵՓԱՆՅԱՆ
ԼԵՎՈՆ ՍԱՐԳՍՅԱՆ**

Համառոտագիր

Հոդվածում ներկայացվում են պատերազմի մասնակից հայ, ասորի, եզդի զինծառայողների էթնիկական նույնականության տեսակի և սթրեսակայունության կապի համեմատական վերլուծության արդյունքները: Աշխատանքի տեսամեթոդաբանական հիմք են կազմել էթնիկական նույնականությանը և անձի սթրեսակայունությանը վերաբերվող հոգեբանական տեսություններն ու հայեցակարգերը, որոնց հիման վրա ընտրվել են հետազոտության համապատասխան մեթոդներ և մեթոդիկաներ: Ստացված արդյունքների համահարաբերակցային կապերի վերլուծությունները ցույց են տալիս, որ արտակարգ իրավիճակներում սթրեսակայունության բարձր մակարդակ ունեցող՝ պատերազմի մասնակից զինծառայողները կարողանում են պահպանել սեփական ազգային նույնականության զգացումը, և հակառակը՝ սթրեսակայունության ցածր մակարդակում թուլանում են ազգային նույնականության դրսևորումները: Հետազոտության արդյունքները հաստատում են այն ենթադրությունը, որ գոյություն ունի ուղիղ համահարաբերակցային կապ դրական էթնիկական նույնականության և սթրեսակայունության մակարդակի միջև: Պատերազմի մասնակիցների շրջանում էթնիկական նույնականության և սթրեսակայունության միջև դրական կապը կարող է բացատրվել նրանով, որ ուժեղ դրական էթնիկական նույնականություն ունեցող զինծառայողները գտնում են աջակցություն նշանակալի խմբի անդամներից, ինչը նպաստում է նաև սթրեսակայունության մակարդակին: Պատերազմի պայմաններում նշանակալի խմբի աջակցությունն առավել կարևոր է դառնում, քանի որ սթրեսային պայմաններում խմբի հետ էթնիկական նույնականությունը դրսևորվում է որպես հոգեբանական պաշտպանական մեխանիզմ:

Հիմնաբառեր՝ էթնիկական ինքնագիտակցություն, մարտական սթրես, պատերազմ, պատերազմի մասնակից, էթնոնիհիլիզմ, էթնիկական անտարբերություն, էթնոէգոիզմ, էթնոմեկուսացում, էթնոֆանատիզմ:

Ներածություն

Զինված ուժերի մարտունակության, հոգեբանական, հոգեվերականգնողական աշխատանքների արդյունավետության բարձրացման տեսանկյունից հոգեբանական գիտության խնդիրներից մեկը վերաբերում է այս բնագավառում զինծառայողների հոգեհուզական ոլորտի, սոցիալ-հոգեբանական ուսումնասիրություններին: Այս տեսանկյունից մեր աշխատանքի նպատակն է բացահայտել պատերազմի մասնակից զինծառայողների էթնիկական նույնականության և սթրեսակայունության փոխադարձ կապը, ինչը կարող է բացահայտել, թե ինչպես են սոցիալական և մշակութային գործոնները նպաստում պատերազմի մասնակից զինծառայողների հոգեբանական կայունության և մարտական պատրաստվածության բարձրացմանը:

Էթնիկական ինքնագիտակցության ուսումնասիրություններում հանդիպում ենք «ազգային ինքնագիտակցություն», «էթնիկական գիտակցություն», «էթնիկություն», «էթնիկական նույնականություն», «էթնիկական նույնականացում» հասկացություններին: Վերջին տարիներին էթնոհոգեբանների ուսումնասիրության առարկա է դարձել ոչ թե էթնիկական ինքնագիտակցությունը, այլ էթնիկական նույնականությունը՝ կապված տվյալ երևույթի էմպիրիկ ուսումնասիրության ծրագրի կառուցման հետ, որտեղ որպես ընդհանուր մեթոդաբանական հիմք սովորաբար հանդես են գալիս սոցիալ-հոգեբանական տեսությունները (Է. Էրիքսոնի՝ հոգեսոցիալական նույնականության (Эриксон, 1996), Չ. Կուլիի՝ նույնականության (Cooley, 1902), Հ. Թէջֆելի և Ջ. Թյորների՝ սոցիալական նույնականության տեսությունները (Tajfel Henri & John C. Turner, 1979): Այդ տեսությունների միջոցով էթնիկական նույնականության ուսումնասիրությունը հնարավոր է դիտարկել տարբեր սոցիալ-հոգեբանական տեսանկյուններից, ինչն օգնում է ավելի լավ հասկանալու՝ ինչպես է ձևավորվում էթնիկական նույնականությունը և ինչ դեր է խաղում այն հասարակության մեջ:

Օ. Գ. Լոպուխովան նույնացնում է էթնիկություն, էթնիկական նույնականություն և էթնիկական ինքնագիտակցություն հասկացությունները: Էթնիկությունը (էթնիկական նույնականությունը, էթնիկական ինքնագիտակցությունը)՝ մարդու պատկերացումն է սեփական անձի մասին որպես որոշակի էթնիկական խմբի անդամի՝ այդ

խմբային պատկանելիությանը վերագրվող հուզական և արժեքային նշանակության հետ մեկտեղ (Понхова, 2015, с. 11):

Գ. Ու. Սոլդատովան էթնիկական նույնականությունը սահմանում է որպես ինքնագիտակցության կոգնիտիվ-մոտիվացիոն միջուկ, որը միջնորդավորում է միջէթնիկական փոխգործողությունը (Солдатова, 1998, с. 43): Մեր հետազոտության մեջ հիմնվում ենք Գ.Ու. Սոլդատովայի կողմից առաջարկված էթնիկական նույնականության տեսակների դասակարգման վրա, որը բավական մանրամասնորեն ներկայացնում է նույնականացման տարբեր մակարդակները:

էթնիկական նույնականությունն անձի սոցիալական նույնականության բաղկացուցիչ մաս է, որը բերում է որոշակի էթնիկական հանրության սեփական պատկանելության գիտակցման: Դրա հետ միասին անհրաժեշտ է տարբերակել էթնիկական նույնականության և էթնիկության սոցիոլոգիական հիմքերը, որը սահմանվում է էթնիկական պատկանելության մի շարք օբյեկտիվ հատկանիշներով՝ ծնողների էթնիկական պատկանելությամբ, ծննդավայրով, լեզվով, մշակույթով, սակայն անհրաժեշտ է հաշվի առնել, որ իրական կյանքում այն ոչ միշտ է համընկնում իրական էթնիկության հետ: Էթնիկական նույնականությունը որոշակի էթնոսի ներկայացուցչի կոգնիտիվ-հուզական գործընթացի գիտակցման, սեփական անձի՝ տվյալ էթնիկական խմբի հետ նույնականացման և այլ էթնոսներից առանձնանալու արդյունք է:

Գ. Գ. Շպետը նշում էր, որ մարդու պատկանելությունը որոշակի էթնոսին չի սահմանվում կենսաբանական ժառանգականությամբ, այլ հոգևոր տեսանկյունից՝ մշակութային արժեքներին և սրբություններին նրա հաղորդակից լինելով: Հեղինակը էթնիկական նույնականությունը սահմանում է որպես սեփական նույնականության վերապրում՝ հանրության մեջ ինքն իրեն մյուսներից առանձնացնելով (Шпет, 2014):

Գ. Ու. Սոլդատովայի և Ս. Վ. Ռիժովայի էթնիկական նույնականության հայեցակարգում դիտարկվում են էթնիկական ինքնագիտակցության տեսակները և դրա փոխակերպումները բազմամշակութային փոխգործողության ու միջէթնիկական լարվածության պայմաններում: Էթնիկական անհանդուրժողականության աճը էթնիկական նույնականության վերափոխման ցուցանիշներից է: Ժողովուրդների միջև լարվածության աճի պայմաններում հանդուրժողականությունը կամ անհանդուրժողականությունը միջէթնիկական հարաբերությունների հիմնական խնդիրներից են: Նույնականության տեսակները էթնիկական հանդուրժողականության արտահայտվածության տարբեր որակով և աստիճանով առանձնացված

են էթնոցենտրիզմի հիման վրա. նույնականության մերժումը, անհանդուրժողականությունը սեփական էթնիկական խմբի նկատմամբ, ազգային ֆանատիզմը կրում են էթնիկական խմբերի նկատմամբ անհանդուրժողականության և նեգատիվիզմի բարձրագույն դրսևորում: էթնիկական նույնականությունը ներառում է՝

1. էթնոնիհիլիզմ՝ սեփական էթնիկական խմբից հեռացում է և կայուն սոցիալ-հոգեբանական կազմավորումների որոնում ոչ էթնիկական չափորոշչով:

2. էթնիկական անտարբերություն՝ էթնիկական պատկանելության անորոշություն, անձի համար էթնիկության անկարևորություն:

3. Նորմա (դրական էթնիկական նույնականություն)՝ սեփական ժողովրդի նկատմամբ դրական վերաբերմունքի համակցությունն այլ ժողովուրդների նկատմամբ նորմալ վերաբերմունքի հետ: Բազմաէթնիկ հասարակության մեջ դրական էթնիկական նույնականությունն ունի նորմայի բնույթ և բնորոշ է ճնշող մեծամասնությանը: Այն առաջադրում է հանդուրժողականության հավասարկշռություն սեփական և այլ էթնիկական խմբերի նկատմամբ, ինչը թույլ է տալիս վերջինս դիտարկել որպես էթնիկական խմբի ինքնուրույնության, կայուն գոյության և խաղաղ միջմշակութային փոխգործողության պայման բազմաէթնիկ աշխարհում:

4. էթնոէգոիզմ՝ նույնականության տվյալ տեսակը կարող է արտահայտվել անվնաս ձևով խոսքային մակարդակում «իմ ժողովուրդ» կառույցի տեսանկյունից, սակայն կարող է լարվածություն առաջացնել այլ էթնիկ խմբերի ներկայացուցիչների հետ հաղորդակցման ընթացքում, կամ էլ սեփական էթնոսի խնդիրները «ուրիշի» հաշվին լուծելու իրավունքի ընդունման տեսանկյունից:

5. էթնոմեկուսացում՝ վստահությունը սեփական ժողովրդի գերազանցության մեջ, ազգային մշակույթի «մաքման» անհրաժեշտության պնդումը, բացասական վերաբերմունքը միջէթնիկական ամուսնություններին, քսենոֆոբիան:

6. էթնոֆանատիզմ՝ հանուն էթնիկական շահերի ցանկացած գործողությունների դիմելու պատրաստակամություն, ընդհուպ՝ էթնիկական գտումներ, այլ ժողովուրդներին հնարավորություններից ու սոցիալական արտոնություններից օգտվելու իրավունքից մերժում, մարդու իրավունքների նկատմամբ ժողովրդի էթնիկական իրավունքների գերակայության ընդունում, սեփական ժողովրդի բարեկեցության համար ինքնազոհության արդարացում (Солдатова, 1998):

Պատերազմական իրադրությունը՝ որպես առանձնահատուկ սթրեսածին գործոն, կարող է անդրադառնալ դրան մասնակից

զինճառայողների էթնիկական նույնականությանը կամ էթնիկական ինքնագիտակցությանը: Պատերազմի անբարենպաստ ելքին բախված զինճառայողները, եթե խախտվել են իրենց ազգային արժեքները և իդեալները, կարող են ունենալ էթնիկական նույնականության կորուստ, որը հանգեցնում է հիասթափության և կասկածների սեփական ազգի և նրա արժեքների նկատմամբ (Sareen, & et al., 2014): Արդյունքում պատերազմի ելքը կարող է առաջացնել պատմական հեռանկարի վերանայում զինճառայողների շրջանում: Նրանք կարող են վերագնահատել պատերազմի նշանակությունը և արժեքները, որոնք կապում էին էթնիկական նույնականության հետ և վերաիմաստավորել վերաբերմունքը սեփական երկրի և նրա քաղաքականության նկատմամբ: Պատմական հեռանկարի վերանայումը կարող է զինճառայողներին խթանել էթնիկական նույնականության նոր ձևերի որոնման: Այսինքն՝ դիմել նույնականության այլ աղբյուրների՝ համամարդկային արժեքներ, աշխարհաքաղաքականություն, գլոբալիստական պատկանելություն, և վերաիմաստավորել սեփական տեղը էթնիկական հանրության մեջ (Лопыхова, 2015):

Անդրադառնալով անձի սթրեսակայունությանը, պետք է նշել, որ ժամանակակից մարտական գործողությունները, որպես կանոն, զինճառայողների մոտ ուղեկցվում են բարձր սթրեսաձին ներգործությամբ: Գոյություն ունեն տարբեր մոտեցումներ մարտական սթրեսի էության վերաբերյալ: Մարտական սթրեսը զինճառայողի կենսագործունեության համար անբարենպաստ պայմաններին հարմարվելու ընթացքում վերապրվող վիճակների համախումբ է, որը վտանգի տակ է դնում զինճառայողի կենսականորեն կարևոր արժեքները (Арзамаскин, Вакаров, 2004): Մարտական սթրես ապրելու հաճախականությունը կախված է երկու հիմնական գործոնների փոխգործողությունից՝ զինճառայողի հոգեկանի վրա մարտական սթրեսաձին ներգործության ուժից ու տևողությունից և դրանց զինճառայողի հակազդման առանձնահատկություններից (Зеленков, 2000):

Մարտական իրադրության սթրեսաձին ներգործությանը զինճառայողի հակազդումը կախված է և՛ դրանց նշանակությունից մարտական գործողությունների կոնկրետ մասնակցի համար, և՛ հաղթահարող վարքի առանձնահատկություններից: Զինճառայողի հոգեկանին մարտական սթրեսորների ներգործության նշանակությունը որոշվում է անհատական առանձնահատկություններով, մարտական գործողություններ վարելու հոգեբանական և մասնագիտական պատրաստականությամբ, մարտական մոտիվացիայի բնույթով և

մակարդակով, զինծառայողի կողմից պատմության մեջ և նրա կենսագործունեության համակարգի հեռանկարում մարտական գործողությունների տեղի և դերի ընկալման առանձնահատկություններով (Арзамаскин, Бублик, 2002):

Պատերազմի մասնակից զինծառայողների հաղթահարող վարքը և սթրեսակայունությունը կախված է նրանց ակտիվության մակարդակից, որն ուղղված է մարտական իրադրության սթրես-գործոնների նեգատիվ ներգործություններին հակազդեցության, վարքի և կենսագործունեության վրա մարտական սթրեսածին գործոնների ապակայունացնող ներգործության հաղթահարմանն ուղղված օգտագործվող եղանակների բնույթից, նաև զինծառայողների՝ մարտական իրադրության մեջ հաղթահարող վարքի փորձով և նրա բովանդակությամբ:

Զինծառայողների շրջանում մարտական սթրեսի դրսևորումների ուժի և հաճախականության վրա ազդող մի շարք իրադրային և անձնային գործոնների հետ միասին առանձնացվում են նաև որոշ սոցիալական, բարոյական, կրոնական, ընտանեկան, էթնիկական և այլ հանգամանքներ: Այսինքն՝ անձի էթնիկական նույնականության վրա կարող են ազդել հետևյալ արտաքին և ներքին գործոնները.

1. Պատերազմի նկատմամբ բացասական վերաբերմունքն այն երկրում, որի քաղաքացին մարտական գործողություններին մասնակից զինծառայողն է,

2. զինծառայողի՝ անցյալում մարտական սթրեսի ապրման բացասական փորձը,

3. զինծառայողի՝ մինչմարտական կենսագործունեությունը հաղթահարող վարքի աննշան անձնական փորձը,

4. մարտի մասնակցի էթնիկական պատկանելությունը հակառակորդի զինվորների համար, հատկապես, եթե զինծառայողը պատկանում է ազգային փոքրամասնության,

5. մարտական գործողությունների մասնակցի կրոնական դավանանքի նմանությունը հակառակորդի զինվորների կրոնական դավանանքին, հատկապես, եթե զինծառայողն իր երկրում պատկանում է կրոնական փոքրամասնության,

6. մարտական գործողությունների մասնակցի իզական սեռին պատկանելը,

7. զինծառայողի բարդ ընտանեկան վիճակը,

8. զինծառայողի կամ նրա ընտանիքի անդամների նյութական և սոցիալական բարդ դրությունը (Опыт морально-психологического обеспечения действий группировки войск в операции по восстановлению конституционного порядка в Чеченской Республике, 2001):

Այսպիսով, ենթադրում ենք, որ պատերազմական սթրեսի ազդեցության պայմաններում ազգային արժեքների, իդեալների փոփոխությունները նպաստում են զինծառայողների էթնիկական նույնականության տեսակի և սթրեսակայունության միջև փոխադարձ կապին:

Հետազոտություն

Հետազոտության կատարման համար կիրառվել են Գ.Ու. Սոլդատովայի և Ս.Վ. Ռիժովայի՝ էթնիկական նույնականության տեսակների որոշման և Սթրեսակայունության բոստոնյան հարցարանները՝ նպատակ ունենալով բացահայտելու հետպատերազմյան շրջանում պատերազմի մասնակիցների էթնիկական նույնականության գերակշիռ տեսակը և սթրեսակայունության հետ դրա կապը: Հետազոտությանը մասնակցել է երկու խումբ՝ փորձարարական (ՓԽ)՝ մարտական գործողությունների մասնակից զինծառայողների և ստուգիչ (ՍԽ)՝ մարտական գործողություններին չմասնակցած: Հետազոտական երկու խմբերում էլ ընդգրկված են երեք ազգությունների ներկայացուցիչներ՝ հայ, եզդի և ասորի, որոնք ՀՀ բնակիչներ են (տես՝ աղյուսակ 1.):

Աղյուսակ 1. Հետազոտության ընտրանքը

		մարտական գործողությունների մասնակցած	մարտական գործողությունների չմասնակցած	ընդհանուր
ազգություն	ասորի	33	35	68
	եզդի	49	45	94
	հայ	123	125	248
ընդհանուր		205	205	410

Գ. Ու. Սոլդատովայի և Ս.Վ. Ռիժովայի՝ էթնիկական նույնականության տեսակների որոշման և Սթրեսակայունության բոստոնյան հարցարաններից ստացված տվյալները ենթարկելով համահարաբերակցային վերլուծության՝ պարզեցինք, որ պատերազմին մասնակցած ու չմասնակցած զինծառայողների սթրեսակայունության և ազգային նույնականության տեսակների միջև առկա են որոշակի կապեր (տես՝ աղյուսակ 2.): Հետազոտության արդյունքները ենթարկվել են համահարաբերակցային վերլուծության SSPS ծրագրով: Համահարաբերակցային գործակիցը որոշվել է 2. Է. Սպիրմենի կողմից առաջադրված բանաձևով:

Աղյուսակ 2. Գ. Ու. ՍոլբափոՎայի և Ս.Վ. Ռիժովայի՝ Էթնիկական նույնականության տեսակների որոշման և Սթրեսակայունության բուստոնյան հարցարաններից ստացված համահարաբերակցային կապերը

Էթնիկական նույնականության տեսակը	Փխ սթրեսակայունություն համահարաբերակց. կապ	Սխ սթրեսակայունություն համահարաբերակց. կապ
Էթնոնիիլիզմ	0,1	-0,1
<i>Ասորի</i>	0,05	0
<i>Եզդի</i>	0,1	-0,05
<i>հայ</i>	0,1	-1
Էթնիկական անտարբերություն	-0,3	0,1
<i>Ասորի</i>	-0,2	0,2
<i>Եզդի</i>	-0,2	0,1
<i>հայ</i>	-0,4	0,1
Դրական էթնիկական նույնականություն (նորմա)	0,5	0,3
<i>Ասորի</i>	0,6	0,4
<i>Եզդի</i>	0,6	0,5
<i>հայ</i>	0,5	0,3
Էթնոէզդիզմ	0,3	0,2
<i>Ասորի</i>	0,3	0,2
<i>Եզդի</i>	0,4	0,3
<i>հայ</i>	0,3	0,2
Էթնոմեկուսացում	-0,2	-0,3
<i>Ասորի</i>	-0,1	-0,4
<i>Եզդի</i>	-0,2	-0,2
<i>հայ</i>	-0,2	-0,3
Էթնոֆանատիզմ	-0,1	0,2
<i>Ասորի</i>	-0,2	0,1
<i>Եզդի</i>	-0,1	0,2
<i>հայ</i>	-0,1	0,2

Էթնիկական անտարբերության և սթրեսակայունության միջև կապը ($r=-0,3$) բացատրում ենք հետևյալ կերպ. զինժառայողների էթնիկական անտարբերության բարձր մակարդակի դեպքում սթրեսակայունությունն իջնում է: Այս կապը հատկապես նկատվում է հայ զինժառայողների շրջանում և կարող է ցույց տալ, որ պատերազմի ընթացքում էթնիկական անտարբերությունը կարող է փոքր-ինչ իջեցնել սթրեսակայունության մակարդակը: Դա կարող է պայմանավորված լինել պատերազմի ոչ ցանկալի ընթացքով և դրա բովանդակությամբ, որի դեպքում էթնիկական անտարբերությունը բերում է բացասական հույզերի, ինչը բացասաբար է անդրադառնում անձի սթրեսակայունության վրա: Դրական էթնիկական նույնականության և սթրեսակայունության միջև կապը ուղիղ համեմատական է, որը բացատրում ենք այն բանով, որ բարձր դրական էթնիկական նույնականությունը կապված է ավելի բարձր սթրեսակայունության հետ: Այս կապն արտահայտվում է պատերազմի մասնակցած հետազոտված բոլոր ազգերի զինժառայողների շրջանում: Սա կարող է ցույց տալ, որ էթնիկական նույնականությունն օգնում է զինժառայողներին առավել ուժեղ աջակցություն զգալ, նպաստել սթրեսի դիմակայմանը: Ստուգիչ խմբում դրական էթնիկական նույնականության և սթրեսակայունության միջև ստացված կապն ավելի թույլ է, ինչը վկայում է այն մասին, որ պատերազմին չմասնակցած զինժառայողների մոտ էթնիկական նույնականության դրական ազդեցությունը սթրեսակայունությանը նկատելի է, բայց ոչ այնքան ուժեղ, որքան պատերազմին մասնակցածների շրջանում:

Էթնոէգոիզմի և սթրեսակայունության միջև կապը (ՓԽ՝ $r=0,3$; ՍԽ՝ $r=0,2$) թույլ դրական կապ է, ինչը նշանակում է, որ զինժառայողների մոտ բարձր էթնոէգոիզմի դեպքում սթրեսակայունությունը մի փոքր ավելի բարձր է, և որոշ չափով էթնոէգոիզմը կարող է ունենալ դրական ազդեցություն սթրեսակայունության վրա, թեպետ առկա է թույլ կապ:

Էթնոմեկուսացման և սթրեսակայունության միջև հետազոտության արդյունքում ստացվել է (ՓԽ՝ $r=-0,2$; ՍԽ՝ $r=-0,3$) թույլ հակադարձ կապ, ինչը նշանակում է, որ ավելի բարձր էթնոմեկուսացումը կապված է ցածր սթրեսակայունության հետ: Դա ցույց է տալիս, որ թեպետ ստացված կապը թույլ է, բարձր էթնոմեկուսացումը կարող է ազդել սթրեսակայունության մակարդակի նվազմանը: Էթնոֆանատիզմի և էթնոնիհիլիզմի հետ սթրեսակայունության էական կապ չի գրանցվել, ինչը վկայում է, որ էթնոֆանատիզմի և էթնոնիհիլիզմի մակարդակները ոչ միայն չեն ազդում սթրեսակայունության վրա, այլև հնարավոր է, որ դրանք չեն ունենում էական ազդեցություն սթրեսակայունության վրա:

Հետազոտության արդյունքները ցույց են տալիս, որ պատերազմը զգալիորեն փոխում է էթնիկական նույնականության ազդեցությունը պատերազմի մասնակից զինծառայողների սթրեսակայունության վրա: Դրական էթնիկական նույնականությունն այն կարևոր գործոններից է, որ օգնում է բարձրացնել անձի սթրեսակայունությունը: Մինչդեռ էթնիկական անտարբերությունը և էթնոմեկուսացումն ավելի թույլ են արտահայտված, իսկ էթնոֆանատիզմը և էթնոնիհիլիզմն այս դեպքում արտահայտված չեն:

Պատերազմի մասնակիցների շրջանում էթնիկական նույնականության և սթրեսակայունության միջև ուժեղ դրական կապը կարող է բացատրվել նրանով, որ ուժեղ դրական էթնիկական նույնականություն ունեցողները գտնում են աջակցություն նշանակալի խմբի անդամներից, ինչն իր հերթին նպաստում է սթրեսակայունությանը: Պատերազմի ժամանակ այս աջակցությունն ավելի կարևոր է դառնում, քանի որ սթրեսային իրադրության, պատերազմական լարվածության պայմաններում էթնիկական նույնականությունը կարող է դրսևորվել որպես հոգեբանական պաշտպանական մեխանիզմ:

Եզրակացություն

Պատերազմը՝ որպես սոցիալ-հոգեբանական տրավմատիկ իրողություն, էապես անդրադառնում է պատերազմի մասնակից զինծառայողների էթնիկական ինքնագիտակցության, սեփական էթնիկական նույնականության ընկալման վրա:

Հայտնվելով բարդ իրավիճակում՝ անձը երբեմն ունենում է ներքին կոնֆլիկտ և բարոյական խնդիրներ: Դրանք կարող են կապված լինել հաճախ պատերազմի պատճառների, նպատակների և ելքերի հետ, բռնության կիրառման և սեփական անձնական պատասխանատվության հետ, ինչը ևս կարող է էթնիկական նույնականության նկատմամբ կասկածներ և հիասթափություն առաջացնել:

Էթնիկական նույնականության զգացումն անձին տալիս է ներքին հոգեբանական աջակցություն, որն օգնում է հաղթահարելու սթրեսային իրավիճակները: Էթնիկական նույնականության բարձր մակարդակ ունեցող զինծառայողները կարող են առավել մեծ սոցիալական աջակցություն ունենալ, որն էլ նպաստում է ստեղծված իրադրությունում զինծառայողի անձի սթրեսակայունության բարձրացմանը:

Այսպիսով, վերլուծության ենթարկելով ստացված արդյունքները՝ կարող ենք եզրակացնել, որ պատերազմի մասնակից զինծառայողների սթրեսակայունության ու էթնիկական նույնականության միջև գոյություն ունի ուղիղ համեմատական կապ, որը կարող է փոխադարձաբար

ուժեղացնել և ամրապնդել վերոնշյալ երկու հոգեբանական բաղադրիչների փոխազդեցությունները: Սթրեսակայունության բարձր մակարդակ ունեցող պատերազմի մասնակից զինծառայողներն արտակարգ իրավիճակներում կարողանում են պահպանել սեփական ազգային նույնականության զգացումը և հակառակը՝ սթրեսակայունության ցածր մակարդակում թուլանում է ազգային նույնականությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Арзамаскин Ю. Н. (2004). Вакаров А. Ф. Морально-психологическое обеспечение боевых действий частей и соединений в вооруженных конфликтах, локальных и региональных войнах. - М., ВУ. С. 37-39.
Arzamaskin Ju. N. (2004). Vakarov A. F. Moral'no-psihologicheskoe obespechenie boevyh dejstvij chastej i soedinenij v vooruzhennyh konfliktah, lokal'nyh i regional'nyh vojnah.- М.,VU. S.37-39. (In Russian)
2. Арзамаскин Ю. Н. (2002). Бублик Л. Д. Морально-психологическое обеспечение Вооруженных Сил России. - М., ВУ. С. 122-124.
Arzamaskin Ju. N. (2002). Bublik L. D. Moral'no-psihologicheskoe obespechenie Vooruzhennyh Sil Rossii.- М., VU. S.122-124. (In Russian)
3. Зеленков М. Ю. (2000). Можно ли уменьшить психогенные потери. //Красная звезда,. - № 191 от 10 октября.
Zelenkov M. Ju. (2000). Mozhno li umen'shit' psihogennye poteri. //Krasnaja zvezda,. - № 191 ot 10 oktjabrja. (In Russian)
4. Эриксон Э. (1996). Детство и общество. СПб.: Ленто, АСТ. - 592 с.
Jerikson Je. (1996). Detstvo i obshhestvo. SPb.: Lento, ACT. - 592 s. (In Russian)
5. Лопухова О. Г. (2015). Психология этнического самосознания и межкультурного общения. Учебное пособие. - Казань: Издательство «Бриг», - 124 с.
Lopuhova O. G. (2015). Psihologija jetnicheskogo samosoznaniya i mezhkul'turnogo obshheniya. Uchebnoe posobie. - Kazan': Izdatel'stvo «Brig», - 124 s. (In Russian)

6. Шпет Г. Г. (2014). Введение в этническую психологию: учебное пособие /Г. Г. Шпет. - Санкт-Петербург: П.Э.Т при участии «Алетейя». - 160 с.
Shpet G. G. (2014). Vvedenie v jetnicheskiju psihologiju: uchebnoe posobie /G. G. Shpet. - Sankt-Peterburg: P.Je.T pri uchastii «Aletejja». - 160 s. (In Russian)
7. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности: учебник. - Москва: Смысл, 1998. - 389 с.
Soldatova G.U. Psihologija mezhjetnicheskoy naprjazhennosti: uchebnik. - Moskva: Smysl, 1998. - 389 s. (In Russian)
8. Опыт морально-психологического обеспечения действий группировки войск в операции по восстановлению конституционного порядка в Чеченской Республике (2001). М., ГУВР, с. 55-58.
Opyt moral'no-psihologicheskogo obespechenija dejstvij gruppировки vojsk v operacii po vosstanovleniju konstitucionnogo porjadka v Chechenskoj Respublike (2001). M., GUVR, s. 55-58. (In Russian)
9. Cooley, C. (1902). Human Nature and Social Order. New York: Scribners,.
10. Tajfel Henri and John C. Turner (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict //The Social Psychology of Intergroup Relations, edited by W. Austin and S. Worchel. Monterey: Brooks-Cole. P. 33-47.
11. Sareen, J., et al. (2014). Prevalence and correlates of PTSD in the Canadian Armed Forces. Canadian Journal of Psychiatry, 59(9), 468-479.;
MacNair, R. (2002). Perpetration-induced traumatic stress in combat veterans. Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 8(1), 63-72.;
Shay, J. (2010). Achilles in Vietnam: Combat trauma and the undoing of character. Simon and Schuster.
12. Wertsch, J. V. (2002). Voices of collective remembering. Cambridge University Press.;
Van Dyke, N., & Van Dyke, P. (2006). Traumatic memories of war veterans. Journal of Traumatic Stress, 19(3), 399-408.;
Riexinger, M., et al. (2018). Consequences of war: A systematic review of studies on veterans' experiences and adjustment after deployment to war zones. Trauma, Violence, & Abuse, 19(5), 519-534.

ГАРИК ОВАКИМЯН, ЛИЛИТ СТЕПАНЯН, ЛЕВОН САРГСЯН - ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ УЧАСТНИКОВ ВОЙНЫ

Ключевые слова: *этническое самосознание, боевой стресс, война, участник войны, этнонигилизм, этническая индифферентность, этноэгоизм, этноизоляция, этнофанатизм*

В статье представлены результаты сравнительного анализа связи типа этнической идентичности и стрессоустойчивости у военнослужащих армянской, ассирийской и езидской национальностей, участвовавших в военных действиях. Теоретико-методологической основой работы послужили психологические теории и концепции, связанные с этнической идентичностью и стрессоустойчивостью личности, на основе которых были выбраны соответствующие методы и методики исследования. Анализ корреляционных связей полученных результатов показывает, что военнослужащие с высоким уровнем стрессоустойчивости в чрезвычайных ситуациях способны сохранять чувство своей национальной идентичности, и наоборот - при низком уровне стрессоустойчивости проявления национальной идентичности ослабевают. Результаты исследования подтверждают гипотезу о существовании прямой корреляционной связи между положительной этнической идентичностью и уровнем стрессоустойчивости. Сильная положительная связь между этнической идентичностью и стрессоустойчивостью среди участников войны может объясняться тем, что военнослужащие с сильной положительной этнической идентичностью находят поддержку в первичных группах, что также способствует уровню их стрессоустойчивости. В условиях войны поддержка первичных групп становится особенно важной, так как этническая идентичность в стрессовых условиях в данном случае проявляется как психологический защитный механизм.

GARIK HOVAKIMYAN, LILIT STEPANYAN, LEVON SARGSYAN - THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TYPE OF ETHNIC IDENTITY AND STRESS RESISTANCE OF WAR PARTICIPANTS

Keywords: *ethnic self-awareness, combat stress, war, war participant, Ethnonihilism, ethnic indifference, ethno-egoism, ethno-isolation, ethno-fanaticism.*

The article presents the results of a comparative analysis of the relationship between the type of ethnic identity and stress resistance of the Armenian, Assyrian, and Yezidi soldiers participating in the war. The theoretical and methodological basis of the work was the psychological theories and concepts related to the ethnic identity and stress resistance of the person, on the basis of which appropriate research methods and methodologies were chosen. Correlational analyzes of the obtained results show that in emergency situations, the servicemen participating in the war with a high level of stress resistance are able to maintain their sense of national identity, and on the contrary, at a low level of stress resistance, the manifestations of national identity weaken. The results of the study support the assumption that there is a direct correlation between positive ethnic identity and the level of stress resistance. The strong positive association between ethnic identity and stress resilience among combatants may be explained by the fact that servicemen who have a strong positive ethnic identity find support from members of the primary group, which also contributes to the levels of stress resilience. In the conditions of war, the support of the primary group becomes more important, because in stressful conditions, the ethnic identity with the group is manifested as a psychological defense mechanism.

Ներկայացվել է՝ 14.10.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 21.11.2024 թ.

ԻՆՔՆԱԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄԸ ԵՎ ՀՈԳԵԿԱՆ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅՈՒՆԸ

**ԱՐՄԻՆԵ ՂԱԶԱՐՅԱՆ
ՌՈՒԶԱՆՆԱ ԺԱՄԿՈՑՅԱՆ**

Համառոտագիր

Այս հոդվածում անդրադարձել ենք հոգեկան առողջությանը, նրան սպառնացող գործոններին և այս համատեքստում ինքնակառավարմանը և նրա առանձնահատկություններին:

Առողջությունը մեր ողջ կյանքի հիմքն է, հաջողության և բարեկեցության բանալին, կյանքի նպատակներին հասնելու կարևորագույն պայմանը: Դա ոչ միայն մարդու հիմնական արժեքն է, այլև հասարակության և պետության:

Հոգեկան առողջության խթանումը պետք է ընդգրկի անձի կառուցվածքային բոլոր ոլորտները, այդ թվում ինքնակառավարման համակարգն իր բոլոր բաղադրամասերով: Առողջ հոգեկանի տեր մարդը չի ընդունում որոշումներ, որոնք հակասում են հասարակության մեջ հաստատված վարքագծի սովորական կանոններին: Այլ կերպ ասած, եթե մարդու բարոյական կարգավիճակը դեֆորմացված չէ, ապա մենք կարող ենք ակնկալել, որ նրա կայացրած որոշումները օգուտ կբերեն իրեն, շրջապատող մարդկանց և այն գործին, որին նա իրեն նվիրել է:

Հիմնաբառեր՝ հոգեկան կայունություն, հոգեբանական առողջություն, նպատակադրում, ինքնավերահսկում, կանխատեսում, հակասությունների վերլուծություն:

Ներածություն

Ներկա ժամանակներում առանձնակի արդիականություն է ձեռք բերել հոգեկան առողջության հիմնախնդիրը: Մենք այսօր ապրում ենք անընդհատ և արագորեն փոփոխվող աշխարհում, որում գրեթե ամեն օր նոր իրադարձություններ են տեղի ունենում՝ հաճախ փոխելով մեր կյանքը անցանկալի ուղղությամբ՝ բնածին և տեխնոգեն աղետներ, ռազմական գործողություններ, վթարներ, համավարակներ և այլն: Այս աշխարհադադաքական, սոցիալական, տնտեսական բարդ իրավիճակներն ուղեկցվում են անընդհատ և տևական անորոշությամբ, անկայունությամբ, բացասական և չճշտված լուրերի մեծաքանակ հոսքով, առօրյա կյանքի

բազմաբնույթ փոփոխություններով: Այս իրավիճակին բնութագրական է տազնապայնություն, անհանգստություն, լարվածություն, վախեր, որոնք կարող ենք համարել հոգեկան առողջության սպառնալիքներ: Գուցե որոշ մարդիկ կարողանում են վերահսկել իրենց հուզական ոլորտը, ավելի արագ հարմարվել փոփոխվող իրավիճակներին, սակայն շատերի հոգեկան առողջությունը սասանվում է: Ուստի ներկայումս առանձնակի արդիականություն է ձեռք բերել հոգեկան առողջության հիմնախնդիրը:

Հոգեբանության մեջ առողջությունը դիտարկվում է երկու տեսանկյունից՝ *հոգեբանական* և *հոգեկան*:

Պատմական փորձը ցույց է տալիս, որ հին ժամանակներում շատ գիտնականներ (Սոկրատեսը, Պլատոնը, Արիստոտելը, Էպիկուրը, ստոիկները) ուսումնասիրել են բարոյական վարքի խնդիրը, որը հոգեկան առողջության հետ նույնական էր դիտարկվում:

Նրանք նախազգուշացնում էին կյանքի բարոյական հիմքերի անկման սպառնալիքի մասին՝ փաստելով հասարակության կյանքում կենսաբանական պահանջմունքների բավարարման գերակշռության փաստերը՝ ի վնաս հոգևոր պահանջմունքների:

Ա. Ա. Կոիլովը (2005) հոգեկան առողջության գնահատման չափանիշների հիմքում դնում էր հոգեկան դրսևորումների ձևերը՝ *հարկությունները, վիճակները, գործընթացները*: Ա. Ա. Կոիլովը հոգեկան առողջությունը սահմանում է որպես առողջության անբաժանելի տարր, որը ներառում է հոգեկան բնութագրերի մի շարք, որոնք ապահովում են դինամիկ հավասարակշռություն և անձի սոցիալական գործառույթները կատարելու հնարավորություն: Հոգեպես առողջ մարդը հարմարված է հասարակությանը և դրա ակտիվ մասնակիցն է:

«Հոգեկան առողջություն» գիտական կատեգորիան առավել մանրամասն ներդրվել և մշակվել է Ի. Վ. Դուբրովինան (2018): Ըստ հեղինակի, եթե «*հոգեկան առողջություն*» տերմինը վերաբերում է առաջին հերթին առանձին հոգեկան գործընթացներին և մեխանիզմներին, ապա «*հոգեբանական առողջություն*» եզրը վերաբերում է անհատին որպես ամբողջություն և սերտորեն կապված է մարդու ոգու բարձրագույն դրսևորումների հետ:

Ի. Վ. Դուբրովինան նշում է, որ հոգեբանական առողջությունը մարդուն դարձնում է ինքնաբավ, այն զինում է նրան ինքնաըմբռնման, ինքնընդունման և ինքնազարգացման միջոցներով՝ այլ մարդկանց հետ փոխգործակցության համատեքստում:

Ի. Վ. Դուբրովինան (2009) հոգեկան առողջությունը սահմանում է որպես մարդու հոգեկան հատկությունների դինամիկ ամբողջություն, որն ապահովում է ներդաշնակություն անհատի և հասարակության

պահանջմունքների միջև և անձի կենսական առաջադրանքների կատարման հարցում կարևոր նախապայման է:

Ըստ Ա. Միխայելովայի (2007)՝ հոգեկան առողջություն ասելով՝ հասկանում ենք մարդու մտավոր զարգացման մեջ նորմայի առկայությունը, ընկալման իրատեսությունը և ինքնակարգավորվելու կարողությունը, հաղորդակցական մշակույթը և բարոյական վարքագիծը:

Հոգեկան առողջությունը մարդու հիմնական իրավունքներից է: Այն որոշիչ դեր ունի ոչ միայն անձի, այլև հասարակության, սոցիալ-տնտեսության զարգացման համար: Ըստ Հայաստանի Հանրապետության օրենսդրության (Դիտված՝ 01.07.2022)՝ հոգեկան առողջությունը մարդու անօտարելի և անփոխանցելի ոչ նյութական բարիք է, որը ներառում է շրջակա միջավայրի համապատասխան ընկալումը, որոշումներ կայացնելու ու իրագործելու ունակությունը, կայուն հուզականության դրսևորումը և պահպանումը:

Հոգեկան առողջության շրջանակում փորձենք բացատրել նորմալ և ոչ նորմալ վարքագիծ հասկացությունները:

Ըստ Լ.Բ. Շնայդերի (2005, էջ 8)՝ վարքագծի նորմայի և շեղման գնահատման նորմա (*նոմոցենտրիկ*) մոտեցումը մարդու գործունեությունը դիտարկում է նորմային համապատասխանության, մյուսը՝ *հոգեբուժական* (*նոզոցենտրիկ*) մոտեցումը, մարդու վարքը դիտարկում է հիվանդության, հոգեպաթոլոգիական ախտանիշների արտահայտվածության տեսանկյուններից:

«Նորմա» հասկացության հետ կապված առավել տարածված է *վիճակագրական-ադապտացիոն մոտեցումը*, որը.

1. ինչ-որ միջին, ընդհանրացված, ընդհանուրից չառանձնացվող մի բան է,

2. մի բան, որը շրջակա միջավայրին քիչ թե շատ հարմարված է:

Դեռահասների և պատանիների համար վիճակագրորեն հոգեկան առողջության նորման մի փոքր այլ է, քան՝ մեծահասակներինը:

Հոգեպես առողջ մարդը ձգտում է հավասարակշռել և զարգացնել իր ես-ի բոլոր կողմերը՝ ֆիզիկական, հոգեկան, կոգնիտիվ, հուզական, վարքային: Հոգեկան առողջությանը չի սահմանափակվում հոգեկան խանգարումների բացակայությամբ:

Ինքնակառավարումը, ընդհանուր առմամբ, հոգեկան առողջության կարևորագույն չափանիշներից մեկն է: Մարդու կյանքում հոգեկան ինքնակառավարման տեղն ու դերը բավականին ակնհայտ են, եթե հաշվի առնենք այն փաստը, որ նրա ամբողջ կյանքը գործնականում գործունեության, արարքների, շփման ակտերի և նպատակաուղղված ակտիվության այլ տեսակների անսահման բազմազանություն է:

Ինքնակառավարումը համակարգված, կազմակերպված հոգեկան գործընթաց է, որը ղեկավարում է արտաքին և ներքին ակտիվության բոլոր ձևերը և ուղղված է սուբյեկտի կողմից որոշված նպատակներին հասնելուն (Кремень, 2001):

Ինքնակառավարումը ուսումնասիրվել է բազմաթիվ հեղինակների կողմից: Ըստ Պ.Ս. Գուրևիչի (2007)՝ ինքնակառավարումը հիմնականում ենթադրում է անձի իմացություն իր և իր վարքի, արարքների, մտքերի, հույզերի և շարժառիթների մասին: Ա.Ա. Կոնիովի (2005) կարծիքով՝ հոգեկան ինքնակառավարումը ներառում է մարդու գիտակցված ազդեցությունը նրա հոգեկան գործընթացների, վիճակների, հատկությունների, ինչպես նաև սեփական վարքի վրա: Ըստ Ն.Մ. Պեյսախովի (1991)՝ ինքնակառավարման կարողությունը հասկացվում է որպես անձի կողմից իր գործունեության ձևերի՝ հաղորդակցության, վարքագծի, գործունեության, փորձի նպատակային ինքնափոփոխություն կամ կառավարում:

Ինքնակառավարումը կապվում է հավասարակշռության, հոմեոսթազի, ադապտացիայի հասկացությունների հետ: Ի. Պ. Պավլովը 1903թ. գրում է, որ ֆիզիոլոգիական հետազոտության խնդիրներն ու նպատակները կայանում են նրանում, թե ինչպես պարզ և բարդ օրգանիզմները, չնայած իրենց բարդ կառուցվածքին, կարողանում են պահպանել իրենց ամբողջականությունը՝ միջավայրի հետ հավասարակշռություն պահպանելու գործընթացում: Ի. Պ. Պավլովը մարդուն բնորոշեց որպես ինքնակառավարվող համակարգ, որն ինքն իրեն ուղղորդում է, դաստիարակում և կատարելագործում:

Ըստ Լ. Ալեքսեևայի՝ ինքնառավարումը դիտարկելով որպես սուբյեկտիվ ակտիվության ձևերից մեկը:

Ըստ Օ.Ա. Կոնոպկինի՝ ինքնակառավարումը կարող է դրսևորվել մի դեպքում որպես ինքնուրույն գործընթաց, որպես գործունեության ակտիվության տեսակ, մյուս դեպքում՝ որպես գործողությունների համակարգ, որը մարդու կողմից կարող է լինել գիտակցված կամ չգիտակցված:

Շագիվալևա Գ. Ռ., Բիլդանովա Վ. Ռ. գրում են, որ հոգեբանական ինքնակառավարումը իրենից ներկայացնում է հնարների և մեթոդների ամբողջություն, որն ուղղված է հոգեֆիզիոլոգիական վիճակների շարժմանը, ինչի շնորհիվ հոգեկան և սոմատիկ գործառույթները բարելավվում են, միաժամանակ իջնում է հուզական լարվածության մակարդակը, բարձրանում է աշխատունակությունը և հոգեբանական դրական տրամադրվածության աստիճանը:

Որպես նորագոյացություն՝ ինքնակառավարումը առաջին անգամ հայտնվում է նախադպրոցական տարիքի վերջում, իսկ հետո կրտսեր դպրոցական տարիքում կենտրոնական տեղ է զբաղեցնում ոչ միայն վարքը, այլև հոգեկան գործընթացները կառավարելու ունակությունը: Արդյունքում ձևավորվում են մտածողությունը, ուշադրությունը, կամային է դառնում նաև երեխայի գործունեության կազմակերպումը:

20-րդ դարի սկզբին հոգեկան առողջության ապահովման գործում ինքնակառավարման գաղափարը նկատելիորեն գրավեց հոգեբանների և հոգեբույժների ուշադրությունը: Նրանք կարծում էին, որ առողջ մարդը կարողանում է կառավարել իր հոգեկան աշխարհն ու հսկողության տակ պահել այն: Հոգեկան ինքնակառավարումը, ընդհանուր առմամբ, համարվում է հոգեկան առողջության կարևորագույն չափանիշներից մեկը:

Ինքնակառավարումն իրականանում է հետևյալ շարժընթացով՝ հակասությունների վերլուծություն, կանխատեսում, նպատակադրում, պլանավորում, հաջողության գնահատում, որոշման ընդունում, ինքնավերահսկում, շտկում: Յուրաքանչյուր փուլում ծավալվում են գործընթացներ, որոնք կարող են ազդեցություն ունենալ հոգեկան առողջության ապահովման վրա:

Հակասությունների վերլուծության /իրավիճակի մեջ կողմնորոշման/ փուլում ձևավորվում է իրավիճակի սուբյեկտիվ մոդելը, որտեղ մարդը պետք է պատասխանի ի՞նչ է կատարվում ինձ հետ, ինչու՞ այժմ չի ստացվում, ինչպես առաջ, ինչը՞ փոխվեց և այլ նման հարցերի:

Կանխատեսման փուլում մարդն ստեղծում է ուղղման ցանկալի նպատակի պատկերը, որը հիմնված է անցյալի և ներկայի վրա: Այստեղ, մարդը վերադառնալով անցյալ, փորձում է կանխատեսել գործողությունների հետագա ընթացքը և ցանկալի գործողությունները՝ պատասխանելով հետևյալ հարցերին՝ ի՞նչ կլինի, եթե ոչինչ չանեմ, իսկ եթե ինչ-որ բան անեմ, ի՞նչ կլինի, իսկ ի՞նչ անեմ, որ ճիշտ լինի:

Նպատակադրման փուլում կանխատեսման շնորհիվ ստեղծվում է գործունեության հետագա ընթացքի ցանկալի նպատակների համակարգը, որտեղ պետք է ընտրություն կատարել: Ընտրությունը կատարվում է «ի՞նչ պետք է կոնկրետ փոխել՝ իրավիճակը, թե՞ ինքն իրեն» հարցերի պատասխանների հիման վրա:

Նպատակադրումը, որպես անձնային համակարգ ձևավորող հատկություն, ներառում է նպատակներ դնելը, որոնց անունից գործում է անձը: Կյանքի նպատակների ճիշտ ընտրությունը հոգեկան առողջության ապահովման որոշիչ պայմաններից է: Օրինակ՝ կյանքի գլխավոր նպատակի, ապագա մասնագիտության ընտրությունը և կյանքում իր ոչ

պատահական տեղը որոշելը ամենակարևոր որոշումներից մեկն է, որը մարդ պետք է կայացնի: Ի դեմս իր գործով չգրադված, աշխատանքի մեջ չհայտնված մարդու՝ հասարակությունը կրում է անդառնալի հոգևոր և նյութական կորուստներ: Միևնույն ժամանակ անհատն ինքն է կրում ահռելի հոգեբանական վնաս: Երկար ժամանակ իր համար ոչ սիրելի աշխատանքով զբաղվելը կարող է հանգեցնել ներքին հոգեկան հավասարակշռության խախտման և անձնական դեֆորմացիաների:

Պլանավորման փուլում մարդը պատասխանում է՝ նպատակին հասնելու համար ինչ միջոցներ են անհրաժեշտ և ինչպիսի հաջորդականությամբ այն պետք է իրականացնել և մշակում նպատակին հասնելու գործողությունների հաջորդականությունը:

Հաջողության գնահատման չափանիշների ընտրության փուլում մարդը պետք է ցուցանիչներով գնահատի իր հաջողությունները՝ պլանի իրականացման համար: Ինչպես գնահատել այն, ինչ անհրաժեշտ էր անել: Ինչպես գնահատել իր արարքների ու գործողությունների բավարար լինելը: Չափանիշների հապճեպ ընտրությունը կարող է հանգեցնել անհիմն գործողությունների:

Որոշման ընդունման փուլում պլանից անցում է կատարվում դեպի գործողությունները, այսինքն՝ գործելու որոշում է ընդունվում: Բայց դրա համար մարդուն անհրաժեշտ է պատասխանել հետևյալ հարցերին. ամե՞ն ինչ եմ արդյոք կանխատեսել, ունե՞մ արդյոք ժամանակ, սկսե՞մ արդյոք գործել, թե՞ մի փոքր էլ սպասեմ: Այս դեպում ժամանակ կորցնել չի կարելի: Երբ մարդն ի վերջո որոշում է անցնել ակտիվ գործողությունների, հաճախ պարզվում է, որ այդ պահին ամեն ինչ արդեն այնքան է փոխվել, որ ամեն, նույնիսկ շատ պատրաստված գործողությունը կորցնում է իր իմաստը:

Ինքնավերահսկման փուլում ինֆորմացիա է հավաքագրվում այն մասին, թե ինչպես է կատարվում ծրագիրը շփման, վարքի, գործունեության ընթացքում: Մարդը պատասխանում է հետևյալ հարցերին՝ ինչպե՞ս է ընթանում գործը, կա՞ր արդյոք շարժ նպատակին հասնելու համար, իմ արարքներում սխալներ չկա՞ն արդյոք:

Շտկման փուլում կատարվում է ռեալ գործողությունների, վարքի, շփման, ապրումների, ինչպես նաև հենց կառավարման համակարգի փոփոխություն: Մարդը պատասխան է փնտրում հետևյալ հարցին՝ ինչպե՞ս շարունակել գործընթացը: Այդ հարցի պատասխանը կախված է ինքնավերահսկման արդյունքներից (Շահինյան, 2016):

Մարդը պետք է կարողանա «վերձանել» իր հոգեվիճակը և անհրաժեշտ ազդեցություն գործադրել դրա վրա, իմանա իր ամենաուժեղ և թույլ բնավորության առանձնահատկությունները, կարողանա անաչառ

և համարժեք գնահատել իր ֆիզիկական և մտավոր կարողությունների իրական մակարդակը: Նա պետք է կարողանա կառավարել իր հոգեկան առողջությունը: Վերջինս ներառում է նաև սեփական հոգեկանի մարզում, նրա պաշարների և զարգացման բացահայտում, մտավոր գործընթացների (հիշողություն, ուշադրություն, երևակայություն և այլն) բարելավում, մտքի և զգացմունքների կարգապահության զարգացում: Մարդուն պետք է կրթել միտված լինելու ակտիվ, գիտակից կյանք վարելու՝ հասկանալով դրա նպատակները և հոգեկան ինքնակարգավորման ազդեցության բնույթը և սովորեցնել տիրապետել դրա տեխնիկան՝ որպես վարքագծի մշակույթի անբաժանելի բաղադրիչ:

Կայացված որոշման իրականացումը պահանջում է, որ անհատը պատրաստ լինի դրսևորել այս փուլի համար անհրաժեշտ որակները: Դրանցից որով և որքանով են դրանք հստակ արտահայտված, կարելի է որոշ չափով դատել նրա հոգեկան առողջության վիճակի մասին: Ենթադրվում է, որ մարդը պասիվ է, չի կարողանում գործնականում ապահովել հանձնարարված խնդիրները լուծելու համար անհրաժեշտ գործունեությունը, հոգեպես անառողջ է: Սակայն, ինչպես ծուլությունը, որը կաթվածահար է անում ակտիվ վարքը, այն բնութագրվում է որպես հոգու հիվանդություն:

Հոգեկան առողջությունը յուրաքանչյուր մարդու համար *անհատական* է, որի շրջանակներում մարդը բախվում է տարբեր աստիճանի բարդությունների և ապրում սթրեսի տարբեր մակարդակներ:

Հոգեկան առողջությունը խաթարող գործոնները բազմաթիվ են, որոնք միևնույն ժամանակ կարող են հանգեցնել հոգեկան խանգարումների՝ սոցիալական, տնտեսական, աշխարհաքաղաքական, էկոլոգիական իրավիճակները՝ ներառյալ աղքատությունը, բռնությունը, անհավասարությունը և սոցիալական անբարենպաստ պայմանները:

Հոգեկան առողջության խաթարմանը նպաստող գործոնները կարող են ի հայտ գալ կյանքի բոլոր փուլերում, սակայն նրանք, որոնք առաջանում են մարդու զարգացման համար ամենակարևոր ժամանակաշրջաններում, հատկապես վաղ մանկության շրջանում, ունեն ուժեղ բացասական ազդեցություն: Օրինակ՝ հայտնի է, որ դաժան դաստիարակությունը և ֆիզիկական պատիժը խաթարում են երեխաների հոգեկան առողջությունը, իսկ դպրոցական տարիքում՝ ծաղրը:

Հոգեկան առողջության ամրապնդումը խթանում է հոգեկան խանգարումների կանխարգելումը: Այն ենթադրում է՝

1. Հոգեկան առողջության խաթարման ռիսկի նվազեցում,
2. Հոգեկան կայունության բարձրացում,
3. Հոգեկան առողջության համար բարենպաստ միջավայրի ստեղծում:

Այս ուղղությամբ աշխատանքները կարող են ներառել առանձին անհատներին, հասարակության կոնկրետ խմբերին, ողջ հանրությանը:

Հոգեկան առողջության խթանումը և կանխարգելումը պետք է ընդգրկեն լայն շրջանակներ՝ կրթության, աշխատանքի, արդարադատության, տրանսպորտի, շրջակա միջավայրի, բնակարանային և սոցիալական բարեկեցության ոլորտները:

Եզրակացություն

Ընդհանրացնելով կարող ենք ասել, որ հոգեկան առողջության խթանումը և կանխարգելումը պետք է ընդգրկի անձի կառուցվածքային բոլոր ոլորտները, այդ թվում՝ ինքնակառավարման համակարգն իր բոլոր բաղադրամասերով: Առողջ հոգեկանի տեր մարդը չի ընդունում որոշումներ, որոնք հակասում են հասարակության մեջ հաստատված վարքագծի սովորական կանոններին: Այլ կերպ ասած, եթե մարդու բարոյական կարգավիճակը դեֆորմացված չէ, ապա մենք կարող ենք ակնկալել, որ նրա կայացրած որոշումները օգուտ կբերեն իրեն, շրջապատող մարդկանց և այն գործին, որին նա իրեն նվիրել է:

Վարքագծի մտավոր ինքնակառավարման կայունությունը, անձի կայուն կողմնորոշումը հասարակության մեջ ընդունված բարոյական նորմերի նկատմամբ ուղղակիորեն կախված են նրա բարոյական հուսալիության արտահայտման աստիճանից: Բարոյապես վստահելի և հոգեպես առողջ մարդը միաժամանակ պարկեշտ մարդ է, այսինքն՝ ցածր, անբարոյական արարքների անընդունակ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Շահինյան Զ. (2016), Անձնավորության ինքնակառավարման բաղադրամասերի և ռեֆլեքսիվության համահարաբերակցային առանձնահատկությունները քննական լարվածության պայմաններում, «Կանթեղ», Գիտական հանդես, Երևան, էջ 140-145:
Shahinyan Z. (2016), And'navorowt'yan inqnakar'avarman baghadramaseri & r'efleqsivowt'yan hamaharaberkacyin ar'and'nahatkowt'ynnery' qnnakan larvac'owt'yan paymannerowm, «Kant'egh», Gitakan handes, Erevan, e'j 140-145: (In Armenian)
2. Гуревич П.С. (2007). Психологический словарь, Москва: Азбука, 798с.
Gurevich P.S. (2007). Psihologicheskij slovar', Moskva: Azbuka, 798 s. (In Russian)
3. Дубровина И. В., Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества, Национальный психологический журнал, 2018, № 1(29), с. 6-16.
Dubrovina I. V., Psihologicheskie problemy vospitaniya detej i shkol'nikov v uslovijah informacionnogo obshhestva, Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal, 2018, № 1(29), s. 6-16. (In Russian)
4. Дубровина И. В. (2009). Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности, Вестник практической психологии образования №3(20), 2009, Том 6. № 3. С. 17-21.
Dubrovina I. V., Psihicheskoe i psihologicheskoe zdorov'e v kontekste psihologicheskoy kul'tury lichnosti, Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovanija №3(20), Tom 6. № 3. S. 17-21. (In Russian)
5. Кремень М. А. (2001). Психология управления, Минск, 188 с.
Kremen' M. A. (2001). Psihologija upravljenija, Minsk, 188 s. (In Russian)
6. Крылов А. А., Психология: учебник (2-е издание): Издательство Проспект, 2005, 474 с.
Krylov A. A., Psihologija: uchebnik (2-e izdanie): Izdatel'stvo Prospekt, 2005, 474 s. (In Russian)
7. Михайлова А. Б. (2007), Здоровый образ жизни - здоровье психики / Приоритетные направления развития бокса в начале XXI в.: опыт, проблемы и перспективы, Якутск, с. 52-55.

- Mihajlova A. B. (2007). Zdorovyj obraz zhizni - zdorov'e psihiki / Prioritetnye napravlenija razvitija boksa v nachale XXI v.: opyt, problemy i perspektivy, Jakutsk, с. 52-55. (In Russian)
8. Пейсахов Н. М., Шевцов М. Н. (1991). Практическая психология: (Науч. основы), Казань.
Pejsahov N. M., Shevcov M. N. (1991). Prakticheskaja psihologija: (Nauch. osnovy), Kazan'. (In Russian)
9. Шнейдер Л. Б., Девиантное поведение детей и подростков, М., Трикста, 2005, 336 с.
Shnejder L. B., Deviantnoe povedenie detej i podrostkov, M., Triksta, 2005, 336 s. (In Russian)
10. <https://www.irtek.am/views/act.aspx?aid=150015>, (Դիսկոմ 01.07.2022)

АРМИНЕ КАЗАРЯН, РУЗАННА ЖАМКОЦЯН - САМОКОНТРОЛЬ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

Ключевые слова: психическая устойчивость, психологическое здоровье, целеполагание, самоконтроль, прогнозирование, анализ противоречий

В настоящее время проблема психического здоровья приобрела особую актуальность. Сложная геополитическая, социальная и экономическая ситуация в мире сопровождается постоянной и длительной неопределенностью, нестабильностью, большим потоком негативных и не конкретизированных новостей, различными изменениями в повседневной жизни. Все перечисленное выше напрямую связано с тревогой, беспокойством, напряжением, страхами, которые могут представлять угрозу психическому здоровью. Даже если некоторые люди и способны контролировать свою эмоциональную сферу и быстрее приспосабливаться к изменяющимся ситуациям, но то психическое здоровье других оказалось под угрозой.

В данной статье мы рассматриваем психическое здоровье, факторы, представляющие для него угрозу, важность самоуправления и его особенности в этом контексте.

Здоровье - основа всей нашей жизни, залог успеха и благополучия, важнейшее условие достижения жизненных целей. Это не только главная ценность человека, но и общества и государства в целом.

Укрепление и профилактика психического здоровья должны охватывать все структурные сферы личности, в том числе систему самоуправления со всеми ее компонентами. Человек со здоровой психикой не принимает решений, противоречащих обычным правилам поведения, установленным в обществе. Иными словами, если моральный статус человека не деформирован, то можно ожидать, что принимаемые им решения принесут пользу ему, окружающим его людям и делу, которому он посвятил себя.

ARMINE GHAZARYAN, RUZANNA ZHAMKOCYAN - SELF-MANAGEMENT AND MENTAL HEALTH

Keywords: *mental stability, psychological health, goal setting, self-control, forecasting, contradictions analysis*

Currently, the topic of mental health has gained significant relevance. Complex geopolitical, social, and economic situations are accompanied by prolonged uncertainty, instability, an overwhelming influx of negative and ambiguous news, and various changes in daily life. These circumstances are often characterized by anxiety, worry, tension, and fear, which can be considered threats to mental health. While some individuals may have the capacity to regulate their emotions and adapt quickly to changing situations, the psychological well-being of many others is adversely affected.

This article examines mental health, the factors that pose risks to it, and the importance of self-management in addressing these challenges. Health is the foundation of life, the key to success and well-being, and the most important condition for achieving life's goals. It is not only a fundamental value for individuals but also for society and the state. Promoting and protecting mental health should involve all structural aspects of an individual, including a well-functioning self-management system and its various components.

A person with sound mental health is unlikely to make decisions that violate the norms of socially acceptable behavior. In other words, when a person's moral integrity remains intact, their decisions are more likely to benefit themselves, those around them, and the causes to which they are committed.

Ներկայացվել է՝ 09.10.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 20.11.2024 թ.

THE DIVISION OF GEORGIA: OTTOMAN-SAFAVID RIVALRIES AND
THE TREATY OF AMASYA
(1555-1590)

VARDAN PAPIKYAN

Annotation

This article examines the impact of two critical historical events on the geopolitical landscape of Georgia during the XVI century: the Treaty of Amasya (1555) and the Iran-Ottoman war of 1578–1590. The study explores how the Treaty of Amasya, as a resolution to the Ottoman-Safavid conflict, institutionalized the division of Georgia into Ottoman and Safavid spheres of influence, thereby fragmenting its political and territorial integrity. Additionally, the article delves into the dynamics of Georgian-Ottoman relations during the Iran-Ottoman war, highlighting the dual role of Georgian kingdoms as both participants and pawns in the broader imperial contest for dominance in the Caucasus.

Through the use of primary sources, including Ottoman archival documents, Safavid correspondence, and Georgian chronicles, the article provides a nuanced analysis of imperial diplomacy, military strategies, and the local agency of Georgian rulers. By integrating these perspectives, the research challenges traditional narratives, emphasizing the multifaceted nature of Georgian interactions with the Ottoman and Safavid empires.

This interdisciplinary study contributes to the historiography of Ottoman-Safavid relations and Caucasian history, shedding light on the enduring consequences of geopolitical fragmentation and imperial rivalry. It invites further scholarly inquiry into the regional dynamics of early modern empires and their implications for the socio-political evolution of contested territories like Georgia.

Keywords: *Ottoman Empire, Safavid Empire, Treaty of Amasya, Georgian kingdoms, Caucasus history, imperial rivalry, Georgia's fragmentation, Ottoman-Safavid relations, regional diplomacy, military campaigns*

Introduction

The geopolitical rivalry between the Ottoman and Safavid Empires in the XVI century marked a transformative period for the Caucasus region, particularly for Georgia. Positioned at the crossroads of East and West, Georgia's strategic location made it a crucial theater for imperial contestation. The Treaty of Amasya, signed in 1555, stands as a significant historical milestone that not only ended the protracted conflict between these two great powers but also institutionalized the division of Georgia into spheres of influence. This article, entitled "The Division of Georgia: Ottoman-Safavid Rivalries and the Treaty of Amasya (1555–1590)," delves into the multifaceted impact of this treaty on Georgia, exploring its broader implications for regional politics and Georgian statehood.

In addition to the Treaty of Amasya, the article examines the period of the Iran-Ottoman war of 1578–1590 and its influence on Georgian-Ottoman relations. This war represents a continuation of the imperial contestation in the Caucasus, during which Georgian kingdoms played a dual role as both active participants and pawns in the struggle for dominance. The Ottoman military campaigns sought to consolidate control over key Georgian territories, leveraging alliances with local rulers and strengthening their influence. Simultaneously, Georgian resistance, marked by fragmented but persistent efforts, underscored the resilience of these kingdoms despite external pressures. The war exacerbated internal divisions, further shaping Georgia's vulnerability and entrenching its status as a contested region between empires.

The relevance of this study lies in its focus on a region and a historical context that has often been overshadowed by the broader narratives of Ottoman-Safavid conflicts. By centering the analysis on Georgia, the article sheds light on how the imperial designs of these two empires intersected with the political, social, and cultural realities of the Caucasus. The division of Georgia under the Treaty of Amasya, coupled with the subsequent military campaigns during the Iran-Ottoman war, not only weakened its internal cohesion but also entrenched patterns of external domination that would persist for centuries.

A significant contribution of this article is its scientific novelty, which is anchored in the utilization of a rich array of primary sources. The research draws extensively on Ottoman archival documents, Safavid diplomatic correspondence, and Georgian chronicles to construct a comprehensive narrative. This interdisciplinary approach enables a critical re-examination of

the treaty's provisions and its implementation, offering fresh insights into the dynamics of 16th-century imperial diplomacy and its regional ramifications.

The methodological framework of the study combines historical analysis with elements of political and military historiography. The article employs a comparative approach, juxtaposing primary source material from Ottoman and Safavid archives with Georgian perspectives to provide a balanced and nuanced account. Special attention is given to the military campaigns, diplomatic exchanges, and administrative decisions that shaped the contours of the treaty and its aftermath.

At the heart of the research lies the hypothesis that the Treaty of Amasya was not merely a peace agreement but a geopolitical instrument that institutionalized the fragmentation of Georgia. By delineating territorial boundaries and spheres of influence, the treaty entrenched divisions that had a lasting impact on the region's political and cultural landscape. Furthermore, the Iran-Ottoman war of 1578–1590 reinforced these divisions, showcasing Georgia's strategic importance and the complex dynamics of its engagement with both empires. This fragmentation weakened Georgia's internal cohesion, making it more susceptible to external domination and less capable of unified resistance against imperial pressures.

This article aims to contribute to the broader scholarship on Caucasian history and early modern geopolitics by highlighting Georgia's critical role in the Ottoman-Safavid rivalry. It invites readers to reconsider the dynamics of imperial diplomacy and regional interactions in the 16th century, emphasizing the interplay between great power politics and local agency. Through its detailed analysis and original findings, the study aspires to enrich the academic discourse and stimulate further research into this pivotal chapter of Caucasian history.

The Treaty of Amasia in 1555 and subsequent developments

Fighting between Ottomans and Iran began in 1501 with the establishment of the Safavid dynasty in the territory of Iran by Shah Ismail. The rivalry between these two countries intensified during the reign of Sultan Selim I, as Selim was greatly disturbed by the threat of the Safavids in the east and their attempts to impose a Shiite policy in Anatolia. In order to eliminate this threat and maintain the rule in Anatolia, he marched against the Safavid dynasty. In the battle of Chaldiran in 1514, the Safavids were severely defeated. Thus the power of the Safavids and the Shia propaganda came to an end; In Anatolia, the power of the Ottomans became stronger.

In 1520, after the death of Selim, his son Suleiman ascended the throne. The confrontation between the Ottoman Empire and Iran continued during his rule. After the death of Shah Ismail in 1524, his son Shah Tamaz (1524-1576) took the throne. Sultan Suleiman marched against Iran three times, but never fought a direct battle. The reason for this was Shah Tamazi's retreat policy when he was burning and destroying everything on the way.

Suleiman attacked Iran for the first time in 1533-1535. The Ottoman Empire, which had signed a peace treaty with the Habsburgs in the west, took the road to the east and marched again against the main threat, the Safavids. Baghdad, Tabriz, Hamadan and Sultaniye were captured in this period. The army of the Safavids, without any resistance to the Ottoman army, constantly retreated by fleeing. When the Ottomans saw that no one was resisting them in battle, they returned (Muhammedoğlu, 2000).

Suleiman's second campaign against Iran was undertaken at the instigation of Shah Tamaz's brother, Elkhas Mirza, who tried to fight against his brother for the Safavid throne and turned to the Ottoman Sultan for help. During this campaign in 1548, Van and its surroundings joined the Ottoman lands. They captured Tabriz again. However, what Elkas Mirza said was not true: the Safavids did not support him, they supported Shah Tamaz (Ibid). Even during this battle, Shah Tamaz retreated without a fight. After the Ottoman army turned back, the Shah launched an attack around Lake Van, although this caused heavy losses in the vicinity of Kemah (Uzunçarşılı, 1983). During this period, the Sultan, who was wintering in Aleppo, arrived in Diyarbakir in 1549. During his stay here, he sent his vizier, Kara Ahmed Pasha, on an expedition to Georgia. The reason for this campaign was the return by the Georgians of the fortresses in Georgia (Samtskhe) captured by Beglarbeg Mehmed Pasha of Erzurum in 1548, which caused problems for the Ottoman Empire. The second vizier, Ahmed Pasha, took over twenty important fortresses within a month and a half, including Tortom and Akchaqale, where he established a Sanjak. Shah-Tamaz was still nowhere to be seen, so the Sultan returned to Istanbul with his army (Ibid). The most important spoils of the campaign on Tabriz (Suleiman's second campaign on Iran) were 35 castles taken from Georgians and one sub-region. In addition, the Principality of Van was formed, which later eventually closed the road to eastern and southeastern Anatolia to the Safavids and became one of the most important centers from a military point of view against Iran (Bilge, 2015, Ateş, 2015).

By 1552, the Ottomans were waging wars in Europe. The Safavids did not miss this opportunity and began to attack the lands of the empire in

eastern Anatolia. In Kars, Erzurum, Khlat, Erzijan, Baiburt and its surroundings, they took a lot of booty (Muhammedoğlu, 2000). In response, Suleiman launched a third campaign against Iran on August 28, 1553, which is called the Nakhichevan campaign (Danişmend, 1971). The Sultan sought support from Georgians in the war, so in October 1553, at the hand of beglarbeg Ayas Pasha of Erzurum, he sent a letter to Georgia. According to Firman, Georgian princes who submitted to the Ottomans could independently rule their principalities (Bilge, 2015, Ateş, 2015). The sultan appointed the second vizier Kara Ahmed Pasha as the ruler of Aleppo in place of Grand Vizier Rustem Pasha, and wintered there himself. In the spring, he entered Iran from Aleppo via Diyarbakir, Erzurum and Kars. Shah was still nowhere to be seen. Nakhchivan, Yerevan, Karabakh and their surroundings were captured and destroyed (Uzunçarşılı, 1983).

In 1553-1554, the Safavids, who attacked the Georgians many times, took control of about 30.000 Georgians. Georgian princes and some Circassians were recruited into the state service. On September 6, 1554, in response to the Safavid's campaign around Kars and Imereti in August 1554, Suleiman I sent Grand Vizier Kara Ahmed Pasha, together with about 3-4 thousand Janissaries, to Georgia. Within two weeks, Ahmed Pasha drove out the Safavids who attacked the lands of Tortomi, Oltis, Artaan, Basian and Imereti. With the withdrawal of the Shah's forces, the fighting in these regions also ended. In order to prevent the attacks of Safavids and Georgians, Artaani Sanjak was created, which included Kamkhisi (Bilge, 2015, Ateş, 2015).

The Iranian army, against the Ottoman army, did not go again. In addition, by retreating and burning and destroying the lands, the Ottoman army created problems with food and supplies. In such a state, there was no point in remaining on Iranian lands, so the Sultan returned to Istanbul and began preparations for the next year's campaign. At first he marched with the army to Erzurum and stayed there for a while. While the army was in Erzurum, the Iranian ambassador arrived in Erzurum and demanded a ceasefire. This agreement was approved by the Sultan in 1554 on September 26. In 1554, on October 30, the Ottoman army, in order to winter, left Erzurum and entered Amasya through Sivas (Danişmend, 1971).

Suleiman I stayed with his army in Amasya for seven and a half months. Important events took place during this period. The most important of these and directly related to our topic is the Treaty of Amasya. This treaty is the first treaty concluded between Ottoman and Safavid Iran. On May 10, 1554, the ambassador of the Shah of Iran, Kemaleddin Feruhzade Bey, who arrived in

Amasia, met with the Grand Vizier and told him that the Shah of Iran wanted peaceful relations with the Ottoman Empire. In some sources, May 17, 1554 is indicated as this date (Şahin, et.al, 1991). On May 21-22, 1555, the Imperial Council (Divan) was organized. The representative of the Safavids, the ambassador, invited to the meeting, presented Fadishah with many valuable gifts and a letter of peace offer. On May 29, and according to some sources, in June 1554, the Council met again. The Sultan sent a letter to the Shah of Iran, written by the hand of the Iranian ambassador invited to the meeting, expressing his consent to the peace treaty. In this way, the struggle between Iran and the Ottoman Empire, which had been going on for half a century, came to an end.

According to the Treaty of Amasia, peace was established between the two states and the border was determined by dividing the lands. This border ran between Likha Mountain and Kars. Artaan and Shavsheti were left to Ottomans. Georgia and Armenia were the most affected by this agreement. According to the agreement, Georgia was divided into two parts - East and West. The lands of Imereti, Samegrelo, Guria and Western Samtskhe located in the west of the country were under the rule of the Ottomans, and the remaining areas of Kartli, Kakheti and Eastern Samtskhe in the eastern part of the country came under the rule of Iran (Ibid). According to the Treaty of Amasya, Iran and Ottomans divided Georgia. The diplomatic wording of the truce was as follows: Iran recognized Ottoman rule over Western Georgia, and the Ottomans recognized Iranian rule over Eastern Georgia (ბორჯგა, 2019). This meant that Georgia, which was already politically divided, would completely disintegrate. Among the kingdoms and principalities of Georgia, Samtskhe was the most affected, because it was divided between two countries, the eastern and western parts. Due to its geopolitical position, the principality of Samtskhe was very important for both states, so neither Ottoman nor Iran was going to give it up.

The regions of Georgia, which were part of the Ottoman Empire, were forced to pay taxes to the Ottomans and provide military assistance to them during the war with the Safavids (Gökçe, 1979).

After Shah Tamaz's death, his son, Ismail II, ascended the throne. The Treaty of Amasya, the first treaty concluded between the Ottomans and Iran, lasted nearly 25 years.

After the Treaty of Amasya, ambassadors of King Bagrat of Imereti, King Luarsab of Kartli, as well as representatives of the rulers of Samegrelo and Guria, together with tributes and gifts, arrived in Erzurum. When this fact was discovered in Istanbul, in August 1555, the beglarbeg of Erzurum

was instructed to transport the ambassadors and loot to Istanbul. (Kirzioğlu, 1998).

In the autumn of 1554, the Iranian army invaded Oltis and Artaani, took the fortresses of Suram and Akhaldaba, and handed them over to Luarsab, King of Kartli in the Shah's sub-region. After the treaty, the king of Imereti, Bagrat, sent an ambassador to Istanbul and, since in the past these castles belonged to him, demanded them to be transferred to him. In addition, he sent a letter to the Beglarbeg of Erzurum, Ayyas Pasha, on June 11-20, 1555. In the letter, he requested a meeting with the Iranian ambassador, Shah Qulus, for returning these fortresses to the Kingdom of Imereti in accordance with the treaty and to inform him of the results (Ibid). As we can see, according to the Protectorate of the agreement, the Ottoman state accepted the demands of the kingdom of Imereti and mediated. Of course, the Ottoman Empire did not defend the Kingdom of Imereti only because of the treaty; the transfer of the castles to Imereti would also benefit it somewhat.

In the period after the treaty, the Ottoman Empire kept a close eye on the most important kingdom of Georgia, Imereti. Especially its relationship with Iran. He even took steps to get closer to the Kingdom of Imereti. As an example, we can cite the documentation of the Ottoman archive. According to one of the documents written to Beglarbeg of Erzurum on October 31, 1559, he was requested to investigate the situation of the Kizilbashes (Safavids) and the Georgian side and send the collected information to Istanbul (Boa, MH, 3/477). According to the document of November 3, 1564, the old Beglarbeg Ali Pasha of Errzurum sent a letter to Istanbul, where he was writing, that the ambassadors are constantly coming between the king of Imereti and the Shah of the Safavids. After the appointment of Ali Pasha as Beglarbeg of Anatolia, Sinan Pasha was appointed in his place. He was ordered to inform Istanbul about the arrival and departure of a man from Iran, the state of border security and the relations of the Georgian lords with Iran, and to maintain good relations with the Georgian lords. In addition, he was requested to inform about the reasons for the visits of the ambassadors between Georgia and Iran (Boa, MH, 6/21). On February 9, 1566, in one of the documents sent by Ali Pasha to Beglarbeg of Erzurum, it was stated that the borders of Georgia are safe and he had received information about Iran. In addition, he asked to send him the information obtained later on Iran and Georgia (Boa, MH, 5/1000). In another document dated 1568 January 29, he requested the kingdom of Imereti to send information about Georgia (Boa, MH, 7/767). The information about Georgia was very important for the Ottomans, so on January 29, 1568, Ali Pasha sent a document to Beglarbeg of Erzurum and

requested to immediately deliver the letter to the king of Imereti (Boa, MH, 7/769).

In the period following the Treaty of Amasya, the Ottoman state requested that the kingdom of Imereti's ties with Iran be maintained in a peaceful manner under the terms of the Treaty of Amasya. As an example, still archival documents can be cited. One of the documents sent to Beglarbeg of Erzurum on August 24, 1565, states that the Shah of Iran sent a letter to Shehrizol Beglarbeg, in which he reported the expulsion of the Georgian feudal lords dependent on him to the Imeretian Kingdom. The Shah of Iran demanded that the king of Imereti return the Georgian Lords, but he was refused. In response to this, Beglarbeg of Erzurum sent a letter to the king of Imereti to find out when the Georgian lords moved to the kingdom of Imereti, after the Treaty of Amasya or before. If they left the Shah after the treaty, then they should return to Iran, if before the treaty, then they should explain the situation to the Shah of Iran in order to give the necessary answer (Boa, MH,5/147).

After the Treaty of Amasya, the diplomatic problems between the Kingdom of Imereti and Iran were resolved according to a certain agreement. References to these problems can be found in Ottoman archival documents. This is also discussed in Nebi Gumush's doctoral thesis (Gümüş, 2000). According to one of the reports, a man named Giorgi, an Iranian subjugator, stole a woman from Iran and took her to Imereti for shelter. According to the Treaty of Amasia, Iran had not notified the Ottomans to resolve this issue. Initially, he requested the return of this woman to the authorities of Imereti, but after their refusal, this request was transferred to the authorities of the Ottoman Empire, through the Beglarbeg of Erzurum. In a letter sent from Istanbul to Erzurum Province dated December 3, 1565, it is stated that according to the treaty, the Georgian lords were obliged to find him and bring him back. In addition, the Sanjakbeys of Erzurum Province were strictly warned not to do anything contrary to the agreement with Iran (Boa, MH, 5/618). To clarify this issue, the beglarbegs of Erzurum sent people to Imereti. It turned out that the woman was not in Imereti, but in Guria, in Giorgi's homeland. When the woman heard that they were looking for her, she fled from Guria, first to Samegrelo and then Abkhazia. On February 9, 1565, the same order came again from Istanbul to Erzurum; the woman was to be found and returned to Iran (Boa, MH, 5/1004). After that, Beglarbeg of Erzurum reported to Istanbul that the woman is with her brother-in-law, Imrakoz. Istanbul announced in a letter to Beglarbeg of Erzurum on March 19, 1566 that if Imrakoz would hand over the woman, he would be given

lands (Boa, MH, 5/1269). Despite this, the issue could not be resolved, because in the following years, Iran again informed Erzurum that the woman was in Imereti and that she should be returned. A letter from Istanbul dated December 30, 1567 still addressed this issue. Istanbul demanded that Erzurum beglarbeg find information about the woman's condition and her location, to find out the reason why Iran demanded her return (Boa, MH, 7/579).

As it is clear from the document dated April 8, 1568, the woman was in Samegrelo and she was Giorgi's wife. Iran demanded the return of the woman so that, if she was not married to someone else, she could meet her sons in Qazvin. In order to fulfill this request, an order was again sent to Beglarbeg of Erzurum (Boa, MH, 7/1243).

A letter sent to beglarbeg of Erzurum dated April 11, 1568 reveals that the sons were with Shah Tamaz and the woman was not married to anyone else. Istanbul demanded to find accurate information about the woman and report the result to them (Boa, MH, 7/1257).

From the examples mentioned above, it can be seen that Iran and Ottomans tried to solve the problems based on the agreement. After that, unfortunately, no information about the woman can be found. As Nebi Gumush states, it is quite difficult to find traces of anyone in the regions that are convenient for hiding, such as Guria, Imereti, Samegrelo and Abkhazia (Gümüş, 2000).

From the mentioned documents, it can be seen that the kingdom of Imereti and Georgia in general were of great strategic importance for the Ottoman Empire in the Caucasus. Georgia especially maintained its effectiveness in the XVI century against greatest adversary, the Safavids, with the help of treaties, diplomacy, and military activity conducted by the Ottoman Empire.

Relations between the Georgian kingdoms and the Ottoman Empire during the Iran-Ottoman war of 1578-1590

The Treaty of Amasia signed in 1555 ended the half-century-long wars between Iran and the Ottoman Empire. According to the terms of this agreement, Ottomans and Iran divided the territories of Georgia and tried to solve their problems by peaceful policy. We have already discussed examples of this situation above.

In 1565, King Bagrat III of Imereti died and Giorgi II (1565-1583) ascended the throne. During the reign of Bagrat III, the Ottomans carried out

many campaigns on Imereti. In addition, Bagrat III had to endure many contradictions with the lords of Imereti.

In the early days of his accession to the throne, Giorgi II pursued a peaceful policy with the princes of Imereti (Dadiani and Gurieli) (წიგნი, 2021).

However, this situation did not last long. With the weakening of the king's power, under the leadership of Dadiani and Gurriel, attacks against the king began. This caused great problems and internal disturbances in Western Georgia. These problems, which began after the death of Bagrat III, continued through the end of the XVI century and the XVII-XVIII centuries. The wars that took place could not unite the country, on the contrary, this led to the weakening of foreign policy (წიგნი, 1989).

In 1564, the ruler of Guria, Rostom, died, and with the consent of Bagrat, the king of Imereti, Rostom's son Giorgi took his place. Archival documents confirm that the appointment of Giorgi as the ruler of Guria was approved by the Ottoman Empire Beglarbeg of Erzurum sent a letter to Istanbul, where he reported that Giorgi, Rostom's son, was honest and helpful. In Istanbul, according to the decision of November 3, 1564, the Principality of Guria was transferred to Giorgi, under Rostom's conditions (Boa, MH, 6/21).

In 1566, Suleiman I (1520-1566) died and was succeeded by his son Selim II (1566-1574). As we can see, a new King and Sultan ascended the royal thrones of Imereti and Ottoman Empire with a difference of one year.

After these changes on the thrones, Giorgi II sent an ambassador to Istanbul, through whom he pledged allegiance to the Ottoman Sultan. In a letter sent to King Giorgi of Imereti dated January 29, 1568, Selim II reported that he had received Giorgi's letter sent through the ambassador and that he did not doubt his loyalty and sincerity. He also asked him to accept the gifts he had sent and to serve the Ottomans with sincerity (Boa, MH, 7/767).

As we can see, King Giorgi had good relations with the Ottomans, but the internal riots of the country put him in a difficult situation. By 1568, King Giorgi was fighting with Giorgi Gurieli, Levan Dadiani, Abkhazian and other lords. During this period, disagreements began between Gurieli and Dadiani. King Giorgi took advantage of this and made Gurieli an ally. This union strengthened the power of the King. King Giorgi and Gurieli captured Odishi. Levan Dadiani realized that he could not cope with the Union of the King and Gurieli and fled to Istanbul to hide (წიგნი, 1989).

Selim II helped Levan Dadiani, because this situation was beneficial for the Sultan. This would allow the Sultan to intervene in the internal affairs of

Western Georgia and Imereti. Selim II, with troops from Erzurum and Trebizond and 9 ships, gladly supported Dadiani. Levan Dadiani invaded Georgia with the support of Ottoman soldiers. When Gurieli saw the army, he got scared and asked for forgiveness from Dadiani. Dadiani accepted this request in return for a tribute of 10,000 gold coins. After that, Dadiani and Gurrieli again became allies and with the help of Ottoman soldiers, recaptured Odishi (Ibid).

Accounts of these events can also be seen in Ottoman archival documents. However, according to these documents, Levan Dadiani did not arrive in Istanbul. When Dadiani realized that he could not do anything against the Union of the king and Gurieli, he informed Istanbul about the alliance of King George and and the problems that the alliance of the two would cause (Boa, MH, 7/421).

In Ottoman archival records, we see that the Ottomans continued to support Levan Dadiani. He took away the principality of Guria from Gurieli and gave it to Giorgi, his son, as a sanjak. Giorgi Gurieli obeyed this decision without objections and asked for permission to come to Istanbul. Sultan agreed, but at the request of lord of Shavsheti and Levan Dadiani, he changed his mind. The reason for this was that if Giorgi Gurrieli went to Istanbul, he would accept Islam and in this case the Sultan would support the Muslim lord more. This was against the interests of Levan Dadiani. In addition, all the money received from Guria was sent to Istanbul. According to Ottoman archival documents, this relationship between the Ottoman Empire and the Principality of Western Georgia dates back to July and November 1568 (Boa, MH, 7/1767, 2301, 2303, 2476, 2511).

In 1572 Levan Dadiani died and his son Giorgi ascended the throne. Thus, relations between Gurieli and Dadiani ended. King Giorgi of Imereti decided to form a union from which he would benefit. He married Giorgi Dadiani's sister. In this way, Dadiani became an ally (გუგაშვილი, 1989).

In response to the alliance between the King of Imereti and Giorgi Dadiani, Giorgi Gurieli persuaded Giorgi Dadiani's brother, Mamia, to join him and formed a coalition against King Giorgi. Giorgi Dadiani, after a successful campaign on Abkhazia, Jikheti and Cherkessia, went against his brother Mamia. Mamia asked Gurieli for help. Gurieli, with his soldiers, went to Zugdidi and defeated Giorgi Dadiani with united forces. A peace treaty was concluded between Gurieli and Dadiani, according to which Dadiani agreed to pay Gurieli compensation in the amount of 10.000 gold. After this treaty, for some time, peace reigned in Imereti (Ibid).

Giorgi, who ascended the throne after Levan Dadiani's death, was unable to send taxes to the Ottomans in time. The reason for this was the death of his father. Giorgi, who explained his situation to Istanbul, stated that it was not rebellion or disobedience. A document sent from Istanbul to Giorgi dated June 28, 1573, states that the Sultan considered this pretext for him and from that time, Giorgi was henceforth obliged to send the tax on time through a reliable person (Şahin, 2014). However, it is clear from the sources that Dadian and Gurriel did not send the tax to Istanbul. Because of this, on August 14, 1573, the Sultan sent a letter to the Beglarbeg of Erzurum in which he ordered to collect and deliver the taxes as quickly as possible (Alti, 2014). As we can see, Ottoman rule in Imereti continued during this period. There were no negative events between the two countries, except for the internal affairs of the kingdom of Imereti, as the situation was more difficult here. During the period of Giorgi II, who ascended the throne after the death of King Bagrat III, there were some disagreements between the king and the lords. Due to the weakness of the king's authority, he was often compelled to form alliances with the lords. These alliances were fluid, shifting based on circumstances and timing. At times, the king would deliberately dismantle alliances formed against him, as doing so was the only way to strengthen his position against the lords.

In 1574, Selim II died. During his reign, the most important event for the Ottoman Empire was the conquest of the Cyprus in 1571. Thus, the Ottoman Empire gained a very important foothold in the Mediterranean and strengthened its dominance. After the death of Selim II, his son, Murad III, ascended the Ottoman throne (1574-1595).

During the period of Selim II, Ottoman-Iranian relations proceeded positively. This is confirmed by a letter from Shah Tamaz sent to Selim on his accession to the throne. When Shah Ismail II ascended the throne after Shah Tamaz's death, the relationship changed (Hasani, 2002). During this period, due to the “negative activities of the Shah and Iranian rulers on the Ottoman border and also due to the reappearance of Safavids in Anatolia”, the Ottomans were forced to march against Iran again (Muhammedoğlu, 2000). In my opinion, the Ottoman Empire saw the discord in Iran as an opportunity.

The Ottomans were not satisfied with the Treaty of Amasya. The Ottomans were keen on conquering the Caucasus. If successful, they could attack Iran from the North. The conquest of the shores of the Caspian Sea would strengthen relations with the Turkic people of Central Asia. In addition, the Caucasus trade route was of great economic importance for the Ottoman Empire (გუბაშვილი, 1989).

As we can see, Georgia, which was a battlefield between the Ottoman Empire and Iran since the beginning of the XVI century, was divided between these two countries in 1555-1578, under the Treaty of Amasya, and relations continued in accordance with the terms of the treaty. However, this agreement was broken in 1578 by the Ottoman-Iranian conflict, and the territories of Georgia again turned into a battlefield. On January 2, 1578, Khoja Sinan Pasha and Lala Mustafa Pasha were appointed commander-in-chief of Ottoman army to seize the lands of Georgia and Shirvan, which were in the hands of Safavids during that period (Matthee, 2014). Thus, in 1578-1590, the war between Ottomans and Iran continued.

The appointment of two commanders-in-chief in the battle was not in the interest of either, and disagreements began between them. As this had a bad effect on the war, Grand Vizier Sokulu Mehmed Pasha dismissed Khoja Sinan Pasha from his post in order to rectify the situation. Thus, on April 5, 1578, the commander-in-chief Lala Mustafa Pasha set off against Iran through Uskudar (Ibid).

During this period, there was a change in the Iranian throne. Shah Ismail II died in 1577 on November 24. His death was welcomed both at the Shah's court and in public. The reason for this was the unrest in Iran during Ismail II's period and the country's dire situation. After the Shah's death in 1578 on 11 February, his brother Muhammad Hudabende ascended the throne (Gündüz, 2008).

Before Lala Mustafa Pasha left for the campaign, in February-March 1578, he sent a letter to the Ottoman soldiers near the border of Iran. He ordered them to finish their preparations and to subdue the Georgian and Kizilbashi commanders who were against the Ottomans. On the other hand, the Khan of Crimea, the commanders of Shirvan and Dagestan asked the Ottomans for help in the war against Iran (Kütükoğlu, 1993).

Before the eastern campaign, Pasha sent separate letters to the kings and lords of Georgia and demanded submission, otherwise they would enter, plunder and destroy the country, and take the people captive. King Giorgi II of Imereti, who had a good relationship with the Ottoman state, offered help to the Ottomans to subdue the Georgian lords, especially the king of Kakheti and Atabeg of Samtskhe (Ibid).

When the Ottoman army came out of Istanbul and approached Sivas, Giorgi Dadiani and Giorgi Gurieli reported the answer to Lala Mustafa Pasha. The Georgian rulers reported that they would continue paying taxes to the Ottomans as before and asked for help against the North Caucasians - Abkhazians, Circassians, Alans and Jiks who periodically attacked and raided

their lands. The Georgian lords were informed by a letter sent in response that Ottomans would help them. Thus, they were demanded to join the battle (Ibid).

On July 2, 1578, the army left Sivas and arrived in Erzurum. Lala Mustafa Pasha gathered military commanders in Erzurum. Before this meeting, it was decided that they would first take Georgia (Kartli-Kakheti), and then Shirvan and Dagestan (სვანძე, 1971). The army, which was in Erzurum for 20 days waiting to be armed from the ports of Trabzon and Batumi, completed its preparations and set off (Ibid). At that time, a letter came to the Ottomans from King Giorgi of Imereti, informing them that he would fight in their side. In his response, Pasha insisted that Giorgi bring the governor of Tbilisi, Davud Khan, and the mother of the Samtskhe Atabeg, Didisimedi, with him, on the condition that they submit to Ottoman authority. otherwise, he threatened to destroy Kartli and Samtskhe (Kütükoğlu, 1993). In the Georgian sources, which tell us about the letters sent by Mustafa Pasha to the Georgian kings and lords, it is said that Pasha wanted to end the feud between Imereti, Kartli, Kakheti and Samtskhi Atabeg (სვანძე, 1971, თხუცაშვილი 1989). As mentioned above, Pasha demanded that the king of Imereti assist him in the war. Later, the king of Imereti, on the condition that Tbilisi be given to his son, offered Lala Mustafa Pasha assistance in conquering the city. Lala Mustafa Pasha agreed to transfer Tbilisi to the son of the king of Imereti in exchange for paying the tax. Mustafa Pasha informed King Giorgi that he had sent a letter to King Alexander II of Kakheti regarding the conquest of Tbilisi and demanded that he side with him (Gümüş, 2000). Georgian sources also confirm this, and it is said that during the siege of Tbilisi, Pasha asked Giorgi for help, on the condition of handing it over to his son after taking Tbilisi. In addition, he sent a similar letter to the King of Kakheti, Alexander II, asking him to accept Islam, but the king did not agree to it (სვანძე, 1971). As we can see, Georgian and Ottoman sources agree on this issue.

On August 5, the Ottoman army arrived in Ardahan, where it stayed for three days. On August 8, he invaded the parts of Georgia that were under Iran's control. On August 9-11, Valle, Khertvisi, Childir, Akhalkalaki and Akhaltsikhe fortresses were seized (Turan, 1958). At the time when the Ottomans were seizing the aforementioned fortresses, an army of 20-30,000 under the command of Tokmak Khan and Imam Qulu Khan decided to strike back at the Ottomans. The Ottomans noticed this, and on August 9, 1578, a battle broke out between the two armies on the Childir plain. Ottomans won this battle. With the victory in Childir, the Ottomans opened the way to

Georgia. After this victory, some Georgian and local rulers recognized Ottoman suzerainty (Ibid).

At the end of the battle of Childir, Manuchar, the ruler of Samtskhe, came to the place of battle with an army of 6,000 men and was waiting for the result of battle. In the morning, he came to Pasha and declared his obedience (გვანაძე, 1971). Ottomans gave Azkuri to Manuchar, Oltis to his brother, and three villages to Didisimedi. Manuchar, who was next to Mustafa Pasha, led the army during the march to Shirvan (Ibid).

After the victory at Childir, the Ottoman army continued its advance, arriving in Tbilisi on 1578 August 24. The ruler of Tbilisi at that time, David, was Davud Khan after converting to Islam. Before the Ottoman army moved into Tbilisi, Davud Khan emptied the city and fled to the mountains with the people. The army destroyed the Tbilisi fortress and its surroundings. Thus, the city passed into the hands of the Ottomans without a fight. The son of Solak Ferhad Pasha, Sanjak-beg Mehmed of Kastamon, was appointed as beglarbeg of Tbilisi. On his orders, 300 Janissaries and 1.000 soldiers were released. In addition, with the restoration and fortification of the castle, the needs of both the castle and the city were met. People who fled the city tried to return. The Ottomans converted two churches into mosques in the city. Two mosques in the name of Fadishah and one in the name of Lala Mustafa were laid in the city (Ibid).

After the conquest of Tbilisi, King Alexander of Kakheti caught up with the Ottoman army leaving the city and declared his obedience. In addition, the soldiers were also given a passageway. The Ottoman Empire allowed King Alexander to rule Kakheti in order to pay taxes (Ibid).

The Ottoman army, which continued its way, approached the Alazani River hinterland. During this period, Lala Mustafa Pasha, entrusted the conquest of Shaki, one of the most important cities of Shirvan, to King Alexander and the Sanjak-bey of Bassiani. Shaki Khan was unable to deal with the Ottomans and left the city. The townspeople, who were Sunnis, declared obedience to the Ottomans. Shaki was given to the son of King Alexander as a Sanjak (Ibid).

On September 4, 1578, under the command of Lala Mustafa Pasha, the Ottoman army entered Shirvan through Georgia. When they crossed Mtkvari, the army commander sent soldiers to bring food. At that time they were attacked by the Safavids. Hearing this, the Ottoman army immediately took a fighting position. The Persians suffered a heavy defeat in the battle of September 9, 1578 (Gelibolulu, 2014).

After this battle, the Ottoman army continued its march and crossed the Alazani river on September 12-13, 1578. At that time, the river was very swollen, and the army suffered greatly, losing manpower as well. On September 15, 1578, the Ottoman army arrived in the city of Aresh. The necessary things and food were stocked and they continued their way. Shamakhi, Gabala, Baku, Shabran and Salyan were captured. After these trials, the people of Derbent rebelled against the Safavids and submitted to the Ottomans (Kütükoğlu, 1993).

The Ottoman army, which conquered a large part of the region, tried to stay there permanently. In order to achieve this goal, it was necessary to leave a ruler in Shirvan to protect this lands from the attacks of the Safavids. The rulers of Diyarbakir and Aleppo agreed to this task. Ozdemir Osman Pasha became Beglarbeg of Shirvan by receiving the title (Sungur, 2012).

Lala Mustafa Pasha divided the conquered territories into four parts and gave Shirvan to Ozdemiroglu Osman Pasha, Tbilisi to Ferhad Pasha's son, Mehmed Pasha, Kakheti to king Alexander and Sukhumi to Haidar Pasha (Jorga, 2005). With these conquests, the Ottomans gained control of important territories of Georgia, present-day Azerbaijan and Dagestan.

After that, on October 8, 1578, the Ottoman army began to retreat from Aresh and stopped for a rest near Tbilisi (Peçevi, 1982). On October 24, 1578, the Ottoman army lost about 5-6,000 soldiers due to terrible weather. The next day they continued their journey and arrived in Gori. They stayed here for two days and continued on their way. 60 janissaries and some soldiers were left at Gori fortress and Hasan Beg was appointed as commander (საბნო, 1971). According to Georgian sources, when Mustafa Lala Pasha was returning to Erzurum, he sent one part of the army to conquer Imereti, but in the battle at Likhi ridge the Ottomans were defeated and turned back. Imereti army had many weapons in hand (ბატონოვი, 1973). However, no information about this battle can be found in Ottoman sources. During this period, the Ottoman army moved through the Surami valley on mountainous roads. The Georgians attacked them on the way and dispersed them. In addition, the Georgians even destroyed the bridge over Kura to make it difficult for the enemy to continue on the road (Kütükoğlu, 1993).

After overcoming such difficulties, the Ottoman army arrived in Atskuri and stayed here for two days. After resting, they continued their journey and first arrived in Ardahan, and on November 21, 1578 in Erzurum. Lala Pasha spent the winter in Erzurum, Rumeli's Army in Tokat, Sivas and Amasya, while the beglarbeks of Aleppo and Diyarbakir spent the winter in Diyarbakir with their own army (Peçevi, 1982).

During this period, Ozdemiroglu Osman Pasha had a fight with the Safavids. On November 24, 1578, the Persians again attacked Shamakhi and this time defeated the Crimean Army. After this defeat, on 7 January, 1579 Usman Pasha was forced to move from Shamakhi to Derbent. Safavids held Shirvan (Sungur, 2012).

On December 30, 1578, Lala Mustafa Pasha received an order from Istanbul to rebuild Kars fortress, collect necessary materials and prepare for spring. Pasha, who was wintering in Erzurum, collected the necessary equipment for the battle. He gave orders for this in different places. In addition, in the middle of February 1579, he ordered the soldiers in other cities to gather in Erzurum to prepare for battle.

Persians besieged Tbilisi on March 30, 1579. During this siege, King Simon helped them (Turan, 1958). King Simon of Kartli was defeated in a battle with the Sepians in 1569, captured and locked up in Alamut prison (ჯგებოძო, 1967). After 9 years of captivity, he was released by the Safavids to fight against the Ottomans. On September 7, 1579, when the Ottomans came to help the Tbilisi army, the Safavids retreated to Ganja (Kütükoğlu, 1993). The newly arrived Ottoman army remained in the city to protect Tbilisi, while those who arrived earlier headed towards Kars. When the Safavids heard this, they besieged Tbilisi again. In addition, the Georgian army attacked the army that went to Kars. Finally, despite the losses, they reached their destination. Despite many obstacles, the Ottomans still sent an army to Tbilisi to help. On June 25, 1579, Childir Vilayet was established and Manuchar, who changed his name to Mustafa after converting to Islam was appointed as beglarbeg (უზუნო, 1971).

Although the Ottomans won, when they retreated for wintering, the Persians constantly attacked them. In order to stay here permanently, a number of measures had to be taken. Therefore, in order to control the region, Lala Mustafa Pasha proposed to restore the fortresses in the Georgian coastline. Thanks to these fortresses, control would be in their hands and they would be able to send assistance from the Black Sea to Tbilisi and Shirvan without any problems. For this reason, it was decided to build a fortress in the city of Poti. In the late spring of 1579, Kapudan Pasha, who came to the Black Sea coast with 60 ships, began to build a fortress on the banks of the river Rioni. Construction of the fortress was completed in 1579 on 26 July (Aydin, 1986).

According to Georgian sources, the purpose of building this fortress was to conquer Western Georgia. According to Georgian sources and an account provided by Archangel Lambert, the Ottomans, who were fighting

against Iran, took Tbilisi and planned to conquer Iran. Therefore, it was important to conquer Poti and build a fortress there. Thus, they could reach Kutaisi from the sea as well as from land. After the capture of Poti, the Ottomans were promised to enter Kutaisi, the capital of Imereti from the Rioni region and conquer it. However, due to the narrow riverbed and bullets and shells fired by the Imereti army, the goal remained unfulfilled. According to the same Archangel Lambert account, the Ottomans could not keep the castle for a long time. The lord of Samegrelo destroyed this castle and took 25 bells found in the castle. Archangel Lambert has nothing to indicate as this date. The Ottoman Empire intended to conquer Western Georgia, but in vain ((ლვანოვი, 1971). If we believe Turkish and Ottoman sources, it seems that the Pasha fortress (Poti) remained with the Ottomans, which was often repaired (Gümüş, 1986).

At this time, Lala Mustafa Pasha was ordered by Istanbul to make peace with the Safavids. If the conquered territories of Shirvan and Georgia remained with the Ottomans and the Safavids agreed to build a fortress in Kars, a peace treaty would be concluded. In July 1579, an army was assembled in Erzurum. The Ottoman army of 100,000 men departed Erzurum in 1578 on 6 July and arrived in Kars on 26 July. The next day, the restoration and construction of Kars fortress began and ended on August 24 (Kütükoğlu, 1993).

On October 23, 1579, Ozdemiroglu Osman Pasha and the Crimean forces retook Shamakhi from the Safavids, and then Baku and Shirvan (Sungur, 2012). At the same time, on October 22, 1579, due to the approach of winter, the Ottoman army moved from Kars to Erzurum again for wintering. So Pasha spent the winter of 1579 in Erzurum. When Lala Mustafa Pasha was in Kars, on September 30, 1579, Grand Vizier Sokulu Mehmed Pasha was killed. Ahmed Pasha, the second vizier, was appointed in his place. At the same time, in Istanbul, Sinan Pasha, who was his rival, began to act against Lala Mustafa Pasha. The second year of the war proved bad for the Ottoman Empire. With all this in mind, in 1580 on January 7, Lala Mustafa Pasha was released (Kütükoğlu, 1993). Khoja Sinan Pasha was appointed in place of Lala Mustafa Pasha. On April 25, 1580, he moved to the military camp through Uskudar. On July 15, 1580, Pasha moved to Tbilisi and stayed here for some time. After supplying the Tbilisi fortress with food and ammunition, he returned to Erzurum. Sinan Pasha, who came to Kars for the first time, founded vilayet there. On November 9, 1580, he arrived in Erzurum. Here, Pasha began peace negotiations with the Safavids. On July 26, 1581, he returned to Istanbul. Peace negotiations continued until the end

of 1582, but the result was not achieved, because the Ottoman Empire did not intend to give up the conquered lands (Ibid).

According to Georgian sources, Sinan Pasha sent the lord of Samtskhe to Imereti. The purpose of sending was to make a deal with King Giorgi of Imereti and to gain his support during the battle with King Simon. He also wanted to prevent the connection of kings Giorgi and Simon (გუგუშვილი 1989).

During this period, the king of Kakheti, Alexander, was subordinated to the Safavids. The Safavids gathered an army in the region and besieged Tbilisi. In response to this, at the end of August 1582, the Ottoman state sent help to its army in Tbilisi. When the Ottomans were bringing provisions and ammunition to Tbilisi, they were attacked by Simon and his men while crossing Kura. The Ottomans retreated and arrived in Kars. However, they again sent aid to Tbilisi, which was in a difficult situation, this time with success (Kütükoğlu, 1993).

During this time Ozdemiroglu Osman Pasha fought against the Safavids in Shirvan. The cities in the region constantly passed from hand to hand. In 1582, the Safavids seized Gabala, Quba and Shabran. After that, Osman Pasha was forced to move to Demirkhapi. The Ottoman Empire, which aimed to be permanently in this region, immediately sent reinforcements to Osman Pasha. In the spring of 1583, the Safavid armed forces fought a fierce battle against the Ottoman forces in the vicinity of Shabran. The Ottomans lost the battle and took refuge in Demirkapi. In the 1583 battle of 8-11 May, Osman Pasha defeated the Safavid army with great effort. In this battle, about 30-40 Kakhetians who had fought on the Safavid side were pardoned at the end of the battle and handed over to King Alexander. After this victory, Osman Pasha appointed Jafar Pasha in his place, and he himself returned to Istanbul. Pasha arrived in Istanbul on June 25, 1584 and was appointed Grand Vizier on July 28, 1584 (Sungur, 2012).

In 1582, unrest began in the kingdom of Imereti. In 1586, King Giorgi of Imereti died. His 12-year-old son Levan took his place. At that time, uncle Constantine, who was in prison, escaped and started a rebellion against the young king. King Levan was married to Mamiya Dadian's daughter. With the help of his father-in-law, he defeated his rebellious uncle Constantine in 1587. During Levan's reign (1586-1590), there were continuous rebellions against him in Imereti. He was constantly fighting with the lords of Imereti (გუგუშვილი 1989).

On December 29, 1582, Ferhad Pasha replaced Khoja Sinan Pasha. He was appointed as the commander-in-chief. On May 1, 1583, Ferhad Pasha

went east and arrived in Kars for the first time. A little later, on August 11, 1583, he left Kars and went to Yerevan. After the conquest of Yerevan, he appointed Yusuf Sinan Pasha as the defender of Yerevan. After that Ferhad Pasha came first to Kars and then to Ardahan. At that time, the Ottoman army, which was bringing military goods to Tbilisi, was attacked by an army of Georgians and Safavids. Nevertheless, the Ottomans managed to achieve their goal and returned first to Ardahan and then to Erzurum (Kütükoğlu, 1993).

Ferhad Pasha, who spent the winter in Erzurum, provided the transportation of necessary ammunition and cargo. After completing his preparations, pasha left Erzurum in 1584 on July 12. He renovated and strengthened Akhalkalaki, Livana, Shavsheti, Machakheli, Adjara, Lori and Dmanisi fortresses. Tbilisi, which was under constant Safavid and Georgian attacks, needed to provide regular aid. After repairing and fortifying the fortresses, he sent aid to Tbilisi, but they were ambushed by the army of Safavids and Georgians. The latter were defeated in battle and retreated, and King Simon barely escaped death (Ibid).

During this period, Ozdemiroglu Osman Pasha, who was in Istanbul, left the city on October 15, 1584 and arrived in Erzurum, and then moved to Tabriz on August 12, 1585. He besieged the city and soon took it. On October 27, 1585, as food supplies were dwindling, winter was approaching, and Osman Pasha was incapacitated, along with the attacks from the Safavids, Pasha left Tabriz with part of his army. During the retreat, Osman Pasha died on the way (Sungur, 2012). After the withdrawal of the army, the Safavids besieged Tabriz for 11 months.

Ferhad Pasha was appointed commander-in-chief for the second time in mid-January 1586. He left Istanbul on 8 June, 1586, arriving in Erzurum at the end of July. From here, he sent an army and food supplies to the besieged Tabriz for help. Pasha repaired the fortress and moved to Erzurum to spend the winter (Kütükoğlu, 1993). Two months after Ferhad Pasha was appointed commander-in-chief for the second time, Jaghalzadeh Sinan Pasha was first appointed beylerbey of Van and then governor of Baghdad. During his time in Baghdad he continued to fight against the Safavids. 10 days after the Safavids laid siege to Tabriz, peace negotiations began between them and the Ottomans, as the Ottoman threat does not end, and the Safavids lost territories every year. However, by the end of May 1587, when Abbas Mirza took the throne in Qazvin, peace negotiations had ended (Ibid).

King Simon, who fought against the Ottomans in Kartli, marched on Imereti as well, because some lords of the kingdom of Imereti supported him in the fight against the Ottomans. King Levan gathered his army and asked

Dadiani and Gulieli for help, but to no avail. In 1588, in the battle of Gophanto, Simon defeated Levan. The defeated king fled to Lechkhumi. King Simon occupied Kutaisi and left his people as rulers here, while he himself returned to Kartli to fight the Ottomans (ქუცავაძე, 1989).

In 1587, a military majlis was held on August 28, where it was decided to build a fortress in Gori against King Simon. Simon tried to besiege the fortresses of Akhtala and Dmanisi but did not succeed. The Ottoman army entered Gori in 1587 on September 11, and on September 13, the construction of the fortress began. Construction was completed at the end of September (Kütükoğlu, 1993). After that, the territory of Gori was formed. From here, the army moved to Tbilisi, and in October moved to Erzurum to spend the winter.

King Levan of Imereti took advantage of King Simon's absence from Kartli, returned to Kutaisi and regained power. King Levan wanted to punish Dadiani for not helping him, however Dadiani suddenly arrived, arrested the king and took him to Odisha. The captive king died in 1590 (ქუცავაძე, 1989). Levan's cousin (grandson of Bagrat III) Rostom son of Konstantin (1590-1605) was placed on the throne of Imereti, with the help of Mamia Dadiani and Imereti lords.

The Ottoman soldiers, who spent the winter in Erzurum, left the city on July 25, 1588 and marched towards Ganja and Karabagh. At the same time, help was sent to the newly built Gori fortress. On the way, King Simon attacked the Ottomans with his army, but soon retreated. King Simon also destroyed the road used by the Ottoman army, which caused a shortage of supplies for a time. Meanwhile, the Ottoman army arrived in Ganja on September 1, 1588. When the Safavids received the information about the arrival of the Ottoman army, they left the city. Thus, the Ottoman army captured the city without a fight (Kütükoğlu, 1993). In 1588, King Simon signed an agreement with Ferhad Pasha and came under the control of the Ottomans (სვანიძე). In 1589, under the condition of payment of tribute, the governance of Kartli was handed over to King Simon.

The Safavids fought the Ottomans on the one hand, and the Uzbeks on the other. In order to eliminate the Uzbek threat, the Safavids wanted to make peace with the Ottomans. Peace made sense for the Ottoman Empire as well, as long-term war had created problems for the economy and governance. For this reason, the parties agreed and signed the Treaty of Istanbul (Ferhad Pasha) on March 21, 1590. The Iran-Ottoman war, which lasted for 12 years, ended with this treaty. According to the agreement, Tabriz, Karajadagh, Luristan, Khuzistan, Nihavend, Georgia, Dagestan and Shirvan remained

under the Ottomans' control. According to the treaty, both sides exchanged war prisoners.

Conclusion

The Treaty of Amasya (1555) and its aftermath represent a defining moment in the history of Georgia and the broader Caucasus region. This study has demonstrated that the treaty, while ostensibly a resolution to the Ottoman-Safavid conflict, had profound and lasting implications for Georgia's political and territorial integrity. By institutionalizing the division of the region into Ottoman and Safavid spheres of influence, the treaty effectively fragmented Georgia, setting a precedent for its subsequent marginalization in the geopolitical landscape of the early modern period.

Equally significant is the period of the Iran-Ottoman war of 1578-1590, which further shaped the geopolitical realities of Georgia and its relationship with the Ottoman Empire. This war marked a continuation of imperial contestation in the Caucasus, with Georgian kingdoms playing a dual role as both active participants and pawns in the struggle for regional dominance. The Ottoman military campaigns during this period sought to consolidate their control over key Georgian territories, often leveraging alliances with local rulers. At the same time, Georgian resistance—both organized and fragmented—underscored the resilience of these kingdoms despite their precarious position between two great empires.

The interplay of diplomacy, warfare, and local agency during the Iran-Ottoman war of 1578-1590 illustrates the complex dynamics of Georgian-Ottoman relations. The establishment of Ottoman administrative structures, such as the creation of new sanjaks and the fortification of strategic locations, further entrenched Ottoman influence in the region. However, these developments also exacerbated internal divisions within Georgia, as local rulers navigated shifting allegiances and the challenges of maintaining autonomy under imperial domination.

This article has contributed to the broader historiography by bringing new perspectives to the study of Ottoman-Safavid relations and their impact on the Caucasus. By integrating primary sources from Ottoman, Safavid, and Georgian archives, the research has illuminated the nuanced dynamics of imperial diplomacy and regional governance. The findings challenge traditional narratives by emphasizing Georgia's agency within these broader imperial struggles, even as its sovereignty was constrained by external pressures.

In conclusion, the Treaty of Amasya and the Iran-Ottoman war of 1578-1590 serve as lenses through which to explore the broader themes of fragmentation, imperial rivalry, and local resistance that defined the Caucasus in the 16th century. Together, these episodes highlight the dual forces of division and resilience that shaped Georgia's historical trajectory. The lessons drawn from these historical episodes resonate beyond their temporal and geographical boundaries, offering valuable insights into the enduring consequences of geopolitical division and the complexities of regional power dynamics. This study invites further research into the long-term ramifications of such treaties and wars on the socio-political development of contested regions, ensuring that the history of Georgia remains integral to our understanding of early modern empires and their peripheries.

REFERENCES

Books

1. Ateş, A. (2015). Şehzade Selim ve Şah II. İsmail'in Gürcistan Seferleri (XVI. Yüzyilin İlk Çeyreği), Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, Konya, p. 50, 52-53.
2. Aydın, M. (1986). Faş Kalesi, Osmanli Araştırmaları, VI, pp. 69-70.
3. Bilge, S. M. (2015). Osmanli Çağı'nda Kafkasya 1454-1829 (Tarih - Toplum - Ekonomi), İstanbul: Kitabevi, 2015, p. 40.
4. Danişmend, İ. H. (1971). İzahlı Osmanli Tarihi Kronolojisi II. cilt M. 1513-1573 / H. 919-981, İstanbul: Türkiye Yayınevi, pp. 278, 291-293.
5. Gökçe, C. (1979). Kafkasya ve Osmanli İmparatorluğu'nun Kafkasya Siyaseti, İstanbul: Şamil Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları, p. 24.
6. Gümüş, N. (2000). XVI. Asırda Osmanli-Gürcistan İlişkileri, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı, İstanbul, pp. 70-71, 83.
7. Gündüz, T. (2008). Safeviler (I. Siyasi Tarih), Diyanet İslam Ansiklopedisi,, 453 p.
8. Muhammedoğlu, A. S. (2000). İran (Osmanli İran Münasebetleri), Diyanet İslam Ansiklopedisi, 406 p.

9. Jorga, N. (2005). Osmanli İmparatorluğu Tarihi - 3 (1538-1640), yayına hazırlayan. Erhan Afyoncu, çeviren. Nilüfer Epçeli, İstanbul: Yeditepe Yayınevi, 208 p.
10. Kirzioğlu, M. F. (1998). Osmanlılar'ın Kafkas-İllerini Fethi (1451-1590), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, pp. 411-412.
11. Kütükoğlu, B., (1993) Osmanlı - İran Siyâsî Münâsebetleri (1578-1612), İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti, pp. 39, 41-43, 64, 72, 76-77, 82, 100, 109-115, 119-122, 133-138, 140-142, 167-168, 182-190, 192-193
12. Peçevi İbrahim Efendi. (1982). Haz. Bekir Sitki Baykal, Peçevi Tarihi II. cilt, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, pp. 45-46.
13. Sungur, Ç., (2012), Habeşistan'dan Kafkasya'ya Bir Osmanlı Paşası: Özdemiroğlu Osman Paşa, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Ankara, pp 67, 71-82, 86, 114-117, 126-139.
14. Şahin, İ., Emecen, F. (1991). Amasya Antlaşması, Diyanet İslam Ansiklopedisi, pp. 4.
15. Uzunçarşılı, İ. H. (1983). Osmanlı Tarihi II. cilt İstanbul'un Fethinden Kanuni Sultan Süleyman'ın Ölümüne Kadar, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1983, Ankara, pp. 359-361.
16. ბატონიშვილი ვახუშტი, (1973), ქართლის ცხოვრება, ტომი IV, p 817 (bat'onishvili vakhusht'i, (1973), kartlis tskhovreba, t'omi IV, 817 p. (In Georgian))
17. რეხვიანიძე, მ. (1989). იმერეთის სამეფო (1462-1810 წწ.), თბილისი: თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა,, pp 54-58, 60-61, 65-67, 142 (rekhvianiძე, m., (1989) imeretis samepo (1462-1810 ts'ts'), tbilisi: tbilisis universit'et'is gamomtsemloba., pp. 54-58, 60-61, 65-67, 142. (In Georgian))
18. სვანიძე, მ. (1971). საქართველო-ოსმალეთის ურთიერთობის ისტორიიდან XVI-XVII სს., თბილისი, pp. 101, 103, 108, 113, 115-16, 120, 122, 124-125, 134, 172 (svanidze, m., (1971), sakartvelo-osmaletis urtiertobis ist'oriidan XVI-XVII ss., tbilisi, pp. 101, 103, 108, 113, 115-16, 120, 122, 124-125, 134, 172. (In Georgian))
19. ხორავა, ბ. (2019). ვაჭრიძე, გ., ბაგრატ III იმერეთის მეფე, თბილისი: გამომცემლობა პალიტრა L., pp 136-137 (khorava, b., (2019)

vach'ridze, g., bagrat' III imeretis mepe, tbilisi: gamomtsemloba p'alit'ra L., pp. 136-137 (In Georgian))

20. ჯავახიშვილი, ი., (1967). ქართველი ერის ისტორია წიგნი მეოთხე XV-XVIII საუკუნეები, თბილისი: თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა, pp 260-261 (javakhishvili, i., (1967), kartveli eris istoria ts'igni meotkhe XV-XVIII sauk'uneebi, tbilisi: tbilisis universit'et'is gamomtsemloba, pp. 260-261 (In Georgian))

Journals, Scientific Articles, Theses, Dissertations

21. Matthee, R. (2014). The Ottoman-Safavid War of 986-998/1578-1590: Motives and Causes, *International Journal of Turkish Studies*, Vol.20, p.15.
22. Altı, A., (2014). 22 Numaralı Mühimme Defteri'nin (H. 981/M. 1573) Transkripsiyon ve Değerlendirilmesi (s.215-351), *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yeniçağ Bilim Dalı*, Kayseri, 122 p.
23. Gelibolulu Mustafa Âlî, Haz. H. Mustafa Eravci (2014). *Nusret-Nâme*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayinlari, p. 133-140.
24. Hasani, A. (2002). İranlı Tarihçilere Göre Osmanlı İnan İlişkilerindeki Krizin Nedenleri (985-1049/1577-1639), *Tarihten Günümüze Türk-İnan İlişkileri Sempozyumu*, Konya, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayinlari, pp. 16-17.
25. Şahin, R. (2014). 22 Numaralı Mühimme Defteri'nin (H. 981/M. 1573) Transkripsiyon ve Değerlendirilmesi (s. 1-107), *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yeniçağ Bilim Dalı*, Kayseri, 171 p.
26. Turan, Ş. (1958). *Lala Mustafa Paşa Hakkında Notlar ve Vesikalar*, Belleten, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayinlari. Cilt 22, Sayı 88, pp. 585-586, 588.
27. წვერავა, ვ. (2021). ქუთაისი XV საუკუნის ბოლოსა და XVI საუკუნეში, ქუთაისი XIII საუკუნის 60-იანი წლებიდან XX საუკუნის 20-იან წლებამდე, ქუთაისი: „ქუთაისის აკაკი წერეთლის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის საგამომცემლო ცენტრი“, pp. 146-147 (ts'verava, v., (2021), kutaisi XV sauk'unis bolosa da XVI sauk'uneshi, kutaisi XIII sauk'unis 60-iani ts'lebidan XX sauk'unis 20-ian

ts'lebamde, kutaisi: „kutaisis ak'ak'i ts'eretlis sakhelobis sakhelmts'ipo universit'et'is sagamomtsemlo tsent'ri“, pp. 146-147 (In Georgian))

Archives

28. Cumhurbaşkanlığı Arşivler Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi (Boa), MH, 3/477, MH, 6/21, MH, 5/1000, MH, 7/767, MH, 7/769, MH, 5/618, MH, 5/1004, MH, 5/1269, MH, 7/579, MH, 7/1243, MH, 7/1257, MH, 6/21, MH, 7/767, MH, 7/421, MH, 7/1767, 2301, 2303, 2476, 2511

ՎԱՐԴԱՆ ՊԱՊԻԿՅԱՆ - ՎՐԱՍԱՆԻ ԲԱԺԱՆՈՒՄԸ. ՕՍՄԱՆԱՍԵՖՅԱՆ ՄՐՑԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ԱՄԱՍԻԱՅԻ ՊԱՅՄԱՆԱԳԻՐԸ (1555-1590)

Հիմնաբառեր՝ Օսմանյան կայսրություն, Սեֆյան կայսրություն, Ամասիայի պայմանագիր, վրացական թագավորություններ, Կովկասի պատմություն, կայսերական մրցակցություն, Վրաստանի մասնավորում, օսմանա-սեֆյան հարաբերություններ, փարածաշրջանային դիվանագիտություն, ռազմական դիվանագիտություն

Սույն հոդվածում ուսումնասիրվում է XVI դարում Վրաստանի աշխարհաքաղաքական լանդշաֆտի վրա երկու կարևոր պատմական իրադարձությունների ազդեցությունը՝ Ամասիայի պայմանագիր (1555 թ.) և 1578-1590 թթ. իրանա-օսմանյան պատերազմ: Հետազոտությունը բացահայտում է, թե ինչպես Ամասիայի պայմանագիրը՝ որպես օսմանա-սեֆյան հակամարտության կարգավորման միջոց, ինստիտուցիոնալացրեց Վրաստանի բաժանումը օսմանյան և սեֆյան ազդեցության ոլորտների միջև՝ քայքայելով նրա քաղաքական և տարածքային ամբողջականությունը:

Բացի այդ՝ հոդվածը անդրադառնում է իրանա-օսմանյան պատերազմի ընթացքում վրաց-օսմանյան հարաբերությունների դինամիկային՝ ընդգծելով վրացական թագավորությունների երկակի դերը. նրանք հանդես էին գալիս և՛ որպես ակտիվ մասնակիցներ, և՛ որպես Կովկասում գերիշխանության համար կայսերական մրցակցության «զոհեր»:

Օգտագործելով սկզբնաղբյուրներ, ներառյալ օսմանյան արխիվային փաստաթղթեր, սեֆյան նամակագրություններ և վրացական տարեգրություններ, հոդվածը ներկայացնում է կայսերական դիվանագիտության, ռազմական ռազմավարությունների և վրացի կառավարիչների տեղային նախաձեռնությունների խոր վերլուծություն:

Այս մոտեցումը կասկածի տակ է դնում ավանդական նարատիվները՝ շեշտելով վրացիների բազմաշերտ փոխհարաբերությունները Օսմանյան և Սեֆյան կայսրությունների հետ:

Այս միջառարկայական հետազոտությունը կլրացնի օսմանա-սեֆյան հարաբերությունների և Կովկասի պատմության գիտական գրականությունը՝ լուսաբանելով աշխարհաքաղաքական մասնատման և կայսերական մրցակցությունների երկարատև հետևանքները: Այն մոտիվացնում է հետագա գիտական ուսումնասիրություններ անելու՝ ուղղված միջնադարյան կայսրությունների տարածաշրջանային դինամիկային և դրանց ազդեցությանը վիճարկվող տարածքների, ինչպես Վրաստանի պարագայում, սոցիալ-քաղաքական զարգացման վրա:

ВАРДАН ПАПИКЯН - РАЗДЕЛ ГРУЗИИ: ОСМАНО-СЕФЕВИДСКОЕ СОПЕРНИЧЕСТВО И АМАССИЙСКИЙ ДОГОВОР (1555-1590)

***Ключевые слова:** Османская империя, Сефевидская империя, Амасийский договор, грузинские царства, история Кавказа, имперское соперничество, раздробленность Грузии, осmano-сефевидские отношения, региональная дипломатия, военные кампании*

В данной статье рассматривается влияние двух ключевых исторических событий на геополитический ландшафт Грузии в XVI веке: Амасийского договора (1555 г.) и ирано-османской войны 1578–1590 гг. Исследование анализирует, как Амасийский договор, будучи решением осmano-сефевидского конфликта, узаконил разделение Грузии на османскую и сефевидскую сферы влияния, что привело к фрагментации её политической и территориальной целостности.

Кроме того, статья изучает динамику грузино-османских отношений во время ирано-османской войны, подчёркивая двойственную роль грузинских царств как участников и пешек в более широкой имперской борьбе за господство на Кавказе.

На основе первоисточников, включая османские архивные документы, сефевидскую корреспонденцию и грузинские летописи, статья представляет детализированный анализ имперской дипломатии, военных стратегий и местной активности грузинских правителей. Такой подход ставит под сомнение традиционные нарративы, акцентируя внимание на многогранности взаимодействий грузин с Османской и Сефевидской империями.

Данное междисциплинарное исследование вносит вклад в историографию османо-сефевидских отношений и истории Кавказа, освещая долгосрочные последствия геополитической фрагментации и имперского соперничества. Оно побуждает к дальнейшим научным изысканиям, направленным на изучение региональной динамики раннемодерных империй и их влияния на социально-политическую эволюцию таких спорных территорий, как Грузия.

Ներկայացվել է՝ 09.10.2024 թ.
Գրախոսվել է՝ 20.11.2024 թ.

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ԱԴԱՄՅԱՆ ԷՎԵԼԻՆԱ - ֆիզիկական կուլտուրայի դասատու, մարմնամարզության մարզիչ

АДАМЯН ЭВЕЛИНА - учитель физической культуры, тренер по гимнастике

ADAMYAN EVELINA - Physical Education Teacher, Gymnastics Coach

ԱՎԱՆԵՍՈՎ ԷՐՆԵՍՏ - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ֆիզիկական կուլտուրայի և քաղաքացիական պաշտպանության ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

АВАНЕСОВ ЭРНЕСТ - кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физической культуры и гражданской обороны, Государственный университет имени В. Брюсова

AVANESOV ERNEST - Ph.D, Associate Professor, Chair of Physical Education and Civil Defense, Brusov State University

ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ՆԵԼԼԻ - ավագ դասախոս, ֆիզիկական կուլտուրայի և քաղաքացիական պաշտպանության ամբիոն, Վ. Բրյուսովի պետական համալսարան

АВETИСЯН НЕЛЛИ - старший преподаватель, кафедра физической культуры и гражданской обороны, Государственный университет имени В. Брюсова

AVETISYAN NELLY - Senior Lecturer, Chair of Physical Education and Civil Defense, Brusov State University

ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ ՄԽԻԹԱՐ - հայցորդ, կառավարման ամբիոն, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան

ГАСПАРЯН МХИТАР - соискатель, кафедра менеджмента, Армянский государственный экономический университет

GASPARYAN MKHITAR - Ph.D. Student, Chair of Management, Armenian State University of Economics

ԳՅՈՒՐԶԻՆՅԱՆ ԱՇԽԵՆ - դասախոս, ֆրանսերենի և ռոմանական բանասիրության ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան
ГЮРДЖИНЯН АШХЕН - преподаватель, кафедра французской и романской филологии, Государственный университет имени В. Брюсова
GYURJINYAN ASHKHEN - Lecturer, Chair of French and Romance Philology Brusov State University

ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ ԱՇԽԵՆ - պատմական գիտությունների թեկնածու, ավագ դասախոս, հայագիտության ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

ГРИГОРЯН АШХЕН - кандидат исторических наук, старший преподаватель, кафедра арменоведения, Государственный университет им. В. Брюсова

GRIGORYAN ASHKHEN - Candidate of Sciences (History), Senior Lecturer, Chair of Armenian Studies, Brusov State University

ԴԱՇՏՈՅԱՆ ԵՂԻՇԵ - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դասախոս, Գավառի պետական համալսարան

ДАШТОЯН ЕГИШЕ - кандидат филологических наук, преподаватель, Гаварский государственный университет

DASHTOIAN EGISHE - PhD in Philology, Lecturer, Gavar State University

ԺԱՄԿՈՑՅԱՆ ՌՈՒԶԱՆՆԱ - հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, ավագ դասախոս, Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոն Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

ЖАМКОЦЯН РУЗАННА - кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра педагогики и методики преподавания языков, Государственный университет имени В. Брюсова

ZHAMKOTSYAN RUZANNA - Candidate of Sciences (Psychology), Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University

ԼԱԶԻՆՅԱՆ ԼԻԼԻԹ - հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Ակադեմիկոս Մ. Մազմանյանի անվան հոգեբանության ամբիոն, Խ. Արովյանի անվան ՀՊՄՀ

ЛАЧИНЯН ЛИЛИТ - кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии имени академика М. Мазманяна, АГПУ имени Х. Абовяна
LACHINYAN LILIT - Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Chair of Psychology named after Academician M. Mazmanyana, ASPU after Kh. Abovyan

ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ԻԳՈՐ - մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

КАРАПЕТЯН ИГОРЬ - доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и методики преподавания языков, Государственный университет имени В. Брюсова

KARAPETYAN IGOR - Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԱՐԱՔՍ - Խ. Արոյանի անվան ՀՊՄՀ, Մաթեմատիկա, ֆիզիկա և ինֆորմատիկա բաժին, «Մաթեմատիկայի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոն»-ի հայցորդ, Սպարտակ Մկրտչյանի անվան «Բյուրակն» կրթահամալիր՝ մաթեմատիկայի ուսուցչուհի

АРУТЮНЯН АРАКС - соискатель кафедры математики и методики ее преподавания АГПУ имени Х. Абовяна, учитель математики образовательного комплекса “Бюракн” имени Спартак Мкртчяна

HARUTYUNYAN ARAKS - PhD student, Chair of Mathematics and its Teaching Methods, Armenian state pedagogical university after K. Abovyan, maths teacher, «Byurakn» scientific-educational foundation after Spartak Mkrtchyan

ՀՈՎԱԿԻՄՅԱՆ ԳԱՐԻԿ - հայցորդ, Ակադեմիկոս Մ. Մազմանյանի անվան հոգեբանության ամբիոն, Խ. Արոյանի անվան ՀՊՄՀ

ОВАКИМЯН ГАРИК - соискатель, кафедра психологии имени академика М. Мазманяна, АГПУ имени Х. Абовяна

HOYAKIMYAN GARIK - PhD Student, Chair of Psychology named after Academician M. Mazmanyana, ASPU after Kh. Abovyan

ՂԱԶԱՐՅԱՆ ԱՐՄԻՆԵ - հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Ակադեմիկոս Մ. Մազմանյանի անվան հոգեբանության ամբիոն, Խ. Արովյանի անվան ՀՊՄՀ

КАЗАРЯН АРМИНЕ - кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии имени академика М. Мазманяна, АГПУ имени Х. Абовяна

GHAZARYAN ARMINE - Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Chair of Psychology named after Academician M. Mazmanyan, ASPU after Kh. Abovyan

ՇԱՀՎԵՐԴՅԱՆ ԱՆՈՒՇ - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Համաշխարհային բանկի կրթության գծով միջազգային խորհրդատու, Վաշինգտոն, ԱՄՆ

ШАХВЕРДЯН АНУШ - кандидат педагогических наук, доцент, Международный консультант Всемирного банка по образованию, Вашингтон, США

SHANVERDYAN ANUSH - Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, World Bank International Consultant on Education, Washington, USA

ՊԱՊԻԿՅԱՆ ՎԱՐԴԱՆ - ասպիրանտ, Պատմության ֆակուլտետ, Բուխարեստի համալսարան

ПАПИКЯН ВАРДАН - аспирант, факультет истории, Бухарестский университет

PAPIKYAN VARDAN - PhD Student, Faculty of History, University of Bucharest

ՍԱՐԳՍՅԱՆ ԼԵՎՈՆ - հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Կառավարման ամբիոն, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան

САРГСЯН ЛЕВОН - кандидат психологических наук, доцент, кафедра менеджмента, Государственный университет имени В. Брюсова

SARGSYAN LEVON - Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Chair of Management, Brusov State University

ՍՏԵՓԱՆՅԱՆ ԼԻԼԻԹ - հայցորդ, Ակադեմիկոս Մ. Մազմանյանի անվան հոգեբանության ամբիոն, Խ. Արուվյանի անվան ՀՊՄՀ

СТЕПАНЯН ЛИЛИТ - соискатель, кафедра психологии имени академика М. Мазманяна, АГПУ имени Х. Абовяна

STEPANYAN LILIT - PhD Student, Chair of Psychology named after Academician M. Mazmanyan, ASPU after Kh. Abovyan

ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ ԱՍՏԴԻԿ - հայցորդ, Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան պետական համալսարան, Գյումրու թիվ 45 միջնակարգ դպրոցի տնօրեն

ВАРДАНЯН АСТХИК - соискатель, Ширакский государственный университет имени М. Налбандяна, директор средней школы № 45 города Гюмри

VARDANYAN ASTHIK - PhD Student, M. Nalbandyan State University of Shirak, director of Gyumri Secondary School № 45

Համակարգչային ձևավորումը՝

Հասմիկ Փիլավջյանի
Մարինե Փիլիպոսյանի

Տպաքանակը՝ 100

«Լինգվա» հրատարակչություն
«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամ
Հասցե՝ 0002, Երևան, Թումանյան փող. 42
Հեռ.՝ (+374) 10 52 20 20
Էլ. հասցե՝ bsu.sciencedep@gmail.com
<http://www.brusov.am>

**«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի
«Բանբեր» գիտական պարբերականի 2(69) համարը երաշխավորվել է
տպագրության ԲՊՀ գիտական խորհրդի 2024 թվականի նոյեմբերի
29-ի № 4 նիստի որոշմամբ:**

*«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի
«Բանբեր» գիտական պարբերականում տպագրության համար
հոդվածներին առաջադրվող պահանջները ներկայացված են ԲՊՀ
պաշտոնական կայքում.
https://brusov.am/hy/journal_list/banber_v_bryusovi_anvan_petakan_hamalsarani*