



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

ԲԱՆԲԵՐ

ԵՐԵՎԱՆԻ Վ. ԲՐՅՈՎՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ԼԵԶՎԱԶԱՍԱՐԱԿԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ

ВЕСТНИК ЕРЕВАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ЯЗЫКОВ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК ИМЕНИ В. БРЮСОВА

BULLETIN OF YEREVAN *BRUSOV* STATE UNIVERSITY OF
LANGUAGES AND SOCIAL SCIENCES

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

2(43)

ԵՐԵՎԱՆԻ Վ. ԲՐՅՈՎՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ԼԵԶՎԱԶԱՍԱՐԱԿԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
«ԼԻՆԳՎԱ» ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ

ԵՐԵՎԱՆ - 2018

Բանբերը հրատարակվում է տարեկան երկու անգամ
ԵՊՀ գիտական խորհրդի որոշմամբ:
Вестник издается два раза в год по решению ученого совета
ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова.
The Bulletin is published twice a year by the decision of
YSULSS Scientific Council.

Խմբագրական խորհուրդ՝

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

Խմբագրական կազմ՝

- | | |
|---------------------------------------|--|
| Հայկ Պետրոսյան | մանկավարժական գիտությունների դոկտոր,
պրոֆեսոր |
| Իգոր Կարապետյան | մանկավարժական գիտությունների դոկտոր,
պրոֆեսոր |
| Խաչատուր Թևոսյան | մանկավարժական գիտությունների թեկնածու,
պրոֆեսոր |
| Լուիզա Միլիտոսյան | մանկավարժական գիտությունների թեկնածու,
դոցենտ |
| Ալիսա Չիտչյան | մանկավարժական գիտությունների թեկնածու,
դոցենտ |
| Ռոբերտ Խաչատրյան | բանասիրական գիտությունների թեկնածու,
դոցենտ |
| Անուշ Շահվերդյան | մանկավարժական գիտությունների թեկնածու,
դոցենտ |
| Սամվել Հովհաննիսյան
Հակոբ Մադոսյան | տնտեսագիտական գիտությունների թեկնածու
փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու |

Տեխնիկական խմբագիր՝ Հասմիկ Փիլավջյան

Редакционный совет:

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

Редакционная коллегия:

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

Технический редактор: Асмик Пилавджян**Editorial Council:**

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

Editorial Board:

Hayk Petrosyan	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Igor Karapetyan	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Khachatur Tevosyan	Candidate of Sciences (Pedagogy), Professor
Luiza Militosyan	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
Alisa Chitchyan	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
Robert Khachatryan	Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
Anush Shahverdyan	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
Samvel Hovhannisyanyan	Candidate of Sciences (Economics)
Nakob Madoyan	Candidate of Sciences (Philosophy)

Technical Editor: Hasmik Pilavjyan

Բանբեր Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվաաշխարհագրական համալսարանի: 2(43) – Երևան, Լինգվա, 2018 թ., 379 էջ:

Вестник Ереванского государственного университета языков и социальных наук имени В. Брюсова. 2(43): Ереван, Лингва, 2018, 379 с.

Bulletin of Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences. 2(43): Yerevan, Lingva, 2018, 379 pages.

ISSN 1829-3107

© Լինգվա, 2018թ.

**ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENTS**

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ
ПЕДАГОГИКА
PEDAGOGY**

ԱԻԴԱ ԹՈՓՈՒԶՅԱՆ	ՄԱՆԿՈՒԹՅԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ	15
АИДА ТОПУЗЯН AIDA TOPUZYAN	СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСТВА THE MODERN ISSUES OF CHILDHOOD	
ԱՄԱԼՅԱ ՄԱՀԱԿՅԱՆ	ԱՐՏ-ԹԵՐԱՊԻԱՆ ԱՆՁԻ ՍՈՑԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՄԻՋՈՑ	26
АМАЛИЯ СААКЯН	АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ	
AMALYA SAHAKYAN	ART-THERAPY AS AN EFFECTIVE METHOD OF THE SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN	
ԱՆԻ ՄԱԶՄԱՆՅԱՆ	ՈՐԱԿԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐԻ ՄՇԱԿՄԱՆ ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ՓՈՐՁԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	31
АНИ МАЗМАНЯН	ОСОБЕННОСТИ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ РАМОК КВАЛИФИКАЦИЙ	
ANI MAZMANYAN	PECULIARITIES OF INTERNATIONAL PRACTICE OF THE DEVELOPMENT OF NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK	
ԱՆՆԱ ՄԻՆԱՍՅԱՆ	ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԱԲԵՐՄՈՒՆԹՆ ԸՆՏԱՆԻՔԻՆ ԵՎ ԱՄՈՒՄՆՈՒԹՅԱՆԸ	42
АННА МИНАСЯН	ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К ИНСТИТУТУ СЕМЬИ И БРАКА	

ANNA MINASYAN	THE ATTITUDE OF MODERN YOUTH TO THE INSTITUTION OF FAMILY AND MARRIAGE	
ԹՈՒԽՄԱՆՈՒՎ ՄՎՐՏՉՅԱՆ	ՏԱՐԲԵՐ ՏԱՐԱԾԱՇՐՋԱՆՆԵՐԻ ԳՅՈՒՂԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ ԱՐՏԱԴԱՍԱՐԱՆԱԿԱՆ ՊԱՐԱՊՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՀԱՄԵՄՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ	47
ТУХМАНУК МКРТЧЯН	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЙ В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАЛЬНЫХ СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ	
TUKHMANUK MKRTCHYAN	COMPARATIVE ANALYSIS OF EXTRACURRICULAR TRAININGS IN VARIOUS REGIONAL VILLAGE SCHOOLS	
ԻԳՈՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, ԼԻԼԻԹ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ	ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ՆԵՐԴՐՄԱՆ ՄԻՏՈՒՄՆԵՐՆ ԱՐԴԻ ՓՈՒԼՈՒՄ	53
ИГОРЬ КАРАПЕТЯН, ЛИЛИТ АВЕТСИЯН	ТЕНДЕНЦИЯ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	
IGOR KARAPETYAN, LILIT AVETISYAN	CURRENT TRENDS OF IMPLEMENTING TEACHER TRAINING TECHNOLOGIES	
ԼԻԼԻԹ ՄԱՆՎԵԼՅԱՆ	ԹԻՄԱՅԻՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄԸ ԵՎ ԴՐԱ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՆԱԽԱՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ	63
ЛИЛИТ МАНВЕЛЯН	КОМАНДНОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ И ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ ЕГО ЭФФЕКТИВНОГО ПРОВЕДЕНИЯ	
LILIT MANVELYAN	TEAM TEACHING AND PREREQUISITES FOR ITS EFFECTIVE IMPLEMENTATION	
ԼՈՒԻԶԱ ՄԻԼԻՏՈՅԱՆ	ՆԱԽԱԳԾԻ ՄԵԹՈԴԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԱՍՓՈՓԻՉ ԱՏԵՍԱՎՈՐՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ	68
ЛУИЗА МИЛИТОСЯН	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ДЛЯ ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЙ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ	
LUIZA MILITOSYAN	USING THE PROJECT METHOD FOR STUDENTS' FINAL ATTESTATION	

ՀԱՎՈՒՔ ԿԻՐԱԿՈՉՅԱՆ	ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԸ ՀՀ-ՈՒՄ	83
АКОП КИРАКОЗЯН	ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В АРМЕНИИ	
НАКОВ KIRAKOZYAN	THE SYSTEM OF FORMING TEACHER TRAINING PROCESS IN ARMENIA	
ՀՐԱԶԻԿ ՀԱՎՈՐՁԱՆՅԱՆ	ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՑԹԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՑԵՂԱՍՊԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀԱՐԿԱԴՐՎԱԾ ԱՐՏԱԳԱՂԹԻ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ	91
ГРАЧИК АКОБДЖАНЯН	РАЗВИТИЕ АРМЯНСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ГЕНОЦИДА И ПРИНУЖДЕННОЙ МИГРАЦИИ	
HRACHIK HAKOBYANYAN	DEVELOPMENT OF ARMENIAN CULTURE IN THE CONDITIONS OF GENOCIDE AND FORCED MIGRATION	
ՄԱՐԻՆԵ ՄԻՍԿԱՐՅԱՆ	ԵՐԿԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ՆՈՐԱՐԱՐԱԿԱՆ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	112
МАРИНЕ МИСКАРЯН	ИННОВАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИАЛОГА	
MARINE MISKARYAN	INNOVATIVE OPPORTUNITIES OF THE DIALOGUE	
ՅՈՒԼԻԱ ՄԿՐՏՅԱՆ	ՀՈՒԶԱԿԱՆ ԲԱՆԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԸ ԾՆՈՂՆԵՐԻ	117
ЮЛИЯ МКРТЧЯН	РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	
YULIA MKRTCHYAN	THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE PROCESS OF PARENTS' PSYCHO-PEDAGOGICAL ENLIGHTENMENT	

ՆԱՐԻՆԵ ՄԱՏԻՆՅԱՆ	ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՌԵՖԼԵԿՍԻՎՆԵ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆ ԱՐԴԻ ՓՈՒԼՈՒՄ	125
НАРИНЕ МАТИНЯН	ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ УЧИТЕЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	
NARINE MATINYAN	THE PROBLEM OF FORMING AND DEVELOPING PEDAGOGICAL REFLECTION AT PRESENT TIME	
ՆԵԼԼԻ ԿՈՒՏՈՒԶՅԱՆ, ՄԵԼԱՆՅԱ ԳԱՐԵՅԱՆ, ՄԱՄԻԿՈՆ ՀԱԿՈՔՅԱՆ	ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՈՒՄ ԿՐԹԱԿԱՆ ՎԵՐՋՆԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՄԵԹՈՂԻ ՄԵՎ ՏԱՐԲԵՐԱՎ	133
НЕЛЛИ КУТУЗЯН, МЕЛАНЬЯ ГАРЕЯН, МАМИКОН АКОПЯН	ОДИН ИЗ ВАРИАНТОВ МЕТОДА ОЦЕНИВАНИЯ КОНЕЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	
NELLY KUTUZYAN, MELANYA GAREYAN, MAMIKON HAKOBYAN	AN ASSESSMENT METHOD VARIANT FOR LEARNING OUTCOMES IN THE EDUCATIONAL PROCESS	
ՍՈՆԱ ՆԵՐՍԻՍՅԱՆ	ԶԲՈՍԱՎԱՐՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻՆ ՆԵՐԿԱՅԱՑՎՈՂ ԱՇԽԱՏԱՇՈՒԿՅՈՒՄԻ ԱՐԴԻ ՊԱՀԱՆՋՆԵՐԸ	139
СОНА НЕРСИСЯН	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЭКСКУРСОВОДОВ В СООТВЕТСТВИИ С СОВРЕМЕННЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ РЫНКА ТРУДА	
SONA NERSISYAN	FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TOUR GUIDES IN ACCORDANCE WITH THE CONTEMPORARY LABOR MARKET REQUIREMENTS	

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

ԱՆԱՀԻՏ ԱԼԱՎԵՐԴՅԱՆ	ՓՈԽԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԻՋՈՑ	150
АНАИТ АЛАВЕРДЯН	МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	
ANAHIT ALAVERDYAN	METAPHOR AS A MEANS OF TEACHING ENGLISH	
ԱՆԱՀԻՏ ԱՐՇԱԿՅԱՆ	ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ԻՆՔՆՈՒՐՈՒՅՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԴՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ԿՅԱՆՔԻ ՄԱՐՏԱՀՐԱՎԵՐՆԵՐԻՆ ԴԻՄԱԳՐԱՎԵԼՈՒ ԳՈՐԾԻՔ	158
АНАИДА АРШАКЯН	САМОСТЯТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕШЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЗАДАЧ	
ANAHIT ARSHAKYAN	AUTONOMOUS LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES AS A TOOL FOR OVERCOMING THE CHALLENGES OF LIFE	
ԱՆԱՀԻՏ ԶԱՐԳԱՐՅԱՆ	ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԻՆՔՆԱԲԵՐԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՆԱԽԱԴՅԱԼՆԵՐՆ ԻՐԱՆԻ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ	167
АНАИТ ЗАРГАРЯН	ПРЕДПОСЫЛКИ СПОНТАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ИРАНА	
ANAHIT ZARGARYAN	PREREQUISITES FOR INCIDENTAL TEACHING ENGLISH GRAMMAR IN IRAN'S HIGH SCHOOL	
ԱՐԱՔՍՅԱ ԴԱՐԲԻՆՅԱՆ, ՌՈՒԶԱՆՆԱ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ	ՆՈՐԱԳՈՒՅՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԸ ԵՎ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ	174
АРАКСИЯ ДАРБИНЯН, РУЗАННА АВЕТИСЯН	ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
ARAKSYA DARBINYAN, RUZANNA AVETISYAN	INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING	

ԷՎԵԼԻՆԱ ԶԱԴՈՅԱՆ	ԷՍՍԵՅԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴՈԼՈԳԻԱՆԻԹՅՈՒՆԸ ԲՈՒՀՈՒՄ ԴԱՍԱԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌՈՒՅՑԸ МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ НАПИСАНИЯ ЭССЕ В ВУЗЕ METHODOLOGY OF TEACHING ESSAY WRITING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	181
ЭВЕЛИНА ЗАДОЯН		
EVELINA ZADOYAN		
ԷՐԻԿԱ ԱՎԱԿՈՎԱ	«ՏԵՔՍՏԻ ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐ» ԿԱՍԸՆՏՐԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՅԸ ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՄԱԳԻՍՏՐՈՍՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ	195
ЭРИКА АВАКОВА	ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС “ОСНОВЫ ЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА” В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ELECTIVE COURSE “BASICS OF TEXT LINGUISTICS” IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL PREPARATION OF MASTERS IN LINGUISTICS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION	
ЕРИКА АВАКОВА		
ԷՐԻԿԱ ԱՎԱԿՈՎԱ, ՄԱՐԻԱ ԵԴԻԱԶԱՐՅԱՆ	ՈՉ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԽՄԲԵՐԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ ՆԱԽԱՏԵՍՎԱԾ «ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՌՈՒՄԱՑ ԼԵԶՈՒ» ԷԼԵԿՏՐՈՆԱՅԻՆ ԴԱՍԸՆԹԱՅԻ ԿԱՌՈՒՅՎԱԾՔԸ ԵՎ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА “ПРАКТИЧЕСКИЙ РУССКИЙ ЯЗЫК” ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ГРУПП	201
ЭРИКА АВАКОВА, МАРИЯ ЕГИАЗАРЯН		

ERIKA AVAKOVA, MARIA YEGHIAZARYAN	THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE “PRACTICAL RUSSIAN LANGUAGE” E-COURSE FOR THE STUDENTS OF NON- SPECIAL GROUPS	
ԹԱԳՈՒՆԻ ԱՍՍՏՐՅԱՆ	ՀԱՏՈՒԿ ՏԵՔՍՏԻ ՀԱՐՄԱՐՄԱՆ (ԱԴԱՊՏԱՑԻԱՅԻ) ՄԻՋՈՑՆԵՐԻ ԽՆԴԻՐԸ ԲԺՇԿԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՈՒՄ ՌՈՒՍԵՐԵՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒ ԴԱՍԱՎԱՆԴԵԼԻՍ	209
ТАКУИ АСАТРЯН	К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ АДАПТАЦИИ СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	
TAGUHI ASATRYAN	THE QUESTION TO THE METHODS OF A SPECIAL TEXT ADAPTATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A MEDICAL INSTITUTION	
ԺԵՆՅԱ ՏԵՐ-ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ	ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՊԱՀԱՆՋՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ԳՈՐԾԱՐԱՐԱԿԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ	221
ЖЕНЯ ТЕР-ВАРДАНЯН	АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО	
ZHENYA TER-VARDANYAN	STUDENTS' NEEDS ANALYSIS IN STUDYING BUSINESS ENGLISH	
ԺԵՆՅԱ ՏԵՐ-ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ	ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ԳՈՐԾԱՐԱՐԱԿԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ	228
ЖЕНЯ ТЕР-ВАРДАНЯН	ПРОБЛЕМА ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО	
ZHENYA TER-VARDANYAN	THE PROBLEM OF INTEGRATED TEACHING IN THE COURSE OF BUSINESS ENGLISH	

ԼԻԱՆԱ ԱՐԶՈՒՄԱՆՅԱՆ	ՃԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ-ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄԸ ԲԺՇԿԱԿԱՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆԸ	236
ЛИАНА АРЗУМАНЯН	КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКЕ	
LIANA ARZUMANYAN	COGNITIVE-COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING ENGLISH MEDICAL VOCABULARY	
ՀԱՍՄԻԿ ԲԻՇԱՐՅԱՆ	ՕՏԱՐ ԼԵԶՎՈՎ ԲԱՆԱԿՈՐ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ ԹՈՒՅԼ ՏՐԿՈՂ ՄԽԱԼՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ԴԱՍԱԿԱՐԳՈՒՄԸ	244
АСМИК БИШАРЯН	РАЗНОВИДНОСТЬ И МЕТОДИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ОШИБОК ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
HASMIK BISHARYAN	TYPES AND CLASSIFICATIONS OF ORAL ERRORS IN A FOREIGN LANGUAGE CONTEXT	
ՄԱՐԻՆԱ ՔՈՉԱՐՅԱՆ	ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ԴԵՐԱՅԻՆ ԽԱՂԻ ՄԻՋՈՑՈՎ ՊՐՈՔԼԵՄՍՅՈՒՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐՈՒՄ	253
МАРИНА КОЧАРЯН	РАЗВИТИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ ЧЕРЕЗ РОЛЕВУЮ ИГРУ В РАМКАХ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	
MARINA KOCHARYAN	DEVELOPMENT OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS THROUGH ROLE-PLAYING GAMES IN THE FIELD OF PROBLEM SOLVING EDUCATION.	
ՆԱԻՐԱ ՊՈՂՈՍՅԱՆ	ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՀՆՁՅՈՒՆԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀՀ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ	261

НАИРА ПОГОСЯН	ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ РА	
NAIRA POGHOSYAN	THE CONTENT OF TEACHING PRONUNCIATION IN SECONDARY SCHOOL OF THE RA	
ՆԱՏԱԼՅԱ ՊՈՍՈՐՑԵՎԱ, ՆԱՐԻՆԵ ԲՈՒՎՈՒՇՅԱՆ	ՄԵՎ ԼԵԶՎԻՑ ՄՅՈՒՄԻՆ ԱՆՑՄԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ԲԱԶՄԱԼԵԶՈՒ ԲԱՆԱՎՈՐ ԹԱՐԳՄԱՆՉԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ	271
НАТАЛЬЯ ПОМОРЦЕВА, НАРИНЕ БУКУШЯН	РАЗВИТИЕ МЕХАНИЗМА ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ НА ДРУГОЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УСТНЫХ МНОГОЯЗЫЧНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ	
NATALYA POMORTSEVA, NARINE BUKUSHYAN	THE DEVELOPMENT OF CODE- SWITCHING MECHANISM IN MULTILINGUAL INTERPRETERS' PROFESSIONAL TRAINING	
ՌՈՒԶԱՆՆԱ ԴՈՒԽՈՅԱՆ	ՀՐԱՊԱՐԱԿԱՅԻՆ ԽՈՍՔԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ՓՈՐՁ	281
РУЗАННА ДОХОЯН RUZANNA DOKHOYAN	ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ THE EXPERIENCE OF TEACHING PUBLIC SPEECH	
ՌՈՒԶԱՆՆԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ	ՕՏԱՐԱԼԵԶՈՒԻ ԼՍԱՐԱՆՈՒՄ ՌՈՒՄԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱԴՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ ՓՈՔՐԱԾԱՎԱԼ ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՇՈՒՐՁ	290
РУЗАННА САРКИСЯН	ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ МАЛЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ЖАНРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ	
RUZANNA SARGSYAN	ON THE USE OF NEWS TEXTS OF SMALL INFORMATIVE GENRES WHILE	

TEACHING RUSSIAN IN NON-NATIVE
SPEAKING CLASSROOM

ՄԻՐԱՆՈՒՇ ՂԱԶԱՐՅԱՆ	ԲԱՌԱԽՄԲԵՐԻ ՍՏԵՂՈՒՄԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ ՖՐԱՆՍԵՐԵՆԻՑ ՀԵՏՈ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ	296
СИРАНУШ КАЗАРЯН	СОЗДАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ КЛАСТЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ	
SIRANUSH GHAZARYAN	VOCABULARY CLUSTERING IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH AFTER FRENCH IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF ARMENIA	
ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԱՍԱՏՐՅԱՆ	ԲՆԱԳԻՐ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՐՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅՈՒՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ	313
СУСАННА АСАТРЯН	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В ШКОЛЕ	
SUSANNA ASATRYAN	EFFECTIVENESS OF TEACHING ENGLISH READING AT SCHOOL THROUGH AUTHENTIC TEXTS	

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ	ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ՈՒՂՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԴՊՐՈՑՈՒՄ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РАБОТ В ШКОЛЕ	324
АСМИК АРУТЮНЯН		

HASMIK HARUTYUNYAN	DIRECTIONS OF PSYCHOLOGICAL WORK IN SCHOOL	
ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ	ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԱՏՎՈՒԹՅԱՆ ԻՐԱՎԻՃԱԿԸ	328
АСМИК АРУТЮНЯН	СИТУАЦИЯ ПСИХОЛОГОЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	
HASMIK HARUTYUNYAN	THE SITUATION OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING	

**ՏՆՏԵՍԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ
ЭКОНОМИКА
ECONOMICS**

ՌՈՐԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ	ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՓՈՒԼԵՐԸ	332
РОБЕРТ ХАЧАТРЯН	ЭТАПЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМИ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ	
ROBERT KHACHATRYAN	PHASES OF STRATEGIC MANAGEMENT OF RA HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	
ՌՈՐԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ, ՖՐԻԴԱ ՀԱՎՈԲՅԱՆ, ՍԱՄՎԵԼ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ	ԳԻՏԱՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ՕՐԵՆՄԴՐԱԿԱՆ ԿԱՐԳԱՎՈՐՈՒՄԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ	356
РОБЕРТ ХАЧАТРЯН, ФРИДА АКОПЯН, САМВЕЛ ОВАНИСЯН	ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ НАУЧНО- ТЕХНИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ	
ROBERT KHACHATRYAN, FRIDA HAKOBYAN, SAMVEL HOVHANNISYAN	LEGISLATIVE FRAMEWORK OF SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL SECURITY IN THE REPUBLIC OF ARMENIA	
ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ		370
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ INFORMATION ON THE CONTRIBUTORS		

**ՄԱՆԿՈՒԹՅԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ
ԱԻՂԱ ԹՈՓՈՒԶՅԱՆ**

Հիմնաբառեր՝ մանկություն, կյիպային մտածողություն, էկրանային կախվածություն, սոցիալական կոմպետենտություն, «Կրթությունը ներդրում է և ոչ թե սպասում», օգնել սովորողին հիմնավորված ընտրություն կատարել, ամբողջական դպրոցի մոդել:

Մարդկությունը Էրազմ Ռոտտերդամցուն է պարտական մանկությունը բացահայտելու, պաշտպանելու և երեխայի նկատմամբ վերաբերմունքը փոխելու համար: Մեծ մանկավարժը դեռևս 15-րդ դարում ընդգծում է յուրաքանչյուր երեխայի ներդաշնակ զարգանալու իրավունքը: Նա պատվիրում է երեխայի դաստիարակությունը կառուցել նրա տարիքի համապատասխան և երբեք թույլ չտալ նրան՝ անել ուժերից վեր բան, նույնիսկ, եթե դա խաղ է: Պահանջում է որքան հնարավոր է արագ ճանաչել երեխայի հակումներն ու կարողությունները և հենվել դրանց վրա, որովհետև երեխան ավելի արագ է ըմբռնում այն, ինչ իր բնությանն է հատուկ: Նա շեշտում է, որ երեխայի ներքին աշխարհը աստվածային աշխարհ է և նրա նկատմամբ հարգալից վերաբերմունք է անհրաժեշտ ցուցաբերել / Зейлигер – Рубинштейн 1978: 99/:

Մանկան բնության առանձնահատկության գիտական հասկացությունը սկսել է ձևավորվել 19-րդ դարի երկրորդ կեսին: Եվ միայն 20-րդ դարի սկզբին է երեխան սկսում դիտարկվել որպես սոցիալական ֆենոմեն, զարգանում են սոցիալ-հոգեբանական և մշակութաբանական գաղափարները երեխաներին հատուկ կարգավիճակ տալու, երեխաների իրավունքների, մասնավորապես երեխայի խաղի և խաղալու իրավունքի մասին: Հումանիստ մանկավարժների ջանքերն ուղղվում են երեխային քաղաքացիության և իրավունքի ինքնուրույն սուբյեկտ դարձնելու հիմնախնդրի լուծմանը:

Այսօր մանկությունը դիտարկվում է ոչ միայն երեխայի կենսաբանական հասունության, այլ որոշակի սոցիալական կարգավիճակի և տարիքային այդ փուլին հատուկ իրավունքների և պարտականությունների շրջանակում: Մանկության արժեքը, դրա պաշտպանության անհրաժեշտությունը հիմնվում են 1989 թ. ընդունված միջազգային փաստաթղթի՝ «Երեխաների իրավունքների մասին» ՄԱԿ-ի կոնվենցիայի վրա: Քաղաքակիրթ մարդկությունը քայլ առ քայլ հասավ այս փաստաթղթի ընդունմանը: «Երեխաների իրավունքների մասին» ՄԱԿ-ի կոնվենցիան Հայաստանը վավերացրել է 1992 թվականի հունիսի 1-ին, իսկ

1996թ. ընդունվել է «Երեխաների իրավունքների մասին» ՀՀ օրենքը: Այս փաստաթղթերը մեծ դեր են խաղացել և շարունակում են խաղալ կրթության հումանացման գործում: Անցել է 20 տարի, սակայն այս ընթացքում ոչ մի կառույց չի անդրադարձել դրանց կատարման ընթացքին և որակին, ոչ ոք չի ուսումնասիրել՝ որքանով է պաշտպանված մանկությունը մեր երկրում, որքանով երեխաներն ունեն մեծերի օգնության ու աջակցության կարիքը, արդյոք ավագները պատասխանատու են երեխաների ճակատագրի համար, արդյոք հաշվի է առնվում այն կարևոր դրույթը, որ մարդու զարգացումն ու կայացումը տեղի է ունենում հենց մանկության տարիներին, և այն ինչ տալիս էս երեխային մանկության ժամանակ, այդ էլ ստանում էս քո կյանքի ընթացքում: Այս բացը լրացնելու համար ՀՊՄՀ Մասնագիտական կրթության և կիրառական մանկավարժության ամբիոնին կից ստեղծված «Մանկության հիմնախնդիրներն ուսումնասիրող լաբորատորիա»-ն անցկացրեց հետազոտություն երեխաների, ուսուցիչների և ծնողների շրջանում: Մեզ անհանգստացրեց այն փաստը, որ նույնիսկ դեռահասները, որոնց հատուկ է արագ մեծանալու ցանկությունը մեր հարցումներին պատասխանել են, որ չեն ուզում արագ մեծանալ, որովհետև վախենում են անորոշությունից, մեծերի միջավայրի պատճառած տհաճ անակնկալներից, բռնությունից, ծաղրի առարկա դառնալուց, և հատկապես, ծնողների, բարեկամների ակնկալիքները չբավարարելուց: Հարցմանը մասնակցած յուրաքանչյուր 3-րդ անչափահասը նշել է, որ ինքն իրեն մենակ ու անպաշտպան է զգում, մեծերը իրեն կարծես չեն նկատում, ոչ ծնողները, ոչ էլ ուսուցիչները չեն զգում իր ապրումները, անհանգստությունները:

Մեր ուսումնասիրությունները ապացուցեցին, որ խնդիրը **սեփական երեխաների նկատմամբ ծնողների դիրքորոշման մեջ է:** Որքան էլ տարօրինակ է, նկատվում է ծնողական մոտիվացիայի զարգացման ցածր մակարդակ, ծնողների միայն 20 տոկոսի համար էր կարևոր իմանալ, թե ինչ դրոպապատճառներով են իրենց երեխաները սովորում, դպրոց գնում: Երեխաների վկայությամբ, ծնողները, շատ հաճախ, իրենց մասնագիտական և անձնական անհաջողությունները և հիմնախնդիրները տեղափոխում են իրենց վրա, առանց հաշվի առնելու այն հանգամանքը, որ իրենք էլ դժվարություններ ու հոգսեր ունեն, «հետո ինչ, որ փոքր են»: Հատկանշական է, որ ավագ դպրոցականների կեսից ավելին հանդուրժողաբար է մոտենում ծնողների անուշադրությանը, զբաղվածությանը, գիտակցում է, որ ծնողները իրենց՝ երեխաների պահանջմունքներն ու խնդիրները լուծելու համար են այդքան աշխատում, և իրենք էլ, իրենց կողմից, նրանց հոգսը թեթևացնելու համար պատրաստ են իրենց սիրած ինչ որ բանից հրաժարվել, միայն թե զգան ծնողների մտերմությունն ու աջակցությունը: «Տանը ձեզ տրվող ամենահաճախակի հարցը որն է»

հարցին սովորողների 80 տոկոսը պատասխանել է, որ համարյա ամեն օր, որքան էլ հոգնած լինեն ծնողները, հիմնականում, մայրիկները, «ինչ ես ստացել, դասերդ արել ես» հարցերը անպայման հնչում են, մինչդեռ, ինչպես ես, ինչ կա դպրոցում, դասարանում, տխուր ես, մտահոգ ես, հոգնած ես և նման այլ հարցեր, հազվադեպ են հնչում: Ծնողական ցածր մոտիվացիայի առկայությունը, երեխաների նկատմամբ վերաբերմունքի փոփոխությունը առաջին պլան են մղում **ծնողական կրթության** հիմնախնդիրը, որի իրականացումը նույնպես, այսօր, հիմնականում ընկնում է դպրոցի վրա: Կարծում ենք արժե դպրոցներում վերականգնել ծնողական համալսարանները, ավագ դպրոցում մտցնել ընտանեկան դաստիարակության դասընթաց, իսկ մասնագիտական կրթության շրջանակում ապագա ուսուցիչների մոտ ձևավորել ծնողներին մանկավարժական, հոգեբանական, վալեոլոգիական գիտելիքներով ու կարողություններով զինելու կոմպետենցիաներ: **Մանկությանը վերաբերող հաջորդ հիմնախնդիրը, մեծերի հասարակության վերաբերմունքն է ընդհանրապես երեխայի, մանկության նկատմամբ:** Ասում են՝ տվյալ երկրի մասին կարծիքը ձևավորվում է երեխաների և ծերերի նկատմամբ հաստատված վերաբերմունքի հիման վրա: Մեր երեխաների շրջանում հարցման արդյունքները ցույց են տալիս, որ այստեղ էլ մենք տանուլ ենք տալիս, այն իմաստով, որ թուլացել է նրանց հավատը մեծերի նկատմամբ, երեխաները համոզված են, որ մեծերը անտարբեր ու անհաղորդ են, դրա համար էլ իրենց կյանքին վերաբերող կամ իրենց հետաքրքրող հարցերի մասին իրենք կիսվում են ոչ թե ուսուցչի կամ ծնողի հետ, այլ իրենց հասակակիցների ու սոցցանցերի հետ, նույնիսկ մասնագիտության ընտրության հարցում դիմում են ինտերնետին: Նկատվում է մեծերի հասարակության կողմից երեխաների նկատմամբ պատասխանատվության անկում, հասարակական վերահսկողության, մեծերի հասարակության կողմից մանկության խնդիրների լուծմանը մասնակցելու ցանկության կորուստ: Դրա ապացույցներից մեկն էլ այն է, որ տարին մեկ անգամ ենք երեխաներին հիշում, հունիսի 1-ին, երեխաների իրավունքների պաշտպանության օրը, մանկական երկաթգծի և կենդանաբանական այգու մուտքը անվճար դարձնելով, այն էլ՝ կես օրով:

ՅՈՒՆԵՍԿՕ-յի վերջին տվյալներով, կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների 25 տոկոսի մոտ նկատվում է **սոցիալական, հաղորդակցական անբավարար կոմպետենտություն**, հասակակիցների հարաբերություններում առկա անօգնականություն, պարզագույն բախումները լուծելու անկարողություն: Ավելի անհանգստացնող երևույթն այն է, որ այդ երեխաների 30 տոկոսը գտնում է, որ բախումների լուծման միակ ձևը **ազդեցիվ էղանակն է:** Այս ամենը մեզ բերում են այն համոզման, որ անհրաժեշտ է լրջորեն վերաբերվել երեխաներին և խորությամբ

հետազոտել նրանց հարաբերությունների բնույթը, բովանդակությունը, դրանց դինամիկան, նրանց գործունեության այն ձևերն ու տեսակները, որոնք նպաստում են օբյեկտիվ ինքնագնահատմանը, սեփական անձի նշանակության մասին վստահություն ձեռք բերելուն:

Փոփոխություններ են նկատվել նաև անչափահասների արժեքային համակարգում: Հետազոտությունների արդյունքները փաստում են, որ այսօր նրանց մոտ առաջին պլան են մղվում կամային և մարմնական արժեքային կողմնորոշումները: Համառությունը, վճռականությունը, նպատակասլացությունը, առողջությունը, ներկայանալի արտաքինը, ինքնադրստորումն ու ինքնամատուցումը դարձել են անչափահասների արժեքային համակարգում կարևոր որակներ, սակայն զգացմունքային և բարոյական արժեքները. նրբանկատությունը, հանդուրժողականությունը, ապրումակցումը և այլն գրավում են վերջին տեղերը:

Ուստի 21-րդ դարը նոր խնդիրներ է դնում մարդկության առջև, և դրանցից կարևորագույնը երեխաներին հարմար աշխարհ կառուցելու, իրենց կյանքին վերաբերող որոշումներ ընդունելիս նրանց ձայնն ու կարծիքը հաշվի առնելու խնդիրն է: Կարևոր և հրատապ են մնում Ինտեգրացիոն և գլոբալիզացիոն գործընթացները երեխաների համար առանց ցավի դարձնելու և երեխաների սոցիալական օտարացումը կանխելու նպատակով հստակ մեխանիզմների ստեղծումը, բոլոր բնագավառներում երեխաների համար հավասար մեկնարկային հնարավորությունների ստեղծումը, երեխաների զարգացման գործում ներդրումների ավելացումը, ընտանիքի սոցիալական վիճակի բարելավումը և այլն: Այս հարցերին էր նվիրված 2002 թվականի մայիսին, Նյու Յորքում գումարված ՄԱԿ-ի Գլխավոր Ասամբլեայի հատուկ նստաշրջանը, որը բացառապես նվիրված էր երեխաների հիմնախնդիրներին: Այն առաջ քաշեց «Կառուցենք երեխաների կյանքի համար պիտանի աշխարհ», «Մանկության զարգացումից դեպի մարդկության զարգացում», «Կրթության և առողջապահության ոլորտներում ներդրումները կայուն զարգացման հիմքն են», «Կրթությունը ներդրում է և ոչ թե սպասում», և այլ կարգախոսներ: Նստաշրջանի ամփոփիչ փաստաթղթում և հետագա միջոցառումների ծրագրերում մշտապես հոլովվում է այն միտքը, որ երեխաների ներկա սերունդը պետք է զգա և տեսնի այն բոլոր փոփոխությունները, որոնք կատարվում են իր սերնդի համար, որ անհրաժեշտ է այդ փոփոխությունների իրականացմանը, իրենց կյանքի վերափոխմանը մասնակից դարձնել նաև երեխաներին: [Ассамблея ООН 2002]

16 տարի է անցել այդ նստաշրջանից, սակայն շատ քիչ բան է փոխվել մանկության, երեխաների նկատմամբ մեծերի վերաբերմունքի մեջ: Մանկությանը վերաբերող բոլոր կոնվենցիաները, հռչակագրերը,

օրենքներն ու փաստաթղթերը մենք դեռևս պիտի հաղթահարենք՝ եթե ուզում ենք հաստատել, որ մեր մեծահասակների աշխարհը արդար է ոչ թե խոսքով, այլ գործով: Կարծում ենք, անհրաժեշտ է անցկացնել մանկությանը վերաբերող օրենսդրության մոնիտորինգ, որովհետև պարտադրված պատերազմի պայմաններում ապրող մեր նման երկրի համար, ներկա դարում հասարակության զարգացումը, անվտանգությունը և երեխայի իրավունքները միահյուսված են, նրանցից ոչ մեկն առանց մյուսի չի կարող լիարժեք կայանալ:

Բոլորս տեսնում ենք, որ աշխարհը գնում է նրան, որ կրթությունը բոլորի համար և ողջ կյանքում ապահովի արդար, հավասար հնարավորություններ, ներառականություն, կրթության և ուսուցման որակ՝ ի շահ կայուն զարգացման ու առանց բռնության միջավայրի ձևավորման: Թվային տեխնոլոգիաների տարածմամբ կրթությունը ստացավ շարունակական, անհատակոդմնորոշիչ, ճկուն և դինամիկ ձև: Այսօր պետությունների առջև դրված է **որակյալ** կրթությունը յուրաքանչյուր երեխայի համար հասնելի դարձնելու կարևորագույն խնդիրը: Այդ նպատակով փորձ է արվում SՀS-ն օգտագործել կրթության տարբեր բնագավառներում և բոլոր մակարդակներում: Ընդունելով այն հանգամանքը, որ **ա/** կրթությունը պետք է հիմնվի ամենաարդիական տեխնոլոգիաների վրա, **բ/** SՀS-ն կրթության որակը բարձրացնելու հզոր ներուժ ունի, **գ/** անկասկած պետք է այն հասանելի լինի յուրաքանչյուր երեխայի համար, այնուամենայնիվ, անհրաժեշտ է հաշվի առնել, որ թվային հասարակությունում ծնվել է մի նոր սերունդ, ով պետք է ոչ միայն տիրապետի SՀS-ի ստեղծած նոր գիտելիքներին, հասկացություններին, կոմպլեքսներին, այլև պետք է իմանա դրանցից կախված լինելու վտանգների և հետևանքների մասին: Բոլորիս համար պարզ է, որ համակարգչային խաղերով տարվելը երեխայի մոտ առաջացնում են «կլիպային մտածողություն և էկրանային կախվածություն», որոնք զրկում են երեխային որևէ մեկ այլ գործով երկարատև զբաղվելու ունակությունից, նրան դարձնում են գերակտիվ, ցրված: Նման երեխաները կարիք ունեն մշտական ներքին խթանման, որը նրանք սովորաբար ստանում են էկրանից: Մասնագետները պնդում են, որ այդ երեխաները դժվարանում են ընկալել բանավոր խոսքը, դժվարանում են կարդալ, հասցնում են ընկալել միայն առանձին բառեր կամ կարճ նախադասություններ, հետևաբար ամբողջությամբ չեն հասկանում տեքստը: Արդյունքում՝ ձևավորվում է կլիպային մտածողություն, երեխան ըմբռնում է բազմատեսակ, կցկտուր տեղեկատվության միայն առանձին դրվագներ, խաթարվում է նրա մտածելու գործընթացը, նվազում է նրա ստեղծագործական ներուժը, համեմատելու, վերլուծելու կարողությունը: /**ЮНЕСКО 2013:77-78/ Այսինքն, **հրատապ և պարտադիր են մնում SՀS-ից****

մանկության կախվածության, երեխայի զարգացման, սոցիալականացման, ձևավորման վրա դրա ազդեցության, մանկավարժության և ՏՀՏ-ի ինտեգրման ձևերի և չափերի, թվային հասարակության արժեքների, այդ ոլորտում դպրոց-ընտանիք համագործակցության ուղիների ուսումնասիրման հիմնախնդիրները և դրանց լուծման եղանակների որոշումը:

Մանկության ժամանակակից կարևորագույն հիմնախնդիր է, **երեխաների դաստիարակության հիմնախնդիրը:** Ժամանակակից աշխարհում սահմանված են դաստիարակության բազմակերպ նպատակներ, թեև դրանց միջև տարբերությունը կարող է աննշան լինել՝ մարդու առանձին որակների փոփոխությունից մինչև նրա անձի հիմնովին փոփոխություն: Սակայն հենց նպատակների այս բազմազանությունն էլ ապացուցում է հիմնախնդրի բարդ լինելու հանգամանքը: Պարզ է, որ **դաստիարակության նպատակի սահմանման վրա ազդում են մի շարք գործոններ.** պետական քաղաքականությունը, ազգային գաղափարախոսությունը, որոնք իրենց հերթին կախված են այլ գործոններից. հասարակական կարգից, իշխող կուսակցությունից, հասարակության դասակարգային կազմից, հասարակական մշակույթի մակարդակից, փիլիսոփայական և մանկավարժական մտքի նվաճումներից, մանկավարժական համակարգի հնարավորություններից և այլն: Այս ամենը մեր երկրում փոխվել է: Նույնն է մնացել միայն մի անկյուն քշված դաստիարակության նպատակը՝ **«անձի բազմակողմանի և ներդաշնակ զարգացումը» սահմանումը:** Ի դեպ, մինչև այսօր ձևակերպված դաստիարակության նպատակի բազմաթիվ սահմանումներից, մեր կարծիքով, մարդու և դաստիարակության հզորության նկատմամբ իր հավատով, հավասարը կամ այլընտրանքը դեռևս չունի: Սակայն, ցավոք, այն ոչ հնարավոր է չափել, ոչ ստուգել, ոչ էլ գնահատել: ՈՒրեմն, **չափելի, ստուգելի նպատակ է պետք սահմանել, որն իհարկե հեշտ գործ չէ:** Դաստիարակության նպատակը սահմանելու համար անհրաժեշտ է նաև պարզել և որոշել, թե որն է լինելու հայ առկա հասարակության **դաստիարակության իդեալը:** Ու՛մ համար ենք այդ իդեալը կերտում. ամբոխի, մասսաների, թե բնակչության առանձին խմբերի համար, որոնց տրոհված է մեր հասարակությունը: Կուզենային արդյոք հարուստներն ու աղքատները ունենային միևնույն իդեալը, կուզենային նույն կերպարին հետևել պետական և ոչ պետական դպրոցները: Որն է այն իդեալը, որը **կհաշտեցնի բոլորին և բոլորի կողմից ընդունելի կլինի:** Կամ, ում և ինչպիսի մարդ պետք է կրթենք ու դաստիարակենք: Մարդ, որը կոմպետենտ է առանձին ոլորտներում, իր կոնկրետ մասնագիտական գործունեության մեջ և միտված է որոշակի կառույցներին ծառայելուն: Թե մարդ, որը **բարձրակիրթ է, ունի անհրաժեշտ իմացային ներուժ, համապատասխանում է հասարակության զարգացման նոր նորմերին,**

ստեղծագործ է, իր մասնագիտության մեջ խորապես կոմպետենտ, սոցիալապես գրագետ, իր գործողությունների և արտահայտած մտքերի համար պատասխանատվություն կրելուն պատրաստ: Մրանք հարցեր են, որոնք պետք է ազգովի որոշել:

Երկրորդ հանգամանքը, որը նույնպես դժվարեցնում է դաստիարակության նպատակի սահմանումը այն է, որ ոչ ոք այսօր չի կարող ասել. առաջին դասարանցին 10-15 տարի հետո ինչպիսի հասարակության մեջ է ապրելու: Առայժմ ականատեսն ենք այն բանի, որ կրթությունն էլ է ենթարկվել շուկայի օրենքներին, արժեքից և հասարակության բարձրագույն պարտականությունը լինելուց վերածվել է սովորական ծառայության, բնութագրվում է տնտեսական տերմինով՝ «կրթական ծառայություն»: Նման իրավիճակը առկա հասարակության անկայուն պայմաններում, երբ կորսված են հստակ կողմնորոշումները, նյութական պահանջմունքների աճը գերազանցում է հոգևոր պահանջմունքների աճին, իսկ վայրկենական հաջողության վրա հիմնված շուկայական ակտիվ գաղափարախոսությունը ներդրվում է մտավոր ոլորտ կրթության գլխավոր նպատակը հռչակելով շուկային հարմարվելն ու դրա պահանջներին համապատասխանելը, չափազանց վտանգավոր է: Այս ամենը և, իհարկե, դաստիարակության նպատակը փոխելու մասին մեզանում հնչող պահանջները, մեզ բերել են այն համոզման, որ ժամանակավորապես պետք է հրաժարվել դաստիարակության ուտոպիական նպատակներից և գտնել մեր ապրած ժամանակին և դաստիարակվածության մակարդակին համահունչ պրագմատիկ նպատակներ, որոնց իրականացումը հետագայում կտանի ավելի բարձր նպատակների սահմանման: Դա չի նշանակում իջնել այսօրվա դաստիարակության մակարդակին, սա նշանակում է ճիշտ հաշվել այդ մակարդակի առկա ներուժը և դրա հիման վրա էլ մշակել դրա զարգացման հեռանկարները: Պարզ է, որ մեզնից յուրաքանչյուրն ուզում է մեր երկիրը տեսնել միասնական, ժողովրդավարական, տնտեսապես ամուր, իսկ քաղաքացուն՝ ազգային և համամարդկային արժեքները կրողի կարգավիճակում: Սակայն չմոռանանք, որ արժեքները ստեղծում են մարդիկ, որոնք էլ ձևավորվում են իրենց իսկ հաստատած արժեքների ազդեցությամբ: Մեր դարում դրանք, ըստ պրագմատիկ փիլիսոփաների, կլինեն գոյատևման արագընթաց փոփոխվող պայմաններին խիստ հարմարված, կախված կլինեն մարդու ինքնապահպանման փորձից, քանի որ մարդը ամեն քայլափոխի ստիպված է լինելու **ընտրություն կատարել**: Հետևաբար, մեր կարծիքով, ժամանակակից դաստիարակության գլխավոր և ունիվերսալ **առաջնային նպատակը** կարող է լինել **օգնել աճող մարդուն**, սովորեցնել նրան **ընտրություն կատարել**: Իսկ դաստիարակության ավանդական և անկրկնելի նպատակը՝ «անձի

բազմակողմանի և ներդաշնակ զարգացումը» կարելի է ընդունել որպես **վերջնական նպատակ**: Ամփոփելով վերը նշվածը, փորձել ենք սահմանել ուսումնական հաստատությունում դաստիարակության **առաջնային** նպատակը:

«**Օգնել սովորողին սեփական կարծիք ունենալու, տարբեր իրավիճակներում մարդասիրական, հիմնավորված ընտրություն կատարելու, ինքնաճանաչման հիման վրա ճիշտ նպատակներ դնելու, հավասարակշռված որոշում կայացնելու և համապատասխան վարք դրսևորելու կարողություններ ձևավորելու գործում՝ անձի ինքնադրսևորման համար կրթական միջավայրի ստեղծման, անձնական և հասարակական պահանջմունքների հաշվառման, ազգային ու համամարդկային արժեքների զուգորդման, մանկավարժական գործընթացի սուբյեկտների միջև հումանիստական հարաբերությունների հաստատման ճանապարհով**:

Այս սահմանման մեջ մի քանի կարևոր խնդիր է շոշափվում, որոնք հավասարապես վերաբերում են ինչպես դաստիարակվողին, այնպես էլ դաստիարակողին: **Առաջինը** վերաբերում է և մեծապես կախված է դաստիարակվողից, ինքն է իրեն ձևավորողը, մեծահասակները կողքից օգնում և հեշտացնում են այդ գործընթացը: Այս դեպքում մանկավարժը, ծնողը գիտակցում են, որ իրենք երեխայի ձևավորման համահեղինակն են, հետևաբար պետք է համակերպվեն իրենց «իշխանությունը» երեխայի հետ կիսելու դերի հետ: **Երկրորդը** հավասարապես վերաբերում է երկուսին էլ, ցույց է տալիս երեխա-մեծահասակ **համագործակցության** հետևանքով նվաճված վերջնարդյունքը: **Երրորդը՝** այդ նպատակին հասնելու համար հնարավորությունների ստեղծումը, որի պատասխանատուն թեև դաստիարակողն է, /պայմանների ստեղծումը/, սակայն վերջնական արդյունքին հասնելու ճանապարհի բնույթն ու ուղիների որոշումը կատարվում է դաստիարակվողի և դաստիարակողի փոխադարձ համաձայնությամբ ու ընտրությամբ:

Կարծում ենք այս տարբերակը չափելի է, կարծես թե հնարավորություն է տալիս պահպանել նպատակների հաջորդականությունը, հենվել ազգային դաստիարակության ավանդույթների վրա և զարգացնել համակարգը անձի և հասարակության առջև կանգնած նոր նպատակների և արժեքների համաձայն:

Այս նպատակներին հասնելու համար մշակվել են **անձի դաստիարակվածության և ուսումնական հաստատության դաստիարակչական աշխատանքների չափորոշիչներ**, որոնք սահմանում են դաստիարակության այն որոշակի մակարդակը, առանց որին հասնելու չի կարելի դառնալ երկրի քաղաքացի:

Մանկության առկա հաջորդ հիմնախնդիրը անձի և նրա կենսագործունեության միջավայրի ամբողջականությունն ապահովելու խնդիրն է:

Շատ մանկավարժներ շարունակում են ճակատագրական սխալ թույլ տալ, շարունակելով կարծել, որ օնտոգենեզի ստեղծման փուլերը (մանկություն) հասուն տարիքին նախապատրաստվելու փուլեր են, մանկությունը ապագա կյանքին նախապատրաստվելու ժամանակավոր հատված է, հաշվի չի առնվում երեխայի ինքնատիպությունը: Փաստորեն մանկությունը դառնում է հասուն տարիքի գոհը: Այս հանգամանքը լրջորեն ազդում է երեխաների սոցիալական հարմարման, մոտիվացիաների, պահանջմունքների, կյանքի լիարժեքության զգացողության, սովորելու ընդունակության վրա:

Գերմանացի գիտնականները գտնում են, որ մանկավարժական գիտության հետագա զարգացումը հնարավոր է ապահովել *հոլիզմի* սկզբունքների օգտագործմամբ՝ «բնության հետ համահունչ» ուղիով: Նրանք պնդում են, որ ամբողջական մտածողության ձևավորումը հնարավոր է միայն մարդու կողմից բնության օրենքների իմացության դեպքում, այլապես այն կնմանվի մի շինարարության, որտեղ բանվորներից յուրաքանչյուրը աշխատում է կառույցի մի փոքր հատվածի վրա, առանց ծանոթ լինելու ողջ կառույցին:

Միաժամանակ, գերմանացի գիտնականներն զգուշացնում են, որ չպետք է մոռանալ, որ բիոլոգիական օրենքներից ոչ մեկը չի բացառում սոցիալականը, այն միայն հենվում է դրանց վրա, օգտագործում է դրանք սոցիալական հատուկ շահերի և նպատակների համար: Այս ամենը նոր մոտեցումներ են թելադրում ուսումնադաստիարակչական գործընթացի նկատմամբ, բնական գիտությունների հիմնարար վերջին հայտնագործությունների հիման վրա պահանջում են ստեղծել դպրոցի նոր մոդել: Որպես այլընտրանքային նոր մոդել է առաջարկվում հոլիստական «ամբողջական դպրոցի» մոդելը, որի գլխավոր նպատակը լայն հաղորդակցման ոգով, մտավորական, ինքն իր, բնության և ուրիշների նկատմամբ պատասխանատու վերաբերմունք ունեցող, զարգացած, ազատ և դրական կողմնորոշում ունեցող անձի դաստիարակությունն է: [Чистяков В.В. Безух К.Е. 2014: 259]

Նման մոդելը, մեր կարծիքով, ապագա ունի, թեև հնչում են ձայներ, թե ուր էք նայում, ինչու էք այդքան առաջ վազում, ժամանակը կգա, կտեսնենք ինչ մոդել է մեզ հարմար: Մակայն երիտասարդության սոցիալիզացիայի տարբեր ցուցիչներ ցույց են տալիս, որ հասարակության կայունությունը չվտանգելու համար անհրաժեշտ է շտապել և մեր մենտալիտետին, արժեքներին, ավանդույթներին ներդաշնակ ընտրություն և որոշումներ ընդունել:

Մյուս կողմից՝ իհարկե, դարոցական սոցիալիզացիայի գործընթացները չի կարելի դիտարկել հետինդուստրիալ հասարակության սոցիալական, տնտեսական, քաղաքական խնդիրներից անջատ: Կարծում ենք, անհրաժեշտություն կա մոտ ապագայում այս գաղափարները դնել լայն քննարկման:

Հողվածու ուզում եմ ավարտել ռուս մանկական գրող Միխայկովի խոսքերով. «Ամեն ինչ սկսվում է մանկությունից, որտեղ ցանվում են բարու սերմերը: Սակայն տարիներ անց միայն հայտնի կլինի բարու սերմերն են հաղթել, թե չարության մոլախոտն է դրանց ոչնչացրել: Մեզնից յուրաքանչյուրի խնդիրն է օգնել աճելու բարու սերմերին»:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Зейлигер – Рубинштейн Е.И. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли. Л.ЛГУ, 1978,
2. Мир пригодный для детей. Специальная сессия Генеральной Ассамблеи ООН по положению детей .Нью Йорк , ООН, май, 2002
3. Информационные коммуникационные технологии в образовании, ЮНЕСКО, 2013
4. Чистяков В.В. Безух К.Е. Основы педагогической и социальной антропологии, Ростов на-Дону, Феникс, 2014.

АИДА ТОПУЗЯН - СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСТВА

В статье А.О.Топузян «Современные проблемы детства» представлены результаты исследований действующей лаборатории в АГПУ им. Х. Абовяна «Исследование проблем детства», обсуждены отношение общества взрослых к детству, к детям, вопросы, относящиеся к воспитанию ребенка. Автор предлагает свой вариант определения современной цели воспитания.

В статье говорится также о зависимости детей от ИКТ, его влияния на их развитие, социализацию, формирование, об интеграции педагогики и ИКТ, о ценностях цифрового общества, о путях сотрудничества школы и семьи в данной области и путях их решения.

Ключевой идеей статьи является то, что нынешнее поколение детей должно чувствовать и видеть все изменения, которые происходят во благо их поколения, также необходимо обеспечить их участие во внесение этих изменений и в трансформацию своей жизни.

AIDA TOPUZYAN - THE MODERN ISSUES OF CHILDHOOD

The article "The Modern Issues of Childhood" by A. O. Topuzyan presents the results of the ASPU «Childhood Problems studying Laboratory» researches, discusses the adults society's attitude toward the children and the childhood, questions concerning the upbringing of children. The author offers her version of the definition of modern upbringing purpose. It is spoken about childhood dependence on ICT, child development, socialization, its impact on the formation, pedagogy and ICT integration, digital society values, studying the ways of school-family cooperation in this area and deciding the ways of solving them. The key point of the article is that the present generation of children must feel and see all the changes that are made for their generation, that it is necessary to make children participate in the implementation of these changes, as well as in the transformation of their lives.

**ԱՐՏ-ԹԵՐԱՊԻԱՆ ԱՆՁԻ ՍՈՑԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ
ՄԻՋՈՑ
ԱՄԱԼՅԱ ՄԱՀԱԿՑԱԼ**

Հիմնաբառեր՝ արտ-թերապիա, նկարչություն, անձի զարգացում, սոցալականացում, ինտեգրում, հաղորդակցում, ինքնավստահություն

Հասարակական կյանքում տեղի ունեցող փոփոխությունները, մեծապես ազդում են աճող սերնդի սոցիալականացման գործընթացի վրա՝ հատկապես սոցիալապես անապահով ընտանիքի երեխաների վրա: Սոցիալապես անապահով ընտանիքի երեխաները ունեն բազում խնդիրներ, սոցիալապես անապահովությունը երեխաների համար բերում է նաև մի շարք խնդիրներ: Սոցիալապես անապահով ընտանիքի երեխաները ինքնամփոփ են, ընկճված, անվստահեն իրենց ուժերի վրա, գրեթե չեն շփվում իրենց հասակակիցների հետ, ինքնագնահատականը շատ ցածր է, համոզված են, որ իրենց մոտ ոչ մի աշխատանք չի ստացվի, ըստ իրենք «լավը», չեն: Հանդիպում ենք նաև հակառակ իրավիճակ, երբ երեխան ամեն կերպ փորձում է իր անձը ցույց տալ: Անընդհատ կռիվների մեջ է, շատախոսում է, իրեր է նետում դասարանցիների վրա և այս ամենը անում է, որպեսզի բոլորի ուշադրությունը իր վրա կենտրոնացնի: Այս երեխաներն էլ են համոզված, որ իրենց մոտ ոչ մի աշխատանք չի ստացվի և զարմանում են, երբ իրենց ինչ որ աշխատանք է հանձնարարվում: Շատ շփոթվում են, երբ գովեստի խոսքեր են լսում իրենց մասին: Այս երեխաները ունեն սոցիալականացման խնդիրներ, սոցիալական հարմարման, հասարակության մեջ ինտեգրման, ինքնադրսևորման, հաղորդակցման և այլն:

Այսպիսի խնդիրներով ծնողները դիմում են սոցալական մանկավարժին, երբ ընտանիքը դժվարանում է նմանատիպ երեխաների դաստիարակության գործընթացում: Սոցիալական մանկավարժը օգնում է ընտանիքներին դուրս գալ դժվար իրավիճակներից, հատկապես, կարևոր է երեխաների հետ աշխատանքը, ովքեր շատ փորձությունների միջով են անցել, զուրկ են եղել սիրուց, ջերմությունից, ուշադրությունից, ուրախությունից, և շատ դեպքերում կորցրել են հույսը և նաև ինչ որ տեղ չարացել: Ամենակարևոր խնդիրներից է ժամանակին համապատասխան սերունդ ունենալը, քանի որ նոր սերնդով է պայմանավորված հասարակության զարգացումն ու ապագան: Մենք իրականացրել ենք հետազոտական աշխատանք «Հասարակության զարգացման և կրթական կենտրոն» Հասարակական կազմակերպությունում: Այդ կենտրոնում

հավաքված են տարբեր ընտանիքների ծնողազուրկ երեխաներ /ծնողները մահացած են, կամ թողել են երեխաներին և հեռացել/, հաշմանդամ ծնողների երեխաներ, և այլն: Երեխաները առաջը են, չունեն ոչ մի ֆիզիկական արատ, սակայն իրենց ճնշում է իրենց սոցիալական վիճակը, որը առաջ է բերում տարբեր խնդիրներ: Խնդիրների լուծման միջոց ընտրեցինք՝ արտ-թերապիան: Արտ-թերապիայի, որպես մեթոդ օգտագործումը սոցիալապես անապահով ընտանիքների երեխաների հետ աշխատանքում հնարավորություն է տալիս ծանոթանալու երեխաների հոգեբանական խնդիրներին, անհանգստացնող հարցերին: Արտ-թերապիան անհրաժեշտ է սոցիալապես տարբեր խնդիրներ ունեցող ընտանիքների հետ աշխատանքներում, քանի որ արվեստը օգնում է հանել սթրեսը, լարվածությունը, հնարավորություն է ընձեռում արտահայտել սեփական հույզերը և ազատվել բացասական հույզերից, ինքնարտահայտվել: Ճիշտ կազմակերպված աշխատանքում երեխան ստանում է շատ դրական հույզեր, ինչը շատ կարևոր է երեխայի զարգացման ելուղ էն սոցիալականացման գործընթացի ճիշտ ընթացքի համար: Ինչպես նշում են հոգեբան մանկավարժները Լ.Ս.Վիգոտսկին, Բ.Գ.Անանև, Բ.Դ. Էլկոնին, Վ.Վ. Դավիդով, Դ.Ի. Ֆլեդշտեյն (2,1,5,3,4) անձի զարգացումը շատ բարդ, երկարատև և հակասական գործընթաց է: Արտ-թերապիայի ճյուղերից է նկարչությունը:

Նկարչությունը, ինչպես հայտնի է, ճանաչողական, ինքնարտահայտման ամենահզոր միջոցներից է: Թյուր կարծիք է տարածված, թե երեխաները նկարելիս առանձնապես չեն մտածում, այլ կերպ ասած՝ <<ուղեղը չի աշխատում>> այլ աշխատում են զգացմունքներն ու զգացողությունը, կամ այն նպաստում է միայն ձեռքի մկանների զարգացմանը: Մինչդեռ, երեխան նկարի միջոցով արտահայտում է իր զգացողությունների, կարողությունների կամ նույնիսկ <<մտածողության բազմազանությունը>>: Կերպարվեստային գործունեությունը խթանում է այնպիսի որակների ձևավորմանն ու զարգացմանը, որոնք հնարավոր է իրականացնել միայն կերպարվեստի միջոցով: Արտ-թերապիան նպաստում է երեխայի զգացմունքային ներաշխարհի ձևավորմանն ու զարգացմանը: Նկարող երեխան դառնում է ինքնավստահ, հավատում է իր ուժերին, դառնում է ուշադիր շրջապատող մարդկանց, իրերի, երևույթների նկատմամբ, ավելի լավ է ընկալում տեսածը և լսածը: Նկարչությունը երեխաներին օգնում է սոցիալական միջավայրում գտնելու իր տեղը, ձևավորում՝ շփվելու, համագործակցելու, ընկերներին հասկանալու, կարեկցելու կարողություն: Նկարչության հնարավորությունները մեծ են ու բազմազան: Նկարչությունը ոչ միայն անհատական աշխատանք է, որտեղ յուրաքանչյուր երեխա արարում է իր աշխարհը, այլև նկարելու, տարբեր նախագծեր իրականացնելու համար խմբային աշխատանքներ կատարելու

մեծ հնարավորություն է ընձեռնում: Սկզբնական շրջանում բավական բարդ է, երեխաները կարծես վախենում են՝ նկարել անընդհատ հարցնում են՝ ճիշտ են նկարում, արդյոք <<սիրուն է նկարը>>, արդյոք մայրիկը կհավանի, տալիս էին բազում հարցեր կամ ձեռքով փակում թուղթը, որ ոչ ոք չտեսնի ինչ է նկարում, մի գիծ քաշելուց հետո անմիջապես փոխում կամ ճղում թուղթը և այլն: Երեխաները իրար հետ չեն շփվում, երբ ինչ որ մեկի մատիտը ջարդվում կամ մոռացած է լինում տանը չի խնդրում իր կողքը նստած երեխայից: Բավականին լուրջ խնդիրներ են, որը անհապաղ լուծումներ է պահանջում: Արտ-թերապևտիկ նկարչական աշխատանքներում երեխաները ազատ են՝ խրախուսվում է ինքագործունեությունը, միտքի ազատ արտահայտելը, ստեղծագործելը: Երեխան ձգտում է նկարի միջոցով արտահատել այն, ինչ զգում է, ինչպիսին որ իր մտապատկերն է: Նկարչությունը երեխային օգնում է ինքնաարտահայտվելու և այն տպավորությունը, որը նա չի կարողանում պատմել կամ բացատրել խոսքերով և շարժումներով, արտահայտում է նկարելու միջոցով: Արտ-թերապևտիկ նկարչության մեջ կարևոր է ոչ թե վերջնական արդյունքը, այլ ընթացքը: Նկարելու ընթացքում երեխան երգում է, շարժվում և նորից շարունակում նկարել: Երեխաները սիրում են հրաշքներ և հենց հրաշքն այն է, երբ սպիտակ թուղթը լցվում է տարբեր գույների բազմազան կերպարներով, որոնք ստեղծվում են իենց իսկ ձեռքերով: Աշխատանքի ընթացքում, երբ երեխային խրախուսում են երեխան փոխվում է, գծերը ինքնավստահ է դառնում, թուղթը ձեռքով չի փակում, տրամադրությունը բարձրանում է: Աշխատանքի ողջ ընթացքում ցուցաբերվում է անհատական մոտեցում յուրաքանչյուր երեխայի: Երեխան ոչ թե սետողծում է «լուսանկար կամ այսպես ասած կրկնօրինակում է, այլ արտահայտում է իր զգացումը և ընկալումը, պատկերում ձևն ու արտաքին տեսքը, արտահայտում իր ներքին էությունը, գույները: Աշխատանքի ընթացքում վերանում են երեխաների անվստահությունը իրենց ուժերի նկատմամբ, դուրս են մղվում՝ „չեմ կարողանում,, կամ „չի ստացվում,, մտածելակերպը և արդյունքում էլ նրանց միջև շփումը դառնում է հեշտ և սովորական: Աշխատանքային ցուցահանդեսները, որտեղ ցուցադրվում են անխտիր բոլոր երեխաների աշխատանքները, զարգացնում են անձի որակական մի շարք հատկանիշներ՝ երեխաները վստահություն են ձեռքբերում իրենց ուժերի նկատմամբ, բարձրանում է երեխայի ինքնագնահատականը, նա զգում է իրեն խմբի լիարժեք անդամ, և այս ամենը հիմք է հաղիսանում ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը բարձրացնելու համար: Այսպիսով, արտ-թերապևտիկ օգնում է բացահայտել յուրաքանչյուր երեխայի ներքին ստեղծագործական հնարավորությունները, ձևավորել երեխաների միջանձնային հարաբերությունները, լուծել կրթական և դաստիարակ-

չական խնդիրները՝ ինչը այսօր դարձել է կարևորվում է: Միաժամանակ, երեխաներին զարգանալու, ինքնահաստատվելու և ստեղծագործելու հնարավորություն է ընձեռում: Նկարող երեխան իր մեջ պահպանում է անհատականությունը, հարուստ երևակայությունը, ստեղծագործականությունը, աշխարհի, երևույթների իր ընկալումը և մեկնաբանումը, ինչը և կարևորվում է ժամանակակից աշխարհում լիարժեք հասարակության անդամ դառնալու համար: Աշխատանքի արդյունքում երեխան կողմնորոշվում է և ձեռքբերում վարքի, համոզմունքների, արժեքների չափանիշ: Արտ-թերապևտիկ աշխատանքը նպաստում է՝

- երեխաների ստեղծագործական կարողությունների զարգացմանը,
- ինքնագնահատականի բարձրացմանը և ինքնագիտակցության աճին,
- բարոյական որակների զարգացմանը,
- իր և խմբի խնդիրները լուծելու կարողություն զարգացմանը,
- հույզերը արտահայտելու կարողություն զարգացմանը,
- կոնֆլիկտային իրավիճակներից դուրս գալու կարողության ձևավորմանը, լարվածության թուլացմանը,
- հաղորդակցման և շփման կարողությունների զարգացմանը:

Այսպիսով, արտ-թերապիայի հնարավորությունների կիրառումը սոցիալական աշխատանքում նպաստում է՝ անձի ներդաշնակ զարգացմանը, քանի որ զարգանում է ինքնարտահայտվելու կարողությունը և ինքնաճանաչումը: Այս մեթոդը ընդլայնում է կյանքի փորձը՝ արդյունքում ավելանում է երեխաների ինքնավստահությունը իր սեփական ուժերի նկատմամբ: Այդ պատճառով այն մեր կարծիքով լավագույն միջոց է երեխայի սոցիալականացման, սոցիալական ադապտացիայի:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания.-М.: Наука, 2000.
2. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Собр. Соч.: В6т.-Т.3-М.,1983
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М., 1972. (Проблема обобщения в обучении: 10 - 27. Критический анализ эмпирической теории мышления: 79-111, 186-247. Диалектике - материалистическая теория мышления: 248 - 331.)
4. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства.-М.,1997
5. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Под. Ред В.В Давыдова, В.П. Зунченко. М.: Педагогика, 1989, 554 с.

АМАЛИЯ СААКЯН - АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В данной статье раскрыта сущность арт-терапии как способа социальной адаптации детей из неблагополучных семей. Изучены возможности арт-терапии для социализации детей из социально уязвимых семей. Этот метод продлевает жизненный опыт детей, и уверенность в себе и в своих силах.

AMALYA SAHAKYAN - ART-THERAPY AS AN EFFECTIVE METHOD OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN

This article reveals the essence of art-therapy as a way of social adaptation of children from disadvantaged families. Here the possibilities of art therapy for the socialization of children from socially vulnerable families have been studied. This method extends the life experience of children, and self-confidence in their abilities.

**ՈՐԱԿԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐԻ ՄՇԱԿՄԱՆ
ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ՓՈՐՁԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ԱՆԻ ՄԱԶՄԱՆՅԱՆ**

Հիմնաբառեր՝ որակավորումների ազգային շրջանակ, որակավորում, որակավորումների եվրոպական շրջանակ, կրթական վերջնարդյունք:

Բարձրագույն կրթության ոլորտի ներկայիս բարեփոխումների համատեքստում առավել քան երբևէ կարևորվում են որակավորումների համակարգերի համադրելիության և փոխըմբռնման, բուհերի առանցքային շահակիցների միջազգային շարժունության ապահովման և կրթական պահանջմունքների բավարարման, ինչպես նաև շնորհվող որակավորումների մատչելիության ապահովման հիմնախնդիրները: Այս համատեքստում եվրոպական առաջատար երկրների որակավորումների ազգային շրջանակների մշակման փորձի ուսումնասիրության միջոցով հնարավոր է հստակեցնել ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակի կիրառելիության և համադրելիության արդյունավետությունը՝ հաշվի առնելով ազգային կրթության համակարգի առանձնահատկությունները և միջազգային մակարդակում բարձրագույն կրթության զարգացման միտումները:

Որակավորումների ազգային շրջանակը (այսուհետ՝ ՈԱՇ) սահմանվում է որպես գործիք, որի նպատակն է համակցել և համակարգել որակավորումների ազգային ենթահամակարգերը, բարելավել որակավորումների թափանցիկությունը, հերթագայությունն ու որակը՝ աշխատաշուկայի և հասարակության պահանջներին համապատասխան: Արտացոլելով երկրի կրթության համակարգի առանձնահատկությունները՝ որակավորումների ամեն մի ազգային շրջանակ ունի ինչպես ընդհանրություններ, այնպես էլ տարբերություններ: Սույն հոդվածի նպատակն է վեր հանել եվրոպական առաջատար երկրների որակավորումների ազգային շրջանակների մշակման միջազգային փորձը և դրանց առանձնահատկություններն ու ազդեցությունը տվյալ կրթության համակարգի վրա:

Ի սկզբանե որակավորումների ազգային շրջանակները մշակվել և գործում էին եվրոպական երեք երկրներում՝ Իռլանդիայում, Ֆրանսիայում և Միացյալ թագավորությունում: 2008թ. որակավորումների եվրոպական շրջանակի (այսուհետ՝ ՈԵՇ) մշակումից և ներմուծումից հետո ՈԱՇ-ների մշակումը դարձավ օրակարգային՝ համահունչ կրթական ժամանակակից պահանջներին և կարիքներին: ՈԵՇ-ը որակավորումների ընդհանրական շրջանակ է, որը փոխկապակցում է եվրոպական երկրների որակավոր-

րումների համակարգերը՝ ապահովելով եվրոպական տարբեր երկրներում առկա որակավորումների համակարգերի համընդհանուր ըմբռնումն ու ընթեռնելիությունը:

Հիմք ընդունելով ՈԵՇ-ը՝ Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի (ԵԲԿՏ) յուրաքանչյուր երկիր մշակում է որակավորումների իր ազգային շրջանակը: 2017թ. ՈԱՇ-ներ մշակվել են 39 երկրներում, ինչը փաստում է, որ ՈԱՇ-ները հետզհետե դառնում են ավելի գործառնական՝ որոշակի ազդեցություն ունենալով կրթության, վերապատրաստման և զբաղվածության ցուցանիշների բարձրացմանն ուղղված գործընթացների վրա¹:

Յուրաքանչյուր ՈԱՇ յուրօրինակ է և արտացոլում է տվյալ երկրի կրթության համակարգի պատմականորեն ձևավորված առանձնահատկությունները, սակայն միևնույն ժամանակ ՈԱՇ-ներն ունեն նաև ընդհանրություններ: Նրանք հիմնված են նկարագրիչների վրա, որոնք արտահայտվում են կրթական ծրագրերի վերջնարդյունքներում, ապահովում են կրթական մակարդակների և որակավորումների տրամաբանական հաջորդականությունն ու ստեղծում են ուսանող-բուհ-աշխատաշուկա տրամաբանական կապի նախադրյալներ: ՈԱՇ-ները կարևոր դեր են խաղում նաև որակավորումների միջազգային համադրելիությունն ապահովելու գործընթացում՝ նպաստելով ուսանողների և բուհերի աշխատակազմի շարժունությանը:

Այս հետազոտության շրջանակներում ՈԱՇ-ների ուսումնասիրության և համեմատական վերլուծության համար եվրոպական երկրներից ընտրվել են՝ Բելգիան (Ֆլամանդական համայնք), Իռլանդիան և Գերմանիան: Երկրների ընտրությունը պայմանավորված է մի քանի փոխկապակցված հանգամանքներով, մասնավորապես՝ այդ երկրները՝²

- մշակել և պաշտոնապես հաստատել են իրենց որակավորումների ազգային շրջանակները,
- պաշտոնապես համապատասխանեցրել են իրենց որակավորումների ազգային շրջանակները Որակավորումների եվրոպական շրջանակին,
- այն երկրներից են, որտեղ որակավորումների ազգային շրջանակներն ունեն կայուն գործառնական կարգավիճակ:

Հարկ է նշել, որ տվյալ երկրների ընտրությունը պայմանավորված է նաև ազգային առանձնահատկություններով, մասնավորապես՝ **Բելգիան** ունի միմյանցից տարբերվող երեք կրթության համակարգ (Ֆլամանդախոս,

¹ Cedefop (2018). *National qualifications framework developments in Europe 2017*. Luxembourg: Publications Office.

² Cedefop (2018). *National qualifications framework developments in Europe 2017*. Luxembourg: Publications Office.

ֆրանսախոս և գերմանախոս համայնքների համար), և համապատասխանաբար այնտեղ մշակվել են երեք որակավորումների ազգային շրջանակներ, որը հետաքրքիր փորձ է ուսումնասիրության համար: **Իռլանդիայում** ձևավորվել են Դուբլինյան նկարագրիչները, որոնք բնութագրում են բարձրագույն կրթության ավարտին ստացված որակավորումները՝ ինչ պետք է գիտենա, կարողանա և տիրապետի որակավորում ստացած անձը: Դուբլինյան նկարագրիչներն իրենց անվանումն ստացել են 2004թ. մարտին Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում Դուբլինում կայացած հանդիպումից հետո [Guideline for Guideline 2014: 13]: Այս առումով Իռլանդիան համարվում է որակավորումների համակարգի ստեղծման և կայացման գործընթացում առաջատարներից մեկը՝ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ և՛ ԵԲԿՏ ՈՇ-ի, և՛ ՈԵՇ-ի մշակումների համար հիմք են հանդիսացել Դուբլինյան նկարագրիչները: **Գերմանիան** վերոնշյալ երկու երկրների համեմատ ավելի ուշ է սկսել գործարկել ՈԱՇ (պաշտոնապես՝ 2013թ.-ից), հետևաբար հետաքրքրական է դիտարկել նաև այս փորձը:

Որակավորումների ազգային շրջանակների ընտրված մոդելների ուսումնասիրությունն ու համեմատությունը իրականացվել է հաշվի առնելով հետևյալ դրոյթները՝ ՈԱՇ-ների նպատակը, կառուցվածքը, կիրառելիությունն ու համադրելիությունը ՈԵՇ-ին: ՈԵՇ-ին համադրելիությունը էական նշանակություն ունի ՈԱՇ-ների կայացման և լիարժեք կիրառման գործընթացում, քանի որ ՈԵՇ-ի նպատակը ՈԱՇ-ների միջև փոխկապակցվածության ապահովումն է, որի շնորհիվ հնարավոր կլինի բարձրացնել ուսանողների և աշխատակազմի շարժունության հնարավորությունները: Բացի դրանից, միջազգային ուսումնական հաստատություններ դիմելիս կրթական տարբեր աստիճանների ուսումնառության դիմողների համար ավելի դյուրին կլինի ներկայացնել կրթության նախորդ մակարդակում իրենց ձեռք բերած գիտելիքը, կարողություններն ու հմտությունները՝ կիրառելով ՈԵՇ-ի և համապատասխան երկրի ՈԱՇ-ի մակարդակների համադրելիության ցուցանիշները:

Բելգիայի փորձը

Լինելով դաշնային թագավորություն՝ Բելգիայում մշակվել են որակավորումների ազգային երեք շրջանակ՝ ֆլամանդախոս, ֆրանսախոս և գերմանախոս համայնքներից յուրաքանչյուրի համար: Ուսումնասիրության համար ընտրել ենք ֆլամանդախոս համայնքի համար մշակված շրջանակը, քանի որ այն ավելի վաղ է մշակվել և հաստատվել (2009թ.), քան մյուս երկու շրջանակները (ֆրանսախոս համայնքի որակավորումների շրջանակ՝ 2010թ., գերմանախոս համայնքի որակավորումների շրջանակ՝ 2013թ.) և ֆլամանդական որակավորում-

ների շրջանակը (այսուհետ՝ ՖՈՇ) համադրվել է Որակավորումների վերոպական շրջանակին (այսուհետ՝ ՈԵՇ):

2009թ. Ֆլամանդական խորհրդարանը ներկայացրել է համապարփակ ՖՈՇ-ը և հաստատել որակավորումների կառուցվածքի վերաբերյալ իրավական ակտ: ՖՈՇ-ը կրթական վերջնարդյունքների վրա հիմնված շրջանակ է՝ բաղկացած ութ մակարդակներից: ՖՈՇ-ի մակարդակի նկարագրիչները հանդես են գալիս բաղադրիչների երկու խմբավորմամբ՝ գիտելիք/կարողություն և բովանդակություն/ինքնավարություն/պատասխանատվություն, և ՖՈՇ-ի յուրաքանչյուր մակարդակ նկարագրվում է այս երկու խմբավորումների շրջանակներում: Որպես օրինակ ստորև ներկայացված են ՖՈՇ-ի վեցերորդ մակարդակի նկարագրիչները (համալսարան/համալսարան-քոլեջ-բակալավր)³.

Գիտելիք/կարողություն	Բովանդակություն/ինքնավարություն/ բատասխանատվություն
<ul style="list-style-type: none"> • քննադատորեն գնահատել և համակցել տվյալ ոլորտի գիտելիքն ու ըմբռնումը • հետազոտական արդյունքի հասնելու նպատակով կիրառել մասնագիտական կարողություններ • հավաքագրել ու ներկայացնել համապատասխան տվյալներ և նորովի կիրառել ընտրված մեթոդներն ու ռեսուրսները անկանխատեսելի խնդիրներ լուծելու համար 	<ul style="list-style-type: none"> • գործել բարդ և մասնագիտական համատեքստում • գործել լիարժեք ինքնավարությամբ և ցուցաբերել նախաձեռնողականություն • պատասխանատվություն կրել ընդհանրական արդյունքի սահմանման համար

³ Յուրաքանչյուր մակարդակի նկարագրիչները, ըստ տվյալ երկու խմբավորման, ներկայացված են ՖՈՇ-ի պաշտոնական կայքում՝ <http://vlaamsekwalficatiestructuur.be/en/what-is-fqf/levels-of-qualifications/>

ՖՈՇ-ում չի գործածվում առանձին «հմտություն» /competence/ տերմինը, քանի որ այն տվյալ դեպքում համարվում է ընդհանուր գաղափար և փոխարինաբար կիրառվում է կրթական վերջնարդյունքների հետ: ՖՈՇ-ը ներառում է կրթության բոլոր մակարդակները նախնական կրթությունից մինչև բարձրագույն կրթություն՝ նպատակ ունենալով որակավորումները դարձնել թափանցիկ և արդյունավետ հարթակ ստեղծել կրթության համակարգի շահակիցների (ուսանողներ, դասավանդող կազմ) և աշխատաշուկայի հաղորդակցման համար: ՖՈՇ-ը գործիք է ֆլամանդական կրթության համակարգի որակի ապահովման կրթական ծրագրերի մշակման և վերամշակման, ձեռք բերված հմտությունների ճանաչման և ազգային ու եվրոպական մակարդակներում որակավորումների համեմատման համար:

ՖՈՇ-ը նաև էական դեր ունի կրթական վերջնարդյունքների վրա հիմնված մոտեցումների ամրապնդման և ոչ ֆորմալ կրթության հավաստման քաղաքականության մշակման և կիրառման տեսանկյունից: ՖՈՇ-ը համադրվել է ՌԵՇ-ին 2011թ. հունիսին, ինչը, ի նպաստ կրթության միջազգայնացման, նախապայման է ստեղծում ազգային մակարդակում ՖՈՇ-ի լիարժեք և արդյունավետ կիրառման համար:

Իռլանդիայի փորձը

Իռլանդիայի որակավորումների ազգային շրջանակը համարվում է ամենավաղ մշակված շրջանակներից մեկը Եվրոպայում: Իռլանդիայի որակավորումների ազգային շրջանակը (այսուհետ՝ ԻՈԱՇ, մշակվել է 2003 թ.) սահմանվում է որպես «միասնական շրջանակ, որը հնարավորություն է տալիս չափելու ուսումնառության բոլոր ձեռքբերումները/արդյունքները և դրանք փոխկապակցել տրամաբանական և հաջորդական շրջայով՝ սահմանելով կրթության և վերապատրաստման բոլոր նվաճումների հարաբերությունները»⁴: Ի տարբերություն ՖՈՇ-ի՝ ԻՈԱՇ-ը բաղկացած է 10 մակարդակներից՝ ներառելով բոլոր տեսակի և մակարդակի որակավորումները, որոնք ձեռք են բերվում ֆորմալ կրթության և վերապատրաստումների միջոցով: Բացի այդ, ԻՈԱՇ-ը սահմանափակված չէ և հնարավորություն է տալիս ճանաչել այն որակավորումները, որոնք շնորհիվ են մասնագիտական և միջազգային կազմակերպությունների կողմից: ԻՈԱՇ-ի յուրաքանչյուր մակարդակ նկարագրվում է ազգային մակարդակում ընդունված չափանիշներով՝ գիտելիք (ծավալ և տեսակ), կարողություն և հմտություն (բովանդակություն, դեր, ուսումնառություն և պատկերացում): Իռլանդիայում Որակավորումների ազգային շրջանակի մշակումը հասարակության հարատև կրթությունն անցում կատարելուն ուղղված քաղաքականության առավել լայն օրակարգի մի մասն էր

⁴ Quality and Qualifications in Ireland (QQI) [http://www.qqi.ie/Articles/Pages/National-Framework-of-Qualifications-\(NFQ\).aspx](http://www.qqi.ie/Articles/Pages/National-Framework-of-Qualifications-(NFQ).aspx)

կազմում: Այդ քաղաքականությունը ենթադրում էր առավել ճկուն և ներգործուն որակավորումների այնպիսի համակարգի ստեղծում և գործառում, որն ապահովում է որակավորումների որակը և կրթության ոլորտում շեշտադրում է ոչ թե ներդրումը, այլ արդյունքը: Իռլանդիայում որակավորումների ազգային շրջանակի արդյունավետ կիրառմանը նպաստում է նաև 2012 թ. ստեղծված Որակ և որակավորումներ Իռլանդիայում (Quality and Qualifications in Ireland (QQI)) կառույցը, որի գործունեությունն ուղղված է ազգային որակավորումների և որակի ապահովմանը: Այս կառույցի հիմնական գործառույթներից են⁵

- խթանել, պահպանել և զարգացնել Իռլանդիայի որակավորումների ազգային շրջանակի կիրառումը,
- հաստատել տարբեր դպրոցների, քոլեջների, բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների և վերապատրաստումներ իրականացնող հաստատությունների կողմից առաջարկվող ծրագրերը, որոնք ուղղված են որակավորումների ազգային շրջանակում նկարագրված և միջազգայնորեն ճանաչելի որակավորումների շնորհմանը,
- ակադեմիական խորհրդատվություն տրամադրել օտար երկրների որակավորումները Իռլանդիայում ճանաչելու և Իռլանդիայում շնորհված որակավորումներն արտերկրում ճանաչելու ուղղությամբ,
- հանրությանը տեղեկացնել որակյալ կրթական ծրագրերի և որակավորումների մասին կրթական ծրագրերի և դրանք սպասարկող ուսումնական հաստատությունների տվյալների բազայի միջոցով:

Վերոնշյալ և մի շարք այլ գործառույթների իրականացման միջոցով հիշյալ կառույցը նպաստում է Իռլանդիայում որակավորումների ազգային շրջանակի արդյունավետ գործառմանն ու որակավորումների շնորհման գործընթացի որակի ապահովմանը: Իռլանդիայում նույնպես կիրառվում է որակավորումների ազգային շրջանակի մշակման՝ կրթական վերջնարդյունքների վրա հիմնված մոտեցումը: ԻՈԱՇ-ը համադրվել է ՈՆՇ-ին 2009 թ., որպեսզի որակավորումներն առավել հասկանալի և ընդունելի դառնան ըստ երկրների և համապատասխանաբար՝ նրանց որակավորումների համակարգերի: Քանի որ ԻՈԱՇ-ում ներկայացված են 10 մակարդակներ, հարկ է նշել, որ ԻՈԱՇ-ի 7-րդ և 8-րդ մակարդակները համապատասխանեցվել են ՈՆՇ-ի 6-րդ մակարդակին՝ առաջնորդվելով կրթական վերջնարդյունքների համապատասխանեցման սկզբունքով: ԻՈԱՇ-ի 7-րդ մակարդակը ենթադրում է բակալավրի սովորական

⁵ Quality and Qualifications in Ireland (QQI) <http://www.qqi.ie/Articles/Pages/About-Us.aspx>

աստիճան (ordinary bachelor degree), իսկ 8-րդ մակարդակը՝ բակալավրի գերազանցության աստիճան (honors bachelor degree), և երկուսն էլ սակայն համապատասխանում են ՈԵՇ-ի 6-րդ մակարդակի նկարագրիչներին:

Գերմանիայի փորձը

Գերմանիայում գործում է ութ մակարդակներից բաղկացած որակավորումների ազգային շրջանակ, որը ևս մշակված է վերջնաբարդունահեն մոտեցմամբ: Գերմանիայի որակավորումների ազգային շրջանակի (այսուհետ՝ ԳՈԱՇ) մշակման աշխատանքները սկսվել են դեռևս 2006 թ., իսկ պաշտոնապես այն սկսել է գործել 2013 թ.-ից: ԳՈԱՇ-ի մշակումն իրականացվել է ներքինից վերև մոտեցմամբ, և այս գործընթացում մեծ դերակատարություն են ունեցել ձեռնարկատիրությունների ներկայացուցիչներն ու սոցիալական գործընկերները: ԳՈԱՇ-ի մակարդակի նկարագրիչներում տարբերակվում են երկու տեսակի հմտություններ՝ մասնագիտական, որն իր հերթին բաժանվում է գիտելիք և կարողություններ ենթաբաժինների, և անձնային, որը ներառում է սոցիալական հմտություններն ու ինքնավարությունը: Ընդհանուր առմամբ՝ ԳՈԱՇ-ում հմտությունը դիտարկվում է որպես պատրաստվածությունը կիրառելու գիտելիքը, անձնական, սոցիալական և մեթոդաբանական հմտությունները աշխատանքային կամ կրթական միջավայրերում, ինչպես նաև անձնական կամ մասնագիտական զարգացման գործընթացներում կիրառելի կարողությունները⁶: Ինչպես մյուս երկրներում, այնպես էլ Գերմանիայում «որակավորումների ազգային շրջանակը միտված է մեծացնելու որակավորումների թափանցիկությունն ու համադրելիությունը, աջակցելու սովորողների և աշխատակազմի շարժունությանը, խթանալու շարունակական կրթությունն ու որակավորումների վերջնաբարդունահեն ուղղվածությունը»⁷: ԳՈԱՇ-ի հիմնական սկզբունքն այն է, որ յուրաքանչյուր որակավորման մակարդակ պետք է հասանելի լինի կրթական տարբեր ճանապարհներով: Ինչպես ՖՈՇ-ն ու ԻՈԱՇ-ը ԳՈԱՇ-ը ևս համապատասխանեցվել է ՈԵՇ-ին (2012թ. դեկտեմբեր):

Վերոնշյալ եվրոպական երկրների ՈԱՇ-ներին զուգադրելով ՀՀ ՈԱՇ-ը՝ բացահայտվում են որոշ առանձնահատկություններ, ինչպես նաև որոշ բացթողումներ ՀՀ ՈԱՇ-ի կիրառման գործընթացում:

Հայաստանի փորձը

⁶ Cedefop (2018). *National qualifications framework developments in Europe 2017*. Luxembourg: Publications Office.

⁷ Cedefop (2018). *National qualifications framework developments in Europe 2017*. Luxembourg: Publications Office.

ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակը որակավորումների բազմամակարդակ համակարգ է, որը կիրառվում է Հայաստանի Հանրապետությունում շնորհվող որակավորումները նկարագրելու և դրանց միջև փոխհարաբերությունները սահմանելու համար: Այն կրթության տարբեր մակարդակների համար սահմանված բնութագրիչներին համապատասխան որակավորումների դասակարգման գործիք է, որի նպատակն է փոխկապակցել ազգային որակավորումները և համապատասխանեցնել աշխատաշուկայի ու հասարակության պահանջներին՝ դրանք դարձնելով թափանցիկ ու հասկանալի⁸: Յուրաքանչյուր մակարդակ հիմնված է ձեռք բերվող գիտելիքի, հմտությունների ու կարողունակությունների ձևավորմանը միտված չափորիշիչների վրա, որոնք սահմանում են, թե ուսումնառության տվյալ շրջափուլի հաջող ավարտին ինչ պետք է իմանա, կարողանա և տիրապետի ուսումնառողը:

ՀՀ ՈԱՇ-ը ևս մշակվել է ՌԵՇ-ի հիման վրա և վերանայվել ու բարեփոխվել է եվրոպացի փորձագետների կողմից տրված կարծիքներին ու առաջարկություններին, ինչպես նաև Տեմպուս Արմենյա (TEMPUS ARMENQA) ծրագրի շրջանակներում կազմակերպված քննարկումների արդյունքում մշակված ՈԱՇ-ի նախագծին համապատասխան: Ներկայումս գործող ՀՀ ՈԱՇ-ը հաստատվել է 2016 թ. հուլիսին:

ՀՀ ՈԱՇ-ը բաղկացած է կրթության ութ մակարդակներից, և ինչպես Բելգիայի, Գերմանիայի և Իռլանդիայի որակավորումների ազգային շրջանակները, ՀՀ ՈԱՇ-ը նույնպես մշակվել է վերջնարդյունքահեն մոտեցման կիրառմամբ՝ յուրաքանչյուր մակարդակի նկարագրիչների հետևյալ չափայնությամբ՝ գիտելիք, հմտություններ (ներառում է գիտելիքի կիրառման հմտություն, հաղորդակցման, տեղեկատվական հաղորդակցման տեխնոլոգիաների (S2S) և տվյալների հետ աշխատելու հմտություններ, ընդհանրական իմացական հմտություններ) և կարողունակություն (ներառում է ինքնուրույնություն և պատասխանատվություն):

Ուսումնասիրված մյուս երեք երկրներում ևս կարևոր նշանակություն էր տրվում ՈԱՇ-ի մակարդակի նկարագրիչներում հմտություն բաղադրիչին, որը և՛ ԻՈԱՇ-ի, և ԳՈԱՇ-ի դեպքում, և նաև ՀՀ ՈԱՇ-ի դեպքում ներառում է մի քանի ենթաբաղադրիչներ ավելի մանրամասն նկարագրելու և հմտության չափելիությունն ապահովելու նպատակով: Սակայն հատկանշական է, որ ՖՈՇ-ում հմտությունը որպես

⁸ «Որակավորումների ազգային շրջանակի 101 եզրույթների բացատրական բառարան» 2017թ., Տեմպուս Արմենյա:

առանձին տերմին չի գործածվում և փոխարենը այն նույնականացվում է կրթական վերջնարդյունքի հետ:

Ի տարբերություն Բելգիայի, Գերմանիայի և Իռլանդիայի որակավորումների ազգային շրջանակների՝ ՀՀ ՈԱՇ-ը դեռևս պաշտոնապես չի համադրվել ՈԵՇ-ին, որը ենթադրում է, որ պաշտոնական զեկույց համադրելիության վերաբերյալ դեռևս չի մշակվել: Ի տարբերություն Իռլանդիայի, որտեղ գործում է առանձին կառույց, որը խթանում և ապահովում է որակավորումների ազգային շրջանակի կիրառումը, ՀՀ-ում նման առանձին կառույց չի գործում, և ՈԱՇ-ի կիրառման պատասխանատվությունը դրված է ՀՀ ԿԳՆ-ի և ուսումնական հաստատությունների վրա: Բուհերը ՈԱՇ-ի կիրառման և որակավորումներն ու կրթական ծրագրերը ՈԱՇ-ին համադրելու վերաբերյալ վերլուծություն/հաշվետվություն են ներկայացնում հավատարմագրման համար իրականացվող իրենց ինքնավերլուծությունների միջոցով, որտեղ որպես առանձին չափանիշներ ներկայացված են՝

- բուհի առաքելության, քաղաքականության և վարած գործունեության համապատասխանությունը ՀՀ ՈԱՇ-ին (ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման չափանիշ 1)
- կրթական ծրագրի համապատասխանությունը ՀՀ ՈԱՇ-ին, որակավորումների բնութագրին, պետական կրթական չափորոշիչ պահանջներին, ինչպես նաև մասնագիտական ուսումնական հաստատության (ՄՈՒՀ) առաքելությանը (ծրագրային հավատարմագրման չափանիշ 1)

Ի լրումն վերոնշյալի, ՀՀ-ում Տեմպուսի ԸԼԱՅՆ (ALIGN) ծրագրի շրջանակներում մշակվել է ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակին մասնագիտության կրթական ծրագրերի համապատասխանեցման ուղեցույց, որի նպատակն է օժանդակել և ուղղորդել ՀՀ բուհերում կրթական ծրագրերի վերանայման ու վերջնարդյունքների հստակեցման տեսանկյունից: Փորձը արդեն արվել է Տեմպուսի ԸԼԱՅՆ (ALIGN) ծրագրում ներգրավված ՀՀ բուհերի (Երևանի Վ. Բյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարան, Երևանի պետական բժշկական համալսարան, Երևանի Գեղարվեստի պետական ակադեմիա) երկուական կրթական ծրագրերի օրինակով, որոնք որպես հաջողված օրինակներ ծառայելու են տվյալ բուհերում (հետագայում նաև ՀՀ մյուս բուհերում կրթական ծրագրերի վերանայմանը և վերամշակման գործընթացների համար):

Այսպիսով, պետք է նշել, որ որակավորումների ազգային շրջանակներ մշակողներն ընդհանուր առմամբ առաջնորդվում են մեկ ընդհանուր սկզբունքով՝ կիրառելով վերջնարդյունքահենք մոտեցում

կրթական մակարդակները նկարագրելիս: Այս սկզբունքի կիրառումն անմիջականորեն բխում է որակավորումների ազգային շրջանակները Որակավորումների եվրոպական շրջանակին համապատասխանեցնելու անհրաժեշտությունից: Նախկինում որակավորումների և կրթական մակարդակների նկարագրման վերջնարդյունքահենք սկզբունքը կիրառվել է առավել մասնատված ձևով՝ առանձին կրթության համակարգերում կամ հաստատություններում: Սակայն որակավորումների ազգային շրջանակների ներդնումը ստեղծեց մեկ միասնական դաշտ տվյալ երկրի կրթության համակարգի շրջանակներում որակավորումների նկարագրման համար շնորհիվող որակավորումները դարձնելով առավել մատչելի ու հասկանալի կրթության շահակիցների համար՝ որակավորումների շրջանակների մակարդակի նկարագրիչների կիրառման միջոցով, որոնք յուրաքանչյուր մակարդակի ավարտին ակնկալվող կրթական վերջնարդյունքների ընդհանրական ձևակերպումներն են:

Այսպիսով, ուսումնասիրված երկրների փորձը ցույց է տալիս, որ որակավորումների ազգային շրջանակները զարգացման որոշակի փուլ են անցնում առավել կիրառելի և կայացած դառնալու նպատակով, և այդ ընթացքում նրանք անցնում են որոշակի լրամշակումներ՝ առավելագույնս արտահայտելու տվյալ երկրի կրթական համակարգի առանձնահատկություններն ու ապահովելու կրթական ընդհանուր վերջնարդյունքի համապատասխանությունն աշխատաշուկայի պահանջներին ու անհատի կրթական պահանջմունքներին:

ANI MAZMANYAN - PECULIARITIES OF INTERNATIONAL PRACTICE OF THE DEVELOPMENT OF NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK

The article touches upon the main issues of the National Qualifications Frameworks developed in Flanders, Ireland, France and Armenia. The article discusses the peculiarities each of the four qualifications frameworks and outlines the distinguishing features. The article also notes about the reference of Flemish, Irish and French qualifications frameworks to the European Qualifications Framework.

The role of each of those qualifications frameworks is instrumental in terms of clarifying the requirements set for different levels of education in the given country and/or community. National Qualifications Frameworks prove to have significant functions both at the national and international levels. The introduction of National Qualifications Frameworks has set up a unified approach for the description of qualifications awarded within the

education system of the given country making those qualifications more understandable and transparent to stakeholders.

АНИ МАЗМԱՆԻՅ - ՕՍՈԲԵՆՆՈՒՆԻ ՄԵՋԴՈՒՆԱՐՈՒԴՆՈՒԹՅԱՆ ՊՐԱԿՏԻԿԻ ԲԱՆԻՄԱՆ ԵՎ ՆԱԾԻՆՈՒՄԻ ԴՐՈՒՄԻ ՆԱԾԻՆՈՒՄԻ ԿՎԱԼԻՖԻԿԱԿԻՆԻ ՐԱՄՈՔ ԿՎԱԼԻՖԻԿԱԿԻՆԻ

В статье рассматриваются основные вопросы, касающиеся национальных рамок квалификаций, разработанных во Фландрии, Ирландии, Франции и в Армении. В статье обсуждаются особенности каждой из четырех национальных рамок квалификаций и излагаются их отличительные особенности. В статье отмечается сравнимость фламандской, ирландской и французской рамок квалификаций с Европейской Квалификационной Рамкой.

Роль каждой из этих Национальной рамок квалификаций имеет важное значение с точки зрения уточнения требований, предъявляемых к различным уровням образования в данной стране и/или сообществе. Национальные рамки квалификаций имеют важные функции как на национальном, так и на международном уровнях. Внедрение национальных рамок квалификаций создало единый подход для описания квалификаций, присужденных в рамках системы образования данной страны, что делает эти квалификации более понятными и прозрачными для заинтересованных сторон.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. ՀՀ Որակավորումների ազգային շրջանակ (հաստատվել է ՀՀ կառավարության 2016թ. հուլիսի 7-ի N 714-Ն որոշմամբ):
2. «Որակավորումների ազգային շրջանակի 101 եզրույթների բացատրական բառարան», Տեմպուս Արմենիա, 2017:
3. Որակ և որակավորումներ Իռլանդիայում (Quality and Qualifications in Ireland (QQI)), [http://www.qqi.ie/Articles/Pages/National-Framework-of-Qualifications-\(NFQ\).aspx](http://www.qqi.ie/Articles/Pages/National-Framework-of-Qualifications-(NFQ).aspx) (10.05.2018):
4. Ֆլամանդական որակավորումների շրջանակ, <http://vlaamsekwalficatiestructuur.be/en/what-is-fqf/levels-of-qualifications/> (10.05.2018):
5. Cedefop (2018). National Qualifications Framework Developments in Europe 2017. Luxembourg: Publications Office.
6. Guideline for Guidelines (2014). Aligning and Checking the Alignment of a Higher Education Study Programme's Learning Outcomes with a National Qualifications Framework (developed within the framework of TEMPUS ALIGN project, final version V1.0).

**ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԵՐԻՏԱՍԱՐԴՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԱԲԵՐՄՈՒՆՔԸ
ԸՆՏԱՆԻՔԻՆ ԵՎ ԱՍՈՒՄՆՈՒԹՅԱՆԸ**

ԱՆՆԱ ՄԻՆԱՍՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ընտանիք, ամուսնություն, ազատ ամուսնական հարաբերություններ, ազատ ամուսնական հարաբերությունների դրական և բացասական կողմերը

Ճաշի նպատակը սնունդն է, իսկ ամուսնության նպատակը՝ ընտանիքը
Լ. Ն. Տոլստոյ

Հայկական էթնոմշակույթում ընտանիքը բոլոր ժամանակներում համարվել է մեծագույն արժեք, սակայն այսօր այն կանգնած է արմատական փոփոխությունների շեմին: Վերջին ժամանակներում տեղի ունեցած հասարակական փոփոխությունները առաջ են բերել ընտանիքի ինստիտուտի դերի արժեզրկում, հարյուրամյակների ընթացքում մշակված ընտանեկան դերերի խախտում:

Ընտանիքի ձևավորումը սկիզբ է առել դերևս մարդկային պատմության վաղ շրջանում և իր զարգացման ընթացքում լուրջ փոփոխությունների է ենթարկվել: Գիտնականները բնութագրում են ամուսնությունը որպես տղամարդու և կնոջ փոխհարաբերությունների պատմականորեն փոփոխվող ձև: Ա. Գ. Խարչևը նշում է, որ «ընտանիքը ներկայացնում է իրենից տղամարդու և կնոջ փոխհարաբերությունների ավելի բարդ համակարգ, քան ամուսնությունը, որովհետև այն միավորում է ոչ միայն ամուսիններին և երեխաներին, այլ նաև բարեկամներին և մոտիկ, անհրաժեշտ տվյալ զույգին մարդանոց»: [Харчев А.Г.:1997, N3 с. 58]:

Մոնոգամ ամուսնությունները որպես մի տղամարդու և մի կնոջ միություն՝ հանդես են գալիս որպես առավելագույն տարածված և համեմատաբար նոր ամուսնության ձև:

Վերջին ժամանակներում տնտեսապես զարգացած երկրներում ձևավորվել և օրենսդրորեն գոյության իրավունք են ձեռք բերել այսպես կոչված ազատ ամուսնական հարաբերությունները, որոնց դեպքում ամուսինների փոխհարաբերությունները առավելագույնս ազատ են և շատերի համար արտաքուստ գրավիչ: Այդպիսի հարաբերությունները արժանացել են մեր հասարակության կողմից հակասական

վերաբերմունքի և կարծիքների, ինչը խոսում է հարցի արդիականության մասին:

Ավագ սերնդի ներկայացուցիչները չեն ողջունում ազատ ամուսնական հարաբերությունները: Քիչ չեն նաև քաղաքացիները, որոնք չեն բացառում տղամարդու և կնոջ համակեցության այդպիսի եղանակը: Մոցիոլոգիական հարցումները փաստում են, որ կա մի զանգված, որը ծայրահեղ բացասաբար է վերաբերվում այդպիսի հարաբերություններին, մանավանդ եթե հարցը վերաբերվում է սեփական երեխաներին: Փորձենք մեկնաբանել ազատ ամուսնական հարաբերությունների դրական և բացասական կողմերը: Ըստ շատերի կարծիքի, ազատ ամուսնական հարաբերությունների դրական կողմերը հետևյալն են, երիտասարդները՝

- ձեռք են բերում համատեղ կյանքի փորձ, սովորում են լուծել կենցաղային հարցեր, միասին անցկացնում են ազատ ժամանակը,

- լուծում են իրենց ֆիզիոլոգիական հարցերը,

- բաժանվում են իրարից, եթե հարաբերությունները ճեղքվածք են տալիս, առանց որևէ թղթաբանության և ընդհանուր գույքը կիսելու տհաճ արարողության,

- չեն բաժանում իրար մեջ սոցիալական դերերը ավանդական եղանակով (օր՝ տղամարդը ապրուստ հայթհայթող է, իսկ կինը՝ տնային տնտեսուհի),

- ավելի ինքնուրույն են, հույսը չեն դնում ծնողների վրա:

Ազատ ամուսնական հարաբերությունները ունեն նաև բացասական կողմեր՝

- Հայաստանի Հանրապետությունում ազատ ամուսնական հարաբերությունները օրենքի առջև անպաշտպան են, որովհետև ամուսինների իրավունքները գործում են քաղաքացիական կացության ակտի գրանցման պահից: Պաշտոնական ամուսնությունը պաշտպանում է կնոջ իրավունքները, իսկ ազատ ամուսնական հարաբերությունների պարագայում կինը ծայրահեղ խոցելի է:

- Պահանջել այլմենտ տղամարդուց հնարավոր է միայն պաշտոնապես արձանագրված ամուսնության դեպքում,

- Ամուսնալուծության դեպքում պաշտոնական ամուսինները համատեղ կիսում են կյանքի ընթացքում ձեռք բերված ունեցվածքը, իսկ ազատ ամուսնական հարաբերությունների խզման ժամանակ այն անցնում է նրան, ով գնել է ունեցվածքը:

Երեխաների վերաբերյալ այս հարցը ունի երկու կողմ՝ բարոյական և իրավական:

Պաշտոնական ամուսնության դեպքում երեխայի լույս աշխարհ գալը նախորոք պլանավորում է ամուսինների կողմից, և ծնողները նախորոք պատրաստվում են այդ կարևոր իրադարձությունը: Սպասված

երեխան ծնվում և դաստիարակվում է սիրո մթնոլորտում: Ազատ ամուսնական հարաբերությունների ժամանակ երեխաների ծնունդը չի պլանավորված և հաճախ նույնիսկ անցանկալի է: Համաձայն վիճակագրական տվյալների՝ երեխաները, որոնք ծնվել են այդ տիպի ընտանիքներում, թուլակազմ են, թերհաս, վտիտ: Դա բացատրվում է նրանով, որ նույնիսկ զուգընկերների ամենաջերմ հարաբերությունների պարագայում կինը հաճախ մտահոգություն ունի, որ մի օր կդառնա միայնակ մայր, եթե տղամարդը անսպասելի որոշում կայացնի, որ հեռանում է, որովհետև սերը անցել է և նրանք չեն համապատասխանում իրար: Հարցի իրավական կողմը կայանում է նրանում, որ պաշտոնական ամուսնության դեպքում ամուսինը իրավունք չունի պահանջելու ամուսնալուծություն կնոջ հղիության և երեխայի մեկ տարեկանը լրանալու ժամանակահատվածում: Ազատ ամուսնական հարաբերությունների ժամանակ տղամարդը կարող է հեռանալ կնոջից և՛ հղիության ժամանակ, և՛ ծննդաբերության ժամանակ, և՛ ծննդաբերությունից անմիջապես հետո՝ այսինքն ցանկացած պահի:

Ընտանիքին և ամուսնությանը երիտասարդների վերաբերմունքը ուսումնասիրելու նպատակով մեր կողմից Վ. Բոյուսովի անվան լեզվահասարակագիտական համալսարանում անցկացվեց անկետավորում: Անկետավորմանը մասնակցեցին 48 ուսանող (20 մագիստրոս, 28 բակալավր): Անկետավորման արդյունքները ցույց տվեցին, որ երիտասարդների 61% որոշակի տարիքում ազատ ամուսնական հարաբերությունները համարում է ամուսնության ընդունելի ձև, իսկ 39% կարծում է, որ ազատ ամուսնական հարաբերությունները չի կարելի դասել ամուսնական հարաբերությունների շարքին: Այն հարցին, թե ինչն է դրդում երիտասարդներին որոշում ընդունել ապրելու ազատ ամուսնական հարաբերություններով, ուսանողների 79% նշեց սերը և փոխըմբռնումը, 11%-կյուրակական պայմանները, 10%-ծնողների գերխնամքը և հասուն կյանքով ապրելու ցանկությունը: Միևնույն ժամանակ երիտասարդների 85% պաշտոնական ամուսնությունը նախընտրել էին ազատ ամուսնական հարաբերություններին: Նշենք, որ հարցի իրավական կողմը հուզում էր ուսանողների միայն 6%-ին, ինչը խոսում է երիտասարդների մոտ իրավագիտակցության ցածր մակարդակի և նրանց իրավական դաշտի հետ ծանոթացնելու անհրաժեշտության մասին:

Ազատ ամուսնական հարաբերությունների դրական կողմերից ուսանողների 59% նշեցին զուգընկերների անկախությունը, ինքնուրույնությունը, իսկ 41% «հեշտ» և անխոչընդոտ իրարից հեռանալու հնարավորությունը: Աղջիկները հատուկ նշում էին, որ ազատ ամուսնական հարաբերությունները երիտասարդների զգացմունքները ստուգելու ժամանակահատված է, ինչպես նաև ունեցվածքը կիսելու տեսակ

անհրաժեշտությունից զերծ մնալու եղանակ: Երիտասարդների մեծամասնությունը ուղիղ կամ անուղղակի ձևով կարծիք հայտնեց, որ կողմ է ազատ ամուսնական հարաբերություններին և համարում է, որ դրանք ներկայացնում են ընտանեկան հարաբերությունների կառուցման նախապատրաստական փուլ: Հարցվողների փոքրամասնությունը պնդում էր, որ ընտանիք ստեղծելու համար ազատ ամուսնական հարաբերությունները բոլորովին պարտադիր չեն: Այս ամենը խոսում է տվյալ հարցի արդիականության մասին ուսանողների շրջանում և պահանջում է նոր մոտեցումներ լուծման համար: Խոսելով ազատ ամուսնական հարաբերությունների, նրանց զարգացման հեռանկարների մասին, հետազոտողները միաձայն պնդում են՝ տղամարդու և կնոջ համատեղ կյանքի այդպիսի ձևը հետագայում լայն տարածում կստանա: Մենք կարծում ենք, որ դա սխալ տեսակետ է: Մենք ապրում ենք երկրում, որտեղ այդպիսի հարաբերությունները համարվում են ժամանակավոր, ոչ կայուն, անլուրջ և չեն խրախուսվում հասարակության կողմից: Ընտանիքը եղել է և կմնա մարդու կյանքի կարևորագույն մասը: Այլ բան է, որ նա կվերափոխվի և կհարմարվի նոր սոցիալական իրականությանը: Հավանաբար, ազատ ամուսնական հարաբերությունները տալիս են տղամարդուն ազատության, իսկ կնոջը՝ ամուսնացած կին լինելու պատրանք, բայց դա միայն պատրանք է:

АННА МИНАСЯН - ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К ИНСТИТУТУ СЕМЬИ И БРАКА

Семья-наиболее древнее из социальных объединений людей. Несмотря на изменения, произошедшие с семьей на протяжении всей ее истории, она достаточно жинеспособна, но претерпевает изменения. В 70-е гг. прошлого столетия в Европе получила распространение новая форма брачных отношений – сожительство или свободные семейные отношения.

В рамках данной статьи предпринята попытка выявить положительные и отрицательные стороны свободных семейных отношений.

ANNA MINASYAN - THE ATTITUDE OF MODERN YOUTH TO THE INSTITUTION OF FAMILY AND MARRIAGE

Family is the oldest family community. In spite of changes, taking place during the history of family existence and especially recently, it has been

rather viable. In the 1970th in Europe a new a new way of marriage relations appeared – concubinage or free family relations.

This article attempts to identify positive and negative points of free family relations.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Харчев А.Г. Прочность семьи – это ее культура. Семья и школа //1997, N3.
2. Նալգաջյան Կարինե, Ընտանեկան կյանքի փակ էջերը, Եր., Զանգակ-97, 2003:
3. Голод С. И. Семья и брак: Историко– социологический анализ. СПб., 1998.

**ՏԱՐԲԵՐ ՏԱՐԱԾԱՇՐՋԱՆՆԵՐԻ ԳՅՈՒՂԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ
ԱՐՏԱԴԱՍԱՐԱՆԱԿԱՆ ՊԱՐԱՊՄՈՒՆՔՆԵՐԻ
ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

ԹՈՒԽՄԱՆՈՒԿ ՄԿՐՏՁՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ գյուղական դպրոց, սոցիոլոգիական հարցում, ֆիզիկական դաստիարակության գործընթաց, արտադասարանական լրացուցիչ պարապմունք, ֆիզիկական կուլտուրայի մոդելային գնահատման սանդղակ, տարբեր բնակլիմայական պայմաններ:

Ժամանակակից հայ հասարակության սոցիալ-տնտեսական նոր պայմաններն էականորեն փոխեցին կյանքի բոլոր կողմերը և պայմանավորեցին բազմաթիվ կառույցների, այդ թվում կրթական համակարգի բարեփոխումների անհրաժեշտությունը: Հայաստանի Հանրապետության կրթության մասին օրենքը պահանջում է կրթական գործընթացի արմատական բարեփոխումներ, սովորողների առողջության ամրապնդում, ուսումնական բեռնվածության կարգավորում, սովորող երիտասարդության առողջական վիճակի, ֆիզիկական զարգացման ու շարժողական գործունեության ակտիվության մշտադիտարկում [Ղազարյան Ֆ.Գ. 1987]:

Վերջին երկու տասնամյակում տարբեր երկրների մասնագետները նորովի են սկսել դիտարկել հանրակրթական դպրոցում ֆիզիկական դաստիարակության բովանդակու-թյունը: Այս ուղղությամբ բավական մեծ աշխատանք է տարվում Եվրոպայում, ԱՊՀ երկրներում, այդ թվում՝ նաև Հայաստանում:

Միննույն ժամանակ ֆիզիկական դաստիարակությունն ողջ աշխարհում ճգնաժամ է ապրում, և դրա պատճառն այն է, որ հակասություններ կան դպրոցական պարապմունքների ավանդական ձևերի և արտադասարանական ու արտադպրոցական սպորտային պարապմունքների գրավչության միջև [Бальсевич В.К 2007]: Մյուս կողմից ֆիզիկական բեռնվածության ավելացման օբյեկտիվ պահանջը հակասում է դպրոցներում նրա իրական կրճատման միտումին:

Շատ մասնագետներ համակարծիք են, որ ներկայումս դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության հանդեպ մեծացած պահանջները ուսումնադաստիարակչական գործընթացի արդիականացում են թելադրում՝ կազմակերպչական լուծումների և նոր ուղիների կիրառման միջոցով [Найданов Б.Н. 1996]: Եվ այսօր աճող

սերնդի ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի հետագա կատարելագործման համար գիտնականներն ու պրակտիկ մասնագետները նոր միջոցների, մեթոդների, մանկավարժական մոտեցումների ստեղծագործական որոնումների մեջ են:

Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական դպրոցներում երեխաների և դեռահասների ֆիզիկական դաստիարակության վիճակը մեծ մտահոգություն է առաջացնում՝ կապված դրված խնդիրների և հատկապես առողջ կենսակերպի ձևավորման, սպորտ-տային և շարժողական ներուժի կատարելագործման, սոցիալական և հոգևոր ակտիվության ձևավորման լուծման ցածր արդյունավետության հետ [Մարտիրոսյան Ա.Ս. 2009]:

Դպրոցականների առողջությունը բնութագրող կարևորագույն ցուցանիշներից մեկը ֆիզիկական զարգացումն է: Ակնհայտ է, որ երեխաների ֆիզիկական զարգացումն արտացոլում է աճի և ձևավորման բնականոն ընթացքը, որը պայմանավորված է տարբեր էկզոգեն և էնդոգեն գործոններով, այդ թվում՝ ժառանգականությամբ, բնակլիմայական ու սոցիալուն-տեսական պայմաններով և այլն [Тютиков Р.А. 2005]:

Այստեղ, որպես սկզբունք երևան է գալիս մասնագետների այն կարծիքն, որ հանրակրթական դպրոցում ֆիզիկական դաստիարակության ծրագրի բովանդակության իրականացումը պահանջում է հաշվի առնել բնակության վայրը և, իհարկե, տարա-ծաշրջանային պայմանները [Винокурова С.С. 2007]:

Հետազոտության նպատակն է բացահայտել, թե ինչպիսի տարբերություններ և նմանություններ կան ծովի մակերևույտից տարբեր բարձրության վրա գտնվող դպրոցների ֆիզիկական դաստիարակության միջև ուսուցիչների վերաբերմունքն՝ արտադասարանական սեկցիոն պարապմունքների նկատմամբ:

Սույն հետազոտությունում անցկացվել է համեմատական վերլուծություն՝ ծովի մակերևույթից տարբեր բարձրության վրա գտնվող դպրոցներում ֆիզիկական դաստիարակության գործունեության վիճակի մասին:

Հետազոտությունն անցկացվել է քանակական մեթոդի միջոցով՝ բաժանվել է հարցաթերթիկ: Հարցաթերթիկում ներառվել են 12 հարց, այդ թվում՝ 5 փակ, 4 բաց և 3 այլընտրանքային հարցեր:

Վերլուծությունը կատարվել է երեք առանձին հետազոտությունների հիման վրա: Առաջին հետազոտությունը կատարվել է մինչև 1000մ (հարթավայր) ծովի մակերևույթից բարձրության վրա գտնվող ՀՀ մարզերի գյուղական համայնքների հիմնական դպրոցներում՝ թվով 80 ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչ, երկրորդ հետազոտությունը՝ մինչև 1000-2000մ (նախալեռներ) բարձրության վրա գտնվող գյուղական դպրոցներում՝ թվով

75 ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչ: Երրորդ հետազոտությունը կատարվել է ծովի մակերևույթից 2000մ (լեռներ) և ավելի բարձրության վրա գտնվող հիմնական դպրոցներում՝ թվով 74 ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչ շրջանում: Ընդհանուր առմամբ թվով 229 ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչ, որոնք ունեն միջինը 16 տարվա աշխատանքային փորձ:

Սոցիալական հետազոտության արդյունքների ամփոփում:

Հետազոտության արդյունքների համեմատական վերլուծության արդյունքում, պարզ է դառնում, որ երեք տարածաշրջանների ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչներն իրենց աշակերտների առողջական վիճակը գնահատում են բարձր՝ հարթավայրերում 67 տոկոս, նախալեռներում 52 տոկոս, իսկ լեռնային շրջանի դպրոցներում 71 տոկոս: Իսկ այն հարցին թե ինչպե՞ս կգնահատեք Ձեր աշակերտների ֆիզիկական զարգացման աստիճանը տվել են հետևյալ պատասխանները. **(աղյուսակ 1)**

աղյուսակ 1

	հարթավայրեր	նախալեռներ	լեռներ
ա) բարձր	45 %	58 %	52 %
բ) միջինից բարձր	30 %	22 %	16 %
գ) միջին	19 %	20 %	32 %
դ) միջինից ցածր	4 %	-	-
ե) ցածր	2 %	-	-

Իսկ ինչ վերաբերում է շարժողական պատրաստվածության մակարդակին ապա հարթավայրային շրջանի ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչների 73%-ը նշել են, որ իրենց աշակերտներն ունեն միջինից բարձր շարժողական պատրաստվածության մակարդակ, 22%-ը բարձր, իսկ 5%-ը միջին: Իսկ նախալեռնային շրջաններում պատկերը հետևյալն է.

- ա) բարձր 63 %
- բ) միջինից բարձր 30 %
- գ) միջին 5 %
- դ) միջինից ցածր 1%
- ե) ցածր 1%

Անդրադառնալով նույն հարցի լեռնային շրջանի ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչների տված պատասխանին, պետք է նշել, որ ուսուցիչների 87%-ը գտնում է, որ ծովի մակերևույթից 2000մ բարձրության վրա գտնվող աշակերտներն ունեն շարժողական պատրաստվածության միջին մակարդակ, 8%-ը միջինից բարձր, և 5%-ը միջին:

Շատ կարևոր էր պարզել, թե տարբեր բնակլիմայական պայմաններում բնակվող դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացը կազմակերպելիս անհարժեշտ է հաշվի առնել տարածաշրջանային կլիմայական պայմանները, տարբեր շրջաններում ուսուցիչների կողմից գրանցվել է տարբեր պատասխաններ. (աղյուսակ 2)

աղյուսակ 2

	հարթավայրեր	նախալեռներ	լեռներ
Անհրաժեշտ է	92%	59 %	67 %
Անհարժեշտ չէ	-	3%	-
Ցանկալի է	8%	38%	33 %
Ցանկալի չէ	-	-	-

Անդրադառնալով այն հարցին թե բավարարում է արդյո՞ք շաբաթական 3 ժամ ֆիզկուլտուրայի դասը դպրոցականների առջև ծառայած մանկավարժական խնդիրներն արդյունավետ լուծելուն, ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչների 90%-ից ավելին համարում են ոչ բավարար, և նշում դասաժամերի քանակի ավելացման կարիքը:

Իսկ ինչ վերաբերում է արտադասարանական պարապմունքների անցկացման անհրաժեշտությանն, ապա հարթավայրային շրջանի ֆիզկուլտուրայի ուսուցիչների 73 տոկոսն անհրաժեշտ են համարում դրանց անցկացումն իրենց շրջանների դպրոցներում, իսկ որպես չանկացման հիմնավոր պատճառ նշում՝ մարզագույքի պակասը, դալիճի վատ պայմանները և աշակերտների սոցիալապես ոչ ապահով լինելը: Նախալեռնային շրջաններում 89 %-ը , լեռնային շրջաններում 94%-ը:

Այն հարցին թե կարող են արդյո՞ք տարածաշրջանային կլիմայական պայմաններն ազդել դպրոցականների օրգանիզմի ֆունկցիոնալ հնարավորությունների վրա տվել են հետևյալ պատասխանները.

Հարթավայր

- ա) այո - 50 %
- բ) ոչ - 8%
- գ) դժվարանում եմ պատասխանել – 42 %

Նախալեռներ

- ա) այո - 58 %
- բ) ոչ - 4%
- գ) դժվարանում եմ պատասխանել – 38 %

լեռներ

- ա) այո - 78 %
- բ) ոչ - 2%
- գ) դժվարանում եմ պատասխանել – 20 %

Շատ կարևոր էր պարզել նաև այն, որ եթե իրենց դպրոցում հնարավորություն լինի անցկացնել արտադասարանային սեկցիոն պարապմունքներ ֆիզկուլտուրայից, ապա ո՞ր մարզածները կնախընտրեին պատասխանել են հետևյալ կերպ. **(աղյուսակ 3)**

աղյուսակ 3

	հարթավայրեր	նախալեռներ	լեռներ
Բասկետբոլ	10 %	6 %	5 %
Վոլեյբոլ	6 %	4 %	7 %
Ֆուտբոլ	40 %	22 %	62 %
Մարմնամարզություն	13 %	18 %	4%
Սեղանի թենիս	7 %	16 %	6 %
Աթլետիկա	24 %	34 %	16 %

Ուսուցիչների նման պատասխանը հիմնականում պայմանավորված է եղել՝ իրենց սպորտային մասնագիտությամբ, դպրոցի և տարածաշրջանի պայմաններով:

Բոլոր շրջաններում հարցվողների 80 %-ից ավելին անհրաժեշտ է համարել ունենալ դպրոցական ֆիզիկական դաստիարակության հատուկ ծրագիր՝ հաշվի առնելով դպրոցի գտնվելու բարձրությունը ծովի մակերևույթից ինչպես նաև ունենալ աշակերտների ֆիզիկական զարգացման և շարժողական պատրաստվածության մակարդակը գնահատող հատուկ սանդղակ-աղյուսակներ:

Սոցիոլոգիական հարցման արդյունքների համեմատական վերլուծության արդյունքում կարելի է գալ հետևյալ եզրահանգմանն, որ տարբեր տարածաշրջանային բնակլիմայական պայմաններում բնակվող դպրոցականներն, ըստ մասնագետների ունեն ինչպես ֆիզիկական զարգացման, այնպես էլ շարժողական պատրաստվածության տարբեր մակարդակներ, մինչդեռ Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական դպրոցներում ֆիզկուլտուրայի դասերի միանման ծրագրով անցկացումն ակրնկալում է նորմատիվային որոշակի միօրինակություն: Եվ մասնագետներն անհրաժեշտ են համարում ֆիզիկական դաստիարակության արդյունավետ իրականացմանը նպաստող՝ արտադասարանական սեկցիոն պարապմունքների կիրառությունը գյուղական տարբեր պայմաններում, հաշվի առնելով դպրոցի գտնվելու բարձրությունը ծովի մակերևույթից, ինչպես նաև ունենալ աշակերտների ֆիզիկական զարգացման և շարժողական պատրաստվածության մակարդակը գնահատող հատուկ սանդղակ-աղյուսակներ, դպրոցական ֆիզիկական դաստիարակության հատուկ ծրագիր:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ղազարյան Ֆ.Գ. 1987. Մարդու ֆիզիկական կատարելությունը.-Երևան.- Գիտելիք.- 23 էջ
2. Մարտիրոսյան Ա.Ս. 2009. Ֆիզիկական կուլտուրայի արտադասարանական պարապմունքների մեթոդիկան: Թեկն. ատեն. սեղմագիր.-Երևան, 21 էջ
3. Винокурова С.С. 2007. К вопросу рационализации процесса физического воспитания в системе общеобразовательной школы //Вестник спортивной науки.- - №3.- с. 37-41
4. Тютиков Р.А. 2005. Особенности внедрения принципа состязательности на уроках по физическому воспитанию.- Материалы 9-го международного научного конгресса.-Киев:.- с. 203
5. Найданов Б.Н. 1996. Особенности организации учебных занятий по физической культуре с учетом спортивных интересов учащихся 5-9 классов: среды: Автореф. дисс... канд. пед. наук.-М., – 19
6. Бальсевич В.К. 2007. Освоение ценностей спортивной культуры как стратегическая основа формирования здоровья населения России.- Материалы научно-практ. конф.-СПб.- с. 10-14

ТУХМАНУК МКРТՉԻԱՆ - ՏՐԱՎՆԻՏԵԼՆԻ ԿՐԻՏԻՍԻ ՄԱՍԻՆ ԵՐԱՐԱՄԱՆ ԶԱՆՅԱՆՆԵՐԻ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ ԵՎ ԲԱՆԿԼԱՍՏԱՆԻ ԿՐԻՏԻՍԻ ՄԱՍԻՆ ԵՐԱՐԱՄԱՆ ԶԱՆՅԱՆՆԵՐԻ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ

Результаты социологического опроса, проведенного среди преподавателей физкультуры, работающих в различных климатических условиях с уровня моря, показывают, что специальные программы физкультуры в школах, а также внеклассные дополнительные секционные занятия имеют большое значение для эффективного осуществления процесса физического воспитания среди школьников в различных регионах.

TUKHMANUK MKRTCHYAN - COMPARATIVE ANALYSIS OF EXTRACURRICULAR TRAININGS IN VARIOUS REGIONAL VILLAGE SCHOOLS

The results of the sociological survey conducted among the physical culture teachers working in various climatic conditions from the sea level, show that the special school physical education programs as well as the extracurricular supplementary sectional trainings are of great importance in order to effectively carry out the process of physical education among the schoolchildren in various regions.

**ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ՆԵՐԴՐՄԱՆ
ՄԻՏՈՒՄՆԵՐՆ ԱՐԴԻ ՓՈՒԼՈՒՄ**

**ԻԳՈՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ
ԼԻԼԻԹ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ**

Հիմնաբառեր՝ մոդել, անձնակողմնորոշիչ մեթոդ, գործաբանական, հաղորդակցական, ճանաչողական, տեխնոլոգիա, ռազմավարություն, մշտադիտարկում:

Արդի փուլում, ուսուցչի պատրաստման հիմնախնդիրը գտնվում է թե՛ մանկավարժների, թե՛ կրթության կազմակերպման պատասխանատուների ուշադրության կենտրոնում: Մի կողմից՝ փորձ է արվում պահպանել այն դրականը, որը կուտակվել է հայրենական մանկավարժության ոլորտում: Մյուս կողմից՝ խնդիր է դրվում հաղթահարել նախորդ դարի 50-60-ական թվականների ձևավորված գիտելիքի փոխանցման, հարմարման մոդելը:

Տեսական մակարդակում ուսուցչի պատրաստման հայրենական մոդելը ներկայացնելու համար անհրաժեշտ է հստակեցնել նրա տեսական, մեթոդաբանական հիմքերը, պարզել թե ինչ մանկավարժական, փիլիսոփայական, հոգեբանական, բուն մեթոդական տեսություններ են ընկած դրա հիքմում: Արդի փուլում հայ մանկավարժներն ու հոգեբանները փորձում են հնարավորինս ընդլայնել իրենց հետազոտության սահմանները, ներառել նրա մեջ արտերկրում մեծ ճանաչում ունեցող կառուցվածքային, ճանաչողական, գործաբանական, հաղորդակցական և այլ տեսությունները:

Կարելի է պնդել, որ հայ մանկավարժական հանրությունը լուրջ անելիքներ ունի հատկապես ուսուցչի պատրաստման մեթոդաբանական հիմքերը ներկայացնելու առումով, քանի որ շատ փիլիսոփայական, հոգեբանական, բուն մանկավարժական տեսություններ (օրինակ՝ մանկավարժական փոխաբերացման, մանկավարժական խոսության փոխներթափանցման, մանկավարժական վերհաղորդակցության) դեռևս մեր երկրում անհրաժեշտ խորությամբ կամ բավարար չափով ուսումնասիրված չեն:

Ուսուցչի պատրաստման մեթոդաբանական հիմքերի ուսումնասիրությունը հնարավորություն է ընձեռում հստակեցնել հետազոտության գործիքակազմը, հետազոտական մեթոդները, ինչպես նաև ուսուցչի պատրաստման և վերապատրաստման տեխնոլոգիաները, ռազմավարությունները, սկզբունքները և այլն:

Կարևորվում է ուսուցչի պատրաստման հիմնախնդիրը մեթոդական մակարդակում, քանի որ ամեն մի առարկայի ուսուցման շրջանակներում այն տարբեր տեսանկյուններից է դիտարկվում; Ավելին, միշտ չէ որ կոնկրետ առարկայի դասավանդման մեթոդները համապատասխանում են ընդհանուր դիդակտիկական սկզբունքներին:

Ուսուցչի պատրաստման մոդելի բաղադրիչները ներկայացնելու գործընթացում առաջնային է համարվում տեխնոլոգիական մակարդակը, որը ենթադրում է ուսուցչի պատրաստման տեխնոլոգիաների ընտրություն, դասակարգում, ավանդական և նորարակական մեթոդների և ձևերի համադրում:

Դրական միտում է այն, որ վերջին շրջանում փորձ է արվում մշակել ուսուցչի պատրաստման ռազմավարություն, իրականացնել երկարա-ժամկետ ծրագրեր, դիտարկել ուսուցչի պատրաստման հիմնախնդիրը շարունակական կրթության համատեքստում, հետ չմնալ Բոլոնյան հռչակագիրը ստորագրած կրթական համակարգերից, իրականացնել շարունակաբար բարեփոխումներ:

Դրական միտում կարելի է համարել նախորդ դարում 70-80-ական թվականներին ձևավորված ուսուցչի պատրաստման հարմարման մոդելի ձևավորումը, որը բովանդակային առումով գիտելիքահեն էր, սակայն բարենպաստ հող է ստեղծում կոմպետենտային և խորհրատվական-ֆասիլիտացիոն մոտեցումներ ներդրման համար: Նշված մոդելի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ դրանք ձևավորվել են միայն խորհրդային, այլև եվրոպական մանկավարժական հարացույցի շրջանակներում: Տարբերությունն այն է, որ անգլիական, ֆրանսիական ուսուցչի պատրաստման հարմարման, խորհրատվական-աջակցման /ֆասիլիտացիոն/ մոդելների հիմքում ընկած են հիմնականում վարքաբանական, գոյապաշտական, ճանաչողական տեսությունները, իսկ ուսուցչի պատրաստման խորհրդային մոդելի հիմքում ընկած էր հիմնականում գործունեության տեսությունը:

Կարելի է նշել, որ ուսուցչի պատրաստման թե՛ ֆրանսիական, թե՛ հայկական մոդելներն ունեն կոնցեպտուալ կամ հայեցակարգային ընդհանրություններ, այն առումով, որ նրանց աստղծ են կազմում անձնակենտրոն, անձնակողմնորոշիչ, կոմպետենտային, տեղեկատվական-հեռահաղորդակցական, ճանաչողական-հաղորդակցական մոտեցումները: Ինչ վերաբերում է տարբերություններին, ապա դրանք հեշտ է բացահայտել ուսուցման տեխնոլոգիաների կիրառման մակարդակում:

Ուսումնասիրելով եվրոպական երկրների, մասնավորապես Գերմանիայի կրթության համակարգը, Հ. Անդրեասյանը գտնում է, որ ուսուցչի պատրաստման և վերապատրաստման մոդելի առանցքային բաղադրիչը պետք է լինի «մարդաբանական-ֆասիլիտացիոն

որակավորման բարձրացման կաղապարը, որը դիտարկվում է տեխնոլոգիական-մեթոդաբանական մակարդակում» [Անդրեասյան 2015: 94]:

Նա առանձնացնում է Մեծ Բրիտանիայում, Գերմանիայում, Ֆրանսիայում և այլ եվրոպական զարգացած երկրներում կիրառվող հետազոտական (research model), «սոցիալական փոխգործակցության» (social interaction model) ուսուցչի պատրաստման մոդելները: Այդ մոդելներն աստիճանաբար յուրացվում են հայ մանկավարժների կողմից: Սակայն դրանց գործնական կիրառման փորձերը հեռու են արդյունավետ լինելուց:

Երբ հիմք ենք ընդունում այն հանգամանքը, որ նշված մոդելների հիմքում ընկած են ուսուցչի որակավորման բարձրացման համակարգչային-հեռահաղորդակցական, ֆասիլիտացիայի, մոդերացիայի տեխնոլոգիաները, ապա կարող ենք պնդել, որ համակարգչային-հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաները հաջողությամբ ներդրվում են ՀՀ բազում բուհերում և դպրոցներում [Աստվածատրյան, Թերզյան 2004: 23-31]:

Սակայն ֆասիլիտացիայի, մոդերացիայի տեխնոլոգիաների կիրառումը պահանջում է ոչ միայն համապատասխան մասնագիտական կոմպետենցիայի մակարդակ, այլև անհրաժեշտ մանկավարժական հաղորդակցական մշակույթի առկայություն [Ղալայյան 2012]:

Ինչպես և Ֆրանսիայում, Գերմանիայում և այլ եվրոպական երկրներում, ՀՀ-ում ուսուցչի պատրաստման կարևոր տեխնոլոգիա է մշտադիտարկումը, որն օտար լեզուների ուսուցիչների որակավորման բարձրացման ընթացքի և արդյունքների մասին համապարփակ, համակողմանի տեղեկատվություն է տալիս: Մշտադիտարկման միջոցով հնարավոր է դառնում գնահատել վերապատրաստման, ուսուցման, խորհրդատվության որակը, ինչպես նաև վերապատրաստման դասընթացների կազմակերպման սոցիալ-մանկավարժական պայմանները, նյութատեխնիկական ապահովվածությունը, ծրագրերը, ինչպես նաև կիրառվող տեխնոլոգիաները, մեթոդները, ձևերը:

Արդի փուլում ՀՀ-ի կրթական համակարգում ներմուծվում է կրթական, մանկավարժական, ուսումնական և այլ մշտադիտարկման տեսակները: Ինչպես և կրթության բարձր զարգացում ապահովող երկրներում, ՀՀ-ում նույնպես մշտադիտարկման ներմուծումը հանգեցրեց այնպիսի հասկացությունների բովանդակային փոփոխությունների, ինչպիսիք են «ուսումնասիրություն», «փորձագիտություն», «դիտում», «վերահսկողություն», «ախտորոշում» կամ «դիագնոստիկա»:

Մշտադիտարկման շրջանակներում կրթության որակի պատասխանատուները և մանկավարժները կարողանում են շարունակաբար կատարելագործել գնահատման և ինքնագնահատման

համակարգը: Փոխվում է մանկավարժական դիտման նպատակը: Խնդիր է դրվում դիտման միջոցով իրականացնել մանկավարժական գործընթացի, օբյեկտ-սուբյեկտ հարաբերությունների, կրթության մասնակիցների գործունեության, փոխհարաբերությունների վերահսկողություն, գնահատում և կանխատեսում: Մշտադիտարկումն օգնում է ցանկացած մանկավարժական իրադրությունում ճիշտ որոշում ընդունել: Կրթական մշտադիտարկման իրականացումը հնարավոր չէ պատկերացնել առանց անկախ փորձագետների ինստիտուտի կայացման: Ուսուցչի պատրաստման ցանկացած փուլում այն ապահովում է կրթության գործընթացի մեջ ներգրավված անձանց հետադարձ կապը: Կարելի է առանձնացնել այդ առումով Ա. Ս. Բելկինի, Վ. Ի. Բեսպալկոյի, Վ. Վ. Ռեպկինի, Ս. Վոլթերի և այլոց աշխատանքները (А.С. Белкин, В.П. Беспалько, В.В. Репкин, S. С. Wolter և այլք):

Կրթության բարձր որակ ապահովող Ֆրանսիայի կրթական համակարգում գործում է կրթության վերհսկողությունը և գնահատումն իրականացնող տեսչական ծառայությունը (Comité National d'Evaluation 2006), որը վճռորոշ դերակատարություն ունի Ֆրանսիայի կրթության որակի ապահովման գործում [Arcago 1995: 6]: Հականշական է այն, որ այն կրթության կառավարման անկախ մարմին է և միայն հաշվետու է երկր նախագահին: Ինչպես հայտնի է 2002 թվականի սեպտեմբերի 12-ի թիվ 1579-ն որոշմամբ ստեղծվեց ՀՀ ԿԳ նախարարության կրթության տեսչական մարմին, որի գործառույթները շարանակաբար ճշգրտվում են: ՀՀ ԿԳ նախարարության կրթության տեսչական մարմնի պատասխանատուները պետք է ուսումնասիրեն զարգացած երկրների հարուստ փորձը: Օրինակ՝ Ֆրանսիայում տեսչական մարմինը կիրառում է թեստային մոդել NAEP, որոնց միջոցով այն հետազոտում է կրթության վիճակը հինգ տարին մեկ 7, 9, 10 դասարաններում: Մշտադիտարկման ֆրանսիական փորձն արժեքավոր է նաև նրանով, որ կիրառվում է դպրոցականների դիագնոստիկ թեստավորում 3, 6, 10-րդ դասարաններում, որի նպատակն է օգնել մանկավարժների երեխաների հետ աշխատելու գործընթացում: ՀՀ կրթական համակարգի համար նորույթ է այն, որ տեսչական մարմնի կողմից ստացված տվյալները փոխանցվում են ոչ միայն դպրոցներին, այլև ծնողներին և երեխաներին [Поливанова 2010: 14]:

Ուսուցիչների պատրաստման գործընթացում առանձնակի նշանակություն ունի մենթորության տեխնոլոգիայի ներդրման հիմնախնդիրը [Լ. Ս. Անտոնյան, Օ.Ա. Лапина, И.Г. Столяр, L. A. Daloz, M. Jacobi, K. M. Kerr, S.B. Murray, M. Duggar և այլք):

Լ.Անտոնյանը, անդրադառնալով մենթորության ներդրման հիմնախնդրին, փորձ է անում բացահայտել նրա գործառույթները:

Ուսումնական մակարդակում մենթորը հանդես է գալիս որպես գիտելիք փոխանցող, իսկ դաստիարակության տեսանկյունից այն հանդես է գալիս որպես դաստիարակ-խնամակալ:

Մենթորությունը ոչ միայն ուսուցչի վերապատրասման, այլև պատրաստման տեխնոլոգիա է [Անտոնյանի 2007: 15]: Թե՛ անգլերեն, թե՛ ֆրանսերեն կրթական համակարգերում կիրառվում է նշված տեխնոլոգիան, որի հումանիշներն են «քոուչ», «ֆասիլիտատոր», «թյութոր», «ընդվայսեր» (անգլ. "Coach", "mentor", "tutor", "facilitator", "adviser"), (ֆրանս. "Coach", "mentor", "tuteur", "facilitateur", "conseiller") հասկացությունները [Сokolova 2013: 10]: Ակնհայտ է, որ նոր տեխնոլոգիաների, մեթոդների ուսումնասիրությունը և յուրացումը նպաստում է մանկավարժական նոր հասկացությունների ներմուծմանը: Սակայն դրանց յուրացման համար ավելի երկար ժամանակ է պահանջվում, քանի որ շատ դեպքերում դրանք ներկայացնում են այլ ճանաչողական դաշտեր: Այսինքն՝ ձևավորվելով հայ մանկավարժների անձանոթ մենթալ դաշտում, ներկայանում են որպես ոչ միայն մշակութային, այլև կրթական անհամարժեք երևույթներ: Ակնհայտ է, որ նշված հասկացությունների յուրացման գործընթացը ենթադրում է համապատասխան տեխնոլոգիաների բովանդակային և գործառական բնութագրերի անհրաժեշտ գիտակցում և անդրադարձ:

Հայ մանկավարժներն ակտիվ մասնակացությունն են ցուցաբերում ուսուցման և դաստիարակության առաջավոր մեթոդների ներմուծման գործում ԽՍՀՄ-ի փլուզումից հետո: Միայն այն փաստը, որ «մենթորություն» հասկացությունը կրթության ոլորտ է թափանցել գործարարական ոլորտից վկայում է այն մասին, որ խորհրդային շրջանում այն ներմուծելու մասին խոսք գնալ չէր կարող: Ի տարբերություն հայ մանկավարժական հանրության, ֆրանսիացի մանկավարժները եվրոպական երկրների հետ սերտ հարաբերություններ ունենալով, ավելի արագ են յուրացնում մանկավարժական նոր հասկացությունները, հայեցակարգերը, անկախ այն բանից, թե դրանք ինչ բովանդակություն և ծագում ունեն:

Ուսուցչի պատրաստման գործընթացը նոր բովանդակություն է ստանում կոմպետենտային մոտեցման տեսանկյունից, քանի որ ներկայացնում է կրթական գործընթացն ուսումնական, ճանաչողական, խաղային գործունեության համատեքստում (Պետրոսյան 2013): Ըստ այդմ, առաջին պլան է մղվում «մասնագիտական կոմպետենտություն» հասկացությունը, որի բաղադրիչներն են ըստ Լ.Մ.Միտինայի՝ «գործունեության, հաղորդակցական և հասարակական կոմպետենտությունները» [Митина 1994: 40]:

Առանցքային նշանակություն ունեն ապագա ուսուցչի համար վերլուծական կարողությունները թե՛ մասնագիտական, թե՛

մանկավարժամեթոդական մակարդակներում: Այդ առումով կարևորվում է ուսուցչի ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիայի ձևավորման հիմնախնդիրը: Ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիան անհրաժեշտ պայման է գործընկերների, սովորողների գործունեության վերլուծության, սեփական աշխատանքի, ձախողումների և ձեռքբերումների գնահատման, ինքնավերլուծության համար: Մանկավարժական, լեզվական, մասնագիտական և մեթոդական թղթապանակների ներմուծումը հնարավոր չէ պատկերացնել առանց համապատասխան ռեֆլեքսիվ ունակություններ ձևավորելու և զարգացնելու [Թադևոսյան 2011: 3-19]:

Ուսուցչի պատրաստման միտումները բացահայտելու տեսանկյունից կարևոր է նշել, որ հայ մանկավարժական հանրությունը ձգտում է ոչ միայն ուսումնասիրել և յուրացնել արդյունավետությամբ աչքի ընկած մոտեցումները, տեսությունները, տեխնոլոգիաները, այլև դրանք կիրառել բուն ուսումնադաստիարակչական գործընթացում: Կարելի է այդ առումով առանձնացնել գործնական ուղղվածության, ամեն մի տեսություն, դրույթ գործանականում կիրառելու, ներդնելու միտումը:

Ընդհանուր առմամբ, ուսուցչի պատրաստումը հստակ գործնական նշանակություն ունի: Դա ենթադրում է հրաժարվել դոգմատիկ մեթոդների և բարենպաստ հող նախապատրաստել ակտիվ, ինտերակտիվ մեթոդների կիրառման համար: Ակնհայտ է, որ ապագա ուսուցիչը չի կարողանա փոխներգործուն մեթոդներ կիրառել, եթե բուհում սովորելու տարիներին նա չի յուրացրել ուսուցման/ ուսումնառության գործընթացում մոդելավորման (simulation), դերային խաղերի (jeu de roles), նախագծային և այլ մեթոդները: Օրինակ՝ ուսուցչի պատրաստման կարևոր միտում է ռեֆլեքսիվ պրակտիկայի՝ որպես տարբեր կոմպետենցիանրի հիմք ընդունելը (Матушевская 2000): Կարևոր միտում է Ֆրանսիային կրթական համակարգում նշված համատեքստում բուն ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիայի ձևավորման ընթացակարգերի հիմնավորումը թե՛ մանկավարժական պրակտիկայի, թե՛ մանկավարժական տեսական առարկաների ուսուցման գործընթացում:

Այդ համատեքստում կարևորվում է «ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիա», «ռեֆլեքսիվ սովորող», «ռեֆլեքսիվ պրակտիկա» հասկացությունների ներմուծումը, քանի որ թե՛ ուսուցիչը, թե՛ աշակերտը պետք է կարողանան իրենց գործունեությանը, նվաճումներին ձախողումներին նայել կողքից, գնահատել: Օրինակ՝ Ֆրանսիայի կրթական համակարգում փորձ է արվում դեռևս բուհում պատրաստել ստեղծագործող, արհեստավարժ, ռեֆլեքսիա կամ անդրադարձ անելու ունակ, հետազոտող ուսուցիչ (Калугина 2000): Երբ որ վերլուծում ենք մանկավարժական պրակտիկայի համար նախատեսված թղթապանակները թե՛ Բրյուսովի անվան լեզվահասարագիտական, թե՛ Խաչատուր Աբովյանի անվան Հայկական

պետական մանկավարժական համալսարաններում, ապա համոզվում ենք վերլուծող, ինքնավերլուծող, հետազոտող, ռեֆլեքսիա անելու տեսանկյունից կոմպետենտ մանկավարժների պատրաստման հիմնախնդիրը տվյալ համալսարանների օրակարգում է:

ՀՀ-ի կրթական համակարգում նշված միտումները շարունակաբար խորանում են: Սակայն, ինքնագարգացման, ինքնավերլուծական, ինքնագնահատման, ռեֆլեքսիվ տեխնոլոգիաները դեռևս ներդրման փուլում են, այն առումով, որ դրանց կիրառումն ունի Ֆրանսիայում և այլ եվրոպական երկրներում ավելի շատ գործնական ուղղվածություն, իսկ ՀՀ-ում դրանք ավելի շատ յուրացվում են տեսական մակարդակում:

Այսպիսով, ինչպես ՀՀ կրթական համակարգում, այնպես էլ Ֆրանսիայում մանկավարժները խնդիր են դնում շարունակաբար բարձրացնել ապագա ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտության մակարդակը թե՛ բուհում՝ ուսումնառության տարիներին, թե՛ հետագա աշխատանքային գործունեության ընթացքում: Սակայն ուսուցման, ուսուցչի պատրաստման ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառման մակարդակում կարելի է բացահայտել նույն երևույթի դրսևորման տարբեր միտումներ: Ֆրանսիայում ուսուցչի պատրաստման կոմպետենտային, հաղորդակցական, ռեֆլեքսիվ մոտեցումները հիմնականում ունեն գործնական ուղղվածություն, և դրանց արդյունավետությունը հիմնավորվում է ուսուցչի կրթության որակի վերջնարդունքներով:

ՀՀ-ի կրթական համակարգը հնարավորինս արձագանքում է այն միտումները, որոնք բնորոշ են զարգացած երկրներին: Սակայն, կրթական ավանդույթների, ուսուցչի պատրաստման տեսական և մեթոդաբանական հիմքերի տարբերությունները շոշափելի ազդեցություն են ունենում ուսուցչի պատրաստման մոդելի վերլուծության, ստեղծման և կիրառման մոտեցումների ձևավորման վրա: Դրական միտում է այն, որ հայ մանկավարժները փորձում են շարունակաբար բարելավել, կատարելագործել ուսուցչի պատրաստման համակարգը, ներդնել նոր տեխնոլոգիաներ, հաշվի առնել զարգացած կրթական ավանդույթներ ունեցող երկրների առաջավոր փորձը:

Եզրակացություն. Ուսուցչի պատրաստման տեխնոլոգիաների ներդնումը ՀՀ կրթական տարածքում տեղի է ունենում բարձր զարգացում ապահովող կրթական համակարգերին ինտեգրման պայմաններում: Դժվարություններից մեկն այն է որ, որ անձնակոդմնորոշիչ, հեռահաղորդակցական, և այլ տեխնոլոգիաների հիմքում ընկած են հիմնականում վարքաբանական, գոյապաշտական, ճանաչողական տեսությունները, իսկ ուսուցչի պատրաստման հայրենական մոդելը դեռևս ամբողջությամբ չի հաղթահարել գործունեության տեսությունը:

Դրա հետ մեկտեղ, կարելի է պնդել, որ հայ մանկավարժները հաջողությամբ են ներդրում ուսուցչի պատրաստման անձնակենտրոն, անձնակողմնորոշիչ, կոմպետենտային, տեղեկատվական-հեռահաղորդակցական, ճանաչողական-հաղորդակցական մոտեցումները: Ինչ վերաբերում է ուսուցչի պատրաստման հետազոտական, սոցիալական փոխգործակցության մոդելներին, ապա դրանց ներդրման հաջողությամբ է պայմանավորված ուսուցչի պատրաստման և վերապատրաստման դասընթացների նախագծումը և կազմակերպումը:

Մենթորության, մշտադիտարկման, ֆասիլիտացիայի և այլ տեխնոլոգիաների ներմուծումը նպաստում է ոչ միայն ուսուցչի պատրաստման գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը, այլև նոր մանկավարժական հասկացությունների յուրացմանը:

Կարևոր միտում է անձանոթ, անհամարժեք կրթամշակութային համակարգերում շրջանառվող տեխնոլոգիաների ներդրումը: Դրանց յուրացումը և տեղայնացումը նպաստում է ինքնազարգացման, ինքնավերլուծական, ինքնագնահատման, ռեֆլեքսիվ տեխնոլոգիաներ ներդրմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Անդրեասյան Հ. Հ. Օտար լեզուների ուսուցիչների վերապատրաստման ժամանակակից հիմնախնդիրները: (Թեկն. ատ.), Երևան, 2015, 149 էջ:
2. Անտոնյան Լ. Ա. Մենթորային փոխհարաբերությունների գիտամեթոդական հիմնավորումը բուհական և հետբուհական կրթական համակարգում: /Թեկն. Ատ./, Եր., 2007, 140 էջ:
3. Թադևոսյան Է. Եվրոպական լեզվական թղթապանակի ներդրումը հայկական կրթական համակարգում՝ որպես գնահատման այլընտրանքային եղանակ// Օտար լեզուները Հայաստանում. – 2011. - Թիվ 2. – էջ 3-19:
4. Ղալաչյան Մ. Վ. Ուսուցիչների մասնագիտական վարպետության արդյունավետ ուղիները շարունակական կրթության համատեքստում: (թեկ. ատ).-Երևան, 2012.-143 էջ:
5. Պետրոսյան Հ. Հ. Կոմպետենտային մոտեցումը և մասնագիտական կրթության որակի ապահովումը: Մենագրություն. – Եր.: Հեղինակային հրատարակություն, 2013, 264 էջ:
6. Տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումը հանրակրթական դպրոցում, Աստվածատրյան Մ., Թերզյան Գ., Թորոսյան Ա., Շարխաթունյան Հ. Երևան, 2004, էջ 23-31:

7. Калугина И. Ю. Образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся Текст. : дис. . канд. пед. наук : 13.00.01 / И.Ю. Калугина. Екатеринбург, 2000.-215 с
8. Матушевская Г.В. Современные тенденции развития педагогических компетенций студентов будущих учителей в вузах Франции: Дисс. . канд. пед. наук. Казань, 2000. 167с.
9. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. М.: Изд-во «Дело», 1994. - 216с.
10. Поливанова К.Н. Национальные и международные программы оценки качества образования: учеб. пособие / К.Н.Поливанова. – М.: Логос, 2010. – с.24.
11. Соколова Е. И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 4, 2013, DOI: 10.15393/j5.art.2013.2171”
12. Wolter, S. C. (2007). Purpose and Limits of a National Monitoring of the Education System Through Indicators. In: Soguel, N. C., Jaccard, P. (Hrsg.). Governance and Performance of Education Systems. Dordrecht: Springer, 57-84.
13. Comite National d'Evaluation - CNE)[Comité national d'évaluation - <https://www.cne-evaluation.fr/>.
14. Arcago J.S. Quality in Education: An Implementation Handbook. - Abington: St. Lucie Press, 1995. - 192 p.

ИГОРЬ КАРАПЕТЯН, ЛИЛИТ АВETИСЯН - ТЕНДЕНЦИЯ ВНЕДРЕНИЯ ТЕШНЕЛЕГИЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Анализ основных тенденций внедрения технологий подготовки учителя в образовательном пространстве РА показывает, что армянскому педагогическому сообществу предстоит преодолеть трудности, связанные с исследованием методологических основ личностно-ориентированных, телекоммуникативных, компетентных, когнитивно-коммуникативных подходов, в рамках которых обосновывается эффективность тех или иных внедренных технологий. Важно то, что внедрение в систему подготовки учителя технологий менторства, мониторинга, фасилитации и т.д. способствует не только повышению эффективности процесса подготовки учителя, но и усвоению новых педагогических понятий: Важным представляется тенденция внедрения незнакомых, безэквивалентных технологий: технологий саморазвития, самоанализа, самооценки и рефлексии

IGOR KARAPETYAN, LILIT AVETISYAN - CURRENT TRENDS OF IMPLEMENTING TEACHER TRAINING TECHNOLOGIES

Analysis of the main trends of introducing teacher training technologies in the educational space of the Republic of Armenia shows that the Armenian pedagogical community has to overcome the difficulties associated with researching the methodological foundations of person-oriented, telecommunicative, competent, cognitive-communicative approaches within which the effectiveness of certain implemented technologies is substantiated. It is important that the introduction of technologies such as mentoring, monitoring, facilitation, etc. into the teacher training system contributes not only to improving the efficiency of the teacher training process, but also to the assimilation of new pedagogical concepts: An important trend is the introduction of unfamiliar, non-equivalent technologies such as technologies of self-development, self-analysis, self-esteem and reflection.

**ԹԻՄԱՅԻՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄԸ ԵՎ ԴՐԱ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ
ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՆԱԽԱՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ**

ԼԻԼԻԹ ՄԱՆՎԵԼՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ուսուցիչների համագործակցություն, թիմային դասավանդում, թիմային դասավանդման տեսակներ և փուլեր, թիմային դասավանդման նախադրյալներ

Կրթության մեջ շարունակ տեղի են ունենում բարեփոխումներ, և համալսարանները, քոլեջներն ու դպրոցները փորձում են դասապրոցեսին ինտեգրել նորարարական մեթոդներ՝ սովորողների հետաքրքրության և ուսումնառության արդյունքների բարձրացման նպատակով: Թիմային դասավանդումը լայնորեն հայտնի է որպես մեթոդ, որը ենթադրում է միևնույն դասարանում տվյալ առարկայի կամ առարկաների ուսուցումը երկու կամ ավելի ուսուցիչների կողմից: Այս մեթոդը ի սկզբանե նախատեսված էր ներառական կրթության համար, սակայն ժամանակի ընթացքում լայն կիրառություն ստացավ հանրակրթության մեջ, և ի հայտ եկան դրա օգտագործման տարբեր մոտեցումներ:

Թիմային դասավանդման փուլերն ու տեսակները

Թիմով դասավանդող ուսուցիչները իրականացնում են համագործակցման և համակարգման աշխատանքներ և ջանք են գործադրում փոփոխելու դասընթացի դինամիկան կամ բովանդակության ժամանակացույցը՝ դասարանում ուսումնառությանը համաձայնեցնելու նպատակով [Dickinson 2005:66]: Այս ամենը տեղի է ունենում երեք հիմնական փուլերով.

- 1) Դասի համատեղ պլանավորում
- 2) Դասի համատեղ իրականացում
- 3) Դասից հետո տեղի ունեցող քննարկում:

Ենթադրվում է, որ համագործակցության մեծ մասը տեղի է ունենում դասից առաջ՝ պլանավորման փուլում, և շատ կարևոր է նաև, թե ինչ է տեղի ունենում դասից հետո՝ գրավոր աշխատանքների և քննությունների գնահատման, դասի գնահատման և կրկին պլանավորելու փուլում: Ըստ Դիկինսոնի՝ համատեղ պլանավորումը նշանակում է առնվազն որոշ ժամանակ ծախսել միասին կազմակերպված պլանավորման «ժողովների» ժամանակ, որոնց ընթացքում տեղի է ունենում փոխգործակցություն, և գործընկերների միջև զարգանում է ընդհանուր նպատակների զգացողություն [Dickinson 2005:66]: Համատեղ դասավանդման փուլում

յուրաքանչյուր հատված պետք է ուսուցանվի միևնույն համատեքստում, իսկ համատեղ գնահատման փուլում պետք է գնահատվի երկու ուսուցիչների կողմից ներկայացված բովանդակությունը:

Թիմային դասավանդման կարևորագույն տարրերն են դասը վարելու ռազմավարությունները և թիմի անդամ ուսուցիչների պարտականություններն ու դերերը: Առանձնացվում է թիմային դասավանդման վեց հիմնական տեսակ, որոնք ընդգծում են ուսուցիչների պարտականությունները և դերերը: Ստորև ներկայացված են Փոլոքի և ուրիշների ներկայացրած մոդելներից յուրաքանչյուրի հակիրճ նկարագրությունը:

1. *Չուզահեռ ուսուցում (Parallel teaching)*. Թիմային դասավանդման այս մոդելի կիրառմամբ ուսուցիչները սովորեցնում են միևնույն նյութը միաժամանակ տարբեր խմբերին այդպիսով կարողանալով ավելի լավ գնահատել (որքանով է աշակերտը յուրացրել գնահատվող նյութը): Հանձնարարությունը նույնն է երկու խմբերի համար էլ:
2. *Այլընտրանքային ուսուցում (Alternative teaching)*. Այս մոդելի կիրառմամբ լրացուցիչ աջակցություն պահանջող աշակերտները հավաքվում են մի փոքրիկ խմբի մեջ, և յուրաքանչյուր խումբ միաժամանակ ստանում է նույն հանձնարարությունը:
3. *«Խմբային» ուսուցում (Station teaching)*. Դասարանը բաժանվում է մի քանի խմբերի, որոնցից յուրաքանչյուրն աշխատում է առանձին թեմայի շուրջ, իսկ ուսուցիչներից յուրաքանչյուրը աշխատում է խմբերից մեկի հետ: Ժամանակ առ ժամանակ խմբերի անդամները փոխվում են տեղերով՝ ստանալու հանձնարարություն մյուս ուսուցչից: Որոշ խմբեր աշխատում են ինքնուրույն:
4. *Թիմով ուսուցում (Team teaching)*. Երկու ուսուցիչ միասին աշխատում են ամբողջ դասարանի հետ: Նրանք կարող են նախապես որոշել իրենց դերերը կամ հանպատրաստից իրենց վրա վերցնել հիմնական ուսուցչի դերը, ապա անհրաժեշտության դեպքում հետ կանգել այդ դերից: Այս կերպ ուսուցիչները կարող են դասավանդել տարբեր ոճերով:
5. *Օժանդակող ուսուցում (One teach – one assist/Assistive teaching)* Ուսուցիչներից մեկը կրում է ուսուցանողի հիմնական պարտականությունները և հրահանգներ է տալիս, իսկ մյուս ուսուցիչը շրջում է դասարանով և անհրաժեշտության դեպքում աշակերտներին օգնում, ստուգում առաջադրանքը, կամ նորից բացատրում առանց գրավելու մյուսների ուշադրությունը:
6. *Ուսուցանում–դասալսում (One teach - one observe)*. Ուսուցիչներից մեկն ուսուցանում է, իսկ մյուսը ուշադիր հետևում է, թե ինչպես են աշակերտները կատարում առաջադրանքները: Նա գրառումներ է

կատարում, որպեսզի դասից հետո երկու ուսուցիչները միասին քննարկեն դրանք ուսուցման և գնահատման ճշգրտումներ կատարելու նպատակով: [Pollock et al. 2012:118-120]:

Թիմային դասավանդման արդյունավետության նախապայմանները

Գոյություն ունեն մի շարք գործոններ, որոնք կարող են ազդեցություն թողնել թիմային դասավանդման արդյունատետության վրա, այդ իսկ պատճառով նախքան մեթոդի կիրառությանն անցնելը անհրաժեշտ է որոշ նկատառումներ կատարել: Եթե թիմով դասավանդումը կիրառվելու է, ապա դրա արդյունավետ իրականացման համար ուսուցիչներին պետք է ուղղություն տրվի: Նախ և առաջ նրանք պետք է ծանոթ լինեն մեթոդի տեսակներին, և նախքան մեթոդի կիրառությանն անցնելը վերապատրաստվեն, ծանոթանան դրա հիմքում ընկած սկզբունքներին, համագործակցային հմտություններ ձեռք երեն և այլն: Պետք է նաև հաշվի առնել այն փաստը, որ դասարանում երկու ուսուցչի ներկայությունը հնարավոր է շփոթություն առաջացնի աշակերտների շրջանում: Դրանից խուսափելու համար աշակերտներին պետք է իրազեկել, թե ինչ նպատակով է կիրառվում տվյալ մեթոդը, և նրանք պետք է գիտակցեն, որ երկու ուսուցիչներն էլ այդտեղ են գտնվում իրենց օգնելու համար:

Մի շարք խնդիրներ, ինչպիսիք են դասից առաջ և հետո համագործակցությունը, պարտականությունների բաշխումը կամ գնահատումը, կարելի է հաղթահարել, եթե ուսուցիչներն իրենք են որոշում ներգրավվել թիմային դասավանդման մեջ, և իրենք են ընտրում գործընկերոջը: Այսպիսի պայմաններում թիմային ուսուցման միջոցով ուսուցիչները կարող են ձեռք բերել հրաշալի հնարավորություն մասնագիտական զարգացման համար: Անգամ թիմային դասավանդման մեծ փորձ ունեցող ուսուցիչներ նշում են, որ մեթոդը պետք է կիրառել միայն այն պարագայում, երբ կա փոխհամաձայնություն մասնակից երկու անձանց միջև: Ուսուցիչը, ով չի ցանկանում աշխատել գործընկերոջ հետ, կարող է ունենալ հիմնավոր պատճառներ. օրինակ՝ մեծ փորձ ունեցող ուսուցիչը միգուցե չի ցանկանում փոփոխել դասավանդման իր մոտեցումները կամ դրանք կիսել մեկ ուրիշի հետ, որն այլ մոտեցումներ ունի: Գործընկերոջն ընտելու հնարավորությունն ուսուցիչներին տալիս է մասնագիտորեն և հոգեբանորեն ապահով լինելու զգացողություն:

Թիմային ուսուցման հաջող ընթացքի համար շատ կարևոր գործոն է համատեղելի ուսուցիչների ներգրավվումը թիմում: Սկրագսի և ուրիշների պնդմամբ՝ համատեղելիությունն նշանակում է ոչ միայն կամավոր մասնակցություն, այլ նաև մտածելակերպի նմանություն [Scruggs et al. 2007:394]: Փոխադարձ վստահությունը, հարգանքը, համաձայնությունն ուսուցանման, պլանավորման, վարքագծի կառավարման շուրջ և դասի

կազմակերպումը չափազանց կարևոր են թիմային դասավանդման հաջողության համար: Սկրագուր թիմային դասավանդումը համեմատում է ամուսնության հետ, որը հիմնված է համապատասխանության և փոխադարձ հարգանքի վրա [նույն տեղում, էջ 395]: Թիմում ուսուցիչների պարտականությունն է նոր ռազմավարություններ մշակելը, և փորձել այլընտրանքային լուծումներ տալ ի հայտ եկող խնդիրներին, ի հայտ բերել միմյանց ուժեղ կողմերը, հաստատել դրական աշխատանքային հարաբերություններ, որն էլ կհանգեցնի աշակերտների ուսումնառության արդյունքների բարելավմանը:

Եթե անգամ թիմում ուսուցիչները լավ հարաբերությունների մեջ են, այնուամենայնիվ, լինում են դեպքեր, երբ տարաձայնություններն անխուսափելի են, քանի որ միևնույն հարցի շուրջ միշտ էլ կարող են տարբեր կարծիքներ լինեն: Տարաձայնություններից խուսափելու համար անհրաժեշտ է, որ «միասին դասավանդող ուսուցիչները հանդես գան ընդհանուր, միասնական մոտեցումներով և շարունակաբար քննարկեն դասավանդման մեթոդի հետ կապված վիճահարույց հարցերը» [Գրիգորյան 2017:21-22]: Գեթսը խորհուրդ է տալիս, որ ուսուցիչները փորձեն ընդունել միմյանց ուժեղ կողմերը, դասավանդման մոտեցումներն ու հետաքրքրությունները և իրենց առաջադրած տարբերակների շուրջ վարեն բանակցություններ և քննարկումներ՝ ուսուցման գործընթացն ավելի արդյունավետ դարձնելու և՛ իրենց, և՛ աշակերտների համար [Goetz 2000:3]:

Թիմային դասավանդման հաջող ընթացքն ապահովելու համար անհրաժեշտ է յուրաքանչյուր դասի քայլ առ քայլ պլանավորում [Scruggs et al. 2007:404]: Ուսուցիչներն, ովքեր արդեն փորձառու են թիմային դասավանդման մեջ, պետք է ներկայացնեն այն սկսնակ ուսուցիչներին, որոնք, հնարավոր է, ինքնավստահ չլինեն: Այս ամենը կարող է նպաստել ավելի ճկուն մտածողության, ռազմավարության և գործնական հմտությունների զարգացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- 1 Գրիգորյան, Ն. Խմբային դասավանդումը որպես երկու և ավելի ուսուցիչների համատեղ աշխատանք, Օտար լեզուները Հայաստանում, 2, 2017, էջ 16-30
- 2 Dickinson, G. K. Achieving National Board Certification for School Library Media Specialists: A Study Guide. Chicago, IL, USA, ALA Editions, 2005, 62-72.
- 3 Goetz, K. Perspectives on Team Teaching, E-Gallery, 1(4), 2000, August. Available: <http://people.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html>.

- 4 Pollock, J. E., Ford, S. M., Black, M. M. Minding the Achievement Gap One Classroom at a Time. Alexandria, VA, USA, Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD), 2012, 116-139.
- 5 Shafer, I. Team teaching: Education for the future, 2000. Retrieved from <http://www.usao.edu/~facshaferi/teamteaching.htm>.
- 6 Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 2007, 392-416.

ЛИЛИТ МАНВЕЛЯН - КОМАНДНОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ И ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ ЕГО ЭФФЕКТИВНОГО ПРОВЕДЕНИЯ

Данная статья призвана иллюстрировать особенности метода командного преподавания и демонстрирует основы формирования надежных команд преподавателей. Командное преподавание, широко известно как метод, в котором два или более учителей работают вместе с одной и той же группой учеников. Сотрудничество в командном обучении является важным компонентом, которое в свою очередь осуществляется в несколько этапов. В командном обучении существуют различные способы создания учебных групп, в которых учителя берут на себя различные роли и обязанности. Существует ряд факторов, которые могут препятствовать эффективной реализации метода, поэтому необходимо создать некоторые предпосылки в качестве основы для создания сильных команд.

LILIT MANVELYAN - TEAM-TEACHING AND PREREQUISITES FOR ITS EFFECTIVE IMPLEMENTATION

This article is aimed at illustrating the features of team-teaching method and how to form reliable teaching teams. Team-teaching is widely known as a method in which two or more teachers work together with the same group of students. Cooperation is a highly important component of team-teaching and it takes place in several stages. There are different ways of creating teaching teams in which teachers take on various roles and responsibilities. There are a number of factors which may hinder the effective implementation of the method, thus there should be set up some prerequisites as a basis for creating strong teams.

**ՆԱԽԱԳԾԻ ՄԵԹՈԴԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԱՍՓՈՓԻՉ
ԱՏԵՏԱՎՈՐՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ**

ԼՈՒԻԶԱ ՄԻԼԻՏՈՍՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ավարտական որակավորում, էվթագոգիկա, հյութագոգիկա, նախագծի մեթոդ, ՈԱՇ, ՈՈՇ, գնահատման չափանիշներ, նախագծի կառույց, արդյունավետության ուսումնասիրություն:

Մարդկության պատմության ընթացքում մշակվել են կրթության զանազան տեսություններ, որոնց հիմնական նպատակը դրա արդյունավետության բարձրացումն ու բազմակողմանի, լիարժեք անձի ձևավորումն է: Այդ տեսությունների մեջ մեր օրերի համար առանձնապես կարևորում ենք պրագմատիզմի հիմնադիր Չարլզ Մանդերս Պիրսի գաղափարների զարգացումը նրա աշակերտ Ջոն Դյուիի կողմից, որը ձևավորեց անձնական փորձի վրա հիմնված կառուցողականության (կոնստրուկտիվիզմի) մանկավարժական տեսությունը: Նորի յուրացման համար այստեղ կարևորվում են անհատի փորձը և ունեցած պատկերացումները, որոնք տեղեկության ընտրությունը կատարում են համադրման և մերժման սկզբունքներով: Ռ.Շթայները նույնպես փորձն է համարում հիմքը ուսումնառության դրական արդյունքների համար:

2000 թվականին ձևավորվում է հյութագոգիկան/heutagogy կամ էվտագոգիկան, որը ներկայանում է որպես ինքնակրթության կամ ինքնուրույն ուսումնառության տեսություն: Հյութագոգիկայի հեղինակներ Ստյուարդ Հասեն (Stewart Hase) և Քրիս Քենյոնը (Chris Kenyon) «Անդրագոգիկայից դեպի հյութագոգիկա» [Hase S. 2000] աշխատության մեջ շեշտադրում են ինքնուրույն ուսումնառության կարևոր դերը մեծահասակների կամ ողջ կյանքում ուսումնառության կազմակերպման գործում: Էվթագոգիկան հիմնվում է հումանիստական մանկավարժության սկզբունքների վրա և նպաստում է անձի անհատական կարողությունների զարգացմանը: Հիմնական սկզբունքն այն է, որ գործընթացի կենտրոնը ուսումնառողն է (ուսանողակենտրոն ուսուցում), և առաջնահերթ է համարվում ոչ թե առարկան կամ դասավանդողը այլ ուսումնառողը: «Էվթագոգիկա» եզրույթի առաջին մասը կառուցված է հունարենի մի քանի բառերի իմաստային կապի վրա *εϋρετικός* (Էվրետիկոս) «հայտնաբերել, պարզել, ճանաչել», *εφευρετικός* (Էֆեվրետիկոս) «ստեղծագործող», *εϋρημα* (Էվրեմա) «գտնել»: Եզրույթի երկրորդ մասը նման է հունարեն *αγω* (ագո) - «վարել» պեդագոգիկա և անդրագոգիկա եզրույթների նման: Այսինքն՝ բառի

իմաստը հետևյալն է «ուղորդել դեպի ստեղծագործական աշխատանք՝ բացահայտումներ, հայտնագործություններ, եզրահանգումներ»: Այսօր իսկ պարզ է այն ճշմարտությունը, որ ժամանակակից մարդու համար կարևորվում է ինքնուրույն, ստեղծագործական մտածելակերպը, իսկ այդ ամենի կազմակերպումը հնարավոր է դասավանդման և ուսումնառության գործընթացների համակողմանի վերանայման արդյունքում: Բոլոնյայի գործընթացի մշակած փաստաթղթերում արժևորվում է կրթական ծրագրի տարբեր բաղադրիչների հիման վրա ձևավորված «շրջանավարտի կոմպետենցիա» հասկացությունը, որը սահմանվում և գնահատվում է ուսումնառության տարբեր փուլերում: Կոմպետենցիաների վրա հիմնված ուսուցումը հնարավոր է դարձնում հասարակությանը մատուցել գիտական և գործնական նոր մտածողություն ունեցող մասնագետներ:

Ապագա ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստվածության գնահատման խնդիրը արդիական է եղել բոլոր ժամանակներում և մնում է այդպիսին, քանի որ հասարակական կյանքում և գիտության բնագավառում տեղի ունեցող փոփոխությունները նոր մոտեցումների մշակման անհրաժեշտություն են թելադրում: Այսօրվա հրատապ պահանջ է դիտվում, որ ապագա ուսուցչի կրթական ծրագիրը գնահատվի հետևյալ տեսանկյուններից.

- Պետական չափորոշիչի տեղի, դերի և պահանջների իմաստավորում.
- Որակավորումների ազգային շրջանակի համապատասխան մակարդակի պահանջներ.
- Որակավորումների ոլորտային շրջանակի համապատասխան ոլորտի և մակարդակի պահանջներ.
- Մասնագիտության կրթական ծրագրի պահանջներ.
- Մանկավարժության ժամանակակից ուսանողակենտրոն մոտեցում.
- Կոմպետենցիաների և վերջնարդյունքների վրա հիմնված մոտեցում.
- Ուսուցման տեսագործական ուղղություն՝ շեշտադրելով գործնական կարողությունները:

Տեմպուսի «Մասնագիտության կրթական ծրագրերի և Որակավորումների ազգային շրջանակների միջև համապատասխանության ապահովում եվ ստուգում» նախագծի շրջանակում մշակվեցին համապատասխան մեխանիզմներ և գոծիքներ, որոնք հնարավորություն կտան այդ համապատասխանությունն իրականացնել ՈԱՇ-ի և ՄԿԾ-ների, ՄԿԾ-ների և մոդուլների մակարդակով. լավ կրթական ծրագիր ունենալը կարևոր խնդիր է, եթե ապահովում է նաև դրա իրականացումը ուսումնական գործընթացում:

Տեմպուսի ARMENQA նախագծի շրջանակում ստեղծված ՀՀ բարձրագույն կրթության որակավորումների «Կրթություն» [ՈԱՇ, 101 եզրույթների բացատրական բառարան, Երևան 2017: 54] ուղրտային շրջանակի նկարագրիչների համապատասխանությամբ մշակվեց «Օտար լեզու և գրականություն» մասնագիտության (բակալավրիատ և մագիստրատուա) կրթական ծրագրի վերջնարդյունքների շրջանակը, որը հիմք դարձավ մոդուլների, դասընթացների, պրակտիկաների ակնկալվող վերջնարդյունքների ձևավորման համար: Ակնկալվող վերջնարդյունքների ձևակերպումը հնարավորություն տվեց չափելի դարձնել սովորողի աշխատանքի ծավալը ըստ մոդուլի կառուցման բաղադրիչների: Ստորև ներկայացնում ենք նշված կրթական ծրագրի վերջնարդյունքները բակալավրի աստիճանի համար:

Ա. Մասնագիտական գիտելիք և իմացություն

Ա1. Ներկայացնել մանկավարժական տեսությունների զարգացման պատմությունը, կրթության հիմնական հասկացությունները, հայեցակարգերը, կրթական համակարգերի զարգացման փուլերը, կրթության որակի չափորոշիչները:

Ա2. Նկարագրել երեխայի և մեծահասակի, որպես սուբյեկտների, հոգեբանական գործունեության առանձնահատկությունները և սոցիալականացման օրինաչափությունները:

Ա3. Ընտրել հոգեբանամանկավարժական գիտելիքների տարածման մեթոդները:

Ա4. Ներկայացնել անձի սոցիալականացման օրինաչափությունները և հաղորդակցման ձևերը:

Ա5. Ներկայացնել լեզվաբանական տեսությունները և արդի լեզվակրթության քաղաքականության հիմնախնդիրները:

Բ. Գործնական մասնագիտական կարողություններ

Բ1. Կառավարել /նախագծել, կառուցել, իրականացնել և գնահատել/ սեփական մասնագիտական գործունեությունը:

Բ2. Գիտակցել առողջությունն իբրև արժեք, տիրապետել առողջ ապրելակերպին, առողջության պահպանման գիտելիքներին ու կարողություններին:

Բ3. Կազմակերպել դասավանդողի և ուսումնառողի համատեղ գործունեությունը՝ ապահովելով սուբյեկտ-սուբյեկտային փոխհարաբերությունների կառուցումը, խորհրդատվության կիրառումը ուսումնադաստիարակչական գործընթացում:

Բ4. Կիրառել կրթության բնագավառում հետազոտությունների իրականացման վերաբերյալ փորձարարական տվյալների հավաքագրման և մշակման տեխնոլոգիաներ:

Բ5. Իրականացնել հետադարձ կապ (դասավանդող-ուսումնառող, ուսումնառող- դասավանդող):

Բ6. Տարբեր մարտահրավերների դեպքում և դրանց համար պատասխանատու լինելու որոշումներ ընդունել:

Բ7. Կիրառել մանկավարժական և ՏՀՏ տեխնոլոգիաներ՝ օտար լեզուների դասավանդման գործընթացում:

Գ. Ընդհանրական (փոխանցելի) կարողություններ

Գ1. Քննադատաբար վերլուծելու և կրթության գործընթացը վերակառուցելու:

Գ2. Տարբեր ոլորտներում ձեռք բերված գիտելիքները կիրառելու:

Գ3. Ուսուցման բնագավառում տարբերակման և անհատականացման սկզբունքը կիրառելու:

Գ4. Գործընկերների հետ համագործակցելու:

Գ5. Մասնագիտական միավորումների աշխատանքներին մասնակցելու:

Հասարակական մշակույթը և զարգացման աստիճանը պայմանավորված է մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների կողմից պատրաստված մասնագետների մակարդակով: Շրջանավարտը պետք է գիտակցի, որ այսօր աշխատաշուկայում մրցունակ լինելը կարևոր է, իսկ դա կապահովվի եթե շրջանավարտը տիրապետի որոշակի գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների և մասնագիտական կոմպետենցիաների, կարողանա իրականացնել տեղեկատվության վերլուծություն, գործնականում կիրառել տեսական գիտելիքները, ինքնակրթվի և պատրաստ լինի համագործակցության: Դասավանդման և ուսումնառության գործընթացում անրադարձներ են կատարվում թվարկված բոլոր այս որակներին հատկապես պրակտիկայի ժամանակ, սակայն ամբողջականության մեջ այդ ամենը կարելի է գնահատել ավարտական աշխատանքի կատարման փուլում և արդյունքում: Տարիներ շարունակ ուսանողների ավարտական որակավորումը շնորհիվ է քննության կամ ավարտական աշխատանքի արդյունքում, որի հնարավորությունը տրվել է միայն բարձր առաջադիմություն ունեցող ուսանողներին: Վերջին տարիներին մանկավարժության մեջ մեծ տեղ է հատկացվում ոչ թե պասիվ ընկալմանը և վերարտադրմանը այլ ակտիվ գործունեությանը, ՈՈՇ նշված ընդհանրական կարողությունների առկայությանը: Տերմինների յուրացման, մասնագիտական խնդիրների լուծման կարողությունների զարգացման և ստուգման նպատակով ամբիոնը արմատավորել էր մի շարք մեթոդներ օր.՝ մանկավարժական

իրավիճակների կամ խնդիրների վերլուծություն, քննարկում, տարբեր տիպի սիմուլյացիոն վարժություններ, սակայն այս խնդիրների լուծման համար արդյունավետությունը բավարար չէր: Կիրառված միջոցները լիարժեք հնարավորություն չէին տալիս ստուգել, թե որքանով է ուսանողը տիրապետում գործնական կարողություններին, մասնագիտական խոսքին, հմտություններին, մասնագիտական հետազոտությունների մեթոդներին: Այս իսկ պատճառով բուհի ղեկավարությունը, նախարարի N 1282 – Ն, 7 նոյեմբեր 2017թ. հրամանի հիման վրա առաջարկեց որպես բակալավրի ավարտական որակավորման աշխատանքի ձև ներդնել Նախագծի պաշտպանությունը, քանի որ պետական քննությունը, որպես այդպիսին, չէր բացահայտում վերը նշված կարողությունների տիրապետումը շրջանավարտի մոտ: Ուսանողների ուսումնառության ընթացքում Նախագծի մեթոդը երբեմն կիրառվում էր որպես առարկայական ինտեգրման արդյունավետ մեթոդ [Ռաֆայելյան, Միլիտոսյան Լ, 2005: 304]: Այս մեթոդի հիմքում ընկած է Ջ.Դյուլիի մանկավարժական մոտեցումը, որը զարգացրել է նրա աշակերտ Վ.Գիլպատրիկը: Այն հնարավորություն է ընձեռում զարգացնել սովորողի ինքնուրույնությունը, ստեղծագործական կարողությունները, կապ ստեղծել ձեռք բերված գիտելիքների, կարողությունների և դրանց կիրառման միջև, նպաստում է համագործակցային, պատասխանատվության, առաջացած խնդիրների լուծման և սեփական դիտարկումներն իրականացնելու կարողությունների զարգացմանը: Այս ամենը հիմք հանդիսացավ նախագծի մեթոդը կիրառելու ուսանողների ավարտական որակավորումն նպատակով: Աշխատանքը կազմակերպելու և իրականացնելու համար մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնը մշակեց և կիրառեց գաղափարի իրականացման փուլային մոտեցման ծրագիր: Առաջին փուլում մշակվեցին կատարելիք քայլերի հերթականությունը և ամբիոնը ձեռնամուխ եղավ բովանդակային փաթեթ ստեղծելու գործին: Այդ գործընթացի ներդրման աշխատանքն իրականացվեց հետևյալ փուլերով՝

1. Նախապատրաստական փուլ՝ ուսանողների կարծիքների ուսումնասիրություն.
2. Նախագծի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջների մշակում.
3. Նախագծի իրականացման սկզբունքների մշակում.
4. Նախագծի գնահատման համակարգի և պահանջների մշակում.
5. Ղեկավարի և գրախոսողի կարծիքի ձևաթղթի ստեղծում.
6. Նախագծի կատարման քայլերի մշակում.
7. Աշխատանքային քայլերի ժամանակացույցի կազմում՝ ուսանողների նախասիրությունների հիման վրա նախագծերի աշխատանքային խմբերի ստեղծում, թեմաների ընտրություն և քննարկում, թեմաների և

ղեկավարների հաստատում, մշտադիտարկման և նախապաշտպանության ժամկետների սահմանում.

8. Դասախոսների հետ ուսանողների խորհրդատվական հանդիպումների ժամանակացույցի ստեղծում և իրականացում.

9. Նախապաշտպանություն.

10. Հետադարձ կապի իրականացում և արդյունքների ամփոփում:

Ուսանողների կարծիքների ուսումնասիրության արդյունքում Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնը հանդես եկավ առաջարկությամբ՝ ԵՊԼՀ բակալավրիատի մանկավարժություն մասնագիտությամբ ուսանողների ամփոփիչ ատեստավորման քննության փոխարեն կազմակերպել նախագծերի պաշտպանություն: Նախատեսվում էր նախագծերում ներգրավել բակալավրիատի մանկավարժության բաժնի 4-րդ և հետակա ուսուցման 5-րդ կուրսի բոլոր ուսանողներին:

Նախատեսվում էր, որ նախագիծը պետք է իրականացվեն 3-4 հոգիանոց ուսանողական խմբերով: Նախագիծը պետք է ներառի տեսական, գործնական և հետազոտական մասեր: Ենթադրվում էր, որ նախագծի իրականացումը կնպաստի ուսանողների մի շարք կումպետենցիաների՝ համագործակցային, հաղորդակցական, հետազոտական, փորձարարական, զարգացմանը, հնարավորություն կտա ստուգելու և գնահատելու ուսանողների կողմից յուրացված նյութի բանավոր հիմնավորման և փաստարկման կարողությունները, մասնագիտական բանավոր խոսքի ունակությունները, մասնագիտական գրականության հետ աշխատելու հմտությունները: Հաջորդ քայլի համար ամբիոնը մշակեց նախագծի բովանդակությանը ներկայացվող պահանջները, սկզբունքները և գնահատման համակարգը:

Նախատեսվում էր նախագծի գնահատումն իրականացնել հետևյալ փուլերով՝

- ընթացիկ խմբային և անհատական աշխատանքի գնահատում,
- նախապաշտպանության գնահատում,
- ավարտված աշխատանքի գնահատում գրախոսողի կողմից,
- որակավորող հանձնաժողովի կողմից խմբային և անհատական աշխատանքների գնահատում:

Գնահատման բոլոր ձևերի համար մշակվեց համապատասխան սանդղակ (ռուբրիկ), որը նախապես փաթեթով ներկայացվում է ուսանողներին և բոլոր գնահատողներին այն հաշվով, որ այն դիտվի որպես պահանջների և ինքնագնահատման ձևաչափ:

Նախագիծը պետք է ներկայացվի գրավոր ու բանավոր և կուղեկցվի PPT ներկայացմամբ, նախագծի ծավալը սահմանվել էր 30 էջ: Նախագծի

գնահատականը, հետևյալ բաղադրիչների համաձայն, պետք է ձևավորվեր 3 փուլով.

1. Ավարտական աշխատանքի կատարման ընթացակարգի պահպանումը 30% :

Այն ներառում է ուսանողի ուսումնական պլանով նախատեսված ուսումնառության ընթացքը, որն արտահայտվում է ղեկավարի կողմից իրականացվող ընթացիկ ստուգումների արդյունքներով (մշտադիտարկում և նախապաշտպանություն):

2. Ավարտական աշխատանքի գրախոսի կարծիքը՝ 10%, որն ընդգրկում է՝

ա/ աշխատանքի համապատասխանությունն առաջադրված խնդիրներին,

բ/ կատարված աշխատանքի (ուսումնասիրության) տրամաբանության և կատարման լիարժեքությունը:

3. Ավարտական աշխատանքի պաշտպանության ընթացքը՝ 60%

Նախագծի իրականացման քայլերի համար ստեղծվեց ժամանակացույց՝ գրանցման, մշտադիտարկման, նախապաշտպանության հստակ ժամկետներով: Ուսանողները կարևորեցին ըստ իրենց նախասիրությունների խմբերը ձևավորելու, թեմայի և ղեկավարի ընտրության իրավունքի սկզբունքը: Ուսանողներին առաջարկվում էր ամբիոնի կողմից հաստատված թեմաների ցանկ, սակայն ուսանողները նույնպես կարող էին թեմա առաջարկել, որը քննարկումից հետո ներկայացվում էր հաստատման:

Աշխատանքային քայլերը

1. Խմբերի ստեղծում (4 ուսանող՝ 1 խումբ):
2. Խմբի գրանցում ամբիոնում (որից հետո արգելվում է անդամների փոփոխություն խմբի կազմում):
3. Ղեկավարի հետ միասին նախագծի թեմայի հստակեցում, նպատակի սահմանում, գաղափարների քարտեզագրում և խնդիրների ձևակերպում, աշխատանքի բաշխում ըստ խնդիրների:
4. Յուրաքանչյուր ուսանող պետք է ներկայացնի ստանձնած խնդրի հետ կապված գործողությունների պլան (նյութի հավաքում, հետազոտական մեթոդների ընտրություն, հետազոտության ուղղվածության և թիրախային խմբերի սահմանում):
5. Ներխմբային քննարկում՝ նյութի ներկայացում և վերլուծություն, փոխանակում, նյութի կիրառման տեղի որոշում, հետազոտության մեթոդների քննարկում, հետազոտման հարցաշարերի և դիտման

քարտերի քննարկում, հետազոտության պլանավորում և իրականացում, հետազոտական աշխատանքի արդյունքների հավաքագրում:

6. Աշխատանքի բաշխում՝ PPT ներկայացման նյութի նախապատրաստում, ըստ ներկայացված պահանջների՝ ամփոփիչ փաթեթի նախապատրաստում և անհատական էլույթի բովանդակության սահմանում:
7. Անհատական աշխատանք՝ PPT ներկայացման նյութի, ամփոփիչ փաթեթի և յուրաքանչյուր ուսանողին 5 բուպե տևողությամբ անհատական էլույթի բովանդակության և ներկայացման նախապատրաստում՝ ըստ մշակված պահանջների:
8. Խմբային քննարկում՝ ամբողջական նյութի, հետազոտության արդյունքների, PPT ներկայացման, նյութի և փաթեթի, եզրակացության, Հավելվածի և Նախապաշտպանության վերաբերյալ:
9. Նախապաշտպանություն
 - ✓ Տեսական մաս
 - ✓ Գործնական մաս
 - ✓ Հավելված
 - ✓ PPT *ներկայացում*
 - ✓ Վերջում՝ ամբողջական նյութին ուղղված հարցեր:

Ավարտական նախագծի վերաբերյալ մշակվեցին նաև նախագծին ներկայացվող հետևյալ տեխնիկական պահանջները՝

1. Ծավալը՝ 25-30 էջ (խմբային աշխատանքի համար):
2. Օգտագործված գրականության քանակը՝ նվազագույնը 10 անուն, ներառյալ էլեկտրոնային հղումները:
3. Հետազոտական մասի ծավալը – 10 էջ
4. Հավելված (լրացված հարցաշարերի, լրացուցիչ նյութերի համար)
5. Ձևավորումը և հղումները:
6. Նախագծի ներկայացման ընդհանուր տևողությունը՝ 20 բուպե, վերջում՝ հարցեր ամբողջական նյութի վերաբերյալ:

Աշխատանքի բոլոր փուլերի, արդյունքների, պահանջների և գնահատման վերաբերյալ ամբիոնը ուսանողներին և դասախոսներին տրամադրեց հետևյալ փաթեթը՝ նախագծին ներկայացվող պահանջների և գնահատման սանդղակի բոլոր մանրամասներով:

	<p style="text-align: center;">ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐ ՈՒՍԱՆՈՂԻ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՀԱՄԱՐ</p> <p>Ուսանողը`</p>	<p>Գնահատման միավորներ Լավագույն գնահատա- կանի համար` գերազանց 100 միավոր</p>
1.	Նախագիծը ներկայացնում է բանավոր խոսքի միջոցով PPT ներկայացման ուղեկցմամբ	10
2.	Բանավոր խոսքը ձևակերպում է գրագետ, հստակ, սահուն անցումներով, հազեցած գիտական մանկավարժական (հոգեբանական, մեթոդական) եզրույթներով: Հստակ ներկայացնում է հիմնախնդիրները և ձևակերպում համապատասխան հարցադրումները:	10
3.	Դրսևորում է մասնագիտական ոլորտի հիմնարար հասկացությունների, տեսությունների և մեթոդների իմացություն: Ունի կազմակերպված գրավոր խոսք և կարողանում է ստեղծագործաբար շարադրել սեփական մտքերը: Աշխատանքում հասկացությունները շարադրել է ճշգրտորեն և բերել է հիմնավոր ված և ծանրակշիռ փաստարկներ, չկան հասկացությունների սխալ մեկնաբանություններ:	10
4.	Մշակված նյութը ներկայացնում է տրամաբանված և փաստարկներով: Տարբեր աղբյուրներից ունեցած գիտելիքները համադրել է կոնկրետ խնդիրների լուծումներ գտնելու համար: Առաջադրել է դասակարգման ինքնուրույն սխեմա: Բացահայտել է փաստերի, երևույթների և գործընթացների միջև եղած պատճառահետևանքային կապերը:	10

5.	Պատասխանում է հարցերին ճիշտ և հիմնավորված՝ դրսևորելով թեմայի և նյութի իմացություն, պնդումները հիմնավորված ու փաստարկված են մեծ թվով ապացույցների միջոցով:	10
6.	Քննարկման ժամանակ արտահայտում է իր դիրքորոշումը՝ կիրառելով փաստարկներ և մասնագիտական ոլորտում ձեռք բերած գիտելիքներն ու փորձը:	10
7.	Վերլուծում է հավաքագրած, մշակված քանակական և որակական տվյալները՝ հիմնավորված դատողություններ անելու համար կատարել է համարժեք և կակոր եզրակացություններ: Դրսևորում է տեղեկատվական ծավալը վերլուծաբար գնահատելու կարողություն և ստեղծագործական մտնեցում:	10
8.	Դրսևորում է քննական մտածողություն և կիրառում տարբեր ոլորտներում ձեռք բերված գիտելիքները:	10
9.	Իր գործընկերների նկատմամբ նախագծի կատարման ողջ ընթացքում դրսևորել է հարգալից պահվածք և վերաբերմունք:	10
10.	Դրսևորել է խմբում աշխատելու կարողություններ: Պատասխանատվություն ունի սեփական և թիմային աշխատանքի արդյունավետության և որակի համար:	10

ԱՎԱՐՏԱԿԱՆ ՆԱԽԱԳԾԻՆ ՆԵՐԿԱՅԱՅՎՈՂ ՊԱՀԱՆՁՆԵՐ

	Պահանջներ նախագծի վերաբերյալ	100
1.	Թեմայի արդիականության հիմնավորումը	Նախագծի թեմայի արդիականությունը հիմնավորված է տեսական և գործնական տեսանկյունից:
2.	Նպատակ	Նախագծի նպատակը ձևակերպված է կոնկրետ, չափելի, իրագործելի, հստակ և համոզիչ: Նպատակը համապատասխանում

		է թեմային:
3.	Խնդիրներ	Ներածության մեջ ներկայացված խնդիրները բխում են նախագծի նպատակից, տրամաբանորեն և հաջորդականորեն փոխկապակցված են, շարադրված և ձևակերպված են պարզ, հստակ, գրագետ:
4.	Կառուցվածք	Նախագիծն ունի ներածություն, հիմնական մաս՝ տեսական և գործնական, եզրակացություն, գրականության ցանկ, հավելված:
5.	Ներածություն	Ներածության մեջ հստակ ձևակերպված են թեմայի արդիականությունը, նպատակը, խնդիրները, աշխատանքի կառուցվածքը: Ներկայացված են հետազոտության իրականացման մեթոդները: Ըստ գլուխների ամփոփվել են կատարված հետազոտության համառոտ բովանդակությունն ու փորձաքննության արդյունքները:
6.	Հիմնական մաս	Տեսական մաս համակողմանիորեն ներկայացված և քննության են առնված տվյալ նախագծի թեմայի արդիականությունը, դրանից բխող խնդիրները, թեմային առնչվող առկա ուսումնասիրությունները, առկա է տեսական գրականության գրագետ վերլուծություն: Բովանդակությունը համապատասխանում է նպատակին և խնդիրներին: Շարադրանքը խիստ տրամաբանական է, հավաքագրվել են թեմային վերաբերող հարուստ և բազմազան նյութեր: Շարադրանքում բերված

		<p>տեսակետը կառուցված է համադրման և արժևորման հիման վրա, լիովին փաստարկված է և կշռադատված, ունի տրամաբանական կուռ կառուցվածք: Ուսանողներն իրենց դիտարկումներում հստակ վերլուծություններ են կատարել և տրամաբանորեն ներկայացրել տվյալ նախագծի շրջանակում կատարվելիք գիտափորձի կարևորությունը:</p> <p>Գործնական մաս՝ հստակ և գրագետ շարադրմամբ ներկայացված են տվյալ նախագծի շրջանակում կատարված գիտափորձի մեթոդը, վայրը, ժամկետները, մասնակիցները, ինչպես նաև ստուգման արդյունքները: Արված եզրահանգումները ցույց են տալիս կատարված փորձարարական աշխատանքի կարևորությունը: Ակնհայտ է կատարված հետազոտության և դրան նախորդող տեսական նյութի տրամաբանական կապը:</p>
7.	Եզրակացություն	Ներկայացված եզրահանգումները համահունչ են նախագծի նպատակին և առաջադրված խնդիրներին:
8.	Օգտագործած գրականություն	Ընտրված գրականությունն արդիական է և բխում է նախագծի թեմայից: Համացանցային աղբյուրներն օգտագործված են առաջադրված պահանջներին համապատասխան: Գրականության ցանկը համակարգված է և ներկայացված ամբողջական:

9.	Հավելված	Հավելվածում համակարգված և տրամաբանորեն փոխկապակցված ներկայացվել են իրականացրած նախագծի հիմքերը: Պարզ և ընկալելի է յուրաքանչյուր նյութի առկայության անհրաժեշտությունը:
10.	Բանավոր խոսք	Ուսանողի պատասխանում առկա է խոսքի բարձր մշակույթ (գրագետ, հստակ, գիտական, մանկավարժական տերմիններով հագեցած խոսք)
11.	Power Point ներկայացում	Power Point ներկայացումը համապատասխանում է տեսական, գործնական և հետազոտական նյութին, նկարները համապատասխանում են թեմային: Պահպանված են Power Point ներկայացում պատրաստելու օրինաչափությունները (գաղափարները նշված են բուլետների միջոցով...)
12.	Տեխնիկական պահանջներ	Տեխնիկական պահանջները պահպանված են. առկա են գրաֆիկներ, աղյուսակներ. հավելված, ապահովված է պահանջվող ծավալը և ձևաչափը:

Նախագծի մշակման և իրականացման ողջ ընթացքը ցույց տվեց, որ Նախագծի մեթոդով իրականացվող ավարտական որակավորման աշխատանքի անցկացումն ավելի լավ է բացահայտում բակալավրի մասնագիտական գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների մակարդակը, ապագա մասնագետի մեթոդական պատրաստվածության աստիճանը, հետազոտություններ անցկացնելու, վերլուծելու և գործնական եզրակացություններ անելու նրանց կարողությունը: Ավարտական որակավորումը Նախագծի մեթոդով իրականացնելուց և արդյունքները հրապարակելուց հետո իրականացվեց շրջանավարտների հարցում, որի նպատակն էր Նախագծի մեթոդի կիրառման արդյունավետության համակողմանի ուսումնասիրությունը:

Հարցմանը մասնակցեցին 96 ուսանող, որոնցից 87,5% նշել էին նախագիծը որպես ավարտական որակավորման նախընտրելի ձև: Այն հարցին թե «Ի՞նչ դժվարություններ ունեցաք աշխատանքի կազմակերպման գործընթացում» ուսանողները կարևորել էին. խմբի ձևավորումը՝ 30,2%, թեմայի ընտրությունը՝ 23,95% և նյութի պատրաստման մակարդակը՝ 43,75%: «Որքանո՞վ ապահովեց, աշխատանքի արդյունավետությունը ամբիոնի կողմից Ձեզ տրամադրված «Նախագծի փաթեթը» (պահանջները, գնահատման սանդղակները, մշտադիտարկման և նախապաշտպանության ժամանակացույցը)» մասնակիցները գնահատել էին 75 %, իսկ ավարտական որակավորման Նախագծի մեթոդով կազմակերպման գործընթացը ուսանողների 44,79 %-ը գնահատել են 9 միավոր, 27, 08 % -ը՝ 10 միավոր, սանդղակով, որտեղ 10-ը առավելագույն նիշն է:

Կատարված աշխատանքը թույլ է տալիս փաստել, որ Նախագծի մեթոդի մեր մշակած տարբերակը հետաքրքրեց ուսանողներին և նպաստեց մասնագիտական գործունեության կառավարման կարողությունների ձեռքբերմանը /նախագծել, կառուցել, իրականացնել և գնահատել/, կրթության բնագավառում հետազոտությունների իրականացմանը, փորձարարական տվյալների հավաքագրմանն ու մշակմանը և իր գործընկերների հետ համագործակցային - թիմային աշխատանքին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բուդաղյան Ա., Գրիգորյան Ա., Արդյունահեն դասընթացների և կրթական ծրագրերի մշակում, Արմենքա, Երևան 2017
2. Որակավորումների ազգային շրջանակի 101 եզրույթների բացատրական բառարան, Երևան 2017
3. Որակի ներքին ապահովումը մասնագիտական կրթության ոլորտում. մարտահրավերներ և հեռանկարներ, 15-17 դեկտեմբերի, 2011
4. Ռաֆայելյան Ն., Միլիտոսյան Լ. Նախագծի մեթոդը՝ որպես միջառարկայան ինտեգրման միջոց Կառուցողական կրթության հիմունքները և մեթոդները, Տիգրան Մեծ, Երևան 2005
5. Hase S. and Kenyon, C. (2000) From Andragogy to heutagogy, Ultibase, RMIT, Dec.

ЛУИЗА МИЛИТОСЯН - ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ДЛЯ ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЙ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются возможности использования метода проектов как формы итоговой аттестации студентов бакалавриата педагогического образования по профилю «Иностранный язык и литература». Автором проанализирована значимость метода проектов для проверки сформированности ожидаемых результатов обучения применительно к системе высшего профессионального образования в контексте требований национальной системы качества образования по профилю «Образование». Рассмотрены этапы осуществления проектов и представлена система их оценки. Осуществлена обратная связь с выпускниками для выявления целесообразности использования данного метода.

LUIZA MILITOSYAN - USING THE PROJECT METHOD FOR STUDENTS' FINAL ATTESTATION

The article considers the possibilities of using the project method as a form of undergraduate students' final attestation of pedagogical education on the specialization of "Foreign language and literature". The authors analyze the importance of the project method for checking the formation of the expected learning outcomes in relation to the system of higher professional education in the context of the requirements of the national education quality system in the "Education" profile. The stages of implementation of projects are considered and the system of their evaluation is presented. A feedback was made with the graduates in order to determine the appropriateness of using this method.

**ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԸ ՀՀ-ՈՒՄ**

ՀԱԿՈՒԲ ԿԻՐԱԿՈՁՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ռազմավարություն, ուսուցիչ, մասնագիտական կոմպետենցիա, ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիա, մտածելակերպ, կառավարման ռձ, կարծրատիպ, հաղորդակցական վարքագիծ, հետբուհական կրթություն, հարցազրույց, թեստավորում:

Ուսուցչի պատրաստման գործընթացի արդյունավետությունը պայմանավորված է տարբեր գործոններով. դրանք են՝ տնտեսության զարգացումը, մանկավարժական տարբեր տեսությունների ներդրման մանկավարժական պայմանները և ռազմավարությունները, ուսուցիչների և դասախոսների մասնագիտական, ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիայի մակարդակը, կենսակերպը, կյանքի որակը, աշխատանքային գործունեության մեջ ներգրավված ուսուցիչների տարիքը, սերնդափոխման շարժընթացը, ճանաչողական, հեռանկարային պահանջումները և այլն:

ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագրում նշվում է. «Կրթության որակի բարձրացման և բարեփոխումների հաջողության ապահովման առանցքային դերը պատկանում է մանկավարժներին: Քանակական առումով հանրապետությունում մանկավարժների պակաս չկա: Ուսուցչական համեմատաբար փոքր պահանջարկի պայմաններում մանկավարժների պատրաստման ծավալներն աճել են, մինչդեռ վերջին տարիներին նկատվում է աշակերտների թվի նվազման միտում: Միաժամանակ, ցածր է կրթության որակը մանկավարժական բուհերում, որը պայմանավորված է մի շարք գործոններով. դիմորդներն ուսման համեմատաբար ցածր առաջադիմություն ունեցող շրջանավարտներն են, բուհերը համալրված չեն ժամանակակից ուսումնական ռեսուրսներով, բարձրագույն կրթության ոլորտի բարեփոխումները դանդաղ են ներդրվում այս բուհերում:

Մանկավարժների պատրաստման բնագավառում առկա խնդիրների լուծմանն է ուղղված «Կրթության որակ և համապատասխանություն» երկրորդ վարկային ծրագրի հիմնական բաղադրիչներից մեկը» [ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիր 2015: 5-9]:

Ուսուցչի սերնդափոխման հիմնախնդիրը կարևոր է նախ և առաջ նրանով, որ տարբեր տարիքի ուսուցիչները տարբեր մոտեցումներ,

պատկերացումներ, արժեհամակարգ, աշխարհայացք, կարծրատիպեր, ինչ-որ առումով հոգեկերտվածք ունեն: Ռ. Պետրոսյանը. գրում է. «Եթե հաշվի առնենք, որ երիտասարդ ուսուցիչների խմբում 30-34 տարեկանները, ովքեր արդեն 10 տարուց ավել աշխատում են դպրոցում՝ ավագ սերնդի ներկայացուցիչների միջավայրում կազմում են ամբողջ թվի 47%-ը կամ մոտ կեսը, և ավագ սերնդի հետ նույն մանկավարժական հայացքներն ունեն, ապա պետք է ենթադրենք, որ ՀՀ ուսուցիչների 90%-ը ավտորիտար մասնագիտական-մանկավարժական մտածողության կրողներ են» [Պետրոսյան 2014: 155-164]:

Ուսուցչի պատրաստման արդյունավետության բարձրացման գործոնները որոշելիս կարևոր է պարզել թե՛ ուսուցիչների, թե՛ սովորողների և ծնողների մտածողության տեսակը, մտածելակերպի առանձնահատկությունները, կառավարման ոճը, ղեկավարման ոճի նկատմամբ նրանց վերաբերմունքը, կարծրատիպերը և այլն:

Բացասական գործոն է այն, երբ ուսուցչի պատրաստման ավանդական դասընթացներն ուսանողներն արդյունավետ չեն համարում: Նրանց բացասական վերաբերմունքը դժվարացնում է ցանկացած դասընթացի կազմակերպման գործընթացը: Այդ իրողության հոգեբանական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ուսուցչի գործունեության արդյունավետության բարձրացումն անհրաժեշտ է թե՛ համաժամանակյա, թե՛ տարժամանակյա կտրվածքներով:

Ուսուցչի պատրաստման համակարգում առաջնային խնդիր է տարբեր առարկաներ դասավանդող ուսուցիչների հաղորդակցական վարքագծի ձևավորումը՝ հաշվի առնելով կառուցողական-հումանիստական մանկավարժության արդի միտումները:

Հնարավոր չէ առանց կյանքի որակի ապահովման պատրաստել որակյալ ուսուցիչներ: Մյուս կողմից՝ ուսուցչի պատրաստման որակն ուղղակի և անուղղակի կերպով ազդում է կյանքի որակի ապահովման գործընթացների վրա:

Ուսուցչի պատրաստման կարևոր պայման է ոչ միայն բուհական, այլև նախաբուհական և հետբուհական կրթության, պատրաստման համակարգերի վիճակը: Ուսուցչի պատրաստման հայրենական մոտեցումներում նույնպես կարևորվում է ուսուցչի ընտրության հիմնախնդիրը: Կարելի է պնդել, որ այն կատարվում է ավանդական եղանակով: Հավակնորդները կամ մասնագիտական ուսուցման հաստատություն են ընդունվում, կամ մանկավարժական ուղղվածության բուհ: Սակայն որոշ զարգացած երկրներում երբեմն այլընտրանքային մոդելներ են գործում: Շատ դեպքերում ապագա ուսուցչի ընտրությունն իրականացվում է մինչ բուհ ընդունվելը: Հարցազրույցը, թեստավորումը,

մասնագիտական և հեռանկարային պահանջունքների վերլուծությունը կարևոր մեթոդներ են ապագա ուսուցչի ընտրության հարցում:

Ըստ նախնական մտահղացման դեռևս ավագ դպրոցում հոսքերը ձևավորելը պետք է իրականացվեր նախնական ընտրության միջոցով: Մակայն ոչ բոլոր դպրոցներում է այդ մոտեցումը կիրառվում: Այստեղ կարևոր է ոչ միայն այն, թե ապագա ուսուցչի ընտրություն իրականացվում է, թե ոչ: Այս համատեքստում ավելի կարևոր է այն, թե արդյոք հայ մանկավարժները համապատասխան գործիքակազմ են մշակել անհրաժեշտ ընտրություն կատարելու համար: Քանի որ մի բան է՝ ունենալ ընդհանուր պատկերացումներ այդ գործիքակազմի մասին, մեկ այլ բան՝ մինչ մանկավարժական որևէ հաստատություն ընդունվելը հստակ մշակված մեթոդիկաներ կիրառել ապագա մանկավարժների ընտրությունն իրականացնելու գործում:

Հատկանշական է, որ ուսուցչի նախնական ընտրության մոտեցումներն ավելի մեծ տարածում են գտնում կրթության բարձր որակ ապահովող երկրներում:

Կարելի է պնդել, որ ՀՀ-ում ուսուցչի ընտրությունն իրականացնելիս կամ մինչև իրականացնելը, նրա հոգեբանական առանձնահատկությունները չեն բացահայտվում: Կոմպետենտային մոտեցման կիրառման դրական կողմերից մեկն այն է, որ հաշվի են առնվում ոչ միայն ուսուցչի գիտելիքները, կարողությունները, այլև անձնային որակը: Եվ եթե գիտելիքներ կարելի է ձեռք բերել ուսուցման ընթացքում, ապա անձնային որակական հատկանիշները ձևավորվում են դանդաղ:

Կարելի է պնդել, որ ընդունելության քննությունների ընթացքում հանրակրթական դպրոցի վկայականը հիմնականում արտացոլում է շրջանավարտի գիտելիքների վիճակը: Մակայն շրջանավարտի վկայականը երբեք չի կարող փոխարինել մասնագիտական նախասիրությունները, հետաքրքրությունները բացահայտող թեստավորմանը, հարցազրույցին և այլն: Ապագա ուսուցիչը պետք է շարունակաբար զարգացնի իր հաղորդակցական կարողությունները և հմտությունները թե՛ միջանձնային, թե՛ միջմշակութային շփման մակարդակներում: Ինչ վերաբերում է նրա սովորելու պատրաստականությանը և դրդապատճառներին, ապա դրանց բացահայտումը կարող է լինել արդյունավետ, եթե այն տեղի է ունենում բուռն ընդունվելուց առաջ:

Ակնհայտ փաստ է այն, որ կրթական բարձր վերջնարդյունքներ գրանցող երկրներում ձևավորվում են ուսուցչի նախնական ընտրություն իրականացնելու հստակ մոտեցումներ: Մասնավորապես Ֆինլանդիայում ուսուցչի պաշտոնին հավակնող անձնանց համար ձևավորվել է բազմամակարդակ համակարգ: Ընդ որում, ուսուցչի նախնական ընտրության համար նախատեսված թեստերը կարող են ներառել երեք

հարյուր և ավել հարց: Դրանց նպատակն է ստուգել ապագա ուսուցչի պաշտոնին հավակնող անձանց հաշվելու, գրագետ գրելու, մտքեր արտահայտելու, քննադատաբար մտածելու ունակությունները: Հատկանշական է այն, որ ուսուցիչ աշխատելու դրդապատճառների, հաղորդակցական հմտությունների և ապրումակցման կարողությունների բացահայտման նպատակով իրականացվում է հարցազրույց (Attracting, Developing and Retaining Teachers 2004): Այս փաստը կարևորվում է նախ և առաջ այն հանգամանքով, որը ՀՀ-ում ապագա ուսուցչին ընտրում են ընդունելության քննությունների արդյունքում: Շատ դեպքերում, ապագա ուսուցիչն ընդունվում է մանկավարժական ուղղվածության բուհ, քանի որ այլ բուհ ընդունվելու համար անհրաժեշտ միավորներ չի հավաքել: Մյուս բացասական միտումն այն է, որ շատ շրջանավարտներ մանկավարժական բուհն ավարտելուց հետո, սկսում են աշխատել այլ մասնագիտությամբ:

Միայն դպրոցի ավարտական վկայականի հիման վրա մանկավարժական բուհ ընդունելը և մանկավարժական բուհական դիպլոմի առկայությամբ դպրոցում աշխատանքի անցնելու միտումը խոսում է այն մասին, որ ուսուցչի ընտրության հիմնախնդիրն արդի պահանջների համահունչ չի լուծվում: Պատճառներից մեկն այն է, որ հայ մանկավարժները և կրթության գործի կազմակերպման պատասխանատուները դեռևս չեն կարողանում հաղթահարել անցյալի խոր արմատներ ձգած բազում կարծրատիպերը:

Երևանի հիմնական և ավագ տասնվեց դպրոցներում իրականացրած հարցումը ցույց տվեց, որ տնօրենների 87 %-ը կարևորում են ուսուցչի բուհական կրթության տարիներին ցուցաբերած առաջադիմության տվյալները: Դիպլոմի միջուկում ներկայացված գնահատականների արժանահավատությանը վստահում են տնօրենների 27 %-ը: Ուսուցչին աշխատանքի ընդունելիս հարցազրույց անց են կանցնում հարցման ենթակա տնօրենների 100 %-ը: Սակայն նրանց միայն 22 %-ն է փորձում որոշել նրանց մասնագիտական դրդապատճառների ուղղվածությունը: Ոչ մի տնօրեն չի կիրառում նախապես կազմած, մշակած հարցաշար և պատկերացում չունի մասնագրի կամ պրոֆեսոգրամայի բաղադրիչների մասին՝ չնայած բոլորը պահանջում են CV կամ ինքնակենսագրություն: Ըստ տնօրենների՝ ուսուցչի թափուր տեղի համար հայտարարվում է մրցույթ: Սակայն միայն տնօրենների 12 %-ն է խոստովանում, որ հաշվի է առնում նախնական ծանոթությունը կամ ծանոթների կողմից միջամտությունը [Разработка квалификационных требований 2006: 21-32]:

Ուսուցչի պատրաստման գործընթացի դրական և բացասական գործոնները բացահայտելու նպատակով իրականացվել է հարցում Երևան քաղաքի ավագ դպրոցի 78 ուսուցչի շրջանում: Հարցերը մշակելիս հաշվի են առնվել ուսուցչի պատրաստման թե՛ ներքին /հոգեբանական/, թե՛

արտաքին /հանրամշակութային/ գործոնները: Կարևոր է նախ և առաջ պարզել, թե ուսուցիչները ինչպես են վերաբերվում գիտությանը, բուն մանկավարժական գիտություններին, գոյություն ունեցող ուսուցչի պատրաստման համակարգին, ուսուցման մեթոդներին, նոր, այլընտրանքային մեթոդների կիրառմանը, ուսուցչի վերապատրաստման համակարգին, ինքնուրույն աշխատանք գտնելուն և այլն:

Հարցման ենթակա ուսուցիչների միայն 23 %-ն է ցանկանում զբաղվել հետազոտական աշխատանքով, 66 %-ը նշում է, որ իրենց գործնական դասերի ժամանակ կիրառում է ժամանակակից ուսուցման մեթոդներ: Ուսուցչի պատրաստման համակարգի նկատմամբ ուսուցիչների 67 %-ի կարծիքը դրական է: Մակայն միայն 28 %-ն է կարծում, որ ուսուցչի վերապատրաստման համակարգը ՀՀ-ում բավարարում է արդի պահանջները: Հարցման մասնակիցների միայն 18 %-ն է կարծում, որ հնարավոր է հայտարարությամբ ինքնուրույն աշխատանք գտնել: Նշված արդյունքների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ուսուցչի պատրաստման ոչ բոլոր բաղադրիչներն են կարևորում ուսուցիչները: Օրինակ, նրանք աղոտ պատկերացում ունեն այն մասին, թե ինչ է նշանակում հետազոտական աշխատանք: Լուրջ խոչընդոտ է նույն համակարգում ուսուցչի պատրաստման և վերապատրաստման գործընթացները չդիտարկելը: Ավելին, ուսուցչի պատրաստման համակարգի մասին բացասական վերաբերմունքը լուրջ խոչընդոտ կարող է հանդիսանալ ընդհանրապես ուսուցչի պատրաստման գործում:

Ուսուցչի պատրաստման արդյունավետության բարձրացման կարևոր պայման է նրա մասնագիտական կոմպետենցիայի շարունակական զարգացումը:

Ուսուցիչը պետք է ոչ միայն գիտակցի աշխատանքում իր թերացումները, ձախողումները և դրանց շտկման անհրաժեշտությունը, այլև իր ձեռքբերումները, որոնք պետք է գրանցի իր մեթոդական, ռեֆլեքսիվ, մասնագիտական թղթապանակներում: Հարցման ենթակա ուսուցիչների միայն 44%-ն է ընդունում, որ իրենք պահում են մեթոդական թղթապանակ: Միայն 24%-ն ունի հստակ պատկերացում էլեկտրոնային թղթապանակի մասին: Միայն 23%-ն է հավատում, որ փորձում են ներդնել նորարարական մեթոդներ: Հիմնականում այդ ուսուցիչները վերապատրաստվել են տարբեր դասընթացներում: Միայն 33%-ն է ընդունում, որ խորհրդատվական օգնություն կամ աջակցություն է ստանում ավելի փորձված գործընկերներից: Միայն ուսուցիչների 25 %-ն է համոզված, որ կապ է ապահովվում ուսուցչի պատրաստման և վերապատրաստման միջև: Հարցման ենթակա ուսուցիչների միայն 29%-ն է արձանագրում, որ կապ է ապահովվում նաև ուսուցչի պարապաժ

առարկաների տեսությունների ուսուցման և մանկավարժական պրակտիկայի միջև:

Ուսուցչի վերաբերմունքը ձևավորվում է տարիների ընթացքում: Ատեստավորման, աշխատավարձի, կառավարման օղակների ձևավորման, մասնագիտական գործունեության ոլորտում առաջխաղացման, մասնագիտական գործունեության վերակառուցման, թեստերի, հարցազրույցի միջոցով ուսուցչի ընտրության նկատմամբ բացասական վերաբերմունքը խոչընդոտում է նորարարական մեթոդների ներդրմանը, ուսուցչի պատրաստման դասընթացների կազմակերպմանը:

Հարցման ենթակա ուսուցիչները չեն ժխտում, որ ուսուցչի ընտրության կարևոր գործիք է թեստը, և այն միտված է համապատասխան գիտելիքներ կիրառելու ունակությունների բացահայտմանը: Սակայն նրանք հիմնականում կասկածում են, որ կիրառվող թեստերը կարող են լինել հուսալի և արժանահավատ:

Ինչ վերաբերում է ուսուցչի ընտրության նպատակով հարցազրույց կիրառելուն, ապա այն հստակ նպատակ է հետապնդում բացահայտել ուսուցչի պաշտոնին հավակնող անձի անձնային որակները և ռեֆլեքսիվ կարողությունները: Հարցազրույցի միջոցով հնարավոր է գնահատել բանավոր հաղորդակցման, հասկանալու և իրենց մտքերն արտահայտելու կարողությունները: [Пискунова, Соломин, Тряпицына 2005: 4-1]:

Ուսուցչի պատրաստման համակարգում առանցքային նշանակություն ունի մասնագիտական, մեթոդական, հաղորդակցական կոմպետենցիաների տարբերակման, սահմանման և զարգացման հիմնախնդիրները: Ուսուցիչը պետք է հստակ տարբերակի այն գիտելիքները, որոնք անհրաժեշտ են ուսուցման պլանը, ծրագրերը կազմելու, ուսուցման գործընթացը նախագծելու և իրականացնելու համար: Նրանք պետք է պատրաստ լինեն թե՛ գործընկերների, թե՛ սովորողների, թե՛ տեղական համայնքի ներկայացուցիչների հետ համագործակցելուն:

Եզրակացություն

Ուսուցչի պատրաստման արդյունավետության բարձրացման կետեր պայման են ուսուցիչների և սովորողների հոգեբանական, սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկությունները, նրանց հետաքրքրությունները, ճանաչողական, մասնագիտական դրդապատճառները, ինչպես նաև կառավարման ոճը, արժեքային համակարգը, կարծրատիպը և այլն:

Արդյունավետ է հարցազրույցի, թեստավորման, մասնագիտական և հեռանկարային պահանջմունքների վերլուծության միջոցով ապագա ուսուցչի ընտրությունն իրականացնել մինչ բուհ ընդունվելը: Ըստ այդմ, անհրաժեշտ է մշակել համապատասխան գործիքակազմ ուսուցչի նախնական ընտրություն կատարելու համար՝ հիմք ընդունելով ապագա

ուսուցչի մասնագիտական նախասիրությունները, հետաքրքրությունները, սովորելու պատրաստականությունը և ներքին դրդապատճառները:

Ուսուցչի պատրաստման համակարգի մասին բացասական վերաբերմունքը լուրջ խոչընդոտ կարող է հանդիսանալ ընդհանրապես ուսուցչի պատրաստման գործում:

Ուսուցչի պատրաստման համակարգում առանցքային նշանակություն ունեն մասնագիտական, մեթոդական, հաղորդակցական կոմպետենցիաների տարբերակման, սահմանման և զարգացման հիմնախնդիրները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիր// www.parliament.am/law_docs/190711HO246havelvats.pdf
2. Պետրոսյան Ռ. Ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության վերակառուցման մոտիվները փոփոխվող Հայաստանում, 2014. - 1.- էջ 155-164//
3. Пискунова Е. В., Соломин В. П., Тряпицына А. П. Процедуры приёма на работу и оценки профессиональной компетентности учителя за рубежом // Подготовка специалиста в области образования. Вып. XI. Высшее образование за рубежом. - СПб., 2005.- С.4-19.
4. Разработка квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования / под общ. Редакцией В. А. Козырева, Н Ф Радионовой. - СПб., 2006. – 122с.
5. Attracting, Developing and Retaining Teachers : Background Report for Finland, интервью McKinsey// Submitted by the United States Department of Education, October 2004. - 74р.

АКОП КИРАКОЗЯН - ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В АРМЕНИИ

В статье рассматриваются психологические, социально-психологические условия подготовки учителя. Выделяются такие внутренние и внешние факторы подготовки учителя как их интересы, когнитивная, профессиональная мотивация, а также стиль управления данного учебного заведения, система ценностей учеников и учителей, их стереотипы и т. д.

Обосновывается эффективность отбора будущего учителя до поступления в университет, выдвигая на первый план такие методы

как опрос, тестирование, анализ профессиональных и перспективных потребностей. Выявлено, что отрицательное отношение к системе подготовки учителей может быть серьезным препятствием для подготовки учителей.

НАКОВ KIRAKOZYAN - THE SYSTEM OF FORMING TEACHER TRAINING PROCESS IN ARMENIA

The article deals with the psychological, socio-psychological peculiarities of teacher training. It represents the internal and external factors of teacher training, their interests, cognitive, professional motivation, as well as the management style of the given academic institution, the value system of pupils and teachers, their stereotypes, etc.

ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՑԵՂԱՍՊԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ
ՀԱՐԿԱԴՐՎԱԾ ԱՐՏԱԳԱՂԹԻ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ

ՀՐԱՉԻԿ ՀԱԿՈՒՑԱՆՑԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ցեղասպանություն, պարտադրված արտագաղթ, էթնիկական գտում, տնտեսական ցեղասպանություն, սփյուռք, հակահայկական քաղաքականություն, ԽՍՀՄ հանրապետություններ, տարածքների անօրինական զավթում, բռնի ձուլում, կոմունիզմի հեղուկինյան հերոս:

Սույն հետազոտության մեջ փորձում ենք համակարգել վերջին 150 տարիների հայ ժողովրդի մշակութային զարգացման ծանր պայմանները, որոնք սկսվեցին թյուրքերի իրականացրած ցեղասպանությամբ, շարունակեցին որպես ռուս-թյուրքական հակահայկական այլանս՝ դառնալով հայերի նկատմամբ խորհրդային երկրի Բազմաթիվ հանրապետությունների իշխանությունների գործելակերպի ոճ և իրենց շարունակությունն ունեն մեր օրերում Հայաստանի ազգային կառավարության քաղաքականության մեջ: Ի մի բերելով վերջին 150 տարում հայ ազգի և մշակույթի համակողմանի և բնականոն զարգացմանը խոչընդոտող արտառոց պայմանները՝ կանգ առնենք դրանց վրա առանձին-առանձին՝ որպեսզի քաղաքական քննարկումների ժամանակ մեր դիվանագետները դրանք հավաք կերպով կարողանան ներկայացնել որպես տևական ցեղասպանության բաղադրիչներ:

1. Առաջինը գործոնը դիտում ենք **քառորդ դար շարունակ թյուրքերի իրականացրած եղեռնը Արևմտյան և Արևելյան Հայաստանում, որի հետևանքով ունեցանք մարդկային անսահման կորուստներ, և աշխարհի բազմաթիվ երկրներում առաջացավ Հայկական Սփյուռք:** Որպես այդ պայմանների ծայրակետ՝ սովորաբար խոսում են հայոց եղեռնից, որը թյուրքերն ամեն կերպ փորձում են ներկայացնել որպես թյուրքական կողմի հակազդում Առաջին համաշխարհային պատերազմի ընթացքում հակառակորդ Ռուսաստանի զորքերին հայ ժողովրդի ցուցաբերած մասսայական աջակցությանը: Մինչդեռ իրականում, ըստ Դեմոյանի տվյալների, ռուսական զորքերում թյուրքերի դեմ կովում էր 8000 հայ կամավոր, իսկ թյուրքական կողմից զորակոչվել էին 80000 հայ, ուստի թյուրքերի «պարզաբանումների» փորձերը նույնպես կեղծիքի վրա են հիմնված: Իրականում հայերի ոչնչացման բուն ծրագիրն աստիճանաբար մշակվել և իրականացվել է 1890-ական թվականներից սկսած և անընդմեջ

տնել է մինչև 1924 թվականը՝ մեկ քառորդ դար, թեև մշակութային ցեղասպանությունը երբևէ չի դադարել: Որ նրանց գործելակերպն իր ողջ երկրամբ հակահայկական էր, բացահայտ է հետևյալ երկու հանգամանքից. ա) հետապնդումներն ու կոտորածներն սկսվել են սուլթանական միապետության շրջանից և շարունակվել հանրապետական Թուրքիայում, այսինքն բարձրացվել են ազգային խնդրի կարգավիճակի, բ) ցեղասպանությունը որպես տարածքի «էթնիկական գոտում» ընթացել է ոչ միայն Արևմտյան, այլև Արևելյան Հայաստանում, դեպի ուր թուրքերը ձեռնարկել են արշավանքներ: Այս հանգամանքները պարզորոշ ցուցադրում են Թուրքիայի կառավարող շրջանների անհանդուրժողականությունը հայ ժողովրդի գոյությանն ընդհանրապես, որը ցեղասպանության հատկանիշ է: Մրա մասին շատ է խոսվել ու գրվել, սակայն 1,5 միլիոն հայերի ֆիզիկական բնաջնջման և դրան հաջորդած հետապնդման և հարկադրված արտագաղթի ֆենոմենն իր ամբողջության մեջ դեռ ազգովի վերլուծված, մարսված և ընկալված չէ: Այդ է պատճառը, որ ամեն առիթով հիվանդագին կերպով ձգտում ենք խոսել ցեղասպանությունից և ներքին «բավարարվածության» զգացմամբ պարուրվում, երբ, հատկապես, օտարներն են արժարծում այդ թեման:

2. Երկրորդը խնդիրը Հայաստանի հարցում Թուրքիայի դաշնակից **Ռուսաստանի հակահայկական գործունեությունն է:** Այն պատճառով, որ Հայաստանի առաջին հանրապետությունը նոր էր ազատագրվել ցարական լծից և դաշնակցում էր Անտանտին, **Ռուսաստանը պատերազմական գործողություններով և թշնամական վերաբերմունքով պատմական Հայաստանի տարածքը մաս առ մաս «նվիրաբերեց» իրեն դաշնակից հարևան պետություններին:** Սա ցեղասպանության շարունակումն էր արդեն Ռուսաստանի դերակատարությամբ, որը խորհրդայնացումից հետո ևս շարունակեց մնալ թուրքերի դաշնակիցը: Խնդիր էր դրված ամեն կերպ կործանել անկախացած Հայաստանը: Ռուսները նախ փորձեցին դա անել իրենց կողմից լավագույնս զինած թուրքական բանակի միջոցով, իսկ երբ մինչև վերջ չստացվեց՝ գործի դրվեց ռուսական 11-րդ բանակը: Հիշենք, որ «Հայաստան՝ առանց հայերի» կարգախոսը ծնվել էր ռուսական արքունիքում: Ցարական կառավարության բարձրաստիճան պաշտոնյաները բազմիցս են հայտարարել այդ մասին: Օրինակ՝ Ռուսաստանի պետական գործիչ և դիվանագետ, ԱԳ նախարար, իշխան Լոբանով-Ռոստովսկին հայտարարել է. «Ռուսաստանը թույլ չի տա երկրորդ Բուլղարիա: **Հայաստանը նրան պետք է առանց հայերի**» [Ռ.Ավագյան, 2016:682-683, 2015:64]: Պարզվեց, որ Խորհրդային Ռուսաստանին նույնպես խորթ չէին հին, վելիկոռուսական տրամադրությունները: Թուրքիան և Ռուսաստանը Հայաստանի ու հայերի հարցում դրսևորեցին միասնական կամք և համագործակցություն: Օգտագործելով

Հայաստանի առաջին հանրապետության նկատմամբ ձևավորված քաղաքական հակամարտությունը և քողարկվելով հայ բոլշևիկների աջակցությամբ՝ Ռուսաստանը թյուրքերի հետ միասին կարճ ժամանակում ընկճեց հայկական առաջին հանրապետությունը և Ախուրյանից ու Արաքսից այն կողմ ընկած տարածքները հանձնեց թյուրքերին: Այդ տարածքներում էին Կարս, Սարիղամիշ, Օլթի, Կաղզվան քաղաքները, պատմական Անին, ինչպես նաև Երևանի նահանգի Սուրմալու գավառը՝ ներառյալ Արարատ սրբազան լեռն իր Մեծ և Փոքր Մասիսներով, Իգդիր ու Կողբ քաղաքներով (շուրջ 23000 ք.կմ):

3.Քաղաքական քննարկումների ժամանակ հատուկ ներկայացման նյութ պետք է դառնան Թյուրքիայի և Խորհրդային Ռուսաստանի իրականացրած *տնտեսական ցեղասպանությունը* և դրա հետևանքները: Թյուրքիայում իրականացված հայոց Եղեռնը, այնուամենայնիվ, *հայ ժողովրդի դարերով ստեղծած հարստության յուրացման նպատակ հետապնդող ամենաբիրտ ձևն էր*: «Հայերի տնտեսական ցեղասպանությունը» աշխատությունը որոշակի հստակությամբ ցույց է տալիս «15-րդ դարից մինչև 1915 թվականը» Արևմտյան Հայաստանում հայ ժողովրդի կուտակած ունեցվածքի օտարմանը նվիրված տնտեսական ցեղասպանության չափերն ու ծավալները: Թյուրքիայի տնտեսության զգալի մասին տիրապետող հայ ժողովրդից բռնի կերպով խլվեց նրա ողջ ունեցվածքը: Պատահական չէ, որ հայ ազգաբնակչության թալանի հիման վրա հետագայում բացվեցին թյուրքական ու հրեական բազմաթիվ բանկեր Թյուրքիայում և եվրոպական երկրներում:

Նույն իրավիճակն էր տիրում Ռուսաստանում և նրա տիրապետության տակ գտնվող երկրներում: Հայտնի է, որ հայ առևտրաարդյունաբերական կապիտալը կենտրոնացած էր Ռուսական կայսրության տարածքներում: Բագուն և Թիֆլիսը այդ կապիտալի առավել նշանավոր կենտրոններից էին: Նշված այլ բազմաթիվ վայրերում հայերին պատկանող հարյուրավոր առևտրական տների, հիմնարկների, շենքերի, գործարանների, նավերի, նավթահորերի, հիվանդանոցների ազգայնացումը հայ ժողովրդի վերջին դարերում կուտակած ունեցվածքի «անհաղթահարելի ուժի» հեղափոխության պայմաններում օտարման հետևանքով օգտվեցին միայն նշված երկրների իշխանությունները: Դա նյութական հսկայական չափերի հասնող կորուստ էր հայ ժողովրդի համար: Ամենուր կորուստներ տալով՝ հայերն ստիպված էին նոր ազգային տնտեսություն հիմնել Հայաստանում և կրկին սկսել սկզբից:

4. Կ.Սարքսի մատնանշած «կոմունիզմի ուրվականը» արտահայտության «հելդիսյան վերացական հերոսը» Ռուսական կայսրության տարածքում նյութականացավ դիվային հրեշի՝ պրոլետարիատի դիկտատուրայի մեջ և իր ոճիրներով ավերեց հարյուր միլիոնանոց

ազգաբնակչության անցյալը ներկան և ապագան: Հայաստանի խորհրդայնացումով բացահայտվեց «բոլոր երկրների կոմունիստների բարեկամության» մասին եղած գաղափարի ողջ սնանկությունը: Միայն հայ կոմունիստներն էին հավատարիմ այդ «բարեկամությանը»: Դա բարեկամություն էր Հայաստանի շահերի հաշվին և դահճի ու զոհի հարաբերություն էր հիշեցնում: Հիմնվելով վրաց մենշևիկներից և ազերի մուսաֆաթականներից այդ երկրների կոմունիստներին անցած ձգտումների վրա, որոնց նպատակը Հայաստանի ոչնչացումն էր՝ Ստալինը շարունակեց Սուլթան Համիդի, Աթա Թյուրքի և Լենինի սկսած Հայկական ցեղասպանությունը՝ **Հայաստանի մասնատման և բնակչության սերուցքի աստիճանական ոչնչացման ճանապարհով**: Հայաստանի Հանրապետությունն այդ շրջանում ստիպված էր պատերազմել համարյա բոլոր հարևան և ոչ հարևան երկրների՝ ռուսների, թյուրքերի, կովկասյան թաթարների և վրացիների հետ (հայտնի են վրաց մենշևիկյան կառավարության արշավանքն ու վայրագությունները Լոռու մարզում՝ անգլիացիների ընծայած երկու զրահագնացքներով և ջախջախումն ու վտարումը գեներալ Դրոյի փոքրաթիվ ուժերի կողմից): 1921 թ. մարտի 16-ի Մոսկվայի պայմանագրով Նախիջևանի մարզը հատկացվեց նորաստեղծ Ադրբեջանին՝ անտեսելով ընդհանուր սահմանի բացակայությունը (թեև բռնակցվեց ավելի ուշ՝ 1924 թ.): Դրանից առաջ Ադրբեջանին էին բռնակցվել Արցախի դաշտային և լեռնային հատվածները, որոնցից միայն Լեռնային Արցախին տրվեց ձևական ինքնավարություն (1921 թ.): Միայն զորավար Գարեգին Նժդեհի ֆանտաստիկ գործողությունների շնորհիվ Ռուսաստանը չկարողացավ Սյունիք-Ձանգեզուրը ևս օտարել Հայաստանից:

Կստանա ր Հայաստանն առանց Սյունիք-Ձանգեզուրի ինքնուրույն հանրապետության կարգավիճակ, հայտնի չէ, քանի որ ծրագիր էր մշակվում Հայաստանը որպես ինքնավար հանրապետություն Վրաստանին միացնելու վերաբերյալ: Այնուամենայնիվ, Վրաստանին անցավ Ջավախքը: Ջգալի ջանքեր գործադրվեցին Լոռու մարզը ևս բռնակցելու նպատակով, սակայն դա չստացվեց, թեև վրացի կոմունիստները ձգձգում էին ցարական Ռուսաստանի կայսրության Լոռվա արխիվը հանձնել Հայաստանի իշխանությանը, իսկ երբ Լոռվա բռնակցման հետ կապված բոլոր գործոնները ձախողվեցին, լուրեր տարածեցին որ արխիվն այրվել է հրդեհում: Այսպիսով՝ Հայաստանի Խորհրդային Սոցիալիստական Հանրապետությունը Խորհրդային Միության կազմի մեջ մտավ մոտ 29 հազար քառակուսի կիլոմետր տարածքով, այսինքն՝ Արևելյան Հայաստանի մեկ երրորդից էլ փոքր մասով:

Ազգամիջյան հարաբերությունների զարգացման այս և հետագա փուլերում Ռուսաստանի արտաքին քաղաքականության մեջ նկատվում է

մի օրինաչափություն. Հարավկովկասյան հանրապետությունները, թեկուզ փոքր ժամկետով հակադրվելով Ռուսաստանի շահերին՝ ունեցել են տարածքային լուրջ կորուստներ՝ Հայաստանը՝ քննարկվող շրջանում, Ադրբեջանը և Վրաստանը՝ ԽՍՀՄ-ի փլուզումից հետո, Ուկրաինան՝ մեր օրերում:

5. Հինգերորդ գործոնի՝ ներքին և արտաքին սփյուռքի գոյացումը, համարում ենք Թուրքիայի և Խորհրդային Միության վարած հակահայկական քաղաքականության արդյունքը Արևմտյան և Արևելյան (Խորհրդային) Հայաստանում 1920-1990 թվականներին: Թյուրքիայում դա դրսևորվում էր հայերի ֆիզիկական բնաջնջման, իրավական նվաստացման շարունակմամբ և կրոնն ու ազգը փոխելու մշտական պարտադրանքներով, որի հետևանքով մի կողմից նոր արտագաղթերի շնորհիվ աճում էր հայկական Սփյուռքը (Արտաքին Սփյուռք), մյուս կողմից՝ Թյուրքիայում դարերով ձևավորվում էին բռնի թուրքացած, քրդացած և շուրջ 10 միլիոնից ավել ծպտված հայերի տարբեր համայնքներ (ալևիներ, զազաներ, համշենցիներ և այլն), որոնցից շատերը մշտական ֆիզիկական ոչնչացման սպառնալիքի տակ այսօր էլ զգուշանում են բացահայտել իրենց վերաբերությունը հայկական էթնոսին:

Եղեռնից մազապուրծ Արևմտյան Հայաստանի ազգաբնակչության մի զգալի մասն էլ հայտնվել էր Ռուսաստանում, Միջին Ասիայում, Կովկասում և այլուր, ուր հետագայում ստեղծվեցին խորհրդային իշխանություններ: Ավելի ուշ այն կոչվեց Ներքին Սփյուռք (հայտնի է Ուզբեկստան անցած հայերի գործուն մասնակցությունը խորհրդային կարգերի հաստատման պայքարում, որի մասնակիցներից էր նաև լեզենդար Գայր): Այս պայմաններում «դաշնակցականի» պիտակով հայ ազգաբնակչության հետապնդումը որպես օտարների շարունակվում էր Ռուսաստանում, Ուկրաինայում, Բելառուսում, Վրաստանում, Ադրբեջանում, Ղազախստանում, Ուզբեկստանում, Ղրղզստանում, Թուրքմենիայում, Թաջիկստանում, Թաթարստանում և իհարկե, նաև Հայաստանում, ու ամեն տեղ հայ ժողովրդի նկատմամբ թշնամաբար տրամադրված սովետների երկիրն իր ՊԱԿ-ի և ներքին գործերի դեպարտամենտի ուժերով «վնասագերծում» էին իրենց երկրում հանգրվանած «դաշնակցական հայերին»՝ հմտորեն օգտագործելով իբր թե երկրում սրվող դասակարգային պայքարի գործոնը: Որպես կանոն, նրանց կամ աքսորում էին միջինասիական հանրապետություններ, Միբիր, Ալթայյան երկրամաս և այլն, կամ եռյակի որոշումով գնդակահարում տեղում: Բանասիրական գիտությունների դոկտոր պրոֆեսոր Ա.Մանուկյանն զբաղվել է Հայաստանում ստալինյան բռնաճնշումների ուսումնասիրություններով և մասնակիորեն անդրադարձել այս խնդրին. «...ցավոք, օբյեկտիվ պատճառներով դեռևս հնարավոր չէ **ամբողջապես ներկայացնել ԽՍՀՄ-ի**

ողջ տարածքում հայորդիների նկատմամբ կատարված բռնաճնշումները, մասնավորապես, ճշտելու նրանց քանակը, չնայած փորձել ենք ընդգրկել նրանցից առավել ճանաչված մարդկանց Հ.Բժշկյանց «Գայ», Վ. Տեր-Վահանյան, Ս.Խուրյակով (Ա.Խամփերյանց), Ա. Մելիք-Շահնագարով, Ն.Ավշարով, Ս.Տեր-Գրիգորյան և այլն)» [էջ 5-6]: Այդ ուսումնասիրությունը դժվար է իրագործել նաև մեր օրերում, քանի որ ԽՍՀՄ-ի փլուզումից հետո (1991 թ.) նախկին ՊԱԿ-ի արխիվները դարձել են անկախ հանրապետությունների սեփականությունը, իսկ նման փաստերի լուսաբանումը չի բխում նրանց ազգային շահերից, ուստի հայ ազգաբնակչության վերաբերյալ մեզ հետաքրքրող տվյալների ձեռքբերումը դարձել է համարյա անհնար, թեև միշտ էլ երևում են կատարված հանցագործությունների հետքեր, որոնց ուսումնասիրությունը, ցավոք, խոսում է տեղի ունեցած դժոխային գործողությունների կայացման, բայց ոչ նրանց ծավալների մասին:

Պարզվում է, որ հարևան «եղբայրական» Ադրբեջանում խորհրդայնացման առաջին իսկ օրերից հայերը գոհասեղան էին բարձրացված, հատկապես այն վայրերում, ուր «Հայաստանից պոկված-ընծայված տարածքները» արմատապես յուրացնելու համար անհրաժեշտ էր հասնել աբորիգեն հայերի նկատմամբ ազերիների թվային գերակշռության: Այդ խնդիրը հատկապես սուր էր դրված Նախիջևանում, Դաշտային Արցախում և այլուր, ուստի հետևողականորեն ու մեթոդապես «լուծվում էր» ազերիների կառավարության կողմից: Ադրբեջանական վիճակագրական աղբյուրներում հայերի մասին տվյալները հանված են շրջանառությունից, ուստի որոնումները մեզ տարան Ա.Ն.Յակովլևի ֆոնդ (արխիվ), որտեղ հանդիպեցինք 1928–1953 թ.թ. իրագործված «ստալինյան տեղահանությունների» վերաբերյալ եզակի փաստաթղթերի: Պարզվեց, որ ազերիների երկրում հակահեղափոխական, բանդիտային, տրոցկիստական տարրերը, որոնց մոտ երկու տասնամյակ շարունակ աքսորել են Ղազախստան, եղել են միայն քրդեր, հայեր և թյուրքեր (°): Օրինակ՝ «Հուլիս գաղտնի» մակագրությամբ (Փաստաթուղթ № 1.25)-նյորթը պատմում է Ադրբեջանից Ղասախստան տեղահանված վտարանդիների մասին: Ներկայացվում են ընտանիքների և անձերի քանակություններն ըստ ազգությունների, օրինակ՝ քրդերինը առանձին, իսկ հայ և թյուրք ընտանիքներինը և անձերինը ազերիների կողմից ներկայացված են միասին. Ինչու: Սա տեղիք է տալիս մտածելու, որ թե՛ քրդերի, թե՛ թյուրքերի անվան տակ աքսորվել են միայն հայեր, իսկ նշված ազգություններն ընդհանրապես չեն եղել կամ եղել են խիստ սահմանափակ քանակությամբ, և սա կանխամտածված և պետականորեն պլանավորված հանցագործության հետքերը քողարկելու ձև է: Ներկայացված է վերջին՝ 1939թ. ապրիլին աքսորվածների կազմը՝ 1121 ընտանիք, 5889 անձ («Весь

КОНТИНГЕНТ СОСТОИТ ИЗ КОНТРЕВОЛЮЦИОННОГО ЭЛЕМЕНТА, ЛИЦ, РЕПРЕССИРОВАННЫХ В ПРОШЛОМ ЗА КОНТРЕВОЛЮЦИОННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ, КОНТРАБАНДИСТОВ, БАНДИТОВ И ЧЛЕНОВ ИХ СЕМЕЙ»): Փաստեր կան նրանց կեցության անմարդկային պայմանների, ճշգրիտ հաշվառման և անվտանգության ապահովման անհնարինության մասին: Ընդհանուր առմամբ թվարկվում են Դազախստանի երկու մարզերի 9 շրջաններում տեղակայված աքսորյալները՝ 2037 ընտանիք, 11456 անձ: Եթե ի նկատի ունենանք, որ բացի ներկայացվածից, հայ աքսորյալներ կային նաև Դազախստանի այլ մարզերում, ինչպես նաև միջինասիական այլ հանրապետություններում (Ղրղզստան, Թուրքմենիա, Թաջիկստան, Թաթարստան), ինչպես նաև Ռուսաստանում, Բելառուսում, Ուկրաինայում և Հայաստանում, ապա Խորհրդային Միությունը կարելի է որակել որպես Հայ ժողովրդի տաժանավայր (օրինակ՝ Աշոցքի Հարթաշեն՝ Դուզխարաբա գյուղի բնակիչ, Թիֆլիսի Ներսիսյան դպրոցի շրջանավարտ Տեր-Մելիքսեդեկ Մելքոնյանը՝ ընտրում է գյուղի քահանայի աշխատանքը և մերժում է գործկոմից առաջարկված պետական ծառայությունը, որի պատճառով աքսորվում է Վրաստանի Ծալկա բնակավայր): Վերը նշված փաստաթուղթը վկայում է այն մասին, որ Ադրբեջանի խորհրդայնացման հենց առաջին իսկ օրվանից՝ Թյուրքիայի և Ռուսաստանի կողմից ստեղծված ազերիների նացիոնալիստական կառավարությունը ստալինյան հետապնդումների պայմանները հմտորեն օգտագործում էր Ադրբեջանը հայաթափելու նպատակով: Տվյալների բացակայության պատճառով բնականաբար այստեղ չենք կարող լուսաբանել 1920-1990 թ.թ. հայերի կրած ընդհանուր կուրուստների ծավալներն Ադրբեջանում, խորհրդային որևէ այլ հանրապետությունում, կամ ողջ ԽՍՀՄ-ի տարածքում: Սակայն այն, որ հիմնականում հայերի հաշվին են լցվել ԽՍՀՄ-ի տարածքային բազմաթիվ քաղաքական և քրեական վակուումները, միանգամայն ակնհայտ է: Այս առումով կարևոր են համարում ներկայացնել Ա.Մանուկյանի կողմից հիշատակված մի կարևոր փաստաթուղթ՝ «1949 թ.մայիսի 29-ի ԽՍՀՄ նախարարների խորհրդի «Վրացական, Հայկական, և Ադրբեջանական ԽՍՀ-ներից, ինչպես նաև Սև ծովի առափնյա տարածքներից արտաքսվածների տեղափոխության, տարաբնակեցման, և աշխատանքի տեղավորման ապահովման մասին» Ի.Ստալինի ստորագրությամբ որոշումը, ըստ որի օրինականացվում է վերոհիշյալ տարածքներում բնկվող «...**դաշնակցականների, թուրքական քաղաքացիների, քաղաքացիություն չունեցող թուրքերի, ... հունահայատակների**» և այլ կարգի մարդկանց արտաքսումը [էջ 226]: Ընդ որում «թուրքական քաղաքացիներ» էին որակվում ցեղասպանության Թուրքիայից տեղահանված հայերը: Այն, որ որոշումն իր սուր ծայրով ուղղված էր հայ ժողովրդի ներկայացուցիչների դեմ, ակնհայտ է, քանի որ

նշված հետապնդվող մի քանի ազգերի և կատեգորիաների շարքում «հայ» անվանման փոխարեն օգտագործված «դաշնակցականներ» բառի հոգնակիով տրվում էր քաղաքական առաջադրանք հայ ժողովրդի դեմ մղվող պայքարը դարձնելով համամիութենական: Սա նշված հանրապետությունների ղեկավարներին հնարավորություն էր տալիս ցանկացած հայի հարցը լուծել «դաշնակցական» պիտակի տակ: Իսկ նշված հանրապետություններում հայերի թվաքանակը բավական մեծ էր: ***Խորհրդային մյուս հանրապետությունները միանգամայն ազատ էին իրենց երկրներում հայկական էթնիկ խմբերի հետ վարվելու ըստ իրենց ազգային շահերի՝ օգտագործելով ԽՍՀՄ կենտրոնի որոշման ողջ ծանրությունը:***

Վրաստանում հայերի հետապնդումների մասին ուղղակի տվյալներ բացակայում են, սակայն վերլուծություններ կան, որոնցից կարելի է որոշակի հետևություններ անել: ՁԼՄ-ների կովկասյան ինստիտուտի տնօրեն Ս.Մինասյանը հատկապես շեշտում է բռնի ինտեգրման եղանակի չարաշահումը [էջ 2006]: Վրաստանում հայերի կորուստների ծավալի հետ ծանոթանալու նպատակով օգտագործել ենք 1926-1979 թ.թ. վրաստանի ազգաբնակչության քանակական աճը ներկայացնող մի կողմնակի փաստաթուղթ՝ ըստ Վրացական ԽՍՀ վիճակագրական վարչության տվյալների, որից բերում ենք մի հատված (Ջառնվիլի Վ., 48):

Ազգություն	1926թ.	1939թ.	1959թ.	1979	Աճը %-ով
Վրացի	1 788,2	2 173,5	2 600,5	3 433,0	92%
Հայ	307,0	414,2	442,9	448,0	46%

Եթե ընդունենք, որ Վրաստանում ապրող եղբայրական ժողովուրդները հավասարապես են կրել «դասակարգային պայքարի սրման հետ կապված» հետապնդումները և Հայրենական Մեծ պատերազմի արհավիրքներն ու հետպատերազմյան բռնաճնշումները, ապա նրանց դեմոգրաֆիկ աճի տոկոսները պետք է նույնը լինեին, որպես տեղաբնիկ հնագույն երկու ժողովուրդ, որոնք բազմաճանաչ գենետիկական ինդիքներ չունեն ինչպես ազերիները: Սակայն, ըստ Վրացական ԽՍՀ վիճակագրական տվյալների՝ 53 տարվա ընթացքում վրաց ազգաբնակչությունը աճել է 92%-ով, իսկ վիրահայերը՝ ընդամենը 46%-ով (ուղիղ կեսը): Վրաստանում հայերի աճի պակասող մյուս 46% տոկոսը, որը քննարկվող տարիների համար կկազմեր շուրջ 141 000 մարդ, գոհ են գնացել մեր «բարեկամների» կողմից կազմակերպված ցեղասպանությանը՝ անձի պաշտամունքի, ստիպողական ձուլման, արտագաղթի և պատերազմի ոլորտներում: Սա մոտավորապես Արցախի ազգաբնակչության թիվն էր անկախացման իրադարձություններից առաջ: [Արևմտյան Հայաստանի քաղաքացի Մանգասարից գաղթած Սողոմոն Հարությունյանը՝ Խմբապետ Սողոմ (և շատ ուրիշներ), հանգրվանելով

Թիֆլիսում, շուտով հետապնդման պատճառով փոխում է ազգանունը և դառնում Սոդոմոն Մարտիրոսյան: ԽՍՀՄ-ում ատոմային ռումբի նշանավոր հեղինակներից մեկի՝ Շյոկովի հայրը, որին քշել էին Ղրիմից, որդու «Մետաքսյան» աղգանունը թարգմանում է ռուսերենի՝ թաքցնելով իր հայկական ծագումը: Գեներալ Նորատ Տեր-Գրիգորյանի անունը «Տարոն» հայկական տեղանվան շրջված ձևն է: Հարց է առաջանում. ինչու այնուամենայնիվ, Նորատ: Հասկանալի է՝ անհարկի հետապնդումներից խուսափելու նպատակով: Չլինեին հետապնդումներ, Կլիներ Տարոն: Կարելի է այսպիսի շատ օրինակներ բերել թե կյանքից, թե գեղարվեստական գրականությունից]:

Ինչպես տեսնում ենք՝ նման երևույթներ տեղի են ունեցել նաև խորհրդային այլ հանրապետություններում և բուն Ռուսաստանում: Բայց խորհրդային տարիներին ԽՍՀՄ-ում զոհ գնացած հայերի քանակի պարզաբանմանն ուղղված ջանքերը լուրջ արդյունքներ չեն խոստանում: Այստեղ երկարամյա բազմակողմանի ուսումնասիրությունների կարիք կա, քանի որ ոլորտի հմուտ մասնագետ Ա.Մանուկյանը, ԽՍՀՄ-ում ստալինյան բռնաճնշումների զոհերի հետազոտությունների հետ կապված, ***ընդգծված անվստահություն է հայտնում*** հատկապես Հայաստանի իրադարձությունների վերաբերյալ ռուս մասնագետների կատարած ուսումնասիրությունների խեղված արդյունքների, նրանց թույլ տված անճշտությունների կապակցությամբ [Մանուկյան, էջ 10]: Այս հանգամանքը մեկ անգամ ևս փաստում է ***ԽՍՀՄ կառավարության ներքին քաղաքականության հատուկ բացասական ենթատեքստը Հայաստանի և հայերի նկատմամբ, որը անկախ պատմաբանները չեն կարողանում հաղթահարել անգամ ԽՍՀՄ-ի փլուզումից տասնամյակներ անց:***

Ռուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ գոյություն ուներ ԽՍՀՄ - Թյուրքիա խիստ գաղտնի այլանս, որը գործում էր հայերի և քրդերի դեմ: Այս կապակցությամբ ազգագրագետ Հ.Խառատյանը գրում է. «Երկու դաշնակից երկրներում զուգահեռաբար փորձարկվում և դիմադրության չհանդիպելով՝ թափ էին հավաքում իրենց երկրների քաղաքացիների նկատմամբ իշխանությունների օրինականացված բացահայտ, զանգվածային բռնություններ, երկուսում էլ մոլեգնում էր պետական բարձրագույն տեղորը, որը զուգահեռաբար իրականացվեց 1937-38ին, ԽՍՀՄ-ում՝ Մեծ տեղորը և Թուրքիայում՝ Դեբսիմի ակն ու հայ բնակչության սպանողը և հարակից բռնությունները՝ բնակչության հերթական արտոններն ու տեղահանությամբ ցրման գործողությունները [Խառատյան, 2015]:

6. Այս առումով ՀԽՍՀ-ը նույնպես բացառություն չէր կազմում: ***Հայ ժողովրդի քաղաքական բռնաճնշումները լավագույնս իրակացվել են այստեղ:*** Ա.Մանուկյանը բռնաճնշումների ընթացքը ներկայացնում է երկու

ժամանակահատվածներով՝ 1920-1940-ական թվականներ, և 1940-1953 թվականներ: Որպես զանգվածային գործողությունների դրվագներ՝ հատուկ ուշադրություն է դարձվում 1935-1938 և 1949 թվականներին:

Հայաստանի խորհրդայնացումից հետո քաղաքացիական հակամարտությունները շարունակվում են: «1921-1922 թվականներին արձանագրվեցին զանգվածային բռնությունների առաջին դրսևորումները՝ Հայաստանի առաջին հանրապետության 1400 սպաներ (իրականում՝ ազգային հերոսներ), այդ թվում նաև Թ.Նազարբեկյանը, Մ.Միլիկովը և ուրիշներ, քստրվեցին Ռուսաստանի Ռյազան քաղաք» [էջ 12]: Հատուկ հետապնդումների են ենթարկվում Ա.Օզանյանի, Գ.Կանայանի, Նժդեհի նախկին համախոհները: Որոշակի «ուրվականների որս» է ընթանում դաշնակցական անցյալ ունեցած բազմաթիվ անձանց նկատմամբ (հետագայում, «նոր լիմիտներ իջեցնելու» հետ կապված, դատապարտվեցին նաև Ռուսաստանի մյուս կուսակցություններին հարող հայերը): «Դաշնակցականի պիտակով» հետապնդումները շուտով դառնում են համամիութենական խնդիր [տես՝ 1949 թ. ԽՍՀՄ կենտկոմի որոշումը]: [Մտավորական Արշակ Աթայանը գնդակահարվել է: Նրա չորս արու զավակներից երկու ավագը՝ Ռաֆայել և Ռոբերտ Աթայաններն քստրվել են: Երաժշտագետ Ռոբերտ Աթայանը արդարացվել և ազատվել է կալանքից, սակայն ամբողջ կյանքում ապրել է հսկողության տակ: Ռաֆայել Աթայանը քստրում աշխատել է Վոլգա-Դոն ջրանցքի շինարարության վրա, որտեղ, ըստ Մոլժենիցինի՝ զոհ են գնացել 250000 բանտարկյալ: Ռաֆայելին ևս նույն ճակատագիրն էր սպասում, սակայն նա, ըստ իր պատմածի, փրկվել է՝ պատերազմի հենց առաջին օրը գրավոր դիմելով, որ իրեն որպես կամավոր ուղարկեն ճակատ, որպեսզի կարողանա ապացուցել իր նվիրվածությունը Հայրենիքին: Աթայանների ողջ գերդաստանը մինչև 1960-ական թվականներն ապրել է վախի ու հետապնդման մեջ: Օտարվել են նրանց ընտանիքների կողպերատիվ կառուցված բնակարանները: «Այս տանը կարելի է ապրել», - բարձրաձայն ասել է Ռ.Աթայանին ձերբակալելու եկած ԿԳԲ աշխատակիցը՝ մանրագնին տնտղելով բնակարանը]:

Ա.Մանուկյանը, որը մանրամասնորեն ուսումնասիրել է բռնաճնշումների հազարավոր գործեր, կատարում է անողոր ընդհանրացում՝ 1930-ական թվականների դատավարության մեջ **«գերակայում են ոչ հավաստի տվյալներով իրացված գործերը»** [Մանուկյան, էջ 13]: 1920-1930 թ.թ. **միայն քաղաքական դրդապատճառներով** Հայաստանում դատապարտվել է 1246 մարդ [էջ 12]: Ըստ ՀՀ ԱԱՆ արխիվի տվյալների 1920-1940 թ.թ. մեր երկրում քաղաքական բռնաճնշումների ենթարկվեց մոտ 21000 բնակիչ [էջ 28], իսկ 1940-1953 թ.թ. վերաբերյալ հստակ տվյալներ չկան, միայն հայտնի է, որ 1949 թվականի

քաղաքական արքուններին զոհ են գնացել 2935 ընտանիք (13 272 մարդ) [էջ 231]: Գիտնականի վկայությամբ ՀՀ ԱԱՆ արխիվում ըստ էության, փաստաթղթեր գրեթե չեն պահպանվել, ամեն ինչ մոտավոր է [էջ 221]: Այս ժամանակաշրջանում հատկապես աչքի է ընկնում դատապարտված զինվորականների թվաքանակը [15 228 մարդ]: Գնդակահարում տեղում, արքուն, անհետ կործանում՝ սա էր երկրի կառավարության շնորհակալությունը ֆաշիզմին հաղթանակած բանակի ռազմիկներին:

Հայաստանի խորհրդային տարիներին հասարակական, քաղաքական կամ տնտեսական ամեն մի ցնցում ուղեկցվել է բռնություններով՝ Հայաստանի առաջին հանրապետության անկումը, Ա.Մյասնիկյանի ինքնաթիռի կործանումը և նրա մահը Վրաստանի օդային տարածքում, կոլեկտիվացումը, Տրոցկու մեկուսացումը, Ս. Կիրովի և Ա.Խանջյանի կասկածելի ինքնասպանությունները, պատերազմը, հայրենադարձությունը և այլն [էջ 38]: Անդրերկրկումի քարտուղար Ս.Կուդրյավցևը Գ.Խանջյանի «ինքնասպանությանը» նվիրված իր ելույթում որպես մեղադրանք նշում է, որ «Հայաստանում 1936 թ. գարնանից ձեռքարկված տրոցկիստների քանակը անհամեմատ քիչ է հարևան հանրապետություններում ձեռքարկվածների քանակից, քանի որ նրանց բացահայտմանը խանգարել է Ա.Խանջյանը» [էջ 44]:

Ըստ Ռաֆայել Աթայանի հետ ունեցած զրույցից քաղած վկայությունների՝ Խորհրդային Հայաստան թերթում կառավարությունը 1928 թվականին՝ իբր թե Սարդարապատի ճակատամարտի 10-ամյակի տարելիցը նշելու կապակցությամբ առաջարկում է ի հայտ գալ դեռևս անվնաս մնացած մասնակիցներին: Կա՛մ այլևս կենդանի մասնակիցներ չէին մնացել, կա՛մ ազգաբնակչությունն արդեն կորցրել էր հավատը Խորհրդային Հայաստանի իշխանության նկատմամբ՝ ոչ ոք չի ներկայանում:

Ժողովրդի մեջ «ապադասակարգային տարրերի գտման» գործունեությունը, որը հանրապետության իշխանություններն սկսել էին խորհրդայնացման առաջին իսկ օրից, հատկապես ուժեղացավ 1935-1938 թ.թ., Հայրենական պատերազմի ընթացքում և դրանից հետո՝ 1949 թվից: Ա.Մանուկյանն առանձին-առանձին անդրադառնում է հասարակական-քաղաքական և պետական գործիչների, գիտնականների, գրականության մշակների, արվեստի գործիչների, հոգևորականների, բանվոր-ծառայողների, գյուղացիության և տնտեսությունը կերտող մասնագետ կադրերի կրած հսկայական կորուստներին: Հատկապես վնասել են այն անձանց, ովքեր նվիրված են եղել Ժողովրդի շահերին, բայց հետո ոչնչացրել են նաև նրանց, ում ձեռքերով այդ ոճիրն իրագործել են: 1948 թ. փետրվարի 21-ին ԽՍՀՄ կառավարությունը գաղտնի որոշում էր ընդունել այն մասին, որ Հայաստանում *արքունի կամ կրկին դատապարտման են*

ենթակա բոլոր նրանք, ովքեր դատապարտվել էին 30-ական թվականներին և արդեն լիովին կրել էին իրենց պատիժը [Մանուկյան Ա., 221]:

Հայտնի է, որ Ղրիմի թերակղզում միջին դարերում ձևավորվել էին հայկական բազմաթիվ բնակավայրեր: Որպես օրինակ կարելի է նշել Կաֆա քաղաքը (Թեոդոսիա), որտեղ այսօր էլ պահպանված են 30-ից ավելի հայկական եկեղեցիներ: Դա մեծ ծովանկարիչ Հովհաննես Այվազովսկու ծննդավայրն էր, որի մյուս եղբայրը՝ արքեպիսկոպոս Գաբրիել Այվազովսկին, Նոր Նախիջևանի թեմի հոգևոր առաջնորդն էր: Ղրիմը թուրքերից գրավելուց հետո ռուսական կառավարությունը մի քանի դարի ընթացքում երեք անգամ հայաթափել է Ղրիմը՝ առանց կյանքի ու գույքի ապահովման և նրանց հարկադրական բնակության ուղարկել Ռուսաստանի հարավ՝ Կրասնոդար, Ռոստով, Կիլյար, Մայկոպ, Գրոզնի, Աստրախան, Սուրբ Խաչ, Էդեսիա /Կասանա Յամա/, Գրիգորիոպոլիս, Նոր-Նախիջևան և այլուր՝ ստեղծելով Հյուսիս կովկասյան լեռնական մահմեդական ցեղերի հետ ռուսների համար պաշտպանիչ գոտի [Ավագյան Ռ., 2017]: Վերջին տեղահանությունը կազմակերպեց Ստալինը 1944 թվին: Աքսորվում էին անգամ այն ընտանիքները, որոնց զավակներն այդ պահին կովում էին ֆաշիստների դեմ: Հայերը քննարկվող ժամանակաշրջանում Ռուսական կայսրության տարբեր վայրերում հետապնդվել են անընդհատ. ժամանակ առ ժամանակ փակվել են հայկական եկեղեցիները, դպրոցները, թերթերը, անգամ կազմակերպվել են հայերի կոտորածներ: Խորհրդային երկրի կառավարության հակահայկական գործողությունների կիզակետը 1988-ի Սպիտակի պայթեցման կազմակերպումն էր: Նալբանդ գյուղի տարածքի քարանձավում դեպի ստորերկրյա ձագարի ծայրն ուղղված երկու գերհզոր պայթյունների միջոցով երկրի կեղևի բնական լարվածություններին տրվեց հուժկու ընթացք, որը թեև կոչեցին երկրաշարժ, սակայն արտերկրի ոչ մի սեյսմիկ հետազոտության կենտրոն չհաստատեց այն որպես բնական աղետ: Այն 350000 հայի մահվան պատճառ դարձավ:

7. Հայաստանի ազգաբնակչության պատուհասման ծրագրերի շարքում անհրաժեշտ են համարում բարձրացնել և խորապես ուսումնասիրելու նյութ դարձնել նաև **երկրի բնական ռեսուրսների անխնա վատնման ու փչացման ծրագրերը խորհրդային Միության 70 տարիների ընթացքում**: Իբր թե Հայաստանի զարգացող տնտեսության համար էներգետիկ ռեսուրսներ ստեղծելու նպատակով 1931 թվականից որոշում ընդունվեց 50 մետրով իջեցնել Սևանա լճի ջրերը (Մասեհյանի ծրագիր). փաստորեն ցամաքում էր ամբողջ Մեծ Սևանը (ծրագրվեց և կառուցվեց 10 ՀԷԿ): Սակայն 1960-ական թվականների սկզբներին Սևան-Հրազդան հիդրոէլեկտրակայանների ողջ հզորությունը հազիվ բավարարում էր

Արմենալի էլեկտրոլիզի արտադրամասի կարիքները, որ Սևանի ջրերի հաշվին էժան այլումին էր արտադրում ողջ ԽՍՀՄ-ի համար: Բարեբախտաբար Սևանի ջրերի իջեցման իրողությունը շուտով գիտակցվեց որպես ինքնասպանություն, որի առաջը փորձեցին առնել Արփա-Սևան» ծրագրով: Այն մասնակիորեն Սևանը փրկեց կործանումից, սակայն լճի հազարամյակներով կայացած էկոլոգիական հաշվեկշիռն արդեն խախտված է և այսօր լուրջ ներդրումների կարիք ունի: Կային նաև ավելի վատ ծրագրեր, ասենք՝ Սևանից ամառվա ամիսներին Ադստև գետով ջուր բաց թողնել եղբայրական Ադրբեջանի հողատարածությունները ռոռզելու նպատակով, որը բարեբախտաբար չիրականացավ՝ ով գիտի թե ինչպիսի մարդկանց կյանքի գնով, սակայն հայկական ջրային ռեսուրսների և ջրատակ եղած հայկական տարածքների վրա կառուցվեց Դղևանի ամբարտակը (Տավուշի մարզ) իբր երկկողմանի օգտագործման համար, որն այժմ ծառայում է միայն նրանց կարիքներին: Նույն պայմաններում հայ-թուրքական սահմանին կառուցվեց Ախուրյանի ամբարտակը, որը պետք է ջրովի(°) դարձներ Թալինից Աշտարակ ընկած հողատարածքները: Մոսկվայի որոշմամբ և դրդումով Հայաստանի պլանիական արտավայրերն ամառվա ամիսներին տրամադրվում էին ազերի անասնապահներին, որի պատճառով հայկական ամառանոցներում ամեն տարի տեղի էին ունենում ազգամիջյան բախումներ և կոտորածներ, չհաշված կողոպուտից բխող այն նյութական վնասները, որ նրանց քոչի ճանապահին տարեկան երկու անգամ պատճառվում էր հայ ազգաբնակչությանը: Արդյունահանման ճանապարհով զգալիորեն թալանվեց Հայաստանի ընդերքը՝ ոսկին, պղինձը, մոլիբդենը, նեֆելինային սինիտները, պեռլիտը և այլն:

8. Հայ ժողովրդի մեծաթիվ կոտորածներին նրա մշակութային անկմանը նպաստեց նաև Գերմանիայի հետ սովետների մղած քառամյա պատերազմը: Հմտորեն օգտագործելով ռազմական իրադրությունը՝ խորհրդային բոլոր հանրապետություններում 18 տարեկանից սկսած **զենք բռնելու ունակ հայ ազգաբնակչությանն անխտիր զորակոչում էին բանակ**, խախտելով զորակոչման համամասնության սկզբունքը: Ըստ 1939 թ. Մարդահամարի տվյալների՝ Հայաստանում բնակվել է մոտ 1,2 միլիոն մարդ, որից կովող բանակ զորակոչվեց 450 000 ռազմիկ: Դրանցից 350 000-ը զոհվեցին պատերազմում: Ընդհանուր առմամբ ԽՍՀՄ-ում զորակոչվել է 650 000 հայ: Նրանք մարտնչել են Հայաստանի հանրապետության զորաբանակներում, ԽՍՀՄ այլ հանրապետությունների զորամիավորումների կազմում: Որքան են զոհվել մյուս հանրապետություններում զորակոչված հայերը՝ դժվար է ասել:

Բացի նշվածից՝ 100 հազար հայ մարտնչել է եվրոպական երկրների հակահիտլերյան կռալիցիայի զորքերի կազմում: Հայաստանի հայերից

ձևավորված գործադիմություններին հատկացվել են պատերազմի դժվարին հատվածները (դժվար չէ գուշակել նպատակը): Այդ վայրերը մեծ զոհերի պատճառով հետագայում կոչվեցին հայկական գերեզմանոցներ: Հայկական գործադիմությունները պատերազմի հատկապես սկզբում վատ էին ապահովվում սպառազինությամբ՝ ռազմաթերթով և տեխնիկայով, այդ պատճառով հայերի կորուստներն ամենամեծն էին: Բելառուսները համարվում են այդ պատերազմից քանակապես ամենատուժած ժողովուրդը. 4-ից մեկը զոհ էր գնացել այդ կոիվների ընթացքում: Բայց Բելառուսիան պատերազմի դաշտ էր, որը գուցե հասկանալի է դարձնում զոհերի նման քանակությունը: Հայաստանը, չլինելով ռազմի թատերաբեմ, կորցրել է ազգաբնակչության 3-ից մեկին, ու ԽՍՀՄ, այնուհետև՝ Ռուսաստանի Դաշնության վիճակագրական աղբյուրները մինչև այսօր լռում են այդ մասին:

9. Պատերազմի ավարտից հետո գերմանացիների կողմից գերեվարված հայ զինվորները վերադարձան իրենց հայրենիք, սակայն, տուն չհասած, ուղարկվեցին աքսորավայրեր: Աքսորյալների զգալի մասը պատերազմում ստացած վերքերի և խոշտանգումների պատճառով մահացավ աքսորավայրերում՝ չարժանանալով հարազատների տեսությանը և մայր հողին: Խորհրդային Միության իշխանությունները շարունակում էին կոմունիստական գաղափարախոսությանը թշնամի ուրվականների որսը, այդ է վկայում նաև արդեն հիշատակված 1949 թ. խոշտանգումների մեծ ալիքը, որի օբյեկտներն այս անգամ նախկին զիվորականներն ու հայրենադարձված հայերն էին: Ասել է՝ թե հայ ժողովուրդի եղեռնը շարունակվեց նաև **հետպատերազմյան հայրենադարձության և դրան հաջորդող տարիներին**: Հայրենադարձության երևույթն այս տեսանկյունով համարյա չի քննարկվել: Գեղարվեստական գրականության մեջ, մամուլում հանդիպում են առանձին ողբերգական դեպքերի նկարագրություններ, սակայն, ընդհանուր առմամբ, այն դիտվել է որպես հայ ժողովրդի վերամիավորմանն ուղղված դրական միջոցառում: Իրականում դա հայերին վնասելու մի նոր հնարավորություն էր, որը ԽՍՀՄ-ի կողմից կազմակերպվեց ու օգտագործվեց հմտորեն: Բազմաթիվ հայրենադարձվածներ ամենատարբեր առիթներով հայտնվեցին ԽՍՀՄ-ի հայտնի տաժանավայրերում (գրույցի մեջ թույլ տրված քննադատություն՝ Խորհրդային Հայաստանի տնտեսության, կուսակցական և պետական ղեկավարների հասցեին, արտասահմանյան երկրների կենցաղի և պայմանների գովաբանում, բերած ունեցվածքի հաշվառում, ունևորների աքսորում, որպես մեզանում կապիտալիստական կենցաղի տարածողներ), իսկ նրանք, ովքեր մնացին Հայրենիքում «ճաշակում» էին կոմունիստական կուսակցական դիկտատուրայի ողջ դաժանությունը: Ըստ Ա. Մանուկյանի տվյալների՝ 1947 և 1948 թ.թ. երկրում շատանում են Հայաստանի

պետական սահմանը խախտողները, որոնց մեջ «...մեծ թիվ էին կազմում 1946-1948 թ.թ. հայրենադարձվածները»: Նրանք փորձում էին ուղղել իրենց թույլ տված ճակատագրական սխալը [Մանուկյան Ա., 221-222]:

Հայտնի է, որ այս երկրում առաջխաղացում կարող էին ունենալ միայն կուսակցության անդամները: Հայրենադարձները մինչև վերջ մնացին կասկածյալներ. նրանց չէին ընդունում կուսակցության շարքերը, նրանց չէին վստահում պաշտոններ, ուստի անցյալ դարի «հալոցքի» 60-ական թվականներից սկսեց Հայաստանը լքելու նրանց երթը, որը կուսակցական մամուլի կողմից քննադատվում էր որպես հայրենադավություն:

10. Մշակույթի բնականոն զարգացմանը խոչընդոտող մյուս գործոնը, որի վերաբերյալ նույնպես քիչ է խոսվել, խորհրդային երկրի գիտությունների ակադեմիայի թշնամական վերաբերմունքն էր հայագիտության, լեզվաբանության, պատմագիտության, հնագիտության ոլորտների նկատմամբ՝ Հայաստանում և նրա սահմաններից դուրս: Ռուսական, ադրբեջանական, թուրքական, վրացական, և այլ շահագրգիռ երկրների ակադեմիաների հակահայկական վերաբերմունքի թելադրանքով գիտության մեջ կեղծվում էին Հայաստանի պատմությունը, պատմական աշխարհագրությունը, թալանվում էին Հայաստանում կատարված հնագիտական պեղումների գտածոները, նենգափոխվում էին արդյունքները: Օրինակ, հայտնի չէ, թե ինչ եղան Սևանա լճի ջրերից ազատված տարածքներում հայտնաբերված շուրջ 50 քառանիվ և երկանիվ սայլերն ու մարտակառքերը, որոնք որոշակի լույս էին սփռում մի շարք տեխնոլոգիական հեղաշրջումների վրա՝ և՛ անվի գյուտի, և՛ ընտանի կենդանիների ուժը տնտեսության մեջ կիրառելու գործում հայ ժողովրդի մշակութային առաջնության հարցերում: Խորհրդային բոլոր տարիներին էլ Կրեմլի «խորհրդային պատմաբաններն» ստիպում էին, և հայ պատմաբաններն էլ պարտադրված էին նրանց հետևից կրկնել, որ հայերն եկվոր են ու Հայկական բարձրավանդակում առաջին անգամ հայտնվել են Ք.ա. 6-րդ դարում, որ տարբեր հազարամյակների ընթացքում հայ ժողովրդի ստեղծած խեթական, հուրրիական, հայասական, միտանիական ուրարտական և այլ պետական միավորումները միմյանց հետ և հայերի ու Հայաստանի հետ ոչ մի կապ չունեն [Վ. Ներսիսյան, 2013], որ հայ-շումերական լեզվական ընդհանրությունները էական խնդիր չեն լուծում [Դավթյան, 2014:3-16], «Ջնջանց տուն» հայկական էպոսը համարվեց 8-9-րդ դարերում արաբների դեմ մղված պայքարի արդյունք՝ հաշվի չառնելով նրա հազարամյակների խորք տանող, տիեզերակարգ ներկայացնող խորհրդանշային թաքնագիտական արժեքը [Արմին, 2007թ.], ուրարտական սեպագրերը կարդում էին սեպանշանների կամայական տարընթերցումներով՝ պատմական տեքստերի բառերի հնչումն աղավաղելով և օտարելով

հայոց լեզվի բառային, քերականական և արտասանական իրակություններից [Աղաջանյան, 2012], որպես պատմամշակութային արժեք անտեսվում էր Նախիջևանի, Ջավախքի, Արևմտյան Հայաստանի մշակույթը, նսեմացվում էր Սյունիքի և այլ վայրերի հայկական ժայռապատկերների նմանը չունեցող մշակույթը, որն ստեղծվել է մինչև 15-12 000 թվականները Ք.ա. [Մարտիրոսյան, 2011, 2012]: Դրանք ըստ պարունակած նշանների քանակի ու ձևերի նմանը չունեն աշխարհում և լույս են սփռում գրի ստեղծման պատմական ընթացքի վրա՝ որպես աշխարհի առաջին գրային համակարգ, որն իր ազդեցությունն է թողել շումերների, եգիպտացիների, իտալիկների ու հուրիիների [Հ.Մարտիրոսյան, Ա.Դավթյան Վ.Ներսեսյան, Ա.Խանջյան և այլք], ապա՝ Չինաստանի [В.Истрин, 1965] գրային մշակույթի վրա: Խորհրդային պաշտոնական պատմագիտությունը հայկական տարբեր տարածքներ համարում էր ադրբեջանական, թուրքական, վրացական և այլն, իսկ ընդդիմախոսող հայ գիտնականներին հետապնդում էր որպես երկրի թշնամիներ և պահում բանտերում [Մանուկյան, 1999]:

Այսօր, երբ գիտության նշված ոլորտներում համեմատաբար թեթևացել են ճնշումները, ճշմարիտ հայագիտությունը հսկայական նվաճումների է հասել, որոնք, պրոպագանդվելու դեպքում արմատապես կփոխենին համաշխարհային գիտության պատկերացումները մարդկային հասարակության, նրա պատմության և մշակութաբանության համար կարևորագույն նշանակություն ունեցող մի շարք ոլորտներում: Սակայն խորհրդային մտածողությունը դեռ կառավարում է գիտության և մշակույթի ոլորտի մերօրյա ֆիլիստերների օտարասեր վարքագիծը, ճշմարիտ գիտնականներին ասպարեզ չի տրվում, շարունակվում է երկրի հազարամյա մշակութային արժեքների կողոպուտը:

11. Կարևոր գործոն էմ համարում հետխորհրդային շրջանում հայ ժողովրդի կրած հետապնդումները՝ 2-րդ հանրապետության իշխանությունների կողմից, որոնք օտար տերությունների ճնշման պայմաններում չեն կարողանում ստեղծել ազգային կենտրոնաձիգ իրավական պետություն: Խորհրդայնացումից սկսած մոտ մեկ միլիոն ազգաբնակչություն ունեցող ժողովրդի մի քանի տասնյակ հազարի հասնող ակտիվ քաղաքացիների ոչնչացումը և նրանց փոխարեն պատեհապաշտ վարքագիծ դրսևորող վախեցած մարդկանց առաջխաղացման ապահովումը, հենց այն էր, ինչ հարկավոր էր խորհրդային կարգերին, որոնց համար Հայաստանը «խորթ գավակ էր» ի սկզբանե: Այդ հանգամանքը դրսևորվեց ԽՍՀՄ-ում ընթացող բոլոր գործընթացներում, նրա գոյության բոլոր տարիներին և հասարակության բոլոր խավերի նկատմամբ: Բացի ճամբարներում, գաղութներում ու բանտերում ստալինյան բռնազաղթվածների, գնդակահարվածների և

տուժածների ընդհանուր քանակությունից, տուժել է նաև հոծ բազմություն՝ նրանց հարազատներն ու մտերիմները: Նրանք հետապնդվել են իշխանությունների կողմից, ամեն առիթով կանչվել են հարցաքննության, զրկվել են բարձրագույն կրթության և զարգացման հնարավորությունից, միշտ եղել են հասարակական նշավակման թիրախում: Նրանց հետ տուժել և մինչև օրս տուժում է ողջ հայ ժողովուրդը, քանի որ, յոթ տասնամյակ շարունակ զոհաբերելով իր ազնվագույն զավակներին, 21-րդ դար է հազել ուժագուրկ, անհեռանկար, պատեհապաշտ տրամադրությունների գերի և, որ ամենասարսափելին է, իր մեջ ուժ չի գտնում սատարելու հետապնդվող իր լավագույն զավակներին՝ նրանց թողնելով ժողովրդից օտարված իշխանությունների ճիրաններում: Ամբողջատիրական արգելքների և «Գիշերները Վերլեն է կարդում» ցերեկները հայեռում է ինձ» չարենցյան հրաշալի ձևակերպամբ մարդկային բնական ձգտումների սանձահարման տասնամյակներին ձևավորվեց սոցիալապես անտարբեր և նյութականորեն անկուշտ մարդկանց տեսակ, որը հեզնական, անմասնակից և հոռետեսական վերաբերմունք ունի հայկական ամեն ինչի նկատմամբ: Այս պայմաններում պատմականորեն չի կարող երաշխավորվել ազնվության, այլախոհության և քաղաքացիական նախաձեռնողականության որակներ ունեցող այնպիսի անհատների մասսայական ձևավորումը, ովքեր ունակ են որոշակի համարձակությամբ իրենց վրա վերցնել սոցիալական, քաղաքական կամ տնտեսական առանցքային հարցերի շուրջ ազգի միասնականացման ջանքերը, քանի որ այդ ամենի համար անհրաժեշտ անձնային հատկանիշների հիմքերը մեթոդապես ամայացվել են 70 տարի շարունակ: Միասնականացման վերջին ճիգը ժողովուրդը գործադրեց Ղարաբաղյան շարժման և ադրբեջանական պատերազմի տարիներին, սակայն, իր իսկ առաջնորդներից խաբվելով, Փոքր Միերի նման կրկին օտարվեց ինքն իրենից և հեռացավ քարանձավ:

3-րդ հանրապետության օրոք օգտվելով ստեղծված վիճակից՝ օլիգարխները զավթեցին երկրի իշխանության օրենսդիր, իրավապահ և գործադիր թևերը, ժողովրդական ունեցվածք համարվող երկրի ընդերքը թալանվում է օտարների և յուրային օլիգարխների կողմից, ծաղկում է կոռուպցիան, երկրում ընդունվել և գործում են հակաժողովրդական օրենքներ, տնտեսությունը խիստ դանդաղ է զարգանում, համատարած գործազրկություն է, ժողովրդի հիմնական կազմը հասել է չքավորության եզրագծին, որի հետևանքով հանրապետության ազգաբնակչության 40 տոկոսը արտագաղթել է երկրից ու արտագաղթը կանգ չի առնում: Անգամ պատերազմական իրադրությունների սպառնալիքների տակ Լիբանանից, Իրաքից, Միդիայից արտագաղթող հայ ազգաբնակչությունը Հայաստանի իշխանությունների նկատմամբ ձևավորված անվստահության պատճառով չի վերադառնում իր պատմական Հայրենիք: Սփյուռք - Հայաստան

միասնությունը շատ հարցերում ձևական է: Մեծ հակասություն է առաջացել նաև ՀՀ չքավոր ազգաբնակչության և իշխանությունների միջև. ժողովուրդն այսպես այլևս չի ուզում, իսկ իշխանություններն այլ կերպ չեն կարող:

Երկրի քաղաքական, տնտեսական, բարոյական և ազգային դիմագիծն առողջացնելու նպատակով երկրում անընդհատ ծավալվող պարբերական ընդվզումներն ի վիճակի չէին լինում միաբանության հղում թելադրել իշխանություններին: Ամենախաղաղ ցույցերից մինչև զինված ապստամբություն՝ ի գորու չեղան երկրում ստեղծել ազգային համերաշխության միջավայր: Սակայն, ի վերջո, հրայքը տեղի ունեցավ: Մի անձնավորություն, որն տասնյակ տարիներ քաղաքական հետապնդումների մեջ գտնվելով «ճաշակել էր» հետապնդումների պայմաններում պայքարելու, թաքնվելու ու բանտի բռնությունները, մի բուռ երիտասարդների հետ կարողացավ համախմբել ժողովրդին՝ միավորելով ազգային համերաշխության գաղափարի տակ և իրականացնել անարյուն, «թավշյա» հեղափոխություն և այսօր հետզհետե իր ձեռքն է վերցնում պետության կառավարումը: Ստեղծվում է ժողովրդի վստահությունը վայելող պետական իշխանություն, որը կառուցում է երկրի ժողովրդավարացման, քաղաքական, տնտեսական, բարոյական, ժողովրդագրական տասնամյակներով կուտակված խնդրականները լուծող ծրագրեր և ունի դրանց իրականացման քաղաքական կամք: Այս ամենը լուրջ հնարավորություններ են ստեղծում կառուցելու ազգային, ժողովրդավարական, ճշմարիտ իրավական պետություն, որը «ուժի օրենքին» սատարող հասարակությունից անցում կկատարի «օրենքի ուժով» կառավարվող պետության: Սա լուրջ երաշխիք է տալիս հետևողականորեն, քայլ առ քայլ հասնելու վերը նշված կնճռոտ խնդիրների լուծմանը:

Սույն հոդվածում փորձեցինք ներկայացնել հայ ժողովրդի նկատմամբ շուրջ 150 տարի իրականացվող ցեղասպանության ընթացքն իր տարբեր կողմերով, որը ***որակում ենք որպես ամբողջատիրության, հարկադրված միգրացիայի և ճնշման պայմաններում իրականացվող մշակութային արարչագործություն և գոյատևում:*** Թվում է, թե այս ընթացքում, հնարավոր չէր իրականացնել մշակութային որևէ լուրջ գործունեություն, սակայն հայ ժողովուրդը հենց այս պայմաններում է վերականգնել իր 600 տարի կորցրած պետականությունը, կերտել ժամանակակից քաղաքներ և գյուղեր, զարգացրել է իր բազմադարյա ճարտարապետությունը, քաղաքաշինությունը, արվեստը, գիտությունները, կրթությունը, աշխարհայացքը, շարունակում է առաջնորդվել ազգային և համամարդկային ավանդույթներով, խաղաղասիրական վարմունքային հոգեբանությամբ: Կարևոր են համարում ներկայացնել մի

հանգամանք, որ հատկապես քննարկվող ժամանակաշրջանում հայ ժողովրդի տաղանդավոր ներկայացուցիչները Հայաստանում և Մփյուռքում թողել են մշակութային և գիտական խոր հետք: ԽՍՀՄ-ի և ԱՄՆ-ի տնտեսության խիստ գաղտնի ոլորտներում աշխատող հայ գիտնականների գործունեության գաղտնագերծումից հետո այսօր պարզ է դառնում, որ նրանք կանգնած են եղել ատոմային և ջրածնային էներգետիկայի և սպառազինության, հրթիռային տեխնիկայի և տիեզերագիտության, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների և մշակույթի, գիտության ու տեխնիկայի զարգացման ակունքներում: Սոցցանցերում փաստագրական ֆիլմեր են շրջանառում, որոնք պատմում են վերջին 100-ամյակում դարակազմիկ գյուտեր կատարած աշխարհի հայ գիտնականների մասին:

Չարությանը և հակասություններով շրջապատված հայ ժողովուրդն այսօր էլ շարունակում է արարել և բարի կամք է ցուցաբերում իր հարևանների նկատմամբ, հարգում է Հայաստանում բնակվող տարբեր ազգերի ներկայացուցիչներին, նրանց իրավունքները, մշակութային առանձնահատկությունները, դավանանքը և հավատում է ամբողջ աշխարհում մարդկային արդարության հաղթանակին, այն բանին, որ քաղաքակրթությունն ի վերջո դուռ կբացի դեպի մի իրականություն, ուր ամեն ինչ հայկական էպոսի ու նրա հերոսների գործունեության նման կստանան արդար լուծումներ, դեպի մի իրականություն, երբ ժողովուրդը կտիրապետի իր առաջատար ուժերին, կկարողանա կարգավորել «հասարակություն-բնություն-անհատ» Աստծուց մեզ պատգամված ճիշտ հարաբերակցությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մանուկյան Ա., Քաղաքական բռնաճնշումները Հայաստանում 1920-1953թ.թ. «Առերեսում» - Անի, 1999թ. 263 էջ:
2. Ներսիսյան Վ., Խեթերե՛ն, թե հին հայերեն, Եր. Գասպրինտ, 2013, 179 էջ:
3. Աղաջանյան Ս., Բնիկ հայկազուն թագավորների թագավորության շրջանը Արարատյան թագավորությունում [Ուրարտուի առեղծվածը], Եր., 2012, 127 էջ:
4. Մարտիրոսյան Հ., Հայոց հնագույն պատմության էջեր, Եր. 2011, 271 էջ WWW.akademia.am:
5. Դավթյան Ա., Հայերեն-շումերերեն ընդհանրությունների բառարան, Եր., 2014, 489 էջ:
6. Արմին Ա., «Հնագույն հեթանոսական Աստվածաշունչ՝ Սասնա Ծռեր էպոսը, Մփյուռք հրատ., Լոս-Անջելես, 2007թ. 490 էջ:

7. Խառատյան Հ., «Հայաստանի դավաճանները հայտնաբերվել են ընկեր Միկոյանի անսխալան մասնակցությամբ... » Հասարակություն - 07 Դեկտեմբերի 2015:
8. Авакян Р.О. Право кавказской цивилизации: истоки, особенности, мировое значение. Материалы IV научно-практической конференции. Нальчик-Р/Д, 2015 г. 303 с.
9. Авакян Р.О. Памятники права Армении. Антология памятников права народов Кавказа. Том 22. Р/Д, 2016 г. 743 с.
10. Авакян Р.О. Судебники и национальное судопроизводство в армянских колониях мира в XVI-XIX в.в. (вне их исторической родины) и современные реалии. Том 23. В 2-х книгах. Ростов-на-Дону, Изд., «Альтаир» 2017 г.
11. Джаошвили В.Ш. Население Грузии: экономико-географическое исследование. Тбилиси, 1968. с.48. Официальные данные Всесоюзных переписей населения в СССР в 1926 – 1979 гг.
12. Истрин В., Возникновение и развитие письма. М.-Наука, 1965, 597с.
13. Минасян С.. Этнические меньшенства Грузии: Потенциал интеграции на примере армянского населения страны. Кавказский институт СМИ и Союз общественных организаций. Ереван, «Еркир», 2006. – с. 172.

Շալթելեր

14. Докладная записка начальника отдела трудопоселений ГУЛАГа. М.В.Конрадова заместителю наркома НКВД В.В. Чернышеву о результатах обследования хозяйственного устройства переселенных из Азербайджана в Казахстан курдов, армян и тюрок от *23.04.1939г. под грифом «совершенно секретно».*
<http://www.alexanderyakovlev.org/fond/issues-doc/1021134>. Фонд А.Н.Яковлева документ 02.03.2017թ.
15. Հայերի մասնակցությունը Երկրորդ համաշխարհային պատերազմին
<http://www.dasaran.am/apps/wiki/view/id/9455>

ГРАЧИК АКОБДЖАНЫН - РАЗВИТИЕ АРМЯНСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ГЕНОЦИДА И ПРИНУЖДЕННОЙ МИГРАЦИИ

В статье делается попытка представить развитие армянской культуры в условиях геноцида и принужденной миграции в последние 150 лет. Раздельно представляются: сущность геноцида и образование армянской диаспоры; антиармянская российская политика всего прошлого века; сотрудничество России и Турции в организации и проведении армянского национального и

экономического геноцида; огромные территориальные потери армянского народа до и после вхождения в СССР; продолжение физического истребления армян в Турции после геноцида, а также в Армении и в других национальных республиках как проявление тоталитарного режима СССР; использование ситуаций Второй мировой войны как повод для реализации недорешенного армянского вопроса; беспощадная эксплуатация природных ресурсов Армении; организация репатриации армян на Родину в целях продолжения истребления народа; враждебное отношение Академии наук СССР к арменистике; потери армянского народа в течение 27 лет власти третьей республики, и, наперекор всему этому - мощное участие отдельных представителей армянского народа в развитии всемирной культуры.

HRACHIK HAKOBYANYAN - DEVELOPMENT OF ARMENIAN CULTURE IN THE CONDITIONS OF GENOCIDE AND FORCED MIGRATION

The article attempts to describe the intolerable living conditions of the Armenian people over the past 150 years, from which the society mostly focuses only on the Armenian Genocide.

Schematically the following has been presented in the article: the Genocide itself and the creation of the Armenian Diaspora, Russia's Anti-Armenian policy at the beginning of the previous century, the cooperation between Russia and Turkey in organizing the Armenian economic genocide, the huge territorial losses of Armenia before entering the USSR and after it, the continued physical extermination of Armenians in Turkey after the genocide, as well as in Armenia and other Soviet countries as a manifestation of the totalitarian regime of the USSR, the use of the situations of World War II as a suitable opportunity to solve the unfinished Armenian Question, the destruction of Armenia's natural resources by the USSR, the organizing of the Armenians' repatriation as a pitfall to continue the extermination of the nation, the hostile attitude of the Academy of Sciences of the USSR against Armenology, the Armenian losses during the 27 years of the third republic and in contrast to that, the active participation of the individual representatives of the Armenian nation in the development of the world culture.

ИННОВАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДИАЛОГА

МАРИНЕ МИСКАРЯН

Ключевые слова: диалог, лекция, диалогическое обучение, учебно-воспитательный процесс, общение, приемы обучения.

Современный мир решительно переходит от рациональной логики к диалогической полифонии. Идеал гуманистического общества – плюрализм мнений, плюрализм оценок, свободных в своем мнении, диалог разных традиций, разных взглядов и горизонтов видения.

Школа должна стать тем социальным институтом, где последующие поколения должны готовиться к требованиям времени и гармонично встраиваться в изменяющийся мир. Сегодня важно формировать такую личность, которая была бы способна реализовать свою свободу для совершенствования собственных качеств. С этой точки зрения надо стараться обходить старые традиции построения взаимоотношений субъектов в учебных учреждениях и создать такую обстановку и стиль взаимосвязей, где станет возможным развивать творчество и стремление к самосовершенствованию. В этом свете нам кажется весьма продуктивным широкое использование в учебно-воспитательном процессе метода диалога.

Метод неновый. Он восходит к временам античности и стал основным литературным жанром в древности. Но мы можем по-новому взглянуть на его возможности. Диалог содержит в себе механизм формирования духовного мира личности на протяжении всей ее жизни. Общаясь с другими людьми, человек проецирует и сопоставляет свои качества с качествами других людей, корректирует эти качества, сопоставляя с традициями.

Основным признаком общения при диалоге является установление особых отношений, основанных на взаимодоверии, откровенности и доброжелательности. Это не предполагает того, что две стороны диалога должны выработать одинаковое видение ситуации. Здесь важен сам факт совместной направленности к разрешению проблем. И тогда исчезает привычное единогласие и возникает подлинный диалог. Вышесказанное является обязательным условием реализации диалога. При этом важно, чтобы учитель или воспитатель был в состоянии видеть мир глазами ребенка. «Чтобы иметь доступ в чудесный дворец, имя которому детство, мы должны перевоплощаться, становиться в какой-то мере детьми. Только при

этом условии нам будет доступна мудрая власть над ребенком» (Корчак 2000: 214)

Современные психологи подчеркивают, что при построении диалога с ребенком необходимо предварительное изучение его особенностей, его эмоционального состояния и только после этого возможен диалог с воспитанником.

Практика многих наших школ показывает, что воспитатели, учителя мало внимания уделяют этому совету психологов и поэтому, как правило, выступают в роли судьи, который определяет, что правильно, а что нет. Гармоничное развитие ребенка не есть запоминание суммы знаний. Это, прежде всего, страстный поиск истины, это гармония с другими людьми, природой, культурой и сами м собой. В процессе деятельности ребенка, а особенно школьника, его диалога с окружающим миром он постигает, осваивает разумом, руками, сердцем предметный мир вещей и ценностей, вступает в отношения с другими людьми, формирует свои качества, свою духовность, свое отношение к людям, к обществу, т.е. механизм становления гуманистической личности ребенка таков: отношения возникают в процессе деятельности и непосредственно формируют социальный опыт воспитанника, его ценностные ориентации. Диалог, общение для него – это процесс познания окружающего мира.

Следовательно, для того, чтобы диалог мог войти в жизнь и учителей, и учащихся, необходимо в учебно-воспитательном процессе как можно шире применять и этот метод, и форму.

Диалог применительно к обучению может быть использован в трех смыслах:

- 1) Рассмотрение научных понятий в контексте разных логик и способов понимания. Это диалог логик.
- 2) Формирование, в процессе диалогового общения, своего собственного взгляда на мир. Это диалог голосов.
- 3) Возникновение внутреннего диалога в форме внутренней речи. Такой диалог протекает в результате психологического исследования учебных дисциплин.

Все эти виды диалога применимы и в современной школе.

В образовательном пространстве школы диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса распространяется на всех его уровнях:

- Формального общения
- Содержательного диалога
- Личностно-смыслового диалога

Поэтому мы смело можем сказать, что учебно-воспитательный процесс становится диалоговым. Это предполагает равенство позиций учителя и учащегося.

Диалог может выполнять несколько функций:

- побуждение к проблеме
- получение новой информации
- поиск смыслов
- получение более углубленного понимания информации
- определение системы индивидуальных ценностных ориентаций
- утверждение личности, ее самовыражение

Диалог широко применяется во многих инновационных педагогических технологиях. Диалогическое обучение повышает интерес учащихся к обучению, активизирует их участие в учебном процессе (каждый из учащихся вовлекается в обсуждение темы, выполнение заданий, становится заинтересованным участником, нацеленным на достижение результатов).

Сегодня как никогда повышается роль общения, а, следовательно, и роль диалога. Школа должна быть ориентирована на формирование умения вести диалог, развивать речевую коммуникацию. Диалогу в новых образовательных стандартах отводится большое место.

Диалогическое обучение уверенно вошло и в университетскую систему образования. Первое знакомство студентов с учебной информацией происходит благодаря лекциям. Лекция и сегодня признается основной формой обучения. Однако в связи с необходимостью повышения интереса студенчества к предлагаемой информации, активизации их мышления непосредственно во время урока, все чаще преподаватели используют не только новые технические средства, но и применяют инновационные методы обучения. Диалог вполне гармонично вписывается не только в современные требования времени, но и требования подготовки специалистов разного профиля.

Психологический контакт помогает студентам сосредоточить внимание на восприятии и понимании ими излагаемого материала, а также на внутренней мыслительной и эмоциональной активности в ответ на действия преподавателя и поступающую от него информацию. Для усиления диалога важно ставить перед студентами острые вопросы, проблемы для их самостоятельной оценки, критически разбирать различные направления в науке, освещать разные точки зрения отдельных ученых.

Общаясь со студентами, мы приходим к выводу, что они приветствуют коммуникативные способности лектора. Студенты

допускают, что преподаватель может пользоваться конспектом, но лучше тогда, когда необходимо продиктовать им выводы или особенно важные места в информации. Продуктивным является и то, что студент должен приходить на лекцию, заранее ознакомившись с темой лекции. Кафедра педагогики и методики преподавания иностранных языков Ереванского государственного университета языков и общественных наук им В.Я.Брюсова давно уже практикует такой подход. Перед началом учебного семестра студентам раздают программу курса, где расписан план работы по неделям. Студенты четко оповещены, когда и какой вид работы проводится на каждой неделе, прилагается список обсуждаемых вопросов по каждой теме и список рекомендуемой литературы. Студент, предварительно подготовленный к прослушиванию лекции, уже знает часть материала и, следовательно, чувствует себя причастным к тому, о чем говорит преподаватель на уроке, может легко вступить в диалог. Чем лучше студент предварительно подготовлен к лекции, тем лучше воспринимает и усваивает ее, уверенней вступает в обсуждение дискуссионных вопросов. Активное приобретение и усвоение профессиональных знаний становится главным преимуществом лекции-диалога.

Необходимо помнить и то, что к лекции-диалогу нужно готовиться заранее не только студенту, но и, в значительной степени, преподавателю. Лектор должен заранее разработать:

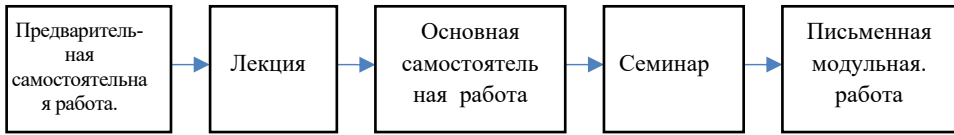
- проблемные задачи,
- продуктивно-познавательные, репродуктивные вопросы,
- спроектировать ответы на поставленные вопросы.

Лекции диалогического характера требуют от преподавателя также четкого распределения времени, так как легко можно увлечься обратной связью и не успеть изложить вопросы, которые должны были быть освещены.

Надо отметить и то, что сегодня глубокого знания своего предмета недостаточно, нужно уметь доходчиво и интересно его преподнести. Есть много приемов, которые способны оживить лекции и активизировать познавательные возможности студентов. Преподаватели нашей кафедры во время лекции широко используют логические задачи, применяют аудиовизуальные средства обучения. Часто лекции сопровождаются презентациями, наглядностью, используют умышленные ошибки для стимулирования споров, диспутов, используются игровые ситуации и т.д. Для стимулирования работы студентов после лекции мы часто отправляем студентов в школы, где они могут наблюдать на практике все те явления, с которыми они знакомятся на лекциях. Свои наблюдения они

записывают в свои практические тетради. При таком подходе работа студентов на семинарах становится значительно интереснее.

Таким способом мы меняем структуру предоставления знаний студентам на лекциях, несколько изменяя ее.



На наш взгляд, такая структура предоставления знаний студентам во многом повышает их профессиональную подготовку, так как переводит их из объекта в субъект обучения и воспитания, дает возможность самостоятельно и творчески проявлять себя в профессиональной сфере. А это, безусловно, повышает качество обучения в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: Учеб.пособие. - М., Изд.Московского психолого-социального института, 2004.
2. Корнющенко Д.И. Интегральная диалогика. М.,Московский психолого-социальный институт,2003.
3. Корчак Я. Как любить ребенка.- М.: Флинта,Наука,2000.

ՄԱՐԻՆԵ ՄԻՍԿԱՐՅԱՆ - ԵՐԿԵՈՍՈՒԹՅԱՆ ՆՈՐԱՐԱՐԱԿԱՆ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Հողվածը նվիրված է դպրոցականների և ուսանողների ուսուցման գործընթացի ակտիվացմանը, հիմնված է ուսումնադաստիարակչական գործընթացում մանկավարժական երկխոսության լայն կիրառման վրա: Այդ մոտեցումը բավարարում է ժամանակի պահանջները, ձևավորում՝ սովորողների աշխարհայացքը, զարգացնում՝ խոսքային հաղորդակցման հմտությունները, ակտիվացնում՝ մտածողությունը: Բուհերի սովորողները, բացի վերը նշվածից, հնարավորություն են ստանում բարելավել իրենց մասնագիտական հմտություններն ու պատրաստվածությունը:

MARINE MISKARYAN - INNOVATIVE OPPORTUNITIES OF THE DIALOGUE

The article is devoted to the problem of activating pupils and students' learning process through the wide use of dialogue in the educational process. This approach meets the requirements of times, forms the students' worldview, develops their verbal communication and activates thinking. Besides this, students get the opportunity to improve their professional skills and preparation/training.

**ՀՈՒԶԱԿԱՆ ԲԱՆԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐԸ ԾՆՈՂՆԵՐԻ
ՀՈԳԵԲԱՆԱՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԻՐԱԶԵԿՄԱՆ ԳՈՐԾՆԼԹԱՑՈՒՄ**

ՅՈՒՒԻԱ ՄԿՐՏՉՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ընտանիք, ծնող, դաստիարակություն, ծնողների հոգեբանամանկավարժական իրազեկություն, հուզական բանակա- նություն

Ժամանակակից աշխարհում ընտանիքը և նրա սոցիալ- տնտեսական բարեկեցությունը համարվում են ամուր պետության և առողջ հասարակության գրավականներ, որով պայմանավորված, այսօր գիտական հանրության շրջանում մեծ արդիականություն են վայելում ծնողների մանկավարժական իրազեկման հետ կապված տարատեսակ հիմնահարցերը: Ծնողական կրթության գործընթացում առանցքային կարևորություն ունի երեխան, նրա անձի զարգացումն ու փոխհարաբե- րություններն իրեն շրջապատող միջավայրի հետ: Մասարու Իբուկայի «Երեք տարեկանից հետո արդեն ուշ է» գրքում անչափ կարևորվում են երեխայի՝ մինչև երեք տարեկանը ստեղծված պայմանները, որոնց անմիջական պատասխանատուն ծնողն է [Ибика 1991:7]: Մակայն նշված տարիքից հետո էլ անհրաժեշտ է պահպանել ծնող-երեխա հուզական կապը՝ տարիքային տարբեր շրջափուլերում երեխայի անձի լիարժեք զարգացման համար: Շատ ծնողներ, հատկապես առաջնեկի ժամանակ, անվստահություն են ցուցաբերում երեխայի դաստիարակության ընթացքում՝ վախենալով սխալ դաստիարակել իրենց երեխային, ինչն էլ անվճռականության և մի շարք բացթողումների է հանգեցնում: Իսկ երեխան, զգալով ծնողի անվստահությունը, սկսում է մանիպուլյացիայի ենթարկել սեփական ծնողին, որն էլ հիմք է ծառայում բացասական վարքագծի ձևավորմանը: Ըստ Ա. Մակարենկոյի՝ «յուրաքանչյուր ընտա- նիք հատկանշվում է կյանքի ու կենսապայմանների առանձնահատկոթ- յամբ և պետք է մանկավարժական շատ խնդիրներ լուծի ինքնուրույնա- բար», սակայն մարդը կյանքի բոլոր փուլերում էլ սովորելու և խորհրդատվության կարիք ու պահանջմունք ունի, հատկապես՝ մեկ այլ մարդու դաստիարակության գործընթացում [Մակարենկո 1953:398]: Այս առումով կարևորվում է նաև խորհրդատվության դերը երեխայի և ընտանիքի հետ տարվող աշխատանքներում: Հայ իրականության մեջ վերջերս կատարված մի հետազոտություն նշում է, որ աշխատանքը բարդանում է այն ծնողների հետ, որոնք կոնֆլիկտ ունեն երեխաների կամ ուսուցիչների հետ: Ա. Մ Ջադոյանն իր <<Խորհրդատվության

դաստիարակչական դերը սովորողների պահվածքի ձևավորման գործում»>> հողվածում նշում է, որ ծնող-երեխա բախումային իրավիճակների դեպքում մանկավարժ-խորհրդատուն պետք է աշխատանք տանի ծնողների հետ, և այդ աշխատանքի գլխավոր նպատակը պետք է լինի ծնողների կողմից երեխայի խնդրի, նրա անհատականության օբյեկտիվ ընկալումը, երեխայի հետ հաղորդակցման ընթացքում ծնողական դաստիարակչական մարտավարության, ինչպես նաև կրթական գործընթացի այլ մասնակիցների հետ համագործակցության որոշումը: Ընտանիքին ցուցաբերվող աջակցության մեջ կարևոր է ծնողների և մանկավարժների գործողությունների համաձայնեցվածությունը: Ցանկալի է, որ դժվար երեխան իր ժամանակի յուրաքանչյուր պահին գտնվի որևէ կողմի պատասխանատվության գոտում: Այս ջանքերն անհրաժեշտ են, քանի որ նույնիսկ մեկ «պրոբլեմային» երեխա կարող է էական ազդեցություն թողնել ընտանիքում կամ դպրոցի այլ երեխաների վրա [Զարոյան 2014:187]: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ մեր օրերում կրթությունը վերաճում է մի գործոնի, որը նպաստում է հասարակության մեջ մարդու դերի առավել արժևորմանը՝ զարգացնելով համակեցության, հանդուրժողականության, համագործակցության և արժեքային որակներ, այս բնագավառի հիմնախնդիրների շարքում առանձնապես կարևորվում է երեխայի արժեհամակարգի ձևավորումը, որի իրականացման գործընթացում հատկանշական է մանկավարժական խորհրդատվության միջոցով երեխայի ուղեկցումը, արարքների ուղղորդումը, կարգապահական շեղումների վերացումը և նրա նոր՝ բարոյահոգեբանական նկարագրի կերտումը: Պ.Ֆ. Կապտերը լիովին համոզված էր, որ երեխայի վրա ընտանիքն ազդում է իր մթնոլորտով, անդամներով, մշակութային և գիտական զարգացվածությամբ, միասնականությամբ, բարոյական և ինտելեկտուալ համոզմունքներով: Ըստ նրա, ինչպես ցանկացած գործընթացում, երեխայի դաստիարակության ժամանակ էլ հնարավոր են սխալներ և անհաջողություններ, սակայն ծնողների գերխնդիրն է երեխայի համար այնպիսի պայմանների ստեղծումը, որոնք կկանխեն երեխայի զգացումը՝ ծնողների կողմից չսիրված և անտեսված լինելու վերաբերյալ: Այսինքն՝ երեխան պետք է վստահ լինի, որ իրեն սիրում են [Շուբովիչ 2004:205]: Այս ամենի մասին քաջատեղյակ լինելով՝ երկրի մանկավարժական գիտությունը պետք է անձի ձևավորման և դաստիարակության գործընթացում ուրույն տեղ հատկացնի ծնողների մանկավարժական իրազեկության խնդիրների լուսաբանմանը, քանի որ հենց ընտանիքում է տեղի ունենում զարգացող անձի հենքային դաստիարակությունը, հոգևոր ներաշխարհի ձևավորումը, աշխատասիրությունը և սերը հայրենիքի նկատմամբ: Բացի այդ, կան կազմակերպություններ, որոնք ծնողներին աջակցում են դաստիարա-

կույթյան գործընթացը ճիշտ կազմակերպելու հարցում: Օրինակ, «Քայլ առ քայլ» բարեգործական հիմնադրամի «Ծնողական և համայնքային կրթության ծրագիրը» տարիներ շարունակ կրթական ծառայություններ է առաջարկում բոլոր այն ընտանիքներին՝ մայրերին, հայրերին, դայակներին, տատուպապերին, ովքեր ցանկանում են վերապատրաստվել ծնողական կրթության ծրագրով և մանկապարտեզի փոխարեն կամ դրան զուգահեռ՝ տանը հմուտ մանկավարժական մեթոդներով ու փորձառության մեջ նպաստել երեխաների զարգացմանը: Հայաստանի մանուկներ հիմնադրամի «Երեխայի և ընտանիքի աջակցության» ծրագիրն, իր հերթին, սոցիալական և հոգեբանական աջակցություն է ցուցաբերում թե՛ երեխաներին, թե՛ նրանց ծնողներին: Երջանիկ մայրությունն ծրագրի շրջանակներում հղի կանայք ձեռք են բերում հենքային գիտելիքներ դեռ չծնված երեխայի հետ շփման առանձնահատկությունների և երեխայի կյանքի առաջին տարվա խնամքի և դաստիարակության վերաբերյալ: Երեխաների հետ աշխատելիս նույնպես անչափ կարևորվում է ծնողների հետ կապը, որն իրականացվում է անհատական կամ խմբային հանդիպումների միջոցով: Այս ամենի նպատակն է գիտելիքներ հաղորդել ծնողներին երեխաների տարիքային և խոսքային զարգացման վերաբերյալ: Անհատական հանդիպումներն իրականացվում և կազմակերպվում են քննարկումների ձևաչափով՝ ըստ ծնողի կամ մասնագետի պահանջի: Ուստի, ծնողների մանկավարժական իրազեկությունը կարելի է իրականացնել ինչպես ֆորմալ, այնպես էլ ոչ ֆորմալ կրթության շրջանակներում՝ կաևորելով վերջիններիս ներգրավվածությունը երեխայի տարիքային տարբեր շրջանակներում իրականացվող դաստիարակության գործընթացում:

Ծնողների հետ տարվող բազմաբնույթ աշխատանքները պետք է փոխկապակցված լինեն և մեկ ընդհանուր համակարգի շրջանակներում ծանոթացնեն վերջինիս վերաբերյալ գոյություն ունեցող ինչպես մանկավարժական և հոգեբանական տեսություններին, այնպես էլ երեխայի դաստիարակության գործընթացում կիրառվող նորարարական մոտեցումներին: Գոյություն ունեն ծնողների մանկավարժական իրազեկության մի քանի ավանդական ձևեր, որոնցից ամենալայն տարածումն ունեն ծնողական ժողովները, ծնողների հետ տարվող անհատական զրույցները, ինչը մեծամասամբ դասղեկի և դպրոցի հոգեբանի գործառույթն է, և դպրոցում կազմակերպված բաց դռների օրերը: Մեր օրերում շատ կարևոր է, որ ծնողների հետ տարվող իրազեկման աշխատանքները ստանան նոր բովանդակություն՝ տարբեր տարիներով արմատացած ավանդական մոտեցումներից: Մասնավորապես, ծնողական ժողովներին կամ հայտարարված բաց դռների օրերին երեխայի գնահատականներով, առաջադիմության հետ կապված դժգոհություն-

ներով և վարքագծով հետաքրքրվելու հետ մեկտեղ շատ քիչ ծնողներ են փորձում հասկանալ, թե ինչպիսի հուզական ներաշխարհով է երեխան այդ օրերին ներկայացել դպրոց, և որն է եղել նրա առաջադիմության անկման կամ վատ վարքագծի դրսևորման պատճառը: Հետևապես, անհրաժեշտություն է ծագում ծնողին իրազեկելու դաստիարակության գործընթացում հուզականության կարևորության մասին: Դեռևս Վ. Ա. Սուխոմլինսկին իր ժամանակին նշել է, որ առաջին հերթին երեխային ընկալելի են դարձնում ուրախությունը, երջանկությունը, կենսուրախ աշխարհընկալումը: Երկրորդ՝ երեխան դաստիարակելի է դառնում այն դեպքում, երբ միջավայրը, որտեղ նա շփվում է բնության և մարդկանց հետ, նրան դարձնում է անհանգիստ, հուզումնալից, նուրբ, շուտ վիրավորվող, քնքուշ և կարեկից: Երեխաների սրտերը պետք է լայնորեն բաց լինեն այլոց ուրախությունների և վշտերի առաջ [Сухомлинский 1990:7]: Այսինքն, դաստիարակության գործընթացում ծնողները պետք է սովորեն նախ և առաջ հասկանալ ու ըմբռնել երեխաներին սրտով ու մտքով: Երբեմն մի երևույթ, որը մեզ՝ մեծահասակներին, միանգամայն աննշան է թվում, երեխային կարող է մեծ հուզմունք պատաճառել: Շատերս գիտենք, որ բույսերի հետ մշտապես զրուցելը, նրանց քնքուշ խոսքեր շնչալը նպաստում է վերջիններիս աճին ու փարթամությանը: Ուստի, երեխաներն էլ բույսերի նման հուզականության կարիք ունեն առողջ զարգացման համար: Կարևոր է, որ ծնողները գիտակցեն, որ հատկապես իրենցից է կախված, թե ապագայում ինչպիսին կդառնա իրենց երեխան: Կլինի նա երջանիկ և վստահ, թե կլինի բարդույթներով և աշխարհի վրա չարացած: Ծնողներին այս մասին մանկավարժորեն իրազեկելու համար օգնության է գալիս 20-րդ դարում լայն տարածում գտած հուզական բանականություն (այսուհետ՝ ՀԲ) հասկացությունը:

Հուզական բանականության նկատմամբ հետաքրքրությունը հատկապես մեծացավ այն ժամանակ, երբ 20-րդ դարում գիտնականները չկարողացան IQ թեստերի միջոցով բացատրել մարդու մտիվացիայի և վարքի առանձնահատկությունները [Goleman 1995:117]: **Հուզական բանականության** վերաբերյալ կան մի շարք տարակարծություններ. ոմանք գտնում են, որ ՀԲ-ն այդքան էլ գիտական չէ, ոմանք էլ կարծում են՝ հենց դա է կյանքի բոլոր բնագավառներում հաջողության հասնելու բանալին: դեռևս հին հույները խորհել են այն հարցի շուրջ, թե արդյոք հնարավոր է ապրել առանց հույզերի, հանգելով այն մտքին, որ իմաստուն է այն մարդը, որը կարող է համադրել խելքը, տրամաբանությունը և հույզերը: Ակնհայտ է, որ ՀԲ հարցը բոլոր ժամանակներում էլ արդիական է եղել: Լոնդոնի համալսարանական քոլեջի հոգեբանության պրոֆեսոր Կոնստանտին Պետրիդեսի խոսքերով ՀԲ են անվանում մարդու՝ սեփական հույզերը

ճանաչելու և ծագած խնդիրները արդյունավետ լուծելու նպատակով դրանք կառավարելու կարողությունը [Исаченко 2017:3]:

Հուզական բանականության ուսումնասիրման փորձեր են արվել դեռևս 1870-ականներին: Չ.Դարվինը հրատարակել է «Մարդու և կենդանիների հույզերի արտահայտման մասին» գիրքը, 1920 թ. Է. Թորնդայքը ներդրել է սոցիալական բանականության՝ որպես մարդկանց հետ հարաբերություններում անձի խելամտորեն գործելու կարողության հասկացությունը, 1983 թ. Ն. Գարդները «Բազմաբնույթ մտածողություն» աշխատության մեջ տրոհեց մարդու բանականությունը ներքին (սեփական հույզեր) և միջանձնային (շրջապատող մարդկանց հույզեր) հատվածների: Իսկ արդեն 1995 թ. լրագրող Դանիել Գոուլմենը հրատարակեց «Հուզական բանականություն. ինչու է այն ավելի կարևոր, քան IQ-ն» գիրքը՝ համընդհանուր ճանաչում բերելով այս հասկացությանը:

Ժամանակակից կրթական և դաստիարակչական մեթոդներից շատերն ուղղված են երեխայի ռացիոնալ մտածողության և IQ-ի մակարդակի բարձրացմանը: Ծնողները երեխաներին սովորեցնում են գրել և կարդալ, տրամաբանորեն մտածել և խորհել, ինչպես նաև հոգ են տանում երեխայի ֆիզիկական առողջության մասին: Այնուամենայնիվ, անձի ձևավորման և երեխայի սոցիալականացման գործընթացում մեծ տեղ է հատկացված հենց հուզական բանականությանը: Թերևս շատերը չհամաձայնեն վերոնշյալին, սակայն համաշխարհային ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ կյանքի հասարակական և անձնական ոլորտներում հաջողության 80 %-ը պայմանավորում է ՀԲ զարգացման մակարդակը, իսկ մնացած 20 %-ն ապահովում է բոլորին հայնտի IQ-ն [Salovey & Mayer 1993:433]: ՀԲ բարձր մակարդակն օգնում է հարմարվելու կյանքի տարբեր պայմաններին, արագ հաղթահարելու սթրեսային իրավիճակները, հասնելու մասնագիտական բարձունքների և հաղթահարելու դժվարությունները: Երեխայի սոցիալականացումը և նրա մոտիվացիան դալորցում, մարդկանց հետ շփվելու և արտաքին աշխարհը ուսումնասիրելու ցանկությունը անմիջապես կախված են ընտանիքում տիրող հուզական մթնոլորտից:

Հաճախ ծնողները հակված են թերագնահատելու երեխայի ներքին վիճակի վրա իրենց սեփական զգացմունքների ազդեցության աստիճանը: Մական երեխան սպունգ է, որն, առանց զանազանելու պիտանի ու անպետքը, ներծծում է այն ամենը, ինչ զգում է: Այն բոլոր զգացմունքները, որոնք ծնողներն ուղղում են երեխային, ապագայում պայմանավորում են նրա հուզագայական մակարդակի զարգացման աստիճանը: Դեռ ներարգանդային շրջանում պտուղը կարդում է մոր մտքերը և զգում նրա տրամադրությունն ու հուզական վիճակը: Յուրաքանչյուր հուզական պայթյուն, սթրեսային իրավիճակ կամ բացասական զգացողություն

անմիջապես ազդում է երեխայի վրա: Յուրաքանչյուր մայր առաջնային է համարում հղիության ընթացքում կայուն և ներդաշնակ զգացմունքային մթնոլորտի ստեղծումը: Նորածինների կյանքի առաջին ամիսներին շրջակա միջավայրը պետք է լինի հնարավորինս փափուկ և հարմարավետ: Ծնողները, մասնավորապես մայրերը, փորձում են միշտ հանգիստ և նրբանկատ լինել նորածնի հետ, պաշտպանել նրան բացասական հույզերի ցանկացած դրսևորումից: Այս ժամանակահատվածում կարևոր է երեխայի ենթագիտակցության մեջ ներդնել մտերմության և ապրումակցման վրա հիմնված հարաբերությունների սերմերը. երեխան պետք է իմանա, որ իրեն սիրում են: Մինչև երեք տարին լրանալը երեխան և նրա մայրը գտնվում են նույն հուզական միջավայրում, հետևապես մոր զգացմունքներն այն օդն են, որը երեխան է շնչում: Այն, թե ծնողը որքան ճիշտ կարտահայտի իր զգացմունքները, կհաղթահարի սթրեսը և անախորժությունները, հիմք կդառնան երեխայի առողջ հոգեբանական և ֆիզիկական կացության համար: Ուստի չափազանց կարևոր է, որ երեխան ականատես լինի ծնողների ամբողջական և ներդաշնակ փոխհարաբերություններին, քանի որ շատ հաճախ երեխաներն իրենց միջանձնային հարաբերություններում կիրառում են իրենց իսկ ծնողների՝ միմյանց նկատմամբ դրսևորվող վարքի մոդելը [Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson 2007:361]: Այսինքն՝ անհրաժեշտ է մշակել ծնող-երեխա առողջ և հուզականությամբ լի հարաբերությունների՝ սերնդեսերունդ փոխանցելու մշակույթ:

Հոգվածի շրջանակներում առցանց հարցման միջոցով հետազոտություն է անցկացվել 8-9 տարեկան երեխաների ծնողների շրջանում՝ հասկանալու, թե որքանով են նրանք իրագեկված իրենց երեխաների հուզագգայական մակարդակի մասին, ինչպես են հաղթահարում երեխայի հետ ունեցած կոնֆլիկտները և արդյոք տեղյակ են մանկավարժության մեջ առկա լուծումների և մեթոդների մասին: Հարցված ծնողների միայն 42,9%-ն է օգտվում մանկավարժական գրականությունից, մնացած 52,4%-ը հիմնվում է սեփական կյանքի փորձի և ծանոթների տված խորհուրդների վրա: Դպրոցից տուն վերադառնալիս հարցվածների 76,2%-ի երեխաները պատմում են դպրոցում տեղի ունեցած հետաքրքիր և դրական իրադարձությունների մասին, մինչդեռ 23,8%-ը խոսում է օրվա ստացած գնահատականներից: Դաստիարակության գործընթացում ազդեսիվ տոնի կիրառումը 71%-ի համար կարևոր է, սակայն նրանցից 61,9%-ը փորձում է հնարավորինս խուսափել դրանից՝ կիրառելով երեխայի խրախուսման խոսքային մեթոդը: Հարցաթերթիկում առաջադրված պատժի մեթոդներից ծնողների 47,6%-ն ընտրել է տեղի ունեցածը հավանության չարժանացնելը, 38,1%-ը՝ ժամանցից կամ խոստացած նվերներից զրկելը, իսկ 14,3%-ը՝ խոսքով սպառնալը: Երեխայի նյարդային գերբեռնվածության

պատճառների մասին բոլոր ծնողները տեղյակ են, սակայն 81%-ը պատասխանել է, որ կցանկանար ավելին իմանալ: Հետևապես, անհրաժեշտ է պարբերաբար կազմակերպել ծնողների մանկավարժական իրազեկությանն ուղղված սեմինարներ կամ դասախոսություններ, որտեղ ծնողները գիտելիքներ կստանան հույզերի կարևորության, նեյրոհոգեբանության և հուզական բանականության մասին, կյանքի որակից են մասնագետների հետ, թե ինչպես տանը հսկել երեխայի աշխատանքը և նրան բազմաբնույթ հոգեբանական աջակցություն ցուցաբերել: Չնայած հարցված ծնողների 42,9%-ը գտնում է, որ իրեն նման միջոցառումներ անհրաժեշտ չեն, սակայն մյուս 57,1%-ը խոստովանում է, որ դեմ չէր լինի նման աջակցության:

Այսպիսով, հուրախություն մեզ՝ հարցված ծնողները մեծամասամբ հանդուրժող են, քանի որ նրանցից ոչ ոք ֆիզիկական պատժի կամ ահաբեկման չի ենթարկում իր երեխային, շատերը զրուցում են երեխայի հետ օրվա իրադարձությունների շուրջ և փորձում հասկանալ՝ ինչպիսի հոգեբանական վիճակով է երեխան վերադառնում տուն: Գուցեն դա պայմանավորված է նրանով, որ ծնողների այս սերունդը մեծացել է հետպատերազմյան սուղ կեցության պայմաններում, որտեղ միակ հոգսը օրվա հացի խնդիրը լուծելն է եղել, մինչեռ երրորդ հազարամյակի հասանելիության պայմաններում կյանքի բոլոր բնագավառները անձնակենտրոն մոտեցում են պահանջում: Ինչևէ, միանշանակ չենք կարող ասել, որ բոլոր ծնողները գիտեն, թե ինչն է կարևոր երեխայի դաստիարակության գործընթացում: Հետևապես, ծնողների հոգեբանամանկավարժական իրազեկման ժամանակ, թերևս, անհրաժեշտ է լավագույնս ընդգծել ծնողների՝ հուզական բանականության դրսևորման այն կարևորագույն տարրերը, որոնք էապես ազդում են երեխայի առողջ հուզական և ֆիզիկական զարգացման վրա: Մակայն հողվածում արժարծված գաղափարներն ամենևին էլ չեն քարոզում ջերմոցային պայմաններում դաստիարակել երեխաներին, այլ, ըստ էության, իրազեկում են ծնողներին օգնել իրենց երեխաներին դառնալու հուզականորեն ավելի կայուն անհատներ՝ նրանց ապահովելով հուզական կայուն մթնոլորտով, դրական արձագանքով և առողջ փոխհարաբերություններով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Զադոյան Ա. Մ., Խորհրդատվության դաստիարակչական դերը սովորողների պահվածքի ձևավորման գործում/ Մանկավարժություն N 1 ՀՅԴ 373 Գյումրու Մ. Նալբանդյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտ, 2014, էջ 187:
2. Մակարենկո Ա.Ս., Գիրք ծնողների համար, Երևան, 1953, էջ 398:

3. Ибука М., После трех уже поздно: Пер. с англ. - М.: РУССЛИТ, 1991. - 96с. <http://lib.ru/KIDS/after3.txt> (16.02.2018)
4. Исаченко А., Что такое эмоциональный интеллект и почему он так важен, 2017. <http://www.bbc.com/russian/features-40716336> (16.02.2018)
5. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. М.: Педагогика 1990. — 288 с. стр. 7
6. Шубович М.М., Семейная педагогика П.Ф. Каптерева и ее потенциал в современных условиях, УДК 37.018.1, 2004, стр.250
7. Goleman, D., Emotional Intelligence: Why it can matter more than I.Q. New York, 1995, p. 117
8. Salovey, P., & Mayer, J. D., The intelligence of Emotional Intelligence, 17, 1993, pp. 433-442
9. Sheffield Morris, A., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R., The role of the family context in the development of emotional regulation. *Social Development*, 16(2), 2007, pp. 361-388

ЮЛИЯ МКРТЧЯН - РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Основная цель этой статьи - информировать родителей о важности ключевой роли эмоционального интеллекта в процессе правильного воспитания ребенка. Именно эмоциональному интеллекту уделяется особое место в процессе формирования личности и детской социализации. Таким образом, в процессе психолого-педагогического просвещения родителей необходимо подчеркнуть важнейшие элементы выражения эмоционального интеллекта родителей, которые существенно влияют на здоровое эмоциональное и физическое развитие ребенка.

YULIA MKRTCHYAN - THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE PROCESS OF PARENTS' PSYCHO-PEDAGOGICAL ENLIGHTENMENT

The chief goal of this article is to inform parents about the importance of the key role of emotional intelligence in the process of the relevant organization of the child's upbringing. A special place is excerpted to emotional intelligence in the process of personality formation and child socialization. Thus, in the process of parents' psycho-pedagogical education, it is necessary to emphasize the most important elements of the demonstration of parents' emotional intelligence, which significantly affect the healthy emotional and physical development of a child.

**ՈՒՍՈՒՑՉԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՌԵՖԼԵՔՍԻՍՅԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆ ԱՐԴԻ ՓՈՒԼՈՒՄ**

ՆԱՐԻՆԵ ՄԱՏԻՆՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ռեֆլեքսիա, տեխնոլոգիա, ճանաչողական, գործառնական, անձնային, ռեֆլեքսիվ կոմպետենտություն, ինքնավերլուծություն, հաղորդակցական, կազմակերպչական, նախագծային:

Ավանդական կրթական համակարգը ենթադրում է ուսումնական, արհեստական, ակադեմիական, արտաքին ազդեցությունների և փոխազդեցությունների միջոցով պատրաստվող, վերապատրաստվող ուսուցիչ: Մասնագիտական պատրաստման, աճի եղանակներն ու ձևերը, մեթոդներն ու ռազմավարությունները ենթադրում են ուսուցչի վրա արտաքին ազդեցություն, որը միշտ չէ, որ ուսուցիչն իր անձային զարգացման համար կարևոր է համարում: Ուսուցիչը պետք է գիտակցի, որ ինքնակատարելագործման համակարգը ոչ միայն մասնագիտական գիտելիքներ, կարողություններ, հմտություններ է ենթադրում կամ անձնական ուսումնական-աշխատանքային փորձ, այլև ճանաչողական գործունեություն, որն արժևորվում է միայն կոնկրետ ուսուցչի տեսանկյունից:

Հանրակրթական դպրոցում ապագա ուսուցիչների մանկավարժական պրակտիկայի անցկացմանը հետևելով, վերլուծելով տարբեր իրադրություններ, դասեր, պրակտիկայի արդյունքները, եկել ենք այն եզրակացության, որ ռեֆլեքսիան ապագա ուսուցիչների և ուսուցիչների ամենաթույլ կողմերից է:

Փաստ է այն, որ դեռևս ՀՀ ոչ մի մանկավարժական ուղղվածության բուհում չեն ներդրում ապագա ուսուցչի ռեֆլեքսիայի զարգացման ծրագրեր: Կարելի է պնդել, որ չկա մանկավարժական ռեֆլեքսիան ձևավորելու նպատակաուղղված և պլանավորված համակարգ, այն զարգացնելու ռազմավարություն [Эрнст 2004]:

Ռեֆլեքսիան որպես գիտական հասկացություն ձևավորվել է փիլիսոփայության շրջանակներում և սահմանվում է որպես մարդու սեփական Ես-ի անդրադարձ (В. А. Лекторский, А. Г. Спиркин և այլք): Փիլիսոփայության մեջ «ռեֆլեքսիա» հասկացությունը սահմանվում է որպես անհատի կողմից իր գիտակցության մեջ կատարվածի մասին դատողություն: Ռ. Դեկարտը նույնացնում է ռեֆլեքսիան անհատի սեփական մտքերի վրա կենտրոնանալու, արտաքին աշխարհի,

մարմնականից վերացարկելու ունակության հետ: Սուկրատեսը նույնպես դիտարկում է ռեֆլեքսիայի հետ կապված որոշ հարցեր: Ըստ նրա՝ «գիտելիքի առարկան կարող է լինել միայն այն, ինչ արդեն յուրացված է, և քանի որ մարդուն ավելի շատ հասու է իր սեփական հոգու գործունեությունը, ինքնաճանաչողությունը մարդու ամենակարևոր խնդիրն է» [Виндельбанд 1995: 121 – 143]:

Արիստոտելը վերագրում է ռեֆլեքսիային նոր գործառույթներ: Ըստ նրա՝ ռեֆլեքսիան իրականությունը փոխելու մեխանիզմ է: Նա միայն աստվածային բանականությանն է վերագրում ռեֆլեքսիա անելու ունակությունը: Մարդը, ըստ նրա, միայն կարող է դիտել ինքն իրեն: Սակայն, նա առաջիններից է փիլիսոփայության պատմության մեջ, ով նշում է, որ «բանականությունը մտածում է ինքն իր մասին և նրա միտքն ընդամենը մտածողություն է մտածողության մասին» (Аристотель 1984: 211): Արիստոտելը դեռևս չի սահմանում «ռեֆլեքսիա» հասկացությունը, սակայն դիտարկում է այն որպես աստվածային բանականությանը բնորոշ ունակություն:

Առաջին անգամ «ռեֆլեքսիա» եզրույթը շրջանառության մեջ է դնում Դ. Լոքը: Ըստ նրա՝ «փորձի առաջին աղբյուրը զգացողությունն է, երկրորդը՝ ռեֆլեքսիան է, քանի որ այն այնպիսի գաղափարներ է առաջ բերում, որոնք ձեռք են բերվում հոգու մասին ռեֆլեքսիայի միջոցով» [Локк 1985: 107]:

Գ. Շեդրովիցկին նույնպես քննության առարկա է դարձնում «ռեֆլեքսիա» հասկացությունը, համեմատելով Դ. Լոքի և Գ. Լեյբնիցի և այլ փիլիսոփաների մոտեցումները: Ըստ նրա՝ «երկու փիլիսոփան էլ մեկնում են ռեֆլեքսիան որպես գիտակցման գիտակցում» (Шедровицкий 2005: 18): «Լոքը նույնպես ռեֆլեքսիայի մեջ տեսնում է սեփական գործունեությանն ուղղված մտքի դիտարկում» [Шедровицкий 2005: 231]: Ըստ նրա՝ մտածողը որևէ երևույթ դիտելու ընթացքում միաժամանակ հետևում է արտաքին աշխարհին և իր գործունեությանը:

Հեգելն առաջին անգամ առանձնացնում է ռեֆլեքսիայի երկու տեսակ՝ արտաքին և մտածողական [Гегель 1994]:

Ապագա ուսուցիչը պետք է կարողանա տարբերակել անձնային ռեֆլեքսիան մասնագիտական ռեֆլեքսիայից, զարգացնել ռեֆլեքսիան ռեֆլեքսիայի մասին, տարբերակել ռեֆլեքսիայի փուլերը (սևեռվել սեփական անձի վրա, վերլուծել և գնահատել սեփական ռեֆլեքսիան):

Բ.Ջ. Վուլֆովը գտնում է, որ մանկավարժական ռեֆլեքսիան մասնագիտական ռեֆլեքսիան է: Ըստ այդմ, նա մասնագիտական ռեֆլեքսիայի ձևավորման երեք փուլ է առանձնացնում՝ «նախամասնագիտական, մասնագիտական և հետմասնագիտական» [Вульфов 1995: 71-79]:

Ա. Մ. Սոխորը նշում է, որ ուսուցիչը պետք է նայի ուսումնական նյութի վրա սովորողների աչքերով [Сохор 1974: 145]: Ըստ Տ. Ս. Սոչենի՝ ռեֆլեքսիան դիտարկվում է որպես ուսուցչի մանկավարժական համակարգի անձնական բաղադրիչ [Сочень 1978]: Ըստ նույն հեղինակի՝ մանկավարժն իր գործունեության ընթացքում առաջնորդվում է տեղեկատվության հետևյալ տեսակներով.

«-ներքին տեղեկատվությունը, որոնք հանդես են գալիս կուտակված գիտելիքների ձևով,

- ընկալման արդյունքում ստացված տեղեկություններ, հետադարձ կապի, շփման, սովորողների հետ փոխհարաբերության (ազատ տեղեկատվություն),

- ռեֆլեքսիվ տեղեկատվություն, որը ձեռք է բերվել տրամաբանական մտածողությամբ, ինչպես նաև ներըմբռնողությամբ և երևակայությամբ» [Сочень 1978: 8]:

Ռեֆլեքսիայի կարևոր գործառույթ է հետադարձ կապի ապահովումը, որը ենթադրում է նաև վերահսկողության իրականացում դաստիարակության տարբեր փուլերում: Մ. Ս. Դմիտրիևան զարգացրեց ռեֆլեքսիայի կամ անդրադարձի շարքերը, ըստ որի՝ «ուսուցիչն անդրադարձ է անում իր գործընկերոջ մտավոր գործունեության համապատասխան մոդելները» [Дмитриева 1971: 44]:

Առարկայական մակարդակում ռեֆլեքսիան ենթադրում է մասնագիտական գործունեության, գործընթացի անդրադարձ: Անձնային ոլորտում, ուսուցիչը փորձում է բացահայտել իր իսկ հոգեբանական առանձնահատկությունները: Ընդ որում՝ անձնային-հոգեբանական մակարդակում ռեֆլեքսիան ենթադրում է ավելի բարդ մտածական գործընթացներ:

Կարելի է առանձնացնել մասնագիտական ռեֆլեքսիային (А.П. Гуреева, И.А. Мушкина) դպրոցականների ռեֆլեքսիայի ձևավորման տեխնոլոգիաներին (Т.В. Белозерцева, Н.Б. Крашенинникова), ուսուցչի պատրաստման գործընթացում ռեֆլեքսիայի գործառույթների բացահայտմանը (О.Ю. Шаврина) նվիրված աշխատանքները:

Ռեֆլեքսիվ կոմպետենտությունը բարդ հոգեբանամանկավարժական և մասնագիտական առումով կարևոր երևույթ է, որը բաղկացած է ճանաչողական, գործառնական և անձնային բաղադրիչներից:

Ընդհանուր առմամբ, մանկավարժի ռեֆլեքսիվ կոմպետենտությունը ենթադրում է որոշակի գիտելիքներ ռեֆլեքսիայի մասին, ինչպես նաև այն կիրառելու ունակություններ: Այդ համատեքստում կարևոր է նաև ուսանողի արժեքային վերաբերմունքը ռեֆլեքսիայի նկատմամբ: Ռեֆլեքսիվ կոմպետենտությունը հնարավոր է շարունակաբար զարգացնել, եթե ուսուցիչը կամ աշակերտը ներգրավվում են

հետազոտական գործունեության, հետազոտական աշխատանքի մեջ: Այս համատեքստում անհրաժեշտ է հստակորեն տարազատել հետազոտական պրակտիկան մանկավարժական պրակտիկայից: Վերջինս ավելի լայն հասկացություն է: Ակնհայտ է, որ ապագա ուսուցչի ռեֆլեքսիվ կոմպետենտությունը ձևավորվում է դեռևս բուհում:

Ուսուցչի պատրաստման բոլոր փուլերում, հատկապես մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում ապագա ուսուցիչը պետք է կարողանա իրականացնել ինքնավերլուծություն, ընկղմվել յուրահատուկ ինքնաձանաչողական գործընթացի մեջ, հասկանալ ինքն իրեն և այլոց:

Ռեֆլեքսիան անհրաժեշտ է մանկավարժական պրակտիկան անցկացնելու, սովորողների գնահատումն իրականացնելու համար:

Արդի փուլում հնարավոր չէ պատկերցնել ապագա ուսուցչի մանկավարժական պրակտիկայի կազմակերպումն առանց ռեֆլեքսիվ օրագրի ներդրման: Ուսուցիչները, մեթոդիստները և ուսանողները պետք է կարողանան վերլուծել դասը, իրականացնել խորհրդատվությունը, բացահայտել տվյալ պրակտիկայի առանձնահատկությունները, ներկայացնել նրա մանկավարժական և արտամանկավարժական պայմանները, ինչպես նաև ուսուցչի ռեֆլեքսիայի վրա ազդող հիմնական գործոնները:

Ռեֆլեքսիայի կարևոր գործառույթ է տվյալ կոլեկտիվում բարենպաստ հոգեբանական մթնոլորտի ստեղծումը, կառուցողական մեթոդներով կրթական գործընթացի կազմակերպումը:

Ռեֆլեքսիան որպես սուբյեկտի ինքնաձանաչողության ներքին հոգեկան ակտերի և վիճակների գործընթաց, ենթադրում է սեփական հոգեկան գործունեության վրա հատուկ ուղղվածության ուշադրություն, որն էլ իր հերթին պահանջում է սուբյեկտի բավականին բարձր հասունություն:

Ռեֆլեքսիան փոխհասկացության մեխանիզմ է ենթադրում, երբ անձը գիտակցում է , թե ինչ միջոցներով և ինչու է տպավորություն թողնում գործընկերոջ վրա: Ռեֆլեքսիան օգնում է անձին հասկանալ ոչ միայն այն, թե ինչպես է տպավորություն թողնում, այլև իր վրա ինչպես են ազդում շրջապատի մարդիկ:

Ռեֆլեքսիան հանդես է գալիս որպես բազմաբովանդակ երևույթ, որը մեկնվում է ինչպես անհրաժեշտ պայման, մեխանիզմ, ինքնազարգացման հիմք և միջոց:

Այն ներկայացնում է ապագա ուսուցչի, ընդհանրապես մանկավարժի ձանաչողական, հաղորդակցական, կազմակերպչական, նախագծային կարողությունները: Նրա միջոցով հնարավոր է լուծել ռազմավարական, տակտիկական, գործառնական խնդիրներ: Կարևոր է նրա կոնֆլիկտահարթիչ գործառույթը: Մանկավարժական ռեֆլեքսիան

օգնում է ճիշտ գնահատել կրթության սուբյեկտների սոցիալական դերերը և հաղթահարել անձնային կարծրատիպերը [Кушверская 2003]: Ռեֆլեքսիան անձի ինքնաիրացման կարևոր գործիք է [Романова 2002]:

Այն անձի կարևոր ինտեգրատիվ որակ է: Մանկավարժական ռեֆլեքսիան հնարավոր է անվերջորեն զարգացնել, հատկապես երբ անձը ներգրավված է նորարարական գործունեության մեջ: Ըստ Ա. Պ. Գուրեևի՝ ռեֆլեքսիայի զարգացման համար անհրաժեշտ է ստեղծել յուրահատուկ նորարարական միջավայր [Гуреев 2001]:

Մասնագիտական գործունեության փորձի, հաղորդակցական-մասնագիտական վարքագծի ռեֆլեքսիվ վերլուծությունն ուսուցչի մասնագիտական կայացման անբաժանելի մասն է կազմում: Մասնագիտական ինքնակատարելագործման գործընթացում նկատվում է ռեֆլեքսիվ ուղեկցման դեֆիցիտ կամ պակաս: Խնդիր է դրվում ուսուցիչների շրջանում տարերային կամ ներըմբռնողական ձևավորվող ռեֆլեքսիան դարձնել կազմակերպված գործընթաց:

Եզրակացություն

Մանկավարժական կամ մասնագիտական ռեֆլեքսիայի ձևավորման և զարգացման պայմանների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ ՀՀ կրթական տարածքում այդ հիմնախնդիրն անհրաժեշտ մակարդակով չի լուծվում: Ռեֆլեքսիան տարբեր գործառնություններ է կատարում: Այն ապահովում է ուսուցիչ-աշակերտ հետադարձ կապը, օգնում է իրականացնել վերահսկողություն ուսուցչի պատրաստման բոլոր փուլերում, նպաստում է տվյալ կոլեկտիվում բարենպաստ հոգեբանական մթնոլորտի ստեղծմանը, կառուցողական մեթոդներով կրթական գործընթացի կազմակերպմանը: Ներկայացնելով ապագա ուսուցչի ճանաչողական, հաղորդակցական, կազմակերպչական, նախագծային կարողությունները, լուծում է ռազմավարական, տակտիկական, գործառնական խնդիրներ: Կարևոր է նրա կոնֆլիկտահարթիչ գործառնությունը:

Ռեֆլեքսիան դիտարկվում է տարբեր առարկաների ուսուցման կամ մասնագիտական և անձնային, միջանձային հարաբերությունների հաստատման և կարգավորման մակարդակներում: Անձնային-հոգեբանական մակարդակում ռեֆլեքսիան ենթադրում է բավականին բարդ մտագործունեություն:

Առանձնացնելով ռեֆլեքսիվ կոմպետենտության ճանաչողական, գործառնական և անձնային բաղադրիչները, հնարավոր է դառնում ուսուցման տարբեր փուլերում ճիշտ ընտրել և կիրառել ուսուցչի պատրաստման ռազմավարությունները: Այդ համատեքստում ապագա ուսուցչի ռեֆլեքսիվ կոմպետենտության ձևավորման և զարգացման

կարևոր պայման է դառնում նրա հետազոտական աշխատանքի կազմակերպումը:

Ռեֆլեքսիան որպես սեփական գործունեության գիտակցման գործընթաց հնարավորություն է ընձեռում հիշել, բացահայտել և գիտակցել իր գործունեության հիմնական բաղադրիչները՝ նրա իմաստը, նպատակները, եղանակները, խնդիրները, լուծման ուղիները, ստացված արդյունքները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Аристотель. Сочинения: В 4-х т.: Пер. с древнегреч. Т. 4. Никомахова этика; Большая этика; Политика; Поэтика /Аристотель / Общ. ред. А. И. Доватура. - М.: Мысль, 1984. - 830 с.
2. Виндельбанд, В. О Сократе / В. Виндельбанд; пер. М. И. Левиной // Лики культуры: Альманах. М., 1995. - Т. 1. - С. 121 - 143.
3. Вульф, Б.З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление// Магистр. 1995. - №1. - С.71-79.
4. Крашенинникова Н. Б. . Развитие педагогической рефлексии как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности (На материале педагогического колледжа) : Дис. ... канд. пед. наук : Н. Новгород, 2000. - 207 с.
5. Белозерцева Т. В. Педагогическая технология формирования рефлексии школьников в процессе обучения: Дис. . канд. пед. наук : 13.00.01 Челябинск, 2000.- 195 с.
6. Гегель, Г. В. Ф. Лекции по истории философии. Кн. первая. / Г. В. Ф.Гегель; Ред. Ю. В. Петров; пер. с нем. СПб.: Наука, 1994. - 350 с.
7. Гуреев, А.П. Рефлексия профессиональной деятельности педагога как психолого-педагогическая проблема Текст.: Дисс. . канд.пед.наук, Челябинск, 2001.-155с.
8. Дмитриева М. С. Управление учебным процессом в высшей школе. Новосибирск, 1971. - 102 с.
9. Кушеверская Ю.В. Ю.В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Петрозаводск: КПИУ, 2007. 21 с. URL: http://www.scholar.ru/speciality.php?page=30&spec_id=5 (дата обращения: 04.12.2014).
10. Лекторский, В. А. Диалектика рефлексивного и нерефлексивного в познании / В. А. Лекторский // Проблемы рефлексии в научном познании: Межвузовский сб. / Куйбышев, гос. ун-т / Отв. ред. В. Н. Борисов. Куйбышев: Изд-во КГУ, 1983. - С. 5 - 7.

11. Локк, Дж. Сочинения: В 3-х т. / Дж. Локк; пер. с англ. М.: Мысль, 1985. -Т. 1. -1985.-622 с.
12. Мушкина И. А. Педагогическая рефлексия как основа совершенствования профессионального мастерства учителя (организационно-педагогический аспект): Дис. ... канд. пед. наук : М., 1999. - 152 с.
13. Романова, А.Е. Профессиональная рефлексия основа повышения педагогического мастерства// Аспирант и соискатель. - 2002. - № 3. - С. 18-23.
14. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. М.: Педагогика, 1974. - 192 с.
15. Сочень Т. С. Личная педагогическая система преподавателя, М.: Знание, 1978.-39 с.
16. Спиркин, А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. М.: Политиздат, 1972.-303 с. Фихте, И. Г. Сочинения: В 2 т. / И. Г. Фихте / Сост. И примеч. В. Волжского. СПб.: Мифрил, 1993. - Т. 1. - 1993 - 687 с. - Т. 2. - 1993 -798 с.
17. Щедровицкий, Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия, М.-, 2005. - 596 с.
18. Эрнст Г. Г. Развитие рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики: Дис. ... канд. пед. наук: Барнаул, 2004. – 240 с.

НАРИНЕ МАТИНЯН - ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ УЧИТЕЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье рассматривается проблема формирования и развития рефлексивной компетентности будущего учителя, с учетом особенностей образовательного пространства РА. Выделены основные функции педагогической рефлексии в рамках когнитивных, коммуникативных, организационных и проектных сфер деятельности будущего учителя. Подчеркнуто, что разделяя когнитивные, функциональные и индивидуальные компоненты рефлексивной компетенции, становится возможным выбирать правильные стратегии и применять стратегии подготовки учителей на разных этапах обучения.

NARINE MATINYAN - THE PROBLEM OF FORMING AND DEVELOPING PEDAGOGICAL REFLECTION AT PRESENT TIME

The article touches upon the problem of forming and developing the reflexive competence of the future teacher, taking into account the peculiarities of the educational space of RA. It reveals the basic functions of pedagogical reflection in the framework of cognitive, communicative, organizational and project activities of the future teacher. It emphasizes that by singling out the cognitive, functional and individual components of reflexive competence it can select the right strategies and implement them at different stages of training teachers.

**ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՈՒՄ ԿՐԹԱԿԱՆ
ՎԵՐՋՆԱՐԴՑՈՒՆՔՆԵՐԻ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻ ՄԵԿ ՏԱՐԲԵՐԱԿ**

**ՆԵԼԼԻ ԿՈՒՏՈՒԶՅԱՆ
ՄԵԼԱՆՑԱ ԳԱՐԵՑԱՆ
ՄԱՍԻԿՈՆ ՀԱԿՈՒԹՅԱՆ**

Հիմնաբառեր՝ գնահատման մեթոդ, գնահատման գործիքամիջոց, կրթական վերջնարդյունք, վերջնարդյունքների բաղադրիչներ, կշռային գործակից:

Գնահատումը ուսումնական գործընթացի արդյունավետության և ուսուցման արդյունքների բացահայտման միջոց է: Գնահատումը պարզում են յուրաքանչյուր ուսանողի և ԲՈՒՀ-ի կողմից առարկայական չափորոշիչների ու ծրագրերի պահանջների կատարման ամբողջական պատկերը: Գնահատումը հնարավորություն է տալիս ուսանողի գիտելիքները և կարողությունները որակելու հաղորդակցման հիմնական ձևերում՝ ընկալում, մեկնաբանում, հարց ու պատասխան, խոսքային հաղորդակցման ունակություններ: Վերջարդյունքների գնահատման հիմնական նպատակն է սովորողի գիտելիքների մակարդակի, կարողությունների ու հմտությունների տիրապետման ստուգումը, արժեքային որակների ձևավորման ապահովումը և դրանց հիման վրա ուսումնական գործընթացի արդյունավետության, ուսման որակի բացահայտումն ու վերահսկումը: Վերջարդյունքների գնահատումով ստուգվում են սովորողի ուսումնական գործունեության արդյունքները և ստուգվում է ամբողջական թեմայի, դասընթացի, առարկայի յուրացման աստիճանը:

Վերջարդյունքների գնահատումը անհատի գիտելիքները, ընկալումն ու հմտությունները հավաստող վկայությունների՝ զբաղմունքի նկարագրով և/կամ որակավորման չափորոշչով (դրա մասնագիտական մոդուլներով) սահմանված չափանիշներին համապատասխանության վերլուծության գործընթաց է, որը ունի երկու հիմնական նպատակ.

- հավաստել, որ անհատը ձեռք է բերել որոշակի զբաղմունքի կամ որակավորման առնչվող գիտելիք, հմտություն և կարողություն, ինչի համար նրան կարող է շնորհվել վկայական կամ դիպլոմ,
- որոշարկել անհատի գիտելիքի կամ հմտությունների բացերը, ինչը հնարավորություն կտա նրան անցնել անհրաժեշտ լրացուցիչ ուսումնառություն:

Կարևորագույն գործոններից մեկը գնահատման որակն է, ուստի անհրաժեշտ, որ դրա ընթացքը լինի խիստ, բայց և արդար, որ գնահատման ընթացքում առաջադրվող խնդիրները համապատասխանեն զբաղմունքի

նկարագրով կամ համապատասխան կրթական (որակավորման) չափորոշչով սահմանված պահանջներին: Գնահատման արդյունքներն արձանագրելիս անհրաժեշտ է հիշել, որ գնահատման նպատակը հավաստագրումն է (որակավորման շնորհումը):

Ներկայումս կրթության ոլորտում տեղի ունեցող արմատական տեղաշարժերը պահանջում են կրթության որակի վերահսկողություն և գնահատում, հետևաբար, աճել են մասնագիտական կրթության որակի գնահատման նկատմամբ հուսալիության պահանջները: Այս առումով, հատկապես առաջնային է նվազեցնել կրթական վերջնարդյունքների ավտոմատացված գնահատման ժամանակ առկա սխալները: Մասնագիտական կրթության մակարդակը կարելի է գնահատել կրթական վերջնարդյունքների հիման վրա՝ շարունակական կրթության համակարգում [1]:

Հաճախ հարկ է լինում աշխատել արագ փոփոխվող միջավայրում, որը պահանջում է գործողության կատարման եղանակները արագ փոփոխելու և լավագույնը լուծումը գտնելու մասնագիտական կարողություններ: Հետևաբար, կադրերի պատրաստման կամ վերապատրաստման ընթացքում հինականում օգտագործվում է կարողությունների, հմտությունների վրա հիմնված մոտեցում, և ուսանողների կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերման մակարդակով էլ գնահատվում է մասնագիտական կրթությունը:

Այս կապակցությամբ հրատապ է դառնում ուսանողների կրթական վերջնարդյունքների գնահատման հետ առնչվող առկա խոճընդոտների վերացումը, ինչպես նաև դրա իրականացման համար օգտագործվող մոդելների հիմնավորումը և գործիքամիջոցների որակական գնահատումը [3]:

Ուսանողի ձեռք բերած կրթական վերջնարդյունքների գնահատման առաջարկված մեթոդները հիմնվում են հետևյալ ենթադրությունների վրա.

1. Բակալավրիատի (մագիստրատուրայի) շրջանավարտների վերջնարդյունքների կառուցվածքը կարող է ներկայացվել երեք բաղադրիչների տեսքով՝ ճանաչողական, անձնական և ինտեգրատիվ-գործունեության ակտիվության: Վերջնարդյունքի գնահատումը կատարվում է ըստ նրա ձևավորող բաղադրիչների արժեքների:

2. Շրջանավարտների կրթական վերջնարդյունքները գնահատվում են ձեռք բերված հմտությունների, կարողությունների, գիտելիքների մակարդակով՝ հիմք ընդունելով Բարձրագույն կրթության պետական կրթական չափորոշիչները:

3. Կրթական վերջնարդյունքների բաղադրիչների գնահատման ելակետային տվյալները ստացվում են շրջանավարտների հարցումների միջոցով՝ գնահատման գործիքամիջոցների կիրառմամբ, օգտագործելով սոցիոլոգիական և հոգեբանական հետազոտության մեթոդներ:

4. Շրջանավարտի կրթական վերջնարդյունքների զարգացման մակարդակի հաշվարկման համար ելակետային տվյալների մշակումը և մեկնաբանումը իրականացվում են դասական թեստավորման տեսության, <<թաքնված>> փոփոխականների տեսության, հավանականությունների տեսության մեթոդների և մաթեմատիկական վիճակագրության միջոցով:

Կրթական վերջնարդյունքների յուրաքանչյուր բաղադրիչ գնահատելու համար պետք է տվյալ բաղադրիչի համար ստեղծվի գնահատման գործիքամիջոցների տվյալների բազա: Կրթական վերջնարդյունքների ճանաչողական հիմքը գիտելիքները, հմտությունները ու կարողություններն են: Միայն փոխվում է հիմնական դիդակտիկ (ուսուցողական) բաղադրիչների միջև հարաբերակցային կապը [3] <<վերջնարդյունքների վրա հիմնված մոտեցումը պահանջում է գիտելիքների և հմտությունների ու կարողությունների միջև ենթակայություն հիմնվելով արժեքա-իմաստային հասկացությունների վրա>>: Այս կապակցությամբ գնահատման գործիքամիջոցների տվյալների բազան պետք է ձևավորվի յուրաքանչյուր առարկայի համար գոյություն ունեցող և նոր մշակված բարձրորակ մանկավարժական թեստերի և բազմամասնագիտական և միջառարկայական թեստերի հիման վրա:

Ուսանողի վերջնարդյունքների անձնական բաղադրիչի ձևավորման առկայության գնահատումը ուղղակիորեն կապված է ուսանողի անհատականության հատկանիշի (մտավոր ունակությունների) ուսումնասիրության հետ, ուստի այն պետք է պայմանավորված լինի թեստերի, հարցաթերթիկների կիրառմամբ:

Կրթական վերջնարդյունքների ինտեգրատիվ գործունեության ակտիվության բաղադրիչը կարելի է գնահատել՝ օգտագործելով տարաբնույթ կրթական գործունեության (անհատական հանձնարարություններ, կուրսային նախագծեր, դիպլոմային աշխատանք և աստենախոսություն) կատարման որակի գնահատման միջոցներ (թեստեր): Բացի այդ, կրթական վերջնարդյունքների նշված բաղադրիչի ձևավորման առկայությունը հեշտ է հայտնաբերել ուսանողի ակտիվության և հաղորդակցական հատկանիշների գնահատմամբ՝ օգտագործելով հարցաթերթիկներ:

Ելակետային տվյալների ավտոմատացված մշակման համար պետք է մշակել գործիք, որի իրականացման համար անհրաժեշտ է՝

- ձևավորել թեստային հարցերը,
- հաշվել տվյալ հարցի բարդության աստիճանը,
- հաշվել քննություն հանձնողի պատրաստվածության մակարդակը:

Հարցի բարդության աստիճանը հաշվելու համար անհրաժեշտ է հաշվել տվյալ հարցին տրված ճիշտ պատասխանների քանակը (դրա տոկոսային արտահայտությունը): Այս ցուցանիշը կոչվում է հարցի բարդության աստիճան:

Ապա պետք է հաշվել ճիշտ և սխալ պատասխանների քանակների հարաբերակցության լոգարիթմը հետևյալ բանաձևով՝

$$\ln \frac{h}{1-h}, \quad (1)$$

որտեղ h տվյալ հարցին տրված ճիշտ պատասխանների քանակն է:

Քննություն հանձնողի պատրաստվածության մակարդակն արտահայտվում է առաջադրված թեստային հարցերին նրա կողմից տրված ճիշտ և սխալ պատասխանների քանակի (դրանց տոկոսային արտահայտությունների) հարաբերության լոգարիթմով՝

$$\ln \frac{m}{1-m}, \quad (2)$$

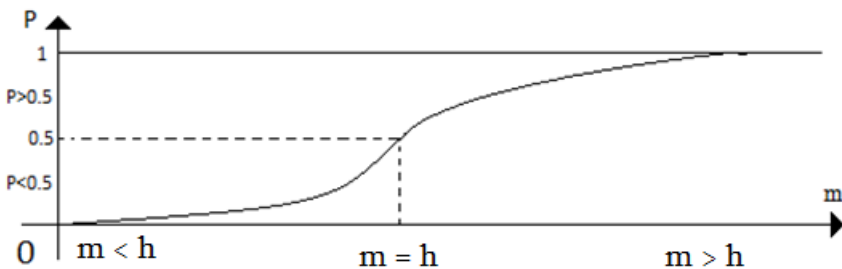
որտեղ m -ը թեստային հարցերին նրա կողմից տրված ճիշտ պատասխանների քանակն է:

Ստացված արժեքների (բանաձև 1 և բանաձև 2) հիման վրա պետք է հաշվել, թե տվյալ քննություն հանձնողն ինչ հավանականությամբ ճիշտ կպատասխանի տվյալ թեստային հարցին հետևյալ բանաձևով՝

$$P(X_{ni} = 1/m_n, h_i) = \frac{\exp(m_n - h_i)}{1 + \exp(m_n - h_i)}, \quad (3)$$

n -րդ քննություն հանձնողը ($n = 1, \dots, N$) m_n պատրաստվածության մակարդակով i -րդ ($i = 1, \dots, l$) թեստային հարցին (հարցի բարդության աստիճանն է) կտա P հավանականությամբ ճիշտ պատասխան:

Գծապատկերից, որը բերված է նկարում, երևում է՝ եթե թեստային հարցի բարդության աստիճանը հավասար է քննություն հանձնողի պատրաստվածության մակարդակին, ապա ճիշտ պատասխանի հավանականությունը 0.5 է:



Ելակետային տվյալների մշակման արդյունքում ստացվում են կրթական վերջնարդյունքների յուրաքանչյուր բաղադրիչի X_i միավորը և θ_i պարամետրի արժեքը՝ $\theta_i, i=1, 3$, իսկ X_i միավորը օգտագործվում է θ_i մեծության պատկանելությունը կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերման մակարդակի բաղադրիչից ցույց տալու համար՝ համաձայն գնահատման ընթացակարգի:

Կրթական վերջնարդյունքների բաղադրիչը կունենա դրական գնահատական, եթե θ_i ցածր չլինի շեմային արժեքից: Եթե այս պայմանը չի բավարարվում, ապա աստեստավորման արդյունքներով շրջանավարտին որակավորում չի շնորհվում:

Երբ բոլոր երեք բաղադրիչների համար պայմանները տեղի ունեն, ապա j -րդ վերնարդյունքի ձեռքբերման մակարդակը գնահատվում է հետյալ բանաձևով՝

$$\theta_j = \alpha_{j1} \theta_{j1} + \alpha_{j2} \theta_{j2} + \alpha_{j3} \theta_{j3},$$

որտեղ α_{ji} , $i=1, 2, 3$ j -րդ վերջնարդյունքի կշռային գործակիցներն են:

Կշռային գործակիցների արժեքներն ընտրվում են փորձագետների կողմից, ելնելով շահակիցների պահանջներից և ցանկություններից: Իսկ θ_i հաշվարկը իրականացվում է կրթական վերջնարդյունքների յուրաքանչյուր խմբի (հանրակրթական, մասնագիտական) համար:

Այսպիսով, դիտարկված տարբերակը կարելի է կիրառել ուսումնառության տարբեր փուլերի ընթացքում ուսանողների վերջնարդյունքների գնահատման համար, որով հնարավոր կլինի նաև ավտոմատացնել վերջնարդյունքների գնահատման գործընթացը և ստեղծելով տվյալների բազա, մշակել տեղեկատվական համակարգ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Մովորողների գնահատման հայեցակարգ, ՀՀ ԿԳՆ, Կրթական ծրագրերի կենտրոն, Երևան, 2005:
2. Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. -- Томск: Томский государственный университет, 2007. - 368 с.
3. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий– М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

ՆԵԼԼԻ ԿՄՏՅԱՆ, ՄԵԼԱՆՅԱ ԴԱՐԵՅԱՆ, ՄԱՄԻԿՈՆ ԱԿՕՍՅԱՆ - ՕԴԻՆ ԻԶ ՎԱՐԻԱՆՏՈՎ ՄԵՏՈԴԱ ՕՇԵՆԻՎԱՆԻԱ ԿՈՆԵՑՆՅԱԿ ՕԲՐԱԶՈՎԱՏԵԼՅԱԿ ԴԵԶՅՒԼՏԱՏՈՎ ԵՎ ՍՏԵՂԾԵԼՈՎ

В статье рассматривается вариант количественного метода оценивания уровня приобретенных окончательных образовательных результатов в системе образования. Предложен вариант, который позволяет оценивать образовательные конечные результаты,

полученные учащимися, учитывая формирующие пороговые значения, основанные на весомых коэффициентах компонентов конечного результата.

NELLY KUTUZYAN, MELANYA GAREYAN, MAMIKON HAKOBYAN - AN ASSESSMENT METHOD VARIANT FOR LEARNING OUTCOMES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The quantitative assessment of the level of acquisition of learning outcomes in the education system is examined in the article.

A method is proposed for evaluating the learning outcomes of students' training by means of attracting the threshold values of the weight coefficients assigned to the components of learning outcomes.

**ԶԲՈՍԱՎԱՐՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻՆ
ՆԵՐԿԱՅԱՑՎՈՂ ԱՇԽԱՏԱՇՈՒԿԱՅԻ ԱՐԴԻ ՊԱՀԱՆՁՆԵՐԸ**

ՍՈՆԱ ՆԵՐՄԻՍՅԱԼ

Հիմնաբառեր՝ զբոսաշրջություն, զբոսավար, կոմպետենցիա, մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորում, բարձրագույն մասնագիտական կրթություն, աշխատաշուկայի արդի պահանջներ, կոմպետենցիաների վրա հիմնված մոտեցում, զբոսավարների ակադեմիական կրթության կազմակերպում

Զբոսաշրջության ոլորտի զարգացման ներկայիս փուլում մեծ կարևորություն է տրվում մասնագետների պատրաստման և վերապատրաստման, մասնագիտական ուսուցման նոր մոտեցումների և մեխանիզմների մշակման և ներդրման գործընթացներին: Այսօր՝ աշխատաշուկայի մրցակցային պայմաններում, օրակարգային են զբոսաշրջային մասնագիտական կրթության, միջազգային չափորոշիչներին համապատասխան մասնագետներ պատրաստելու, նրանց մասնագիտական կոմպետենցիաներին ներկայացվող պահանջները. տարեցտարի համաշխարհային աշխատաշուկայում նկատվում է կոմպետենտ և փորձառու մասնագետների պակաս:

Հայաստանի Հանրապետությունում զբոսաշրջության ոլորտը դեռևս գտնվում է վերաձևավորման և վերակազմավորման փուլում՝ արտաքին տնտեսական հարաբերությունների հաստատման, համապատասխան ենթակառուցվածքների զարգացման, կոմպետենտ մասնագետների պատրաստման համատեքստում: Արագ առաջընթաց ապրող և բարձր մրցունակություն ունեցող զբոսաշրջության ոլորտի զարգացումը պայմանավորված է մի շարք խնդիրների լուծմամբ, որոնցից մեկը ոլորտի արդի պահանջներին համապատասխան մասնագետների պատրաստման և նրանց մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորմանն ուղղված արդյունավետ կրթական համակարգի ստեղծումն է: Մասնագետների պատրաստման գործընթացի կազմակերպման, նրանց մասնագիտական և գործնական հմտությունների ձևավորման խնդիրը զբոսաշրջության ոլորտի համար դեռևս մնում է առաջնային:

Զբոսաշրջության ոլորտի մասնագետները և հատկապես զբոսավարներն աշխատում են տարբեր սոցիալական և մշակութային միջավայրերում (տարբեր ազգային, մշակութային և կրոնական պատկանելություն ունեցող մարդկանց հետ), այդ իսկ պատճառով նրանց ներկացվող

մասնագիտական պահանջները չափազանց կոշտ են: Հետևաբար, այս խնդրի լուծումն անհնար է այնքան ժամանակ, մինչև չպարզենք, թե ինչ կոմպետենցիաներ պետք է ունենա զբոսավարը, որպեսզի համապատասխանի աշխատաշուկայի արդի պահանջներին և պահանջարկված լինի զբոսաշրջության ոլորտում: Մա է պատճառը, որ սույն հոդվածում անդրադարձել ենք ՀՀ զբոսաշրջության ոլորտի ամենաարդիական և հրատապ խնդիրներից մեկին՝ զբոսավարների ակադեմիական կրթության անհրաժեշտությանը և մասնագիտական կոմպետենցիաների գնահատմանը:

Համաձայն ՀՀ տնտեսական զարգացման և ներդրումների նախարարության տվյալների՝ Հայաստանում զբոսաշրջության ոլորտի մասնագետներ են պատրաստում թվով 8 բուհ */Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարան, Երևանի պետական համալսարան, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան, Ռուս-հայկական պետական համալսարան, Տուրիզմի հայկական ինստիտուտ, Հայաստանում ֆրանսիական համալսարան, Երևանի մենեջմենթի համալսարան, Մոսկվայի սերվիսի պետական համալսարանի Երևանի մասնաճյուղ/ [Հայաստանի Հանրապետության տնտեսական զարգացման և ներդրումների նախարարություն], սակայն դեռևս դրանցից և ոչ մեկը չի թողարկում զբոսավարի որակավորում ունեցող մասնագետներ: Պետք է նշել, որ զբոսաշրջության և հյուրանոցային գործի մասնագետներ պատրաստելու առաջնությունը պատկանում է Երևանի պետական հումանիտար քոլեջին, որը ՀՀ-ում այն ձեռնարկել է 1992 թվականից: Հենց սկզբից ուսումնառությունն ընթացել է երեք ուղղությամբ՝ ա. հայոց, ռուսաց և որևէ եվրոպական լեզվի մասնագիտական տիրապետում /օտար լեզուների ուսուցումն իրականացվում էր այդ լեզուներով ոլորտային տեքստեր պարունակող հատուկ արտասահմանյան դասագրքերով/, բ. զբոսաշրջության և հյուրանոցային գործի բոլոր բնագավառների առանձնահատկություններն ուսումնասիրող գիտակարգերով /կրկին արտերկրից բերված և թարգմանված դասագրքերի միջոցով/, գ. համակարգչային գործավարության պահանջվող ծրագրերի լավագույնս գործնական յուրացմամբ: Ընդ որում՝ մասնագիտության ՄԿԾ-ն աչքի էր ընկնում բոլոր կուրսերում պրակտիկային հատկացված որոշակի ժամանակաշրջանով, որը, ի թիվս ոլորտային այլ զբաղվածությունների /զբոսաշրջության կենտրոններ, հյուրանոցներ/, ընդգրկում էր զբոսաշրջային 15 երթուղի, որոնք բոլոր ուսանողների համար վարում էին բարձր կուրսերի ուսանողները մայրաքաղաքի հմուտ զբոսավարների հսկողությամբ:*

Այսօր, ցանկացած ոլորտի համար ժամանակի հրամայական է մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորումը, ինչը պետք է իրականացնել բուհերի և գործատուների սերտ համագործակցության և

փոխազդեցության միջոցով: Ջրոսավարների մասնագիտական կոմպետենցիաները որոշելու և գնահատելու նպատակով ՀՀ զբոսաշրջային ընկերությունների շրջանում իրականացրել ենք հարցում՝ ոլորտում առկա արդի պահանջների մասին հստակ պատկերացում կազմելու համար:

Հարցմանը մասնակցել են թվով 20 ընկերություն (*Հյուր Մերվիս, Լևոն Թրավել, Արմենիա Թրավել, Գոու Թրավել, Ֆան տուր, Հայ տուր, Մպուտնիկ, Նանե տուր, Էլիտար թրավել, Երկիր Նաիրի, Ռումեա, Թրավելոն, Ամիստադ տուր, Գոու թու Արմենիա, Ջեոգրեֆիք թրավել, Նուելվա Վիստա, Սիլբ ռոուդ Արմենիա, Արմանե, Արմենիան թրավել գայդ, Մարաթուկ թրավել*), որոնք զբոսաշրջության ոլորտում առանձնանում են իրենց ակտիվ գործունեությամբ և փորձով:

Հարցման ընթացքում տվյալ ընկերությունների ներկայացուցիչները պատասխանել են ներքոնշյալ հարցերին և 10 բալանոց սանդղակով գնահատել իրենց հետ համագործակցող զբոսավարների մասնագիտական կոմպետենցիաները և անձնային որակները:

1. Ո՞ր ոլորտների վերաբերյալ գիտելիքներ պետք է ունենա բարձր որակավորում ունեցող զբոսավարը:

2. Ջրոսավարների ո՞ր մասնագիտական հմտություններն են կարևորվում աշխատանքի ընթացքում:

3. Ջրոսավարների ո՞ր անձնային որակներն են կարևորվում զբոսաշրջիկների հետ աշխատանքի շրջանակներում:

4. Որպես գործատու՝ ի՞նչն էք համարում առաջնահերթ՝ գիտելի՞քը, հմտություննե՞րը, թե՞ անձնային որակները: Ինչու՞ :

5. Ինչպե՞ս էք որոշում զբոսավարի կոմպետենտ լինելը՝ համապատասխանությունը աշխատաշուկայի պահանջներին:

6. Որո՞նք են զբոսավարի կոմպետենցիաների գնահատման Ձեր մեթոդները:

7. Ըստ Ձեզ՝ կարևո՞ր է արդյոք զբոսավարի՝ մասնագիտական բարձրագույն կրթություն ունենալը:

8. Նշել՝ Ձեզ հետ համագործակցող զբոսավարների քանի՞ տոկոսն ունի բարձրագույն մասնագիտական կրթություն:

Չնայած, զբոսաշրջության ոլորտում այսօր զբոսավարների պակաս չի զգացվում, այնուամենայնիվ, ոչ բոլոր գործատուներն են գոհ նրանց պատրաստվածության մակարդակից: Հարցման արդյունքների համաձայն՝ վերոնշյալ ընկերությունների հետ համագործակցող զբոսավարների 97%-ն ունի բարձրագույն, սակայն ոչ զբոսաշրջային մասնագիտական կրթություն. զբոսավարների 87%-ն ունի հումանիտար, 10%-ը՝ տնտեսագիտական կրթություն :

Հարցվածների 82%-ի կարծիքով՝ զբոսավարները բավականաչափ չեն տիրապետում մասնագիտական կոմպետենցիաներին. գիտելիքի և

մասնագիտական փորձի համադրության պակաս է զգացվում: Սա պայմանավորված է մի քանի հանգամանքով, մասնավորապես՝ զբոսավարների սերտիֆիկացման բացակայությամբ¹, ազատ դաշտի առկայությամբ, բարձրագույն մասնագիտական կրթության պակասով: Հարցման ընթացքում բոլոր գործատուներն անխտիր շեշտեցին զբոսավարների բարձրագույն մասնագիտական կրթության կազմակերպման կարևորությունը. *«անհրաժեշտ է, որ զբոսավարներն ունենան զբոսավարի որակավորմամբ ակադեմիական կրթություն և ոլորտում աշխատեն միայն համապատասխան որակավորում ունեցող մասնագետներ, քանի որ աշխարհագրագետը, պատմաբանը, մշակութաբանը և այլք, կոմպետենտ զբոսավարներ համարվել չեն կարող»:*

Հարցման արդյունքներից պարզ է դառնում, որ զբոսավարների պատրաստման որակը չի համապատասխանում ոլորտի ներկայացուցիչների՝ գործատուների պահանջներին: Խոսքը վերաբերում է մասնավորապես՝

- որոշակի մասնագիտական առաջադրանքներ կատարելու գործնական փորձի բացակայությամբ,
- աշխատաշուկայի պահանջներին կրթական ծրագրերի անհամապատասխանությանը,
- աշխատաշուկայի հետ կապի բացակայությանը,
- ուսումնամեթոդական նյութերի արդիականացման պակասը,
- զբոսավարների պատրաստման գործընթացում կիրառվող նյութատեխնիկական բազայի «աղքատությանը», ինչը անհրաժեշտ մասնագիտական խնդիրների լուծման համար չի ապահովում մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորման հնարավորություն:

Այսօր, ՀՀ-ում տարբեր կազմակերպություններ (Հայ զբոսավարների գիղդիա, Զբոսավարների ասոցիացիաների համաշխարհային ֆեդերացիա WFTGA, «ԿԱԶԱ» շվեյցարական մարդասիրական հիմնադրամի «Էսպաս» կենտրոն, և այլն) կազմակերպում են 3-6 ամիս տևողությամբ զբոսավարների վերապատրաստման դասընթացներ (անկախ մասնագիտությունից և որակավորումից), սակայն դրանք լիարժեք չեն ձևավորում

¹ *Զբոսավարի և ուղեկցորդի գործունեության լիցենզավորման կարգը հաստատելու մասին ՀՀ կառավարության 2004 թ.-ի հուլիսի 31-ին ուժի մեջ մտած N° 945-Ն որոշման համաձայն՝ մասնագիտական գործունեություն ծավալելու իրավունք ունեին միայն լիցենզավորում անցած զբոսավարները: Որոշումն ուժը կորցրել է 31.03.2011 թ.-ին [Զբոսավարի և ուղեկցորդի գործունեության լիցենզավորման կարգը հաստատելու մասին ՀՀ կառավարության N° 945-Ն որոշում]:*

մասնագիտական այն կոմպետենցիաները, որոնց պահանջն այդքան խիստ զգացվում է այսօր զբոսաշրջության ոլորտում:

Ընդհանրացնելով վերը ներկայացրածը, կարող ենք նշել, որ զբոսավարների պատրաստման գործընթացի վերաբերյալ աշխատաշուկայի պահանջները հետևյալն են՝

- *կոմպետենցիաներին ուղղված պահանջներ՝* անհրաժեշտ մասնագիտական գիտելիքների և հմտությունների առկայություն,
- *տեխնոլոգիական պահանջներ՝* մասնագիտական գործունեության ընթացքում հանդիպող տիպիկ իրավիճակներում ելք գտնելու հմտություններ,
- անձնային որակներին ներկայացվող պահանջներ:

Հարցման պատասխանների վերլուծությունը թույլ է տալիս եզրակացնելու, որ զբոսավարների հատուկ մասնագիտական պատրաստվածությունը և ակադեմիական կրթությունն անհրաժեշտություն է և չափազանց կարևոր է ոլորտում գործունեություն ծավալելու տեսանկյունից: Չնայած որպես գրավիչ զբոսաշրջային կենտրոնի Հայաստանի Հանրապետության զարգացման միտումներին և ձևավորման արագ տեմպերին, կոմպետենտ զբոսավարների պատրաստման հարցը դեռևս մնում է արդիական: Մյուս կողմից՝ հարց է առաջանում, թե ի՞նչ կոմպետենցիաներ պետք է ունենա զբոսավարը, որպեսզի իրավամբ համարվի պահանջված մասնագետ: Այս հարցի պատասխանը կօգնի հասկանալու, թե ինչ ուսումնական ծրագրեր է անհրաժեշտ մշակել և ներդնել բարձրագույն կրթության համակարգում՝ զբոսավարների պատրաստման գործընթացում: Այսպիսով, կոմպետենտ է համարվում այն մասնագետը, ով մասնագիտական կոմպետենցիաների տիրապետման հետ մեկտեղ աչքի է ընկնում իր անձնային որակներով և հատկանիշներով [Зимняя И.А. 2004:42]: Իսկ կոմպետենցիան, ըստ Է. Ֆ. Ջեյերի՝ «մասնագիտական գիտելիքների, հմտությունների, կարողությունների և փորձի ամբողջությունն է գործողության մեջ» [Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. 2005:26]:

Հիմնվելով գործատուների պատասխանների վրա՝ առանձնացրել ենք զբոսավարների այն կոմպետենցիաները, որոնք լիովին հնարավոր է ձևավորել և զարգացնել բուհում իրականացվող բարձրագույն մասնագիտական կրթության շրջանակներում: Այդ կոմպետենցիաներից են.

1. Տեղեկատվության մշակման և ներկայացման կոմպետենցիատեղեկատվության տարբեր աղբյուրների՝ գրքերի, դասագրքերի, ուղեցույցերի, քարտեզների, հանրագիտարանների, կատալոգների, բառարանների հետ աշխատելու, տեղեկատվությունը մշակելու՝ վերլուծելու, համեմատելու և ներկայացնելու հմտություններ:

2. *Հաղորդակցական կոմպետենցիա*՝ հրապարակային խոսքով հանդես գալու, երկխոսությունը գրագետ վարելու, լսել կարողանալու, բանավոր հաղորդակցվելու հմտություններ:

3. *Սոցիալական կոմպետենցիա*՝ տարբեր ազգերի, մշակույթների կրողների հետ աշխատելու, փոխզիջման և փոխըմբռնման եզրեր գտնելու, համագործակցելու հմտություններ:

4. *Օբյեկտիվ իրազեկման կոմպետենցիա*՝ կապված է առաջինի հետ և պարտավորեցնում է միատեսակ զբոսաշրջային հետաքրքրություն ներկայացնող օբյեկտների վերաբերյալ իրատեսական համեմատությամբ ներկայացնել համադրված և զուգադրված գիտելիքներ:

Ներկայումս, կրթական համակարգի արդիականացման արդյունավետ ուղիներից մեկը մասնագիտական պատրաստման գործընթացում կոմպետենցիաների վրա հիմնված մոտեցման ներդրումը և կիրառումն է, որի նպատակն է նվազագույնի հասցնել մասնագիտական կրթության և արդի աշխատաշուկայի պահանջների միջև անջրպետը [Ефремова Н.Ф. 2012:129]: Կոմպետենցիաների վրա հիմնված մոտեցմամբ ուսուցումը հնարավորություն է տալիս պատրաստելու մասնագետներ, ովքեր պրոֆեսիոնալ գործունեության շրջանակներում ի վիճակի կլինեն լուծումներ գտնել առաջադրված խնդիրների համար՝ կիրառելով ձեռք բերված գիտելիքները, հմտությունները և մասնագիտական փորձը: Հետևաբար, առաջարկում ենք բուհում զբոսավարների մասնագիտական կրթության ապահովման գործընթացում հիմնվել կոմպետենցիաների վրա հիմնված մոտեցման վրա, ինչը հնարավորություն կտա նրանց մոտ ձևավորելու հետևյալ մասնագիտական գիտելիքները և հմտությունները (Աղյուսակ 1.):

<p>Գիտելիք</p>	<ul style="list-style-type: none"> • պատմություն, • աշխարհագրություն, • ազգային և համաշխարհային մշակույթ, • հայ և համաշխարհային արվեստ, • աշխարհի ժողովուրդների կրոններ, • հայ և համաշխարհային գրականություն, • հոգեբանություն, • ազգագրություն, • հնագիտություն, • բանահյուսություն, • ճարտարապետություն, • կենսաբազմազանություն, • թեմատիկ բառապաշար, • էքսկուրսիաների կազմակերպման և անցկացման մեթոդիկա, • հաղորդակցության հիմունքներ, • էթիկետ և մասնագիտական էթիկա, • առաջին բուժօգնություն, • օտար լեզուներ, • զբոսաշրջության հիմունքներ, • մենեջմենթի հիմունքներ, • հյուրընկալության հիմունքներ, • արտակարգ իրավիճակներ
<p>Հմտություն</p>	<ul style="list-style-type: none"> • արագ կողմնորոշվելու ունակություն, • ցանկացած խնդրի լուծում տալու ունակություն, • ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու կարողություն, • հաղորդակցման հմտություն, • նյութը ճիշտ և հասանելի ներկայացնելու կարողություն, • էքսկուրսիոն ծրագրի մշակում և իրականացում, • խոսքի մշակույթի տիրապետում, • էքսկուրսիոն նյութի հավաքագրում, մշակում և վերլուծում, • զբոսաշրջային խմբերի դիմավորում և ուղեկցում, • էթիկայի կանոնների պահպանում, • կազմակերպական հմտություններ,

<p>Անձնային որակներ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • հավասարակշռվածություն, • համբերատարություն, • պատասխանատվության բարձր զգացում, • պարտաճանաչություն, • տարբեր ազգերի և մշակույթների ներկայացուցիչների հետ աշխատելու պատրաստականություն, • հարգալից վերաբերմունք, • հետաքրքրասիրություն, • հոգատար վերաբերմունք, • կազմակերպվածություն, • ճշտապահություն, • կարգապահություն, • հետևողականություն, • նախաձեռնողականություն, • ակտիվություն, • հնարամտություն, • զսպվածություն:
--------------------------------	--

Աղյուսակ 1. Ջրոսավարների մասնագիտական գիտելիքների և հմտությունների վերաբերյալ աշխատաշուկայի պահանջները

Հարցման արդյունքում առաձնացված վերոնշյալ գիտելիքները և հմտությունները փաստում են այն մասին, որ զբոսավարի մասնագիտական գործունեությունը համալիր և բազմակողմ է, ուստի զբոսավարների պատրաստման գործընթացում հավասարապես պետք է կարևորել և՛ մասնագիտական կոմպետենցիաները, և՛ մասնագետի անձնային որակները:

Աղյուսակում ներկայացված պահանջները հիմք կարող են հանդիսանալ կրթական գործընթացի կազմակերպման (կրթական ծրագրերի նպատակների սահմանում, կրթական վերջնարդյունքների ձևակերպում, ուսուցման մեթոդների և ձևերի ընտրություն և այլն), բուհում զբոսավարների մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորման համար: Բուհում զբոսավարների մասնագիտական պատրաստման գործընթացը գրագետ կազմակերպելու և իրականացնելու, զբոսավարների մասնագիտական կոմպետենցիաների կազմը սահմանելու համար անհրաժեշտ է առաջնորդվել Որակավորումների ոլորտային շրջանակի (ՈՈՇ), Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի (ԵԲԿՏ) որակավորումների շրջանակի (Դուբլինյան բնութագրիչներ) և ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակի կողմից առաջադրված չափորոշիչներով [Ա.Բուդաղյան, Ա. Գրիգորյան 2017:10]: Քանի որ

մասնագիտական կոմպետենցիաների ձևավորման գործում հիմնվում ենք աշխատաշուկայի պահանջների վրա ևս, առաջարկում ենք կրթական վերջնարդյունքների (մշակման գործընթացում ներգրավել նաև գործատուներին:

Այսօր, որակավորումների համաեվրոպական շրջանակը, ինչպես նաև ազգային որակավորման շրջանակները պահանջում են որպեսզի կրթական հաստատությունները վերանայեն և արդիականացնեն սեփական կրթական ծրագրերը, ինչը ենթադրում է նաև կրթական վերջնարդյունքների վերանայում և նորերի մշակում: Ելնելով վերոհիշյալ խնդրից՝ ստորև ներկայացրել ենք զբոսավարների մասնագիտական կրթական վերջնարդյունքների նախնական տարբերակը՝ հիմնվելով Բ. Բլումի տաքսոնոմիայի (1956թ.) գաղափարախոսության վրա (այն է՝ առավել շոշափելի և չափելի դարձնել գիտելիքների ծավալները և խորքայնությունը), քանի որ մինչ օրս Բլումի առաջարկած տաքսոնոմիան նշանակալի տեղ է զբաղեցնում կրթական ծրագրերի, դասընթացների և կրթական վերջնարդյունքների մշակման և ձևակերպման գործընթացում:

Այսպիսով, ակադեմիական կրթության արդյունքում զբոսավարից պահանջվում է՝

<p>Ներկայացնել ազգային և համաշխարհային մշակույթը, պատմությունը, Նկարագրել տարածաշրջանի առաձևահաստկությունները, Տահմանել՝ հավաքագրել, կազմել և մշակել էքսկուրսիոն նյութը,</p>	<p>Գիտելիք</p>
<p>Բացատրել արդի տնտեսական և քաղաքական իրավիճակները, Մեկնաբանել պատմական, էթնոգրաֆիկ, աշխարհագրական, մշակութաբանական նյութերը Ցուցադրել էքսկուրսիոն նյութին վերաբերող նկարներ, քարտեզներ,</p>	<p>Ընկալում</p>
<p>Օգտագործել հոետորական խոսքի արվեստը, էթիկայի կանոնները, թեմատիկ բառապաշարը, Կիրառել էքսկուրսիաների կազմակերպման և անցկացման մեթոդները, կազմակերպչական, առաջին բուժօգնության, խմբերի հետ աշխատելու հմտությունները, անվտանգության կանոնները, Լուծել ի հայտ եկած խնդիրները,</p>	<p>Կիրառում</p>

<p>Ուսումնասիրել տեղեկատվության տարբեր աղբյուրներ՝ գրքեր, դասագրքեր, ուղեցույցեր, քարտեզներ, հանրագիտարաններ, կատալոգներ, բառարաններ, Դասակարգել էքսկուրսիոն թեմաներն ըստ զբոսաշրջիկների խմբերի և նրանց հետաքրքրությունների, Քննարկել էքսկուրսիոն նյութին առանչվող, զբոսաշրջիկներին հետաքրքրող հարցերը և թեմաները</p>	Վերլուծում
<p>Պատրաստել էքսկուրսիոն բազմաբնույթ ծրագրեր՝ ըստ թեմատիկայի, Կազմակերպել տարբեր միջոցառումներ՝ զբոսաշրջիկների ժամանցն առավել հետաքրքիր դարձնելու նպատակով</p>	Համադրում
<p>Համեմատել և գուգահեռներ անցկացնել ազգային և համաշխարհային մշակույթների, դրանց առանձնահատկությունների միջև, Ամփոփել տուրը՝ պատասխանելով զբոսաշրջիկներին հետաքրքրող հարցերին</p>	Գնահատում

Աղյուսակ 2. Զբոսավարների մասնագիտական կրթական վերջնադրյունների նախնական տարբերակը (հիմք՝ Բ. Բյումի տաքսոնոմիա (1956թ.))

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ա.Բուդաղյան, Ա.Գրիգորյան, Արդյունահեն դասընթացների և կրթական ծրագրերի մշակում, Դասախոսի ձեռնարկ, Երևան 2017, էջ 10
2. Զբոսավարի և ուղեկցորդի գործունեության լիցենզավորման կարգը հաստատելու մասին ՀՀ կառավարության № 945-Ն որոշում:
<http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=33934>
3. Հայաստանի Հանրապետության տնտեսական զարգացման և ներդրումների նախարարություն, Զբոսաշրջություն, Ոլորտի կրթական համակարգը:
<http://www.mineconomy.am/hy/89>
4. Ефремова Н.Ф., «Компетенции в образовании: формирование и оценивание», Национальное образование, Москва, 2012, с. 129
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э., «Компетентностный подход к модернизации профессионального образования», № 4, 2005, с. 23-29
6. Зимняя И.А., «Ключевые компетентности как результативно-целовая основа компетентностного подхода в образовании», Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Москва, 2004, с. 42

СОНА НЕРСИСЯН - ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЭКСКУРСОВОДОВ В СООТВЕТСТВИИ С СОВРЕМЕННЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ РЫНКА ТРУДА

В этой статье рассматривается одна из наиболее актуальных проблем в мировой и национальной индустрии туризма: формирование профессиональных компетенций экскурсоводов в соответствии с требованиями рынка труда.

В рамках этой статьи был проведен опрос среди работодателей для более тщательного изучения проблемы. Анализ опроса подтверждает выводы о том, что специальная профессиональная подготовка и академическое образование экскурсоводов является необходимостью и имеет чрезвычайно важное значение с точки зрения профессиональной деятельности туристской области.

SONA NERSISYAN - FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TOUR GUIDES IN ACCORDANCE WITH THE CONTEMPORARY LABOR MARKET REQUIREMENTS

In this article one of the most important and current issues in the global and national tourism industry is considered: formation of professional competencies of tour guides in accordance with the labor market requirements.

Within the frames of this article, a survey among employers was conducted to study the considered problem more thoroughly. The analysis of the survey confirms the conclusions that special vocational training and academic education of tour guides is a necessity and at the same time extremely important from the point of view of implementing professional activities in the field of tourism.

METAPHOR AS A MEANS OF TEACHING ENGLISH

ANAHIT ALAVERDYAN

Keywords: metaphor, figure of speech, tool of instruction

In the current article an attempt is made to introduce metaphors as one of the effective tools in teaching different aspects of the English language. Metaphors can be powerful aids in education: they encourage both learner's critical thinking and language learning. Metaphors help to avoid lengthy explanation are often memorable. Using them as teaching tools helps learners to understand and use them for communicative purposes.

Metaphor is a well-known phenomenon in language. It has a very long research tradition which goes back to at least Aristotle, and it has received attention in a myriad of disciplines, including philosophy, linguistics, literary theory, semiotics, stylistics, psychology, pedagogy.

Traditional metaphor or a study of metaphor in the line of rhetorics can be traced back to scholars from Aristotle to Richards. In his famous works *Poetics*, Aristotle gives his definition of metaphor: "Metaphor consists in giving the thing a name that belongs to something else; the transference being either from genus to species, or from species to genus, or from species to species, or on grounds of analogy"(Lan, 2005). Metaphor is a figure of speech that refers, for rhetorical effect, to one thing by mentioning another thing. Metaphor dwells in language of every kind, poetic or plain; it is a way of thought, long before it is a way with words.([http:// www.Brain Pickings.org](http://www.BrainPickings.org))

It is true that all of us, not just poets, speak in metaphors, whether we realize it or not. In "Metaphors We Live by", by George Lakoff, a linguist, and Mark Johnson, a philosopher, suggest that metaphors not only make our thoughts more vivid and interesting but that they actually structure our perceptions and understanding. <http://www.theliterarylink.com/metaphors.html>

Metaphors are ways of reflecting, giving the listeners and the reader's fresh ways of exploring ideas and seeing the world. It gives a realistic worth to conversations and characters of the fiction or prose. Scholars have come to the conclusion that metaphor may be underlying process by which we make sense of the world (Lawley 2010).

Learning to use and understand metaphors is an important part of growing up and being able to communicate effectively. Metaphors can be taught and learned in the same way as grammar and lexis but also has a tool

in teaching other facets of the language. ***One of the best ways to teach a learner something new is to use a metaphor.*** It is worth mentioning that metaphors have functioned as tools in many classrooms, more dominantly in Mathematics and sciences. However, in English classrooms, metaphors are most often only mentioned as devices authors use and seldom used as tools for understanding grammatical or writing concepts.

Metaphors are very useful in ***teaching*** and ***learning*** because they use already held knowledge as a scaffold upon which to build new knowledge to illustrate some property of the new concept to be learned. While teachers might argue that metaphor is peripheral to language, linguists and philosophers would deem it as being central to our thoughts, actions and conceptual systems. Using them as teaching tools helps learners to understand and use them for communicative purposes. However, over-use of metaphors can also be unnatural, inappropriate, jarring on the ear of the listener or symptomatic of *showing off*, and judicious use is recommended. Inappropriate use of metaphors is often characterized by the mixed metaphor and malapropism, e.g. ***Once you open a can of worms, they always come home to roost.***

Metaphors are essential for good ***writing***. They provide the backbone to rhetoric. They can illuminate information and make explanations comprehensible. To understand ***metaphor*** is to understand one of the fundamental elements of knowledge.

Now we will refer to several activities to illustrate how and why they are useful in teaching ***writing***:

Activity 1: *Finish each phrase with any metaphor that comes immediately to mind:*

- A spider under the rug is
.....
- She held her life in her own hands as if it
were.....
- Their home was
a.....
- With his new haircut, he
was.....
- The moon is
a.....
- Those two best friends
are.....

Activity 2: *Write situations on one of the following sample titles of compositions:*

- “All the world is a stage”.
- “A good conscience is a continual Christmas.”-B. Franklin
- “Hope is the thing with feathers”. -E. Dickinson
- Love is a rose”. -Neil Young

Activity 3: *Decide whether the sentences below contain similes or metaphors*

- My big brother is a coach potato.
- The thunder was a mighty lion.
- The lettuce was as crisp as an early fall morning.
My big brother is a couch potato.
- He swims like a fish in the ocean.
- Mother Theresa was kind as Jesus himself.
- The peaceful lake was a mirror.

Activity 4: Learners/students are asked to take a minute to undertake the following task:

- Write down a few sentences that ***describe yourself in a good mood.***
- Now write some sentences that ***describe yourself in a bad mood.***

On fulfilling the assignment, the teacher is expected to scrutinize the learners’ answers and to find out if any *orientation* for each group of description is apparent. It can be carried out through the following questions:

- *Do you notice any patterns of language?*
- *Do you employ any **clichés** or **common idioms**?*
- *Were you consistently **“up”** when you described your good mood?*
- *Were you **flying high**, or **on cloud nine**?*
- *Were you physically **“down”** when you **mired** in a bad mood?*
- *Dwelling in the depths of depression, or suck in the gutter?*

We can infer that the teacher’s work will prove to be more productive if his/her leading questions contain metaphors as well.

One of the best vehicles for exploring metaphor, however, is the **reading** passage since texts demand instant attention and metaphors within them may be insignificant in terms of general meaning, confused or be missed completely. Metaphors can be taught and learned in the same way as grammar and lexis but also has a tool in teaching other facets of the language. It is advisable that teachers should provide the class with authentic texts containing metaphors from modern books, magazines, newspapers.

The following activity can be suggested for English language teachers to instruct learners to identify metaphors in texts:

Activity: The teacher introduces the lesson by telling students to think about one of the best books or poems that they have ever read, then he/she asks them to think about what the author did to make the book or poem so enjoyable.

The teacher is supposed to inform students that they are going to discuss a special type of word choice called "*figurative language*", explaining to the students that *figurative language* is a word or a phrase that does not have an everyday, literal meaning; authors use figurative language to make their writing more interesting or entertaining for the reader. The teacher informs the students that they are going to become *Figurative Language Hunters*. To achieve it, he/she organizes students into groups of 3-4 and distributes one pad of sticky notes and several books of poetry to each group, instructing them to search through the poems in the books and look for examples of figurative language.

The following poems can serve a good material for putting suchlike task in to practice: "*When I Have Feared that I May Cease to Be*", by John Keats, "*Metaphors*", by Sylvia Plath.

- ❖ When I have fears that I may cease to be
Before my pen has gleaned my teeming brain,
Before high-pilèd books, in charactery,
Hold like rich garners the full ripened grain;
When I behold, upon the night's starred face,
Huge cloudy symbols of a high romance,
And think that I may never live to trace
Their shadows with the magic hand of chance;
And when I feel, fair creature of an hour,
That I shall never look upon thee more,
Never have relish in the faery power
Of unreflecting love—then on the shore
Of the wide world I stand alone, and think
Till love and fame to nothingness do sink.
- ❖ I'm a riddle in nine syllables,
An elephant, a ponderous house,
A melon strolling on two tendrils.
O red fruit, ivory, fine timbers!
This loaf's big with its yeasty rising.
Money's new-minted in this fat purse.
I'm a means, a stage, a cow in calf.
I've eaten a bag of green apples,

Boarded the train there's no getting off.

As they find examples of figurative language, they should write each phrase on a sticky note and place it onto the appropriate piece of chart paper. After students have had ample time to complete the activity (this will vary), students are invited back to a whole-group setting. The teacher chooses vivid examples from each chart to discuss with the class. Suggested discussion questions include the following:

- Is this sticky note on the correct chart? Why or why not?
- What makes this phrase a _____ (simile, metaphor, idiom, etc.)?
- What does this figurative language mean?

As a reinforcement of the covered material, students can be challenged to create their own poetry using similes, metaphors, idioms, personification. Thus, suchlike activity will help learners to realize that metaphors do not provide a clear one-to-one correspondence with reality, especially in the classroom.

Using metaphors in teaching *hearing* is a very effective method for teaching/learning as music is a good communicative way between teachers and learners and songs oftentimes become a rich source of metaphor. Certain metaphors are common to particular genres of music such as the use of the railroad in country and western.

The following songs may serve as good tools in the process of teaching: “*My Heart’s a Stereo*”, performed by Adam Noah Levine, “*Girl on Fire*”, performed by Alicia Keys.

- ❖ She's just a girl, and she's on fire
Hotter than a fantasy, lonely like a highway
She's living in a world, and it's on fire
Feeling the catastrophe, but she knows she can fly away

Oh, she got both feet on the ground
And she's burning it down
Oh, she got her head in the clouds
And she's not backing down

This girl is on fire
This girl is on fire
She's walking on fire
This girl is on fire

Looks like a girl, but she's a flame
So bright, she can burn your eyes

Better look the other way
You can try but you'll never forget her name
She's on top of the world
Hottest of the hottest girls say
Oh, we got our feet on the ground
And we're burning it down
Oh, got our head in the clouds
And we're not coming down

This girl is on fire
This girl is on fire
She's walking on fire
This girl is on fire

Everybody stands, as she goes by
Cause they can see the flame that's in her eyes
Watch her when she's lighting up the night
Nobody knows that she's a lonely girl
And it's a lonely world
But she gon' let it burn, baby, burn, baby

This girl is on fire
This girl is on fire
She's walking on fire
This girl is on fire

Interpreting metaphors in pop culture music makes identifying metaphors exciting for students. The students are expected to determine the meaning of words and phrases as they are used in the text, including figurative and connotative meanings; analyze the impact of metaphors in specified pop culture songs. For effectiveness, teachers should review the concept that metaphors not only contribute to our understanding but these devices also contribute to our understanding and enjoyment of literature.

It is of no less importance to mention that metaphors are productive tools to develop learners' *speaking skills*. To achieve it, the teacher may make use of various journals to investigate, for example, *love metaphors*. Before the students enter the classroom, the teacher may write "Love is-----" on the blackboard and then ask the learners to complete it, by adding an appropriate noun, adjective that best represent their feelings about love. After it the students are asked to share their sentences. These sentences are supposed to be discussed through the following questions:

- *What do these metaphors tell us about **love**?*
- *In what ways do they ring true for you?*
- *Does any of them strike you as misleading ,misguided ?*
- *What do these metaphors reveal about **love**?*

Doubtless, such kind of lessons will raise students' awareness of the prevalence and functions of metaphors in their everyday language.

English teachers should unmask the metaphors that are oftentimes used, often unthinkingly. They should get students to write with original and striking metaphors. They should model this magic of metaphor for all to see as **“Metaphors are for life, not just for English teachers”**. Thus, teachers need to make metaphors visible at every opportunity; they make our explanations sing and mark in the memory of our students' essential knowledge, make crucial concepts clearer and understandable to our students' understanding. They enliven ordinary language. They are generous to readers and listeners; they encourage interpretation. Metaphors are more efficient and economical than ordinary language; they give maximum meaning with a minimum of words. Metaphors create new meanings; they allow you learners to write about feelings, thoughts, things, experiences for which there are no easy words; they are necessary to develop the learner's all the language skills

REFERENCES:

1. Lakoff G., Johnsen M. (2003) *Metaphors We Live by*. London: The University of Chicago Press.
2. Chun, Lan. (2005). *Cognitive Linguistics and Metaphoric Study*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research press.

URLs

3. <https://learning.blogs.nytimes.com/2011/04/14/figuratively-speaking-exploring-how-metaphors-make-meaning/>
4. <http://www.BrainPickings.org>
5. <http://www.theliterarylink.com/metaphors.html>
6. <https://journals.openedition.org/asp/2800>
7. http://file:///C:/Users/User/Desktop/metaphor/V.%2006_17_Velasco.pdf

ԱՆԱՀԻՏ ԱԼԱՎԵՐԴՅԱՆ - ՓՈԽԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԻՋՈՑ

Հոդվածում փոխաբերությունը ներկայացվել է որպես անգլերենի տարբեր ասպեկտները դասավանդելու արդյունավետ միջոց: Փոխաբերությունը զարգացնում է սովորողների վերլուծական մտածողությունը, օգնում նրանց օգտագործել դրանք հաղորդակցական նպատակներով:

Փոխաբերությունները ստեղծում են նոր իմաստներ՝ սովորողներին հնարավորություն ընձեռելով պատկերավոր կերպով արտահայտել իրենց մտքերը, զգացմունքները, ապրումները:

АНАЛИТ АЛАВЕРДЯН - МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье метафора представлена как эффективный способ изучения различных аспектов английского языка. Метафора развивает аналитическое мышление учащихся, помогает им использовать метафоры в коммуникативных целях, развивая все языковые навыки учащегося. Метафоры создают новые значения, позволяя учащимся образно выражать свои мысли, чувства, переживания.

**ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ԻՆՔՆՈՒՐՈՒՅՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ
ԿՅԱՆՔԻ ՄԱՐՏԱՀՐԱՎԵՐՆԵՐԻՆ ԴԻՄԱԳՐԱՎԵԼՈՒ ԳՈՐԾԻՔ**

ԱՆԱՀԻՏ ԱՐՇԱԿՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ հաղորդակցվել, ինքնուրույն ուսումնառություն, սովորողակենտրոն ուսուցում, լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիա, ուսումնառության ռազմավարություններ, ուսումնաճանաչողական ռազմավարություններ, հաղորդակցական ինտիլի

Այսօր լեզուների իմացությունը դարձել է մարդու ամենաարդիական կարիքներից մեկը և, եթե մի ժամանակ տվյալ լեզվի քերականությանը տիրապետելը և տեքստ կադալն ու թարգմանելը բավարար էր ասելու, որ անձը լեզու գիտի, ապա այժմ փոխվել են ժամանակները՝ իրենց հետ բերելով լեզուների ուսուցման և ուսումնառության նոր նպատակներ: Մա նշանակում է, որ լեզուների ուսումնառության/ուսուցման առաջնային նպատակն է կարողանալ լիարժեքորեն հասկանալ և հաղորդակցվել տվյալ լեզուն կրողների հետ և ունենալ ոչ միայն լեզվական գիտելիքներ, այլ նաև ծանոթ լինել նրանց մշակույթին և քաղաքակրթությանը, այն է՝ ունենալ նաև մշակութային կոմպետենցիա: Եթե ավանդաբար ուսուցում/ուսումնառությունը կազմակերպվում էր պարտադիր որևէ ուսումնական հաստատությունում դասավանդողի անմիջական հսկողությամբ և ղեկավարմամբ, քանզի սովորողի հաջողությունը մեծապես կախված էր ուսուցչից և նրա արդյունավետ աշխատանքից, ապա այսօր պետք է խոստովանել, որ ոչ կամ գրեթե ոչ միշտ է այդպես: Մա նշանակում է, որ սովորողը, եթե ունի հստակ ձևակերպված դրդապատճառներ և կրթական նպատակներ, կարող է պլանավորել և իրականացնել իր ուսումնառությունը՝ կիրառելով իրեն հարազատ և արդյունավետ ամենատարբեր միջոցներ և հնարքներ, այնպիսի գործողություններ, որոնք կհեշտացնեն իր գործը և թույլ կտան ինքնուրույն կազմակերպել ուսումը: Այդ գործողությունները երբեմն կարող են ուղղակիորեն կամ անուղղակիորեն կապված լինել դասավանդողի գործողությունների հետ, բայց նա դասավանդողին կարող է փոխարինել որևէ մեկ ուրիշ անձով՝ իրականացնելու որոշակի խոսքային գործողություններ՝ վերարտադել, նմանակել, փոխակերպել, հարմարեցնել իր ինքնուրույն ձեռք բերած գիտելիքներն ու կարողությունները կամ կուտակել նորը: Նկատենք, որ այս դեպքում նա այնքան էլ դասավանդողի կարիքը չունի, մինչդեռ դասավանդողը

պարտավոր է ունենալ ուսանող՝ իր առաքելությունն իրականացնելու համար:

Իհարկե այս ամենը ներկայացնելը չի նշանակում, որ եկել է ժամանակը ինքնուրույն լեզուներ սովորելու, և ուսումնական հաստատությունները այլև ոչ մի առաքելություն չունեն: Պարզապես պահն է հիշեցնելու, որ կրթության գլխավոր նպատակը ուսանողներին օգնելն է, որ դառնան ինքնուրույն անհատներ և պատասխանատու քաղաքացիներ, իսկ մինչ այդ՝ նրանցից պետք է ինքնուրույն սովորողներ ձևավորել, զինել այն գիտելիքներով ու կարողություններով, ուսումնառության ռազմավարություններով, որոնք կհանգեցնեն ինքնուրույն ուսումնառությանը: Եվ այն մեթոդները, որոնք կնպաստեն այս նպատակների իրականացմանը, պետք է ներդրվեն ուսումնառության հենց սկզբից, հավանաբար, անգամ մանկապարտեզից և իրենց շարունակական կիրառությունն ապահովեն ողջ ուսումնական գործընթացում, էլ չենք խոսում հանրակրթությունից հետո ուսումը շարունակելու մասին:

Իսկ լինել անկախ, ինքնուրույն սովորող նշանակում է կարողանալ խորհել, վերլուծություններ կատարել որոշակի խնդիրների շուրջ, որոշումներ կայացնել ըստ իր նպատակադրումների: Եվ որպեսզի լինեն իրենց կյանքի ու կրթության պատասխանատուն և դիմագրավեն հասարակությունում ընթացող արագ փոփոխություններին, հարմարվեն ընտանիքում, աշխատավայրում պարտադրվող հարկադրանքներին, երբեք չպետք է դադարեն սովորել և որքան հնարավոր է լինեն անկախ/ինքնուրույն, կարողանան վերհանել իրենց ուժեղ և թույլ կողմերը, գնահատել առաջընթացը և կազմել հետագա աշխատանքի ծրագիր[1]:

Խոսելով այս ամենի մասին, հավանաբար պարզ է արդեն, որ նկատի ունենմ սովորողակենտրոն ուսուցման մասին, որտեղ անհրաժեշտ է անդրադառնալ ուսուցման/ուսումնառության ռազմավարությունների հարմարեցմանը սովորողների ուսումնառության նպատակներին, ուսումնական միջավայրին: Վերջին տարիներս «կոմպետենցիա» եզրույթի կիրառման հետ շատ է խոսվում ուսումնառության ռազմավարության մասին, որը բնութագրվում է որպես սովորողների կողմից կիրառվող համակարգված գործողությունների շարք՝ լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիայի իրականացման նպատակով: Բայց մինչ դրանց համակարգելը և կիրառելը անհրաժեշտ է դրանք դասավանդել և սովորեցնել:

Մեթոդական գրականության մեջ առանձնակի տեղ է հատկացվում ուսուցման ռազմավարություններին: Սակայն լեզուների ուսուցման և ուսումնառության համար նախատեսված ռազմավարությունների կիրառումը ենթադրում է սովորողի ակտիվ մասնակցությունը և կենտրոնական դիրքում լինելը՝ իր գիտելիքների կառուցման

գործընթացում: Այս դեպքում դասավանդողը սանին ուղղորդում է իր հարցերով, նյութեր տրամադրելով, ուսումնառությունը կազմակերպելով, այդպես կապող օղակ դառնալով սովորողի գիտելիքների և կարողությունների միջև, օգնելով նրան տրված ինֆորմացիայից դուրս բերել անհրաժեշտ գիտելիքները[1]: Իսկ աշխատանքների գնահատման ժամանակ, նշենք, որ ավելի նպատակահարմար է անդրադառնալ հաջողություններին և քաջալերել առաջընթացը, քան կենտրոնանալ սխալների վրա, որը կարող է ոչ բարենպաստ ազդեցություն ունենալ նրա վրա/անվստահություն, սխալներ թույլ տալու, ցածր գնահատվելու կամ ծաղրի ենթարկվելու մտավախություն և այլն/:

Ինչ վերաբերում է ուսումնառության ռազմավարություններին, պետք ասել, որ դրանք հենց ուղիղ ճանապարհ են դեպի ինքնուրույն ուսումնառություն, այսինքն՝ սովորեցնել սովորելը, որպեսզի մշտական կախվածության մեջ չլինեն դասավանդողից: Իհարկե սովորել սովորեցնելիս միանգամից և միշտ նկատելի չէ առաջընթաց, քանզի կան բազմաթիվ դժվարություններ, որոնք կարող են հիասթափություն առաջ բերել, և որոնցից կուզեի անդրադառնալ մի քանիսին:

Նախ ասենք, որ դժվարությունները կարող են ի հայտ գալ որոշ լեզվական կարողություններում : Կան ուսանողներ, որ՝

- լավ տիրապետելով ընթացանության տեխնիկային և լուր ընթերցանությամբ տեքստի ընկալման ռազմավարություններին, չեն կարողանում ունկնդրելով հասկանալ դիմացինի խոսքը, մասնակցել զրույցի, կամ տիրապետել բանավոր խոսքի կարողություններին, արտահայտել մտքերը, որը պետք է ներկայացնել,

- դուր է գալիս դասավանդողի ակտիվությունը դասին, երբ ինքը խոսում է, իսկ մյուսները լռում են և

- ընդհակառակը, նրանք, ովքեր լռում են ուշադիր և ակտիվ մասնակցություն են ցուցաբերում,

- խոսում են տեղից, երբեմն ճիշտ, առանց ուշադրություն դարձնելու սխալներին, սակայն երբ հերթն իրենցն է՝ ցանկանուիմ են շարադրել գրավոր,

- որևէ հարցի պատասխանելիս կամ որևէ նյութ ներկայացնելիս անպայման պետք է ձեռքի տակ ունենան տեքստը, որը ծառայում է որպես հենարան և նրանց օգնում է գտնելու պահանջված պատասխանը, կամ երբ գալիս են պատասխանելու, դառնում են ավել զուսպ ու երկչոտ՝ ներկայացնելով սխալների մի ամբողջ հավաքածու:

Այս պարագայում մեր խնդիրն է միջոցներ գտնել, կիրառել ճիշտ ռազմավարություններ նրանց օգնելու, որ ձևավորեն անհրաժեշտ կարողությունը և ոչ թե ցածր գնահատական դնելով ավարտել աշխատանքը սովորողի հետ: Այստեղ հարկ է նշել

ուսումնաճանաչողական /la conscience métacognitive/գիտելիքների և համապատասխան ռազմավարությունների/stratégie métacognitive/մասին, երբ սովորողը գիտի, թե ինչ է ուզում անել, կարողանում է հսկել և գնահատել իր գիտելիքների ու կարողությունների պաշարը և դրանք գիտակցաբար օգտագործել իր ուսումնառության գործընթացում՝ զարգացնելով սովորել սովորելու կոմպետենցիան [Bégin 2008 :51] :

Ուսումնաճանաչողական ռազմավարությունները սովորողի կողմից կիրառվող այն մեթոդներն են, որոնք օգնում են համակարգելու և հսկելու ուսումնառությունը, նրան տալով ինքնուրույն գործելու հնարավորություն: Դրանք ներառում են աշխատանքի պլանավորման (planification), իրականացման (exécution), գնահատման (évaluation) և օգնության (remédiation) փուլերն ու ռազմավարությունները: Պետք է ասել, որ պլանավորումը կատարվում է մինչև հաղորդակցական խնդրի իրականացումը, երբ ուսանողը պատրաստվում է դրան, իր երկարատև հիշողությունից դուրս է բերում և մոբիլիզացնում այն անհրաժեշտ նախնական գիտելիքներն ու կարողությունները, ինչպես նաև գործողությունների շարքը, որոնք անհրաժեշտ են այդ պահին: Իրականացումից հետո գնահատում է արդյունքները, վերլուծում կատարման հաջողությունը և, եթե հարկ կա, նորից է անդրադառնում կիրառված ռազմավարություններին, որոնք հնարավոր է՝ բավարար արդյունք չեն տվել. փորձում է դիմել այլ հնարքների, կիրառում է այն ռազմավարությունները, որոնք այս անգամ կօգնեն խնդրի կամ առաջադրանքի լուծմանը [Harris 2002 :22]:

Օտար լեզու դասավանդելիս պետք չէ ակնկալել, որ սովորողները կարող են միանգամից և արդյունավետ յուրացնել քերականական և բառապաշարային նյութը, քանի որ ինչպես պետք է՝ ոչ միայն բացատրել ենք դրանց իմաստը, կիրառման կանոնները, սովել բառերի մի ամբողջ ցանկ, այլ նաև նրանց ժամանակ ենք տվել՝ դրանց կիրառմանը վարժվելու, այնուհետև խոսքային գործողություն կատարելու, ընտրելով այն ռազմավարությունը, որն ավելի նախընտրելի է և նպաստում է ուսանողի ինքնուրույնությանը: Բառերի ցանկի լոկ անգիր անելը ոչինչ չի տա հետագա խոսքային գործունեության համար, քանզի ունենալ բառապաշարային կոմպետենցիա, նշանակում է իմանալ բառի բառաքերականական, արտասանական և գրելու ձևերը, նրա իմաստը, և կարողանալ այն կիրառել առօրյա խոսքում: Դրա համար անհրաժեշտ է նաև համապատասխան օրինակների բավարար քանակ, որպեսզի նա որոշի, ինչպես կատարել իր առջև դրված հաղորդակցական խնդիրը: Իսկ, երբ այն լուծված է, անհրաժեշտ է ուղեղային գրոհի (remue-méninges) միջոցով իրականացնել հետադարձ կապ (feed-beack), մեկ անգամ ևս ճշտելու, թե ինչ ռազմավարություններ կիրառվեցին, ինչ մեթոդական

քայլեր արվեցին այդ նպատակով: Պետք է ասել, որ այն ուսանողները, որոնք ունեն բավարար ուսումնաճանաչողական (métacognitif) գիտելիքներ և կարողություններ, ամեն քայլը գիտակցելով են անում, նրանք ավելի շուտ են հասնում հաջողությունների և առաջընթաց գրանցում ուսումնառության մեջ [նույն տեղում:26-28]:

Մեթոդական գրականության մեջ նշվում է, որ ուսումնաճանաչողական ռազմավարությունների մաս կարող են կազմել բազմաթիվ խոսքային առաջադրանքներ (tâches): Այսպես օրինակ, ընտրողական կենտրոնացում տեքստի ճշգրիտ բովանդակային կողմի վրա (հիմնաբառերի դուրսբերում), գրավոր կամ բանավոր խոսքի պլանավորում, գրավոր և բանավոր խոսքի ստուգում, կամ այն բանի վրա, թե ինչ էր պետք սովորել կամ անգիր անել, ընկալման գնահատում, երբ կար ընթերցածի կամ ունկնդրած խոսքի իմաստի ընկալման խնդիր[Guthrie : 41] :

Երբ անդրառնում ենք Համեվրոպական Համակարգին [CECR:2000], ապա այստեղ, ընդգծելով ռազմավարությունների կարևորությունը, հաղորդակցական ռազմավարությունների կիրառումը դիտվում է որպես ուսումնաճանաչողական սկզբունքների գործնական կիրառում. Հաղորդակցական առաջադրանքի իրականացման նախապլանավորում (*Pré-planification*), իրականացում (*Exécution*), ստուգում (*Contrôle*) և օգնություն (*Remédiation*) հաղորդակցական գործունեության չորս տեսակների համար՝ ընկալում (*Réception*), խոսքարտադրում (*Production*), փոխգործունեություն (*Interaction*), և միջնորդավորում (*Médiation*):

Ինչպես գիտենք, ընկալողական՝ ընթերցանության և ուկնդրման կոմպլեքսների իրականացման ժամանակ կիրառվում են գրեթե նույն ռազմավարությունները, վարընթաց ապակողավորում, երբ կատարվում է տեքստի ընդհանուր իմաստի ընկալում, և վերընթաց ընկալում, երբ կատարվում է մանրակրկիտ, գրեթե բառացի թարգմանություն: Այսուամենայնիվ, իրականում գիտական հետազոտությունների աղյուսքում հայտնի են բանավոր ընկալման, գրավոր խոսքի, հաղորդակցման, քերականական կանոնների և բառապաշարի, և այլն մտապահմանն ու յուրացմանն ուղղված ռազմավարություններ : Չանդրադառնալով բոլորին՝ ներկայացնենք անդրճանաչողական ռազմարությունների մի օրինակ՝ ըստ Վ.Հարիսի, երբ անհրաժեշտ է նամակ գրել, տեսնելու համար, թե ինչ գործողությունների է դիմում և ինչ ռազմավարություններ է կիրառում սովորողը իր առջև դրված հաղորդակցական խնդիրն իրականացնելիս:

<i>Organisation</i>	<i>Exemple</i>	
J'ai pris connaissance de la tâche à effectuer et compris les consignes	<i>Après avoir lu le texte, je dois rechercher la phrase clé de chaque paragraphe. Je dois essayer de penser aux questions que le professeur pourrait poser.</i>	
Je me suis décidé sur l'approche à adopter	<i>Lors de la première écoute, j'essaierai uniquement de saisir le sens général du texte. Je réécouterai ensuite l'enregistrement pour mieux en saisir les détails</i>	
J'ai identifié les difficultés et réfléchi aux solutions possibles. Exemples: consulter le dictionnaire, demander à un camarade ou un professeur	<i>Je ne peux pas écrire cette lettre, car je ne connais pas la formule correspondant à «Yours sincerely». Je regarderai dans le dictionnaire</i>	
J'ai réfléchi aux conditions de travail qui me conviennent le mieux pour effectuer cette tâche	<i>Pour faire ce devoir, il me faut un endroit tranquille / il faut que j'en discute avant avec mon ami(e).</i>	
J'ai décidé sur quoi me concentrer	<i>Lorsque je commencerai à rédiger, je ne me préoccuperai pas de savoir si les temps sont</i>	

	<i>corrects. Je me contenterai de développer mes idées. Ensuite, je ferai une relecture pour corriger ce que j'aurai écrit</i>	
Je ne me laisse pas abattre lorsque je me heurte à des difficultés	<i>Je n'arrive pas à trouver la phrase clé de ce paragraphe. Cela ne fait rien. Je vais lire le paragraphe suivant et voir si cela peut m'aider. Comprendre une chose peut amener à en comprendre une autre.</i>	
Contrôle et évaluation		
J'ai revérifié mes idées initiales	<i>Je pensais que ce texte traitait de tel sujet, mais maintenant, j'ai l'impression que cela ne colle pas. Il va donc falloir que je révise mon hypothèse. Je pensais pouvoir employer ce mot dans le jeu de rôles, mais il semble qu'il n'a pas été compris</i>	
J'ai vérifié l'efficacité des stratégies utilisées et en ai changé là où c'était nécessaire	<i>Je pensais pouvoir effectuer cette tâche en lisant simplement le texte pour en saisir le sens général. Il va cependant falloir que je relise le texte plus lentement et que je recherche la signification de certains mots-clés. J'ai indiqué dans mon plan d'action que je m'appuierais sur les associations de mots pour mieux mémoriser le vocabulaire. Cela a l'air de bien fonctionner.</i>	
Je sais ce que j'ai réussi à comprendre	<i>Dans ce jeu de rôles, j'arrive à faire passer les choses les plus simples. Je suis</i>	

<p>et ce sur quoi il va falloir que je continue à me concentrer</p>	<p><i>cependant encore assez hésitant et j'ai besoin de pratiquer encore un peu certaines phrases clés.</i> <i>J'ai réussi à rédiger une lettre simple, mais il va maintenant falloir essayer d'employer un style plus élaboré.</i></p>
---	---

[Harris 2002: 238-239]

Ինչպես տեսնում ենք վերոբերյալում, ուսանողը պատրաստվում է նամակ գրել և իր խնդիրը լուծելու համար *պլանավում/ճշտում է է այն առաջադրանքի հրահանգը, անելիքը, դժվարությունները, ընտրում իր նախընտրած ռազմավարությունները և այնուհետև աշխատում իրականացնելու վրա: Մտուզման և գնահատման փուլում գտնում է, որ հիմնականում ճիշտ ռազմավարություններ է ընտրել (ընդգծել ամեն հատվածի հիմնական նախադասությունը, վերընթերցելով՝ ճշտել բայական ժամանակաձևերը և բառերի կիրառությունը, կատարել ուղղումներ, անձանոթ բառը փնտրել բառարանում, պատրաստ լինել պատասխանելու դասախոսի ակնկալվող հացերին, բառերը կապակցություններով օգտագործել լավագույնս մտապահելու համար, և այլն), և անգամ, իր վարկածներն են արդարացվել: Մնում է ընդարձակել տեքստը և ամփոփել:*

Եվ մի վերջին դիտարկում. մեր համալսարանի մանկավարժության բաժնի ուսանողները միաժամանակ և ուսանողներ են և ապագա դասավանդողներ, և այս երկակի իրավիճակը նախ և առաջ պետք է նրանց խորհելու՝ մղի այն ապագա սովորողների ուսումնառության մասին, որոնց օտար լեզու են դասավանդելու: Այս իսկ պատճառով նրանք պետք է տիրապետեն ուսումնառության ռազմավարություններին, որպեսզի փոխանցեն նրանց ուսումնառության գործընթացում ծագած դժվարություններն ու հաղորդացական խնդիրները ինքնուրույն և գիտակցորեն լուծելու համար, չէ՞, որ դասախոսը միշտ իրենց կողքին չէ և չի կարող օգնել դժվարությունների հաղթահարման ճանապարհին:

REFERENCES

1. Bégin, Ch. 2008. « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, pp. 47-67.
2. Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, 2001

3. Guthrie J. (éd.), *Aspects of Reading Acquisition*. Baltimore : Johns Hopkins University Press. Synergies Pologne n° 9 - 2012 pp. 37-47
4. Harris V. et al. *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 200

ԻՆՏԵՐՆԵՏՍՅՈՒՆ ԿԱՅՔԵՐ

1. LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

UNH/http://fr.wikipedia.org/wiki/Strat%C3%A9gie_d'enseignement
Hoang Minh Thuy Département de Langue et de Civilisation françaises,
ESLE-

ANAHIT ARSHAKYAN-AUTONOMOUS LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES AS A TOOL FOR OVERCOMING THE CHALLENGES OF LIFE

This article describes autonomy, which can be reached by implementing student-centered education, as well as mastering learning strategies, which is described as a set of coordinated actions used by learners for the implementation of communicative language competence. When the problem of communication is solved, feedback is given for checking once more which strategies have been implemented, what methodological steps have been made for this purpose. That is to say, cognitive strategies are implemented, which are those methods used by a learner, which help to regulate and control learning process giving him or her an opportunity to act independently.

АНАИДА АРШАКЯН - САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕШЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЗАДАЧ

В статье рассматривается самостоятельность обучающихся, которой можно добиться посредством осуществления личностно ориентированного обучения, а также владения учебными стратегиями. Самостоятельность характеризуется как ряд упорядоченных действий, осуществляемых обучающимися с целью реализации языковой коммуникативной компетенции. При решении же коммуникативной задачи осуществляется обратная связь с целью уточнения использованных стратегий и методических шагов для достижения данной цели, то есть осуществляются учебно когнитивные стратегии, которые представляют собой применяемые обучающимися методы, позволяющие систематизировать и контролировать учебный процесс, предоставляя им возможность действовать самостоятельно.

ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՔԵՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԻՆՔՆԱԲԵՐԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐՆ ԻՐԱՆԻ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՈՒՄ

ԱՆԱՀԻՏ ԶԱՐԳԱՐՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ինքնաբերական, նպատակատուղոված, անձնակողմնորոշիչ, խաղային, փոխգործուն, դեղուկտիվ, ինդուկտիվ, ներակա, արտակա, հետադարձ կապ

Սույն հոդվածում փորձ է արվում ցույց տալ, թե ինչպես կարելի է աստիճանաբար ներմուծել անգլերենի քերականության ուսուցման ժամանակակից, ինչ-որ առումով այլընտրանքային մոդելներն ու մեթոդները: Ընդհանուր բնութագրերով ներկայացվում է ինքնաբերական, բնությով՝ հաղորդակցական, բովանդակությամբ՝ ներակա կամ իմպլիցիտ, յուրացման եղանակներով՝ փոխգործուն, քերականության ուսուցման եղանակը, որը գործառական մակարդակում բավարարում է հաղորդակցական-ճանաչողական մոտեցման պահանջները: Երկրորդ կամ երրորդ լեզվի քերականության ինքնաբերական ուսուցման մեթոդը դժվար է ներմուծել նախ և առաջ այն պատճառով, որ նախատեսված է այն կրթական հաստատությունների համար, որոնց բնորոշ է դասավանդման և դաստիարակության ժողովրդավարական ոճը:

Քերականության ինքնաբերական ուսուցման ընդհանուր գաղափարն այն է, որ սովորողներն սկզբում չեն սովորում քերականական կանոնը կամ կանոնները: Նրանք, ուսումնախոսքային տարբեր իրադրություններում կանոնները դուրս են բերում համապատասխան տեքստերի վրա աշխատանքի ընթացքում,:

Բոլոր մեթոդական համակարգերում կարևորվում է քերականության ուսուցման դեղուկտիվ-ինդուկտիվ, ներակա (implicit)-արտակա (explicit) ուսուցման հիմնախնդիրները: Ավանդական մոտեցումներն առաջարկում է քերականության դեղուկտիվ ուսուցում, երբ քերականական կանոնները ներմուծվում են սկզբում, հետո նոր ստացած գիտելիքներն ամրապնդվում են համապատասխան տիպական օրինակներով:

Ըստ Լանկարդի, ինքնաբերական ուսուցումն աչքի է ընկնում իր արդյունավետությամբ: Այն, հանդես գալով որպես երկրորդ կամ երրորդ լեզվի քերականության ուսուցման այլընտրանքային եղանակ, հաղորդակցական ռազմավարության շրջանակներում ձևավորում և զարգացնում է սովորողների քերականական գիտելիքները, հմտությունները

և կարողությունները [Lankard 1995]: Քերականության ինքնաբերական, հանպատրաստից, նախօրոք չպլանավորված ուսուցումը ենթադրում է սխալների վերլուծություն և գիտակցում, սեփական սխալների վերլուծության վրա հիմնված ուսուցում և ուսումնառություն: Այն հակադրվում է քերականության պլանավորված, նպատակաուղղված ուսուցմանը, երբ սովորողների ուսուցումը հստակ նպատակներ է ենթադրում կամ հետապնդում: Շմիդտն առաջարկում է հստակեցնել գիտակցականության սկզբունքով կազմակերպվող, նպատակաուղղված և ինքնաբերական ուսուցման հարաբերակցությունը [Schmidt 1990]: Ակնհայտ է, որ փոխգործուն մեթոդներով անգլերենի քերականության ուսուցման հիմնախնդիրը տարբեր կտրվածքներով կարող է լուծվել, երբ քերականության ուսուցումը դիտարկում ենք նորմատիվ, իրադրային, հաղորդակցական, տվյալ պարագայում ինքնաբերական, չնպատակամղված քերականության ուսուցման տեսանկյուններից:

Ինչպես հայտնի է օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի զարգացման պատմությունից, քերականության ուսուցման փոխգործուն մեթոդիկան ենթադրում է անձնակողմնորոշիչ, խաղային-փոխգործուն մեթոդների կիրառում: Ակնհայտ է, որ ինդուկտիվ-ինքնաբերական մոտեցումը կարող է արդյունավետ լինել փոխգործուն մեթոդների կիրառման պարագայում:

Լոնգը հետաքրքիր դիտարկում է անում: Ըստ նրա՝ ցանկացած դաս ենթադրում է ինքնաբերական գործություններ և սովորողների ակտիվություն [Long 2000: 95]): Այդ պարագայում ուսուցչի դերը հիմնովին փոխվում է: Նա դադարում է լինել գիտելիքների միակ աղբյուր: Նա ընդամենն ուղղորդում և աջակցում է: Հաղորդակցական մոտեցման տեսանկյունից նույնպես քերականական կանոնների արտակա կամ բացահայտ ներմուծումը մղվում է հետին պլան:

Դրա հետ մեկտեղ, անհրաժեշտ է նշել, որ ասվածը ճիշտ է կոնկրետ դասընթացների կամ դասերի շրջանակներում: Ըստ Ղաբանչի՝ դեդուկտիվ-նպատակամղված քերականության ուսուցումն ավելի արդյունավետ է [Ghabanchi 2010:71-78]: Նա հաշվի է առնում Իրանի հանրակրթական դպրոցի արդի իրողությունները: Սակայն, լինելով պահպանողական կառույց, ցանկացած կրթական տիրույթ, ցանկացած դպրոցական համակարգ չի կարող շրջանցել ուսուցման ժամանակակից, այլընտրանքային տեսությունների զարգացումը:

Քերականության ինքնաբերական ուսուցման մեթոդները, ձևավորվելով ուսուցման փոխգործուն մեթոդների հիմնավորման մեթոդաբանության հիման վրա, հնարավորություն են ընձեռում կիրառել թե՛ վերձանաչողական, թե՛ ձանաչողական ռազմավարություններ: Համապատասխան կանոնների համախումբ ներկայացնող բուն

քերականական գիտելիքը կարելի է քննարկել՝ հիմնավորելով այն տիպական օրինակներով կամ առանց օրինակների:

Քերականության ուսուցման նպատակաուղղված կադապարն արդյունավետ է հատկապես քերականական գիտելիքների ստուգման տեսանկյունից: Սակայն, դեղուկտիվ եղանակով քերականական հմտությունների զարգացման աստիճանի որոշումը նույն քերականական ուսուցմամբ, շոշափելի դժվարությունների է հանդիպում, քանի որ հետադարձ կապի ապահովումը նույնպես ենթադրում է փոխգործուն մեթոդների կիրառում:

Քերականական սխալների ուղղման և խմբագրման տեսանկյունից նույնպես քերականական ինքնաբերական և նպատակաուղղված ուսուցման մոդելները զգալիորեն տարբերվում են: Ինքնաբերական ուսուցման ընթացքում քերականական սխալներն ուղղվում են անուղղակիորեն՝ խմբային աշխատանքի ընթացքում կամ դասի վերջում: Ավանդական մոտեցումը ենթադրում է սխալների ուղղակի ուղղում և խմբագրում: Վերձանաչողական մակարդակում, թվում է, թե այդպիսի մոտեցումը արդարացված է: Սակայն, բուն ռազմավարությունը ենթադրում է համագործակցություն: Ավելին, թե՛ վերձանաչողական, թե՛ ճանաչողական ռազմավարությունները լրացնում են հուզագայական ռազմավարությունը, և ուղղակի սխալների ուղղումը կարող է բացասական հուզական դաշտ ստեղծել, որը և խոչընդոտում է համագործակցությանը, խմբային աշխատանքի կազմակերպմանը, փոխգործուն մեթոդների կիրառմանը: Նույն մտազրոհն ինքնին բնույթով և բովանդակությամբ ինքնաբերական է: Թե՛ գաղափարների հավաքագրումը, թե՛ ազատ մտքերի շարադրումը, թե՛ ունեցած գրառումների քննարկումը ենթադրում են համագործակցություն: Այդ առումով, նույնպես քերականության ինքնաբերական-արտակա (explicit) ուսուցման մոտեցումն արդյունավետ է:

Ըստ ԼԻԻՀ-ի՝ (Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ) «Քերականական իրազեկությունը կարելի է սահմանել որպես լեզվի քերականական պաշարների գիտելիք և նրանց օգտագործման կարողություն: Լեզվի քերականությունը կարելի է ընդունել որպես սկզբունքների մի շարք, որոնք կառավարում են տարրերի միասնությունը (նախադասությունները)» [ԼԻԻՀ 2005: 132]: Այստեղից հետևում է, որ հաղորդակցական կոմպետենցիայի հիմքում ընկած է նաև քերականական իրազեկությունը: Դա հաշվի առնելով, կարելի է նախապատվությունը տալ քերականության ուսուցման դեղուկտիվ մեթոդին: Տարբեր խոսքային իրադրություններում քերականական դժվարությունների բացահայտման և հաղթահարման համատեքստում քերականության ինքնաբերական ուսուցման սկզբունքը մղվում է հետին

պլան: Սակայն պնդել, ինչպես դա անում են Էլլիսը և Գայսը, իբր, քերականության նպատակաուղղված ուսուցումը քերականական կոմպետենցիայի ձևավորման կարևոր պայման է, կարծում ենք սխալ է [Ellis and Gaies 1998]: Քերականական կանոնների յուրացումը կարող է ծանրակշիռ նախապայման լինել քերականական կոմպետենցիայի ձևավորման համար: Սակայն փոխգործուն մեթոդներով քերականության ուսուցումը հնարավոր է իրականացնել, եթե այն չի դառնում ինքնանպատակ: Ակնհայտ է, որ առաջադրվող դրույթները կարող են հիմնավորվել բուն փորձարարական ուսուցման ընթացքում: Այդ նպատակով Թեհրանի Մարի Մանուկյանի և Թովմասյանի հայկական ավագ դպրոցում իրականացվել է փորձարարական ուսուցում: Փորձառական ուսուցման մեջ ներգրավված են եղել 65 աշակերտ, որոնցից փորձարարական խմբում՝ 32, ստուգողական խմբում՝ 33: Մովորողների տարիքը՝ 15-16: Փորձարարական ուսուցումը տևել է 1 տարի: Կարևոր է նշել, որ Իրանում լույս տեսած ավագ դպրոցի համար նախատեսված դասագրքերը՝ ստեղծված են ըստ ավանդական, հիմնականում թարգմանական-քերականական մեթոդների և սկզբունքների: Սակայն, մենք փորձ ենք արել կիրառել փոխգործուն մեթոդներ, փոխելով ամեն մի դասանյութի շրջանակներում ստեղծված քերականական առաջադրանքները:

Փորձարարական աշխատանքի անցկացման նպատակով առաջադրվել են հետյալ խնդիրները.

- որոշել աշակերտների լեզվական մակարդակը, քերականական կոմպետենտության աստիճանը, ինչպես նաև այն, թե անգլերեն, հայերեն, պարսկերեն լեզուներից որն է նրանց մոտ գերակա,
- ըստ դասերի նշել, թե որ մեթոդներն են կիրառվելու,
- բացահայտել համագործակցության ներուժ պարունակող տեքստերի առանձնահատկություններն ուսուցման նախնական, միջին և ավարտական փուլերում, հաշվի առնելով քերականական կոմպետենցիայի ձևավորման յուրահատկությունները:

Հետազոտության նախագիծը

¹ Birjandy, P., Soheili, A., Noroozi, M., &Mahmoodi, Gh. (2012). English Book 1. Tehran: Textbook Publishing Company of Iran.

Birjandy, P., Noroozi, M., &Mahmoodi, Gh. (2012). English Book 2.Tehran: Textbook Publishing Company of Iran.

Birjandy, P., Noroozi, M., &Mahmoodi, Gh. (2012). English Book 3.Tehran: Textbook Publishing Company of Iran.

Փորձարարական խումբն ուսումնասիրում է անզլերենի քերականությունն ըստ ուսումնասիրվող տեքստերում առաջացող դժվարությունների: Ստուգողական խմբում անզլերենի քերականությունն ուսուցանվում է ինդուկտիվ մեթոդով: Անզլերենի քերականական տիպական օրինակների ներմուծումը հիմք է ստեղծում քերականական կանոնների դուրս բերման և յուրացման համար:

Ընթացակարգը

Սովորողները ընթերցում են տրված տեքստը և ընդգծում այն քերականական կառույցները, որոնք որոշակի դժվարություն են ներկայացնում իրենց համար: Նրանք փորձում են վերհիշել նմանատիպ այլ կառույցներ, որոնք արդեն ուսումնասիրել են: Հաջորդ փուլում նրանք փորձում են դրանք զուգադրել հայերենի նմանատիպ կառույցներին: Տիպական քերականական կառույց բացահայտելուց հետո կարևոր փուլ է նոր օրինակների ներկայացումը և գրավոր կամ բանավոր խոսքում դրանց ակտիվ կիրառումը:

Փորձարարական խմբի ուսանողների ցույց տված արդյունքների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ նրանց մոտ 5%-ով աճել է հետաքրքրությունն անզլերենի ոչ համարժեք քերականական կառույցների նկատմամբ, երբ համեմատում ենք անզլերեն, պարսկերեն և անզլերեն քերականական տիպական կառույցները: 7%-ով աճել է նրանց հետաքրքրությունը քերականական համարժեք կառույցների նկատմամբ: Հատկանշական է այն, որ անզլերեն բնագրերի հետ աշխատանքի նկատմամբ սովորողների հետաքրքրությունն աճել է 9%-ով: Դա խոսում է այն մասին, որ անզլերեն բնագրերում քերականական դժվարությունների քանակն ավելի մեծ է, որն էլ դրական ազդեցություն է ունենում սովորողների ճանաչողական դրդապատճառների ձևավորման գործում: 6%-ով նվազել է սովորողների հետաքրքրությունն ուսումնական տեքստերի նկատմամբ, հատկապես երբ դրանցում պարզեցված են քերականական երևույթները: Անզլերեն քերականության ինքնաբերական ներակա ուսուցման նկատմամբ սովորողների հետաքրքրությունն աճել է 9%-ով: Անզլերեն քերականության նպատակաուղղված-արտակա ուսուցման նկատմամբ հետաքրքրությունը նվազել է նույնքան՝ 9%-ով: Անզլերեն բնագրերում անձանթ քերականական երևույթները բացահայտելու կարողությունները սովորողների մոտ աճել են 6%-ով: Սովորողների կողմից արդեն յուրացված, դժվար համարվող քերականական երևույթների ակտիվ բանավոր կամ գրավոր խոսքում կիրառելու կարողություններն աճել են 5%-ով:

Այսպիսով, կարելի է եզրահանգել, որ անզլերեն քերականության նպատակաուղղված-արտակա ուսուցման մոդելը կարող է արդյունավետ լինել նաև քերականության հարուստ ավանդույթներ ունեցող կրթական

համակարգերում: Դրա հետ մեկտեղ, կարելի է պնդել, որ փոխգործուն մեթոդներով քերականության ուսուցման մշակույթը դանդաղ է ձևավորվում: Դրանց ներդրման համար անհրաժեշտ է ժամանակ, օտար լեզուների ուսուցիչների պատրաստման և վերապատրաստման համակարգում շրջադարձային բարեփոխումներ, նոր ուսումնամեթոդական համալիրների ստեղծում և ներդրում, ուսուցման ժամանակակից ռազմավարությունների կիրառում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ. ուսումնառություն, դասավանդում, գնահատում: Ծրագրի ղեկավար՝ Ս. Զոլյան, Թարգմ.՝ Ս. Կարախանյան և ուրիշ., Խմբ.՝ Սուրեն Զոլյան, Մելանյա Աստվածատրյան և ուրիշ., Եր., Նորք Գրատուն, 2005, 308 էջ:
2. Brown, H. D. (1994). Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
3. Ellis, R. and Gaies, S. (1998). Impact Grammar. Hong Kong: Longman. (online). available in April, 2008 on: <http://www.impactseries.com/grammar/making.html>
4. Lankard, B. A. (1995). New ways of learning in the workplace. ERIC Digest 161. Columbus (OH): ERIC Clearinghouse.
5. Long, M. (2000). Focus on form in task-based language teaching in Language policy and pedagogy <http://www.learning.org/OldArticles/syntax%20archive%20and%20reading.pdf>
6. Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics, 11, 129-158.
7. Ghabanchi Z., The Effectiveness Of Incidental Teaching Of Grammar To Iranian Students//Journal of College Teaching & Learning – January, 2010. – Volume 7, Number1- pp.71-78. = Sabzevar Teacher Training University, Iran.

АНАИТ ЗАРГАРЯН - ПРЕДПОСЫЛКИ СПОНТАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ИРАНА

В статье сравниваются дедуктивный-эксплицитный, индуктивно-имплицитный, целенаправленный и спорадический методы обучения английской грамматике, с учетом особенностей старшей школы Ирана.

Показано, что изучение и использование коммуникативных, ситуативных методов обучения грамматике является основополагающей целью современной школы, не в зависимости от того, она в каком образовательном пространстве находится. Сказанное обосновывается результатами опытного обучения английской грамматике в старшей школе Ирана. Примечательно то, что позитивные тенденции обучения английской грамматике не обошли образовательное пространство Ирана.

ANAHIT ZARGARYAN - PREREQUISITES FOR INCIDENTAL TEACHING ENGLISH GRAMMAR IN IRAN'S HIGH SCHOOL

The article compares deductive-implicit, inductive-implicit, purposeful and sporadic methods of teaching English grammar, taking into account the peculiarities of Iran's high school. It is shown that the study and use of communicative, situational methods of teaching grammar is the fundamental goal of the modern school, not depending on whether it is in what educational space is located. This is justified by the results of an experienced study of English grammar in Iran's high school. It is noteworthy that the positive trends in teaching English grammar have not bypassed the educational space of Iran.

ՆՈՐԱԳՈՒՅՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԸ ԵՎ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ

ԱՐԱՔՍՅԱ ԴԱՐԲԻՆՅԱՆ
ՌՈՒԶԱՆՆԱ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ

“Those who know nothing of
foreign languages know
nothing of their own.”
Johann Wolfgang von Goethe

Հիմնաբառեր՝ վերծանել թվայնացված գծանշանները, թիմային աշխատանք, փոխկապակցված, զուգահեռներ տանել, ինտերակտիվ, դրդապատճառ, նորարարական տեխնոլոգիաներ, արագ-արձագանքման տարբերանշաններ:

Անգլերեն լեզվի կարևոր դերն ու նշանակությունը վաղուց արդեն բոլորին հայտնի են ինչպես հաղորդակցման, այնպես էլ ակադեմիական ոլորտներում: Լինելով միջազգային լեզու՝ անգլերենը հաղորդակցում է ապահովում տարբեր ազգությունների պատկանող մարդկանց միջև, նպաստում է նրանց մշակույթների, ավանդույթների, պատմական ու գրական ժառանգությունների ճանաչմանն ու մերձեցմանը: Այն կապող՝ <<կամրջող>> լեզու (*“lingua franca”*) է հատկապես պաշտոնական մակարդակով շփման ժամանակ, քանի որ միջազգային ու համաշխարհային գործընթացների, գիտական ու քաղաքական քննարկումների հիմնական լեզուն է:

Անհերքելի է անգլերեն լեզվի կարևորությունը համացանցի, ծրագրավորման, ինչպես նաև տեխնիկական շատ այլ բնագավառներում, քանի որ բոլոր ծրագրերը, ուղեցույցները, տարբեր սարքավորումների օգտագործման ցուցումները գրվում են նախևառաջ անգլերենով, իսկ համացանցում անգլերենը վաղուց արդեն հաստատվել է որպես հիմնական լեզու՝ նպաստելով արդի տեխնիկական առաջընթացի զարգացմանը: Անհնար է այժմ պատկերացնել միջազգային այս լեզվի ուսուցումը, գործածումն ու տարածումն առանց ժամանակակից տեխնիկական առաջընթացի, քանի որ նրանք սերտ շաղկապված են: Օտար լեզվի ուսուցման ժամանակ նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառումը ոչ միայն նպաստում է սովյալ լեզվի արդյունավետ յուրացմանը, այլև դասավանդման գործընթացը դարձնում է հետաքրքիր և աշխույժ, մեծացնում է ուսանողների ակտիվությունն ու շարժառիթը նոր լեզու

սովորելու նկատմամբ: Այդ իսկ պատճառով օտար լեզվի դասավանդման գործընթացն այլևս հնարավոր չէ կազմակերպել առանց բազմապիսի նորագույն տեխնիկական միջոցների (պրոյեկտորների, ինտերակտիվ գրատախտակների, համակարգիչների, և այլն) օգտագործման, որոնք շարժում են ուսանողների հետաքրքրությունը և առավել մատչելի են դարձնում նրանց ընկալումը:

Նորագույն տեխնոլոգիաների շարքին են դասվում նաև արագ-արձագանքման տարբերանշանները (QR-codes), որոնք տեղեկություն պարունակող թվայնացված գծանշաններ են և կարող են ընթերցվել թե՛ հորիզոնական ձևիսից դեպի աջ, թե՛ ուղղահայաց՝ վերևից ներքև ուղղություններով: Այս գծանշանները ստեղծվել են 1980-ական թվականներին Toyota ընկերության կողմից և նպատակաուղղված են եղել խթանելու ավտոարդյունաբերության զարգացումը: Արագ-արձագանքման տարբերանշաններն ունեն մի շարք առավելություններ արդեն իսկ գոյություն ունեցող գծանշանների նկատմամբ, որոնց վերծանումը հնարավոր է միայն հորիզոնական ուղղությամբ: Արագ-արձագանքման գծանշանները, որոնք ինչպես արդեն վերը նշվեց, որ կարելի է ընթերցել տարբեր ուղղություններից, հնարավոր է վերծանել նաև տարբեր անկյուններից, նույնիսկ եթե դրանք ինչ-որ չափով աղավաղված կամ աղտոտված են: Իրենց փոքր չափերի շնորհիվ այս գծանշանները շատ քիչ տեղ են զբաղեցնում և կարող են վերծանվել պարզապես համապատասխան ծրագրով ներբեռնված բջջային հեռախոսի միջոցով, որը դարձել է անհրաժեշտություն և կազմում է յուրաքանչյուրի առօրյայի անբաժանելի մասը: Չնայած ունեցած փոքր չափերին և զբաղեցրած տարածությանը, արագ-արձագանքման գծանշանները կարող են պարունակել երեք հազարից ավել պատկերանշաններ, որոնց միջոցով հնարավոր է դառնում բավական լայն տեղեկություն ստանալ տարբեր բնագավառներին առնչվող թեմաների վերաբերյալ:

Ուսանողների ուշադրությունն ու ակտիվությունը դասի ընթացքում բարձրացնելու և դասապրոցեսին նրանց անընդհատ ներգրավելու համար խիստ կարևոր է, որ դասավանդողը քաջատեղյակ լինի ժամանակակից նորամուծություններին և ամեն կերպ ջանա դրանք կիրառել լսարանում: Արագ-արձագանքման գծանշաններն, այս առումով, շատ հարմար են և կարող են ծառայել այդ նպատակին, հանդիսանալով շղթայող օղակ գրքային տարբերակով մատուցվող նյութի և համացանցի կայքերի միջոցով առաջարկվող տեղեկության միջև, իսկ բջջային հեռախոսի (սմարթֆոնի) միջոցով վերծանելու հնարավորությունը տարբերանշաններից օգտվելը դարձնում է շատ ավելի դյուրին ու մատչելի:

Օտար լեզվի դասաժամերն առավել հետաքրքիր դարձնելու և լսարանում ուսանողների ակտիվ մասնակցությունը ապահովելու համար կարելի է առաջարկել արագ-արձագանքման գծանշաններն օգտագործելու մի շարք եղանակներ.

ա) Ուսանողներին կարելի է հանձնարարել նշված արագ-արձագանքման պատկերանշանը վերծանել դասի սկզբում: Այս ձևով նրանք կկարողանան ծանոթանալ տվյալ դասի ընթացքում քննարկվելիք թեմային, կամ, վերծանելով համապատասխան պատկերանշանը, կստանան առաջադրանք՝ նոր ուսուցանվելիք նյութի վերաբերյալ: Նման ձևով կարելի է նաև մատուցել նոր դասի բառապաշարը կամ քերականական նյութը: Իր առջև արդեն իսկ ունենալով նոր դասի բառերը կամ տեսնելով նոր ուսուցանվելիք քերականական կամ լեզվական կառույցները, ուսանողի մոտ անմիջապես հետաքրքրություն է առաջանում, և, նա ջանում է ինքնուրույն կերպով հասկանալ ներկայացվածը՝ ներգրավվելով դասապրոցեսին: Նա փորձում է կապ գտնել կամ համեմատություն կատարել նախորդ թեմայի հետ և գուգահեռներ անցկացնել իրեն արդեն ծանոթ նյութի հետ, որն էլ ավելի է դյուրացնում նոր դասավանդվելիք նյութի ընկալումը: Օրինակ, եթե արագ-արձագանքման տարբերանշանները վերծանելով ուսանողը տեսնում է *triangle*, *hypotenuse*, *vertical angle*, *altitude*, *bisect* մասնագիտական բառերը, ապա նա անմիջապես կոհանում է, որ ընթերցվելիք տեքստը լինելու է երկրաչափությունից և վերաբերելու է եռանկյուններին, ինչպես նաև հատուկ ուշադրություն է դարձնելու ներկայացված տերմիններին և ջանալու է ամեն կերպ պահել հիշողության մեջ:

բ) Դասի ընթացքում որոշ աշխուժություն մտցնելու, ինչպես նաև ուսանողների ուշադրությունն անընդհատ լարված պահելու համար, արագ-արձագանքման գծանշաններին կարելի է անդրադառնալ դասի միջին ժամանակահատվածում, երբ դասախոսը նպատակադրվում է նոր նյութը կամ լրացուցիչ տեղեկատվությունը մատուցել ոչ թե պատրաստի ձևով, այլ հիմնվելով ուսանողներին արդեն ծանոթ հասկացությունների վրա, և նրանց մասնակից դարձնելով նոր նյութի ներկայացմանը: Օրինակ, նոր նյութը կամ քերականական որևէ թեմայի տեսական մասը կարելի է ներկայացնել դասի ընթացքում, իսկ օրինակները թողնել, որ ուսանողներն ինքնուրույն վերծանեն և հասկանան: Նման աշխատելառճն ապահովում է անցած թեմաներին անընդհատ անդրադարձ կատարելու և շրջայի նախորդ օղակի հետ կապ հաստատելու հնարավորություն, որն էլ առավել ընկալելի է դարձնում նորը, ապահովում կրկնողություն և ուղղակիորեն նպաստում նոր նյութի յուրացմանն անմիջապես լսարանում:

զ) Արագ-արձագանքման գծանշանները կարելի է օգտագործել նաև թիմային աշխատանքը խթանելու և սովորողների միասին համագործակցելու հմտությունները զարգացնելու նպատակով: Ուսանողներին թիմային աշխատանքում ներգրավելու համար, նրանց կարելի է, օրինակ, բաժանել տարբեր խմբերի, և առանձնացված խմբերից ամեն մեկին հանձնարարել արագ-արձագանքման պատկերանշաններ կազմել, ենթադրենք, նախորդ մի քանի դասի վերաբերյալ: Այնուհետև, թիմերից յուրաքանչյուրին հանձնարարվում է, ի մի բերելով և վերհիշելով անցածը, հատուկ ծրագրի օգնությամբ կազմել նախընտրած արագ-արձագանքման պատկերանշանը, և այն փակցնել պատին, որպեսզի մյուս թիմի մասնակիցները հնարավորություն ունենան մոտենալ, վերծանել ու կատարել գծանշանի մեջ թաքցված առաջադրանքը: Կարելի է նաև նշված թիմին առաջարկել իր կազմած գծանշանը փոխանցել հարևան թիմին և փոխարենը վերցնել նրանց կազմածը՝ վերծանելու և լրացնելու համար: Հաղթում է այն թիմը, որի անդամներն ավելի արագ ու, իհարկե, ճիշտ են կարողանում կատարել առաջադրանքը:

Հանձնարարությունները կամ առաջադրանքները, որոնք ամփոփված են արագ-արձագանքման գծանշաններում, կարող են շատ բազմազան ու տարաբնույթ լինել, որոնց միջոցով կարելի է ստուգել ինչպես ընթերցելու ունակությունները, այնպես էլ քերականական գիտելիքները: Մակայն այս առաջադրանքների նպատակը մեկն է՝ նպաստել ուսանողների ընթերցելու, գրելու, ունկնդրելու և հաղորդակցվելու հմտությունների զարգացմանը:

Այսպես, ուսանողների ընթերցանության հմտությունները զարգացնելու նպատակով նրանց կարելի է հանձնարարել նպատակային օտար լեզվով գրված որևէ տեքստ, որը նախապես բաժանված է պարբերությունների, իսկ գծանշաններում թաքցված են նախադասություններ, որոնք արտահայտում են յուրաքանչյուր պարբերության հիմնական գաղափարը: Ուսանողը, վերծանելուց հետո, պետք է կարողանա այդ ամենը հասկանալ և ճիշտ համապատասխանեցնել մեկը մյուսին: Իսկ բառապաշարը հարստացնելու նպատակով, կարելի է հանձնարարել վարժություններ, որոնք պահանջում են տեքստում բաց թողնված տեղերը լրացնել գծանշաններում տրված բառերից որևէ մեկով՝ կատարելով ճիշտ ընտրություն:

Քերականական մի շարք թեմաներ, ինչպես, օրինակ՝ հոդերը, մոդալ բայերը, ժամանակաձևերը, նախդիրների կամ դարձվածային բայերի օգտագործումը, որոնք ուսանողների մոտ շատ հաճախ շփոթության պատճառ են հանդիսանում, նույնպես կարելի է ամրապնդել արագ-արձագանքման գծանշանների կիրառմամբ: Այս առումով նպատակահարմար կլինի գծանշաններում թաքցնել ճիշտ պատասխանը,

որը կօգնի ուսանողներին տեղում ստուգել իրենց գրած տարբերակը և, անհրաժեշտության դեպքում, անհապաղ ճշգրտում կատարել նպաստելով տվյալ քերականական նյութի արագ յուրացմանն անմիջապես լսարանում (*just-in-time learning*):

Ի վերջո, գծանշանների միջոցով կարելի է տրամադրել դասի ընթացքում ուսուցանված թեմային առնչվող որևէ լրացուցիչ նյութ, ապահովելով ընդլայնված ուսուցում (*augmented learning*), կամ, ընդգրկել մի քանի հարցեր, որոնք կօգնեն ուսանողներին ուշադրության կենտրոնում պահել դասի հիմնական գաղափարները և ամփոփել դասը: Հանձնարարվող գրականության ցանկը նույնպես կարելի է ներկայացնել այս ձևով, որը հնարավորություն կտա ուսանողներին միշտ ձեռքի տակ ունենալ անհրաժեշտ տեղեկատվությունը և առաջին իսկ հնարավորության դեպքում այն փնտրել, գտնել ու աչքի անցկացնել:

Բացի այն ամենից, ինչն արդեն վերը նշվեց արագ-արձագանքման գծանշանների կիրառման ու օգտակարության առումով, պետք է ավելացնել նաև պատկերանշանների արտաքին ձևավորման հետ կապված մի կարևոր հնարավորություն. դա գծանշանները գունավորելու կամ կենտրոնում ինչ-որ պատկեր կամ խորհրդանշան տեղադրելու հնարավորությունն է, որը տարբերանշանը կարող է դարձնել ավելի գրավիչ ու ցայտուն: Վերձանելով և տեսնելով կենտրոնում տեղադրված պատկերանշանը, ուսանողն անմիջապես գլխի է ընկնում և կռահում է, թե ինչ կարելի է ակնկալել գծանշանում թաքցված տեղեկատվությունից, որն էլ նպաստում է նրա հետաքրքրության ու տվյալ լեզուն սովորելու շարժառիթի մեծացմանը:

Ուսանողներին կարելի է նաև հանձնարարել պատմել կամ իրենց դատողություններն արտահայտել գծանշանի կենտրոնում տեղադրված պատկերի շուրջ՝ օգտագործելով տարբեր հոմանիշներ, համարժեք արտահայտություններ, որոնք խթանում են բառապաշարի հարստացմանը և բանավոր խոսքի զարգացմանը:

Ներառելով ամբողջական տեքստի կամ դժվար արտասանություն ունեցող բառերի ձայնային տարբերակը, գծանշանները կարելի է նաև ծառայեցնել արտասանական խնդիրներին: Տարբերանշանների մեջ կարելի է ներառել դասի թեմային առնչվող փոքրիկ երկխոսությունների կամ պատմությունների տեսաձայնագրություններ՝ լեզվակիրների ընթերցմամբ, որոնք լսարանում կստեղծեն լեզվական մթնոլորտ, կապահովեն կենդանի հնչեղություն, կզարգացնեն ուսանողների ունկնդրելու ունակությունները և կհամեմեն դասը: Եվ ինչպես գրել է մեծ մարդասեր և քաղաքական գործիչ Նելսոն Մանդելան, ով կրթությունը համարում էր ամենահզոր զենքը և հավատում էր, որ այն կարող է փոխել աշխարհը, մարդուն շատ ավելի հոգեհարազատ և ընդունելի է այն ամենը,

ինչն իրեն հաղորդվում է նախևառաջ իր իսկ մայրենի լեզվով. *”If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head, if you talk to him in his language that goes to his heart” (Nelson Mandela).*

Այսպիսով, ինչպես կարելի է եզրակացնել վերոհիշյալից, օտար լեզվի դասաժամերին գծանշանների կամ պատկերանշանների (*QR-codes*) կիրառումը նախևառաջ խթանում է ուսանողների ինքնուրույնությունը, դասավանդման գործընթացը դարձնում է առավել աշխույժ ու ինտերակտիվ, ապահովում է ընդլայնված ուսուցում, նոր թեմաներկայացնելիս նպաստում է ուսանողների ներգրավվածությանը և հաղորդվող նյութն անմիջապես լսարանում ընկալելուն ու յուրացնելուն: Իհարկե, չի կարելի անտեսել նաև, գծանշաններից օգտվելու և դրանք վերծանելու դյուրությունը չնայած այն հանգամանքին, որ այս պատկերանշանները մեծ քանակությամբ տվյալներ են պարունակում և, լինելով նորարարական մոտեցում, հանդիսանում են շատ արդյունավետ ու հզոր մեթոդ նպատակային լեզվի դասավանդման ժամանակ:

Հետևաբար, անհնար է հերքել այն փաստը, որ նորագույն տեխնոլոգիաների և օտար լեզվի ուսուցանման միջև եղած փոխադարձ կապը շատ սերտ է, և պարզապես անհնար է դասապրոցեսը հետաքրքիր, աշխույժ ու արդյունավետ կերպով կազմակերպել առանց նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառման: Իսկ օտար լեզվի՝ մասնավորապես անգլերենի իմացությունը, ժամանակի հրամայականն է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Dourda K., Bratitsis T., Griva E.** (2012), Combining Game Based Learning with Content and Language Integrated Learning Approaches, Ireland.
2. **Law C., So S.** (2010), QR-Codes in Education, Journal of Educational Technology Development and Exchange, 3(1).
3. **Stoltenkamp J., Mapuva J.** (2010), E-tools and the Globalised World of Learning and Communication, Contemporary Educational Technology 1(3): 208-220.
4. **Alemi M.** (2010), Educational Games as a Vehicle to Teaching Vocabulary, Modern Journal of Applied Linguistics 2(6).
5. **Gallo-Crail R., Zerwekh R.** (2002), Language Learning and the Internet, Honolulu.
6. **Oxford R.L.**(1990), Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know, New York

ARAKSYA DARBINYAN, RUZANNA AVETISYAN - INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The present article discusses the close relationship between teaching foreign languages and modern technologies, especially QR-codes, which are advised as a new and powerful means for enhancing the learning of a second language in the classroom and several ways are offered for using them. In spite of their small sizes they contain a lot of information and are an effective method for having an interactive lesson.

АРАКСИЯ ДАРБИНЯН, РУЗАННА АВETИСЯН - ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящей статье обсуждается тесная взаимосвязь между преподаванием иностранных языков и современными технологиями, особенно QR-кодами, которые рекомендуются как новые и мощные средства для повышения уровня обучения второму языку и предлагаются несколько способов их использования. Несмотря на их небольшие размеры, они содержат много информации и являются эффективным методом проведения интерактивного урока.

**ԷՍՍԵՑԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԲՈՒՀՈՒՄ
ԴԱՍԱԽՈՍՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌՈՒՅՑԸ**

ԷՎԵԼԻԱ ԶԱԴՈՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ էսսեագրության մեթոդներ, նկարագրում, պատմում, ուղղորդում, համեմատում-հակադրում, դասակարգում, գնահատում, սահմանում, պատճառահետևանք, խնդրի լուծում, փաստարկ

Վերջին տարիներին մեծ տեղ է հատկացվում էսսեագրությանը և էսսեի ուսումնասիրմանը: Պետք է նկատի ունենալ, որ էսսեն՝ իբրև ստեղծագործության ուրույն տեսակ և քննադատական մտածողության ու վերլուծության գրագետ դրսևորում, կարող է ուսանելի և անհրաժեշտ լինել ոչ միայն հումանիտար մասնագիտության տեր մարդկանց, այլև՝ ինքն իրեն գրագետ համարող յուրաքանչյուր անձի համար: Էսսեի ուսումնասիրումն ու էսսեագրության մեթոդների յուրացումը հաճախ կարող են ոչ միայն ցանկալի, այլև պարտադիր լինել՝ հաշվի առնելով այն փաստը, որ էսսեն, իբրև առանձին բաղադրիչ ներառված է այնպիսի միջազգային քննական ծրագրերում, ինչպիսիք են TOEFL-ը, IELTS-ը և այլն: Ստացվում է, որ մեր օրերում էսսեագրության ուսումնասիրությունն ու դրա դասավանդումը դարձել են հույժ անհրաժեշտ և անխուսափելի: Եվ ինչպես իրենց կատարած ուսումնասիրությամբ դիպուկ փաստում են մի խումբ հետազոտողներ՝ «աշխարհի կրթական ոլորտին ինտեգրման գործընթացի պայմանների մեջ մերօրյա մասնագետի համար չափազանց կարևոր են դառնում լեզվի յուրացումը, ակադեմիական գործընթացի և գիտական ու հետազոտական աշխատանքներ կատարելու պատրաստականությունը և այլն» [Gulnar 2016:4194]:

Էսսեի՝ իբրև առանձին գրական ժանրի ձևակերպումները տարբեր են: Կատարինա Փլոջերը, օրինակ, էսսեն բնութագրում է այսպես. «Էսսեն հակիրճ, ոչ գեղարվեստական գրավոր փորձ է՝ բացատրելու որևէ զաղափար կամ դիտարկում անելու դրա շուրջ: Այն հաճախ գրվում է անձնական մոտեցմամբ և ունի միանգամայն հստակ ձևաչափ կամ կառուցվածք» [Ploeger 2001:53]: Ինչ վերաբերում է էսսեի բառարանային սահմանմանը, ապա դրա ամենահաջողված տարբերակներից մեկը հետևյալն է. «Էսսեն կարճ գրական ստեղծագործություն է որոշակի թեմայի կամ առարկայի վերաբերյալ, սովորաբար արձակ և ընդհանուր առմամբ՝ վերլուծական, մասնավորեցնող կամ մեկնաբանող, փորձ, նախնական

ջանք» [Random House Dictionary 1987:662]: Սրանք, ինչպես նշվեց, խնդրի ձևակերպման ամենահաջողված, բայց ոչ միակ փորձերն են:

Ինչպես պարզորոշ երևում է տրված ձևակերպումներից, հակասություն կա անգամ էսսեի՝ գեղարվեստական և ոչ գեղարվեստական ստեղծագործության տեսակ լինելու փաստի մեջ: Եվ դա պայմանավորված է խնդրո առարկա ժանրի ձևաբովանդակային կողմով: Հարցն այն է, որ թերևս ոչ մի ուրիշ գրական ստեղծագործություն այնպիսի հստակ կադապարներ չի դնում գրողի առջև, ինչպես էսսեն: Անգամ քառյակի դեպքում կարևորը դրա տողերի քանակն է, բայց հեղինակն ազատ է դրա հանգավորման, վանկային կամ շեշտական համակարգերի ընտրության և այլ հարցերում: Մյուս կողմից, էսսեի բովանդակային կողմը ենթադրում է վերլուծական կարողությունների և ամենատարբեր բնագավառներից հիմնավոր գիտելիքների առկայություն, ինչը գրական – գեղարվեստական ստեղծագործության մեկ այլ տեսակի դեպքում այնքան էլ պարտադիր չէ:

Ինչևէ, փաստենք, որ անկախ էսսեի էության ու երևույթի շուրջ ծավալվող հարցերից, մի բան կասկածից դուրս է. էսսեի դասավանդումը բուհում ոչ միայն անհրաժեշտ է, այլև, թերևս, պարտադիր՝ ելնելով քաղաքակիրթ հասարակությանն առաջադրված ներկայիս պահանջներից: Ի դեպ, էսսեի դասավանդումը կարելի է կազմակերպել ոչ միայն հումանիտար ֆակուլտետների ուսանողների համար, այլև այն ներառել նաև բնագիտական և մյուս ֆակուլտետների օտար լեզվի դասընթացի ծրագրում:

Սույն ձեռնարկով փորձ է արվում հակիրճ ներկայացնելու այն ռազմավարական քայլերը, որոնք կուղղորդեն և կբարելավվեն բուհերում էսսեի դասավանդման կազմակերպման գործընթացը: Դասընթացը տրված է 3 փուլերով, ինչը նպատակ է հետապնդում այն դարձնելու առավել տեսանելի և արդյունավետ:

Փուլ 1. էսսեի գրման նախնական էտապը

Այս փուլում դասախոսի և ուսանողի կողմից քայլեր են արվում ստեղծելու էսսեի նախնական կմադքը: Եթե լսարանում կան ուսանողներ, ովքեր չգիտեն, թե ինչ է էսսեն (դասախոսը հարցում է անում այդ մասին), ապա դասախոսը նախ և առաջ հակիրճ ներկայացնում է ուսուցանվող ստեղծագործության տեսակը, տալիս է դրան վերաբերող մանրամասներ: Պետք է նկատի ունենալ, որ էսսեի դասավանդման ընթացքում դասախոսն ուսուցանում է էսսեի հետ կապված երկու կարևոր հիմնահարց: Առաջինը վերաբերում է դրա կառուցվածքին: Խոսելով էսսեի հետ կապված հարցերի շուրջ էսսեագետ Բեթթի Դոնալդը նշում է, որ «էսսեի ամենատարածված և ընդհանուր ձևը երեք մասանոց կառուցվածքն է՝ բաղկացած ներածությունից, հիմնական մասից և ամփոփումից» [Donald 1994:7]: Մեր կարծիքով ևս էսսեի եռաբաղադրիչ կառուցվածքը (պետք է նկատի ունենալ, որ

եռաբաղադրիչ ասելով՝ մենք նկատի չունենք եռապարբերություն. հիմնական պարբերությունները սովորաբար մեկից ավելի են լինում) ամենանախընտրելին է այդ ժանրի ստեղծագործության համար:

Եվ այսպես, դասախոսը նախ և առաջ ուսանողներին է ներկայացնում էսսեի ակադեմիական կառուցվածքը՝ բաղկացած, որպես կանոն, հինգ պարբերություններից՝ ներածություն (introduction), 3 հիմնական պարբերություններ (body) և ամփոփում (conclusion): Մրանով հանդերձ, դասախոսը հիշեցնում է նաև, որ կարող են գրվել և այս օրինակացությունից շեղվող էսսեներ, որոնք կունենան ավել կամ պակաս թվով հիմնական պարբերություններ: Ուսանողներին ներկայացվում է նաև յուրաքանչյուր պարբերության դերն ու կառուցվածքը՝ և հատուկ շեշտադրվում է ներածության վերջին նախադասության՝ հիմնական փաստարկի (thesis statement) կարևորությունը՝ իբրև էսսեի ամենակարևոր նախադասություն:

Ուսանողներին ուսուցանվող մյուս խնդիրը վերաբերում է էսսեի տարբեր տեսակներին (approaches), դրանց գործածման դեպքերին ու տարբերակիչ կողմերին: Այս դեպքում ուսանողներին կարող է առաջարկվել հենվել տարբեր տեսաբանների կողմից առաջարկվող տարատեսակների վրա: Այդուհանդերձ, մեր կարծիքով, ճիշտ կլինի նախապատվություն տալ Փլոջերի առաջարկած բավականին ընդգրկուն տարանջատմանը. վերջինս առաջարկում է էսսեագրության տաս մոտեցում կամ տարատեսակ՝ նկարագրում (description), պատմում (narration), ուղղորդում (process analysis), համեմատում-հակադրում (compare-contrast), դասակարգում (classification), գնահատում (evaluation), սահմանում (definition), պատճառահետևանք (cause-and-effect), խնդրի լուծում (problem solution), փաստարկ (take-a-stand or argumentation) [Ploeger 2001:115-347]:

Գրագետ էսսեագրությունը, սակայն, պահանջում է ևս մեկ հմտության ուսուցում, որը հաճախ անտեսվում է շատուշատ դասավանդողների կողմից: Դա էսսեի գրավչությունն է: Ինչպես նշում է բրիտանացի գրող և մանկավարժ Լուիս Ալեքսանդրը, «էսսե գրելը դեռ չի նշանակում թղթին հանձնել պահանջված քանակով բառախումբ: Դու պետք է անես առավելագույնը, որ կարող ես, որպեսզի դարձնես քո էսսեն այնքան գրավիչ, որ այն շարունակի մինչև վերջ հետաքրքիր մնալ ընթերցողին» [Alexander 1999:21]: Ստացվում է, որ էսսեն կարող է շարադրված լինել գրագետ, բոլոր չափանիշներին համապատասխան, սակայն լինել ոչ այնքան հաջողված այն պարզ պատճառով, որ գրողը խոսել է անհետաքրքիր թեմայի մասին կամ անհետաքրքիր շարադրանքով: Ուստի ի թիվս էսսեագրության այլնայլ հմտությունների, ուսանողներին պետք է ուսուցանվի նաև ճիշտ թեմայի ընտրությունն ու

անտեսանելին թվացողի նկատումն ու վերհանումը: Այլ խոսքերով, ուսանողը պետք է ունակ լինի մի այնպիսի դիտանկյունից տեսնել ու քննարկել առարկաները, երևույթները և կյանքն առհասարակ, որ շատերի համար այդ կողմը դեռևս բացահայտված չլինի: Ստացվում է, որ ուսուցանվող լեզվական ու վերլուծական հմտություններին էսսեագրության պարագայում պետք է անխուսափելիորեն ավելացնել նաև ուսանողի պատկերավոր մտածողության զարգացումը:

Էսսեագրության հետ կապված մյուս մանրամասները վերաբերում են դրա գրման փուլերին ու միջոցներին և հանդիսանում են ավելի շատ դասավանդման մեթոդ, քան առարկա:

Եթե բոլոր ուսանողներն էլ քիչ թե շատ ծանոթ են էսսեագրությանը կամ, առավել ևս, եթե դա թեմային առնչվող նրանց առաջին դասապարապմունքը չէ, դասախոսն արագ անցում է կատարում ծրագրի գործնական մասին: Նա ներկայացնում է, որ օրվա դասը, ենթադրենք, նկարագրական էսսեն է, և ուսանողներից յուրաքանչյուրը պետք է մեկական մի այդպիսի էսսե գրի:

Ի դեպ, էսսեի դասավանդումը կարելի է կազմակերպել թե՛ դեղուկտիվ, թե՛ ինդուկտիվ մեթոդներով՝ գնալով մասնավորից դեպի ընդհանուրը և հակառակը: Մի դեպքում դասախոսը տալիս է որևէ կոնկրետ էսսեի նմուշ, և լսարանը վերլուծում է դա ու եզրահանգումներ անում, մյուս դեպքում՝ դասախոսը ներկայացնում է էսսեի այս կամ այն տեսակը, և ուսանողները փորձում են գրել դրան համապատասխան օրինակներ: Դասախոսը որպես նմուշ կարող է ներկայացնել որևէ հայտնի էսսեիստի կամ էլ նախորդ տարիներին իր ուսանողների կողմից գրված հաջողված որևէ էսսե:

Մեր կարծիքով էսսեի դասավանդումն առավել արդյունավետ է ստացվում մասնավորից դեպի ընդհանուրը գնալու պարագայում: Եվ սա սոսկ ենթադրությունն չէ, այլ ապացուցված է մի քանի տարիների ընթացքում ձեռք բերված դասավանդման փորձով:

Եվ այսպես, էսսեի ուսուցումը լսարանում սկսվում է, այսպես կոչված, «մտքերի հոսքից» (brainstorming)¹: Դասախոսն առաջարկում է որևէ ընդհանուր թեմա, և ուսանողները սկսում են դրա շուրջ մտքեր հնչեցնել: Ի դեպ, եթե լսարանը ներկայացնում են այլ մասնագիտության տեր ուսանողներ, նախընտրելի է թեման ընտրել նրանց հետաքրքրությունների և մասնագիտական կողմնորոշումների շրջանակներից, ինչը կնպաստի դասապրոցեսի ընթացքում նրանց հետաքրքրության մեծացմանն ու առավելագույն ինտեգրմանը:

¹ Այս և մյուս տերմինների թարգմանությունը մերն է:

Մտքերի հոսքի ժամանակ կարևորը լսարանի չկաշկանդվածությունն է: Դրա համար դասախոսը կամ խրախուսում է նրանց ազատ ինքնարտահայտումը, կամ, առնվազն, չի խանգարում: Պետք է նկատի ունենալ, որ մտքերի հոսքի ժամանակ դասախոսի կողմից հնչեցված գնահատականները՝ կապված արտաբերված մտքերի լավ կամ վատ, ճշմարիտ կամ սխալ լինելու հետ, կարող են կաշկանդել նրանց և խաթարել մտքերի բնականոն հոսքի ռիթմը: Ինչպես նկատում է էսսեագետ Փլոջերը՝ «մտքերի հոսքը պարզապես թվելն է այն, ինչ կա քո մտքին՝ առանց հատուկ հերթականության, առանց նախապատվություն տալու» [Ploeger 2001:15]: Ըստ մեկ այլ կարծիքի՝ «մտքերի հոսքը գաղափարներ ծնելու ամենաարդյունավետ հնարքներից է: Անկախ այն բանից՝ մտքերի հոսք էք կազմակերպում ինքներդ ձեզ հետ, թե խմբով, դուք կարող էք վերարտադրել զարմանալի թվով գաղափարներ շատ կարճ ժամանակում: Մտքերի հոսքի ժամանակ դուք կարևորում էք քանակը, այլ ոչ թե որակը» [Donald 1994:2]: Այսպիսով, մտքերի հոսքի փուլը ոչ թե գնահատման, այլ պայծառ գաղափարների հնչեցման էտապ է:

Մեկ «մտքերի հոսքի» փուլում կարող են ձևավորվել մեկ կամ մի քանի էսսեններ՝ ընդհանուր թեմայով, բայց տարբեր զարգացմամբ ու շեշտադրումներով: Եթե կան ուսանողներ, ովքեր դեռ թեմա չեն ընտրել, դասախոսը կարող է մեկ անգամ էլ այդ փուլը կրկնել, մինչև բոլորն ապահովված կլինեն թեմաներով: Որպես կանոն, նպատակահարմար չէ մի քանի ուսանողների միննույն թեման տալ՝ գրագողությունից և կրկնություններից խուսափելու նպատակով:

Երբ դասախոսը հասկանում է, որ ուսանողների հնչեցրած մտքերի տեղատարափը սպառվել է, անցնում է հաջորդ՝ կապակցման փուլին (clustering): Այս դեպքում օդում հնչեցված գաղափարները ուսանողների ջանքերով և դասախոսի անմիջական ղեկավարությամբ հղկվում են և ստանում կապակցված տեսք: Այս փուլում նախընտրելի է աշխատել նաև գրատախտակի վրա՝ կատարվող աշխատանքն առավել տեսանելի դարձնելու նպատակով (ցանկության դեպքում գրատախտակից կարելի է օգտվել նաև նախորդ՝ մտքերի հոսքի փուլում՝ նշումներ անելու նպատակով): Դրա համար ուսանողներից մեկը գնում է գրատախտակի մոտ և մյուսների ակտիվ մասնակցությամբ կենտրոնում գրում հիմնական թեման, ապա հերթով գրում և շրջանակի մեջ վերցնում դրան առնչվող բոլոր դիպուկ գաղափարները: Ապա այդ բոլորը կապակցվում է իրար ընդհանուրից դեպի մասնավորը սկզբունքով: Մա ևս շատ կարևոր էտապ է, քանի որ ըստ Փլոջերի՝ «կապակցումը գծագրման և մտքերի հոսքի միախառնումն է, բայց կապակցման շնորհիվ ձեր մտածական ջանքերը հանգեցնում են ձեր գաղափարների բավականին կանոնակարգված պատկերին» [Ploeger 2001:21]: Նախորդ փուլից հետո օդում լողացող

գաղափարները, փաստորեն, այս դեպքում ստանում են կապակցված տեսք:

Պարտադիր չէ հնչեցված բոլոր գաղափարներն էլ ներառել էսսեի մեջ: Կապակցման փուլը նաև հենց նրա համար է, որ պարզ դառնա, թե որ գաղափարներն են թեման հստակ բնորոշում և նրա հետ կապակցվում, որոնք՝ ոչ: Ուսանողը պետք է կարողանա անհրաժեշտը և իր խնդրին առնչվողը անկարևոր գաղափարից առանձնացնել ու մի կողմ թողնի վերջինները՝ չգայթակղվելով դրանց գրավիչ հնչողությունից:

Կապակցման փուլին հաջորդում է էսսեի ուրվագծումը (outlining): Մա ևս շատ կարևոր էտապ է, որի ժամանակ նախորդ փուլով իրար կապակցված գաղափարներն ստանում են գծային տեսք: Պետք է հիշել, որ յուրաքանչյուր էսսեի գրումից առաջ դրա ուրվագծումը պարտադիր է: Ինչպես նշում է էսսեագետ Ռ. Դոնալդը, «մտքերը կանոնակարգելու ամենալավ միջոցներից մեկը գրելուց առաջ դրանց ուրվագիծը կազմելն է: Որքան մանրակրկիտ է գրված ուրվագիծը, այնքան ավելի հավանական է, որ վերջում դուք կունենաք ամբողջական, սահուն էսսե» [Donald 1994:8]: Էսսեի մեկ այլմասնագետ՝ Ռ. Միլլերը, այս փուլում առաջարկում է նախնական տարբերակով գրի առնել այն բոլոր գաղափարները, որոնք ըստ տրված հերթականության ապա տեղ են գտնելու էսսեի մեջ: Այդ փուլն անվանելով նախագծում (drafting)՝ Միլլերը նշում է. «Չենց որ մենք հասկանում ենք, թե ինչ ենք ուզում գրել և ինչպես ենք ցանկանում կազմակերպել մեր գաղափարները, մենք կարող ենք սկսել նախագծումը, այն է՝ գրի առնել մտքերն այն հաջորդականությամբ, որ թույլ կտա դրանք զարգացնել» [Miller 2003:21]:

Մեր կարծիքով երկու տարբերակներն էլ հարցի լուծման ուրույն և ճիշտ ուղիներ են, միայն այն տարբերությամբ, որ ուրվագծման պարագայում ապագա էսսեի կմախքում կետ առ կետ երևում են դրա բաղադրիչ մասերը, այնինչ երկրորդ դեպքում էսսեագիրը դեռ պետք է որոշի, թե որոնք են իր էսսեի բաղադրիչ մասերը՝ ներածությունը, հիմնական պարբերություններն ու ամփոփումը:

Եվ այսպես, ուրվագծման փուլում դասախոսի առաջարկով ուսանողներն առնվազն մեկ-երկու նախադասությամբ գրում են իրենց էսսեների հիմնական պարբերությունները: Դասախոսը հետևում է, որ նրանցից յուրաքանչյուրի ուրվագծում հստակ արտացոլված լինի տվյալ էսսեի հիմնական փաստարկը (thesis statement), իսկ դա էլ իր հերթին մատնանշի այդ էսսեի տեսակը:

Երբ էսսեների ուրվագծերը պատրաստ են, խմբային աշխատանքն ու ակտիվ քննարկումները վերսկսվում են: Ուսանողներն իրար են փոխանցում իրենց գրած ուրվագծերը՝ դառնալով մեկը մյուսի քննադատն ու ուսուցանողը: Մա դասավանդման բավականին արդյունավետ մեթոդ է,

քանի որ ընկերոջ սխալները գտնելով՝ ուսանողը սկսում է տարբերել ճիշտն ու սխալը և խուսափել հետագայում միևնույն սխալները կրկնելուց:

Ինչպես մտքերի հոսքի դեպքում, այս փուլում ևս խմբային աշխատանք է արվում, որ նման է ուսանողական գիտաժողովի (student conference): Խումբը նայում է միանգամից չորս էսսե (peerreview or groupworking), գտնում են այդ էսսեների սխալները, ուղղում: Այս ընթացքում լսարանում կարող է և աղմուկ լինել, քանի որ ակտիվ քննարկում է ընթանում: Ուսանողները տեղից տեղ են փոխադրվում, լսարանում ազատ մթնոլորտ է տիրում: Համընդհանուր ջանքերով էսսեների ուրվագծերը վերջնական տեսքի են բերվում: Ինչպես միշտ, այս փուլում ևս դասախոսի մասնակցությունն ու ուղղորդումն ամբողջ գործընթացին շատ կարևոր է: Նա պետք է ոչ թե լսարանում տիրող եռուզեռի լուռ վկան լինի, այլ կարողանա այնպիսի հմտությամբ կառավարել այդ ամենը, որ լսարանում անցկացված ժամանակն օգտագործվի առավելագույնս կազմակերպված և արդյունավետ:

Փուլ 2. Էսսեի վերջնական գրումը

Խմբային աշխատանքի արդյունքում մաքրված էսսեները, ինչպես նաև իրենց ընկերների կարծիքներն ու առաջարկները ուսանողներն օրվա ավարտին տուն են տանում, որտեղ էլ շարունակվում և ավարտին է հասցվում էսսեների վերջնական գրումը:

Տանը ուսանողն այլևս չունի դասախոսի և լսարանի ուղղորդումն ու աջակցությունը: Նա մնում է իր գրած էսսեի ուրվագծի ու արված նշումների հետ մեն-մենակ: Բայց նա նաև ունի դասախոսի հստակ հրահանգը՝ վերջնական տեսքի բերել էսսեն: Դրա համար ուսանողը նախ և առաջ ուսումնասիրում է համացանցը՝ կրկնությունից խուսափելու համար: Եթե տրված թեմայով էսսեի նախադեպ արդեն եղել է, նա պետք է փորձի նոր մոտեցում ցուցաբերել խնդրին, թարմ խոսք ասել այդ բնագավառում: Ուսանողը, ցանկության դեպքում կարող է նաև մեկ կամ մի քանի դիպուկ մտքեր մեջբերել արդեն իսկ գրված աշխատանքից, բայց միայն հղում անելու պայմանով, հակառակ դեպքում նրա մեջբերած նյութը կդիտվի իբրև գրագողություն: Ուսանողը նաև չի կարող բազմաթիվ մտքեր մեջբերել, թեկուզև հղում կատարելով, եթե դրանցից հետո չի ներկայացնում իր անձնական տեսակետը հարցի առնչությամբ:

Այսպիսով, էսսեի գրման ժամանակ բոլոր պարագաներում խրախուսվում է այն գրողի, տվյալ դեպքում՝ ուսանողի անձնական մոտեցումն ու ինքնուրույնությունը: Ոչ գիտական, ոչ էլ գեղարվեստական արժեք չունի այն էսսեն, որի հեղինակը սեփական ասելիք չունի կամ չի կարողանում համոզիչ կերպով շարադրել իր մտքերը: Ուրիշների մտքերից և կատարած հետազոտությունից կատարած գրագետ մեջբերումը դեռ հարցի լուծում չէ, եթե չկա սեփական տեսակետ և գաղափար:

Համացանցի օգնությամբ ուսումնասիրությունն ավարտելուց հետո ուսանողն անցնում է էսսեի գրմանը: Նա բացում է էսսեի ուրվագծում առկա մտքերը՝ շեշտը դնելով հիմնական փաստարկ հանդիսացող նախադասության վրա: Քայլ առ քայլ ուսանողը պետք է լցնի յուրաքանչյուր պարբերության համար անհրաժեշտ մանրամասնություններն ու կառուցվածքային տարրերը՝ նմանվելով նկարչին, ով հասարակ մատիտով ուրվագծումից հետո ձեռքն է վերցնում անհրաժեշտ գույների ներկապնակը:

Կառուցելով էսսեի պարբերություններն ու հարստացնելով դրա նյութը տեղեկատվությամբ ու մանրամասներով՝ ուսանողը հետևում է, որ իր հիմնական պարբերությունները հետ գնան դեպի ներածության վերջին նախադասությունը՝ հիմնական փաստարկը: Հիմնական պարբերություններից յուրաքանչյուրը, փաստորեն, պետք է միտված լինի հիմնական փաստարկով առաջադրված հարցադրման այս կամ այն կողմի բացահայտմանը: Ուսանողը միշտ պետք է հիշի, որ «հիմնական փաստարկը հստակորեն ներկայացնում է էսսեի առարկան և գրողի վերաբերմունքը կամ դիրքորոշումը: Փաստորեն, այն էսսեի ամենակարևոր նախադասությունն է» [Donald 1994:7]: Պետք է նկատի ունենալ, որ հիմնական պարբերություններից յուրաքանչյուրը պետք է մի նոր դիտանկյունից մոտենա խնդրին, այլ ոչ թե ծամծմի ու ներկայացնի միևնույն փաստարկն այլ բառերով:

Բացի բովանդակային կողմից, ուսանողը պետք է հետևի նաև հիմնական պարբերությունների կառուցվածքային կողմին: Բանն այն է, որ ոչ միայն ամբողջ էսսեն ունի իր ակադեմիական կառուցվածքը, այլև հիմնական պարբերությունների համար ևս սահմանված է որոշակի գրելաձև: Այն սկսվում է թեմատիկ նախադասությամբ (topic sentence), որին հաջորդում է ընդհանրացում (generalization) արտահայտող նախադասությունը, ապա՝ գոնե երեք մանրամասնող նախադասություններ (details) և ամփոփիչ նախադասությունը (concluding sentence): Ստացվում է, որ հիմնական պարբերությունը պետք է պարունակի առնվազն վեց նախադասություն, սակայն ցանկության դեպքում ուսանողը կարող է այն ավելի ընդարձակ գրել՝ ավելացնելով մանրամասնող նախադասությունների թիվը:

Եթե հիմնական պարբերությունները թվով բավականին շատ են և իրենց հերթին կարող են խմբավորվել որոշակի սկզբունքով, ապա Կատարինա Փլոջերը առաջարկում է, որ «հիմնական պարբերությունները կազմեն բաժիններ (sections), որտեղ յուրաքանչյուր բաժինը կքննարկի որևէ հիմնական գաղափար, որ կգնա դեպի հիմնական փաստարկ» [Ploeger 2001:78]: Այս դեպքում ուսանողի ընտրությանն է մնում իր էսսեն մտովի տրոհել բաժինների՝ կազմված մեկ կամ մի քանի

պարբերություններից, որի դեպքում ամեն մի բաժին կանդրադառնա առանձին խնդրի, թե մեկական պարբերությամբ քննարկել նախատեսված խնդիրները:

Ավարտելով հիմնական պարբերությունները՝ ուսանողն անցնում է ամփոփումը գրելուն: Այստեղ էլ նա պետք է ուշադրություն դարձնի այն փաստին, որ իր էսսեի ամփոփումը նոր գաղափար չարտահայտի: Փլոցերի խոսքերով՝ «ամփոփիչ հատվածն ի մի է բերում էսսեի փորձը՝ բացատրելու կամ համոզելու ընթերցողին որևէ գաղափարի կամ կարևոր տեսակետի հարցում» [Ploeger 2001:78]: Փաստորեն, ըստ էության, ամփոփումով էսսեագիրն ասում է այն, ինչ արդեն ասել էր հիմնական պարբերությունների վերջին նախադասություններով, միայն թե՛ մի փոքր ընդարձակ և այլ խոսքերով: Այս վերջին պարբերության մեջ մտքի նոր պոռթկման դրսևորումը, փաստորեն, ոչ միայն խրախուսելի չէ, այլև սխալ է:

Ուսանողը պետք է ջանա էսսեի բաղադրիչ հատվածները հավասարակշռության մեջ պահել: Ինչպես նշում է Լ. Ալեքսանդրը, «պարագրաֆի երկարությունը կախված է քո ասելիքից, սակայն թույլ մի՛ տուր ինքդ քեզ տարվել գրավիչ, բայց անկարևոր մանրամասներով» [Alexander 1999:21]: Որքան էլ ընդարձակ լինի որևէ կոնկրետ պարբերության մեջ իր ասելիքը՝ ուսանողը պետք է խուսափի այն մյուս պարբերությունների համեմատ մի քանի անգամ ավելի ծավալուն դարձնելուց: Օրինակ, չի կարող պարբերություններից մեկը զբաղեցնել մոտ մեկ էջ, իսկ մյուսները՝ նախատեսված նվազագույն վեց նախադասությունները: Ստացվում է, որ էսսեն ավարտելուց հետո ուսանողը պետք է ևս մեկ անգամ համոզվի՝ իր գրած աշխատանքի հիմնական պարբերությունները հավասարակշռության մեջ գտնվո՞ւմ են, թե՛ ոչ:

Մյուս կողմից, ուսանողը պետք է ձգտի եռանդ ներդնել իր ասելիքի մեջ, որպեսզի ճիշտ կերպով զարգացնի ու ավարտին հասցնի և՛ ամբողջ էսսեն, և՛ դրա յուրաքանչյուր պարբերությունը: Ինչպես դիպուկ նկատում է Լ. Ալեքսանդրը, «եթե դու այնքան ես ձանձրանում քո իսկ գրածից, որ ստիպված ես անընդհատ հաշվելու բառերի քանակը և պարզելու, թե երբ ես ավարտում, առավել քան հավանական է, որ քո ուսուցիչը նմանապես կձանձրանա, երբ կարդա գրածդ» [Alexander 1999:22]: Փաստորեն, բացի գրագետ ու հավասարակշռված շարադրանքից ուսանողը պետք է շարունակի մինչև վերջ պահպանել իր եռանդը: Իսկ դա սովորաբար ի հայտ է գալիս, երբ էսսեն նոր-նոր է գրվում: Խմբագրման փուլում, մեր կարծիքով, դժվար է աշխատանքի մեջ հատուկ հետաքրքրություն ու գրավչություն մտցնել այնպես, որ այն մինչև վերջ լարվածության մեջ պահի ընթերցողին:

Այսպիսով, հաջորդ դասաժամին ուսանողը լսարան է ներկայացնում գրեթե պատրաստ էսսեն, որը մենք կանվանենք նախագիծ (draft): Ի տարբերություն Ռ. Միլլերի՝ մենք նախագիծ ենք համարում ոչ թե ըստ տրամաբանական հաջորդականության գրված, բայց դեռևս էսսեի տեսք չստացած մտքերը, այլ գրեթե պատրաստի աշխատանքը, որի վրա շատ քիչ գործ է մնում անելու:

Լսարանում էսսեները ևս մեկ անգամ քննարկվում են: Ուսանողները իրար են փոխանցում էսսեների նախագծերը, փորձում գտնել մեկը մյուսի սխալները: Դասախոսը ևս հայտնում է իր կարծիքը, ուղղորդում կատարվող քննարկումները, տալիս խորհուրդներ ու ցուցումներ: Ուսանողը դարձյալ նշումներ է անում, որոնք կօգնեն նրան տանը վերջնական տեսքի բերել էսսեն: Սա լսարանային վերջին դասապարապմունքն է, որի ընթացքում ուսանողը դեռ կարող է ստանալ, ոչ միայն իր ընկերների, այլև դասախոսի ուղղորդումն ու աջակցությունը:

Եթե էսսեները դեռևս վերնագրեր չունեն (սովորաբար վերնագիրը նախնական տարբերակով պարզ է դառնում հենց ուրվագծման փուլում) կամ այդ վերնագրերը վերանայման կարիք ունեն, դասախոսի ուղղորդմամբ ևս մեկ անգամ անդրադարձ է արվում դրաց: Սա շատ կարևոր է, քանի որ էսսեի՝ գրավիչ լինելու փաստի մասին առաջին ինֆորմացիան հենց վերնագիրն է տալիս: Լ. Ալեքսանդրն առաջարկում է վերնագրի ընտրության հետ կապված մի գաղտնիք՝ նշելով. «էսսեն ավարտելուց հետո ընտրիր մի հաջող հակիրճ վերնագիր: Համոզվիր, որ այն առնչվում է թեմային, բայց այն ընթերցողին չպետք է տա չափից ավելի տեղեկություն» [Alexander 1999:22]: Փաստորեն, Ալեքսանդրն առաջարկում է վերնագիր ընտրել աշխատանքն ավարտելուց հետո, ինչը, ըստ մեզ ճիշտ մոտեցում է: Հաճախ սկզբում ընտրված վերնագիրը կարող է չհամապատասխանել էսսեի վերջնական տեսքին կամ, որ ավելի վատ է, կապանքների մեջ պահել գրողին: Եվ եթե առաջին դեպքում վերնագիրը կարելի է և վերջում վերանայել, ապա երկրորդ տիպի թերացման ժամանակ այն սկզբից նեթ ազդում է ամբողջ շարադրանքի որակի վրա՝ ստիպելով ուսանողին անընդհատ հարմարվելու ընտրված վերնագրին:

Վերնագրի ընտրության հետ կապված մյուս պահանջը, ինչպես տեսանք, դրա հակիրճությունն է: Ուսանողը պետք է ունակ լինի մեկ-երկու բառով դիպուկ վերնագրել իր աշխատանքն այնպես, որ ընթերցողը թե՛ միտված լինի այն կարդալուն և թե՛ չստանա այն կարևոր և նոր ինֆորմացիան, ինչին հասնելու համար ստիպված կլինի կարդալ ամբողջ էսսեն:

Դասախոսը պարտավոր է ուշադրություն դարձնել ևս մեկ խնդրի, ինչի մասին բարձրաձայնում է Երուսաղեմի համալսարանի գիտնական Էնդրյու Քոհեն՝ նշելով. «Խնդիրն այն է, թե ինչպես ոչ մայրենի լեզվով

գրվածը հնչի մայրենիի նման» [Cohen 1983:1]: Ինչպես ցանկացած այլ գիտական աշխատանքի պարագայում, էսսեի դեպքում ևս աշխատանքի որակական հատկանիշներն ընկնում են, եթե ուսանողը չի յուրացրել էսսսեի գրման լեզվի (տվյալ դեպքում՝ անգլերենի) լեզվամտածողությունը: Իսկ սա իր հերթին ենթադրում է, որ էսսեի ուսուցումը ճիշտ է կազմակերպել ոչ թե առաջին կուրսում, այլ ուսանողների կողմից խնդրո առարկա օտար լեզվի մեջ որոշակի չափով հմտանալու պարագայում: Բայց նույնիսկ այդ դեպքում ոչ մի երաշխիք չկա, որ ուսանողը կկարողանա ամբողջությամբ մի կողմ թողնել իր ազգային լեզվամտածողությունն ու գրել օտար լեզվով սահուն հնչող աշխատանք: Այս դեպքում ևս, ինչպես նշվեց, դասախոսի ճիշտ ուղղորդումը շատ կարևոր է:

Դասաժամի ավարտին էսսեներն արդեն պատրաստ են խմբագրման: Ուսանողները նորից միևնույն էսսեները տուն են տանում՝ նոր առաջարկների ու ցուցումների հետ միասին: Տանը ուսանողը խմբագրում է էսսեն՝ վերջնական տեսքի բերելով այն: Էսսեի մեջ ավելացվում կամ պակասեցվում են համապատասխան հատվածները՝ ըստ արված առաջարկությունների, կատարվում են վերջին շտկումներն ու վերընթերցումները:

Ի դեպ, էսսեագետ Ռ. Դոնալդը գտնում է, որ «վերագրման փուլը տրոհվում է երեք բաժինների՝ վերանայում (revising), խմբագրում (editing) և ստուգում (proofreading)» [Donald 1994:18]: Եւ նաև հստակ մատնանշում է, որ «ստուգումը չի նշանակում վերագրում կամ խմբագրում, այլ միայն մեխանիկական սխալների ուղղում» [Donald 1994:91]: Մեր կարծիքով վերագրման փուլը հարկ է տրոհել երկու (և ոչ թե երեք) առանձին էտապների՝ խմբագրում և ստուգում: Դոնալդի առաջարկած առաջին երկու գործողությունները կարելի է միավորել մեկ՝ խմբագրման գործընթացի մեջ, որի դեպքում էսսեագիրը միևնույն ընթերցմամբ և՛ կվերանայի, և՛ կխմբագրի աշխատանքը: Այս փուլում է, որ նա անդրադառնում է նաև պարբերությունների միջև եղած կապերին, ստուգում մտքի կապակցվածությունն ու սահունությունը: Այս փուլում ուսանողը վերացնում է նաև աշխատանքում տեղ գտած բառային և մտքի կրկնությունները, միօրինակ դարձնում շարադրանքի բայական ժամանակաձևերը, եթե դրանք խախտվել են:

Խմբագրումից հետո ուսանողին մնում է միայն մի վերջին անգամ վերստուգել իր գրածը հնարավոր մեխանիկական բացթողումներից խուսափելու նպատակով: Համենայն դեպս, այս մոտեցումը առավել կիրառելի է և մոտ է իրականությունը: Ուսանողը դժվար թե երեք անգամ վերընթերցի արդեն իսկ պատրաստի աշխատանքը՝ միայն որպեսզի ամեն անգամ մի նոր տեսակի հավելում անի կամ սխալ գտնի: Բացի այդ, որպես

կանոն, սեփական սխալները պակաս տեսանելի են, եթե անգամ նյութը տասնյակ անգամ վերընթերցվի:

Փուլ 3. Էսսեի ստուգումն ու գնահատումը

Երբ միևնույն էսսեն հերթական անգամ վերադառնում է լսարան, ո՛չ ուսանողը, ո՛չ էլ դասախոսն այլևս ոչ մի աշխատանք չի տանում դրա վրա: Էսսեն պատրաստ է ստուգման ու գնահատման:

Հավաքած աշխատանքները դասախոսը, որպես կանոն, ստուգում է տանը, քանի որ լսարանում այդքանն անհնար է ստուգել: Սակայն եթե տվյալ օրվա համար պատրաստ են մեկ-երկու աշխատանքներ, ստուգումն ու գնահատումը կարելի է կազմակերպել և լսարանում:

Դասախոսը ստուգում և գնահատում է էսսեն՝ հաշվի առնելով մի շարք տվյալներ ու չափորոշիչներ.

1. Աշխատանքը պետք է նախ և առաջ ունենա նախատեսված կառուցվածքը՝ համապատասխան բաժիններով:
2. Էսսեի առանձին մասերը պետք է կապակցված լինեն միմյանց և սահուն ընթերցվեն:
3. Հիմնական փաստարկում պետք է արտացոլված լինի աշխատանքի հետագա բնույթը, և ընդհակառակը՝ ողջ ստեղծագործությունը պետք է շարադրված լինի ըստ նախապես ընտրված մոտեցման:
4. Կատարված ուսումնասիրությունը պետք է զուրկ լինի գրագողության դեպքերից, լինի ինքնուրույն:
5. Աշխատանքը պետք է ունենա գրագետ քերականական-շարահյուսական և կետադրական շարադրանք:
6. Էսսեն, օտար լեզվով գրված լինելու դեպքում, պետք է համապատասխանի տվյալ լեզվամտածողությանը և այլն:

Սրանք դասախոսի ուշադրությունը գրավող ամենակարևոր մանրամասներն են, սակայն գրագետ էսսեին ներկայացվող պահանջներն այդ ցանկով չեն սպառվում: Փորձը ցույց է տալիս, որ յուրաքանչյուր էսսեում միշտ էլ հնարավոր է քննարկման արժանի որևէ լավ կամ վատ կողմ գտնել, որ բնորոշ է տվյալ էսսեին միայն: Ստացվում է, որ դասախոսի համար մշտապես դժվար է էսսեների ստուգումն ու գնահատումը: Յուրաքանչյուր այդպիսի աշխատանք պահանջում է մանրակրկիտ ստուգում և կշռադատում՝ նախքան գնահատմանն անցնելը: Փաստորեն, յուրաքանչյուր ստուգվող գործի նկատմամբ մոտեցումը պետք է անհատական լինի՝ ըստ դրա ձևաբովանդակային գրագետ կամ ոչ գրագետ շարադրանքից:

Անդրադառնալով դասախոսի տված գնահատականին՝ նշենք, որ դա պետք է լինի ոչ միայն թվային տեսքով, այլև պարունակի, այսպես կոչված, հիմնավոր կարծիք էսսեի տեսակի, կառուցվածքի և մյուս մանրամասների

վերաբերյալ: Այդ կարծիքում դասախոսը նշում է իր կողմից նկատված բոլոր դրական ու բացասական գծերը, որոնցով էլ պայմանավորված է եղել իր տված գնահատականը: Սրան նա նաև ավելացնում է իր անձնական կարծիքը ներկայացված աշխատանքի առավելությունների ու թերությունների վերաբերյալ:

Երբ դասախոսը ստուգված աշխատանքները լսարանին է ներկայացնում, որպես կանոն, քննարկումն անխուսափելի է: Ուստի մինչև նոր դասի հաղորդումը մի որոշ ժամանակ հատկացվում է աշխատանքներում նկատված վրիպակներին ու տրված գնահատականների պատճառներին, ինչը ևս ուսուցողական բնույթ ունի: Քննարկելով նախորդ սխալներն ու վրիպակները՝ ուսանողն ամեն անգամ խուսափում է այդպիսի նոր սխալներից:

Այսպիսով, էսսեագրումն ու դրա ստուգումը, իբրև ուսումնական պլանի մի մաս, առանձնակի ուշադրության է արժանի: Էսսեն այն ժանրն է, որ թույլ է տալիս զարգացնելու ոչ միայն ուսանողների գրագիտությունը, այլև նրանց վերլուծական ունակություններն ու ազատ ինքնարտահայտումը: Ուստի էսսեի դասավանդմանը բուռն պետք է հատկացվեն ոչ միայն առանձին դասապարապմունքներ, այլև դրա դասավանդողների կողմից պետք է պարբերաբար կատարվեն նոր ուսումնասիրություններ, համաշխարհային փորձի ու դասավանդման մեթոդիկայի ուսումնասիրություն ու փոխանակում, ինչպես նաև՝ անհրաժեշտության դեպքում մշակվեն նոր մեթոդական եղանակներ դրա ուսուցումն ու գնահատումը առավել արդյունավետ կազմակերպելու նպատակով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Donald R.B., Models for Clear Writing, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1994
2. Miller R.K., Motives for Writing, McGraw Hill, Boston Burr Ridge, New York, Toronto, 2003
3. Cohen A.D., Reformulating Second Language Composition: A Potential Source of Input for the Learner, The Hebrew University of Jerusalem, 1983
4. Ploeger K.M., Simplified Essay Skills, National Textbook Company, Lincolnwood, Illinois USA, 2001
5. Random House Dictionary of the English Language, 2nd ed., Random House, Inc., 1987
6. Gulnar K. et al, The Formation of the Foundation of Academic Writing, International Journal of Environmental & Science Education, Vol. 11, No. 11, 2016
7. Alexander L.G., Essay and Letter Writing, New York, Longman, 1999

ЭВЕЛИНА ЗАДОЯН – МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ НАПИСАНИЯ ЭССЕ В ВУЗЕ

В данной статье изучаются и рассматриваются методы написания эссе, а так-же представляются различные подходы и теории связанные с этой тематикой (К. Плойджер, Л. Александр). Писательному анализу подвергаются этапы, особенности и результативность методики написания эссе в процессе преподавания.

EVELINA ZADOYAN – METHOLODOLOGY OF TEACHING ESSAY WRITING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

This article is devoted to the methodology of essay writing, as well as, to different **APPROACHES** and theories on this field (K. Ploeger, L. Alexander). Here, we discuss stages of essay writing, peculiarities and effectiveness of this issue in the process of teaching.

**ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС “ОСНОВЫ ЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА”
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
МАГИСТРОВ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ**

ЭРИКА АВАКОВА

Ключевые слова: лингвистика текста, текстовая деятельность, анализ текста, профессиональная подготовка.

Развитие лингвистической науки во второй половине XX столетия, в частности, обращение лингвистики к тексту, внесло новые компоненты в содержание обучения в вузе. В настоящее время в изучении текста получены серьезные результаты: даны определения текста и текстовой деятельности, выделены основные категории/признаки текста, особенности текста как единицы языка и речи [Гальперин 2007, Дридзе 1984 и др.], рассмотрены вопросы функционирования языковых единиц в тексте [Кухаренко 1988, Текст как объект... 2011 и др.], исследуются текстообразующие функции языковых единиц [Ильенко 2003, Алексеева 2010 и др.]. Несмотря на то что в лингвистике текста остается немало нерешенных проблем, имеющиеся результаты могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки лингвистов.

Элективный курс “Основы лингвистики текста” разработан на кафедре русского и славянского языкознания ЕГУЯСН им. В.Брюсова, рассчитан на первый год обучения в магистратуре (I семестр) и предназначен для магистрантов, обучающихся по специальности “Русский язык и межкультурная коммуникация”. На курс отведено 32 аудиторных часа (12 лекционных и 20 практических).

Необходимость включения данного курса в магистерскую программу для подготовки специалистов в области лингвистики и межкультурной коммуникации связана с тем, что в последние десятилетия наблюдается существенный рост интереса к тексту и изучению языковых единиц на текстовой основе, в связи с чем обращение к исследованиям в области лингвистики текста и использование результатов данных исследований в процессе профессиональной подготовки лингвистов становится весьма актуальным.

Важное место предлагаемого курса в системе подготовки лингвистов, специалистов по межкультурной коммуникации обусловлено несколькими факторами:

- ✓ лингвистика текста имеет особый статус среди филологических дисциплин в силу ее интегрирующего и междисциплинарного характера (на стыке лингвистики, литературоведения, герменевтики и др.);
- ✓ изучение текста является одним из наиболее актуальных и перспективных направлений современных лингвистических и методических исследований;
- ✓ теория текста позволяет значительно дополнить, углубить, обобщить и систематизировать сведения, полученные магистрантами в бакалавриате в рамках курса современного русского языка (например, рассмотреть языковые единицы с позиции их текстообразующих функций).

Основная цель изучения дисциплины - сформировать у магистрантов представление о тексте как объекте лингвистического анализа (понятие о тексте, система текстовых категорий, типы текстов, методы и приемы лингвистического анализа текстов и др.), о закономерностях построения текста.

Задачи курса:

- ✓ обеспечить необходимый объем теоретических сведений о тексте,
- ✓ сформировать умение анализировать тексты различной жанрово-стилевой принадлежности,
- ✓ развивать возможности магистрантов в плане создания текстов научного, публицистического, рекламного характера и др.,
- ✓ сформировать умения редактировать тексты различной жанрово-стилевой принадлежности.

Одним из условий эффективного усвоения содержания курса является сочетание лекционных занятий с практическими, распределение которых представлено в календарно-тематическом плане. Тематика курса объединена в 2 блока (модуля), каждый из которых состоит из 3-х лекционных (теоретических) и 5-и практических занятий.

В рамках первого блока (модуля) магистранты получают представление о лингвистике текста, в частности, об истории формирования лингвистики текста как самостоятельной отрасли научного знания. Освещаются вопросы, связанные с проблемой дефиниции текста, проблемы, касающиеся соотношения понятий текст и дискурс. В этой связи рассматривается вопрос о статусе текста как языковой и речевой единицы, раскрывается сущность основных

подходов к изучению и анализу текста: (лингвоцентрический, текстоцентрический, антропоцентрический, когнитивный и др), уделяется особое внимание классификации текстовых категорий.

Практические занятия в рамках первого модуля в основном посвящены анализу текстов различных стилей и жанров в аспекте текстовых категорий.

Второй блок (модуль) посвящен типологии текстов: предлагается классификация текстов по форме представления (устные, письменные), по характеру представления информации (вербальные, иконические, креолизованные); рассматриваются типы текстов по функционально-смысловому назначению (повествование, описание, рассуждение) и функционально-стилевой принадлежности (официально-деловые, научные, публицистические, художественные, разговорно-бытовые, рекламные и др.).

Практические занятия на данном этапе в основном посвящены лингвистическому анализу текстов разной жанрово-стилевой принадлежности с учетом текстообразующей функции языковых единиц.

Курс предполагает выполнение как аудиторных, так и внеаудиторных заданий различного типа. Аудиторная работа является способом проверки:

- лингвистических знаний магистрантов по всем поставленным вопросам в объеме учебной программы,
- умений магистрантов применять полученные знания для решения задач определенного типа по теме или разделу,
- владения изученными методами и приемами лингвистического анализа.

Внеаудиторные задания предполагают:

- творческую проработку данных и поиск дополнительных справочных материалов;
- систематическое выполнение домашних заданий;
- подготовку к сообщениям, докладам и т.п.;
- самостоятельную работу магистранта со справочным материалом в общеобразовательных и специальных целях.

Контроль за усвоением материала осуществляется:

1. На практических занятиях во время устного опроса и анализа текстов.

Магистранты должны принимать активное участие в аудиторной работе. На занятиях представляется теоретический материал и осуществляется его практическое применение. Под руководством преподавателя проводится работа над текстами различных стилей и жанров с лингвистическим анализом, комментированием,

редактированием; проводятся различные виды устных и письменных работ, формирующих навыки организации текстовой деятельности.

2. При выполнении внеаудиторных заданий.

Каждому магистранту предлагается подготовить устное сообщение/доклад (2 раза за семестр), а также представить письменный текст своего выступления и мультимедийную презентацию. Доклад (сообщение) является продуктом самостоятельной работы магистранта и представляет собой публичное выступление по представлению полученных результатов решения определенной учебно-практической, учебно-исследовательской или научной темы. Подготовка к выступлению предполагает самостоятельную работу в библиотеке, поиск информации в интернете. Магистранту необходимо продумать форму изложения и представления темы, разработать таблицы, списки, схемы или любые другие иллюстративные материалы, облегчающие восприятие и экономящие время.

В сообщении/докладе должны прослеживаться следующие аспекты:

- представление теоретического материала: указание проработанных научных источников, определение основных терминов, классификации и т.п.;
- сопоставление точек зрения, разночтений и проблемных мест в описании;
- выделение практически значимых моментов, которые существенны для дальнейшей работы с текстами по данной методике.
- в содержании должны быть отражены (со ссылками на прочитанную литературу) мнения не менее трех исследователей;
- в обязательном порядке должен быть представлен список литературы (можно пользоваться любыми доступными источниками помимо указанных в списке литературы).

3. При выполнении модульных (контрольных) заданий.

Модуль – это обязательная контрольная работа, которой завершается каждый пройденный блок. Модули проходят в двух формах: письменной и устной (письменная работа/анализ текста и устный опрос по теоретическому материалу).

В результате изучения дисциплины студент магистратуры должен знать:

- ✓ место, роль и значение лингвистики текста среди других филологических дисциплин,

- ✓ основные подходы к исследованию грамматической природы текстов,
- ✓ основные текстовые категории,
- ✓ наиболее важные характеристики текстов разных типов,
- ✓ нормы текстообразования;

уметь:

- ✓ проводить лингвистический анализ художественного (в том числе поэтического), публицистического, научного, рекламного и др. текстов,
- ✓ определять языковые особенности и стиль текстов,
- ✓ редактировать тексты разных типов и жанров,
- ✓ определять средства и приемы создания экспрессивности текста;

владеть:

- ✓ навыками организации текстов с учетом целей и условий их создания,
- ✓ навыками анализа текстов разных функциональных стилей,
- ✓ культурой мышления и навыками организации текстовой деятельности,
- ✓ профессионально значимыми навыками и умениями,
- ✓ монологической речью (неподготовленной и подготовленной) в виде сообщения, доклада, выступления,
- ✓ диалогической речью (беседа, обсуждение, дискуссия) в ситуациях официального и неофициального общения в пределах изученного теоретического материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева О.В. Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка: Автореф. дис. ... док. пед. наук. – Москва, 2010. – 47с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – Изд. 5-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2007. – 144с.
3. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 227 с.
4. Ильенко С.Г. Русистика. Избранные труды. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 674 с.
5. Кухаренко В.А. Интерпретация текста: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. N2103 “Иностр. яз.” – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.

6. Текст: теоретические основания и принципы анализа: учеб.-науч. пос. / под ред. проф. К.А. Роговой. – СПб.: Златоуст, 2011. – 464 с.

ԷՐԻԿԱ ԱՎԱԿՈՎԱ – «ՏԵԹՍԻ ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐ» ԿԱՍՏՆՏՆՐԱԿԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑԸ ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՄԻՋՄՇՏԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՄԱԳԻՍՏՐՈՍՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացվում են «Տեքստի լեզվաբանության հիմունքներ» կամընտրական դասընթացի բովանդակության և կառուցվածքի առանձնահատկությունները, ընդգծվում է լեզվաբանության և միջմշակութային հաղորդակցման մագիստրոսների մասնագիտական պատրաստման գործում տվյալ դասընթացի կարևորությունը:

ERIKA AVAKOVA – ELECTIVE COURSE "BASICS OF TEXT LINGUISTICS" IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL PREPARATION OF MASTERS IN LINGUISTICS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article presents the peculiarities of content and structure of the elective course "Basics of Text Linguistics", highlighting the importance of the latter in the professional preparation of Masters in Linguistics and Intercultural communication.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА “ПРАКТИЧЕСКИЙ РУССКИЙ ЯЗЫК” ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ГРУПП

ЭРИКА АВАКОВА
МАРИЯ ЕГИАЗАРЯН

Ключевые слова: информатизация образования, ИКТ, внеаудиторная работа, Система управления обучением, обучающая среда Moodle, ресурсы, интерактивные действия.

XXI век справедливо назван веком информатизации. Внедрение в различные сферы нашей жизни информационных (безбумажных) технологий затронуло и сферу высшего образования: возникла необходимость внедрения в образовательный процесс информационных технологий, соответствующих требованиям мирового сообщества, повышения качества профессиональной подготовки специалистов на основе широкого использования информационно-коммуникационных технологий. На сегодняшний день традиционная схема “преподаватель – студент – учебник” нуждается в расширении и модернизации. Неотъемлемой ее частью должно стать новое звено – компьютерное обучение (или ИКТ), которое можно широко использовать параллельно с традиционными формами обучения на базе той или иной виртуальной оболочки/платформы.

Количество программ, которые позволяют преподавателям создавать электронные учебные материалы, постоянно растет. В настоящее время в вузах Армении используется несколько технологических платформ, позволяющих реализовать электронное обучение (например, Moodle¹, Google Classroom² и др.). Одними из наиболее популярных как за рубежом, так и в нашей стране являются системы управления обучением (Learning Management System – LMS). Система управления обучением (СУО) представляет собой программное обеспечение, программный продукт или интернет-технология, которая используется для планирования, организации и оценки процесса обучения. К основным функциям СУО относят:

- ✓ регистрацию студентов и преподавателей;
- ✓ доставку контента (содержания);

¹ ЕГУЯСН им. В.Брюсова, РАУ, Гаварский государственный университет и др.

² Армянский государственный педагогический университет им. Х.Абовяна

- ✓ обеспечение интерактивности (различных видов взаимодействия студентов между собой и с преподавателем);
- ✓ контроль успеваемости;
- ✓ сбор статистики по учебной работе;
- ✓ генерация отчетов и др. [Sharma 2015].

Среди СУО особой популярностью пользуется система Moodle³, которая относится к классу постоянно развивающегося и свободно распространяемого программного обеспечения с открытым кодом (Open source). По статистике (февраль 2016 года) Moodle насчитывает около 70 тыс. зарегистрированных сайтов и свыше 80 млн. пользователей [Лысакова 2017: 277].

Согласно определению, данному на официальном сайте moodle.org, “Moodle – это обучающая платформа, созданная с целью обеспечения преподавателей, администраторов и учащихся единой надежной, безопасной и интегрированной системой для создания персонализированной образовательной среды”⁴ [8].

Электронный курс русского языка на базе системы Moodle разработан преподавателями кафедры русского и славянского языкознания ЕГУЯСН им. В.Брюсова в рамках учебной дисциплины “Практический курс русского языка”, входящей в *базовую часть* образовательной программы *бакалавриата* по направлениям “Лингвистика”, “Педагогика”, “Журналистика”, “Сервис” и “Переводческое дело”. Дисциплина изучается на протяжении 3-х семестров обучения студентов в бакалавриате (1 и 2 курсы неспециальных групп очной формы обучения). На курс отведено 160-192ч. Основными формами учебной работы являются практические (аудиторные) занятия и самостоятельная (внеаудиторная) работа студентов. *Практическая работа* в аудитории проходит в присутствии преподавателя, планируется, направляется и контролируется им непосредственно. Задания, предлагаемые для *самостоятельной работы* вне аудитории, являются средством закрепления пройденного материала и базой для последующей работы в аудитории.

Внеаудиторные задания предполагают:

- ✓ творческую проработку данных, поиск и анализ дополнительных справочных материалов;
- ✓ систематическое выполнение домашних заданий;

³ Акроним: англ. “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”, что при переводе на русский язык означает “модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда”, поэтому наряду с названием “Мудл”/Moodle употребляется аббревиатура “Моодус”.

⁴ Перевод с англ.

- ✓ подготовку к диспуатам, докладам, сообщениям и т.п.;
- ✓ внеаудиторное чтение;
- ✓ самостоятельную работу студента со справочным материалом в общеобразовательных целях.

Самостоятельная работа студентов наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей. Именно поэтому обучающая среда Moodle может использоваться в первую очередь как вспомогательное средство для:

- организации и активизации внеаудиторной самостоятельной работы студентов;
- интенсификации аудиторной работы;
- создания динамического, интерактивного контента - единой электронной базы ресурсов по практическому русскому языку.

Электронный курс разработан на основе и в соответствии с требованиями *“Государственного образовательного стандарта и программы по русскому языку как иностранному” (Базовый, 1-ый, 2-ой уровни.)* [1, 2, 4], государственного Стандарта и программ по русскому языку для старшей школы РА [6] и *“Рабочей программы учебной дисциплины “Практический курс русского языка” для студентов неспециальных групп*” [5].

Цель курса – достижение функциональной грамотности в овладении русским языком, формирование иноязычной коммуникативной компетенции как интегративной цели обучения (предусмотрено овладение русским языком в пределах уровней А2 - В2).

Курс состоит из шести тематических блоков с подтемами:

1. Человек, портрет, характер.
2. Образование, студенческая жизнь, проблемы молодежи.
3. Россия и Армения.
4. Искусство в нашей жизни.
5. Экология.
6. Дороги, которые мы выбираем.

В каждом блоке представлены дидактические единицы, обеспечивающие совершенствование навыков речевого общения. Содержание тематического блока определяется коммуникативными сферами, речевым и языковым (лексико-грамматическим) материалом, актуальным для данных сфер общения. Это содержание обучения является базой для развития *коммуникативной компетенции* студентов. В содержание каждого блока включаются также тексты по специальности, образцы делового письма, а также информация

страноведческого характера, которая позволяет ознакомить студентов с русской литературой и с элементами русской культуры.

Представим наполнение электронного курса на примере структуры и контента 1-го тематического блока “Человек, портрет, характер”.

Итак, под каждый курс в системе Moodle отводятся 3 области:

1. Ресурсы (Resources);
2. Интерактивные действия (Activities);
3. Стандартные блоки (Standard blocks).

Ресурсы распределены нами по двум основным направлениям (См. Схему 1):

✓ *общие* – это ресурсы по всему курсу вне зависимости от тематического блока. Они не привязаны к какой-либо конкретной теме и могут быть использованы студентами на протяжении 3-х семестров обучения:

- описание курса;
- тексты по специальности;
- ссылки на электронные словари и энциклопедии и др.

Здесь же может быть представлена информация о преподавателях курса (резюме, список публикаций, сфера научных интересов);

✓ *ресурсы по речевой теме/блоку* привязаны к конкретной лексической и грамматической теме и могут использоваться студентами в определенный период обучения в соответствии с календарно-тематическим планированием (сроки указаны в Описании курса). В данном блоке представлены:

- первый раздел электронного учебного пособия (“Человек, портрет, характер”) с гиперссылками на грамматический справочник (по темам “Имя существительное”, “Имя прилагательное”);
- мультимедийные материалы (аудиоматериалы, ссылки на видеоролики, художественные и документальные фильмы в Youtube и др.);
- образцы делового письма (Автобиография, Резюме);
- темы сообщений и др.

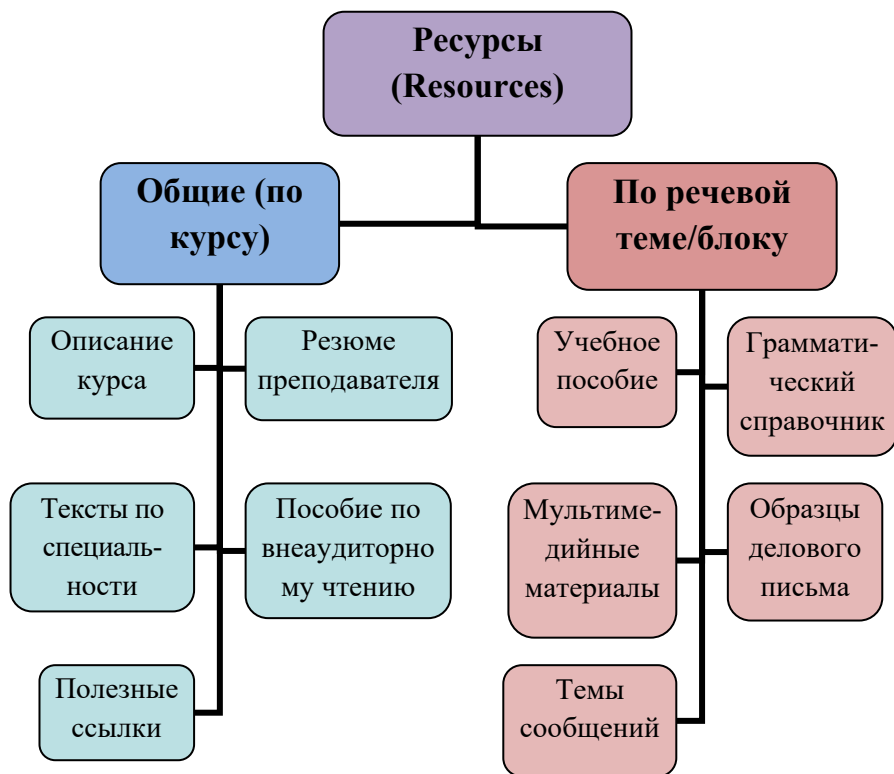


Схема 1. Распределение ресурсов курса в системе Moodle

Интерактивные действия – это средства вовлечения студентов в активное обучение, т.е. то, что студент должен делать во взаимодействии (интерактивно) с другими студентами и/или преподавателем. В данном блоке нами используются рубрики *Урок, Задания, Глоссарий, Форум, Чат, Обратная связь, Экзамен/Контрольная работа* (См. Схему 2)⁵. Интерактивные действия привязаны к компетенциям, которые должны быть сформированы у студентов в результате обучения, а также к оценкам (есть возможность проводить как оценивание, так и самооценивание) за выполненные задания и/или другие интерактивные действия.

⁵ В данном электронном курсе нами используются не все интерактивные действия (в версии Moodle 3.4.1. представлено 12 действий).



Схема 2. Интерактивные действия в системе Moodle

Стандартные блоки – это элементы (например, *Интерактивные действия, Календарь, Комментари* и др.), которые могут быть добавлены слева, справа или в центральную колонку любой страницы Moodle для обеспечения к ним быстрого доступа. Элементы данной области оформляются по усмотрению преподавателя.

В каждой из представленных областей электронного курса в системе Moodle содержатся материалы (папки, файлы, аудио- и видеоролики, ссылки и др.), которые можно постоянно редактировать или обновлять. Примечательно, что свой вклад в процесс накопления и усвоения знаний может вносить не только преподаватель, но и студент. Если традиционное выполнение домашних заданий требует от студентов работу с материалами курса в статичной и индивидуальной форме, то инструменты Moodle (Форумы, Задания, Экзамены, и т.д.) предоставляют возможность расширить действия обучающейся группы за пространственно-временные пределы работы в аудитории. Форумы и Чаты позволят студентам продолжать общение и обмен идеями, ресурсами друг с другом и с преподавателем также в периоды между аудиторными занятиями, а отсутствовавшие студенты смогут легко найти пропущенный материал.

Таким образом, обучающая среда Moodle обеспечивает интерактивность взаимодействия преподавателя и студентов, предоставляет возможность индивидуализации состава и структуры учебной программы/курса и внесения улучшающих изменений как в

содержание, так и в методику обучения, тем самым повышая качество подготавливаемого курса и эффективность обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень/ Нахабина М.М. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. - СПб.: “Златоуст”, 2001. - 32 с.*
2. *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень/ Андрюшина Н.П. и др. - М.- СПб: “Златоуст”, 2000. - 56 с.*
3. *Лысакова И.П., Васильева Г.М. и др. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 320 с.*
4. *Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. - Изд-во “Москва”, 2001 г. - 134 стр.*
5. *Рабочая программа учебной дисциплины “Практический курс русского языка” для студентов неспециальных групп./ Составители: Авакова Э.Р., Седикян М.Р.– Ер., 2016. – 46 с.*
6. *Стандарт и программы по русскому языку для старшей школы./Н.И. Таткало, Н.Г. Рафаелян. – Ер.: «Կրթական ծրագրերի կենտրոն» ԾԻԳ, 2009. –136 с.*
7. *Sharma A. Discovering Learning Management Systems: Basic Functions And Benefits. – 2015. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://elearningindustry.com/discovering-learning-management-systems-basic-functions-benefits>. Дата обращения: 03.02.2018.*
8. [https://docs.moodle.org/34/en/About Moodle](https://docs.moodle.org/34/en/About_Moodle)

ԷՐԻԿԱ ԱՎԱԿՈՎԱ, ՄԱՐԻԱ ԵՂԻԱԶԱՐՅԱՆ – ՈՉ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԽՄԲԵՐԻ ՈՒՄԱՆՈՂՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ ՆԱԽԱՏԵՍՎԱԾ «ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՌՈՒՄԱՑ ԼԵԶՈՒ» ԷԼԵԿՏՐՈՆԱՅԻՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ ԵՎ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

Հոդվածը նվիրված է «Գործնական ուսաց լեզու» դասընթացի շրջանակներում Moodle ուսուցման միջավայրի կիրառմանը: Ներկայացվում են էլեկտրոնային դասընթացի բովանդակությունն ու կառուցվածքը, ինչպես նաև նախագծման և մշակման առանձնահատկությունները:

ERIKA AVAKOVA, MARIA YEGHIAZARYAN – THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE “PRACTICAL RUSSIAN LANGUAGE” E-COURSE FOR THE STUDENTS OF NON-SPECIAL GROUPS

The article is devoted to the application of LMS Moodle within the framework of “Practical Russian Language” course. The content and structure, as well as the design and development peculiarities of the e-course are presented.

К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ АДАПТАЦИИ СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

ТАКУИ АСАТРЯН

Ключевые слова: профильно-ориентированное обучение, специальный текст, медицинский вуз, количественный и качественный методы адаптации текстов, лингвистическая адаптация, нелингвистическая адаптация.

Профильно-ориентированное обучение РКИ студентов-медиков строится на специальных учебных текстах медико-биологической направленности. К числу наиболее эффективных способов методической обработки текстов относится адаптация. В статье говорится о некоторых способах количественной и качественной, лингвистической и нелингвистической адаптации специального текста. Адаптация специальных текстов способствует дифференциации и индивидуализации обучения, что повышает уровень коммуникативной компетенции студентов, а также их познавательную активность и мотивацию к изучению РКИ.

Дисциплина «Русский язык как иностранный» в медицинском вузе является одним из инструментов профессионального общения, помогающих формированию общекультурных и общепрофессиональных компетенций студента-медика.

Специфика обучения в медицинском вузе по данной программе состоит в том, что на прохождение обязательного курса РКИ отводятся сжатые сроки (2 семестра), что обуславливает количественное ограничение отбираемого с учебными целями языкового и речевого материала, в том числе специальных текстов для иноязычного профильно-ориентированного обучения. Поэтому столь важно определить критерии отбора ограниченного и в то же время достаточного для развития необходимых навыков и умений текстового материала, работа с которым в процессе обучения обеспечила бы оптимальный путь к достижению цели.

Профильно-ориентированное обучение РКИ студентов-медиков строится на специальных учебных текстах медико-биологической направленности.

Отметим здесь, что текст как единица языка и единица обучения был и остается предметом изучения лингвистов, методистов и психологов. Анализ специальной литературы позволяет сделать вывод, что у исследователей нет единой точки зрения на то, что понимать под термином «текст». Некоторые ученые определяют текст как продукт письменного варианта языка, а не фиксацию устной речи [3: 67]. Другие исследователи считают текстом любой фрагмент устной или письменной речи: «вряд ли можно утверждать, что текст объективируется только в виде письменного документа ... предметом анализа должны стать не только письменные высказывания, но и образцы звучащей речи» [9: 13].

Мы в своей работе рассматриваем текст как «письменное по форме речевое произведение, принадлежащее одному участнику коммуникации, законченное и правильно оформленное» [8: 11], а под текстом по специальности понимаем единицу коммуникации, которая выполняет ряд значимых для успешной реализации опосредованного профессионального общения функций, как-то:

- коммуникативная, проявляющаяся в свойстве текста быть своеобразной формой общения между членами определенной референтной группы;

- информативная, ибо «информируя, текст обучает, ориентирует, формирует представления и образы, вырабатывает ценности и установки, программирует стратегию поведения» [7];

- стимулирующая, которая обеспечивает личностный рост обучаемых;

- деятельностная;

- контролирующая функция, поскольку учебные тексты используются как для проведения контрольных модульных работ, так для итоговой аттестации.

Подход к чтению на иностранном языке как опосредованному общению тесно связан с проблемой отбора и адаптации учебного материала, ибо формирование умений в чтении осуществляется через текст. Успешное овладение навыком извлечения текстовой информации с разной степенью полноты, глубины и точности не представляется возможным без создания банка текстов, содержание которых предопределяет отношение обучаемых к этому виду речевой деятельности, а смысловые и языковые особенности обуславливают протекание процесса понимания заложенной в тексте информации [1.].

Актуальность проблемы отбора банка учебных текстов отмечалась в работах ряда методистов: «Отбор материала для чтения и выбор текстов – актуальные задачи методики, правильное решение которых обеспечивает успех обучения» [19: 143].

В процессе отбора текстов для аналитического чтения преподавателю следует руководствоваться рядом критериев, среди которых учет контингента обучаемых, их лексический запас, уровень знаний и понимания русского языка [4: 35-37.; 6: 111–114; 14: 78; 18: 55-58.].

Одной из задач преподавателя РКИ должно стать максимальное приближение содержательного, лексического и грамматического наполнения текста к уровню владения языком студента-иностранца. К числу наиболее эффективных способов методической обработки текстов относится адаптация. Адаптированный текст – это «облегченный текст литературно-художественных и других произведений, приспособленный для малоподготовленных читателей или детей; применяется чаще при изучении иностранного языка» [1: 12].

От того, как адаптирован текст, будет зависеть как уровень восприятия и понимания, так и, в конечном счете, коммуникативный успех.

В специальной литературе адаптацией текста называется сокращение, упрощение или облегчение текста как в формальном, так и в содержательном планах, для его изучения иностранцами [15: 130-134].

Идея сокращать и/или упрощать тексты, предназначенные для обучения, появилась еще в 1930-х гг. (Ч. Огден, Дж. Пальмер, А. Хорнби, М. Уэст). В 1967 г. А.А. Вейзе разработал методы и уровни адаптации [2].

В конце 1980-х г.г. для обозначения процесса адаптации стали использовать термин дигестирование (*digesting*), под которым понимается любая обработка текста в целях облегчения его восприятия обучающимся (сокращение (*abridgement*), адаптация на уровне предложения (*simplification*), пересказ (*retelling*)).

Вслед за рядом отечественных и зарубежных методистов (Вейзе А.А., Г. Улдоусон, Носонович Е.В. и др.) мы считаем, что при адаптации текстов необходимо исходить из уровня владения обучающимися иностранным языком. В нашем исследовании мы выделяем два уровня владения студентами иностранным языком: низкий и средний. Мы сознательно не выделяем высокий уровень, ибо наш опыт работы показывает, что у студентов, обучающихся в Ереванском государственном медицинском университете имени Мх. Гераци по программам высшего профессионального образования, не сформированы навыки и умения иноязычного чтения на уровне, максимально соответствующем предъявляемым требованиям.

Поэтому адаптация текстового материала будет рассматриваться для студентов с низким и средним уровнями владения РКИ.

Специалисты различают количественный и качественный методы адаптации текстов. В нашей практике работы над специальными текстами мы придерживаемся и того и другого метода. Количественный метод адаптации заключается в удалении, сокращении несущественных для понимания основного содержания предложений и словосочетаний в тексте. Под качественной адаптацией понимают трансформацию текста на лексическом, синтаксическом и грамматическом уровнях.

Для оптимального уровня понимания текста в зависимости от целей чтения считается допустимым минимальное «отстояние факторов, характеризующих читателя и факторов, относящихся к тексту» [10: 101], т.е. текст должен соответствовать уровню коммуникативной компетенции обучаемого. Говоря о доступности языка текста, специалисты часто обращаются к вопросу о проценте незнакомой лексики. Установлено, что скорость чтения текста инофонами уменьшается по мере появления в нем незнакомых слов [12.]. Р. Фрумкина считает пределом наличие в иноязычном тексте 25-30% незнакомых слов [20]. Эксперименты, проведенные российскими исследователями, показали, что наличие в тексте до 30% незнакомых лексических единиц не является препятствием для понимания основного смысла, наличие 10% новых слов позволяет обучающемуся понять общее содержание текста, а при 5% он может понять и второстепенную информацию [11]. С опорой на эти данные, в процессе отбора и адаптации текстов, предназначенных для формирования навыков и умений изучающего чтения, оптимально оставить около 5% незнакомых слов, о значении которых студент может догадаться, зная правила словообразования, опираясь на сходство со словом родного языка или семантизировать на основе контекстуальной догадки, а также заменить незнакомые лексические единицы на синонимы. 10% незнакомой лексики допустимы в текстах, предназначенных для формирования умений ознакомительного чтения, и 20% – в текстах для просмотрового чтения.

При оценке сложности подлежащего адаптации текста принимается во внимание количество незнакомых лексических единиц и новых грамматических структур, а также их роль в передаче основного содержания текста. Для облегчения восприятия последнего уменьшается объем предложений, а сложные синтаксические конструкции упрощаются.

При оценке грамматической трудности текста мы учитываем соотношение простых и сложных предложений, а также конструкций,

которые не являются частотными или стандартными, или у которых нет аналогов в родном языке. В нашем случае грамматическая адаптация облегчает понимание текста для большинства курсантов.

Выделяют различные типы адаптации текста: лингвистическую, нелингвистическую, культурологическую, прагматическую. [15: 130-134.]. Если принять во внимание адаптацию учебного текста для студентов медико-биологического профиля, то речь идет о нелингвистической и лингвистической адаптации текста. Нелингвистическая адаптация влечет за собой сокращение тематических линий текста, изменение его объема и упрощение содержания. Под лингвистической же адаптацией текста понимается его упрощение путем грамматических и лексических замен [15: 130-134].

Так, например, знакомство с научным стилем речи студентов, обучающихся на стоматологическом факультете ЕГМУ им. Мх. Гераци, начинается уже на первом курсе и происходит на материале текстов по стоматологии (*“Жевательный аппарат”*; *“Строение зуба”*; *“Обследование стоматологического больного”*; *“Рентгенологическое исследование”*; *“Кариес”*; *“Пломбирование зубов”*; *“Пульпит”*; *“Удаление зуба”*; *“Средства гигиены полости рта”*; *“Стоматологический инструментарий и перевязочный материал; стерилизация инструментов* и др.), биологии, физики анатомии, армянскому языку, латинскому и другим иностранным языкам. Заметим здесь, что русский язык в РА с конце 2017 г. официально получил статус иностранного языка [21], он продолжает оставаться первым/обязательным среди равных – его изучают в школе и в вузе.

Конечной целью изучающего чтения текста является передача его содержания, т.е. составление самостоятельного высказывания на русском языке. В связи с этим актуальным лексическим наполнением становится терминология данных отраслей знания (*жевание, зуб, зубной, зубной камень, зубная полость, абсцесс, прикус, стоматолог, стоматология, стоматологический, дента, корень, коренной, эмаль, пульпа, пульпит, кариес, кариозный пломба, пломбирование, пломбировочные материалы, удаление* и т.д.), и одним из популярных методических приемов становится вынесение новых лексических единиц в предтекстовые задания (при работе над текстами для изучающего чтения) и в послетекстовый лексический комментарий (при ознакомительном или самостоятельном, домашнем чтении).

При подборе текстов для последующего продуцирования преподавателю следует учитывать наличие в тексте изучаемых лексических единиц и лексико-грамматических конструкций, соответствующих тому или иному языковому уровню студентов. Так,

например, актуальными являются такие общенаучные конструкции, как: *что это что, что есть что, что является чем, что служит чем, что представляет собой что, что входит в состав чего, что состоит из чего, что характерно для чего, что является причиной чего, что приводит к чему, при осмотре выявляется что, больной жалуется на что, для лечения назначают что и др.*

При адаптации оригинального текста прибегают к сокращению текстов и замене некоторых трудных для восприятия студентами лексических единиц. Например, замене менее употребительного слова более употребительным синонимом или синонимичной конструкцией (*фактор риска – причина риска; служить основой для болезни – являться причиной болезни; затем – потом; существует – есть; свыше – более; следует – нужно; в обязательном порядке – обязательно; различные – разные; отрасль медицины – область медицины; ощущение – чувство; кариес встречается – кариес бывает*), замене сложных синтаксических конструкций на более простые. Например, предложение “Из материалов временных пломб наибольшее распространение получил искусственный дентин, замешанный на масле (гвоздичном, персиковом)” целесообразнее заменить на “Временные пломбы чаще всего делают из искусственного дентина, в состав которого входит масло (гвоздичное, персиковое)”, “Материалы для постоянных пломб отличаются значительно большей устойчивостью к химическим и физическим воздействиям” на “Материалы для постоянных пломб более устойчивы к химическим и физическим воздействиям”. Односоставное предложение с инверсией воспримется быстрее, если его заменить на двусоставное предложение с прямым порядком слов: “Поэтому испокон веков гигиене полости рта уделялось самое пристальное внимание” – “С древних времен люди уделяли большое внимание гигиене полости рта”.

Таким образом, учет таких факторов, как уровень владения РКИ студентов, их лексический запас, частотность употребления той или иной лексической единицы, ее синонимические связи, поможет подобрать соответствующие лексические единицы и конструкции, необходимые для оптимальной лингвистической и нелингвистической адаптации текста.

При синтаксической адаптации текстов мы используем способ упрощения структуры русского предложения, т.е. разделение трудного для понимания предложения на два и более самостоятельных. Такой подход основан на научных данных об объеме оперативной памяти, составляющей 7 ± 2 единицы. Связь между словами осознается обучаемым, если связываемые слова одновременно удерживаются в

памяти, а потому следует стремиться к тому, чтобы в самостоятельных предложениях было не больше 9 слов.

Например, такую сложную конструкцию как “К критическим медицинским (стоматологическим) инструментам относят инструментарий и материалы, которые в процессе их использования соприкасаются с раневой поверхностью, контактируют с кровью или инъекционными препаратами, а также отдельные виды стоматологических инструментов, которые в процессе эксплуатации взаимодействуют со слизистой оболочкой и могут вызвать её повреждение”, мы можем упростить до двух простых предложений: “Критические стоматологические инструменты – это инструменты и материалы, которые во время использования контактируют с раневой поверхностью, кровью, препаратами для инъекций” и “К ним относятся также стоматологические инструменты, которые могут повредить слизистую оболочку”.

При дифференцированном обучении бывает целесообразно иногда адаптировать один и тот же аутентичный текст в двух вариантах: для студентов со слабым и средним уровнем владения РКИ.

Приведем пример адаптации текста по специальности “Стоматология” для студентов со средним уровнем сформированности коммуникативной компетенции:

Стоматологический инструментарий. Стерилизация инструментов

Успешная работа врача-стоматолога зависит от степени оснащения стоматологического кабинета.

Стоматологические кабинеты располагают большим количеством инструментария, сложной аппаратурой, универсальными стоматологическими установками.

В процессе лечения стоматологического больного применяются различные инструменты, необходимые для проведения той или иной операции. Эти инструменты разнообразны и многочисленны. Однако имеется постоянный набор инструментов, с помощью которых проводят осмотр больного, а также последующее лечение. В такой набор обычно входят *стоматологическое зеркало, стоматологический пинцет, стоматологический зонд, экскаватор, металлический штатель* и др.

Стоматологическое зеркало состоит из металлической рукоятки, на конце которой в металлической оправе укреплено вогнутое зеркало. Служит для исследования участков слизистой полости рта и зубов, недоступных для прямого обозрения глазом.

Стоматологический пинцет отличается от других видов пинцетов наличием концов, загнутых под прямым или тупым углом. На

внутренней поверхности концы пинцета снабжены поперечными нарезками для лучшего захватывания и удержания. Используется для определения степени подвижности зубов, для захватывания марлевых или ватных тампонов и т.д.

Стоматологический зонд употребляется для исследования кариозных полостей зубов, состояния и глубины десневых карманов.

Для снятия зубного камня используется специальный набор, состоящий из отдельных инструментов с различной формой рабочей части. Для этой цели используют также обычные *зубные экскаваторы*.

Пульпэкстрактор служит для извлечения пульпы из корневого канала. Для пломбирования зубов используются гладилки, штопферы и т.п.

Для проведения амбулаторных оперативных вмешательств в полости рта существует специальный набор инструментов, состоящий из различного рода щипцов и элеваторов для удаления зубов, а также обычного хирургического инструментария.

Стерилизация инструментов

Инструменты перед употреблением должны быть простерилизованы и в строго определенном порядке разложены на стерильном столе. Обычно стерилизация производится путем кипячения в течение 45 минут. Лучше проводить кипячение в 1% растворе соды, так как при этом быстрее погибают бактерии, а инструменты меньше портятся. Стерилизация перевязочного материала и белья производится в автоклавах, в биксах – специальных металлических барабанах; инструменты и лотки после тщательной механической обработки моют мылом и содой, а затем стерилизуют.

Шприцы и инъекционные иглы в щелочной воде кипятить нельзя, потому что новокаин разлагается в щелочной среде. Их стерилизацию производят кипячением в обычной воде.

Ниже представлен тот же текст, адаптированный для студентов с низким уровнем сформированности коммуникативной компетенции:

Стоматологический инструментарий. Стерилизация инструментов

Работа врача-стоматолога зависит от того, как оснащен стоматологический кабинет.

В стоматологических кабинетах может быть много инструментов и сложная аппаратура.

Во время лечения стоматологического больного применяют разные инструменты: *стоматологическое зеркало, стоматологический пинцет, стоматологический зонд, экскаватор* и др.

Стоматологическое зеркало нужно для исследования тех участков слизистой полости рта и зубов, которые невозможно увидеть.

Стоматологический пинцет нужен, чтобы определить степень подвижности зубов, чтобы захватить марлевый или ватный тампон. *Стоматологический зонд* нужен, чтобы исследовать кариозную полость зуба, десневой карман. *Зубной экскаватор* нужен, чтобы снять зубной камень. *Пульпэкстрактор* нужен, чтобы извлечь пульпу из корневого канала. *Гладилки, шпонферы* нужны для пломбирования зубов.

Для проведения операций в полости рта есть специальный набор инструментов.

Стерилизация инструментов

Инструменты перед употреблением нужно стерилизовать и разложить в определенном порядке. Обычно их 45 минут кипятят. Лучше это делать в однопроцентном растворе соды. Перевязочный материал и белья нужно кипятить в автоклавах, в биксах. Инструменты и лотки моют мылом и содой, а потом стерилизуют. Шприцы и иглы нужно кипятить без соды, в обычной воде.

Чтение текстов и воспроизведение их основного содержания после такой методической обработки способствует формированию у студентов основных умений иноязычного профессионально-ориентированного чтения и аутентичной научной литературы.

Языковой материал текстов при дифференцированном обучении на последующих этапах обучения (при прохождении элективных курсов и в период обучения в магистратуре) должен подвергаться меньшей адаптации в соответствии с уровнем развития коммуникативной компетенции обучающихся.

Практическая реализация методики дифференцированного обучения чтению нашла отражение в учебных пособиях для студентов стоматологического и фармацевтического факультетов ЕГМУ имени Мх. Гераци [16; 17].

Нами были проведены также предэкспериментальный и постэкспериментальный срезы по основным видам иноязычной речевой деятельности. Сравнение результатов срезов по иноязычному профориентированному чтению позволило нам сделать вывод о том, что у студентов наблюдалась динамика повышения уровня сформированности навыков и умений в данном виде речевой деятельности.

Следовательно, адаптация специальных текстов способствует дифференциации и индивидуализации обучения, в результате чего повышается эффективность формирования коммуникативной компетенции студентов, а также их познавательная активность и мотивация к изучению русского языка как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Бим-Бад Б.М.** Педагогический энциклопедический словарь. М., Педагогический терминологический словарь //Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
2. **Вейзе А.А.** Методика адаптации текстов художественных произведений в учебных целях : дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / А. А. Вейзе. – Москва, 1967. – 198 с
3. **Гальперин И.Р.** О понятии «текст»//Лингвистика текста: Материалы научной конференции. URL: <http://yandex.ru/search/touch/> (дата обращения: 15.04.2017).
4. **Гончаренко В.А., Ковенёва С.Б., Узденова Е.В.** Сопроводительный курс фонетики при обучении языку специальности иностранных студентов-медиков // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 54. – С. 35-37.
5. **Гукасян Г.А., Мирзаханян Н.С.** Профорориентационные аспекты билингвизма// Русский язык в Армении. – 2013. – №4. – С.10-16.
6. **Дегтяренко В.В.** Формирование самосознания личности врача в контексте подготовки иностранных специалистов-медиков к профессиональному общению // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 33. – С. 111-114.
7. **Дридзе Т.М.** Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. URL: <http://www.isras.ru/files/16252.Dridze.pdf> (дата обращения: 15.05.2017)
8. **Зарубина Н.Д.** Текст: лингвистический и методический аспекты. – М., Русский язык, 1981. – 112 с.
9. **Ипполитова Н.А.** Текст в системе обучения русскому языку в школе. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
10. **Клычникова З.И.** К вопросу о показателях понимания содержания иноязычного текста//Психология в обучении иностранному языку. – М., Просвещение, 1967. – 183 с.
11. **Клычникова З.И.** Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., Просвещение, 1983. – 207 с.
12. **Кондратьева В.А.** Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. – М.: Высш.шк., 1974. – 120 с.
13. **Ляховицкий М.В.** Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высш.шк., 1981. – 159 с.

14. **Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г., Баятян Э.А., Шахкамян Г.Г.** Методика преподавания русского языка как неродного. – Ер.: Филин, 2008. – 495 с.
15. **Первухина С.В.** Адаптированный художественный текст: способы повышения понятности // Вестник Челябинского гос. ун-та. 2011. – № 25. – С. 130-134.
16. **Учебное пособие по русскому языку для студентов стоматологического факультета/** Авт.-сост.: С.Р. Налбандян, Т.Г. Григорян, И.А. Караханян, Т.К. Асатрян. – Ер.: Изд-во ЕГМУ им. М. Гераци, 2017. –129 с.
17. **Учебное пособие по русскому языку для студентов фармацевтического факультета /**Авт.-сост.: С.Р. Налбандян, С.А. Агабалян, Т.К. Асатрян, И.А. Саакян. – Ер.: Изд-во ЕГМУ им. Мх. Гераци, 2017. –143 с.
18. **Фатеева Ю.Г., Ефремова Н.В.** Системный подход при изучении научного текста специальности как методологический прием изучения РКИ // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 16. – С. 55-58
19. **Фоломкина С.К.** Обучение чтению//Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высш. шк.,1982. – 373 с.
20. **Фрумкина Р.М.** Степень понимания текста как критерий оценки объёма словаря-минимума// Психология и методика обучения второму языку. – М., Институт языкознания АНССР, 1965. – 71 с.
21. <https://rg.ru/2017/09/25/russkij-iazyk-poluchil-v-armenii-status-inostrannogo.html>

ԹԱԳՈՒՀԻ ԱՍՏՏՐՅԱՆ - ՀԱՏՈՒՎ ՏԵՔՍՏԻ ՀԱՐՄԱՐՄԱՆ (ԱՂԱՊՏԱՅԻՄՅԻ) ՄԻՋՈՑՆԵՐԻ ԽՆԴԻՐԸ ԲԺՇԿԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆՈՒՄ ՌՈՒՍԵՐԵՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՕՏԱՐ ԼԵԶՈՒ ԴԱՍԱՎԱՆԴԵԼԻՍ

Ռուսերենի՝ որպես երկրորդ (օտար) լեզվի պրոֆեսիոնալ կողմնորոշիչ դասավանդումը բժիշկ ուսանողների համար իրականացվում է հատուկ բժշկականասարանական ուղղվածություն ունեցող ուսուցողական տեքստերի միջոցով: Տեքստերի մեթոդաբանական մշակման արդյունավետ եղանակներից է լեզուների հարմարումը (ադապտացիան): Հողվածի մեջ խոսվում է հատուկ տեքստի քանակական և որակական, լեզվական և ոչ լեզվական հարմարման (ադապտացիայի) որոշ մեթոդների

վերաբերյալ: Հատուկ տեքստերի հարմարումը (ադապտացիան) նպաստում է ուսուցման տարբերակմանը և անհատականացմանը, ինչը բարձրացնում է ուսանողների հաղորդակցման կոմպետենտության մակարդակը, ինչպես նաև արագացնում է նրանց ճանաչողական գործունեության գործընթացը և բարձրացնում է ռուսերենի որպես երկրորդ (օտար) լեզվի ուսումնասիրման համար մոտիվացիան:

TAGUHI ASATRYAN - THE QUESTION TO THE METHODS OF A SPECIAL TEXT ADAPTATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A MEDICAL INSTITUTION

Profile-oriented teaching of Russian as a foreign language of medical students is based on special medical and biological textbooks. One of the most effective methods in processing a text is adaptation. The given article deals with some methods of quantitative and qualitative, linguistic and non-linguistic adaptation of a special text. The adaptation of special texts contributes to the differentiation and individualization of teaching and study, increasing the level of communicative competence of students, as well as their cognitive activity and motivation to learn Russian as a foreign language.

**ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՊԱՀԱՆՁՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԳՈՐԾԱՐԱՐԱԿԱՆ ԱՆԳՎԵՐԵՆԻ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ԺԵՆՅԱ ՏԵՐ-ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ անգլերենը հատուկ նպատակների համար, գործարարական անգլերեն, պահանջմունքների վերլուծություն

«Անգլերենը հատուկ նպատակների համար», կամ ինչպես որ այն հայտնի է, ESP-ն, անգլերեն լեզվի ուսուցման մեջ համեմատաբար նոր դասընթաց է, հատկապես, Հայաստանում [FLSP 2015: 1-2]:

Գործարարական անգլերենի ուսուցման պահանջը ժամանակի կենսական խնդիրներից է, քանի որ ինչպես գիտենք, լեզուն հաղորդակցման հիմնական միջոցն է, իսկ գործարար հաղորդակցումը պարզապես կենսական պահանջ է գործարարության ոլորտում [Տեր-Վարդանյան 2017: 130]:

Պահանջմունքների վերլուծությունը հանդիսանում է «Անգլերենը հատուկ նպատակների համար» դասընթացի ամենակարևոր մասը: Դրա միջոցով որոշվում է գործարարական անգլերենի ծրագրերի արդիականությունը [Li 2014:1]:

Պահանջմունքների վերլուծության դերն անգնահատելի է «Անգլերենը հատուկ նպատակների համար» դասընթացում: Այն կարևոր նախապայման է ցանկացած դասընթացի համար [Richterich and Chancerel 1987]: «Այն նաև համարվում է ESP-ի հիմնական փուլերից մեկը, մյուս հիմնական փուլներն են ուսումնական ծրագիր կազմելը, նյութերի ընտրությունն ու ստեղծումը, ուսուցումն ու ուսումնառությունը և գնահատումը» [Dudley-Evans and St John 1998: 125]:

Պահանջմունքների վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս կազմել ուսանողների պահանջմունքներին համապատասխանող ուսումնական ծրագրեր, կազմել համապատասխան թեստեր, հավաքել արդյունավետ ուսումնական նյութեր, գնահատել ուսուցման գործընթացը, ինչպես նաև վերագնահատել սկզբնական պահանջմունքների վերլուծության ճշգրտությունը [Brown 2001]:

Ըստ Նունանի՝ «պահանջմունքների վերլուծությունը գործընթացների մի շարք է, որը նշում է ուսումնական գործընթացի չափանիշները, սովորողներին համապատասխան խմբերում ներգրավվելու չափանիշները, դասընթացի բովանդակության ընտրությունն ու թեմաների հաջորդա-

կանությունը, մեթոդաբանությունը, դասընթացի տևողությունն ու ինտենսիվությունը» [Nunan 1994:54]:

Պահանջմունքների վերլուծությունն առավել կարևորվում է «Գործարարական անգլերենի» դասընթացում, քանի որ սովորողների պահանջմունքները բազմազան են: Պահանջմունքների վերլուծության մոտեցումը կախված է իրավիճակից և համատեքստից [Dudely Evans 1998: 57]:

Ըստ Հոլդենի՝ ուսանողների պահանջմունքների վերլուծությունն ընթանում է երեք փուլով: Առաջին փուլում որոշվում են սովորողների թիրախային լեզվական կարիքները: Երկրորդ փուլում օգտագործվում է հարցազրույց կամ հարցաթերթիկ, որի միջոցով որոշվում է սովորողների հաղորդակցական պահանջմունքները: Երրորդ փուլում սահմանվում են ուսուցման համապատասխան ձևերը [Holden 1993]:

Գործարարների պահանջմունքները կարող են տարբերվել երկրորդ և երրորդ կուրսի ուսանողների պահանջմունքներից: ESP դասընթացին հաճախող գործարար մենեջերները կարող են պահանջել, որ խմբում լինեն առավելագույնը 6-8 սովորող: Նրանք կարող են ընտրել նաև անհատական ուսուցման ձևը: Գործարար մարդկանց համար ժամանակը շատ արժեքավոր է: Որոշ դասընթացներ կարճ են, դրանք տևում են մի քանի օր, մինչդեռ գործարարները կարող են պահանջել, որ դասընթացները լինեն ինտենսիվ [Dudely Evans 1998: 66]:

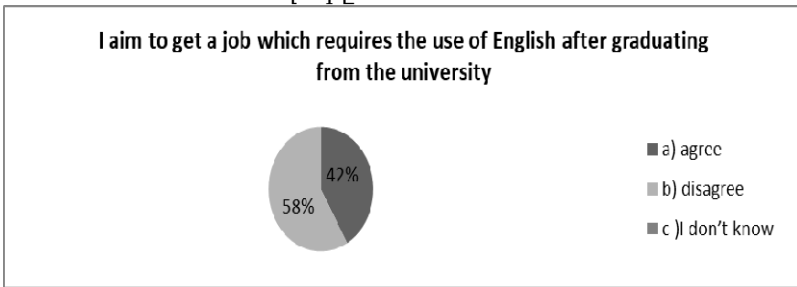
Մեր կողմից կատարված հետազոտությունն իրականացվել է 2017 թվականի փետրվարից մինչև հունիս ընկած ժամանակահատվածում Իսպանիայի Գրանադա համալսարանի «Տնտեսագիտություն և բիզնեսի» ֆակուլտետում (60 ուսանող): Դասընթացի սկզբում ուսանողներին տրվել է 20 հարցից բաղկացած հարցաթերթիկ՝ նրանց պահանջմունքները բացահայտելու համար:

Ըստ ստացված արդյունքների՝ ուսանողները անգլերեն են սովորում՝ արտասահմանում սովորելու (38%), 33%-ը՝ ճամփորդելու 22%-ը՝ մասնագիտության/աշխատանքի ընդունվելու, իսկ 7%-ը՝ սոցիալական նպատակների համար:

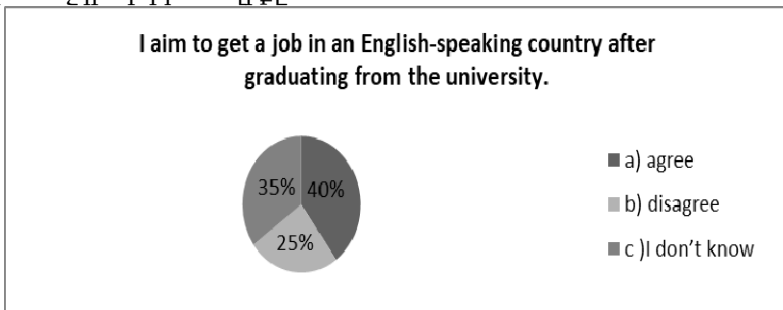


Նշենք, որ Գրանադա համալսարանի «Տնտեսագիտություն և բիզնեսի» ֆակուլտետի ուսանողների կեսը Erasmus+ միջազգային փոխանակման ծրագրի ուսանողներն են, ինչն էլ ազդել է արդյունքների վրա:

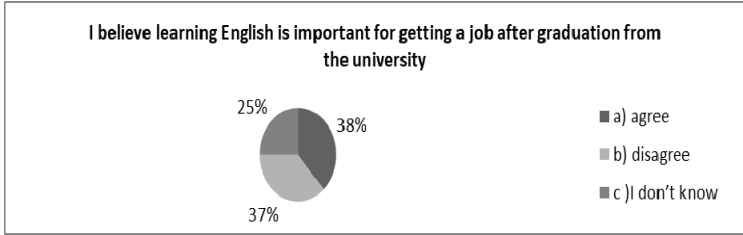
Մյուս հարցի միջոցով փորձել ենք պարզել՝ արդյոք ուսանողները համալսարանն ավարտելուց հետո նպատակ ունեն գտնել անգլերենի իմացություն պահանջող աշխատանք, թե ոչ: Դատելով ստացված արդյունքներից՝ ուսանողների կեսից ավելին՝ 58%-ը, նպատակ չունի գտնելու անգլերենի իմացություն պահանջող աշխատանք: Գրանադա քաղաքի բնակչության 90%-ից ավելին չի տիրապետում անգլերենին, ամենուրեք օգտագործվում է իսպաներեն լեզուն, ինչն էլ ազդել է, մեր կարծիքով, ուսանողների ընտրության վրա: Մինչդեռ 42%-ը նպատակ ունի գտնել անգլերեն իմացություն պահանջող աշխատանք: Այս խմբին են պատկանում Erasmus+ ուսանողները:



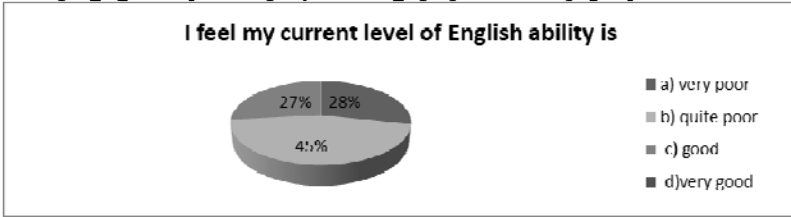
Հաջորդ հարցը սերտորեն կապված է նախորդի հետ և նպատակ ունի պարզել արդյոք ուսանողներն իրենց աշխատանքը պատկերացնում են անգլախոս երկրում, թե ոչ: Ուսանողների 40%-ը նպատակ ունի աշխատանք գտնել անգլախոս երկրում, 25%-ը նման նպատակ չունի, իսկ 35%-ը դեռևս չգիտի իր անելիքը:



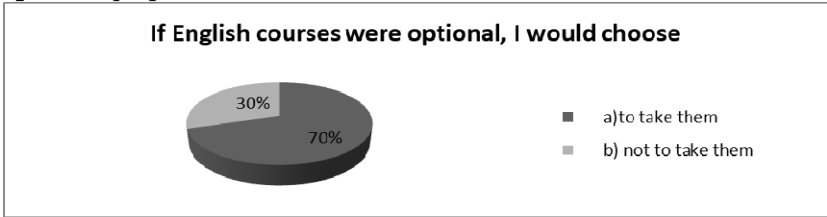
Հաջորդ հարցի նպատակն է պարզել, արդյոք անգլերենի իմացությունը կարևոր է աշխատանք գտնելու հարցում: Ուսանողների 65%-ը կարծում է, որ անգլերենի իմացությունը կարևոր է համալսարանն ավարտելուց հետո աշխատանք գտնելու համար, մինչդեռ 35%-ը համաձայն չէ:



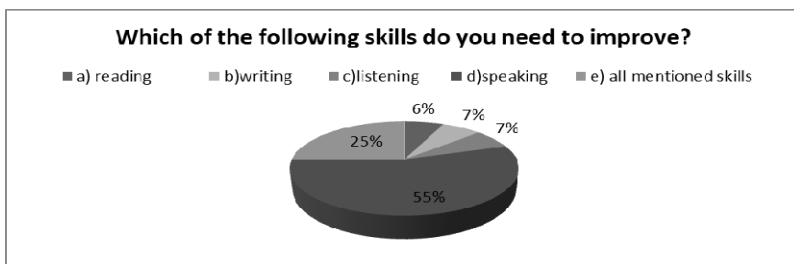
Ուսանողները գնահատել են նաև լեզվի իմացության մակարդակը: Ուսանողների 45%-ի անգլերենի իմացությունը բավականին վատ է, 28%-ինը՝ շատ վատ, միայն 27%-ը կարծում է, որ լավ է:



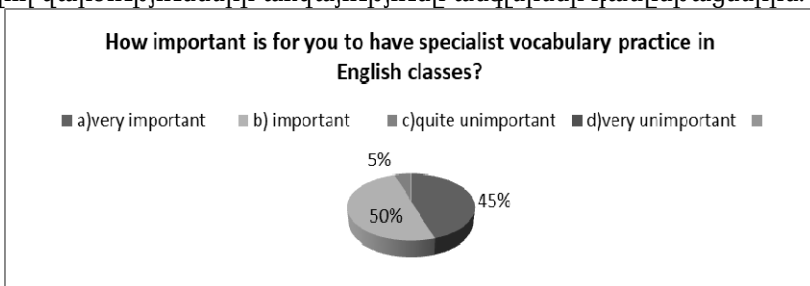
Գրանադա համալսարանի «Տնտեսագիտություն և քիմիա» ֆակուլտետում անգլերեն առարկաները սակավ են, ուստի անհրաժեշտ եղավ պարզել ուսանողների կարծիքը հետագայում անգլերեն սովորելու համար: Ուսանողների զգալի մեծամասնությունը՝ 70%-ը, ցանկանում է սովորել անգլերեն, իսկ 30%-ը հետաքրքրություն չի դրսևորում անգլերեն սովորելու հանդեպ:



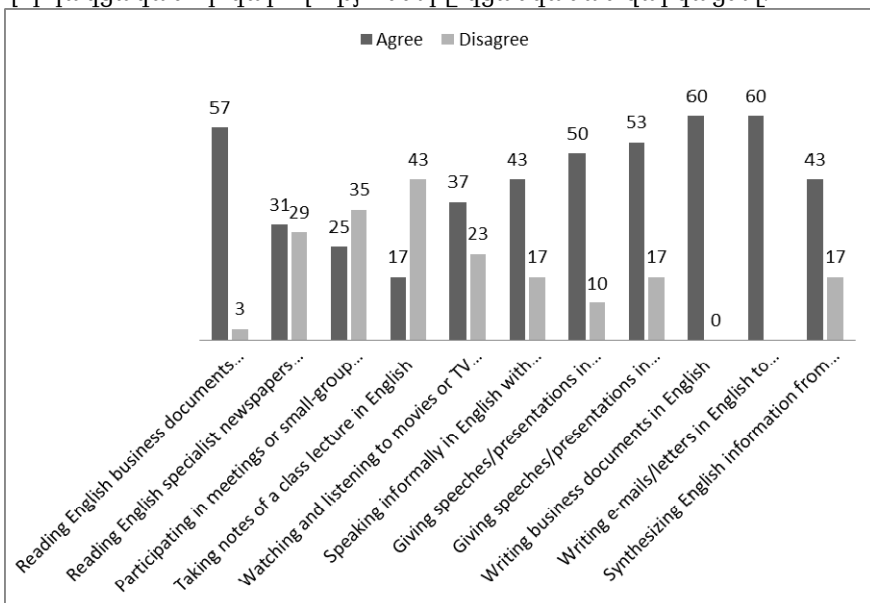
Ինչ վերաբերում է լեզվական տարբեր հմտությունների զարգացմանը, ուսանողների կեսից ավելին՝ 55%-ը, կարիք ունի զարգացնելու խոսելու, 7%-ը՝ ունկնդրելու, 7%-ը՝ գրելու, 6%-ը՝ ընթերցանության կարողությունները, իսկ 25%-ը՝ թվարկված բոլոր հմտությունները: Ստացված արդյունքները հիմք են հանդիսանում դասընթացի մեջ ներառել խոսելու կարողությունները զարգացնող առաջադրանքներ:



Ինչ վերաբերում է մասնագիտական բառապաշարին և քերականությանը վերաբերող վարժություններին, ուսանողների կեսը կարևորում է թե՛ մասնագիտական բառապաշարին, թե՛ քերականությանն առչնվող վարժությունների առկայությունը անգլերենի դասընթացներին:



Գրանադա համալսարանի «Տնտեսագիտություն և բիզնեսի» ֆակուլտետի ուսանողներին տրվել է մի սանդղակ, որի միջոցով նշել են, թե հաղորդակցական որ կարողությունները կցանկանան զարգացնել:



Ուսանողների մեծամասնությունը կարևորում է անգլերենով գործնական փաստաթղթեր կազմելը (60), արտասահմանցի ընկերներին էլեկտրոնային նամակներ գրելը (60), գործնական նամակներ կարդալը (57), աշխատավայրում (53), ինչպես նաև համալսարանում (50) անգլերեն լեզվով ելույթ ունենալը:

Ուսանողների պահանջմունքների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ուսանողները գործարար անգլերեն են սովորում տարբեր նպատակներով, նրանք տեղյակ են գործարարական անգլերենի կարևորությանը՝ չնայած, որ ոչ բոլորն են լավ տիրապետում անգլերենին: Գործարարական անգլերենի դասընթացներում նրանք կարևորում են թե՛ մասնագիտական բառապաշարի, թե՛ քերականության ուսուցումը: Գործարարական անգլերենի բարձր մակարդակ ունենալու համար պետք է զարգացնել ուսանողների հաղորդակցական կարողությունները (գործարարական նամակներ գրել, գործարարական ելույթներ ունենալ, գործարարական պայմանագրեր կարդալ և այլն):

Այսպիսով, կարող ենք եզրակացնել, որ գործարարական անգլերենի դասընթացում կարևոր դեր է խաղում սովորողների պահանջմունքների վերլուծությունը, որը դասավանդողներին հնարավորություն է տալիս կազմել ուսանողների պահանջմունքներին համապատասխանող ուսումնական ծրագրեր, համապատասխան թեստեր, ընտրել արդյունավետ ուսումնական նյութեր, զարգացնել սովորողների հաղորդակցական կարողություններն ու հմտությունները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Տեր-Վարդանյան, Ժ., Գործարարական անգլերենի հաղորդակցական կարողությունների զարգացման միջոցները, ԵՊՀ Բանբեր, մանկավարժական և հասարակական գիտությունների, Երևան 2017, 2(39)
2. Brown, J. D. (2001). Using surveys in language programs. Cambridge: Cambridge University Press
3. Dudley-Evans, T., and St. John, M. (1998). Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press .pp.301
4. FLSP, Foreign Language for Special Purposes, 2015 Yerevan State University, ISSN 1829-4065, p. 1-2
5. Holden, B. (1993). Analysing corporate training needs. Language and Intercultural Training 14, 3, 4-6

6. Li, J. (2014). Needs Analysis: An Effective Way in Business English Curriculum Design, Theory and Practice in Language Studies, Vol. 4, No. 9, pp. 1869-1874,
7. Nunan, D. (1994). The learner-centered curriculum. Cambridge: Cambridge University Press
8. Richterich, R. & J.J. Chancerel. (1987). Identifying the needs of adults learning a foreign language. Oxford: Prentice Hall. Dudley-Evans and St John, 1998: 125

ZHENYA TER-VARDANYAN- STUDENTS' NEEDS ANALYSIS IN STUDYING BUSINESS ENGLISH

Needs analysis plays an important role in teaching Business English. It is the cornerstone for business English courses. It helps the teachers to help students improve the skills they need in Business English. This article describes, the research, which was conducted at the faculty of "Economics and Business" at the university of Granada to analyze the needs of these students.

ЖЕНЯ ТЕР-ВАРДАНЯН- АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО

Анализ потребностей играет важную роль в преподавании делового английского. Он помогает преподавателям улучшить навыки студентов, необходимые им в этой сфере. Данная статья описывает исследование, которое проводилось на факультете «Экономики и бизнеса» в университете Гранады (Испания) для анализа потребностей студентов.

**ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ԳՈՐԾԱՐԱՐԱԿԱՆ
ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԴԱՍԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ԺԵՆՅԱ ՏԵՐ-ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ լեզվակրթություն, անգլերեն լեզվի ուսուցում, ինտեգրված ուսուցում, մասնագիտական առարկայի ուսուցում:

Content and Language Integrated Learning (CLIL) նորարարական մոտեցում է լեզուների ուսուցման գործընթացում: Սույն մոտեցման էությունն այն է, որ օտար լեզուն ուսուցանվում է այլ առարկաների բովանդակություն հիման վրա (ֆիզիկա, մաթեմատիկա, աշխարհագրություն, պատմություն և այլն): Այս մանկավարժական մոտեցման դեպքում լեզուն և մասնագիտական առարկայի բովանդակությունն ուսուցանվում են միառժամանակ:

CLIL մոտեցումը կարևոր դեր է խաղում լեզվակրթության մեջ թե՛ որպես լեզուների ուսուցման և ուսումնառության առանձնահատկություն, թե՛ որպես երկլեզու և բազմալեզու կրթության տարր: Լեզվական կոմպետենցիաները զարգացնելուն զուգահեռ սովորողներն ուսումնասիրում են տարբեր բարդ թեմաներ, ուստի ուսումնական նյութերը սովորողներին պետք է առաջարկեն հետաքրքիր թեմաներ: Դրան հասնելու ուղիներից մեկը “Content and Language Integrated Learning” (CLIL) մոտեցման կիրառումն է, երբ լեզու և մասնագիտական առարկա դասավանդողներն աշխատում են միասին. լեզվի ուսուցիչները ձեռք են բերում առարկայի մասին գիտելիք, իսկ առարկայի ուսուցիչները ձեռք են բերում փորձ՝ դասընթացի մեջ ինտեգրելով թե՛ լեզուն, թե՛ առարկայի բովանդակությունը:

<https://www.ecml.at/Thematicareas/ContentandLanguageIntegratedLearning/tabid/1625/language/en-GB/Default.aspx>

Օտար լեզվի փաստացի գիտելիքները միջոց են դառնում մասնագիտական առարկայի բովանդակությունը յուրացնելու համար: Այս մոտեցման շնորհիվ մասնագիտական առարկան խթանում է օտար լեզվի առավել արդյունավետ յուրացումը: Այս մոտեցման շնորհիվ մայրենի լեզվով և օտար լեզվով նույն ուսումնական նյութի համաժամանակյա դասավանդումը դառնում է միասնական գործընթաց: Անհրաժեշտ է նշել, որ մասնագիտական առարկայի և օտար լեզվի համաժամանակյա ուսուցումը մեծացնում է սովորողների շահագրգռվածությունը:

CLIL-ը նոր մանկավարժական մոդել է երկրորդ լեզվի ուսումնառության համար, որը զարգացել է Եվրոպայում դեռևս 1990-ական թվականների կեսերին: Այս մոտեցումը հիմնված է 1960-ական թվականներին սկիզբ առած կանադական ինտեգրման “immersion” մոդելի վրա, որի դեպքում հիմնական ուսումնական ծրագրի բովանդակությունը (օրինակ՝ մաթեմատիկա) ուսուցանվում է ոչ մայրենի լեզվով (օրինակ՝ ֆրանսերեն): Ըստ Կրաշենի՝ կանադական ինտեգրումը ոչ միայն օտար լեզվի ուսուցման հաջողված ծրագիր է, այլև գրականության մեջ կարող է հանդիսանալ մասնագիտական լեզվի ուսուցման երբևիցե արձանագրված ամենահաջողված ծրագիրը [Krashen 1984: 61]:

Ավանդաբար CLIL-ը ճանաչվել է որպես երկկողմանի կրթական մոտեցում, այսինքն՝ թե՛ առարկայի բովանդակության, թե՛ լեզվի ուսուցման և ուսումնառության համար օգտագործվում է մեկ այլ լեզու [Marsh, Mehisto, Wolff, & Frigols-Martin, 2010: 11]: Օրինակ՝ Ֆրանսիայում CLIL-ը կիրառվել է աշխարհագրության և պատմության՝ անգլերեն լեզվով ուսումնառության համար: Իտալիայում իտալացի ուսանողներին սովորեցրել են մաթեմատիկա գերմաներենի միջոցով:

Ըստ Օ. Մեյերի՝ CLIL մոտեցումն արդյունավետ է թե՛ առարկայի, թե՛ լեզվի ուսումնառության համար [Meyer 2010: 12]: Չնայած CLIL-ի վերաբերյալ սահմանումների միջև եղած չնչին տարբերություններին՝ շատ մասնագետներ համարում են այն կա՛մ որպես մոտեցում, կա՛մ որպես մեթոդ: Դալթոն Փաֆերն այն անվանում է «կրթական մոտեցում» [Dalton-Puffer 2011: 9]: Ռուիզ դե Չարոբեն, Սիերան և Գայարդո դել Պուերտոն նշում են, որ եվրոպական համատեքստում CLIL-ը դառնում է նախընտրելի կրթական մոտեցում [Ruiz de Zarobe, Sierra, & Gallardo del Puerto 2011: 13]:

“Content and Language Integrated Learning” (CLIL) տերմինը սահմանվել է 1994 թվականին և արձակվել է UNICOM-ի կողմից 1996 թվականին Ֆինլանդիայի «Յուվեսկուլա համալսարանի» (University of Jyväskylä) և «Հոլանդական կրթության եվրոպական հարթակի» (European Platform for Dutch Education) կողմից: Դրա նպատակն է նկարագրել կրթական այնպիսի մեթոդներ և մոտեցումներ, որոնց կիրառմամբ մասնագիտական առարկան ուսուցանվում է օտար լեզվի միջոցով՝ հետապնդելով երկկողմանի նպատակ՝ մասնագիտական առարկայի բովանդակության յուրացում և միևնույն ժամանակ օտար լեզվի արդյունավետ ուսուցում:

CLIL-ի էությունն այն է, որ առարկայի բովանդակությունն ուսուցանվում է մի լեզվով, որը սովորողների մայրենի լեզուն չէ: Լեզվի իմացությունը դառնում է մասնագիտական առարկայի ուսումնառության միջոց, լեզուն ինտեգրվում է ուսումնական ծրագրի մեջ, ուսումնառութ-

յունը բարելավվում է մոտիվացիայի միջոցով և լեզվի արդյունավետ յուրացման սկզբունքը դառնում է հիմնական:

CLIL-ն ապահովում է գործնական և ինտելեկտուալ մոտեցում թե՛ մասնագիտական առարկայի բովանդակության, թե՛ լեզվի ուսումնառության, թե՛ միջլեզվային փոխըմբռնումը բարելավելու համար: CLIL մանկավարժական մոդելը զարգացել է մի քանի կրթական ծրագրերի հիման վրա, ինչպիսիք են ինտեգրման ծրագրերը (Հյուսիսային Ամերիկա), կրթություն փոքրամասնության կամ ազգային լեզվի միջոցով (Իսպանիա, Ուելս, Ֆրանսիա) և «օտար» լեզվի միջոցով կրթության շատ այլ տարբերակներ:

Ավելի վաղ հասկացությունները, ինչպիսիք են “language across the curriculum” և «առարկայի ուսումնառություն լեզվի միջոցով» “language supported subject learning” ներմուծվել են CLIL-ի մեջ: Հաշվի առնելով Եվրոպայում և այլուր գոյություն ունեցող CLIL-ի վրա հիմնված ծրագրերի բազմազանությունը, այլևս տեղին չի քննել, թե որն է գրավում գերիշխող դիրք լեզու-բովանդակություն հարաբերության մեջ՝ բովանդակությունը անգլերենով, թե անգլերենը բովանդակության միջոցով: Գլխավորն այն է, որ CLIL-ի դեպքում օտար լեզուն և մասնագիտական առարկայի բովանդակությունը երկկողմանի համատեքստում ուսուցանվում են միասին:

CLIL-ի հիմքում ընկած է միջգիտակարգային ուսուցումը, այսինքն՝ ուսանողը կարող է օգտագործել մի համատեքստում սովորած գիտելիքը՝ որպես գիտելիքի հիմք այլ համատեքստի համար: Միջգիտակարգային ուսուցումն օգնում է սովորողներին կիրառել, ինտեգրել և փոխանցել գիտելիքը և խթանում է քննադատական մտածողությունը [Darn 2006, 2]:

CLIL-ը և ELT անգլերեն լեզվի դասավանդումը

Չնայած որ CLIL-ը ոչ լեզվի դասընթաց է, ոչ էլ որևէ օտար լեզվով հաղորդվող այլ առարկայի բովանդակության մասին դասընթաց, այն ներառում է լեզվի ուսուցման մեթոդաբանության շատ հայեցակերպեր և, իհարկե, հիմնվում է լեզվական հաղորդակցական ուսուցման այն սկզբունքի վրա, որ լեզուն պետք է ներկայացվի, ուսուցանվի և կիրառվի իմաստալից համատեքստում: Այսպիսով կարող ենք ասել, որ CLIL մեթոդաբանությունը հիմնված է ELT-ի վրա, նման է դրան և ներառում է դրա հայեցակերպերը՝

- CLIL և իրավիճակային ուսուցում: Լեզուն ներկայացվում է իրական կյանքի համատեքստում: Լեզվի յուրացումը կարող է տեղի ունենալ նույնիսկ միակողմանի /ոչ ինտեգրված միջավայրում “monolingual/non-immersion environment”
- CLIL և լեզվի յուրացում: CLIL-ը խթանում է լեզուն արդյունավետությամբ յուրացնելու գործընթացը: Քանի որ լեզվի

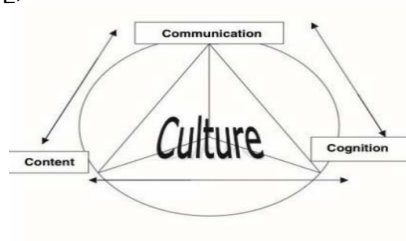
յուրացումը հանդիսանում է շրջանաձև գործընթաց, ոչ թե գծային, CLIL-ի թեմատիկ բնույթը հեշտացնում է գործառական-հասկացությանն ուսումնական ծրագրերի ստեղծումը:

- **CLIL և բնական մոտեցում:** Լեզվի ուսումնասիրությունը իմաստավից համատեքստում հանդիսանում է թե՛ բնական, թե՛ հաղորդակցական լեզվական ուսումնառության տարր: Օտար լեզուն օգտագործելով բազում նպատակներով հաղորդակցվելու համար՝ սովորողները զարգացնում են խոսքի սահունությունը: Սահունությունը գերիշխող դիրք է զբաղում քերականական ճշգրտության համեմատ, և սխալները հանդիսանում են լեզվի ուսումնառության բնական մասը:
- **CLIL և մոտիվացիան:** CLIL-ը խթանում է լեզվի ուսումնառությունը: CLIL մոտեցման դեպքում լեզուն հանդիսանում է մասնագիտական առարկայի բովանդակությունն ուսումնասիրելու միջոց: Այս դեպքում նրանք սովորում են օտար լեզուն այն համատեքստում, որը նրանց հետաքրքիր է և հոգեհարազատ:
- **CLIL և ELT-ի պրակտիկան:** CLIL-ը սերտորեն կապված է լեզվի ուսուցման ընթացիկ միտումների հետ: Քերականությունը երկրորդական է բառապաշարի համեմատ, շեշտը դրվում է խոսքի սահունության, ոչ թե ճշգրտության վրա: Անգլերենը հատուկ նպատակով սովորող ուսանողներն իրենց ընդհանուր լեզվական իմացությանը հավելում են նաև համապատասխան բնագավառին վերաբերող գիտելիքներ, որոնք օգնում են նրանց ոչ միայն ամենօրյա շփման, այլև մասնագիտական գործունեության ընթացքում:

Պետք է նշել, որ CLIL-ը հիմնականում ներառում է 4 «կառուցվածքային կադապարներ» (4C Framework) [Coyle, 2006: 9]:

- **Content բովանդակություն:** Ծրագրի համար հիմք հանդիսացող առարկայի թեման, ուսումնական նյութը՝ ըստ գիտելիքների, հասկացությունների և հմտությունների (օրինակ՝ գիտություն, SS, արվեստ, տնտեսագիտություն):
- **Communication հաղորդակցություն:** Գիտելիք, հասկացություններ հաղորդելը (արևի մասին փաստեր ներկայացնելը, ծրագրերի օգտագործման մասին հրահանգներ տալը, երաժշտության հանդեպ զգացմունքները նկարագրելը):
- **Cognition իմացություն:** Գիտելիքը, փորձը, շրջապատող միջավայրը իմաստավորող ուղիները՝ (օրինակ, հիշելը, հասկանալը, գնահատելը, քննադատելը, արտացոլելը, ստեղծելը)
- **Culture մշակույթ:** Միմյանց հետ փոխազդելու ուղիները, երբ ներգրավվում ենք գիտելիքի, փորձի, շրջապատող աշխարհի մեջ:

սոցիալապես (օրինակ՝ թիրախային լեզվով արտահայտվելու սոցիալական պայմանականությունները), մանկավարժական (օրինակ՝ լսարանային պայմանականություններն ուսումնառության և լսարանային փոխազդեցության համար) և/ կամ ըստ կարգապահության (օրինակ՝ գիտելիքի տարածման համար հաշվետվությունների պատրաստման գիտական պայմանականությունները):



Այս դեպքում CLIL մոտեցմամբ արդյունավետ ուսուցում տեղի է ունենում գիտելիքի, հմտությունների և բովանդակությունը հասկանալու, ճանաչողական գործընթացի մեջ ներգրավվածության, հաղորդակցական համատեքստում փոխազդեցության, համապատասխան լեզուների իմացության և հմտությունների զարգացման, ինչպես նաև խոր միջմշակութային կոմպետենցիայի ձևավորման միջոցով [Coyle, 2006: 9]:

Այժմ անդրադառնանք տարբեր երկրներում ներդրված CLIL մոտեցման արդյունքներին, տեսենք՝ արդյոք այս մոտեցումը տվել է դրական արդյունք, թե ոչ, ինչպես նաև վերլուծենք, թե որ կարողություններն են զարգացվել CLIL մոտեցման արդյունքում:

2008թ. Գերմանիայում կատարած (Ergebnisse der DESI-Studie) հետազոտությունը ցույց տվել, որ CLIL-ում ներգրավված 15 տարեկան սովորողներն լեզվի բոլոր հայեցակերպերից գրանցել են զգալիորեն ավելի բարձր արդյունք, քան այն սովորողները, ովքեր ներգրավված չեն եղել CLIL խմբի մեջ (DESI-Konsortium, n.d. Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)).

Լասագաբասթերն (2008) անդրադառնում է Հելլեբյաերի Նորվեգիայում կատարած աշխատանքին, ըստ որի՝ CLIL ծրագիրը միջնակարգ կրթության մեջ կարող է զարգացնել սովորողների ընթերցանության կարողությունները:

Ուսումնասիրությունը պարզել է նաև, որ CLIL-ում ներգրավված ուսանողների 74%-ը գրանցել է գոհացուցիչ արդյունք՝ “IELTS Reading for Academic Purposes Module Test” «IELTS ընթերցանությունն ակադեմիական նպատակներով» թեստից, մինչդեռ ոչ CLIL ուսանողների միայն 33 %-ն է գրանցել գոհացուցիչ արդյունք:

Նիդերլանդներում կատարած հետազոտությունն իրականացվել է 4 դպրոցներում. 1305 սովորող ներգրավվել է հետազոտության մեջ, որից 584-ը սովորել են անգլերեն CLIL ծրագրով, իսկ 721-ը՝ սովորական ուսումնական ծրագրով:

CLIL-ում ներգրավված սովորողները պետական ավարտական անգլերեն քննության ժամանակ ավելի լավ արդյունք են գրանցել ընթերցանությունից (77.2 համեմատած 55.1) և բանավոր խոսքից (78 համեմատած 54.6), որը չափվել է անգլերենի համար նախատեսված “Cito Oral Proficiency Test”-ի միջոցով:

Պետք է նշել, որ ամենաշատ CLIL ծրագրեր մշակվել են Իսպանիայում: Իսպանիայում CLIL ծրագրում ներգրավված թե՛ տարրական դպրոցի սովորողները, թե՛ միջնակարգ դպրոցի սովորողները լեզվական կոմպետենցիայից ավելի լավ արդյունք են գրանցել, հասկապես գրավոր խոսքից, քան CLIL-ում չներգրավված սովորողները [Gallardo del Puerto և Martínez Adrián 2013]:

Ըստ Դալթոն Փաֆերի՝ CLIL մոտեցումը նպաստել է ընկալողական (լսել և կարդալ) և վերարտադրողական կարողությունների (խոսել և գրել) զարգացմանը, բառապաշարն արդյունավետ կերպով յուրացնելուն, ուսանողների ստեղծագործական մտքի զարգացմանը, ինչպես նաև խոսքի սահունության զարգացմանը:

Իսկ ինչ վերաբերում է առարկայի բովանդակության ուսումնառությանը, ապա CLIL-ում ներգրավված սովորողները յուրացնում կամ նույնիսկ ավելի լավ են յուրացնում առարկայի բովանդակությունը, քան մայրենի լեզվով սովորողները [Bonnet, 2012; Coyle, 2010; Dalton-Puffer, 2007; Meyer, 2009]:

Գործարարության ոլորտում CLIL-ի մասին հետազոտություններ կատարվել են Ֆրանսիայի Մեց քաղաքի Տեխնոլոգիայի ինստիտուտի «Բիզնեսի կառավարում» ֆակուլտետում: Թիրախային խումբը ներառել է 170 տեղացի և օտարերկրացի առաջին կուրսի ուսանողներ, ովքեր մասնագիտանում էին «Բիզնեսի կառավարման» մեջ:

Գործարարական անգլերենի դասընթացում ուսանողները ոչ միայն զարգացրել են հիմնական հաղորդակցական հմտությունները, ինչպիսիք են հեռախոսագանգ կատարելը, բանակցություններ և խոսք սերելը, այլև սովորել են պատրաստել մասնագիտական ներկայացումներ (պրեզենտացիա), ինչպես նաև կազմակերպել հանդիպումներ, կազմել մասնագիտական փաստաթղթեր և նամակներ, հուշագրեր, հանդիպման օրակարգեր և այլն:

Հիմնվելով CLIL սկզբունքների վրա՝ Ֆրանսիայում կատարած հետազոտության նպատակն է վերլուծել, թե ինչպես կարող է CLIL-ի վրա հիմնված մոտեցումը օգնել գործարարական անգլերեն ուսումնասիրող

ուսանողներին մասնագիտական հաղորդակցական կարողությունների զարգացման հարցում:

CLIL մեթոդաբանությունը ներառում է 3 հիմնական նպատակ՝ բովանդակությունը, լեզուն և սովորելու կարողությունները: Այս 3 նպատակները ենթադրում են մի շարք կարողությունների և հմտությունների ձևավորում, ինչպիսիք են լեզվաբանական կարողություններ, ճանաչողական կարողություններ, գործաբանական կարողություններ [Mehisto et al. 2008:12]:

Ըստ համապատասխան գրականության վերլուծության՝ CLIL կրթական մոտեցումը հետապնդում է երկկողմանի նպատակ՝ մասնագիտական առարկայի բովանդակության յուրացում և միևնույն ժամանակ օտար լեզվի արդյունավետ ուսուցում: Զարգանալով տարբեր կրթական տեսությունների ազդեցության ներքո՝ CLIL մեթոդաբանությունը հիմնվում է ELT-ի վրա, նման է դրան և ներառում է դրա հայեցակերպերը:

Այսպիսով, անհրաժեշտ է գործարարական անզլերենի դասընթացում ներդնել CLIL կրթական մոտեցումը, քանի որ այն նպաստում է ընկալողական և վերարտադրողական կարողությունների զարգացմանը, բառապաշարն արդյունավետ կերպով յուրացնելուն, ուսանողների ստեղծագործական մտքի զարգացմանը, խոսքի սահունության զարգացմանը, ինչպես նաև մասնագիտական առարկան ավելի լավ յուրացնելուն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Bonnett, A., 2012. Towards an Evidence Base for CLIL: How To Integrate Qualitative and Quantitative as well as Process, Product and Participant Perspectives in CLIL Research. International CLIL Research Journal 1.
2. Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning motivating learners and teachers. Scottish Language Review, 13, 1-18
3. Coyle, D., 2010. Evaluating the impact of CLIL programmes, in: Content and Language Integrated Learning. Cambridge English.
4. Dalton-Puffer, C. (2011). Foreword. In Y. Ruiz de Zarobe, J. Sierra, & F.
5. Darn, Steve, 2006. Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview
6. DESI-Konsortium, n.d. Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI).2008
7. Gallardo del Puerto, Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism In European Contexts (pp. 9-10). Bern: Peter Lang.

8. Gallardo del Puerto, F., Martínez Adrián, M., 2013. ¿ Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? Padres y maestros
9. Krashen, S. D. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12(1), 61-64.
10. Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. y Frigols-Martin, M. (2010) *The European Framework for CLIL Teacher Education*, Graz: European Centre for Modern Languages (ECML).
11. Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M.-J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Publishing.
12. Meyer, O. (2010). *Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies*. Puls, 11-29.
13. Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J., & Gallardo del Puerto, F. (2011). *Content and Foreign Language Integrated Learning*. Berne: Peter Lang.
14. <https://www.ecml.at/Thematicareas/ContentandLanguageIntegratedLearnin g/tabid/1625/language/en-GB/Default.aspx>

ZHENYA TER-VARDANYAN - THE PROBLEM OF INTEGRATED TEACHING IN THE COURSE OF BUSINESS ENGLISH

Content and Language Integrated Learning (CLIL) has become a focus of attention in various countries. CLIL has become the umbrella term describing both learning another (content) subject such as physics or geography through the medium of a foreign language and learning a foreign language by studying a content-based subject. This article shows the results of CLIL approach used in different European countries.

ЖЕНЯ ТЕР-ВАРДАНИЯН-ПРОБЛЕМА ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО

Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) стало предметом пристального внимания в разных странах. CLIL термин описывает изучение другого предмета, таких как физика или география с помощью иностранного языка, и изучение иностранного языка путем изучения предмета. В этой статье показаны результаты подхода CLIL, используемого в разных европейских странах.

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКЕ

ЛИАНА АРЗУМАНЯН

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход, термин, аспект, коммуникативная подготовка, профессиональная лексика, мотивация, сравнительный анализ.

В современном мире происходящие экономические и социально-культурные изменения способствуют росту межкультурной коммуникации, расширению сотрудничества между представителями разных культур. Небывалый спрос на иностранные языки со стороны специалистов разных специальностей потребовал качественный профессиональный коммуникативный уровень иностранного языка. Огромное количество специалистов в различных областях науки, бизнеса, медицины, техники и так далее призвали к немедленному обучению иностранному языку в функциональных целях: для использования в разных сферах жизни общества с целью получения информации, а также как средства профессионального общения со специалистами из других стран. Система образования по обучению профессионально-ориентированному иностранному языку, предусматривает одной из важнейших задач повышение качества профессионального образования, ставя основной целью подготовку специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и иностранным языком, приводя к эффективной работе по специальности.

Основной задачей современного иноязычного образования является не только формирование эффективных коммуникативных навыков и умений, но и социально-личностное развитие, а также формирование у студентов критического мышления, культуры познания и умственного труда, обучение навыкам самообразования, поиском информации и обработки во время учебного процесса. Реализацию инновационных подходов к обучению иностранному языку сегодня следует рассматривать как способ преобразования современной педагогической действительности и образовательной среды педагогом. Именно «педагог проектирует и реализует разнообразные формы организации учебного процесса в целом и учебных занятий, как его отдельных элементов, использует многообразие методов, форм, средств и технологий, обеспечивая

поступательное движение мысли обучающего по пути познания и создавая вариативную образовательную среду» [Бердичевский 2:19].

Отметим, что традиционные методы обучения иностранному языку предполагают усвоение знаний в учебно-речевых ситуациях, вследствие чего обучающийся не имеет возможности увидеть связь изучаемого предмета со своей жизнью или соотнести его со своим будущим. Поэтому, в последние годы модернизация научных подходов к преподаванию иностранного языка трансформировалась в направлении диалога культур, а также приобрела новое звучание в соответствии с генезисом целей обучения иностранным языкам [Алмазова 1:98]. Трансформация научных подходов к обучению иностранному языку происходит сегодня под воздействием исследований методического характера. Эффективность рассмотрения методических проблем в психологическом, лингвистическом аспектах повысилась с применением когнитивно-коммуникативного подхода. Принципиально важно то, что своему целостному формированию и развитию когнитивно-коммуникативный подход обязан обобщающему гуманистическому подходу к обучению иностранному языку, появившемуся в зарубежной методике иноязычного обучения в 60-70-е гг. XX века. Сутью гуманистического подхода является комплексная ориентация на личность обучаемого, на его интересы, потребности и возможности, а также на выбор методов, способов, форм и технологий обучения, которые соответствуют индивидуальным особенностям обучающегося [Сидоров 8:312].

Содержание обучения иностранному языку предполагает реализацию основных целей, направленных на развитие у будущих специалистов культуры профессионального общения в процессе формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Данные компетенции предполагают формирование как лингвистических навыков (лексических, фонетических, грамматических), так и их нормативное использование в устной и письменной речи. Предлагаемые темы, тексты и проблемы, речевые задачи ориентированы на использование различных видов речевой деятельности, развитие социокультурных навыков и умений, что обеспечивает использование иностранного языка как средства общения, образования и самообразования, инструмента сотрудничества и взаимодействия в современном обществе. Такую задачу, на наш взгляд, позволяет реализовывать когнитивно-коммуникативный подход в обучении иностранным языкам, который обеспечивает современному студенту возможность стать активным участником образовательного процесса, научиться самостоятельно мыслить и самостоятельно приобретать знания, формировать свое

мировоззрение, постигая опыт с помощью традиционных источников информации и новых технологий.

Так, в центре внимания когнитивно-коммуникативного подхода находятся знания и механизмы, обеспечивающие процесс познания и формирования навыков и элементарных умений в процессе коммуникации, т.е. процесс передачи речемыслительных высказываний от одного участника к другому в результате первичной коммуникативной деятельности- производство (продуцирование) речи и вторичной – восприятие речи [Пассов 7:16]. Изучением проблем соотношения языка и мышления посвящены работы американских психолингвистов (Ч. Осгуд, Т.Себеок, Дж. Гринберг, Дж.Кэррол и др.), российских лингвистов (А.А. Леонтьев, И.Н.Горелов, А.А. Залевская, Ю.Н.Караулов и др.), в рамках которых изучались процессы порождения и восприятия речи, процессы изучения языка как системы знаков, хранящихся в мозгу человека, соотношение системы языка и ее использования, ее функционирования. В когнитивной лингвистике принимается, что ментальные процессы не только базируются на репрезентациях, но и соответствуют определенным процедурам «разумного поведения как чему-то вроде вычисления» [Шепетилова 10:45].

Когнитивно-коммуникативном подход по обучению английской лексики в современной методической науке характеризуется двумя основными парадигмами научного знания: коммуникативной и когнитивной. В коммуникативной парадигме язык и его анализ связывают с овладением речевой деятельностью, в когнитивной — с когницией, то есть с познанием и сопутствующими ему процессами. Суть коммуникативного подхода заключается в моделировании процесса обучения как реального иноязычного общения. Речь идёт о моделировании лишь основных, принципиально важных, сущностных параметров общения, к которым относятся: личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения; взаимоотношения и взаимодействие речевых партнёров; ситуации как формы функционирования общения; содержательная основа процесса общения; система речевых средств, усвоение которых обеспечило бы коммуникативную деятельность в ситуациях общения. Суть когнитивного подхода заключается в направленности процесса обучения на решение таких проблем, как: восприятие, познание и понимание человеком действительности; приобретение, обработка, структурирование, сохранение, выведение и использование знаний [Морозова 6:210].

Современная медицинская терминология — результат многовекового развития мирового врачевания и медицинской науки.

Независимо от того, на каком национальном языке стран европейского и американского ареалов или народов бывшего СССР представлена медицинская терминология, она включает в себя значительную долю общих по языковому происхождению лексических и словообразовательных единиц, а также общих структурных моделей. Это объясняется тем всеохватывающим устойчивым влиянием, которое оказывали на медицинскую терминологию в течение многих столетий и продолжают оказывать по сей день два классических языка античного мира — древнегреческий и латинский. Греко-латинские интернационализмы легко проникают в терминологии на национальных языках и, модифицируясь в соответствии с их фонетико-морфологическими системами, становятся незаменимыми. В то же время множество ярких оригинальных медицинских обозначений не сохранилось и уступило свое место научным терминам, главным образом интернационализмам греко-латинского происхождения. В медицинской терминологии велик удельный вес слов, содержащих несколько терминоэлементов, например *поли/фибро/миоз/ит, гастро/энтеро/кол/нит, сплено/порто/хол/ангио/графия, гндро/уретеро/нефр/оз* и др. С помощью терминоэлементов образуются многочисленные серии однотипных, построенных по одной и той же словообразовательной модели терминов. Одна из наиболее характерных особенностей медицинской терминологии, обусловленная ее двуязычной греко-латинской основой, заключается в наличии большого числа дублетных терминоэлементов греческого и латинского происхождения, обладающих идентичной семантикой, напр. *анти- и контра-, эндо-, энто- и интра-, нефр-рен-, пневм-, пневмон- и пульмон-, аишп- и ваз-*. Студенты проходят латинский язык, и это помогает при обучении английской медицинской лексике. По отношению к лексике оптимизация требований предусматривает составление вокабуляров (vocabularies), т.е. тематических словарей по наиболее актуальным для обсуждения темам. Это позволяет оптимизировать элементы плана содержания живой устной речи, т.е. слова английского языка, предложенные преподавателем и учебником по темам устного монологического или диалогического высказывания. Работа с лексикой, организованной по тематическому общению осуществляется на основе «механизма imprinting'a», т.е. запечатления в памяти «раз и навсегда». В памяти говорящего образуется как бы «ловушка» для иностранных слов, благодаря чему они и запоминаются, запечатлеваются [Леонтьев 5].

Во время работы и преподавания английской профессиональной медицинской лексики учитываются когнитивно - коммуникативные подходы, такие как:

1) **имплицитное обучение** – это обучение, при котором мы не осознаем, что получаем знания. Образовательный процесс происходит неосознанно, поскольку обучающийся не знает о том, что он учится, а процесс обучения заключается в автоматическом выполнении каких-либо действий; 2) **эксплицитное обучение** характеризуется намерением учиться и осознавать, например, чтение медицинской статьи – пример эксплицитного обучения, поскольку вы её читаете с целью приобрести знания; 3) **кооперативное обучение** – это обучение в группе. Целью этого вида обучения является то, чтобы каждый обучался согласно своим способностям и одновременно учился работать в команде и улучшал результаты командной работы; 4) **смысловое обучение** включает когнитивную, эмоциональную и мотивационную составляющую и представляет собой процесс информации с накопленным ранее опытом. Новая информация накладывается на наш опыт; 5) **ассоциативное обучение** – студенты ассоциативно распознают значение слов, например, слово Amygdala, ae f. (гр. Amygdale «миндаль»), миндалина похожа на плод миндального ореха по величине, форме и углублению; 6) **обучение методом открытия** – активно ищем какую-то информацию и нашим мозгом овладевает **любопытство**, мы обучаемся в результате сделанного открытия. При этом виде когнитивного обучения человек изучает, интересуется, запоминает, соотносит различные понятия и адаптирует их к своей когнитивной схеме; 7) **имитационное обучение** – происходит подражание какой-либо модели. В этом когнитивном процессе задействованы зеркальные нейроны. Имитация – мощное оружие обучения; 8) **эмоциональное обучение** – предполагает эмоциональное развитие индивидуума. Эмоциональный интеллект развивается на базе этого вида обучения, которое помогает научиться управлять собственными эмоциями; 9) **обучение через опыт** – запоминаем уроки, которые нам непрестанно подкидывает жизнь. Этот вид обучения одновременно является как очень мощным, так и весьма субъективным, поскольку, как и при осмысленном обучении, все мы очень разные, и наш жизненный опыт различен; 10) **обучение через память** – этот вид обучения основан на использовании памяти, на закреплении в ней определённой информации; 11) **рецептивное обучение** – это пассивный вид обучения, основанный на том, что ученик получает только информацию, которую он должен запомнить; 12) **метакогнитивные стратегии** – познать самого себя, свои способности и навыки, чтобы понять, как лучше учиться в зависимости от ситуации.

Для успешной организации обучения будущих специалистов иноязычному общению в вузе на основе когнитивно-коммуникативного подхода необходимо соблюдать следующие принципы:

- создавать для учащихся возможность выразить и понимать мысли на иностранном языке.

- строить речевую деятельность обучаемых на базе лексической, грамматической, фонетической особенностях изучаемого языка, т.е. обеспечить их неразрывную связь в процессе коммуникации.

- необходимо стремиться, чтобы в большинстве упражнений обучающие усваивали как речевые единицы, так и грамматические формы в процессе речевой деятельности.

- организовать учебную и речевую деятельность с учетом личностных характеристик обучаемых: опытом (у каждого он свой), контекстом деятельности (у каждого студента свой набор деятельностей, которыми он занимается и которые являются основой его взаимоотношений с другими людьми), набором определенных чувств и эмоций (один гордится своим городом, другой не вполне), своими интересами, своим статусом (положением) в коллективе. Все указанные личностные характеристики позволяют сформировать коммуникативную мотивацию, обеспечить целенаправленность говорения.

- обеспечивать ситуативность учебного процесса; отбор и организация учебного материала на основе ситуаций и проблем общения, которые представляют для обучаемых особый жизненный и профессиональный интерес. Только реальные ситуации (система взаимоотношений людей как выразителей определенных ролей) способны выполнить функции мотивации высказываний, развить качества речевых умений.

- придавать новизну различным компонентам учебного занятия. Это, прежде всего, новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера, условий общения и т. д.). Это и новизна используемого материала (его информативность), и новизна организации учебного занятия (его видов, форм), и разнообразие приемов работы. В этих случаях обучающиеся не получают прямых указаний к запоминанию оно становится побочным продуктом речевой деятельности с материалом (непроизвольное запоминание).

- обеспечивать условия коллективного взаимодействия, т.е. так организовать учебный процесс, чтобы студенты могли активно общаться друг с другом.

В результате вышеприведенного анализа можно сделать вывод о том, что использование когнитивно-коммуникативного подхода в процессе

обучения профессионально-ориентированому медицинскому подязыку способствует более глубокому усвоению знаний английской медицинской лексики, развивает не только познавательную мотивацию к занятиям иностранного языка, но и потребность в использовании ее в активной речи. Методы и приемы обучения английской медицинской лексике, разработанные в рамках когнитивно-коммуникативного подхода, многофункциональны. Они выполняют не только познавательную, образовательную, но и воспитательную функцию. В целом, они способствуют развитию критического мышления, формированию культуры самостоятельной работы, объективной оценке и самооценке своей учебно-познавательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе; М., СПб., 2003 с.98.
2. Бердичевский А.Л. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности ПИЯШ. 2004. №2. С. 19.
3. Каримова Р.Х., Шевкина Н. Интернациональная лексика и терминологические параллели латино-греческого происхождения в неродственных языках // Вопросы обучения иностранным языкам: методика, лингвистика, психология: Сб. статей. Уфа, 1999. - с. 61- 62.
- 4.Ключева Т.В. О лингвистических и методических аспектах изучения интернациональных терминов // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах пед. института: Межвуз. сб. науч. тр.-Владивосток, 1981. с. 100-109.
- 5.Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке. Психолингвистика. 1977. с.277
- 6.Морозова Е.А. Формирование лингвосоциокультурной компетенции у студентов средствами инновационных технологий преподавания иностранного языка: Дис. канд. пед. Наук. – М., 2004.
- 7.Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
8. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности. / Е.В. Сидоров /.-М.: Наука, 1987.
- 9.Халеева И.И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе когнитивного подхода. Психолингвистика и межкультурные взаимоотношения: тез. докл. 10 Всесоюз. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации, Москва, 3-6 июня 1991. М., 1991. С. 312.

10.Шепетилова А. В. «Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании», «Иностранные языки в школе» 2003, №2;

11.Simon H.A. Foundations of cognitive science. / H.A. Simon, C.A. Kaplan // M.I. Posnered. Foundations of cognitive science–Cambr. Mass. L;MIT, 1989.-1-47.

ԼԻԱՆԱ ԱՐԶՈՒՄԱՆՅԱՆ - ՃԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ-ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄԸ ԲԺՇԿԱԿԱՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆԸ

Սույն հոդվածում դիտարկվում է անգլերեն բժշկական տերմինների ուսուցման խնդիրները ճանաչողական-հաղորդակցական մոտեցման տեսանկյունից: Գաղափարը ընդգծում է, որ մասնագիտական կողմնորոշված անգլերեն լեզվի դասընթացների հաջող կազմակերպման արդյունքում առաջ էն բերվում հունարեն եւ լատիներեն բառեր, որոնք սովորաբար ուսումնասիրվում են քերականական եւ թարգմանչական մեթոդով: Ճանաչողական-հաղորդակցական մոտեցման տեսանկյունից բժշկական բառապաշարի ուսուցման մեթոդներն արմատապես փոխվում են: Ավելին, մասնագիտական բառապաշարի ուսուցման մեթոդների վերանայումը հնարավորություն է տալիս հաջողությամբ կիրառել դասավանդման ճանաչողական եւ հաղորդակցական ռազմավարությունները, ձեւավորել եւ զարգացնել ուսանողների շփման ըմբռնումը:

LIANA ARZUMANYAN - COGNITIVE-COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING ENGLISH MEDICAL VOCABULARY

The article implies on teaching students English medical vocabulary, taking into consideration cognitive and communicative approach. Our analysis has shown that it is possible to make progress in professional communication of students by focusing on the knowledge of Greek-Latin terms and also peculiarities of cognitive aspects in studies. The use of the cognitive-communicative approach in teaching professional vocabulary modifies radically. Moreover it contributes successfully to develop communicative competence in students.

**ՕՏԱՐ ԼԵԶՎՈՎ ԲԱՆԱՎՈՐ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ ԹՈՒՅԼ
ՏՐՎՈՂ ՄԽԱԼՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ ԵՎ ԴԻԱՆՑ ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ
ԴԱՍԱԿԱՐԳՈՒՄԸ**

ՀԱՄՄԻԿ ԲԻՇԱՐՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ հաղորդակցական ուսուցում, բանավոր խոսք, սխալների ուղղում/անտեսում, սխալների տեսակներ:

Ժամանակակից օտար լեզուների դասավանդման գերակա ուղղությունը հաղորդակցական ուսուցումն է, որի առաջնային և կարևորագույն նպատակը, ըստ ժամանակակից եվրալեզվակրթության ու լեզվաքաղաքականության հիմնարար փաստաթղթի՝ **«Լեզուների իմացության /իրազեկության համակերպական համակարգի»**, օտար լեզու սովորողների հաղորդակցական ունակության ձևավորումն ու զարգացումն է [CEFR 2001:69]:

Հաղորդակցական ուսուցումն ավելին է քան ուղղակի մեթոդ. այն մոտեցում է, որը ներառում է նպատակ, խնդիրներ, ինչպես նաև դրանցից բխող ռազմավարություններ, սկզբունքներ, լեզվանյութ և գործունեություն:

Բնականաբար, խոսքային գործունեությանը վերաբերող խնդիրները՝ ներառյալ խոսքային գործունեության ընթացքում սովորողների կողմից կատարվող սխալների և այդ սխալների ուղղմանը նվիրված ուսումնասիրությունները, նույնպես ժամանակակից լեզվակրթության հիմնահարցերն են:

Սույն հոդվածի շրջանակներում մեր կողմից փորձ է արվել վերլուծել խոսքային գործունեության ընթացքում թույլ տրվող սխալների ուղղմանը և անտեսմանը վերաբերող տեսությունները, ներկայացնել մեր տեսակետը բանավոր խոսքում կատարվող սխալների ուղղման և անտեսման վերաբերյալ՝ այն հիմնավորելով նախկինում կատարված մի շարք ուսումնասիրությունների արդյունքներով: Ինչպես նաև, քննության առնել բանավոր խոսքում կատարվող սխալների դասակարգման ավանդական և ժամանակակից տեսությունները:

Հաղորդակցական ուսուցման ընթացքում ցուցադրվում է օտար լեզու սովորողների լեզվական իմացությունը, որքան հմուտ են նրանք տիրապետում տվյալ օտար լեզվին և որքան վարժ ու սահուն է նրանց խոսքը: Մինչդեռ, օտար լեզվով խոսելիս, սովորողները կամա թե ակամա կատարում են սխալներ, որոնք ըստ մանկավարժ-մեթոդիստ Ս. Քորդերի՝ օտար լեզվի ուսուցման կարևորագույն բաղադրիչներից են: Նա

առաջիններից էր, ով կարևորեց սխալների առկայությունն օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում՝ նշելով, որ սխալների միջոցով պարզ է դառնում, թե ինչպես և ինչ աստիճանի է յուրացվել տվյալ լեզուն: Քորդերի պնդմամբ «սխալներն այն ինդիկատորներն են, որոնց միջոցով օտար լեզու սովորողները բացահայտում են տվյալ լեզվով գրագետ խոսելու կանոնները» [Corder 1967:167]:

Նախկինում կատարված ուսումնասիրությունների վերլուծության արդյունքում պարզ է դառնում, որ «սխալ» հասկացությունը կարող է բացատրվել համանուն մի շարք բառերի միջոցով, ինչպիսիք են՝ լեզվի սայթաքում, իմաստային սխալ, բացթողում, անճշտություն, վրիպում և այլն:

Անգլերենում «սխալ» հասկացությունն ունի թարգմանության երկու տարբերակ՝ «mistake» և «error»: Հետևաբար լեզվաբանները, որոնք փորձ են կատարել տալ «սխալ» հասկացության սահմանումը, հիմնական շեշտը դրել են լեզվի սայթաքումները (mistakes) իմաստային փոփոխության հանգեցնող սխալներից (errors) տարբերակելու վրա:

Հ. Բրաունը հստակ տարբերակում կատարեց այս երկու հասկացությունների միջև: Նրա հավաստմամբ լեզվի սայթաքումներն արդեն իսկ յուրացված լեզվական միավորների թերի կամ ոչ ճշգրիտ դրսևորումներն են՝ կատարված սովորողների անուշադրության արդյունքում: Մինչդեռ իմաստային փոփոխության հանգեցնող սխալները չյուրացված լեզվական միավորների սխալ դրսևորումներ են՝ պայմանավորված սովորողների լեզվական իմացության անբավարար աստիճանով [Brown 1994:226]:

Լեզվաբան և մեթոդիստ Ջ. Էդջը նույնպես փորձ կատարեց հստակեցնել այս հասկացությունների սահմանումը: Նրա պնդմամբ՝ դրանց հիմնական տարբերությունն այն է, որ լեզվի սայթաքումների պարագայում սովորողներն ունակ են, այսինքն ունեն բավարար լեզվական իմացություն, որպեսզի ինքնուրույն ուղղեն իրենց սխալները, մինչդեռ իմաստային փոփոխությանը հանգեցնող սխալների դեպքում, նույնիսկ սխալները մատնանշելու պարագայում, սովորողները անկարող են, այսինքն չունեն բավարար լեզվական իմացություն, որպեսզի ինքնուրույն ուղղեն իրենց կատարած սխալները [Edge 1989:3-4]:

Ինչպես արդեն նշվեց, օտար լեզվով բանավոր հաղորդակցություն իրականացնելիս սովորողները սխալներ են կատարում, որոնք օտար լեզվին տիրապետելու անուրանալի վկայություններ են: Մեթոդիստ-լեզվաբանների շրջանում տարաբնույթ կարծիքներ կան. սովորողի կատարած սխալները պետք է ուղղվեն, թե՛ անտեսվեն, ո՞ր սխալները պետք է ուղղվեն, որքա՞ն հաճախ պետք է ուղղվեն, և, վերջապես, ո՞վ և ինչպե՞ս պետք է ուղղի սովորողի սխալները: Այսպիսով, համաձայն վերոնշյալ հարցադրումների՝ մեթոդիստ-լեզվաբանները բաժանվում են

երկու խմբի՝ նրանք, ովքեր գտնում են, որ սովորողների բանավոր սխալները պետք է ուղղվեն [Agudo 2012:122-124; Agudo 2013:268; Lyster, Lightbown & Spada 1999:457; Corder 1967: 227; Brown 1994:169] և նրանք, ովքեր դեմ են բանավոր սխալների ուղղմանը [Truscott 1999:442; Krashen 1982:75]:

Ս. Կրաշենի կարծիքով, ուսուցիչը, սխալն ուղղելով, սովորողին ստիպում է պաշտպանողական դիրք ստանձնել և հետագայում խուսափել բարդ լեզվական կառուցվածք ունեցող նախադասություններ արտահայտելուց՝ վախենալով սխալ թույլ տալ: Ստացվում է, որ, սխալն ուղղելով, ուսուցիչը խոչընդոտում է խոսքային գործունեության սահուն ընթացքին, սահմանափակում է սովորողներին՝ ստիպելով օգտագործել ավելի դյուրին լեզվական կառուցվածքներ, ուշադրությունը կենտրոնացնել առավելապես լեզվական ձևերի, քան իմաստի ճիշտ օգտագործման վրա [Krashen 1982:75]:

Կրաշենի պնդմամբ՝ օտար լեզու սովորելու գործընթացն ամենևին պարտադիր չէ իրականացնել սխալների ուղղման միջոցով, այն հնարավոր է ավելի արագ և արդյունավետ դարձնել ընկալելի ինֆորմացիայի (comprehensible input) և խոսքային գործունեության վերաբերյալ դրական գնահատական (positive evidence) տալու միջոցով:

Ուսումնասիրություններում նա նշում է, որ սխալների ուղղումը օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում այն դեպքում կարող է դրական ազդեցություն ունենալ, եթե սովորելու նպատակը լեզվական որոշակի գիտելիքներ յուրացնելն է, այլ ոչ թե բուն խոսքային գործընթացը սահուն կազմակերպելը:

Ջ. Թրասքոթը բանավոր խոսքում կատարված սխալների ուղղման վերաբերյալ համակարծիք է Կրաշենի հետ: Նրա պնդմամբ՝ սխալների ուղղումն ընդհանուր առմամբ վատ գաղափար է, որը ոչ միայն ընդհատում և խոչընդոտում է խոսքային գործունեության բնականոն ընթացքը, շեղում և՛ ուսուցչի, և՛ սովորողի ուշադրությունը բուն խոսքային գործընթացից, այլև թույլ չի տալիս սովորողին ազատ արտահայտել իր միտքը սխալվելուց վախենալով [Truscott 1999:442]:

Թրասքոթի կարծիքով՝ խոսքային գործունեության ընթացքում կատարված սխալների ուղղումը պետք է իրականացվի միայն այն պարագայում, երբ սխալն ուղղելն ավելի առաջնային է, քան այն խնդիրները, որոնք կարող են ծագել սխալների ուղղման արդյունքում: Նա նշում է, որ իր եզրահանգումները վերաբերում են միայն բանավոր խոսքում կատարված քերականական սխալներին և չեն կարող վերագրվել բանավոր խոսքում կատարվող ուղղագրական կամ շարահյուսական սխալներին: Հավելելով, նա նշում է, որ բանավոր խոսքում կատարվող սխալների ուղղումը բավականին բարդ գործընթաց է, որը կարող է

հանգեցնել մի շարք խնդիրների ինչպես ուսուցչի, այնպես էլ սովորողի համար, օրինակ՝ սխալի ընթրումը (սովորողը պետք է հասկանա, թե որն է իր կատարած սխալը), սխալի ուղղումը (երբ աղմուկի պատճառով ուսուցիչը սովորողի ճիշտ խոսքն է ուղղում, շփոթության մեջ գցելով նրան) և կատարած սխալի ուղղման ձևը (ուսուցիչը պետք է հաշվի առնի յուրաքանչյուր աշակերտի անհատական արձագանքը սխալների ուղղման դեպքում): Թրասքոթի կարծիքով սխալների ուղղումը կարող է շփոթմունք և ներքին զայրույթ առաջացնել սովորողի մոտ: Այն կարող է նաև բարդույթավորվելու և սեփական կադողությունների թերագնահատման պատճառ դառնալ [Truscott 1999:441]:

Այդուհանդերձ պետք է նշել, որ Թրասքոթի դիտարկումները քննադատության արժանացան մի շարք լեզվաբան-մեթոդիստների կողմից, ովքեր նշում են, որ Թրասքոթի եզրահանգումների հիմքում անձնական մոտեցումն է, ոչ թե կատարված համապատասխան ուսումնասիրության ընթացքում ստացված արդյունքները [Lyster, Lightbown & Spada 1999:457]:

Լիսթերի, Լայթբաունի և Սպադայի կարծիքով Թրասքոթը իր ուսումնասիրության մեջ հղում էր կատարել մասնավորապես 1970-ականներին և 1980-ականներին լույս տեսած հոդվածներին, երբ օտար լեզվի դասավանդումն իրականացվում էր լեզվալսողական (audio-lingual) մեթոդով: Մինչդեռ ավելի ուշ ժամանակաշրջանում կատարված ուսումնասիրությունները շեշտում են բանավոր խոսքում կատարված սխալների ուղղման արդյունավետությունն օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում, ինչպես նաև փաստում, որ այն գործնականում հնարավոր, բավական արդյունավետ և որոշ դեպքերում անգամ անհրաժեշտ է:

Կան նաև մի շարք այլ ուսումնասիրություններ, որոնք կասկածի տակ էին առնում Թրասքոթի ուսումնասիրության արդյունքները: Դրանցից մեկը Լիսթերի և Մայիտոյի վերջերս կատարված ուսումնասիրությունն է, որի համաձայն՝ անկախ համատեքստից, խոսքային գործունեության ընթացքում կատարված սխալների ուղղումը, պահպանվելով սովորողի առնվազն կարճատև հիշողության մեջ, նպաստում է օտար լեզվի յուրացման գործընթացին [Lyster & Saito 2010:294]:

Բանավոր հաղորդակցության ընթացքում կատարված սխալներին վերաբերող՝ Ռասելի և Սպադայի բազմաթիվ ուսումնասիրությունների վերլուծությունը պարզում է, որ օտար լեզվի յուրացման գործընթացում սխալների ուղղումն ավելի արդյունավետ է, քան դրանց անտեսումը: Ավելին, նրանք պնդում են, որ սխալների ուղղումը մեծապես նպաստում է լեզվի քերականական կանոնների յուրացման և ճիշտ օգտագործման գործընթացին [Russell & Spada 2006:156]:

Մենք նույնպես համակարծիք ենք Լիաթերի և այլոց հետ, ովքեր դրական են վերաբերվում բանավոր խոսքում կատարվող սխալների ուղղմանը: Դրանք մեծապես նպաստում են օտար լեզվի յուրացման գործընթացին, մասնավորապես, երբ դասի բուն նպատակը որոշակի լեզվական միավորների յուրացումն է: Գտնում ենք, որ բանավոր խոսքում կատարվող սխալների ուղղումը որոշ դեպքերում նույնիսկ անհրաժեշտ է, քանի որ օտար լեզու սովորողները հաճախ իրենք են ակնկալում և նույնիսկ պահանջում ուղղել, գիտակցելով, որ սխալների ուղղման միջոցով նրանց կողմից ևս մեկ քայլ է կատարվում դեպի օտար լեզվի յուրացումը:

Ամփոփելով, կարող ենք փաստել, որ լեզվաբան-մեթոդիստների գերակշիռ մասն այն համոզմանն է, որ խոսքային գործունեության ընթացքում կատարված սխալների ուղղումը նպաստում է օտար լեզվի ուսուցման գործընթացին: Մինչդեռ, նախքան սխալն ուղղելը ուսուցիչը պետք է հասկանա, թե ինչ տիպի սխալ է կատարվել և ուղղման որ մեթոդի կիրառումն առավել արդյունավետ կլինի:

Լեզվաբան-մեթոդիստերն առաջարկել են բանավոր խոսքում կատարվող սխալների դասակարգման մի շարք տարբերակներ:

Ի. Ասկոլկովան և Գ. Մոդինան առանձնացրել են խոսքային գործունեության ընթացքում սովորողների կողմից կատարվող սխալների հետևյալ տեսակները՝

1. *բացահայտ/ակնհայտ սխալներ (formal errors)* - հնչյունաբանական, բառապաշարային և քերականական սխալներ
2. *ծածուկ/գաղտնի սխալներ (covert errors)*
3. *խմաստն աղավաղող սխալներ (global errors)*
4. *խմաստը չխեղաթյուրող սխալներ (local errors)*
5. *ներլեզվական սխալներ (intralingual errors)* - առաջանում են տվյալ օտար լեզվի յուրացման գործընթացում
6. *միջլեզվական սխալներ (interlingual errors)* - առաջանում են մայրենի լեզվի բացասական ազդեցության արդյունքում [Осколкова и Модина 2014:100]:

Ինչ վերաբերում է ներլեզվական սխալներին, Ասկոլկովայի և Մոդինայի պնդմամբ, այն իր հերթին բաղկացած է՝ օտար լեզվի յուրացման գործընթացը բնութագրող սխալներից և օտար լեզվի յուրացման արդյունքում առաջացած սխալներից:

Լ. Թորոսյանի պնդմամբ՝ հայախոս օտար լեզու սովորողների կողմից կատարված միջլեզվական սխալների հիմնական պատճառները հնչյունական փոխներթափանցման արդյունքում առաջացող երևույթներն են, ինչպիսիք են՝ ձայնի ճիշտ տոնի և բարձրության, խոսքի

ձայներանգի/տեմբրի և ռիթմի ընտրությունը և անգլերեն բանավոր խոսքին բնորոշ մեղեդայնությունը [**Թորոյսյան 2012:52**]:

Ս. Քորդերը և Ն. Բրաունն առաջարկում են սխալների դասակարգման իրենց տարբերակը: Նրանց պնդմամբ՝ սխալները կարելի է տարանջատել հետևյալ չորս խմբերի միջև՝

1. **ավելացում (addition)** - հավելյալ տարրի կամ տարրերի առկայությունը խոսքային գործընթացում,
2. **բացթողում (omission)** - որևիցե տարրի կամ տարրերի բացակայությունը խոսքային գործընթացում,
3. **փոխարինում (substitution)** - խոսքային գործընթացում ճիշտ տարրի պատահական փոխարինումը սխալով,
4. **շարադասություն (ordering)** - տարրերի սխալ դասավորությունը խոսքային գործընթացում [**Corder 1967: 227; Brown 1994:169**]:

Ըստ Քորդերի սովորողների կողմից կատարված սխալները կարելի է նաև դասակարգել որպես հնչյունաբանական, ուղղագրական, բառիմաստային, քերականական և երկխոսության կանոնների վերաբերող սխալներ:

Սխալների դասակարգման մեկ այլ տարբերակ առաջարկվել է մեթոդիստներ Ռ. Լիսթերի և Լ. Ռենտայի կողմից [**Lyster & Ranta 1997:45-46**]: Ի տարբերություն Քորդերի դասակարգման, որն ավելի ընդհանրական էր, վերջիններիս դասակարգումը թիրախավորված էր բուն խոսքային գործընթացում կատարված սխալներին: Նրանք առաջարկում են խոսքային գործընթացում կատարված սխալների դասակարգման հետևյալ տարբերակները

- **մայրենի լեզվի անցանկալի ներթափանցում (native language (L1) unsolicited errors)** երբ սովորողներն իրենց մայրենի լեզուն օգտագործում են խոսքային գործունեության ընթացքում,
- **հնչյունաբանական (phonological errors)**
- **բառապաշարային (lexical errors)**
- **քերականական (grammatical errors)**
- **սեռի կարգն արտահայտող (gender errors)**
- **բազմակի (multiple errors)** ընդգրկում է վերոնշյալ սխալներից երկու կամ ավելիի առկայությունը խոսքային գործունեության մեջ:

Հիմք ընդունելով Լիսթերի և Ռենտայի կողմից կատարած դասակարգումը, որի արդյունքները հավաքագրվել էին 18 ժամ տևողությամբ ֆրանսերեն լեզվով 27 արվեստի դասերի ընթացքում կատարված սխալների ուղղումից, Ս. Սուզուկին որոշակի շտկումներ կատարեց և առաջարկեց սխալների դասակարգման իր տարբերակը: Ըստ նրա՝ այն ուսումնասիրություններում, որոնցում մայրենի լեզուն անգլե-

րենն է, գոյականի սեռի կարգը որպես սխալների հնարավոր տարբերակ՝ պետք է բացառել, քանի որ անգլերենում այն գոյություն չունի: Մայրենի լեզվի անցանկալի ներթափանցումը նույնպես պետք է բացառել, երբ խոսքը վերաբերում է այն ուսումնասիրություններին, որտեղ մայրենի լեզուն անգլերենն է: Վերջապես, բազմակի սխալների կարգը որպես այդպիսին պետք է նույնպես բացառել, փոխարենը դասակարգելով մեկ խոսքային գործընթացում կատարված զանազան սխալներն՝ ըստ իրենց համապատասխան խմբերի [Suzuki 2005:8]:

Այսպիսով, Մուզուկիի պնդմամբ՝ խոսքային գործընթացում կատարվող սխալները կարելի է դասակարգել երեք հիմնական խմբերի միջև՝

1. **Քերականական սխալներ (grammatical)** - Ներառում է դերանվանը, նախդիրին, բայական ժամանակաձևերին, ձևաբանությանը, հարց կազմելուն, շարադասությանը, օժանդակ բայերին, գոյականի թվին և նախադասության մեջ որոշի տեղին վերաբերող սխալները:
2. **Բառապաշարային սխալներ (lexical)** - Ենթադրում է խոսքային գործընթացում գոյականների, բայերի, մակբայների և ածականների սխալ օգտագործում:
3. **Հնչյունաբանական սխալներ (phonological)** - Դրանք հիմնականում բառերի սխալ արտասանությանը վերաբերող սխալներ են:

Մեր կարծիքով սխալների դասակարգման վերոնշյալ բոլոր տարբերակները կիրառական են, և պայմանավորված կատարվող հետազոտության նպատակով՝ կարող են օգտագործվել դրանցից յուրաքանչյուրում: Մինչդեռ, այն հետազոտություններում, որոնցում ուսումնասիրվում են անգլերեն դասի ընթացքում կատարված սխալները, մեր կարծիքով, սխալների դասակարգման համակարգերից ամենակիրառականը և մատչելին Մուզուկիի առաջադրած տարբերակն է, Լիսթերի և Ռենտայի դասակարգման մեջ առկայի բազմակի սխալների կարգի ավելացմամբ:

Այսպիսով, սույն հոդվածի շրջանակներում փորձեցինք քննության առնել բանավոր խոսքում կատարվող սխալների ուղղմանը և անտեսմանը վերաբերող տեսությունները օտար լեզուների դասավանդման ժամանակակից մեթոդիկայում: Ուսումնասիրելով կատարված հետազոտությունները՝ պարզեցինք, որ լեզվաբան-մեթոդիստների գերակշիռ մասը այն համոզմունքին է, որ խոսքային գործունեության ընթացքում կատարված սխալների ուղղումը նպաստում է օտար լեզվի յուրացման գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը, մինչդեռ հավելենք, որ այն պետք է կատարվի մտածված, պատշաճ, խելամիտ, չափավոր, տեղին՝ նպաստելով ուսուցման գործընթացի բարելավմանը: Ներկայացրեցինք նաև բանավոր խոսքում կատարվող սխալների տեսակները և դրանց դասակարգման

տարբերակները: Պարզեցինք, որ սխալների դասակարգման տարբերակներից առավել գործածական են Սուգուկիի, Լիսթերի ու Ռենտայի ներկայացրած տարբերակումները:

Ուսուցման գործընթացն առավել արդյունավետ կազմակերպելու նպատակով կարևոր է, որ յուրաքանչյուր ուսուցիչ տիրապետի բանավոր խոսքում կատարվող սխալների տեսակներին, ունակ լինի տարբերակել և դասակարգել դրանք, քանզի հենց վերոնշյալ գործընթացների պատշաճ կազմակերպումն է ապահովում օտար լեզվի ուսուցման գործընթացի արդյունավետության բարձացումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Թորոսյան Լ., Անգլերեն բանավոր խոսքի ուսուցման առանձնահատկությունները լեզվական բուհում, Օտար լեզուները Հայաստանում, 3, Երևան, 2012, էջ 48-57:
2. Осколкова, И. А., и Модина, Г. В. Природа и типология ошибок при изучении английского языка и методы их исправления. Евразийский союз ученых, (8-7), Москва, 2014, ст. 100-102.
3. Agudo, J. M. Investigating Spanish EFL Students' Beliefs and Preferences Regarding the Effectiveness of Corrective Feedback. International Journal of Humanities and Social Science, 2 (19), Unites States of America, 2012, p. 121-131
4. Agudo, J. M. An investigation into how EFL learners emotionally respond to teachers' oral corrective feedback. Colombian Applied Linguistics Journal, 15 (2), Columbia, 2013, p. 265-278.
5. Brown, H.D. Principles of language learning and teaching. Trainer's Handbook. Cambridge: Cambridge University Press, United Kingdom, 1994.
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Modern Languages Division, Council of Europe, Strasbourg, 2001.
7. Edge, J. Mistakes and correction. Longman, United States of America, 1989.
8. Krashen, S. Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press. Oxford, 1982.
9. Lyster, R., Lightbown, P. M., & Spada, N. A response to Truscott's 'What's wrong with oral grammar correction'. Canadian Modern Language Review, 55 (4), Canada, 1999, p. 457-467.
10. Lyster, R., & Ranta, L. Corrective feedback and learner uptake. Studies in second language acquisition, 19 (01), United States of America, 1997, p. 37-66.
11. Lyster, R., & Saito, K. Oral feedback in classroom SLA. Studies in Second Language Acquisition, 32 (02), Cambridge University Press, United Kingdom, 2010, p. 265-302.

12. Russell, J., & Spada, N. The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. In Norris, J. M., & Ortega, L. (Editors), *Synthesizing research on language learning and teaching*, John Benjamins publishing company, Amsterdam, The Netherlands, 2006, p. 133-164.

13. Suzuki, M. Corrective feedback and learner uptake in adult ESL classrooms. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 4(2), United States of America, 2005, p. 1-21.

14. Truscott, J. What's wrong with oral grammar correction? *Canadian odern Language Review*, 55 (4), Canada, 1999, p. 437-456.

АСМИК БИШАРЯН – РАЗНОВИДНОСТЬ И МЕТОДИЧВСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ОШИБОК ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье анализируются основные типы речевых ошибок, которые учащиеся совершают при изучении иностранного языка. Представлены также различные классификации речевых ошибок, приведённых согласно исследованиям. Обсуждаются вопросы, касающиеся исправления ошибок, а также, случаи исправления ошибок, способствующих усвоению языка.

Подводя итог вышеуказанным исследованиям, в статье представлен подробный обзор различных типов речевых ошибок, а также делается вывод, что в целом устная коррекция ошибок способствует овладению иностранного языка.

HASMIK BISHARYAN - TYPES AND CLASSIFICATIONS OF ORAL ERRORS IN A FOREIGN LANGUAGE CONTEXT

The current article analyzes types of oral errors that learners make while learning a foreign language. It investigates different types and various classifications of learners' oral errors according to the implemented studies. In addition, the issues whether oral errors contribute to the second language acquisition or not and whether the learners' oral errors should be corrected or ignored are also discussed.

Summarizing the results of the studies, we present a detailed overview of various types of oral errors as well as conclude that in general oral error correction is effective in promoting second language acquisition.

**РАЗВИТИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ
ЧЕРЕЗ РОЛЕВУЮ ИГРУ
В РАМКАХ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

МАРИНА КОЧАРЯН

Ключевые слова: межпредметные связи, метод проблемного обучения, ролевая игра, исследовательская деятельность, коммуникативная компетенция.

Отличительной чертой эффективной организации учебного процесса сегодня является обеспечение межпредметных связей, благодаря чему достигается более прочное и глубокое усвоение материала учащимися, приобретение целостных знаний о мире и вырабатываются метапредметные компетенции. При этом современные подходы к обучению учащихся русскому языку как иностранному требуют создания таких обязательных условий, как активная позиция учащихся, их личная заинтересованность, исследовательская деятельность.

Непрерывным условием является обеспечение не только знания языка, не только развитие коммуникативных компетенций, но и жизненно необходимых навыков: умение быстро сконцентрироваться в создавшейся ситуации, проявление коммуникабельности, что приводит к развитию социальных качеств учащихся. Фактически учитель русского языка как иностранного несет ответственность за своих учеников, поскольку целью обучения становится не только развитие коммуникативной компетенции, а непременная подготовка к решению различных проблем реальной жизни, развитие навыков исследования, поиска, сотрудничества, необходимых для современного, быстро развивающегося общества с его глобальными вопросами. Учащиеся должны учиться самостоятельно решать проблемные вопросы, находить выход из проблемных ситуаций, быть социально активными, выступать в той или иной роли, принимать чужое мнение, смело высказывать свою точку зрения, грамотно вступая в диалог в самом широком смысле этого слова, ставить перед собой цели, анализировать процесс своей деятельности, оценивать его. Кроме этого, необходимо развивать навыки самостоятельного поиска и обработки информации, изучения различных источников.

В центре учебного процесса учащийся, которому необходимы самые обширные знания из различных областей. Особенно важно

организовать такие занятия, в процессе которых учащиеся научатся самостоятельно искать и находить новую информацию и эффективно применять полученные знания на практике. Как справедливо отмечает в своей статье М.М.Шлапакова: «Интегрированный урок имеет психологическое преимущество: пробуждает интерес к предмету, снимает напряженность, неуверенность, помогает сознательному усвоению подробностей, фактов, деталей, тем самым обеспечивает формирование творческих способностей учащихся, так как позволяет внести не только учебную, но и исследовательскую деятельность». [Шлапакова 2007:371]

Все это позволяет обеспечить организацию уроков проблемного характера через игровые методы, а именно через ролевую игру, которая отлично мотивирует учащихся, гарантирует их личную заинтересованность в результатах работы, дает возможность конструировать ситуации, близкие к реальности.

Наряду с этим возможно внедрять в процесс решения определенной проблемы междисциплинарные связи с другими предметами, без знания которых порой невозможно выйти из проблемной ситуации. При этом подчеркнем, что как таковой проблемы, ассоциирующейся с трудностью, учащиеся ощущать не будут, поскольку они вовлечены в игру, где с удовольствием выступают в определенной роли. Вместе с тем верно организованный процесс работы над решением той или иной проблемы не выполняет развлекательную функцию и не умаляет важности исследовательской деятельности учащихся, довольно сложной и часто трудоемкой.

При всей ценности обеспечения междисциплинарных связей русского языка как иностранного на занятиях отметим, что столь актуальный вопрос не столь широко развит и исследован.

Обычно в различных работах и исследованиях речь идет о связи русского языка с миром искусства, особенно с литературой. Причем в подавляющем большинстве поставленные цели, задачи, использованные методы, приемы относятся к обучению русскому языку как родному.

На занятиях в любом случае естественным и традиционным является использование произведений искусства, литературных текстов. Но необходимо также разрабатывать и изучать возможные связи русского языка с другими предметами. Поставив перед собой цель воспитать интеллектуально развитую и активную личность, учитель может достичь высоких результатов благодаря синтезу нескольких методических систем и одновременному обеспечению взаимосвязи между различными предметами, кажущимися, на первый взгляд, совершенно далекими друг от друга. Речь идет о

комбинированной форме методов проблемного обучения и ролевой игры в рамках междисциплинарного урока, когда обеспечивается освоение знаний на основе нескольких предметов. Учащийся воспринимает новую информацию во взаимосвязи различных предметов (русского языка и, например, географии, истории, архитектуры, армянского языка), получая целостную систему знаний.

Такая комбинированная форма приводит к повышению творческих способностей учащихся, их активному сознательному вовлечению в работу. Осуществить организацию таких занятий возможно как в аудитории, так и вне ее, что особенно повышает мотивацию учащихся.

Интерес представляют в таком ракурсе уроки, посвященные изучению текстов об Армении, обогащению знаний о своей стране. Как известно, в республиканских учебниках Армении по русскому языку есть целые разделы, посвященные теме родины. В соответствии с такими разделами целый ряд занятий посвящается данной теме с параллельным использованием дополнительного дидактического и фактического материала. Единой целью проведенных нами уроков стало развитие междисциплинарных связей через ролевую игру в рамках проблемного метода обучения.

Известная схема уроков проблемного характера имеет определенные этапы проведения: «Содержанием деятельности учащихся и учителя в условиях применения проблемной технологии будут следующие компоненты структуры исследовательского процесса: создание проблемной ситуации, постановка проблемы, выдвижение путей ее решения и проверка правильности решения». [Московкин, Шамонина 2017:76]

Каждый этап проблемного урока можно трансформировать в игру. Часто на конкурсной основе, соревнуясь между собой, учащиеся могут предлагать оригинальные постановки проблем и предлагать пути их решений. На протяжении нескольких занятий в процессе многочисленных бесед, диалогов, работы с различными фотографиями, текстами, аудио- и видеоматериалами в рамках реализации темы «Туристы в Армении» совместными усилиями учащиеся поставили перед собой вопрос: «А как заинтересовать гостей страны? Что они могут сделать, чтобы показать красоту своей страны?»

Все сопутствующие материалы (фотографии, зачастую играющие роль известного приема под названием «Яркое пятно» в системе проблемного урока, видеоролики, тексты, спорные вопросы и т.д.), привлекающие учащихся, проблемные вопросы - все это удивляет, провоцирует и повышает мотивацию учащихся, которые сами хотят найти ответ, решить проблему.

Учащиеся могут продолжить свое исследование вне аудитории, приняв участие в проектной деятельности. В соответствии со схемой проблемного урока создаются исследовательские группы, участники которой оказываются вовлеченными в ролевую игру, в итоге которой учащиеся должны выступить со своими результатами. Это могут быть маршрутные карты, макеты, карты достопримечательностей и исторических мест. Теперь учащиеся выступают в роли географов, архитекторов и гидов. Очень важным является такой подход, при котором учащиеся сами формулируют проблему: «Как встретить туристов, как выступить в роли гида, географа или архитектора, если не хватает знаний?» На эту особенность обратил в своей известной книге В.Оконь: «О полной самостоятельности ученика можно говорить тогда, когда он сам в состоянии выдвинуть и сформулировать новую проблему, решить ее рационально и оценить соответствующее значение этого решения». [Оконь 1968:69]

Соответственно возникает проблемная ситуация: выступление в роли гидов, встречающих туристов, невозможно без более глубокого знания истории; в роли авторов маршрутных карт – без знания географии; представление своего макета – без знания элементов архитектуры. Решение возникшей ситуации учащиеся находят самостоятельно в ходе исследовательской деятельности: чтения различных источников (параллельно возникает межпредметная связь с армянским языком), посещения библиотеки, поиска информации в Интернете.

Немаловажным является при такой работе обращение учащихся за помощью к учителям соответствующих предметных групп. Весь процесс подготовки, работы, поиска материала, сотрудничество друг с другом, а также с учителями других предметов, обращение к дополнительным материалам способствуют развитию практических навыков самостоятельного исследования, умению общаться, расширению кругозора, восприятию такой объемной информации в целостности, во взаимосвязи с другими науками.

Кроме этого, параллельно под руководством учителя учащиеся учатся не только обрабатывать информацию, но и, представляя свои окончательные результаты, грамотно указывать на источники, ссылаться на соответствующие страницы электронной сети Интернет. Так происходит также приобщение к техническим средствам, что сегодня развивается параллельно с любой методической работой во время занятий. Отметим еще одну особенность при внедрении ролевой игры в структуру проблемного урока – это своего рода игра в игру, поскольку, получив свои роли, учащиеся должны уметь теперь

работать в группе. И снова между ними начинается распределение ролей, ведь нужно определить обязанности среди участников.

Весь путь от определения проблемы и ее постановки, от процесса решения проблемной ситуации до выдвижения гипотез, их проверки и финального представления полученных результатов представляет собой форму диалога, в котором заложен огромный потенциал для развития личности учащегося. Тем самым реализуется принцип диалогичности, который позволяет реализовать необходимые на сегодняшний день субъектно-субъектных отношений между учащимися и учителем. Так, О.А.Галанова пишет, что причиной возрастания «интереса к диалогу и диалогичности связано с реализацией идеи гуманизации образования», справедливо отмечая, что «Диалог с другим – это не только познание другого, но и познание самого себя». [Галанова 2013:162] В процессе решения проблемы, выдвижения гипотез, обсуждений принимаются все высказанные точки зрения, учащиеся учатся выражать свои мысли, спорить, вступать в дискуссии с преподавателями, друг с другом, с аудиторией. Тем самым обеспечивается диалогическое взаимодействие между участниками учебного процесса как один из принципов интерактивного обучения, при котором «педагог выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Центральное место в его деятельности занимает не отдельный учащийся как индивид, а группа взаимодействующих учащихся, которые стимулируют и активизируют друг друга». [Панина, Вавилова 2008:10]

Представляя свои результаты, то есть выдвигая гипотезы, пути решения проблемы, учащиеся готовятся к финальному выступлению, что также очень актуально в современной методике. Ведь развивая коммуникативную компетенцию, учитель ведет учащихся к владению речью, умению выступить перед аудиторией, доказать свою точку зрения, ответить на возможные вопросы. Все эти навыки очень важны не только для повышения уровня владения русским языком, но также для обогащения теоретическими знаниями из других предметных областей. Конечно, следует отметить, что такая работа позволяет активным образом углубить знания по языку, ведь учащиеся участвуют практически во всех видах речевой деятельности, результативность чего повышается в разы, поскольку работа ведется на протяжении не одного урока и не только в аудитории.

Еще одним важнейшим компонентом учебного процесса является учет индивидуальных особенностей учащихся и соответственно реализация дифференцированного подхода.

Фактически вышеописанный проект позволил осуществить дифференцированный подход как по способностям, интересам, так и по

способу восприятия информации. В статье «Проблемная ситуация как фактор развития всех видов модальности восприятия» авторами отмечается, что “в процессе реализации поискового, проблемного метода” необходимо задействовать все каналы восприятия информации и опираться на “закономерности развития мышления аудиалов, визуалов, кинестетов”. [Кучумова, Чечулина 2013:225]

Таким образом, используя методику проблемного обучения с внедрением игровых приемов, можно сразу достичь нескольких целей, обязательных для получения высоких результатов.

Во-первых, повышается качество знаний, поскольку учащиеся расширяют свой кругозор за счет межпредметных знаний. Кроме этого, потенциальные возможности таких занятий позволяют расширить лексический минимум. Учащиеся в результате изучают обширный информационный материал, соответственно обогащая свой словарный запас и активно используя его на практике в речи. В первую очередь решается первостепенная задача по развитию лингвистической, речевой и коммуникативной компетенций. Целый ряд занятий, как уже было отмечено, реализуется через разнообразные задания и используемый богатый дидактический материал, позволяющий развивать все виды речевой деятельности. Языковая система изучается с практической целью, изучение различных языковых явлений, как того и требует структура современного урока русского языка как иностранного, носит функциональную направленность. Учащиеся в процессе работы, используя новый языковой материал, учатся участвовать в дискуссиях, формулировать свои мысли, выслушивать своих собеседников, соглашаясь или корректно вступая в спор, сравнивают различные факты, анализируют и обобщают информацию.

Во-вторых, верно организованный процесс работы позволит повысить мотивацию учащихся, обеспечить взаимосвязь различных предметных групп. Такая работа позволяет активизировать деятельность учащихся, самостоятельно решающих возникшие проблемные ситуации, способствует их сознательному участию в учебном процессе. Кроме этого, повышается самооценка учащихся, развиваются навыки взаимосодействия, взаимопомощи, что придает всему процессу важное воспитательное значение.

В результате такая организация образовательного процесса позволяет вывести учащихся на новый, более высокий интеллектуальный уровень.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галанова О.А. «Диалогичность как ведущий принцип современной парадигмы образования»// Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013, 13 (141) // <https://cyberleninka.ru/article/v/dialogichnost-kak-veduschiy-printsip-sovremennoy-paradigmy-obrazovaniya>
2. Кучумова Р.Г., Чечулина Л.С. «Проблемная ситуация как фактор развития всех видов модальности восприятия»//«Педагогическое образование в России», № 6.- Екатеринбург: Научное издание ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2013// <https://cyberleninka.ru/article/v/problemnaya-situatsiya-kak-faktor-razvitiya-vseh-vidov-modalnosti-vospriyatiya>
3. Московкин Л.В., Шамонина Г.Н. «Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному».-М.: Русский язык. Курсы, 2017
4. Оконь В. «Основы проблемного обучения». М.: «Просвещение», 1968.
5. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. «Современные способы активизации обучения». М.: Издательский центр «Академия», 2008.
6. Шлапакова М.М. «Приемы реализации межпредметной связи в обучении русскому языку»// Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2010, том 12, № 3 (2) // http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010_3_371_373.pdf

ՄԱՐԻՆԱ ՔՈՉԱՐՅԱՆ – ՄԻՋԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ ԿԱՊԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ԴԵՐԱՅԻՆ ԽԱՂԻ ՄԻՋՈՑՈՎ ՊՐՈԲԼԵՄԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում են պրոբլեմային ուսուցման շրջանակներում միջառարկայական կապերի ձևավորման և զարգացման հնարավոր միջոցները դերային խաղի հիման վրա: Նշվում է աշակերտների ինքնուրույն գիտահետազոտական գործունեության կազմակերպման անհրաժեշտությունը, որի միջոցով զարգանում են ոչ միայն իրենց ստեղծագործական հմտությունները, այլ նաև հաղորդակցման կարողությունները: Հոդվածում ներկայացված է խաղային տարրերի և պրոբլեմային ուսուցման մեթոդների կոմբինացված/համակցված մոդելը, որը նպաստում է խոսքի բոլոր տեսակի գործունեության զարգացմանը ռուսաց լեզվի (որպես օտար) դասերին և աշխարհի մասին ամբողջական գիտելիքների ձեռքբերմանը միջառարկայան կապերի միջոցով:

MARINA KOCHARYAN – DEVELOPMENT OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS THROUGH ROLE-PLAYING GAMES IN THE FIELD OF PROBLEM SOLVING EDUCATION.

This article discusses possible ways of forming and developing interdisciplinary connections through role-playing in the field of problem-solving education. The importance of organizing the students' self-research activities, which develops both their creative abilities and communicative competence, is observed here. There is also a practical model of combining some forms of game elements together with some methods of problem-solving teaching. It has a great impact not only on the development of the students' language learning during Russian language classes, but also helps the students get extra-linguistic world knowledge through interdisciplinary connections.

**ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՀԼՉՅՈՒՆԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ՀՀ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑՈՒՄ**

ՆԱԻՐԱ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ արտասանական հմտություններ, հնչյունաբանական ունակություն, խոսքային գործունեություն, բանավոր և գրավոր խոսք, ուղղախոսություն, ուղղագրություն:

ՀՀ հիմնական դպրոցում հնչյունաբանության ուսուցման գլխավոր նպատակը աշակերտների արտասանական հմտությունների ձևավորումն է: Արտասանական հմտությունները խոսելու, ունկնդրելու և ընթերցելու անքակտելի մասն են կազմում: Եթե լսողը չի տիրապետում արտասանական հմտություններին, նա չի հասկանա կամ դժվարությամբ կըմբռնի իրեն ուղղված խոսքը: Միայն կայուն արտասանական հմտությունների առկայությամբ է ապահովվում խոսքային գործունեությունը: Այսպիսով, լեզվի հնչյունային կազմի տիրապետումը հաղորդակցման պարտադիր պայման է [Դեզ Մ. Մ. 1982:157]: Սրանով էլ բացատրվում է հիմնական դպրոցում արտասանության ուսուցման կարևորությունը: Հնչյունաբանության ուսուցումը ներառում է լեզվի նյութական կողմը հանդիսացող հնչյունական նմուշների ամբողջությունը, այսինքն՝ հնչյունները, շեշտը, ռիթմը, հնչերանգը, հնչյունակապակցությունները, մեղեդայնությունը, դադարները: Կախված հնչյունների առանձնահատկությունից՝ շեշտը, հնչերանգը պետք է հաշվի առնվեն երկու լեզուներում էլ՝ համեմատելով հնչյունական համակարգերի նմանություններն ու տարբերությունները: Սովորողը պետք է կարողանա ինքնաբերաբար, ենթագիտակցաբար լսել, տարբերակել, հասկանալ հնչերանգը, ճիշտ դնել շեշտը, արտասանել, վերարտադրել լեզվական միավորները [Ա. Ա. Мироллюбова, Մ. В. Рахманова 1967: 391]:

Հետևաբար հնչյունաբանական ունակությունները ներառում են վերոնշյալ կետերի մասին գիտելիքներ, դրանց արտաբերման ու ըմբռնման կարողություններ՝ լեզվի հնչյունային միավորները, հնչույթները և նրանց իրականացումը որոշակի համատեքստում, հնչյունաբանական առանձնահատկություններ, որոնք զանազանում են հնչույթները, բառերի

հնչյունային կազմությունը (վանկային կառուցվածք, հնչյունների հաջորդականություն, բառային շեշտ, բառային ձայնաստիճան):

Ըստ «Լեզուների իմացության իրազեկության համաեվրոպական համակարգի»՝ հնչյունաբանական ունակությունը ներառում է.

- նախադասության հնչյունաբանություն (տաղաչափություն)
- նախադասության շեշտ, ռիթմ
- ինտոնացիա
- հնչյունաբանական սղում (ռեդուկցիա)
- ձայնավորի սղում
- ուժեղ և թույլ ձևեր
- առնմանում /ասիմիլյացիա/
- ձայնավորի հապավում / էլիզիա/ [ԼԻԻՀՀ 2005: 134]:

Դպրոցում անգլերենի դասավանդման շրջանակներում անթերի հնչյունաբանական ունակություններ ձևավորելը չափազանց դժվար իրագործելի խնդիր է: Այդ պատճառով դպրոցին ներկայացվում է մոտավոր պահանջ, այն է՝ բնական արտասանությանը առավելագույն չափով մոտենալու (ապրոքսիմացիա) պահանջը:

Ինչպես գիտենք, ՀՀ հիմնական դպրոցում օտար լեզուների ուսուցման բովանդակային միջուկը ներառում է.

- այբուբեն (ձեռագիր և տպագիր տառատեսակներ, գրել, ճանաչել)
- հնչյունաբանություն (ձայնավոր և բաղաձայն հնչյուններ, երկհնչյուններ)
- ուղղախոսություն՝ ընկալողական-արտասանական հմտությունների ձևավորում (հնչյուններ, հնչյունակապակցություններ, երկբարբառներ, հնչերանգ, վանկ (բաց/փակ), շեշտ, լեզվական ռիթմական խմբեր, մեղեդայնություն, հաղորդակցական տարբեր նախադասությունների հնչերանգը և այլն)
- ուղղագրություն:

Ըստ հանրակրթական դպրոցի «Անգլերեն լեզու» առարկայական չափորոշիչի և ծրագրի՝ **տարրական դպրոցն** ավարտողն անգլերեն հասկանալու, ինչպես նաև բանավոր ու գրավոր խոսքում **նվազագույն մակարդակով** կիրառելու նպատակով պետք է ճանաչի և իմանա.

- տվյալ լեզվի հնչյունները, հնչյունակապակցությունները, այբուբենի տառերը, տառակապակցությունները
- ուղղախոսության տարրական կանոնների կիրառությունը, բառերի և նախադասությունների շեշտադրությունը և հնչերանգը
- ամենագործածական բառերի ուղղագրությունը,

- ընթերցանության հիմնական կանոնների կիրառությունը
- հիմնական կետադրական նշանները:

Տարրական դպրոցն ավարտողն անգլերեն հասկանալու, ինչպես նաև բանավոր ու գրավոր խոսքում **միջին մակարդակով** կիրառելու նպատակով պետք է իմանա.

- նախադասությունների հիմնական հաղորդակցական տիպերի (պատմողական, հրամայական, հարցական, բացականչական) հնչերանգը
- յուրացրած հիմնական բառերի ուղղագրությունը
- կետադրական նշանների հիմնական կիրառությունները:

Տարրական դպրոցն ավարտողն անգլերեն հասկանալու, ինչպես նաև բանավոր ու գրավոր խոսքում **բարձր մակարդակով** կիրառելու նպատակով պետք է իմանա.

- նախադասության իմաստային և ռիթմիկ խմբերի արտասանությունը
- ուղղագրական հիմնական կանոնների կիրառությունը [Անգլերեն լեզու, Հանրակրթական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ և ծրագիր 2007:33]:

Միջին դպրոցն ավարտողն անգլերեն հասկանալու, ինչպես նաև բանավոր ու գրավոր խոսքում **նվազագույն մակարդակով** կիրառելու նպատակով պետք է իմանա և տարբերակի.

- ուսումնասիրվող օտար լեզվի հնչյունները և հնչյունագրությունը
- յուրացրած բառապաշարի (այդ թվում՝ բարդ և ածանցավոր բառերի) ճիշտ արտասանության և շեշտադրման կանոնները
- նախադասությունների հնչերանգը, ինչպես նաև նախադասությունների հնչերանգի հիմնական տեսակները (հանդարտ, բարձրացող, իջնող, բարձրացող-իջնող)
- ամենագործածական բառերի ուղղագրությունը:

Միջին դպրոցն ավարտողն անգլերեն հասկանալու, ինչպես նաև բանավոր ու գրավոր խոսքում **միջին մակարդակով** կիրառելու նպատակով պետք է իմանա և տարբերակի.

- ուսումնասիրվող օտար լեզվի հնչյունների արտասանության ընդունված նորմերը և կանոնները
- միջազգային բառերի արտասանության առանձնահատկությունները
- հարցական նախադասությունների տարբերակների (հարցական բառով, առանց հարցական բառի, երկընտրական (alternative question) և տրոհական հնչերանգային տարբերությունները

• ուղղագրական հիմնական կանոնները և բացառությունները, ինչպես նաև համանունները և դրանց ուղղագրության տարբերությունները:

Միջին դպրոցն ավարտողն անգլերեն հասկանալու, ինչպես նաև բանավոր ու գրավոր խոսքում **բարձր մակարդակով** կիրառելու նպատակով պետք է.

• իմանա և կարողանա հնչյունագրության օգնությամբ ճիշտ կարդալ նոր, անծանոթ բառերը

• իմանա ուղղագրական կանոնները և կարողանա դրանք տարածել նաև նոր յուրացվող բառերի վրա [Անգլերեն լեզու, Հանրակրթական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ և ծրագիր 2007:44]:

Վերլուծելով և համեմատելով հանրակրթական դպրոցի անգլերեն լեզվի առարկայական ծրագրերում ներկայացված հնչյունաբանության բովանդակային պարտադիր միջուկի բաղադրիչները և տարրական ու միջին դպրոցի 2-9-րդ դասարանների անգլերեն դասագրքերում (հեղինակներ՝ Լ. Գրիգորյան, Գ. Գասպարյան, Ն. Հովհաննիսյան, Շ. Քաջբերունի, Ի. Ն. Вережагина, Т. А. Пристыкина) ներկայացված հնչյունաբանական նյութը՝ հաջորդիվ ներկայացնում ենք մեր ուսումնասիրության արդյունքներն ըստ դասարանների:

Ժամանակակից դասագրքերում նոր հնչյունների ներմուծումը կատարվում է ըստ այն խոսքային նմուշների, որոնց հետ ծանոթանում են սովորողները: Օրինակ՝ անգլերենում այնպիսի դժվար հնչյուն, ինչպիսին է [ծ]-ն, հանդիպում է ուսուցման սկզբնական փուլում, քանի որ այն անհրաժեշտ է the որոշյալ հոդի արտաբերման համար:

Ամենից բարդ արտասանական հմտություններ պահանջող հնչյունների տառադարձությունները ուսուցանվում և ամրապնդվում են տարրական դպրոցում:

Հաջորդիվ ներկայացվում են ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունների տառադարձություններ, որոնց ճիշտ արտասանությունը ուսուցան սկզբնական փուլում իրենից ներկայացնում է որոշակի խնդիր.

A a		E e		Th		I i		Y y	
[æ]	[ei]	[e]	[i:]	[ð]	[θ]	[i]	[ai]	[ai]	[i] [j]
C c		G g		Sh Ch		O o		U u	
[s]	[k]	[dʒ]	[g]	[ʃ]	[tʃ]	[o]	[ou]	[(j)u]	[ʌ]

Տարրական դասարաններում ուսուցանվում են հիմնականում հետևյալ տառակապակցությունների արտասանության ձևերը.

oa = [əu] road, coat	al, alk = [o:] ball, walk	ea = [e] bread, health	ie = [ai] tie, diet	ss = [s] dress, lesson
--------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	----------------------------------

ue = [u] true, flue	tch = [tʃ] watch, match	ck = [k] black, clock
-------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

ee → [i:] green, seek	ea → [i:] please, teacher	sh → [ʃ] she, ship
---------------------------------	-------------------------------------	------------------------------

Այս փուլում ներմուծվում է նաև բառերի հոգնակի ձևերի արտասանությունը. երբ գոյականներին ավելանում է -s կամ -es վերջավորությունը, բառերը տարբեր կերպ են արտասանվում:

[s] cats, aunts	[z] pupils, sisters	[iz] boxes, foxes
---------------------------	-------------------------------	-----------------------------

Ինչպես գիտենք, անգլերենում անցյալ ժամանակաձևով դրված բայի վերջավորությունը կարող է արտաբերվել երեք տարբեր ձևով՝ [t], [d] և [ɪd]: Սա ևս հիմնական դպրոցում ներմուծվող հնչյունաբանական նյութ է.

1. [t] – այն բայերը, որոնց արմատը վերջանում է [p, k, θ, f, s, ʃ, tʃ] խուլ բաղաձայն հնչյուններից մեկով, «-ed» վերջավորությունը արտասանվում է [t]: Օրինակ՝
 - [p] "He popped [pɒpt] a balloon".
 - [k] "They talked [tɔkt] a lot".
 - [θ] "th": "She frothed [frɔθt] a cup of milk".
 - [f] "I laughed [la:ft] at the movie".
 - [s] "She kissed [kɪst] a frog".
 - [ʃ] "sh": "We brushed [brʌʃt] it off".
 - [tʃ] "ch": "I reached [ri:tʃt] around for it".
2. [d] - այն բայերը, որոնց արմատը վերջանում է [d, g, ð, v, z, ʒ, dʒ, m, n, p, r, l], ձայնեղ բաղաձայն հնչյուններից մեկով, «-ed» վերջավորությունը արտասանվում է [d]: Օրինակ՝
 - [b] "It bobbed [bɒbd] up and down".
 - [g] "He begged [begd] her to stay".
 - [ð] "She breathed [bri:ðd] loudly".
 - [v] "They loved [lʌvd] it".

- [z] “We raised [reɪzd] her expectations”.
- [dʒ] “They bridged [brɪdʒd] the gap”.
- [m] “I claimed [kleɪmd] it was mine”.
- [n] “They banned [bænd] new members”.
- [ŋ] “She banged [bæŋd] into the chair”.
- [r] “He cleared[klɪəd] it up”.
- [l] “I rolled [rəʊld] up the paper”.

3. [ɪd] - այն բայերը, որոնք վերջանում են [t] կամ [d] հնչյուններով, «-ed» վերջավորությունը արտահայտվում է [ɪd] վանկով: Օրինակ՝

- [t] “I visited [vɪzɪtəd] the Empire State Building”.
- [t] “She edited [ɛdɪtɪd] the research paper”.
- [d] “We ended [ɛndɪd] the game early” [Верещагина И.Н., Прытькина Т.А. 2003: 36-37].

Հաջորդը [æ], [e] և [eɪ] հնչյուններն են: Փակ վանկը շեշտելու դեպքում բառի մեջ a տառն արտաբերվում է [æ], օրինակ՝ man բառի մեջ, իսկ men բառի մեջ e տառն արտաբերվում է [e]:

Բաց վանկը շեշտելու դեպքում a տառը արտաբերվում է [eɪ] (երկհնչյուն կամ երկակի ձայն) և ai տառակապակցությունը նույնպես արտաբերվում է [eɪ], օրինակ՝ make և main բառերի մեջ: Անզլերենում կան բառեր, որոնք տարբերվում են միայն հնչյունով [æ]/[e]: Եթե հնչյունների տեղերը փոխենք, ապա բառի իմաստն էլ կփոխվի, օրինակ՝

[æ]	[e]	[eɪ]
man[mæn]	men[mɛn]	main[mɛɪn]
pan[pæn]	pen[pɛn]	pain[pɛɪn]
sand[sænd]	send[sɛnd]	saint[sɛɪnt]

Ուսուցչից առանձնակի աշխատանք է պահանջում [a:] և [ʌ] հնչյունների արտաբերման տարբերությունների ուսուցումը. [a:] հնչյունը հանդիպում է հետևյալ տառապակցություններում.

- a + r: car, part, charm
- a + ss: class, glass, pass
- a + st: fast, last, past
- a + sk: ask, mask, task
- a + sp: grasp, clasp
- a + lf: half, carf
- a + lm: calm, balm, palm
- a + nt: can't, plant
- ea+r: heart, hearth և այլն:

[ʌ] հնչյունը տարբերվում է նախորդից, այն կարճ է: Օրինակ՝ summer [sʌmə], but [bʌt], study [stʌdɪ], country [kʌntri], mother [mʌðə]: Կարելի է

նկատել, որ այս հնչյունը արտասանվում է ավելի կարճ և երկար չի ձգվում: [ʌ] հնչյունը հանդիպում է հետևյալ տառակապակցություններում՝

- ʌ + ou: country, trouble, young;
- ʌ + oo: flood, blood;

Դպրոցում ուսուցանվող հնչյունաբանական գրեթե ողջ նյութին սովորողները ծանոթանում են երրորդ և չորրորդ դասարաններում: Բայց այդ ընթացքում ևս արտասանության հետ տարվող աշխատանքը ինքնանպատակ չէ, այն իրականանում է բանավոր խոսքի և ընթերցանական կարողությունների զարգացմանը զուգընթաց: Բայց սա չի նշանակում, որ հետագայում պետք է անտեսել հնչյունաբանության ուսուցումը: Արտասանական կարողությունները զարգացնելու հանդեպ ուշադրությունը պետք է պահպանվի հետագա աստիճաններում ևս, չնայած այն հանգամանքին, որ սովորողների արտասանական խնդիրները գնալով նվազում են:

5-րդ և 6-րդ դասարաններում ուսուցանվող հնչյունաբանական նյութն ամփոփ ներկայացվում է ստորև.

[eɪ] [æ] a	[i:] ea ee	[juə] / [ə:] u+re u+r	[ɛə] are / air	[aɪ] igh
---------------	---------------	--------------------------	-------------------	-------------

[ɔ] [ou] o	[ʌ] [ju:] u	[ɔ:] o+r / o+re	[iə:] e+r	[ə:] e+r	[aɪə] (y)i+re
---------------	----------------	--------------------	--------------	-------------	------------------

[w] [h] wh	[iə] ea+r / ee+r	[ɛə] ai+r / ea+r
---------------	---------------------	---------------------

[z:] ear	[kw] qu	[ŋ] ng	[ŋ] nk	[ou] [əu] ou
-------------	------------	-----------	-----------	-----------------

6-րդ դասարանում աշակերտներին ներկայացվում է [ɛə] երկհնչյունը. fare [fɛə], hair [hɛə], staircase [steəkeɪs], there [ðɛə]:

Գրավոր խոսքում [ɛə] հնչյունն արտահայտվում է

- are տառակապակցությամբ, օրինակ՝ care, fare, parents, hare, bare, fare
- air տառակապակցությամբ, օրինակ՝ staircase, hair, fair
- eir տառակապակցությամբ, օրինակ՝ ինչպես their բառում:

Դասագրքում ներկայացվում է նաև [ɪə] երկհնչյունը. near [nɪə], clear [klɪə], theatre [θɪətə], severe [sɪvɪə]: Գրավոր խոսքում [ɪə] հնչյունը հանդիպում է հետևյալ դիրքերում՝

- e + r + ձայնավոր, օրինակ՝ here, severe, period
- ear տառակապակցությամբ, օրինակ՝ appear, clear, weary, dear
- eer տառակապակցությամբ, օրինակ՝ engineer, sheer, deer:

Անգլերենում [ɜ:] հնչյունն ամենադժվար արտասանվող հնչյուններից մեկն է՝ չունենալով հայերենում իրեն համարժեք տարբերակը purse [pɜ:s], learn [lɜ:n]: Գրավոր խոսքում [ɜ:] հնչյունը հանդիպում է հետևյալ տառակապակցություններում.

- e, i, u, y + r՝ verb, girl, turn.
- ear հնչյունների համադրությամբ՝ early, earth:

[au] երկհնչյունը գրավոր խոսքում հանդիպում է.

- ou տառակապակցությամբ՝ house, noun, cloud, about
- ow տառակապակցությամբ՝ town, how, owl, brown, drown, down
- բացառություն են country և cousin բառերը:

[ou] երկհնչյունը գրավոր խոսքում հանդիպում է.

- o տառով, եթե դրանից հետևում է բաղաձայն, այնուհետև չարտասանվող e հնչյունը կամ մեկ այլ ձայնավոր: Օրինակ՝ note, rose, those
- ow տառակապակցությամբ, երբ դրվում է բառի վերջում. snow, yellow
- boat, coat, oak, load բառերում
- ld տառակապակցությունից առաջ՝ old
- բառավերջում՝ potato, tomato:

Անգլերենում [ŋ] հնչյունի արտասանության ուսուցումն առանձնահատուկ աշխատանք է պահանջում, քանի որ այն չունի իր համարժեքը հայերենի հնչյունական համակարգում և արտասանական տեսանկյունից ուղեկցվում է մի շարք քմայնացման և ռնգայնացման գործընթացներով, որը ֆիզիոլոգիական տեսանկյունից բարդ և վարժանք պահանջող խնդիր է: Ձայնավոր +n+k կամ ձայնավոր +n+g տառակապակցությունն արտասանվում է [ŋ], ինչպես օրինակ՝ The United Kingdom, sing, wing, wink, link, think, thing և այլն:

Չտառն անգլերենում հանդիպում է “qu” տառակապակցությամբ, և ձայնավորից առաջ դրվելով՝ արտասանվում է [kw], օրինակ՝ quick [kwɪk], queen [kwɪ:n], իսկ բառավերջում “que” տառակապակցությունն արտասանվում է [k], ինչպես օրինակ՝ unique և picturesque բառերում:

Այսպիսով, ըստ հանրակրթական դպրոցի «Անգլերեն լեզու» առարկայական չափորոշչի և ՀՀ հիմնական դպրոցի անգլերեն առարկայի դասագրքերում ներկայացված հնչյունաբանական նյութի՝ աշակերտներին

հնարավորություն է ընձեռնվում ոչ միայն ճանաչել, իմանալ, այլև տարբերակել և ճիշտ կիրառել անգլերեն լեզվի հնչյունաբանական տարրերը: Այստեղ իր առանցքային դերակատարությունն ունի անգլերենի ուսուցիչը, որը պետք է կիրառի հնչյունաբանության ուսուցման զանազան մեթոդներ, հնարքներ, որպեսզի աշակերտը կարողանա ընկալել և ճիշտ կարդալ նոր, անծանոթ բառերը, իմանա ուղղագրական կանոնները՝ դրանք տարածելով նաև նոր յուրացվող լեզվանյութի վրա:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Անգլերեն լեզու, Հանրակրթական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ և ծրագիր, ՀԿԳՆ, Երևան, 2007
2. Գասպարյան Գ., Հովհաննիսյան Ն., Քաջբերունի Հ., English 3 – 9րդ դասարաններ, «Մանմար», Երևան, 2014
3. Լեզուների իմացության իրազեկության համաեվրոպական համակարգ, Երևան 2005
4. Верещагина И.Н., Пристыкина Т.А.: Student's book of 2-9 grades М., 2013
5. Гез Н. И. и др., Методика обучения иностранным языкам в средней школе, М., 1982
6. Миролубова А.А., Рахманова И.В., Цетлин В.С.: Общая методика обучения иностранным языкам, М., 1967
7. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching, Macmillan Books for Teachers, 2005

НАИРА ПОГОСЯН - ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ РА

В данной статье тщательно изучены и представлены особенности содержания обучения фонетики современного английского языка в основной школе РА. Учет вышесказанных особенностей в процессе обучения английскому языку может обеспечить целенаправленное развитие фонетических навыков, которое найдет свое неоспоримое выражение в иноязычной устной и письменной речи учащихся.

NAIRA POGHOSYAN - THE CONTENT of TEACHING PRONUNCIATION in SECONDARY SCHOOL of the RA

In the current article the characteristics of the content of teaching pronunciation in primary and basic school of the RA have been thoroughly

analyzed and introduced. The acknowledgement of the abovementioned characteristics in the process of teaching English will ensure a targeted development of phonetic skills, which will find its undeniable expression in the spoken and written speech of the students.

**РАЗВИТИЕ МЕХАНИЗМА ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ
НА ДРУГОЙ ЯЗЫК
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
УСТНЫХ МНОГОЯЗЫЧНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

**НАТАЛЬЯ ПОМОРЦЕВА
НАРИНЕ БУКУШАН**

Ключевые слова: устный перевод, профессиональная компетентность, механизм языкового переключения, многоязычие, интерференция, система упражнений.

Вопросу формирования и развития механизма языкового переключения посвящено не мало работ (Алексеева И. С. 2001г.; Латышев Л. К. 2000г.; Миньяр-Белоручев Р. К. 1959г.; Привороцкая Т. В., Тихонова Е. В., Проценко Е. А. 2004г., Эбзеева Ю. Н., Тутова Е. В. 2012г.; Нордкуист Р. 2018г., Шей О. 2015г., Буллок Б., Торибю А. Ж. 2009г., Адамс. Дж. Н., Жансе М., Свейн С. 2002г.; Ауер П. 1995г.; Каллахан Л. 2004г.; Гарднер-Клорос П. 2009г.; Хоффман Е. 1998г.; Липски Дж. М. 1982г.; Муйскен П. 2000г.). Однако, в связи с концепцией многоязычия, ставшей ключевым ориентиром в европейской языковой политике, изучение и владение несколькими иностранными языками отнюдь не считается приоритетом отдельных индивидуумов, а залогом успешной жизнедеятельности в современном обществе [Совет Европы 2001:4]. Следовательно, подготовка специалистов со знанием нескольких иностранных языков становится не просто необходимостью, а предусловием сохранения конкурентоспособности на трудовом рынке.

В структуре профессиональной компетентности устного многоязычного переводчика механизм языкового переключения занимает промежуточное место и занимает центральное место в процессе перевода, который включает три стадии: понимание мыслей, выраженных средствами исходного языка; переключение мышления с одного языка на другой; выражение мысли средствами переводящего языка [Нелюбин 2013:85]. Механизм переключения на другой язык занимает важное место в цепочке навыков устного переводчика. Развитию механизма переключения на другой язык предшествует языковая подготовка обучающихся, при чём как обучение иностранному языку или языкам, так и совершенствование родного языка [Штанов 2002:36]. В частности, необходима предварительная

работа над формированием и развитием навыка аудирования, внимания и оперативной памяти обучающихся, словарного запаса, автоматизмов межъязыковых замен и эквивалентов, включающих штампы, клише, терминологию, прецизионную лексику, образные выражения, пословицы во избежание лексических буквализмов, которые легко могут привести к искажению смысла.

Перечисленные единицы перевода носят строго выраженную культурологическую окраску. Это означает, что работа над формированием и развитием культурологической компетенции обучающихся так же должна предшествовать или вестись параллельно с тренировкой механизма языкового переключения.

Механизм переключения на другой язык представляет из себя *переключение мышления* с одного языка на другой, которое предполагает быструю вербальную реакцию на одном языке при воздействии на наши органы ощущений звуковых комплексов другого языка [Миньяр-Белоручев 1959:44]. Механизм переключения на другой язык предполагает переход: от одной языковой системы к другой; от языковых норм одного языка к языковым нормам другого; от речевых норм (узусов) одного языка к речевым нормам другого.

Каждый переводчик должен признать развитие навыка языкового переключения одной из основных своих задач. В своей статье «О некоторых особенностях обучения устному переводу» Л. К. Ланцова упоминает о некой переводческой болезни под названием *translatoritis*, то есть неспособность быстро переключаться с языка на язык [Ланцова 2015:2]. Эта болезнь наряду с *симплекфобией* и *паралича от анализа* (paralysis by analysis) выделяются как противопоказания к деятельности устного переводчика.

При отработке и закреплении навыка переключения нельзя не учитывать общие закономерности последовательности развития навыков. Усилия, которые затрачиваются на переключение, затрудняют формирование других переводческих навыков. Например, навык владения мнемотехникой. Поэтому сначала необходимо отработать отдельные навыки без переключения (тренировка на одном языке), а потом уже – с переключением. Обучающиеся учатся запоминать информацию на родном языке, затем – на иностранном и уже только потом при запоминании переключаться на другой язык.

При формировании и развитии механизма языкового переключения необходимо учитывать знаковый принцип и принцип доминантного языка.

Согласно принципу доминантного языка, переключение на иностранный язык формируется быстрее и действует надёжнее, чем с иностранного на родной [Миньяр-Белоручев 1959:45]. Это

обстоятельство объясняется двумя моментами: во-первых, непосредственное понимание родной речи достигается более легко, чем непосредственное понимание иностранной речи, что уже само по себе экономит время и частично высвобождает внимание. Во-вторых, сказывается и то обстоятельство, что обучающийся при изучении иностранного языка отталкивается от родного. Известно, что если обучающийся должен выразить свою мысль на иностранном языке, употребляя ещё слабо усвоенные языковые обороты и грамматические правила, он сначала фиксирует в своём сознании эту мысль на родном языке и затем подыскивает соответствующие лексические и грамматические эквиваленты иностранного языка, после чего и наступает внешнее оформление этой мысли. Эта умственная операция продолжается до тех пор, пока вновь усваиваемое языковое явление не становится «непосредственной действительностью мысли». Следовательно, механизм переключения необходимо начать формировать и развивать с тренировки переключения с родного языка на иностранный язык.

Согласно знаковому принципу, механизм переключения формируется благодаря расширению диапазона взаимно-однозначных соответствий. Иначе говоря, переводчик привыкает, реагируя на слово, предлагать всё время одно и то же соответствие, не тратя времени на поиск и передачу денотативных оттенков. Последнее обуславливается тем, что устные тексты в большинстве своём отличаются от письменных высокой частотностью слов, имеющих при переводе однозначный эквивалент. Следовательно, при обучении на этапе одностороннего или двустороннего последовательного перевода связного текста преподавателю приходится время от времени навязывать один и тот же вариант перевода, чтобы будущие переводчики выработали у себя такой навык.

Однако, навык переключения не должен пониматься только как формальный переход от знака одного языка к знаку другого, от значения одного знака к значению другого, он также обеспечивает переход от поверхностно семантического к глубинно-коррелятивному уровню содержания с тем, чтобы в дальнейшем переводчик мог осуществить обратный переход. Формально-семантический же подход к переводу, то есть перевод на поверхностно-семантическом уровне через сопоставление семантики знаков и установление семантически параллельных вариантов в большинстве случаев не применим, так как опирается исключительно на систему регулярных соответствий. Эта система не обеспечивает переводчика механизмом преодоления буквализмов в случае отсутствия коммуникативно-адекватных и

семантически-параллельных вариантов, что является закономерно частным случаем в переводе [Штанов 2002:10].

Т.С. Серова приводит следующие положения относительно формирования механизма языкового переключения:

- механизм языкового переключения формируется в виде знаковых связей между словами как языковыми знаками с их культурной семантикой исходного языка и их эквивалентами в языке перевода;
- предусматривается наложение семантического поля исходного языка на семантическое поле языка перевода, когда происходит нахождение необходимых эквивалентов и соответствий в языке перевода.

При обсуждении вопроса о формировании и развитии механизма языкового переключения считаем важным рассмотреть понятие переводческого многоязычия и его связи с механизмом языкового переключения.

Переводческое многоязычие отличается от многоязычия субъекта непереводчика. Переводческое многоязычие невозможно без высоко сформированных автоматизмов межъязыковых замен или соответствий на лексическом, фразеологическом и грамматическом уровнях языка, без сформированного механизма языкового переключения [Серова 2010:46]. Если устным переводчиком накоплены через постоянные многоязычные речевые действия в рамках контекста и ситуации переводческие соответствия, что обуславливает уровень развития его переводческого многоязычия, то тогда он способен переключаться с одного языка на другой уже в момент аудирования фрагмента звучащего текста, осмысления и понимания его информации, фиксации внутренней программы содержания средствами языка перевода, то есть, актуализируя переводческие соответствия единицам языка исходного текста.

Надо признать и то, что среди многоязычных людей есть немало профессионалов, которые знают свои языки и умеют отлично переводить. Но у таких людей часто происходит *смешение языков*. «Слишком хорошее знание иностранного языка может приводить к путанице между иностранным и родным языком», – справедливо заметил английский писатель Хилэйр Беллок. В то время как профессиональные устные переводчики умеют быстро и гладко переходить с одного языка на другой [Виссон 1999:17].

Тем не менее, П. Кравуцке (P. Krawutschke) предупреждает о возможной интерференции рабочих языков устного переводчика в процессе осуществления профессиональной деятельности [Штанов 2002:82].

С позиции методики преподавания устного перевода автор советует обратить внимание студентов на следующие ключевые моменты:

- сконцентрировать внимание на смысловом значении слов, в отличии от обозначения слов;
- избегать неправильного произношения слов;
- избегать воспроизведения иностранного синтаксиса, то есть построения предложения на одном языке по синтаксическим законам другого.

Как известно, овладение навыками – это результат многократных, систематических и целенаправленных повторений, которые находят своё выражение в *разнообразных* упражнениях, ибо однообразные упражнения могут привести к остановке роста результатов вследствие понижения интереса со стороны обучающихся, появления чувства скуки [Миньяр-Белоручев 1959:50]. Разнообразие должно заключаться не только в видах упражнений и приёмах работ, но и в постепенном усложнении действий и самого материала упражнений.

Для развития механизма языкового переключения используется ряд методов. Это могут быть упражнения, направленные на отработку одного явления или одной трудности, и упражнения комплексные, выполнение которых требует владения несколькими или многими знаниями, навыками и умениями.

На начальном этапе можно вводить *попеременный перевод последовательности чисел, существительных, тематических словосочетаний то на одном, то на другом языке.*

Например:

Упражнение с числительными. Упражнение предусматривает диктовку на иностранном языке числительных, которые обучающиеся записывают обычными арабскими цифрами. Преподаватель выбирает темп чтения, который должен постепенно увеличиваться от урока к уроку. Числительные следует также усложнять: от двузначных к трёхзначным, от совпадающих по способам обозначения с родным языком к несовпадающим (например, во французском языке обозначение чисел от 70 до 99), от простых чисел к дробям и к обозначению различных временных отрезков. Завершается серия числительных записями различных арифметических действий и даже решением примеров. После диктовки обучающиеся читают свои записи на родном или иностранном языках.

Это упражнение заставляет обучающихся переводить числа в уме на родной язык, что и вырабатывает различные пути перехода с одного языка на другой, формируя навык переключения. Кроме того,

упражнение способствует становлению *навыка девербализации*, поскольку обучающиеся вынуждены освобождать себя от иноязычных форм речи для постижения их значения.

Второй вариант упражнения с числительными.

Преподаватель произносит вслух числа, а студент их переводит. Упражнение проводится в быстром темпе до первой ошибки студента.

Запись прецизионных слов. Фиксирование под диктовку названий месяцев, дней недели, имён собственных на иностранном языке с помощью различных приёмов. К таким приёмам относятся: **1)** запись с помощью порядковых числительных названий месяцев и дней недели: так, понедельник получает обозначение "1", вторник – "2", среда – "3" и так далее; месяцы имеют соответственно обозначения от "1" до "12". Это задание также способствует тренировке переключения с одного типа кодирования на другой (переключение с буквенного на цифровое кодирование). Практика показывает, что переключение с буквенного на цифровое кодирование всегда доставляет переводчику дополнительные трудности, даже профессиональному, и может понизить качество работы. Дело в том, что цифровой код почти всегда обладает неизменной, абсолютно стабильной семантикой количества и в связи с этим независим от контекста и не выводится из него [Алексеева 2001: 27]; **2)** показ на географической карте названий городов, рек, озёр, островов, морей, проливов, продиктованных на иностранном языке, а также достопримечательностей крупных городов на плане этих городов; **3)** название профессии, должности, страны проживания, произведений искусства или литературы, имён политических деятелей, учёных, литераторов, художников и других.

Синхронизированный перевод словосочетаний. Для этого упражнения отбираются наиболее употребительные по той или иной тематике словосочетания, которые называются преподавателем вразброс то на иностранном, то на родном языках. Словосочетания читаются сначала в замедленном, а потом в нормальном темпе и независимо от того, успевают ли обучающиеся их переводить. Текст упражнения повторяется до тех пор, пока не достигнуты удовлетворительные результаты у всей группы. Набор словосочетаний от урока к уроку меняется с периодическим повторением нескольких из них. Такое упражнение полезно делать и с разговорными клише, которые таким образом усваиваются быстрее и более прочно, чем в других упражнениях.

Синонимы. Обучающиеся слушают поочередно ряд из десяти не связанных по смыслу лексических единиц родного и иностранного языков и к каждой из них подбирают в течение одной секунды смысловые синонимы в зависимости от того, на каком языке

произносится лексическая единица. По смысловым синонимам проговаривают изначально заданные слова.

Смысловая группировка текста. Обучающиеся разбиваются на малые группы. Каждой группе предлагается текст (180-200 слов) на родном языке, который они должны разделить на смысловые куски. Каждый такой смысловой кусок должен быть озаглавлен, как можно лаконичнее. После разбивки текста группы зачитывают свои заголовки, сообщая, на сколько отрезков они разбили материал (не следует увлекаться излишним дроблением текста). Далее преподаватель объясняет, что лучше всего может служить опорными пунктами памяти, предлагает найти их и записать. После проверки записей обучающиеся преподаватель предлагает закрыть тексты и вызывает одного из обучающихся, который по своим записям (опорным пунктам) должен сделать устный перевод всего отрывка, подвергнувшегося смысловой группировке. Перевод обучающегося комментируется всей группой - указываются пропуски, искажения, языковые ошибки, предлагаются добавления.

Упражнению **перевод с листа с иностранного языка** должен предшествовать **зрительно-устный перевод** с предварительным чтением иностранного текста.

Перевод на слух. Обучающиеся слушают в шумной обстановке фрагмент разговора на иностранном языке и удерживают его в памяти (все студенты слушают разную информацию). Через 15 минут воспроизводят его. Остальные студенты фиксируют речь своего сокурсника с помощью переводческой скорописи, а затем по записи переводят на родной или второй иностранный язык.

Резюмирование. Обучающиеся слушают текст на родном или иностранном языке, ничего не фиксируя письменно. После прослушивания письменно составляют резюме текста на родном (если слушали текст на иностранном языке) или иностранном языке (если слушали текст на родном языке).

Очень эффективной формой проведения занятий по устному переводу, направленной на формирование механизма языкового переключения, являются **ролевые игры**, которые можно организовать в формате конференции, презентации, интервью или дебатов.

Ролевая игра 1. Для проведения этой игры необходимы три студента, каждый из которых будет играть роль российского журналиста, американского профессора и устного переводчика. По своей сути задание представляет собой **устный перевод на слух**.

Задание. Перед вами интервью, которое взял российский журналист у именитого американского профессора. К сожалению, журналист не владеет в достаточной степени английским языком, а

профессор не говорит по-русски. Ваша задача – выступить в качестве переводчика этого интервью. Переведите устно на слух вопросы, заданные журналистом, на английский язык, а ответы профессора – на русский.

Для активного участия всех обучающихся в работе необходимо, чтобы все присутствующие в аудитории внимательно следили за переводом и по вызову преподавателя поправляли того обучающегося, который переводит, или помогали ему при возникновении затруднений.

Ролевая игра 2. Выступите представителем одной из восьми цивилизаций, по возможности представьте все восемь цивилизаций. На иностранном языке обсудите перспективы развития человеческого общества в рамках парадигмы «Цивилизации: конфликт и сотрудничество». После окончания обсуждения письменно обобщите его ход и результаты на родном языке (*умение резюмирования*). В ходе обсуждения ничего не фиксируйте письменно.

Итак, переключение с одной языковой системы на другую протекает в эмоционально напряжённых условиях необходимости восприятия, удержания и сохранения в оперативной памяти длинных фрагментов однократно предъявленного текста отправителя, отсутствия времени на раздумья, заданного оратором быстрого темпа, и требует предельной концентрации и правильного распределения внимания, а также точного, адекватного порождения текста перевода [Рудковская 2014:2].

С позиции психологии важно, чтобы учащиеся-будущие переводчики знали результаты своей работы на каждом этапе отработки навыка. Опыты психологов показывают, что если учащийся не знает своих результатов, то даже большое число упражнений не приводит к совершенствованию навыка [Миньяр-Белоручев 1959:51]. Поэтому после каждого упражнения учащийся должен отдавать себе отчёт в том, чего он достиг, какие допустил ошибки, в чём заключаются его недостатки, и следующее упражнение должно быть направлено на устранение этих недостатков.

ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчиков: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: Издательство «Союз», 2001.- 288 с.
2. Виссон Л. Синхронный перевод с русского на английский. Приемы. Навыки. Пособия. (Перевод с английского). М. "Р. Валент". 1999. - с. 272

3. Ланцова Л. К. О некоторых особенностях обучения устному переводу. // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов VII Международной конференции «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (25-27 февраля 2015 года) – Саратов: ИЦ «Наука», 2015. С. 182 – 187.
4. Латышев Л. К. Технология перевода. Учебное пособие по подготовке переводчиков (с немецким языком). М.: НВИ-Тезаурус, 2000. 280 с.
5. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения переводу на слух. М.: ИМО. 1959.
6. Нелюбин Л. Л. Основы лингводидактической архитектоники курса перевода. Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. № 6. 2013. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-lingvodidakticheskoy-arhitektoniki-kursa-perevoda-1> (дата обращения 10 октября, 2016).
7. Новицкая Ю.В. Аспекты подготовки устных переводчиков как межкультурных посредников. Вестник КАСУ №2 . 2008. URL: <http://www.vestnik-kafu.info/journal/14/519/>
8. Привороцкая Т. В., Тихонова Е. В. "Формирование механизма переключения с китайского языка на русской посредством анализа кинотекста // Язык и культура. 2015. № 1(29). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mehanizma-pereklyucheniya-s-kitayskogo-yazyka-na-russkiy-posredstvom-analiza-kinoteksta> (дата обращения: 24.08.2016).
9. Рудковская А.В. Формирование психокогнитивной компетенции при обучении устному последовательному переводу. Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова "Филологические науки" № 2. М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2014. С. 111 - 117. URL: <http://mggu-sh.ru/sites/default/files/rudkovskaya.pdf>
10. Серова Т. С. Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур. Язык и культура. 2010. №4 (12). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sbalansirovannyu-bilingvizm-i-mehanizm-yazykovogo-pereklyucheniya-v-ustnoy-perevodcheskoj-deyatelnosti-v-usloviyah-dialoga-yazykov-i> (дата обращения: 8.10.2016).
11. Совет Европы. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Монография. Страсбург: Департамент по языковой политике. 2001 г.
12. Штанов А. В. Некоторые подходы к проблеме преподавания

практического курса перевода в вузе. Филологические науки в МГИМО: Сб. научных трудов. МГИМО(У) МИД России. – М.: МГИМО, 2002. – С. 100-118. URL: http://mgimo.ru/library/publications/29481/?sphrase_id=1040065

**ՆԱՏԱԼՅԱ ՊՈՄՈՐՏԵՎԱ, ՆԱՐԻՆԵ ԲՈՒԿՈՒՇՅԱՆ - ՄԵԿ ԼԵԶՎԻՑ
ՄՅՈՒՄԻՆ ԱՆՑՄԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԲԱԶՄԱԼԵԶՈՒ ԲԱՆԱՎՈՐ ԹԱՐԳՄԱՆԶԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ
ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՅՈՒՄ**

Հոդվածում քննարկվում է մեկ լեզվից մյուսին անցման մեխանիզմի ձևավորման և զարգացման մեթոդիկան: Այն դիտարկվում է որպես բանավոր բազմալեզու թարգմանչի մասնագիտական կոմպետենցիայի կարևոր բաղադրիչ: Քննության է առնվում նաև թարգմանչի բազմալեզվություն հասկացությունը և դրա կապը վերոնշյալ մեխանիզմի ձևավորման և զարգացման գործընթացի հետ: Հոդվածում առաջարկվում են մեկ լեզվից մյուսին անցման մեխանիզմի ձևավորմանն ու զարգացմանն ուղղված վարժություններ:

**NATALYA POMORTSEVA, NARINE BUKUSHYAN - THE
DEVELOPMENT OF CODE-SWITCHING MECHANISM IN
MULTILINGUAL INTERPRETERS' PROFESSIONAL TRAINING**

The article deals with the methodology for the formation and development of the code-switching mechanism. The latter is presented as a crucial component of a multilingual interpreter's professional competence. The concept of translator/interpreter multilingualism and its relation to the formation and development of the code-switching mechanism are also discussed in the article. A set of exercises aimed at the formation and development of the code-switching mechanism is suggested herein.

**ՀՐԱՊԱՐԱԿԱԿԱՅԻՆ ԽՈՍՔԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ
ՓՈՐՁ**

ՌՈՒՋԱՆՆԱ ԴՈՒՈՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ հրապարակային խոսք, ճարտասան/հոետոր, թեմայի ընտրություն, հիմնախնդրի համակողմանի ուսումնասիրություն, կուտակած նյութի վերլուծություն, դասակարգում և մշակում, ելույթի ստեղծման քայլաշար, նախապատրաստման ծրագիր, մուտք, հիմնամաս, ավարտ:

Մեր օրերում քաղաքացիական հասարակության զարգացման պայմաններում շատ է կարևորվում յուրաքանչյուր քաղաքացու, հատկապես մտավորականի հասարակական-քաղաքական ակտիվությունը, որը դրսևորվում է նաև խոսքային ակտիվ գործունեությամբ: Այսօրվա մարտահրավերները մեզ ստիպում են մեծ ուշադրություն դարձնել հրապարակային խոսքին, որը կարող է սրտեր հուզել, զգացմունքներ արթնացնել, մարդկանց պայքարի մղել, այդ իսկ պատճառով հրամայական է դառնում նրա ուսուցումը բուհում, որպեսզի վաղվա մտավորական-քաղաքացին հասարակական ամբիոններից կարողանա իր սրտի խոսքը, կենսական կարևորագույն խնդիրների վերաբերյալ ունեցած անհանգստությունները, առաջարկությունները, բողոքը, պահանջները ըստ պատշաճի, առանց լեզվասխալների ներկայացնել հանրության ուշադրությանը: Հստակ, վճռական, սահուն, հոետորական պաթոսով ներկայացումից շատ բան է կախված. այն կարող է որոշ չափով նաև կանխորոշել բարձրացրած խնդիրների դրական լուծման ելքը:

Հոդվածի նպատակն է ուսանողներին սովորեցնել հանդիսավոր խոսք կառուցելու հմտություններ ու կարողություններ, որոնք նրանց աշխատանքային գործունեության մեջ կապահովեն ազատ, անկաշկանդ գործելու, բազմամարդ լսարանների առջև իրենց հուզող խնդիրները բարձրաձայնելու, ակտիվ, նախաձեռնողական դիրքորոշում որդեգրելու և այլ հնարավորություններ:

Բանավոր հաղորդակցումը որևէ դժվարություն չի ներկայացնում. հուզմունք և անհանգստություն է առաջացնում հատկապես մեծ լսարանի առջև հանդես գալը, որն էլ ստիպում է հանգամանալից նախապատրաստման:

Հիշենք Ցիցերոնի ասույթն այն մասին, որ պոետ ծնվում են, իսկ ճարտասան դառնում: Եթե հնում ճարտասանությունը մասնագիտություն

է համարվել, ապա մեր օրերում այն յուրատեսակ «հավելում» է որոշակի մասնագիտությունների համար (մանկավարժ, դասախոս, եկեղեցական գործիչ ևն) [Ипполитова 2005: 350], էլ չենք խոսում քաղաքական, հասարակական, ռազմական գործիչների, պատգամավորների, դիվանագետների ևն մասին, որոնք իրենց գործում հաջողության հասնելու համար պետք է անխտիր տիրապետեն ճարտասանական արվեստի նրբություններին: Բացի դրանից՝ հանդիսավոր խոսք կառուցելու հմտությունները առաջընթացի հնարավորություն են ապահովում պաշտոնական գործունեության ասպարեզում:

Հանդիսավոր խոսքը անմիջական շփման պայմաններում խոսքային գործունեության հատուկ տեսակ է, որը հասցեագրված է որոշակի լսարանի, արտասանվում է ունկնդիրներին տեղեկացնելու և նրանց վրա ներգործելու (համոզելու, ներշնչելու, ոգևորելու, որևէ գործողության մղելու ևն) նպատակով [Введенская 2010: 158]:

Ուսուցման նպատակն է օգնել ուսանողին հաջորդաբար և տրամաբանորեն կառուցելու ցանկացած էլոյթի քայլաշար և այն ներկայացնելու բազմամարդ լսարանի առջև: Ուսուցումը թերևս նպատակահարմար կլինի կատարել նախ խմբային եղանակով, այսինքն՝ պատրաստել մեկ էլոյթ ողջ խմբի միջոցով ու ջանքերով, ապա ուսանողների առաջարկությամբ, ցանկությամբ ընտրել անհատական թեմաներ որևէ ժողովում, նիստում, հանրահավաքում էլոյթ ունենալու նպատակով:

Մինչ էլոյթ կառուցելը՝ անհրաժեշտ է ուսանողներին հանձնարարել լսել կամ ընթերցել հայտնի ճարտասանների էլոյթները, նշել արժանիքներն ու թերությունները, դուրս գրել հաջող արտահայտություններն ու մտքերը, մինևույն մտքի արտահայտման համար հոմանշային տարբերակներ առաջարկել՝ ընտրելով ամենահաջողը, քննադատական դիտողություններ կատարել, առաջարկել սեփական տարբերակը, քննարկման համար հետաքրքիր և արդիական թեմաներ ընտրել, որևէ թեմա քննարկել լսարանում՝ բերելով համապատասխան օրինակներ, ձևակերպել էլոյթների դրական և բացասական կողմերը, տարբեր տեսակետներ արտահայտել, բազմակարծություն ձևավորել, սեփական դիրքորոշում որդեգրել որևէ հարցի վերաբերյալ, որոշում կայացնել, ուղղումներ մտցնել արդեն կայացրած որոշման մեջ ևն: Ապա նախապատրաստել էլոյթի ստեղծման քայլաշարը, որը ենթադրում է հետևյալ հաջորդականությունը՝

1. **Թեմայի ընտրություն.** Եթե թեման ճիշտ է ընտրված, անհանգստացնում է ճարտասանին, հոգեհարազատ է, այլ ոչ պարտադրված, ապա հորինման հետագա ընթացքը բնականորեն ապահովված է: Կարևոր է նաև հաջող ձևակերպումը՝ պարզ, հստակ և հակիրճ:

2. **Առաջադիր հիմնախնդրի համակողմանի ուսումնասիրություն.** մինչ որոշակի գրականություն ընթերցելն ու համապատասխան աղբյուրներից օգտվելը՝ պետք է հստակեցնել սեփական դիրքորոշումը և քննադատական վերաբերմունք դրսևորել ընթերցածի վերաբերյալ՝ գրականությունից ճշգրիտ և կարևոր տեղեկատվություն քաղելու համար: Այնուհետ փնտրել և գտնել այն աղբյուրները, որոնք անհրաժեշտ տեղեկավորություն կտրամադրեն խոսքի առարկայի վերաբերյալ: Առաջնային պետք է համարել նոր հրատարակությունները, հներից պետք է ընտրել առավել հեղինակավորները և դրանց վրա հենվելով՝ մշակել առաջադիր խնդրի հայեցակարգը: Պետք է նկատի ունենալ՝ անհրաժեշտ է ավելին իմանալ, քան պահանջում է նյութը, ուսումնասիրել ոչ միայն սեփական տեսակետն արտացոլող, այլև հակասող կարծիքները՝ ապահովելով բազմակարծության սկզբունքը և գերծ մնալով ընդդիմադիրների քննադատությունից:

3. **Կուտակած նյութի վերլուծություն, ընտրություն, դասակարգում և մշակում.** թեմային համապատասխան՝ անհրաժեշտ է բավականաչափ տվյալներ հավաքել գիտական, գիտահանրամատչելի գրականությունից, պաշտոնական փաստաթղթերից և վիճակագրական տեղեկություններ, փաստեր, մեկնաբանություններ՝ մամուլից, համացանցից ևն: Դրանք մանրակրկիտ ուսումնասիրել և դասակարգել առանձնացնելով հիմնականը, երկրորդականը, գլխավորը, լրացուցիչը ևն՝ մշակելով և համապատասխանեցնելով ելույթին: Ամենակարևորն այստեղ ընտրված նյութի վերաբերյալ սեփական դիրքորոշում ունենալն է:

4. **Ելույթի ծրագրի կազմում.** հիմնականում թվարկվում են այն հարցերը, որոնք պետք է լուսաբանվեն: Կետերի ձևակերպումը պետք է լինի պարզ և հստակ՝ պատկերացում տալով կուտակած նյութի հակիրճ, հաջորդական շարադրանքի վերաբերյալ:

5. **Ելույթի տեքստի շարադրում.** ենթադրում է ելույթի առանձին հատվածների տրամաբանական և հաջորդական միահյուսում՝ հետևելով ճարտասանական արվեստում տարածված եռամաս հորինվածքին՝ **մուտք, հիմնամաս, ավարտ** [Զահուկյան 1998: 38-40, Ավետիսյան 2015: 245]:

6. **Սևագրելուց հետո պետք է մաքրագրել՝** մեծ ուշադրություն դարձնելով լեզվին և ոճին: Այնուհետ այն պետք է **անգիր անել**՝ բազմիցս փորձելով հայելու առջև կամ որևէ մեկի. կարելի է նաև տեսագրել՝ սեփական աչքով տեսնելու թերությունները: Պետք է նկատի ունենալ, որ գրված տեքստը ավելի լավ է մտապահվում, երկար հիշվում՝ ճարտասանին գերծ պահելով կրկնություններից, սխալ ձևակերպումներից, հապաղումներից, վրիպասություններից ևն:

Ելույթը շարադրելիս պետք է որդեգրել հետևյալ հիմնական սկզբունքները՝ 1. **հակիրճություն** (բայց բավարար հիմնավորվածությամբ),

2. **տրամաբանական հաջորդականություն** (ելույթը պետք է պարունակի մեկ թեմա՝ առաջադրված վերնագրում, յուրաքանչյուր միկրոթեմա պետք է բացահայտի հիմնական թեման, փաստարկները պետք է դասավորվեն ըստ համոզության աստիճանի), 3. **աստիճանական սաստկացում** (խոսքային ներգործությունը ունկնդիրների վրա պետք է կատարվի աստիճանականորեն. ելույթի սկզբում այն պետք է լինի մեղմ, հանգիստ, ապա կամաց-կամաց թափ առնի ներկայացվող փաստերի կարևորությամբ, շարադրանքի հուզական շիկացմամբ հնչերանգային, ձայներանգային միջոցների, ինչպես նաև որոշակի ժեստերի շնորհիվ), 4. **արդյունավետություն** (յուրաքանչյուր ելույթ պետք է պարունակի եզրակացություն, որը պետք է ոչ թե ենթադրվի, այլ հստակ ձևակերպվի, որևէ գործողություն կոչ կամ որոշակի հանձնարարություններ պարունակի՝ կապված արժարժված խնդրի հետ) [Ипполитова 2005: 352]:

Շարադրելիս կարելի է օգտվել **ճարտասանական** հետևյալ **մեթոդներից՝ մակաձության** (յուրթի շարադրում մասնավորից դեպի ընդհանուրը. որևէ կոնկրետ օրինակի տարածում), **արտաձության** (ընդհանուրից դեպի մասնավորը. որևէ ընդհանուր դրույթի առաջադրում, ապա մեկնաբանում առանձին օրինակների և փաստերի միջոցով), **համաբանության** (մասնավորից դեպի մասնավորը. տարբեր իրադարձությունների, փաստերի համեմատում և դրանց հիման վրա ընդհանուր գծերի հայտնաբերում. նպաստում է ընկալմանը, ուժգնացնում է հուզական ներգործությունը), **համակենտրոնացման** (յուրթի կենտրոնացում հիմնախնդրի շուրջ. հիմնահարցի ընդհանուր դիտարկումից անցում առավել կոնկրետ և խորը վերլուծության), **աստիճանականացման** (աստիճանական հաջորդական անցում մի հարցից մյուսը՝ առանց հետագա անդրադարձի), **պատմական** (յուրթի շարադրում ժամանակագրական հաջորդականությամբ, փոփոխությունների նկարագրություն և վերլուծություն ժամանակի ընթացքում) [Введенская 2010: 204]:

Հրապարակային խոսքը (ակադեմիական, դատական, սոցիալ-բաղաբանական, սոցիալ-կենցաղային, հոգևոր (աստվածաբանական-եկեղեցական) [Введенская 2010: 164] թեև ունի կառուցվածքային տարբերակայնություն, բայց ունի նաև ընդհանրություններ և որոշակի առանձնահատկություններ, որոնց իմացության պարագայում միայն կարելի է ընտրել ելույթի տեսակին և ժանրին համապատասխան լեզվամիջոցներ:

Ելույթի հորինվածքը կարելի է կառուցել՝ հաշվի առնելով հետևյալ բաղադրիչների հաջորդականությունը՝

1. **Դիմում**, որը կապիաստատման, ուշադրություն գրավելու, մտածական երկխոսությանը հաղորդակից դարձնելու, լսարանի վրա

հուզական ներգործություն կատարելու միջոց է (օր.՝ *եղբայրներ՝ ը, քույրեր՝ ը, ազգակիցներ՝ ը, հայրենակիցներ՝ ը, հարազատներ՝ ը* դիմելիքները համախմբման, միավորման նպատակ են հետապնդում՝ վկայելով ընդհանուր ճակատագիր, կենսապայմաններ, հուզագագակական մերձություն են):

2. **Ուղշույն.** ապահովում է ճարտասանական խոսքի էներգետիկան:
3. **Քուն շարադրանք.** կառուցվածքը կախված է հրապարակային խոսքի տեսակից (օր.՝ եթե ներբողական է, ապա պետք է ներառվեն հետևյալ կետերը՝ իրադարձության, հոբելյանի **անվանում**, հարցի, երևույթի, իրադարձության, անձի **անցած ճանապարհի մատնանշում** են): **Մուտքում** ընդգծվում է թեմայի արդիականությունը, նրա նշանակությունը տվյալ լսարանի համար, շեշտվում է ելույթի նպատակը, թեման և հիմնադրույթը (թեզիս) գլխավոր միտքը): **Հիմնամասում** բերվում են փաստարկներ, և ապացուցվում է առաջադիր հիմնադրույթը: Որպես սկիզբ՝ կարելի է օգտագործել հետաքրքիր որևէ օրինակ, առած, ասացվածք, թևավոր արտահայտություն, հումորային պատմություն, պատմական դրվագ, նշանավոր անձանցից մեջբերում: Այնուհետ բերվում են փաստեր, տեղեկություններ, վիճակագրական տվյալներ, որոնք անմիջականորեն առնչվում են թեմայի բացահայտմանը, հակիրճ շարադրվում է հարցի պատմությունը: Ունկնդիրների ուշադրության գրավման արդյունավետ միջոց է **հարցադրումներ կատարելը**, որը հնարավորություն է ընձեռում լսարանին ներգրավելու մտավոր ակտիվ գործունեության մեջ: Ինչպես նաև **հումորային որևէ արտահայտության գործածում** [Ипполитова 2005: 354], որը կարող է իրեն թույլ տալ ոչ ամեն ոք, որովհետև դրանից հետո դժվար է հանդարտեցնել լսարանը և անցնել լուրջ խնդիրների քննարկմանը: Լսարանը հումորը կարող է գնահատել իբրև ելույթ ունեցողի անլրջության վկայություն կամ էլ նրա կողմից լսարանի հետ կոկետություն անելու ձգտում՝ դուր գալու նպատակով: Այդ պատճառով էլ հումոր, կատակ պետք է անել ելույթի միջնամասում՝ ունկնդիրներին հանգստանալու, շունչ քաշելու հնարավորություն տալու նպատակով: Ելույթի սկզբում դա կարելի է օգտագործել միայն այն դեպքում, եթե լսարանը քաջածանոթ է ճարտասանին, բարեկամաբար է տրամադրված նրա նկատմամբ: **Ավարտ.** ցանկացած ելույթ պետք է ունենա ավարտ, որտեղ պետք է կրկնվի հիմնական միտքը, իսկ փաստարկված կամ տեղեկատվական ելույթների ժամանակ ասվածն ամփոփվի, խոսքի առաջացրած տպավորություններն ամրագրվեն, հաստատվեն:

4. **Բարեմաղթանք.** որևէ բանի վերաբերյալ հույսի հայտնում, երախտագիտական խոսք՝ հուզական կարգախոսով:
5. **Կոչ** արվի որևէ գործողության, արարքի նմ:
6. **Հրաժեշտի խոսք.** ելույթի եզրափակում:

Եթե հանդիսավոր խոսքը իր նախապատրաստական փուլում գրավոր է, ապա ելույթի ժամանակ գործադրվում է նրա բանավոր տարբերակը, որի ժամանակ օգտագործվում են նաև **հաղորդակցման ոչ խոսքային միջոցներ** (օր.՝ հնչերանգ, ձայնի տարբեր ելևէջումներ, ռիթմ, հնչյունների արտաբերման առանձնահատկություններ, ժեստեր, միմիկա, կեցվածք նմ):

Փաստական նյութից բացի՝ շահեկան է օգտագործել նաև ցուցադրական նյութեր (ցուցանմուշներ, աղյուսակներ, գրաֆիկներ, սխեմաներ, սարքեր նմ), համակարգչային ծրագրերով պատրաստված լուսաբանումներ, որոնք ունկնդիրներին հնարավորություն կտան ըմբռնելու հաղորդման բուն էությունը, նրանց ուշադրությունը կկենտրոնացնեն քննարկվող խնդրի վրա և խորհելու հնարավորություն կտան [Максимов 2008:288]:

Ելույթի վրա ազդում են նաև հետևյալ գործոնները՝ ելույթի տեղը, ժամանակը, ենթադրվող լսարանի բնութագիրը, թեմայի վերաբերյալ ունկնդիրների ունեցած պատկերացումները, ունկնդիրների քանակը, ճարտասանի և ունկնդիրների կարգավիճակը, ունկնդիրների վերաբերմունքը ճարտասանի նկատմամբ, իրավիճակը (կոնֆլիկտային, բարեկամական, չեզոք), ունկնդիրների կրթական, մշակութային մակարդակը, ճաշակը նմ:

Պետք է աշխատել նաև հետևյալ հմտություններն ու կարողությունները զարգացնելու վրա՝ պահպանել ինքնատիրապետումն ու հավասարակշռությունը, չկորցնել ժամանակի զգացողությունը, հնարամիտ և համոզիչ կերպով շարադրել նյութը, տրամաբանորեն և փաստարկված ձևով խոսել, համոզել, պնդել սեփական տեսակետը, անկաշկանդ պատասխանել ունկնդիրների հարցերին, կարողանալ ոչ միայն սահմանել շփումը, այլև պահպանել: Պետք է ձևավորել, ճշգրտել, շտկել, կանոնավորել, սրբագրել խոսքային վարքի սեփական ոճը, անհրաժեշտ է կողմնորոշվել արդեն մշակված կանոններով: Ինչից խուսափել. հրապարակային ելույթի ժամանակ հարկավոր է զսպել զգացմունքները, որոնք խանգարում են անհազ ցանկությանը՝ ամեն ինչ արտահայտելու, բայց արդյունքում տուժում է խոսքը, և ելույթը չի ունենում սպասելի արդյունավետություն և ազդեցություն, խոսքի մեջ լինել սեղմ, արտահայտիչ և չկրկնվել: Այս բոլոր հմտություններն ու կարողությունները կարելի է ձևավորել և զարգացնել լսարանում՝ համապատասխան իրավիճակներ ստեղծելով, ելույթ ունենալով

խմբակիցների առջև, հրապարակային ելույթի փորձ ձեռք բերել, ապա փորձարկել բուհում տարբեր միջոցառումներում ելույթ ունենալով:

Հրապարակային ելույթ ունենալու կարողությունը պահանջում է գիտելիքները անընդհատ հարստացնելու ձգտում, խոսքի մշակույթը զարգացնելու և կատարելագործելու գիտակցում, տեղեկատվությունը փոխանցելու լեզվական տարբեր միջոցների իմացություն, տեղեկատվությունը առավել հասկանալի/մատչելի փոխանցելու ունակություն, համոզման անհրաժեշտ միջոցների ընտրություն, հարցերը ըստ թեմայի ճիշտ ձևակերպելու և պատասխանները կանխատեսելու հմտություն, խոսքի իրադրային կողմնորոշում, մտքի, խոսքի ճկունություն և տարբերակայնություն, իմպրովիզ կատարելու հմտություն ևն:

Հաջող ելույթը կարող է խթան դառնալ շրջապատից առանձնանալուն և նկատվելուն, համընդհանուր ուշադրության արժանանալուն, սեփական ուժերի նկատմամբ վստահության բացահայտմանը, ծառայողական սանդուղքով առաջխաղացմանը:

Հաջորդիվ ներկայացնում ենք որոշ առաջադրանքներ, որոնք կնպաստեն վերոնշյալ ունակությունների և կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը:

1. Տրված երկույթները ձևակերպել՝ դարձնելով ելույթների թեմաներ (օր.՝ հարբեցողություն, խաղամոլություն, թմրամոլություն ևն (օր.՝ Դարի չարիքը. թմրամոլություն... ևն)), առաջադրել՝ այլ թեմաներ:

2. Ըստ թեմայի՝ ձևակերպել՝ հիմնադրույթը, բերել՝ հինգից յոթ փաստարկ՝ ապացուցելով այն:

3. Ողջ խմբին հանձնարարել որևէ թեմայի վերաբերյալ նյութեր հավաքել տարբեր աղբյուրներից, կազմել մատենագիտական ցանկ, ապա վերլուծել, դասակարգել և մշակել՝ համապատասխանեցնելով ելույթին:

4. Կազմել՝ ելույթի ծրագիրը:

5. Հորինել՝ ելույթի մուտքը, հիմնամասը, ավարտը:

6. Բանավոր կերպով հնչեցնել՝ ելույթը:

7. Խմբովի վերլուծել՝ վերհանելով առավելություններն ու թերությունները:

8. Հանձնարարել՝ խմբի յուրաքանչյուր անդամի ընտրել որևէ թեմա և վերոնշյալ քայլաշարը կատարել ինքնուրույնաբար:

9. Լսել՝ որևէ հայտնի ճարտասանի/պատգամավորի/քաղաքական գործչի ելույթ և քննարկել՝:

10. Ճարտասանական որևէ տեքստ անդամատե՝ վերլուծելով ըստ հատվածների և բաղադրիչների:

11. Առաջարկել՝ որևէ ելույթի մուտք՝ հանձնարարելով շարունակել և ավարտել այն:

12. Առաջարկե՛լ հիմնամաս, ավարտ՝ համապատասխանաբար լրացնելով բաց թողնված հատվածները:

Այսպիսով, ճարտասանական արվեստը կարելի է զարգացնել: Լեզվական և խոսքային հմտությունները պետք է նպաստեն մտքերի ճշգրիտ արտահայտմանը, ինչպես նաև գրագետ և հավասարակշռված խոսքի միջոցով լսարանի վրա ներգործելու կարողությունների զարգացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հայոց լեզու և խոսքի մշակույթ (Յու. Ս. Ավետիսյան և այլք), Ե., ԵՊՀ, 2015:
2. Միրզոյան Վ. Ա., ճարտասանություն, Ե., «Գրիգոր Տաթևացի» հրատ., 2004:
3. Ջահուկյան Գ. Բ., Խլղաթյան Ֆ. Հ., Հայոց լեզու, Ոճարանություն, Դասագիրք հանրակրթական դպրոցի 10-րդ դասարանի համար, Ե., 1998:
4. Введенская Л. А., Павлова Л. Г., Кашаева Е. Ю. Русский язык и культура речи: экзаменационные ответы, Ростов н/Д: Феникс, 2010:
5. Ипполитова Н. А., Князева О. Ю., Савова М. Р., Русский язык и культура речи, учебник/под ред. Н. А. Ипполитовой, М., 2005:
6. Максимов В. И., Голубева А. В., Русский язык и культура речи: учебник для технических вузов, М.,

РУЗАННА ДОХОЯН-ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ

Цель статьи обучить студентов умениям и навыкам построения публичной речи, которые будут способствовать гибкости речи в трудовой деятельности, озвучиванию волнующих проблем перед аудиторией, повышению профессионального роста. В статье излагается алгоритм построения выступления со следующей последовательностью: выбор темы, всестороннее изучение выдвинутой проблемы, анализ, классификация и обработка отобранного материала, составление плана выступления, изложение текста, а также выдвигаются разные проблемы, связанные с письменным изложением и устным представлением выступления. В качестве обобщения предлагаются соответствующие задания.

RUZANNA DOKHOYAN - THE EXPERIENCE OF TEACHING PUBLIC SPEECH

The aim of the article is to teach students the skills and abilities of building public speech, which will help them to act freely in front of crowded auditoria in their job activity, to raise problems which excite them, to have chances of professional progress. The step sequence of speech creation is presented in the article: that is theme choice, all-round study of proposed problem, analysis of collected material, classification and cultivation, building of speech plan, text composing as well as other problems offered to written composing and oral presentation. As a summary some assignments are proposed.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ МАЛЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ЖАНРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

РУЗАННА САРКИСЯН

Ключевые слова: русский как иностранный (РКИ), методика преподавания РКИ, текстоцентрический подход, италогфоны, новостные тексты.

В связи с процессами всеобщей информатизации и компьютеризации актуальным становится вопрос об источниках информации. Тексты, относящиеся к различным информационным жанрам, представляют основную часть массового информационного потока. Такие тексты выступают “основными носителями оперативной информации, позволяющей аудитории осуществлять своего рода постоянный мониторинг наиболее значимых, интересных событий в той или иной сфере действительности” [Тертычный 2000].

Одним из самых доступных и популярных источников информации на сегодняшний день являются **тексты малых информационных жанров**. Именно они наиболее востребованны при нынешнем ускоренном темпе жизни, когда не всегда хватает времени на чтение текстов большой формы. Тексты малой формы представляют из себя небольшие по объему произведения, характеризующиеся информационной насыщенностью, лаконизмом, языковой компрессией” [Ломоносова 2015]. Тексты малой формы весьма разнообразны по стилевой и жанровой принадлежности. К ним относятся анонсы, афиши, аннотации, объявления, пресс-релизы, мини-комментарии, тексты описаний различных товаров и услуг, предлагаемых потребителям, заметки, мини-зарисовки, блиц-портреты, блиц-опросы и т.п. При имеющихся различиях, обусловленных отнесенностью таких текстов к различным стилям и жанрам, у них есть и общие характеристики. К ним относятся:

- минимальный объем;
- максимальная сжатость (компрессия) информации;
- тематическая однородность (изображение или описание какого-либо одного факта, явления, события и пр.)

Тексты малой формы могут быть использованы в качестве дидактического материала при обучении русскому языку в иноязычной

аудитории. При этом реализованными оказываются несколько подходов к обучению языку:

текстоцентрический (текстоориентированный) подход: основной единицей обучения языку становится текст малой формы,

компетентностный подход: на основе текста и специально разработанной системы упражнений и заданий развивается русскоязычная коммуникативная компетенция инофонов.

Целью данной статьи является представление практической работы над новостными текстами малых информационных жанров при обучении русскому языку в итальянской аудитории (университет Ка' Фоскари, Венеция).

В качестве дидактического материала нами были выбраны новостные тексты малых информационных жанров, в первую очередь – заметки, пресс-релизы, хроники, сообщения, мини-комментарии. Обращение к новостным текстам малой формы продиктовано также потребностями студентов, обучающихся по образовательным программам “Политология” и “Международные отношения”, которым необходимо овладеть языком специальности.

Студенты итальянского университета Ка' Фоскари (Венеция) овладевают языком специальности со второго курса бакалавриата. К этому времени они уже должны владеть русским языком базового и первого сертификационного уровня.

Что касается объема новостных текстов, здесь мнения исследователей расходятся. Поскольку в данной статье рассматриваются дидактические возможности таких текстов, будем исходить из требований Лексического минимума для первого сертификационного уровня, согласно которому иностранный учащийся на этом уровне может “решать коммуникативные задачи, в том числе читать аутентичные или минимально адаптированные тексты объемом до 800 слов [Лекс. минимум. Первый серт. уровень 2013: 4].

В рамках тьютората “Lessico politico” (политическая лексика), проводимого для студентов второго и третьего курсов, нами ставилась цель развить все виды речевой деятельности (рецептивные и продуктивные) студентов, что предполагало:

развитие навыков чтения российской прессы (как печатной, так и электронной);

развитие навыков аудирования на базе радио- и телевизионных новостей;

развитие навыков говорения в соответствующих сферах и ситуациях речевого общения (общественно-политическая, общественно-культурная сферы общения);

развитие навыков письма (письменные мини-комментарии по обсуждаемым вопросам, в том числе комментарии в чатах, форумах и пр.).

В учебном процессе студентам предлагались неадаптированные, аутентичные тексты малых информационных жанров, соответствующие их уровню владения языком. Подборка текстов проводилась из информационных сайтов <http://zavtra.ru>, <https://russian.rt.com>, <http://izvestia.ru/news>, <https://rg.ru/> (“Российская газета”), <http://www.aif.ru> (“Аргументы и факты”), <http://www.mk.ru> и др.

В Госдепе заявили, что отношения РФ и США зависят от ситуации на Украине

Заместитель помощника госсекретаря США по делам Европы и Евразии Кейтлин Кавалек заявила, что улучшению отношений между Соединенными Штатами и Россией в первую очередь будет способствовать урегулирование ситуации на Украине. Видеокомментарий был опубликован в соцсетях посольства США в России после визита дипломата в Москву.

Одним из путей улучшения отношений Москвы и Вашингтона Кавалек назвала выполнение минских соглашений в полном объеме. Дипломат высказала мнение, что в этой сфере страны должны работать вместе, добавив, что власти США готовы отменить санкции против России, когда будут прекращены действия, повлекшие их введение. В их числе стикер назвала «агрессию на Украине».

Также Кавалек напомнила о других антироссийских санкциях, введенных в прошлом году в ответ на якобы имевшее место вмешательство России в американские выборы. «Их также можно отменить, если мы увидим, что это вмешательство прекратилось», – сказала дипломат.

Источник: <http://www.aif.ru/politics/world/>

Нами использовались также анонсы телевизионных новостей, предлагаемых российскими мультиплексами, а также федеральными, региональными, городскими телевизионными каналами. Среди них “Первый канал” (www.1tv.ru), “Россия-1” (www.Russia-tv), “Россия-24” (www.vesti.tv), “Мир” (www.mirtv.ru), “Москва 24” (www.tv.m24.ru) и др. Наличие официальных сайтов мультиплексов и телеканалов дает возможность использовать в учебном процессе не только текст, но и телетекст (аудиотекст). Ведь в большинстве случаев новость подается как в виде обычного текста, так и в формате видео, что позволяет развивать навыки чтения и аудирования.

При работе над новостными текстами малых жанров роль предтекстовых заданий могут выполнять заголовки, выделенные в тексте (курсив, шрифт, подчеркивание, цвет и т.д.) ключевые слова, фотографии, а также текст бегущей строки (телевизионные анонсы новостей). Примеры предтекстовых заданий:

- ✓ Как вы думаете, о чем пойдет речь в статье?
- ✓ Какая проблема будет обсуждаться в статье?
- ✓ По выделенным словам и фразам догадайтесь, о чем сообщается в статье.
- ✓ По фотографии (рисунок и т.п.) сделайте предположения, какие вопросы/проблемы обсуждаются в статье.

При работе с информационными текстами малых форм особое внимание следует уделять **общественно-политической лексике**, составляющей основной информационный каркас новостных текстов. С этой целью из Лексического минимума по русскому языку как иностранному мы выделили блок общественно-политической лексики, подлежащей усвоению. Приведем примеры слов, которые можно отнести к интернациональной лексике, и значение которых, как показала практика, достаточно легко семантизируется студентами. Примеры, которые приводятся ниже, подобраны нами из Лексических минимумов по русскому языку как иностранному. В основном использовался словник первого сертификационного уровня, так как “лексический минимум первого сертификационного уровня является наиболее специфичным, ибо в словнике данного уровня фиксируются слова для пассивного усвоения, т.е. для идентификации при чтении и аудировании” [Лекс. минимум. Первый серт. уровень 2013:5]: *администрация/amministrazione, демократический/democratico, дипломат/diplomatico, директор/direttore, дискуссия/discussione, документ/documento, журналист /giornalista, идея /idea, интернациональный /internazionale, информация /informazione, конституция/costituzione, кризис/crisi, министр/ ministro, организация/organizzazione, парламент/ parlamento, партия /partito, паспорт /passaporto, политика /politica, президент /presidente, проблема /problema, программа/programma, прогресс/progresso, процесс/processo, революция/rivoluzione, результат /risultato, республика/repubblica, секретарь/segretario, система/sistema, ситуация/situazione, социальный/sociale, территория/territorio, транспорт /trasporto, центр /centro, экономика /economia, экспорт /esportazione* и т.д.

С целью активизации лексики могут использоваться следующие типы заданий, направленных на формирование и развитие лингвистической, языковой и компенсаторной компетенций учащихся:

- Без обращения к словарю попробуйте догадаться о значении выделенных слов и/или словосочетаний (активизация умения использовать языковую догадку, основанную на интернациональной лексике, словообразовании, контексте и пр.)
- Замените данные слова/словосочетания синонимами;
- Перефразируйте данные предложения;
- Переведите данные слова и выражения на итальянский язык (особо рекомендуется, если встречаются “ложные друзья переводчика”, например: *stipendia/borsa di studio*, а не *stipendio/зарплата*);
- Употребите данные слова/выражения в собственных высказываниях;
- Ответьте на вопросы, используя новые слова и выражения;
- Соответствуют ли данные высказывания содержанию прочитанной статьи?

Что касается грамматического материала, основная задача при работе над информационными текстами – активировать определенные грамматические конструкции, характерные для текстов данного жанра. Это широкое использование пассивных конструкций, причастных и дееричастных оборотов, вводных конструкций и т.д. Работа над грамматическим материалом должна носить практический характер, так как теоретические положения преподносятся учащимся в рамках другой учебной дисциплины. Наша же задача в рамках тьютората – довести до автоматизма изучаемые грамматические конструкции, а также обратить внимание на сложные случаи употребления той или иной грамматической формы/конструкции, предотвратить наиболее типичные для носителей русского языка ошибки (например, неправильное употребление видо-временных и предложно-падежных форм, трудности с согласованием и управлением и т.п.).

Поскольку малые информационные жанры отражают актуальные события, рекомендуется привлекать свежие тексты (как для чтения, так и для аудирования). Ведь даже актуальная сегодня новость через несколько дней может утратить новизну и стать неинтересной с содержательной точки зрения. Именно с этой целью нами был создан банк текстов для чтения, который постоянно пополняется новыми, свежими материалами из российских СМИ. Кроме того, пополнение банка новыми интересными текстами, затрагивающими актуальные проблемы современной общественно-политической жизни, способствует поддержанию устойчивой мотивации к изучению русского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковалев В.Ф. Итальянско-русский и русско-итальянский словарь. –М.: Дрофа, 2010.
2. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина и др. – 6-е изд. – СПб.: Златоуст, 2013.
3. Ломоносова Е.С. Жанровые особенности текстов малой формы //Universum: Филология и искусствоведение: электронный научный журнал, 2015, N 3-4 (17). URL <http://festival.1september.ru/articles/418449/> Дата обращения: 02.02.2018
4. Тертычный А. А. Жанры периодической печати: Учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2000. URL <https://studfiles.net/preview/2041875/> Дата обращения: 10.02.2018
5. <http://www.aif.ru/politics/world/> Дата обращения: 13.02.2018

**ՌՈՒԶԱՆՆԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ – ՕՏԱՐԱԼԵԶՈՒ ԼՍԱՐԱՆՈՒՄ
ՌՈՒՄԵՐԵՆԻ ԴԱՍԱՎԱԴՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ ՓՈՔՐԱԾԱՎԱԼ
ՏԵՂԵՎԱՏՎԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՇՈՒՐԶ**

Հոդվածում ներկայացված է փոքրածավալ տեղեկատվական տեքստերի լեզվադիդակտիկական ներուժը: Այդպիսի տեքստերը հնարավորություն են տալիս զարգացնել ուսանողների ուսալեզու հաղորդակցական կոմպետենցիան՝ ներգրավելով խոսքային գործունեության բոլոր տիպերը:

**RUZANNA SARGSYAN - ON THE USE OF NEWS TEXTS OF
SMALL INFORMATIVE GENRES WHILE TEACHING RUSSIAN IN
NON-NATIVE SPEAKING CLASSROOM**

The article presents the linguodidactic potential of small informative texts. These texts give the opportunity to develop the learners' Russian communicative competence including all types of speech activities.

**VOCABULARY CLUSTERING IN THE PROCESS OF TEACHING
ENGLISH AFTER FRENCH IN HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF ARMENIA**

SIRANUSH GHAZARYAN

Keywords: selection of vocabulary, semantic cluster, thematic cluster, unrelated cluster, headword, lexical item, lexical set, interference, macrogroup, microgroup.

Vocabulary constitutes a crucial element of any language. Learning a language without learning its vocabulary is impossible; therefore, the mastery of vocabulary is essential in the process of foreign language learning. The use of efficient ways for vocabulary teaching will facilitate comprehension that is one of the primary factors leading to good progress in the new language learning. However, one of the challenges every foreign language learner faces is how to master a large vocabulary in order to effectively use the target language in speaking, listening, reading and writing.

There are various techniques that foster the acquisition, consolidation, and retention of vocabulary. But the foremost problem for the language instructor nowadays is the selection of vocabulary, especially in case of the second or third foreign language teaching. In addition to word frequency rate and the communicative value, it is important to take into consideration the learners' previous language learning knowledge and experience as well.

Another important question is to decide how to present new words. Vocabulary clusters have become quite common recently. The following vocabulary clusters are distinguished in contemporary professional literature - semantic, thematic and unrelated.

Semantic clustering is a method of grouping words that share semantic and syntactic characteristics. Semantic clustering can have different names: semantic mapping, semantic fields, semantic clusters, semantic sets, lexical fields, and lexical sets. Thematic clustering is another method of grouping words based upon psychological associations between clustered words and a shared thematic concept. Unrelated clustering refers to sets of words that do not share semantic or syntactic characteristics.

Thus, new foreign language words can be presented through:

1. linguistically related 'semantic clusters': words of the same form-class which directly descend as coordinates under a common superordinate concept,

2. linguistically unrelated sets: words of the same form-class which do not directly descend from a common superordinate concept,
3. cognitively associated ‘thematic clusters’: words of different form-classes that, in accordance with the intuition of the author, are likely to be associated with a shared thematic concept,
4. cognitively unassociated sets: words of different form-classes that are judged not to be associated with a shared thematic concept [Tinkham 1997: 143].

In the majority of English as a foreign language textbooks, new vocabulary items are typically presented to learners in semantically related sets. These sets are called ‘lexical sets’ or ‘semantic clusters’ since they are tightly-knit collections of words selected from semantic fields [Tinkham, 1997]. In other words, these sets are composed of words whose syntactic class and meaning are closely related. For instance, ‘bed’, ‘sofa’, ‘wardrobe’, ‘chair’, ‘table’, and ‘armchair’ can be turned into a semantic cluster, and have the common headword ‘furniture’ or ‘arm’, ‘leg’, ‘hand’, ‘head’ can be clustered with the headword ‘body parts’.

To help students learn the basis of language, that is, vocabulary, researchers have been searching for more efficient ways of learning second or third foreign language vocabulary, with previous methods undergoing critical examination and being replaced by more recent and acceptable approaches. One popular comparison has been made between semantic and thematic vocabulary-clustering types. Semantic clusters provide language learners with groups of words that are related in their meanings. For instance, learners are asked to learn parts of the body, such as: eye, nose, ear, mouth, and chin. As can be seen, the words within each cluster fall under a covering concept and are consequently gathered together as a result of their shared semantic characteristics. These are often presented as a set of words or semantic clusters and usually have the same headword. Semantically related sets of words can facilitate the process of the second or third language vocabulary learning since the similarity between the lexical items will ease the learning task and the sets will lead the learner to become aware of the slight distinctions between the related words.

Presenting new second or third language vocabulary in semantically grouped sets is an effective method of teaching. Several researchers and textbook authors assume the efficacy of presenting learners with new vocabulary in semantically related sets. For instance, Gairns and Redman argue that grouping words by meaning “can provide greater precision in guiding students towards meaning, and in helping them to define the boundaries that separate lexical items” [Gairns 1986: 32]. In addition, Seal explains that when words are learned in semantic sets, “the learning of one

item can reinforce the learning of another,” as well as facilitate understanding because “items that are similar in meaning can be differentiated” [Seal 1991: 300].

A brief examination of several of the current English as a foreign language textbooks reveals that the practice of introducing new vocabulary in semantic sets is quite popular since semantic grouping is considered to be an efficient way of learning words of a new language. However semantic grouping was thought to have certain drawbacks by some. Therefore another type of clustering was introduced by Thomas Tinkham. In his book “The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary” Tinkham mentions that thematic clustering is a better clustering alternative. According to him, thematic groups of words can prevent the interference effects caused by the semantic sets. A thematic group that contains words such as ‘sweater’, ‘changing room’, ‘to try on’, ‘wool’, ‘striped’ belongs to a specific theme. Thus, the use of thematic sets in the teaching of second language vocabulary can lead to a better retention of lexical items. [Tinkham 1997].

Nowadays students are often presented much of their new English vocabulary preorganized for them in semantic clusters, sets of semantically and syntactically similar words (eye, nose, ear, mouth, chin). Although clustering of this sort facilitates the activities which serve current approaches to language teaching and would seem, at first glance, to facilitate vocabulary learning as well, psychological research generated by interference theory, would predict that such clustering of similar items impedes rather than enhances learning. On a more positive note, a more ‘thematic’ manner of organizing new second language vocabulary is suggested according to which clusters like ‘frog’, ‘green’, ‘hop’, ‘pond’, ‘slippery’, ‘croak’ would be more easily learnt than groups of unassociated words. With these predictions in mind, a research explored the effects upon second language vocabulary learning of both ‘semantic’ and ‘thematic’ clustering. According to Tinkham, the results provide a wide range of evidence that suggests that semantic clustering does indeed serve as a hindrance while thematic clustering serves as a facilitator of new language vocabulary [Tinkham 1991: 138].

There are some theories which encourage using thematic clusters. One of them is the Schema Theory which explains how previous information possessed by the learner affects the subsequent learning of new information. Based on this theory, when new information enters one’s memory, it is processed and then chunked in meaningful clusters or schemata. For meaningful learning to happen, different information should be related to each other. Therefore, language instructors should classify the vocabulary or notions based on common themes.

Some other justifications can be provided for teaching words in thematically associated lexical sets. It requires less effort to learn words in a set than learning them individually. In addition, when words are learnt in clusters, it would be much easier to retrieve them from memory later. Thematic clustering lets learners see how knowledge is interconnected in their memories. Furthermore, when words are grouped in clusters, the meaning of the words will be clearer for learners since the words in a set provide a kind of context for them [Khajavi 2012].

But in case of teaching second or third foreign languages, it is impossible not to consider the ‘interference theory’. It suggests that as similarity increases between targeted information and other information learnt either before or after the targeted information, the difficulty of learning and remembering the targeted information also increases [Tinkham 1997]. Therefore, reinforcing the level of activation of target concepts during learning can lead to facilitation only if interference from competing items is kept to a minimum.

Thus, language instructors should adopt an integrative approach to teaching vocabularies that should take into account the importance of both the semantic and thematic approaches to vocabulary teaching depending on the teaching material. It can be a good idea to employ specially designed lessons that can be added to the regular curriculum using both semantic and thematic clustering types depending on the current topic, lesson aim, learners’ needs and abilities. Exposure to words by means of either semantic or thematic lists can be very promising for better acquiring the material. The instructor can even teach the learners these strategies so that they can improve existing vocabulary and remember new words in the text.

In this article, we have created a list of vocabulary groups for students learning English as a third foreign language (after Russian and French) in higher educational institutions in the Republic of Armenia. The students’ mother tongue is Armenian, their first foreign language is Russian, which they start learning at elementary school, their second foreign language is French, which is learnt a bit later than Russian at school and English is learnt even later as a third foreign language. Firstly, we have singled out common everyday words and phrases that any English learner will need during real-life communication.

COMMON EVERYDAY WORDS AND PHRASES

	FRENCH	ENGLISH
1.	Merci	Thanks
2.	Pardon	Sorry
3.	Bonjour	Hello
4.	Je vous en prie.	You are welcome!
5.	De rien.	Not at all.
6.	Je voudrais un/e ...	I would like a ... Can I have a ... ?
7.	Combien ça coûte ?	How much does it cost?
8.	Oui	Yes
9.	Non	No
10.	Je suis...	I am... <i>* 'I am' is a much better phrase to learn than "My name is..." because you can apply it to a range of topics - not only your name but your job, nationality and many other things.</i>
11.	J'ai ...	I have ... <i>*'I have' is another common phrase. It should be noted, however, that in some expressions the French 'avoir' and the English 'have' do not coincide. For instance, in French the expression "J'ai 20 ans" is not used with the corresponding English equivalent 'have' but with the auxiliary verb 'to be' instead: "I am 20". In this case the instructor can compare English with the students' mother tongue Armenian or their first foreign language Russian.</i>
12.	Comment vous appelez-vous ? /Comment t'appelles-tu ?	What's your name?

13.	Comment allez-vous ? (<i>formal</i>) Ça va ? (<i>informal</i>)	How are you? (<i>formal</i>) How are you going? (<i>informal</i>)
14.	Ça va bien !	I am good! I am fine!
15.	Et vous? (<i>formal</i>) Et toi? (<i>informal</i>)	And you? And what about you?
16.	Répétez, s'il vous plaît.	Repeat, please. Again, please.
17.	Plus lentement, s'il vous plaît.	More slowly, please.
18.	Je suis désolé(e), je ne comprends pas.	Sorry, I don't understand.
19.	Où est (le/la)...?	Where is (the)...?
20.	Au revoir	Goodbye!

Having mastered the above-mentioned words and phrases, the learners will be able to formulate minimal questions and responses in authentic conversations.




In addition to the thematic group “Common everyday words and phrases”, we have made up a list of other important thematic groups the words in which, we think, English as a third foreign language learners should master.

The list is organized in alphabetical order.

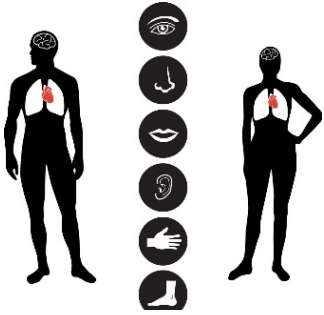



1.	Animals
2.	Architecture
3.	Arts
4.	Beauty salons
5.	Calendar
6.	Celebrations and events
7.	Clothes, shoes, accessories
8.	Colours
9.	Computers
10.	Countries, nationalities, languages
11.	Daily routines
12.	Desserts and sweets
13.	Directions
14.	Doctor's visit
15.	Education
16.	Elections
17.	Family
18.	Feelings and emotions
19.	Food and drinks
20.	Friendship
21.	Furniture
22.	Geography
23.	Health and illnesses
24.	Hobbies
25.	Holidays
26.	Hotels
27.	Housing and dwellings
28.	Human body
29.	Internet
30.	Job and occupation
31.	Leisure
32.	Math and numbers
33.	Money
34.	Music
35.	Office
36.	Opinions

37.	Personal information
38.	Personality types
39.	Physical descriptions
40.	Plants
41.	Professions
42.	Restaurant
43.	Shopping
44.	Sports
45.	Telephone numbers
46.	Time
47.	Travelling
48.	Vacation
49.	Vehicles and transportation
50.	Weather

The above-mentioned thematic macrogroups can include several microgroups. We have provided some examples of macrogroups and microgroups too, adding a special picture symbolizing the thematic group since visual memory plays a great role in learning new concepts.



	<p>ANIMALS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animals on the farm • Fish • Animals in a zoo • Birds • Dog breeds • Insects • Pets
	<p>CLOTHES, SHOES, ACCESSORIES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clothes • Men's clothes • Men's accessories • Women's clothes • Women's accessories • Materials used in clothes • Underwear • Shoes and footwear
	<p>FAMILY</p> <ul style="list-style-type: none"> • Family members • Relatives • Family responsibilities/chores • Family traditions

	<p>FOOD AND DRINKS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Catering • Dinnerware • Fruit • Bread • Desserts • Drinks and beverages • Food • Meat • Restaurant • Vegetables • Dairy Products • Healthy food • Fast/junk food • Supermarket packaging
	<p>HEALTH AND ILLNESSES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dental care • Injuries • Aches and pains • People in hospitals • Names of illnesses
	<p>HOUSING AND DWELLINGS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Types of houses and places to live • Rooms and places in a house • Furniture in a house • Things in a house

	<p>HUMAN BODY</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parts of the body • Hair types and styles • Head • Internal organs • Parts of the hand
	<p>JOB AND OCCUPATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Job types • Job application • Job interviews
	<p>OFFICE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computer • Office equipment • Stationery • Telephone
	<p>VEHICLES AND TRANSPORTATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aircraft • Land transportation • Types of ships • Vehicle types • Water transportation

The presentation of the thematic vocabulary clustering can be illustrated through the words included in the list of the first microgroup of the thematic group “Family”. It is important that the language instructor should compare

the English words with French ones, showing the similarities and/or the differences between them, making good use of transfer and preventing cases of interference. In some cases it is better to compare the words and phrases with the students' first foreign language Russian or the mother tongue Armenian.

 <h2 style="margin: 0;">FAMILY</h2>		
<h3 style="margin: 0;">FAMILY MEMBERS</h3> 		
FRENCH	ENGLISH	NOTES
mère (f)	Mother	
père (m)	Father	
sœur (f)	Sister	
frère (m)	Brother	
fil(s) (m)	Son	
fil(le) (f)	Daughter	
tante (f)	Aunt	
oncle (m)	Uncle	
cousin (m) cousine (f)	Cousin	*In English, due to the absence of noun gender, there is only one form for the word.
nièce (f)	Niece	
neveu (m)	nephew	*The English word, though being written with “ph”, is pronounced [v] like in French.

grand-mère (f)	Grandmother	
grand-père (m)	Grandfather	
petit-fils (m)	Grandson	
petite-fille (f)	Granddaughter	
petit-enfant (m)	Grandchild	*Unlike French, the English language uses the word-stem “grand” and not “little” (“petit”) to form the noun denoting the child of one’s child.
belle-mère (f)	mother-in-law	*English adds the word ‘law’ to the names of the family members, to speak about one’s spouse’s relatives, while the French uses the word ‘beautiful’ instead. This phenomenon is culture specific, the English people being more conservative and reserved in nature.
beau-père (m)	father-in-law	
belle-sœur (f)	sister-in-law	
beau-frère (m)	brother-in-law	
beau-fils (m)	son-in-law	
belle-fille (f)	daughter-in-law	*Unlike French in which the same words are used for in-laws and “step”-s, in English these two concepts are clearly distinguished
belle-mère (f)	Stepmother	
beau-père (m)	Stepfather	
belle-fille (f)	Stepdaughter	
beau-fils (m)	Stepson	
ressembler	to resemble	*The English verb is like the French one but

		the spelling should be paid special attention to since it is a source of undesirable interference.
frère (m) cadet	younger brother	
sœur (f) aînée	elder sister	
frères et sœurs	siblings	*Unlike French, Russian and Armenian, the English language has this word to refer to people born of the same parents or, sometimes, having one parent in common; brother or sister. The language instructor should pay special attention to the presentation of such words because they do not exist in any other language the learner knows.
mari (m) = époux (m)	Husband	
femme (f) = épouse (f)	Wife	
conjoint (m)	Spouse	*The English word 'spouse' is like the French époux (épouse).
se marier	to marry	
célibataire (m, f)	Single	*Single men are often called bachelors in English. Single women are sometimes called bachelorettes but the historic term is spinster. The connotations of the word spinster have changed over time so that it is now

		considered a derogatory term. Therefore it is better to use the word single for both men and women.
famille (f) proche	a close family	
famille (f) nucléaire	nuclear family	*The English phrase is like the French one but the spelling should be paid special attention to. Besides, there is a grammar rule concerning the place of the adjectives that should be observed.
famille (f) élargie	extended family	
vie (f) familiale	family life	*It is important to tell the English after French learners that English allows the noun 'family' to be used as an attribute in this case.
entreprise (f) familiale	family business	
traditions (f) familiales	family traditions	

Thus, semantic and thematic grouping of words is a necessary part of teaching third foreign language vocabulary. Lists of words presented in groups and/or certain scenarios can be learned better than random words. However, techniques which consider psychological factors are more successful in enhancing the proficiency of students. That is why thematic grouping of words is more desirable. This should be taken into account in designing effective teaching materials and updating traditional teaching practices especially in case of third foreign language learning since the learners already have a language learning as well as communicative experience and can handle problematic cases more cognitively.

REFERENCES

1. Gairns R., Redman S. (1986). Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary. Cambridge University Press
2. Khajavi, Y. (2012) Humanizing learning vocabulary through thematic clustering. Retrieved from <http://www.hltmag.co.uk/aug12/idea.htm>
3. Seal, B. (1991). Vocabulary learning and teaching. Teaching English as a second or foreign language (2nd ed., pp. 296–311). Boston
4. Tinkham, T. (1997). The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. Retrieved from <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/centres/lipis/docs/readings/138-clustering-n-vocab-acquisition.pdf>

ՄԻՐԱՆՈՒՇ ՂԱԶԱՐՅԱՆ – ԲԱՌԱԽՄԲԵՐԻ ՍՏԵՂԾՈՒՄԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ ՖՐԱՆՍԵՐԵՆԻՑ ՀԵՏՈ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում են օտար լեզվի բառապաշարի արդյունավետ ուսուցման նախապայմանները, մասնավորապես ուսուցանվող բառապաշարի ընտրությունը, բառախմբերի ձևավորման անհրաժեշտությունը, բառերի խմբավորման հիմնական առանձնահատկություններն ըստ իմաստի և թեմայի, ինչպես նաև ուսուցման գործընթացում դրանց կիրառման արդյունավետությունը: Ներկայացված են Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում անգլերենի՝ որպես երրորդ օտար լեզվի (ռուսերենից և ֆրանսերենից հետո) բառապաշարի ներմուծման նպատակով ստեղծված թեմատիկ բառախմբերի, ենթախմբերի և կոնկրետ բառերի օրինակներ՝ ուսուցման գործընթացում դրանց կիրառման ցուցումներով:

СИРАНУШ КАЗАРЯН – СОЗДАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ КЛАСТЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

В статье рассматриваются предпосылки эффективного обучения лексике иностранного языка, в частности, выбор изучаемой лексики, необходимость создания лексических кластеров, основные особенности

семантических и тематических кластеров, а также эффективность их использования в процессе обучения. Представлены примеры тематических групп, подгрупп и конкретных слов, созданных для пополнения словарного запаса английского как третьего иностранного языка (после русского и французского) с указаниями об их использовании в процессе обучения в высших учебных заведениях Республики Армения.

**ԲՆԱԳԻՐ ՏԵՔՍԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ԱՐԴՑՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅՈՒՆՆ
ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԱՍՏՏՐՅԱԼ

Հիմնաբառեր՝ բնագիր լեզվանյութ, հաղորդակցական լեզվական կոմպետենցիա, փոխներգործուն ընթերցանություն, տեքստ-ընթերցող փոխներգործություն:

Ընթերցանությունը որպես խոսքային գործունեության տեսակ՝ տեղեկատվություն ստանալու աղբյուր է, մտավոր, իմացական բարդ գործողություն: Ուսուցման տարբեր փուլերում ու մակարդակներում ընթերցանության գործընթացները յուրօրինակ ջանքեր են պահանջում սովորողից՝ կարդացողից: Վարժ կարդացողը բառերն ընկալելու համար առանձին տառերը չի կապում իրար, այլ ըմբռնման մի ակտի միջոցով միանգամից կարդում է ամբողջական բառեր ու նախադասություններ(top-down strategy)[Harmer 2012; 283, Scrivener 2007; 187]: Սկսնակ կարդացողի ընթերցումը զգալի կերպով տարբերվում է վարժ կարդացողի ընթերցումից: Սկսնակի կարդալու գործողության առանձին աստիճանները կամ բաղադրամասերը խիստ ընդգծված ձևով են հանդես գալիս և պարզորոշ կերպով զանազանվում ու գիտակցվում են (bottom-up strategy):

Ընթերցանության մեջ առանձնացվում են հետևյալ կարևոր կետերը.

- իմաստի գաղափար
- մտքի փոխանցում
- հեղինակի մտքի փոխանցում ընթերցողին
- հետադարձ կապի ձևավորում:

Ի՞նչ դեր ունեն ընթերցողը, հեղինակը և տեքստն ընթերցանության գործընթացում, ինչպիսի՞ն է հեղինակ-ընթերցող, տեքստ-ընթերցող փոխներգործությունը:

Լինելով ընկալողական խոսքային գործունեություն, ըստ էության, ընթերցանությունն ինտերակտիվ գործընթաց է հեղինակի և ընթերցողի միջև, որն ուղղված է տեքստի տեղեկատվության ընկալմանը, ինչին հասնելու համար անհրաժեշտ է աշակերտների մոտ զարգացնել արդեն ձևավորված ընթերցանական կարողությունները: Ընթերցանությունը նախադրյալներ է ստեղծում նոր գիտելիքների, մշակութային հաղորդակցման (միջմշակութայնություն), բառապաշարի,

քերականության և արտասանական կարողությունների զարգացման համար, ներառյալ բանավոր և գրավոր խոսքի կարողությունները:

ՀՀ լեզվակրթության գլխավոր փաստաթուղթը՝ **Օտար լեզուների առարկայական չափորոշիչը**, ներկայացնելով ուսուցման տարբեր մակարդակներում՝ տարրական, միջին, ավագ, օտար լեզուների ուսուցման նպատակը, սկզբունքները, խնդիրները, ինչպես նաև բովանդակային միջուկն ու առանձնահատկությունները, սահմանում է ավագ դպրոցի սովորողների համար լեզվի իմացության B1 Շեմային մակարդակը՝ հիմք ընդունելով Եվրախորհրդի լեզվաքաղաքականության գլխավոր փաստաթուղթը [ԼԻԻՀՀ 2005]:

Հաղորդակցական մյուս կարողություններին զուգահեռ(խոսել, ունկնդրել, գրել) Փաստաթղթում հստակեցվում են ՀՀ ավագ դպրոցի տարբեր ուղղվածության հոսքերում ընթերցանության ուսուցման նպատակները և դրանցից բխող խնդիրները: Ավելին, ըստ **նվազագույն/միջին/բարձր** մակարդակների, սահմանվում են ակնկալվող վերջնարդյունքները (B: մակարդակ՝ լեզվի անկախ կիրառող):

Փաստ է, որ հատկապես ավագ դպրոցի օտար լեզվի ուսուցիչներն ընթերցանության ուսուցման գործիքակազմում պետք է կարևորեն բնագիր նյութերը, քանի որ դրանց նպատակային և համակարգված կիրառման պարագայում առավել կերաշխավորվի օտար լեզուների ուսուցման անձնակենտրոն, հաղորդակցական-ճանաչողական, հանրամշակութաբանական և գործունեության վրա հիմնված մոտեցումների իրականացումը: Տեքստերը պետք է հագեցված լինեն սովորողների մակարդակին և հետաքրքրություններին համապատասխան երկրագիտական, հանրամշակութային տեղեկություններով, որոնք հնարավորություն կտան ինքնուրույն վերլուծել, դատողություններ անել, սեփական կարծիք հայտնել, համաձայնել, չհամաձայնել [Անզլերեն լեզու, Հանրակրթական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ և ծրագիր 2007; 9]:

Բնագիր տեքստերի բովանդակությունը հասկանալը ենթադրում է մի կողմից լեզվական նյութի, մյուս կողմից փաստական տեղեկատվության ընկալում և իմաստավորում: Փաստական տեղեկատվության ընկալման համար անհրաժեշտ է՝

- տեքստի լեզվական նյութի մշակում
- առանձին փաստերի ըմբռնում
- փաստերի միջև կապի հաստատում և դրանք մեկ ամբողջության մեջ միավորում:

Բնագրի ուսումնասիրման աշխատանքը սկսվում է դրա ընթերցումից, ուստի այն թե՛ ժամանակի, թե՛ ուշադրության տեսակետից ընթերցանության ուսուցման հիմնական լեզվանյութն է: Ընտրված բնագրի ընթերցումը բացառիկ կարևոր է սովորողների կարդալու հմտությունների

զարգացման ու կատարելագործման, ինչպես նաև տվյալ նյութի բովանդակության ընկալման տեսանկյունից, մասնավորապես, եթե այն սովորողների համար հետաքրքիր է, այլ ոչ ձանձրալի [Nuttal 2008; 170]

Բնագրի ընթերցումը դասարանում իրականացվում է բարձրաձայն, լուռ, խմբով, դերերով, ընտրովի, բացատրելով կամ մեկնաբանելով և անգիր: Այս ձևերից յուրաքանչյուրն ունի իր կիրառման որոշակի ոլորտը:

Բնագիր նյութի ընթերցանությունը հնարավորություն է տալիս ընթերցողին տեսնել տողատակերը, կռահել հեղինակի միտքն ու մտադրությունը, այն ամենը ինչ նա մտադիր է փոխանցել ընթերցողին:

Ակնհայտ է, որ օտար լեզվի դասավանդման գլխավոր նպատակը սովորողների հաղորդակցական կումպետենցիայի ձևավորումն ու զարգացումն է, որն էլ իր հերթին փոխկապակցված է նրանց սոցիալ-մշակութային համակարգին: Ուստի բնագիր տեքստերն ընտրելիս կամ մշակելիս պետք է կարևորել և հաշվի առնել միջմշակութայնության գործոնը. չէ՞ որ տեքստերի կիրառումն օժանդակում է սովորողների միջմշակութայնության և բազմամշակութայնության զարգացմանը, նրանց ինտեգրմանը քաղաքակիրթ հասարակության մեջ [նույն տեղում]:

Բնագիր նյութերի աղբյուրներն անսահմանափակ են: Դրանք կարող են լինել գեղարվեստական և ոչ գեղարվեստական տեքստեր, թերթերից կամ ամսագրերից հոդվածներ, ակնարկներ, հոդվածներ, տեխնիկական տեքստեր, պատմական վկայություններ, հումորներ, դետեկտիվ պատմություններ, կարճ կենսագրություններ, հարցազրույցներ, գրքույկներում զետեղված տեղեկատվություն, նամակներ, երգի խոսքեր և այլն: Բնագիր նյութերի այս աղբյուրները հնարավորություն են տալիս սովորողներին փոխազդել ոչ միայն լեզվի կառուցվածքների, այլ նաև իրական լեզվի և բովանդակության հետ: Նրանք կզգան, որ սովորում են մի լեզու, որը կարող է կիրառվել նաև դասարանից դուրս:

Հաջորդիվ ներկայացվում են այն գործոնները, որոնք կարևոր է հաշվի առնել բնագիր լեզվանյութի ընտրության և կիրառման ժամանակ.

Բնագիր լեզվանյութի ընտրություն	
Բովանդակության համապատասխանելիությունը	Արդյո՞ք տեքստը հետաքրքրում է սովորողներին:
	Արդյո՞ք տեքստը համապատասխանում է սովորողների կարիքներին:
	Արդյո՞ք տեքստը հանդիսանում է այնպիսի նյութի օրինակ, որը սովորողը կօգտագործի դասարանից դուրս:
Գործածումը	Կարո՞ղ է տեքստը օգտագործվել ուսուցողական նպատակներով:

	Ի՞նչ նպատակի համար տեքստը պիտի օգտագործվի:
	Ինչպիսի՞ կարողություններ և ռազմավարություններ կարող են զարգանալ տեքստն օգտագործելիս:
Ընթերցողությունը	Արդյո՞ք տեքստը բավականին հեշտ է կամ դժվար սովորողների համար:
	Արդյո՞ք տեքստի կառուցվածքը բավականին դժվար է:
	Որքա՞ն նոր բառեր է պարունակում տեքստը:
Տեքստի մատուցումը	Արդյո՞ք տեքստը արդիական է:
	Արդյո՞ք տեքստը «գրավիչ» է:
	Արդյո՞ք տեքստը գրավում է սովորողների ուշադրությունը:
	Արդյո՞ք տեքստը ստիպում է շարունակել ընթերցել:

Դասարանում բնագիր լեզվանյութը կիրառելու ամենակարևոր նպատակներից մեկը սովորողներին իրական լեզուն բացահայտելն է: Նույնիսկ, եթե դասարանում առկա չէ իրական կյանքին հատուկ իրավիճակ, բնագիր լեզվանյութի օգտագործումը շատ կարևոր է: Բավականին վիճելի հարց է այն, թե արդյո՞ք բնագիր լեզվանյութը չի կորցնում իր նշանակությունը, երբ չի օգտագործվում իր բուն համատեքստում: Անգամ, եթե դա ճիշտ է, սովորողն այնուամենայնիվ ճանաչում է իրական խոսույթը, որը տարբերվում է դասագրքային լեզվից: Բնագիր լեզվանյութի կիրառումը ուսուցման գործընթացում արտացոլում է նաև ժամանակակից մանկավարժական միտումները: Ամենից առաջ դրանք սովորողներին հնարավորություն են տալիս տեղեկանալ, թե ինչ է կատարվում իրենց շուրջ: Բնագիր նյութերը միշտ ասելիք ունեն: Օտար լեզվով իրական տեքստից իրական տեղեկատվություն ստանալը կարող է շատ ավելի մոտիվացնել սովորողներին օտար լեզու սովորելու: Միաժամանակ դրանք արտացոլում են լեզվում տեղի ունեցող փոփոխությունները, զարգացումները: «Բնագիր տեքստերը կարող են մոտիվացնող լինել, քանի որ ապացույց են, որ լեզուն օգտագործվում է մարդկանց կողմից իրական կյանքի նպատակների համար» [Nuttall 1996: 172]:

Երբ որևէ բնագիր նյութ դասարան է բերվում, ապա դա պետք է արվի որոշակի նպատակի համար: Ուսուցիչը պետք է ունենա հստակ սահմանված ուսուցողական նպատակ, այսինքն՝ ինչ պետք է աշակերտները սովորեն այդ նյութերից: Բնագիր նյութերը պետք է

կիրառվեն սովորողների կարողություններին համապատասխան, իսկ առաջադրանքների կատարման համար նյութի ամբողջական ըմբռնումն անհրաժեշտություն չէ:

Կան բազմաթիվ նյութեր, որ կարելի է կիրառել որպես բնագիր ընթերցանական լեզվանյութ, դրանք են՝

• **տեղեկատվական տեքստեր և հրահանգներ.**

- ուղեցույց (թանգարանային, զբոսաշրջային և այլն)
- հրահանգներ/կանոններ (սարքերի օգտագործման, տեխնիկական անվտանգության, հակահրդեհային և այլն)
- գովազդային-տեղեկատվական նյութեր:

• **լրագրային տեքստեր.**

- նորություններ, լուրեր
- հաղորդագրություն
- հարցազրույց
- ակնարկ
- հրապարախոսական նյութեր
- մշակութային, երկրագիտական նյութեր:

• **էլեկտրոնային տեքստեր.**

- նամակներ
- գովազդ, հայտարարություն
- տեղեկատվություն:

Թերթեր, ամսագրեր - Բնագիր ընթերցանական լեզվանյութի մասին խոսելիս առաջնահերթ են թերթերը, ամսագրերը:

Ուսուցանումը թերթերի միջոցով առավել ինտերակտիվ դարձնելու նպատակով ուսուցիչը դասարանը բաժանում է երկու մասի՝ թիմի: Թիմերին տրվում են նույն թեմային վերաբերող բնագիր նյութեր՝ տարբեր աղբյուրներից՝ թերթերից կամ ամսագրերից: Տեքստերին ծանոթանալուց հետո մրցակիցները քննարկում են, արդյո՞ք տեղեկատվությունը ճիշտ է կամ արժեքավոր: Բնականաբար, հաղթող է ճանաչվում այն թիմը, որի անդամները մրցակից թիմին համոզում են իրենց տեսակետը: Դասարանում տիրում է փոխներգործուն հաղորդակցական միջավայր: Աշակերտները բանավիճում են, նրանք ակտիվ են և ունեն ասելիք:

Հայտարարություններ - Ճիշտ ընտրված հայտարարությունները նույնպես կարող են հանդես գալ որպես բնագիր լեզվանյութ: Սովորողները կարող են թերթերից, ամսագրերից, սոցիալական ցանցերից ընտրել հայտարարություններ, դասարանում քննարկել, վերհանել անձանոթ բառերը, վերլուծել նախադասության կառուցվածքը, քերականական տարրերը: Սակայն ավելի նպատակահարմար կլինի, եթե նրանք տեղում հորինեն տարբեր թեմաներին առնչվող հայտարարություններ:

Աշակերտները կարող են պատկերացնել որևէ իրավիճակ, օրինակ՝ կորել է սովորողներից որևէ մեկի շունը:



Սովորողի խնդիրն է պատկերավոր ու հստակ նկարագրել շանը, նրա ցեղատեսակը, կորելու ժամը, վայրը:

Բացի այդ, նա պետք է աչք ծակող վերնագիր հորինի, որը կգրավի մարդկանց ուշադրությունը: Այս առաջադրանքի նպատակն է խթանել աշակերտների ստեղծագործական

երևակայությունը, շարժառիթ ստեղծել խոսելու և սեփական մտքերն արտահայտելու համար:



Լուրերի հաղորդում - Մենք ապրում ենք հարափոփոխ աշխարհում, և կյանքն անհնար է պատկերացնել առանց ժամ առ ժամ հեռարձակվող լուրերի, նորությունների: Սովորողները կարող են համացանցում փնտրել տեղեկատվական տեքստ ինչ որ հետաքրքիր թեմայի շուրջ, օրինակ՝ օդի

աղտոտվածության պատճառներն ու հետևանքները: Թեմայի արդիականությամբ պայմանավորված՝ առաջադրանքը հնարավորություն է տալիս սովորողներին և ուսուցչին ակտիվ քննարկում կազմակերպել: Առաջադրանքի հիմքում օգտագործում ենք պատճառահետևանքային կապը (cause and effect game activity), նպատակն է՝ զարգացնել սովորողների մտավոր կարողությունները: Նրանք գրատախտակին նկարում են ծառ՝ ընդգծելով արմատներն ու տերևները: Արմատները հիմք կծառայեն որպես տվյալ թեմայի պատճառներ՝ օդի աղտոտվածության պատճառները (causes), իսկ տերևները՝ հետևանքները (effects):

Սովորողները պետք է կետ առ կետ նշեն օդի աղտոտվածության պատճառները, խոսեն դրանցից յուրաքանչյուրի մասին, ապա անցնեն հետևանքներին:

Ճաշացանկեր - Ուսուցիչը դասարան է բերում առաքման համար նախատեսված ճաշացանկեր:



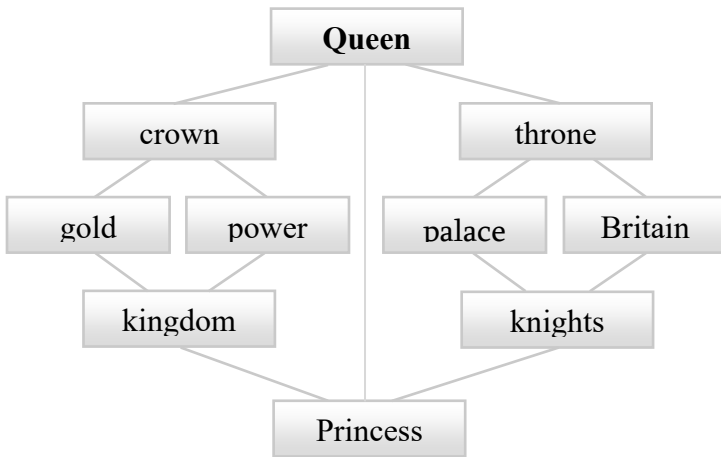
Նախ և առաջ մտազրոհի միջոցով աշակերտները վերհիշում են սննդային բառապաշարը: Այնուհետև ուսուցիչը դասարանը բաժանում է 3-4 հոգանոց խմբերի: Առաջադրանքը կատարելիս խմբի անդամները պետք է միասին որոշեն, թե

ինչ ճաշացանկից են օգտվելու: Այնուհետև ուսուցիչը սովորողներին

բաժանում է դերային քարտեր: Օրինակ՝ կարող են լինել հետևյալ դերերը. «Դու բուսակեր ես, բայց դու չես սիրում սունկ և սպանախ», « Դու ունես ընդամենը 10\$ ճաշի համար: Դու սիրում ես կծու սնունդ», «Դու սիրում ես ծովամթերքներ: Դու շատ կտխրես, եթե քո խումբը չպատվիրի ծովամթերքներով ուտեստ», «Դու զգայուն ստամոքս ունես և չես կարող ուտել կծու ուտեստներ» ("You're a vegetarian, but you don't like mushrooms or spinach." "You only have ten dollars to contribute to the meal. You really like spicy food." "You love shrimp. You will be very unhappy if your group doesn't order at least one shrimp dish." "You have a sensitive stomach and cannot eat spicy food."): Երբ որոշվի, թե ինչ են պատվիրելու, յուրաքանչյուր խմբից ընտրում են մեկ մասնակցի, ով պետք է հեռախոսազանգով պատվիրի ընտրած ուտեստը:

Համացանց - Համացանցը լայն հնարավորություն է թե՛ ուսուցիչների և թե՛ սովորողների համար լեզվանյութ ընտրելիս կամ մշակելիս: Պարզապես կարևոր է, որ դրանք լինեն արդիական, սովորողներին հետաքրքրող:¹ Օրինակ, աշակերտներին շատ հետաքրքրում են բրիտանական թագավորական ընտանիքին վերաբերող տեքստերը, դրանց հետ աշխատելիս ուսուցիչը կարող է հանձնարարել կառուցել պրիզմա՝ "The Queen" թեմայով:

Պրիզմա - "The Queen"



¹Ստորև ներկայացված վեբ-կայքերը կարող են օգտակար լինել ուսուցիչներին բնագիր լեզվանյութ ընտրելիս կամ մշակելիս:

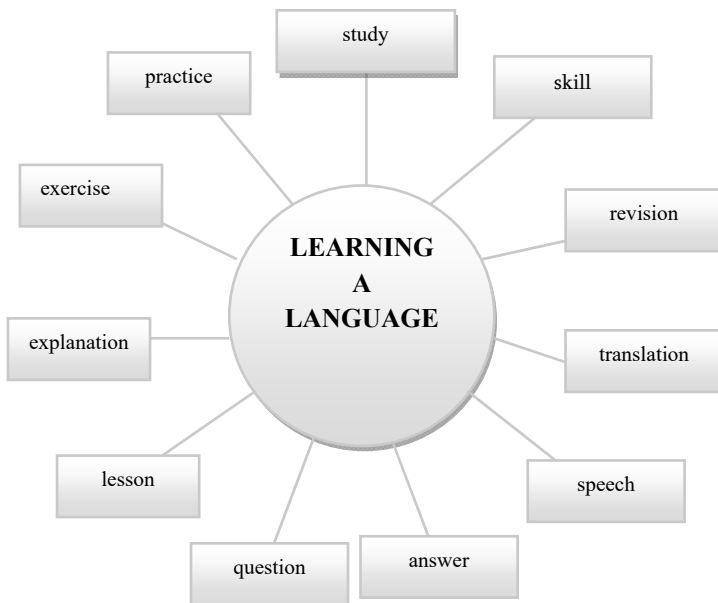
- <http://www.eslflow.com/Newspaperstorylessonplans.html>
- <http://www.rong-chang.com/eslread/>
- <http://www.manythings.org/voa/stories/>
- <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexappinter.htm>

Առաջադրանքը կարելի է կատարել զույգերով, խմբերով կամ ամբողջ դասարանով: Մահմանվում է հստակ ժամանակաչափ: Հաղթող է ճանաչվում այն թիմը, որն ամենաճիշտն ու արագն է կառուցում պրիզման:

Առաջադրանքի կատարումը հնարավորություն է տալիս զարգացնելու սովորողների ոչ միայն լեզվական գիտելիքները, այլև երկրագիտական, միջմշակութային իրազեկվածությունը: Ուսուցիչը գերազանցապես պասիվ է, նա հանդես է գալիս ուղղորդողի և սովորողների մտածողությունը խթանողի դերում: Արդյունքում իրականացվում է ակտիվ ճանաչողական-հաղորդակցական գործունեություն:

Բնագիր տեքստերի հետ աշխատելիս աշակերտները կարող են կառուցել **կլաստեր**: Այս մեթոդի կիրառման նպատակն է սովորողների ոչ միայն ճանաչողական, այլև վերարտադրողական կարողությունները զարգացնելը: Կլաստերի կենտրոնում գլխավոր հասկացությունն է, որից ճյուղավորվում են ենթահասկացությունները: Կարևոր է ուսումնասիրվող նյութի վերաբերյալ կարծիքների փոխանակման արդյունքում բաղադրիչների միջև տրամաբանական կապն ապահովելը:

Ուսուցիչը գրատախտակին գծում է շրջանակ, որտեղ գրված է տեքստի թեման, ապա ճյուղավորում է: Աշակերտները մոտենում են գրատախտակին, և սկսվում է կառուցվածքավորման գործընթացը, այսինքն նրանք սկսում են կառուցել կլաստերը համապատասխան մտքերի ու փաստերի համադրումից հետո:



Աշխատանքի ընթացքում կարևոր է, որ սովորողները լինեն ինքնուրույն, ակտիվ: Կլաստերի կազմումից հետո անմիջապես անցում է կատարվում բուն/հետ ընթերցանական առաջադրանքների կատարմանը:

Երեք բանալի և մեկ կողպեք – Աշակերտները բնագրից ընտրում են տեքստի բովանդակությունը ներկայացնող երեք պարբերություն՝ երեք բանալի: Այնուհետև դրանց հիման վրա կազմում են մեկ ընդհանուր նախադասություն, որն արտահայտում է տվյալ տեքստի բովանդակությունը՝ կողպեքը:

Երկակի գրառման օրագիր - Աշակերտներին առաջարկվում է տետրի էջը երկայնքով բաժանել երկու հավասար մասի: Բնագիրն ընթերցելուց հետո էջի մի մասում պետք է նշել այն հատվածը, որն իրենց կարծիքով ամենակարևորն է, իսկ մյուս մասում մեկնաբանել, թե ինչու է այդ հատվածը կարևորվում, ինչու է այն գրավել իրենց ուշադրությունը, ինչի մասին է այն իրենց մտածել տալիս: Այնուհետև աշակերտներն ընթերցում են իրեց դուր եկած հատվածները և մեկնաբանում: Ընթերցելիս պարզ է դառնում նաև, թե էլ ով է ընտրել տվյալ հատվածը կամ ինչպես է մեկնաբանել ընտրությունը: Վերջում ցանկալի է, որ ուսուցիչը նույնպես որպես մասնակից կարդա իր գրառումները:

ՀՊՀ (հարց-պատասխան-հարաբերություն) QAR (Question, Answer, Relationship)-Նախապես խմբավորած հարցերն օգնում են աշակերտին ավելի լավ հասկանալ բնագիրը: Այդպես ուսուցիչը հեշտ է կողմնորոշվում, թե աշակերտները որքանով են ըմբռնել տեքստի բովանդակությունը:

Տեքստի ամփոփում (Summary) - Տեքստը համառոտ շարադրելու համար աշակերտները պետք է կարողանան.

- տեսակավորել տեղեկատվությունը՝ տարբերելով գլխավորը երկրորդականից
- գրել նյութի հիմնական միտքն արտահայտող նախադասությունները
- համադրել դրանք պարբերություններով՝ պահպանելով մտքի իմաստային կապն ու գործողությունների հաջորդականությունը:

Բնագիր տեքստերը տարբերվում են թեմայի արդիականությամբ, լեզվանյութով, ընկալման դժվարությամբ: Դրանց ընտրությանը պետք է մոտենալ ամենայն խնամքով և լրջությամբ՝ հաշվի առնելով սովորողների լեզվական գիտելիքների ու կարողությունների մակարդակը, նրանց հետաքրքրությունները, ինչպես նաև այն հանգամանքը, թե որքանով են այդ տեքստերն արդյունավետ դասարանում առաջադրանքներ կատարելու համար:

Ժամանակի ընթացքում բնագիր տեքստերի բովանդակությունն ընկալելիս բառարանից հաճախակի օգտվելու կամ մինևույն տեքստը վերընթերցելու անհրաժեշտությունն աստիճանաբար նվազում է՝

պայմանավորված սովորողների՝ բառիմաստի կռահման մեխանիզմների ձևավորմամբ, համատեքստի առկայությամբ, տեքստի թեմային սովորողների նախապես տեղեկացված լինելով և այլ գործոններով [Gower, Phillips 2017; 94]:

Այսպիսով, հանրակրթական դպրոցում ուսուցման գործընթացում բնագիր տեքստերի կիրառումն անհրաժեշտ է, քանի որ այն նպաստում է սովորողների լեզվահաղորդակցական, միջմշակութային կոմպետենցիաների զարգացմանը, նրանց ինքնավստահության աճին, աշխարհաճանաչողության ընդլայնմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աստվածատրյան Մ., Երզնկյան Ե. և ուրիշներ, Անգլերեն լեզու, Հանրակրթական դպրոցի առարկայական չափորոշիչ և ծրագիր, ՀԿԳՆ, Կրթական ծրագրերի կենտրոն, Երևան, 2007
2. Լեզուների իմացության/իրագրելության համաեվրոպական համակարգ. ուսումնառություն, դասավանդում, գնահատում, Ստրասբուրգ, Երևան, 2005
3. Gower R., Phillips D., & Walters S., Teaching Practice, A Handbook for Teachers in Training, MACMILLAN, 2017
4. Harmer J., The Practice of English Language Teaching, Pearson, Longman, 2012
5. Nuttal Ch., Teaching Reading Skills in a Foreign Language, MACMILLAN, 2005
6. Scrivener J., Learning Teaching. MACMILLAN, 2007

СУСАННА АСАТРЯН - ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В ШКОЛЕ

В данной статье рассматривается проблема выбора и применения английских аутентичных текстов в процессе обучения чтению в школе.

Аутентичные тексты интересны и актуальны, они относительно общедоступны и удобны для стимулирования мотивации учащихся. Предполагается, что регулярное применение подобных техник и упражнений, основанных на интерактивных контекстах и языковой аутентичности, стимулирует развитие коммуникативных навыков учащихся, развивая их уверенность, автономию и межкультурность.

SUSANNA ASATRYAN - EFFECTIVENESS OF TEACHING ENGLISH READING AT SCHOOL THROUGH AUTHENTIC TEXTS

Current article touches upon some issues related to the selection and usage of authentic texts in class.

Different interactive activities and exercises mentioned above specify the effectiveness of teaching reading at school through authenticity.

Authentic texts are interesting and actual, they are relatively easier and convenient to activate learners' motivation. We are certain, that regular and purposeful usage of them will improve pupils' language communicative competence, developing their confidence, autonomy and interculturalism.

**ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ՈՒՂՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ
ԴՊՐՈՑՈՒՄ**

ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ հոգեախտորոշում, հոգեշտկում, զարգացնող աշխատանք, խորհրդատվություն, լուսավորչական աշխատանք, զարգացման սոցիալական իրադրություն

Դպրոցում հոգեբանի աշխատանքն ունի իր առանձնահատկությունները, որոնք պայմանավորված են այդ աշխատանքների ուղղություններով՝

1. հոգեախտորոշիչ աշխատանքներ,
2. հոգեշտկիչ – զարգացնող աշխատանքներ,
3. խորհրդատվական – լուսավորական աշխատանքներ:

Ընդհանուր գծերով փորձենք ներկայացնել դրանցից յուրաքանչյուրը:

Հոգեախտորոշիչ աշխատանք՝ այն իրենից ներկայացնում է սովորողների անձի և գործունեության խորացված հոգեբանական հետազոտում՝ ողջ ուսումնական գործունեության ընթացքում, նրանց անձի անհատական առանձնահատկությունների և հակումների, պոտենցյալ հնարավորությունների, մասնագիտական ինքնորոշման ուսումնասիրություն, ինչպես նաև սոցիալական հարմարման, ուսումնական գործընթացի և անձի զարգացման խանգարումների պատճառների և մեխանիզմների բացահայտում:

Հոգեախտորոշիչ աշխատանքների խնդիրներն են .

1. սովորողների սոցիալ- հոգեբանական դիմանկարի կազմում,
2. ուսումնական գործընթացում, շփման մեջ և հոգեբանական ինքնազգացողության խնդիրներ ունեցող սովորողների օգնության ձևերի և միջոցների որոշում,
3. սովորողների ընդունակություններին համարժեք հոգեբանական աջակցության միջոցների և ձևերի որոշում

Հոգեախտորոշիչ աշխատանքների ձևերն են.

1. Ֆրոնտալ հետազոտություն- սովորողների որոշակի խմբի բոլոր անդամների կոմպլեքս հետազոտում ;Մա առաջնային ախտորոշում է, որը թույլ է տալիս առանձնացնել “բարենպաստ ” և “ անբարենպաստ ” սովորողներին՝ ըստ որևէ չափանիշի: Օրինակ՝ կարելի է առաջին

դասարանում ախտորոշել դպրոցական ուսուցմանը պատրաստված լինելու աստիճանը, դպրոցին հարմարման մակարդակը

2.Խորացված հոգեախտորոշիչ հետազոտություն՝ կիրառվում է առանձին բարդ դեպքերի ուսումնասիրման համար, որի ընթացքում կարող են կիրառվել նաև անհատական կլինիկական պրոցեդուրաներ: Օրինակ՝ եթե կոնկրետ երեխան ունի ուսումնական, կամ շփման դժվարություններ:

3.Օպերատիվ հոգեախտորոշիչ հետազոտություն՝ կիրառվում է շտապ տեղեկություններ ստանալու անհրաժեշտության դեպքում, որի ժամականակ կիրառվում է զրույց, հարցաշար՝ ուղղված հասարակական կարծիքի ուսումնասիրմանը և այլն [Исцова 2008:156] ;

Կարող են ախտորոշվել նաև սվորոդների իմացական գործընթացների առանձնահատկությունները, հուզա-կամային որակները, միջանձնային հարաբերությունները կոլեկտիվում: Հոգեախտորոշիչ աշխատանքների ժամանակ օգտագործվում են տիպային ախտորոշիչ մեթոդիկաներ, որոնք պետք է ադապտացված լինեն տվյալ դպրոցի պայմանների համար: Որպես օգնականներ հոգեբանը կարող է համագործակցել դասղեկների, մանկավարժների հետ :

Հոգեշտկիչ – զարգացնող աշխատանքներ՝ հոգեբանական շտկումը ակտիվ ազդեցությունն է անձի ձևավորման գործընթացի վրա՝ պահպանելով նրա անհատականությունը, իրականացվելով հոգեբանների, մանկավարժների, լոգոպեդների, բժշկի, սոցիալական մանկավարժի և այլ մասնագետների համատեղ աշխատանքի արդյունքում :

Հոգեբանական կանխարգելումը /պրոֆիլակտիկան/՝ դա սվորոդների ադապտացիայի հնարավոր խանգարումների կանխումն է, ինչպես նաև ծնողների և մանկավարժների համար հանձնարարականների մշակումը՝ սվորոդների ուսուցման, դաստիարակության և զարգացման գործընթացին աջակցելու նպատակով :

Շտկողական – զարգացնող աշխատանքների նպատակը որոշվում է մեծահասակի միջամտությամբ երեխայի հոգեկան զարգացման իրականացվող ակտիվ գործընթացի մեկնաբանմամբ: Այդ նպատակով պետք առանձնացնել աշխատանքների 3 ուղղություն.

- 1.զարգացման սոցիալական իրադրության օպտիմիզացիա,
- 2.երեխայի գործունեության տեսակների զարգացում,
3. տարիքայի հոգեբանական նորագոյացությունների ձևավորում:

Այս աշխատանքների առանձնահատկությունները կապված են այն բանի հետ , որ՝

1. փոխվում է երեխայի սոցիալական կարգավիճակը՝ նախազարգացականից դառնում է դպրոցական,

2. փոխվում է առաջատար գործունեությունը՝ խաղից դառնալով ուսուցում,

3. փոխվում է սոցիալական միջավայրը, ընդլայնվում են միջանձնային հարաբերությունները,

4. ձևավորվում են ակտիվության և կամաձին հոգեկան գոթորնթացները,

5. փոփոխություններ են կատարվում հուզական ոլորտում՝ կապված դպրոցական ադպտացիայի պահանջների հետ [Исрацова 2008:104]:

Թվարկածներից յուրաքանչյուրը կարող է լինել շտկողական աշխատանքի հիմք: Շտկողական աշխատանքի ամենաակտիվ ձևը խաղն է: Հատուկ ուշադրություն պետք է դարձնել երեխայի սոցիալական միջավայրին, մասնավորապես՝ ծնողներին: Հոգեբանի կարևորագույն խնդիրն է հանել տագնապը երեխայի մերձավորի մոտ, ազատել նրա համար անհանգստանալու, տագնապելու զգացումից, միաժամանակ՝ նպաստելու, որ նրանք ավելի խոր հասկանան երեխայի պրոբլեմը, դժվարությունները, պահանջները:

Խորհրդատվական – լուսավորական աշխատանքներ՝ այս աշխատանքների ուղղություններն են՝

1. մանկավարժների խորհրդատվություն և լուսավորչական աշխատանքներ,

2. ծնողների խորհրդատվություն և լուսավորչական աշխատանքներ,

3. սովորողների խորհրդատվություն:

Այս աշխատանքները ուսումնական գործընթացի մասնակիցների համար կարող են իրականացվել ինչպես խորհրդատվությունների, այնպես էլ լուսավորական աշխատանքների ձևով:

Լուսավորական աշխատանքները իրենցից ներկայացնում են սովորողների, մանկավարժների և ծնողների մոտ հոգեբանական գիտելիքների և դրանք սեփական զարգացման նպատակով կիրառելու նկատմամբ պահանջի ձևավորմամբ, ինչպես նաև սովորողների լիարժեք անձնային զարգացման և ինքնորոշման համար յուրաքանչյուր տարիքային հատվածում նպաստավոր պայմաններ ստեղծելու, ընդունակությունների զարգացման և անձի կայացման հնարավոր խանգարումների նախագոյազգացման համար :

Խորհրդատվական աշխատանքների առանձնահատկությունն այն է, որ հոգեբանական օգնության անմիջական ստացողը ոչ թե երեխան է, այլ ծնողը, մանկավարժը, մեծահասակը: Այսինքն՝ հոգեբանի ազդեցությունը երեխայի վրա անուղղակի է: Կրտսեր դպրոցում այդ աշխատանքների հաջողությունը կախված է հոգեբանի և մանկավարժների, ադմինիստրացիայի, ծնողների համագործակցությամբ: Այսինքն՝ ոլորտը վերահսկում է, թե որքանով է երեխայի հոգեկան զարգացման մակարդակը

համապատասխանում տվյալ տարիքային փուլին բնորոշ նորմատիվային պատկերացումներին: Այս աշխատանքների հիմնական բաղադրիչներն են.

1. ծնողներին և մանկավարժներին կողմնորոշել դեպի երեխայի տարիքային և անհատական առանձնահատկությունները,

2. Ժամանակին բացահայտել զարգացման խանգարումներ և շեղումներ ունեցող սովորողներին,

3. հանձնարարականների կազմում՝ ծնողների և մանկավարժների համար,

4. հանձնարարականների կազմում երեխաների ընտանեկան դաստիարակության համար,

5. անհատական, կամ խմբային շտկողական աշխատանք՝ խորհրդատվության ընթացքում,

6. բնակչության հոգեբանական լուսավորության կազմակերպում՝ դասախոսությունների, հանդիպումների, քննարկումների, կլոր սեղանների և այլ ձևերով [Абрамова 2000:86] :

Այսպիսով, դպրոցում հոգեբանի աշխատանքը, ընդգրկելով հոգեախտորոշիչ, հոգեշտկիչ-զարգացնող, խորհրդատվական-լուսավորական ուղղությունները, սովորողների անձի և գործունեության ամենատարբեր ոլորտները ենթարկում է համալիր հետազոտության, որի հիման վրա էլ ապահովում է համարժեք հոգեբանական աջակցություն և միջամտություն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Абрамова Г. С. Практическая психология М. 2000
2. Истратова О. Н.-Справочник психолога начальной школы Феникс 2008
3. Истратова О. Н.-Справочник психолога средней школы Феникс 2008

АСМИК АРУТЮНЯН - НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РАБОТ В ШКОЛЕ

В статье осматриваются вопросы основных направлений и задач психологических работ в школе.

HASMIK HARUTYUNYAN-DIRECTIONS OF PSYCHOLOGICAL WORK IN SCHOOL

The article looks at the main directions and tasks of psychological work in the school

**ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԱՏՎՈՒԹՅԱՆ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ
ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԸ**

ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՑԱՆ

Հիմնաբառեր՝ հոգեբանական խորհրդատվություն, խորհրդատվության նպատակ, անձնային աճ ֆիզիկական պայմաններ, գործընթացի մոդել, մարմնական կոնտակտ:

Հոգեբանական խորհրդատվության իրականացումը ենթադրում է որոշակի պայմանների ապահովում, այլապես խորհրդատվության արդյունավետությունը կասկածի տակ կդրվի: Խորհրդատու- հոգեբանից պահանջվում է ոչ միայն շտկման կոնկրետ տեխնիկաների իմացություն, հմտությունների տիրապետում, այլ ամենից առաջ՝ թե ինչ պայմաններ պետք է պահպանել հոգեբանական խորհրդատվության ընթացքում, ինչպես ապահովել համարժեք իրավիճակ: Նախ՝ հստակ պետք է լինի համագործակցության նպատակը: Համառոտ՝ այդ մասին:

Խորհրդատվության գործընթացի նպատակներն են՝

1. նպաստել այցելուի վարքային փոփոխություններին, որպեսզի նա աշխատի և ապրի ավելի արդյունավետ և երջանիկ,

2. նպաստել, որ այցելուն ինքնուրույնաբար կայացնի կենսականորեն անհրաժեշտ որոշումները, արդյունքներ ձևավորի, գնահատի սեփական անձը, հաղթահարի հուզական սթրեսները և այլն,

3. այցելուի մեջ զարգացնել միջանձնային հարաբերություններ կայացնելու և պահպանելու ընդունակություն՝ բարձրացնելով նրա կյանքի որակը /հարաբերությունները երեխաների, ծնողների, շրջապատի հետ, միջանձնային հարաբերություններ/,

4. ձևավորել կենսական դժվարություններ հաղթահարելու ընդունակություն,

5. նպաստել անձի ներուժի զարգացմանը և դրսևորմանը, որպեսզի այցելուն հասնի առավելագույն ազատության և ինքնակարգավորման,

Հաջորդ պայմանը հետևյալի իմացությունն է.

1. խորհրդատվությունը հնարավորություն է տալիս ընտրել և գործել սեփական հայեցողությամբ,

2. խորհրդատվությունն օգնում է սովորել վարքի նոր ձևեր,

3. խորհրդատվությունը նպաստում է անձնային աճին,

4. խորհրդատվության գործընթացում ընդգծվում է այցելուի պատասխանատվությունը սեփական որոշումների և վարքի համար,

5. Խորհրդատվության գործընթացը հիմնված է հոգեբան–այցելու կոնստրուկտիվ հարաբերությունների վրա [Кочюнас 2008:83]:

Պակաս կարևոր չեն նաև ֆիզիկական միջավայրի բնութագիրը և սոցիալական իրադրությունը: Անհրաժեշտ է հաշվի առնել, որ ռիհրդատվությունը պետք է անցկացնել լուսավոր, ոչ շատ մեծ, բաց գույնով ներկված տարածքում, որը չպետք է շատ ծանրաբեռնված լինի կահույքով: Հոգեբանի սեղանին չպետք է լինեն ընտանեկան լուսանկարներ, կամ անձնական, սեփական արժեքներն արտահայտող իրեր: Այցելուն պետք է համոզված լինի, որ իրենց ոչ ոք չի լսում, պետք է իրեն ապահով զգա:

Երբ այցելուն ներս է մտնում, հոգեբանը պետք է դիմավորի նրան՝ տեղից վեր կենալով և ընդառաջ գնալով, և հրավիրի նստել, որտեղ որ հարմար է գտնում: Այցելուն և հոգեբանը պետք է նստեն սեղանի միևնույն կողմում, որպեսզի սոցիալական տարածություն չառաջանա նրանց միջև, ինչը կարող է խանգարել կոնտակտի հաստատմանը: Սեղանի տարբեր կողմերում պետք է նստել միայն այն դեպքում, երբ այցելուն ագրեսիվ է: Այցելուն պետք է նստի այն դիրքով, որ լույսը չընկնի նրա աչքերին, ինչպես նաև դիմացը ժամացույց չլինի:

Հաջորդ կարևոր հարցն այն է, թե երբ և ինչ պայմաններում է թույլատրելի մարմնական կոնտակտը այցելուի հետ /հավել ձեռքին, ուսին, շոյել գլուխը և այլն/: Այդ պայմաններն են՝

1. երբ այցելուն սոցիալապես հասուն չէ,
2. հոգեկան տրավմա, վիշտ ունեցող այցելուի հետ,
3. երբ հոգեբանը հուզական աջակցություն է ցուցաբերում:

Պետք է նկատի ունենալ, որ մարմնական կոնտակտը երբեք չպետք է ունենա էրոտիկ տարրեր: Այդ առումով այս հարցը պահանջում է մասնագիտական ինտուիցիա և նրբանկատություն:

Խորհրդատվության տևողությանը և հաճախականությանը ներկայացվում են հետևյալ պահանջները՝

1. 5-7 տարեկան երեխաների համար՝ 20րոպե,
2. 8-12 տարեկանների համար՝ 30րոպե,
3. դեռահասների և մեծահասակների համար՝ մինչև 1 ժամ [

Карвасарский.2000:134]:

Նպատակահարմար է հանդիպել շաբաթը 1-2 անգամ: Սկզբում պետք է պայմանավորվել այցելուի հետ 3-4 հանդիպման համար, եթե դրանք լինում են արդյունավետ՝ պետք է շարունակել հանդիպումները:

Խորհրդատվության գործընթացի ընհանուր մոդելը կազմված է 6 փուլերից

1. Պրոբլեմի հետազոտում՝ հոգեբանը, կոնտակտի մեջ մտնելով այցելուի հետ, հասնում է երկկողմանի վստահության: Անհրաժեշտ է

ուշադիր լսել այցելուին, ցուցաբերել առավելագույն անկեղծություն, ապրումակցում, չանել գնահատող դատողություններ, մանիպուլյացիաներ, խրախուսել այցելուի անկեղծությունը, ֆիքսել նրա զգացմունքները, արտահայտությունները և ոչ վերբալ վարքը :

2. Պրոբլեմի որոշում՝ այս փուլում հոգեբանը փորձում է հստակ որոշել, ախտորոշել, բնութագրել այցելուի խնդիրը՝ ճշտելով դրա հուզական և իմացական ասպեկտները: Այցելուն և հոգեբանը այն սկսում են հասկանալ նույն կերպ: Դա օգնում է, որպեսզի ճիշտ հասկացվեն խնդրի պատճառները: Եթե դա չի հաջողվում, պետք է վերադառնալ նախորդ փուլին:

3. Այլընտանքների իդենտիֆիկացիա՝ այս փուլում որոշվում են պրոբլեմի լուծման հնարավոր տարբերակները: Հոգեբանն իր տարբերակները չի պարտադրում այցելուին, այլ բաց հարցերի միջոցով մղում է նրան գտնելու հնարավոր ռեալ տարբերակներ: Կարելի է նաև գրել լուծումների տարբերակների ցուցակ:

4. Պլանավորում՝ կատարվում է նշված տարբերակների գնահատում: Հոգեբանն օգնում է այցելուին ընտրել հնարավոր իրական տարբերակը, հասկանալ, որ ոչ բոլոր խնդիրներն են լուծելի, որոշ լուծումներ շատ երկար ժամանակ են պահանջում: Միաժամանակ օգնում է ընտրել խնդրի լուծման միջոցները :

5. Գործունեություն՝ կատարվում է խնդրի լուծման պլանի իրականացում: Հոգեբանն այցելուին օգնում է գործունեությունը կառուցել՝ հաշվի առնելով ժամանակի, իրավիճակի, հանգամանքների գործոնները: Պետք է տեղեկացնել այցելուին նաև հնարավոր ձախողումների, մասնակի լուծումների մասին:

6. Գնահատում և հետադանձ կապ՝ հոգեբանը և այցելուն ընդհանրացնում և գնահատում են, խնդրի լուծման մակարդակը, ձեռք բերված արդյունքները: Անհաջողությունների դեպքում պետք է վերադառնալ նախորդ փուլերին [Кочюнас.2008:118]:

Ընդհանրացնելով, կարող ենք ասել, որ խորհրդատվական աշխատանքների արդյունավետության ապահովումը պահանջում է խորհրդատվության իրավիճակի հստակ չափանիշների համապատասխանեցում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Карвасарский Б.Д. –Психотерапия.-Питер 2000
- 2.Кочюнас Р.-Психологическое консультирование. Групповая психотерапия Москва 2008

АСМИК АРУТЮНЯН -СИТУАЦИЯ ПСИХОЛОГОЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

В статье осматриваются вопросы ситуации психологического консультирования. Представлены цели, задачи, физические и другие условия процесса консультирования.

HASMIK HARUTYUNYAN -THE SITUATION OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING

The article looks at the issues of the situation of psychological counseling. The goals, tasks, physical and other conditions of the counseling process.

**ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՓՈՒԼԵՐԸ
ՌՈԲԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ**

Հիմնաբառեր՝ ռազմավարական կառավարում, բուհերի ռազմավարական կառավարման համակարգեր, ռազմավարական կառավարման փուլեր, գործունեության արդյունավետության ցուցանիշներ (ԳԱՅ-եր):

Ներկայումս, պայմանավորված գիտելիքահենք տնտեսության զարգացման մարտահրավերներով և կենսագործունեության բոլոր առանցքային բնագավառներում, ներառյալ բարձրագույն կրթության ոլորտում այդ մարտահրավերների զգալի ազդեցությամբ, բուհերի կառավարման համակարգերը զարգացման այնպիսի փոփոխությունների են ենթարկվում, որոնց արդյունքում բուհերի նախկինում որդեգրած մոտեցումներն ու գործունեության սկզբունքները նույնպես ձևափոխվում են՝ մրցակցությունից անցում կատարելով համագործակցության: Արդյունավետ համագործակցային գործունեության սկզբունքները ենթադրում են մեծածավալ տվյալների հավաքագրում և տարատեսակ ռեսուրսների թիրախային կիրառում, կառավարման ավանդական և նոր մեթոդների ու կառուցակարգերի համակցում: Այս պայմաններում առավել տեսանելի է դառնում բուհերի ռազմավարական կառավարման համակարգերի խորքային վերափոխման և գործընթացների շարունակական կատարելագործման անհրաժեշտությունը, որը ենթադրում է հնարավորությունների և առկա կարողությունների համակցում: Ուստի այս հոդվածում սահմանվում են **ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման հիմնական փուլերն ու դրանց բաղադրիչները, որոնք միտված են ռազմավարական կառավարման համակարգերի արդյունավետության բարձրացմանը և արդյունավետության ապահովման համար անհրաժեշտ տեսագործնական կառուցակարգերի մշակման օժանդակմանը:**

Ռազմավարական պլանավորման և հատկապես մարդկային ռեսուրսների պլանավորման մոդելները դեռևս լիարժեք չեն կիրառվում ՀՀ բուհերում: ՀՀ պետական բուհերի մեծամասնությունը ռազմավարությունները մշակում են հնգամյա ժամկետով: Այդ ռազմավարությունները մշակվում են որոշակի աստիճանակարգությամբ և դրանից բխող որոշումների կայացման մեխանիզմներով: Մասնավորապես, ռազմավարությունները մշակվում են համապատասխան ստորաբաժանումների և/կամ աշխատանքային խմբերի կողմից, քննարկվում և երաշխավորվում են գիտական խորհուրդներում և հաստատվում են բուհերի կառավարման կամ հոգաբարձուների խորհուրդների կողմից: Հաստատումից հետո ռազմավարությունները տևական ժամանակահատված համապարփակ

զնահատման ու խորքային վերանայման չեն ենթարկվում և մնում են անփոփոխ: Որպես ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման գործընթացներում առկա համընդհանուր երևույթ՝ կարելի է փաստել, որ գիտակրթական գործունեության և ռազմավարական նպատակների միջև համապատասխանությունը նույնպես մշտադիտարկման չի ենթարկվում: Այդ պատճառով այս հոդվածում վերլուծության են ենթարկվում ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման գործընթացներն ու մեխանիզմները, առաջադրվում են կառուցակարգեր, որոնց միջոցով ՀՀ բուհերը կարող են ավելի մրցունակ և արդյունքահենք դարձնել ռազմավարական կառավարման գործընթացները: Սույն հոդվածում բուհերի ռազմավարական կառավարման արդյունավետության բարձրացման մեխանիզմների ու կառուցակարգերի առաջադրումը հիմնվում է ռազմավարական կառավարման հինգ փուլերի համապարփակ ուսումնասիրման ու դրանց առանցքային բաղադրիչների վերլուծության վրա:

Բուհերի ռազմավարական կառավարման համակարգերի խորքային բարելավման անհրաժեշտությունը պայմանավորված է հետևյալ հիմնական դրույթներով՝

- արտաքին միջավայրի էական որակական փոփոխություններ (զարգացումների շարժընթաց, նորարարության ցուցանիշներ, բազմազանության գործոններ, անորոշության ռիսկեր),
- տարբեր ժամանակահատվածների համար մեծածավալ տվյալների հավաքագրում, մշակում ու վերլուծություն և դրանցից դուրս բերված արդյունքների հիման վրա կառավարչական որոշումների կայացում,
- գիտատեխնիկական և սոցիալ-տնտեսական առաջընթացի ազդեցության հետևանքով այլընտրանքային տարբերակների բազմազանացում,
- տարբեր ոլորտների փոխկապակցվածության մեծացում և գիտակարգերի համակցում,
- գործունեության արդյունավետության ցուցանիշների և բուհերի կատարողականի բարձրացման վերաբերյալ առանցքային շահակիցների պահանջների բազմազանացում:

Ռազմավարական կառավարման հասկացության շրջանակը սահմանելու համար անհրաժեշտ է հստակեցնել *ռազմավարություն* հասկացությունը: Ռազմավարությունը կազմակերպության երկարաժամկետ զարգացման առանցքային ուղղությունն է, որի մշակման ժամանակ կազմակերպությունը հաշվի է առնում իր գործունեության ոլորտը, միջավայրը և կազմակերպաիրավական ձևը, հաստատության ներսում փոխհարաբերությունների համակարգը և նրա տեղն ու դիրքը աշխատաշուկայում (Խաչատրյան 2013, 47): «Ռազմավարություն»

եզրույթի բնորոշումները բազմաթիվ են, սակայն ունեն որոշ ընդհանուր բնութագրիչներ (Խաչատրյան 2013, 47-48).

- ռազմավարությունը հեռանկարի պլանավորման և իրականացման վերաբերյալ կազմակերպության պատկերացումն է.
- ռազմավարությունը կապված է հաստատության երկարաժամկետ պլանավորման հետ. այն ենթադրում է երկարաժամկետ նպատակներ և սկզբունքորեն կարևոր ու համընդգրկուն ռազմավարական և կառավարման որոշումներ.
- ռազմավարության շրջանակներում իրականացվում են հաստատության զարգացման ուղղությունների և առաջնահերթությունների սահմանում և ընտրություն:

Ռազմավարական կառավարումը դիտարկվում է որպես գործընթաց, որը ենթադրում է կառավարման սուբյեկտի (կազմակերպության վարչական կազմ, արտաքին միջավայրի գործոններ) ազդեցությամբ կառավարման օբյեկտի (աշխատակազմ, կառավարման համակարգի բաղադրիչներ) կողմից կազմակերպությունում իրականացվող գործընթացների, մատուցվող ծառայությունների և կատարողականի կառավարում՝ ուղղված կազմակերպության ընդհանուր նպատակների և կանոնադրական գործառույթների իրականացմանը: Ռազմավարական կառավարումը՝

- կազմակերպության ռազմավարական զարգացմանն ուղղված *համակարգային մոտեցում* է, որը ներառում է կազմակերպության ռազմավարական տեղի ու դիրքի սահմանումը, ներունակության գնահատումը, ռազմավարության մշակման և իրականացման համար անհրաժեշտ իրաչափ ժամանակահատվածի որոշումը և ռազմավարության իրականացման ընթացքում առաջացող հնարավոր ռիսկերի կառավարումը, խնդիրների լուծմանն ու մարտահրավերների դիմակայմանն ուղղված ռազմավարական նպատակների և գործողությունների համակարգային կառավարումը (Analoui & Karami 2003, 61).
- ռազմավարական որոշումների ընդունման *շարունակական գործընթաց* է, որը ներառում է ռազմավարական պլանավորումը, ռազմավարության մշակումը, իրականացումը, գնահատումը, վերանայումը և համապատասխան փոփոխություններին ուղղված գործողությունների պլանավորումը, կազմակերպումն ու իրականացումը: Ռազմավարական կառավարումը նպատակաուղղված է բոլոր գործառույթների կառավարմանը, գործողությունների համակարգված կարգավորիչ ներգործության ապահովմանը և ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործման միջոցով ռազմավարական նպատակների իրականացմանը.

- ենթադրում է կազմակերպության *կառավարման դերակատարների* (կազմակերպության ղեկավարություն, վարչական կազմ, ստորաբաժանումների ղեկավարներ, կառավարիչներ և աշխատակազմի այլ ներկայացուցիչներ) *նպատակադրման և ջանքերի կենտրոնացում* միջնաժամկետ և երկարաժամկետ արդյունքների վրա և միտված է կազմակերպության առաջընթացի ապահովմանը:

1980-ականներին «ռազմավարական պլանավորում» եզրույթն աստիճանաբար փոխարինվեց «ռազմավարական կառավարում» եզրույթով: Նշված եզրույթների տարբերությունն այն է, որ «ռազմավարական պլանավորման դեպքում շեշտադրվում է ռազմավարական օպտիմալ որոշումների կայացումը, իսկ ռազմավարական կառավարման դեպքում՝ ռազմավարական արդյունքները գրաված նոր շուկաները, նոր արտադրանքը, ծառայությունները կամ տեխնոլոգիաները» (Ansoff 1988, 235): Ռազմավարական կառավարումը ներառում է ռազմավարական պլանավորման փուլը և «այն ավելի ներառական հասկացություն է, որի դեպքում շեշտադրվում են արտաքին միջավայրի ու կազմակերպության ճկուն փոխազդեցությունը և այն մեթոդաբանությունը, որով կազմակերպությունն ուսումնասիրում է արտաքին միջավայրի առանցքային և իր գործունեության վրա ամենադրական ազդեցություն ունեցող գործոնները» (McCaffery 1989, 194): Հետևապես, ռազմավարական կառավարումն ավելի համապարփակ է և, ի տարբերություն ռազմավարական պլանավորման, ընդգրկում է կազմակերպության գործունեության առավել լայն շրջանակ: Ռազմավարական կառավարումն օժանդակում է կազմակերպությանը հասնելու իր վերջնանպատակին, զարգացնելու ինստիտուցիոնալ կարողությունները, ամրապնդելու կազմակերպական արժեհամակարգը, գործառնական մակարդակում սահմանված գործողությունները փոխկապակցելու միջնաժամկետ ու երկարաժամկետ նպատակներին և ընդհանուր առմամբ աստիճանակարգի բոլոր մակարդակներում իրականացվող գործողություններն ուղղելու կազմակերպության առաքելությունը (Hax & Majluf 1996, 419):

Ռազմավարական արդյունավետ կառավարման համար անհրաժեշտ է հնարավորինս ապահովել պլանավորման ու վերահսկման գործընթացների և կազմակերպության կառուցվածքի ինտեգրումը: Պլանավորումը չպետք է դիտարկվի որպես կազմակերպության որևէ ստորաբաժանման գործառույթ, այլ այն պետք է լինի կազմակերպության բոլոր ստորաբաժանումների, վարչական կազմի և կառավարիչների գործառույթը: Բացի այդ, ռազմավարական կառավարման գործընթացներում կազմակերպությունը պետք է կարևորի նաև իր ներքին

և արտաքին միջավայրերի գործոնները, ներառյալ՝ բարելավման հնարավորություններն ու վտանգները, կազմակերպական մշակույթը, ինչպես նաև այդ մշակույթի առանձնահատկությունները պայմանավորող և ռազմավարական կառավարման արդյունավետության վրա ուղղակի ազդեցություն ունեցող մարդկային ռեսուրսների գործունեությունը (Hughes 2012, 213):

Ռազմավարական կառավարումը ներառում է միաժամանակ և՛ նպատակ, և՛ միջոց: Որպես նպատակ՝ այն նկարագրում է կազմակերպության ապագայի տեսլականը որոշ ժամանակահատված հետո: Որպես միջոց՝ այն ցույց է տալիս, թե ինչպիսի միջոցների կիրառմամբ կնյութականացվի այդ տեսլականը (Խաչատրյան 2013, 57): Ռազմավարական նպատակն ամփոփում է բուհի բոլոր առանցքային ուղղություններով սահմանված կառավարման նպատակները (Латфуллин и др. 2014, 256): Կազմակերպության գործունեության նպատակները, միջոցներն ու արդյունքները պետք է համահունչ և համատեղելի լինեն, որը նշանակում է, որ կազմակերպության ռազմավարական կամ երկարաժամկետ նպատակները համապատասխանում են առաքելությանը, իսկ միջնաժամկետ և կարճաժամկետ նպատակները՝ երկարաժամկետ նպատակներին: Ընդ որում, կազմակերպության հիմնական նպատակի իրականացման արդյունավետությունն ուղղակիորեն պայմանավորված է յուրաքանչյուր մակարդակում սահմանված կարճաժամկետ և միջնաժամկետ նպատակների իրագործման արդյունավետությամբ:

Բուհերի նպատակները կարելի է դասակարգել ըստ հետևյալ չափանիշների (Աղյուսակ 1)։

ԱՂՅՈՒՍԱԿ 1. ԲՈՒՇԵՐԻ ՆՊՏԱԿՆԵՐԻ ԴԱՍԱԿԱՐԳՈՒՄԸ

Դասակարգումն ըստ չափանիշների	Նպատակների խմբերը	
	Նպատակների սահմանման ժամանակահատված	ռազմավարական մարտավարական
Թիրախային ոլորտ/շուկա	միջազգային տարածաշրջանային	ազգային
Նպատակի շրջանակ	ընդհանուր	մասնավոր
Բովանդակություն	քաղաքական տնտեսական սոցիալական տեխնոլոգիական տեխնիկական	կրթական (ուսումնական) գիտահետազոտական սոցիալ-մշակութային կազմակերպական
Գործառության ենթահամակարգ	մարքեթինգային նորարարական կադրային	ֆինանսական արտադրական վարչական
Միջավայր	արտաքին	ներքին

Առաջնահերթություն	առաջնային նշանակություն ունեցող	երկրորդական նշանակություն ունեցող
Չափելիություն	քանակական	որակական
Կրկնելիություն	պարբերական (կրկնվող)	մեկանգամյա
Աստիճանակարգություն	կազմակերպության ինստիտուցիոնալ նպատակներ	կազմակերպության ստորաբաժանումների նպատակներ

Փոխառված և համալրված է ' Латфуллин 2014, 267

Նպատակների ամբողջ աստիճանակարգությունը պետք է իր հերթին համապատասխանի ոչ միայն սահմանված ժամանակահատվածին, այլ նաև կազմակերպության կանոնադրական գործունեության ուղղվածությանն ու բովանդակությանը (Латфуллин 2014, 262):

Նպատակների սահմանման գործընթացը, ինչպես և կառավարման ամբողջ գործընթացը, տարբեր կազմակերպություններում տարբեր է, սակայն կան ընդհանուր պահանջներ ու նպատակներին հասնելու միջոցներ և ուղիներ (Латфуллин 2014, 264): Դրանք հստակեցվում են ռազմավարական կառավարման գործընթացում՝ ռազմավարության մշակման, իրականացման, վերահսկման և բարելավման փուլերում:

Ռազմավարական կառավարման գործընթացը ներկայացվում է ստորև ներկայացվող՝ փոխկապակցված քայլերից ու մակարդակներից բաղկացած կառուցվածքի տեսքով:

Կազմակերպության նպատակների իրականացմանն ուղղված որոշումների ժամանակ կազմակերպության ղեկավարությունը պետք է հաշվի առնի որոշումների կայացման չափանիշները, որոնց պահպանման դեպքում սահմանված նպատակների իրականացման գործընթացն առավել արդյունավետ է լինում:

Այսպիսով, ռազմավարական կառավարումը հստակեցնում է կազմակերպության ցանկալի ապագայի պատկերացումներն ապահովելու համար բոլոր նպատակային գործընթացները: Ռազմավարական կառավարման արդյունավետությունը մեծապես պայմանավորված է կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների կառավարմամբ, քանի որ այն որպես կառավարման համակարգի բաղկացուցիչ մաս, օժանդակում է կազմակերպությանը հաղթահարելու առկա ու կանխատեսվող վտանգները և համապատասխանաբար արձագանքելու այն փոփոխություններին, որոնք ազդում են կազմակերպական մշակույթի վրա (Խաչատրյան և ուրիշներ 2015, 36):

Ռազմավարական կառավարումը այն «համակարգն է, որը կառավարում է կազմակերպության կարճաժամկետ ու երկարաժամկետ

որոշումների կայացման և մրցակցային առավելության վրա ազդող ներքին ու արտաքին միջավայրերը» (Connell & Teo 2010, 4): Այս բոլոր քաղաքականների արդյունավետ կառավարումը պայմանավորված է գործընթացին բոլոր շահակիցների և/կամ շահառու սուբյեկտների մասնակցությամբ: Ռազմավարական կառավարումը՝ որպես ամբողջական համակարգ, կազմակերպության գերակայությունների և առաջնահերթությունների, ռազմավարական նպատակների և խնդիրների, անհրաժեշտ ռեսուրսների և գործողությունների համալիր է: Բուհերի ռազմավարությունները սոցիալ-տնտեսական, գիտակրթական ու սոցիալ-մշակութային, հիմնարար ու կիրառական գիտական հետազոտությունների ոլորտների զարգացման առանցքն են, որոնք բուհերին ուղղորդում են դեպի արդյունավետ քաղաքականությունների և մարտավարությունների մշակում՝ երկարաժամկետ նպատակների արդյունավետ իրականացումն ապահովելու համար: Մրցունակ ռազմավարությունների իրականացման միջոցով բուհերը գործուն մասնակցություն են ունենում ինչպես գիտակրթական ոլորտի, այնպես էլ ազգային տնտեսության զարգացմանն ուղղված գործընթացներում:

Ռազմավարական կառավարման գործընթացը բազմաշերտ է և ենթադրում է փոխկապակցված փուլերի և գործողությունների համալիր փոխհաջորդում, մասնավորապես՝ առկա և նախկին փորձերի արդյունքներից բխող օբյեկտիվ վերլուծական գործընթաց, վերլուծական մտածողության կիրառում, ինչպես նաև երեք տարբեր ժամանակահատվածների (անցյալ, ներկա և ապագա) հեռանկարների համակցում կանխազորող (պրոակտիվ) և երկարաժամկետ պլանավորման կարևորության շեշտադրմամբ:

Բուհի գործառությանին շրջանակը կարելի է բնորոշել հետևյալ խնդիրների լուծման անհրաժեշտությամբ՝ կառավարման համակարգի ձևավորում և արդյունավետ գործառում, կառավարման դերակատարների և շահակիցների լիազորությունների ու պարտականությունների հստակ բաժանում, ռեսուրսների բաշխում ըստ նպատակների և գերակայությունների և առաջնահերթությունների: ՀՀ բուհերը հիմնականում կիրառում են կառավարման փակ մոդել, որը հիմնված է կառավարման գծային-գործառությանին համակարգի վրա: Սակավաթիվ բուհեր են մշակում և իրականացնում կառավարման բաց մոդել, որն ըստ էության ավելի ճկուն և արտաքին միջավայրի փոփոխվող գործոնների ազդեցությանն ավելի արդյունավետ դիմակայման մոդել է: Հասկապես տնտեսական և սոցիալ-մշակութային արտաքին գործոնները հանգեցնում են ՀՀ բուհերի ոչ միայն զարգացման ուղղությունների փոփոխությունների շրջանակի, այլ նաև բուհերի գործառությանին և գործունեության վերագնահատման անհրաժեշտության: Այս համատեքստում

ռազմավարական արդյունավետ կառավարումը հանդես է գալիս որպես կանխատեսելի և անկանխատեսելի միջավայրային գործոններին համապատասխանորեն արձագանքելու, առաջացած խոչընդոտներին դիմակայելու, գործառույթային ռիսկերը նվազեցնելու և այդ գործընթացներում բուհի զարգացման հեռանկարին արդյունավետորեն հետևելու լավագույն միջոց:

Կառավարման ճկուն համակարգերի գործառման դեպքում բուհերը կարողանում են համապատասխանեցնել իրենց ներքին միջավայրի գործոններն արտաքին միջավայրի գործոններին, գիտակցում են փոփոխությունների կատարման անհրաժեշտությունը և նախաձեռնում են իրենց գործունեության արդյունավետության բարձրացմանն ուղղված միջոցառումներ: Շահակիցների և գործընկերների հետ ծառայությունների համատեղ մատուցումը նույնպես խթանում է կազմակերպությունների գործունեության արդյունավետությունը, իսկ համագործակցության ռազմավարացման, փաստաթղթավորման և ֆորմալ ընթացակարգերով կարգավորման դեպքում կազմակերպություններն առավել հստակ են նախանշում իրենց հեռանկարային զարգացումը:

Առհասարակ, բուհերի կառավարումը հիմնվում է կառավարման տեսությունների, ընդհանրացված գիտամեթոդական դրույթների և դրանց գործնական կիրառման վրա: Բուհերի ռազմավարական կառավարման համակարգերը հիմնվում են կառավարման գիտակարգի ընդհանուր տեսական հիմքերի վրա, հետևապես անհրաժեշտ է սահմանել ռազմավարական կառավարումը և հստակեցնել դրա էությունը: Ընդհանուր բնութագրամբ՝ բուհերի կառավարումը «օրենսդրությամբ, քաղաքականություններով և կանոնադրություններով սահմանված իշխանությունն է, որը սահմանում և իրականացնում է ֆորմալ և ոչ ֆորմալ գործընթացները, իր հետ փոխազդեցության մեջ գտնվող դերակատարների իրավունքներն ու պարտականությունները և նրանց աշխատանքներն ուղղում է դեպի կազմակերպության առաքելության իրականացում» (Hirsch & Weber 2001): Բուհերի կառավարման սահմանումների հասկացությանին հենքում որոշումների կայացման գործընթացներն են, կազմակերպական կառուցվածքը, ռազմավարությունները, քաղաքականությունները, ազգային օրենսդրական հենքն ու իրավական գործընթացները (Tierney 2004, Shattock 2006), որոնք միտված են բուհերի կենսագործունեության արդյունավետության ապահովմանը և մրցակցային խնդիրների վերհանմանն ու լուծմանը: Սակայն համաշխարհային և ազգային շուկաների հարափոփոխ պահանջները մշտապես նոր մարտահրավերներ են առաջադրում բուհերին, իսկ դրանց հաղթահարման արդյունավետությունը նախևառաջ պայմանավորված է բուհերի

իրավական կարգավիճակով և իրավակազմակերպական ձևերով (պետական, ոչ պետական, միջպետական համալսարան, պետական ոչ առևտրային կազմակերպություն (ՊՈԱԿ), հիմնադրամ կամ սահմանափակ պատասխանատվությամբ ընկերություն) և դրանցով պայմանավորված իրավական պահանջներով, որոնց հիման վրա բուհերը մշակում ու կիրառում են իրենց կանոնադրությունները (Burgan 2004, Kezar 2006):

Բուհերի ռազմավարական արդյունավետ կառավարումը պահանջում է մի շարք փոխկապակցված գործառնությունների իրականացում, որոնք տեսաբանների և ոլորտի մասնագետների կողմից տարբեր կերպ են դասակարգվել: Ռազմավարական կառավարման գործառնությունների հիմնական դասակարգումը հետևյալն է (Трапицкин 2016, 96)

- ռազմավարական նպատակների և խնդիրների սահմանում,
- կառավարչական որոշումների պլանավորում և կայացում,
- ռեսուրսների պլանավորում և բաշխում,
- ռազմավարական գործունեության կազմակերպում,
- ռազմավարական գործունեության վերահսկում և գնահատում,
- ռազմավարական գործունեության կարգավորում (կամ շտկում/բարեփոխում):

Ռազմավարական հնարավորությունը բուհի՝ այնպիսի ռազմավարություններ մշակելու և իրականացնելու ներունակությունն է, որոնք թույլ են տալիս մրցակցային առավելության հասնել (Խաչատրյան 2013, 56): Այլ կերպ ասած՝ ռազմավարական հնարավորությունը հնարավորինս մրցունակ առաքելություն ընտրելու, իրական նպատակներ սահմանելու, ռեսուրսներն ու հնարավորությունները համադրելու, ռազմավարական ծրագրեր մշակելու և իրագործելու բուհի ներունակությունն է: Ռազմավարական կառավարումը բարձրագույն ուսումնական հաստատությանը հնարավորություն է ընձեռում՝

- վերլուծելու այն համատեքստը կամ արտաքին միջավայրը (քաղաքական, սոցիալական, տնտեսական ու տեխնոլոգիական), որի համատեքստում գործում է բուհը, և հասկանալու այդ համատեքստը՝ առաքելությունը, նպատակներն ու խնդիրները ճիշտ և թիրախավորված սահմանելու համար,
- փոխկապակցելու գործունեության բոլոր տեսակները, գործառնություններն ու գործընթացները բուհի ընթացիկ կառավարման համակարգի և ռեսուրսների հետ,
- առկա համատեքստում հստակեցնելու այն ճգնաժամային և ոչ ճգնաժամային հիմնախնդիրները, որոնք բուհը կարևոր և առաջնային է համարում տվյալ ժամանակահատվածում լուծելու համար,

- սահմանված հիմնախնդիրների լուծման համար վերլուծելու բուհի ուժեղ ու թույլ կողմերը և որոշակիացնելու հնարավորություններն ու վտանգները, որոնք անմիջականորեն կարող են ազդել բուհի գործունեության վրա,
- բազմակողմանիորեն վերլուծելու ռազմավարական հնարավորությունները կամ այլընտրանքները և ռազմավարական նպատակներին հասնելու համար ընտրել դրանցից առավել համապատասխան տարբերակները,
- սահմանելու տեսլական՝ զարգացման հեռահար նպատակ, հստակեցնելու առաքելությունը¹, ռազմավարական ծրագրի ժամկետներով նախատեսված գլխավոր նպատակը, ինչպես նաև մշակելու ռազմավարական նպատակներն ու խնդիրները՝ հիմք ընդունելով հիմնախնդիրների վերլուծության արդյունքները,
- սահմանելու անհրաժեշտ առաջնահերթություններ և մշակելու գործողությունների ծրագիր:

Բուհերի ռազմավարական կառավարման կարևոր բաղադրիչներից է զարգացմանն ուղղված կարճաժամկետ, միջնաժամկետ և երկարաժամկետ պլանավորումը, որը պետք է բխի բուհի առաքելությունից, կանոնադրական գործառույթներից և զարգացման գերակա ուղղություններից: Ռազմավարական պլանավորումն ընդհանրական հասկացություն է, որը սահմանում և համակցում է բուհի առաքելությունը, կազմակերպական արժեքները, ռազմավարական նպատակներն ու խնդիրները և նման այլ բաղադրիչները, որոնք անհրաժեշտ են մի շարք գործողություններ իրականացնելու համար՝ հիմնվելով քանակական ու որակական ցուցանիշների և գործունեության էլքերի վրա:

Ռազմավարական կառավարման տեսությունների և էմպիրիկ հետազոտությունների արդյունքների հիման վրա առանձնացվում են ռազմավարական կառավարման հինգ հիմնական փուլեր, որոնք միանգամայն կիրառելի են ՀՀ բուհերում: Հանգերը և Ուիլենը (Hunger and Wheelen 2003) առաջադրում են ռազմավարական կառավարման առնվազն

¹ Բուհն իր առաքելության միջոցով որոշում է իր ներքին և արտաքին դերակատարություններն ու գործառույթները, սահմանում է շուկայում բուհի պահանջարկի շրջանակը, առաջնահերթությունները, խթանում է կազմակերպական մշակույթի ձևավորմանն ու ամրապնդմանը, ինչպես նաև ապահովում է իր առանցքային շահակիցների համար հաշվետվողականության բաղադրիչը: Բուհի առաքելությունն այն նպատակն է, արժեքները, որին ձգտում է բուհը, որտեղ իրեն տեսնում է ապագայում: Այն ուղենշում է շուկայի այն հատույթները, որոնց համար պատրաստում է մասնագետներ համապատասխան արտադրանք ստեղծելու կամ ծառայություններ մատուցելու միջոցով: Առաքելության միջոցով բուհը հարաբերվում է սոցիալ-տնտեսական, ֆինանսական, նորարարական, տեխնոլոգիական, կառավարման, արտադրության և հարակից այլ առանցքային ոլորտների հետ (Латфуллин 2014, 258):

չորս փուլ՝ միջավայրերի գործոնների ուսումնասիրություն, ռազմավարության մշակում, իրականացում և գնահատում:

Ռազմավարական կառավարման ստորև ներկայացվող հիմնական փուլերի փոխկապակցվածության և արդյունավետության ապահովման համար անհրաժեշտ է, որ կառավարման դերակատարները և ռազմավարության իրականացման պատասխանատուները մասնագիտական գիտելիքներից, հմտություններից ու փորձառությունից բացի ունենան նաև ռազմավարական մտածելակերպ և բուհի ռազմավարությունն արդյունավետ իրականացնելու հանձնառություն:

ՓՈՒԼ 1. Բուհի հայտորոշիչ վերլուծություն: Այս փուլում իրականացվում է վերջին տարիներին բուհի սոցիալ-տնտեսական դրության համակարգային վերլուծություն՝ որոշելու բուհի դիրքը կրթության և գիտության ոլորտային համակարգերում և աշխատաշուկայում իր ունեցած դերակատարությունը: Մասնավորապես, վերլուծության ժամանակ հաշվի են առնվում և իրականացվում են հետևյալ գործողությունները՝ բուհի կառավարման խնդիրների գնահատում ու դասակարգում, բուհի ներքին ու արտաքին միջավայրերի գործոնների վերլուծություն և գնահատում PEST, SWOT և ռազմավարական պլանավորման այլ գործիքների կիրառմամբ, ազգային, տարածաշրջանային և միջազգային մակարդակներում բուհի մրցակցային առավելության դուրսբերում, վերլուծում և բուհի գործունեության զարգացման ռազմավարական առաջնահերթությունների ընտրություն:

Բուհի հայտորոշիչ վերլուծության փուլում համապարփակ վերլուծության են ենթարկվում բուհի կառավարման մակրոմիջավայրն ու միկրոմիջավայրը՝ հիմնված կառավարման նպատակների ու չափանիշների ուսումնասիրության, ռազմավարական խնդիրների դասակարգման, բուհի ներքին և արտաքին միջավայրերի գործոնների ուսումնասիրության, ինչպես նաև բուհի մրցակցային առավելության ու ռազմավարական առաջնահերթությունների ընտրության վրա: Հայտորոշիչ վերլուծության համար հիմք են հանդիսանում հետևյալ սովալները

- բուհի գործունեության վերջին 3-5 տարիների տարեկան հաշվետվությունները և գործունեության արդյունավետության առանցքային ցուցանիշները (ԳԱՅ-եր),
- բուհի պետական հավատարմագրման արդյունքները (ներառյալ փորձագիտական կարծիքներն ու առաջարկությունները),
- բուհի վարկանիշային ցուցանիշներ ազգային, տարածաշրջանային և/կամ միջազգային մակարդակ(ներ)ում,
- շուկայի և արտաքին գործոնների վերլուծությունը,

- փորձագիտական գնահատման և սոցիալական հարցումների արդյունքները:

Բուհի հայտորոշիչ վերլուծության մեթոդաբանությունը հիմնվում է համակարգային վերլուծության, ֆինանսատնտեսական վերլուծության, փորձագիտական մեթոդների, վիճակագրության, հայեցակարգային և սոցիալական ուսումնասիրության, բուհի միջավայրային վերլուծության մեթոդների վրա: Բուհի հայտորոշիչ վերլուծության արդյունքում մշակվում է փաստաթուղթ, որը պարունակում է համապարփակ տեղեկություն բարձրագույն կրթության ոլորտում բուհի սոցիալ-տնտեսական դրության վերաբերյալ:

ՓՈՒԼ 2. Բուհի ռազմավարական պլանավորում: Այս փուլում մշակվում է բուհի ռազմավարական ծրագիրը (ռազմավարությունը), և հստակեցվում են բուհի առաքելությունն ու արժեքները. սահմանվում են ռազմավարական նպատակներն ու խնդիրները, մշակվում են այլընտրանքային ռազմավարություններ, և բուհի սոցիալ-տնտեսական զարգացման կանխատեսման միջոցով սահմանվում է բուհի գործունեության արդյունավետության գնահատման ցուցանիշները: Ռազմավարությունը կազմակերպության այն գործընթացների և գործողությունների համալիրն է, որոնք կենսական նշանակություն ունեն սահմանված ռազմավարական նպատակների իրականացման, կառավարչական խնդիրների լուծման և դրանց ուղղված ռեսուրսների արդյունավետ բաշխման համար:

Ռազմավարական պլանավորումն իրականացվում է և՛ կենտրոնացված (ինստիտուցիոնալ), և՛ ապակենտրոնացված (ֆակուլտետների, ամբիոնների և այլ կառուցվածքային ստորաբաժանումների) մակարդակներում: Բուհի ռազմավարական պլանավորումն օժանդակում է կազմակերպությանը կայացնելու երկարաժամկետ որոշումներ հետագա զարգացման ապահովման, նորարարությունների ու կազմակերպական փոփոխությունների իրականացման վերաբերյալ՝ հաշվի առնելով հարավոփոխ արտաքին միջավայրի ազդեցության պայմանները:

Ռազմավարության իրականացման գործընթացում պետք է հստակեցվեն՝

- կազմակերպության գործունեության ոլորտային շրջանակը,
- ռազմավարական նպատակներին միտված հիմնական գործողություններն ու դրանց իրականացման ժամկետները, անհրաժեշտ ռեսուրսները, պատասխանատուներն ու նրանց լիազորությունների շրջանակը, ինչպես նաև արդյունքների գնահատման ցուցիչները,

- ռիսկերը, որոնք կարող են խոչընդոտել ռազմավարության արդյունավետ իրականացումը, և այդ ռիսկերի կանխման գործողությունների պլանը կամ այլընտրանքային մարտավարությունները,
- ռազմավարության իրականացման արդյունավետության աստիճանը, ընթացիկ և ամփոփիչ արդյունքների գնահատումն ու վերահսկողությունը:

Բուհի ռազմավարական պլանավորման փուլում ընտրվում է համապատասխան ժամանակահատված բուհի ռազմավարական պլանավորման համար (սովորաբար նախատեսվում է 5 կամ 6 տարի), իսկ էական փոփոխությունների իրականացման համար կարելի է նախատեսել նաև 10 տարի: Այնուհետև փորձագիտական գնահատման մեթոդի կիրառման, համակարգային վերլուծության իրականացման և կանխատեսման միջոցով սահմանվում են բուհի ռազմավարական գերակայություններն ու առաջնահերթությունները, զարգացման հեռանկարային ուղղություններն ու ռազմավարական նպատակները, մոդելավորվում է բուհի եռակողմ զարգացումը (լավատեսական, իրատեսական, վատատեսական), կանխատեսվում են զարգացման արդյունքներն ու ցուցանիշները, պլանավորվում է եկամուտների և ծախսերի հավասարակշռումն ու օպտիմալացումը, և մշակվում են բուհի զարգացման թիրախային խնդիրներն ու համալիր ծրագրերը: Ռազմավարական պլանավորման փուլում սահմանվում են բուհի արժեհամակարգն ու առանձնահատկություններն արտացոլող ռազմավարական նպատակներն ու խնդիրները, ռազմավարության իրականացման փուլերը, բուհի միկրոմիջավայրի շրջանակում մշակվում են բուհի ռազմավարական զարգացման և թիրախային համալիր ծրագրերը:

Բուհի ռազմավարական պլանավորման գործընթացում պետք է շեշտադրել հետևյալ երեք հիմնական համակարգերի փոխկապակցվածությունը՝

- *պլանավորման համակարգ*, որը նախանշում է ռազմավարական տեսլականի և առաքելության արդյունավետ իրականացումը,
- *կառավարման համակարգ*, որը համակցում է գործառնական որոշումների կայացման գործընթացներում միանձնյա և կոլեգիալ կառավարման սկզբունքները,
- *հաղորդակցման համակարգ*, որը շեշտադրում է բուհի շահակիցների հետ կապի ապահովման, տեղեկատվության և ներքին հաղորդակցման ապահովման կարևորությունը:

Բուհի ռազմավարական պլանավորումն էապես տարբերվում է գործառնական որոշումների կայացման գործընթացից. ռազմավարական

պլանավորման փուլում մշտապես անհրաժեշտ է այլընտրանքային գործողությունների իրականացմանը վերաբերող նախնական որոշումներ կայացնել, որոնցից են բուհի նպատակների ու խնդիրների ընտրությունը, ռեսուրսների բաշխումը և նմանատիպ այլ գործընթացներ: Կանխատեսված խնդիրների հնարավոր լուծումները հիմնականում պայմանավորված են ռազմավարական պլանավորման ճկունության աստիճանով, այսինքն՝ որքանով է հնարավոր ռազմավարական պլանավորման նկատմամբ իրավիճակային մոտեցում կիրառել, արդյոք ռազմավարական պլանավորումը ներառում է նաև այլընտրանքային պլաններ ու ռազմավարություններ: Ըստ էության, ռազմավարական պլանավորման ճկունությունը ենթադրում է փոփոխություններին համապատասխանորեն արձագանքելու ներունակություն, որը հատկապես կարևոր է անկայուն արտաքին միջավայրի գործոնների ազդեցությունը կառավարելի դարձնելու տեսանկյունից:

Ռազմավարական պլանավորման գործընթացն առաջադրում է հետևյալ հիմնական հարցադրումները.

- ինչպիսի՞ն է բուհի առկա դրությունը.
- ինչպիսի՞ն է բուհի գործող ռազմավարությունը.
- ինչպիսի՞ն է բուհի ցանկալի ապագան.
- ինչպիսի՞ խոչընդոտների կարող է բախվել բուհն իր ռազմավարական նպատակներն իրագործելու ճանապարհին:

Ռազմավարական պլանավորում իրականացնելիս կարող են բացահայտվել մի շարք խնդիրներ: Ռազմավարական պլանավորման ներքին մարտահրավերներից մեկն այն է, որ նախնական որոշումների կայացման գործընթացը պայմանավորված է բուհի աստիճանակարգային համակարգից բխող լիազորությունների բաշխմամբ և աշխատողների պարտավորությունների շրջանակի սահմանմամբ: Նոր ռազմավարությունը կարող է փոփոխության ենթարկել բուհում արդեն ձևավորված աշխատանքային փոխհարաբերությունների ձևերը և հակասել բուհի կառավարման ավանդական մոտեցումներին: Ռազմավարական պլանավորման նախնական փուլում բուհի աշխատակազմը սովորաբար մոտիվացված չի լինում պլանավորելու հիմնարար փոփոխություններ: Ցանկացած նորարարությանը կամ առանցքային փոփոխություններին ընդդիմանալը բնական արձագանք է, քանի որ այդ ռազմավարության ներդրմամբ ու նոր ռազմավարական պլանավորմամբ խախտվում են փոխհարաբերությունների ավանդական կառուցվածքն ու մոտեցումները, և բուհի հին ու նոր գործողությունների միջև տարբերություններ են առաջանում:

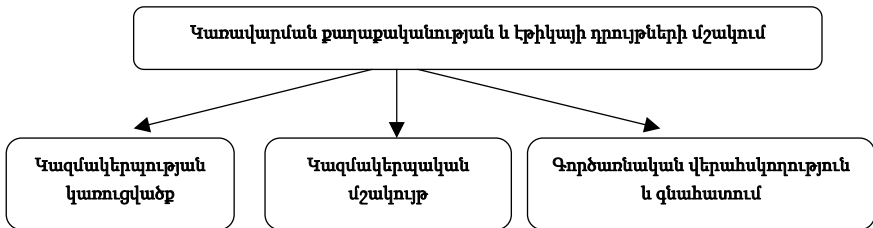
Այս փուլում մշակվում է գործողությունների ծրագիրը, և հստակեցվում են անհրաժեշտ մարտավարությունները:

Գործողությունների ծրագրում սահմանվում են հստակ նպատակներ ու խնդիրներ, գնահատման համար անհրաժեշտ չափանիշներ ու արդյունավետության ցուցանիշներ. յուրաքանչյուր խնդիր ու գործողություն կամ միջոցառում տեղաբաշխվում է ըստ ժամանակացույցի և ռեսուրսների, որոշակիացվում են գնահատման միջոցները և մասնակիցների ու պատասխանատուների դերաբաշխումը:

ՓՈՒԼ 3. Բուհի ռազմավարության իրականացում: Այս փուլում բուհի մշակած ռազմավարությունը կիրառության մեջ է դրվում: Ռազմավարության իրականացման ընթացքում բուհի կառուցվածքային ստորաբաժանումները սերտորեն համագործակցում են անմիջական կամ վերադաս ղեկավարների հետ՝ իրենց կանոնադրական գործունեության շրջանակում սահմանված գործառույթների իրականացման, պլանավորված արտադրանքի ստեղծման ու կրթական ծառայությունների մատուցման նպատակով:

Ըստ Հիլի և Նրա համախոհների (Hill & Jones 2009)՝ ռազմավարության իրականացման գործընթացի հիմնական բաղադրիչներն են կառավարման քաղաքականության և էթիկայի դրույթների մշակումը, կազմակերպության կառուցվածքը, կազմակերպական մշակույթը և վերահսկողությունը.

ԳԾԱՊԱՏԿԵՐ 1. ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅԱՆ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐԸ



Փոխառված է՝ Hill & Jones 2009

- **Կազմակերպության կառուցվածքն** առանցքային նշանակություն ունի ռազմավարական կառավարմանն ուղղված բոլոր գործընթացներում, քանի որ կառուցվածքն ապահովում է աստիճանակարգությունը և ինտեգրում է բոլոր մակարդակների ստորաբաժանումների գործունեությունը, սահմանում է դրանց գործառույթների շրջանակը, հաշվետվողականության և մշտադիտարկման կամ վերահսկման գործառույթներն ու հաղորդակցման միջոցները (Hill & Jones 2009):
- **Կազմակերպական մշակույթը** կազմակերպությանը բնորոշող արժեքների ու նորմերի, գաղափարների և հասկացությունների, սովորույթների ու ավանդույթների համալիր է, որը համախմբում է

կազմակերպության աշխատակազմին, ազդում է նրանց արդյունավետության և արտաքին շահակիցների գործունեության վրա: Թեև կազմակերպական մշակույթը շոշափելի չէ, սակայն այն աշխատակազմի կատարողականը կառավարելու և ռազմավարության իրականացման արդյունավետությունը խթանելու ամենաազդեցիկ գործիքներից է (Hill & Jones 2009, Harris & Moran 1981): Կազմակերպական մշակույթը միմյանց վրա ազդող նյութական և ոչ նյութական արժեքների դրսևորումների համակարգ է, որը բնորոշում է տվյալ կազմակերպությունը և արտացոլում է նրա առանձնահատկությունները (Спивак 2001): Կարելի է փաստել, որ մարդկանց որոշակի համախմբման և նրանց թիմային մշակույթի միջև որոշակի դրական հարաբերակցություն գոյություն ունի: Հետևապես, կայուն և մրցունակ կազմակերպություններ ստեղծելու համար կարևոր է կիրառել դրանց ներքին մշակույթի ձևավորմանն ուղղված միջոցներ:

➤ **Գործառնական վերահսկողությունն ու գնահատումը**

Ռազմավարության իրականացման արդյունավետությունն ապահովող կարևոր գործընթացներից են, քանի որ վերահսկողության միջոցով դուրս են բերվում նպատակների իրականացման գործընթացներում առկա թերացումները, խնդիրներն ու ռիսկերը, իսկ գնահատման միջոցով չափվում են ռազմավարության իրականացման փաստացի արդյունքները: Վերահսկողության գործընթացներում կազմակերպության համապատասխան ստորաբաժանումների ղեկավարները, որոշում կայացնողները և այլ պատասխանատուները ներգրավվում են ռազմավարության իրականացմանն առնչվող որոշումների կայացման գործընթացներում, քննարկում և գնահատում են ռազմավարության իրականացման ընթացիկ և/կամ գործառնական վերահսկողության արդյունքները, օգտագործված ռեսուրսների արդյունավետության աստիճանը և գնահատման ցուցիչներով որոշում են ընդհանուր ռազմավարության արդյունավետության մակարդակը, և հայտնաբերում են առաջադրված նպատակներից շեղումները:

Ռազմավարության իրականացման գործընթացի բոլոր բաղադրիչները պետք է բխեն կազմակերպության տեսլականից, առաքելությունից, ռազմավարական նպատակներից և սահմանվեն ըստ կազմակերպության կանոնադրական գործառնական շրջանակի ու գործունեության առանձնահատկությունների:

Կարևոր է, որ ռազմավարությունը պարունակի համապարփակ, սակայն թիրախային և հավասարակշռված տվյալներ յուրաքանչյուր ռազմավարական նպատակի և դրանից բխող խնդիրների ու գործողությունների կատարման վերաբերյալ: Չափազանց շատ տվյալների դեպքում ռազմավարությունը ճկուն չի լինի և կղժկարացնի

ռազմավարության իրականացման մշտադիտարկման և արտաքին միջավայրի գործոնների հետ համապատասխանեցման աշխատանքները: Մյուս կողմից, ոչ բավարար ու ոչ թիրախային տվյալների վրա հիմնված ռազմավարությունը կարող է խոչընդոտել պատասխանատուների գործառույթների հստակ ու արդյունավետ իրականացումը (Neilson *et al.* 2008, Alexander 1985):

Ռազմավարական ծրագրի իրականացման հաջորդ փուլում կարևոր է, որ պատասխանատուները կարողանան վերահսկել առաջընթացը, բայց վերանայումը կարող է կիրառվել միայն որոշակի նպատակների նկատմամբ (Խաչատրյան 2013, 61-62):

ՓՈՒԼ 4. Բուհի ռազմավարության մշտադիտարկում և գնահատում:

Այս փուլում գնահատվում է, թե որքանով է իրականացվել ռազմավարությունն ըստ բուհի ռազմավարական առաջնահերթությունների և գերակայությունների, առաջադրված նպատակների ու խնդիրների: Կարևոր է, որ ռազմավարական ծրագրի արդյունքները չափելի և գնահատելի լինեն, այլապես հնարավոր չի լինի կառավարել ռազմավարական ծրագիրը (Խաչատրյան 2013, 62):

Ռազմավարական ծրագրի մշտադիտարկումը (մոնիթորինգը) տվյալների և տեղեկատվության համակարգված, ընթացիկ հավաքագրումն է, որի նպատակն է միջանկյալ ժամանակահատվածում գնահատել ռազմավարության իրականացման ընթացքը և անհրաժեշտ փոփոխություններ ու ճշգրտումներ կատարել ռազմավարական ծրագրի գործողություններում: Ռազմավարական մշտադիտարկման միջոցով հավաքագրվող տվյալներն ու տեղեկատվությունը նպաստում են ռազմավարական ծրագրի միջանկյալ նպատակների գնահատմանը, և որոշվում է աշխատանքի կամ կատարողականի արդյունավետության աստիճանը: Մշտադիտարկումը հիմնականում վերլուծական աշխատանք է, որը հնարավորություն է ընձեռում օբյեկտիվորեն գնահատելու կազմակերպության գործունեությունը և ռազմավարական որոշումների կայացման ընթացիկ վիճակը: Մշտադիտարկման և գնահատման գործընթացներն իրականացվում են տարբեր հաճախականությամբ. որպես կանոն՝ մշտադիտարկումն ուսումնական տարվա ընթացքում իրականացվում է պարբերաբար, իսկ գնահատումը՝ տարին մեկ անգամ: Ռազմավարական ծրագրի իրականացումն ու մշտադիտարկումը պատասխանատուներին հնարավորություն են տալիս վերահսկելու ռազմավարության իրականացման գործընթացը, անհրաժեշտության դեպքում կատարելու համապատասխան փոփոխություններ, ինչպես նաև որոշելու (Խաչատրյան 2013, 62-63)՝

- կազմակերպությունն ինչի է ցանկանում հասնել ապագայում (առաքելություն և տեսլական),

- ինչպես պետք է որոշվի, թե որ գործընթացն է հաջողությամբ իրականացվել (չափորոշիչները և ցուցիչները),
- ինչ քայլեր պետք է ձեռնարկվեն ցանկալի արդյունքների հասնելու համար (ծրագրեր և առաջադրանքներ):

ՓՈՒԼ 5. Բուհի ռազմավարության բարելավում: Բուհի

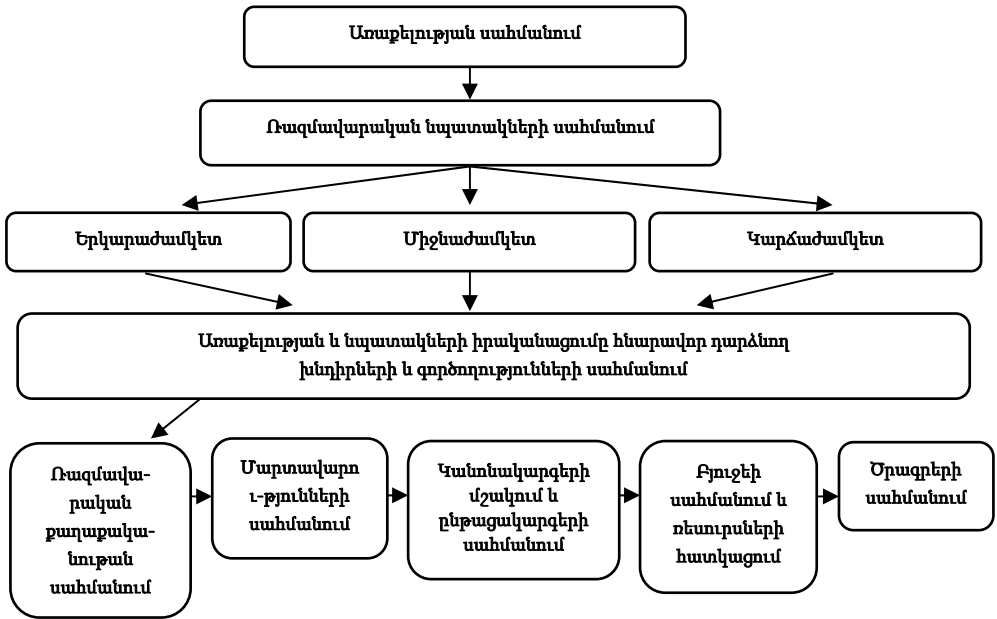
ռազմավարության բարելավման փուլում գնահատվում են արդյունքները, ռազմավարական ծրագրում և գործողությունների պլանում կատարվում են համապատասխան փոփոխություններ ու շտկումներ, և մշակվում են բարելավման պլաններ: ՀՀ բուհերի կառավարման համակարգի արդյունավետությունը երաշխավորվում է ղեկավարման վերին, միջին և ստորին օղակների փոխկապակցված գործունեությամբ: Ռազմավարական կառավարման գործընթացի առաջին փուլը՝ ռազմավարական պլանավորումը, համախմբում է կառավարման դերակատարների համապատասխան օղակների գործունեությունն ու դրանք նպատակաուղղում է դեպի բուհի ռազմավարության արդյունավետ իրականացում (Խաչատրյան 2013, 62):

Ռազմավարական պլանավորումը և բուհի առաքելության, ռազմավարական նպատակների ու խնդիրների արդյունավետ սահմանումը հիմք են նախապատրաստում՝

- բուհի ռազմավարական նպատակների իրականացման և արդյունքների գնահատման, վերանայման ու բարելավման քաղաքականությունների և ընթացակարգերի մշակման համար,
- բուհի կողմից տրամադրվող բոլոր կրթական ծրագրերի բովանդակության և ուսումնառության արդյունքների (կրթական վերջնարդյունքների), որակավորման բնութագրիչների, ավարտական ատեստավորման ցուցանիշների վերանայման ու բարելավման համար,
- բուհի կողմից մատուցվող կրթական և հարակից ծառայությունների որակի ապահովման և շարունակական բարելավման համար,
- աշխատակազմի որակավորումների բարձրացման և վերապատրաստումների գնահատման արդյունավետ մեխանիզմների մշակման ու ներդրման համար,
- ուսումնական գործընթացներում պրոֆեսորադասախոսական (ՊԴ) կազմի կողմից նորարարական և ուսանողակենտրոն մեթոդների ու սկզբունքների ներդրման ու կիրառման համար:

Ռազմավարական պլանավորման փուլում բուհերը սահմանում են ռազմավարական արդյունավետ կառավարման համար առանցքային նշանակություն ունեցող հետևյալ գործողությունների հաջորդական իրականացումը (Գծապատկեր 2):

ԳԾԱՊԱՏԿԵՐ 2. ԲՈՒՀԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՊԼԱՆԱՎՈՐՄԱՆ ՄՈՂԵԼ



Ռազմավարական պլանավորման արդյունավետության ապահովման համար մշակվել են մի շարք մոդելներ և կառուցակարգեր, որոնք կազմակերպություններն ընտրում են ըստ իրենց ռազմավարությունների և առանձնահատկությունների (Hunger & Wheelen 2003): Այդուհանդերձ, դրանց հիմքում առկա են մի շարք համընդհանուր բաղադրիչներ, ինչպիսիք են SWOT վերլուծությունը, ռազմավարության մշակումը, իրականացումը (քաղաքականություններ, ծրագրեր, բյուջե և այլն), գնահատումը, ստուգումն ու բարելավումը (Seymour *et al.* 2004, 53): Ռազմավարության արդյունավետությունն ու հաշվետվողականությունն ընդհանուր առմամբ հիմնվում են ներդրում-գործընթաց-ելք-վերջնարդյունք մոդելի վրա (IPO model - input-process-output-outcome), որն իրականացվում է որպես փոխկապակցված շրջափուլ (Trainer 2004, 129):

Այսպիսով, ռազմավարական պլանավորումը բազմագործոն գործընթաց է, որը հատկորոշում և սահմանում է կազմակերպության գործունեության ոլորտային ուղղվածությունը և շուկայի հատույթները, կազմակերպության ներկա գործունեությունը, հետագա հեռանկարային ուղղվածությունները և զարգացման գերակայությունները:

Բուհերի ռազմավարական կառավարման համակարգը բաղկացած է մի քանի առանցքային ենթահամակարգերից, որոնք հիմնականում գործնական կիրառություն ունեն ՀՀ գրեթե բոլոր բուհերում, սակայն տվյալ գործընթացների կազմակերպման տեսական հիմքերն ըստ էության

համակարգված չեն և թերի են մշակված: Բուհերի օրինակելի կանոնադրությունների հիման վրա ՀՀ պետական բոլոր բուհերն ըստ իրենց գործունեության ուղղվածությունների և առանձնահատկությունների մշակել են կանոնադրությունները, մինչդեռ ռազմավարական կառավարման օրինակելի մոդել և համապատասխան մեթոդաբանություն մշակված չեն: Այս հանգամանքը խոչընդոտում է ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգի համաչափ զարգացումը և ՀՀ բոլոր բուհերի հավասարաչափ ներգրավվածությունը համակարգային բարեփոխումներում:

Անհրաժեշտ է հատկապես առանձնացնել կառավարման երեք հիմնական մոդելներ, որոնք հիմնվում են հետևյալ սկզբունքների վրա՝

1. **գործառնական կառավարման մոդել**, որի կիրառման դեպքում բուհի կառավարման վերին և միջին օղակները գործառնական կարճաժամկետ որոշումներ են կայացնում ընթացիկ խնդիրների վերաբերյալ, և վերահսկում են դրանց կատարումը տարեկան, եռամսյակային և ամսական պարբերականությամբ.
2. **մարտավարական (միջնաժամկետային) կառավարման մոդել**, որի կիրառման դեպքում բուհի կառավարման դերակատարները վերահսկողություն և մշտադիտարկում են իրականացնում կայացված գործառնական ընթացիկ և հեռանկարային որոշումների նկատմամբ.
3. **ռազմավարական (երկարաժամկետ) կառավարման մոդել**, որի կիրառման դեպքում բուհի կառավարման դերակատարները հիմնականում հեռանկարային որոշումներ են կայացնում և կառավարում են դրանց կենսագործմանն ուղղված գործընթացները:

Բուհերի կառավարման վերոնշյալ մոդելների, ինչպես նաև ռազմավարական խնդիրների լուծմանն ուղղված որոշումների կայացման գործընթացների վրա ուղղակի և անուղղակի ազդեցություն ունեն բուհի առանցքային շահակիցները, որոնց հետ հարաբերությունների կառավարումը նույնպես բուհերի ռազմավարական կառավարման ներկայիս մարտահրավերներից է: Ռազմավարական կառավարման գործընթացներում առանցքային շահակիցների լիազորությունների ու պարտականությունների և բուհերի գործառույթների ոչ հստակ սահմանումը հիմնականում առաջացնում է կառավարչական ու վարչարարական հետևյալ համահավաք խնդիրները՝

- ռազմավարական կառավարման ավանդական և ժամանակակից համակարգերի ոչ արդյունավետ համակցումը,
- ինստիտուցիոնալ մտածելակերպի և համակարգաստեղծ գործառույթների բացակայությունը,
- որոշումների կայացման և ներբուհական կառավարման արդյունավետության գնահատման մեխանիզմների թերի կիրառումը,

- կառավարման քաղաքականության ոչ հստակ սահմանումը և գործընթացների վարչարարության մասնակի իրականացումը,
- որակի կառավարման ՊԻԳԲ (պլանավորում, իրականացում, գնահատում, բարելավում) շրջափուլի թերի իրականացումը,
- պլանավորման երկարաժամկետ, միջնաժամկետ և կարճաժամկետ փոխկապակցված ենթահամակարգերի բացակայությունը կամ թերի գործառումը,
- վարչական աշխատակազմի կումպետենտության և կատարողականի արդյունավետության գնահատման մեխանիզմների բացակայությունը կամ ոչ լիարժեք կիրառումը,
- արտաքին և ներքին միջավայրերի վերլուծությունների թերի իրականացումը, ներառյալ հավաստի տվյալների հավաքագրման ու վերլուծության մեխանիզմների թերի կիրառումը և ոչ էմպիրիկ հենքի վրա որոշումների կայացման համակարգի գործառումը,
- գործունեության արդյունավետության ցուցանիշների (ԳԱՑ-եր) ոչ հստակ ու պարբերական գնահատումը,
- կազմակերպական կառուցվածքով պայմանավորված գործառույթների ոչ արդյունավետ գործառումը,
- հաղորդակցման ուղղահայաց և հորիզոնական ուղիների ոչ արդյունավետ կիրառումը և դրանով պայմանավորված ներհամալսարանական համագործակցային թույլ մշակույթը,
- կազմակերպական և անձնական շահերի հավասարակշռումն ապահովող որոշումների ընդունման մեխանիզմների ոչ լիարժեք կիրառումը,
- ռազմավարական կառավարման տարրերի, կատարողականի և ֆինանսական ցուցանիշների միջև անհամապատասխանությունը,
- կառավարման գործառույթների (պլանավորում, կազմակերպում, գնահատում, վերահսկում/մշտադիտարկում և բարելավում) իրականացումն ապահովող մեխանիզմների ոչ լիարժեք կիրառումը,
- ռազմավարական գերակա նպատակների, խնդիրների ու գործողությունների ընթացիկ և ամփոփիչ գնահատման ոչ պարբերական իրականացումը,
- գործունեության արդյունավետության և ռազմավարական նպատակների իրականացման արդյունավետությունը չափագրող ու գնահատող մեխանիզմների ոչ համակարգային կիրառումը,
- որոշումների կայացման գործընթացներում բուհի առանցքային շահակիցների ոչ գործառութային և ոչ թիրախային ներգրավումը:

Այս և նմանատիպ կառավարչական ու վարչարարական խնդիրները խոչընդոտում են բուհերի զարգացման երկարաժամկետ ռազմավարությունների արդյունավետ իրականացումը՝ զգալիորեն

վտանգելով բարձրագույն կրթության որակի և դրա շարունակական բարելավմանն ուղղված գործընթացները: Հետևապես, ռազմավարական կառավարման արդյունավետությունը պայմանավորված է բուհի շահակիցների հարաբերությունների կառավարման և նրանց գործունեությունը դեպի բուհի ռազմավարական նպատակների իրականացումն ուղղելու ինստիտուցիոնալ կարողության հետ: Ռազմավարական կառավարման ժամանակակից մոտեցումները շեշտադրում են կառավարման դերակատարների դերի կարևորությունը կազմակերպության ռազմավարության արդյունավետ իրականացման գործընթացներում: Այդ դերի կարևորության մեծացումը պայմանավորված է նաև բուհերի կողմից մի շարք սոցիալ-տնտեսական գործառույթների ստանձամբ, որոնք նախկինում իրականացվել են պետության կողմից, իսկ ներկայումս պետությունը հանդես է գալիս միայն վերահսկողի դերով:

Այսպիսով, բուհերի ռազմավարական արդյունավետ կառավարումը՝ որպես բազմատարր և համալիր գործընթաց, ենթադրում է ռազմավարական կառավարման վերոնշյալ հիմնական հինգ փուլերի շրջանակներում բուհի նպատակային գործունեության ծավալում, փուլերի հաջորդական և տրամաբանական փոխկապակցվածության օրինաչափությունների պահպանում և ռազմավարական հեռատեսության ցուցաբերում: Ռազմավարական կառավարման փուլերի արդյունավետ փոխկապակցման և դրանց առանցքային բաղադրիչների հաշվառման պարագայում ՀՀ բուհերը կարող են ամրապնդել իրենց դիրքը մրցակցային շուկայում և բարելավել գործունեության առանցքային ցուցանիշները:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Խաչատրյան Ռ., Ռազմավարական պլանավորումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Երևան, Լինգվա, 2013:
2. Խաչատրյան Ռ., Կարաբեկյան Ս., Բուդաղյան Ա., Պապոյան Ա., Ասրյան Լ., Վիրաբյան Ա., Սազմանյան Ա., Շահինյան Ա., Սարգկային ռեսուրսների կառավարումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Երևան, Լինգվա, 2015:
3. Alexander, L. D. 1985. Successfully Implementing Strategic Decisions. *Long Range Planning*, Volume 18, No. 3, 91-97.
4. Analoui, F., & Karami, A. 2003. *Strategic Management in Small and Medium Enterprises*. Thomson, Great Britain.
5. Ansoff H. I. 1988. *The New Corporate Strategy*. New York: John Wiley.

6. Burgan, M. 2004. 'Why Governance? Why Now?' in W. G. Tierney (Ed.). *Competing Conceptions of Academic Governance*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD.
7. Connell, J., & Teo, S. 2010. *Strategic HRM: Contemporary Issues in the Asia Pacific Region*. Australia: Tilde University Press.
8. Harris, P. R., & Moran R. T. 1981. *Managing Cultural*. 2nd ed., Huston: Gulf Publ.Co.
9. Hax A. C. & Mailuf N. S. 1996. *The Strategy Concept and Process; A Pragmatic Approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
10. Hill, C. W. L. & Jones G. R. 2009. *Theory of Strategic Management with Cases*. South-Western Cengage Learning, 8th ed., Canada.
11. Hirsch, W. Z., & Weber, L. (Eds.) 2001. *Governance in Higher Education*. The University in a State of Flux. Economica, London.
12. Hughes O. E. 2012. *Public Management & Administration. An Introduction*. 4th ed., Pulgrave Macmillan. Great Britain.
13. Hunger, J. D., & Wheelen, T. L. 2003. *Essentials of Strategic Management*, 2nd ed., Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
14. Kezar, A. 2006. Rethinking Public Higher Education Governing Boards Performance, *Journal of Higher Education* 77(6). 968-1009.
15. McCafferry J. L. 1989. *Making the Most of Strategic Planning and Management*. Cleary R. E., Nicholas Hentry and Associates (eds). *Managing Public Programs: Balancing Politics, Administration and Public Needs*. San Francisco: Jossey-Bass.
16. Neilson, G. L., Martin, K. L., Powers, E. 2008. The Secrets to Successful Strategy Execution. *Harvard Business Review*.
17. Seymour, D., Kelley J. M., & Jasinski, J. 2004. *Linking Planning, Quality Improvement, and Institutional Research*. Successful Strategic Planning. New Directions for Institutional Research, N 123. Wiley Periodicals, Inc., A Wiley Company.
18. Shattock, M. 2006. *Managing Good Governance in Higher Education*. OUP, Maidenhead.
19. Tierney, W. G. (Ed.) 2004. *Competing Conceptions of Academic Governance: Negotiating the Perfect Storm*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD.
20. Trainer, J. F. 2004. *Models and Tools for Strategic Planning*. Successful Strategic Planning. New Directions for Institutional Research, N 123. Wiley Periodicals, Inc., A Wiley Company.
21. Латфуллин Г. А., Никитин А. С., Серебренников С. С. 2014. Теория менеджмента. Учебник для вузов. 2-е изд. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер.

22. Спивак, В.А. 2001. *Корпоративная культура*. – СПб.: Питер.
23. Трапицын, С. Ю. 2016. *Менеджмент в образовании*. Учебник и практикум. Серия: Бакалавр и магистр. Академический курс. Москва, Юрайт.

РОБЕРТ ХАЧАТРЯН - ЭТАПЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМИ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

В статье рассматриваются этапы стратегического управления высшими учебными заведениями Армении, их составляющие компоненты и их особенности. Посредством всестороннего обсуждения пяти основных этапов стратегического управления выявлены ключевые пути повышения гибкости и эффективности стратегических систем управления вузов Армении.

ROBERT KHACHATRYAN - PHASES OF STRATEGIC MANAGEMENT OF RA HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The current article discusses the phases of strategic management, components and peculiarities of higher education institutions of the Republic of Armenia (RA HEIs). By means of comprehensive elaboration of five main phases of strategic management, the article proposes key ways of enhancing RA HEIs' strategic management systems and increasing their flexibility.

**ԳԻՏԱՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ՕՐԵՆՍԴՐԱԿԱՆ
ՎԱՐԳԱՎՈՐՈՒՄԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ**

ՌՈՒԲԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ, ՖՐԻԴԱ ՀԱԿՈԲՅԱՆ, ՍԱՄՎԵԼ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ գիտություն, գիտատեխնիկական անվտանգություն, ազգային անվտանգություն, գիտական և տեխնիկական ստեղծագործության ազատություն, գիտական և գիտատեխնիկական գործունեություն, գիտական և գիտատեխնիկական պետական քաղաքականություն, հիմնարար և կիրառական գիտական հետազոտություններ:

Յուրաքանչյուր ոլորտի արդյունավետության ու զարգացման համար նախ և առաջ հարկավոր է տվյալ ոլորտում իրավական, կազմակերպական և ֆինանսական հարաբերությունները կարգավորող օրենսդրական դաշտի ձևավորումն ու կիրառումը: Այս համատեքստում պետք է նշել, որ ՀՀ գիտության ոլորտում տեղի ունեցող դրական փոփոխություններից է գիտական և գիտատեխնիկական գործունեության օրենսդրական և նորմատիվ իրավական դաշտի կատարելագործումը: Սույն հոդվածի հիմնական *նպատակն է* ուսումնասիրել ՀՀ-ում գիտատեխնիկական անվտանգության օրենսդրական կարգավորման հիմնահարցերը և ներկայացնել այդ գործընթացի արդյունավետ կազմակերպմանն ուղղված մի շարք քայլեր/ միջոցառումներ:

Գիտատեխնիկական անվտանգության օրենսդրական կարգավորման ուսումնասիրությունը հարկ է նախ և առաջ սկսել պետության հիմնական օրենքի՝ ՀՀ Սահմանադրության մեջ գիտության ոլորտին առնչվող դրույթների վերլուծությամբ, քանի որ գիտության՝ որպես պետության և հասարակության առաջընթացի հիմնական գործոնի զարգացումն ապահովելու համար անհրաժեշտ է նախ և առաջ գիտության հիմնահարցերի սահմանադրական ամրագրում: Ազգային, ինչպես նաև կրթական անվտանգության ապահովման գործընթացներում գիտատեխնիկական անվտանգության կարևորությունն ուսումնասիրելիս պետք է նշել, որ ՀՀ 1995 թվականի Սահմանադրության մեջ «գիտություն» եզրույթն ընդհանրապես բացակայում էր, իսկ «գիտական» բառն օգտագործված էր միայն մարդու գիտական գործունեության ազատությունն ամրագրելիս [2, էջ 8]: Գիտության խթանումը՝ որպես պետության խնդիր ամրագրված էր 2005 թվականին լրամշակված Սահմանադրության 48-րդ հոդվածի 9-րդ կետում: 2015 թվականի սահմանադրական փոփոխությունները, այս դրույթները տեղափոխելով

սահմանադրական կարգի հիմունքներ, նոր որակ են հաղորդում այս ոլորտին պետական աջակցությանը [3, էջ 34]: Պետք է նկատի ունենալ, որ այս ոլորտում պետական աջակցությունը գալիս է լրացնելու ոլորտի սուբյեկտիվ իրավունքները, ինչպիսիք են՝ կրթության իրավունքը [հոդված 38] և ստեղծագործական ազատությունը [հոդված 43]: Հաշվի առնելով գիտության և կրթության դերը՝ 2015 թվականին լրամշակված ՀՀ Սահմանադրությունը ճանաչում է ՀՀ սահմանադրական պարտավորությունը խթանել գիտության զարգացումը. «Պետությունը խթանում է մշակույթի, կրթության և գիտության զարգացումը» [հոդված 15]:

2015 թվականին լրամշակված ՀՀ Սահմանադրության ուսումնասիրությունն ու մեկնաբանությունները փաստում են, որ այն ներառում է դրույթներ *գիտության* [հոդված 15, 86], *գիտական աշխատանքի* [հոդված 95, 164], *գիտական և տեխնիկական ստեղծագործության՝ ազատության* [հոդված 43], *գիտական փորձի* [հոդված 25] վերաբերյալ: Սահմանադրության 86-րդ հոդվածի 14-րդ կետը հիմնարար և կիրառական գիտության զարգացումը ճանաչում է պետության քաղաքականության հիմնական նպատակ: Պետության նպատակն է գիտությունը դարձնել հասարակական զարգացումն ու առաջադիմությունն ապահովող գործոն, հզոր ուժ՝ արտադրական և հասարակական կյանքի բոլոր ոլորտներում: Գիտության զարգացմանն ուղղված գործունեությունը միջոց է նպատակին հասնելու համար [2, էջ 10]: Դա է վկայում այն հանգամանքը, որ ՀՀ կառավարությունը սահմանել է գիտելիքահենք տնտեսություն կառուցելու իր երկարաժամկետ ռազմավարական նպատակը, և պետության տնտեսական զարգացման քաղաքականության շրջանակներում սահմանված գերակայություններն ուղղված են գիտելիքահենք տնտեսության ձևավորմանը: Գիտելիքահենք տնտեսության զարգացմանն ուղղված իրավական և օրենսդրական շրջանակի ընդլայնումը ստեղծել է գիտության ոլորտը կարգավորող օրենսդրության ուսումնասիրության և մանրամասն վերլուծության անհրաժեշտություն:

Ներկայումս գիտության ոլորտում օրենսդրական կարգավորումն իրականացվում է համաձայն ստորև ներկայացված հիմնական ու հարակից օրենքների՝

¹ *Տեխնիկական ստեղծագործությունը* ներառում է նոր կառուցվածքների, կիրառական բնույթի տեխնիկական լուծումների, սարքերի, նյութերի և այլնի ստեղծումը, որոնք կարող են օգտագործվել արդյունաբերության, գյուղատնտեսության մեջ, տնտեսության մյուս ճյուղերում կամ հասարակական ոլորտում:

- «Գիտական և գիտատեխնիկական գործունեության մասին» ՀՀ օրենք²՝ ընդունված 05.12.2000,
- «Ինովացիոն գործունեությանը պետական աջակցության մասին» ՀՀ օրենք՝ ընդունված 23.05.2006,
- «Հեղինակային իրավունքի և հարակից իրավունքների մասին» ՀՀ օրենք՝ ընդունված 15.06.2006,
- «Հայաստանի Հանրապետության գիտությունների ազգային ակադեմիայի մասին» ՀՀ օրենք՝ ընդունված 14.04.2011,
- «Գրադարանների և գրադարանային գործի մասին» ՀՀ օրենք՝ ընդունված 21.03.2012,
- «Գիտական և գիտատեխնիկական փորձաքննության մասին» ՀՀ օրենք՝ ընդունված 07.04.2015:

ՀՀ-ում գիտատեխնիկական անվտանգության օրենսդրական կարգավորման հիմնական օրենքներից է «Գիտական և գիտատեխնիկական գործունեության մասին» ՀՀ օրենքը: Այդ օրենքը «գիտական և գիտատեխնիկական գործունեությունը» սահմանում է որպես ձեռքբերված գիտելիքների ընդլայնմանը և նոր գիտելիքների ստացմանն ու կիրառմանն ուղղված մտավոր ստեղծագործական գործունեություն, ներառյալ՝

- *հիմնարար գիտական հետազոտություններ*՝ բնության օրենքների, մարդու գործունեության, հասարակության կառուցվածքի և զարգացման հիմնական օրինաչափությունների մասին ունեցած գիտելիքների ընդլայնմանն ու նոր գիտելիքների ձեռքբերմանն ուղղված տեսական կամ փորձարարական գործունեություն,
- *կիրառական գիտական հետազոտություններ*՝ հիմնականում գործնական նշանակություն ունեցող, որոշակի խնդիրների լուծմանը նպատակաուղղված հետազոտություններ [հոդված 1]:

Գիտության առաջընթացը գիտելիքահենք տնտեսության և գիտելիքի հասարակության ձևավորմանն ու զարգացման կարևորագույն գործոն է, որը սերտորեն կապված է երկրում իրականացվող գիտության ոլորտի պետական քաղաքականության հետ: Ըստ «Գիտական և գիտատեխնիկական գործունեության մասին» ՀՀ օրենքի՝ *գիտական և գիտատեխնիկական պետական քաղաքականությունը* պետության քաղաքականության բաղկացուցիչ մասն է, որն արտահայտում է

² «Գիտական և գիտատեխնիկական գործունեության մասին» ՀՀ նոր օրենքի նախագիծը ներկայումս քննարկման փուլում է: Առաջարկվող փոփոխությունների և լրացումների ծավալը մեծ է, որի պատճառով էլ գործող օրենքում փոփոխություններ և լրացումներ կատարելու փոխարեն առաջարկվել է ընդունել նոր օրենք, որը գործառնությամբ և գործառության առումներով պետք է համահունչ լինի «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի նախագծին:

պետության վերաբերմունքը գիտական և գիտատեխնիկական գործունեության նկատմամբ, որոշում այդ բնագավառում պետական մարմինների գործունեության հիմնական նպատակները [հոդված 1]:

Հարկ է նշել, որ յուրաքանչյուր պետության գիտական և գիտատեխնիկական քաղաքականության հիմնական նպատակն է պլանավորել և ապահովել ազգային գիտատեխնիկական արտադրանքի մրցունակությունը, պետության տնտեսական աճը, սոցիալական խնդիրների արդյունավետ լուծումը, արտադրության տեխնոլոգիական կառուցվածքի բարենպաստ պայմանների ձևավորումը, տեխնոլոգիական անկախությունը, պետության կրթական, գիտատեխնիկական, ռազմական, տնտեսական անվտանգությունը, այդ ոլորտների միջազգային ասպարեզում մրցունակությունը:

Ըստ «Գիտական և գիտատեխնիկական գործունեության մասին» ՀՀ օրենքի՝ գիտական և գիտատեխնիկական ոլորտի պետական քաղաքականության հիմնական նպատակներն են՝

- հանրապետության գիտական ու գիտատեխնիկական ներուժի զարգացումը, դրա ռացիոնալ տեղաբաշխումը և պահպանումը, գիտական ու գիտատեխնիկական կադրերի պատրաստման արդյունավետ համակարգի ձևավորումը, հասարակության մտավոր ներուժի վերարտադրումը,
- տնտեսության զարգացման նպատակով գիտության և տեխնիկայի նվաճումների ներդրման խրախուսումը,
- սոցիալական խնդիրների լուծմանը նպաստելը,
- մարդու, հասարակության և պետության անվտանգությանն աջակցելը,
- գիտության, կրթության և արտադրության ինտեգրումը,
- պետության բնապահպանական վիճակի բարելավումը,
- միջազգային գիտատեխնիկական համակարգին ինտեգրումը,
- գիտատեխնիկական մշակույթի զարգացումը և տարածումը,
- գիտության ժամանակակից ենթակառուցվածքի և տեղեկատվական ապահովման համակարգի ձևավորումը [հոդված 12]:

Գիտական և գիտատեխնիկական ոլորտի պետական քաղաքականության հիմնական նպատակների ուսումնասիրությունը փաստում է, որ այդ նպատակների շարքում ներկայացված է մարդու, հասարակության և պետության անվտանգությանն աջակցությունը, սակայն դեռևս այս դրույթի կիրառման արդյունավետությունը ուսումնասիրված չէ, բացակայում է քաղաքացիական վերահսկողությունը, ինչպես նաև սահմանված չեն պատասխանատու մարմինների գործառույթները կամ կատարվող գործողությունները:

Գիտատեխնիկական անվտանգության օրենսդրական հիմքերի ուսումնասիրության ընթացքում հարկ է անդրադառնալ «Գրադարանների

և գրադարանային գործի մասին» ՀՀ օրենքին, քանի որ գիտատեխնիկական անվտանգության ապահովման գործընթացում առաջնահերթ նշանակություն ունեն գիտահետազոտական ենթակառուցվածքները, որոնց շարքն են դասվում նաև գիտական գրադարանները: Հարկ է նշել, որ «Գրադարանների և գրադարանային գործի մասին» ՀՀ օրենքում այս եզրույթի սահմանումը տրված չէ, բացի այդ, ՀՀ ԱՎԾ-ում բացակայում են գիտական գրադարանների թվաքանակը ներկայացնող տվյալները: Սակայն նշյալ օրենքում ըստ բնույթի առանձնացված են մասնագիտացված³, կրթական⁴ և այլ գրադարանների⁵ տեսակները, ըստ տարածքային բաժանման՝ հանրապետական, մարզային և համայնքային, իսկ սեփականության ձևի՝ պետական, համայնքային և ոչ պետական գրադարանները: Սույն հոդվածը ներկայացնում է «գիտական գրադարանը» որպես գրադարանի տեսակ, որն առկա տեղեկատվական պաշարների միջոցով ապահովում է գիտության զարգացումը, բավարարում գիտական հաստատությունների և գիտական գործունեությամբ զբաղվող առանձին անհատների տեղեկատվական պահանջները: ՀՀ ԱՎԾ տվյալները վերաբերում են ՀՀ ընդհանուր գրադարանների⁶ թվին՝ 2012-2016 թվականների ընթացքում ՀՀ գրադարանների թիվը շարունակաբար նվազել է. 2012թ.՝ 913 (քաղաքներում՝ 177, գյուղերում՝ 736), 2013թ.՝ 900 (քաղաքներում՝ 177, գյուղերում՝ 723), 2014թ.՝ 868 (քաղաքներում՝ 174, գյուղերում՝ 694), 2015թ.

³ «Մասնագիտացված գրադարաններ»՝ իրականացնում են գիտության և մշակույթի որևէ ճյուղի ազգային և օտարերկրյա տպագիր արտադրանքի և տեղեկատվական պաշարների համակարգված համալրումը, պահպանումը, մատչելիության ապահովմանն ուղղված ծառայությունների մատուցումը [«Գրադարանների և գրադարանային գործի մասին» ՀՀ օրենք]:

⁴ «Կրթական գրադարաններ»՝ գործում են ուսումնական հաստատությունների կառուցվածքում և, դրանց բնույթին համապատասխան, ձևավորում են հավաքածուներ, մասնակցում են ուսումնական ու գիտահետազոտական գործընթացներին, ապահովում են դասախոսների, ուսանողների, գիտական աշխատողների, մասնագետների և այլ անձաց գրադարանային-տեղեկատվական պասսարկումը [«Գրադարանների և գրադարանային գործի մասին» ՀՀ օրենք]:

⁵ «Այլ գրադարաններ»՝ հասարակական, ինչպես նաև օտարերկրյա իրավաբանական և ֆիզիկական անձանց հիմնադրած միջազգային կազմակերպությունների, թանգարանների, արխիվների, հրատարակչությունների, առողջապահական կազմակերպությունների, էկոլոգիների, ազատագրկման վայրերի և հատուկ փաստաթղթերի հետ աշխատող գրադարաններ [«Գրադարանների և գրադարանային գործի մասին» ՀՀ օրենք]:

⁶ Գրադարանների թվին են դասված համապարփակ գրքային ֆոնդ ունեցող և բնակչության գրականության գծով զանգվածային պահանջները բավարարող գրադարանները:

830 (քաղաքներում՝ 171, գյուղերում՝ 659), 2016թ.՝ 798 (քաղաքներում՝ 171, գյուղերում՝ 627): ՀՀ ԱՎԾ տվյալների համաձայն⁷, 2016թ. հանրապետությունում գործել են 3 հանրապետական⁸ և 795 հանրային գրադարաններ⁹: Եվ քանի որ հանրապետական գրադարանները կենտրոնացած են մայրաքաղաքում, որը խոչընդոտում է անհրաժեշտ նյութերի հասանելիությունը, ուստի ՀՀ տարածքում անհրաժեշտ գրականության հասանելիության ապահովման համար կարևորվում է ներպետական միասնական գիտատեղեկատվական, այդ թվում նաև էլեկտրոնային միասնական գրադարանային ցանցի ստեղծումը:

Հաշվի առնելով այն, որ գիտատեխնիկական անվտանգությունն ազգային անվտանգության ապահովման կարևորագույն կառուցակարգերից է՝ գիտատեխնիկական անվտանգության ապահովման օրենսդրական կարգավորման հիմնահարցերն ուսումնասիրելիս հարկ է անդրադարձնել նաև «ՀՀ ազգային անվտանգության ռազմավարությունը հաստատելու մասին» ՀՀ նախագահի հրամանագրին (2007 թվականի փետրվարի 7-ի N ՆՀ-37-Ն): Այս ռազմավարությունը գիտակրթական համակարգի արդյունավետության ցածր մակարդակը դիտարկում է որպես անվտանգությանն ուղղված ներքին սպառնալիք՝ նշելով, որ ազգային անվտանգության համար սպառնալիքներ են գիտակրթական համակարգի կտրավարման անարդյունավետությունը, միջազգային ներգրավվածության ոչ բավարար մակարդակը, ինչպես նաև յուրաքանչյուրի համար մասնագիտական կրթության ոչ լիարժեք մատչելիությունը: Բացի այդ, ՀՀ ազգային ռազմավարության մեջ գիտատեխնիկական և ազգային անվտանգության ապահովմանն ուղղված դրույթներում մասնավորապես նշվում է հետևյալը. «Հայաստանի Հանրապետությունը կարևորում է մտավոր ներուժի զորացմանը միտված հեռանկարային պետական քաղաքականության իրականացումը, գիտակրթական համակարգի վերակառուցումը և համապատասխանեցումը եվրոպական չափանիշներին և երկրի սոցիալ-

⁷ ՀՀ սոցիալական վիճակը 2016 թվական. Գրադարանների գործունեություն, http://www.armstat.am/file/article/soc_2016_19.pdf

⁸ «Հանրապետական գրադարաններ»՝ այդ թվում՝ ազգային համապարփակ, հատուկ և մասնագիտացված գրադարաններ, որոնք ամբողջացնում են գիտության, տեխնիկայի կամ արվեստի որևէ ճյուղի տեղեկատվական պաշարները [«Գրադարանների և գրադարանային գործի մասին» ՀՀ օրենք]:

⁹ «Հանրային գրադարաններ»՝ օրենքով սահմանված կարգով կարգավիճակ ստացած գրադարան, որը ֆիզիկական և իրավաբանական անձանց տրամադրում է գրադարանային հավաքածուներն ու ծառայություններն առանց սահմանափակումների [«Գրադարանների և գրադարանային գործի մասին» ՀՀ օրենք]:

տնտեսական զարգացման կարիքներին, ուսուցման առաջատար տեխնոլոգիաների ներդրումը, գիտական արտադրանքի ապրանքայնացումը, գիտական ներուժի ներգրավումը կենսագործունեության բոլոր, ներառյալ՝ պաշտպանական ոլորտներում դրանց արդիականացումն արդյունավետ կերպով ապահովելու նպատակով, «ուղեղների արտահոսքի» կանխումը, մտավոր սեփականության արդյունավետ պաշտպանությունը»:

Անդրադառնալով գիտատեխնիկական անվտանգության օրենսդրական կարգավորմանը՝ ստորև ներկայացվել են նաև գիտության ոլորտի զարգացմանն ուղղված ռազմավարությունները.

1. ՀՀ գիտության ոլորտի զարգացման ռազմավարություն (2010 թվական),
2. ՀՀ գիտության ոլորտի զարգացման 2011-2015 թվականների ռազմավարական ծրագիր,
3. ՀՀ գիտության ոլորտի զարգացման 2017-2020 թվականների ռազմավարական ծրագիր:

Գիտության ոլորտի զարգացման ռազմավարությունը (2010թ.) ամրագրում է 2011-2020 թվականների գիտության ոլորտի հեռանկարային զարգացմանն ուղղված պետական քաղաքականությունը: Այս ռազմավարությունը ՀՀ գիտության ոլորտի ներկա վիճակի, առկա հիմնախնդիրների, հեռանկարային զարգացման նպատակների և ուղղությունների վերաբերյալ դրույթների ամբողջություն է: Այն պետք է հիմք հանդիսանար ՀՀ գիտության ոլորտի զարգացման 2011-2015 և 2016-2020 թվականների ռազմավարական ծրագրերի մշակման համար: Սակայն հարկ է նշել, որ հետագայում հաստատվել են ՀՀ գիտության ոլորտի զարգացման 2011-2015 և 2017-2020 թվականների ռազմավարական ծրագրերը, և ենթադրաբար, 2016 թվականը չի ներառվել գիտության զարգացման ռազմավարական ծրագրերում: Հետևաբար, 2016 թվականին գիտության զարգացման ուղղությամբ նախապես պլանավորված և թիրախավորված քայլեր չեն մշակվել, որը կարող է դիտարկվել որպես գիտության ոլորտի զարգացման նկատմամբ ոչ հետևողական մոտեցում: Բացի այդ, չի իրականացվել ՀՀ գիտության ոլորտի զարգացման 2011-2015 թվականների ռազմավարական ծրագրի գնահատում:

Գիտության ոլորտի նորմատիվային փաստաթղթերի վերլուծությունը փաստում է, որ ոլորտի օրենսդրական կարգավորման գործընթացներում բավականին մեծ թիվ են կազմում կառավարական որոշումները: Ստորև ներկայացված են գիտության ոլորտի զարգացմանն ուղղված կառավարական որոշումներից մի քանիսը.

- «Հայաստանի Հանրապետությունում գիտության և տեխնիկայի զարգացման 2015-2019 թվականների գերակայություններին

հավանություն տալու մասին» ՀՀ կառավարության արձանագրային որոշում (2014թ. դեկտեմբերի 25-ի N 54),

- «Հայաստանի Հանրապետության գիտական օբյեկտների հիմնանորոգման, կառուցման և արդիականացման հայեցակարգին հավանություն տալու մասին» ՀՀ կառավարության արձանագրային որոշում (2014թ. ապրիլի 30-ի N 17),
- «Հայագիտական ուսումնասիրությունները ֆինանսավորող համահայկական հիմնադրամ հիմնադրելու մասին» ՀՀ կառավարության որոշում (2012թ. դեկտեմբերի 6-ի N 1638-Ն),
- «Հայաստանի Հանրապետությունում փոքր և միջին քիմիայի զարգացման 2012-2013 թվականների միջոցառումների ծրագրին և դրա իրականացման ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին» ՀՀ կառավարության արձանագրային որոշում (2012թ. մայիսի 24-ի նիստի N 20),
- «Հայագիտության զարգացման հայեցակարգին, հայագիտության ոլորտի զարգացման 2012-2025 թվականների ռազմավարությանը և դրա իրականացման միջոցառումների ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին» ՀՀ կառավարության արձանագրային որոշում (2012թ. հունվարի 12-ի նիստի N 1),
- «Հասարակական գիտությունների զարգացմանը նպաստող ծրագրին և ծրագրի իրականացման միջոցառումների ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին» ՀՀ կառավարության արձանագրային որոշում (2011թ. մարտի 18-ի նիստի N 10),
- «Հայ գիտնականների ներուժի համախմբման ծրագիրը հաստատելու մասին» ՀՀ կառավարության որոշում (2009թ. ապրիլի 30-ի N 459-Ն),
- «Ինովացիոն ոլորտի զարգացման գերակա ուղղությունները սահմանելու մասին» ՀՀ կառավարության որոշում (2006թ. հոկտեմբերի 19-ի N 1466-Ն) և այլն:

Գիտատեխնիկական անվտանգության ապահովման գործընթացի օրենսդրական կարգավորումն ուսումնասիրելիս հարկ է նաև անդրադառնալ *«Գիտության ոլորտի բարեփոխումներին ուղղված միջոցառումների ցանկի և դրանց կատարման ժամանակացույցի մասին» ՀՀ կառավարության 2006 թվականի օգոստոսի 18-ի նիստի N 32 արձանագրային որոշմանը*: Այն սահմանում է ոլորտի զարգացմանն ուղղված միջոցառումների (օրինակ՝ ՀՀ գիտության ոլորտում բարեփոխումների հայեցակարգի քննարկում, ոլորտի խնդիրների վերհանում ու ձևակերպում, ոլորտում իրականացվող միջազգային ծրագրերի քննարկում) ցանկը, նպատակը, կատարողներին և ժամկետները, սակայն դեռևս միջոցառումների իրականացման արդյունավետության գնահատում չի կատարվել՝ պարզելու համար, թե

սահմանված նպատակներից որոնք են իրագործվել և որքան արդյունավետություն են ապահովել:

Ուսումնասիրելով գիտության առանձին ոլորտների զարգացման ծրագրերը՝ պետք է նշել, որ պետական մակարդակում դրանք սակավաթիվ են. չկան ոլորտային թիրախավորված ծրագրեր և միջոցառումներ՝ ուղղված գիտության տվյալ ոլորտի զարգացմանը: Ոլորտային թիրախավորված սակավաթիվ ծրագրից է Հայաստանի Հանրապետությունում փոքր և միջին քիմիայի զարգացման 2012-2013 թվականների միջոցառումների ծրագրին և դրա իրականացման ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին» ՀՀ կառավարության 2012թ. մայիսի 24-ի նիստի N 20 արձանագրային որոշումը¹⁰: Ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ վերոնշյալ ծրագրի արդյունավետության գնահատում նույնպես չի իրականացվել, և բացի այդ, գիտության մյուս ոլորտներում չկան նմանատիպ թիրախավորված համակարգված ծրագրեր: Դիտարկելով այս որոշման նախագծի վերաբերյալ ՀՀ նախարարությունների, կողմից ստացված առաջարկություններն ու առարկությունները՝ հարկ է նշել, որ ՀՀ Էկոնոմիկայի նախարարության առաջարկությունն է եղել, որպեսզի նախագիծը պարունակի տնտեսական հաշվարկներ, ոլորտի ծախսեր՝ 3-5 տարվա կտրվածքով, ինչպես նաև այդ ծրագրի իրականացման արդյունավետության գնահատում՝ արտահայտված քանակական ցուցանիշներով: Սակայն առաջարկը չի ընդունվել, քանի որ բացակայում է առկա վիճակի, ՀՀ տնտեսության կարիքների, ինչպես նաև միջազգային շուկայի պահանջարկի վերաբերյալ օբյեկտիվ գնահատումը, որը հիմք կհանդիսանար ոլորտի մյուս վերլուծությունների համար: Ենթադրաբար, համապատասխան գնահատումների բացակայությունը խնդիր է գիտատեխնիկական անվտանգության ապահովման տեսանկյունից:

Ըստ գիտության առանձին ոլորտների նմանատիպ ծրագրերի մշակումը հնարավորություն կտա տվյալ ոլորտում իրականացնել առկա խնդիրների և զարգացման իրական հեռանկարների բացահայտում, ուղղությունների հստակեցում, ինստիտուցիոնալ ծրագրերի մշակում, ոլորտի զարգացմանը նպաստող նախագծերի մշակում և ներդրում:

Գիտության և կրթության ոլորտների միջև կապը: «Գիտական և գիտատեխնիկական գործունեության մասին» ՀՀ օրենքի ուսումնասիրությունը փաստում է գիտական և գիտատեխնիկական ոլորտի պետական քաղաքականության հիմնական նպատակների շարքում է գիտության և կրթության ինտեգրման ապահովումը: Վերլուծելով գիտատեխնիկական անվտանգության ապահովման

¹⁰ <http://www.irtek.am/views/act.aspx?aid=65892>

գործընթացում գիտության և կրթության համակարգերի փոխկապակցվածությունը հարկ է նշել, որ ՀՀ բարձրագույն և հետբուհական կրթության համակարգերի հիմնական թերություններից է այն, որ գիտահետազոտական աշխատանքների կատարման և արդյունքների ներդրման գործընթացները հիմնականում տարանջատված են տարբեր մակարդակներում կազմակերպվող կրթությունից և կրթական ծառայություններից: Բուհական կրթությունը հիմնականում դիտվում է որպես գոյություն ունեցող գիտելիքները վերարտադրող համակարգ, որտեղ նոր գիտելիքի ստեղծումը և փորձարարական աշխատանքների իրականացումը երկրորդական են: Պետք է նշել, որ գիտահետազոտական աշխատանքը որպես պարտադիր և գնահատվող բաղադրիչ ներառված է ՀՀ ՈԱՇ-ի 7-րդ՝ մագիստրատուրայի մակարդակի նկարագրիչներում. մագիստրատուրայի մակարդակում կարևորվում է այն հմտությունների ձևավորումը, որոնք անհրաժեշտ են մասնագիտական ոլորտի հիմնախնդիրները հետազոտելու, արդիական գաղափարներ և մոտեցումներ առաջադրելու, ինչպես նաև ոլորտի գիտելիքի ու պրակտիկայի ընդլայնմանը միտված նորարական և ստեղծագործական լուծումներ առաջարկելու համար, հետազոտական ու նորարարական գործունեություն իրականացնելիս՝ տարբեր ոլորտների գիտելիք համակցելու և նոր գիտելիք ստեղծելու համար, նոր և անձանոթ իրադրություններում տեսական ու գործնական խնդիրներ լուծելու համար, սակայն բացակայում են դրանց արդյունավետության գնահատման մեխանիզմները: Այս մակարդակում կարևորվում է նաև խորը մասնագիտացված գիտելիքների ձևավորումը, այդ թվում տվյալ ոլորտի վերջին ձեռքբերումների վերաբերյալ, որոնք կիրառվում են ուսումնառության, հետազոտության և մասնագիտական աշխատանքի ընթացքում: ՀՀ ՈԱՇ-ի 8-րդ՝ հետբուհական կրթության մակարդակը բնութագրող նկարագրիչներում նույնպես առանձնացված է հետազոտությունների բաղադրիչը. հետբուհական կրթությունը միտված է գիտական շրջանակներին և լայն հանրությանը տեսական և գործնական, բարդ և համալիր խնդիրներ, հետազոտության արդյունքներ ներկայացնելու և դրանք մեկնաբանելու զարգացած հմտությունների ձևավորմանը: Այս մակարդակում կարևորվում է առաջադեմ մասնագիտական հմտությունների ձևավորումը՝ ներառյալ սինթեզ և գնահատում, որոնք անհրաժեշտ են ձեռք բերած գիտելիքը և բնագավառի հայեցակարգային սկզբունքների և մեթոդների իմացությունը բարդ տեսական ու գործնական խնդիրներ լուծելիս, նորարարական գիտական հետազոտություններ պլանավորելիս և իրականացնելիս:

Այսպիսով, բարձրագույն կրթությունն իր գործառնություններով ընկալվում է գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների և

տեղեկատվության տրամադրման և փոխանցման համակարգ, որն օգտագործվում է մարդու, հասարակության և պետության կարիքները բավարարելու համար: Ուստի, բարձրագույն կրթության համակարգի հիմնական առաքելությունն է այնպիսի մասնագետների պատրաստումը, որոնք կարող են կիրառել տվյալ բնագավառում իրենց ունեցած մասնագիտական գիտելիքներն ու հմտությունները՝ կոնկրետ իրավիճակներում ոլորտային խնդիրներին լուծում տալու համար: Մարդկային կապիտալի տեսանկյունից բարձրագույն կրթությունը հասարակության և երկրի տնտեսական զարգացման առանցքային հիմքն է: Բարձր որակավորմամբ աշխատողների պատրաստմանը զուգահեռ՝ բարձրագույն կրթությունն իրականացնում է նաև կարևոր սոցիալ-քաղաքական և մշակութային գործառույթներ՝ դառնալով ազգային անվտանգության առանցքային գործոն:

Ի տարբերություն ՀՀ ՈԱՇ-ի 7-րդ և 8-րդ մակարդակների՝ 6-րդ մակարդակը (բակալավորը) բնութագրող նկարագրիչներում գիտահետազոտական աշխատանքը ներառված չէ որպես պարտադիր բաղադրիչ, այնուամենայնիվ, նշվում է, որ բակալավորի մակարդակում կարևորվում է այն հմտությունների ձևավորումը, որոնք ցուցաբերում են նորարարական ու առաջադեմ մոտեցումներ և անհրաժեշտ են ձեռքբերած գիտելիքն ու իմացությունը մասնագիտական աշխատանքի կամ ուսումնառության ընթացքում ծագած խնդիրները լուծելիս: Կրթության շարունակականության տեսանկյունից հետազոտական հմտությունների բաղադրիչը ՀՀ ՈԱՇ-ի 5-րդ մակարդակից սկսած՝ տարբեր բարդության աստիճաններով պետք է հստակ սահմանված լինի այդ մակարդակների նկարագրիչներում:

Պետք է նշել, որ կրթության և գիտության ոլորտների տարանջատվածությունը խոչընդոտում է համալսարաններին կուտակել բարձրորակ ուսումնական և գիտական փորձ: Անդրադառնալով գիտության և կրթության համակարգերի փոխկապակցվածության կարևորությանը՝ պետք է նշել, որ օրենսդրական դաշտում նկատելի են այս ոլորտի օրենսդրական կարգավորման «բացեր»: Մասնավորապես, «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքը խիստ հպանցիկ է անդրադառնում այս համակարգերի ինտեգրման, կրթության համակարգում գիտության արդյունքների ներդրման հիմնահարցերին՝ 5-րդ հոդվածում ամրագրված է. «Պետությունն ապահովում է բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության զարգացում հետևյալ ձևերով... 9) բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում գիտության և կրթության ինտեգրման ապահովում, գիտահետազոտական ստորաբաժանումների կազմակերպում»: Հոդված 11-ում որպես բուհերի

հիմնական խնդիր առանձնացված է հետևյալը՝ «...գիտության, կրթության, տնտեսության և արվեստի զարգացումը գիտամանկավարժական աշխատողների և սովորողների գիտական հետազոտությունների ու ստեղծագործական գործունեության միջոցով, ստացված արդյունքների օգտագործումը տնտեսության մեջ, հետազոտական և կրթական գործընթացում»։ Հետևաբար, խիստ կարևորվում է կրթության և գիտահետազոտական աշխատանքների փոխկապակցվածությունը, ինչպես նաև իրականացված հետազոտությունների արդյունքներն ի նպաստ պետության սոցիալ-տնտեսական զարգացման և անվտանգության ապահովման ոլորտներում կիրառումը։

ՀՀ-ում կրթության և գիտության ինտեգրման գործընթացների հիմնավոր գնահատում կարելի է կատարել միայն գիտակրթական համալիրի առանձնահատկությունների և դրանում ընթացող փոփոխությունների հաշվառմամբ։ Ներկայումս Հայաստանում գիտական հաստատությունները և համալսարանները պլանավորումն իրականացնում, գործում ու կառավարվում են՝ գործնականում առանց հաշվի առնելու փոխադարձ պահանջմունքներն ու պետական կարիքները, իսկ դրանց ինտեգրման ձևերը չեն համապատասխանում ժամանակակից շուկայական տնտեսության պահանջներին։ Համալսարանական գիտության նշանակությունը պայմանավորված է ոչ միայն բուն գիտական արդյունքներով, այլև գիտական ավանդույթների շարունակականության, գիտելիքների կուտակման, նորացման, գիտական կադրերի պատրաստման գործընթացների ապահովմամբ։ Համալսարանական գիտության, դասախոսների գիտական ակտիվության ոչ բավարար մակարդակը բացասաբար են անդրադառնում գիտական հետազոտություններում ուսանողների ներգրավման և այնպիսի որակների ձևավորման վրա, ինչպիսիք են ստեղծագործական որոնման ունակությունը, ինքնուրույնությունը և պատասխանատվությունը [3, էջ 16]։ Գիտության և կրթության համակարգերի փոխկապակցվածությունը կարող է նպաստել կրթության և գիտության կադրերի պատրաստման որակի բարձրացմանը, այդ ոլորտներում տաղանդավոր երիտասարդների ներգրավմանը, հիմնարար և կիրառական հետազոտությունների, ինչպես նաև մասնագետների պատրաստման գործում գիտական հաստատությունների ու համալսարանների բյուջետային միջոցների, կադրային, տեղեկատվական և նյութատեխնիկական ռեսուրսների օգտագործման արդյունավետության բարձրացմանը, գիտական մշակումների առևտրայնացման գործընթացների ակտիվացմանը, գիտական մշակումների արդյունքում ստեղծված կառավարման և արտադրական տեխնոլոգիաների փոխանցմանը տնտեսության իրական հատված։ Կրթության և գիտության ոլորտների զարգացումն ու

համակցումը տնտեսության կայուն առաջընթացի, ազգային անվտանգության կայունության և առանձնապես կրթական ու գիտատեխնիկական անվտանգության ամրապնդման, պետության մրցունակության և միջազգային վարկանիշի բարձրացման, աղքատության կրճատման, նոր աշխատատեղերի ստեղծման կարևորագույն գործոններից է:

Ամփոփելով՝ կարելի է եզրակացնել, որ գիտատեխնիկական անվտանգության ապահովման համատեքստում ուսումնասիրված բոլոր փաստաթղթերը բովանդակապես հազեցած են ոլորտի զարգացմանն ուղղված նորարարական գաղափարներով և կարևոր հայեցակարգային դրույթներով, սակայն չկան դրանց արդյունքների համախմբման մեխանիզմներ: Ուստի անհրաժեշտ է մշակել և ներդնել գիտատեխնիկական անվտանգության արդյունավետության և կատարողականի գնահատման մոդելներ: Պետք է նշել, որ ներկայացված ծրագրերն ու ռազմավարությունները հիմնականում մասամբ են իրագործվում, որի պատճառներից կարող են լինել ոչ ամբողջական և մանրամասն վերլուծությունների իրականացումը, առանց երկարաժամկետ հեռանկարների ուսումնասիրման՝ կարճաժամկետ խնդիրների լուծմանն ուղղված ծրագրերի մշակումը, պատասխանատուների նկատմամբ պետական ոչ բավարար վերահսկողությունը, պահանջվող ռեսուրսների սակավությունը և այլն:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. *Հայաստանի Հանրապետության Սահմանադրության մեկնաբանություններ*, ընդհանուր խմբագրությամբ՝ Գ.Հարությունյանի, Ա.Վաղարշյանի, Երևան, «Իրավունք» 2010:
2. *Ղազիկյան Գ.*, 2015թ. սահմանադրական բարեփոխումները և գիտության ու կրթության հիմնահարցերի հիմնադիր կարգավորման նոր հայեցակարգը: Մարդու առանձին սոցիալական իրավունքների պաշտպանության երաշխիքները Հայաստանի Հանրապետության 2015թ. փոփոխություններով սահմանադրության համատեքստում, Երևան, «Իրավունք» 2016:
3. *Պողոսյան Վ., Սարգսյան Ն.*, ՀՀ 2015թ. խմբագրությամբ Սահմանադրությունը. Երևան, Տիգրան Մեծ, 2016:
4. *Վարդանյան Գ.*, Գիտական հետազոտությունների և ուսումնական գործընթացների ինտեգրման արդի հիմնախնդիրները: Գիտաժողովի նյութեր, ՀՊՏՀ, Երևան, «Տնտեսագետ» հրատ., 2015:

**РОБЕРТ ХАЧАТРЯН, ФРИДА АКОПЯН, САМВЕЛ ОВАНИСЯН -
ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ**

Научно-техническая безопасность основана на взаимосвязи науки, образования, технологий и отраслей экономики, регулируется научно-технической государственной политикой и сопровождается рядом других процессов: формирование всеобъемлющей правовой базы, кадровое обеспечение (подготовка и переподготовка специалистов), разработка соответствующей государственной политики обеспечивающей эффективность и конкурентоспособность этих отраслей. В этой статье рассмотрены вопросы законодательного регулирования научно-технической безопасности в Республике Армения и представлены предложения, направленные на совершенствование законодательной и нормативной базы научно-технической безопасности.

**ROBERT KHACHATRYAN, FRIDA HAKOBYAN, SAMVEL
HOVHANNISYAN- LEGISLATIVE FRAMEWORK OF SCIENTIFIC AND
TECHNOLOGICAL SECURITY IN THE REPUBLIC OF ARMENIA**

Scientific and technological security is based on the interconnection of science, education, technology and economic sectors, it is framed and governed by scientific and technological state policy and accompanied by a number of interconnected processes: forming a comprehensive legal framework, staffing (training and development of specialists), creating corresponding state policies which will ensure the efficiency and competitiveness of these sectors. The article touches upon the issues of legislative framework of scientific and technological security in the Republic of Armenia recommending proposals aimed at improving the legislative and regulatory framework for scientific and technological security.

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ON THE CONTRIBUTORS

1. **ԱԻԴԱ ԹՈՓՈՒԶՅԱՆ** - մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, ՀՊՍՀ Մասնագիտական կրթության և կիրառական մանկավարժության ամբիոնի վարիչ
АИДА ТОПУЗЯН - доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального образования и прикладной педагогики АГПУ им. Х. Абовяна
AIDA TOPUZYAN - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Chair of Professional Education and Applied Pedagogy, ASPU after Kh. Abovyan

2. **ԱՄԱԼՅԱ ՍԱՀԱԿՅԱՆ** - ՀՊՍՀ Մասնագիտական կրթության և կիրառական մանկավարժության ամբիոնի հայցորդ, Ֆրանս-գերմանական ինժեներական ինստիտուտի դասախոս
АМАЛИЯ СААКЯН - соискатель кафедры профессионального образования и прикладной педагогики АГПУ им. Х. Абовяна, преподаватель в Французско-немецком инженерном институте
AMALYA SAHAKYAN – Researcher at the Chair of Professional Education and Applied Pedagogy, ASPU after Kh. Abovyan, Lecturer at the Franco-German Engineering Institute in Armenia

3. **ԱՆԱՀԻՏ ԱԼԱՎԵՐԴՅԱՆ** – բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Անգլերենի ամբիոնի դասախոս
АНАИТ АЛАВЕРДЯН – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры английского языка ЕГУЯСН им. В. Брюсова
АНАИТ АЛАВЕРДЯН – Candidate of Philological Sciences, Lecturer at the Chair of English, Brusov YSULSS

4. **ԱՆԱՀԻՏ ԱՐՇԱԿՅԱՆ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ
АНАИДА АРШАКЯН - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова
АНАИТ АРШАКЯН - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS

5. **ԱՆԱՀԻՏ ԶԱՐԳԱՐՅԱՆ** – ԵՊՀ Ընդհանուր մանկավարժության ամբիոնի հայցորդ
АНАИТ ЗАРГАРЯН – соискатель кафедры общей педагогики ЕГУ
ANAHIT ZARGARYAN – Researcher at the Chair of General Pedagogy, YSU

6. **ԱՆՆԱ ՄԻՆԱՍՅԱՆ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊՀ Սանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ
АННА МИНАСЯН – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова
ANNA MINASYAN - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS

7. **ԱՆԻ ՍԱԶՄԱՆՅԱՆ** - Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի հայցորդ
АНИ МАЗМАНЯН - соискатель кафедры по управлению и планированию образования ЕГУЯСН им. В. Брюсова
ANI MAZMANYAN - Researcher at the Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULSS

8. **ԱՐԱՔՍՅԱ ԴԱՐԲԻՆՅԱՆ** - ԵՊՀ Անգլերենի թ. 1 ամբիոնի դասախոս
АРАКСИЯ ДАРБИНЯН - преподаватель кафедры английского языка №1 ЕГУ
ARAKSYA DARBINYAN - Lecturer at the Chair № 1 of the English Language, YSU

9. **ԷՎԵԼԻՆԱ ԶԱԴՈՅԱՆ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊՀ Անգլերենի հաղորդակցման և թարգմանության ամբիոնի դասախոս
ЭВЕЛИНА ЗАДОЯН - кандидат филологических наук, преподаватель кафедры перевода и коммуникации английского языка ЕГУЯСН им. В. Брюсова
EVELINA ZADOYAN - Candidate of Philological Sciences, Lecturer at the Chair of English Communication and Translation, Brusov YSULSS

10. **ԷՐԻՎԱ ԱՎԱԿՈՎԱ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊՀ Ռուսաց և սլավոնական լեզվաբանության ամբիոնի դասախոս

ЭРИКА АВАКОВА - кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры русского и славянского языкознания ЕГУЯСН им. В. Брюсова

ERIKA AVAKOVA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lecturer at the Chair of Russian and Slavonic Linguistics, Brusov YSULSS

11. **ԹԱԳՈՒՆԻ ԱՍՍՏԳՅԱՆ** - Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցարդ

ТАКУИ АСАТРЯН - соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова

TAGUHI ASATRYAN - Researcher at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS

12. **ԹՈՒԽՄԱՆՈՒԿ ՄԿՐՏՉՅԱՆ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստիտուտի Ֆիզիկական դաստիարակության տեսության և մեթոդիկայի ամբիոնի դասախոս

ТУХМАНУК МКРТЧЯН – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания Государственного института физической культуры и спорта Армении

TUKHMANUK MKRTCHYAN - Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Chair of Theory and Methodology of Physical Education, Armenian State Insititute of Physical Culture and Sport

13. **ՋԵՆՅԱ ՏԵՐ-ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ** - Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի ասպիրանտ

ЖЕНЯ ТЕР-ВАРДАНЯН - аспирант кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН имени В. Брюсова

ZHENYA TER-VARDANYAN – Postgraduate Student at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS

14. **ԻԳՈՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ** – մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, ՀՊՄՀ Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի պրոֆեսոր

ИГОРЬ КАРАПЕТЯН – кандидат педагогических наук, профессор кафедры преподавания иностранных языков АГПУ им. Х. Абовяна

IGOR KARAPETYAN – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Chair of Foreign Language Teaching Methodology, ASPU after Kh. Abovyan

15. **ԼԻԱՆԱ ԱՐԶՈՒՄԱՆՅԱՆ** – Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցարդ
ЛИАНА АРЗУМАНЯН – соискатель кафедры педагогики и методики иностранных языков ЕГУЯСН имени В. Брюсова
LIANA ARZUMANYAN – Researcher at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS
16. **ԼԻԼԻԹ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ** - Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցարդ
ЛИЛИТ АВETИСЯН - Соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова
LILIT AVETISYAN - Researcher at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS
17. **ԼԻԼԻԹ ՄԱՆՎԵԼՅԱՆ** - Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցարդ
ЛИЛИТ МАНВЕЛЯН - Соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова
LILIT MANVELYAN - Researcher at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS
18. **ԼՈՒԻԶԱ ՄԻԼԻՏՈՍՅԱՆ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի վարիչ
ЛУИЗА МИЛИТОСЯН – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова
LUIZA MILITOSYAN - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS
19. **ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ** – հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ
АСМИК АРУТЮНЯН - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова

HASMIK HARUTYUNYAN - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS

20. **ՀԱԿՈՒ ԿԻՐԱԿՈՅՅԱՆ** – ՀՊՄՀ Մանկավարժության պատմության և տեսության ամբիոնի ասպիրանտ

АКОП КИРАКОЗЯН – аспирант кафедры теории и истории педагогики АГПУ им. Х. Абовяна

НАКОВ КИРАКОЗЯН - Postgraduate Student at the Chair of Theory and History of Pedagogy, ASPU after Kh. Abovyan

21. **ՀԱՍՄԻԿ ԲԻՇԱՐՅԱՆ** - Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցարդ

АСМИК БИШАРЯН - Соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова

HASMIK BISHARYAN - Researcher at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS

22. **ՀՐԱԶԻԿ ՀԱԿՈՒԶԱՆՅԱՆ** – բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ

ГРАЧИК АКОБДЖАНЫН – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова

HRACHIK HAKOBYANYAN - Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS

23. **ՄԱՄԻԿՈՆ ՀԱԿՈՒԲՅԱՆ** - տեխնիկական գիտությունների թեկնածու, ԳՊՀ Ինֆորմատիկայի և հաշվողական տեխնիկայի ամբիոնի դոցենտ

МАМИКОН АКОПЯН - кандидат технических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной техники ГГУ

МАМИКОН НАКОВЯН - Candidate of Technical Sciences, Associate Professor at the Chair of Informatics and Computing Equipment, GSU

24. **ՄԱՐԻԱ ԵՂԻԱԶԱՐՅԱՆ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Ռուսաց և սլավոնական լեզվաբանության ամբիոնի պրոֆեսոր

МАРИЯ ЕГИАЗАРЯН - кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского и славянского языкознания ЕГУЯСН им. В. Брюсова
MARIA YEGHIAZARYAN – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor at the Chair of Russian and Slavonic Linguistics, Brusov YSULSS

25. **ՄԱՐԻՆԵ ՄԻՍԿԱՐՅԱՆ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ

МАРИНЕ МИСКАРЯН – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова

MARINE MISKARYAN - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS

26. **ՄԱՐԻՆԱ ՔՈՉԱՐՅԱՆ** - Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ

МАРИНА КОЧАРЯН - соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова

MARINA KOCHARYAN - Researcher at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS

27. **ՄԵԼԱՆՅԱ ԳԱՐԵՅԱՆ** - ԳՊՀ-ի Հեռակա ուսուցման ֆակուլտետի փոխդեկան

МЕЛАНЬЯ ГАРЕЯН - заместитель декана заочного факультета ГГУ

MELANYA GAREYAN – Vice Dean at the Faculty of Correspondence Education, GSU

28. **ՅՈՒԼԻԱ ՄԿՐՏՉՅԱՆ** - Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի ասպիրանտ

ЮЛИЯ МКРТЧЯН – аспирант кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова

YULIA MKRTCHYAN - Postgraduate Student at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS

29. **ՆԱԻՐԱ ՊՈՂՈՍՅԱՆ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ

НАИРА ПОГОСЯН - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова
NAIRA POGHOSYAN - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS

30. **ՆՍՍԼՅԱ ՊՈՍՈՐՅԵՎԱ** – մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, Ռուսաստանի ժողովուրդների բարեկամության համալսարանի Ռուսաց լեզվի և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր, Ռուսաց լեզվի և հանրակրթական գիտաճյուղերի ֆակուլտետի դեկան

НАТАЛЬЯ ПОМОРЦЕВА – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Российского университета дружбы народов, декан факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов

NATALYA POMORTSEVA - Doctor of Education, Professor at the Chair of Russian Language and Intercultural Communication, Dean of the Faculty of Russian Language and General Educational Disciplines at the Peoples' Friendship University of Russia

ՆԱՐԻՆԵ ԲՈՒԿՈՒՇՅԱՆ – Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Անգլերենի հաղորդակցման և թարգմանության ամբիոնի դասախոս

НАРИНЕ БУКУШЯН – преподаватель кафедры перевода и коммуникации английского языка ЕГУЯСН им. В. Брюсова

NARINE BUKUSHYAN – Lecturer at the Chair of English Communication and Translation, Brusov YSULSS

31. **ՆԱՐԻՆԵ ՄՍՏԻՆՅԱՆ** – Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ

НАРИНЕ МАТИНЯН – Соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова

NARINE MATINYAN – Researcher at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS

32. **ՆԵԼԼԻ ԿՈՒՏՈՒԶՅԱՆ** - ֆիզիկամաթեմատիկական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ԳՊՀ ուսումնական գծով պրոռեկտոր

НЕЛЛИ КУТУЗЯН - кандидат физико-математических наук, доцент, проректор по учебной работе ГГУ

NELLY KUTUZYAN - Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Vice Rector on Educational Affairs

33. **ՌՈՒԲԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ** - քանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի վարիչ

РОБЕРТ ХАЧАТРЯН - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Брюсова

ROBERT KHACHATRYAN - PhD, Associate Professor, Head of the Chair on Education Management and Planning, YSULSS

34. **ՌՈՒԶԱՆՆԱ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ** - ԵՊԼՀ Անգլերենի ամբիոնի ավագ դասախոս

РУЗАННА АВЕТИСЯН - старший преподаватель кафедры английского языка ЕГУЯСН им. В. Брюсова

RUZANNA AVETISYAN - Senior Lecturer at the Chair of English, Brusov YSULSS

35. **ՌՈՒԶԱՆՆԱ ԴՈՒՅԱՆ** - քանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ԵՊԼՀ Հայագիտության ամբիոնի ավագ դասախոս

РУЗАННА ДОХОЯН - кандидат филологических наук, доцент, старший преподаватель кафедры арменоведения ЕГУЯСН им. В. Брюсова

RUZANNA DOKHOYAN - Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Chair of Armenology, Brusov YSULSS

36. **ՌՈՒԶԱՆՆԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ** - Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, ԳՊՀ օտար լեզվի և գրականության ամբիոնի դոցենտ

РУЗАННА САРКИСЯН – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранного языка и литературы ГГУ

RUZANNA SARGSYAN – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Chair of Foreign Language and Literature, GSU

37. **ՍԱՄՎԵԼ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ** - տնտեսագիտության թեկնածու, ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դասախոս

САМВЕЛ ОБАНИСЯН - кандидат экономических наук, преподаватель кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Брюсова

SAMVEL HOVHANNISYAN - PhD, Lecturer at the Chair on Education Management and Planning, YSULSS

38. **ՄԻՐԱՆՈՒՇ ՂԱԶԱՐՅԱՆ** - Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դասախոս
СИРАНУШ КАЗАРЯН – преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова
SIRANUSH GHAZARYAN – Lecturer at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS
39. **ՍՈՆԱ ՆԵՐՏԻՍՅԱՆ** – Վ. Բրյուսովի անվան ԵՊՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ
СОНА НЕРСИСЯН – соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова
SONA NERSISYAN - Researcher at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS
40. **ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԱՍՍՏԳՅԱՆ** – մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ.Բրյուսովի անվան ԵՊՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ
СУСАННА АСАТРЯН - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков ЕГУЯСН им. В. Брюсова
SUSANNA ASATRYAN - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov YSULSS
41. **ՖՐԻԴԱ ՀԱՎՈԲՅԱՆ** - ԵՊՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի ասպիրանտ
ФРИДА АКОПЯН - аспирант кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Брюсова
FRIDA HAKOBYAN - PhD Student at the the Chair on Education Management and Planning, YSULSS

Համակարգչային ձևավորումը՝

Հասմիկ Փիլավջյանի
Սիրանուշ Ղազարյանի

Տպաքանակը՝ 200

Հանձնված է տպագրության՝ 20.07.2018թ.

«Լինգվա» հրատարակչություն

Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվա հասարակագիտական
համալսարան

Հասցեն՝ ք. Երևան, Թումանյան 42

Հեռ.՝ (+374 10) 53-05-52

Web: <http://www.brusov.am>

E-mail: [ysl@brusov.am](mailto:yslu@brusov.am)



ՀՀ, Երևան, Պուշկինի 46

Հեռ.՝ + 374 (10) 53 96 47, + 374 (55) 78 47 87

E-mail: lusabatc@mail.ru

Տպագրված է «Լուսաբաց հրատարակչատան» տպարանում

