



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

ԲԱՆԲԵՐ

**ԵՐԵՎԱՆԻ Վ. ԲՐՅՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ԼԵԶՎԱՀԱՍԱՐԱԿԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ**

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

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

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ
ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ
PEDAGOGY AND SOCIAL SCIENCES**

2(49)

**ԵՐԵՎԱՆԻ Վ. ԲՐՅՈՒՍՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ԼԵԶՎԱՀԱՍԱՐԱԿԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ
«ԼԻՆԳՎԱ» ՀՐԱՏԱՐԱԿԶՈՒԹՅՈՒՆ**

ԵՐԵՎԱՆ - 2019

Բանբերը հրատարակվում է տարեկան երկու անգամ ԵՊԼՀ գիտական խորհրդի որոշմամբ:

Вестник издается два раза в год по решению ученого совета ЕГУЯСН.

Bulletin is published twice a year by the decision of YSULS Scientific Council.

Խմբագրական խորհուրդ՝

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

Խմբագրական կազմ՝

<i>Պետրոսյան Հայկ</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Կարապետյան Իգոր</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Միլիտոսյան Լուիզա</i>	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
<i>Չիպչյան Ալիսա</i>	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
<i>Հակոբջանյան Հրաչիկ</i>	բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

<i>Խաչատրյան Ռոբերտ</i>	բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
<i>Հովհաննիսյան Սամվել</i>	տնտեսագիտության թեկնածու, դոցենտ
<i>Հարությունյան Լարիսա</i>	տնտեսագիտության թեկնածու, դոցենտ
<i>Շահինյան Անի</i>	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու
<i>Մադոյան Հակոբ</i>	փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու

Տեխնիկական խմբագիրներ՝

Փիլավջյան Հասմիկ /գլխավոր տեխնիկական խմբագիր/
Մակարյան Մարիամ /տեխնիկական խմբագիր/

Редакционный совет:

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

Редакционная коллегия:

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

Технические редакторы:

Пилавджян Асмик /главный технический редактор/
Макарян Мариам /технический редактор/

Editorial Council:

Yeghiazaryan Gayane
Arzumanyan Lilit
Barlezizyan Aram
Bim-Bad Boris

Doctor of Sciences (Philology), Professor
 Doctor of Sciences (Philology), Professor
 Doctor of Sciences (Philology), Professor
 Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Active Member (academician) of the Russian Academy of Sciences

Gasparyan Gayane
Topuzyan Aida
Khachatryan Karen
Khachatryan Natalya
Markosyan Ashot
Mirumyan Karlen
Nalbandyan John
Pakhsaryan Natalya
Serebryakova Svetlana
Tatkalo Nina

Doctor of Sciences (Philology), Professor
 Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
 Doctor of Sciences (History), Professor
 Doctor of Sciences (Philology), Professor
 Doctor of Sciences (Economics), Professor
 Doctor of Sciences (Philosophy), Professor
 Doctor of Sciences (Public Administration), Professor
 Doctor of Sciences (Philology), Professor
 Doctor of Sciences (Philology), Professor
 Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Editorial Board:

Petrosyan Hayk
Karapetyan Igor
Militosyan Luiza
Chitchyan Alisa
Hakobjanyan Hrachik
Khachatryan Robert
Hovhannisyan Samvel
Harutyunyan Larisa
Shahinyan Ani
Madoyan Hakob

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
 Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
 Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
 Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
 Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
 Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor
 Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor
 Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor
 Candidate of Sciences (Pedagogy)
 Candidate of Sciences (Philosophy)

Technical Editors:

Pilavjyan Hasmik /Chief Technical Editor/
Makaryan Mariam /Technical Editor/

Բանբեր Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվաև հասարակագիտական համալսարանի: 2(49) - Երևան, Լինգվա, 2019 թ., 247 էջ:

Вестник Ереванского государственного университета языков и социальных наук имени В. Я. Брюсова. 2(49): Ереван, Лингва, 2019, 247 с.

Bulletin of Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences. 2(49): Yerevan, Lingva, 2019, 247 pages.

ISSN 1829-3107

© Լինգվա, 2019

**ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENTS**

**ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ
ОБРАЗОВАНИЕ
EDUCATION**

ԿԱՐԻՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ՔՐԻՍՏԻՆԱ ԾԱՏՈՒՐՅԱՆ ՆՈՒՆԵ ԴԱՎԹՅԱՆ	Կրթական ծրագրերի մոդուլային հենքով կառուցման խնդիրները՝ ՀՀ բարձրագույն կրթության զարգացման համատեքստում	11
КАРИНЕ АРУТЮНЯН КРИСТИНА ЦАТУРЯН НУНЕ ДАВТЯН	Проблемы разработки модульной учебной программы в контексте развития высшего образования РА	
KARINE HARUTYUNYAN KRISTINA TSATURYAN NUNE DAVTYAN	Issues of Module-Based Academic Program Development in the Context of Higher Education Development in the RA	
ԱՐԿԱԴԻ ՊԱՊՈՅԱՆ ԱՆՆԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ	Ներքին հսկողությունը և ռիսկերի կառավարումը ՀՀ բուհերում	27
АРКАДИЙ ПАПОЯН АННА АРУТЮНЯН	Основные задачи внутреннего контроля и управления рисками в высших учебных заведениях РА	
ARKADI PAPOYAN ANNA HARUTYUNYAN	Main Tasks of Internal Control and Risk Management at the RA Higher Education Institutions	

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ
ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ
PEDAGOGY AND LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY**

ԷՌՆԵՍ ԱՎԱՆԵՍՈՎ	Բուհի ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության սպորտայնացումը	43
ЕРНЕСТ АВАНЕСОВ	Спортизация физического воспитания студентов вузов	
ERNEST AVANESOV	Sport-Oriented Physical Education of University Students	

ՋՈՐԻ ԲԱՐՍԵԴՅԱՆ	Փոխներգործուն մեթոդների կիրառումը ակադեմիական գրավոր խոսքի ուսուցման եռափուլ գործընթացում	52
ЗОРИ БАРСЕГЯН	Применение интерактивных методов в трехэтапном процессе обучения академической письменной речи	
ZORI BARSEGHYAN	Implementation of Interactive Methods in the Three-Phase Process of Teaching Academic Writing	
ԳԱՅԱՆԵ ԲԴԵՅԱՆ ՔՐԻՍՏԻՆԱ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ	Ուսումնաօժանդակ նյութերի կիրառումը օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում	60
ԳԱՅԱՆԵ ԲԴԵՅԱՆ КРИСТИНА ОГАННИСЯН	Использование учебно-вспомогательных материалов в обучении иностранному языку	
GAYANE BDEYAN KRISTINA HOVHANNISYAN	The Use of Supplementary Materials in a Foreign Language Teaching Process	
ԱՆՆԱ ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ	Լեզվաբանական համալսարանի ուսանողների պասիվ մանկավարժական պրակտիկայի կազմակերպման կատարելագործման որոշ ուղիներ	71
АННА ГАСПАРЯН	Некоторые пути совершенствования организации пассивной педагогической практики студентов лингвистического вуза	
ANNA GASPARYAN	Some Ways of Improvement of the Organization of Students' Passive Teaching Practice at the Linguistic University	
ԱԻԴԱ ԹՈՓՈՒՂՅԱՆ ՖՐԻԴԱ ՀԱԿՈՒԲՅԱՆ	Մանկավարժական կրթության հայեցակարգային շրջանակը և կազմակերպման մոդելները	80
АИДА ТОПУЗЯН ФРИДА АКОПЯН	Концептуальные основы и организационные модели педагогического образования	
AIDA TOPUZYAN FRIDA HAKOBYAN	Conceptual Framework of Pedagogical Education and Its Organization Models	

ՖՐԻԴԱ ՀԱՎՈՐՅԱՆ	Մանկավարժական ներուժի ձևավորման և զարգացման հայեցակարգային շրջանակը ՀՀ կրթության համակարգում	94
ФРИДА АКОПЯН	Концептуальные основы формирования и развития педагогического потенциала в системе образования РА	
FRIDA HAKOBYAN	Conceptual Framework of Pedagogical Potential Formation and Development in the RA Education System	
ԱՆԻ ՀՈՎՍԵՓՅԱՆ	Կարիերայի ուղղորդման կառավարման ենթակառուցվածքները պետական բուհերում	110
АНИ ОВСЕПЯН	Инфраструктуры управления карьерой в высших учебных заведениях РА	
ANI HOVSEPYAN	Career Guidance Management Infrastructures at the RA State Higher Education Institutions	
ԱԼԻՍԱ ՉԻՏՉՅԱՆ	Սովորողների մենախոսական կարողությունների զարգացումը ռուս գեղարվեստական գրականության ուսուցման գործընթացում	121
АЛИСА ЧИТЧЯН	Формирование навыков монологической речи учащихся в процессе изучения произведений русской художественной литературы	
ALISA CHITCHYAN	Development of the Learners' Monologue Skills in the Process of Teaching Russian Fiction	
ԼՈՒՍԻՆԵ ՍՈՂՈՄՈՆՅԱՆ	Վերջնարդյունքահեն գնահատման նախադրյալները օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում հանրակրթական ոլորտում (գերմաներեն բանավոր խոսքի օրինակով)	129

ЛУСИНЕ СОГОМОНЯН	Предпосылки для проведения оценивания результатов в процессе обучения иностранным языкам в основной школе РА (на примере устной речи немецкого языка)	
LUSINE SOGHOMONYAN	Prerequisites for the Implementation of Outcome-Based Assessment in Foreign Language Teaching in the RA Secondary Schools (Based on German Speaking Skills)	
ԼԻԼԻԹ ՕՇԱՆՅԱՆ	Մարդկային ռեսուրսների կառավարման ճապոնական և ամերիկյան մոդելների առաձնահատկությունները՝ դպրոցի մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացման տեսանկյունից	139
ЛИЛИТ ОГАНЯН	Особенности японской и американской моделей управления человеческими ресурсами с точки зрения мотивации педагогического персонала школы	
LILIT OHANYAN	Peculiarities of the Japanese and American Human Resources Management Models from the School Pedagogical Staff Motivation Viewpoint	

ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐ
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
INFORMATION TECHNOLOGIES

ՍԱԹԵՆԻԿ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ ԷԴՈՒԱՐԴ ՀԱՅԿԱԶՅԱՆ ՄՈՒԿՈՒՉ ՊՈՂՈՍՅԱՆ	Հաղորդագրության իմաստային կապերի վերլուծության մաթեմատիկական մոդելը	155
САТЕНИК АРАКЕЛЯН ЭДУАРД АЙКАЗЯН МУКУЧ ПОГОСЯН	Математическая модель анализа обмена сообщениями	
SATENIK ARAKELYAN EDUARD HAYKAZYAN MUKUCH POGHOSYAN	A Mathematical Model of Analysis of Communication Exchange	

ՍԱԹԵՆԻԿ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ ԷԴՈՒԱՐԴ ՀԱՅԿԱԶՅԱՆ ՅՈՒԼԻԱ ՍՏԱԿՅԱՆ	Գրավոր հաղորդագրության անորոշության գնահատումը տեղեկատվական էնտրոպիայի միջոցով	164
САТЕНИК АРАКЕЛЯН ЭДУАРДАЙКАЗЯН ЮЛИЯ СТАКЯН SATENIK ARAKELYAN EDUARD HAYKAZYAN YULIA STAKYAN	Оценка неопределенности письменного сообщения через информационную энтропию Estimation of the Uncertainty of the Written Message through Information Entropy	
ՄԱՐԻԱՄ ՄԱԿԱՐՅԱՆ ԱՐԱՔՍԻ ՄԱԿԱՐՅԱՆ	Ծրագրակազմի որակի կառավարման հասկացությունների շուրջ	175
МАРИАМ МАКАРЯН АРАКСИ МАКАРЯН MARIAM MAKARYAN ARAKSI MAKARYAN	Об концептах управления качества программного обеспечения On Concepts of Software Quality Management	

ՏՆՏԵՍԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

ЭКОНОМИКА

ECONOMICS

ՍԵՐԳԵՅ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ СЕРГЕЙ АВЕТИСЯН SERGEY AVETISYAN	Փոքր տվյալների փիլիսոփայությունը Философия небольших данных Philosophy of Small Data	185
ՌՈԲԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ РОБЕРТ ХАЧАТРЯН ROBERT KHACHATRYAN	ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման գործառնության շրջանակը Функциональная рамка стратегического управления высшими учебными заведениями РА Functional Framework of Strategic Management of the RA Higher Education Institutions	194

ՌՈՐԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ ԱՏՐՅԱՆ	Ռազմավարական կառավարման գործիքների գործառնության հարափոփոխությունը կազմակերպության միջավայրային զարգացման համատեքստում	210
ՐՕԲԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ԼՍԻՆԵ ԱՏՐՅԱՆ	Переменчивость инструментов стратегического управления в рамках развития среды организации	
ՐՕԲԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ԼՍԻՆԵ ԱՏՐՅԱՆ	Changeability of Strategic Management Tools in the Context of the Organization's Environmental Developments	
ՍԱՄՎԵԼ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ԱՍՏԴԻԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ	Ձեռնարկատիրական կրթությունը որպես տնտեսական զարգացման նախադրյալ	226
ՏԱՄԵԼ ՕՎԱՆՈՒՍՅԱՆ ԱՏԽԻԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ	Предпринимательское образование как предпосылка экономического развития	
ՏԱՄՎԵԼ ՈՎՆԱՆՆԻՍՅԱՆ ԱՏԴԻԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ	Entrepreneurial Education as a Premise of Economic Development	
Տեղեկություններ հեղինակների մասին Сведения об авторах Information about the Authors		242

**ԿՐԹԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ՄՈԴՈՒԼԱՅԻՆ ՀԵՆՔՈՎ ԿԱՌՈՒՑՄԱՆ
ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ՝ ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ
ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ**

**ԿԱՐԻՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ, ՔՐԻՍՏԻՆԱ ԾԱՏՈՒՐՅԱՆ,
ՆՈՒՆԵ ԴԱՎԹՅԱՆ**

Հիմնաբառեր՝ մասնագիտական կրթական ծրագիր, կրթական համակարգ, մոդուլ, մոդուլային ուսուցում, ուսումնառության վերջնարդյունք, ուսումնական պլան, ուսումնառության անհատական հեղափոխություն:

Վերջին ժամանակաշրջանում Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության համակարգում հաճախ են դարձել մոդուլային հենքով կրթական ծրագրերի կառուցման վերաբերյալ քննարկումները, որը պայմանավորված է մի շարք հանգամանքներով. ա) բուհերում կրթական ծրագրերի ոչ ճկուն կառուցվածքով՝ կազմված առանձին դասընթացներից (առարկաներից), որոնք հաճախ չեն ապահովում մասնագիտական կրթության բովանդակային ամբողջությունը, բ) կամընտրական դասընթացների սահմանափակ քանակով, գ) ուսանողի կողմից իր ուսումնառության անհատական պլանը կազմելու հնարավորության սակավությամբ, դ) օտարերկրյա ուսանողներին կարճաժամկետ շարժունության ծրագրերով ընդունելու և, վերջապես, կրեդիտների կուտակման և փոխանցման եվրոպական համակարգի (ԿՓԵՀ) գործարկման հետ կապված հիմնախնդիրներով:

Վերոգրյալից հետևում է, որ ՀՀ բարձրագույն կրթության բովանդակային հենքի և ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ձևի վերափոխումը դարձել է հրամայական: Այդ փոփոխությունների էությունը և առանձնահատկությունները հասկանալու համար անհրաժեշտ է ՀՀ բարձրագույն կրթության բովանդակային և կազմակերպական հարցերը դիտարկել համաշխարհային զարգացումների համատեքստում: Այդ նպատակով ուսումնասիրվել են տարբեր տարածաշրջանների (երկրների) բարձրագույն կրթության մոդելները, դրանց սկզբունքները, առանձնահատկությունները և ընդհանրությունները:

Եվրոպական երկրների, բացառությամբ Մեծ Բրիտանիայի, բարձրագույն կրթության համակարգերը կառուցվածքային առումով հիմնականում միատեսակ են և ունեն բավականաչափ ընդհանրություններ: Մինչև վերջին ժամանակաշրջանը դրանց

բարձրագույն կրթության համակարգերը բնորոշվում էին համալսարանների խիստ կենտրոնացված կառավարմամբ և վերահսկողությամբ՝ ներառելով երկրից երկիր տարբեր թիրախներ՝ կրթական ծրագրերի բովանդակությունից մինչև ավարտական քննությունները (Wright et al. 1997):

Հարկ է նշել, որ եվրոպական մայրցամաքի բարձրագույն կրթության համակարգերը իրենց պատմական զարգացման, կառավարման, կրթության կազմակերպման և բովանդակային առանձնահատկություններից ելնելով պայմանականորեն կարելի է բաժանել երեք խմբի, որոնք Գելլերտը նկարագրել է որպես «հետազոտության», «դասավանդման» և «անհատականության» մոդելներ (Bernhard 2012)՝ տալով հետևյալ դասակարգումը.

- **Հումբոլդյան («հետազոտության») մոդել,** որի առանձնահատկություններից են ակադեմիական ազատությունները և բուհական ինքնավարությունը (Elton 2008),
- **Նապոլեոնյան («դասավանդման») մոդել,** որը տարբերվում է կրթական ծրագրերի ոչ ճկուն կառուցվածքով, արդյունաբերության կարիքներից ելնելով համապատասխան ուղղվածության մասնագետների պատրաստմամբ և խիստ կենտրոնացված կառավարմամբ (Taylor 2013; Zgaga 2009) (Ֆրանսիա, Իսպանիա, Ռուսաստան և այլն) (Wright et al. 1997),
- **անգլո-սաքսոնյան («անհատականության») մոդել,** որի հիմնական առանցքը ուսանողի անհատական զարգացումն է «լիբերալ կրթության» տրամադրման միջոցով (Մեծ Բրիտանիա և այլն) (Wright et al. 1997):

XX դարի վերջին վերոնշյալ մոդելների կողքին իր կայուն առաջնային դիրքը գրավեց անգլո-ամերիկյան համակարգը, որը հիմնված էր հետազոտահենք հումբոլդյան մոդելի վրա՝ միաժամանակ ընդգրկելով վերոնշյալ երեք մոդելներին հատուկ հիմնական տարրերը, որոնք, ի դեպ, փոխլրացնում էին միմյանց: Ի տարբերություն բարձրագույն կրթության եվրոպական մոդելների, ամերիկյան կրթական համակարգը ապակենտրոնացված էր և բազմադիսցիպլինար, ինչպես նաև առանձնանում էր բարձր մրցունակությամբ և հասարակության կարիքներին, սոցիալական և տնտեսական փոփոխություններին արագ արձագանքելու կարողությամբ (Carlsson 2009):

Հարկ է նշել, որ ի սկզբանե ապակենտրոնացված և ճկուն կառուցվածքի արդյունքում, բարձրագույն կրթության համակարգը Միացյալ Նահանգներում պատմականորեն զարգացել է ոչ թե առաջնորդվելով միասնական ազգային ծրագրով, այլ շնորհիվ բուհերի կարողության արագ արձագանքելու տեղական կարիքներին, մասնավոր

ուրորտի հետաքրքրություններին և սոցիալ-տնտեսական զարգացումներին: Արդյունքում, բարձրագույն կրթության ամերիկյան մոդելի բնութագրական հատկանիշը դարձել է աննախադեպ բազմազանությունը, որը ամերիկյան կրթական հանրության կողմից խիստ արժևորվում է և գնահատվում որպես բարձրագույն կրթության համակարգի առանձնահատուկ ուժեղ կողմ՝ համարժեք ամերիկյան հասարակության բազմակարծիքության և ժողովրդավարության ավանդույթներին (Bloland 1969):

Հետաքրքրական է այն փաստը, որ սկիզբ առնելով եվրոպական երկրների՝ բարձրագույն կրթության համակարգերի ձևավորումից 6 դար հետո՝ 1636 թվականին հիմնադրված առաջին «գաղութային բուհով»՝ Հարվարդի քոլեջով (հետագայում դարձած Հարվարդի համալսարան), ամերիկյան համակարգը անցավ ձևավորման և զարգացման 3 հիմնական փուլերով և երկրորդ համաշխարհային պատերազմից հետո հստակ դիրքավորվեց որպես աշխարհի, եթե ոչ լավագույն բարձրագույն կրթության համակարգը, ապա լավագույններից մեկը:

Ձևավորման առաջին փուլում՝ 1638-1819 թվականներին ԱՄՆ-ում ստեղծվեցին ընդամենը 49 բարձրագույն ուսումնական հաստատություն (40 մասնավոր): Երկրորդ փուլում՝ 1820-1940 թվականներին ԱՄՆ բարձրագույն կրթական համակարգը արձանագրեց վիթխարի ընդարձակում: Այդ ժամանաշրջանում հիմնադրվեց 872 նոր բուհ (738 մասնավոր), ինչն արդյունք էր 1862 և 1890 թվականների Մորրիլի ակտերի, որոնցով ֆինանսավորում հատկացվեց նահանգներին՝ համալսարաններ ու այլ բուհեր ստեղծելու և դրանց աջակցելու նպատակով: Սակայն հարկ է նշել, որ այս փուլում հիմնադրվեցին մոտ հինգ անգամ ավելի շատ մասնավոր բուհեր, քան հանրային (Goldin 1999): 1890-1940 թվականներին զգալիորեն աճեց նաև բուհերում սովորող ուսանողների թվաքանակը և էական փոփոխություններ տեղի ունեցավ բուհերի գործունեության բնույթի և գործառույթների մեջ: Մասնավորապես, այս ժամանակահատվածում նեղ մասնագիտացված բուհերը սկսեցին վերափոխվել և հայտնվեցին առաջին հետազոտական համալսարանները, որոն սկսեցին առաջարկել կրթություն մասնագիտությունների լայն սպեկտրով՝ կարևոր տեղ հատկացնելով հետբուհական կրթությանը և հետազոտական գործունեությանը (Goldin, 1999):

Մեծ տեմպերով ընդլայնվող ԱՄՆ տնտեսության համար բարձրագույն կրթության համակարգի դերը դարձավ առավել կարևոր

¹ Իտալիա, Մեծ Բրիտանիա, Իսպանիա, Ֆրանսիա, Պորտուգալիա

երկրորդ աշխարհամարտից հետո՝ հետպատերազմյան ինդուստրիալիզացիայի և գիտական հեղափոխության տարիներին: Այս ժամանակաշրջանն ազդարարեց ԱՄՆ բարձրագույն կրթության համակարգի զարգացման նոր՝ երրորդ փուլը, որի ընթացքում ամերիկյան հասարակության համար համալսարանների դերը և նշանակությունը կտրուկ փոխվեց (Geiger 2019): 19-րդ դարի երկրորդ կեսից բարձրագույն կրթության համակարգը հիրավի դարձավ առաջանցիկ գիտական հետազոտությունների և նորարարությունների հիմնական օղակը՝ ծառայելով ազգային բարեկեցության և տնտեսության զարգացմանը (Bloland 1969): Միննույն ժամանակ, համալսարաններն իրենց գիտահետազոտական գործունեության աճող ծախսերի ապահովման համար սկսեցին ավելի ու ավելի շատ ապավինել դաշնային կառավարության ֆինանսական աջակցությանը: Բարձրագույն կրթության պետական ծախսերը կտրուկ աճեցին՝ 1939-1940թթ.-ի 678,6 միլիոն ԱՄՆ դոլարից 1975-1976թթ.-ին դառնալով մոտ 23 միլիարդ ԱՄՆ դոլար (Sim & Fullum 1966):

Այս նույն ժամանակաշրջանում՝ II համաշխարհային պատերազմից հետո, արդյունաբերության բուռն զարգացումը նոր մարտահրավերներ դրեց նաև ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ու բովանդակության նկատմամբ և, որպես ավանդական մոտեցումների այլընտրանք, ամերիկյան բուհերը ձեռնամուխ եղան մոդուլային ուսուցման տեխնոլոգիայի ներդրմանը: Մասնավորապես, բարձրագույն կրթության ոլորտի մասնագետները սկսեցին մանրակրկիտ ուսումնասիրել արդյունաբերության տարբեր ճյուղերի պահանջները, հատկապես համապատասխան մասնագետների պատրաստման տեսանկյունից, ինչը նրանց դրդեց անհրաժեշտաբար վերանայել ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ձևերը ու ուսումնառության վերջնարդյունքներին ներկայացվող պահանջները և մշակել տեսական ու տեխնիկական նոր հանձնարարականներ՝ նեղ մասնագիտացմամբ մասնագետների պատրաստման նպատակով: Այդ հանձնարարականներում բարձրագույն կրթության համար սահմանված բովանդակային պահանջները և հատկապես ուսումնառության վերջնարդյունքներն, ըստ էության, սկիզբ դրեցին մոդուլային ուսուցմանը (Ковтун, Родионова):

Արագ զարգացող ամերիկյան բարձրագույն կրթության մոդելը և XXI դարի նեոլիբերալ այնպիսի գաղափարները, ինչպիսիք են գլոբալ մրցակցությունը և բարձրագույն կրթության առևտրայնացումը, ստիպեցին եվրոպական երկրներին ևս վերանայել բարձրագույն կրթության զարգացման իրենց տեսլականները՝ կառավարման, կառուցվածքային, ֆինանսական և միջազգային համագործակցության

բարեփոխումների իրականացման տեսանկյունից: Շուկայական տնտեսության հարաբերությունների ազդեցությունը բուհական համակարգի վրա, բարձրագույն կրթության մասսայականացումը, բուհական ընդունելության ճկուն մեխանիզմների ներդրման անհրաժեշտությունը հանգեցրեցին մոդուլային հենքով կրթական ծրագրերի ներդրմանը նաև եվրոպական երկրներում, ինչը ստեղծեց հնարավորություններ ոչ միայն մրցել ուսանողների ներգրավման հարցերում գլոբալ շուկայում, այլև արագ արձագանքել հարափոփոխ շուկայի պահանջներին (Gray 2018; Rothblatt 1997):

1990-ականներին Եվրոպայում նոր թափ ստացան բարձրագույն կրթական համակարգի վերափոխմանն ուղղված գործընթացները, որոնց մեջ ներգրավվեցին ոչ միայն Եվրոպական Միության (ԵՄ), այլև ԵՄ հարևանության երկրները: Մասնավորապես, 1999 թվականին Եվրոպական 29 երկրների կրթության նախարարների կողմից ստորագրված Բոլոնիայի հռչակագիրը և 2000 թվականի ԵՄ-ի Լիսաբոնի ռազմավարությունը նպատակ դրեցին ստեղծել առավել ներդաշնակ, ինտեգրված և մրցունակ բարձրագույն կրթության միասնական տարածք՝ նպաստելով գիտելիքահենք տնտեսության զարգացմանը Եվրոպայում¹¹: Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում, լայնածավալ աշխատանքներ սկսվեցին ուսանողների ընդունելության և առաջխաղացման ճկուն կառուցվածքներ ներդրելու, կրթական ծրագրերը ուսումնառության վերջնարդյունքներով կառուցելու ու ԿՓԵՀ կրեդիտների հետ տրամաբանական կապն ապահովելու, ուսումնառության վերջնարդյունքների չափելիության և որակի ապահովման մեխանիզմներ ներդրելու և մի շարք այլ ուղղություններով:

Հայաստանը, որը Ռուսաստանի օրինակով ուներ նապոլեոնյան մոդելով կառուցված ավանդական բարձրագույն կրթական համակարգ՝ նպատակաուղղված Խորհրդային միության տնտեսության կարիքների համար մասնագետների պատրաստմանը, անմասն չմնաց այս գործընթացներից: Անկախացումից հետո, Հայաստանը պլանային տնտեսությունից անցում կատարեց շուկայական հարաբերությունների, ինչը հանգեցրեց բարձրագույն կրթության վերանայման անհրաժեշտության՝ շուկայի և ժամանակի պահանջներին համապատասխանեցնելու նպատակով: Արդյունքում, ՀՀ մի քանի բուհեր անցում կատարեցին բարձրագույն կրթության երկաստիճան համակարգին և ներմուծեցին կրեդիտային համակարգ, սակայն այդ քայլերը ֆրագմենտացված էին և չէին կրում համակարգված բնույթ:

Բարձրագույն կրթության համակարգային բարեփոխումների մեկնարկը տրվեց 2005 թվականին, երբ Հայաստանը՝ միանալով Բոլոնիայի գործընթացին, սկսեց Եվրոպական բարձրագույն կրթական

տարածքի նպատակներին և սկզբունքներին իր բարձրագույն կրթության համակարգի ներդաշնակեցման գործընթացը: ՀՀ կառավարությունը 2005 թվականին հաստատեց «ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում կրեդիտային համակարգի ներդրման մասին» N2307-Ն որոշումը, որով նախատեսվեց մինչև 2007 թվականի ավարտը Հայաստանի բոլոր բուհերում ներդնել ԿՓԵՀ-ը: Որակավորումների ազգային շրջանակի մշակմամբ և հաստատմամբ (2011թ.) նոր թափ ստացան կրթական ծրագրերի վերանայումը և ուսումնառության վերջնարդյունքների սահմանումը: Սակայն, ԿՓԵՀ-ի գործնական կիրառումը մինչ օրս խնդրահարույց է և լիրաժեք չէ, մասնավորապես ուսումնառության վերջնարդյունքների և հատկացված ԿՓԵՀ կրեդիտների տրամաբանական փոխկապվածության առումով: Ավելին, տեխնոլոգիաների սրընթաց զարգացմանը, տնտեսության ու աշխատաշուկայի կառուցվածքի շարունակական փոփոխություններին և այլ իրողություններին արագ արձագանքելու պահանջը ստիպում են բուհերին դիտարկել կրթական ծրագրերը տարրալուծելու և ուսումնառության վերջնարդյունքներով արտահայտված առանձին «բլոկերով» (մոդուլներով) կառուցելու անհրաժեշտությունը՝ ապահովելով փոփոխությունների ավելի դյուրին և արագ իրագործումը:

Այս առումով նկատելի առաջընթաց արձանագրվել է Հայաստանի նախնական և միջին մասնագիտական կրթության ոլորտում, որտեղ իրականացվող բարեփոխումների մի ուղղությունը կարողությունների ձևավորմանը միտված ուսուցման և ուսումնառության կազմակերպումն է՝ կարողությունը ձևավորող ուսումնառության վերջնարդյունքներով արտահայտված մոդուլների միջոցով: Նախնական և միջին մասնագիտական որոշ ուսումնական հաստատություններում արդեն կիրառվում է մոդուլային ուսուցումը՝ բարձրացնելով կրթական գործընթացի արդյունավետությունը: Սակայն, ի հեճուկս այս գործընթացների, Հայաստանի բազմաթիվ բուհեր դեռևս շարունակում են կրթական գործընթացի կազմակերպումը տասնամյակների ընթացքում ձևավորված, սակայն բավականին կարծրացած կառուցակարգերով: Մասնավորապես, կրթական ծրագրերը ոչ միայն ունեն ավանդական առարկայական կառուցվածք՝ բաշխված ըստ կիսամյակների, այլև ուսանողի ընտրությամբ առարկաների (դասընթացների) խիստ սահմանափակ ցանկ: Միևնույն ժամանակ, ժամանակակից կրթության առանցքային ուղղություն հանդիսացող կրթության ուսանողակենտրոն կազմակերպման հարացույցը, որն ենթադրում է ուսանողի կողմից իր ուսումնառության համար պատասխանատվության ստանձնում և ուսումնառության անհատական հետագիծն ընտրելու հնարավորություն, որպես այդպիսին բուհերի կրթական ծրագրերում չի կիրառվում: Նման

իրողությունը սահմանափակում է բուհերի հնարավորություններն արագ արձագանքելու երկրի սոցիալ-տնտեսական զարգացումներին, տեխնոլոգիական փոփոխություններին, ուսանողների և աշխատաշուկայի կողմից առաջադրվող նորանոր պահանջներին և այլ մարտահրավերներին:

Հետևաբար, կարևորելով ուսանողի անհատական առաջընթացը, տնտեսության և աշխատաշուկայի պահանջներին համապատասխան հմտությունների ու կարողությունների զարգացումը, անձնական և հասարակական պատասխանատվության ձևավորումը, առաջնային պլան է մղում ուսումնական գործընթացի արդիականացման պահանջը, ներառելով՝ դասավանդման, ուսումնառության և գնահատման մեթոդների արդիականացումը, վերջնարդյունքահենք մոդուլներով կառուցված կրթական ծրագրերի և ճկուն ուսումնական պլանների կազմումը, ուսանողի ուսումնառության անհատական հետագծի ձևավորումը: Սույն հոդվածն անդրադարձ է կատարում մոդուլային հենքով կրթական ծրագրերի կառուցման հիմնախնդիրներին՝ Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան լեզվահասարակագիտական համալսարանում ներդնելու և կիրառելու, ինչպես նաև համապատասխան փորձը ՀՀ այլ բուհերում տարածելու նպատակով:

Մոդուլային հենքով կրթական ծրագրերի կառուցվածքային առանձնահատկությունները

Կրթության կազմակերպումը մոդուլային հենքով նորույթ է և այս ուղղությամբ կրթության ոլորտի մասնագետների կողմից բազմաթիվ վերլուծություններ են իրականացվել: Կապելով մոդուլային հենքով կրթության կազմակերպումը ճանաչողական զարգացման տեսությունների հետ (Պիաժե, Լանդա, Բրումեր), դեռևս 1971 թվականին Բրնզը առաջադրել է դրույթ, որ ուսանողները կարող են ցուցաբերել բարձր առաջադիմություն, եթե կարողանան անձամբ սահմանել իրենց ուսումնառության խնդիրները (Meel, R.M. van, 1993):

Ուսումնառության անհատական հետագծի ձևավորման և դրան համապատասխան ուսումնական գործընթացի կազմակերպման մոդելների մեջ, մոդուլային ուսուցումն առանձնանում է մի շարք առավելություններով: Այն ապահովում է ուսումնական գործընթացի համագործակցային, մասնակցային բնույթը և ճկունությունը, ուսանողների մոտիվացիայի բարձրացումը, ուսումնառության անհատական հետագծի ձևավորման արդյունավետությունը և այլն (Goldschmid & Goldschmid 1973):

Սակայն, մոդուլային կրթության մասին խոսելիս բազմաթիվ մասնագետների մոտ հարց է ծագում, թե արդյոք այն իրապես նոր

կրթական հարացույց է, որը ստեղծում է ուսուցման նորարարական մեթոդներ և ուսումնառության ճկուն ուղիներ, թե այն պարզապես ուսուցման ավանդական մեթոդների և մոտեցումների համակցություն է՝ նոր փաթեթավորմամբ: Ուստի, նախ անհրաժեշտ է հասկանալ, թե ինչ է «մոդուլը» և «մոդուլային ուսուցումը»:

Կրթական ծրագրերում «մոդուլ» եզրույթը (լատիներեն «modulus» բառից, որի իմաստներից են ֆունկցիոնալ (գործառությային) հանգույցը, փոքր չափը, արժեքը և այլն), ներմուծվել է S<S ոլորտից և առաջին անգամ օգտագործվել ճարտարապետության կրթական ծրագրերում: S<S ոլորտում մոդուլը սահմանվում է որպես համակարգչային ծրագրերի և համակարգերի ճկունությունը և գործարկումն ապահովող ինքնուրույն «կառուցվածքային միավոր», որին բնորոշ է այլ համակարգեր տեղափոխելիությունը, ինչպես նաև այլ համակարգերի բաղադրիչների հետ համադրելիությունը՝ դրանց հետ ամբողջության մեջ օգտագործելու հնարավորությամբ (Кукушина 2004):

Մոդուլի ամենաառաջին ձևակերպումներից մեկը 1973 թվականին տվել է Գոլդշմիդը, որն այն ձևակերպել է որպես «ինքնապարփակ, ուսումնական վարժանքների շարքից բաղկացած անկախ միավոր, որը նպատակուղղված է ուսանողների կողմից որոշակի և հստակ սահմանված, ուսումնառության վերջնարդյունքների ձևավորմանը» (Goldschmid&Goldschmid 1973: 16):

Խորհրդային միության գիտնական Յուգյավիչենեն զարգացնելով եվրոպական տեսաբանների կողմից տրված ձևակերպումները մոդուլը սահմանել է որպես ուսումնառության տարրալուծում առանձին ֆունկցիոնալ ճկուն հանգույցների, որոնք ուսումնական նյութի ավարտուն բլոկեր են՝ միտված որոշակի դիդակտիկ նպատակներին հասնելուն և, որի առանձին մասերը կարող են հեշտությամբ փոփոխվել և ուղղվել այլ մոդուլների կառուցմանը (Юцявичене 1989): Որոշ հեղինակներ մոդուլը սահմանում են որպես «ինքնապարփակ, որոշակի կառուցվածք ունեցող ուսումնական գործունեություն՝ հստակ սահմանված ու ամբողջական ուսումնառության վերջնարդյունքներով և գնահատման գործիքակազմով» (Donnelly 2005: 3), ոմանք էլ՝ որպես ուսումնական միավոր, որը կենտրոնանում է որևէ թեմայի վրա (Sweet 2019):

Ըստ Տիմոֆեևի, կրթության բովանդակության մեջ մոդուլը ընդունվում է որպես ցանկացած ուսումնական նյութի համեմատաբար անկախ մաս, որն ունի որոշակի գործառնական նշանակություն և բավարար է ապագա մասնագետի մոտ մեկ կամ մի քանի մասնագիտական գիտելիք կամ հմտություն ձևավորելու համար (հղումը՝ ըստ Ананьева-ի, էջ 4):

Այսպիսով, մոդուլը ուսումնական գործընթացի կազմակերպչական և բովանդակային առանձին միավոր է, որն ընդգրկում է համեմատաբար ինքնուրույն նշանակություն ունեցող ուսումնական նյութ և բաղկացած է որոշակիորեն ընդհանուր բովանդակություն ունեցող դասընթացներից կամ դասընթացի բաժիններից:

Սույն ուսումնասիրության նպատակներից ելնելով «մոդուլը» կարելի է սահմանել որպես ուսանողի անհատական ² ուսումնառությունը խրախուսող ուսումնական նյութի ինքնապարփակ միավոր, որը ներառում է ուսումնառության չափելի վերջնարդյունքներ, գնահատման հստակ գործիքակազմ և բավարար քանակով ուսումնական ու գործնական նյութեր:

Ակզբնական փուլում մոդուլային ուսուցման նկատմամբ մասնագետների հետաքրքրությունը պայմանավորված էր նրանով, որ այն ապահովում էր ուսանողների կողմից ուսումնական նյութի յուրացման և մասնագիտական հմտությունների ձեռքբերման նկատելիորեն ավելի բարձր մակարդակ: Սակայն ժամանակի ընթացքում առաջ քաշվեցին դիդակտիկ այլ նպատակներ, որոնցից կարելի է առանձնացնել հետևյալները: Մոդուլային հիմքով ուսուցման կազմակերպումը հնարավորություն է տալիս ուսանողին.

- յուրացնել ուսումնական նյութը ինքնուրույն, անհատական ուսուցման հետազոծով և եղանակով,
- վերլուծել իր թույլ և ուժեղ կողմերը,
- ազատ ընտրել ուսուցման տարբեր մեթոդներ և ձևեր,
- ելնելով անձնական կրթական կարիքներից և նախասիրություններից պլանավորել իր ուսումնական բեռնվածության ծավալները և ձևավորել ուսումնառության բովանդակությունը՝ ուսումնական տարբեր մոդուլներից կազմելով անհատական ուսումնական պլան:

Որպես ուսուցման տեխնոլոգիա, մոդուլային տեխնոլոգիան ուսանողի համարապահովում է ուսուցման անհատականացում ըստ՝

- ուսուցման բովանդակության,
- ուսումնական բեռնվածության,
- ուսումնառության արագության և յուրացման աստիճանի,
- ինքնուրույնության աստիճանի,
- ինքնավերահսկման մակարդակի և մեթոդների:

² Որպես ուսուցման տեխնոլոգիա, մոդուլային տեխնոլոգիան ապահովում է ուսուցման անհատականացում. ըստ ուսուցման բովանդակության, յուրացման արագության տեմպի, ինքնուրույնության աստիճանի, վերահսկման և ինքնավերահսկման եղանակների:

Մոդուլային ուսուցման ներդրման և կիրառման ուղղությամբ մասնագիտական գրականության տեսական վերլուծությունը թույլ է տալիս կատարել հետևյալը ընդհանրացումները.

- մոդուլային ուսուցումն ապահովում է ուսումնական գործընթացի դիդակտիկական համակարգի յուրաքանչյուր բաղադրիչի պարտադիր մշակումը, ինչպես նաև մոդուլային ծրագրում և մոդուլներում դրանց պարզ և ակնառու ներկայացումը,
- մոդուլային ուսուցումն ենթադրում է մասնագիտության կրթական ծրագրի բովանդակության հստակ կառուցվածք, տեսական նյութի հետևողական ներկայացում, ուսուցողական մեթոդական նյութերի ապահովում,
- մոդուլային ուսուցումն ապահովում է գիտելիքների և ուսուցման վերջնարդյունքների գնահատման, ինչպես նաև ուսումնական գործընթացի վերահսկման այնպիսի համակարգ, որը թույլ է տալիս պարբերաբար իրականացնելու ուսանողի ուսումնառության ընթացքի ճշգրտում,
- մոդուլային ուսուցումն ապահովում է ուսումնական գործընթացի կազմակերպման տարբերակվածությունը և ուսանողների անհատական կարիքներին և առանձնահատկություններին այն հարմարեցնելու հնարավորությունը:

Մոդուլային ուսուցման այս առանձնահատկություններով է պայմանավորված դրա բարձր արդյունավետությունը, որն արտահայտվում է.

- ուսումնական նյութի հատուկ կառուցվածքով (ուսումնական նյութերի ներկայացման հաջորդականությամբ),
- յուրաքանչյուր մոդուլի համար հստակ մշակված նպատակներով, բովանդակությամբ, մեթոդներով,
- կառուցվածքային, կազմակերպչական և մեթոդաբանական միավորների փոփոխականությամբ:

Ամփոփելով, կարելի է արձանագրել, որ մոդուլային ուսուցումը այլընտրանքային ուսուցում է, որն ավանդական ուսուցման նկատմամբ ունի հետևյալ առավելությունները.

- ուսումնական նյութը դասավանդվում է խոշոր «բլոկներով», որը ժամանակ է ազատում հետագա կրկնությունների համար,
- կրկնությունների և ամփոփիչ աշխատանքների նախապատրաստումը կատարվում է ավելի արդյունավետ,
- խթանում է ուսանողների ինքնազարգացումը ու ինքնաիրացումը, որոնք նպաստում են ուսման մոտիվացիայի բարձրացմանը,
- խթանում է ստեղծագործական գործունեության ընտրության ազատությունը՝ պայմանավորված մոդուլի բովանդակությամբ ,

- բարձրացնում է ուսանողների ինչպես «սոֆտ» հմտությունների՝ անպես էլ մասնագիտական գիտելիքների և կարողությունների մակարդակը, մոտիվացիան, ստեղծում է ուսումնառելու բարենպաստ պայմաններ:

Այսպիսով, մոդուլային ուսուցումը հնարավորություն է տալիս.

- ուսանողի դիրքից կամ տեսանկյունից – ստանալ մասնագիտական կրթություն անհատական կարիքներից ելնլով՝ հարմար ժամանակահատվածում, տեմպով և ձևով,
- դասախոսի դիրքից կամ տեսանկյունից – նվազեցնել ավանդական դասախոսությունների կամ գործնական սեմինարների համար հատկացված ժամերը և ձեռք բերել ազատ ժամանակ՝ ուղղելով այն անձնական հետազոտական գործունեությանը և ուսանողների հետ անհատական աշխատանք իրականացնելուն՝ ուղղորդելուն, օժանդակելուն, քննարկումներ կազմակերպելուն,
- ուսումնական հաստատության դիրքից կամ տեսանկյունից – բարձրացնել ուսումնական գործընթացի կազմակերպման արդյունավետությունը և դասախոսական կազմի ուժերն օգտագործել ավելի արդյունավետ և նպատակաուղղված,
- կրթության ոլորտի ղեկավարների և հասարակության դիրքից կամ տեսանկյունից – սահմանափակ ֆինանսական միջոցներով ապահովել մասնագիտական կրթության ոլորտի խորքային փոփոխությունները, անցնել հարատև, ցկյանս ուսամնառության հարացույցի:

Առանձին բուհի տեսանկյունից մոդուլային ուսուցման ներդրման գործում առաջնային խնդիրներից է մոդուլային հիմքով կրթական ծրագրերի մշակումը, որն էապես տարբերվում է ավանդական մոտեցումից: Մոդուլը պետք է հստակ կանոնակարգի ուսումնական նյութի լսարանային մասը և ինքնուրույն ուսումնասիրման համար նախատեսված մասը, որը հնարավորություն է տալիս դասախոսին անցում կատարել տեղեկատվության «պարզ փոխանցման» գործառույթից ուսանողի ներգրավվմանը ուսումնական գործընթացում: Մոդուլային հիմքով կրթական ծրագիրն ունի կառուցվածքային օրինաչափություններ, որոնք ներառում են.

- կրթական ծրագրի նպատակների և խնդիրների ամբողջական ցանկը,
- ծրագրի տիրապետման մուտքային և ելքային պահանջները,
- ուսումնառության վերջնարդյունքները,
- ծրագրում ներառված մոդուլի կամ մոդուլների բովանդակությունը (ուսումնական նյութի բովանդակությունը, կրեդիտները, սեմինար, գործնական և լաբորատոր պարապմունքների պլանը, անհատական

աշխատանքները, առաջադրանքները և ստեղծագործական բնույթի այլ հանձնարարականները, հանձնարարականների կատարման և հանձնման ժամանակացույցերը և այլն),

- կազմակերպչական և մեթոդական համառոտ ուղեցույցները (ուսուցման հիմնական ձևերը և մեթոդները և այլն);
- ուսումնառության վերջնարդյունքների ստուգման և գնահատման ձևերը և մեթոդները (ներառյալ հանրագումարային գնահատականի ձևավորման ժամանակացույցը):

Այսպիսով, մոդուլը՝ որպես կրթական ծրագրի առանձին կառուցվածքային միավոր կամ ինքնուրույն տարր, պետք է հանդիսանա կրթական ծրագրի ավարտուն, ամբողջական բովանդակային հատված և կազմվի այնպես, որ լինի տեղափոխելի և հեշտությամբ ինտեգրվի նույն կամ հարակից ոլորտի մեկ այլ կրթական ծրագրում:

Միևնույն ժամանակ, կան մի շարք հարցեր, որոնք կարևոր են բուհական կրթական ծրագրերը մոդուլային ուսուցման հիմքով կազմակերպելու գործընթացում: Այդպիսի հարցերից են. կրթական ծրագիրը քանի՞ մոդուլից պետք է բաղկացած լինի և ինչ սկզբունքներով դրանք պետք է կառուցել, ինչպե՞ս պետք է ընտրել և կազմել մոդուլի բովանդակությունը, ինչպիսի՞ն պետք է լինի մոդուլի ծավալը և այլն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. «Հայաստանի Հանրապետության որակավորումների ազգային շրջանակ», ՀՀ կառավարության 2016 թվականի հուլիսի 7-ի N 714-Ն որոշում:
2. «ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում կրեդիտային համակարգի ներդրման մասին» 2005 թվականի դեկտեմբերի 22-ի թիվ 2307-Ն որոշում:
3. Սահրադյան Ա. Կարողություններին միտված պետական կրթական չափորոշիչներին համապատասխան ուսումնառության գործընթացի կազմակերպման և իրականացման ուղեցույց: ՀՀ ԿԳՆ Կրթության ազգային ինստիտուտ: Մասնագիտական կրթության և ուսուցման զարգացման ազգային կենտրոն: Երևան, 2015թ.:
4. Ананьева Е. И. Модульное обучение студентов как педагогическая проблема.- Вестник Оренбургского Государственного Университета. - 2006-N 4, апрель, стр. 4-12.
5. Асророва М. У. Модульные технологии обучения в вузе [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. с.154-156.

URL<https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10062/> (дата обращения: 15.10.2019).

6. Ковтун Е. Н., Родионова С. Е., Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модульной основе в сфере гуманитарно гообразования. <https://docplayer.ru /16639-Nauchnye-podhody-k-sozdaniyu-obrazovatelno-professionalnyh-programm-na-modulnoy-osnove-v-sfere-gumanitarnogo-obrazovaniya.html>_(дата обращения 10.10.2019г.).
7. Кукушина В. С. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей/. 2004 <https://bookucheba.com/obrazovatelnyie-tehnologii-sovremennyyie/ponyatie-obuchayuschiy-modul-56426.html/>
8. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989.-272 с.
9. Руководство. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программсовместимойсмеждународнойсистемойклассификациичучебныхмодулей(по материалам научных исследований, выполненных МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 года и национального проекта 2006 года). <http://ekonoom.ru/po-materialam-nauchnih-issledovaniij-vipolnennih-mgu-im-m-v-lom.html> (дата обращения 15.10.2019 г.).
10. Bernhard A. 2012. Quality Assurance in an International Higher Education Area. doi:10.1007/978-3-531-94298-8.
11. Bloland H. G. 1969. Higher Education Associations in a Decentralized Education System. University of California Berkeley, Center for Research and Development in Higher Education.
12. Carlsson B., Acs Z. J., Audretsch D. B., & Braunerhjelm P. 2009. Knowledge Creation, Entrepreneurship, and Economic Growth: a Historical Review. *Industrial and Corporate Change*, 18(6), 1193-1229.
13. Doh P. & Doh S. B. 2017. The Prominence of the Napoleonic Model of Higher Education in the Knowledge Economy. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*.
14. Donnelly R., Fitzmaurice M. 2005. Designing Modules for Learning. Emerging issues in the practice of University Learning and Teaching, Dublin, All Ireland Society for Higher Education (AISHE).
15. Geiger R. 2019. American Higher Education since World War II: A History. Princeton; Oxford: Princeton University Press. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/j.ctv9hvtbz>.

16. Goldin C., & Katz L. 1999. The Shaping of Higher Education: The Formative Years in the United States, 1890 to 1940. *Journal of Economic Perspectives*. 13 (1). 37–62, https://scholar.harvard.edu/goldin/files/the_shaping_of_higher_education_the_formative_years_in_the_united_states_1890-1940.pdf.
17. Goldschmid B., & Goldschmid M. 1973. Modular Instruction in Higher Education: A Review. *Higher Education*, 2(1), 15-32. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3445757>.
18. Gray J., O'Regan J. P., & Wallace Ca. 2018. Education and the Discourse of Global Neoliberalism, *Language and Intercultural Communication*, 18:5,471-477.
19. Rothblatt S. 1997. Frontmatter. In *The Modern University and its Discontents: The Fate of Newman's Legacies in Britain and America* (pp. I-Viii). Cambridge: Cambridge University Press.
20. Sim K., & Fullum M. 1967. *Projection of Education Statistics to 1975-76* (OE-10030-66). Washington, D. C.: Government Printing Office, 1966. Reproduced in American Council on Education, *A fact book on higher education*. Washington, D. C.: ACE.
21. Sweet K. (2019, October 30). What Is an Educational Module?. *classroom.synonym.com*. Retrieved from <https://classroom.synonym.com/what-educational-module-4739884.html>.
22. Meel V. R. M. 1993. *Modularization and Flexibilization*. [S.l.]: Distributed by ERIC Clearinghouse.
23. Bradley W.S. *Higher Education and the State: Changing Relationships in Europe and East Asia* edited by Goodman, R. Kariya, T. and Taylor, J. *Comparative Education Review*. 59, no. 2 (May 2015): 378-380.
24. Wright P., Campbell C. & Garrett R. 1997. *The development of a framework of qualifications: relationship with continental Europe*. Report 11 for National Committee of Inquiry into Higher Education (Norwich, HMSO).
25. Zgaga P. 2009. Higher Education and Citizenship: the Full Range of Purposes. *European Educational Research Journal*. 8. 10.2304/eej.2009.8.2.175.

REFERENCES

1. «Hayastani hanrapetowt'yan orakavorowmneri azgayin shrjanak», HH kar'avarowt'yan 2016 t'vakani howlisi 7-i N 714-N voroshowm.
2. «HH bard'ragowyn krt'owt'yan hamakargowm kreditayin hamakargi nerdrman masin» 2005 t'vakani dektemberi 22-i t'iv 2307-N voroshowm.

3. Sahradyan A., Karoghowt'yownnerin mitvac' petakan krt'akan chap'oroshichnerin hamapatasxan owsowmnar'owt'yan gorc'ynt'aci kazmakerpman & irakanacman owghecowyc: HH KGN Krt'owt'yan azgayin institowt: Masnagitakan krt'owt'yan & owsowcman zargacman azgayin kentron: Er&an, 2015t'.
4. Anan'eva E. I. Modul'noe obuchenie studentov kak pedagogicheskaja problema.- Vestnik Orenburgskogo Gosudarstvennogo Universiteta. - 2006-N 4, aprel', str. 4-12.
5. Asrorova M. U. Modul'nye tehnologii obucheniya v vuze // Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy VII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chita, aprel' 2016 g.). — Chita: Izdatel'stvo Molodoj uchenyj, 2016. — S. 154-156. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10062/> (data obrashheniya: 15.10.2019).
6. Kovtun E. N., Rodionova, S. E., Nauchnye podhody k sozdaniyu obrazovatel'no-professional'nyh programm na modul'noj osnove v sfere gumanitarnogo obrazovaniya.<https://docplayer.ru/16639-Nauchnye-podhody-k-sozdaniyu-obrazovatelno-professionalnyh-programm-na-modulnoy-osnove-v-sfere-gumanitarnogo-obrazovaniya.html> (data obrashheniya 10.10.2019g.).
7. Kukushina V.S. Pedagogicheskie tehnologii: Uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskix special'nostej/. 2004 <https://bookucheba.com/obrazovatelnyie-tehnologii-sovremennyye/ponyatie-obuchayuschiy-modul-56426.html>.
8. JucjavicheneP. Teorijai praktikamodul'nogoobucheniya. – Kaunas, 1989.- 272 s.
9. Rukovodstvo. Metodologicheskie osnovy sistemy modul'nogo formirovaniya sodержaniya obrazovatel'nyh programm i sovместimoy s mezhdunarodnoj sistemoj klassifikacii uchebnyh modulej (po materialam nauchnyh issledovanij, vypolnennyh MGU im. M.V. Lomonosova v ramkah proekta FPRO 2005 goda i nacional'nogo proekta 2006 goda). <http://ekonom.ru/po-materialam-nauchnih-issledovanij-vipolnennyh-mgu-im-m-v-lom.html> (data obrashheniya 15.10.2019 g.).

КАРИНЕ АРУТЮНЯН, КРИСТИНА ЦАТУРЯН, НУНЕ ДАВТЯН-ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ МОДУЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РА

Ключевые слова: профессиональная академическая программа, образовательная система, модуль, модульное обучение, результаты обучения, учебный план, индивидуальный путь обучения.

В данной статье обобщаются проблемы высшего образования в современном мире, в частности историческое развитие внедрения и разработки модульных образовательных программ, их закономерности и особенности, происхождение и трансформация конкретных терминов. В статье также обсуждаются академические программы высшего образования Республики Армения в контексте глобальных изменений и, в частности, необходимость разработки модульной учебной программы, обеспечивающей студентам широкий выбор модулей и возможностей для развития индивидуального пути обучения, а также создание учебных программ на основе результатов обучения.

**KARINE HARUTYUNYAN, KRISTINA TSATURYAN, NUNE DAVTYAN -
ISSUES OF MODULE-BASED ACADEMIC PROGRAM DEVELOPMENT IN
THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT IN THE RA**

Keywords: *professional academic program, education system, module, modular learning, learning outcomes, curriculum, personalized learning path.*

This article summarizes the issues of higher education in the contemporary world, particularly the historical development of introducing and developing modular education programs, its patterns and features, the origins and transformation of specific terms. The article also discusses the higher education academic programs of the Republic of Armenia in the context of the worldwide changes, and particularly, the need of modular curriculum development, providing the students with a wide choice of modules and opportunities for the individual learning path development, and creating learning outcome based academic programs.

**Ներկայացվել է՝ 30.09.2019
Գրախոսվել է՝ 15.10.2019**

ՆԵՐՔԻՆ ՀՍԿՈՂՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՌԻՍԿԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄԸ ՀՀ ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ

ԱՐԿԱԴԻ ՊԱՊՈՅԱՆ, ԱՆՆԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ներքին հսկողության համակարգ, ռիսկերի կառավարում, ներքին հսկողության միջավայր, բարձրագույն կրթության համակարգ:

Վերջին տասնամյակում բարձրագույն կրթության համակարգի զարգացման հետ մեկտեղ ի հայտ են գալիս բազմաթիվ մարտահրավերներ, ինչպիսիք են՝ համաշխարհայնացման ընթացիկ միտումները, համընդհանուր մրցակցության աճը, ինչպես նաև տեխնոլոգիաների արագընթաց զարգացումը, որոնք ուղղակիորեն ազդում են կրթական ծառայություններ մատուցող բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ներքին և արտաքին միջավայրերի վրա: Այդ մարտահրավերների լուծման ուղիներից մեկը ներքին հսկողության իրականացումն է: Ներքին հսկողության համակարգը բարձրագույն ուսումնական հաստատության կառավարման համակարգի կարևորագույն բաղադրիչն է, որը թույլ է տալիս բարձրացնել բուհերի համար առանցքային նշանակություն ունեցող ոլորտներում գործունեության արդյունավետությունը, ինչպես նաև կրթական և գիտահետազոտական ծառայությունների որակը:

Ուսումնական հաստատություններն իրենց կառավարման գործընթացներում իրականացնում են տարբեր գործառնություններ, որոնք ուղղված են ապահովելու բնականոն արդյունավետ գործունեություն և զարգացում: Նման առաքելության իրականացման համար հաստատությունը սահմանում է խնդիրների լուծման շրջանակ և առաջադրանքների իրականացման ռազմավարություն, որի հիման վրա պլանավորվում է ֆինանսավորումը: Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության արդյունավետության բարձրացումը և որակյալ կրթության ապահովումը Հայաստանի Հանրապետության սոցիալ-տնտեսական զարգացման մարտահրավերներից է: Ուսումնական հաստատությունները պարբերաբար բախվում են կառավարման համակարգերի վերանայման, բարելավման և վերափմաստավորման անհրաժեշտությանը: Հետևաբար, բուհերի արդյունավետ կառավարման մեխանիզմների և մեթոդների ընտրությունը և կիրարկումը կարևոր է՝ հաստատության ընդհանուր զարգացման խթանման առումով:

Ներքին հսկողությունը («internal control»), որը ռիսկերի կառավարման հետ միասին հանդես է գալիս որպես գործընթացների համալիր, հնարավորություն է տալիս բարելավելու բուհերի համար առանցքային նշանակություն ունեցող ոլորտներում գործունեության արդյունավետությունը, ինչպես նաև կրթական և հետազոտական ծառայությունների որակը: Ներքին հսկողության համակարգի առկայությունն ապահովում է կազմակերպության գործունեության հաշվետվողականությունն ու թափանցիկությունը՝ միաժամանակ նվազեցնելով ռիսկերի հավանականության և ազդեցության մակարդակը:

Ընդհանուր առմամբ, ներքին հսկողության համակարգն ի թիվս այլոց՝ կազմակերպությունների արդյունավետ գործունեության իրականացման միջոց է, որը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում համեմատաբար նոր երևույթ է և բավականաչափ չի կիրառվում: Ուստի անհրաժեշտ է ուսումնասիրել ներքին հսկողության համակարգի առանձնահատկությունները, ինչպես նաև Հայաստանի բուհերում ներքին հսկողության կառավարման համակարգի ներդրման հնարավորությունները: Այսպիսով, սույն հոդվածի նպատակն է ներկայացնել ներքին հսկողության և ռիսկերի կառավարման համակարգի ընդհանուր նկարագիրն ու նշանակությունը՝ Հայաստանի բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ներդնելու նպատակով:

Ներքին հսկողության համակարգի ստեղծման նախադրյալը 1980-ական թվականներին ԱՄՆ-ում սկիզբ առած տնտեսական ճգնաժամն էր, որը հանգեցրել էր մի շարք գործարար կազմակերպությունների և արտադրական ընկերությունների գործունեության վատթարացմանը, ինչպես նաև ֆինանսական չարաշահումների և խարդախությունների թվի ավելացմանը: Այս իրավիճակի համար բարենպաստ հանգուցալուծում գտնելու նպատակով տարբեր կազմակերպությունների կառավարիչներ միավորվեցին և 1985 թվականին համատեղ նախաձեռնությամբ ստեղծեցին «Թրեդվեյ» անվանումը կրող հատուկ հանձնաժողով, որը պետք է զբաղվեր կեղծ ֆինանսական հաշվետվությունների, ֆինանսական միջոցների հետ կապված անօրինական գործողությունների և խարդախությունների պատճառների հայտնաբերմամբ և ներկայացնելու առաջարկություններ դրանք կրճատելու համար: Ավելի ուշ, 1992 թվականին «Թրեդվեյ» հանձնաժողովի ջանքերով ստեղծվեց Հոլանդիայի Հոլանդական կազմակերպությունների կոմիտե (COSO)¹, որը մշակեց ներքին հսկողության միասնական

¹ «COSO» («The Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission»)-ն ԱՄՆ-ում մի շարք կազմակերպությունների կողմից ստեղծված

շրջանակը՝ առաջարկելով ներքին հսկողության հինգ հիմնական տարրեր: Տարիների ընթացքում ներքին հսկողության շրջանակը դարձավ ներքին հսկողության սահմանման, նկարագրման և գնահատման համաշխարհային ուղեցույց և չափորոշիչ՝ ընդլայնելով իր հասկացության շրջանակը և ներառելով այնպիսի գործընթացների համալիր, որոնք ուղղված են ոչ միայն հսկողության իրականացմամբ կատարված խարդախությունների և չարաշահումների հայտնաբերմանը, այլև կազմակերպության ընդհանուր գործունեության բարելավմանը (Internal Control: Integrated Framework 1992):

Կառավարման «COSO» մոդելը հիմնված է ռիսկերի կառավարման համակարգերի վրա, որի սկզբունքներն են՝

- Ներքին հսկողությունը անընդհատ իրականացվող գործընթաց է և ռազմավարական նպատակներին հասնելու գործիք:
- Ներքին հսկողությունը կախված է մարդկանցից: Ներքին հսկողության գործընթացներում ներգրավված են հաստատության բոլոր աշխատակիցները:
- Ներքին հսկողությունը որոշակի վստահություն է ներշնչում հաստատության ղեկավարությանը, սակայն այն լիարժեք երաշխիք լինել չի կարող:
- Ներքին հսկողությունը ուղղված է մեկ կամ մի քանի՝ միմյանց հետ փոխկապակցված, ռազմավարական խնդիրների լուծմանը: «COSO» մոդելը ներառում է հետևյալ հիմնական սկզբունքները.
- գործողությունների արդյունավետություն և օգտավետություն,
- ֆինանսական հաշվետվությունների արժանահավատություն,
- օրենքների և այլ իրավական ընթացակարգերի խստագույն պահպանում:

Ներքին հսկողության համակարգը բազմաշերտ և բազմատարր համակարգ է, որը ներառում է միմյանց հետ փոխկապակցված բաղադրիչներ (Graham 2015):

Ներքին հսկողության միջավայր: Այն ներքին հսկողության և հսկողական գիտակցության նկատմամբ տրամադրվածությունն է, որը ստեղծվել և պահպանվում է կազմակերպության ղեկավարության և աշխատակիցների կողմից: Դա ղեկավարության կառավարման արդյունքն է, որդեգրած փիլիսոփայությունը, ոճը և տրամադրվածությունը, ինչպես նաև կարողությունը, էթիկայի

կառույց է, որի գործունեությունը նպատակաուղղված է ներքին հսկողության շրջանակների և ուղեցույցների մշակմամբ կառավարման արդյունավետության ապահովմանը, կազմակերպության ռիսկերի կառավարմանը և խարդախությունների կանխարգելմանը:

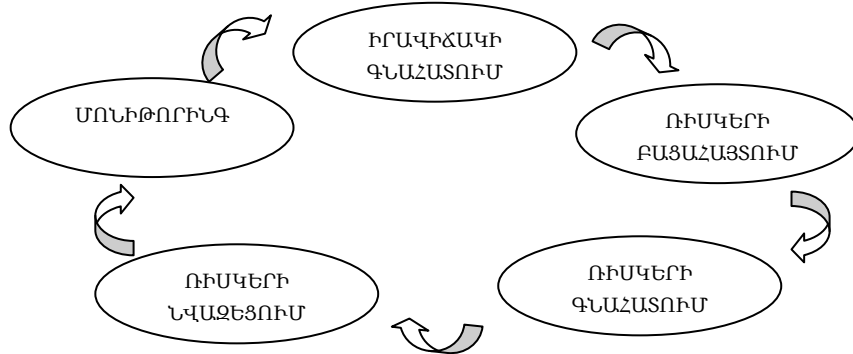
արժեքները, կազմակերպության աշխատակիցների ամբողջությունը և բարոյական վիճակը: Պատահական չէ, որ հսկողության միջավայրի ձևավորման գործում մեծ է կազմակերպական մշակույթի դերը: Այն հիմք է հանդիսանում ներքին հսկողության մյուս բոլոր բաղադրիչների համար՝ ապահովելով կարգապահություն և կառուցվածքայնություն: Հսկողության միջավայրն անմիջականորեն առնչվում է կազմակերպության առաքելությանը: Վերջինս նախանշում է կազմակերպության գոյության նպատակը և բոլոր աշխատակիցներին, անկախ իրենց զբաղեցրած պաշտոնից, ուղղորդում է վճռական որոշումներ կայացնելիս՝ ապահովելով կազմակերպության համախմբվածությունը և գործունեության անշեղ ընթացքը:

Հսկողության միջավայրը հաստատության մշակույթի շատ կարևոր բաղադրիչ է և մեծ ազդեցություն է թողնում յուրաքանչյուր աշխատակցի հսկողական գիտակցության վրա, որն ապահովում է նաև կարգապահություն և հաստատության հեղինակության բարձրացում: Հսկողական միջավայրը համատարած ազդեցություն ունի կազմակերպության որոշումների և իրականացրած գործողությունների վրա և հիմք է հանդիսանում ներքին հսկողության ընդհանուր համակարգի համար: Ներքին հսկողության միջավայրը կապակցված է կազմակերպության առաքելության հետ, որն հանդիսանում է կազմակերպության գոյություն ունենալու պատճառը: Այն կազմակերպության բոլոր աշխատակիցներին, անկախ իրենց զբաղեցրած պաշտոնից, ուղղություն և նպատակ է տալիս, ինչպես նաև ուղղորդում է վճռական որոշումներ կայացնելիս: Առանց հստակ սահմանված և ներկայացված առաքելության՝ կազմակերպությունը կարող է անարդյունավետ կերպով ընթանալ և քիչ ձեռքբերումներ ունենալ:

Ռիսկերի կառավարում: Ռիսկը կազմակերպության նպատակների բարեհաջող իրականացմանը սպառնացող վտանգն է: Համաձայն «Ներքին աուդիտի մասին» ՀՀ օրենքի 2-րդ հոդվածի՝ ռիսկը իրադարձության տեղի ունենալու հավանականությունն է, որը կարող է ազդել կազմակերպության նպատակների իրագործման վրա, հետևաբար ռիսկերի կառավարումը կազմակերպության նպատակների իրականացման համար ռիսկերի բացահայտման, գնահատման և հսկման գործընթաց է («Ներքին աուդիտի մասին» ՀՀ օրենք): Կարևոր է նշել, որ ռիսկերի կառավարումը շարունակական գործընթաց է, որն իրականացվում է միմյանց հետ փոխկապակցված փուլերի հաջորդականությամբ և պարբերաբար պայմանավորված միջավայրային գործոնների հարափոփոխ բնույթով: Ռիսկերի կառավարման գործընթացը մեկնարկում է իրավիճակի գնահատմամբ:

մշտադիտարկման արդյունքների հիման վրա կազմակերպությունը գնահատում է ընթացիկ իրավիճակը և նախանշում այն ռիսկերը, որոնք բնորոշ են իրականացվող գործունեությանը կամ ի հայտ են եկել իրավիճակի ուսումնասիրության ընթացքում: Ռիսկերը նախանշելուց հետո վերլուծվում և գնահատվում են դրանց առաջացման պատճառները, որին հաջորդում է ռիսկերի նվազեցմանն ուղղված միջոցառումների իրականացման փուլը, որի ընթացքում գործողություններ են ձեռնարկվում ռիսկերի հետևանքների ու ազդեցության նվազեցմանն ուղղությամբ: Շրջափուլի ավարտին իրականացվում են մոնիթորինգ և տեղեկության փոխանակման գործողությունները՝ գնահատելու համար նախորդ փուլում կատարված գործողությունների արդյունավետությունը (Moeller 2011):

Գծապատկեր 1. Ռիսկերի կառավարման փուլերը



Ռիսկերի գնահատման և կառավարման գործընթացում պետք է ներգրավված լինեն կազմակերպության բոլոր աշխատակիցները՝ բացահայտելու, գնահատելու և մշտադիտարկելու այն գործողությունները, որոնք սպառնում են կազմակերպության առաքելության իրականացմանը: Յուրաքանչյուր բացահայտված ռիսկի համար կարող են կայացվել հետևյալ որոշումները՝ ռիսկի ընդունում, ռիսկի նվազեցում՝ հասցնելով այն ընդունելի մակարդակի կամ ռիսկից խուսափում:

Հսկողական գործողություններն այն քաղաքականություններն ու ընթացակարգերն են, որոնք նպաստում են ռիսկերի կառավարման համար անհրաժեշտ գործողությունները պատշաճ կերպով և ժամանակին իրականացնելուն: Հսկողական գործողությունները ռիսկերի դիմակայմանը և կազմակերպության նպատակների ձեռքբերմանն ուղղված քաղաքականություններն ու ընթացակարգերն են: Դրանք իրականացվում են կազմակերպության բոլոր մակարդակներում և ներառված են բոլոր գործառույթներում:

Կառավարիչների կողմից ներդրվող և կիրառվող հսկողական համակարգերը կարող են հիմնվել հետևյալ տարրերի վրա՝

- Կրկնակի ստուգման սկզբունք. Ցանկացած գործողություն պետք է ստուգվի մեկ այլ անձի կողմից, քանի որ գործողությունը իրականացնող անձը հաճախ չի նկատում իր սխալները:
- Ֆինանսական պարտականությունների տարանջատում. Ֆինանսների հաշվարկման վճարման կամ հաշվեգրման ընթացքում կատարվող գործողությունները պետք է իրականացվեն տարանջատ:
- Ստուգում. Ցանկացած աշխատակից որոշում ընդունելուց կամ որևէ փաստաթուղթ հաստատելուց առաջ պետք է ստուգի իր կողմից հաստատվող փաստաթուղթը, հաշվարկը կամ տեղեկությունը:
- Վերստուգում. Վերադաս ղեկավարը պետք է իր հերթին վերստուգի իր ենթակայի կողմից իր հաստատմանը տրված փաստաթուղթը:
- Հաստատում. Յուրաքանչյուր աշխատակից իր կատարած գործողությունը պետք է հաստատի, և այդ հաստատումը հենց հանգեցնում է հաշվետվողականության և պատասխանատվության զգացումի բարձրացմանը:
- Համադրում. Հաշվառում իրականացնողները պարբերաբար պետք է համադրեն իրենց ունեցած տվյալները այլ աղբյուրից ստացվող միևնույն տվյալի հետ:
- Արտաքին աղբյուրներ. Տվյալների ճշգրտումը պետք է իրականացվի նաև արտաքին աղբյուրներում առկա տվյալների հետ:
- Խաչաձև ստուգումներ. Միաժամանակ մի քանի աղբյուրներում պարբերաբար ստուգումների իրականացում՝ միևնույն տվյալների հավաստիության ստուգման նպատակով:

Տեղեկատվություն և հաղորդակցություն: Տեղեկատվության և հաղորդակցության դերը հատկանշական է ներքին հսկողության բոլոր գործողությունների իրականացման գործում: Մասնավորապես, տեղեկատվության որակն ազդում է որոշումների կայացման վրա, հետևաբար այն պետք է լինի արդիական, արժանահավատ և հասանելի: Ավելին, կազմակերպության յուրաքանչյուր աշխատակից պետք է գիտակցի իր դերն ու կարևորությունը ներքին հսկողության համակարգում՝ հաշվի առնելով իր անհատական գործողությունների առնչությունն այլ աշխատողների աշխատանքին:

Մոնիթորինգ: Մոնիթորինգը սահմանված ժամանակահատվածում ներքին հսկողության համակարգի, աշխատակիցների կատարողականի ուսումնասիրության և գնահատման գործընթաց է, որը նախատեսված է բացահայտված սխալների և բացթողումների անհապաղ լուծման համար: Ներքին հսկողության արդիականացման համար անհրաժեշտ է պարբերաբար իրականացնել կազմակերպության գործունեության մշտադիտարկում՝ առանձին գործողությունները գնահատելու և բարելավելու համար (Сokolov, Рукин 2007):

Պետք է նշել, որ *Ներքին հսկողություն* հասկացությունը երբեմն նույնացվում է *Ներքին աուդիտ* հասկացության հետ: Սակայն հարկավոր է զատորոշել հիշյալ հասկացությունները՝ հնարավոր տարբերումները մեղմելու և ավելի հստակեցնելու համար: Համաձայն «Ներքին աուդիտի մասին» ՀՀ օրենքի 2-րդ հոդվածի՝ ներքին աուդիտն անկախ, օբյեկտիվ հավաստիացման և խորհրդատվական գործառույթ է, որն ուղղված է կազմակերպության գործունեության արդյունքի մեծացմանն ու բարելավմանը: Այն աջակցում է կազմակերպությանը հասնելու իր նպատակներին՝ կազմակերպության ռիսկերի կառավարման, հսկողության ու կառավարչական գործընթացների համակարգված և կանոնակարգված գնահատման ու բարելավման միջոցով («Ներքին աուդիտի մասին» ՀՀ օրենք): Հետևաբար, ներքին աուդիտը գնահատում է ռիսկերը մեղմելու համար կիրառվող հսկողության վերջնարդյունքները:

Ներքին աուդիտի և ներքին հսկողության հակադրման մեկ այլ դրույթ է հաճախականությունը: Ներքին աուդիտը հսկողություն է, որն իրականացվում է սահմանված ժամանակահատվածում՝ գնահատելու համար ռիսկերի վերաբերյալ կազմակերպության իրազեկվածության մակարդակը և ռիսկերը մեղմելու համար կիրառվող միջոցների արդյունավետությունը, մինչդեռ ներքին հսկողությունն ընթացիկ հսկողություն է, որն ուղղված է ռիսկերի կառավարման արդյունավետության հավաստիացմանը: Ներքին աուդիտի ստորաբաժանումը պատասխանատու ստորաբաժանումներից ստացված ռիսկերի տեղեկագրերի հիման վրա ներքին աուդիտի ստանդարտներին համապարասխան և ղեկավարության քննարկման է ներկայացնում իր ռազմավարական ծրագիրը: Ներքին աուդիտի առաջնային նպատակներից են աջակցել, որ ապահովվի կազմակերպության գործունեության համապատասխանությունն օրենքներին, կանոնակարգերին, քաղաքականություններին, ծրագրերին և ընթացակարգերին, տեղեկատվության արժանահավատությունն ու ամբողջականությունը. գործառնությունների և ռեսուրսների օգտագործման արդյունավետությունն ու օգտավետությունը, միջոցների պահպանումը: Ներքին հսկողության, այնպես էլ ներքին աուդիտի դերը հատկանշական է յուրաքանչյուր կազմակերպության համար՝ ընդհանուր աշխատանքը գնահատելու և բարելավելու տեսանկյունից:

Աղյուսակ 1. Ներքին հսկողության և ներքին աուդիտի հիմնական բնութագրիչները

Բնութագրիչ	Ներքին հսկողություն	Ներքին աուդիտ
Կարևորություն	Ներքին հսկողությունը ներառում է ղեկավարության կողմից իրականացվող	Ներքին աուդիտը ներառում է կազմակերպության կողմից ընդունված աուդիտի ծրագիրը՝ իր ֆինանսական և

	գործառնությունների վերահսկման մեթոդները և ընթացակարգերը՝ կազմակերպության նպատակներին հասնելու համար:	գործառնական գործունեությունը փորձագետների կողմից վերանայելու համար:
Սկզբունք	Ներքին հսկողությունը համակարգ է:	Ներքին աուդիտը՝ գործառույթ:
Նպատակ	Կառավարչական գործընթացների համապատասխանության ապահովում կազմակերպության ռազմավարությանը:	Անօրինական գործողությունների և սխալների հայտնաբերում:
Ժամանակահատված	Ներքին հսկողության ապահովումն ամենօրյա գործընթաց է:	Ներքին աուդիտն իրականացվում է որոշակի ժամանակահատվածում:
Վերջնարդյունք	Ռիսկերի կառավարման արդյունավետության հավաստիացում:	Ռիսկերի կառավարման արդյունքների հավաստիացում:

Առանձնացվում են հսկողության երկու հիմնական տարատեսակներ՝ *արտաքին*, որն իրականացվում է պետության լիազորած մարմնի կողմից, և *ներքին*, որն իրականացվում է կազմակերպության ներսում՝ կառավարիչների և աշխատակիցների կողմից: Բուհերի արտաքին վերահսկողության հիմնական մեթոդներն են ֆինանսական հաշվետվությունների ստուգումը և գործունեության մշտադիտարկումը: **Արտաքին հսկողությունը** նպատակաուղղված է ստանալու հավաստի տեղեկատվություն բուհի ֆինանսական հաշվետվությունների վերաբերյալ, վերլուծելու բյուջետային միջոցների օգտագործման արդյունավետությունն ու նպատակային տեղաբաշխումը, օպտիմալացնելու համալսարանական ծախսերը, գնահատելու գործունեության արդյունքները և բարելավելու մատուցվող ծառայությունների որակը (Byrceva 2014):

Ներքին հսկողությունը իրենից ներկայացնում է բուհի ներքին կազմակերպական կառուցվածքի, ռիսկերի կառավարման համակարգի, հաշվետվողականության, ինչպես նաև դրանց նկատմամբ հսկողության իրականացման միջոցառումների համալիր, որն ուղղված է ռեսուրսների (նյութական և ոչ նյութական) պահպանմանը, բուհի գործունեությանը ներհատուկ ռիսկերի ժամանակին բացահայտմանն ու գնահատմանը, իրականացվող գործառնությունների արդյունավետության բարձրացմանը, բուհի գործունեության համապատասխանության ապահովմանը բուհի ներքին կանոնակարգերին:

Միջազգային փորձը բավականին հարուստ է ներքին հսկողության և ռիսկերի կառավարման մոտեցումներով: Օտարերկրյա պետություններում բուհերի ներքին հսկողությունը հիմնված է ներքին հսկողության համակարգի հիմնական տարրերի վրա: Զարգացած երկրները, ինչպիսիք են Ամերիկայի Միացյալ Նահանգները, Մեծ Բրիտանիայի և Հյուսիսային Իռլանդիայի Միացյալ Թագավորությունը, Չինաստանի Ժողովրդական Հանրապետությունը, մեծ նշանակություն են տալիս բուհերում ներքին հսկողության իրականացմանը, հատկապես ներքին հսկողության համակարգերի շարունակական բարելավմանն ու ռիսկերի կառավարմանը:

Ներքին հսկողության համակարգում առանձնահատուկ տեղ է զբաղեցնում ռիսկերի կառավարման գործընթացը, որը ներառված է բուհերի ռազմավարական ծրագրերում, որտեղ նկարագրվում են տվյալ հաստատությանը ներհատուկ ռիսկերը, դրանց կառավարման մեթոդները, ինչպես նաև ռիսկերի կառավարման գործընթացում ներգրավված անդամները: Հարկ է նշել, որ ռիսկերի կառավարումը՝ որպես ներքին հսկողության առանցքային բաղադրիչ, նպատակաուղղված է հիմնարար նշանակություն ունեցող խնդիրների լուծմանը և միջավայրային փոփոխությունների նկատմամբ պատրաստականության բարձրացմանը: Ընդհանուր առմամբ, ռիսկերի կառավարումն օգնում է բուհին պահպանելու մրցակցային առավելությունը, ամրապնդելու իր հեղինակությունը, համարժեքորեն արձագանքելու իրադարձություններին և արդյունավետ կառավարելու սեփական ռեսուրսները: Հետևաբար, ռազմավարական ծրագիրը՝ որպես բուհի հիմնարար փաստաթուղթ, որը նախանշում է բուհի զարգացման ուղղությունները, պետք է ոչ միայն հատկորոշի այն ռիսկերը, որոնք կարող են խոչընդոտել տվյալ հաստատության զարգացումը, այլ նաև սահմանի այդ ռիսկերի կառավարման մեխանիզմներն ու եղանակները:

Այսպիսով, ներքին հսկողության ընդհանուր նպատակներն են՝

- Իրականացնել պատշաճ, էթիկայի նորմերին համապատասխան, խնայող, արդյունավետ գործառնություններ. Ներքին հսկողությունն ապահովում է կազմակերպության գործունեության արդյունավետ իրականացումը՝ մեղմելով սպառնալիքների և ռիսկերի ազդեցությունը կազմակերպության ռազմավարական նպատակների իրականացման գործում:
- Բարձրացնել հաշվետվողականությունը. Կազմակերպության յուրաքանչյուր աշխատող պետք է պատասխանատու լինի իր կողմից ընդունված որոշումների և կատարված գործողությունների համար: Հսկողական գործընթացները պետք է ուղղված լինեն նաև

խարդախության և այլ անօրինական գործողությունների կանխարգելմանն ու հայտնաբերմանը:

- Ապահովել համապատասխանությունը գործող օրենսդրությանը. Ներքին հսկողությունը պետք է ապահովի կազմակերպության գործունեության համապատասխանությունն օրենքներին և իրավական ակտերին, ինչպես նաև ներքին կանոնակարգերին:
- Պաշտպանել միջոցները. կազմակերպության ֆինանսական կամ նյութական, այդ թվում նաև՝ մարդկային ռեսուրսների պաշտպանությունը և նպատակային օգտագործումը ներքին հսկողության կարևոր խնդիրներից է:

ՀՀ բուհերի ռազմավարական ծրագրերում բացակայում են ռիսկերի կառավարման և ներքին հսկողության ելակետային սկզբունքները, ինչպես նաև այդ գործընթացների համար պատասխանատու մարմիններն ու դերակատարները: Անդրադառնալով ուսումնական հաստատություններին ներհատուկ ռիսկերին, ապա պետք է նշել, որ ռիսկերը կարող են առաջանալ ինչպես արտաքին գործոնների (օրինակ՝ համաշխարհային տնտեսական ճգնաժամ, ուսանողների ժողովրդագրական փոփոխություններ, օրենսդրական փոփոխություններ և այլն), այնպես էլ ներքին աղբյուրների հետևանքով (օրինակ՝ նոր ֆակուլտետներ, նոր նախագծեր, ենթակառուցվածքներ և այլն): Ռազմավարության իրականացման գործընթացում կարող են ի հայտ գալ այնպիսի խնդիրներ, որոնք կարող են խոչընդոտել որոշակի գործողությունների ժամանակին իրականացումը՝ առաջ բերելով մարդկային կամ ֆինանսական ռեսուրսների պակաս: Այս տեսանկյունից ռիսկերն ընդունված է դասակարգել ըստ հետևյալ գործոնների՝ ժամանակացույց, մարդկային ռեսուրսներ և ֆինանսական ռեսուրսներ (Խաչատրյան 2013):

Ժամանակացույցային ռիսկերի վերլուծության խնդիրը գործողությունների իրականացման ժամկետների խախտման հնարավորությունը նվազեցնելն է: Բուհերում բազմազան ծրագրերի իրականացման ընթացքում հաճախ առաջանում է անհամապատասխանություն դրանց ժամկետների կատարման մեջ: Այդպիսի անհամապատասխանություն կարող է առաջ գալ, եթե պլանավորումն արդյունավետ չիրականացվի կամ երբ անսպասելիորեն պարզվի, որ տվյալ գործողության իրականացման համար հարկավոր էր ավելի շատ ժամանակ, քան նախատեսված էր, ուստի ժամանակացույցային ռիսկերի նվազեցման նպատակով անհրաժեշտ է մասնավորեցնել յուրաքանչյուր գործողություն՝ հայտնաբերելու համար այն գործողությունները, որոնց խափանման հնարավորությունն առավել քան հավանական է:

Բուհերի ռիսկերի հաջորդ խումբն ընդգրկում են այն ռիսկերը, որոնք առաջանում են մարդկային գործոնի հետևանքով: **Մարդկային ռեսուրսների** ռիսկերի վերլուծության նպատակն է՝ բացահայտել այն ռեսուրսները, որոնք բարձրացնում են գործողությունների պլանի ընդհատման հավանականությունը: Այս տեսանկյունից կարելի է դիտարկել մի քանի իրավիճակներ.

- *փորձ չունեցող աշխատակիցների ներգրավում.* այս դեպքում անհրաժեշտ է բացահայտել այն աշխատակիցներին, որոնց ներգրավումը կարող է ռիսկային լինել: Այս տեսակի ռիսկերը մեղմելու միջոցներն են պարբերաբար վերապատրաստումներն ու ուսումնառության կազմակերպումը.
- *աշխատանքի ծավալի (ծանրաբեռնվածության) անհավասարաչափ բաշխում.* երբեմն աշխատանքի ծանրաբեռնվածությունն աշխատակիցների միջև անհավասարաչափ է բաշխվում, և որոշ անդամներ կատարում են ավելի մեծ ծավալի աշխատանք, քան մյուսները: Առանձին աշխատակիցների չափազանց մեծ պատասխանատվությունը տվյալ գործողության կատարման համար կարող է ռիսկային լինել: Նման ռիսկերը մեղմելու համար հարկավոր է առաջնորդվել աշխատանքի նկարագրով: Վերջինս գրավոր փաստաթուղթ է, որտեղ հանգամանորեն նկարագրվում է, թե ինչ է պահանջվում աշխատակցից տվյալ աշխատանքը կատարելու համար:
- *արտաժամյա աշխատանքով ռեսուրսներ.* արտաժամյա աշխատանքով ծանրաբեռնված մարդկային ռեսուրսները բավարար հանգստի բացակայության պայմաններում կարող են վտանգել տվյալ գործողության իրականացումը: Հետևաբար, արտաժամյա աշխատանք նշանակելիս պետք է հաշվի առնել յուրաքանչյուր աշխատակցի ներունակությունը, ինչպես նաև աշխատանքային օրենսդրությամբ սահմանված դրույթները: ՀՀ աշխատանքային օրենսգրքի համաձայն՝ աշխատաժամանակի նորմալ տևողությունը շաբաթական 40 ժամ է և չի կարող գերազանցել 52 ժամը: Ամենօրյա աշխատաժամանակի տևողությունը չի կարող անցնել ութ աշխատանքային ժամից, բացառությամբ օրենսդրությամբ նախատեսված դեպքերի (ՀՀ աշխատանքային օրենսգիրք, հոդված 139): Գործատուի պահանջով արտաժամյա աշխատանքն իրար հաջորդող երկու օրվա ընթացքում չպետք է գերազանցի 4 ժամը, իսկ տարվա ընթացքում՝ 180 ժամը (ՀՀ աշխատանքային օրենսգիրք, հոդված 146):

Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին բնորոշ ռիսկերի հաջորդ խումբը **Ֆինանսական** ռիսկերն են: Ֆինանսական ռիսկերի

գնահատման գործում հատկանշական է ներքին հսկողության համակարգի դերը, որը հնարավորություն է տալիս բացահայտելու ռիսկերի կառավարման և ֆինանսական կառավարման համակարգի նշանակալի բացերն ու թերությունները, ինչպես նաև կատարելագործելու համակարգի բարելավմանն ուղղված միջոցներն ու եղանակները: Ռիսկերի կառավարման հիմնական խնդիրներն են՝ ֆինանսական կայունության մակարդակի բարձրացումը և կառավարման մեխանիզմների կատարելագործումը:

Բուհերին բնորոշ ռիսկերի հաջորդ խումբը վերաբերում է բուհի **հեղինակությանը**: Հատկանշական է, որ հեղինակության ռիսկը կարող է առաջանալ վերը նշված բոլոր տեսակի ռիսկերի կառավարման ձախողման հետևանքով: Այս տեսակի ռիսկերի կառավարումը հնարավորություն կտա՝

- բարձրացնել բուհի առանցքային շահակիցների վստահությունը,
- բարելավել մրցակցային առավելությունը՝ ապահովելով բուհի գործունեության հրապարակայնությունը և հանրային իրազեկումը,
- նպաստել գործընկերային նոր կապերի ձևավորմանը և առկա կապերի ամրապնդմանը,
- մեծացնել բուհի գրավչությունը՝ ապահովելով լավագույն կադրերի ներհոսք,
- ամրապնդել կրթական ծառայությունների շուկայում բուհի տեղն ու դիրքը:

Հետևապես, հարկավոր է, որպեսզի բուհերը հաշվի առնեն հեղինակության վրա ազդող գործոնները, նպաստեն ներքին և արտաքին շահակիցների հետ փոխվստահության վրա հիմնված հարաբերությունների կառուցմանը, ապահովեն բուհի կրթական միջավայրի արդյունավետությունը՝ պահպանելու համար կայուն դիրքը կրթական ծառայությունների շուկայում և նպաստելու սեփական համբավի բարձրացմանը:

Ամփոփելով՝ կարելի է նշել, որ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության արդյունավետությունը բարձրացնելու նպատակով ստեղծվում են տարաբնույթ գործիքակազմեր և մեխանիզմներ, սակայն ներկայիս գործող համակարգը, չի ապահովում բացահայտելու տվյալ ուսումնական հաստատության իրական կարողություններն ու ներուժը, որոնք պայմանավորում են նաև բուհի արդյունավետ գործունեությունն ու զարգացումը:

Տարիների ընթացքում ներքին հսկողության և ռիսկերի կառավարման համակարգերը կատարելագործվել են, որը փաստում է նման համակարգի անհրաժեշտությունն ու կարևորությունը: Այսպիսով, բուհերի արդյունավետ գործունեության ապահովումը և ներկայիս

մարտահրավերներին արձագանքելու տեսանկյունից նման համակարգերի մշակումն ու ներդրումը ձեռք են բերում առանձնահատուկ կարևորություն: Յուրաքանչյուր ուսումնական հաստատություն կարող է մշակել իր ներքին հսկողության համակարգը, որը կհատկորոշի նրա առանձնահատկությունը և հեղինակությունը: Ներքին հսկողության համակարգերի ներդրմամբ հնարավորություն է ընձեռնվում կատարելագործելու արդեն իսկ սահմանված գործառույթները և բացառելու անցանկալի իրավիճակների ի հայտ գալը, այդ թվում՝ չարաշահումները: Նման համակարգի առկայությունն ապահովում է նաև ֆինանսների արդյունավետ կառավարումը, որը կարևոր դերակատարություն ունի բուհի զարգացման գործում՝ ռազմավարական տեսանկյունից:

Օտարերկրյա պետություններում գործող մի շարք բուհերի ներքին հսկողության և ռիսկերի կառավարման համակարգերի ուսումնասիրության արդյունքում պարզվել է, որ համալսարաններում գործում են ռիսկերի կառավարման բաժիններ, որոնք տրամադրում են աջակցություն և ուղղորդում՝ համապարփակ և կայուն զարգացման, անվտանգության ապահովման և ռիսկի գնահատման քաղաքականության և ընթացակարգերի մշակման և մշտադիտարկման գործում: Նման կառույցների գործունեության նպատակն է՝ նպաստել համալսարանի առավել արդյունավետ գործունեության և երկարաժամկետ ֆինանսական կայունության ապահովմանը, որպեսզի այն կարողանա հասնել իր առաքելությանը՝ կրթական և գիտահետազոտական գործառույթների իրականացմամբ:

«Ապետական բուհերում հսկողություն իրականացնող մարմինը հոգաբարձուների խորհուրդն է, որը պատասխանատու է ներքին հսկողության ապահովման համար: Այդուհանդերձ, կանոնադրություններում ներքին հսկողության իրականացման մարմինների աստիճանակարգությունը հատկորոշված չէ, ինչպես նաև բացակայում են կառավարման մարմինների և կառուցվածքային ստորաբաժանումների պարտականությունների և լիազորությունների ամրագրումը ներքին հսկողության համակարգում: «Բուհերն իրենց գործունեության վրա ազդող գործոններից հիմնականում առանձնացնում են կոռուպցիոն ռիսկերը, որոնց նվազեցման համար մշակվում են տարբեր մեխանիզմներ և հակակոռուպցիոն ծրագրեր: Թեև բուհերի կանոնադրությամբ նախատեսված են վերահսկողությանն ուղղված որոշակի գործողություններ, սակայն ներքին հսկողության և ռիսկերի կառավարման առանձին գործիքակազմ առկա չէ, հստակեցված չեն ներքին հսկողության դերակատարները, պատասխանատու մարմիններն ու ստորաբաժանումները: Հետևաբար, բուհի արդյունավետ

գործունեության ապահովման համար հարկավոր է հստակ տարանջատել այդ գործընթացները և ամրագրել դրանց իրականացումն այս փաստաթղթերում:

« Բուիերում ներքին հսկողության և ռիսկերի կառավարման համակարգի ներդրման համար անհրաժեշտ է հետևյալ գործընթացների կազմակերպումը՝

1. Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում մշակել և ներդնել ներքին հսկողության ու ռիսկերի կառավարման համակարգ: Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունը՝ հաշվի առնելով իր գործունեության յուրահատկությունը և մոտեցումները, պետք է մշակի ներքին հսկողության և ռիսկերի կառավարման համակարգ: Վերջինիս ներդրմամբ հնարավոր կլինի բարձրացնել բուհի գործունեության արդյունավետությունը, կատարելագործել որոշ գործընթացներ, ինչպես նաև ստեղծել հիմնարար պայմաններ նոր զարգացումներն ապահովելու համար:
2. Ներքին հսկողության և ռիսկերի կառավարման գործընթացը դիտարկել որպես բուհի գործունեության և զարգացման ռազմավարական ուղղություն: Ռազմավարական նման ուղղության սահմանումը կապահովի նաև համապատասխան գործընթացների ճանապարհային քարտեզի մշակում և իրականացում, որի արդյունքում կապահովվի նաև երկխոսությունը ֆինանսների կառավարման, բուհի զարգացման և հաշվետվողականության միջև:
3. Մշակել ներքին հսկողության և ռիսկերի կառավարման համակարգերի ներդրման ուղեցույց և մեթոդաբանություն: Նման գործիքակազմի առկայությունը կնպաստի բուհի գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը: Մասնավորապես, բուհի ներքին հսկողության համակարգում ընդգրկված աշխատակիցները կունենան անհրաժեշտ գիտելիքներ և հմտություններ՝ իրազեկվածություն և իմացություն:
4. Մշակել ռիսկերի կառավարմանն ուղղված տվյալների և տեղեկատվության բազա: Նման բազայի առկայությունը հնարավորություն կընձեռի առավել արդյունավետ իրականացնելու ներքին հսկողության և ռիսկերի կառավարման մոնիթորինգը, որի արդյունքում հնարավոր կլինի դասակարգել ռիսկերն ըստ նրանց բարդության, հավանականության և ազդեցության:
5. Վերանայել և մշակել բուհի աշխատակիցների ֆունկցիոնալ գործառույթները: Անհրաժեշտ է մշակել աշխատանքների կազմակերպման և իրականացման նկարագիր, ինչպես նաև սահմանել յուրաքանչյուր աշխատակցի գործառույթները: Արդյունքում հնարավոր կլինի բացառել կրկնվող գործառույթները

(ինչպես նաև սահմանել նոր գործառույթներ), սահմանել հնարավոր ռիսկերի շրջանակը, որոնք ուղղակիորեն կարող են ազդել կամ խոչընդոտել տվյալ գործառույթների առավել արդյունավետ իրականացումը: Միաժամանակ, հնարավոր կլինի բարձրացնել աշխատակիցների կատարողականը:

Այսպիսով, ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում ներքին հսկողության ներդրումը պետք է դիտարկել որպես նոր մարտահրավեր՝ ուղղված մի կողմից բարձրագույն կրթության ոլորտի կայուն զարգացմանը, մյուս կողմից՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Խաչատրյան Ռ. Ռազմավարական պլանավորումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Երևան, Լինգվա, 2013:
2. Հայաստանի Հանրապետության աշխատանքային օրենսգիրք, 09.11.2004:
3. Ներքին աուդիտի մասին, ՀՀ օրենք, 22.12.2010:
4. Бурцева К. Ю. 2014. Внутренний контроль деятельности вуза: определение, сущность, содержание //Вектор науки ТГУ: Гуманитарные науки. № 4(30). 76-79.
5. Соколов Б. Н., Рукин В. В. 2007. Системы внутреннего контроля: организация, методика, практика. Москва: Экономика.
6. Graham L. 2015. Internal Control Audit and Compliance: Documentation and Testing Under the New COSO Framework. 1st ed. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
7. Internal Control: Integrated Framework. 1992. Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission.
8. Manoukian J. G. 2016. What's the Difference Between Internal Audit & Internal Control: <https://enablon.com/blog/whats-the-difference-between-internal-audit-internal-control/> (12.09.2019).
9. Moeller R. R. 2011. COSO Enterprise Risk Management: Establishing Effective Governance, Risk, and Compliance Processes. 2nd ed. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

REFERENCES

1. Khachatryan R'. 2013, R'azmavarakan planavorowmy' bard'ragowyn owsowmnakan hastatowt'yownerowm: Owsowmnamet'odakan d'er'nark, Er&an, Lingva:
2. Hayastani Hanrapetowt'yan ashxatanqayin o'rensgirq, 09.11.2004.
3. Nerqin aowditi masin, HH o'renq, 22.12.2010.

4. Sokolov B. N., Rukin V. V. 2007. Sistemy vnutrennego kontrolja: organizacija, metodiki, praktika. Moskva: Jekonomika.

АРКАДИЙ ПАПОЯН, АННА АРУТЮНЯН - ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ ВНУТРЕННЕГО КОНТРОЛЯ И УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РА

Ключевые слова: *внутренний контроль, управление рисками, среда внутреннего контроля, аудит, система высшего образования, стратегия.*

Концепция внутреннего контроля в высших учебных заведениях направлена на обеспечение создания структурированной и операционной модели, которая будет содействовать в реорганизации среды внутреннего контроля и, в частности, улучшению системы управления соответствии с международными стандартами. Статья рассматривает задачи внутреннего контроля в системе высшего образования Республики Армения. Система внутреннего контроля основывается на принципах достижения эффективного управления. Наиболее важной особенностью внутреннего контроля является внедрение управленческой отчетности, что означает, сформулировать цели организации и разумно их достичь в соответствии с эффективными стандартами.

ARKADI PAPOYAN, ANNA HARUTYUNYAN - MAIN TASKS OF INTERNAL CONTROL AND RISK MANAGEMENT AT THE RA HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Keywords: *internal control, risk management, internal control environment, audit, higher education system, strategy.*

The concept of internal control in higher education institutions is aimed at ensuring the creation of a structured and operational model that will facilitate the reorganization of the internal control environment and, in particular, the improvement of the management system in accordance with international standards. The article touches upon the issues of internal control in the higher education system of the Republic of Armenia. The internal control system is based on the principles of achieving effective governance. The most important feature of internal control is the introduction of managerial accountability, which means to formulate the objectives of the organization and reasonably ensure that these objectives are delivered according to efficient and effective standards.

Ներկայացվել է՝ 27.09.2019
Գրախոսվել է՝ 08.10.2019

**ԲՈՒՀԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ
ՍՊՈՐՏԱՅՆԱՑՈՒՄԸ**

ԷՌՆԵՍ ԱՎԱՆԵՍՈՎ

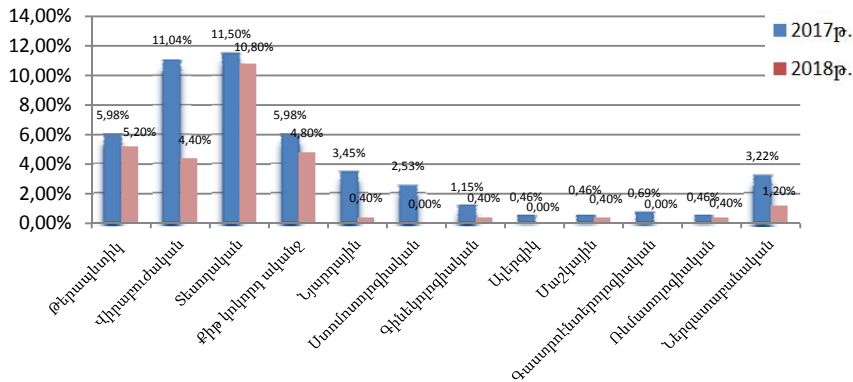
Հիմնաբառեր՝ ուսանող, առողջական վիճակ, ֆիզիկական դաստիարակություն, սպորտայնացում:

Բուհերում ֆիզիկական դաստիարակության հիմնական նշանակությունը արտացոլվում է ուսանողների առողջության ամրապնդման և բարելավման գործընթացներում, որոնց արդիականությունը պայմանավորված է միջավայրերի հարափոփոխությամբ: Սակայն ներկայումս ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության հետ կապված առկա են մի շարք խնդիրներ, որոնք մասնավորապես վերաբերում են՝ մարզումների համար անհրաժեշտ դահլիճային պայմանների սղությանը, ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակությունն իրականացնող ապագա մասնագետների պատրաստության գործընթացի իսպառ բացակայությանը, ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում ուսանողների մարզական հետաքրքրությունները հաշվի չառնելուն և այլ կարևոր հայեցակետերի:

Արդյունքում նվազում է դասերի հանդեպ հետաքրքրությունը, հաճախակի են դառնում բացակայությունները և որպես այս ամենի հետևանք սովորողների մոտ նկատվում են առողջական վիճակի վատթարացումներ (Бальсевич и др. 2003: 56-59):

Այսպես, օրինակ, ըստ Երևանի պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանի (այսուհետ՝ ԵՊԼՀ) առաջին օգնության կենտրոնի փաստաթղթերի ուսումնասիրման արդյունքների համեմատության վերջին երկու տարվա (2017 և 2018) ուսանողների տարբեր հիվանդությունների ցուցանիշները ներկայացված են զծապատկեր 1-ում:

Գծապատկեր 1. ԵՊՀ ուսանողների հիվանդությունների թվաքանակի համեմատական վերլուծություն



Գծապատկերից պարզ է դառնում, որ բոլոր կետերով արձանագրվել են առողջական խնդիրներ ունեցող ուսանողների թվաքանակի բարելավումներ: Մասնավորապես՝ հիմնական՝ թերապևտիկ խնդիրների մասով նկատվել է 0,78% բարելավում, վիրաբուժական՝ 6,64%, տեսողական՝ 0,7%, քիթ-կոկորդ-ականջ՝ 1,18%, նյարդային՝ 3,05%, գինեկոլոգիական՝ 0,75%, մաշկային՝ 0,06%, ռեվմատոլոգիական՝ 0,06% և ներզատաբանական խնդիրներ՝ 2,02%, ինչպես նաև 2018 թվականին ուսանողների մոտ չի արձանագրվել ստոմատոլոգիական, ալերգիկ և գաստրոէնտերոլոգիական որևէ խնդիր: Առավել մեծ տեղաշարժերը նկատվել են ուսանողների նյարդային՝ 3,05%, իսկ ամենից ցածրը՝ ալերգիկ խնդիրների տվյալներում՝ 0,46%:

Հետազոտության **նպատակն է** գտնել բուժի ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության կազմակերպման առավել արդյունավետ մոտեցում:

Գիտական գրականության ուսումնասիրման արդյունքում պարզ դարձավ, որ որպես ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության կազմակերպման առավել արդյունավետ մոտեցում մի շարք մասնագետներ նշում են այդ գործընթացի սպորտայնացումը, ինչը ենթադրում է սպորտային տարրերի, այդ թվում մրցումների ակտիվ կիրառումն ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության համակարգում (Лыдышева и др. 2017: 200):

Մասնագիտական աղբյուրների ուսումնասիրության արդյունքում կարելի է ենթադրել, որ ըստ էության որպես սպորտայնացված ֆիզիկական դաստիարակության ձևավորման նախադրյալ հանդես են գալիս դեռ 17-րդ դարում չեխ հայտնի մանկավարժ Յան Ամոս Կոմենսկու մշակումները (Лыдышева, Романович 2011: 240): Մասնավորապես նա

սովորողների օրվա ռեժիմում շարժախաղերի, ըմբշամարտի, նետաձգության, բոուլինգի և այլ մարզաձևերի ու ֆիզիկական վարժությունների կիրառման առանձնահատկությունների մասին: Մեծ մանկավարժի կարծիքով՝ դրանք պետք է այնպես կազմակերպվեն, որ սովորողների կողմից վարժություններն ընկալվեն ոչ թե որպես մանկավարժի կողմից պարտադրված աշխատանք, այլև զվարճանք և ակտիվ հանգստի միջոց: Բացի այդ, հաշվի առնելով սովորողների անհատական հնարավորություններն ու տիպային առանձնահատկությունները, Կոմենսկին մշակեց հարմարեցված մեթոդիկաներ առույգ, դանդաղկոտ, բանիմաց, դժվար ընկալող, համառ, խաղաղ, եռանդուն և անհոգ սովորողների համար (Коджаспиров 2000: 2-12): Ենթադրաբար Կոմենսկու վերը շարադրված տեսակետը պարունակում է հումանիստական մոտեցում, որը սովորողի գիտակցության մեջ չի ամրագրում ֆիզիկական դաստիարակության պարտադիր անցկացման գաղափարը: Ըստ Կոմենսկու ներկայացրած սկզբունքի՝ հնարավոր է ենթադրել, որ, հիմնվելով սովորողների անհատական առանձնահատկությունների վրա, նրանց առաջարկվել էր ֆիզիկական ակտիվության յուրահատուկ ձևի ինքնական ընտրություն: Ըստ էության այս մոտեցումը մարզական ուղղվածության ֆիզիկական դաստիարակության մեթոդիկայի տարրերի ձևավորման նախադրյալն է, ինչը տվյալ ժամանակաշրջանում նման ձևով չէր ընկալվում (Ավանեսով 2013: 49-54):

Մասնագիտական գրականության հետագա ուսումնասիրությունները թույլ տվեցին պարզել, որ Ռեգբի քաղաքի քոլեջի ռեկտոր Տ. Առնոլդն առաջիններից էր, ով 18-րդ դարի վերջին սկսեց լայն կիրառել մարզական մրցակցությունն Անգլիայի դպրոցական ֆիզիկական դաստիարակության համակարգում: Սա սպորտայնացված ֆիզիկական դաստիարակության տարրերից մեկի կիրառման առաջին փորձերից է (Столяров 2006: 10-31): Հետագայում որպես առկա ուսումնական պլաններին այլընտրանք՝ 1994 թվականին Դ. Սիեդենտոպն առաջարկում է ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի շրջանակում կիրառել իր կողմից մշակված մարզական կրթության մոդելը: Վերջինս իրականացվում է հետևյալ կերպ՝ մրցաշրջանը տևում է մոտ 20 պարապմունք՝ տասը շաբաթվա ընթացքում յուրաքանչյուր շաբաթ ֆիզիկական կուլտուրայի երկու դասաժամ, որն արդյունքում կազմում է չորս մարզական շրջան ակադեմիական տարվա ընթացքում (Siedentop 1994: 141): Այնուհետև Դ. Սիեդենտոպի մարզական դաստիարակության մոդելը լայն տարածում է ստանում նաև ԱՄՆ-ում, Անգլիայում, Ավստրալիայում, Նոր Զելանդիայում, Ճապոնիայում, Ռուսաստանում և այլուր, իսկ դրա հիմքը կազմում են հետևյալ դրույթները՝ մրցաշրջանների առկայություն,

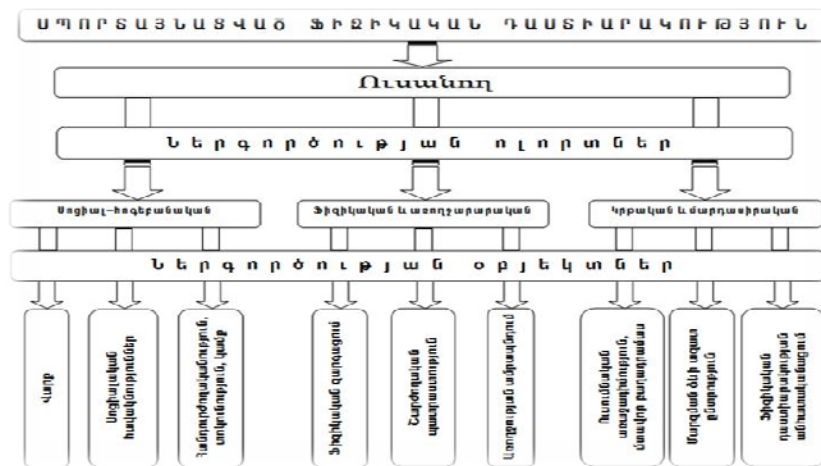
մարզիկների պատկանելիություն որևէ թիմին, պաշտոնական մրցումներ, կուլմինացիոն պահի նվաճում, վիճակագրության վարում, տոնական մթնոլորտ (Синельников 2004: 22-26; Лубышева, Романович 2011: 240):

Անհրաժեշտ է նշել, որ առավել լայնորեն ուսումնասիրված է դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության սպորտայնացման մեթոդիկան (Аванесов 2014: 24; Лубышева 2009: 168 և այլք.), սակայն կարևոր է նաև այդ փորձի օգտագործումը ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության համակարգում, ինչի ուղղությամբ մենք սկսվել են ուսումնասիրությունները: Դրա հետ մեկտեղ մասնագիտական գրականության մեջ առկա են ուսանողների ֆիզկուլտուրային պարապմունքների սպորտայնացման մեթոդիկայի արդյունավետության հիմնավորման փորձեր (Пешкова и др. 2013: 88-90; Шкляев, Хоменко 2010: 182-183): Մասնավորապես հիմնավորված է, որ ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության մարզականացումը կամ որը նույնն է սպորտայնացումը կարող է բարելավել շարժողական ընդունակությունների մեծ մասի աճը: Բացի դա, այդ դասերը դրական ներգործություն են ունենում նաև ուսանողների դաստիարակչական գործընթացի վրա, բարելավելով կոլեկտիվիզմի զգացողությունը, համառությունը, համարձակությունը, նպատակասլացությունը, ուշադրությունը, մտքի արագությունը, հույզերը կառավարելու ընդունակությունը և այլն (Dolinnyj 2013: 37-40): Որոշ հեղինակների հավաստմամբ տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառումն ուսումնական գործընթացում միջնորդավորված ձևով նպաստում են մարզական ուղղվածության ֆիզկուլտուրային պարապմունքների հաճախող ուսանողների քանակի ավելացմանը (Ольховый 2015: 70-73):

Ինչ վերաբերում է հայկական փորձին, ապա դեռևս 2002 թվականին՝ որպես ֆիզիկական կուլտուրայի ավանդական դասերի այլընտրանք, Ռ. Պապոյանը և Ս. Մաթևոսյանը նշում էին դրանց «սպորտայնացումը», ինչի արդյունքում, հեղինակների համոզմամբ, «Ֆիզիկական կուլտուրա» ուսումնական առարկայի նկատմամբ աշակերտների և ուսանողների վերաբերմունքը կփոխվի: Նրանք տվյալ մեթոդիկայով դասերի կազմակերպումն առավել արդյունավետ միջոց էին համարում, քան այդ ժամանակ անցկացվող ֆիզիկական կուլտուրայի դասերը: Ինչ վերաբերում է «սպորտայնացված» դասերի կազմակերպման ձևին, դրանց հաճախականությանն ու տևողությանը, ապա, ըստ մասնագետների, դրանք պետք է լինեն շաբաթական 6-ժամյա ուսումնամարզական պարապմունքների ձևով, որոնք կարելի է անցկացնել շաբաթական 3 անգամ՝ երկու ժամ տևողությամբ՝ մարզական ուղղվածության արտադասարանական (սեկցիոն) պարապմունքների

ձևով (Պապոյան, Մաթևոսյան 2002: 32): Այստեղ հարկ է նշել, որ վերը շարադրվածի հետ մեկտեղ հեղինակները չեն ներկայացնում առաջարկվող մեթոդիկայով ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի կազմակերպման արդյունավետությունը հիմնավորող որևէ փաստ: Տվյալ հոդվածում բացակայում են նաև տեղեկություններ այն մասին, թե ինչ հիմնական նպատակ են հետապնդելու այդ պարապմունքները: Այս մոտեցմանը համակարծիք են բազմաթիվ մասնագետներ, սակայն, ցավոք, հեղինակի կողմից հիմնավորված չէ տվյալ տեխնոլոգիայով կազմակերպվող դասերի հաճախականությունն ու տևողությունը:

Ներկայումս Հայաստանյան բուհերում ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակությունը տարբեր կերպով է կազմակերպվում: Առկա են նաև սպորտայնացված դասերի տարրերի կիրառման որոշակի փորձեր: Սակայն, ընդհանուր առմամբ ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության սպորտայնացումը կարիք ունի լուրջ բարեփոխման: Իհարկե հիմնական խնդիրն այստեղ նյութատեխնիկական բազաների անբավարար լինելն է: Այս առումով անհրաժեշտ է միավորել բոլոր ուսումնական և մարզական կառույցների նյութատեխնիկական բազաները և կադրային ռեսուրսները՝ օրինակ, ըստ բնակավայրերի առանձին համայնքների մակարդակների և անցկացնել պարտադիր արտաուսումնական պարապմունքներ ուսանողների նախընտրած մարզման ձևով: Պակաս կարևոր չէ նաև տվյալ գործընթացը կազմակերպող ապագա մասնագետների պատրաստության գործընթացի լրջորեն վերանայումը: Ընդհանուր առմամբ ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության համընդհանուր մարզականացումը թույլ կտա լուծել մի շարք կարևոր խնդիրներ և այդ իսկ պատճառով ունի ներգործության մի շարք ուղղություններ, որոնք ներկայացված են գծապատկեր 2-ում:



Գծապատկեր 2. Ուսանողների սպորտայնացված ֆիզիկական դաստիարակության ներգործության ուղղությունները

Ինչպես երևում է 2-րդ գծապատկերից տվյալ մոտեցումն ունի ներգործության բազմաթիվ դրական կողմեր և թույլ է տալիս մանկավարժական գործընթացում յուրաքանչյուր սովորողի տարբեր մարզաձևերի և ֆիզկուլտուրային-առողջարարական խմբակների պարապմունքների միջոցով հնարավորինս բացահայտել սեփական ընդունակությունները, ձևավորել հասարակական կյանքում անհրաժեշտ բազմաթիվ հատկություններ, բավարարել մարզումային հետաքրքրություններն ու պահանջները:

Այսպիսով, ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակությունը համակարգային և ինստիտուցիոնալ բարեփոխման կարիք ունի, որի ուղղություններից մեկն անշուշտ այդ գործընթացի սպորտայնացումն է: Ներկայիս փոխակերպվող հասարակության պայմաններում շատ կարևոր խնդիր է ուսանողների ֆիզիկական պատրաստականության մակարդակի բարձրացմանն ուղղված մարզականացման տեխնոլոգիայի լայն կիրառումը բուհերում: Սակայն, դրա հետ մեկտեղ կարևոր է նաև առկա մարզակառույցների գրագետ օգտագործումը, ինչպես նաև համապատասխան կադրային խնդրի լուծումը: Այս ամենի հետ մեկտեղ, կարևոր է մարզական ուղղվածության (սպորտայնացման) մեթոդիկայի արդյունավետության գիտական հիմնավորումը, ինչը պետք է ընդգրկի ուսանողների տարբեր շարժողական ընդունակությունների, առողջական վիճակի և անհատական բնութագրերի վրա դրա ներգործության ուսումնասիրումը: Սպորտայնացված ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացը Հայաստանի բուհերում ներդնելիս կարևոր է հաշվի առնել ազգային առանձնահատկությունները, մասնավորապես մեծ տեղ տալով ազգային մարզաձևերի:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Ավանեսով Է. Մարզական ուղղվածության ֆիզիկական դաստիարակության գաղափարական հիմունքները / Հանրապետական XL գիտամեթոդական կոնֆերանսի նյութեր. ՖԿՀՊԻ.– 2013, էջ 49–54:
2. Պապոյան Ռ.Գ., Մաթևոսյան Ս.Լ. Ֆիզիկական կուլտուրայի դասավանդման խնդիրներում ինովացիոն փոփոխությունների անհրաժեշտությունը ՀՀ հանրակրթության բնագավառում / Հանրապետական XXIX գիտամեթոդական կոնֆերանսի թեզիսներ. Եր.: ՖԿՀՊԻ, 2002, էջ 32:

3. Аванесов Э.Ю. Методика спортивно ориентированной двигательной подготовки школьников: автореферат диссертации кандидата педагогических наук: 13.00.02.– Ереван, 2014.– 24 с. (на арм. языке).
4. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И., Прогонюк Л.Н., Мустафина Л.Н., Стрельцова Н.Я. Новые векторы модернизации систем массового физического воспитания детей и подростков в общеобразовательной школе // Теория и практика физической культуры. 2003.№4. 56–59.
5. Коджаспиров Ю.Г. Физическое воспитание молодых протестантов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.– 2000.–№ 3.–С. 2–12.
6. Лубышева Л.И. Спортизация в общеобразовательной школе / под общ. ред. докт. пед. наук, профессора Л.И. Лубышевой.– М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта».– 2009.– 168 с.
7. Лубышева Л.И., Романович В.А. Спортивная культура в старших классах общеобразовательной школы.– М.: Теория и практика физической культуры и спорта.– 2011.– 240 с.
8. Лубышева Л.И., Загrevская А.И., Передельский А.А., Манжелей И.В., Литвиненко С.Н., Черепов Е.А., Пешкова Н.В., Родионова М.А., Поливаев А.Г., Кондратьев А.Н., Базилевич М.В. Спортизация в системе физического воспитания: от научной идеи к инновационной практике: монография.– М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2017.– 200 с.
9. Ольховый О.М. Влияние информационно-коммуникационных технологий на вовлеченность студентов в спортивно-ориентированное физическое воспитание / О.М. Ольховый, В.А. Темченко, Ю.М. Петренко // Слобожанський науково-спортивний вісник.–Харків: ХДАФК, 2015.– 4(48).– С. 70–73.
10. Пешкова Н.В., Лубышева Л. И., Пешков А.А. Спортизация физического воспитания как условие развития студенческого спорта в вузах неспортивного профиля // Теория и практика физической культуры.–2013.–№12.–С. 88-90.
11. Столяров В.И. Детский спорт с позиции гуманизма, дискуссии о гуманистическом значении детского спорта // Детский тренер. 2006 №4.с. 10–31.
12. Синельников О.А., Хасти П.А., Сычев А.В. Спортизация физического воспитания в школе: спортивное образование // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2004. №11. с. 22–26.
13. Шкляев В.В., Хоменко Р.В. Физическое воспитание студентов на основе занятий избранным видом спорта // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 9. – С. 182-183.

14. Dolinnyj U.A., Olejnik O.N., Sorokin U.S., Homenko A.A. Physical education of students from sports-oriented technologies. Physical education of students, 2013, vol.5, pp. 37-40.
15. Siedentop D. Sport education: Quality PE through Positive Sport Experiences.–Champaign, IL: Human Kinetics.– 1994.– 141 p.

REFERENCES

1. Avanesov E. H'o'w. Marzagan o'wghghvadzo'wt'h'an fizigagan tasdiarago'wt'h'an kaghap'aragan himo'wnqneri / Hanrabedagan XL kidamet'o'tagan go'nferansi nh'o'wt'er.–FGHBI.–2013: E'ch' 49–54.
2. Babo'h'an R'.K., Mat'o'sh'an S.L. Fizigagan go'wldo'wrah'i tasavantman xntirnero'wm ino'vacio'n p'o'p'o'xo'wt'h'o'wnneri anhrzheshdo'wt'h'o'wny HH hanragrt'o'wt'h'an pnakavar'o'wm / Hanrabedagan XXIX kidamet'o'tagan go'nferansi t'ezisner.–Er.: FGHBI, 2002, e'ch' 32.
3. Avanesov Je.Ju. Metodika sportivno orientirovannoj dvigatel'noj podgotovki shkol'nikov: avtoreferat dissertacii kandidata pedagogicheskix nauk: 13.00.02.–Erevan, 2014.–24 s. (na arm. jazyke).
4. Bal'sevich V.K., Lubysheva L.I., Progonjuk L.N., Mustafina L.N., Strel'cova N.Ja. Nove vektory modernizacii sistem massovogo fizičeskogo vospitanija detej i podrostkov v obshheobrazovatel'noj shkole // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury.–2003.–№4.–S. 56–59.
5. Kodzhaspirov Ju.G. Fizicheskoe vospitanie molodyh protestantov // Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obračzo-vanie, trenirovka.–2000.–N 3.–S. 2–12.
6. Lubysheva L.I. Sportizacija v obshheobrazovatel'noj shkole / pod obshh. red. dokt. ped. nauk, professora L.I. Lubyshevoj.–M.: NIC «Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury i sporta».–2009.–168 s.
7. Lubysheva L.I., Romanovich V.A. Sportivnaja kul'tura v starshix klassah obshheobrazovatel'noj shkoly.M.: Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury i sporta.–2011.–240 s.
8. Lubysheva L.I., Zagrevskaja A.I., Peredel'skij A.A., Manzhelej I.V., Litvinenko S.N., Cherepov E.A., Peshkova N.V., Rodionova M.A., Polivaev A.G., Kondrat'ev A.N., Bazilevich M.V. Sportizacija v sisteme fizicheskogo vospitanija: ot nauchnoj idei k innovacionnoj praktike: monografija. M.: NIC «Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury i sporta», 2017.–200 s.
9. Ol'hovyj O.M. Vlijanie informacionno-kommunikacionnyh tehnologij na vovlečennost' studentov v sportivno-orientirovannoe fizicheskoe vospitanie / O.M. Ol'hovyj, V.A. Temchenko, Ju.M. Petrenko //

Slobozhans'kij naukovо-sportivnij visnik.–Hark'v: HDAFK, 2015.–4(48).–S. 70–73.

10. Peshkova N.V., Lubysheva L.I., Peshkov A.A. Sportizacija fizicheskogo vospitaniya kak uslovie razvitija studencheskogo sporta v vuzah nesportivnogo profilja // Teorija i praktika fizicheskoy kul'tury.–2013.–№12.–S. 88-90.
11. Stoljarov V.I. Detskij sport s pozicii gumanizma, diskussii o gumanisticheskom znachenii detskogo sporta // Detskij trener.–2006.–№4.–S. 10–31.
12. Sinel'nikov O.A., Hasti P.A., Sychev A.V. Sportizacija fizicheskogo vospitaniya v shkole: sportivnoe obrazovanie // Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka.–2004.–№11.–S. 22–26.
13. Shkljaev V.V., Homenko R.V. Fizicheskoe vospitanie studentov na osnove zanjatij izbrannym vidom sporta // Uspehi sovremennogo estestvoznaniya. 2010. № 9. s. 182-183.

ЭРНЕСТ АВАНЕСОВ - СПОРТИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Ключевые слова: студент, уровень здоровья, модель спортивного образования, физическое воспитание, спортизация.

В статье на основе анализа литературных источников представлено новое направление повышения уровня двигательной активности и улучшения здоровья студентов на основе уроков спортивной направленности.

ERNEST AVANESOV - SPORT-ORIENTED PHYSICAL EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Keywords: student, health level, sports education, physical education, model, sport-oriented.

The article presents the analysis of professional literature and touches upon the new direction of increasing the level of impellent activity and improvements of health of the students that are conducted during the lessons of a sports orientation.

Ներկայացվել է՝ 30.09.2019

Գրախոսվել է՝ 30.09.2019

**ՓՈԽՆԵՐԳՈՐԾՈՒՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԱԿԱԴԵՄԻԱԿԱՆ
ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԵՌԱՓՈՒԼ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ՋՈՐԻ ԲԱՐՍԵՂՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ակադեմիական գրավոր խոսք, փոխներգործուն մեթոդներ, ակադեմիական գրավոր խոսքի նախնական, բուն գրային, հեղգրային փուլեր:

Անցումը լեզվական կոմպետենցիայից հաղորդակցական կոմպետենցիա փոխում է ակադեմիական գրավոր խոսքի ուսուցման մոտեցումները: Լսարանում կիրառելով փոխներգործուն, նորարարական մեթոդներ ակադեմիական գրավոր խոսքի նախնական, բուն գրային, հետգրային փուլերում հնարավոր է հեշտացնել ոչ միայն ակադեմիական գրավոր խոսքի կառուցվածքաբովանդակային տարրերի յուրացումը, այլ նաև զարգացնել սովորողներ հաղորդակցական կոմպետենցիան:

Աշխարհում տեղի ունեցող քաղաքական, հասարակական, տնտեսական, մշակութային և այլ փոփոխություններն իրենց անմիջական ազդեցությունն են թողնում կրթական համակարգի վրա: Արդի փուլում Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում ժամանակակից աշխատաշուկայի պահանջները բավարարող մասնագետ պատրաստելու գործընթացում անընդհատ շեշտադրվում է սովորողակենտրոն կրթության դերը: Սովորողակենտրոն ուսուցում իրականացնելու համար անհրաժեշտ է դասի գործընթացը կազմակերպել այնպես, որ սովորողը հայտնվի այդ գործընթացի կենտրոնում, ձգտի ինքնուրույն ձեռք բերել ուսումնասիրվող հարցերի պատասխանները: Հետևաբար, ժամանակակից ուսուցումը պահանջում է կիրառել առանցքայնորեն նախկինում կիրառվող մեթոդներից տարբեր մեթոդներ և տեխնոլոգիաներ: Ավանդաբար մանկավարժության մեջ ընդունված է առանձնացնել ուսուցման մի քանի մոդելներ՝

1. պասիվ՝ սովորողը հանդես է գալիս որպես ուսումնական գործընթացի օբյեկտ,
2. ակտիվ՝ սովորողը հանդես է գալիս որպես ուսումնական գործընթացի սուբյեկտ,
3. ինտերակտիվ՝ /փոխներգործուն/ սովորողն ինքն է ակտիվորեն մասնակցում կրթության գործընթացին՝ հետևելով իր անհատական ուղուն: Սովորողն անմիջական մասնակցություն ունի առաջադրված խնդրի լուծմանն ու բացահայտմանը, յուրօրինակ, նորարարական մոտեցում է ցուցաբերում ուսումնասիրվող նյութի վերաբերյալ, ինչն էլ

հանգեցնում է սովորողների ստեղծագործական, քննադատական մտածողության զարգացմանը: Մտածողության այս տեսակները կարևոր գործոններ են ակադեմիական գրագրության հմտությունների զարգացման համար, քանի որ ակադեմիական գրագրությունը, նախ և առաջ, ստեղծագործական գործընթաց է, երկրորդ՝ այն պահանջում է քննադատական, գնահատողական մոտեցում գրագրության պրոցեսին: Վերջին տարիներին ակադեմիական գրագրության ուսուցմանը մեծ տեղ է հատկացվում զարգացած կրթական ավանդույթներ ունեցող համալսարաններում: Նույնը սխալական չէ ՀՀ-ի բուհերի համար, քանի որ ուսանողները պետք է կարողանան գրել ակնարկ, հոդված, ատենախոսություն: Ինչպես հայտնի է, ակադեմիական գրագրությունը մեր համալսարաններում պարտադիր դասընթաց չէ: Դա է պատճառը, որ շատ ուսանողներ թերի պատկերացում ունեն ակադեմիական գրագրության մասին: Շատ դասընթացներում մասնակիորեն կամ հպանցիկ կերպով ուսուցանվում են ակադեմիական գրագրության հմտություններ: Ակնհայտ է, որ գրավոր խոսքի, ռեպանության, տեսական քերականության ուսուցման շրջանակներում ուսանողները ձեռք են բերում ակադեմիական գրագրության որոշակի գիտելիքները: Սակայն, դժվար է ասել, թե նրանք յուրացնում են ակադեմիական գրագրության ռազմավարությունները ու տեխնոլոգիաները:

Այսպիսով, արդի փուլում առաջին պլան է մղվում ակադեմիական գրագրության ուսուցման հիմնախնդիրը, ակադեմիական գրագրության ուսուցման ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառումը, որոնք կօգնեն ուսանողներին քայլ առ քայլ յուրացնել ակադեմիական գրագրության հիմնադրույթներն և տարրերը: Ինչպես հայտնի է, ակադեմիական գրավոր խոսքը գրագրություն է ուսումնագիտական նպատակներով: Ուստի այն արմատապես տարբերվում է այլ գրավոր տեսակներից՝ անձնական, գեղարվեստական, գործարարական: Գլխավորապես դրա տարբերությունն ակնհայտ է լսարան-ոճ-նպատակ եռամիասնության մեջ: Լսարանը ուսումնական գործընթացի շահագրգիռ այն անձիք են, որոնց անմիջականորեն ուղղված է տվյալ գիտական աշխատությունը /մանկավարժներ, դասավանդողներ, տվյալ բնագավառով հետաքրքրվող ցանկացած անձնավորություն/: Ոճը միայն տվյալ ենթաոճով շարադրված աշխատության բառային, քերականական առանձնահատկություններն են: Նպատակն ենթադրում է այս կամ այն գրավոր տեսակի կառուցվածքաբովանդակային առանձնահատկությունները: Օրինակ, ակնհայտ է, որ գիտական հոդվածն ու հրապարակախոսական ելույթն ունեն տարբեր գործառույթներ, կառուցվածքային նորմեր ու կազմակերպչական ստանդարտներ, ինչպես նաև ընթերցողի/ունկնդրի

վրա ներագդելու տարբեր միջոցներ և միանգամայն ծառայում են տարբեր նպատակների:

Ակադեմիական գրագրության ուսուցումն արդյունավետ դարձնելու նպատակով անհրաժեշտ է ուսուցման ընթացքում կիրառել մի շարք տեխնոլոգիաներ ու մեթոդներ, որոնք դասընթացը կդարձնեն առավել հետաքրքիր, նպատակային, ուղղորդված դեպի սովորողները: Հաշվի առնելով ակադեմիական գրագրության ստեղծագործակազմակերպչական բարդագույն գործընթացը՝ Ռոբերտ Թոդդ Քերրոլլը գրագրական հմտությունների ձևավորման ու զարգացման համար առաջարկում է կիրառել SLOOWER մեթոդը, որը մեկնաբանվում է հետևյալ կերպ՝ Select a topic, list your ideas, organize your ideas, outline your writing, write your first draft, edit your first draft, rewrite your writing (Carroll: 32): Մեկ այլ հեղինակ՝ Մ. Հեյրստոնը, առաջարկում է ակադեմիական գրավոր խոսք ստեղծելուն միտված գործողությունների հետևյալ հաջորդականությունը. Selecting a topic, Researching, Writing (Hairstone 1998: 102): Ըստ էության, գործողությունների տվյալ հաջորդականությունը համապատասխանում է գրելու եռաստիճան փուլերի հետ/նախնական, բուն գրային, հետգրային փուլեր/:

Անցումը լեզվական իրազեկության հարացույցից հաղորդակցական իրազեկության հարացույց հիմնովին փոխում է պատկերացումներն ու մոտեցումները ակադեմիական գրավոր խոսքի ուսուցման տեխնոլոգիաների մասին: Ժամանակի թելադրանքով լեզվի ուսուցումը, մասնավորապես ակադեմիական գրավոր խոսքի դասավանդումը, պետք է ուղղված լինի սովորողների հաղորդակցական կոմպետենցիայի զարգացմանը: Հաղորդակցական կոմպետենցիան ներառում է հետևյալ հիմնարար բաղադրիչները՝լեզվական-խոսքային կարողություններ, հանրամշակութային կարողություններ, գործաբանական կարողություններ, փոխհատուցման կարողություններ, ուսումնաճանաչողական կարողություններ (Լեզուների իմացության/ իրազեկության համաեվրոպական համակարգ/Ուսումնառություն, Դասավանդում, Գնահատում 2005:125): Ըստ էության, ակադեմիական գրագրության ուսուցումը սերտորեն առնչվում է այս բոլոր բաղադրիչների հետ: Այսօր ընդունված է դասապրոցեսի ընթացքում կիրառել ԽԻԿ համակարգը, որը, ինչպես հայտնի է, ժամանակակից ուսուցման մեթոդների ու տեխնոլոգիաների համակարգ է: Եթե զուգահեռներ տանենք ԽԻԿ համակարգի և ակադեմիական գրագրության եռափուլ/նախնական, բուն գրային, հետգրային/ գործընթացի միջև, ապա պարզ կլինի, որ ԽԻԿ համակարգը կազմող փուլերն ու դրանցում կիրառվող տեխնոլոգիաները մեծ հաշվով համընկնում են ակադեմիական գրավոր խոսք կառուցելու փուլերի ու կիրառվող տեխնոլոգիաների հետ:

Որպես կանոն, առաջին փուլում «ստեղծվում» են գաղափարներ, նոր նյութի վերաբերյալ բացահայտվում են սովորողների գիտելիքները, այսինքն՝ սա սովորողների նախնական գիտելիքների խթանման փուլն է, երկրորդում՝ այդ գիտելիքները կազմակերպվում են, տեղի է ունենում նոր և հին տեղեկատվության շաղկապում՝ իմացության նոր կառույցի ստեղծմամբ, սովորողները նոր ստացած տեղեկատվությունը արտահայտում է իր բառերով և ձևակերպումներով. սա իմաստի ընկալման փուլն է, վերջին փուլը տվյալ գաղափարների վերանայման, խմբագրման փուլն է/ԽԻԿ համակարգում համընկնում է կշռադատման փուլին/: Ակադեմիական գրագրության ուսուցման գործընթացում տեխնոլոգիաների ու մեթոդների հիմնական մասնաբաժինը սովորաբար կիրառվում է նախնական փուլում: Ա. Օշիման և Ա. Հոգը առաջարկում են նախնական փուլը սկսել թեմայի ընտրությամբ և կոնկրետացմամբ: Օրինակ՝ Environment-Pollution-Ocean Pollution- Oil Spills- Effects on Sea Life - Sea Birds. կոնկրետացմամբ (Oshima...1999: 4): ՀՀ Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանում «Ակադեմիական գրագրություն» դասընթացի շրջանակներում իրականացված փորձարարական ուսուցման ընթացքում կիրառված բազմապիսի փոխներգործուն մեթոդներից առավել կարևորել ենք այնպիսի տեխնոլոգիաներ, ինչպիսիք են անձնական գրառումների /journal writing/, թվարկման /listing/, խմբավորման /clustering/, տարերայնորեն իրականացվող կամ ազատ գրառման /freewriting/ տեխնոլոգիաները: Ըստ էության, այս տեխնոլոգիաները մեկ ընդհանուր՝ «մտազրոհ» կամ «մտքերի տարափ» տեխնոլոգիայի տարատեսակներն են: Անձնական գրառումների/journal writing/ տեխնոլոգիան կրում է բացառապես անձնական բնույթ: Առաջարկվում է գրի առնել կոնկրետ թեմայի վերաբերյալ ցանկացած միտք կամ գաղափար՝ առանց մտահոգվելու շարադրանքի կառուցվածքաբովանդակային և լեզվական առանձնահատկությունների վերաբերյալ: Քանի որ այս տեխնոլոգիան ունի խիստ անհատական կողմնորոշվածություն, ուստի ընդունելի է նույնիսկ ցանկացած, այսպես կոչված «անհեթեթ» մտքի գրառում: Նախագրային փուլում կիրառվող մեկ այլ տեխնոլոգիա է պրիզման: Այն ուղղված է սովորողների մոտ քննվող երևույթի, հասկացության վերաբերյալ ենթագիտակցական ոլորտում ասոցիատիվ կապերի վերհանմանն ու արձանագրմանը: Առաջարկվում է նախ արձանագրել սկզբնաբառն ու վերջնաբառը, ապա սկզբնաբառից բխեցնել համապատասխան գաղափարներ և մտքեր, այնպես որ սկզբնաբառի և վերջնաբառի միջև ստեղծվի իմաստային կապ:

Բուն գրային փուլ: Այս փուլը, ըստ էության, գրավոր խոսքի առանցքային և գլխավոր մասն է, որի ընթացքում է ձևավորվում

շարադրանքի հիմնական ասելիքը, տեքստի բուն բովանդակությունը, հեղինակի հիմնական փաստարկները, մտահաղացումները, եզրահանգումները: Յուրաքանչյուր գրավոր շարադրանք իմաստաբանական մակարդակում ունի/կամ պետք է ունենա/ հետևյալ տարրերը՝ ենթահիմք, ասույթ և միջֆրազային միասնություն: Ենթահիմքը շարադրանքի մեկնարկն է, այն ընդհանուր գծերով ներկայացնում է, թե ինչի մասին է հետագա շարադրանքը: Շատ հաճախ սովորողները դժվարություններ են ունենում ճշգրիտ և լիարժեք ենթահիմք կազմող նախադասություն կամ նախադասություններ շարադրելու ժամանակ: Յուրաքանչյուր ենթահիմքը պետք է պարունակի իմաստային կենտրոն (controlling idea): Վերջինս այն գլխավոր միտքն է, ասելիքի միջուկը, հաղորդակցական նորույթը, որը պետք է իր հետագա զարգացումը գտնի ասույթ նախադասությունների շրջանակում: Ասույթը շարադրանքի հիմնական բովանդակությունը կրող մասն է, ենթահիմք կազմող նախադասությունների բովանդակության մանրամասնումը, լուսաբանումը, ընդլայնումը: Այսինքն՝ պետք է լինի ենթահիմք-ասույթ երկմիասնություն, որտեղ ասույթը հաղորդակցական իմաստով կապված է իր ենթահիմք Միջֆրազային միասնությունը ենթահիմք-ասույթ նախադասություններից բաղկացած խումբ է, որին բնորոշ է խոսքը կազմող բաղադրամասերի տրամաբանական դասավորությունը, պատճառահետևանքային կապը, կապակցության միջոցների և եղանակների կուռ համակարգը: Ակադեմիական գրագրություն ուսուցանելիս՝ դասավանդողը պետք է հաշվի առնի նաև պարբերության հստակ գիտակցման և պահպանման պահանջը: Պարբերությունների ոչ հստակ կամ առհասարակ բացակայությունը շարադրանքը դարձնում է դժվարըմբռնելի, խճճված և միօրինակ: Որպես կանոն, պարբերության բաժանումն ունի անհատական բնույթ, այսինքն, միևնույն տեքստը տարբեր հեղինակների մոտ կարող է ունենալ տարբեր բաժանումներ, ինչպես նաև տարբեր ծավալային և կառուցվածքային առանձնահատկություններ: Տեքստի հիմնական մասում, որտեղ շարադրվում է գրավոր խոսքի բուն ասելիքը, կարող են առկա լինել մեկից ավելի պարբերություններ: Ընդ որում՝ յուրաքանչյուր պարբերություն պետք է պարունակի անգլերեն MEAL սկզբնատառային հասկանալի բաղադրատարրերը: M= main idea- տվյալ պարբերության բուն ասելիքն է, համապատասխանում է ենթահիմք- նախադասությանը, E= evidence- փաստարկային մասն է, որը պարունակում է բուն ասելիքը զարգացնող ուղղակի մեջբերումներով օրինակներ, շրջապատյալ և/կամ ամփոփում, A= analysis- վերլուծական մասն է, որտեղ քննվում, մեկնաբանվում են փաստարկային մասում գործադրված շարադրանքը, L= linking sentence-

սա պարբերությունները միմյանց կապող նախադասությունն է (Apresyan, Badeyan, Gasparyan 2010):

Այս փուլում կիրառվող տեխնոլոգիաները բացառապես ուղղորդված են նյութի իմաստավորմանը, գաղափարների, երևույթների միջև ընդհանրությունների, տարբերությունների վերհանմանը: Առավել հայտնի և կիրառելի տեխնոլոգիա է Վենի դիագրամը: Բուն գրային փուլում կիրառվող այլ տեխնոլոգիաներ են երկայուն T-աձև աղյուսակը, 10-րդ պետանոց շարադրանքը, քառաբաժանը, հնգյակը: Արդյունավետ տեխնոլոգիա է փաստերի բուրգը, որտեղ ստեղծվելիք գրավոր շարադրանքում առկա փաստերը ներկայացվում են ստորակարգված՝ ըստ կարևորության աստիճանի: Ձեր ուշադրությանն ենք ներկայացնում բուն գրային փուլում կիրառվող տեխնոլոգիաներից մեկը՝ հնգյակ: Անհրաժեշտ է որևէ գաղափարի կամ հասկացության վերաբերյալ կազմել հինգ տողանոց շարադրանք: Հնգյակ տեխնոլոգիայի շնորհիվ գրի առնված մտքերը հիմք կհանդիսանան հետագա շարադրանքի բովանդակության զարգացման համար: Հնգյակի՝

- առաջին տողում գործածվում է տվյալ գաղափարին վերաբերող մեկ գոյական կամ կապակցություն՝ *plastic surgery*,
- երկրորդում՝ երկու ածական՝ *addictive, risky*,
- երրորդում երեք մակբայ՝ *considerably, slightly, respectively*,
- չորրորդում չորս բայ՝ *undergo, augment, reshape, improve*,
- առաջին տողի գոյականի հոմանիշը՝ *cosmetic surgery*.

Մեկ այլ արդյունավետ տեխնոլոգիա է փաստերի բուրգը, որտեղ ստեղծվելիք գրավոր շարադրանքում առկա փաստերը ներկայացվում են ստորակարգված՝ ըստ կարևորության աստիճանի:

Հետգրային փուլ: Սա ակադեմիական գրավոր խոսքի կառուցման վերջին և էական փուլն է, երբ հեղինակը ստուգում է շարադրանքը, կատարում ամփոփումներ, շտկումներ, ի մի է բերում բուն ասելիքը: Այսինքն՝ սա խմբագրման փուլն է: Խմբագրումը (*editing*) ենթադրում է տեքստի կառուցվածքաբովանդակային առանձնահատկությունների ճշգրտում (*revising*), ինչպես նաև լեզվական, կետադրական իրողությունների շտկում կամ սրբագրում (*proof-reading*): Հեյրստոնն առանձնացում է խմբագրման հետևյալ ռազմավարությունները՝

- Adjust sentence length and variety
- Check sentence rhythms
- Review word choice
- Improve body language of the document
- Check usage
- Check spelling
- Review specifications

- Proofread (Hairstone 1998: 124):

Այս փուլում կիրառվող տեխնոլոգիաներից կարևորել ենք խաթարված հերթականությունը, երբ սովորողները պետք է կարողանան խառը հերթականությամբ տեքստի հատվածները դասավորել իմաստային, ժամանակային ճիշտ հերթականությամբ: Մեկ այլ նպատակահարմար տեխնոլոգիա է ԳՈՍ-ը/գիտեմ, ուզում եմ սովորել, սովորել եմ/«Կրկնակի գրառումների օրագիր» տեխնոլոգիան թույլ կտա կատարել համեմատություն, համադրում կամ եզրակացություն: Երկու ուղղահայաց սյունակներից մեկում գրվում է ըստ սովորողի ուշագրավ հատվածը, իսկ մյուսում՝ սովորողի մեկնաբանությունը: Օրինակ՝

Scientists say that in future people will live longer	With healthier lifestyle and better medical care we can live up to 90 or 100 instead of 70 and 75 like today
---	--

Այսպիսով՝ դասապրոցեսի ընթացքում գործադրելով ակադեմիական գրավոր խոսքի ձևավորման արդյունավետությանը ուղղված ինտերակտիվ, նորարարական տեխնոլոգիաները նախնական, բուն գրային, հետգրային փուլերում՝ կարելի է դյուրացնել ոչ միայն ակադեմիական գրագրության կառուցքաբովանդակային տարրերի յուրացումը, այլ նաև գրավոր խոսքի հմտությունների ձևավորումն ու զարգացումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Լեզուների իմացության/իրազեկության համաեվրոպական համակարգ/Ուսումնառություն, Դասավանդում, Գնահատում, «Նորք գրատուն» հրատ., Ե., 2005, 293 էջ:
2. Apresyan A., Badeyan R., Gasparyan N. *How to Write a Research Paper*. Եր, «Լինգվա», 2010, 68 էջ:
3. Caroll R. <http://www.skeptic.com/refuge/writing skills.pdf>.
4. Hairston M. 1998. *Successful Writing*. New York, W.W. Norton & Company Ltd. 246p.
5. Oshima A., Hogue A. *Writing Academic English*. New York, Longman, 1999, 339p.

REFERENCES

1. Lezowneri imacowt'yan/irazekowt'yan hamaevropakan hamakarg /Owsowmнар'owt'yown, Dasavandowm, Gnahatowm, «Norq gratown» hrat., E., 2005, 293 e'j:

ЗОРИ БАРСЕГЯН - ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ТРЕХЭТАПНОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Ключевые слова: *академического письма, интерактивные методы, дописьменные, письменные и постписьменные этапы академического письма.*

Переход от парадигмы языковой компетенции к коммуникативной парадигме меняет подходы к изучению академического письма. Используя интерактивные, инновационные технологии в аудитории, на дописьменном, письменном и постписьменном этапах возможно упростить не только реализацию конструктивно-содержательных элементов академического письма, но и развитие коммуникативной компетенции учащихся.

ZORI BARSEGHYAN - IMPLEMENTATION OF INTERACTIVE METHODS IN THE THREE-PHASE PROCESS OF TEACHING ACADEMIC WRITING

Keywords: *academic writing, interactive methods, pre-writing, writing, post-writing phases of academic writing.*

The transition from linguistic competence paradigm to communicative competence paradigm changes the approaches to teaching academic writing. Using interactive, innovative technologies during class activity on pre-writing, while-writing and post-writing stages facilitates not only the acquisition of academic writing in terms of construction and content but also the development of communicative competence of learners.

Ներկայացվել է՝ 24.09.2019

Գրախոսվել է՝ 18.09.2019

**ՈՒՍՈՒՄՆԱԾԺԱՆԴԱԿ ՆՅՈՒԹԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ
ԳԱՅԱՆԵ ԲԴԵՅԱՆ, ՔՐԻՍՏԻՆԱ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ**

Հիմնաբառեր¹՝ օտար լեզվի ուսուցում, տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ, ուսումնաօժանդակ նյութեր, ուսումնական գործընթաց:

Ուսուցման ժամանակակից տեսությունների հիմնական առանձնահատկություններից է այն, որ բոլորն էլ կարևորում են դասավանդման գործընթացում տարբերակված մոտեցումներ ցուցաբերելու անհրաժեշտությունը: Ժամանակակից հասարակությունը նույնպես մանկավարժից պահանջում է գիտելիքների և մասնագիտական կարողությունների անընդհատ թարմացում և արդիականացում: Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացվածության անհրաժեշտությունը պայմանավորված է ուսումնական նոր ծրագրերի, դասագրքերի, տարատեսակ ուղեկից ուսումնաօժանդակ նյութերի ստեղծմամբ, քանի որ օրեցօր ուսուցիչները բախվում են այն խնդրին, որ դասագրքերը բավարար չեն ցանկալի արդյունքի հասնելու համար: Այդ իսկ պատճառով լրացուցիչ նյութերի կարիք է առաջանում, և դրանց պատրաստման համար տեսական ու գործնական հմտությունների ձևավորումն առաջնահերթ խնդիրներից մեկն է դառնում:

Այսօր ՏՀՏ-ների ազդեցությունն ուսուցման բնագավառում դառնում է ավելի արտահայտված: Անշուշտ, տեղեկատվական տեխնոլոգիաները տրամադրում են ոչ միայն նյութի ներկայացման տարբեր միջոցներ, այլ նաև առաջարկում համացանցում հասանելի հսկայական աղբյուրներ: Ուսուցման գործընթացում դրանց ներառման հմտությունը ուսուցչի մասնագիտական ամենակարևոր կարողություններից մեկն է համարվում:

Ուսումնաօժանդակ նյութերի վերաբերյալ տարբեր հեղինակներ առաջ են բերում տարբեր տեսակետներ:

Նյութերի մշակման միջազգային ասոցիացիան (այսուհետ՝ ՆՄՄԱ) հիմնադրվել է 1993թ. Բրայան Թոմլինսոնի կողմից: ՆՄՄԱ-ն նպաստում է օտար լեզուներ սովորողների համար որակյալ նյութերի մշակմանը: ՆՄՄԱ-ի նպատակը օժանդակելն է տեղեկատվություն, գաղափարներ և շարժառիթներ տրամադրելուն, որոնք կհեշտացնեն դասարանական նյութերի մշակումը և գործածման հմտությունների ուսումնասիրությունը: (Tomlinson 2011: 9-13):

Օլրայթը պնդում է, որ լրացուցիչ նյութերը պետք է աշակերտներին սովորեցնեն սովորել, պետք է ուսուցման գաղափարների աղբյուր հանդիսանան և ուսուցիչներին տան պատճառաբանված հիմնավորում, թե ինչ են անելու: Ըստ Օլրայթի՝ դասագրքերը այնքան ճկուն չեն, որ օգտագործվեն որպես ուսուցողական նյութեր (Kenji 1997):

Ըստ Նիջել Հարվուդի՝ ուսումնաօժանդակ նյութերի ստեղծումը զարգացած մտքի կիրառման հատուկ դեպք է, որը հաճախ անվանվում է մանկավարժական կշռադատված հմտություն: Դրանք հատուկ հմտություններ են, որոնք լեզվի ուսուցչին թույլ են տալիս անել հետևյալը.

- Վերլուծել դասի պոտենցիալ բովանդակությունը (օրինակ՝ թեմա, հայտարարություն, պոեմ, նկար և այլն) և միջոցներ ձեռնարկել, որոնց շնորհիվ հնարավոր կլինի այն օգտագործել որպես ուսուցման աղբյուր:
- Հատկանշել լեզվաբանական հատուկ նպատակները (օրինակ՝ բառապաշարի, խոսելու, գրելու, կարդալու և այլնի ոլորտում) և զարգացնել ընտրված բովանդակությամբ:
- Կանխատեսել հնարավոր խնդիրները և դրանց լուծման ուղիները:
- Կայացնել համապատասխան որոշումներ ժամանակի, հաջորդականության և պլանավորման շուրջ:
- Զարգացնել ուսուցման համապատասխան առաջադրանքները (Harwood 2010: 9-11):

Մանկավարժական գրականության ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ ուսումնաօժանդակ նյութերի օգտագործումը կարևոր դեր է խաղում երեխաների ընկալողական կարողությունների գործում: Ուսումնառության տարբեր ոճեր գոյություն ունեն, և դրանց ապահովման համար շատ կարևոր են ուսումնաօժանդակ տարատեսակ նյութերի կիրառումը: Ուսումնառության ոճերի մասին իմացությունը կօգնի իմանալ, թե դասարանի յուրաքանչյուր սովորող ինչ կերպ է ավելի հեշտ սովորում:

Հոգեբան-մանկավարժ Հովարդ Գարդները համարելով, որ ոչ բոլորն ունեն միևնույն ընդունակությունները, և ոչ բոլորն են սովորում միևնույն եղանակով, առաջարկել է մտածողության/ինտելեկտի/ընկալման յոթ տեսակ՝ (Հովարդ 2001: 12-15)

1. Լեզվական. այս երեխաները հաճույքով են գրում, կարդում, պատմություններ պատմում, կամ խաչբառեր լուծում:
2. Տրամաբանական-մաթեմատիկական. այս երեխաներին հետաքրքրում են օրինաչափությունները և կապերը: Նրանք սիրում են լուծել թվաբանական խնդիրներ, ռազմավարական խաղեր և փորձեր:
3. Կինեսթետիկ. այս երեխաները սովորում են մարմնի սենսորային զգայությունների միջոցով: Սովորաբար նրանք լավ են պարում, կատարում են ձեռքի աշխատանք:

4. Տարածական-տեսողական. այս երեխաները մտածում են նկարների և պատկերների միջոցով: Սիրում են հավաքել պատկերներ կտորներից, ազատ ժամանակ նկարում են, կատարում են կառուցողական աշխատանք:
5. Երաժշտական. այս երեխաները միշտ երգում են: Նրանք սովորաբար խանգարում են լսողներին:
6. Շփվող. առաջնորդներ են հասակակիցների մեջ, հեշտությամբ շփվում են և հասկանում մյուսների զգացմունքները:
7. Ներանձնային. ամաչկոտ են, շատ լավ գիտեն իրենց զգացմունքերը և նպատակաուղղված են:

Տարիների փորձի վերլուծության արդյունքում ընկալման յոթ տեսակների շարքում Հ. Գարդների կողմից առաջարկվել են հետևյալ լրացումները.

1. Նատուրալիստական. ներառում է բնությունը,
2. Հոգևոր. ներառում է կրոնական պատկանելությունը,
3. Բարոյական. ներառում է արժեհամակարգը, էթիկան, մարդասիրությունը:

Հ. Գարդներն իր տեսությամբ առաջարկում է, որ ուսուցիչները, ուսումնական ծրագրեր մշակողները և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների մասնագետները միասին աշխատեն այնպիսի մի ծրագիր ստեղծելու ուղղությամբ, որը կզարգացնի այս բոլոր ընդունակությունները ամբողջականորեն: Դրա շնորհիվ հնարավոր կլինի կիրառել բազմազան մեթոդներ և ուսումնասովանական նյութեր՝ ավելի արդյունավետ դարձնելով ուսուցումը:

Պետք է նշել, որ ուսումնասովանական նյութերի ձևավորումը և զարգացումը շատ կարևոր է, քանի որ դրանցով հագեցած դասը՝

- ակտիվացնում է սովորողների ճանաչողական գործունեությունը,
- թույլ է տալիս դասերն անցկացնել բարձր գեղեցիկտական և հուզական մակարդակով (անհմացիա, երաժշտություն),
- ապահովում է դիտողականություն,
- ներառում է մեծ քանակությամբ դիդակտիկ նյութ,
- ապահովում է տարբերակված ուսուցման բարձր մակարդակ (անհատական մոտեցում յուրաքանչյուր աշակերտին՝ տարբեր տեսակի ու բարդության հանձնարարությունների կիրառմամբ):

Դրանց ընտրության և ստեղծման գործընթացին մասնակցելով՝ նրանք ստանում են տեղեկատվության մեծ հոսք: Այն աղբյուրները, որտեղից ստանում են այդ տեղեկատվությունը, միշտ չէ, որ վստահելի և հուսալի են: Ուստի, ուսուցիչների օգնությամբ սովորողները ինքնուրույնություն ձևավորելու, տեղեկատվության հետ աշխատելու, այն վերլուծելու, դատողություններ անելու կարողության զարգացման

հնարավորություն են ստանում: Իսկ մեթոդական տեսանկյունից այն հնարավորություն է տալիս իրականացնել ինտերակտիվ, հետաքրքիր և հազեցած դասեր՝ միաժամանակ պահպանելով աշակերտների ներգրավվածության աստիճանը դասին, մոտիվացիան և հետաքրքրվածությունը:

Այսպիսով, այսօր անհնար է որակյալ և մատչելի ուսուցում իրականացնել առանց ուսումնաօժանդակ նյութերի օգտագործման: Վերջիններիս մուտքն ուսումնական գործընթաց աշակերտներին մղում է ստեղծագործական-հետազոտական աշխատանքի: Ժամանակակից տեխնոլոգիաներով ստեղծված ուսումնաօժանդակ նյութերը թույլ են տալիս ներառել տեքստեր, գրաֆիկա, ձայն, անիմացիա, լուսանկարներ, տեսագրություններ: Այս ամենը մեծ հնարավորություն է տալիս ուսուցչին՝ ուսումնական նյութը շարժման և զարգացման մեջ ցուցադրելու և պարզաբանելու իմաստով: Այդ կերպ ուսումնական նյութը դառնում է առավել տեսանելի: Հայտնի ասացվածքն ասում է. «Լսեցի՝ մոռացա, տեսա՝ հիշեցի, կատարեցի՝ ձեռք բերեցի»:

Ուսումնաօժանդակ նյութերի կիրառումը ՀՀ դպրոցում ուսումնասիրելու նպատակով իրականացրել ենք նախափորձարարական աշխատանք Այնթապի Բյուզանդ և Մարի Մարգարյանների անվան թիվ 2 միջնակարգ դպրոցում: Նախապես պետք է տեղեկացնենք, որ սույն դպրոցը ուներ համապատասխան պայմաններ փորձարարական դասեր անցկացնելու համար, պայմաններ, որոնց առկայությունը խթան է հանդիսացել աշակերտների ոգևորվածության համար: Իսկ ուսումնաօժանդակ նյութերի շուրջ հետազոտական աշխատանքն իրականացնելու համար մենք որոշեցինք կատարել ուսումնասիրություններ դիտման քարտի և հարցաթերթիկների միջոցով:

Մենք կատարել ենք դասալսումներ՝ պարզելու՝ արդյոք այսօր դասավանդելիս ուսուցիչները կիրառում են ուսումնաօժանդակ նյութեր, ինչ հաճախականությամբ, որոնք են ավելի հաճախ կիրառվում և որ առարկաների դասավանդման ժամանակ:

Դասալսումներից կարելի է կատարել հետևյալ եզրակացությունը նկատելի բարձր էր ուսուցիչների պատրաստվածությունը, դասերը հազեցած էին տարաբնույթ ուսումնաօժանդակ նյութերով, առկա էին հատուկ համակարգչային դասասենյակներ՝ զինված ժամանակակից սարքավորումներով: Իսկ որ ամենակարևորն էր, աշակերտներն օգտվում էին իրենց ընձեռված այդ մեծ հնարավորությունից: Ուսուցիչներն ակտիվորեն օգտագործում էին ուսումնաօժանդակ նյութեր օտար լեզվի դասավանդման ընթացքում: Իսկ ուսումնաօժանդակ նյութերից առավել օգտագործվածների ցանկում էին աշխատանքային տետրերը, գրավոր աշխատանքների ժողովածուները, գծապատկերները, ուսումնական

ձեռնարկները, այնուհետև մեթոդական ձեռնարկները և նկարները: Այս ամենից հետևում է, որ դասի ընթացքում ուսումնառական նյութերի կիրառման առանձնահատկություններից մեկն էլ այն է, որ աշակերտը հայտնվում է ուսումնական գործունեության կենտրոնում և, իր անհատական կարողություններից ու հմտություններից ելնելով, կազմակերպում է իր ճանաչողության գործընթացը: Ուսուցիչը հանդես է գալիս ուղղորդողի, խորհրդատուի դերում՝ խթանելով աշակերտների ակտիվությունն ու ինքնուրույնությունը: Վերջիններս նպաստում են կրթության որակի բարձրացմանը: Դասին նախապատրաստվելիս ուսուցիչն օգտագործում է տարբեր ուսումնական նյութեր՝ շնորհանդեսներ, տրամաբանական խաղեր, թեստեր, էլեկտրոնային գրադարաններ, համացանցային նյութեր: Կարելի է բազմաթիվ դասաժամեր (տարբեր առարկաներից) անցկացնել համակարգչային դասասենյակում, վերարտադրել նոր դասը շնորհանդեսների օգնությամբ:

Նախափորձարարական ուսումնասիրության ժամանակ անցկացրել ենք նաև հարցախույզ աշակերտների շրջանում, որի նպատակն էր պարզել՝ ինչպիսի ուսումնառական նյութեր են օգտագործվում օտար լեզվի դասավանդման ընթացքում, արդյոք աշակերտները մասնակցություն ունեցել են դրանց ստեղծման գործում, եթե այո, ապա դա նրանց օգնե՞ց դասի յուրացմանը, որքանո՞վ էր ուսումնառական նյութով հագեցած դասը հետաքրքրում աշակերտներին:

Համաձայն հարցախույզի արդյունքների՝ ուսումնառական նյութերից ավելի շատ օգտագործվում են համացանցային պաշարները: Սա թերևս նշանակում է, որ SCS-ի օգտագործմամբ հնարավոր է որակյալ և մատչելի ուսուցում իրականացնել: SCS-ի մուտքն ուսումնական գործընթաց աշակերտներին մղում է հետազոտական աշխատանքի: Իսկ օժանդակ նյութերի ստեղծմանն աշակերտների միայն 30%-ն է մասնակցություն ունեցել, և նրանցից ընդամենը 70%-ին է օգնել դասը հեշտությամբ յուրացնելուն: Ուսումնառական նյութերով դասը աշակերտների միայն 35%-ի մոտ է հետաքրքրություն առաջացրել:

Ուսումնասիրության շրջանակում մենք իրականացրել ենք հետազոտական հարցում ուսուցիչների շրջանում: Հարցաթերթիկն իր մեջ պարունակում էր բաց և փակ հարցեր, որոնց նպատակն էր պարզել, թե որքանով են ուսուցիչներն օգտագործում ուսումնառական նյութեր, դրանք պատրաստի նյութեր են, թե՛ ինքնաշեն: Հարցմանը մասնակցել են տարբեր առարկաներ դասավանդող ուսուցիչներ:

Հարցումից պարզ դարձավ, որ ուսուցիչներն մասամբ են օգտագործում ուսումնառական նյութեր, որոնք են համացանցային պաշարներ, տեսաֆիլմեր, գծապատկերներ: Հարցվածների մեծամասնությունը օգտագործել է պատրաստի նյութեր՝ դրանք

վերամշակելով և համապատասխանեցնելով թեմայի նպատակին, աշակերտի մակարդակին և պահանջներին: Հարկ է նշել, որ հանրակրթության համակարգում ընթացքի մեջ է S<S-ի տարածումը. մասնավորապես դպրոցներում հիմնվել են համակարգչային դասարաններ, որոնք ապահովված են համացանցով (չնայած գյուղական վայրերում դա դեռևս հիմնախնդիր է):

Այս ամենից կարելի է եզրակացնել, որ ուսումնական գործընթացում առկա են խնդիրներ, որոնք պահանջում են.

- ծանոթացնել ուսուցիչներին դասավանդման ժամանակակից մեթոդների հիմնական դրույթներին և նորագույն կրթական տեխնոլոգիաներին:
- բարձրացնել ուսուցիչների կողմից ուսուցման գործընթացում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ կիրառելու կարողությունների մակարդակը:
- զարգացնել ուսուցչի մասնագիտական հմտությունները:
- բարձրացնել ինքնուրույն ուսումնական և մեթոդական նյութեր մշակելու, դասերը պլանավորելու, վերլուծելու, աշակերտների մեջ ուսումնական դրդապատճառներ առաջացնելու ուսուցիչների կարողությունները:

Ուսումնասօժանդակ նյութերի պատրաստման և կիրառման համար հարկավոր է հաշվի առնել.

- խմբի ընդհանուր բնութագիրը՝ դասարանի ընդհանուր նկարագիրը
- նախնական գիտելիքի գնահատումը. ի՞նչ է պահանջվում, որ յուրաքանչյուր աշակերտ իմանա նախքան նյութը ներկայացնելը,
- ուսումնաստության ոճերը. դասարանի յուրաքանչյուր սովորող ի՞նչ կերպ է ավելի հեշտ սովորում:

Դասի արդյունավետ և հաջողված լինելը մեծապես կախված է դասի ճիշտ պլանավորումից և նյութերի ընտրությունից:

Ուստի, ուսումնասօժանդակ նյութերի ընտրությունը կատարվել է՝ հաշվի առնելով աշակերտների պահանջները, տարիքային և սեռային առանձնահատկությունները: Ուսումնասօժանդակ նյութերի ընտրության գործընթացին ներգրավել ենք նաև աշակերտներին: Դիմել ենք՝ նախապես նրանց տեղեկացնելով ուսումնասիրվող թեման և տրամադրելով որոշակի ռեսուրսներ: Նրանք էլ իրենց հերթին հայթայթեցին որոշակի նյութեր՝ հաշվի առնելով իրենց հնարավորությունները: Մեծապես օգտվել ենք համացանցային պաշարներից՝ օգտագործելով զննական նյութեր, դրանք փոփոխության ենթարկելով և հա աշակերտարեցնելով տների տարիքին և ակնկալվող արդյունքներին: Դասի նպատակը նոր նյութի ներմուծումն էր: Նյութերի

ընտրության ժամանակ կատարել ենք հետևյալ հարցադրումները, թե արդյոք այն՝

- համապատասխանում է ծրագրին,
- արդիական և ճշգրտված տեղեկություններ է պարունակում,
- հստակ և գրագետ լեզվով է ներկայացված,
- կհետաքրքրի՞ աշակերտներին,
- տեխնիկապես լավ որակի է,
- արդյունավետ է,
- օբյեկտիվ է, գովազդ չի՞ պարունակում,
- ունի՞ օգտագործման ուղեցույց կամ այլ փաստաթղթեր:

Հաշվի առնելով նյութերի և միջոցների բազմազանությունը և անցումն ուսուցչակենտրոն ուսուցումից դեպի ս ուսուցում՝ աշակերտվորողակենտրոն տներն իրենք բերեցին և օգտագործեցին իրենց իսկ կողմից հայթայթած նյութերը՝ ի լրումն ուսուցչից ստացածին: Իրականացվեցին նյութերի փորձարկման հետևյալ փուլերը.

1. Ծանոթանալ նյութերին: Առանց նախնական ծանոթացման չի կարելի օգտագործել որևէ նյութ:
2. Նախապատրաստել նյութերը: Անհրաժեշտ է նախապես ընտրել նյութերը և այն միջոցները, որոնցով դրանք ներկայացվելու են: Հետո պետք է որոշել, թե ինչ հաջորդականությամբ են օգտագործվելու նյութերը և տեխնիկան:
3. Նախապատրաստել միջավայրը: Անկախ այն հանգամանքից, թե որտեղ է անցկացվելու դասը՝ դասարանում թե S<S սենյակում, անհրաժեշտ է համոզվել, որ սենյակի կահավորումը և մթնոլորտը հարմարավետ են՝ աթոռների դասավորությունը, օդափոխությունը, լուսավորությունը պատշաճ են և այլն:
4. Նախապատրաստել սովորողներին: Հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ ցանկացած դասից քաղած տեղեկությունները սերտորեն առնչվում են այն իրողությանը, թե որքանով էին սովորողները նախապատրաստված:

Դասի ընթացքում նոր տեխնոլոգիաների կիրառման առանձնահատկություններից մեկն էլ այն է, որ աշակերտը հայտնվում է ուսումնական գործունեության կենտրոնում և, իր անհատական կարողություններից ու հմտություններից ելնելով, կառուցում է իր ճանաչողության գործընթացը: Այդժամ ուսուցիչը հանդես է գալիս միայն ուղղորդողի, խորհրդատուի դերում՝ խթանելով աշակերտների ակտիվությունն ու ինքնուրույնությունը: Նոր տեխնոլոգիաները նպաստում են կրթության որակի բարձրացմանը:

Այս ամենից հետևում է, որ, գիտակցելով մարդկության անընդհատ զարգացումը, տեխնիկայի և S<S-ների կիրառումը բոլոր ոլորտներում,

այդ թվում՝ կրթական, այնուամենայնիվ, ուսուցչի դերը մնում է կարևոր: Ցանկացած մոտեցման դեպքում նա է կառավարում գործընթացը, նա է ընտրում մեթոդներն ու միջոցները, ուղղորդում աշակերտներին նույնիսկ աշակերտակենտրոն ուսուցման դեպքում: Ի վերջո վերջնական արդյունքը ուսուցչի աշխատանքով է պայմանավորվում:

Այսպիսով, իրականացրած աշխատանքի արդյունքների վերլուծության հիման վրա կատարել ենք հետևյալ եզրահանգումները՝

1. Ուսումնասիրության արդյունքում պարզվեց, որ ուսումնաօժանդակ նյութերով դասը աշակերտների միայն 35%-ի մոտ է հետաքրքրություն առաջացրել: Իսկ ուսուցիչների շրջանում իրականացրած հարցումից պարզ դարձավ, որ ուսուցիչները մասամբ են օգտագործում ուսումնաօժանդակ նյութեր՝ համացանցային պաշարներ, տեսաֆիլմեր, գծապատկերներ: Հարցվածների մեծամասնությունը օգտագործել է պատրաստի նյութեր՝ դրանք վերամշակելով և համապատասխանեցնելով թեմայի նպատակին, աշակերտի մակարդակին և պահանջներին:

2. Մեր հետազոտական աշխատանքի ժամանակ իրականացրել ենք ուսումնաօժանդակ նյութերի պատրաստում և կիրառում: Ուսումնաօժանդակ նյութերի ընտրության գործընթացին ներգրավել ենք նաև աշակերտներին: Միասին ընտրել ենք նյութերը: Մեծապես օգտվել ենք համացանցային պաշարներից՝ օգտագործելով զննական նյութեր, դրանք փոփոխության ենթարկելով և հաշվի առնելով աշակերտների տարիքն և ակնկալվող արդյունքները:

3. Փորձարարական աշխատանքների արդյունքում պարզ դարձավ, որ ուսումնաօժանդակ նյութերը արդյունավետ կերպով կարող են կիրառվել ՀՀ ավագ դպրոցներում՝ որպես ուսուցման ակտիվ և ինտերակտիվ տեխնոլոգիա: Ուսումնաօժանդակ նյութերի ընտրությունը մեծապես կախված է սովորողների պահանջներից, տարիքային և սեռային առանձնահատկություններից, մակարդակից, ուսուցանվող նյութից: Ուսումնաօժանդակ նյութերի ընտրության և ստեղծման գործընթացին մասնակցելով՝ աշակերտները ստանում են տեղեկատվության մեծ հոսք: Այն աղբյուրները, որտեղից ստանում են այդ տեղեկատվությունը, միշտ չէ, որ վստահելի և հուսալի են: Ուստի, ուսուցիչները օգնությամբ սովորողներն ինքնուրույնություն ձևավորելու, տեղեկատվության հետ աշխատելու, այն վերլուծելու, դատողություններ անելու կարողության զարգացման հնարավորություն են ստանում:

Ուսումնական նյութերի բազմազանությունը դասն ավելի հետաքրքիր, ինտերակտիվ և հագեցած է դարձնում: Բացի այդ, ուսումնաօժանդակ նյութերով դասի անցկացումը աշակերտներին լայն հնարավորություններ է տալիս. նրանց՝ ակտիվորեն ներգրավվումը

Նյութերի ընտրության գործընթացին մեծացրել էր համակարգչից ճիշտ օգտվելու, նյութերը տարբերակելու մշակույթ, իսկ դրանք խմբերով տարբերակելու ժամանակ նրանք ձեռք են բերում դիմացինին լսելու, նրա կարծիքը ընդունելու, հաշվի առնելու կարողություն, կարողանում են ազատ և անկաշկանդ արտահայտել իրենց ցանկացած միտքը:

Հենց այս քայլերի հաջորդականությունն է, որ սովորողների մոտ ձևավորում է ուսումնաստանդակ նյութերի ընտրության և ստեղծման գործընթացներին ներգրավվելու հմտություններ: Այն աղբյուրները, որտեղից ստանում են այդ տեղեկատվությունը, միշտ չէ, որ վստահելի և հուսալի են: Ուստի, աշակերտը կարիք ունի զանազանելու ճիշտ և սխալ տեղեկատվությունը, ինչը նա կարող է անել դրանք վերլուծելով, քննելով, տարբերակելով դրական և բացասական կողմերը: Հետևաբար, այդ մասնակցությունը հնարավորություն է տալիս սովորողների մոտ ձևավորել ինքնուրույնություն, զարգացնել տեղեկատվության հետ աշխատելու, այն վերլուծելու, դատողություններ անելու կարողություն, ավելացնում է աշակերտների ինքնուրույն գործունեության հնարավորությունները, ձևավորում հետազոտական աշխատանքի հմտություններ, ապահովում տարբեր որոնողական համակարգերից, էլեկտրոնային գրադարաններից և այլ տեղեկատվական միջոցներից օգտվելու կարողություն:

Իսկ մեթոդական տեսանկյունից, այն հնարավորություն է տալիս իրականացնել ինտերակտիվ, հետաքրքիր և հագեցած դասեր՝ միաժամանակ պահպանելով աշակերտների ներգրավվածությունը դասին, նրանց մոտիվացիան և հետաքրքրվածությունը:

Այսպիսով՝ նյութերը կարելի է հարմարեցնել սովորողի կարիքներին, նույնիսկ եթե դրանք հատուկ նրանց համար կազմված չեն, որ դասագրքերը արդյունավետ են ժամանակի և գումարի առումով, որ դրանք պետք է ենթարկվեն փոփոխման, վերամշակման: Այնուամենայնիվ շատ դեպքերում լրացուցիչ նյութերը հանդիսանում են ուսուցման կենտրոն և ամենակարևոր ազդեցություններից մեկը, որը գործում է դասարանի վրա: Ուսումնաստանդակ նյութերի ստեղծման հմտությունները կարելի է նկարագրել որպես ձևափոխման գործընթաց, որի ժամանակ ուսուցիչը դասավանդվող առարկայի նյութը վերածում է այնպիսի նյութի, որը մանկավարժորեն հզոր է և համապատասխան աշակերտի մակարդակին և կարողությանը: Ըստ նրա՝ ուսումնաստանդակ նյութերի ստեղծումը ավելի շուտ արվեստ է, քան գիտություն:

Կատարելով սույն հետազոտությունները՝ ներկայացնում ենք հետևյալ առաջարկությունները.

- ուսուցիչների շրջանում անցկացնել վերապատրաստումներ՝ ուսումնաօժանդակ նյութերի վերաբերյալ, նրանց ծանոթացնել ուսումնաօժանդակ նյութերի տեսակներին,
- հատկանշել, թե ինչ գործոններ պետք է հաշվի առնեն ուսումնաօժանդակ նյութեր պատրաստելիս և, իհարկե, դրանց կիրառմանը ներկայացվող պահանջները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Հովարդ Գ., Բազմաբնույթ մտածողության տեսության կիրառումը ուսուցման վաղ շրջանում, Երևան, 2001.
2. Buyrn Ca. *Beyond Co-Teaching: Considering Supplementary Aids and Services*. Առբերված է <http://education.wm.edu/centers/ttac/resources/articles/consultcollaborate/beyondcoteaching/index.php-ից>
3. Chang K.-E., Sung, Y.-T., & Hou, H.-T. 2006. *Web-based Tools for Designing and Developing Teaching Materials for Integration of Information Technology into Instruction*. Educational Technology & Society, No9(4). Առբերված է http://ifets.info/journals/9_4/12.pdf-ից
4. Harwood N. 2010. *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge. Առբերված է [CUP//file:///C:/Users/WINDOWS%208/Downloads/english-language-teaching-materials-hardback-frontmatter.pdf-ից](http://file:///C:/Users/WINDOWS%208/Downloads/english-language-teaching-materials-hardback-frontmatter.pdf-ից)
5. Holbrook J., Rannikmae M. *Supplementary Teaching Materials*. Առբերված է <http://www.icaseonline.net/suppl.pdf-ից>
6. Kitao K. 1997. *Selecting and Developing Teaching/Learning Materials*. No 4. Առբերված է <http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html-ից>
7. Brian T. *Materials Development in Language Teaching* (2-nd ed.). 2011. Cambridge: Cambridge University Press . Առբերված է [C:/Users/WINDOWS%208/Downloads/materials-development-in-language-teaching2-hardback-frontmatter%20\(1\).pdf-ից](http://file:///C:/Users/WINDOWS%208/Downloads/materials-development-in-language-teaching2-hardback-frontmatter%20(1).pdf-ից)

REFERENCES

1. Hovard G., Bazmabnowyt' mtac'oghowt'yan tesowt'yan kirar'owmy' owsowcman vagh shrjanowm, Er&an, 2001.

ГАЯНЕ БДЕЯН, КРИСТИНА ОГАННИСЯН - ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНО-ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, информационно-коммуникационные технологии, учебные пособия, учебный процесс.

Учебно-вспомогательные материалы – важнейшая часть учебного процесса. Преподаватели используют их для того, чтобы сделать учебный процесс более эффективным и разнообразным. Это способствует развитию умений и навыков учащихся. Даже в тех странах, где собран огромный учебно-вспомогательный материал, учителя продолжают разрабатывать и создавать собственные учебные материалы. По сравнению с учебно-вспомогательными материалами на английском языке, материалы на армянском языке довольно скудны. Поэтому мы предлагаем собственными усилиями преподавателей, исследователей и издателей способствовать созданию и внедрению инноваций. С целью создания и публикаций новаторских материалов можно организовывать конференции, семинары, консультации, рабочие группы, публикации журналов. Это обеспечит качество и последовательность методических разработок.

GAYANE BDEYAN, KRISTINA HOVHANNISYAN - THE USE OF SUPPLEMENTARY MATERIALS IN A FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS

Keywords: *foreign language teaching, information and communication technologies, teaching aids, learning process.*

Supplementary teaching materials compile one of the most essential parts of language teaching. The educators mostly use them to make the teaching process more efficient and diverse, to state the learners' needs, to promote the learning process, as well as to contribute to the development of various skills of learners. Even in the countries with immense supplementary teaching materials, teachers, anyway, continue to work out and create their own materials to use in a class.

In comparison to professional literature in foreign languages, there is a lack of literature as per the creation and implementation of materials in Armenian, hence, we suggest that teachers, researchers and publishers come together to trigger and support innovations and their development. We suggest doing it through organizing conferences, holding business meetings, providing consultancy, publishing magazines and encouraging the creation of similar books. It will also promote experiments and new introductions, consequently having a significant input in the development of continuous cultivation of quality materials.

Ներկայացվել է՝ 01.10.2019
Գրախոսվել է՝ 30.09.2019

**НЕКОТОРЫЕ ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ
ПАССИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА**

АННА ГАСПАРЯН

***Ключевые слова:** пассивная практика, профессиональные навыки, студенты-практиканты, прослушивание урока, методические рекомендации, дневник практики.*

Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей является одной из основных форм профессионального становления, которая позволяет синтезировать теоретические знания и практический опыт. Овладение педагогическими навыками и формирование готовности студентов к педагогической деятельности возможны только при взаимообусловленности теоретической и практической подготовки будущего педагога.

В предверии прохождения педагогической практики большинство студентов чувствуют тревогу и неуверенность при мысли о перспективе столкновения в новом качестве с каждодневной реальной жизнью школы и класса. Несмотря на то, что все основные педагогические теории и базовые принципы преподавания были в полном объеме представлены студентам, они не гарантируют подготовки компетентных преподавателей. Практически ни один аспект профессиональных умений и навыков невозможно сформировать лишь в аудитории, прослушав курс лекций. Равно как и наличие лишь практических навыков недостаточно для формирования и развития педагогических навыков и компетенций. Только сбалансированное сочетание теории и практики способно сформировать у студентов педагогических факультетов критическое мышление и рефлексивный подход, позволяющий будущим специалистам умело и целенаправленно использовать различные методы преподавания.

Во время прохождения педагогической практики студент может сделать вывод насколько правильно он выбрал для себя сферу профессиональной деятельности, выявить степень соответствия личностных качеств с особенностями будущей профессии. Именно в процессе педагогической практики выявляются несоответствия между имеющимся и необходимым запасом знаний, что выступает побуждающим фактором непрерывного образования. Практика помогает

в условиях естественного педагогического процесса реально формировать у студентов методическую рефлексивность. При этом для будущего учителя предметом его размышлений становятся средства и методы собственной педагогической деятельности, процессы выработки и принятия педагогических решений. Анализ собственной деятельности помогает практиканту осознавать трудности, возникающие у него в работе, и находить оптимальные пути их преодоления.

Пассивная педагогическая практика организуется для студентов педагогических факультетов в рамках изучения дисциплины "Общая педагогика" с целью формирования опыта практического применения полученных теоретических знаний в реальном педагогическом процессе. Данный вид практики студентов предшествует другим (активным) видам практики. Погружение в условия реального педагогического процесса позволяет решить ряд задач, а именно, ознакомиться с нормативно-правовыми актами школы; выявить специфику воспитательной работы в системе школы; проследить реализацию системы базовых ценностей в урочной, внеурочной и внешкольной педагогической деятельности; сформировать навыки проектирования и анализа учебно-воспитательного процесса; научиться оценивать характер взаимодействия педагога и воспитанника, определить доминирующий стиль педагогического общения.

Для успешного прохождения студентами активной практики очень важно правильно и умело организовать прохождение пассивной практики. С целью повышения эффективности пассивной практики К. Сомогил-Тот предлагает ряд видов работ и заданий, которые помогают студентам сосредоточиться на наиболее важных факторах, способствующих достижению наилучшего результата в классе. Кроме того, они позволяют расставить приоритеты при выборе тех или иных методов обучения. Автор прежде всего обращает внимание студентов на необходимость проявления такта и собранности во время прохождения пассивной практики (Somogil-Toth 2000: 6). Студент, прослушивающий урок, является гостем в классе данного учителя. Процесс прослушивания уроков становится возможным благодаря готовности учителя к сотрудничеству со студентом-практикантом. Целью студента должна быть не критика или осуждение учителя, либо выдвижение каких-либо претензий или предложений, а попросту приобретение профессиональных знаний и навыков.

При прохождении пассивной практики предложенные студентам задания призваны активизировать данный этап практики и превратить его в максимально эффективный и продуктивный этап в начале

профессиональной деятельности студентов. Выбор того или иного задания при прослушивании урока зависит от цели урока, от того или тех языковых навыков, которые должны быть сформированы или развиты на занятии. Соответственно, студентам следует заранее ознакомиться с предложенными заданиями, а затем умело их выбрать и самостоятельно проанализировать, представив результаты в дневнике педагогической практики.

Педагогическая деятельность учителя как и любая другая деятельность характеризуется определенным стилем. В процессе пассивной педагогической практики происходит ознакомление студентов-практикантов с индивидуальным педагогическим стилем учителей, чьи уроки они прослушивают. И. А. Зимняя отмечает, что стиль педагогической деятельности выявляет воздействие по меньшей мере трех факторов: а) индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности – учителя, включающих индивидуально-типологические, личностные, поведенческие особенности; б) особенностей самой деятельности и в) особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.) (Зимняя 2004: 278). В стиле выделяются две стороны: содержательная и техническая, т.е. формальная (приемы, способы). Для облегчения идентификации студентом - практикантом индивидуального стиля деятельности учителя ниже приводим полную характеристику формальной и содержательной сторон трех стилей по Г. М. Андреевой (Андреева 1996: 223):

Формальная сторона

Содержательная сторона

Авторитарный стиль

Деловые, краткие распоряжения.
Запреты без снисхождения, с угрозами.
Чекий язык, неприветливый тон.
Похвала и порицание субъективны.
Эмоции не принимаются в расчет.
Показ примеров-не система.
Позиция лидера вне группы.

Дела в группе планируются заранее (во всем их объеме).
Определяются лишь непосредственные цели, дальние – неизвестны.
Голос руководителя.

Демократический стиль

Инструкция в форме предложений.
Не сухая речь, а товарищеский тон.
Похвала и порицание – с советами.
Распоряжения и запреты с дискуссиями.

Позиция лидера – внутри группы.
Мероприятия планируются не заранее, а в группе.
За реализацию предложений отвечают все.

Все разделы работы не только предлагаются, Но и обсуждаются.

Попустительский стиль

Тон – конвенциональный.	Дела в группе идут сами собой.
Отсутствие похвалы, порицаний.	Лидер не дает указаний.
Позиция лидера – незаметно в стороне группы.	Разделы работы складываются из отдельных интересов или исходят от нового лидера.
Никакого сотрудничества.	

Для студентов, проходящих пассивную практику одним из заданий является выявление условий, обеспечивающих эффективность учебного процесса. А точнее, при прослушивании необходимо найти ответы на следующий вопрос:

- *Какие факторы обеспечивают максимальную эффективность процесса обучения (классная комната, учитель, его индивидуальный стиль деятельности, ученики, проведенные виды работ)?*

Одновременно необходимо определить факторы, препятствующие процессу обучения. В течение урока могут возникнуть вопросы относительно тех или иных решений, принятых учителем до и во время урока. Студентам рекомендуется делать заметки при прослушивании урока, что позволит им зафиксировать все накопившиеся вопросы. Последующее осмысление прослушанных уроков и письменное изложение собственных впечатлений от урока в дневнике практики позволят студентам оценить сильные стороны преподавателя (личностные качества, педагогические навыки, проведенные виды работ, умение создать положительную атмосферу в классе и т.д.) и определиться с тем, что хотелось бы позаимствовать у учителя, а чего хотелось бы избежать в дальнейшей педагогической деятельности.

Другим заданием для студента-практиканта может быть наблюдение за одним или двумя учениками класса, произвольно выбранными студентом. Суть задания состоит в фиксировании того, что ученик/ученики говорят или делают с пятиминутными интервалами. Целью данного задания является определение степени задействованности ученика/учеников в уроке. Предлагается также подготовить вопросы для последующего обсуждения с учителем.

С целью закрепления и углубления знаний, речевых навыков и умений учитель задает и проверяет домашнее задание практически на каждом уроке. В процессе прослушивания уроков было бы целесообразно сосредоточиться на том этапе урока, где задается и исправляется

домашнее задание. В рамках задания студенту необходимо ответить на ряд вопросов:

- Сколько времени отведено на подготовку учащихся к домашнему заданию?
- Соответствует ли домашнее задание уровню подготовленности учеников, их индивидуальным потребностям?
- Внимателен ли класс, когда учитель задает домашнее задание?
- Заинтересованы ли учащиеся?

Как и в предыдущем задании студентам необходимо отметить для себя вопросы с целью последующего обсуждения с учителем или руководителем практики, а также различные формы организации данного вида самостоятельной работы учащихся, которые хотелось бы взять на вооружение.

Следующий важный навык, который должен быть отработан в процессе практики – это умение четко формулировать требования. Задания учителя должны быть максимально ясными, лаконичными и доступными. Для этого учителю необходимо давать задания четким голосом, уметь использовать язык жестов, устанавливать с учениками визуальный контакт, использовать наглядные пособия.

Дж. Сквивнер (Scrivener 1994: 12) предлагает следующие рекомендации для отработки умения давать четкие инструкции и задания:

- не говорите очевидных вещей (например, «Я даю вам лист бумаги»);
- не давайте инструкций или заданий, которые им на этот момент не нужны;
- сделайте паузу перед тем как дать задание;
- установите визуальный контакт с максимальным количеством учеников;
- говорите внятно;
- перед тем, как дать задание убедитесь, что вас слушают;
- при необходимости поясняйте задания;
- по возможности больше демонстрируйте нежели объясняйте;
- проверьте, понято ли учениками задание. Предположение, что всем понятно то, что сказал учитель не всегда оказывается верным. Попросив одного, двух учеников повторить задание можно успешно решить эту задачу».

Исходя из вышесказанного при прослушивании уроков студентам рекомендуется обратить внимание на следующие умения учителя (Tanner and Green 1998:57): установить тишину в начале урока, использовать доступный язык, логически обосновывать и четко формулировать задания, использовать изучаемый язык в процессе обучения,

максимально использовать возможности голоса, установить визуальный контакт, использовать язык жестов, переформулировать задание, если оно не понятно, использовать наглядность, проверить усвоение учениками пройденного материала, своевременно завершить урок.

После прослушивания урока студентам рекомендуется ответить на следующие вопросы:

- Какие три фактора из вышеперечисленных способствовали успешности проведения урока?

- Под воздействием каких факторов снизилось качество прослушанного урока?

- Какие факторы для вас явились основными в вопросе четкого изложения учителем задания?

- Из всего комплекса факторов какие бы вы выделили как наиболее приоритетные в вопросе обеспечения четкости изложения учителем задания?

Один из наиболее распространенных методических приемов, используемых учителями – это метод формулирования вопросов. М. Гали (Galii1984:40) отмечает, что на некоторых уроках вопросы занимают 50% всего урока.

Вопросы, задаваемые учителем в процессе урока могут систематизированы в 3 основные группы: процедурные, демонстрационные и референциальные.

Процедурные вопросы, выделенные М. Гали, связаны с повседневной жизнью класса и используются во время общения учителя с учениками (Galii1984:40).

Следующие две группы вопросов, демонстрационные и референциальные, систематизированы Х.Лонг и С.Сато и связаны с содержанием обучения.

Демонстрационные (Display) вопросы – это вопросы, ответы на которые учителю известны. Они задаются с целью продемонстрировать или закрепить определенную языковую конструкцию, либо ввести новый словарь. Это в основном краткие вопросы, не требующие от студентов навыков мышления высокого уровня.

Референциальные (Referential) вопросы – это подлинные вопросы, на которые учитель ответов не знает. В реальной жизни большинство вопросов референциальные. Нахождение ответов на такие вопросы требует от ученика больших усилий и высокого уровня мыслительных навыков(Long&Sato1984:60).

Применение референциальных вопросов в процессе обучения требует от учителя максимальной внимательности к ответу ученика, иначе использование этого типа вопросов теряет смысл.

В контексте вышесказанного при прослушивании уроков студентам-практикантам необходимо классифицировать вопросы, задаваемые учителем, в соответствии с заданными тремя классами. Необходимо также оценить количество и качество полученных от учеников ответов. Обсудив с учителем результаты прослушанного урока, студенту рекомендуется зафиксировать собственные выводы в дневнике практики.

Важным аспектом процесса задавания вопросов является время, отведенное ученику для подготовки ответа. Зачастую время, отведенное учителем (в среднем 1 секунда) бывает недостаточным для обдумывания учеником ответа. Увеличив время на подготовку ответа до 3-4 секунд учитель добивается большего количества учеников, готовых ответить на поставленные им вопросы. Соответственно, студенту-практиканту было бы желательно обратить внимание на этот аспект работы учителя, зафиксировав вопросы учителя, длительность времени, отведенного ученикам на обдумывание ответа и ответы учеников. Затем следует вывести в среднем длительность этого времени и определить есть ли связь этого аспекта урока с его положительной и отрицательной динамикой.

Следующий момент на котором хотелось бы остановиться – это использование родного языка на уроке иностранного языка. Слушая урок можно зафиксировать все то, что было сказано учителем и учениками на родном языке. Затем проанализировав полученные данные решить могли ли ученики или преподаватель использовать английский язык вместо родного. С этой целью студентам следует ответить на следующие вопросы:

- Каково процентное соотношение использования учителем на уроке иностранного и родного языка?
- Осуществляет ли учитель перевод того, что было сказано?
- Когда учитель использовал оба языка, какой из них был использован первым?
- Каково процентное соотношение использования учениками родного и иностранного языка?

Следующее задание имеет целью подготовить студентов к работе с доской. Использование доски способствует эффективности усвоения учебного материала за счет наглядности. Умелое использование учителем доски является базовым навыком, позволяющим вовлечь учеников в активный процесс познания.

Суть задания состоит в том, чтобы сосредоточить внимание студентов на материале, представленном на доске. Далее студентам следует ответить на ряд вопросов: С какой целью учитель использовал доску? Была ли доска использована эффективно? Как учитель организовал работу с доской? Чем были заняты ученики пока учитель делал записи на доске?

Завершающим этапом данного задания является обобщение результатов наблюдений в дневнике практики студентов. Таким образом, являясь частью учебно - воспитательного процесса педагогическая практика выполняет системообразующую роль в формировании готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности. Педагогическая практика дает студентам возможность попробовать свои силы в обучении школьников и накопить определенный опыт изучения целостного педагогического процесса. Умело организованная пассивная педагогическая практика позволит студентам-практикантам сформировать навыки проектирования и анализа учебно – воспитательного процесса, научиться оценивать характер взаимодействия педагога и воспитанника, определить доминирующий стиль педагогического общения. Научившись формулировать воспитательные и развивающие задачи отдельных уроков, прослушанных во время пассивной практики, студенты смогут конструировать средства для их реализации и анализировать их с точки зрения эффективности, собственного умелого их использования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996, 229с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. М.: Логос, 2004,383с.
3. Gali M. Synthesis of Research of Teachers' Questioning. *Educational Leadership*. 42,1984, 9p.
4. Long H.M. & Sato, C. 1983. *Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teacher's Questions*. Cambridge: Newbury House Publishers. Inc. 19p.
5. Scrivener J. *Learning Teaching*. Heinemann, 1994, 429p.
6. Somogil-Toth K. *Observation Tasks: A Workbook for Student Teachers*. РРКЕ 2000,48p.
7. Tanner R. & Green C. *Tasks for Teacher Education*. Longman, 1998, 134p.

REFERENCES

1. Andreeva G.M. Social'naja psihologija. M., 1996, 229s.
2. Zimnjaja I.A. Pedagogicheskaja psihologija. Uchebnik dlja vuzov. M.: Logos, 2004, 383s.

ԱՆՆԱ ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ - ԼԵԶՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՊԱՍԻՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊՐԱԿՏԻԿԱՅԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԿԱՏԱՐԵԼԱԳՈՐԾՄԱՆ ՈՐՈՇ ՈՒՂԻՆԵՐ

Հիմնաբառեր՝ պասիվ մանկավարժական պրակտիկա, մասնագիտական հմտություններ, պրակտիկաներ, դասալսում, մեթոդական խորհուրդներ, պրակտիկայի օրագիր:

Սույն հոդվածում ներկայացված են լեզվաբանական համալսարանի ուսանողների պասիվ մանկավարժական պրակտիկայի կազմակերպման որոշ ուղիներ: Հոդվածում ներառված են հանձնարարություններ, որոնք պետք է օգնեն ուսանողներին կենտրոնանալ դասի կարևորագույն փուլերի վրա: Դասալսումներից հետո իրականացվող քննարկումները և վերլուծությունները ուսուցչի/պրակտիկայի ղեկավարի հետ հնարավորություն են տալիս ավելի լավ պատրաստել ուսանողներին ակտիվ մանկավարժական պրակտիկայի անցկացմանը:

ANNA GASPARYAN - SOME WAYS OF IMPROVEMENT OF THE ORGANIZATION OF STUDENTS' PASSIVE TEACHING PRACTICE AT THE LINGUISTIC UNIVERSITY

Keywords: passive practice, professional skills, student teachers, lesson observation, methodological recommendations, teaching practice journal.

The article is devoted to the ways of improvement of the organization of students' passive teaching practice. The article presents a number of tasks aimed at helping the student teachers focus upon the most essential aspects of the lessons. The further analyses and purposeful discussion of the observed lessons will facilitate the process of student teachers' preparation for the active teaching practice.

Ներկայացվել է՝ 24.09.2019
Գրախոսվել է՝ 02.09.2019

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԱՅԻՆ ՇՐՋԱՆԱԿԸ
ԵՎ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՄՈԴԵԼՆԵՐԸ**

ԱԻԴԱ ԹՈՓՈՒԶՅԱՆ, ՖՐԻԴԱ ՀԱԿՈՐՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ մանկավարժական կրթություն, մանկավարժական կրթության գործառույթներ, մանկավարժի մասնագիտական և ընդհանրական կոմպետենցիաներ, մանկավարժական կրթության կազմակերպման մոդելներ:

Կրթության որակը պայմանավորող հիմնարար գործոններից է մանկավարժների մասնագիտական գործունեության արդյունավետությունը, հետևապես մանկավարժների մասնագիտական կրթության և զարգացման հիմնախնդիրները պետք է լինեն ազգային և միջազգային մակարդակներում ոլորտային քննարկումների առանցքում: Յուրաքանչյուր պետություն պետք է երաշխավորի, որ մանկավարժական ներուժը շարունակաբար համալրվում է որակյալ այնպիսի գիտամանկավարժական կադրերով, որոնք իրենց մասնագիտական գործունեությամբ կարող են նպաստել ուսումնառողների գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը, կրթական բարեփոխումների իրականացմանն ու կրթության որակի բարելավմանը, գիտահետազոտական գործունեության ճանապարհով՝ կրթության և հարակից ոլորտների առաջընթացի ապահովմանը:

Մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման գործառույթը վերապահված է մանկավարժական ուսումնական հաստատություններին, որոնք մանկավարժական ներուժի ձևավորման և զարգացման առաջնային դերակատարներն են: Մանկավարժական ուսումնական հաստատություններում մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման գործընթացը կարելի է դիտարկել որպես բարդ և զարգացող համակարգ, որն ունի բազմաբաղադրիչ կառուցվածք և ենթակա է շարունակական փոփոխությունների՝ պայմանավորված հասարակության մեջ և կրթության ոլորտում տեղի ունեցող բարեփոխումներով, կրթության որակին ներկայացվող պահանջների շրջանակի ընդլայնմամբ և մանկավարժների մասնագիտական գործառույթների համալրմամբ ու բազմազանեցմամբ:

Սույն հոդվածի նպատակն է ներկայացնել մանկավարժական կրթության հայեցակարգային շրջանակը, մանկավարժական կրթության

կազմակերպման մոդելները՝ շեշտադրելով մանկավարժական կրթության արդյունավետության բարձրացմանն ուղղված քայլերը:

Յուրաքանչյուր պետության զարգացման մակարդակը պայմանավորված է կրթության որակով, իսկ վերջինը՝ մանկավարժների մասնագիտական գործունեության արդյունավետությամբ: Հետևապես կրթական բոլոր ռեսուրսներից ամենակարևորը մանկավարժների մասնագիտական և ընդհանրական կոպետենցիաներն են (կարողունակություններ), որոնք կարելի է համարել ուսումնառողների ակադեմիական առաջադիմության, կրթության ոլորտի առաջընթացի, ինչպես նաև պետության մշակութային, սոցիալական և տնտեսական զարգացմանն ուղղված ներդրումներ (Darling-Hammond 2006: 300):

Կրթության որակը բարելավելու նկատառումներից ելնելով՝ անհրաժեշտ է.

- ապահովել որակյալ մանկավարժական կրթություն և իրականացնել մասնագիտական կոմպետենցիաների շարունակական զարգացում՝ դիտարկելով մանկավարժների մասնագիտական ուսումնառությունը որպես շարունակական գործընթաց.
- ապահովել կրթության բովանդակության, դասավանդման և կրթական վերջնարդյունքների գնահատման միջև կապը և այն ուղղել 21-րդ դարում ուսումնառողներին անհրաժեշտ կոմպետենցիաների ձևավորմանը և զարգացմանը.
- համատեղ կիրառել կրթության կառավարման ավանդական և ժամանակակից մեթոդները, ինչպես նաև ապահովել կրթության բոլոր շահակիցների ներգրավվածությունը կրթության քաղաքականության մշակման և նպատակների սահմանման գործընթացներում (Livingston, Schweisfurth, Brace et al. 2017: 4):

Տարիներ շարունակ մանկավարժական կրթությունը համարվել է մանկավարժի մասնագիտական պատրաստման միակ գործընթաց, իսկ մասնագիտական վերապատրաստումները՝ մասնագիտական զարգացմանը նպաստող գործընթացներ (Schwille, Dembélé 2007: 33): Մինչդեռ, ներկայումս մանկավարժի մասնագիտական զարգացումը դիտարկվում է որպես շարունակական գործընթաց, որը ներառում է մանկավարժական կրթությունից մինչև մասնագիտական գործունեության ավարտի փուլն ընկած ֆորմալ և ոչ ֆորմալ եղանակներով մասնագիտական ուսումնառության բոլոր գործընթացները:

Մանկավարժական կրթությունը համակարգաստեղծ ոլորտ է. այն պատրաստում է մանկավարժներ, որոնք կրթության բնագավառում պետք է ձևավորեն և դաստիարակեն հասարակության ակտիվ և պատասխանատու քաղաքացիներ, ինչպես նաև բարձրագույն կրթության բնագավառում ապահովեն հասարակության ու պետության

կենսագործունեության բոլոր ոլորտների համար կադրերի պատրաստման անհրաժեշտ որակ (Հակոբյան 2018բ: 347): Մանկավարժական կրթության արդյունքն ապագա մանկավարժների մասնագիտական մտածողության, մանկավարժական ինքնագիտակցության ու բարեվարքության, մասնագիտական վարքագծի, մասնագիտական և ընդհանրական գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների համակարգի, այլ կերպ ասած՝ մանկավարժական գործունեությանը ներկայացվող պահանջներին համապատասխան մանկավարժական ներուժի ձևավորումն ու զարգացումն է:

Ուսումնասիրելով մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման հայեցակարգային դրույթները՝ մանկավարժական կրթությունը կարելի է դիտարկել որպես.

- *նպատակ՝* ուղղված ապագա մանկավարժների մասնագիտական պատրաստմանը՝ մանկավարժական և ընդհանրական կոմպետենցիաների, մանկավարժական մշակույթի, ինքնակրթության և ինքնազարգացման դրդապատճառների, մասնագիտական ինքնության, մանկավարժական մտածողության ու վարքագծի ձևավորման և զարգացման միջոցով.
- *գործընթաց՝* ուղղված ուսումնառողների և պրոֆեսորադասախոսական կազմի համագործակցության պայմաններում մասնագիտական և անձնային որակների, արժեհամակարգի ձևավորմանն ու զարգացմանը, կրթության բովանդակության յուրացմանն ու գիտահետազոտական աշխատանքների միջոցով ոլորտային հիմնախնդիրների վերհանմանն ու լուծմանը.
- *արդյունք՝* մանկավարժների պատրաստում ազգային և միջազգային չափորոշիչներին համապատասխան: Ընդ որում, այդ չափորոշիչների և շրջանավարտների մասնագիտական պատրաստվածության մակարդակի համապատասխանությունը ձևավորում է մանկավարժական կրթության որակը:

Մասնագիտական գրականության մեջ ու ոլորտի հետազոտություններում մանկավարժական կրթության նպատակները սահմանելիս հիմնվում են կրթության զարգացման միտումների վրա, որոնք հիմնականում պայմանավորված են կրթական հարացույցի փոփոխություններով: Կրթության հումանիստական հարացույցի համատեքստում մանկավարժների գործառույթներն ու դերային շրջանակը համարվել են. մանկավարժը հանդես է գալիս ուսումնառողներին օգնողի, աջակցողի, խորհրդատուի, համաձևավորողի, տեղեկույթ հաղորդողի, ուղղորդողի, ոգևորողի, նրանց

կրթադաստիարակչական գործընթացը մատչելի դարձնողի դերում (Թոփուզյան 2009: 221):

21-րդ դարում մանկավարժն ունի բազմագործառույթ դերակատարություն. նա պետք է ոգեշնչի ուսումնառողներին, ուղղորդի դեպի նոր, յուրահատուկ որոշումների կայացմանը, իր օրինակով նրանց առաջնորդի, ստեղծի անհրաժեշտ պայմաններ ուսումնառողների գիտելիքներն ու փորձը գործնականում կիրառելու համար, դյուրին դարձնի նրանց ուսումնառության գործընթացը: Հետևապես մանկավարժական կրթության նպատակը մասնագիտական գործառույթների իրականացմանը պատրաստ այնպիսի մանկավարժների ձևավորումն է, որոնք կկարողանան ստեղծագործաբար և ոչ ստանդարտ եղանակներով լուծել մասնագիտական խնդիրները, հումանիստական (մարդասիրական) մոտեցում և վերաբերմունք ցուցաբերել ուսումնառողների ու շրջապատող միջավայրի նկատմամբ, իրականացնել ժամանակակից հասարակության պահանջմունքներին համապատասխան կրթադաստիարակչական գործունեություն:

Մանկավարժական կրթության հիմնական նպատակը որակավորված և մրցունակ, ազգային (պետական) չափանիշներին համապատասխան մասնագիտական գործունեության իրականացմանն ու շարունակական մասնագիտական զարգացմանը պատրաստ մանկավարժների ձևավորումն է (Балакирева 2009: 60-61): Հաշվի առնելով այն, որ մանկավարժական կրթության նպատակներից է նաև աշխատաշուկայի և տնտեսության փոփոխվող պահանջներին համապատասխան մասնագետների պատրաստումը՝ մանկավարժական ուսումնական հաստատությունների առաջնային խնդիրներից է դառնում ապագա մանկավարժներին մասնագիտական գործունեության ընթացքում ինքնադրսևորման, ինքնաիրացման, ինքնակրթության, ինքնագնահատման և ինքնազարգացման շարժառիթների ձևավորման, ստեղծարար ներուժի բացահայտման, ուսումնառողների կրթական վերջնարդյունքների և որակյալ կրթության նկատմամբ նրանց սոցիալական պատասխանատվության ամրապնդման, անձնային և մասնագիտական որակների ձևավորման և զարգացման գործընթացներում աջակցելը:

Մանկավարժական կրթության արդի համակարգը նպատակադրված է այնպիսի մանկավարժների պատրաստմանը, որոնք ունեն ընդհանրական ու մասնագիտական կոմպետենցիաներ՝ մանկավարժական խնդիրների լուծման ու մասնագիտական որոշումների կայացման համար: Մանկավարժական կրթության համակարգը միտված է ապահովելու անհատի կրթությունն ու մասնագիտական պատրաստվածությունը, բավարարելու պետության պահանջարկը և

համալրելու աշխատաշուկան համապատասխան որակավորում ունեցող մասնագետներով, նպաստելու առկա գիտական և մասնագիտական ներուժի առավելագույն գործադրմանը: Մանկավարժական կրթության համակարգ ասելով՝ պետք է նկատի ունենալ հետևյալ բաղադրիչների փոխկապակցված ամբողջությունը՝ պետական կրթական քաղաքականությունը, կրթության կառավարման պետական մարմինները, մանկավարժներ պատրաստող մասնագիտական ուսումնական հաստատությունները, մանկավարժական կրթության հաջորդականությունն ապահովող մակարդակները, պետական կրթական չափորոշիչները, մասնագիտական կրթական ծրագրերը, դասավանդող պրոֆեսորադասախոսական կազմը, ոլորտային ուսումնասիրություն իրականացնող գիտակրթական և հետազոտական կենտրոնները (Հակոբյան 2018ա: 123-124):

Ամփոփելով մանկավարժական կրթության նպատակները՝ պետք է նշել, որ մանկավարժական ուսումնական հաստատությունը կրթական, սոցիալ-մշակութային և գիտահետազոտական կառույց է, որի գործունեությունը միտված է մանկավարժների մասնագիտական պատրաստմանը, հիմնարար և կիրառական հետազոտությունների իրականացմանը, լրացուցիչ կրթական ծառայությունների մատուցմանը, ինչպես նաև կրթության կառավարման մեխանիզմների, կրթության բովանդակության, դասավանդման մեթոդիկայի արդիականացմանն ու մանկավարժական առաջավոր փորձի տարածմանն ու ներդրմանը:

Անդրադառնալով մանկավարժական կրթության նպատակներին՝ հարկ է նաև ներկայացնել դրանցից բխող գործառույթները: Մասնագիտական գրականության վերլուծությունը փաստում է, որ բացակայում է այդ գործառույթները սահմանելու համընդհանուր մոտեցումը, սակայն դասակարգումներում առկա ընդհանրացումներն ամփոփելով՝ կարելի է առանձնացնել հետևյալ հիմնական գործառույթները՝ *տնտեսական, սոցիալական, մշակութային*: **Տնտեսական գործառույթի** իրականացումը պայմանավորված է պետության պահանջներին և պահանջարկին համապատասխան մանկավարժական ներուժի ձևավորմամբ: Մանկավարժական ուսումնական հաստատություններն իրենց գործունեությամբ կարող են էական ազդեցություն ունենալ տնտեսության արդյունավետ գործառույթյան վրա՝ պայմանավորված այն հանգամանքով, որ պատրաստում են մանկավարժներ բուհերում դասավանդելու համար, հետևապես մանկավարժական կրթությունը ապահովում է պետության և հասարակության սոցիալական կայունությունն ու զարգացումը, ինչպես նաև բոլոր բնագավառների մասնագետների պատրաստման որակը: Բացի այդ, մանկավարժական ուսումնական հաստատություններում

իրականացվող գիտահետազոտական աշխատանքների արդյունքները կարող են ներդրվել կրթության, ինչպես նաև տնտեսության տարբեր ոլորտներում: **Սոցիալական գործառույթն** ուղղված է ուսումնառողի համակողմանի և ներդաշնակ զարգացմանը, սոցիալական փորձի յուրացմանը, սոցիալական միջավայրում նրա հարմարեցմանն ու սոցիալական շարժունության ապահովմանը: Մանկավարժական կրթության **մշակութային գործառույթի** իրականացումն ուղղված է նյութական և հոգևոր մշակույթի վերարտադրությանն ու զարգացմանը. Մանկավարժական կրթության ընթացքում ապագա մանկավարժը սովորում է ստեղծել, զարգացնել և տարածել մշակութային ու հոգևոր արժեքները և դրանց մասին գիտելիքները. Ուրեմն՝ մանկավարժական կրթության համակարգում կարևորվում է ազգային արժեքների ստեղծմանն ու տարածմանը նպաստող պայմանների ձևավորումը:

Մանկավարժական կրթության՝ վերոհիշյալ գործառույթների իրականացումը պետք է ուղղված լինի ազգային կրթական համակարգի պահպանմանը, զարգացմանը, արդիականացմանը, ինչպես նաև ազգային մարդկային կապիտալի ձևավորմանը: Մանկավարժական կրթությունը չի կարող համարվել միայն կրթության ոլորտում կուտակված փորձի մեխանիկական փոխանցման գործընթաց. այն ուղղված է կրթական ուսումնական հաստատությունների հնարավորությունների ընդլայնմանն ու զարգացմանը, անհատի և հասարակության կրթական պահանջմունքների բավարարմանը, մանկավարժների ընդհանուր և մասնագիտական պատրաստման ճկունությանը՝ պետության կարիքներին ու զարգացման գերակայություններին, աշխատաշուկայի փոփոխվող պահանջներին, ինչպես նաև կրթական բարեփոխումներին համապատասխան:

Ժամանակակից մանկավարժական ուսումնական հաստատությունը կառույց է, որի հիմնական գործառույթները պետք է ուղղված լինեն պահանջված մասնագետների պատրաստմանն ու վերապատրաստմանը, ոլորտում գիտական հետազոտությունների իրականացմանը, կրթության կազմակերպման արդի մոտեցումների մշակմանը և տարածմանը, մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների զարգացման նորարարական տեխնոլոգիաների մշակմանն ու կիրառմանը (Асадуллин, Фролов 2017: 57):

Մանկավարժական կրթության գործառույթների առավել ընդլայնված դասակարգում են ներկայացրել մի խումբ հեղինակներ (Белозерцев и др. 2008: 6-8)՝ առանձնացնելով հետևյալ գործառույթները.

- *սոցիալական (փոխհարաբերությունների ձևավորման) գործառույթ*, որն ուղղված է սոցիալական դերերին ապագա մանկավարժների հարմարեցմանն ու սոցիալական փորձի յուրացմանը,

- *շտկման (կարգավորման) գործառույթ*, որն ուղղված է ապագա մանկավարժների՝ մանկավարժական գործունեության չափանիշներին և պահանջներին համապատասխան մասնագիտական բարեվարքության ձևավորմանն ու նրանց մասնագիտական գործունեության նկատմամբ սոցիալական վերահսկողության կանոնների սահմանմանը,
- *արժեքաբանական գործառույթ*, որն ուղղված է ապագա մանկավարժի կողմից տվյալ մասնագիտական ուսումնական հաստատությունում մասնագիտական հանրության կողմից ընդունված արժեհամակարգի ձևավորմանը,
- *համընդհանրացման գործառույթ*, որն ուղղված է մանկավարժական կրթության նպատակների և վերջնարդյունքների սահմանմանը և դրանց իրականացման նկատմամբ վերահսկողության գործընթացներում մասնագիտական մանկավարժական կրթության բոլոր շահակիցների ներգրավմանը,
- *կրթական գործառույթ*, որն ուղղված է ուսումնառության և գիտահետազոտական աշխատանքների միջոցով ապագա մանկավարժների կողմից մասնագիտական գործառույթների արդյունավետ իրականացմանը և անհրաժեշտ մասնագիտական ու ընդհանրական կոմպետենցիաների ձևավորմանը,
- *դաստիարակչական գործառույթ*, որն ուղղված է ապագա մանկավարժի ուսումնաճանաչողական գործունեության ընթացքում համակողմանի և ներդաշնակ զարգացմանը, սոցիալ-բարոյական նորմերի ու արժեքների վրա հիմնված աշխարհայացքի, ինչպես նաև մասնագիտական գործունեության և շրջակա միջավայրի նկատմամբ հումանիստական մոտեցում դրսևորելու ունակությունների ձևավորմանը,
- *զարգացնող գործառույթ*, որն ուղղված է ապագա մանկավարժի ոչ միայն մասնագիտական և ընդհանրական կոմպետենցիաների, այլև ստեղծագործ մտածողության, աշխատելու անհատական ոճի, «Ես» հայեցակարգի, մանկավարժական դրոպապատճառների ձևավորմանը,
- *տնտեսական գործառույթ*, որն ուղղված է աշխատաշուկան անհրաժեշտ որակավորում ունեցող մասնագետներով համալրելուն, ինչպես նաև կրթական ծառայությունների շուկայի գործառույթի և զարգացման գործընթացներում մանկավարժական կրթության ակտիվ ներգրավմանը,
- *նորարարական գործառույթ*, որն ուղղված է գիտահետազոտական աշխատանքների միջոցով կրթության և հարակից ոլորտների զարգացմանն ուղղված հիմնախնդիրների լուծմանը միտված նորարարական փորձի և տեխնոլոգիաների մշակմանը, տարածմանն

ու կիրառմանը:

Ամփոփելով մանկավարժական կրթության նպատակներն ու դրանցից բխող գործառույթները՝ պետք է նշել, որ դրանք միտված են անձի և հասարակության կրթական պահանջմունքների բավարարմանն ու պետության համար անհրաժեշտ որակյալ այնպիսի մասնագետների պատրաստմանը, որոնք կարողունակ են արդյունավետ իրականացնելու մասնագիտական գործառույթները, ինքնուրույն և ստեղծագործաբար լուծելու մասնագիտական խնդիրները, գիտակցելու մանկավարժական գործունեության անհատական, հասարակական ու պետական նշանակությունը, պատասխանատվություն կրելու իրենց մասնագիտական գործունեության արդյունքների համար: Մանկավարժական կրթությունը պատրաստում է պետության պահանջարկին և պատվերին համապատասխան մանկավարժներ, նպաստում է հասարակության սոցիալական կայունությանն ու զարգացմանը, ինչպես նաև՝ հիմնարար և կիրառական բնույթի գիտահետազոտական աշխատանքների իրականացման միջոցով մարդկային կենսագործունեության տարբեր ոլորտների զարգացմանը:

Այսօր ողջ աշխարհում մանկավարժական կրթության կազմակերպման և իրականացման գործընթացներն իրարից տարբերվում են հետևյալ չափանիշներով. կրթական միջավայրով, ընդունելության պահանջներով, նյութական և ոչ նյութական ռեսուրսներով, մանկավարժական կրթության կազմակերպման մոդելներով, մանկավարժական կրթության տևողությամբ, մանկավարժական մասնագիտական կրթական ծրագրերի բովանդակությամբ, կրթական վերջնարդյունքների վերահսկողության և գնահատման մեթոդներով, ուսումնառողների պրակտիկայի կազմակերպման և իրականացման մեխանիզմներով: Չնայած մանկավարժական մասնագիտական կրթական ծրագրերի բովանդակային տարբերություններին՝ պետք է նշել, որ այդ ծրագրերի ավարտին մանկավարժները պետք է ձեռք բերած լինեն առարկայական գիտելիքներ, մանկավարժական հմտություններ և մասնագիտական ու ընդհանրական կոմպետենցիաները շարունակաբար համալրելու անհրաժեշտության գիտակցություն և կարողունակություն:

Այսպիսով, մանկավարժական կրթությունը պետք է ուղղված լինի մանկավարժների այնպիսի կոմպետենցիաների ձևավորմանը, որոնք կապահովեն նրանց մասնագիտական գործունեության արդյունավետությունը և կնպաստեն նրանց հետագա մասնագիտական զարգացմանը: Մանկավարժական մտածելակերպ ունեցող մանկավարժն է՝ ընդունակ բազահայտելու կրթադաստիարակչական գործընթացի պատճառահետևանքային կապերը, իրականացնելու մասնագիտական

գործունեության հնքնավերլուծություն, մշակելու դասավանդման նորարարական մեթոդիկա, համադրելու ուսուցման ու դաստիարակության ավանդական և ժամանակակից մեթոդները, շարունակաբար զբաղվելու մասնագիտական զարգացմամբ:

Մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման գործընթացը, բնականաբար, հիմնականում պայմանավորված է ազգային կրթական համակարգի առանձնահատկություններով, ուստի այն պետք է կազմակերպվի տվյալ համատեքստին (մշակույթին և միջավայրին) համահունչ: Կրթության կառավարման ոլորտում ընդունված են մանկավարժական կրթության կազմակերպման հետևյալ երկու՝ *զուգահեռ* (concurrent) և *հաջորդական* (consecutive) մոդելները (Musset 2010: 7,19) (Աղյուսակ 1):

Աղյուսակ 1. Մանկավարժական կրթության կազմակերպման մոդելները

	Բնութագիր	Առավելություններ	Թերություններ
Մանկավարժական կրթության զուգահեռ մոդել	Ուսումնառողները դասավանդվող առարկայի տեսական նյութը և դասավանդման մեթոդիկան ուսումնասիրում են զուգահեռաբար:	Հնարավորություն է տալիս ապագա մանկավարժներին միաժամանակ ձեռք բերել առարկայական և մանկավարժական գիտելիքներ, տիրապետել դասավանդման մեթոդներին:	Պակաս ճկուն է այն անձանց համար, որոնք ունեն այլ մասնագիտություն և ցանկանում են նաև զբաղվել մանկավարժական գործունեությամբ կամ փոխել իրենց մասնագիտական գործունեության ոլորտը:
Մանկավարժական կրթության հաջորդական մոդել	Ուսումնառությունը սկսվում է դասավանդվող առարկայի տեսական նյութի ուսումնասիրմամ, որին հաջորդում է դասավանդման մեթոդիկայի յուրացումը:	Ապահովում է մանկավարժի որակավորում ստանալու առավել ճկուն պայմաններ, տվյալ գիտակարգում, կայուն և խորքային գիտելիքներ ձեռք բերելու հնարավորություններ:	Տեսական գիտելիքներն ու գործնական հմտությունները ձևավորվում են անջատ, որը կարող է հանգեցնել շրջանավարտի տեսական գիտելիքների և դասավանդման մեթոդների ոչ բավարար իմացության:
Մանկավարժական կրթության զուգահեռ և հաջորդական մոդելներ	Կրթական համակարգում կարելի է համադրել զուգահեռ և հաջորդական մոդելները:	Այս մոդելների համատեղ կիրառումն արդյունավետ լուծում կարող է լինել այլ ոլորտների մասնագետների ներգրավման միջոցով մանկավարժների պակասի կանխման և կրթության որակի բարձրացման համար:	Պահանջում է պետության կողմից մեծ ծախսեր, սակայն այն քիչ արդյունավետ է:

Փոխառված է՝ Musset 2010: 6

Մանկավարժական կրթության կազմակերպման զուգահեռ մոդելի կիրառման դեպքում ուսումնառողները դասավանդվող առարկայի տեսական նյութը և դասավանդման մեթոդիկական ուսումնասիրում են զուգահեռաբար: Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպության (ՏՀԶԿ) մի քանի երկրներում ընդունված է այս մոդելի միջոցով պատրաստել տարրական դպրոցի ուսուցիչներին (բացառությամբ Ֆրանսիայի և Գերմանիայի, որտեղ տարրական դպրոցի ուսուցիչները պատրաստվում են հաջորդական մոդելի համաձայն): ՏՀԶԿ մի շարք երկրներում (Բելգիա, Կանադա, Հունաստան, Հունգարիա, Իռլանդիա, Իտալիա, Ճապոնիա, Թուրքիա, ԱՄՆ) միջնակարգ դպրոցի ուսուցիչները նույնպես պատրաստվում են զուգահեռ մոդելի համաձայն (Musset 2010: 19-20): Մանկավարժական կրթության կազմակերպման զուգահեռ մոդելն ունի բազմաթիվ առավելություններ. մասնավորապես այն հնարավորություն է տալիս ապագա մանկավարժներին միաժամանակ ձեռք բերել առարկայական և մանկավարժական գիտելիքներ, տիրապետել դասավանդման մեթոդներին: Սակայն, այս մոդելն ունի նաև այնպիսի թերություններ, որոնցից են պակաս ճկունությունը, քանի որ ուսումնառողները պետք է մանկավարժ դառնալու հստակ որոշում կայացնեն մինչ բուհ ընդունվելը: Եթե տվյալ երկրում տարածված է մանկավարժական կրթության կազմակերպման զուգահեռ մոդելը, ապա դժվարություններ կստեղծվեն այլ մասնագիտություն ունեցող անձանց համար, որոնք ցանկանում են մանկավարժի մասնագիտությամբ աշխատել կամ հետաքրքրված են ուսուցչի աշխատանքով, բայց ցանկանում են զուգահեռաբար նաև այլ ոլորտում գործունեություն ծավալել:

Մանկավարժական կրթության կազմակերպման հաջորդական մոդելի համաձայն՝ ուսումնառողներն ուսումնասիրում են դասավանդվող առարկայի տեսական նյութը, այնուհետև՝ դասավանդման մեթոդիկական: ՏՀԶԿ մի շարք երկրներում (Դանիա, Ֆրանսիա, Նորվեգիա, Իսպանիա) մանկավարժական կրթության կազմակերպման հաջորդական մոդելը կիրառվում է միջնակարգ դպրոցի ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստման գործընթացում: Այս մոդելի առավելություններից են առարկայական խորը գիտելիքներ ձեռք բերելու հնարավորությունը, կարճ ժամանակում մանկավարժի մասնագիտություն ստանալու առավել ճկուն պայմանները, մանկավարժների պակասը լրացնելու, ծախսերը և ժամանակը խնայելու հնարավորությունները: Իսկ մյուս կողմից՝ հիմնական թերությունն այն է, որ ուսումնառողները մասամբ են տիրապետում դասավանդման մեթոդներին և մանկավարժական գիտելիքներին, քանի որ այս պարագայում, ի տարբերություն զուգահեռ

մողելի՝ մասնագիտության ձեռքբերման գործընթացը հատվածաբար է իրականացվում (Darmody, Smyth 2016: 30-31):

Կրթության համակարգում կարող են միաժամանակ կիրառվել մանկավարժական կրթության կազմակերպման զուգահեռ և հաջորդական մոդելները: Պետք է նշել, որ մի շարք երկրներ (Ավստրիա, Ավստրալիա, Չեխիայի Հանրապետություն, Անգլիա, Ֆինլանդիա, Իռլանդիա, Իսրայել, Նիդեռլանդներ, Հյուսիսային Իռլանդիա, Սլովակիա, Շվեդիա և Ուելս) միջնակարգ դպրոցի ուսուցիչների համար առաջարկում են երկու մոդելներով ուսումնառություն: Այս պարագայում մանկավարժական մասնագիտական կրթական ծրագրերին կարող են դիմել մասնագետներ նաև տարբեր ոլորտներից, որը կարևոր է մանկավարժների պակաս ունեցող երկրների համար: Իսկ թերությունն այն է, որ վերջինս պետության կողմից լրացուցիչ ծախսեր է պահանջում, սակայն քիչ արդյունավետ է:

ՀՀ-ում մանկավարժական կրթության կազմակերպման փորձն ուսումնասիրելով՝ պետք է նշել, որ այստեղ կիրառվում է մանկավարժական կրթության կազմակերպման զուգահեռ մոդելը: Ուսուցիչների մասնագիտական կրթությանն առնչվող օրենսդրական դաշտի ուսումնասիրությունը փաստում է, որ ի տարբերություն ՏՀԶԿ երկրների՝ ՀՀ-ում տարրական և միջնակարգ դպրոցի ուսուցիչների մանկավարժական կրթության նկատմամբ պահանջները չեն տարբերակվում: ՀՀ-ում ուսումնական հաստատության ուսուցչի մասնագիտական կրթության պահանջները սահմանվում են «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքի համաձայն՝ «ուսումնական հաստատության ուսուցիչ կարող է լինել այն անձը, որը ստացել է մանկավարժական համապատասխան որակավորում (բակալավրի, մագիստրոսի, դիպլոմավորված մասնագետի կրթական աստիճան) կամ բարձրագույն կրթություն և վերջին տասը տարվա ընթացքում մանկավարժական (կամ ուսուցչական) գործունեության առնվազն 5 տարվա աշխատանքային ստաժ» (Հոդված 26.1): Բացի այդ, «Հայաստանի Հանրապետության ընդհանուր ծրագրեր իրականացնող հանրակրթական ուսումնական հաստատության մանկավարժական աշխատողների պաշտոնների անվանացանկն ու նկարագրերը հաստատելու մասին» ՀՀ կառավարության որոշումը (ընդունված՝ 14.10.2010) սահմանում է հանրակրթական ուսումնական հաստատության ուսուցչի պաշտոնեական պարտականությունները՝ առանց տարանջատելու հանրակրթական հիմնական ծրագրերը՝ ըստ աստիճանների (տարրական, հիմնական, միջնակարգ):

Ամփոփելով՝ պետք է նշել, որ մանկավարժի մասնագիտական կրթության որակով է պայմանավորված մանկավարժի մասնագիտական

գործունեության մեկնարկն ու հետագա ողջ մասնագիտական գործունեության հաջողությունը: Հարկ է առանձնացել մանկավարժական կրթության արդյունավետության բարձրացմանն ուղղված հետևյալ քայլերը.

- մանկավարժների մասնագիտական գործունեության ոլորտը կարգավորող օրենսդրական դաշտում մանկավարժների մասնագիտական կրթության չափորոշիչների հստակեցում և տարբերակվածության ապահովում (ՏՀԶԿ երկրների օրինակով),
- բուհերին ներկայացվող ընդունելության տեղերի բաշխումն իրականացնել աշխատաշուկայի պահանջարկի հիման վրա,
- մանկավարժական ուսումնական հաստատությունների ընդունելության կարգի վերանայում, մասնավորապես ընդունելության քննություններին հավելյալ նաև դիմորդների հետ հարցազրույցների իրականացում,
- մանկավարժական ուսումնական հաստատություններում պետական պատվերով ընդունելության իրականացում՝ հետագայում գործուղման վայրում աշխատելու պայմանով,
- հանրակրթական և բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում մանկավարժական ուսումնական հաստատությունների շրջանավարտներին աշխատանքի տեղավորման պետական քաղաքականության մշակում և իրականացում,
- հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստման և գործունեության հիմնախնդիրների ուղղությամբ հետազոտությունների իրականացում,
- մանկավարժական ուսումնական հաստատություններում կրթության և գիտության ոլորտներում գիտահետազոտական աշխատանքների իրականացման խթանում և գիտամանկավարժական ներուժի արդյունավետ օգտագործում,
- մանկավարժական կրթության բոլոր մակարդակների միջև սերտ կապի և կրթության շարունակականության ապահովում,
- պրոֆեսորադասախոսական կազմի շարունակական մասնագիտական զարգացման ապահովում,
- մանկավարժական կրթության բովանդակության շարունակական արդիականացում,
- մանկավարժական կրթության զարգացման արդիական հայեցակարգի մշակում կրթական բարեփոխումներին համապատասխան,
- մանկավարժական կրթության զարգացման հայեցակարգի և մանկավարժական մասնագիտական կրթական ծրագրերի մշակման գործընթացներում մանկավարժական կրթության շահակիցների սերտ համագործակցության ապահովում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Թոփուզյան Ա. Հումանիստական դաստիարակության հիմնախնդիրները մանկավարժության մեջ, Երևան, «Լինգվա» հրատ., 2009:
2. Հակոբյան Ֆ. Մանկավարժական կրթության զարգացման միտումներն ու արդիականացման սկզբունքները ՀՀ կրթական բարեփոխումների համատեքստում, ԵՊԼՀ, Բանբեր 2(45), Երևան, «Լինգվա» հրատարակչություն, 2018ա:
3. Հակոբյան Ֆ. Մանկավարժական պրակտիկան մասնագիտական մանկավարժական ներուժի ձևավորման և զարգացման համակարգում, Վանաձորի պետական համալսարանի գիտական տեղեկագիր, Պրակ Ա (հումանիտար և հասարակական գիտություններ, դրանց դասավանդման մեթոդիկա), 2018բ:
4. Асадуллин Р. М., Фролов О. В. Современный педагогический университет: поиск новой идентичности, Сибирский педагогический журнал, 2017, № 3.
5. Балакирева Э. В. Профессиологический подход к развитию теории педагогического образования, Человек и образование, 2009, №3(20).
6. Белозерцев Е. А., Гонеев А.Д., Пашков А.Г., Ильина И. В., Исаев И.Ф. Педагогика профессионального образования, Издательский центр «Академия», 2008.
7. Darling-Hammond L. 2006. *Constructing 21st Century Teacher Education*, Journal of Teacher Education, Vol. 57(3).
8. Darmody M., Smyth E. 2016. *Entry to Programmes of Initial Teacher Education*, The Economic and Social Research Institute, Dublin.
9. Livingston K., Schweisfurth M., Brace G., Nash, M. 2017. *Why Pedagogy Matters: The Role of Pedagogy in Education 2030 – a Policy Advice paper*, University of Glasgow.
10. Musset P. 2010. *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*, OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing.
11. Schwille J., Dembélé M. 2007. *Global Perspective on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

REFERENCES

1. T'op'owzyan A., Howmanistakan dastiarakowt'yan himnaxndirneri' mankarjhowt'yan mej, Er&an, «Lingva» hrat., 2009:

2. Hakobyan F. Mankavarjhakan krt'owt'yan zargacman mitowmnern ow ardiakanacman skzbowqnery' HH krt'akan barep'oxowmneri hamateqstowm, EPLH, Banber 2(45), Er&an, «Lingva» hratarakchownt'yown, 2018a:
3. Hakobyan F. Mankavarjhakan praktikan masnagitakan mankavarjhakan nerowjhi d'avorman & zargacman hamakargowm, Vanad'ori petakan hamalsarani gitakan teghekagir, Prak A (howmanitar & hasarakakan gitowt'yowmner, dranc dasavandman met'odika), 2018b:
4. Asadullin R. M., Frolov O. V. Sovremennyj pedagogicheskij universitet: poisk novej identichnosti, Sibirskij pedagogicheskij zhurnal, 2017, № 3.
5. Balakireva Je. V. Professiologicheskij podhod k razvitiju teorii pedagogicheskogo obrazovanija, Chelovek i obrazovanie, 2009, №3 (20).
6. Belozercev E. A., Goneev A.D., Pashkov A.G., Il'ina I. V., Isaev I.F. Pedagogika professional'nogo obrazovanija, Izdatel'skij centr «Akademija», 2008.

АИДА ТОПУЗЯН, ФРИДА АКОПЯН - КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Ключевые слова:** педагогическое образование, функции педагогического образования, профессиональные и общие компетенции педагога, модели организации педагогического образования.*

Начало профессиональной деятельности педагога и успех его дальнейшей профессиональной деятельности обусловлены качеством педагогического образования. В данной статье представлены концептуальные основы педагогического образования и модели организации педагогического образования.

AIDA TOPUZYAN, FRIDA HAKOBYAN - CONCEPTUAL FRAMEWORK OF PEDAGOGICAL EDUCATION AND ITS ORGANIZATION MODELS

***Keywords:** pedagogical education, pedagogical education functions, professional and general competencies of teachers, models of pedagogical education.*

The commencement and the success of teachers' further professional activities are conditioned by the quality of pedagogical education. This article touches upon the conceptual framework of pedagogical education and models of organization of pedagogical education.

Ներկայացվել է՝ 25.09.2019

Երաշխավորվել է ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի կողմից՝ 11.10.2019

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՆԵՐՈՒԺԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ՀԱՅԵՑԱԿԱՐԳԱՅԻՆ ՇՐՋԱՆԱԿԸ ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ**

ՖՐԻԴԱ ՀԱԿՈՐՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ մանկավարժական ներուժ, կրթության պետական քաղաքականություն, կրթության քաղաքականության սուբյեկտներ, ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստման և զարգացման պետական քաղաքականություն, մասնագիտական կրթություն, մասնագիտական զարգացում, ուսուցչի վերապատրաստում, ուսուցչի արեստիպություն:

2005 թվականին Բոլոնիայի գործընթացին ՀՀ անդամակցումը իր հետ համակարգային մի շարք փոփոխություններ է բերել և նոր մարտահրավերներ առաջադրել կրթության ոլորտում: Այդ բարեփոխումների ընթացքում երբեմն անհրաժեշտ է նաև էական փոփոխություններ իրականացնել ոլորտը կարգավորող օրենսդրական դաշտում, մշակել և/կամ լրամշակել համապատասխան իրավակիրառ մեխանիզմները: Հաշվի առնելով կրթության որակի ապահովման գործընթացում մանկավարժների դերը՝ կրթության ոլորտում տեղի ունեցող այդ փոփոխությունները մանկավարժական ներուժի ձևավորման և զարգացման, ինչպես նաև մանկավարժի մասնագիտական գործունեության նկատմամբ ներկայացնում են նոր պահանջներ:

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ մանկավարժները կրթության ոլորտի բարեփոխումների ակտիվ մասնակիցներ են և միաժամանակ այդ բարեփոխումների ազդեցությունը կրող առաջնային դերակատարներ՝ առաջնահերթ են դառնում նաև մանկավարժական ներուժի ձևավորման և զարգացման գործընթացներում որոշակի փոփոխություններն ու համապատասխան օրենսդրական կարգավորումները: Սույն հոդվածում ներկայացված են ՀՀ-ում մանկավարժական ներուժի ձևավորման և զարգացման հայեցակարգային շրջանակն ու այդ շրջանակում վերջին տարիների ընթացքում համապատասխան լրամշակումներն ու դեռևս առկա հիմնախնդիրները, որոնք համակարգային և ինստիտուցիոնալ լուծումներ են պահանջում:

Կրթության զարգացման ներկայիս փուլն ամբողջ աշխարհում ուղեկցվում է հիմնարար այնպիսի կրթական բարեփոխումներով, որոնք վերաբերում են կրթության բովանդակությանն ու կրթական միջավայրին,

ուսուցման տեխնոլոգիաներին և մեթոդներին, կրթության համակարգի ֆինանսավորման աղբյուրներին և մեխանիզմներին, ինչպես նաև կրթության համակարգի բոլոր սուբյեկտների, մասնավորապես մանկավարժների մասնագիտական գործունեությանը: Կրթական բարեփոխումները մշակված կրթության պետական քաղաքականության և կրթության համակարգի հեռանկարային զարգացմանն ուղղված նպատակների իրականացման արդյունք են: Առհասարակ պետական քաղաքականությունը կարելի է դիտարկել որպես օրենքների, կանոնակարգերի, գործողությունների ամբողջություն, որն արտացոլում է հասարակության պահանջունքներն ու պետության սոցիալ-տնտեսական զարգացման մակարդակը, բխում է ազգային (պետական) շահերից և սոցիալական տարբեր խմբերի կարիքներից, ինչպես նաև պայմանավորված է մի շարք արտաքին գործոններով: Պետական քաղաքականությունը ներառում է կրթության քաղաքականությունը, որը սահմանում է կրթության զարգացման նպատակներն ու խնդիրները, երաշխավորում է այդ նպատակների իրականացումը պետության և հասարակության փոխկապակցված գործողությունների միջոցով, կանխորոշում է կրթության համակարգի առաջանցիկ զարգացումը:

Կրթության քաղաքականությունը պետության ներքին քաղաքականության հիմնական ուղղություններից է, որի նպատակն է ստեղծել տնտեսական, ինստիտուցիոնալ և հոգևոր-մշակութային պայմաններ կրթության համակարգի կարևորագույն այնպիսի գործառույթների արդյունավետ իրականացման համար, ինչպիսիք են սերնդեսերունդ հոգևոր-մշակութային արժեքների փոխանցումը, հասարակության մտավոր, մասնագիտական, գիտատեխնիկական ներուժի ձևավորումը, տնտեսական ռեսուրսների վերարտադրությունը և այլն (Смолин 2006: 17): Կրթության գործառույթները նպատակաուղղված են անհատի ձևավորմանն ու նրա ունակությունների և կարողությունների զարգացմանը, ինչպես նաև հասարակության մտավոր ներուժի ձևավորմանը՝ ի նպաստ պետության կայուն զարգացման (Խաչատրյան, Հակոբյան 2017: 78): Կրթության քաղաքականությունը ներկայացնում է պետության և մի շարք այլ սուբյեկտների թիրախավորված գործունեությունը, որն ուղղված է կրթության համակարգի առաջնային նպատակների սահմանմանը, դրանցից բխող խնդիրների լուծմանը համապատասխան մեխանիզմների, ռեսուրսների և գործողությունների միջոցով (Беляков 2008: 15): Կրթության քաղաքականության սուբյեկտներն են պետությունը, պետական կառավարման մարմինները, տեղական ինքնակառավարման մարմինները, ուսումնական հաստատությունները, կրթության ոլորտի կառավարիչները, մանկավարժները, ուսումնառողները և ծնողները (Кондракова 2010: 122):

Հետևապես կրթության քաղաքականության առաջնային նպատակներից են կրթության որակի ապահովումն ու շարունակական բարելավումը, դրա համապատասխանությունն անհատի, հասարակության և պետության շահերին ու հեռանկարային պահանջմունքներին:

Յուրաքանչյուր պետության սոցիալ-տնտեսական զարգացման հիմքում պետության ներուժն է՝ ապահովելու անհատի բարեկեցությունն ու կյանքի որակը: Պետության ներուժն աշխատանքային, նյութական, ֆինանսական, տեղեկատվական ռեսուրսների այն ամբողջությունն է, որն օգտագործվում է կամ պետք է օգտագործվի հետագայում՝ ապահովելու տվյալ պետության առաջընթաց զարգացումը (Скворцов 2008: 157): Պետության աշխատանքային ռեսուրսների հիմնական բաղադրիչներից է գիտամանկավարժական ներուժը, որը ենթադրում է մանկավարժի մասնագիտական գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները, փորձը, ուսումնառողներին կրթելու և կրթադաստիարակչական գործընթացում նրանց վրա նպատակաուղղված մանկավարժական ազդեցություն ունենալու պատրաստակամությունը: Այս համատեքստում պետության կարևորագույն խնդիրներից են՝ ա) ապահովել գիտամանկավարժական ներուժի ձևավորման և շարունակական զարգացման անհրաժեշտ պայմաններ, բ) կառավարել գիտամանկավարժական ներուժն ու ապահովել վերջինիս գործադրման համար պայմաններ: Հետևապես որակյալ կրթություն ապահովելու նպատակադրումից ելնելով՝ նշված գործընթացները կարգավորող պետական քաղաքականության մշակումն և իրականացումը դառնում են անհրաժեշտություն: Կրթության որակը պայմանավորված է ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության որակով, սակայն այն չի կարող գերազանցել մշակված այն քաղաքականությունների դրույթների որակը, որոնց հիման վրա ձևավորվում է կրթական միջավայրը, իրականանում են ուսուցիչների ընտրության, աշխատանքի ընդունման և մասնագիտական զարգացման գործընթացները (OECD 2018: 20): Ուստի պետք է նշել, որ կրթության որակը պայմանավորող կարևորագույն գործոններից են ուսուցիչներն ու պետական մակարդակում նրանց մասնագիտական պատրաստման և զարգացման քաղաքականությունը¹:

¹ «Ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստման և զարգացման քաղաքականություն» հասկացությունը օգտագործված է որպես "teacher policy" եզրույթի հայերեն համարժեք, որը դիտարկվում է որպես կրթության քաղաքականության բաղադրիչ և ուղղված է ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստման, զարգացման ու մասնագիտական գործունեությանն առնչվող առաջնահիթ խնդիրների լուծմանն ու նպատակների իրականացմանը:

Ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստման և զարգացման պետական քաղաքականությունը պետք է մշակվի կրթության քաղաքականության սուբյեկտների ակտիվ մասնակցությամբ՝ երաշխավորելու վերջիններիս պատասխանատվությունն այդ քաղաքականության իրականացման արդյունավետության նկատմամբ: Ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստման և զարգացման պետական քաղաքականության ամբողջականության ու արդյունավետության ապահովման տեսանկյունից կարևոր է հետևյալ բաղադրիչներին առնչվող դրույթների ներառումը.

- ուսուցիչների որակյալ մասնագիտական կրթության կազմակերպում,
- կրթության համակարգը որակյալ ուսուցիչներով համալրում (զերազանց առաջադիմությամբ աշակերտ-դիմորդների ներգրավում մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատություններ, աշխատանքի տեղավորում, աշխատանքի ընդունում, պահպանում, ուսուցիչների լիցենզավորում կամ ատեստավորում),
- պաշտոնուղու ընթացքում շարունակական մասնագիտական զարգացում ու առաջխաղացում,
- ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության մշտադիտարկում, ներառյալ սկսնակ ուսուցիչների մասնագիտական աջակցությունն ու մենթորությունը,
- նյութական խրախուսում՝ ներգրավելու, տեղաբաշխելու և պահպանելու որակյալ ուսուցիչներին,
- ուսուցչի աշխատանքային պայմանների ապահովում և բարելավում (աշխատանքային բեռնվածություն, դասարանների խտություն, դասավանդման և ուսումնառության նյութերի մատչելիություն ու հասանելիություն, աշակերտների և ուսուցիչների վարքի կանոններ, ուսուցիչների ինքնավարություն և վերահսկողություն),
- ուսուցիչներին ներկայացվող մասնագիտական չափորոշիչների և պահանջների, իրավունքների և պարտականությունների սահմանում,
- սոցիալական երկխոսության ապահովում, որը հնարավորություն է տալիս ուսուցիչներին ներգրավված լինել կրթության ոլորտում որոշումների կայացման գործընթացում,
- ներդպրոցական կառավարման շրջանակներում ուսուցիչների մասնագիտական գործունեության հիմնախնդիրների կարգավորում (UNESCO 2015: 16):

Անդրադառնալով ՀՀ-ում ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստման և զարգացման պետական քաղաքականությանը՝ պետք է նշել, որ վերջինիս ձևավորման իրավական դրույթները պետք է բխեն ՀՀ Սահմանադրությունից, օրենքներից, ենթաօրենսդրական ակտերից ու

միջազգային իրավունքի համընդհանուր նորմերից: Մանկավարժական ներուժի ձևավորման և զարգացման գործընթացների կարգավորման իրավական շրջանակների ձևավորման հիմքը **«Սահմանադրությունն է, որը մարդու և քաղաքացու հիմնարար իրավունքների շարքում առանձնացնում է կրթության իրավունքը (Հոդված 38): Հիմք ընդունելով Սահմանադրությունը՝ ՀՀ-ում կրթության ոլորտում բոլոր գործընթացները, այդ թվում նաև մանկավարժական ներուժի ձևավորումն ու զարգացումն իրականանում են համաձայն «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի (ընդունվել է 14.04.1999) դրույթների:** Ի թիվս մանկավարժական ներուժի ձևավորման և զարգացման գործընթացների կարգավորման իրավական հիմքերի՝ պետք է առանձնացնել նաև **«Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքը (ընդունվել է 14.12.2004),** որը կարգավորում է բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության բնագավառում իրավական, կազմակերպական և ֆինանսական հարաբերությունները:

Մանկավարժական ներուժի ձևավորման և զարգացման գործընթացների իրականացման օրենսդրական հիմք է նաև **«Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքը (ընդունվել է 10.07.2009),** որի համաձայն՝ «Ուսուցիչն այն մանկավարժական աշխատողն է, որը դասապրոցեսի միջոցով ապահովում է ուսումնական հաստատությունում սովորողների կողմից առարկայական ծրագրերի յուրացումը և անմիջականորեն պատասխանատու է այդ գործընթացի համար (Հոդված 3, կետ 13): Այսինքն, ուսուցիչն իրականացնում է կրթադաստիարակչական գործունեություն՝ հիմք ընդունելով տվյալ առարկայի չափորոշիչները, մշակված առարկայական ծրագրերը, ինչպես նաև այն մեթոդաբանությունն ու տեխնոլոգիան, որոնք թույլ կտան բարձրացնել դասընթացի արդյունավետությունն ու ապահովել նախապես սահմանված կրթական վերջնարդյունքները: «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքի՝ վերոնշյալ դրույթում նշված են միայն չափորոշիչները, և չկա անդրադարձ ՀՀ ՈԱԾ-ի տվյալ մակարդակի բնութագրիչներին: Հարկ է նշել, որ այս և մի շարք այլ իրավական դրույթները չեն արտացոլում կրթության բարեփոխումների զարգացումները, մասնավորապես չեն անդրադառնում ՀՀ ՈԱԾ-ի բնութագրիչներին և ԵԲԿՏ-ին ինտեգրվելուն միտված պարտադիր և խորհրդատվական փաստաթղթերին:

Ուսումնասիրելով վերոնշյալ օրենքի իրավական դրույթները՝ պետք է նշել, որ դրանց հիման վրա չկա մշակված մանկավարժական կրթության զարգացման արդի հայեցակարգ, ինչպես նաև սահմանված չեն մանկավարժների որակական հատկանիշները: Ոլորտը կարգավորող օրենսդրական դաշտի ուսումնասիրությունը փաստում է, որ վերջին երկու տասնամյակում մանկավարժական կրթության համակարգի

բարեփոխումների և զարգացումների վերաբերյալ երկու հիմնական փաստաթղթեր են մշակվել՝ «Մանկավարժական կրթության բարեփոխման հայեցակարգի մասին» ՀՀ կառավարության 2005 թվականի դեկտեմբերի 29-ի նիստի N 53 արձանագրային որոշումն ու 2015 թվականին Խ.Աբովյանի հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի գիտահետազոտական կենտրոնի կողմից մշակված «Մանկավարժական կրթության զարգացման հայեցակարգը»: Նշված հայեցակարգերում ներկայացված մի շարք հիմնախնդիրներ, ինչպիսիք են միջազգային չափանիշներին մանկավարժական կրթության ազգային (պետական) համակարգի անհամապատասխանությունը, մանկավարժական կադրերի պատրաստման ոչ արդի կրթական ծրագրերն ու ուսումնական պլանները, մանկավարժական կադրերի ոչ բավարար գիտելիքները նոր տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների բնագավառում, շարունակում են արդի մնալ 2019 թվականին: Հարկ է նշել, որ մանկավարժական կրթության հայեցակարգի մշակման գործընթացում պետք է ներգրավված լինեին նաև կրթության ոլորտի բոլոր շահակիցները, մասնավորապես մանկավարժական մասնագիտական կրթական ծրագրեր իրականացնող այլ հաստատություններ:

Դիտարկելով «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքն ու 2013 թվականի ապրիլի 15-ի «Հանրակրթական ուսումնական հաստատության ուսուցչի թափուր տեղի համար անցկացվող մրցույթի օրինակելի կարգը հաստատելու և 2010 թվականի օգոստոսի 2-ի N 1262-Ն հրամանը ուժը կորցրած ճանաչելու մասին» ՀՀ ԿԳ նախարարի N 396-Ն հրամանը՝ հարկ է նշել, որ մրցույթն իրականացվում է բանավոր և գրավոր քննությունների միջոցով, որոնք մասնավորապես ստուգում են ուսուցչի տեսական գիտելիքները օրենսդրության և մանկավարժագիտության շրջանակներում, սակայն հնարավորություն չեն տալիս պարզել ուսուցչի գործնական հմտությունները: Ենթադրաբար, աշխատանքի ընդունելիս չեն ստուգվում ուսուցչի՝ դասը պլանավորելու, դասն անցկացնելու, ուսումնառողների հետ հաղորդակցվելու, նրանց գիտելիքներն ու կրթական վերջնարդյունքները գնահատելու և մի շարք այլ հմտությունները:

Ուսումնասիրելով ուսուցչի թափուր տեղը համալրելու կարգը՝ պետք է նշել, որ դեռևս բացակայում են մանկավարժական մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների շրջանավարտներին հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում աշխատանքի տեղավորման և ոլորտում նրանց մասնագիտական ներուժն օգտագործելու, ինչպես նաև ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստման և զարգացման պետական

քաղաքականությունը և ռազմավարությունները: Որպես օրինակ կարելի է ներկայացել ՀՀ-ում մանկավարժների առկա պահանջարկի և առաջարկի միջև անհամադրելիության խնդիրները. չնայած բարձրագույն և միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների մանկավարժ մասնագիտությամբ տարեկան դիմորդների, ուսանողների և շրջանավարտների մեծ թվաքանակին (Աղյուսակ 1)՝ գյուղական դպրոցներում դեռևս մի շարք ուսումնական առարկաների ուղղությամբ մանկավարժների պակաս կա:

Աղյուսակ 1. ՀՀ մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում մանկավարժ մասնագիտությամբ ուսումնառողների տարեկան ցուցանիշները

Ուս. Տարի	Միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններ Մանկավարժ մասնագիտություն			Բարձրագույն պետ. և ոչ պետ. ուսումնական հաստատություններ Կրթություն և մանկավարժություն Առաջին աստիճանի կրթական ծրագրեր		
	Ընդունվել են	Ուսանողների թիվը	Շրջանավարտներ	Ընդունվել են	Ուսանողների թիվը	Շրջանավարտներ
2012-13	919	2921	902	1473	7375	2306
2013-14	913	2656	774	1393	7972	2289
2014-15	923	2230	501	1677	8572	2201
2015-16	311	1231	448	1217	7027	1167
2016-17	369	884	306	2558	11223	2913
2017-18	340	911	263	1223	10621	1665

Աղբյուրը՝ ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, Հայաստանի վիճակագրական տարեգրքեր

Համեմատական վերլուծություն իրականացնելով բարձրագույն, ինչպես նաև միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների մանկավարժ շրջանավարտների թվաքանակի և հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների ուսուցիչների թվաքանակի փոփոխությունների միջև՝ ակնհայտ է դառնում, որ ուսումնառությունից հետո շրջանավարտների զգալի մասը հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում մասնագիտական գործունեությամբ զբաղվելու հնարավորություն կամ ցանկություն չի ունենում: Ուսուցիչների աշխատանքի տեղավորման և ոլորտում նրանց մասնագիտական ներուժն օգտագործելու, ինչպես նաև ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստման և զարգացման պետական քաղաքականությունը կրթության պետական քաղաքականության մի մասը պետք է կազմեն, ուստի դրանց բացակայությունը նույնպես կարող է դիտվել որպես պետության քաղաքականություն՝ փաստելով պետությանն անհրաժեշտ մանկավարժների որակին և քանակին առնչվող վերլուծությունների և

համապատասխան որոշումների բացակայությունը:

Չուգահեռաբար ուսումնասիրելով ՀՀ-ում աշակերտների և ուսուցիչների թվաքանակը (Աղյուսակ 2)՝ պետք է նշել, որ հանրակրթության ոլորտում աշխատող ուսուցիչների թիվը նվազել է, որը պայմանավորված է սովորողների թվի նվազմամբ (Ժողովրդագրական միտումների պատճառով կրթահամակարգի շահառուների թվաքանակն անընդմեջ նվազում է), այնպես էլ համակարգի արդյունավետության բարձրացմանն ուղղված ծրագրերով:

Աղյուսակ 2. 2008-2018թթ. ընթացքում ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների հիմնական ցուցանիշները

Ուսումնական տարիներ	Դպրոցների թվաքանակը	Միտումների թվաքանակը	Ուսուցիչների թվաքանակը				
			Ընդամենը	Մանկ. կրթ.-ամբ	Բարձր. մանկ. կրթ.-ամբ	Թերի բարձր. մանկ. կրթ.-ամբ	Միջին մասն. մանկ. կրթ.-ամբ
2008-09	1475	414781	42601	34094	28613	4417	1064
2009-10	1457	392946	41512	37038	31550	4702	786
2010-11	1450	370892	41402	37163	31931	4575	657
2011-12	1441	386439	41757	38059	33201	4358	500
2012-13	1435	368708	40830	37143	32762	4006	375
2013-14	1434	360446	39843	36957	32927	3697	333
2014-15	1437	359559	39018	36364	32704	254	3406
2015-16	1438	364398	38690	36277	32924	224	3129
2016-17	1432	364868	38273	35982	32935	214	2833
2017-18	1421	368722	38270	35623	32973	188	2462

Աղբյուրը՝ ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, ՀՀ սոցիալ-տնտեսական վիճակը ըստ տարիների

Կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության կազմակերպման հիմքը կրթության օրենսդրության հիմնադրույթներն են և կրթության զարգացման պետական ծրագիրը: Ըստ ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագրի՝ ՀՀ-ում քանակական առումով մանկավարժների պակաս չկա (էջ 10): Այս դրույթը հաստատում են նաև ՀՀ վիճակագրական կոմիտեի ցուցանիշները, որոնց համաձայն՝ 2008 թվականից մինչև 2018 թվականը աշակերտների թիվը նվազել է 46059-ով, իսկ ուսուցիչներինը՝ 4331: «Կրթության որակ և համապատասխանություն» վարկային ծրագրի շրջանակներում նախորդող տարիներին իրականացվել է օպտիմալացման ծրագիր ուսուցիչ-աշակերտ թվաքանակի հարաբերակցությունը բարձրացնելու նկատառումներով, և 2017-2018 ուսումնական տարում մեկ ուսուցչին

բաժին ընկնող աշակերտների թիվը 9.6 է: Ուսումնասիրելով 2017-2018 ուսումնական տարում ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների ուսուցիչների թվաքանակն ըստ զբաղեցրած դրույքաչափերի՝ պետք է նշել, որ նրանցից 50.3%-ը մինչև 0.75 դրույքաչափով աշխատող ուսուցիչներ են, որը փաստում է ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում թերբեռնված ուսուցիչների առկայությունը:

«Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքը սահմանում է նաև ուսուցչի մանկավարժական որակավորման պարտադիր պահանջը, մասնավորապես 2011 թվականի հոկտեմբերի 6-ին օրենքի 38-րդ հոդվածի 5-րդ կետում իրականացվել է հետևյալ փոփոխությունը՝ «ուսումնական հաստատությունում աշխատող այն ուսուցիչները, որոնք չեն համապատասխանում սույն օրենքի 26-րդ հոդվածի 1-ին կետով սահմանված պահանջներին, կարող են շարունակել իրենց գործունեությունը մինչև 2018 թվականի օգոստոսի 20-ը, եթե մինչև այդ չեն ապահովում ուսուցչին ներկայացվող պահանջները: Իսկ ըստ օրենքի 26-րդ հոդվածի 1-ին կետի՝ «ուսումնական հաստատության ուսուցիչ կարող է լինել այն անձը, որը ստացել է մանկավարժական համապատասխան որակավորում (բակալավրի, մագիստրոսի, դիպլոմավորված մասնագետի կրթական աստիճան) կամ բարձրագույն կրթություն և վերջին տասը տարվա ընթացքում մանկավարժական (կամ ուսուցչական) գործունեության առնվազն 5 տարվա աշխատանքային ստաժ»: Այսինքն այն ուսուցիչները, որոնք ունեն թերի բարձրագույն կամ միջին մասնագիտական կրթություն, պետք է աշխատանքից ազատվեն կամ ստանան բարձրագույն կրթություն: Սակայն պետք է նշել նաև, որ համաձայն 2018 թվականի հունիսի 21-ին «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքում փոփոխություն կատարելու մասին» ՀՀ օրենքի՝ վերջնաժամկետը երկարարած գվել է ևս 5 տարով մինչև 2023 թվականը՝ պայմանավորված այն հանգամանքով, որ չնայած մեծ թվով ուսուցիչներ օգտվել են ընձեռնված հնարավորությունից, սակայն դեռևս նրանցից շատերը չեն բավարարում վերոնշյալ մասնագիտական պահանջները:

ՀՀ-ում հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում դասավանդող ուսուցիչների թվաքանակի ուսումնասիրությունը փաստում է, որ վերջին տասը տարիների (2008-2018թթ.) ընթացքում վերոնշյալ օրենքի փոփոխությամբ պայմանավորված՝ էապես նվազել է թերի բարձրագույն մանկավարժական կրթություն ունեցող ուսուցիչների թվաքանակը, և ավելացել է բարձրագույն, ինչպես նաև միջին մասնագիտական մանկավարժական կրթություն ունեցող ուսուցիչների թվաքանակը (Աղյուսակ 3): Չնայած ավելացել է միջին մասնագիտական մանկավարժական կրթություն ունեցող ուսուցիչների թվաքանակը,

սակայն պետք է նշել նաև, որ միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում մանկավարժ որակավորմամբ շրջանավարտների և դիմորդների թվաքանակն էապես նվազել է: Ուսումնասիրվող տարիների ընթացքում ՀՀ-ում երկու անգամ կրճատվել է նաև միջնակարգ կրթություն ունեցող ուսուցիչների թվաքանակը՝ հասնելով 104-ի (նրանցից 16-ը աշխատում են Երևանում):

Աղյուսակ 3. 2008-2018թթ. ընթացքում ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում դասավանդող ուսուցիչների թվաքանակն ու կրթական մակարդակը

Ուսումնական տարի	Ուսուցիչների թվաքանակն ու կրթական մակարդակը				
	Ընդ.	Բարձր. կրթություն	Թերի բարձր. կրթություն	Միջին մասն. կրթություն	Միջնակարգ (լրիվ) ընդհանուր կրթություն
2008-09	42601	35095	6081	1205	220
2009-10	41512	35038	5415	850	209
2010-11	41402	35296	5222	726	158
2011-12	41757	36084	4963	537	173
2012-13	40830	35637	4597	427	169
2013-14	39843	35152	4194	357	140
2014-15	39018	34753	290	3857	118
2015-16	38690	34803	259	3515	113
2016-17	38273	34731	236	3208	98
2017-18	38270	35128	203	2835	104

Աղբյուրը՝ ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, ՀՀ սոցիալ-տնտեսական վիճակը ըստ տարիների

2017-2018 ուսումնական տարում դասավանդել են 38270 ուսուցիչներ, որից մանկավարժական կրթություն ունեցել են 35623-ը, իսկ բարձրագույն մանկավարժական կրթություն՝ 32973-ը: Այսինքն, 2017-2018 ուսումնական տարում ՀՀ-ում դասավանդող ուսուցիչների 93%-ը ունեցել են մանկավարժական կրթություն, իսկ 86.1%-ը՝ բարձրագույն մանկավարժական կրթություն: Ուսումնասիրվող տարիների ընթացքում շարունակաբար ավելացել է բարձրագույն մանկավարժական կրթություն ունեցող ուսուցիչների թիվը, որը մի կողմից կարելի է պայմանավորել ուսուցիչների կազմում սերնդափոխությամբ, իսկ մյուս կողմից՝ այն հանգամանքով, որ ուսուցիչների մի մասը մասնագիտական գործունեությանը զուգահեռ կրթություն են ստացել բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: 2017-2018 ուսումնական տարում ՀՀ-ում հանրակրթության ցուցանիշների վերլուծությունը փաստում է, որ դեռևս ուսուցիչների մոտ 14%-ը ունի թերի բարձրագույն

մանկավարժական կրթություն, միջին մասնագիտական մանկավարժական կրթություն, ինչպես նաև միջնակարգ կրթություն: 2017-2018 ուսումնական տարում ՀՀ-ում հանրակրթության ցուցանիշների վերլուծությունը փաստում է, որ 38270 ուսուցիչներից 35128-ը ունեն բարձրագույն կրթություն, ենթադրաբար մոտ 3000 ուսուցիչներ (ՀՀ ուսուցիչների 8%-ը) մինչև 2023 թվականը պետք է ստանան բարձրագույն կրթություն՝ բավարարելու «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքի վերոնշյալ պահանջն ու շարունակելու մասնագիտական գործունեությունը:

Կրթության օրենսդրության ուսումնասիրությունը փաստում է, որ «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքի՝ ուսուցիչների բարձրագույն մանկավարժական կրթության պարտադիր պահանջով լրամշակումը պայմանավորված է **ՀՀ կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագրի** մի շարք դրույթներով, մասնավորապես՝ կրթության որակի բարձրացման նպատակադրմամբ: Հարկ է նախ և առաջ նշել, որ այս ծրագիրը կրթության ոլորտում հիմնական գերակայություն է սահմանել կրթության որակի բարձրացումը, և քանի որ կրթության որակն ապահովող առաջնահերթ փոփոխականներից են ուսուցիչները, ուստի կարևորվում է բարձրացնել նրանց մասնագիտական պատրաստվածության որակը: Նախատեսվում է խստացնել մանկավարժական որակավորման պահանջները, և այս համատեքստում պետք է արդիականացնել մանկավարժական կրթությունը՝ ապահովելով մանկավարժական մասնագիտությունների ցանկի, որակավորման բնութագրերի, շրջանավարտների մասնագիտական գիտելիքների համապատասխանությունը ժամանակակից պահանջներին, ուսումնական պրակտիկայի արդյունավետ համակարգի ներդրումը: Հարկ է նշել սակայն, որ փաստաթղթում սահմանված գործողությունների կատարման ժամկետները նշված չեն:

Ուսումնասիրելով ՀՀ-ում ուսուցիչների պատրաստման և զարգացման գործընթացները՝ հարկ է ներկայացնել նաև ուսուցիչների ատեստավորման գործընթացը, որն իրականացվում է **Հանրակրթական ուսումնական հաստատության ուսուցչի ատեստավորման կարգի** համաձայն՝ պարզելու ուսումնական հաստատությունում զբաղեցրած պաշտոնին նրա մասնագիտական գիտելիքների, աշխատանքային կարողությունների և հմտությունների համապատասխանությունը: Եթե ՀՀ վիճակագրական կոմիտեի կողմից ներկայացրած ամփոփումներում կարելի է ցուցանիշներ գտնել վերապատրաստված, ատեստավորված, տարակարգ ստացած ուսուցիչների թվաքանակի վերաբերյալ (Աղյուսակ 4), ապա պետք է փաստել, որ բացակայում են ցուցանիշները, թե ատեստավորման գործընթացում ցածր արդյունքներ ունենալու

պատճառով քանի ուսուցիչ է զբաղեցրած պաշտոնին ոչ համապատասխան ճանաչվել կամ ենթակա եղել որակավորման տարակարգի իջեցման: Մինչդեռ, կրթության որակի բարելավման նկատառումներից ելնելով՝ ուսուցիչների նկատմամբ կարելի է հետևյալ քաղաքականությունն իրականացնել՝ լավ արդյունքներ չունեցող ուսուցիչներին աջակցել և խստացնել թափուր պաշտոնը համալրել ցանկացող մասնագետներին ներկայացվող պահանջները:

Աղյուսակ 4. 2012-2018թթ. ընթացքում ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների՝ վերապատրաստված, ատեստավորված և տարակարգ ունեցող ուսուցիչների թվաքանակը

Ուս. տարի	Վերապատրաստված ուսուցիչների թվաքանակը	Նրանցից՝ վերջին 5 տարում վերապատրաստված	Նրանցից՝ նախորդ տարում վերապատրաստված	Ատեստավորված ուսուցիչների թվաքանակը	Նրանցից՝ որոնք ունեն տարակարգ		
					Ընդամենը	1-ին	2-րդ
2011-12	-	30839	9503	-	-	-	-
2012-13	27949	24223	7617	13483	728	728	-
2013-14	28062	24048	8806	15632	79	79	-
2014-15	29459	26385	6787	-	-	-	-
2015-16	34251	31563	5973	23918	366	356	10
2016-17	31728	28753	5751	21191	923	907	16
2017-18	31219	29021	7212	20372	1384	1324	60

Աղբյուրը՝ ՀՀ վիճակագրական կոմիտե, ՀՀ սոցիալ-տնտեսական վիճակը ըստ տարիների

Վիճակագրական ցուցանիշների վերլուծությունը փաստում է, որ 2012-2018թթ. ընթացքում շարունակաբար ավելացել է վերապատրաստված ուսուցիչների թվաքանակը, սակայն հարկ է նշել, որ վերապատրաստումը համարվում է ոչ այնքան մասնագիտական հմտությունները համալրելու, որքան ատեստավորմանը նախորդող պարտադիր գործընթաց, իսկ ատեստավորումը՝ վերապատրաստումը հավաստող վկայական: 2017-2018 ուսումնական տարում ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում վերապատրաստված ուսուցիչների թվաքանակը կազմել է 31219 (ուսուցիչների 81.5%-ը): Ուսուցիչների մյուս մասը՝ 18.5%-ը կազմում են այն ուսուցիչները, որոնք երբևիցե չեն վերապատրաստվել (մոտ 1201 ուսուցիչ), նրանք, ովքեր ունեն ոչ ավել քան մեկ տարվա մանկավարժական աշխատանքային փորձ, ինչպես նաև մոտ 6000

ուսուցիչներ, որոնց նախատեսվում է վերապատրաստել ուսումնասիրվող ուսումնական տարվա ընթացքում:

Հանրակրթական հիմնական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատության հերթական արեստավորման ենթակա ուսուցչի վերապատրաստման կարգը հաստատելու մասին ՀՀ կառավարության 2012 թվականի դեկտեմբերի 27-ին ընդունված N 1667-Ն որոշման համաձայն՝ ուսուցչի վերապատրաստումը վերապատրաստող կազմակերպություններում ուսուցչի կողմից կրթության պետական կառավարման լիազոր մարմնի սահմանած՝ ուսուցչի վերապատրաստման չափորոշիչներին և ծրագրերին համապատասխան մասնագիտական գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների կատարելագործման գործընթաց է: Անդրադառնալով վերապատրաստումների հիմնախնդիրներին՝ պետք է նշել, որ բացակայում են վերապատրաստումների արդյունավետությունը գնահատող հստակ չափորոշիչները, որոնք հնարավորություն կտան պարզել՝ որքանով են նպաստել վերապատրաստումներն ուսուցիչների մասնագիտական հմտությունների զարգացմանը և որոնք պետք է լինեն վերապատրաստումների որակի բարելավմանն ուղղված քայլերը: Բացի այդ, բացակայում են վերապատրաստման տարբերակված ծրագրերը, որոնք ուսուցչին հնարավորություն կտան իր մասնագիտական կարիքներին համապատասխան ընտրել անհրաժեշտ ծրագիրը:

Հանրակրթական ուսումնական հաստատության ուսուցչի որակավորման փարակարգի շնորհման կարգի համաձայն՝ ատեստավորված ուսուցիչն իր նախաձեռնությամբ կարող է մասնակցել ուսուցչի որակավորման տարակարգի շնորհման գործընթացին: Այս գործընթացն իրականանում է 2013 թվականի օգոստոսի 15-ի՝ Հանրակրթական ուսումնական հաստատության ուսուցչի որակավորման տարակարգի բնութագրիչները, դրանց շնորհման չափանիշները և անհրաժեշտ փաստաթղթերի ցանկը հաստատելու և ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարի 2011 թվականի դեկտեմբերի 22-ի N 1321-Ն հրամանը ուժը կորցրած ճանաչելու մասին N 1031-Ն հրամանի:

Արեստավորման միջոցով որակավորում ստացած հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների մանկավարժական աշխատողներին հավելավճար փալու կարգի համաձայն՝ ատեստավորման միջոցով որակավորման տարակարգ ստացած ուսուցչին ուսումնական հաստատությանը հատկացված միջոցների հաշվին տրվում է հավելավճար՝ չորրորդ աստիճանի որակավորման տարակարգի համար՝ մանկավարժական դրույքի 50 տոկոսի չափով, երրորդ՝ 30 տոկոսի չափով, երկրորդ՝ 20 տոկոսի չափով, առաջին՝ 10 տոկոսի չափով: Ուսուցիչներն իրենց նախաձեռնությամբ են

մասնակցում տարակարգի շնորհման գործընթացին, եթե բավարարում են վերոնշյալ պահանջներին, որոնք մասնավորապես վերաբերում են նրանց գիտելիքներին, կարողություններին, հմտություններին, վարպետության մակարդակին, գիտահետազոտական գործունեությանը, մասնագիտական աշխատանքային փորձին, մասնագիտական գործունեության արդյունավետությունը նկարագրող մի շարք ցուցանիշներին (պարզևատրումներ, մրցույթների և վերապատրաստումների մասնակցություն և այլն): Տարակարգ ստացած ուսուցիչների նման քիչ քանակը կարելի է պայմանավորել մի շարք հանգամանքներով՝ ուսուցիչներն իրենց ինքնակրթությանն ու ինքնազարգացմանը բավարար ժամանակ չեն հատկացնում, ուսուցիչների շրջանում ատեստավորման գործընթացի վերաբերյալ իրազեկվածության մակարդակը ցածր է, ինչպես նաև համապատասխան խրախուսման մեխանիզմները բացակայում են, որոնք մասնագիտական զարգացման շարժառիթ կլինեին նրանց համար:

Մասնագիտական մանկավարժական ներուժի ձևավորման և զարգացման հայեցակարգային շրջանակի ուսումնասիրությունը փաստում է, որ թե՛ աշխատանքի ընդունման, թե՛ ատեստավորման, թե՛ որակավորման տարակարգ ստանալու գործընթացներում կարևորվում են բանավոր և/կամ գրավոր քննության արդյունքները, ինչպես նաև պահանջվող մի շարք փաստաթղթերի ներկայացումը, և նշված գործընթացներում չեն ստուգվում ուսուցչի գործնական հմտությունները:

Մանկավարժական ներուժի ձևավորման և զարգացման հայեցակարգային շրջանակի ուսումնասիրությունը փաստում է պետության զարգացման, հանրակրթության ոլորտի և մանկավարժի մասնագիտական գործունեության միջև թույլ արտահայտված կապը: Մասնագիտական մանկավարժական ներուժի ձևավորման և զարգացման հայեցակարգային շրջանակի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ առկա են մի շարք անորոշ ձևակերպումներ, ոչ չափելի հստակ նպատակներ, բացակայում են սահմանված նպատակների իրագործմանն ուղղված գործընթացներն ու վերջնարդյունքները վերահսկելու, գնահատելու և չափելու մեխանիզմները: ՀՀ-ում չի իրականացվում ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստման և զարգացման պետական քաղաքականություն և շարունակականություն չի ապահովվում:

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ կրթական բարեփոխումների իրականացման հաջողությունն էապես պայմանավորված է մանկավարժների մասնագիտական գործունեությամբ՝ խիստ կարևորվում է պետական մակարդակում նրանց մասնագիտական պատրաստման և զարգացման քաղաքականության մշակումն ու իրականացումը:

Մանկավարժները չեն կարող ամբողջությամբ գործադրել իրենց մանկավարժական ներուժն այն միջավայրում, որտեղ չեն ստանում բավարար աջակցություն և խրախուսում, հետևապես մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման և զարգացման քաղաքականության իրականացումն անհրաժեշտություն է՝ ուղղված որակյալ մանկավարժների մասնագիտական պատրաստմանը, ներգրավմանը, աշխատանքի ընդունմանը, պահպանմանը, շարունակական մասնագիտական զարգացմանն ու առաջխաղացմանը, կրթական միջավայրի բարելավմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Խաչատրյան Ռ., Հակոբյան Ֆ., *Բարձրագույն կրթության դերը կրթական անվրանգության ապահովման գործընթացում*, Երևան, «21-րդ Դար», 6 (76), 2017:
2. Беляков С. А. *Образовательная политика и управление образованием*, Университетское управление: практика и анализ, Екатеринбург, 2008, 6 (58).
3. Кондракова И.Э. *Образовательная политика: содержание понятия*, Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2010, N 128.
4. Скворцов В. Н. *Образовательный потенциал университета как один из ресурсов социально-экономического развития региона*, Образование через всю жизнь: теория и практика непрерывного образования: тр. Междунар. Сотрудничества, т.2, Альтер ЭГО, 2008.
5. Смолин О. Н. *Образование – для всех: Философия. Экономика. Политика. Законодательство*. М., Проспект, 2006.
6. OECD. 2018. *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing.
7. UNESCO. *Teacher Policy Development Guide*, Paris, France, 2015.

REFERENCES

1. Khachatryan R'., Hakobyan F., Bard'ragowyn krt'owt'yan dery' krt'akan anvtangowt'yan apahovman gorc'y'nt'acowm. 21-rd Dar, 6 (76), 2017:
2. Beljakov S. A. *Obrazovatel'naja politika i upravlenie obrazovaniem*, Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz, Ekatirinburg, 2008, 6 (58).
3. Kondrakova I.Je. *Obrazovatel'naja politika: soderzhanie ponjatija*, Izvestija Rossijskogo gosudarstvnogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena, 2010, N 128.
4. Skvorcov V. N. *Obrazovatel'nyj potencial universiteta kak odin iz resursov social'no-jekonomicheskogo razvitija regiona*, *Obrazovanie cherez vsju*

zhizn': teoriya i praktika nepreryvnogo obrazovanija: tr. Mezhdunar. Sotrudnichestva, t.2, SPb, Al'ter JeGO, 2008.

5. Smolin O. N. Obrazovanie – dlja vseh: Filosofija. Jekonomika. Politika. Zakonodatel'stvo. M., Prospekt, 2006.

ФРИДА АКОПЯН - КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РА

Ключевые слова: педагогический потенциал, государственная образовательная политика, субъекты образовательной политики, государственная политика профессиональной подготовки и развития учителей, профессиональное образование, профессиональное развитие, переподготовка учителей, аттестация учителей.

Педагоги являются активными участниками образовательной реформы и основными фигурами, несущими на себе последствия этих реформ, поэтому в контексте образовательных реформ важны определенные изменения и соответствующие законодательные регулирования в процессах формирования и развития педагогического потенциала. В данной статье представлены концептуальные основы формирования и развития педагогического потенциала в РА, ее модификации за последние годы и актуальные проблемы, которые требуют систематических и институциональных решений.

FRIDA HAKOBYAN - CONCEPTUAL FRAMEWORK OF PEDAGOGICAL POTENTIAL FORMATION AND DEVELOPMENT IN THE RA EDUCATION SYSTEM

Keywords: pedagogical potential, state education policy, subjects of education policy, state teacher policy, vocational education, professional development, teacher training, teacher certification.

Teachers are active participants in education reforms and, at the same time, the primary participants who are influenced by these reforms. Therefore, in the context of these educational reforms certain changes and appropriate legislative adjustments are exigent in the processes of formation and development of pedagogical potential. This article touches upon the conceptual framework of the formation and development of pedagogical capacity in the Republic of Armenia and the relevant modifications of this conceptual framework in recent years, as well as existing issues that require systematic and institutional solutions.

Ներկայացվել է՝ 25.09.2019

Գրախոսվել է՝ 07.10.2019

**ԿԱՐԻԵՐԱՅԻ ՈՒՂՂՈՐԴՄԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ
ԵՆԹԱԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔՆԵՐԸ ՀՀ ՊԵՏԱԿԱՆ ԲՈՒՇԵՐՈՒՄ**

ԱՆԻ ՀՈՎԱՍԵՓՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ կարիերայի ուղղորդում, կարիերայի կառավարում, մրցունակություն, զբաղվածություն, աշխատաշուկա, պահանջարկ, առաջարկ, գործադու, համագործակցություն, կարիերայի աճ:

1991 թվականից ի վեր՝ Հայաստանի անկախացումից հետո, խիստ արդիական են դարձել միջազգային աշխատաշուկայում տեղի ունեցող շարունակական փոփոխությունները՝ աշխատուժի առաջարկի ու պահանջարկի տեղաշարժեր, աշխատաշուկայի ծավալ, աշխատուժի միգրացիա, մասնագիտական կողմնորոշում, կրթության համակարգի բարեփոխումներ, ինչպես նաև վերջիններիս հնարավոր ազդեցությունը բուհերի շրջանավարտների մասնագիտական զբաղվածության վրա:

ՀՀ-ում շրջանավարտների մասնագիտական զբաղվածությունը և աշխատաշուկայում մրցունակությունը կարևորվում է ոչ միայն երկրի տնտեսության զարգացման, այլև կրթության համակարգի բարեփոխումների տեսանկյունից՝ հաշվի առնելով աշխատանքային և կրթական շուկաներում տեղի ունեցող փոփոխությունները և գործատուի կողմից առաջադրվող նոր պահանջները՝ անհատական, միջանձնային և խմբային աշխատանքի հմտություններ, քննադատական մտածողության, ժամանակի, սթրեսի և կոնֆլիկտների կառավարման հմտություններ, փոփոխությունների կառավարում, հաղորդակցություն, զգացմունքային բանականություն և այլն:

Այսպիսով, անկախացումից հետո ՀՀ-ում պարբերաբար տեղի ունեցող փոփոխությունները և տնտեսական համակարգում ձևավորված ազատ շուկայական հարաբերությունները ամբողջովին վերափոխեցին աշխատաշուկայի մարտահրավերները, պահանջները և աշխատանքի տեղավորման մեխանիզմների ողջ բնույթը:

Վերոնշյալ խնդիրները լուծելու, երիտասարդների մասնագիտական զբաղվածության խնդիրները գնահատելու, ռազմավարական և գործառնական կառավարման միջոցով գործընթացը ավելի դյուրին դարձնելու համար շատ հաճախ կարիք է լինում կարիերայի ուղղորդման՝ օգնելով սուբյեկտին շարունակական ինքնազարգացման և ինքնակատարելագործման միջոցով բարձրացնել սեփական

մրցունակությունը աշխատաշուկայում և ապահովել կարիերայի աճ ողջ աշխատանքային և մասնագիտական գործունեության ընթացքում:

Սույն հոդվածի նպատակն է ուսումնասիրել և ներկայացնել ՀՀ պետական բուհերում կարիերայի ուղղորդման կառավարման ենթակառուցվածքները՝ փաստաթղթերի և երկրորդական տվյալների վերլուծության միջոցով: Հոդվածի շրջանակներում ուսումնասիրվել են պետական և միջպետական բուհերի կանոնադրությունները, կարիերայի կենտրոնների, ուսանողների զբաղվածությամբ և աջակցմամբ զբաղվող ստորաբաժանումների կանոնադրությունները, մատուցվող ծառայությունների շրջանակը և այլն:

Մասնագիտական գրականության մեջ առկա են «կարիերայի ուղղորդում» հասկացության մի շարք սահմանումներ: Առավել համապարփակ և կիրառելի է Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպության (ՏՀՀԶ) և Եվրոպական հանձնաժողովի կողմից մշակված սահմանումը. «Կարիերայի ուղղորդումը ծառայությունների և գործունեության տեսակ է, որն ուղղված է օգնելու անձին, անկախ տարիքից՝ իր ողջ կյանքի ընթացքում ցանկացած պահի կատարելու կրթությանը, ուսուցմանը և զբաղմունքին առնչվող որոշումներ և կառավարելու իր կարիերան» (OECD 2014: 19): Ըստ Եվրոմիության խորհրդի՝ «Կարիերայի ուղղորդումը կարևոր և որոշիչ դեր է խաղում այն հիմնական որոշումներում, որոնք անհատները պետք է ընդունեն իրենց ամբողջ կյանքի ընթացքում» (Council of the European Union 2008):

Կարիերայի ուղղորդման ենթակառուցվածքների առկայությունը կարևորվում է մասնավորապես կրթության և զբաղվածության ոլորտում հանրային կառավարման նպատակներին հասնելու տեսանկյունից՝ տնտեսական համակարգի զարգացում, աշխատաշուկայում առկա պահանջարկի և առաջարկի օրինաչափություն և այլն: Ինչպես ցույց է տալիս միջազգային փորձը, կարիերայի ուղղորդման և վերջինիս կառավարման ամբողջ համակարգը հնարավորություն է տալիս ուղղություններ նախանշել կրթության որակի բարելավման և մատչելիության, աշխատաշուկայում առկա պահանջարկի ու առաջարկի օրինաչափության ստեղծման համար (OECD 2014): Աշխատաշուկայի և զբաղվածության խնդիրներով զբաղվող տնտեսագետների կողմից աշխատաշուկայի ուսումնասիրությունները ևս փաստում են կարիերայի ուղղորդման կարևորությունը աշխատաշուկայի արդյունավետության բարձրացման գործընթացում, ինչպիսիք են, մասնավորապես, աշխատաշուկայի ճկունությունը և թափանցիկությունը, աշխատանքային դերերի բաշխման արդյունավետության բարձրացումը՝ հաշվի առնելով գործատուների կողմից պահանջվող գիտելիքը, հմտությունները և

կարողությունները (Ginzberg 1971; Killeen et al. 1992; Watt 1996; Watts et al. 2004): Կարիերայի ուղղորդման և կառավարման հմտությունների զարգացումը նպաստում է աշխատուժի զարգացմանը, ձեռնարկությունների գործունեության արդյունավետության և աշխատողների կամ ինքնագրաված անձանց շարունակական աշխատունակության բարձրացմանը (Vuorinen 2016): Ըստ Եվրոպական ցկյանս ուղղորդման քաղաքականության ցանցի՝ կարիերայի ուղղորդման կառավարման հմտությունների փոխանցումը շարունակական կրթության ապահովման կարևոր բաղադրիչներից է, որը նաև ներառում է՝ տեղեկատվության փոխանցում, խորհրդատվություն, գնահատում, համագործակցություն և կապերի հաստատում, մենթորինգ և հետևողականություն (ELPGN 2015):

Հաշվի առնելով Հայաստանի զարգացման միտումները գիտության, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների, բարձր տեխնոլոգիաների և մի շարք այլ ոլորտներում, ինչպես նաև առկա հնարավորությունները ու սահմանափակումները մի կողմից, աշխատաշուկայում տեղի ունեցող փոփոխությունները և առաջընթացի արդյունքները մյուս կողմից՝ գիտելիքահենք տնտեսության կառուցակարգերում կարևորվում է մասնավորապես մարդկային կապիտալի դերը՝ կարևորելով գիտելիքահենք տնտեսության տարբերակիչ առանձնահատկությունները՝ տնտեսական ազատության ցուցիչ, զարգացած քաղաքացիական հասարակություն, մրցակցություն, տեղեկատվական հեղափոխություն, գիտելիքի հեղափոխություն և այլն:

Ներկայումս ՀՀ-ում առկա մի շարք գլոբալ հիմնախնդիրներ, մասնավորապես՝ գործազրկության բարձր ցուցանիշները, աշխատաշուկայում առկա պահանջարկի և առաջարկի օրինաչափության բացակայությունը, աշխատաշուկայի անհավասարակշռությունը, պահանջում են բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում հստակ մշակված և կիրառելի կարիերայի ուղղորդման կառավարման ենթակառուցվածքների առկայություն: Վերջին տասը տարիներին բարձրագույն կրթության համակարգում կարիերայի ուղղորդման, կարիերայի կառավարման համապատասխան ենթակառուցվածքների առկայությունը, զարգացումը, վերջիններիս գործառույթների կանոնակարգումը, բուհ-աշխատաշուկա համագործակցության ակտիվացումը անհրաժեշտ են դարձել մասնավորապես ռազմավարական կառավարման, ինչպես նաև ինստիտուցիոնալ մակարդակում կարիերայի կառավարման ռազմավարական պլանները մշակելու տեսանկյունից:

ՀՀ պետական բուհերում ուսումնառողների կարիերայի ուղղորդման և կառավարման հարցերը մեծամասամբ համակարգվում են

կարիերայի կենտրոնների կամ ուսանողների զբաղվածությամբ զբաղվող այլ ստորաբաժանումների կողմից:

Աղյուսակ 1. ՀՀ պետական բուհերում կարիերայի ուղղորդմամբ զբաղվող ստորաբաժանումներ

N	Բուհ	Ստորաբաժանում	Ստեղծման տարեթիվ
1.	Հայաստանի ազգային պոլիտեխնիկական համալսարան	Կարիերայի կենտրոն	2001թ.
2.	Հայաստանի ազգային ազրարային համալսարան	Կարիերայի զարգացման և շարունակական ուսուցման բաժին	2004թ.
3.	Երևանի պետական համալսարան	Շրջանավարտների և կարիերայի կենտրոն	2006թ.
4.	Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարան	Կարիերայի կենտրոն	2007թ.
5.	ՀՀ ԳԱԱ Գիտակրթական միջազգային կենտրոն	Կարիերայի կենտրոն	2011թ.
6.	Ճարտարապետության և շինարարության Հայաստանի ազգային համալսարան	Շրջանավարտների աջակցման և կարիերայի կենտրոն	2013թ.
7.	Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան	Աշխատաշուկայի և շրջանավարտների հետ աշխատանքի բաժին	2013թ.
8.	Երևանի թատրոնի և կինոյի պետական ինստիտուտ	Կարիերայի կենտրոն	2014թ.
9.	Ֆիզիկական կուլտուրայի հայկական պետական ինստիտուտ	Պրակտիկայի և կարիերայի բաժին	2015թ.
10.	ՀՀ պետական կառավարման ակադեմիա	Տեղեկատվության և հասարակայնության բաժնի ներքո հասարակական հիմունքներով գործող շրջանավարտների միության և կարիերայի կենտրոն	2015թ.
11.	Գյումրու Մ. Նալբանդյանի անվան պետական	Ուսանողի աջակցության, բուհ-	2015թ.

	մանկավարժական ինստիտուտ	գործատու համագործակցության բաժին	
12.	Գորիսի պետական համալսարան	Կրթության որակի ապահովման և ուսանողների կարիերայի աջակցման բաժին	2015թ.
13.	Գավառի պետական համալսարան	Շրջանավարտների միություն և կարիերայի կենտրոն	2015թ.
14.	Երևանի Մ. Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարան	Կարիերայի կենտրոն	2017թ.
15.	Երևանի գեղարվեստի պետական ակադեմիա	Ուսանողների աջակցման և շրջանավարտների հետ համագործակցության կենտրոն	2019թ.

Աղյուսակ 2. ՀՀ միջպետական բուհերում կարիերայի ուղղորդմամբ զբաղվող ստորաբաժանումներ

N	Բուհ	Ստորաբաժանում	Ստեղծման տարեթիվ
1.	Հայաստանի ամերիկյան համալսարան	Շրջանավարտների հետ կապերի գրասենյակ, կարիերայի ծառայությունների գրասենյակ	1994թ.
2.	Հայաստանում Ֆրանսիական համալսարան	Կարիերայի կենտրոն	2005թ.
3.	Հայ-ռուսական (սլավոնական) համալսարան	Կարիերայի կենտրոն	2007թ.
4.	Եվրոպական տարածաշրջանային ակադեմիա	Կարիերայի կենտրոն	2018թ.

2001թ.-ից ի վեր՝ Հայաստանի Հանրապետության մի շարք պետական բուհերում, իսկ ավելի վաղ միջպետական բուհերում ստեղծված ինքնուրույն կառուցվածքային ստորաբաժանումները՝ կարիերայի կենտրոնները, ուսանողների կարիերայի աջակցման բաժինները մշակել են իրենց տեսլականը, առաքելությունը և ռազմավարական նպատակները, խնդիրները՝ ուղղված աշխատաշուկայի մարտահրավերներին, պահանջներին, երիտասարդների

մասնագիտական զբաղվածության խնդիրները վերանայելուն և որոշակի գործնական քայլերի միջոցով ուսանողների/շրջանավարտների կարիերայի ուղղորդման խնդիրներն ավելի դյուրին դարձնելուն:

Առաջնորդվելով ինստիտուցիոնալ ռազմավարական պլանով և հստակ մշակված գործողությունների պլանով՝ վերոնշյալ կառույցների հիմնական նպատակներն են՝

- նպաստել բուհի ուսանողների ու շրջանավարտների զբաղվածության և կարիերայի աճի հնարավորությունների զարգացմանը,
- նպաստել աշխատաշուկայում բուհի ուսումնառողների մրցունակության բարձրացմանը,
- ընդլայնել բուհի համագործակցությունը գործատուների հետ՝ բազմազանեցնելով փոխգործակցության ձևերը,
- նպաստել ՄԿԾ-երի արդիականացմանը և կրթության որակի բարձրացմանը,
- ամրապնդել շրջանավարտների, գործատուների և բուհի միջև փոխներգործուն կապը:

Վերոնշյալ նպատակներից ելնելով՝ կարիերայի ուղղորդմամբ զբաղվող կառույցներն իր առջև դնում են մի շարք ռազմավարական խնդիրներ՝

- ընդլայնել գործատուների, ձեռներեցների և այլ շահագրգիռ կողմերի հետ արդյունավետ համագործակցության հնարավորությունները,
- զարգացնել աշխատաշուկայի հետ փոխգործակցության մեխանիզմները,
- զարգացնել արտաքին շահակիցների կապի ամրապնդման մեխանիզմները,
- ամրապնդել շրջանավարտների և համալսարանի միջև մշտական կապը,
- ուսումնասիրել, վերլուծել և կիրառել կարիերայի կառավարման մեխանիզմների և գործողությունների միջազգային փորձը:

Այս և մի շարք այլ խնդիրների լուծման համար ներկայումս կարիերայի կենտրոնները, ուսումնառողների զբաղվածությամբ զբաղվող կենտրոնները, որոնք բուհերի գործունեության կարևոր օղակներից են, փորձում են նպաստել յուրաքանչյուր ուսանողի հաջողությանը՝ իրականացնելով մի շարք գործառույթներ՝

- կարիերայի հնարավորությունների ուսումնասիրում,
- աշխատանքի որոնման գործընթացի աջակցում,
- աշխատանքի դիմելու նպատակով անձնական գործերի պատրաստման աջակցություն (մրցունակ աշխատանքային

- կենսագրական, ուղեկցող նամակ), աշխատանքային հարցազրույցներին նախապատրաստում,
- աշխատանքի որոնման մեթոդների, մասնագիտական կողմնորոշման և այլ խնդիրների վերաբերյալ խորհրդատվական սեմինարների, աշխատանքային տոնավաճառների ու այլ միջոցառումների կազմակերպում,
 - ամբիոնների և կենտրոնների հետ համագործակցելով՝ պրակտիկայի ձևերի, հնարավոր պայմանների և այլ հարցերի վերաբերյալ պայմանավորվածությունների ձեռքբերում,
 - գործատուների մասնակցությամբ ՄԿԾ-երի վերանայում և արդիականացում,
 - տեղեկատվական արդի տեխնոլոգիաների կիրառմամբ համապատասխան տվյալների հենքերի, խմբերի և համացանցային այլ միջոցների ձևավորում և կառավարում,
 - գործատուների, տարբեր կազմակերպությունների հետ համաձայնագրերի և հուշագրերի կնքում, դրանց իրականացման ապահովում,
 - պետական, մասնավոր, միջազգային և այլ կազմակերպությունների, գործատուների կողմից առաջնային համարվող պահանջների և դրանց զարգացման միտումների պարբերաբար ուսումնասիրություն,
 - աշխատաշուկայի զարգացման հեռանկարների, աշխատաշուկայում համալսարանների պահանջի, ժամանակակից մասնագիտությունների և զբաղվածության հետ առնչվող այլ հիմնահարցերի պարբերաբար ուսումնասիրություն և այլն:

« պետական բուհերի կարիերայի ուղղորդման հարցերով զբաղվող կառույցները գործում են ըստ բուհի կանոնադրության, բուհի կողմից մշակված ռազմավարական ծրագրի և տվյալ ստորաբաժանման կանոնադրության: « պետական բուհերում կարևորվում է ուսումնառողների ինքնագնահատման, աշխատանքի և հասարակության միջև կապի, կարիերայի պլանավորման, ձեռներեցությամբ սեփական զբաղվածությունն ապահովելու և աշխատաշուկա մուտք գործելու համար հիմնական կարողունակությունների զարգացումը: Ներկայիս արագ զարգացող աշխատաշուկայում ուսանողների համար առավել կարևոր է հասկանալ ակադեմիական գիտելիքների և հմտությունների ձեռք բերման կարևորությունը, ինչպես նաև տիրապետել աշխատաշուկայում ճիշտ հանդես գալու առաջնային հմտություններին: Հետևաբար, աշխատաշուկայում շարունակաբար ընթացող փոփոխությունները ենթադրում են կարիերայի ճիշտ ուղղորդման, պլանավորման և

կառավարման, ինչպես նաև աշխատանքի որոնման գործընթացի նշանակությունն ու կարևորությունը, կրթության և կարիերայի հնարավորությունների միջև առկա կապը:

Յուրաքանչյուր անհատի կյանքում մասնագիտության ընտրությունը, իսկ հետագայում նաև կարիերայի կառավարման ընթացքը ամենակարևոր և ամենադժվարին գործընթացն է: Այս համատեքստում անհատի համար կարևոր է ինչպես կրթական հնարավորությունները, այնպես էլ նոր ինտերակտիվ իրականացվող մեթոդներով մասնագիտական վերապատրաստումների շրջանակը, որոնց միջոցով անհատը կարող է կարևոր դեր ստանձնել որոշումների կայացման գործընթացում, մասնագիտական զարգացման հետագա փուլերում, ծրագրերում, բարձրացնել մրցունակությունը և աշխատաշուկայում զբաղվածության ցուցանիշները: Կարիերայի կառավարման ու զարգացման գործընթացն ունի համակարգային մոտեցում. մշակել կարիերայի զարգացման ռազմավարություն, իրականացնել աշխատանքային զարգացման ծրագիր, կարողանալ ապահովել անձնային և մասնագիտական աճի ապահովում: Ելնելով վերոնշյալ դրոյթներից և առկա պահանջներից՝ Երևանի Վ. Բոյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանը մշակել և 2012թ.-ից բակալավրիատում ներդրել է «Կարիերայի կառավարում» առարկան, որը հնարավորություն է ընձեռում ուսանողներին հասկանալ և բացահայտել, թե ինչ է իրենից ներկայացնում կարիերան և աշխատանքը, ծանոթանալ աշխատաշուկայում անհրաժեշտ հիմնական գործիքներին և հմտություններին: Դասընթացի նպատակներն ու խնդիրներն են՝

- ներկայացնել կարիերայի կառավարման կարևորությունն ու նշանակությունը, փոխանցել մասնագիտական գիտելիք,
- բացահայտել կարիերայի կառավարման և կրթության միջև անմիջական կապը և հետագա հնարավորությունները,
- ներկայացնել աշխատաշուկայի կառուցվածքը, պահանջները, գործատուներին ճիշտ ներկայանալու հիմնական հմտությունները (ինչպես ճիշտ ներկայանալ աշխատանքային հարցազրույցի, ինչպես կազմել մրցունակ աշխատանքային կեսագրական, ուղեկցող նամակ և այլն),
- ծանոթացնել «կարիերա» հասկացության էությանը, կարիերայի կառավարման/զարգացման գործոններին, ինչպես նաև գործատուին ներկայանալու արդյունավետ ձևերին ու մեթոդներին,
- ուսանողներին փոխանցել աշխատաշուկայում մրցունակ լինելու համար անհրաժեշտ «փափուկ» կամ փոխանցելի հմտությունները,
- զարգացնել վերլուծական հմտությունները՝ անձնական և մասնագիտական կարողությունները դիտարկելու, քննելու,

կառավարելու և բարելավելու համար, այնուհետև գնահատելու սեփական ցանկությունները, հասկանալու հետաքրքրությունները, հմտությունները և արժեքները,

- ուսումնասիրել այլընտրանքները, յուրաքանչյուր ոլորտում առկա հնարավորությունները/տարբերակները:

Ամփոփելով կարող ենք փաստել, որ ուսանողների և շրջանավարտների զբաղվածության և աշխատաշուկայում մրցունակության կարևորությունը այսօր օրակարգային է: Մասնավորապես վերջին տասը տարիների ընթացքում բավականին մեծ բարեփոխումներ են իրականացվել, հստակեցվել են կարիերայի կենտրոնների գործառույթները, ընդլայնվել է ծառայությունների մատուցման շրջանակը, սակայն հարկավոր է կարիերայի ուղղորդման կառավարման մեկ միասնական մոդել: Այս փուլում կարիերայի ուղղորդման կառավարման ենթակառուցվածքների զարգացման և արդյունավետության բարձրացման համար պետք է գործադրվեն աշխատանքներ կարիերայի կենտրոնների, ուսումնառողների զբաղվածությամբ զբաղվող ստորաբաժանումների հետ, այդ կառույցների մասնագետների և խորհրդատուների հետ: Կարևոր է կարիերայի կենտրոնների ուղղորդմամբ վերանայել պետական բուհերի մի շարք կրթական ծրագրեր՝ վերջիններս համապատասխանացնելով աշխատաշուկայի պահանջներին, հաշվի առնելով բուհերի ոլորտային առանձնահատկությունները: Առավել անհրաժեշտ է ակտիվացնել համագործակցությունը կարիերայի կառավարման ոլորտի միջազգային փորձագետների ու արտասահմանյան մասնագետների հետ, ինչպես նաև օտարերկրյա համալսարանների նմանատիպ կառույցների հետ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Council of the European Union. 2008. *Council Resolution on Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies*. Resolution No. 14398/08 EDUC 241 SOC 607, Brussels.
2. European Lifelong Guidance Policy Network. 2015. *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission*. European Lifelong Guidance Policy Network. Jyväskylä. ELGPN.
3. Ginzberg E. 1971. *Career Guidance: Who Needs it, Who Provides it, Who can Improve it*, McGraw-Hill, New York.
4. Killeen J., White M. & Watts A.G. 1992. *The Economic Value of Careers Guidance*, Policy Studies Institute, London.

5. Organisation for Economic Co-operation and Development and European Commission and European Commission. 2004. *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. OECD. Paris.
6. Vuorinen R. 2016. *Key Competence “Career Management Skills”: Taking up Ongoing National Policy Developments at EU Level*.
7. Watt G. (Ed.). 1996. *The Role of Adult Guidance and Employment in a Changing Labour Market – Final report on Eurocounsel*. Office for Official Publications of the European Communities, Eurofound, Luxembourg.
8. Watts A.G., Fretwell D. 2004. *Public Policies for Career Development: Case Studies and Emerging Issues for Designing Career Information and Guidance Systems in Developing and Transition Economies*. World Bank. Washington, DC.

АНИ ОВСЕПЯН - ИНФРАСТРУКТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ КАРЬЕРОЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РА

Ключевые слова: профориентация, управление карьерой, конкурентоспособность, занятость, рынок труда, спрос, предложение, работодатель, сотрудничество, карьерный рост.

После независимости Армении в 1991 году, стали востребованными постоянные изменения на мировом рынке труда, такие как сдвиги в спросе и предложения рабочей силы и трудоустройства, изменения потребностей рынка труда, трудовая миграция, профориентация, реформы системы образования, и их воздействия на выпускников университетов и их профессиональное трудоустройство.

Для решения вышеупомянутых проблем, а также трудоустройства студентов и выпускников необходимы бывают более действенные шаги в вопросах управления карьерой: помогать субъектам в непрерывном саморазвитии и самореализации повышая конкурентную способность на рынке труда и стабильное и скоординированное развитие в процессе трудовой деятельности. В данной статье рассматриваются и представляются действующие структуры управления карьерой в высших учебных заведениях Республики Армении.

ANI HOVSEPYAN - CAREER GUIDANCE MANAGEMENT INFRASTRUCTURES AT THE RA STATE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Keywords: career guidance, career management, competitiveness, employment, labour market, demand, supply, employer, cooperation, career growth.

Ever since the year of 1991, when Armenia became an independent state, periodical changes in the international labour market, such as the supply and demand, labour migration, professional orientation, education system reforms, and their potential impact on the professional employment of university graduates, have become increasingly relevant.

To resolve the abovementioned issues, to restate the problems with the professional involvement of the students and graduates, as well as to alleviate the process with certain practical steps, career guidance is required, to help the individuals to increase the competitiveness in the labour market due to continual self-education and development, as well as to experience a systematized and incessant working process throughout the entire career. The article touches upon the current career guidance infrastructures at the higher education institutions of the Republic of Armenia.

Ներկայացվել է՝ 24.09.2019
Գրախոսվել է՝ 15.10.2019

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

АЛИСА ЧИТЧЯН

***Ключевые слова:** учебный процесс, общение, учебник, коммуникативная ценность, художественный текст, информация, типология, языковая единица, монологическая речь, речевые навыки.*

Коммуникативная направленность обучения иностранным языкам предполагает формирование личности, способной к общению в различных жизненных ситуациях, как в устной, так и в письменной форме. Обучая учащихся русскому языку, учителя, как правило, стремятся максимально приблизить условия общения в учебном процессе по своим основным характеристикам к реальному общению. В учебниках по русскому языку для основной школы предлагаемые учащимся тексты и другой учебный материал, подлежащий усвоению, обладает достаточно высокой коммуникативной ценностью. Учебный материал по русскому языку в старшей школе включает в себя обширный пласт художественных текстов, объединённых в актуальные тематические блоки: « Мы и мир вокруг нас», «Жизнь по законам чести», «Личность и общество», «Преданья старины глубокой...», «Человек. Портрет. Характер», « Добро и зло» и др.

Основным признаком художественного текста является то, что он опирается на образное отражение мира и содержит различные виды информации – интеллектуальную, эмоциональную, эстетическую. Чтобы правильно организовать работу с художественными текстами, надо, прежде всего, иметь представление о своеобразии художественных текстов и их особенностях по сравнению с другими типами текстов. С функциональной точки зрения это различие состоит в том, что художественные тексты являются носителями коммуникативно-эстетической информации, а все остальные, т.е. нехудожественные тексты – коммуникативно-информационной. По мнению Н.С. Валгиной, нехудожественные тексты имеют свою частную типологию: тексты массовой коммуникации, научные тексты, официально-деловые тексты, которые строятся по законам логического мышления и отражают логико-понятийную и объективную сущность

явлений. В отличие от них, художественные тексты, как отмечает далее автор, строятся по законам ассоциативно-образного мышления, и для них важна образно-эмоциональная, субъективная сущность явлений. Если в художественном тексте присутствует «вторичная действительность», увиденная и изображенная глазами автора, то нехудожественный текст, как правило, одномерен и однопланов (Валгина Н.С. 2003: 114). Отмечается также, что в художественном тексте наиболее полно реализуется функция воздействия; здесь происходит своеобразный сдвиг, смещение, которое проявляется в том, что содержание и выражение данной совокупности языковых единиц используется уже не для передачи определенного содержания, а становится выражением нового содержания, «метасодержания». Сообщение начинает функционировать для передачи нового содержания, выходящего за пределы семантического использования языка. По справедливому замечанию М.А. Гвенцадзе, «художественные тексты представляют не модель реальной действительности, а сознательно конструируемые возможные модели действительности» (Гвенцадзе М.А. 1986: 91).

Рассматривая художественные тексты в качестве учебного материала в старшей школе, следует учесть, что с точки зрения коммуникативного подхода к данному типу текстов на первый план выходит их эстетически обусловленное коммуникативное свойство, поэтому их способность вызывать эстетический эффект может быть реализована только при условии адекватного восприятия и понимания читателем литературного произведения. Каждый учитель ищет наиболее эффективные способы для того, чтобы научить своих учеников вникать в словесно-художественные образы изучаемого литературного произведения, поскольку понимает, что, чем богаче знания учеников о языковой природе эстетического эффекта, тем глубже их понимание художественного текста и тем сильнее укрепляется потребность к повышению уровня собственных речевых навыков.

Понятие «язык художественного произведения» включает в себя всё богатство общенародного языка, которое использует автор: многозначность слова, омонимы, синонимы, антонимы; архаизмы, историзмы, неологизмы, иноязычная лексика, диалектизмы, терминология, профессиональная лексика, идиомы, крылатые слова. Специфика языковой структуры художественных текстов состоит в том, что в них могут использоваться как средства нормированного литературного языка, так и явления, стоящие вне литературной нормы - диалектизмы, жаргон, средства других стилей и т.д. При этом отбор языковых средств и всех элементов художественной системы

произведения подчинен замыслу автора, его эстетической задаче. Так, в речи персонажей могут быть нарушения фонетических, лексических, морфологических и других языковых норм. Часто подобные приемы используются для характеристики героя, его происхождения, культурного уровня и т.д. Форма речи - письменная, художественные тексты или отрывки часто читаются на уроке вслух или наизусть. Кроме того, в художественной речи в равной степени представлены все виды речи: монолог, диалог, полилог. В этой связи следует отметить также, что в художественной литературе широко используются все функционально-смысловые типы речи - описание, повествование, рассуждение. Жанровое многообразие изучаемых произведений художественной литературы - это роман, повесть, сонет, рассказ, басня, стихотворение, комедия, трагедия, драма и др.

Дискуссии методистов по поводу целесообразности использования художественных текстов для формирования речевых навыков учащихся, об их преимуществах и недостатках, в целом вызваны определёнными трудностями восприятия и понимания учащимися художественных текстов, обусловленными как указанными выше особенностями, так и «языковым барьером» - недостаточным владением русским языком.

Допуская необходимость многоаспектного изучения текста, следует всё же выделить те основные аспекты, которым необходимо уделять особое внимание, когда текст используется в учебных целях. Одним из таких аспектов, связанных с характеристикой текста как цельного литературного произведения, как коммуникативной единицы высшего уровня, с методической точки зрения, является функциональный аспект художественного текста, имеющий ярко выраженный коммуникативный характер. Это относится прежде всего к структуре художественных текстов, так как, будучи учебными, эти тексты являются основными источниками формирования коммуникативной компетенции и её компонентов в старшей школе. Особая роль при этом принадлежит композиционно-речевым формам художественного текста повествованию, описанию и рассуждению, поскольку именно эти речевые формы оформляют мысль, придают ей целостность и, таким образом, способствуют развитию навыков связной устной и письменной речи. Такое разделение речи, конечно же, носит условный характер, так же, как на монологическую и диалогическую, поскольку живая речь может одновременно содержать признаки и элементы всех форм и типов речи. Однако различение описания, повествования и рассуждения в учебных целях, так же как деление речи на монологическую и диалогическую, крайне важно, так как обеспечивает логико-семантическое строение

высказываний, подчёркивая их существенные особенности. М.П. Брандес понимает под композиционно-речевыми формами сложные функциональные тексто-речевые единства, структурирующие мысль, упорядочивающие её развитие и придающие ей целостность и законченность.

Функционально-смысловые типы речи в рамках текста определяются характером передаваемой содержательной информации и реализуют как мыслительные, так и коммуникативные функции. Как известно, в старшей школе уделяется особое внимание развитию письменной и устной монологической речи, как одной из важнейших форм реализации коммуникативно-речевого акта. «Монолог – форма однонаправленного общения. Это сложная, развернутая форма речи, в которой сравнительно мало используется неречевая информация, получаемая участниками коммуникации из ситуации общения. По сравнению с диалогом монологическая речь – наиболее организованный вид речи» (Брандес 2004: 119-120). «Монологу обычно свойственны такие черты речевой организации, как стройность композиции, логическая последовательность мысли и речевой формы, ее выражающей, ограниченность произвольных субъективных привнесений.

Монолог, в отличие от диалога, стимулирует использование форм и приемов книжной речи», – считает Васильева А.Н (Васильева 2005: 39). Итак, можно заключить, что основными характеристиками монолога являются его близость к литературно-книжному языку, логическая последовательность изложения, связность, законченность, синтаксическая завершённость.

Изучаемые в старшей школе произведения русской литературы (представленные в учебниках в сокращении): А.С.Пушкин «Капитанская дочка» – 10 кл., М.Ю.Лермонтов «Княжна Мери» – 11 кл., И.С.Тургенев «Накануне» – 12 кл., А.П. Чехов «Смерть чиновника» – 11 кл., Л.Н.Толстой «После бала» – 12 кл., А.И.Куприн «Гранатовый браслет» – 11 кл., Ф.М.Достоевский «Белые ночи» – 11 кл. И др. Дают большие возможности для организации работы по развитию навыков монологической речи. В процессе их изучения можно, опираясь на особенности речевой структуры изучаемого текста, выявляя и подчёркивая преобладающий способ его изложения, научить учащихся правильно строить собственные монологические высказывания в форме повествования, описания или рассуждения.

Исследованию композиционно-речевых форм в структуре художественных текстов посвящено большое количество работ как в лингвистике, так и в литературоведении, но для методической науки

особенно ценными являются исследования в области **коммуникативной стилистики художественного текста**, поскольку именно это, сравнительно новое направление, ставит своей целью обеспечить опору на изучаемый текст как на источник «, формирования коммуникативных навыков. «Деятельностный подход в рамках коммуникативной стилистики текста связан с рассмотрением текста как продукта первичной коммуникативной деятельности автора и объекта вторичной коммуникативной деятельности читателя. Цель коммуникативной стилистики текста – разработка проблемы эффективности текстовой деятельности автора и адресата с учетом специфики их языковой личности, сферы общения, целей и задач, жанрово-стилевых и других. При этом ключевой остается проблема эффективности речевого общения»(Стилистический энциклопедический словарь русского языка. 2011: 160).

Композиционно-речевые формы, как в художественной, так и в обычной повседневной речи имеют свои языковые и структурные особенности, объединённые в сложные единства, обеспечивающие смысловую целостность и связность текста.

Признаки повествования. В повествовании раскрываются тесно связанные между собой события, явления, действия, о которых рассказывает автор или герой произведения. Структурные особенности повествования тесно связаны с темой, идеей, авторским замыслом, художественно-образной системой, т.е. с содержанием произведения.

Выделяя лингвистические признаки повествования, отметим функциональную значимость видовых, временных и модальных глагольных категорий, наличие и употребление глаголов совершенного и несовершенного видов, подчёркивающих смену событий и действий в зависимости от характера и развития ситуации, причинно-следственной обусловленности и т.д. Ещё одним важным признаком повествования является его особая композиция. Она строится по схеме: завязка (экспозиция), развязка, кульминация.

Описание. В отличие от повествования, в описании нет динамичного хода событий, оно статично и, как правило, содержит информацию, касающуюся портрета, пейзажа, интерьера, характера и т.д. Для описания используются приёмы сравнения, аналогии, контраста и другие выразительные средства, которые не только дают представление о предмете в целом, но и отмечают признаки, свойства предмета речи и указывают на его назначение и другие признаки. Типичные грамматические средства оформления – это простые и

сложные предложения с преимущественным использованием определительных характеристик и составных именных сказуемых. Целью обучения описанию также является создание вторичного текста с перечислением характерных особенностей, черт, деталей, словесного изображения предмета речи.

Рассуждение как тип речи выполняет важнейшую функцию не только в языке художественной литературы, но и в развитии языковой личности читателя как средство формирования умений и навыков объяснять или обсуждать различные вопросы, проблемы, явления, действия, поступки и аргументировать, доказывать и отстаивать свою точку зрения и убеждения. В конечном счёте, рассуждение как тип речи служит важнейшим средством формирования читательского мировоззрения. Грамматические средства оформления рассуждения гораздо шире, разнообразнее и сложнее, чем в предыдущих типах речи, так как отражают не только предметную, но и эмоционально-экспрессивную сферу. В основном можно отметить преимущество сложных предложений с причастными и деепричастными оборотами, с обстоятельствами или придаточными причины, следствия, цели; с глаголами разных видовых форм. Нередко используются риторические вопросы, междометия, а в устной речи – невербальные средства выражения – жесты, мимика.

Смысловые отношения между частями рассуждения строятся по схеме: тезис – доказательство тезиса – вывод (заключение). Итак, для любого текста характерно наличие трёх основных составляющих: содержания, структуры и языковых средств. В соответствии с этим и следует, на наш взгляд, строить работу по обучению школьников различным функциональным типам речи на основе изучаемого художественного текста. При этом, систему упражнений и заданий и всю работу над художественным текстом следует строить таким образом, чтобы обеспечить:

1. Понимание читаемого текста, способность передавать его содержание, определить основную мысль, тему, идею, замысел автора.
2. Формирование умения определять особенности языковых средств, характерные для данного текста, озаглавливать отдельные отрывки из текста, составлять план, определять границы зачина, кульминации и развязки и т.д.

Конечной целью такой работы является формирование навыков использования приобретенных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни для создания связного устного и

письменного текста с соблюдением норм русского литературного языка. Некоторые материалы подобной работы разработаны и представлены нами в виде планов-конспектов по изучению конкретных программных художественных произведений в пособии для учителя, как например, образец плана-конспекта урока литературы по теме «Человек. Портрет. Характер». Рассказ Л. Н. Толстого „После бала”. 12 класс (Пособие для учителя 2010:74). Данные учебные материалы наглядно демонстрируют, как на уроках русской литературы посредством применения современных технологий обучения (интерактивных методов, проектной деятельности, технологий РКМЧП и др.) можно не только привлечь внимание учащихся к особенностям изучаемого художественного текста для раскрытия художественной функции языковых средств, используемых автором, но и на этой основе строить собственные речевые высказывания на различные темы, выражая в них свои чувства, переживания, представления, отношение, оценку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики: модели мира в литературе. – М., 2000.
2. Брандес М.П. Стилистика текста. – М: Прогресс-Традиция, ИНФА-М, 2004.
3. Валгина Н.С. Теория текста. – М.: «Логос», 2003.
4. Васильева А.Н А.Н. Курс лекций по стилистике русского языка. – М., Книга, 2005.
5. Гвенцадзе М.А. Коммуникативная лингвистика и типология текста. – Тбилиси, 1986.
6. Пособие для учителя, Ереван, Манмар,2010
7. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. Под редакцией М.Н. Кожинной. М., Наука, 2011.

REFERENCES

1. Beljanin V.P. Osnovy psiholingvisti4eskoj diagnostiki: modeli mira v literature. – М., 2000.
2. Brandes M.P. Stilistika teksta. – М: Progress-Tradicija, INFA-M, 2004.
3. Valgina N.S. Teorija teksta. – М.: «Logos», 2003.
4. Vasil'eva A.N A.N. Kurs lekcij po stilistike russkogo jazyka. – М., Kniga, 2005.

5. Gvencadze M.A. Kommunikativnaja lingvistika I tipologija teksta. – Tbilisi, 1986.
6. Posobie dlja u4itelja, Erevan, Manmar, 2010
7. Stilisti4eskij jenciklopedi4eskij slovar' russkogo jazyka. Pod redakciej M.N. Ko#inoj. M., Nauka, 2011.

ԱԼԻՍԱ ՉԻՏՉՅԱՆ - ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՄԵՆԱԽՈՍԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ ՌՈՒՍ ԳԵՂԱՐՎԵՍԱԿԱՆ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Հիմնաբառեր: ուսումնական գործընթաց, շփում, դասագիրք, հաղորդակցական արժեք, գեղարվեստական տեքստ, տեղեկատվություն, տրիպականացում, լեզվական միավոր, գեղարվեստական տեքստ, խոսքային հմտություններ:

Սույն հոդվածում քննության են առնվում գեղարվեստական տեքստի ուսուցման գործընթացում սովորողների հաղորդակցական, մասնավորապես մենախոսական կարողությունների ձևավորման հնարավորությունները: Կառուցվածքային առանձնահատկությունների կարևորմամբ՝ դիտարկվում և ընդգծվում են գեղարվեստական տեքստերի վերարտադրման հնարավորությունները, այն է՝ ինչպես սովորեցնել աշակերտներին ճիշտ կառուցել մենախոսության արտահայտությունները պատմելիս, նկարագրելիս, սեփական գաղափարները հիմնավորելիս:

ALISA CHITCHYAN - DEVELOPMENT OF THE LEARNERS' MONOLOGUE SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN FICTION

Keywords: *teaching process, contact, textbook, communicative value, fiction text, information, typology, language unit, monologue speech, speaking skills.*

The current article deals with the problem of the development of learners' communicative, particularly monologue skills in the process of teaching Russian fiction texts. Based on the structural peculiarities, the possibilities of the exposition of these texts are discussed and analyzed: as how to teach the learners to construct their own monologue expressions while narrating, describing or reasoning their ideas.

Ներկայացվել է՝ 01.10.2019

Գրախոսվել է՝ 01.10.2019

**ՎԵՐՋՆԱՐԴՅՈՒՆՔԱՀԵՆ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐԸ ՕՏԱՐ
ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ
(ԳԵՐՄԱՆՆԵՐԵՆ ԲԱՆԱՎՈՐ ԽՈՍՔԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ)**

ԼՈՒՍԻՆԵ ՍՈՂՈՄՈՆՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ուսումնառության վերջնարդյունքներ, վերջնարդյունքահեն գնահատում, կառուցողական համաձայնեցում, Բլումի դասաբանություն, չափելի վերջնարդյունքներ, բանավոր խոսք:

Արդի փուլում հանրակրթական ոլորտում ուսումնական գործունեության անհատականացման պայմաններում կրթական հարացույցի փոփոխության առանցքն ուսուցման արդյունքահեն մոտեցումն է (outcome-based approach), որի հիմքում ընկած են ուսումնառության վերջնարդյունքները (learning outcomes) և վերջիններիս ձեռքբերման գործընթացը: Ինչպես Ստեֆան Ադամն է ընդգծում, ուսումնառության արդյունքները մեծ ազդեցություն ունեն կրթակարգի ձևավորման, ուսուցման, ուսումնառության և գնահատման վրա (Adam 2004: 3):

Թեև ուսումնառության արդյունքները նախապես ներդրում են առարկայական չափորոշիչներում և առարկայական ծրագրերում՝ մասնավորեցված ուսումնառության նպատակների տեսքով, բայց և այնպես վերջնարդյունքներին նպատակաուղղված գնահատումը դեռևս մարտահրավեր է օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում հանրակրթական դպրոցում: Ասվածը վկայում է գնահատման բովանդակահեն մոտեցման առաջնահերթությունը, ինչը թերևս պայմանավորված է բովանդակության մեջ նախանշված վերջնարդյունքների արտացոլման հանգամանքով: Մեր իրականության մեջ թեպետ քննարկվել են հանրակրթական ոլորտում չափորոշչահեն կրթության որոշ խնդիրներ (Էսաչատրյան 2011; Հակոբյան 2012; Սաֆարյան 2012), սակայն համեմատաբար քիչ են լուսաբանվել օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում վերջնարդյունքահեն գնահատման մեթոդական համակարգի մշակման հիմնահարցերը: Ակնհայտ իրողություն է, որ ցայսօր ուսումնական գործընթացը կազմակերպելիս դասավանդողները ոչ միշտ են լիարժեք հետևում չափորոշչային պահանջներին՝ այսպիսով ըստ արժանվույն չգնահատելով գնահատման և ուսումնառության նպատակների միջև փոխկապակցվածության անհրաժեշտությունը:

Պայմանավորված սույն հիմնախնդրի արդիականությամբ՝ հոդվածում քննության է առնվում չափորոշչահեն կրթության

համատեքստում վերջնարդյունքների ինտեգրման հիմնահարցը գնահատման գործընթացում: Ներկայացվում է վերջնարդյունքներին նպատակուղղված գնահատման ուսումնառության արդյունքների ձևավորմանը ներկայացվող պահանջների դիտարկմամբ՝ վեր հանելով արդյունքահեն գնահատմանը նպաստող գործոնները գերմաներեն բանավոր խոսքի վերջնարդյունքահեն գնահատման ապահովող դասի պլանավորման օրինակով: Հետազոտության իրականացման համար կիրառվել են *մեթոդական գրականության ուսումնասիրություն, համեմատական վերլուծություն, ուսումնական գործընթացի դիտարկում, զրույց* մեթոդները:

Ինչպես հայտնի է, վերջնարդյունքներին նպատակուղղված կրթության համատեքստում շեշտադրումը բովանդակությունից՝ «ի՞նչ է ուսուցանվում», անցնում է արդյունքների վրա՝ «ի՞նչ իրազեկությունների է տիրապետում սովորողը, ի՞նչ գիտի և կարող է անել» (Bergmann 2013: 15, Adam 2004: 9): Վերջինս առաջ է բերում կրթության գերակայությունների և կողմնորոշումների փոփոխություն՝ հիմք ունենալով ուսուցման կոմպետենտային և անձնակողմնորոշիչ մոտեցումները: Մասնավորապես, եթե ավանդական մոտեցման դեպքում ուսուցչի համար առաջնահերթ է բովանդակության հաղորդումը և վերջինիս տիրապետման աստիճանի ստուգումն ու գնահատումը, ապա արդյունքահեն ուսուցման և ուսումնառության հիմքում ընկած են սովորողների իրազեկությունների ձևավորումն ու զարգացումը և մշտադիտարկման միջոցով դրանց հասնելու ուղիների մշակումը:

Արդյունքահեն ուսուցման և ուսումնառության անքակտելի ձևերից է Բիգգսի՝ բարձրագույն կրթական ոլորտին նպատակաուղղված կառուցողական համաձայնեցումը (constructive alignment): Վերջինս ենթադրում է վերջնարդյունքներին համապատասխան դասավանդման, ուսումնառության մեթոդների մշակում, և ստուգման, գնահատման առաջադրանքների և չափանիշների ստեղծում վերջնարդյունքների տիրապետման աստիճանը պարզելու համար (Biggs 1999: 64): Բիգգսի տեսությանը հարում է նաև Ռամսդենի դիրքորոշումը գնահատման վերաբերյալ, համաձայն որի, սովորողի տեսանկյունից գնահատվում է այն, ինչ սահմանում է կրթակարգը: Եվ քանի որ, աշակերտները ուսումնառության ընթացքում կարևորում են հատկապես այն, ինչը գնահատվում է, հետևաբար վերջնարդյունքների և գնահատման միջև կապն ապահովելու համար անհրաժեշտ է կրթական վերջնարդյունքների արտացոլումը գնահատման առաջադրանքներում (Ramsden 1992: 187):

Պետք է նկատենք, որ առաջին հայացքից պարզ թվացող այս վերջնարդյունք-գնահատում հարաբերակցումը երբեմն խոչընդոտվում է վերջնարդյունքների ոչ հստակ ձևակերպումների պատճառով: Ըստ այդմ

առաջնային է այնպիսի չափորոշչային պահանջների սահմանումը, որը կապահովի թափանցիկություն և իրատեսական գնահատման վրա հիմնված գիտելիքների, կարողությունների ձևավորում:

Եթե փորձենք ի մի բերել մեթոդական գրականության մեջ քննարկված չափորոշչահեն ուսուցման գործընթացում վերջնարդյունքների ներդրման առանձնահատկությունները, ապա արդյունքահեն գնահատումը կարող ենք բնորոշել որպես հետևյալ նախադրյալների փոխկապակցված ամբողջություն՝

- Առարկայական չափորոշիչներից և ծրագրերում զետեղված ուսումնառության նպատակներից ելնելով յուրաքանչյուր թեմայի/դասի *չափելի, իրական* ուսումնառության արդյունքների սահմանում, որոնք ընդգրկում են Բլումի վերանայված դասաբանության կրթական նպատակները
- Ուսումնառության արդյունքներին համահունչ ստուգման, գնահատման առաջադրանքների և չափանիշների մշակում, որոնք կարտացոլեն աշակերտների կողմից նյութի յուրացման և այն կիրառելու կարողությունն ըստ չափորոշչային պահանջի
- Վերջնարդյունքներին և գնահատման առաջադրանքներին համապատասխան ուսուցման և ուսումնառության մեթոդների մշակում
- Սովորողներին դասին կամ ուսումնական տարվա ավարտին ակնկալվող վերջնարդյունքների մասին իրազեկում
- Ուսումնառության մշտադիտարկում սովորողների ինքնագնահատման և փոխգնահատման միջոցով
- Ուսուցիչների կողմից հետադարձ կապի մեխանիզմների կիրառում դեպի դասավանդման մեթոդիկական և ուսումնառության վերջնարդյունքները

Ստորև ներկայացնենք այս նախադրյալներից յուրաքանչյուրի ինտեգրման առանձնահատկությունները գերմաներեն բանավոր խոսքի վերջնարդյունքահեն գնահատմանն ուղղված դասի պլանավորման մեջ: Նշենք, որ վերջինս նախատեսված է գերմաներեն խորացված ուսուցման դպրոցների (DSD 1 Schule) 6-րդ դասարանի համար (դասագիրք՝ Beste Freunde A2.1):

Չափելի, իրական վերջնարդյունքների սահմանում Բլումի վերանայված դասաբանության համապատասխան

Մինչ դասի բանավոր խոսքի վերջնարդյունքների սահմանումը, նախ և առաջ ճշգրտվում է՝ քանի ժամ է հատկացված տվյալ դասին թեմատիկ պլանով: Այս դեպքում՝ 2 ժամ: Հարկ է ծանոթանալ թեմատիկ պլանավորման մեջ տվյալ թեմայի (բանավոր խոսքի) վերջնարդյունքներին, որոնք հիմնվում են գերմաներեն խորացված ուսուցման դպրոցների չափորոշի վրա (Rahmenplan «Deutsch als Fremdsprache» für das Auslandsschulwesen):

Օրինակ՝
Թեմա՝ Komm, wir feiern! Արի, տոնում ենք
Թեմայի՝ բանավոր խոսքից ակնկալվող վերջնարդյունքները՝
Կարողանալ՝

Ժխտել ինչ որ բան, առաջարկություն անել և առաջարկությունը մերժել, տեղեկություն տալ տոնի մասին, համեմատել այլ տոնի հետ

Թեմայի՝ բանավոր խոսքից ակնկալվող պահանջներին ծանոթանալուց հետո հարկ է ուսումնասիրել դասանյութը (որը ըստ էության թեմայի երրորդ դասն է, Oktoberfest): Ապա ելնելով չափորոշիչներից և նախատեսվող դասից՝ ձևակերպվում են դասի բանավոր խոսքի վերջնարդյունքները՝ հաշվի առնելով վերջիններիս ձևակերպման պահանջները: Ինչպես գիտենք, վերջնարդյունքները սահմանվում են որոշակի չափանիշների հիման վրա: Վերջնարդյունքների ձևավորման գործում մեծ է Բ. Բլումի կողմից ստեղծված (Bloom 1956) և հետագայում այլ հեղինակների՝ Անդերսենի, Կրաթուոլի (Anderson, Krathwohl 2001) կողմից լրամշակված *դասաբանությունը*, որը հնարավորություն է տալիս ուսուցիչներին ուսուցման գործընթացը կազմակերպել այնպես, որ սովորողները ձեռք բերած գիտելիքները կիրառեն ճանաչողական գործընթացի տարբեր մակարդակներում՝ պարզից (հիշել) բարդ (ստեղծել): Եվ քանի որ հաղորդակցային օտար լեզվի դասին գնահատման նպատակը ոչ միայն յուրացված բովանդակության, այլև հմտությունների և կարողությունների ձևավորումն ու ստուգումն է, ուստի կարևորվում է դասաբանության վեց մակարդակների արտացոլումն ուսումնառության արդյունքներում:

Մյուս չափանիշը կարող ենք դիտարկել վերջնարդյունքների *չափելիությունը*: Ուսուցիչների հետ զրույցները ցույց են տալիս, որ դժվար չափելի պահանջները խնդրահարույց են թե՛ կիրառման, թե՛ գնահատման տեսանկյունից, անգամ վերջիններս անտեսվում են ուսումնական գործունեության կազմակերպման ժամանակ: Ինչպես մեթոդական գրականության մեջ է նշվում, վերջնարդյունքները ճշգրիտ ձևակերպելով, հնարավոր է ստեղծել գործիքակազմ վերջիններիս չափման համար, և գնահատման գործընթացը դարձնել թափանցիկ (Ханаева 2014: 79): Մյուս կողմից չափելի վերջնարդյունքները թույլ են տալիս գնահատել՝ արդյոք սովորողները ձեռք են բերել վերջնարդյունքները, թե ոչ (Kennedy 2008: 73): Չափելիությունն ուսուցիչներին թույլ է տալիս նախ իրազեկ լինել ակնկալվող ուսումնառության արդյունքներից, ապա մեթոդներ մշակել վերջիններիս ձեռք բերման համար:

Չափելիության հետ մեկտեղ կարևորվում է նաև պնդումների *իրական լինելը*: Չէ՞ որ այսօր առաջնահերթ է աուտենտիկ գնահատումը, որի իրականացման նախադրյալներից են իրական վերջնարդյունքները:

Վերջիններս ենթադրում են լեզվական բնական մթնոլորտ՝ իրական լեզվական նյութի, ուսումնառության կիրառում, իրադրային ստուգման և գնահատման առաջադրանքներ: Հակառակ պարագայում սովորողների մոտ գնահատումը միայն միջոց է գնահատական ստանալու համար, և գերիշխում է մակերեսային մոտեցում ուսումնառության նկատմամբ:

Այսպիսով, ըստ վերոնշյալ չափանիշների, սահմանվում են դասի՝ բանավոր խոսքից ակնկալվող արդյունքները:

Դասի թեման՝ Oktoberfest

Ակնկալվող վերջնարդյունքները (բանավոր խոսք)՝

Կարողանալ՝

- **ճանաչել** տոնի խորհրդանիշները և ավանդույթները (գիտելիք)
- **ներկայացնել** տեքստում առկա նկարները (ընկալում)
- **վերածել** երկխոսությունը մենախոսության (կիրառում)
- **համեմատել** տոնը հայկական տոնի (Արենի գինու փառատոն) հետ (վերլուծում)
- **սպեղծել** պատմություն (սպեղծում)

Կարևոր դիտարկում դասի ուսումնառության արդյունքներից ելնելով՝ կարող է նաև լրացուցիչ նյութերի կարիք լինել: Համեմատել տոնը հայկական տոնի (Բերքի տոն) հետ վերջնարդյունքը ենթադրում է լրացուցիչ տեղեկություն հայկական տոնի մասին, քանի որ դասագրքում սվյալ նյութն առկա չէ:

Վերջնարդյունքներին համապատասխան գնահատման առաջադրանքների և չափանիշների մշակում

Հաջորդ քայլն է մշակել վերջնարդյունքներին համապատասխան գնահատման առաջադրանքներ: Ընդ որում, ամեն վերջնարդյունքի համար նախատեսել ենք մի առաջադրանք

1. Պատասխանե՛ք հարցերին: Beantworten Sie die Fragen!

- Wann ist der Familientag und was ist das?
- Was machen die Leute im Zelt?
- Wie heisst das Oktoberfest in München?
- Was trinkt man auf dem Oktoberfest?
- Was kann man da essen? (Georgiakaki ... 2017 :18)

Նկարագրե՛ք տեքստում առկա նկարները: Beschreiben Sie die Bilder!

2. Պատմե՛ք տոնի մասին: Erzählen Sie vom Fest!

3. Գտե՛ք գարեջրի տոնի և հայկական տոնի (Արենի գինու փառատոն) միջև նմանություններն ու տարբերությունները: Vergleichen Sie das Oktoberfest mit dem armenischen Volksfest (Areni Weinfest)!

4. Տրված նկարի միջոցով հորինե՛ք պատմություն (կամ երկխոսություն) և վերնագրե՛ք: Erfinden Sie mithilfe des Bildes eine Geschichte (oder erstellen Sie einen Dialog) und betiteln Sie sie!

Քանի որ առաջադրանքներն ընտրվել են ըստ Բլումի տաքսոնոմիայի՝ պարզից բարդ սկզբունքով, ապա նպատակահարմար ենք համարում չափանիշներն ընտրել նույն սկզբունքով: Ըստ այդմ տարբերակում ենք առաջին կարգի բարդության առաջադրանքներ (գիտելիք՝4-5): Հաջորդիվ հետևում են երկրորդ կարգի բարդության առաջադրանքները (ընկալում), որոնք համապատասխանում են 6 միավորին այն դեպքում, երբ նախորդ առաջադրանքները ևս կատարվել են: Երրորդ կարգի բարդության առաջադրանքները (կիրառում) նախորդների հետ միասին համապատասխանում են 7-8 միավորներին: Չորրորդ կարգի բարդության առաջադրանքների (վերլուծում) և նախորդ առաջադրանքների կատարման դեպքում աշակերտները ստանում են 9 միավոր: Իսկ առավել բարդ առաջադրանքները (ստեղծում) նախորդների հետ միասին համապատասխանում են 10 միավորին:

Վերջնարդյունքներին և գնահատման առաջադրանքներին համապատասխան ուսուցման և ուսումնառության մեթոդների մշակում

Հաջորդիվ ընտրում ենք դասավանդման և ուսումնառության մեթոդներ, որոնք կնպաստեն սովորողների կողմից նյութի յուրացմանը, կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը: Ընդգծենք, որ միևնույն վերջնարդյունքի ձեռք բերման համար ընտրել ենք մի քանի մեթոդներ, որոնց ընտրությունը կախված է նաև աշակերտների թվից:

Վերջնարդյունք	Ուսուցման/ ուսումնառության մեթոդ	Գնահատման առաջադրանք	Միավոր
Ճանաչել տոնի խորհրդանիշները և ավանդույթները (գիտելիք)	<ul style="list-style-type: none"> Մտագրոհ Wortigel Մտածիր-գույգ կազմիր-քննարկիր “Think Pair Share - Methode Ներսի-դրսի շրջան Kugellager Գնդակը պահել den Ball halten 	Հարց ու պատասխան	4-5
Ներկայացնել տեքստում առկա նկարները (ընկալում)	<ul style="list-style-type: none"> Զույգով աշխատանք- մեջք մեջքի Rücken an Rücken (մեկը նկարագրում է նկարը, մյուսը նկարում) Բանալի բառեր Schlüsselwörter Աշակերտները գուշակում են die Schüler erraten Gesprächsrunde 	Նկարագրում	6
Վերածել երկխոսությունը մենախոսության (կիրառում)	<ul style="list-style-type: none"> Մտքերի քարտեզագրում Mind-Map - Methode Խմբավորում Cluster-Methode Բանալի բառեր Schlüsselwörter 	Վերարտադրում	7-8

Համեմատել տոնը հայկական տոնի հետ (վերլուծում)	<ul style="list-style-type: none"> • Վենի դիագրամ Venn Diagram • Մտքերի քարտեզագրում Mind-Map - Methode • Խմբային աշխատանք Platzdeckchen 	Երկու տոների միջև նմանություններ ի ու տարբերությունների վերահանում	9
Ստեղծել պատմություն (ստեղծում)	<ul style="list-style-type: none"> • Խմբային աշխատանք Gruppenarbeit • Մտքերի քարտեզագրում Mind-Map - Methode • Դերախաղ Rollenspiel • Ուղղորդվող երկխոսություն Gelenkter Dialog 	Պատմության (երկխոսության) ստեղծում- ներկայացում տրված նկարով	10

Սովորողներին դասին կամ ուսումնական տարվա ավարտին ակնկալվող վերջնարդյունքների մասին իրազեկում

Թեև մեթոդական գրականության մեջ շատ է նշվում ուսուցիչների կողմից սովորողներին ակնկալվող արդյունքներից իրազեկելու հարցը, սակայն սա դեռևս խնդրահարույց է միջին դասարանների աշակերտների համար: Այս մոտեցումը թերևս ավելի իմաստալից կլինի հիմնական դպրոցի բարձր դասարանների և ավագ դպրոցի աշակերտների համար՝ ուսումնառության գործընթացի յորաքանչյուր փուլում սովորողներն իմանալով՝ ինչ է իրենցից ակնկալվում, ինչ պահանջներ է ներկայացնում չափորոշիչների նվազագույն մակարդակը, ռազմավարական նպատակներ են դնում իրենց առջև ուսումնառությունն իրականացնելիս:

Ուսումնառության մշտադիտարկում սովորողների ինքնագնահատման և փոխգնահատման միջոցով

Կարևոր է նշել, որ ակնկալվող արդյունքների ձեռք բերման գործընթացում էական դեր ունի ուսուցանող-ուսումնառող ակտիվ փոխներգործուն համագործակցությունը: Այս համատեքստում առաջին պլան է մղվում ինչպես ուսուցիչների գնահատման և ինքնագնահատման, այնպես էլ սովորողների ինքնագնահատման և փոխգնահատման կոմպետենցիաների ձևավորման և զարգացման հիմնախնդիրը: Ինքնագնահատումը և փոխգնահատումը, որոնք վճռորոշ են ինքնավար ուսումնառության համար, կարող են օգտակար լինել սովորողների կարողությունների իրական մակարդակը ճշգրիտ գնահատելու և ուսուցիչների հետ սեփական ուսումնական գործունեությունը պլանավորելու, ուսումնառության նկատմամբ ինքնատիպ մոտեցումներ մշակելու առումով: Մեր օրինակում, *հարց ու պատասխան, նկարագրում* առաջադրանքների դեպքում աշակերտներն իրենց պատասխանները համեմատում են լուծումների հետ՝ իրականացնելով ինքնաստուգում: *Վերարտադրում, պատմության ստեղծում* առաջադրանքներն էլ թույլ են տալիս իրականացնել փոխգնահատում:

Հետադարձ կապի մեխանիզմների կիրառում

Վերջին փուլում ուսուցչի խնդիրն է հետադարձ կապի միջոցով տեսնել՝ որքանով աշակերտները ձեռք բերեցին նախանշված ակնկալվող արդյունքները: Գնահատումը կբարելավվի, եթե ուսուցիչները գիտակցեն գործնականում կառուցողական համաձայնեցման պահպանման և սովորողների նվաճումների ամփոփման միջոցով իրենց դասավանդման ռազմավարության և վերջնարդյունքների արդյունավետության գնահատման անհրաժեշտությունը:

Այսպիսով, օտար լեզվի ուսուցման և գնահատման գործընթացներում վերջնարդյունքների ներդրման վերաբերյալ ուսումնասիրությունները վկայակոչում են, որ վերջնարդյունքահեն գնահատումն ընկած է սովորողների կոմպետենցիաների ձևավորումն ապահովող ուսուցման, ուսումնառության, գնահատման և վերջնարդյունքների փոխկապակցված կիրառման հիմքում: Այս համատեքստում առանցքային դերակատարում ունի չափորոշիչ-ծրագիր-դասագիրք համապատասխանության ապահովումը: Չէ՞ որ բովանդակություն-չափորոշիչ հարաբերակցության մի փոքր խախտումն էլ կարող է խոչընդոտել գնահատումը կրթական արդյունքների հետ արդյունավետ կապելու ձևերը:

Կարող ենք պնդել, որ վերջնարդյունքահեն գնահատումը շարունակական՝ վերջնարդյունքների մշտական ձեռք բերման և վերլուծման գործընթաց է՝ ի նպաստ անհատական ուսումնառության ուղիների առաջընթացի: Ինչպես Jianxin Zhang-ն է ընդգծում, վերջնարդյունքների գնահատումը ինչպես ավարտ է, այնպես էլ միջոց և սկիզբ (Zhang 2017:18): Սրանից կարելի է հետևություն անել, որ այն ընդգրկում է և՛ ընթացիկ, և՛ ամփոփիչ գնահատումը: Մեր պատկերացմամբ, եթե ամփոփիչ գնահատումը, ընդգրկելով միայն վերջնական արդյունքների գնահատումը, ամբողջապես չի բացահայտում վերջնարդյունքներին հասնելու ուղին, ապա ընթացիկ գնահատմամբ տեսանելի է արդյունքների ձեռքբերման ընթացքը համապատասխան դասավանդման և ուսումնական գործունեության տեսակների կիրառմամբ: Ըստ ամենայնի, վերջնարդյունքահեն գնահատումը, բացի ստուգողական, ուսուցողական գործառույթներից, խթանում է նաև ուսուցիչների և սովորողների ռեֆլեքսիվ իրազեկության զարգացումը, ինչը կարևոր նախապայման է ուսումնական գործընթացի կազմակերպման նոր սկզբունքների մշակման համար:

Առաջարկված նախադրյալների ամբողջությունը միտված է ներդնել և ձևավորել ուսումնական նյութի ընտրության, գնահատման գործընթացի կազմակերպման նոր մոտեցումներ, նաև բարելավել ուսուցման և ուսումնառության որակը, օժանդակել յուրաքանչյուր սովորողի

ուսումնական գործունեությունը՝ ճշգրիտ արտացոլելով նրա նվաճումները: Հատկանշական է վերոնշյալ նախադրյալների միջև փոխադարձ կապի պահպանման սկզբունքը: Յուրաքանչյուր դասի համար ստեղծելով վերջնարդյունքահեն գնահատումն ապահովող դասի պլան՝ մշտադիտարկման միջոցով ինքնըստինքյան մշակում ենք չափորոշային պահանջների ձեռք բերման ուղիները: Այն հնարավորություն է տալիս սովորողների կողմից կրթական պահանջների յուրացման աստիճանի շարունակական ստուգումն ու գնահատումը: Առաջարկված դասի պլանավորումը, ուղղված գերմաներեն բանավոր խոսքի չափորոշահեն գնահատմանը, կարող է հիմք ծառայել նաև օտար լեզուների մյուս խոսքային գործունեության տեսակների և լեզվական նյութի արդյունքներին նպաստակաուղղված գնահատմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Хапаева С.С., Результаты обучения: Подходы к выявлению и оценке, журнал вестник университета, Народное образование. Педагогика 2014, 79-86.
2. Adam St., Using learning outcomes – a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing ‘learning outcomes’ at the local, national and international levels, Scotland, 2004, 31p. www2.gov.scot/resource/doc/25725/0028779.pdf
3. Baldauf-Bergmann Dr. K., Mischun K., Müller M., Leitfaden zur Formulierung und Nutzung von Lernergebnissen, Potsdam, 2013, 18 S. https://www.faszination-lehre.de/file/data/Handreichungen/Leitfaeden/130410_leitfaden__lernergebnisse_final.pdf
4. Biggs J. What the Student Does: teaching for enhanced learning, Higher Education Research & Development, Vol. 18, No. 1, 1999, 55-75 www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0729436990180105?needAccess=true
5. Georgiakaki M., Seuthe Ch., Graf-Riemann E., Schümann A., Freunde, B. Kursbuch A2.1 Deutsch für Jugendliche, München, Hueber, 2014, 68 S.
6. Kennedy D., Mitchell T., Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis: ein Leitfaden, Bonn DAAD, 2008, 118.
7. Ramsden P., Learning to Teach in Higher Education, London; New York, NY: Routledge, 1992, 290 p.
8. Zhang J., Research on the Assessment of Student Learning Outcomes: Practical Exploration of the Review of CHEA/CIQG Quality Platform Provider, Council for Higher Education Accreditation, 2017, 21p. www.chea.org/sites/default/files/pdf/assessment-student-learning-outcomes.pdf

REFERENCES

1. Hapaeva S.S., Rezul'taty obuchenija: Podhody k vyjavleniju i ocenke, zhurnal vestnik universiteta, Narodnoe obrazovanie. Pedagogika 2014, 79-86

ЛУСИНЕ СОГОМОНЯН - ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ РА (НА ПРИМЕРЕ УСТНОЙ РЕЧИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Ключевые слова: результаты обучения, оценивания результатов, конструктивное выравнивание, таксономия Блума, измеримые результаты, устная речь.

В данной статье рассматриваются особенности оценивания образовательных результатов в процессе обучения иностранным языкам. В частности, представлены предпосылки для эффективного проведения оценивания достижений учащихся, которые подробно обсуждаются при планировании оценивания устной речи немецкого языка. Совокупность предложенных требований предназначена для введения и формирования новых подходов к выбору учебного материала, организации процесса оценивания, а также для увеличения эффективности учебных процессов. Предлагаемый план, направленный на результаты устной речи, может служить основой для оценивания других навыков. Оценивание учебных достижений учащихся является не только мерой измерения успехов и достижений, также оно является эффективным инструментом развития рефлексивной компетентности учителей и учеников.

LUSINE SOGHOMONYAN - PREREQUISITES FOR THE IMPLEMENTATION OF THE OUTCOME-BASED ASSESSMENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE RA SECONDARY SCHOOLS (BASED ON GERMAN SPEAKING SKILLS)

Keywords: learning outcomes, outcome-based assessment, constructive alignment, Bloom's Taxonomy, measurable outcomes, speaking skills.

The current article deals with the peculiarities of the outcome-based assessment in foreign language teaching. Particularly, the prerequisites for the effective implementation of the assessment of learning outcomes are introduced, which are discussed in detail when planning the outcome-based assessment of the German speaking skills. The set of proposed requirements is intended not only to formulate new approaches to the selection of instructional material and to the organization of the assessment process, but also to enhance the effectiveness of teaching and learning processes. The proposed plan, aimed at the results of speaking skills, can serve as the basis for evaluating other skills. The assessment of learning outcomes is not only a measure of success and achievement, but also an effective tool for developing the reflective competences of teachers and students.

Ներկայացվել է՝ 30.09.2019
Գրախոսվել է՝ 30.09.2019

**ՄԱՐԴԿԱՅԻՆ ՌԵՍՈՒՐՍՆԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՃԱՊՈՆԱԿԱՆ և
ԱՄԵՐԻԿԱՆ ՄՈՂԵԼՆԵՐԻ ԱՌԱՋՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ՝ ԴՊՐՈՑԻ
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՆՁՆԱԿԱԶՄԻ ՄՈՏԻՎԱՑՄԱՆ ՏԵՍԱՆԿՅՈՒՆԻՑ**

ԼԻԼԻԹ ՕՀԱՆՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ մարդկային ռեսուրսների կառավարում, մոտիվացիա, մարդկային ռեսուրսների կառավարման ճապոնական մոդել, մարդկային ռեսուրսների կառավարման ամերիկյան մոդել:

Հոդվածում ներկայացված են մարդկային ռեսուրսների կառավարման ճապոնական և ամերիկյան մոդելների առանձնահատկությունները դպրոցի մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացման տեսանկյունից: Հոդվածում ներառված են ՄՌԿ ճապոնական և ամերիկյան մոդելների նմանություններն ու տարբերությունները կառավարման գործառույթների, մարդկային ռեսուրսների ուսուցման, մարդկային ռեսուրսների համալրման և առաջընթացի ապահովման, աշխատանքի վերահսկողության, որոշումների կայացման, մոտիվացման, աշխատանքի վարձատրության ու աշխատանքի խթանման գործընթացներում և դրանց իրականացման առանձնահատկությունները ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում:

Ներկայումս գործող գիտելիքահենք շուկայական տնտեսության պայմաններում, որտեղ առաջնային են աշխատակցի գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները, մարդկային ռեսուրսների կառավարման խնդիրը դառնում է առանցքային: Այս համատեքստում արդիական են մարդկային ռեսուրսների կառավարման (ՄՌԿ) մեթոդների կարևորությունը, աշխատակիցների մոտիվացումը և մարդկային ռեսուրսների ռազմավարության մշակումը: Դպրոցի մարդկային ռեսուրսների կառավարման միջոցով կարելի է իրականացնել մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացման այնպիսի քաղաքականություն, որը թույլ կտա կառավարել մանկավարժների մոտիվացիան՝ բարձրացնելով ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը: Հոդվածի նպատակն է ներկայացնել, վերլուծել, համադրել և վեր հանել մարդկային ռեսուրսների կառավարման ճապոնական և ամերիկյան մոդելների առանձնահատկությունները դպրոցի մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացման տեսանկյունից գործող կրթական գործընթացում:

«Մարդկային ռեսուրսներ» հասկացությունն ունի երկու փոխկապակցված իմաստ: Ելակետային իմաստով օգտագործվում է

տնտեսագիտության մեջ որպես արտադրության չորս գործոններից մեկը՝ անվանվելով աշխատուժ: Ավելի լայն իմաստով այն վերաբերում է կազմակերպությունում աշխատող անձանց՝ առնչվելով անձնակազմի հավաքագրմանը, ազատմանը, ուսուցմանը և այլ հիմնախնդիրներին, այսինքն՝ մարդկային ռեսուրսների կառավարմանը (Վարդանյան 2008: 51): Մարդկային ռեսուրսները ներառում են ոչ միայն աշխատակիցների մասնագիտական գիտելիքների ամբողջությունը, այլև անձնական այնպիսի արժեքներ, ինչպիսիք են հավատարմությունը, հանձնառությունը, իրաչափ դատողությունը և մոտիվացիան (Mello 2011: 107): Կազմակերպության մարդկային ռեսուրսները մրցակցային առավելության գլխավոր տարբերակիչն են (Purcell et al. 2009): Հետևապես, 21-րդ դարի մրցունակ կազմակերպությունները կենտրոնանում են աշխատողների և նրանց հմտություններն ու տաղանդը զարգացնելու վրա (Garmis 2006: 3): Իսկ արժեքավոր և թանկ կապիտալը զարգացնելու նպատակով անհրաժեշտ է իրականացնել մարդկային ռեսուրսների արդյունավետ կառավարում:

«Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը մարդկային ներուժի արդյունավետ օգտագործման նպատակով կազմակերպության աշխատողների շահերի, վարքագծի և գործունեության վրա կառավարչական ներազդեցության սկզբունքների, մեթոդների, միջոցների ու ձևերի կիրառման գործընթաց է» (Էսաչատրյան Ռ. և ուր., 2015: 14): Մարդկային ռեսուրսների կառավարումն աշխատակիցների համալրման, վերապատրաստման, գնահատման և փոխհատուցման գործընթացն է, որն զբաղվում է վերջիններիս աշխատանքային հարաբերությունների կարգավորման, առողջության պահպանման, անվտանգության ապահովման դրույթներով (Dessler 2012: 4): Մարդկային ռեսուրսների կառավարումն աշխատակիցների կողմից գործադրվող ջանքերի, գիտելիքների, կարողությունների, ցուցաբերած վարքագծի օգտագործումն է, որոնք կազմակերպությանը թույլ են տալիս շարունակել իր գործունեությունը (Armstrong 2012: 4): Սույն սահմանման մեջ կարևորվում է աշխատակիցների վարքագծի կառավարումը, որը յուրաքանչյուր կազմակերպության գործունեության գլխավոր գրավականն է: Իսկ աշխատակիցների վարքագծի կառավարման, մասնավորապես աշխատանքի արդյունավետության բարձրացման լավագույն միջոցն անձնակազմի մոտիվացումն է:

Այսպիսով, մարդկային ռեսուրսների կառավարումը տվյալ կազմակերպությունում աշխատող մտավոր կապիտալի համալրումը, պահպանումը և զարգացումն է, որն ապահովում է կազմակերպության զարգացումն ու առաջընթացը՝ պայմանավորված աշխատակիցների վարքագծի կառավարման արդյունավետությունից: Մարդկային

ռեսուրսների կառավարման համակարգը պետք է ներառի աշխատատեղերի համալրումը, աշխատակիցների մասնագիտական զարգացումը, նրանց մոտիվացումը, որի շնորհիվ հնարավոր կլինի կառավարել կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների աշխատանքային վարքագիծը և բարձրացնել նրանց գործունեության արդյունավետությունը:

Մարդկային ռեսուրսների կառավարման կարևորագույն գործառույթներից է անձնակազմի մոտիվացումը, քանի որ տնտեսության զարգացումը պայմանավորված է աշխատանքի հանդեպ ունեցած աշխատակիցների մոտիվացիայի ու նվիրվածության պահպանումից և վերջիններիս կատարողականության աճից (Senyucel 2009: 23): Մարդկային ռեսուրսների կառավարման արդյունավետությունն ապահովելու համար անհրաժեշտ է շարունակաբար ուշադրության կենտրոնում պահել անձնակազմի մոտիվացումը, քանի որ սկսած աշխատակազմի համալրումից՝ աշխատակիցների մոտ ձևավորվում է մոտիվացիան, որն իր զարգացումն է գտնում մարդկային ռեսուրսների կառավարման մյուս փուլերում:

Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը պահանջում է մոտիվացման տարբեր համակարգերի կիրառում, քանի որ տնտեսության տարբեր ոլորտների կազմակերպություններն ունեն ժամանակի ընթացքում ձևավորված կառուցվածք և կազմակերպական մշակույթ, հետևաբար՝ տարատեսակ պահանջմունքներ, մոտիվներ ունեցող աշխատակիցներ: Կազմակերպությունները ձգտում են բարձրացնել իրենց աշխատակիցների արտադրողականությունը մարդկային ռեսուրսների կառավարման և մոտիվացման միջոցով:

Աշխատակիցների մոտիվացումը յուրաքանչյուր կառավարչի գործունեության հիմնական գործառույթներից է: Մոտիվացիան կապված է այնպիսի գործոնների հետ, որոնք ազդում են աշխատակիցների վարքագծի վրա: Մոտիվացնել այլ մարդկանց նշանակում է ուղղորդել նրանց դեպի որոշակի նպատակների իրականացումը:

Մոտիվացումը՝ որպես կառավարման գործառույթ, կառավարման գործընթացի բաղկացուցիչ մասն է, որի միջոցով մարդկային էներգիան փոխակերպվում է որոշակի վարքագծի վերջինիս ցանկալի արդյունքը կազմակերպության նպատակներն իրականացնող համատեղ արդյունավետ գործողություններն են (Латфуллин, Никитин, Серебренников 2014: 175):

Մոտիվացիան մեծապես ազդեցություն է ունենում աշխատանքի կատարողականի վրա: Աշխատակիցների մոտիվացիան ղեկավարների կողմից մշակվող քաղաքականություն է, որի նպատակն է

կազմակերպություններում բարձրացնել աշխատանքի կառավարման արդյունավետությունը (Shadare et al. 2009):

Ըստ մեկ այլ մոտեցման՝ մոտիվացիան բնորոշվում է որպես անձի ներքին վիճակ, որը ստիպում է աշխատակիցներին յուրահատուկ վարքագիծ ցուցաբերել՝ որևէ նպատակի կամ արդյունքի հասնելու համար: Դենհարդը և համահեղինակները նշում են, որ մոտիվացիան և բավարարվածությունը նույնը չեն: Վերջինս ուղղորդված է դեպի անցյալ, իսկ մոտիվացիան՝ դեպի ապագա (Denhardt et al. 2008): Ըստ Մարդկային ռեսուրսների կառավարման ընկերության (Society for Human Resource Management 2010)՝ մոտիվացիան սովորաբար դիտարկվում է որպես հոգեբանական ուժ, որը սահմանում է անձի՝ ջանք գործադրելու մակարդակը, խոչընդոտներին դիմակայելու կարողությունը: Մոտիվացիան անձի կարևորագույն շարժիչ ուժ է, ներքին և արտաքին գործոնների ամբողջություն, որն անձին դրդում է կատարելու գործողություններ՝ որոշակի նպատակների հասնելու կամ գործողության ընթացքից բավարարվածություն ստանալու համար:

«Բարձր կատարողականը պայմանավորված է բարձր մոտիվացիայով, հետևապես կազմակերպությունն իր գործունեությունը պլանավորելիս պետք է հաշվի առնի նաև անձնակազմին մոտիվացնելու իր հնարավորություններն ու այս ուղղությամբ ձեռնարկի գործնական քայլեր» (Խաչատրյան 2015: 397): Մոտիվացիան աշխատակցի վարքագծի վրա անդրադարձող ամենարդյունավետ միջոցներից է և աշխատանքի արտադրողականության բարձրացման վրա ազդող կարևորագույն գործոն:

Ինչպես յուրաքանչյուր հաստատության, այնպես էլ ուսումնական հաստատության կառավարման համակարգի արդիականացումն ու բարելավման շարունակականության ապահովումը և մրցակցային առավելության պահպանումը սերտորեն փոխկապակցված են ինստիտուցիոնալ մակարդակում մարդկային ռեսուրսների արդյունավետ ռազմավարական կառավարման համակարգի, համապատասխան մեթոդների և գործիքների կիրառման հետ (Խաչատրյան 2016: 49):

Հանրակրթության արդյունավետ գործունեության գրավականը մանկավարժական անձնակազմն է՝ իր մասնագիտական և մանկավարժական աշխատանքի կատարողականով: Մանկավարժական անձնակազմի աշխատանքի արդյունավետությամբ ու մոտիվացիայով մեծապես պայմանավորված է սովորողների մասնագիտական ճիշտ կողմնորոշումը և հետագա ուսումնառության հաջողությունը:

Առանձնանում են պատմականորեն ձևավորված մարդկային ռեսուրսների կառավարման ճապոնական և ամերիկյան մոդելները, որոնք հաշվի են առնում այս կամ այն երկրի ազգային

առանձնահատկությունները՝ կապված տարբեր ազգերին բնորոշ կազմակերպական մշակույթի առանձնահատկությունների հետ:

ՄՌԿ ճապոնական մոդելը կառավարման յուրօրինակ ոճ է, ճապոնիայում տարածված կադրային քաղաքականության տարատեսակ, որն արտահայտում է այդ երկրի պատմական առանձնահատկությունները, հասարակական-տնտեսական դրվածքի տարբերությունները, մշակույթը և հասարակության հոգեբանությունը (Володина 2010: 173): Ճապոնացիներն իրենց երկրի հիմնական հարստությունը համարում են մարդկանց: Ճապոնական կառավարման հիմքը մարդկային ռեսուրսների կառավարումն է: Մինևույն ժամանակ ճապոնացիները դիտարկում են ոչ թե առանձին անհատին, այլ խմբին (Иванченко 2011: 147-148): Ճապոնական մոդելի հաջողության հիմնական գրավականը մարդկային գործոնի վրա հիմնված կառավարումն է:

Կառավարման ճապոնական մոդելի շրջանակներում դեկավարության գլխավոր նպատակը կազմակերպության արդյունավետության բարձրացումն է, որը մեծապես իրականացվում է աշխատուժի կատարողականի բարձրացման միջոցով: Մինչդեռ ՄՌԿ ամերիկյան մոդելների շրջանակներում կազմակերպության գլխավոր նպատակը հնարավորինս քիչ ծախսած ջանքերի միջոցով շահույթի ստացումն է (Пищулина 2016: 137):

Ամերիկյան մոդելն առաջին հերթին հիմնվում է կառավարման դասական գիտական դպրոցների սկզբունքների վրա, որի հիմքում Ֆ. Թեյլորի և Ա. Ֆայոլի մոտեցումներն են: ՄՌԿ ամերիկյան մոդելի առանձնահատկությունները սկզբնապես պայմանավորված են եղել պատմականորեն մինչև վերջ պայքարելու և սեփական առաջնորդությունն ու անհատականությունն ապացուցելու կարողությամբ: Գնահատվում է վառ անհատականությամբ անձը, ով ի վիճակի է առաջարկել դրական արդյունքների բերող վառ մտքեր: Ամերիկյան ընկերությունները կենտրոնանում են մասնագիտացված գիտելիքների և հմտությունների վրա: Աշխատանքի ընդունման ընդհանուր չափորոշիչներն են կրթությունը, գործնական աշխատանքային փորձը, հոգեբանական համատեղելիությունը, թիմում աշխատելու ունակությունը:

Ստորև ներկայացված են ՄՌԿ ճապոնական և ամերիկյան մոդելների առանձնահատկությունները:

1. Կառավարման գործառույթներ

1.1 ՄՌԿ ճապոնական մոդելի շրջանակներում իրականացվում են հետևյալ շրջափուլային գործառույթները.

- պլանավորում,
- աշխատանքի կազմակերպում,
- աշխատանքի իրականացում,

- մոտիվացում,
- կոորդինացում,
- վերահսկողություն (Тебекин, Касаев 2006):

Մոտիվացումն առանձնացվում է որպես կառավարման գործառույթ, ինչի շնորհիվ ՄՌԿ ճապոնական մոդելի կիրառումը նպաստում է աշխատակիցների աշխատանքի արդյունավետության բարձրացմանը:

Կառավարման ամերիկյան մոդելն իրականացնում է հետևյալ գործառույթները

- պլանավորում,
- կազմակերպում,
- կապող գործընթացներ հաղորդակցության և որոշումների կայացման գործընթացներում,
- կազմակերպության արդյունավետ գործունեության ապահովում (Тебекин, Касаев 2006):

ՄՌԿ ամերիկյան մոդելի շրջանակներում մեծ ուշադրություն են դարձնում հաղորդակցական, համակարգման և կանխատեսման՝ որպես կազմակերպությունում պլանավորման գործընթացներին, իսկ մոտիվացումը չի առանձնացվում որպես գործառույթ, այլ ենթադրվում է, որ առկա է վերոնշյալ բոլոր գործառույթների շրջանակներում:

Դպրոցի կառավարման գործառույթների շարքում աշխատակիցների վարքագծի վրա ամենից շատ ազդեցություն է ունենում մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացումը, քանի որ մոտիվացման միջոցով հնարավոր է կառավարել մանկավարժական անձնակազմի վարքագիծը և բարձրացնել աշխատանքի արդյունավետությունը. Մոտիվացված մանկավարժն առավել եռանդով, ջանասիրաբար և արդյունավետ է կատարում իր աշխատանքային պարտականությունները՝ ապահովելով հանրակրթական համակարգի բարձր որակը: Այդ իսկ պատճառով դպրոցի մանկավարժական անձնակազմի կառավարման տեսանկյունից առավել նպատակահարմար է կիրառել ՄՌԿ ճապոնական մոդելը, որտեղ աշխատակիցների մոտիվացմանը տրվում է առանձնակի նշանակություն:

2. Մարդկային ռեսուրսների ուսուցում

2.1 Կրթությունը ՄՌԿ ճապոնական մոդելի հաջողության հիմնական գործոնն է: Այն կայանում է բոլորի կողմից շարունակական կրթության կարևորության գիտակցման մեջ: Կառավարման ճապոնական մոդելի շրջանակներում ղեկավար անձանց նախապատրաստում են աշխատանքային գործունեության ընթացքում, այլ ոչ թե հատուկ ուսուցման շրջանակներում:

2.2 ՄՌԿ ամերիկյան և ճապոնական մոդելների շրջանակներում կրթության դերի կարևորության վերաբերյալ համեմատականներ անցկացնելիս կարելի է նշել, որ Ամերիկայի Միացյալ Նահանգները (ԱՄՆ)

գերակայում է միայն բարձրագույն կրթության ոլորտում, իսկ Ճապոնիան՝ կրթության այնպիսի ոլորտներում, ինչպիսիք են նախնական, միջին, տնային կրթությունը, մասնագիտական ուսուցումը (Гапонова 2011): Կառավարման ամերիկյան մոդելի շրջանակներում ղեկավար անձանց նախապատրաստում են մեծ տարածում գտած «բիզնես դպրոցներում» ստանդարտացված ծրագրերի միջոցով:

Ուսուցչի համար առավել քան կարևոր է շարունակական կրթության գիտակցումը, մասնագիտական ու մանկավարժական գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների զարգացումը: Ուսուցիչը պետք է շարունակաբար զարգացնի իր գիտելիքներն ինչպես ֆորմալ և պարտադիր վերապատրաստումների շրջանակներում, այնպես էլ ինքնակրթությամբ զբաղվելու և մասնագիտական ու մանկավարժական գիտելիքները համալրելու այլ ոչ ֆորմալ միջոցով: Դպրոցի ղեկավարությունն էլ պետք է մանկավարժական անձակազմի մեջ բարձրացնի ինքնակրթությամբ զբաղվելու գիտակցությունը:

3. Մարդկային ռեսուրսների համալրում և առաջընթացի ապահովում

3.1 ՄՌԿ ճապոնական մոդելի շրջանակներում մշտական աշխատանքի ընդունված աշխատակիցն ապահովագրված է աշխատանքը կորցնելու վտանգից (աշխատակիցը չի ազատվում աշխատանքից՝ բացի կազմակերպության լուծարումից և քրեական պատասխանատվության ենթարկվելուց) և ստանում է մշտապես ավելացող աշխատավարձ, օգտվում է բոնուսներից ու առավելություններից: Այլ կազմակերպություն տեղափոխված աշխատակիցը զրկվում է նախորդ կազմակերպությունում ունեցած առավելություններից և ամեն ինչ սկսում է սկզբից: Հետևաբար շատ մեծ կազմակերպությունների համար գրեթե անձանոթ են կադրերի հոսունության խնդիրները:

Աշխատանքի այնպիսի արժեքներ, ինչպիսիք են վստահությունը, նվիրվածությունը կազմակերպությանը և բարձր արդյունավետությամբ աշխատելու ցանկությունն առավել քան պատկերավոր արտացոլված է Ու. Գ. Օուչիի «Z» տեսության մեջ¹, ով միևնույն կազմակերպությունում աշխատանքը համարում է ՄՌԿ ճապոնական մոդելի ամենակարևոր հատկանիշը: Միևնույն կազմակերպությունում մշտական աշխատանքի գաղափարը կառավարման ճապոնական մոդելը դիտարկում է որպես մոտիվացիայի հզոր միջոց, քանի որ աշխատակիցները

¹ «Z» տեսությունը նկարագրում է աշխատակցի այն տեսակը, ով կազմակերպության հետ իր հարաբերությունները ստեղծում է երկարաժամկետ հիմքերի և արդյունավետ մոտիվացիայի վրա:

կազմակերպությանը վերաբերվում են երախտագիտությամբ և նվիրվածությամբ (Семенов, Набоков 2008: 48):

ՄՌԿ ամերիկյան մոդելի շրջանակներում անարդյունավետ է համարվում աշխատակցի աշխատանքը միևնույն կազմակերպությունում 4-5 տարիներից հետո, իսկ ճապոնական մոդելի դեպքում երիտասարդ աշխատակցի աշխատանքը սկսվում է գնահատվել միևնույն կազմակերպությունում 10 տարի աշխատելուց հետո: Դպրոցի մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացման տեսանկյունից անձը, ով ընտրել է մանկավարժի աշխատանքը, բավական երկար տարիներ զբաղվում է մանկավարժական գործունեությամբ (սովորաբար նույն ուսումնական հաստատությունում): Ըստ Հայաստանի Հանրապետության վիճակագրական կոմիտեի տվյալների՝ մինչև 1 տարի աշխատանքային աշխատանքային ստաժ ունեցող մանկավարժների թիվը կազմում է 1155 ուսուցիչ, 1-4 տարի՝ 4007, 5-9 տարի՝ 4888, 10-14 տարի՝ 3932, 15-25 տարի՝ 10871, 26-35 տարի՝ 8545, 36 և ավել տարի աշխատանքային ստաժ ունեցող մանկավարժների թիվը կազմում է 4875 ուսուցիչ (Հայաստանի Հանրապետության վիճակագրական կոմիտե): Տվյալներ չկան այն մասին, թե ուսուցիչների որքան մասն է աշխատում միևնույն ուսումնական հաստատությունում, սակայն թվերը փաստում են, որ մանկավարժի մասնագիտությունն ընտրած անձանց հիմնական մասը մինչև կենսաթոշակային տարիքը և նույնիսկ դրանից հետո շարունակում է մասնագիտական գործունեությունը²: Տվյալները փաստում են, որ դպրոցներում երիտասարդ մանկավարժների թիվը զգալիորեն զիջում է միջին և բարձր տարիք ունեցող մանկավարժների թվին: Հանրակրթության համակարգի զարգացման և որակի բարելավման նպատակով անհրաժեշտ է ղրորտում ներգրավել երիտասարդ մասնագետների, ովքեր առավել հակված կլինեն աշխատանքում կիրառելու նորագույն տեխնոլոգիաներ, զարգանալու մասնագիտության մեջ՝ այսպիսով խթանելով նաև հանրակրթության համակարգի զարգացումը:

Այս առումով նույնպես ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում մարդկային ռեսուրսների կառավարումը

² Ըստ պաշտոնական վիճակագրության՝ ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում 2016-2017 ուստարում ուսուցիչների թվաքանակն 38273 ըստ տարիքի բաշխված է հետևյալ հարաբերակցությամբ. մինչև 25 տարեկան՝ 1501 ուսուցիչ, 25-29 տարեկան՝ 3800, 30-34 տարեկան՝ 3838, 35-39 տարեկան՝ 3917, 40-44 տարեկան՝ 4420, 45-49 տարեկան՝ 4756, 50-54 տարեկան՝ 4984, 55-59 տարեկան՝ 5282, 60-64 տարեկան՝ 4139, 65 և ավելի տարեկան՝ 1636: (Հայաստանի Հանրապետության վիճակագրական կոմիտե, http://www.armstat.am/file/article/soc_2016_2.pdf):

առավելապես նմանվում է ճապոնական կառավարման մոդելին, քանի որ ուսումնական հաստատություններում մեծապես գնահատվում է մանկավարժական փորձառությունը, որը ձեռք է բերվել տարիների աշխատանքի արդյունում:

4. Աշխատանքի վերահսկողություն

4.1 ՄՌԿ ճապոնական մոդելի շրջանակներում աշխատանքի վերահսկողությունը «փափուկ» է, ոչ պաշտոնական: Ճապոնական մոդելն առանձնանում է աշխատանքի կոլեկտիվիզմով և պատասխանատվության բաժանմամբ:

4.2 Վերահսկման գործընթացն ամերիկյան մոդելի շրջանակներում «չոր» է, պաշտոնական, հստակ որոշված է յուրաքանչյուր աշխատակցի պատասխանատվության շրջանակը, իսկ կառավարման հիմքը անհատականությունն է:

«Հ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում վերահսկողական հստակ համակարգեր չեն գործում, քանի որ մանկավարժի աշխատանքի կատարողականը դժվար չափելի գործունեության տեսակ է, որի արդյունքը ոչ միայն աշակերտների գնահատականներն են, այլև սովորողների դաստիարակությունը, համակողմանի զարգացումը, որպես ապագա քաղաքացու ձևավորումը, սովորելու մոտիվացիան, մասնագիտական կողմնորոշումը և այլն: Բացի այդ, աշակերտների՝ որպես անձի ձևավորման վրա ազդեցություն է ունենում ոչ միայն որևէ ուսուցիչ, այլև դպրոցի ողջ մանկավարժական անձնակազմը: Այս առումով նպատակահարմար չէ ՀՀ-ում կիրառել ամերիկյան մոդելին բնորոշ խիստ վերահսկողական համակարգերը, քանի որ ուսուցչի աշխատանքի արդյունավետությունը չափող հստակ համակարգեր չկան:

5. Որոշումների կայացում

Առաջին հայացքից որոշումների կայացման գործընթացն ընդգրկում է նույն փուլերը.

- 1) որոշման պահանջի գիտակցում,
- 2) հայտորոշում և իրավիճակի ուսումնասիրում,
- 3) որոշումների տարբերակների մշակում,
- 4) որոշման կայացում,
- 5) որոշման կատարում,
- 6) արդյունքների գնահատում:

Սակայն որոշումների կայացման վերոնշյալ նույնանման գործընթացները ներառում են մի շարք տարբերություններ:

5.1 ՄՌԿ ճապոնական մոդելի հիմնական տարբերությունն այն է, որ որոշումները կայացվում են խմբային կոնսենսուսի եղանականով: Այս դեպքում կազմակերպությունում որոշումների կայացմանը մասնակցում են

բոլոր աշխատակիցները՝ անկախ զբաղեցրած դիրքից և պաշտոնից: Որոշումների կայացումն իրականացվում է ներքևից վերև, և յուրաքանչյուր աշխատակցի համար ընդունելի են որոշումն ու դրա իրագործման ուղիները:

5.2 ՄՌԿ ամերիկյան մոդելի դեպքում որոշումների կայացումն իրականացվում է վերևում՝ առանց ներքևում գտնվող աշխատակիցների կարծիքների հաշվի առնման:

Մանկավարժական անձնակազմի մասնակցությունը դպրոցի գործունեության վերաբերյալ որոշումների կայացմանը հնարավորություն կտա մանկավարժներին արտահայտելու իրենց դիրքորոշումներն առկա խնդիրների վերաբերյալ, իսկ դպրոցի ղեկավարությանը՝ գտնելու խնդիրների արդյունավետ լուծումներ: Դպրոցի ղեկավարությունը պետք է դա գիտակցի և մանավարժական անձնակազմին ընդգրկի որոշումների կայացման և կատարման գործընթացներում: Իսկ համատեղ որոշում կայացնելու դեպքում առաջացած խնդիրների, բացթողումների ու մարտահրավերների լուծումները կլինեն առավել իրատեսական և արդյունավետ: Դպրոցի ղեկավարությունն այս դեպքում նույնպես պետք է հետևի ճապոնական մոտեցումներին, քանի որ դպրոցի ղեկավարության կայացրած որոշումներն ի կատար են ածվում մանկավարժների կողմից, իսկ եթե վերջիններիս կողմից ընդունելի չլինեն դրանք, ապա որոշումները չեն տա սպասված արդյունքը:

6. Մոտիվացում, աշխատանքի վարձատրություն և աշխատանքի խթանում

6.1 Կառավարման ճապոնական մոդելի շրջանակներում կազմակերպության արդյունավետ գործունեության գրավականն ասոցացվում է բարձր որակավորում ունեցող և արդյունավետ անձնակազմի հետ: Այդ պատճառով մոտիվացմանը տրվում է առաջնային նշանակություն (Тебекин, Касаев 2006):

Հայտնի է, որ անձի վարքագիծը պայմանավորված է պահանջմունքներով: Ճապոնացիներն առաջնահերթ են համարում սոցիալական բնույթի պահանջմունքները (պատկանելությունը որևէ սոցիալական խմբի, աշխատակցի դերը խմբում, շրջապատի կողմից հարգանքը):

ՄՌԿ ճապոնական մոդելի առանձնահատկությունն այն է, որ կազմակերպությունում բացակայում են խիստ աստիճանավորված և սահմանված դրույքաչափերը: Ճապոնական կառավարման մոդելի համաձայն՝ ժամանակի ընթացքում աշխատակիցը սկսում է աշխատել առավել արդյունավետ, հետևաբար նրան պետք է մոտիվացնել, իսկ ՄՌԿ ամերիկյան մոդելի շրջանակներում հիմնական խնդիրն աշխատակիցների զբաղվածության և կյանքի որակի ապահովումն է: Այսպիսով,

Ճապոնիայում աշխատակիցը կարող է վստահ լինել իր ապագայի հեռանկարի և աշխատանքը չկորցնելու վրա՝ պլանավորելով անձնական կյանքն ու կարիերան:

Աշխատանքի վարձատրության շարունակական ավելացումը և կարիերայի առաջընթացը հիմնականում իրականանում են՝ պայմանավորված տվյալ կազմակերպությունում աշխատակցի աշխատանքային ստաժից: ՄՌԿ ճապոնական մոդելի շրջանակներում մոտիվացման հիմնական սկզբունքը ժամանակ առ ժամանակ աշխատանքի վարձատրության բարձրացումն է՝ պայմանավորված աշխատակցի աշխատանքային ստաժից: Բացի այդ գոյություն ունեն բազմաթիվ հավելավճարներ, որոնք հաշվի են առնում աշխատակցի սոցիալական և ընտանեկան կարգավիճակը (Гапонова 2011):

Աշխատանքի արդյունավետության բարձրացման և կարգապահության պահպանման նպատակով ճապոնացի ղեկավարները առավել կիրառում են մոտիվացիայի պարզևատրման, քան պատժի մեթոդները (Пищулина 2016: 138): Կազմակերպության ղեկավարությունը մեծ վստահություն է ցուցաբերում աշխատակիցների նկատմամբ, ինչը ծնում է փոխադարձ վստահություն և մոտիվացնում աշխատակիցներին աշխատել առավել արդյունավետ (Татулов 2010: 103):

ՄՌԿ ամերիկյան մոդելի շրջանակներում աշխատակիցների մոտիվացման հիմնական մեթոդը նյութական խթանումն է: Որպես աշխատակիցների մոտիվացման մեթոդ է կիրառվում նաև աշխատակիցների շրջափոխությունը՝ պայմանավորված աշխատակցի անձնային և մասնագիտական որակներով (Гапонова 2011): Շրջափոխությունը ենթադրում է աշխատողների տեղափոխություն մեկ աշխատանքային տեղից մյուսը կամ աշխատողի պաշտոնական պարտականությունների փոփոխություն: Աշխատատեղի փոփոխությունը համարվում է դրական երևույթ, և այդ տեղափոխությունները նպաստում են մարդկային ռեսուրսների ավելի արդյունավետ օգտագործմանը:

Կառավարման ամերիկյան մոդելի շրջանակներում ինչպես ժամավճարը, այնպես էլ աշխատանքի վարձատրությունը սահմանվում են ազգային օրենքով: Բացի այդ տվյալ պաշտոնի աշխատավարձը չպետք է ավելի ցածր լինի, քան տվյալ նահանգի այլ կազմակերպություններում միևնույն աշխատատեղի վարձավճարը:

Ի տարբերություն ճապոնական մոդելի, ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում աշխատանքի դրույքաչափերը և վճարները սահմանված են օրենքով և պայմանավորված չեն ուսուցչի աշխատանքային ստաժից: ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում ուսուցիչների աշխատավարձը սահմանվում է պետականորեն, սակայն ուսուցիչները, զարգացնելով իրենց մասնագիտական ու մանկավարժական գիտելիքները, կարող են ստանալ

ուսուցչի որակավորման տարակարգ, որը ենթադրում է նաև աշխատավարձի բարձրացում³:

«Հանրակրթական դպրոցներում որպես ուսուցիչների մոտիվացման միջոց հիմնականում կիրառվում են խրախուսանքի ձևերը, երբեմն նաև նյութական մոտիվացման միջոցները: Սակայն ներկայումս դպրոցներում մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացման նպատակով գործող հստակ համակարգեր չկան:

Մարդկային ռեսուրսների կառավարման արդյունավետությունն ապահովելու համար անհրաժեշտ է շարունակական ուշադրության կենտրոնում պահել անձնակազմի մոտիվացման խնդիրը, քանի որ սկսած աշխատակազմի համալրումից՝ աշխատակիցների շրջանում ձևավորվում է մոտիվացիան:

Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը պահանջում է մոտիվացման տարբեր համակարգերի կիրառում, քանի որ տնտեսության տարբեր ոլորտների կազմակերպություններն ունեն ժամանակի ընթացքում ձևավորված կառուցվածք և կազմակերպական մշակույթ, հետևաբար՝ տարատեսակ պահանջմունքներ, մոտիվներ ունեցող աշխատակիցներ: Հանրակրթական դպրոցները նույնպես առանձնանում են մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացման առանձնահատկություններով, որոնք, սակայն, ներկայումս չունեն պաշտոնական ձևակերպումներ և սահմանումներ:

Աշխատակիցների մոտիվացումն ինչպես յուրաքանչյուր կառավարչի, այնպես էլ դպրոցի ղեկավարության գործունեության հիմնական գործառույթներից է: Մոտիվացիան կապված է այնպիսի գործոնների հետ, որոնք ազդում են աշխատակիցների վարքագծի վրա: Մոտիվացնել այլ մարդկանց նշանակում է ուղղորդել նրանց դեպի որոշակի նպատակների իրականացումը: Եթե կազմակերպության ներսում չիրականացվի աշխատակիցների մոտիվացումը, ապա վերջիններս չեն դրսևորի համապատասխան հմտություններ և կարողություններ՝ իրագործելու

³ 2012-2016թթ. ընթացքում հանրակրթական դպրոցների որակավորման տարակարգ ունեցող ուսուցիչների թվաքանակը կազմել է 923 ուսուցիչ, որոնցից 907-ն ունեն առաջին, իսկ 16-ը՝ երկրորդ կարգի որակավորման տարակարգ: (Հայաստանի Հանրապետության վիճակագրական կոմիտե): Տարակարգ ունենալը ենթադրում է նաև սոցիալ-տնտեսական առավելության ստացում. տարակարգ ստացած ուսուցչին տրվում է «Հ կառավարության սահմանած չափով հավելավճար. 4-րդ աստիճանի դեպքում՝ մանկավարժական դրույքի 50, 3-րդի՝ 30, 2-րդի՝ 20, 1-ինի՝ 10 տոկոսի չափով: Սակայն նույնիսկ ֆինանսական գործոնի առկայության դեպքում ուսուցիչների՝ տարակարգ ստանալու մոտիվացիան բավական ցածր է:

կազմակերպության առջև դրված խնդիրներն ու նպատակները: Մոտիվացման միջոցով հնարավոր է կառավարել մանկավարժական անձնակազմի վարքագիծը և բարձրացնել աշխատանքի արդյունավետությունը. Մոտիվացված մանկավարժն առավել եռանդով, ջանասիրաբար ու արդյունավետ է կատարում իր աշխատանքային պարտականությունները՝ ապահովելով հանրակրթական համակարգի բարձր որակը :

Հնարավոր չէ միանշանակ ասել, թե կառավարման որ մոդելն է ամենարդյունավետը տվյալ կազմակերպության համար: Յուրաքանչյուր կառավարիչ պետք է տիրապետի կառավարման վերոնշյալ մոդելների առանձնահատկություններին, ինչը կնպաստի կազմակերպության կառավարման արդյունավետ իրականացմանը: Կառավարման մոդելների մեխանիկական տեղափոխումը մի սոցիալ-մշակութային միջավայրից մյուսը գործնականորեն անհնար է: Սեփական կառավարման մոդելը ստեղծելու համար պետք է հաշվի առնել այնպիսի գործոններ, ինչպիսիք են կազմակերպության կազմակերպարավական ձևը, կազմակերպական և ազգային մշակույթները, պետական կառավարման ձևը և ձևավորված առևտրային հարաբերությունների հասունությունը:

ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում մարդկային ռեսուրսների կառավարումն առավելապես ընդգրկում է ճապոնական մոդելին բնորոշ առանձնահատկությունները: Սակայն, ինչպես արդեն նշվեց, տվյալ երկրում կիրառվող ՄՌԿ մոդելն իր վրա կրում է տվյալ երկրին բնորոշ ազգային, սոցիալ-հոգեբանական և տնտեսական առանձնահատկությունները: ՀՀ դպրոցներում մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացման նպատակով առաջարկվում է դպրոցի ղեկավարությանն կիրառել առավելապես ՄՌԿ ճապոնական մոդելի մեթոդներն ու ձևերը, քանի որ այն առավել արդյունավետ կդարձնի ուսուցիչների աշխատանքն ու կբարձրացնի հանրակրթության որակը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Խաչատրյան Ռ., Կարաբեկյան Ս., Բուդաղյան Ա. *Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում*: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Լինգվա, Երևան, 2015, 548 էջ:
2. Խաչատրյան Ռ. *Ներդրումների եկամտաբերության գործակցի հաշվարկումը որպես մարդկային ռեսուրսների ռազմավարական կառավարման մեթոդ*, Հանրային կառավարում գիտական հանդես, Երևան, 2016:

3. Վարդանյան Գ. Գիտելիքահենք փնտրություն, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատարակչություն, 2008, 402 էջ:
4. Володина А. С. *Сравнительная характеристика японского, американского и европейского менеджмента*, Молодой ученый. 2010. №1-2. Т. 1. Стр. 173-180.
5. Гапонова О. С. *Направления использования отечественного и зарубежного опыта мотивации персонала организации*, Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2011, № 1, стр. 277-283.
6. Иванченко Е. Н., Кукарцев А. В. *Сравнительный анализ американской и японской моделей менеджмента*, Актуальные проблемы авиации и космонавтики. Социально-экономические и гуманитарные науки, 2011.
7. Латфуллин Г. А., Никитин А. С., Серебренников С. С. *Теория менеджмента*, 2-е издание, Изд. Питер, Москва, 2014.
8. Пищулина Е. С. *Особенности японской системы управления*, ЮУрГУ (НИУ), 2016, стр. 137-138.
9. Семенов А. К., Набоков В. И., *Основы менеджмента*. Учебник. 5-е изд., перераб. И доп. Москва, Изд. «Дашков и К°». 2008.
10. Татулов Б. Э. *Японская и американская модели управления человеческим капиталом в диверсифицированных холдингах*, Журнал “Транспортное дело России”, 2010, стр. 102-104.
11. Тебекин А. В., Касаев Б. С. *Менеджмент организации*, Москва, Изд. КНОРУС, 2006.
12. Armstrong M. 2012. *Armstrong’s Handbook of Human Resource Management Practice*, 12th Edition, KoganPage, London .
13. Denhardt R. B., Denhardt J. V. & Aristigueta M. P. 2008. *Managing Human Behaviour in Public and Non-profit Organizations*. Sage Publications, Inc. United States.
14. Dessler G. 2012. *Human Resource Management*, 13th ed. Florida International University, Prentice Hall.
15. Garmise Sh. 2006. *People and the Competitive Advantage of Place: Building a Workforce for the 21st Century*. Armonk, NY: Cleveland State University.
16. Mello J. A. 2011. *Strategic Human Resource Management*. 3rd ed. USA: South-Western Cengage Learning.
17. Purcell J., Kinnie N. et al. 2009. *People Management and Performance*. London and NY: Routledge.
18. Senyucel Z. 2009. *Managing the Human Resource in the 21st Century*, Ventus Pub., London, p.77.

19. Shadare O., Hammed A., & Ayo T. 2009. *Influence of Work Motivation, Leadership Effectiveness and Time Management of Employees' Performance in some Selected Industries in Ibadan, Oyo State, Nigeria*, European Journal of Economics, Finance and Administrative Science, no. 16, pp. 7-17.
20. Society for Human Resource Management. *Motivation in Today's Workplace: The Link to Performance*. 2010. SHRM Research Quarterly.

REFERENCES

1. Khachadrh'an R', Garapegh'an S., Po'wtaghh'an A., Martgah'in r'eso'wrsneri gar'avarowmy partzrako'wh'n o'wso'wmnagan hasdado'wt'h'o'wnnero'wm: O'wso'wmnamet'o'tagan tzer'narg, Linkva, Er&an, 2015, 548 e'ch':
2. Khachadrh'an R', Nertro'wmneri egamdapero'wt'h'an ko'rdzagci hashvargo'wmy o'rbes martgah'in r'eso'wrsneri r'azmavaragan gar'avarman met'o't, Hanrah'in gar'avarowm kidagan hantes, Er&an, 2016:
3. Vartanh'an K., Kideliqahenq dndeso'wt'h'o'wn, Er&an, HH KAA «Kido'wt'h'o'wn» hradaragcho'wt'h'o'wn, 2008, 402 e'ch':
4. Volodina A. S., Sravnitel'naja harakteristika japonskogo, amerikanskogo I evropejskogo menedzhmenta, Molodoj uchenyj. 2010. №1-2. T.1. Str.173-180.
5. Gaponova O. S., Napravlenija ispol'zovanija otechestvennogo I zarubezhnogo opyta motivacii personala organizacii, Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I.Lobachevskogo, 2011, №1, str.277-283.
6. Ivanchenko E. N., Kukarcev A. V., Sravnitel'nyj analiz amerikanskoy i japonskoj modelej menedzhmenta, Aktual'nye problemy aviacii i kosmonavtiki. Social'no-jekonomicheskie I gumanitarnye nauki, 2011.
7. Latfullin G. A., Nikitin A. S., Serebrennikov S. S., Teorija menedzhmenta, 2-e izdanie, Izd. Piter, Moskva, 2014.
8. Pishhulina E. S., Osobennosti japonskoj sistemy upravlenija, JuUrGU (NIU), 2016, str. 137-138.
9. Semenov A. K., Nabokov V. I., Osnovy menedzhmenta: Uchebnik. 5-e izd., pererab. I dop. Moskva, Izd. «Dashkov I K°». 2008.
10. Tatulov B. Je., Japonskaja I amerikanskaja modeli upravlenija chelovecheskim kapitalom v diversificirovannyh holdingah, Zhurnal "Transportnoe delo Rossii", 2010, str. 102-104.
11. Tebekin A. V., Kasaev B. S., Menedzhment organizacii, Moskva, Izd. KNORUS, 2006.

ЛИЛИТ ОГАНЯН - ОСОБЕННОСТИ ЯПОНСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ МОДЕЛЕЙ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ШКОЛЫ

Ключевые слова: управление человеческими ресурсами, мотивация, японская модель управления человеческими ресурсами, американская модель управления человеческими ресурсами.

В данной статье представлены особенности японской и американской моделей управления персоналом с точки зрения мотивации педагогического персонала школы. В статье рассматриваются сходства и различия между японской и американской моделями управления человеческими ресурсами в процессах функций управления, обучения персонала, наймы и продвижения персонала, контроля, принятия решений, мотивации, оплаты труда и продвижении по службе и особенности их реализации в общеобразовательных учреждениях Республики Армения.

LILIT OHANYAN - PECULIARITIES OF THE JAPANESE AND AMERICAN HUMAN RESOURCES MANAGEMENT MODELS FROM THE SCHOOL PEDAGOGICAL STAFF MOTIVATION VIEWPOINT

Keywords: human resource management, motivation, Japanese model of human resource management, American model of human resource management.

The article reveals the peculiarities of the Japanese and American Human Resources management models from the motivation viewpoint of the school pedagogical staff. The article reports the similarities and the differences between the Japanese and American HR management models in management functions, HR training, recruitment and promotion, job control, making decisions, motivation, job payment and encouragement, as well as the specifications of its realization in the public education institutions of the RA.

Ներկայացվել է՝ 23.09.2019
Գրախոսվել է՝ 11.10.2019

ՀԱՂՈՐԴԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ԻՄԱՍՏԱՅԻՆ ԿԱՊԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ
ՄԱԹԵՄԱՏԻԿԱԿԱՆ ՄՈՂԵԼԸ

ՍԱԹԵՆԻԿ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ, ԷԴՈՒԱՐԴ ՀԱՅԿԱԶՅԱՆ,
ՄՈՒԿՈՒՉ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ տեղեկատվություն, իմաստ, թեզատրուս, գործոններ, տվյալների բազա, գիտելիքների բազա:

Հաղորդագրություններում, եթե հաշվի առնենք միայն բովանդակության հետ կապված տեղեկատվության չափաբաժինը, ապա հայեցակարգի որոշման մեջ մենք կարող ենք սահմանափակել միայն դիտարկման իմաստաբանական մակարդակները:

Իմաստաբանությունում տեղեկատվությունը դիտվում է իր բովանդակությամբ, որն արտացոլում է առանձին օբյեկտի կամ համակարգի ամբողջականությունը: Այն հաշվի չի առնում օգտակարության այն չափաբաժինը, որն ակնկալում էր տեղեկատվություն ստացողը: Տեղեկատվության իմաստային բովանդակությունը փոխանցվում է հաղորդագրության միջոցով, այսինքն, որպես տեղեկատվության աղբյուրից ստացվող ազդանշանների շղթա: Տեղեկատվության իմաստային բովանդակության չափումը ապահովելու համար լայն տարածում է գտել թեզատրուսի օգտագործումը:

Թեզատրուսը գիտելիքների այն բազան է, որով օժտված է հաղորդագրություն ստացողը կամ ընդունիչը:

Այս մոտեցումը ենթադրում է, որ ստացողը պետք է ունենա տեղեկատվությունը հասկանալու և օգտագործելու միջոց, այսինքն՝ բառերի, հասկացությունների իմացության որոշակի քանակություն, երևույթների և օբյեկտների անուններ, որոնց միջև հաստատված են իմաստաբանական կապեր: Այսպիսով, եթե տվյալ օբյեկտի կամ երևույթի մասին ունեք գիտելիքներ, ապա հաղորդագրության մեջ պարունակվող տեղեկատվության քանակը կարելի է գնահատել հաղորդագրության ազդեցության տակ գտնվող անհատական թեզատրուսը փոխելու միջոցով:

Տեղեկատվության I_c քանակը կախված է հաղորդագրությունների իմաստային բովանդակության S և օգտագործողի թեզատրուսի S_p միջև եղած փոխհարաբերություններից: Ներկայացնենք թեզատրուսի օգտագործման երեք տարբերակ՝

1) $S_p = 0$, օգտվողը չի ընկալում մուտքային հաղորդագրությունը,

2) $S_p \rightarrow \infty$, օգտվողի գիտելիքների պաշարը այնքան մեծ է, որ տվյալ հաղորդագրությունը նրա համար նորություն չէ:

3) օգտվողին հաղորդագրության իմաստային բովանդակությունը մեկնաբանելի է և կարելի է թեզաուրուսում ավելացնել նոր, ձևավորված գիտելիք:

Առաջին երկու դեպքում իմաստաբանական տեղեկատվությունը բացակայում է՝ $I_c = 0$: Օգտվողը տեղեկատվության առավելագույն քանակին հասնում է միայն այն դեպքում, երբ իմաստային S բովանդակության և S_p թեզաուրուսի միջև կա փոխհամաձայնություն: Հաղորդագրությամբ հատկացված իմաստաբանական տեղեկատվության քանակը հարաբերական մեծություն է: Նույն հաղորդագրությունը իրազեկ օգտվողի համար կարող է ունենալ իմաստալից բովանդակություն, իսկ անտեղյակի համար՝ ոչ բովանդակալից:

Իմաստաբանական տեղեկատվության քանակը գնահատելիս հանդիպում են անհաղթահարելի խոչընդոտներ: Լուծումը միակն է, առկա գործոնները գնահատել բացարձակ և հարաբերական չափման միավորների համակարգերում (Առաքելյան 2018:75): Որպես բացարձակ չափման միավորներ կարող են հանդես գալ տառերը, բառերը, նախադասությունները, պարբերությունները, գրառումները և այլն: Հարաբերական չափման միավոր կարող է ծառայել բովանդակության C գործակիցը, որը որոշվում է տեղեկատվության I_c քանակի և V ծավալի հարաբերությամբ:

$$C = I_c / V \quad (1)$$

Լսարանում ստացած գիտելիքների քանակը որոշվում է այն գնահատականով, որը բնութագրում է նոր ուսումնական նյութի յուրացման աստիճանը: Այդ գնահատականը անուղղակի ձևով ներկայացնում է նաև ուսանողի ստացած տեղեկատվության չափը:

Տեղեկատվության տարրական բաղկացուցիչը հանդիսանում է տառը, թիվը, սիմվոլը, այսինքն՝ հավաքածու, որը չի կարող հետագայում տրոհվել: Հաղորդագրությունները տարրական միավորների բաժանելիս տեղի է ունենում բովանդակային իմաստի կորուստ: Հաղորդագրությունում ոչ տարրական բաղկացուցիչները բնութագրվում են **անունով, քանակով և տեսակով**: Բաղկացուցիչի անունը հանդես է գալիս որպես պայմանանշան, քանակը՝ որոշակի հանգամանքներում օբյեկտի կամ երևույթի առանձնահատկություններ բնութագրող մեծություն, իսկ տեսակը՝ առանձին հատկանիշների և արժեքների թույլատրելի վերափոխումների բազմություն:

Բաղկացուցիչները բաժանվում են՝ օբյեկտների և հատկությունների: Օբյեկտների բաղկացուցիչները բնութագրում են օբյեկտին, նրա

գործընթացի կամ մեթոդների քանակական կողմերը: Օբյեկտների բաղկացուցիչները ներկայացվում են թիվ-ինդեքսներով, որոնց հետ կարելի է կատարել մաթեմատիկական գործողություններ:

Հատկությունների բաղկացուցիչները արտացոլում են օբյեկտի, գործընթացի կամ երևույթի որակական հատկությունները: Բաղկացուցիչների օգնությամբ հաղորդագրությունները ստանում են անհատական բնույթ: Բաղկացուցիչները թույլ են տալիս իմաստային մակարդակում իրականացնել տեղեկատվության միավորների տրամաբանական մշակում՝ որոնում, ընտրություն, խմբավորում, դասակարգում և այլն:

Առանձին օբյեկտների և հատկությունների բաղկացուցիչները կազմում են հիերարխիկ իմաստավորված տեղեկատվություն: Այսպիսով, մի շարք բաղկացուցիչների և համապատասխան ցուցանիշների օգնությամբ կարելի է գնահատել ուսումնասիրվող օբյեկտից ստացված տեղեկատվության քանակը:

Իմաստաբանական տեղեկատվության քանակի գնահատման համար կա նաև ընտրասերման մեթոդը, որի էությունը համանմանների ընտրությամբ լուծմաների կայացումն է (Адаменко 1983:70): Առկա են չորս տեսակի համանմանություններ՝

1. Ուղղակի համանմանություն: Երբ համակարգը և նրա բաժինները կառուցված են համանման տարրերից: Բնական նմանությունները կարելի է վերագրել ուղղակի համանմանությանը:
2. Սիմվոլիկ համանմանություն: Երբ համակարգը կառուցված է համանման տարրերից, իսկ նրա բաղկացուցիչները՝ ոչ համանմաններից: Այսինքն նույն համակարգում առկա են իրար հակասող համեմատություններ:
3. Անձնական համանմանություն: Երբ համակարգը կառուցված է ոչ համանման տարրերից, իսկ նրա բաժինները՝ համանմաններից: Այն հիմնված է ուսումնասիրության առարկայի կամ նրա որոշ մասի տրամաբանական նույնականացման գործընթացի վրա:
4. Երևայական համանմանություն: Այն պայմանավորված է իրական պայմաններում ուսումնասիրվող առարկայի ներկայացմամբ, երբ սովորական օրենքներն ու երևույթները չեն գործում: Գիտագեղարվեստական ստեղծագործություններում օգտագործվում են տվյալ տեսակի համանմանություններ:

Հաղորդագրության մեջ հղումների թիվը համարվում է հաղորդագրությունում պարունակվող տեղեկատվության իմաստային արժեքի հիմնական չափանիշը: Ստացված տեղեկատվության քանակը որոշվում է տարբեր ընտրանքներում հղումների վիճակագրական մշակմամբ (Հայկազյան 2017: 12):

Իմաստաբանությունում տեղեկատվության չափաբաժնի վերջնական սահմանումը տալու համար դեռևս կան խնդիրներ, որոնք սպասում են լուծման: Ժամանակին Շեննոնը ստիպված է եղել հրաժարվել իմաստաբանական բովանդակությանը վերաբերող իր կողմից ստացված տեղեկատվության կարևոր հատկություններից [Shannon 1963:4]:

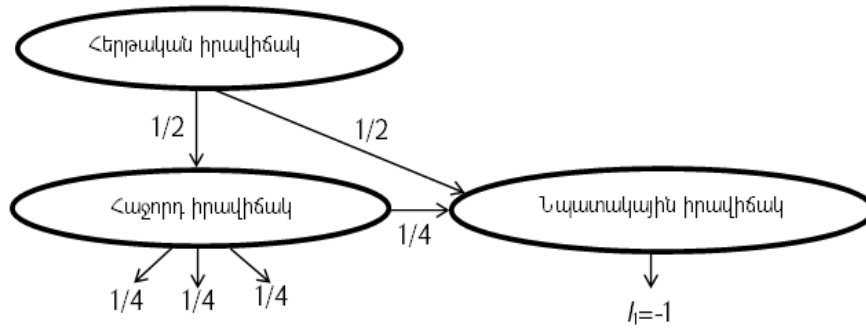
Գործնական վերլուծություններում օգտավետության աստիճանի գնահատումը հնարավորություն է տալիս օգտագործողին արագ կողմնորոշվելու և ընտրելու դրված նպատակին հասնելու ուղիները: Որպես օգտավետության չափանիշ՝ համարվում է նպատակին հասնելու հավանականությունների հարաբերական աճը: Եթե հաղորդագրությունը ստանալու հավանականությունը կազմում էր p_0 , իսկ հաղորդագրությունը ստանալուց հետո այն կազմում է p_1 , ապա տեղեկատվության օգտավետությունը որոշվում է p_1 / p_0 հարաբերությամբ՝

$$I = \log_2 p_1 - \log_2 p_0 = \log_2 (p_1 / p_0) \quad (2)$$

Արդյունքում ստացվում է, որ օգտավետությունը չափվում է բիթերով: (2) բանաձևը կարելի է համարել ելքերի քանակի նորմավորող ֆունկցիա: Ներկայացնենք տեղեկատվության ստացման չորս գործնական պարզ տարբերակներ:

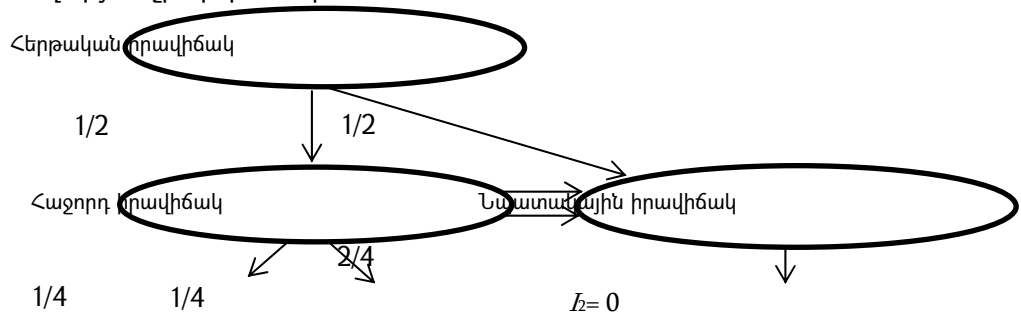
Դիցուք՝ մինչև տեղեկատվության ստանալը ելքերի քանակը 2 են, ստանալուց հետո 4: Սկզբնական իրավիճակը նշանակենք 0 ինդեքսով, իսկ վերջնականը՝ 1: Հիմք ընդունելով ստացված տեղեկատվությունը՝ կատարվում է անցում 1 իրավիճակին: Բարենպաստ կապերը ներկայացված են գծերով: Գնահատենք նպատակային չորս իրավիճակների տեղեկատվության օգտավետությունները:

Առաջին դեպքում բարենպաստ ելքերի քանակը 1 է, $p_0 = 1/2$, $p_1 = 1/4$ և հետոաբար՝ $I_1 = \log_2((1/4)/(1/2)) = -1$: Արդյունքում ստացվել է բացասական արժեք, այսինքն տվյալ հաղորդագրությունը պարունակում է անորոշ կամ հակասող տեղեկատվություն:



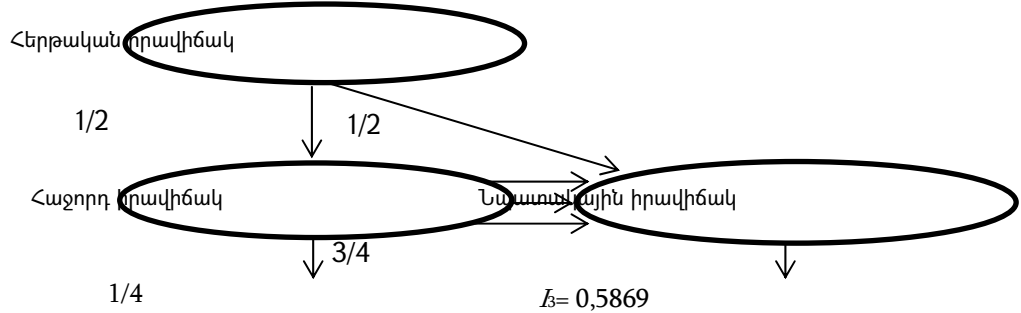
Նկ. 1. Բարենպաստ ելքերի քանակը 1 է:

Երկրորդ դեպքում բարենպաստ ելքերի քանակը 2 է, $p_0 = 1/2$, $p_1 = 2/4$ և հետո բարձր $I_2 = \log_2((2/4)/(1/2)) = 0$: Այս դեպքում տեղեկատվության օգտավետությունը 0 է, այսինքն տվյալ հաղորդագրությունը տեղեկատվություն չի պարունակում:



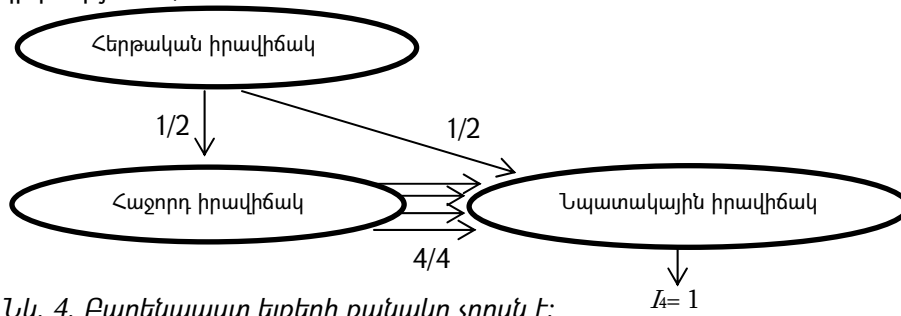
Նկ. 2. Բարենպաստ ելքերի քանակը 2 է:

Երրորդ դեպքում բարենպաստ ելքերի քանակը 3 է, $p_0 = 1/2$, $p_1 = 3/4$ և հետո բարձր $I_3 = \log_2((3/4)/(1/2)) = 0,5869$: Տվյալ դեպքում հաղորդագրությունը պարունակում է 0,5869 միավոր և առկա է մանրագնին վերլուծությունների կատարման հնարավորություն:



Նկ. 3. Բարենպաստ ելքերի քանակը 3 է:

Չորրորդ դեպքում բարենպաստ ելքերի քանակը 4 է, $p_0 = 1/2$, $p_1 = 4/4$ և հետաքրքիր $I_4 = \log_2((4/4)/(1/2)) = 1$: Այս դեպքում տվյալ հաղորդագրությունը պարունակում է 1 ամբողջ միավոր, որը որոշակի տեղեկատվության կրկնությունն է:



Նկ. 4. Բարենպաստ ելքերի քանակը չորսն է:

Այս մոտեցման հետագա զարգացման միտումները հիմնված են տեղեկատվության վիճակագրության և լուծումների ընտրության տեսությունների վրա (Нильсон 1973): Մեթոդի էությունը կայանում է նրանում, որ ներմուծվում են տուգանքների ֆունկցիաներ կամ կորուստների կշիռներ: Տեղեկատվության գնահատկանքը ստացվում է կորուստների նվազեցման արդյունքում: Առավելագույն օգտավետությամբ օժտված է տեղեկատվության այն քանակը, որը նվազեցնում է նպատակին հասնելու կորուստները:

Անորոշությամբ օժտված գործընթացներում, գլխավոր որոշումներ կայացնելու համար օգտագործվում է մինիմաքսի կանոնը: Այն հանդիսանում է խաղերի տեսության, վիճակագրության և փիլիսոփայության հիմնաքարերից մեկը: Որպես այլընտրանքային մոտեցում կարող է հանդես գալ նաև առավելագույնի հասցնել նվազագույնը (մաքսիմինի կանոնը):

Լեզվի պատմական զարգացումը և ժամանակակից փաստերի ուսումնասիրությունը ցույց են տալիս, որ տնտեսման օրենքը միշտ էլ գործել է և կենսունակ է (Поспелов 1981: 86): Այդ է պատճառը, որ հաղորդագրության սեղմությունը, համառոտությունը համարվում են առավելություններ: Սակայն հաղորդագրությունը պետք է համառոտագրվի այն չափով, որ պահպանվի հնչերանգությունը և չդառնա կցկտուր ու անհասկանալի: Այն իրականացնելի է ինտելեկտուալ տեղեկատվական համակարգերի և գիտելիքահեն հարուստ շտեմարանների առկայության դեպքում:

Առկա փաստերի, շարահյուսական ու տրամաբանական կանոնների և հարցումների բազմությունը իրենից ներկայացնում է տրամաբանական ծրագիր (Адаменко 2003: 113): Փաստերն առաջադրում են տվյալ առարկայական միջավայրում հայտնված տարրերի կապվածությունը:

Կանոնները որոշում են կապերի հարաբերվածությունը: Հարցումները այն նպատակային պնդումներն են, որոնք պետք է ապացուցվեն ունեցած փաստերի և ներկայացված կանոնների օգնությամբ:

Իմաստավորման տրամաբանական ծրագրի կորիզում ընդգրկված են երեք տվյալների և երկու գիտելիքների շտեմարաններ, իսկ ճարտարապետությունը ներկայացված է նկ. 2-ում (Айказян 2008: 203):

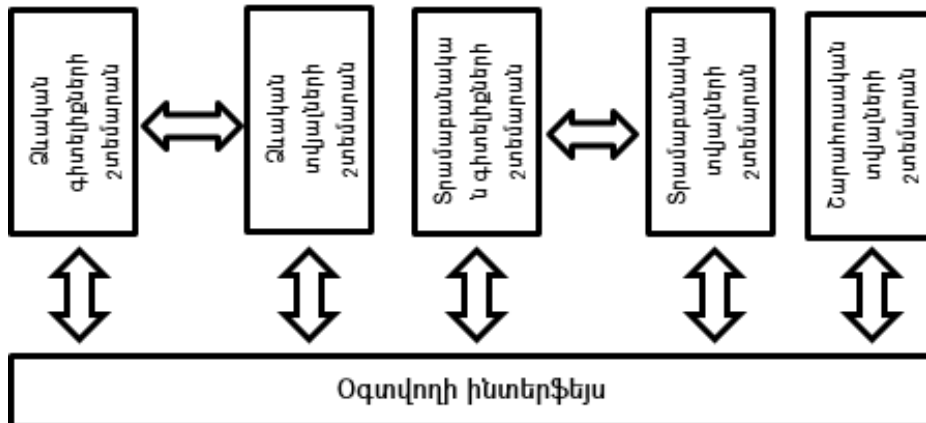
Ձևական տվյալների շտեմարանն իրենից ներկայացնում է տերմինների ցուցակների հիերարխիկ ցանց, որը համակարգված է ըստ խոսքի մասերի: Ձևական տվյալների շտեմարանը փոխգործակցում է ձևական գիտելիքների շտեմարանի հետ:

Տրամաբանական տվյալների շտեմարանն իրենից ներկայացնում է տրամաբանական տերմինների ցուցակների հիերարխիկ ցանց, որը համակարգված է ըստ ապացուցման մեթոդների: Այն ակտիվ փոխգործակցում է գիտելիքների շտեմարանների հետ:

Շարահուսական տվյալների շտեմարանը իրենից ներկայացնում է շարահուսական կանոնների և բառարանների ցուցակներ: Այն փոխգործակցում է ձևական գիտելիքների և տրամաբանական գիտելիքների շտեմարանների հետ:

Ձևական գիտելիքների շտեմարանը պարունակում է նախապես սահմանված գործառական գիտելիքներ և հնարավորություն է ընձեռված ընդլայնելու հետազոտությունների ընթացքում ձևավորվող գիտելիքները:

Տրամաբանական գիտելիքների շտեմարանը պարունակում է բոլոր այն հղումների խմբավորված ցուցակները, որոնց օգնությամբ ձևավորվում և որոշակիացվում են հաղորդագրությունները:



Նկ. 5. Իմաստավորման համակարգի կառուցվածքը

Հաղորդագրությունների իմաստաբանական մշակման խնդիրների հետազոտությունը հանգում է հայտարարագրված լեզուներով տեղեկատվության մշակման խնդիրներին:

Նշված դեպքում գլխավոր ուշադրությունը պետք է դարձնել այնպիսի հայտարարագրված լեզուների ընտրությանը, որի դեպքում համակարգը իր վրա է վեցնում ավանդաբար օգտվողի կողմից կատարվող գործողությունները:

Ներկայացված մոտեցումը լուծումների աջակցման ծրագրային ապահովումը դարձնում է ավելի շարժունակ, իսկ տվյալների և գիտելիքների շտեմարանները՝ ավելի ընդլայնուն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Առաքելյան Ս.Վ., Հայկազյան Է.Մ. Գործոնային վերլուծությունը գիտելիքի գնահատման գործընթացում: Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվաբանական համալսարանի համալսարանի ԲԱՆԲԵՐ 1(44), Երևան, "ԼԻՆԳՎԱ", 2018թ., 70-83 էջեր:
2. Հայկազյան Է.Մ. Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների դերը լեզվանյութի մշակման վիճակագրական մեթոդներում: Մեթոդական ձեռնարկ: Ճարտարագետ, Երևան, 2017թ., 95 էջ:
3. Shannon C.E., Weaver W. The Mathematical Theory of Communication. Univ of Illinois Press, 1963.
4. Адаменко А.Н., Кучуков А.М. Логическое программирование и VisualProlog. - СПб.: БХВ-Петербург, 2003. - 992.: ил.
5. Адаменко А.Н., Использование логического вывода в задачах синтаксического анализатора. - В кн.: Методы математической логики в проблемах искусственного интеллекта. Тезисы докладов сообщений на Всесоюзной конф. - Вильнюс, 1983. - С.70-71.
6. Айказян Э.М., Погосян М.З. О структуре АИС в медицине. Юбилейный сборник материалов ежегодной научной конференции Ереванского филиала РГУТиС. Ер.: Воскан Ереванци, 2008. - 232 с.
7. Нильсон Н. Искусственный интеллект. Методы поиска решений. - М. Мир, 1973.
8. Поспелов Д.А. Логико-лингвистические модели в системах управления - М.: Энергоиздзт, 1981.

REFERENCES

1. Arakelyan S.V., Haykazyan E.M. Gorconayin verloucoutyouny giteliqi gnahatman gorcyncacoum: Er&ani V. Bryowsovi anvan petakan lezvahasarakagitakan hamalsarani BANBER 1(44), Er&an, "LINGVA", 2018t', 70-83 e'jer:

2. Haykazyan E.M. Teghekatvakan texnologianeri dery lezvanoyuti mshakman vitchakagrakan metodneroum: Metodakan dzernark: Tchartaraget, Erevan, 2017t., 95 eij:
3. Adamenko A.N., Kuchukov A.M. Logicheskoe programmirovaniye i VisualProlog. - SPb.: BHV-Peterburg, 2003. - 992.: il.
4. Adamenko A.N., Ispolzovanie logicheskogo vyvoda v zadachah sintaksicheskogo analizatora. - V kn.: Metody matematicheskoy logiki v problemah isskustvennogo intelekta. Tezisy dokladov soobshhenij na Vsesojuznoj konf. - Vilnjus, 1983. - S.70-71.
5. Ajkazjan Je.M., Pogosjan M.Z. O strukture AIS v medicine. Jubilejnyj sbornik materialov ezhegodnoj nauchnoj konferencii Erevanskogo filiala RGUTiS. Er.: Voskan Erevanci, 2008. - 232 s.
6. Nil'son N. Isskustvennyj intellekt. Metody poiska reshenij. - M. Mir, 1973.
7. Pospelov D.A. Logiko-lingvisticheskie modeli v sistemah upravlenija - M.: Jenergoizdzt, 1981.

**САТЕНИК АРАКЕЛЯН, ЭДУАРД АЙКАЗЯН, МУКУЧ ПОГОСЯН -
МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ АНАЛИЗА ОБМЕНА СООБЩЕНИЯМИ**

Ключевые слова: информация, смысл, тезаурус, факторы, база данных, база знаний.

При анализе проблемы обработки сообщений легко видеть, что она трансформируется в проблему обработки информации, представленной языками декларативного типа. Предложенная методика полезна для формулировки правил и установления пределов истинности сообщения. Представленный подход проектирования системы поддержки решений, делает программное обеспечение более мобильным, а базы данных и знаний - всеобъемлющими.

**SATENIK ARAKELYAN, EDUARD HAYKAZYAN, MUKUCH POGHOSYAN - A
MATHEMATICAL MODEL OF ANALYSIS OF COMMUNICATION EXCHANGE**

Keywords: information, semantics, thesaurus, factors, database, knowledge base.

In the analysis of the problem of message processing, it becomes obvious that it transforms into a problem of information processing represented by declarative languages. The proposed methodology is useful for formulating rules and setting limits on the truth of a message. The presented approach of developing a decision support system makes the software more mobile and the basics of data and knowledge more comprehensive.

Ներկայացվել է՝ 24.09.2019

Գրախոսվել է՝ 26.06.2019

ԳՐԱՎՈՐ ՀԱՂՈՐԴԱԳՐՈՒԹՅԱՆ ԱՆՈՐՈՇՈՒԹՅԱՆ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ
ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ԷՆՏՐՈՊԻԱՅԻ ՄԻՋՈՑՈՎ

ՍԱԹԵՆԻԿ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ, ԷԴՈՒԱՐԴ ՀԱՅԿԱԶՅԱՆ,
ՅՈՒԼԻԱ ՍՏԱԿՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ տեղեկատվություն, անորոշություն, էնտրոպիա, տեղեկատվության բաղադրիչ, չափաբաժին, գործոններ:

Սույն հոդվածի նպատակն է դիտարկել հաղորդագրությունների կամ երկար նախադասությունների դրսևորումները տեղեկատվական անհամաչափ շղթաների վարքագծի շրջանակներում և որոշել հաղորդագրության անորոշությունը տեղեկատվական էնտրոպիայի միջոցով:

Մինչև 20-րդ դարի կեսերը տեղեկատվության հայեցակարգը քննարկվում էր որպես առանձին առարկա: Սակայն 1948 թվականին Շեննոնը ներմուծեց անորոշություն և տեղեկատվություն հասկացությունների կապը (Шеннон 1963: 12): Նա առաջինն էր, որ հաղորդակարերում ազդանշանի փոխանցման գործընթացներում տեղեկատվությունների ստացումն ապահովեց անորոշության գաղափարի մուտքագրմամբ: Շեննոնը տեղեկատվությունը ընկալում էր որպես օգտվողին անհրաժեշտ օգտակար ազդանշանների հատկացում: Նա աղմուկը դիտարկում էր որպես անիմաստ ազդակ և հանդես էր գալիս հաղորդագրություններում ֆունկցիոնալ կապերի առկայության հետևորդների դիրքերից: Եթե ելքային ազդանշանը ամբողջությամբ մուտքային ազդանշանի պատճեն է, ապա չկա անորոշություն: Աղմուկի բացակայությունը համապատասխանում է հաղորդագրության առավելագույն ճշմարտացիությանը: Լ. Բրիլլուենը քանակական տեսանկյունից ստացել էր անորոշությունը և տեղեկատվությունը կապող հետևյալ բանաձևը՝

$$H + I = 1, \tag{1}$$

որտեղ H -ը անորոշությունն է, իսկ I -ն տեղեկատվությունը (Brillouin 1956:28):

Անորոշությունը հաշվարկելու համար Շեննոնն առաջարկել է Բոլցմանի կողմից հայտնաբերված դասական արտահայտությունը՝ էնտրոպիան

$$H = - \sum_{i=1}^n p_i \log_2 p_i, \tag{2}$$

որտեղ H -ը Շեննոնի անորոշությունն է, p_i -ն i -րդ հաղորդագրության հանդես գալու հավանականությունը:

Շեննոնն իր հետևորդներին զգուշացնում էր, որ ապագայում հնարավոր է հայտնվի անորոշության մեկ այլ սահմանում և, չպետք է հրապուրվել ներկայացված անորոշության սահմանումով ու այն օգտագործել միայն խիստ հիմնավորմամբ:

Էնտրոպիա-անորոշության հայեցակարգը առաջին անգամ ներկայացրել է Կլաուդիուսը 1865 թվականին՝ որպես համակարգի թերմոդինամիկ վիճակի ֆունկցիա (Ландայ 202: 313): Այդ ֆունկցիան որոշվում է $S = Q / T$ բանաձևի օգնությամբ (որտեղ Q –ջերմությունն է, T –ջերմաստիճանը): Մինչ Շեննոնը, գիտնականները էնտրոպիա-անորոշությունը չէին կապում տեղեկատվության հետ: Այս ֆունկցիայի վերլուծությունը ցույց է տվել, որ էնտրոպիայի ֆիզիկական իմաստը դրսևորվում է որպես համակարգի ներքին էներգիայի մաս, որը չի կարող փոխակերպվել աշխատանքի: Կլաուդիսը էնտրոպիայի բանաձևը ձևակերպել է գազային վիճակների հետազոտման արդյունքում:

Լ. Բոլցմանը (1872) օգտագործելով վիճակագրական ֆիզիկայի մեթոդները՝ ստացավ էնտրոպիա-անորոշության $S = K * \ln W$ բանաձևը, որտեղ K –ն հաստատուն է, իսկ W -ն թերմոդինամիկ հավանականություն, որը չի ազդում համակարգի մակրովիճակի վրա: Բոլցմանի բանաձևը ստացվել է միայն իդեալական գազի համար և մեկնաբանվում է որպես համակարգում քառսի չափանիշ: Իդեալական գազի համար Բոլցմանի և Կլաուդիսի էնտրոպիաները նույնն են, ուստի Կլաուդիուսի էմպիրիկ ֆունկցիան մեկնաբանվում է որպես մոլեկուլային համակարգի վիճակի հավանականություն: Ձևավորվում է կարծիք, որ էնտրոպիան և խանգարումները նույնատիպ գաղափարներ են (Боровков 1972: 222-224), չնայած այն հանգամանքին, որ էնտրոպիա-անորոշությունը սահմանված է շատ նեղ դասի՝ իդեալական գազերի համար:

Դիցուք՝ իրականացվում է որոշակի փորձարկում: Ընդ որում հայտնի է, որ A իրադարձությունը կարող է կատարվել 0.98 հավանականությամբ: Այդ դեպքում բնական է համարել, որ A իրադարձությունը շատ տեղեկատվություն չի պարունակում: Ընդհակառակը, A իրադարձության ժխտումն \bar{A} ավելի շատ տեղեկատվություն է պարունակում: Ասինքն, չսպասվող իրադարձությունից ավելի շատ տեղեկություն կարելի է քաղել քան սպասվողից (Колмогоров 1987):

Սահմանում 1. A իրադարձության հաղորդագրությունում B իրադարձության վերաբերյալ տեղեկատվության քանակը որոշվում է հետևյալ բանաձևով՝

$$I(A/B) = \log_2 \frac{P(A/B)}{P(A)} : \quad (3)$$

B իրադարձության հանդես գալը կարելի է մեկնաբանել որպես A իրադարձության կատարում: Այդ դեպքում A իրադարձության տեղեկատվության քանակը կլինի՝ $I(A/A)=I(A)$: Որովհետև $P(A/A)=1$, կստացվի

$$I(A/A) = I(A) = \log_2 \frac{P(A/A)}{P(A)} = \log_2 \frac{1}{P(A)} = -\log_2 P(A) : \quad (4)$$

Այս հավասարումից հետևում է, որքան մեծ է A իրադարձության հավանականությունը, այնքան փոքր է $I(A)$ տեղեկատվությունը: Իրադարձության վերաբերյալ տեղեկատվությունը ընդունում է երկու արժեք՝ “Ճիշտ” կամ “Միսալ”: Արդյունքում, որպես կանոն, տեղեկատվության քանակի սահմանման մեջ օգտագործվում է 2 հիմքով լոգարիթմը:

Եթե A և B իրադարձությանները անկախ են, ապա $I(A/B) = 0$: Սա նշանակում է, որ B իրադարձությունն իր մեջ ոչ մի տեղեկություն չի պարունակում A իրադարձության վերաբերյալ: Նշենք, որ բոլոր դեպքերում տեղի ունի $I(A/B) = I(B/A)$ հավասարությունը:

Անկախ իրադարձությանների համար տեղի ունի հետևյալ հավասարությունը՝

$$I(AB) = I(A) + I(B) :$$

Ստացվում է A իրադարձության մաս առ մաս հաղորդման տեղեկատվության քանակը հավասար է ամբողջական իրադարձության հաղորդման տեղեկատվության քանակին:

Դիցուք՝ $E_1, E_2, E_3, \dots, E_n$ ելքերով G փորձարկումը իրականացվում է $p_1, p_2, p_3, \dots, p_n$ հավանականություններով:

Սահմանում 2. E_j $j=1, 2, \dots, n$ բազմության վրա G փորձարկման ընթացքում ստացված տեղեկատվությունը պատահական մեծություն է, որը ընդունում է $-\log_2 p_i$ արժեքը: Այս պատահական մեծության մաթեմատիկական սպասումը կոչվում է էնտրոպիա և որոշվում է հետևյալ բանաձևով՝

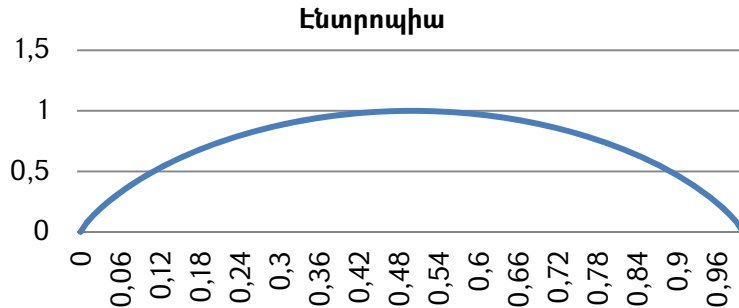
$$H_p = H(G) = -\sum_{j=1}^n p_j \log_2 p_j , \quad (5)$$

որտեղ $\bar{p} = (p_1, p_2, \dots, p_n)$: Հաշվի առնելով $p_i \log_2 p_i$ արտադրյալի անընդհատությունը $p_j = 0$ -ի դեպքում այն ընդունում է 0 արժեք:

Փորձարկման էնտրոպիան որոշակի իմաստով անորոշության չափանիշն է: Եթե փորձարկումը ունի երկու ելք համապատասխան p և $q = 1-p$ հավանականություններով, ապա նրա էնտրոպիան հավասար է՝

$$H_p = -p \log_2 p - (1-p) \log_2 (1-p): \quad (6)$$

Նկ.1-ում պատկերված է երկու ելքով փորձարկման էնտրոպիայի գրաֆիկը:



Նկ.1. Երկու ելքով փորձարկման էնտրոպիայի գրաֆիկը

Էնտրոպիայի հատկությունները՝

1. $H(G) = 0$ միայն և միայն այն դեպքում, երբ գոյություն ունի այնպիսի j , որի համար $p_j = P(E_j) = 1$:
2. $H(G)$ ընդունում է առավելագույն արժեք, եթե բոլոր j դեպքում $p_j = 1/n$:
3. Երկու անկախ փորձարկումից ստացված էնտրոպիան հավասար է առանձին փորձարկումներից ստացված էնտրոպիաների գումարին՝ $H(G) = H(G_1) + H(G_2)$:
4. Երկու կախյալ փորձարկումից ստացված էնտրոպիան չի գերազանցում առանձին փորձարկումներից ստացված էնտրոպիաների գումարին՝ $H(G) = H(G_1) + H(G_2 / G_1)$, $H(G) \leq H(G_1) + H(G_2)$:
5. G_1 անկախ փորձարկումների n - պատիկ կրկնության ժամանակ, ըստ մեծ թվերի օրենքի, էնտրոպիայի քանակը էական փոփոխություն չի կրում: Այսինքն, երբ $n \rightarrow \infty$, $I(G_1)/n \rightarrow H(G_1)$:

Հաղորդագրությունները կամ երկար նախադասությունները դրսևորում են տեղեկատվական անհամաչափ շղթաների վարքագիծ:

Դիցուք՝ ունենք N - վիճակից կախված շղթաներ: Պարզության համար ընդունենք $N=2^m$: Այդ դեպքում n երկարության բոլոր հաղորդագրությունների քանակը կլինի հավասար $N^n = 2^{nm}$: Ենթադրենք, որ հաղորդագրությունը փոխանցվում է երկուական կոդով, այնպես որ յուրաքանչյուր վիճակի համար անհրաժեշտ կլինի m հատ երկուական սիմվոլ: Արդյունքում, անմիջական կոդավորման պայմաններում,

հաղորդագրությունը կունենա m երկարություն: Օրինակ, հայերեն լեզվի 39 տառերի, 10 թվանիշների և 15 կետադրական նշանների այբուբենում հաղորդագրությունների շղթաների մոդելավորման համար անհրաժեշտ կլինի $m = \log_2 N = \log_2 64 = \log_2 2^6 = 6$ հատ երկուական սիմվոլ:

Մեծ n դեպքում, 2^m շղթաներից, ցանկացած ամրագրված $0 < \varepsilon < 1$ թվի համար միայն 2^{nH} քանակի շղթաներն են, որ հաղորդվում են $1 - \varepsilon$ հավանականությամբ: Այսինքն 2^{nm} շղթաների քանակը կարելի է փոքրացնել մինչև 2^{nH} : Իրոք, ընտրված 2^{nH} հաղորդագրությունները կարելի է համարակալել երկուական կոդով և միան այդ կոդը հաղորդել: Ակնհայտ է, որ հաղորդագրություններն իրականացնելու համար անհրաժեշտ կլինի nH քանակի երկուական կոդերի փոխանցում: Որովհետև $H \leq \log_2 N = m$, ստացվում է հաղորդագրության փոխանցման $m/H \geq 1$ անգամ տնտեսում (Եօրօվսկո 288: 234):

Վերը նկարագրվածը հանդիսանում է Մարկովյան շղթաների կոդավորման հիմնական թեորեմի մասնավոր դեպքը: $n \rightarrow \infty$ դեպքում գոյություն ունի կոդ, որի օգնությամբ հաղորդագրությունը կարելի է մեծ հավանականությամբ փոխանցել m/H անգամ ավելի կարճ կոդով, քան անմիջական կոդի փոխանցումը:

Մորզեի կոդավորմամբ այբուբենում հաշվի է առնված հաճախ հանդիպող տառերին ավելի կարճ՝ կետերի և գծերի համակցմամբ կոդի հատկացման սկզբունքը՝ "ա" տառին հատկացված է մեկ հատ գիծ:

Այսպիսով, էնտրոպիական մոտեցմամբ տեղեկատվության տակ պետք է հասկանալ այն քանակական մեծությունը, որը անհետանում է հաղորդման ընթացքում: Տեղեկատվության քանակական գնահատումը կապված չէ հաղորդագրության բովանդակության հետ և իրականացվում է առանց իմաստային հարաբերությունները հաշվի առնելու: Նման մոտեցումը հնարավորություն է տալիս հայտնաբերել ազդեցիկ գործոնները և գնահատել տեղեկատվական հոսքերը (Առաքելյան 2019: 74-75): Տեղեկատվությունը չափելու համար օգտագործում են հետևյալ երկու պարամետրերը՝ տեղեկատվության տվյալների V ծավալը և տեղեկատվության I քանակը:

Ծավալային մոտեցման դեպքում հաշվի է առնվում գործընթացների իրականացման ժամանակ տեղեկատվության փոխանցումը հաղորդագրությունների տեսքով: Այդ հաղորդագրությունները կարող են պարունակել ցանկացած այբուբենի տառաթվային հավաքածու: Ընդ որում յուրաքանչյուր նոր խորհրդանիշ մեծացնում է տեղեկատվության քանակը: Եթե, մեկ խորհրդանիշով հաղորդագրության մեջ պարունակվող տեղեկատվության քանակը ընդունենք որպես մեկ միավոր, ապա ցանկացած հաղորդագրության մեջ տեղեկատվության քանակը հավասար

կլինի պարունակվող խորհրդանիշերի քանակին: Քանի որ նույն տեղեկատվությունը տարբեր այբուբեններում կարող են ներկայացվել տարբեր ձևերով, ուրեմն, համապատասխանաբար փոխվում են տեղեկատվության չափման միավորները:

Տեղեկատվության և կոդավորման տեսությունում ընդունված է տեղեկատվության քանակի գնահատման էնտրոպիկ մոտեցումը: Այս մոտեցումը հիմնված է այն հանգամանքի վրա, որ տեղեկատվության ստացման փաստը իրականացվում է համակարգի բազմազանության ընդլայնմամբ կամ անորոշության նվազեցմամբ: Դրա հիման վրա հաղորդագրությունում տեղեկատվության քանակը սահմանվում է որպես հաղորդագրությունը ստանալուց հետո տվյալ համակարգի անորոշության վիճակը: Անորոշությունը կարելի է մեկնաբանել այն իմաստով, թե հետազոտողը որքան քիչ տեղեկություն ունի տվյալ համակարգի մասին կամ որքան ճիգ պետք է գործադրել տեղեկատվությունը հասկանալու համար: Երբ հետազոտողը ֆիզիկական համակարգում հայտնաբերում է ինչ-որ նոր երևույթ, ապա համակարգի էնտրոպիան նվազում է և հետազոտվող համակարգը դառնում է ավելի որոշակի:

Որպես անորոշության չափանիշ հանդես է գալիս H էնտրոպիան, իսկ տեղեկատվությունը ստացվում է հետևյալ բանաձևով՝

$$I = H_{apr} - H_{aps},$$

որտեղ H_{apr} – նախկինում իրականացված անկախ փորձի արդյունքում հաղորդագրության վիճակի ապրիորի էնտրոպիան է իսկ H_{aps} – կատված փորձի արդյունքում հաղորդագրության վիճակի ապոստերիորի էնտրոպիան է:

Որոշակիությամբ իրականացված առկա փորձարկման դեպքում, երբ ապոստերիորի անորոշությունը $H_{aps}=0$, տեղեկատվության քանակը համընկնում է նախնական էնտրոպիային $I = H_{apr}$: Այսինքն տեղեկատվության քանակի հիմնական բաղադրիչը ձևավորվում է նախորդ փորձի արդյունքների էնտրոպիայի հիման վրա:

Քննարկենք հաղորդագրությունների շղթան որպես տեղեկատվության աղբյուր, որի տարրերը արժեքներ են ստանում որոշակի $A = \{a_1, a_2, \dots, a_m\}$ այբուբենից: Նման համակարգում ցանկացած պահին պատահական ձևով կարող է ընտրվել a_i հնարավոր տարրերից մեկը: Ընդ որում, տարբեր իրավիճակները ստեղծվում են հաղորդագրության աղբյուրի կողմից: Որովհետև աղբյուրը տարրերից մի մասին ընտրում է հաճախ, իսկ մյուսներին հազվադեպ, ընդհանուր դեպքում ստանում ենք A այբուբենից ծնված անսամբլ: Այսինքն իրավիճակների մի ամբողջական տվյալների զանգված և նրանց հայտնվելու հավանականություններ, որոնց գումարը պետք է լինի 1:

$$A = \begin{pmatrix} a_1 & a_2 & a_3 & \dots & a_N \\ p_1 & p_2 & p_3 & \dots & p_N \end{pmatrix}, \text{ ընդ որում } \sum_{i=1}^N p_i = 1 \quad (7)$$

Սահմանենք հաղորդագրությունների աղբյուրի իրավիճակների անորոշության չափանիշը: Այն նույնացվում է տեղեկատվության այն քանակին, որի հեռացումից հետո վերանում է աղբյուրի անորոշությունը: Չափանիշը պետք է բավարարի հետևյալ բնական պահանջներին՝

1. մոնոտոն աճի՝ աղբյուրի ընտրված տարրերի քանակը աճեցնելիս,
2. բավարարի ադիտիվության պայմաններին,
3. հավասարահավանական իրավիճակների աղբյուրի անորոշության քանակը որոշվի հետևյալ բանաձևով՝

$$H(A) = \log_2 N: \quad (8)$$

Այն տարրերը, որոնց հավանականություն 0 է, չպետք է հաշվի առնել, որովհետև նրանք անորոշությունը չեն փոխում:

Եթե երկու անկախ M և N քանակների հավասարահավանական տարրերով աղբյուրները քննարկվում են որպես մեկ աղբյուր, որը միաժամանակ իրականացնում է m_i և n_j իրավիճակները, ապա համակցված աղբյուրի անորոշությունը հավասար է երկու աղբյուրների անորոշությունների գումարին: Եթե աղբյուրների վիճակների ընդհանուր քանակը հավասար է $M \times N$, ապա փնտրվող ֆունկցիան պետք է բավարարի հետևյալ հավասարությանը՝

$$F(M \times N) = F(M) + F(N): \quad (9)$$

Տարրական \log ֆունկցիան բավարարում է վերը նշված պայմաններին: Այսինքն հավասարահավանական իրավիճակներով օժտված տեղեկատվական աղբյուրի և նրանից ծնված A անսաբլի անորոշության չափը կարելի է որոշել $H(A) = \log_2 N$ բանաձևի օգնությամբ: Այս բանաձևը բավարարում է ադիտիվության պայմանին և $N=1$ – ի դեպքում $H(A)=0$ –ի: Անորոշության չափանիշը առաջին անգամ առաջարկել է ամերիկացի գիտնական Ռ.Հարթլին 1928 թվականին (Hartley 535:63): Լոգարիթմի հիմքի ընտրությամբ որոշվում է չափման միավորները կամ մասշտաբը: Կախված լոգարիթմի հիմքից՝ օգտագործում են հետևյալ երեք չափման միավորները՝

բիթեր, լոգարիթմի հիմքը հավասար է 2, $H(A) = \log_2 N$,

նաթեր, լոգարիթմի հիմքը հավասար է e, $H(A) = \ln N$,

դիթեր, լոգարիթմի հիմքը հավասար է 10, $H(A) = \lg N$:

Ներկայացված չափման միավորները թույլ են տալիս լուծելու որոշակի գործնական խնդիրներ, երբ աղբյուրի բոլոր հնարավոր տարրերի իրավիճակները հավասարահավանական են: Ընդհանուր դեպքում անորոշության աստիճանը կախված է ոչ միայն տարրերի իրավիճակներից, այլև նրանց հանդես գալու հավանականությունից: Օրինակ, եթե տեղեկատվության աղբյուրը ունի երկու հնարավոր 0.46 և 0.64

հավանականությամբ հանդես գալու տարրեր, ապա նրա ընտրության անորոշությունն ավելի փոքր է, քան հավասարահավանական տարրերի հանդես գալու դեպքում: Երկրորդ դեպքում անորոշությունը կանխորոշված է և հավասար է 0.64:

Կ.Շեննոնը ընդհանրացրեց անորոշության չափի գաղափարը, որում ընդգրկված է նաև տարրերի հանդես գալու հավանականությունը: Այդ ընդհանրացումը անվանեցին տեղեկատվական դիսկրետ աղբյուրի էնտրոպիա, որը որոշում է մեկ իրավիճակի միջին անորոշությունը:

Տարրերի իրավիճակները հավասարահավանական լինելու դեպքում $p_i=1/N$: Տեղադրելով p_i արժեքը (2) բանաձևի մեջ և իրականացնելով հաշվարկները ըստ 2 հիմքով լոգարիթմի, ստանում ենք Հարթլիի բանաձևը $H(A)=\log_2 N$:

Վերը նշված (5) և (8) բանաձևերի միջոցով կարելի է որոշել հաղորդագրության աղբյուրում առկա ավելորդ տարրերի քանակը:

$$D = [H_{\max}(A) - H(A)] / [H_{\max}(A)], \quad (10)$$

որտեղ $H_{\max}(A)$ առավելագույն հնարավոր անորոշությունը որոշվում է (8) բանաձևի, իսկ $H(A)$ էնտրոպիան՝ (5) բանաձևի օգնությամբ:

D չափորոշիչի էությունը կայանում է նրանում, որ նույն տեղեկատվական հաղորդագրությունը կամ բառը կարելի է ներկայացնել ավելի աղքատ այբուբենի օգնությամբ:

Փորձարարական տվյալների համաձայն, հայերեն [10], ռուսերեն [11] և անգլերեն [12] տառերի հաճախությունները ներկայացված են 1, 2 և 3 աղյուսակներում: Հաշվենք նշված այբուբենների էնտրոպիաները և տառերի ավելցուկությունը (Հայկազյան 2017: 11-16):

Մաթեմատիկական սպասման (5) բանաձևի օգնությամբ որոշենք երեք այբուբենների էնտրոպիաները՝

$$H_{\text{հայերեն}}=5.158(\text{բիթ/տառ}),$$

$$H_{\text{ռուսերեն}}=4.35(\text{բիթ/տառ}),$$

$$H_{\text{անգլերեն}}=4.03(\text{բիթ/տառ}):$$

Հավասարահավանական իրավիճակների աղբյուրի անորոշության քանակի հաշվման (8) բանաձևի օգնությամբ որոշենք առավելագույն էնտրոպիաները՝

$$H_{\text{max հայերեն}}=5.285(\text{բիթ/տառ}),$$

$$H_{\text{max ռուսերեն}}=5.044(\text{բիթ/տառ}),$$

$$H_{\text{max անգլերեն}}=4.7(\text{բիթ/տառ}):$$

Հաշվենք այբուբեններում տառերի ավելցուկությունը ըստ (10) բանաձևի:

$$D_{\text{հայերեն}}=(5.285-5.158)/5.281=0.024,$$

$$D_{\text{ռուսերեն}}=(5.044-4.35)/5.044=0.137,$$

$$D_{\text{անգլերեն}}=(4.7-4.03)/4.7=0.142:$$

ղյուսակ 1

Համար	Տառեր	Հաճախություն	Համար	Տառեր	Հաճախություն	Համար	Տառեր	Հաճախություն
1	Ո	0.33	14	Ժ	0.017	27	Բ	0.0088
2	Տ	0.24	15	Յ	0.016	28	Պ	0.0082
3	Ա	0.2	16	Ճ	0.016	29	Շ	0.0076
4	Ա	0.114	17	Լ	0.016	30	Ծ	0.0073
5	Ն	0.083	18	Գ	0.015	31	Չ	0.007
6	Ր	0.075	19	Ք	0.014	32	Ղ	0.0051
7	Ե	0.054	20	Հ	0.014	33	Խ	0.0044
8	Ի	0.048	21	Վ	0.013	34	Ջ	0.0042
9	Ա	0.043	22	Թ	0.012	35	Դ	0.0041
10	Լ	0.03	23	Ը	0.012	36	Ձ	0.0035
11	Մ	0.024	24	Է	0.011	37	Յ	0.0033
12	Կ	0.024	25	Ջ	0.0094	38	Ֆ	0.0025
13	Փ	0.021	26	Ռ	0.009	39	Օ	0.00072

Աղյուսակ 2

Համար	Տառեր	Հաճախություն	Համար	Տառեր	Հաճախություն	Համար	Տառեր	Հաճախություն
1	o	0.10983	12	м	0.03203	23	й	0.01208
2	e	0.08483	13	д	0.02977	24	х	0.00966
3	a	0.07998	14	п	0.02804	25	ж	0.0094
4	и	0.07367	15	у	0.02615	26	ш	0.00718
5	н	0.067	16	я	0.02001	27	ю	0.00639
6	т	0.06318	17	ы	0.01898	28	ц	0.00486
7	с	0.05473	18	ь	0.01735	29	щ	0.00361
8	р	0.04746	19	г	0.01687	30	э	0.00331
9	в	0.04533	20	з	0.01641	31	ф	0.00267
10	л	0.04343	21	б	0.01592	32	ъ	0.00037
11	к	0.03486	22	ч	0.0145	33	ë	0.00013

Աղյուսակ 3

Համար	Տառեր	Հաճախություն	Համար	Տառեր	Հաճախություն	Համար	Տառեր	Հաճախություն
1	E	0.1202	10	D	0.0432	19	P	0.0182
2	T	0.0910	11	L	0.0398	20	B	0.0149
3	A	0.0812	12	U	0.0288	21	V	0.0111
4	O	0.0768	13	C	0.0271	22	K	0.0069

5	I	0.0731	14	M	0.0261	23	X	0.0017
6	N	0.0695	15	F	0.0230	24	Q	0.0011
7	S	0.0628	16	Y	0.0211	25	J	0.0010
8	R	0.0602	17	W	0.0209	26	Z	0.0007
9	H	0.0592	18	G	0.0203			

Ստացված արդյունքներից կարելի է եզրակացնել, որ ռուսերեն լեզվում հայերեն լեզվի նկատմամբ տառերի ավելցուկություն կա, իսկ անգլերեն լեզվում՝ ռուսերենի, առավել ևս հայերենի նկատմամբ: Այսինքն անգլերեն լեզվում տառերը բաշխվում են անհամաչափ: Այս արդյունքը սպասելի է, որովհետև որքան հզոր է այբուբենը, այնքան հաղորդագրություններում տառերի բաշխումը մոտ է հավասարաչափին:

Ներկայացված մեթոդաբանությամբ կարելի է հաշվել յուրաքանչյուր հաղորդագրությունում բառերի տեղեկատվության աստիճանը, շարահյուսական անորոշությունը և ավելցուկությունը, եթե այբուբենի փոխարեն հանդես է գալիս օգտագործվող բառերի և հապավումների բազմությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Առաքելյան Ս.Վ., Հայկազյան Է.Մ. Գործոնային վերլուծությունը գիտելիքի գնահատման գործընթացում: Երևանի Վ. Բոլյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանի ԲԱՆԲԵՐ 1(44), Երևան, «ԼԻՆԳՎԱ», 2018թ., 70-83 էջեր:
2. Հայկազյան Է.Մ. Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների դերը լեզվանյութի մշակման վիճակագրական մեթոդներում: Մեթոդական ձեռնարկ: Ճարտարագետ, Երևան, 2017թ., 95 էջ:
3. Brillouin L. Science and Information Theory. - ACADEMIC PRESS INC. Publishers. NEW YORK, 1956. <http://www.vixri.com/d2/Brilljuen L. Nauka I Teorija informacii.pdf> 392 c.
4. Hartley R.V.L. Transmision of Information. Bell System Technical Journal, Volume 7, Number 3, pp. 535-563, July, 1928”
5. Shannon C.E., Weaver W. The Mathematical Theory of Communication. Univ of Illinois Press, 1963.
6. Колмогоров А.Н. Теория информации и теория алгоритмов. М.: Наука, 1987.
7. Ландау Л.Д., Лифшиц Е.М. Статистическая физика. Часть 1. -5-е изд. - М.: Физматлит, 2002. - 616 с. Том 5.
8. Боровков А.А. Курс теории вероятностей. М.: Наука, 1972.- 288 с.
9. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. - М.: Изд. Иностран. Лит., 1963. - 830 с.
10. <https://ablog.gratun.am/7145/173rmenian-statistical-alphabet/>
11. <https://dpva.ru/Guide/GuideUnitsAlphabets/Alphabets/FrequencyRuLetters>

REFERENCES

1. Ar'aqelyan S.V., Haykazyan E.M. Gorc'onayin verlowc'owt'yowny' giteliqi gnahatman gorc'y'nt'acowm: Er&ani V. Bryowsovi anvan petakan lezvahasarakagitakan hamalsarani BANBER 1(44), Er&an, «LINGVA», 2018t', 70-83 e'jer:
2. Haykazyan E.M. Teghekatvakan texnologianeri dery' lezvanyowt'i mshakman vitwakagrakan met'odnerowm: Met'odakan d'er'nark: Twartaraget, Er&an, 2017t', 95 e'j:
3. Kolmogorov A.N. Teorija informacii i teorija algoritmov. M.: Nauka, 1987.
4. Landau L.D., Lifshic E.M. Statisticheskaja fizika. Chast' 1. - 5-e izd. - M.: Fizmatlit, 2002. - 616 s. - (Teoreticheskaja fizika v 10 tomah. Tom 5).
5. Borovkov A.A. Kurs teorii verojatnostej. . M.: Nauka, 1972.- 288 s.
6. Shannon K. Raboty po teorii informacii i kibernetike. - M.: Izd. Inostr. Lit., 1963. - 830 s.

САТЕНИК АРАКЕЛЯН, ЭДУАРД АЙКАЗЯН, ЮЛИЯ СТАКЯН - ОЦЕНКА НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ ПИСЬМЕННОГО СООБЩЕНИЯ ЧЕРЕЗ ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭНТРОПИЮ

Ключевые слова: информация, неопределенность, энтропия, критерия информации, величина, факторы.

Рассматривается современное состояние связи информации и неопределенности. В качестве метрики неопределенности использована энтропия К. Шенона. Представлены таблицы частоты букв для трех языков и сравнительные оценки этих алфавитов. Предложен метод вычисления неопределенности сообщений и перечислены необходимые ресурсы для реализации метода.

SATENIK ARAKELYAN, EDUARD HAYKAZYAN, YULIA STAKYAN - ESTIMATION OF THE UNCERTAINTY OF THE WRITTEN MESSAGE THROUGH INFORMATION ENTROPY

Keywords: information, uncertainty, entropy, information criteria, dimension, factors.

The article deals with the current state of the connection between information and uncertainty. The entropy by C. Shannon is used as a metric of uncertainty. Tables of frequency of letters for three languages and comparative assessments of these alphabets are presented. A method for calculating message uncertainty is proposed and the necessary resources for the implementation of this method are listed.

Ներկայացվել է՝ 24.09.2019

Գրախոսվել է՝ 26.06.2019

ON CONCEPTS OF SOFTWARE QUALITY MANAGEMENT

MARIAM MAKARYAN, ARAKSI MAKARYAN

Keywords: *software quality, software quality management, software quality standards.*

In a world of growing competitiveness, “quality” stands out as the main topic. In recent years, there has been a trend towards improvement of software quality management. Quality management systems have been developing in a rapid pace over the last century. It is predicated by the fact that information technologies (IT) and high technologies condition all management systems and penetrate into all organizational functions and activities. Technological innovations in quality management systems have changed the business world and organizations have been forced to adapt to current trends. This means improving not only final software products, but also the quality management and assurance processes of the product lifecycle. It is now recognized that the quality of software products and services can be improved if quality management processes are accomplished according to the unique characteristics and complexity of each project. However, these unique characteristics should adhere to generally accepted quality management standards. This article focuses on the developments and main concepts of software quality management.

To fully understand software quality management, it is essential to provide the main framework of concepts, starting from the concept of *quality*. There are many definitions of *quality*, which vary in context and chronology. This variety unveils the difficulty involved in defining and measuring quality. Lately, the way quality is approached has been changing radically. Nowadays, it is *quality management* that gains relevance, declaring *quality* as a strategy to gain competitive advantage (Lytras et al. 2010:214).

In 1993, Juran portended a fast expansion in the competitiveness for quality worldwide. According to him, that expansion was caused by joined forces such as the proliferation of multinational companies, growing global competitiveness, the development of global markets that destroyed protectionism and environment protection, among the main factors. He then concluded that the “20th century has been the century of productivity. The 21st century will be the century of quality.” Quality has evolved from an important to a fundamental characteristic demanded by the customer (Juran 1993:48-53).

Therefore, Feigenbaum claims that “a poor man can’t afford to buy cheap, he has to buy quality” (Litsikas 1995: 37-40).

Software quality is defined by the American Society for Quality (ASQ) as a field of study and practice that describes the desirable attributes of software products (American Society for Quality). The Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) defines software quality as the degree to which a system, component, or process meets specified requirements (Sarkis & Zhu 2004). The International Organization for Standardization (ISO) defines *quality* in the general-purpose standard ISO 9000 as the degree of fulfillment of requirements, given by a set of intrinsic characteristics. According to this standard, a *requirement* is a need or expectance expressed, generally implicit or mandatory. Pressman (2000) defines *software quality* as the conformance of a software product regarding its performance requirements, explicitly declared functional requirements, the software method documentation, and the implicit features expected throughout all software products developed by professionals.

Laudon advocates that solutions for the problem of software quality include adopting an adequate software method, assigning the right resources during its development, and the use of appropriated metrics and tools to support this development. He specifically mentions the need of using adequate software tools for managing the software project, along with those for designing, implementing and testing the software product. By presenting software quality in the context of Total Quality Management (TQM), Basili refers that *quality* is a multidimensional concept. He also relates quality with the customer’s satisfaction and its key elements (Kan et al. 2015). Several quality gurus present also their own definitions of quality. For example Joseph Juran defines quality as “fitness for use” and Philip Crosby explains quality as “conformance to requirements.” Quality must be carefully planned and executed. For this reason, the quality management area has this great potential of creating synergies with the one of project management.

Quality management aims at assuring that all activities in a project are executed efficiently, from the project planning activities, to the development and testing of a software product or service, regarding the involving system and its performance. This means that the focus is not only on the quality of the product, but also on the quality of the process and the resources used to obtain it (Hellman, Liu 2013).

According to Guide to the Software Engineering Body of Knowledge (SWEBOK Guide 2014:178), software quality management (SQM) is the collection of all processes that ensure that software products, services, and life cycle process implementations meet organizational software quality objectives and achieve stakeholder satisfaction. SQM defines processes, process owners,

requirements for the processes, measurements of the processes and their outputs, and feedback channels throughout the whole software life cycle.

SQM comprises four subcategories: *software quality planning*, *software quality assurance (SQA)*, *software quality control (SQC)*, and *software process improvement (SPI)*. *Software quality planning* includes determining which quality standards are to be used, defining specific quality goals, and estimating the effort and schedule of software quality activities. In some cases, software quality planning also includes defining the software quality processes to be used. *SQA* activities define and assess the adequacy of software processes to provide evidence that establishes confidence that the software processes are appropriate for and produce software products of suitable quality for their intended purposes. *SQC* activities examine specific project artifacts (documents and executables) to determine whether they comply with standards established for the project (including requirements, constraints, designs, contracts, and plans). *SQC* evaluates both intermediate and final products. The fourth SQM category dealing with improvement has various names within the software industry, including SPI, software quality improvement, and software corrective and preventive action. The activities in this category seek to improve process effectiveness, efficiency, and other characteristics with the ultimate goal of improving software quality. Although SPI could be included in any of the first three categories, an increasing number of organizations organize SPI into a separate category that may span across many projects. Software quality processes consist of tasks and techniques to indicate how software plans (e.g., software management, development, quality management, or configuration management plans) are being implemented and how well the intermediate and final products are meeting their specified requirements. Results from these tasks are assembled in reports for management before corrective action is taken. The management of an SQ process is tasked with ensuring that the results of these reports are accurate.

Juran (1993) grouped quality activities into three categories, sometimes referred to as the Juran trilogy: *planning*, *control*, and *improvement*. *Quality planning* is the activity of developing the products and processes required to meet customers' needs. It embeds a number of universal steps:

- Define the customers.
- Determine the customer needs.
- Develop product and service features to meet customer needs.
- Develop processes to deliver the product and service features.
- Transfer the resulting plans to operational personnel.

Quality control is the process used by operational staff to ensure that their processes meet the product and service requirements (defined during the

planning stage). It is based on the feedback loop and consists of the following steps:

- Evaluate actual operating performance.
- Compare actual performance with goals.
- Act on the difference.

Quality improvement aims to attain levels of performance that are unprecedented—levels that are significantly better than any past level. The methodologies recommended for quality improvement efforts utilize Six Sigma project teams (Pyzdek, Keller 2013: 17,20).

Quality assurance (QA) and quality control (QC) are two terms that are often used interchangeably. Although similar, there are distinct differences between the two concepts. Quality assurance and quality control are two aspects of quality management. Whereas some quality assurance and quality control activities are interrelated, the two are defined differently. Typically, QA activities and responsibilities cover virtually all concepts of the quality system in one way or another, while QC is a subset of the QA activities. Also, elements in the quality system might not be specifically covered by QA/QC activities and responsibilities but may involve QA and QC. Below are ISO 9000 definitions from ISO 9000 (ISO 9000: 2015).

Quality assurance can be defined as “part of quality management focused on providing confidence that quality requirements will be fulfilled.” The confidence provided by quality assurance is twofold—internally to management and externally to customers, government agencies, regulators, certifiers, and third parties. An alternate definition is “all the planned and systematic activities implemented within the quality system that can be demonstrated to provide confidence that a product or service will fulfill requirements for quality” (American Society for Quality (ASQ)).

Quality control can be defined as “part of quality management focused on fulfilling quality requirements.” While quality assurance relates to how a process is performed or how a product is made, quality control is more the inspection aspect of quality management. An alternate definition is “the operational techniques and activities used to fulfill requirements for quality” (American Society for Quality (ASQ)).

According to American Society for Quality (ASQ), standards provide organizations with the shared vision, understanding, procedures, and vocabulary needed to meet the expectations of their stakeholders. Because standards present precise descriptions and terminology, they offer an objective and authoritative basis for organizations and consumers around the world to communicate and conduct business.

Standards serve as a basis for organizations to develop guidelines, definitions, and procedures that help them achieve objectives such as:

- Satisfying their customers' quality requirements.
- Ensuring their products and services are safe.
- Complying with regulations.
- Meeting environmental objectives.
- Protecting products against climatic or other adverse conditions.
- Ensuring that internal processes are defined and controlled.

The use of quality standards is voluntary, but may be expected by certain groups of stakeholders. Additionally, some organizations or government agencies may require suppliers and partners to use a specific standard as a condition of doing business. The standards are important:

- For businesses: Standards are important to the bottom line of every organization. Successful companies recognize standards as business tools that should be managed alongside quality, safety, intellectual property, and environmental policies. Standardization leads to lower costs by reducing redundancy, minimizing errors or recalls, and reducing time to market.
- For global economy: Businesses and organizations complying with quality standards helps products, services, and personnel cross borders and also ensure that products manufactured in one country can be sold and used in another.
- For consumers: Many quality management standards provide safeguards for users of products and services, but standardization can also make consumers' lives simpler. A product or service based on an international standard will be compatible with more products or services worldwide, which increases the number of choices available across the globe (American Society for Quality (ASQ)).

The notion of quality management is intrinsically elusive, since it has different meanings for different people, in different roles, in different situations, and at different times. This issue presents problems in any industry that needs to be able to communicate with some degree of accuracy and efficiency how quality is ensured in an organization or for a product. The level of complexity of the system will depend on each organization's specific context. For some organizations, especially smaller ones, it may simply mean having strong leadership from the business owner, providing a clear definition of what is expected from each individual employee and how they contribute to the organization's overall objectives, without the need for extensive documentation. More complex businesses operating, for example, in highly regulated sectors, may need extensive documentation and controls in order to fulfill their legal

obligations and meet their organizational objectives. Organizations in highly regulated industries seek certification with globally recognized standards such as ISO management system standards (MSS) to improve quality through transparency, documentation, and systemic approaches to improvement.

ISO management system standards (MSS) help organizations improve their performance by specifying repeatable steps that organizations consciously implement to achieve their goals and objectives, and to create an organizational culture that reflexively engages in a continuous cycle of self-evaluation, correction and improvement of operations and processes through heightened employee awareness and management leadership and commitment. ISO international standards are the most widely used quality management standards around the world (International Organisation for Standardization (ISO)).

ISO 9000 is defined as a set of international standards on quality management and quality assurance developed to help companies effectively document the quality system elements needed to maintain an efficient quality system. They are not specific to any one industry and can be applied to organizations of any size (American Society for Quality).

ISO 9001 is the leading international standard for the quality management system within the family ISO 9000. The standard specifies the requirements for a quality management system which are recognized as being aligned with accepted good practice for running a business. ISO 9001 was first published in 1987 by the International Organization for Standardization (ISO). The ISO 9001 standard was completely revised in 2015 to make it user friendly and easier for small and medium sized companies to achieve certification regardless of whether they produce a product or provide a service. It can be used by any organization, large or small, regardless of its field of activity. In fact, there are over one million companies and organizations in over 170 countries certified to ISO 9001.

This standard is based on a number of quality management principles including a strong customer focus, the motivation and implication of top management, the process approach and continual improvement. Using ISO 9001:2015 helps ensure that customers get consistent, good quality products and services, which in turn brings many business benefits (International Organisation for Standardization (ISO)).

The ISO 9001 underwent revisions in 1994, 2000, and again in 2008. The latest revision was published in September 2015.



Figure 1. The Revisions of ISO 9001. (The Ultimate Guide to ISO 9000)

Other standards in the 9000 series are only foundational and supporting. The organization intended ISO 9002 to describe a framework for production and installation, and 9003 provided guidelines for testing and inspection. However, today’s professionals consider both to be obsolete. 9004 describes how organizations can sustain the success they have achieved through the implementation of quality improvement measures.

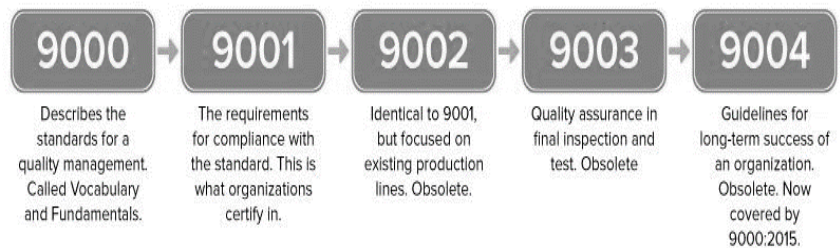


Figure 2. Other Standards of ISO 9000 series. (The Ultimate Guide to ISO

As shown in the Figure 1, in 2015 ISO:9000 focuses on PDCA (Plan-Do-Check-Act) cycle, known also as the Deming circle, named after W. E. Deming. PDCA (plan-do-check-act) is an iterative four-step quality improvement and management agile process typically used for the better of the business strategy. PDCA is a successive cycle which starts off small to test potential effects on processes, but then gradually leads to larger and more targeted change.

Plan

Establish the objectives and processes necessary to deliver results in accordance with the expected output (the target or goals). By making the expected output the focus, it differs from other techniques in that the completeness and accuracy of the specification is also part of the improvement.

Do

Implement the new processes, often on a small scale if possible, to test possible effects. It is important to collect data for charting and analysis for the following “CHECK” step.

Check

Measure the new processes and compare the results (collected in “DO” above) against the expected results (targets or goals from the “PLAN”) to ascertain any

differences. Charting data can make this much easier to see trends in order to convert the collected data into information. Information is what you need for the next step “ACT”.

Act

Analyze the differences to determine their cause. Each will be part of either one or more of the P-D-C-A steps. Determine where to apply changes that will include improvement. When a pass through these four steps does not result in the need to improve, refine the scope to which PDCA is applied until there is a plan that involves improvement (Chandrakanth 2016: 2).

PDCA cycle is contained in a circle and never ends. The knowledge gained from the last stage becomes the basis for the next cycle; improvement is not seen as the end and does not bring satisfaction with the current situation. The PDCA cycle can solve quality problems and implement solutions which are a part of continuous improvement.

To conclude, Software Quality Management (SQM) is a process that ensures the required level of software quality is achieved when it reaches the users, so that they are satisfied by its performance. Thorough and compliant quality management is essential to a regulated company’s continuous ability to innovate new products, get to market quickly and sustain growth. The rapid growth and quality development of organization mainly depends on standards used by organization.

Quality management standards cover everything an organization does to manage its processes and activities. Implementing quality management standards offer benefits for the companies across industries, regardless of their size. ISO international standards are the most widely used quality management standards around the world. ISO management system standards (MSS) help organizations improve their performance by specifying repeatable steps that organizations consciously implement to achieve their goals and objectives, and to create an organizational culture that reflexively engages in a continuous cycle of self-evaluation, correction and improvement of operations and processes through heightened employee awareness and management leadership and commitment. ISO standards such as ISO 9001:2015 have shifted the mind-set of quality to a more company-wide approach. Within increasing globalization and complexity of organizations today, maintaining a strong level of visibility and control over the quality management system requires a shift in the global view of quality. In addition, consumer’s exposure to quality has a direct impact on their product choices. Companies put quality at the forefront of their company strategy.

REFERENCES

1. American Society for Quality (ASQ), <https://asq.org/quality-resources/software-quality> (12.09.2019).
2. Axelsson J., and Bergman B. 1999. *The Dynamics of Quality and Work Life Improvement- The Scandinavian heritage*. The Nordic School of Quality Management. Lund: StudentLitteratur, pp. 78-129.
3. Kan S. H., Basili V.R., Shapiro L. N. 1994. *Software Quality an Overview from the Perspective of Total Quality Management*. IBM Systems Journal.
4. Chandrakanth A. K. 2016. Paper on Plan, DO, Check, Act (PDCA), p. 3, www.agilealliance.org/wp-content/uploads/2016/01/PDCA.pdf(15.09.2019).
5. Guide to the Software Engineering Body of Knowledge (SWEBOK). 2014, <http://beamphys.triumf.ca/info/SWEBOKv3.pdf> (21.09.2019).
6. Hellman P., Liu, Y. 2013. *Development of Quality Management Systems: How have Disruptive Technological Innovations in Quality Management affected Organizations?*
7. ISO 9000. 2015. *Quality Management Systems - Fundamentals and Vocabulary*, <https://asq.org/quality-press/display-item?item=T1039> (15.09.2019).
8. International Organisation for Standardization (ISO), www.iso.org/iso-9001-quality-management.html (17.09.2019).
9. International Organisation for Standardization (ISO), www.iso.org/management-system-standards.html (12.09.2019).
10. Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), <https://www.ieee.org/> (24.09.2019).
11. International Standards Organization (ISO), <https://www.iso.org/iso-9001-quality-management.html> (20.09.2019).
12. Juran J. 1993. *Assessing Quality Growth in the US*, pp. 48-56.
13. Litsikas M. 1995 *No One Can Afford to Buy Cheap Anymore-Interview with Armand Feigenbaum*, pp. 37-40.
14. Lyntras M. D. et al. (Eds.). 2010. *Quality Management: Concepts and Approaches for Software Projects*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, pp. 214-219.
15. Sarkis J. & Zhu Q. 2004. *The Link between Quality Management and Environmental Management in Firms of Different Size: An Analysis of Organizations in China*.
16. Pressman R. 2000. *Software Engineering - A Practitioner's Approach*.
17. Pyzdek T., Keller P. 2013. *The Handbook for Quality Management 2/E: A Complete Guide to Operational Excellence*, pp. 17, 20.
18. The Ultimate Guide to ISO 9000, <https://www.smartsheet.com/ultimate-guide-iso-9000> (22.09.2019).

ՄԱՐԻԱՄ ՄԱԿԱՐՅԱՆ, ԱՐԱՔՍԻ ՄԱԿԱՐՅԱՆ - ԾՐԱԳՐԱԿԱԶՄԻ ՈՐԱԿԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՇՈՒՐՋ

Հիմնաբառեր՝ ծրագրակազմի որակ, ծրագրակազմի որակի կառավարում, ծրագրակազմի որակի կառավարման չափանիշներ:

Ծրագրակազմի որակի կառավարումը կազմակերպության կառավարման ընդհանուր համակարգի անբաժանելի մասն է, որն ապահովում է ապրանքների և ծառայությունների որակի կայունությունը ու հաճախորդների գոհունակության բարձրացումը: Կազմակերպության գործունեության աճը և որակի ապահովումը պայմանավորված են կազմակերպության կողմից կիրառվող որակի ներքին չափանիշներով: Կառավարման չափանիշների ներդրումը առավելություն է տալիս տվյալ կազմակերպությանը՝ օժանդակելով կազմակերպություններին կատարելագործել իրենց գործունեությունը և կատարողականի արդյունավետությունը, հայտորոշելով այն շարունակական գործընթացները, որոնք կազմակերպություններն իրականացնում են իրենց առջև դրված նպատակներին և խնդիրներին հասնելու համար:

МАРИАМ МАКАРЯН, АРАКСИ МАКАРЯН - ОБ КОНЦЕПТАХ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Ключевые слова: качество программного обеспечения, управление качеством программного обеспечения, стандарты программного обеспечения.

Управление качеством программного обеспечения составная часть общей системы управления предприятием, которая обеспечивает стабильность качества продукции или услуг и повышение удовлетворенности потребителей. Рост деятельности и обеспечение качества организации зависят от внутренних стандартов качества, используемых организацией. Внедрение стандартов управления дает организации преимущество, помогая организациям повысить производительность и эффективность деятельности, определяя текущие процессы, которые организации сознательно преследуют для достижения своих целей и задач.

Ներկայացվել է՝ 24.09.2019

Գրախոսվել է՝ 15.10.2019

PHILOSOPHY OF SMALL DATA

SERGEY AVETISYAN¹

Keywords: *small data, big data, classification, representativeness.*

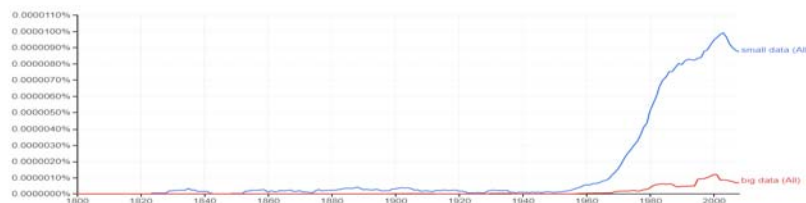
Big data is a common topic of discussions and articles. But isn't it true that Big Data is important? Just only one apple fell on Isaac Newton's head, not ten, not thousand. In a world where big data analytics has won a high level of credibility, and attracted much investment, this complementary perspective was intriguing. While big data has its merits, it also comes with limitations. The Lindstrom book's title suggested the author had succeeded in finding useful business insights more efficiently by studying small-scope scenarios than by amassing and analyzing large amounts of data. To use a popular analogy, the title implied that Lindstrom had developed ways for decision makers to learn things from individual trees that they couldn't learn by observing the forest. Based on Sinek book's where he quotes Joseph Stalin: "The death of man is a tragedy, the death of million is a statistic." Stalin was a man who well understood statistics. As General Secretary of the Communist Party of the Soviet Union from 1922 to 1952, he said to have been responsible for the deaths of millions of people, most of whom were Soviet citizens. Like so many dictators, he had a cult of personality, operated with extreme brutality, trusted very few people and was very, very paranoid. But he was also absolutely right about how we perceive a tragedy that befalls one person over that of hundreds, thousands or even millions.

Nassim N. Taleb, the author of "The Black Swan," described the problem with variances in a big data environment this way; Taleb not saying that there is no information in big data. There is plenty of information. The problem - the central issue - is that the needle comes in an increasingly larger haystack: Taleb's point is that data sets are filled with data noise, and big data compounds that exponentially. It is enticing for managers of newly created big data environments to aggressively seek statistical correlations - to chase any variance in the data like a hound after a fox. With variances from data noise appearing regularly, it is easy to find those correlations. That ability to create false correlations is dangerous enough when data mining and searching for direction. But when we begin looking for variances in data to confirm our suspicions, it allows us to ignore lots of other relevant data, often to

¹ The views expressed in this paper are those of the author and do not necessarily represent those of the Central Bank of Armenia.

disastrous results. So, why is important analysing small data? The graphs in Figure 1 provides the answer. Figure 1 is a visualisation of two terms “small data” and “big data” by using Google’s Ngram Viewer. This tool allows us to search Google’s vast corpus of digitised books to see how often selected phrases turn up in published writing over time. So, we can see in Figure 1, Google Ngrams chart frequencies of the terms “small data” and “big data” in all Google Books from 1800 to 2008 show that term small data were used more than big data.

Figure 1. Google Ngrams chart frequencies of the terms “small data” and “big data.”



Source: author's own elaboration on data from Google Books Ngram Viewer Classification

Researchers regularly find themselves working with small data sets, and this is especially commonplace for intervention research studies, which are the hallmark of social science research. Researchers may find themselves with data sets that simply do not meet the assumptions required for the parametric techniques they were trained to use. Time in their research training is devoted to the analytic techniques that would allow them to properly analyze these kinds of data - nonparametric statistics. This gap in education leaves individuals without the necessary tools to conduct suitable analyses of their data, or more importantly, the lack of exposure may prevent researchers from recognizing that nonparametric tools are available to them. The researchers’ primary option is to hope for robustness when they utilize parametric methods, and this has the potential to guide the person to the wrong conclusions based on the inappropriate use of these statistical procedures. However we need to clarify our judgements about data types. The Free Dictionary defines the verb “to classify” as: “to arrange or organize according to class or category.” Google, faithful to its nature, clarifies: “arrange (a group of people or things) in classes or categories according to shared qualities or characteristics.” According to the Cambridge Advanced Learner’s Dictionary, the verb “classify” originally referred, however, to “things”, not to humans. Cambridge Advanced Learner’s Dictionary and Thesaurus of the Cambridge University Press specifies as the first meaning:

trends,” Hand, Daly, McConway, Lunn, and Ostrowski’s “A Handbook of Small Data Sets,” and Siebert and Siebert’s “Data analysis with small samples and non-normal data: Nonparametrics and other strategies,” provides different approaches on the same issue (Lindstrom 2016, Hand et al. 1993, Siebert et al. 2017). The content cloud associated with the three books about small data is depicted in Figure 2,3, and Figure 4. The small data approach that Lindstrom offers is simple, at least in concept. As a marketer, he says, you should be spending time with real people in their own environments. That, combined with careful observation, can lead to powerful marketing insights. This approach is the human-centric alternative to Big Data. In each case, one is collecting information to gain insights into behavior, interests, and so on. But, Lindstrom's approach relies on a mix of keen observation of small samples and applied intuition. The latter observation is confirmed by the content cloud in Figure 2, which offers a visual mapping of key concepts in the Lindstrom’s book. Clearly, work, even, new, and far are prominently present in this cloud, but also terms like car, week, and live show up. This indicates that this book treats a variety of relevant concepts that may be seen as essential for a book on small data. But not every book entitled small data is similar. This is confirmed by the content cloud related to Hand’s et al., book (see Figure 3). Keywords which stand out here are in particular: data, sets, age, also. But also items such as risk, size, results, and area are well represented. All in all, this book provides a collection of critical concepts that are key to a treatment of statistics and small data.

Figure 3. Word cloud: Hand, Daly, McConway, Lunn, and Ostrowski, A handbook of small data sets.



Source: author's own elaboration on words from Hand's et al. (1993) book.

Figure 4. Word cloud: Siebert, and Siebert, Data analysis with small samples and non-normal data: Nonparametrics and other strategies.



Source: author's own elaboration on words from Siebert's et al. (2017) book.

“Data Analysis with Small Samples and Non-Normal Data” offers step-by-step instructions for each analytic technique in data research. Researchers can easily find what they need, matching their situation to the case-based scenarios that illustrate the many uses of nonparametric strategies. Unlike most statistics books, this text is written in straightforward language, thereby making it accessible for nonstatisticians, while providing useful information for those already familiar with nonparametric tests. The screenshots of the software and output allow readers to follow along with each step of an analysis. Assumptions for each of the tests, typical situations in which to use each test, and descriptions of how to explain the findings in both statistical and everyday language are all included for each nonparametric strategy. The content cloud mapped out in Figure 4 depicts most of the key concepts in Siebert’s book are technical. Prominent concepts that show up in this figure are - apart from “technical” - tab, click, move, uses, and null.

Theoretical approach and prediction

According to Varian (1993) we are forced to use theory because the data that we need are not available. Suppose, for example, we want to determine how a market price will respond to a tax. We could estimate this effect by running a regression of market price against tax rates, controlling for as many other variables as possible. This would give us an equation that we could use to predict how prices respond to changes in taxes. We rarely have data like this; taxes just don’t change enough. But if people only care about the total price of a good, inclusive of tax a theory then we can use estimated price elasticities to forecast the response of price to the imposition of a tax. This uses a theory about behavior-people will respond to the imposition of a tax in the same way that they respond to a price increase-in order to allow data on price responses to be useful. We can use the theory to forecast the outcome of an experiment that has never been done. In economic theory another interesting case is a regional level data. A prediction (latin *præ* -”before,” and *dicere*-”to say”), or forecast, is a statement about an uncertain event. It is often, but not always, based upon experience or knowledge. There is no universal agreement about the exact difference between the two terms; different authors and disciplines ascribe different connotations. “The Signal and the Noise : Why So Many Predictions Fail - but Some Don’t” is a 2012 book by Nate Silver detailing the art of using probability and statistics as applied to real-world circumstances. The book includes richly detailed case studies from baseball, elections, the financial crash, poker, and weather forecasting. Silver points to Bayesian thinking as the approach that will inform and continually improve good predictive models, but he provides only a rough

introduction to this approach. This is intentional. The skills that are required to build good predictive models cannot be learned from a few chapters. The Signal and the Noise will raise awareness and point the way to better predictions. It is up to us to develop the skills to make this happen. “But men may construe things after their fashion, Clean from the purpose of the things themselves,” Shakespeare warns us through the voice of Cicero-good advice for anyone seeking to pluck through their newfound wealth of information. It was hard to tell the signal from the noise. The story the data tells us is often the one we’d like to hear, and we usually make sure that it has a happy ending. The idea of man as master of his fate was gaining currency. The words predict and forecast are largely used interchangeably today, but in Shakespeare’s time, they meant different things. A prediction was what the soothsayer told you; a forecast was something more like Cassius’s idea. The term forecast came from English’s Germanic roots, unlike predict, which is from Latin. Forecasting reflected the new Protestant worldliness rather than the other worldliness of the Holy Roman Empire (Silver 2012). Making a forecast typically implied planning under conditions of uncertainty, it suggested having prudence, wisdom, and industriousness, more like the way we now use the word foresight. At last, according to Silver “The signal is the truth. The noise is what distracts us from the truth” (Nate Silver, 2012; book’s introduction).

Representativeness

Another interesting question regarding small data, is small data representative or not? According to Tversky and Kahneman (1974), many of the probabilistic questions with which people are concerned belong to one of the following types: What is the probability that object A belongs to class B? What is the probability that event A originates from process B? What is the probability that process R will generate event A? In answering such questions, people typically rely on the representativeness heuristic, in which probabilities are evaluated by the degree to which A is representative of B, that is, by the degree to which A resembles B. For example, when A highly representative of B, the probability that A originates from B is judged to be high. On the other hand, if A is not similar to B, the probability that A originates from B is judged to be low. Based on Tversky and Kahneman’s view the probability of obtaining a particular result in a sample drawn from a specified population, people typically apply the representativeness heuristic. That is, they assess the likelihood of a sample result, for example, that the average height in a random sample of ten men will be 6 feet (180 centimeters), by the similarity of this result to the corresponding parameter (that is, to the average height in the population of men). The similarity of a sample statistic to a population

parameter does not depend on the size of the sample. Consequently, if probabilities are assessed by representativeness, then the judged probability of a sample statistic will be essentially independent of sample size. Indeed, when subjects assessed the distributions of average height for samples of various sizes, they produced identical distributions. For example, the probability of obtaining an average height greater than 6 feet was assigned the same value for samples of 1000, 100, and 10 men. Moreover, subjects failed to appreciate the role of sample size even when it was emphasized in the formulation of the problem. Soto's paper has analysed the properties of recently developed GMM and other standard estimators, obtained with Monte Carlo simulations. Although earlier studies by Blundell and Bond (1998), and Blundell and Bond (2000) have already shown the superiority of the system GMM estimator over other estimators, the validity of their results when the number of individuals is small are largely unknown. Understanding better the properties of these estimators when N is small is important given the popularity that this method of estimation is getting in empirical growth studies (Longford, 2006). A small number of individuals that is, the number of countries typically available in panel studies does not seem to have important effects on the properties previously outlined about the system GMM estimator. Namely, when series are moderately or highly persistent, this estimator presents the lowest bias and highest precision. As expected, the OLS estimator has the lowest variance, but the gain in terms of accuracy that the system GMM estimator presents, makes it a more reliable tool in the practical work. Other widely used estimators the fixed effect and the difference GMM are systematically outperformed by the system GMM estimator. The properties of this estimator are not hindered when N is so small that it is not possible to exploit the full set of linear moment conditions. This is also an important finding since the earlier Monte Carlo simulations were carried out by using the full set of instruments, whereas in practical work this may not be always feasible, especially in the context of country growth studies. Overall the system GMM estimator displays the best features in terms of small sample bias and precision. This, together with its simple implementation convert it into a powerful tool in applied econometrics. The next step is to contrast the results provided by this new estimator in applied econometrics with those obtained by the standard estimators.

So, why is small data important? We must define what kind of process we are went understand or calculate. Small data is a data set that contains very specific attributes. Small data is used to determine current states and conditions or may be generated by analyzing larger data sets. Small data can trigger events based on what is happening now. Those events can be merged

with behavioral or trending information derived from machine learning algorithms run against big data data sets. At last, we quote the term “big data” is about machines and “small data” is about people or about processes. Small-area statistics encompasses a wide variety of methods for making inferences about geographical and other sub-domains of the survey domain. An often quoted example is the estimation of the means of a variable in each district of a country. The sampling design of a typical national survey aims to ensure that inferences can be made with sufficient precision for the domain, and possibly for a few large sub-domains, such as the country’s regions.

REFERENCES

1. Blundell R. & Bond S. 1998. *Initial Conditions and Moment Restrictions in Dynamic Panel Data Models*. Journal of Econometrics, 87(1):115–143.
2. Blundell R. and Bond S. 2000. *GMM Estimation with Persistent Panel Data: An Application to Production Functions*. Econometric Reviews. 19(3):321–340.
3. Hand D. J., Daly F., McConway K., Lunn D., & Ostrowski E. 1993. *A Handbook of Small Data Sets*. cRc Press.
4. Kahneman D. 2011. *Thinking, Fast and Slow*. Great Britain: Penguin Books.
5. Lindstrom M. 2016. *Small Data: The Tiny Clues that Uncover Huge Trends*. St.Martin’s Press.
6. Longford N. T. 2006. *Missing Data and Small-Area Estimation: Modern Analytical Equipment for the Survey Statistician*. Springer Science & Business Media.
7. Perzanowski A., Hoofnagle C.J. 2016. *What We Buy When We “Buy Now.”* Univ. Pa. Law Rev.
8. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2778072. Last revised: 23 Dec 2016
9. Tene O., Polonetsky J. 2013. *Big Data For All: Privacy and User Control in the Age of Analytics*. Northwest. J. Technol. Intellect. Prop. 11(5), 239–273
10. Siebert C. F., & Siebert D. C. 2017. *Data Analysis With Small Samples and Non-Normal Data: Nonparametrics and Other Strategies*. Oxford University Press.
11. Siebert C. F. & Siebert D. C. 2018 *Data Analysis with Small Samples and Non-Normal Data: Nonparametrics and Other Strategies*. Faculty & Staff Authored Books. 515. https://scholarworks.boisestate.edu/fac_books/515
12. Silver N. 2012. *The Signal and the Noise: Why so Many Predictions Fail but Some Don’t*. Penguin.
13. Sinek S. 2014. *Leaders Eat Last: Why Some Teams Pull Together and Others Don’t*. Penguin.
14. Soto M. 2009. *System GMM Estimation with a Small Sample*.

15. Taleb N. N. 2007. *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable*. Vol. 2. Random House.
16. Tversky A. & Kahneman D. 1974. *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Science, 185(4157):1124–1131.
17. Varian H. R. 1993. *What Use is Economic Theory?*

ՍԵՐԳԵՅ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ - ՓՈՔՐ ՏՎՅԱԼՆԵՐԻ ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅՈՒՆԸ

Հիմնարաներ՝ փոքր տվյալներ, մեծ տվյալներ, դասակարգում, ներկայացուցչականություն:

Այս հոդվածը կառուցված է մեկ հարցի շուրջ. «Արդյոք փոքր տվյալները կարևոր են» (կամ երբ են փոքր տվյալները կարևոր, երբ ոչ): Սովորաբար հետազոտողները պնդում են, որ տվյալները քիչ են, կամ ներկայացուցչական չեն: Իսկ եթե մենք խոսում ենք երևույթների մասին: Հիմնականում փորձագետներին հետաքրքրում է լսել մեծ տվյալների մասին: Մեր տեսանկյունից՝ տնտեսագետները անտեսում են փոքր տվյալները: Երեք գրքերի միջոցով՝ Լինդստրոմի «Փոքր տվյալներ. Հսկայական միտումներ, բացահայտող փոքրիկ տեղեկություններ», Թալերի «Սև կարապը» և Կանեհիմանի «Մտածել, արագ և դանդաղ», հեղինակը փաստարկում է տեսակետն ավելի արդյունավետ:

СЕРГЕЙ АВЕТИСЯН - ФИЛОСОФИЯ НЕБОЛЬШИХ ДАННЫХ

Ключевые слова: небольшие данные, большие данные, классификация, репрезентативность.

Эта статья посвящена одному вопросу: «Важны ли небольшие данные?» (или когда важны небольшие данные, когда нет). Как правило, исследователи утверждают, что данные небольшие или они не репрезентативны. Что если мы говорим о явлениях? «Эксперты больше всего рады слушать о больших данных. На взгляд автора статьи, экономисты игнорируют небольшие данные. Сквозь «триаду» книг: Линдстрема «Маленькие данные: крошечные подсказки, раскрывающие огромные тенденции», «Талеба» Черный лебедь: влияние невероятного» а также «Думай медленно... решай быстро» Канемана, автор показывает свои взгляды более эффективно.

Ներկայացվել է՝ 26.09.2019
Գրախոսվել է՝ 15.10.2019

ՀՀ ԲՈՒՎԵՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԳՈՐԾԱՌՈՒԹԱՅԻՆ
ՇՐՋԱՆԱԿԸ

ՌՈՐԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ռազմավարական կառավարում, բուհի գործառույթներ, բուհի ռազմավարական կառավարման գործառույթային շրջանակ:

Գիտելիքահենք հասարակության ու տեղեկատվական տեխնոլոգիաների արագընթաց զարգացման և կրթության համաշխարհայնացման պայմաններում տեղի է ունենում կրթության զանգվածայնացում, որի հետևանքով մեծանում են մրցունակ մասնագետների պատրաստման կարևորությունն ու սոցիալ-տնտեսական պահանջներին համապատասխան կրթության ապահովման պահանջարկը: Այս իրողությունները ձևավորում են ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգի մրցունակության ապահովման պահանջը՝ կարևորելով կրթության համակարգային, միջազգային լավագույն փորձի տեղայնացումը, բուհերի մրցունակ ռազմավարությունների մշակումն ու իրականացումը, կրթության կառավարման ժամանակակից մոդելների ու նորարարական մեթոդների կիրառումը, որակյալ կադրերի պատրաստումն ու մասնագիտական զարգացումը, ինչպես նաև ֆինանսական կառավարման և կրթության որակի ապահովման արդյունավետ համակարգերի գործառույթն ու շարունակական բարելավումը:

Մրցունակ կրթության պահանջարկը ենթադրում է համակարգային, կառուցվածքային ու ինստիտուցիոնալ փոփոխությունների իրականացում և համապատասխանաբար առաջադրում է բուհերին՝ որպես առանցքային դերակատարներին, իրենց գործառույթների բազմազանեցման ու դրանց շրջանակի ընդլայնման անհրաժեշտություն: Վերջին երկու տասնամյակում բուհերի գործառույթները ենթարկվել են մի շարք համակարգային և ինստիտուցիոնալ փոփոխությունների՝ պայմանավորված սոցիալ-տնտեսական և սոցիալ-մշակութային հարափոփոխ միջավայրային գործոններով (Maassen & Stensaker 2010, Musselin & Teixeira 2014): Զարգացման այս միտումները և միջավայրային գործոններն առաջացնում են նաև բուհերի ինքնավարության մեծացման և գործառույթների բազմազանեցման անհրաժեշտություն, որոնք առաջնահերթորեն արտացոլվում են բուհերի կազմակերպարավական

ձևերի փոփոխությամբ (McCaffery 2010): Մասնավորապես ՀՀ բուհերի հիմնական կազմակերպահրավական ձևերն են պետական ոչ առևտրային կազմակերպությունը (ՊՈԱԿ), հիմնադրամը, սահմանափակ պատասխանատվությամբ ընկերությունը (ՍՊԸ), արտադրական կոոպերատիվը և այլն:

Սույն հոդվածում մանրամասն քննարկվում են ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման առանցքային գործառույթների¹ շրջանակն ու կառուցվածքային բաղադրիչները: Այս գործառույթային շրջանակը համակցում է մասնագիտական գրականության մեջ քննարկվող՝ բուհերի ռազմավարական կառավարման ժամանակակից մոտեցումներն ու մրցունակության ապահովման մեխանիզմները: Ներկայացվող գործառույթային շրջանակը հիմնվում է 2014 թվականից ի վեր ՈԱԱԿ-ի² կողմից հավատարմագրված ՀՀ քսան պետական և ոչ պետական բուհերի կանոնադրությունների ու ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման ինքնավերլուծության գեկույցների ուսումնասիրության արդյունքների, ինչպես նաև վերջին տասնամյակում ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման համակարգային և ինստիտուցիոնալ փոփոխությունների, նրանց կանոնադրություններից բխող գործառույթների ու ռազմավարությունների վերլուծության վրա:

Բուհերի գործառույթային շրջանակները բխում են դրանց կանոնադրական նպատակներից և արտացոլում են կրթության պետական քաղաքականությունը, կրթության պետական ռազմավարությունը ու գերակա առաջնահերթությունները, կրթական և աշխատանքային շուկաների ներկայիս պահանջները (Brown 2011): Այս գործոնները պայմանավորում են բուհերի մրցունակության աստիճանը և մրցակցային առավելության ձեռքբերման ներունակությունը բարձրագույն կրթության արդյունավետ համակարգի գործառման խնդրում: Մրցունակության ապահովման տեսանկյունից բուհերը պետք է այնպիսի ռազմավարական կառավարման համակարգ գործառեն, որը կապահովի մրցունակ մարդկային և ֆինանսական ռեսուրսների շարունակական

¹ *Գործառույթը* կազմակերպության կանոնադրական գործունեությունից բխող և պարբերաբար կրկնվող գործողությունների ու գործառնությունների ամբողջություն է, որը փոխկապակցում է կառավարման սուբյեկտ-օբյեկտ կառուցվածքային հարաբերություններն ու բաղադրիչները: Գործառույթի իրականացման արդյունավետությունը պայմանավորված է կառավարման սուբյեկտների կողմից կառավարման օբյեկտի վրա ներգործության նպատակաուղղվածությամբ և միտված է կազմակերպության նպատակների իրականացմանն ու թիրախային խնդիրների լուծմանը:

² Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամ (ՈԱԱԿ) (հավատարմագրված ՀՀ բուհերի ցանկը տե՛ս՝ www.angqa.am)

համալրումն ու վերարտադրությունը (Cowburn 2005, Schloss & Cragg 2013):

« Բուհերի մրցունակության շարունակական ապահովումը պահանջում է ներկազմակերպական գործունեության արդյունավետության գնահատում և զարգացման ռազմավարությունների մշակում ու իրականացում, հետևապես նաև կազմակերպական փոփոխություններ: Այս համատեքստում անհրաժեշտ է, որ « բուհերը վերափոխեն ու բազմազանեցնեն իրենց գործառույթներն ու ռազմավարությունները:

Ստորև ներկայացվում է « Բուհերի կանոնադրական գործունեության հենքի վրա կառուցված ռազմավարական կառավարման շրջանակ, որն ընդգրկում է բուհերի առանցքային գործառույթների բաղադրիչները:

1. Կրթական գործունեության կառավարում, որը ներառում է՝

- ուսումնական գործընթացների կառավարումը բուհի կառուցվածքային ստորաբաժանումներում (ֆակուլտետներ, ամբիոններ, գիտատուումնական ինստիտուտներ և կենտրոններ, լաբորատորիաներ և նմանօրինակ գործառույթներ իրականացնող այլ ստորաբաժանումներ),
- կրեդիտային համակարգով ուսումնական գործընթացների կազմակերպումը (ուսումնառության արդյունքների (կրթական վերջնարդյունքների) հիման վրա կրեդիտների բաշխում, կուտակում և փոխանցում)՝ նպատակաուղղված տարբեր կրթական և հետազոտական տարածքներում ակադեմիական կրեդիտների ու որակավորումների փոխճանաչելիությանը,
- « Երակավորումների ազգային շրջանակի (ՈԱՇ) տարբեր մակարդակների նկարագրիչներին և/կամ պետական կրթական չափորոշիչներին համապատասխան մասնագիտական կրթական ծրագրերի մշակումը, իրականացումը և որակավորումների շնորհումը,
- բուհի ուսումնական գործընթացները կարգավորող իրավական ակտերի և նորմատիվային փաստաթղթերի (ներառյալ կրթական ծրագրերի փաթեթներ, ուսումնական պլաններ, առարկայական ծրագրեր, դասացուցակներ) մշակումը, հաստատումը, կիրառումը և վերանայումը,
- բուհի կրթական ծրագրերի լիցենզավորման և հավատարմագրման գործընթացների կազմակերպումը,
- ուսումնառողների ազգային և միջազգային շարժունության գործընթացների կառավարումը (ուսումնառողների ներհոսքի և արտահոսքի հաշվառում, ուսումնառողների ընդունելության,

- ազատման, հեռացման, վերականգնման, տեղափոխման, տարկետման գործընթացների կազմակերպում),
- պրոֆեսորադասախոսական կազմի բեռնվածության պլանավորումն ու հաշվարկումը (ՊԴ կազմի կատարողականի ստուգումը, կիսամյակային և տարեկան բեռնվածության կատարման վերահսկումը, ժամավճարային ֆոնդի բաշխման արդյունավետության վերահսկումը, ուսումնամեթոդական և ուսումնաօժանդակ աշխատանքների վերլուծությունը,
 - ուսումնառողների գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների գնահատման համակարգի գործառումն ու կառավարումը (ատեստավորման ձևերի ու գնահատման չափանիշների, չափորոշիչների, սկզբունքների, կանոնակարգերի, ընթացակարգերի և մեխանիզմների մշակում ու կիրառում, պետական ամփոփիչ ատեստավորման և որակավորման շնորհման գործընթացների կառավարում և այլ գործընթացներ),
 - լսարանային (դասախոսություններ, գործնական, լաբորատոր պարապմունքներ, սեմինարներ և այլն), արտալսարանային (մանկավարժական, մասնագիտական, հետազոտական ու արտադրական պրակտիկաներ, պրակտիկումներ, խորհրդատվություններ, արտահամալսարանական միջոցառումներ և այլն), ինքնուրույն աշխատանքների (քննությունների նախապատրաստում ու հանձնում, ուսումնական առաջադրանքների կատարում, հետազոտությունների և ուսումնասիրությունների իրականացում, տեղեկատվական աղբյուրների հետ ինքնուրույն աշխատանք և այլն) կազմակերպումը, իրականացումն ու վերահսկումը,
 - լսարանային ֆոնդի հաշվառումը և նպատակային բաշխումը (լսարանային բեռնվածության ժամանակացույցի կազմում և հաստատում),
 - կրթական ու գիտահետազոտական գործընթացների համակցումը՝ նպատակաուղղված ուսումնական գործընթացներում գիտական արդյունքների կիրառմանը և ինստիտուցիոնալացմանը,
 - ներառական կրթական միջավայրի ստեղծումը (սոցիալապես խոցելի խմբերի ներկայացուցիչների և հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար բարձրագույն կրթության մատչելիության ու հավասարության, կրթական միջավայրի ներառականության ու կրթական ռեսուրսների հասանելիության ապահովում),
 - բուհի ընդունելության համակարգի կառավարումը (բուհի ընդունելության պահանջների մշակում և հրապարակում, բուհի ընդունելության գործընթացների իրականացում, ընդունելության

քննությունների անցկացում և այլն)՝ ուղղված ուսանողական համակազմի ընդլայնմանը և դիմորդների կայուն հոսքի ապահովմանը,

- մինչհամալսարանական և շարունակական կրթության կազմակերպման ու իրականացման գործընթացների կառավարումը (նախապատրաստական դասընթացների կազմակերպում, դիմորդների համար կրթական, իրազեկման ու տեղեկատվական աշխատանքների իրականացում և այլ գործընթացներ),
- ակադեմիական խորհրդատուների ինստիտուտի ձևավորման քաղաքականության ու կանոնակարգի մշակում և համապատասխան մեխանիզմների ներդնումը,
- ուսանողական ինքնակառավարման մարմինների՝ ուսանողական խորհրդի, ուսանողական գիտական ընկերության գործունեության կազմակերպումը, բուհի կառավարման և որոշումների կայացման գործընթացներում նրանց ներգրավվածության ապահովումը:

2. Գիտական գործունեության կառավարում, որը ներառում է՝

- բուհի գիտական գործունեության զարգացման քաղաքականության և գիտահետազոտական միասնական հայեցակարգի մշակումն ու իրականացումը,
- գիտական գործունեության կառավարումը (գիտահետազոտական, գիտատեխնիկական, գիտախորհրդատվական, գիտամեթոդական, գիտաֆոնդային աշխատանքների կազմակերպում, փորձագիտական ծառայությունների մատուցում, գիտական գործունեության արդյունավետության գնահատում, նորարարական տեխնոլոգիաների, գյուտերի, արդյունաբերական նմուշների ստեղծում ու կիրառում),
- բուհի գիտամանկավարժական ներուժի ձևավորումն ու կադրերի մասնագիտական զարգացումը (գիտամանկավարժական կադրերի համալրում ու (վերա)պատրաստում, գիտամանկավարժական ներուժի հզորացմանը նպաստող այլ գործընթացների իրականացում),
- հետբուհական կրթության կազմակերպումը (բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանի՝ ասպիրանտուրայի, հայցորդության և դոկտորանտուրայի ձևաչափերով գիտակրթական գործունեության կազմակերպում և որակավորումների շնորհում)՝ նպատակաուղղված գիտամանկավարժական կադրերի պատրաստմանը, համալրմանը և մասնագիտական զարգացմանը,
- բուհում գիտական աստիճան շնորհող մասնագիտական (գիտական ատենախոսությունների պաշտպանության) խորհուրդների ստեղծումը և աշխատանքների կազմակերպումը (գիտական աստիճանների ու կոչումների շնորհմանն ուղղված գործընթացների իրականացում, պաշտպանության արդյունքների ամփոփում և վերլուծություն),

- գիտության գործունեության խթանումը և մրցունակության շարունակական ապահովումը (բազմապրոֆիլ և միջգիտակարգային առանցքային գիտական հետազոտությունների ծրագրում ու իրականացում, ազգային և միջազգային վարկանիշ ու ազդեցության գործակից ունեցող ամսագրերում գիտահետազոտական աշխատանքների տպագրություն, գիտական արդյունքների առևտրայնացում ու տարածում, գիտակրթական նորարարական ծառայությունների մատուցում և այլն),
 - հրատարակչական և տպագրական գործունեության իրականացումը (ուսումնական, ուսումնամեթոդական և ուսումնասօժանդակ ձեռնարկների, գիտամեթոդական, գիտատեխնիկական ու մասնագիտական գրականության, դասագրքերի, ժողովածուների, մենագրությունների և այլ նյութերի ստեղծում ու հրատարակում),
 - ազգային (հանրապետական) և միջազգային գիտաժողովների, աշխատաժողովների կազմակերպումն ու անցկացումը,
 - գիտամանկավարժական կադրերի ներգրավումը պետական բյուջեից ֆինանսավորվող գիտական ծրագրերի և թեմաների մշակման աշխատանքներին,
 - գիտական գրադարանի կառավարումը (գրադարանային-տեղեկատվական համակարգի գործառում, գրադարանային ֆոնդերի, տեղեկատվական ու էլեկտրոնային ռեսուրսների համալրման, բաշխման և օգտագործման միջոցով բուհի բազաների թարմացում ու շարունակական բարելավում)՝ նպատակաուղղված գիտաուսումնական տեղեկատվության մատչելիության ապահովմանն ու թիրախային օգտագործմանը,
 - նորարարական գործունեության կառավարումը (գիտատեխնիկական ու կրթական նորարարությունների քաղաքականության և ոլորտային ռազմավարությունների մշակում ու իրականացում, նորարարական գործունեություն իրականացնելու պատրաստականության մակարդակի գնահատում ու վերլուծություն)՝ նպատակաուղղված ՀՀ գիտելիքահենք տնտեսության տարբեր բնագավառներում գիտական արդյունքների ներդրմանը:
- 3. Գործառնական կառավարում**, որը ներառում է՝
- ներբուհական կառավարման համակարգի գործառումը (բուհի կազմակերպական կառուցվածքի ձևավորում ու հաստատում, կառուցվածքային ստորաբաժանումների կազմավորում, կառավարման սկզբունքների, մեթոդների ու ձևերի մշակում և կիրառում, վարչարարության գործառույթների ու գործընթացների կազմակերպում, հաղորդակցման կապերի ապահովում, ներքին գործավարության կազմակերպում և այլ գործընթացներ),

- վարչատնտեսական և ձեռնարկատիրական գործունեության կառավարումը (վարչակառավարչական ու վարչատնտեսական որոշումների կայացում, բուհի կազմակերպարավական ձևով պայմանավորված ձեռնարկատիրական գործունեության տեսակների սահմանում, ֆինանսա- և վարչատնտեսական արդյունավետությունը խթանող նպատակների սահմանում և գործընթացների կազմակերպում),
- բուհի ռազմավարական կառավարումը (բուհի ինստիտուցիոնալ և ստորաբաժանումների ռազմավարությունների ու համալիր ծրագրերի, ներառյալ կարճաժամկետ, միջնաժամկետ ու երկարաժամկետ գործողությունների մշակում, իրականացում, արդյունավետության գնահատում, ռազմավարական կառավարման գործիքների մշակում ու կիրառում),
- բուհի գործունեությունը կարգավորող փաստաթղթային և կանոնակարգային հենքի (բուհի ստորաբաժանումների կանոնադրություններ, կանոնակարգեր, ընթացակարգեր, աշխատակարգեր և այլ ներքին իրավական ակտեր) մշակումն ու գործարկումը,
- ներբուհական տեղեկատվական միասնական համակարգի կառավարումը (կառավարման էլեկտրոնային համակարգի գործառում և արդյունավետության գնահատում, բուհի աշխատակազմի, ուսումնառողների և շրջանավարտների վերաբերյալ տեղեկատվական ու տվյալների բազաների գործառում ու շարունակական թարմացում, ուսումնական տվյալների բազաների կառավարում, փաստաթղթաշրջանառության կազմակերպում ու վարման վերահսկողություն և այլ գործընթացներ),
- գնումների կազմակերպումն ըստ նախատեսված բուհի բյուջեի և գնումների պլանների,
- բուհին սեփականության իրավունքով պատկանող, օգտագործման իրավունքով կամ անհատույց տրված գույքի տնօրինումը (գույքագրում և անշարժ ու շարժական գույքի գնահատում, պահպանում, օտարում, վարձակալության հանձնում կամ առնչվող այլ գործընթացների կառավարում),
- կապիտալ շինարարության պլանավորումն ու շինվերանորոգման ու ինժեներական աշխատանքների իրականացումը,
- բուհի արտադրական կարողությունների և մատուցվող ծառայությունների պլանավորումը, արդյունավետության գնահատումն ու շարունակական զարգացումը,
- նյութատեխնիկական ռեսուրսների կառավարումը (նյութատեխնիկական հագեցվածության աստիճանի գնահատում,

նյութատեխնիկական ռեսուրսների պլանավորում, իրաչափ բաշխում, թիրախավորված օգտագործում և այլ գործընթացներ),

- աշխատավայրում աշխատանքային միջավայրի ապահովումը (աշխատակազմի անվտանգության ապահովում, սննդի, հանգստի, բուժման, սանիտարահիգիենիկ, ֆիզիկական զարգացման, առողջության համար անհրաժեշտ աշխատանքային պայմանների ստեղծում, կրթական ծառայությունների հասանելիության և թափանցիկության ապահովում),
- կրթության մարքեթինգային գործունեության կառավարումը (աշխատանքային և կրթական շուկաների ուսումնասիրում՝ շուկայական տեղեկատվության մատչելիության ապահովում, շուկայի հատույթավորում, շուկայի մուտքի սահմանափակումների բացահայտում, շուկայի տարողության, մրցակցային կամ մենաշնորհային շուկայի կարգավիճակի, գնային մրցունակության, բուհի շրջանավարտների զբաղունակության և այլ ցուցանիշների ազդեցության գնահատում)՝ բուհի մրցակցային առավելության կառավարման նպատակով,
- արխիվացման գործընթացների կազմակերպումը (արխիվացման ենթակա փաստաթղթերի, աշխատակազմի և ուսումնառողների անձնական գործերի ու այլ փաստաթղթերի պահպանում, պետական պահպանության ենթակա փաստաթղթերի հանձնում << ազգային արխիվ),
- տնտեսական ընկերությունների և միավորումների ստեղծումը կամ դրանց մասնակցությունը,
- արտակարգ իրավիճակների կառավարումը (բուհի տարածքում վթարների, բնածին, տեխնածին, մարդածին, տարերային կամ բնապահպանական աղետների արդյունքում ստեղծված իրավիճակներում տարհանման կազմակերպում, կառուցվածքային և ոչ կառուցվածքային ռիսկերի գնահատում և նվազեցում, հրդեհային անվտանգության կանոնների ապահովում, բուհում արտակարգ իրավիճակներին դիմակայելու մշակույթի ձևավորում):

4. Ֆինանսական կառավարում, որը ներառում է՝

- ֆինանսական գործընթացների կառավարումը (բուհի ֆինանսական միջոցների ու ռեսուրսների պլանավորում, նպատակային բաշխում, օգտագործում և վերահսկում, ընթացիկ և ոչ ընթացիկ ակտիվների և ֆինանսական միջոցների (սեփական և փոխառու) արդյունավետ օգտագործման մեխանիզմների կիրառում ու գնահատում, ռազմավարական ծրագրի արժողության հաշվարկում, ֆինանսական կառավարման հաշվարկների մեթոդաբանության և ցուցանիշների

մշակում, տնտեսման նորմերի, չափանիշների ու չափորոշիչների սահմանում և կիրառում),

- բյուջետավորումը և ֆինանսական հոսքերի կառավարումը (ֆինանսական աղբյուրների բազմազանեցում, ֆինանսական հոսքերի կանխատեսում և վերահսկում, գնահատում ու պարբերական վերլուծություն, բուհի ծախսերի նախահաշիվների իրականացում, ֆինանսական մուտքերի ապահովում),
- պետական բյուջետային ու արտաբյուջետային միջոցների նպատակային օգտագործման և դրանց հավասարակշռության ապահովումը՝ նախատեսված ծախսերը հավասարակշռելով բուհի եկամուտների և ֆինանսական հնարավորությունների հետ,
- ֆինանսական կայունության ապահովումը (բուհի ֆինանսական հոսքերի պլանավորման և կայունության ապահովման մեխանիզմների մշակում ու կիրառում, առկա ֆինանսական վիճակի գնահատում՝ ընթացիկ և ոչ ընթացիկ ակտիվների, ֆինանսական արդյունքների, իրացվելիության գնահատում, դեբիտորական և կրեդիտորական պարտքերի վիճակի ու դինամիկայի, եկամտաբերության, շահութաբերության, վճարունակության և վարկունակության վերլուծություն),
- եկամուտների պլանավորման, բաշխման ու վերաբաշխման միջոցով դրամական ֆոնդերի (ներառյալ կանոնադրական կապիտալը, անձեռնմխելի ֆոնդերը, պահուստային ֆոնդերը, կուտակման, սպառման, արժույթային և այլ ֆոնդերը) ձևավորումը և կառավարումը,
- ֆինանսական ցուցանիշների մշակումը և պարբերական վերլուծությունը՝ միտված ռազմավարական նպատակների արդյունավետ իրականացմանը,
- ներդրումների կառավարումը (պետական, մասնավոր և օտարերկրյա ներդրումների ծավալի ու ֆինանսական աղբյուրների թիրախավորում, ներդրված կապիտալի, ներդրումների վերադարձելիության և ֆինանսական այլ գործառնությունների արդյունավետության գնահատում),
- հաշվապահական հաշվառման վարումը (հաշվապահական հաշվառման քաղաքականության մշակում և իրականացում, ֆինանսական ու կառավարչական հաշվառման վարում, ֆինանսական հաշվետվությունների կազմում և այլ գործընթացներ),
- շահույթի բաշխման և օգտագործման ուղղությունների պլանավորումը և իրագործումը, ներառյալ պետական բյուջեի հանդեպ բուհի՝ որպես

հարկային գործակալի³ պարտավորությունների կատարումը, հարկերի վճարումը և համապատասխան ֆոնդերի ստեղծումը,

- բուհի ֆինանսական վերահսկողության կազմակերպումն ու իրականացումը (արտաքին և ներքին աուդիտի իրականացում, ներքին ֆինանսական գնահատում, վերահսկողության այլ մեխանիզմների կիրառում, ֆինանսական գործունեության թափանցիկության ու հասանելիության ապահովում),
- բուհի կողմից ՀՀ օրենսդրությամբ սահմանվող կրթաթոշակների, ուսման վարձավճարների և գեղչերի պլանավորումն ու հատկացումը:

5. Մարդկային ռեսուրսների կառավարում, որը ներառում է՝

- մարդկային ռեսուրսների և բոլոր տարակարգերի հաստիքների պլանավորումը (մարդկային ռեսուրսների առաջարկի ու պահանջարկի գնահատում և կանխատեսում, հաստիքացուցակի մշակում և հաստատում, աշխատակազմի⁴ կառուցվածքի որակական ու քանակական ցուցանիշների մշակում և վերլուծություն, պաշտոնուղու պլանավորում)՝ հիմնված բուհի գերակա ուղղությունների և ռազմավարական նպատակների վրա,
- մարդկային ռեսուրսների համալրումը (աշխատակազմի համալրման ընթացակարգերի մշակում և ընտրությունների կազմակերպում),
- աշխատակազմի կատարողականի գնահատումը (աշխատակազմի արդյունավետության ու արտադրողականության գնահատում և վերլուծություն, աշխատակազմի կատարողականի գնահատման թափանցիկ ընթացակարգերի ու մեխանիզմների մշակում ու կիրառում և այլ գործընթացներ),
- աշխատակազմի մասնագիտական զարգացումը (կարիքների գնահատում, մասնագիտական գիտելիքների ու հմտությունների զարգացմանը և որակավորումների բարձրացմանն ուղղված միջոցառումների, վերապատրաստումների, դասընթացների ու ծրագրերի պլանավորում, կազմակերպում և իրականացում),
- աշխատակազմի ազգային և միջազգային շարժունության գործընթացների կառավարումը,
- աշխատակազմի պահպանմանն ուղղված քաղաքականության մշակումը, աշխատակազմի պահպանման մեխանիզմների մշակումն ու կիրառումը և կայունության ցուցանիշների բարելավումը,

³ ՀՀ բուհերը խոշոր հարկատուներ են՝ համաձայն ՀՀ հարկային ծառայության ներկայացրած ցանկի (հարկային տեղեկատվական համակարգ):

⁴ *Բուհի աշխատակազմը* պրոֆեսորադասախոսական, գիտական, վարչատնտեսական, ուսումնաօժանդակ, արտադրական և ինժեներատեխնիկական աշխատողների համախումբն է:

- աշխատակազմի մասնագիտական մոտիվացիայի գնահատումը և խրախուսման ձևերի ու մեխանիզմների (հավելավճարներ, պարգևավճարներ, լրավճարներ, փոխհատուցում, բարոյական խթանում) կիրառումը՝ նպատակաուղղված կատարողականի արդյունավետության բարձրացմանը,
- տաղանդների կառավարումը (տաղանդների կարիքների գնահատում և պլանավորում ըստ գերակա ուղղությունների, տաղանդների համալրման ու պահպանման մեխանիզմների մշակում և ներդրում, տաղանդների կատարողականի գնահատում),
- աշխատանքային հարաբերությունները կարգավորող ներքին իրավական ակտերի մշակումը և հաստատումը (աշխատանքային, կոլեկտիվ և ծառայությունների մատուցման պայմանագրերի կնքում, աշխատանքի ընդունման, ազատման, տեղափոխման, պաշտոնի փոփոխման համաձայնագրերի, արձակուրդների ձևակերպման, պայմանագրերի լուծման վերաբերյալ իրավական փաստաթղթերի մշակում, իրավական փորձաքննության իրականացում),
- կոնֆլիկտների կառավարումը (բուհում սոցիալական, աշխատանքային, կառուցվածքային ու միջանձնային կոնֆլիկտների, կոնֆլիկտաձին այլ իրավիճակների պատճառների վերհանում, կոնֆլիկտների հնարավոր ելքերի և հետևանքների գնահատում, լուծման ուղիների առաջարկում և հնարավոր հանգուցալուծում):

6. Միջազգայնացմանն ուղղված գործունեության կառավարում, որը ներառում է՝

- բուհի միջազգայնացման քաղաքականության, միջազգայնացման ռազմավարության ու գործընթացների, միջազգային կապերի զարգացման հայեցակարգի մշակումն ու կիրառումը՝ ըստ բուհի գերակայությունների, կրթական տարածքների, գիտահետազոտական և համագործակցության այլ ուղղությունների,
- արտաքին կապերի ընդլայնումն ու ամրապնդումը (գիտության, կրթության և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ոլորտներում ազգային, տարածաշրջանային և միջազգային համագործակցային կապերի ստեղծում ու դրանց թիրախավորված ընդլայնում, դրամաշնորհատու կազմակերպությունների, արտասահմանյան առաջատար ուսումնական ու մասնագիտական հաստատությունների, այլ իրավաբանական և ֆիզիկական անձանց հետ համագործակցությանն ուղղված միջոցառումների պլանավորում ու իրականացում),
- բուհի միջազգայնացման գործընթացների համեմատական ուսումնասիրությունների իրականացումը (լավագույն փորձի ուսումնասիրության վերլուծության գործընթացների կառավարում),

- կրթական և հետազոտական տարածքներին ինտեգրման ուղղված գործընթացների կառավարումը (միջազգային չափանիշների ու չափորոշիչների հետ համադրելի կրթական և գիտահետազոտական ծրագրերի իրականացում, տարբեր կրթական տարածքներում շնորհված որակավորումների, նախընթաց կրթության արդյունքների, կրեդիտների և ուսումնառության վերջնարդյունքների փոխճանաչելիության ապահովում),
- գիտահետազոտական գործունեության ու կարիերայի կառավարման գործընթացների միջազգայնացումը, տեղեկատվական և էլեկտրոնային ռեսուրսների արդիականացումը:

7. Ռիսկերի կառավարում, որը ներառում է՝

- ռազմավարական և գործառնական ռիսկերի կառավարումը (ռիսկերի բացահայտում, ռիսկերի որակական և քանակական բնութագրերի, ռիսկերի հավանականության ու ազդեցության վերլուծություն, ռիսկերի ու ճգնաժամային իրավիճակների կանխատեսում, ռիսկերին հակազդելու բուհի ներունակության գնահատում),
- ֆինանսական ռիսկերի կառավարումը (ֆինանսական ռիսկերի կանխատեսում և գնահատում, շուկայական, վարկային, շահութաբերության ու ներդրումային ռիսկերի կառավարում, ֆինանսական գործիքների ռիսկերի գնահատում, ռիսկերի հեջավորում, ռիսկերի նվազեցում),
- ռիսկերի մշտադիտարկումը և վերահսկումը՝ միտված բացահայտված ռիսկերի վերահսկմանը, նոր ռիսկերի բացահայտմանը, ռիսկերի կանխարգելման միջոցառումների մշակմանը, իրականացմանն ու բուհի ռազմավարական ծրագրի բոլոր փուլերում դրանց արդյունավետության գնահատմանը:

8. Շահակիցների կառավարում, որը ներառում է՝

- բուհի առանցքային շահակիցների քարտեզագրումը (շահակիցների թիրախավորում ու կրթական կարիքների գնահատում, շահերի և ակնկալիքների վերհանում և վերլուծություն),
- շահակիցների կարիքների հիման վրա բուհի ռազմավարական նպատակների և գործունեության գերակա ուղղությունների մշակումն ու իրականացումը,
- շահակիցների հետ համագործակցության հաստատումը, ամրապնդումն ու ընդլայնումը,
- բուհի ներքին և արտաքին շահակիցների հետ հետադարձ կապի ապահովումը և շարունակական բարելավումը (շահակիցների բավարարվածության մակարդակի գնահատում, հետադարձ կապի համակարգի և կայուն մեխանիզմների ստեղծում ու շարունակական ապահովում),

- բուհի խորհուրդներում (հոգաբարձուների, կառավարման, գիտական, ֆակուլտետային և այլ խորհուրդներ) առանցքային շահակիցների ներկայացուցչականության ապահովումն ու ներգրավման գործընթացների արդյունավետության պարբերական գնահատումը,
- բուհի սոցիալ-մշակութային միջոցառումների կազմակերպումը և իրականացումը՝ միտված բուհի կանոնադրական նպատակների և գործառույթների իրականացմանը, հասարակության թիրախային խմբերի ու շահակիցների բազմատեսակ կարիքների բավարարմանը,
- բուհի առանցքային շահակիցների մասնագիտական և ռեսուրսային ներուժի հնարավոր օգտագործման մեխանիզմների մշակումն ու ներդրումը,
- բուհի որոշումների կայացման գործընթացներում շահակիցների ազդեցության և համագործակցության արդյունավետությունը գնահատող ու չափագրող մեխանիզմների և գործիքների մշակումն ու կիրառումը,
- բուհի հասարակական պատասխանատվության ապահովումը (հասարակությանը մատուցվող ծառայությունների պլանավորում և մատուցում, ազգային արժեքների և մասնագիտական գիտելիքի ստեղծման, փոխանցման ու տարածման գործընթացների կազմակերպում, լրացուցիչ և շարունակական կրթության կազմակերպում),
- բուհի գործունեության լուսաբանումն ու հանրային կապերի կառավարումը (բուհի կրթական ծառայությունների և ծրագրերի գովազդում, տվյալների և տեղեկատվության հավաստիության, թափանցիկության ու հաշվետվողականության մեխանիզմների ներդրում և գործառում, ՁԼՄ-ների և այլ շահագրգիռ կազմակերպությունների հետ բուհի տեղեկատվության տրամադրման գործընթացների կառավարում):

9. Որակի կառավարում, որը ներառում է՝

- բուհի կանոնադրական գործունեության և ռազմավարական նպատակների համապատասխանության ապահովումը,
- կրթության որակի կառավարման ներբուհական համակարգի ⁵ ստեղծումն ու գործառումը (կրթության որակի ապահովման

⁵ Կրթության որակի կառավարման ներբուհական համակարգը կրթության որակի ապահովմանն ու շարունակական կատարելագործմանն ուղղված քաղաքականության, ռազմավարության, փոխկապակցված գործընթացների, ընթացակարգերի, մեխանիզմների և գործիքակազմի ամբողջությունն է, որը գործառվում է կրթության որակի սուբյեկտ-օբյեկտ նպատակային փոխներգործության միջոցով: Որակի կառավարման ներբուհական համակարգը միտված է բուհի կանոնադրական և ռազմավարական նպատակների համապատասխանությանն ու արդյունավետ իրականացմանը, բուհի կողմից ստեղծվող

- քաղաքականության և ռազմավարության մշակում, դրանցից բխող գործընթացների և համակցված ընթացակարգերի պլանավորում ու ներդրում, կրթության որակի ապահովման ներբուհական մեխանիզմների ու գործիքակազմի մշակում ու կիրառում)՝ միտված որակի մշակույթի ամրապնդմանը և շարունակական բարելավմանը,
- կրթության որակի ապահովման ներքին չափանիշների ու չափորոշիչների մշակումն և դրանց կիրառումը՝ միտված որակի ազգային (պետական) ու միջազգային չափանիշներին և ուղենիշներին համապատասխանության ապահովմանը,
 - կրթության որակի ապահովման լավագույն փորձի ուսումնասիրումը (բենչմարքինգի պարբերական իրականացում),
 - բուհի արտաքին և ներքին միջավայրերի վերլուծությունն աշխատաշուկաների պահանջների ու զարգացման միտումների, դիմորդների և ուսումնառողների կրթական կարիքների, բուհի ներունակության գնահատման նպատակով,
 - կրթության որակի ապահովման գործունեությունը կարգավորող փաստաթղթային և կանոնակարգային հենքի (կանոնակարգեր, ընթացակարգեր, աշխատակարգեր, չափորոշչային փաստաթղթեր, ինքնավերլուծություններ և այլ փաստաթղթեր) մշակումը, կիրառումը, դրանց արդյունավետության գնահատումը,
 - բուհի գործունեության արդյունավետության ցուցանիշների (ԳԱՑ-երի) մշակումը, պարբերական գնահատումը և գնահատման արդյունքների հիման վրա կրթության որակի ապահովման համակարգի շարունակական բարելավումը,
 - ինստիտուցիոնալ և ծրագրային հավատարմագրման գործընթացների կառավարումը՝ ըստ սահմանված ընթացակարգերի ու չափանիշների,
 - որակի կառավարման ՊԻԳԲ (պլանավորում-իրականացում-գնահատում-բարելավում) շրջափուլի ներդրումն ու գործառումը բուհի բոլոր գործընթացներում,
 - կրթության որակի ապահովման գործընթացների միջազգայնացումը, որակի ապահովման համակարգի կատարելագործման և նոր կրթական տեխնոլոգիաների ու ծրագրերի ներդրման նպատակով առաջատար այլ բուհերի հետ համագործակցության իրականացումն ու ընդլայնումը,
 - բուհի արտադրանքի, կրթական ծառայությունների և գործունեության այլ ոլորտների արդյունավետության գնահատումն ու

արտադրանքի և մատուցվող ծառայությունների ազգային ու միջազգային շուկաներում մրցունակության շարունակական ապահովմանը, ինչպես նաև առանցքային շահակիցների պահանջների ու կարիքների բավարարմանը:

մշտադիտարկումը (արդյունավետության գնահատման մեխանիզմների, գործիքների (հարցումներ, ֆոկուս խմբեր, կլոր-սեղան քննարկումներ) ու ընթացակարգերի ստեղծում, կիրառում և արդյունքների քննարկումների կազմակերպում, տվյալների ու տեղեկատվական բազաների կառավարում, տվյալների և տեղեկությունների հավաքագրում, գնահատում, վերլուծություն և թիրախային կիրառում՝ նպատակաուղղված շահակիցների բավարարվածության գնահատմանն ու կարիքների վերհանմանը,

- որակի ապահովման ներբուհական համակարգի նկատմամբ աշխատակազմի և ուսումնառողների պատասխանատվության բարձրացման մեխանիզմների մշակումը և կիրառումը,
- բուհի կատարողականի և մատուցվող կրթական ծառայությունների որակի ու մրցունակության վրա շահակիցների ազդեցության պարբերական գնահատումը,
- բուհի գործունեության որակի վերաբերյալ հաշվետվողականության ապահովումն առանցքային շահակիցների համար (ներքին շահակիցներ՝ ուսումնառողներ, աշխատակազմ, արտաքին շահակիցներ՝ գործատուներ, շրջանավարտներ, դիմորդներ, հասարակություն, պետություն):

Այսպիսով, ՀՀ բուհերի առանցքային գործառույթների շրջանակի մշակումը և գործառումը պահանջում է ռազմավարական կառավարման ժամանակակից մոտեցումների և մեխանիզմների կիրառում: Այս պահանջը գլխավորապես պայմանավորված է գիտելիքահենք տնտեսությանը միտված մրցունակ բարձրագույն կրթության ապահովման ժամանակակից հրամայականով, որը բուհերին առաջադրում է շարունակաբար վերանայել, ընդլայնել և բազմազանեցնել իրենց գործառույթները: Ներկայացված շրջանակը շեշտադրում է մրցակցային պայմաններում ՀՀ բուհերի գործառույթների ընդլայնման և բազմազանեցման միտումները, որոնք մրցակցության և մրցունակության ամրապնդման անհրաժեշտություն են ենթադրում ոչ միայն ազգային, այլ նաև տարածաշրջանային ու միջազգային մակարդակներում: ՀՀ բուհերի ռազմավարական կառավարման գործառույթային շրջանակը նպատակաուղղված է ուսումնական հաստատությունների կանոնադրական գործունեության և ռազմավարական նպատակների փոխկապակցմանը: Այս փոխկապակցման արդյունավետ իրականացումը նպաստում է բուհերի մրցունակության և կատարողականության բարձրացմանը, ներառյալ ռազմավարական կառավարման և որակի մշակույթի զարգացմանը, ֆինանսական ռեսուրսների բազմազանեցմանը, իրաչափ բաշխմանն ու ֆինանսական կայունությանը, բարձրագույն կրթության համակարգում ներդրումների

խթանմանը և մարդկային ռեսուրսների ռազմավարական կառավարմանը:

REFERENCES

1. Brown R. 2011. *Higher Education and the Market*. Routledge, NY, Taylor & Francis.
2. Cowburn S. 2005. Strategic Planning in Higher Education: Fact or Fiction? *Perspectives*, 9(4), 103-109.
3. Maassen P. & Stensaker B. 2010. The Triangle, European Higher Education Policy Logics and Policy Implications. *Higher Education*, 61(6), 757-769.
4. McCaffery P. 2010. *The Higher Education Manager's Handbook*. Second Edition. RoutledgeFalmer, NY, Taylor & Francis Group.
5. Musselin Ch. & Teixeira P. 2014. *Reforming Higher Education*. Public Policy Design and Implementation. Springer.
6. Schloss P. J. & Cragg K. M. 2013. *Organization and Administration in Higher Education*. Routledge, USA, Taylor & Francis Group.

РОБЕРТ ХАЧАТРЯН - ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РАМКА СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМИ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ РА

Ключевые слова: стратегический менеджмент, функции вузов, функциональная рамка стратегического управления вузов.

В данной статье рассматривается функциональная рамка стратегического управления высшими учебными заведениями Республики Армения. Модель, разработанная для функциональной рамки стратегического управления вузами, включает основные функции вузов Армении. Модель представлена с точки зрения современных подходов стратегического управления вузами.

ROBERT KHACHATRYAN - FUNCTIONAL FRAMEWORK OF STRATEGIC MANAGEMENT OF THE RA HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Keywords: strategic management, functions of higher education institutions, functional framework of strategic management of higher education institutions.

The current article discusses the functional framework of strategic management for the RA higher education institutions (HEIs), which comprises key functions of the RA HEIs. The functional framework is devised on the basis of contemporary approaches in HEIs' strategic management.

Ներկայացվել է՝ 27.09.2019

Գրախոսվել է՝ 11.10.2019

**ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԳՈՐԾԻՔՆԵՐԻ
ՀԱՐԱՓՈՓՈԽՈՒԹՅՈՒՆԸ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹՅԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐԱՅԻՆ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ**

ՌՐԲԵՐՏ ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ, ԼՈՒՍԻՆԵ ԱՍՐՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ռազմավարական կառավարում, ռազմավարական պլանավորում, ռազմավարություն, ռազմավարական գործիքներ, ներքին միջավայր, արտաքին միջավայր:

Գիտելիքահենք տնտեսության զարգացման հարափոփոխ պայմաններում կազմակերպությունները պետք է պարբերաբար բարելավեն իրենց կատարողականը, որպեսզի ապահովեն շուկայում մրցակցային առավելությունը և կայուն դիրքը: Ըստ այդմ՝ ծառայությունների և ապրանքների շուկաներում գոյատևելու նպատակով կազմակերպություններն իրենց գործունեության ընդլայնելու և բազմազանեցնելու փորձեր են անում՝ արտադրանքը և դրա գինն ու որակը ավելի գրավիչ դարձնելով, հաճախորդների կարիքները բավարարելով, նոր ռազմավարություններ մշակելով: Այսինքն՝ յուրաքանչյուր կազմակերպության համար աճող մրցակցային պայմաններում գերակայություն է սեփական մրցունակության ապահովման, պահպանման և կատարելագործման խնդիրը: Սակայն, ներկայիս հարափոփոխ և բազմաբաղադրիչ միջավայրը բարդացնում է շուկայում գործունեություն ծավալելը, քանի որ ներկայացված պահանջները ավելի շատ են և կազմակերպությունները ստիպված են առավել պրակտիկ քայլեր ձեռնարկել: Բավարարելով այդ պահանջները՝ նրանք հասնում են սահմանված նպատակներին՝ ի շնորհիվ կառավարման արդյունավետ ռազմավարության իրականացման շարունակական և թիրախային ջանքերի: Պետք է նաև նշել, որ ռազմավարական կառավարման գործընթացների իրականացումը և համապատասխան գործիքների կիրառման բազմազանեցումը ուղիղ կապի մեջ են միջավայրային փոփոխությունների հետ: Այսինքն՝ ռազմավարական կառավարման դերը կազմակերպությունների գործունեության պլանավորման, իրականացման, արդյունավետության գնահատման և բարելավման տեսանկյունից միշտ զարգանալու է:

Այս հոդվածի **նպատակն է** ներկայացնել կազմակերպությունների ռազմավարական կառավարման գործընթացներում կիրառվող հիմնական գործիքները, ժամանակի ընթացքում դրանց կիրառելիության վերաբերյալ փոփոխությունները, որոնք իրենց հերթին նպաստել են

ռազմավարական կառավարման հասկացության շրջանակի ընդլայմանը և դրանից բխող գործընթացների բաղադրիչների փոփոխությանը:

Ըստ Ջուխայի (Джуха 2019)՝ ռազմավարական կառավարման արդիականությունը պայմանավորված է կազմակերպության երկարաժամկետ մրցունակության պահպանման անհրաժեշտությամբ: Ռազմավարական կառավարման արդյունավետ իրականացումը հնարավորություն է տալիս հրաժարվել զարգացման համար ոչ թիրախային գերակայություններից, առանցքային շահակիցների ակնկալիքները և կարիքները չբավարարող արդյունքներից, զբաղեցնել մրցակցային դիրք տարբեր շուկաներում և կարողանալ փոփոխությունները դիտարկել ոչ թե որպես խնդիրներ, այլ՝ զարգացման նոր հնարավորություններ: Այսինքն՝ ռազմավարական կառավարման խնդիրն է կազմակերպության համար ստեղծել մրցակցային առավելություն, որը հնարավոր կդարձնի կազմակերպության կանոնադրական և ձեռնարկատիրական գործունեության բարձր մակարդակի արդյունքների իրականացումը:

Ռազմավարական կառավարումը որպես անկախ գիտակարգ առաջացել է 1960-70 թթ.-ին և թիրախավորել է իր հայեցակարգային շրջանակը յուրաքանչյուր կազմակերպության գործունեություն համար: Այդ ժամանակահատվածում տեխնոլոգիական առաջընթացը, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների զարգացումը և ձեռներեցության գործընթացների միջազգայնացումը կազմակերպություններին առաջադրում էին տեղի ունեցած փոփոխություններին տալ համարժեք արձագանք. դա գոյատևման առաջնային խնդիրն էր: Ընդ որում՝ տեղի ունեցող փոփոխություններին ճիշտ արձագանք տալը հնարավոր էր միայն այն ժամանակ, երբ երկարաժամկետ նպատակները և դրանց իրականացման արդյունավետ մեխանիզմներն ընտրված էին բացարձակապես թիրախային ձևով՝ ժամանակի և շուկայի պահանջներին համապատասխան: Ընդհանուր առմամբ, այս երկու խնդիրների (նպատակների ընտրություն և դրանց իրականացման մեխանիզմների մշակում) լուծման մեթոդները սկզբունքորեն տարբերվում էին ընթացիկ կառավարման մեթոդներից: Հատկապես կարևոր դարձավ աշխատանքի կարևորությունը գնահատելիս առաջնահերթությունների փոփոխությունը և արտաքին միջավայրային գործոններին արձագանքելը (Խաչատրյան 2017): Կազմակերպության կանոնադրական գործունեության, ռազմավարական ու գործառնական կառավարման արդյունավետությունը բարձրացնելու և համապատասխան աշխատանքները թիրախավորելու նպատակով հարկավոր է, որ ժամանակակից կազմակերպություններում կատարվեն ինստիտուցիոնալ փոփոխություններ. կազմակերպության ղեկավարությունը պետք է

հիմնականում իրականացնի արտաքին միջավայրի գլոբալ վերլուծություն և գնահատում, թիրախային շեշտադրումներ պետք է անել գնորդների ու մրցակիցների պորտֆոլիոների, նոր շուկաների հնարավորությունների, քաղաքական և տնտեսական իրավիճակի փոփոխությունների վրա (Молодчик 2005):

Ըստ Հիթի, Այրլենդի և Հոսկինսոնի (Hitt et al. 2007)՝ կազմակերպության արտաքին միջավայրը բաղկացած է ընդհանուր և ոլորտային միջավայրերից: Կազմակերպության ընդհանուր միջավայրը ներառում է այն բոլոր գործոններն ու իրողությունները, որոնք տնտեսության տվյալ ճյուղի կամ շուկայի հատույթի միջոցով անուղակի ներգործություն ունեն կազմակերպության գործունեության վրա: Այդ իրողությունները կամ գործոնները լինում են ներպետական և վերպետական (գլոբալ)՝ քաղաքական, իրավական, տնտեսական, ժողովրդագրական, սոցիալ-մշակութային, տեխնոլոգիական: Ընդհանուր միջավայրի վերլուծությունը նպատակաուղղված է այն շուկայական և մրցակցային միտումների ուսումնասիրությանը, վերլուծությանն ու մշտադիտարկմանը, որոնք ազդում են կազմակերպության գործունեության արդյունավետության և ներուժի մեծացման վրա: Կազմակերպության ոլորտային միջավայրն այն իրողությունների և գործոնների համախումբն է, որոնք ուղղակիորեն ազդում են կազմակերպության բուն գործունեության և կատարողականի, նրա արտադրանքի կամ ծառայությունների որակի, մրցակցային առավելության և շահակիցների կարիքների ու պահանջմունքների վրա (Խաչատրյան 2017): Այսպիսով՝ ռազմավարական կառավարման գլխավոր նախապայմաններից է միջավայրային վերլուծությունը, որը հնարավորություն է տալիս կազմակերպությանը բացահայտել և կանխարգելել արտաքին վտանգների, ռիսկերի ու փոփոխությունների բացասական ազդեցությունը կազմակերպության գործունեության վրա:

Ռազմավարական կառավարում տերմինը առաջարկվել է Իգոր Անսոֆֆի (1960-ականներ) կողմից: Լայլսի (Lyles 1990) կարծիքով «ռազմավարական կառավարում» տերմինն առաջին անգամ առաջարկվել է 1977 թ. Պիթսբուրգի համաժողովում, թեև այն կազմակերպվել էր բիզնես քաղաքականության նոր մոդել մշակելու նպատակով: Հենց այս համաժողովին «Բիզնես քաղաքականություն» հայեցակարգը վերածնակերպվեց «ռազմավարական կառավարում» հայեցակարգի:

Իգոր Անսոֆֆը (Ansoff 1965) սահմանում է ռազմավարական կառավարումը, որպես կազմակերպության փոփոխությունը պայմանավորող երեք գործոնների ամբողջություն. նոր ռազմավարությունների ստեղծում, նոր կազմակերպչական ունակությունների ձևավորում և կազմակերպության նոր

նազմավարական դիրքի վերափոխման վերահսկում: Ըստ Տսեի (Tse 2010)՝ նազմավարական կառավարումը ավելի լայն իմաստ ունեցող եզրույթ է և գործընթաց, որը ներառում է կազմակերպության ղեկավարության կողմից արտաքին այն միջավայրի վերլուծությունը, որում կազմակերպությունը գործում է մինչև նազմավարության մշակումը, ներդրումը և վերահսկումը: Այսինքն՝ նազմավարության խնդիրն է պահպանել դինամիկ, այլ ոչ թե ստատիկ հավասարակշռություն: Ռազմավարական կառավարումը գործընթաց է, որի միջոցով կազմակերպությունը որոշում է՝ ինչ պետք է անել՝ հասնելու կազմակերպության նազմավարական նպատակներին, և առավել կարևոր է այն, թե ինչպես են այդ նպատակները իրականացվում (Mello 2011): Ռազմավարական կառավարման միջոցով ղեկավարությունն ուսումնասիրում է կազմակերպության ներքին միջավայրը ու այն միջավայրը, որտեղ այն գործում է, և փորձում է գտնել համապատասխանեցում երկուսի միջև հաջողության հասնելու և նազմավարական մրցակցության շարունակականությունն ապահովելու համար: Ռազմավարական կառավարումը որոշումների և գործողությունների ամբողջություն է, որը հիմք է հանդիսանում պլանների ձևավորման և ներդրման համար՝ միտված կազմակերպության նպատակների արդյունավետ իրականացմանը (Pearce & Robinson 2005):

Ռազմավարական կառավարումը վերաբերում է նազմավարական որոշումների կայացմանը և թիրախային գործողությունների իրականացմանը կազմակերպության երկարաժամկետ նպատակներին հասնելու համար: Ըստ Ռիտսոնի (Ritson 2011)՝ նազմավարական կառավարումը կազմակերպության կողմից ընդունված քաղաքականությունն է, որը սահմանում է կազմակերպության գործունեության ոլորտը և ուղղությունը: Ռազմավարական կառավարումը նաև ներկայացվում է՝ որպես շարունակական և հարափոխվող գործընթաց, որը իրենից ենթադրում է իրաչափ և բարձր մասնագիտական կառավարչական գործունեության ծավալում ամբողջ կազմակերպության մասշտաբով (Джыха 2019):

Այսպիսով, նազմավարական կառավարումը կազմակերպության կառավարման այնպիսի ձևն է, որը հիմնվում է մարդկային ներուժի թիրախային օգտագործման վրա, կանոնադրական գործունեությունը համապատասխանեցնում է սպառողների պահանջներին ու կարիքներին, իրականացնում է խորքային, շարունակական ու ընթացիկ փոփոխություններ՝ արձագանքելով արտաքին միջավայրի մարտահրավերներին և հնարավորություն տալով հասնել մրցակցային առավելության և կազմակերպությանը երկարաժամկետ նպատակներին:

Վերլուծելով մասնագիտական գրականությունում առկա մոտեցումները և սահմանումները՝ կարելի է եզրահանգել, որ ռազմավարական կառավարման գործընթացը հետևյալ գործողությունների ամբողջությունն է՝

- կազմակերպության արտաքին և ներքին միջավայրերի գործոնների հայտորոշում,
- կազմակերպությունում կոնկրետ իրավիճակի համակարգային ռազմավարական վերլուծություն,
- կազմակերպության առաքելության հստակեցում, ռազմավարական նպատակների և խնդիրների սահմանում,
- ռազմավարական առաջնահերթությունների ամբողջական համակարգի ներդրում:
- կազմակերպության ստորաբաժանումների ռազմավարության մշակում:
- ռազմավարական որոշումների կայացում:
- ռազմավարությունների միավորում մեկ ընդհանուր ինստիտուցիոնալ ռազմավարության մեջ՝ հստակ գործողությունների համակարգի արդյունքում ձևավորվածի հիման վրա:
- ընդհանուր ռազմավարության իրականացում մարտավարությունների և գործողությունների ծրագրերի միջոցով,
- ռազմավարական վերահսկողության իրականացում՝ որպես կազմակերպության ռազմավարական կառավարման բոլոր գործընթացների համակարգում:

Այսպիսով, ռազմավարական կառավարումը, լինելով փոխկապակցված գործողություններից կազմված գործընթաց, անհրաժեշտ է կազմակերպությանը շուկայական այնպիսի դիրք զբաղեցնելու համար, որը կապահովի երկարաժամկետ գոյատևումը մրցակցային պայմաններում: Այս գործընթացի իրականացումը պայմանավորված է իրար հաջորդող որոշակի փուլերով:

Ռազմավարական կառավարման փուլերը

Ռազմավարական կառավարումը բաղկացած է ռազմավարության *պլանավորման*, *իրականացման*, *գնահատման* փուլերից: Այս փուլերի արդյունքում է իրականացվում կազմակերպության ռազմավարական կառավարման գործընթացը (Wheelen & Hunger 2008):

Ռազմավարական պլանավորումն ընդհանրական հասկացություն է, որը ներառում է այնպիսի բաղադրիչների համակարգ, ինչպիսիք են տեսլականը, առաքելությունը, արժեքները, ռազմավարական նպատակներն ու խնդիրները, գործունեության սկզբունքներն ու հատուկ ռազմավարությունները, ինչպես նաև կոնկրետ նպատակներին հասնելու համար գործողությունների պլանը (Բսաչատրյան 2013): Ռազմավարական

պլանավորումը ճշգրիտ և արդյունավետ որոշումների կայացման գործընթաց է: Այսինքն՝ ռազմավարական պլանավորումը կազմակերպության գործունեության պլանն է. յուրաքանչյուր կազմակերպություն պետք է ունենա ճիշտ պլանավորված ռազմավարություն, որպեսզի կարողանա մրցել և մրցունակ լինել:

Ռազմավարության մշակման գործընթացը սկսվում է կազմակերպության արտաքին և ներքին միջավայրերի վերլուծությամբ: Ռազմավարությունը ներառում է ամբողջ կազմակերպության մասշտաբը. այն ներառում է կազմակերպության հիմնադիրների շահերից բխող առկա նախաձեռնությունների ուսումնասիրությունը (Thompson & Strickland 2003): Այսինքն՝ ռազմավարական պլանավորումը՝ տեսլականի և առաքելության հստակեցման, կազմակերպության արտաքին հնարավորությունների և վտանգների, ներքին ուժեղ և թույլ կողմերի բացահայտման, երկարաժամկետ նպատակների սահմանման, այլընտրանքային ռազմավարությունների ստեղծման և մեկ ինստիտուցիոնալ ռազմավարության ընտրման գործընթացների ամբողջությունն է: Ռազմավարական պլանավորման գործընթացի մեջ են մտնում նաև կազմակերպության ռեսուրսները բաշխելու, գործողությունների շրջանակը ընդլայնելու կամ փոփոխելու, միջազգային շուկա մտնելու և նմանատիպ այլ որոշումների կայացման գործընթացները (Fred 2010):

Չենդլերը (Chandler 1962) առաջինն էր, որ ակադեմիական կառավարման ոլորտում սահմանել է ռազմավարությունը, որպես կազմակերպության հիմնական, երկարաժամկետ նպատակների որոշման, այդ նպատակներին հասնելու համար անհրաժեշտ գործողությունների իրականացման և ռեսուրսների բաշխման գործընթաց: Ինը տարի անց Էնդրյուսը (Andrews 1971) սահմանեց ռազմավարությունը, որպես նպատակների, խնդիրների և այդ նպատակներին հասնելու համար մշակված քաղաքականությունների և պլանների ամբողջություն՝ ձևակերպված այնպես, որ սահմանեն, թե ինչ բիզնես է իրականացնում կազմակերպությունը կամ պետք է իրականացնի և ինչ տիպի կազմակերպություն է կամ պետք է լինի:

Պորտերը (Porter 1991) առաջարկում է, որ ռազմավարությունը կազմակերպության և նրա միջավայրի համապատասխանեցման գործընթացն է: Այդ միջավայրը, ինչպես նաև դրա հնարավորությունները փոփոխման ենթական առարկաներ են: Կունտսը և Վեյհրիխը (Koontz & Weihrich 2010) սահմանում են ռազմավարությունը, որպես կազմակերպության երկարաժամկետ նպատակների հստակեցման ու գործողությունների հաջորդականության մշակման գործընթացների և այդ գործընթացների իրականացման համար անհրաժեշտ ռեսուրսների

բաշխման ամբողջություն: Այս գործողությունների միջոցով կազմակերպությունները ստեղծում և օգտագործում են ռեսուրսներ՝ սպառողներին մատակարարելով արժեքավոր ծառայություններ կամ արտադրանք (Haberberg & Rieple 2008): Համաձայն Հենրիի (Henry 2008) սահմանման՝ արդյունավետ մշակված ռազմավարությունը հնարավորություն է տալիս կառավարիչներին բաշխել առկա ռեսուրսները այնպես, որ բացահատվեն կազմակերպության հնարավորությունները, և սահմանափակվեն արտաքին վտանգները և ռիսկերը: Այսինքն՝ ռազմավարությունը անհրաժեշտ է կազմակերպության և՛ արտաքին միջավայրի, և՛ ներքին ռեսուրսների վերլուծության համար (Capon 2008):

Ռազմավարության եզրույթի վերաբերյալ եղած այս բազում սահմանումները միավորվում են մեկ հասկացության շրջանակի մեջ. ռազմավարությունը գիտակցված և մտացված նորմերի և իրավական ակտերի ամբողջություն է՝ պայմանավորված ռազմավարական որոշումներով, որոնք ազդում են կազմակերպության հետագա գործունեության վրա: Այսպիսով՝ ռազմավարությունը ռազմավարական պլանավորման փուլում մշակվող գործողությունների ծրագիր է, որը բացահայտում է կարևոր և առաջնահերթ խնդիրները և թիրախավորում է այն ռեսուրսները, որոնք հարկավոր է հիմնական նպատակին հասնելու համար: Այն ձևակերպում է գլխավոր նպատակները և դրանց հասնելու ու հիմնական ուղիներն այնպես, որ կազմակերպությունը ձեռք է բերում զարգացման միասնական ուղղություն (Молодчик 2005):

Ռազմավարական պլանավորման փուլերն են՝

Ռազմավարության վերլուծություն, որի ընթացքում հիմնավոր գնահատման միջոցով սահմանվում են հաստատության նպատակներն ու խնդիրները: Վերլուծությունները հստակեցնում են հաստատության առաքելությունը և սահմանում ռազմավարական նպատակներն ու խնդիրները: Վերլուծության են նաև ենթարկվում նաև կազմակերպության ներքին ու արտաքին միջավայրերը, և ուսումնասիրվում է հաստատության գործունեության յուրաքանչյուր ոլորտ:

Ռազմավարության ընտրություն, որի ընթացքում գնահատվում են ռազմավարության առկա տարբերակները, և ընտրվում է դրանցից լավագույնը: Ռազմավարական պլանավորումը հիմնարար որոշումների ընդունման և գործողությունների սահմանման խորհրդատվական մոտեցումն է, որը ցույց է տալիս, թե ինչ է իրենից ներկայացնում կազմակերպությունը, ինչ է այն անում և ինչ նպատակով: Այսինքն՝ ռազմավարական պլանավորման մեջ որոշումը դիտվում է՝ որպես մի շարք այլընտրանքներից ընտրության արդյունք, որը սահմանում է որոշակի փուլերի հետագա իրացումը (Bryson 2018): Կազմակերպության խնդիրների լուծման համար կարող է մշակվել և ընդունվել տարբեր

նազմավարություններ. միևնույն նպատակին կարելի է հասնել տարբեր ուղիներով: Առավել արդյունավետ նազմավարության ընտրության համար նազմավարական կառավարման մեջ ընդունված է դասակարգման մեթոդները: Սրանք հնարավորություն են տալիս ստեղծել մեկ ընդհանուր հարթակ՝ հասկանալու տարբեր ստորաբաժանումների և անհատների կողմից մշակված նազմավարությունների էությունը և բովանդակությունը:

Ռազմավարության իրականացում: Կազմակերպությունում այս գործընթացի միջոցով են նազմավարությունները գործադրվում՝ տարանջատելով կարճաժամկետ, միջնաժամկետ և երկարաժամկետ նպատակները: Այս գործընթացը օգնում է ղեկավարությանը բացահայտել այն գործողությունները, որոնք պետք է ձեռնարկվեն առանցքային գործառնության ոլորտներում բիզնես նազմավարություն իրականացնելու համար (Pearce & Robinson 2008): Այս փուլում ընտրված նազմավարությունը գործողության մեջ է դրվում: Սա ներառում է գործողությունների պլանի կամ ծրագրի մշակումը՝ հստակեցնելով անհրաժեշտ մարտավարությունները և գործողությունները:

Այսպիսով՝ նազմավարության իրականացումը նշանակում է մարտավարությունների իրականացում, որի արդյունքում կազմակերպությունը հասնում է իր նպատակակետին: Ռազմավարությունը սահմանվում է նաև, որպես ընտրությունների և գործողությունների ամբողջություն՝ անհրաժեշտ նազմավարական պլանի կատարման համար (Wheelen & Hunger 2006):

Ռազմավարական կառավարման վերջին փուլը **նազմավարության գնահատումն է:** Սա կազմակերպության կատարողականի ներկա և ցանկալի արդյունքների համեմատության գործընթացն է՝ ներառելով նազմավարական որոշումների կայացման գործընթացների շարունակական գնահատում, վերանայում և հետադարձ կապի ապահովում: Գոյություն ունեն գնահատման երկու հիմնական տեսակ, որոնք հաճախ կիրառվում են միաժամանակ: *Գործընթացի գնահատումը կամ մշտադիտարկումը* կազմակերպվում է պարզելու համար արդյոք նազմավարությունը հասնում է նախապես սահմանված նպատակներին և իրականացվում է համաձայն պլանավորված մեթոդների: *Արդյունքի գնահատումը* իրականացվում է պարզելու համար՝ արդյոք կազմակերպությունը ձեռք է բերել նազմավարությունից ակնկալվող արդյունքը: Այսինքն՝ արդյունքի գնահատումը ցույց է տալիս՝ արդյոք մշակված նազմավարությունը արդյունավետ էր, թե՛ ոչ:

Ռազմավարության պլանավորման ժամանակ կարևոր է բացահայտել և գնահատել արտաքին միջավայրի այն *գործոնները*, որոնք մեծ ազդեցություն ունեն նազմավարության իրականացման գործընթացի

վրա: Դրանք են կազմակերպական կառուցվածքը, ենթակառուցվածքները, կառավարչական գործընթացները, կազմակերպության նպատակները, կազմակերպական մշակույթը, աշխատանքային կազմը, ռեսուրսները, արժեհամակարգը և այլն (Journal of International Studies 2013):

Պետք է նշել, որ այս բոլոր գործոնները, ինչպես նաև արտաքին միջավայրը հաստատուն չեն, ավելին՝ մշտապես փոփոխվում են, և դրանց հարափոփոխությամբ էլ հենց պայմանավորված է ռազմավարական պլանավորման փուլում կազմակերպությունների կողմից վերլուծության տարբեր գործիքակազմերի կիրառումը: Ըստ Ստոնհաուսի և Պեմբերտոնի (Stonehouse & Pemberton 2002)՝ ռազմավարական կառավարումը կարելի է սահմանել՝ որպես տեսությունների և շրջանակների ամբողջություն, որ ուղեկցվում է տարբեր գործիքներով, մեխանիզմներով և օգնում է կազմակերպությունների կառավարիչներին ռազմավարական գործունեության ու պլանավորման հարցում: Այսինքն՝ ռազմավարական կառավարման գործիքները և մեխանիզմները (Strategic Management Tools and Techniques հապավումը՝ SMTT) ռազմավարական կառավարման գործընթացի անբաժանելի մաս են կազմում:

«Ռազմավարական կառավարման գործիք» անվանումը ընդհանուր է այն մեթոդի, մոդելի, մեխանիզմի, գործիքի, տեխնոլոգիայի կամ մեթոդաբանության համար, որոնք կիրառվում են ռազմավարական գործունեությանն աջակցելու համար (Qehaja et al. 2017): Ռազմավարական կառավարման գործիքների կիրառումը մեկնարկել է 1960 թ. սկզբին՝ Անսոֆի «Կազմակերպական ռազմավարություն» (1965) գրքի հրատարակմանը զուգընթաց: «Պլանավորման գործիքներ» հասկացության սահմանումներից են՝

- Տարբեր մեխանիզմներ, գործիքներ, մեթոդներ, մոդելներ, մոտեցումներ և մեթոդաբանություններ, որոնք աջակցում են որոշումների կայացման գործընթացին ռազմավարական կառավարման մեջ (Clark 1997):
- Ապրանքների հետերոգեն՝ բազմազան, խումբ՝ ձևավորված աջակցելու կազմակերպություններին մրցակցային շուկայի պահանջների բավարարման և ռազմավարական առավելություն ստեղծելու հարցում (Stenfors et al. 2007):
- Տարբեր գործիքներ, որոնք օգնում են ղեկավարներին ռազմավարական կառավարման բոլոր փուլերում. ռազմավարական վերլուծության փուլից մինչև իրականացման փուլ (Afonina et al. 2012):

Ըստ Նոթի (Knott 2006)՝ ռազմավարության գործիքը օգտագործվում է բոլոր հասկացությունների, գաղափարների, մեթոդների և մոտեցումների լուսաբանման համար, որոնք կառուցում կամ ազդում են

ռազմավարական մտածողության, ռազմավարական որոշումների կայացման և ռազմավարության իրականացման գործունեության վրա:

Ռազմավարական կառավարման գործիքների և մեխանիզմների կիրառումը կարող է շատ արդյունավետ լինել կազմակերպության համար՝ պայմանավորված կառավարիչների՝ այդ գործիքների մասին հստակ գիտելիքով և գործիքի կիրառման մեթոդաբանության վերաբերյալ իրազեկմամբ: Ըստ Վեբստերի (Webster 2007)՝ կառավարման գործիքների կիրառումը կնպաստի կառավարիչների հայտորոշման և վերլուծական ունակությունների զարգացմանը:

Ռազմավարական կառավարման համապատասխան գործիքների ընտրության և կիրառման նպատակներն են՝ կազմակերպության արտաքին և ներքին միջավայրերի վերլուծությունը, այդ միջավայրերի համապատասխանեցումը, շուկայի պահանջների բավարարումը, արդյունավետ ռազմավարական պլանավորումը և իրականացումը: Այս քայլերի իրականացման միջոցով է յուրաքանչյուր կազմակերպություն ստեղծում մրցակցային ու ռազմավարական առավելություն և գրավում առաջնային դիրք շուկայում: Կազմակերպության ներսում պլանավորման գործիքների ընտրությունը իրականացնում է հենց կառավարիչը, և կարևոր է, որ այդ ընտրված գործիքները համապատասխանեն կազմակերպությանը. ճիշտ ընտրված գործիքակազմով կարելի է արդյունավետ ձևով հետազոտել կազմակերպությունը և դրա միջավայրը կամ կիրառել դրանք, որպես հաղորդակցման և վերահսկման բարելավման մեխանիզմներ (Qehaja et al. 2017):

Ռայթը, Պարուտիսը և Բլեթները (Wright et al. 2013) ամփոփել են ռազմավարական կառավարման գրականության մեջ ամենահաճախ կիրառվող գործիքները: Քեհաջան (Qehaja et al. 2017) վերլուծության արդյունքում հայտնաբերել է, որ ռազմավարական կառավարման մեթոդներից և մեխանիզմներից՝ SWOT վերլուծության գործիքը և բենչմարքինգը ամենաշատն են կիրառվում:

Ստորև ներկայացված է 1993-2010 թթ.-ի ժամանակահատվածում քսան ամենաշատ կիրառվող գործիքները և մեխանիզմները: Սույն աղյուսակը փոխառված է Կադարովայի և Դուրկաչովակի աշխատությունից (Kadarova, Durkachova 2012):

ՏԱՐԵԹԻՎ	ՈԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԳՈՐԾԻՔ/ՄԵԽԱՆԻԶՄ
1993 թ.	<ul style="list-style-type: none"> • Աշխատանքի վարձատրություն • Բիզնես գործընթացի վերակազմակերպում • Ռազմավարական դաշինքներ • Շրջափուլի ժամանակի կրճատում • Ինքնակառավարվող թիմեր
	<ul style="list-style-type: none"> • Տեսլականի սահմանում • Հաճախորդների բավարարվածություն • Որակի ընդհանուր կառավարում (TQM) • Մրցակիցների հատկորոշում • Բենչմարքինգ
1996 թ.	<ul style="list-style-type: none"> • Ռազմավարական պլանավորում • Առաքելության և տեսլականի սահմանում • Բենչմարքինգ • Հաճախորդների բավարարվածություն • Առանցքային կարողություններ • Որակի ընդհանուր կառավարում (TQM) • Բիզնես գործընթացի վերակազմակերպում • Աշխատանքի վարձատրություն • Առանցքային կարողություններ • Զարգացման ռազմավարություններ
2000 թ.	<ul style="list-style-type: none"> • Ռազմավարական պլանավորում • Առաքելության և տեսլականի սահմանում • Բենչմարքինգ • Արտապատվիրում • Հաճախորդի բավարարվածություն • Զարգացման ռազմավարություններ • Ռազմավարական դաշինքներ • Աշխատանքի վարձատրություն • Հաճախորդների հատույթավորում • Առանցքային կարողություններ • Որակի ընդհանուր կառավարում (TQM) • Շրջափուլի ժամանակի կրճատում • Բիզնես գործընթացի վերակազմակերպում • Արդյունքների հաշվեքարտ • Հաճախորդների հետ հարաբերությունների կառավարում • Սցենարի պլանավորում • Բաժնետիրական արժեքի վերլուծություն • Մատակարարման շղթայի ինտեգրում • Գիտելիքի կառավարում • Կատարողականի վրա հիմնված կառավարում
2004 թ.	<ul style="list-style-type: none"> • Ռազմավարական պլանավորում • Հաճախորդների հետ հարաբերությունների

	<p>կառավարում</p> <ul style="list-style-type: none"> • Բենչմարքինգ • Արտապատվիրում • Հաճախորդների հատույթավորում • Առաքելության և տեսլականի սահմանում Առանցքային կարողություններ • Ռազմավարական դաշինքներ
	<ul style="list-style-type: none"> • Աճի ռազմավարություններ • Բիզնես գործընթացի վերակազմակերպում • Որակի ընդհանուր կառավարում(TQM) • Փոփոխությունների կառավարման ծրագրեր • Արդյունքների հաշվեքարտ • Մատակարարման շղթայի կառավարում • Գիտելիքի կառավարում • Սցենարների և ռիսկերի պլանավորում • Կատարողականի վրա հիմնված կառավարում • Տնտեսական հավելյալ արժեքի վերլուծություն • Հավատարմության կառավարում • Արժեքի օպտիմալացման մոդելներ
2006 թ.	<ul style="list-style-type: none"> • Ռազմավարական պլանավորում • Հաճախորդների հետհարաբերությունների կառավարում • Հաճախորդների հատույթավորում • Բենչմարքինգ • Առաքելության և տեսլականի սահմանում • Առանցքային կարողություններ • Արտապատվիրում • Բիզնես գործընթացի վերակազմակերպում • Սցենարների և ռիսկերի պլանավորում • Գիտելիքի կառավարում • Ռազմավարական դաշինքներ • Արդյունքների հաշվեքարտ • Մատակարարման շղթայի կառավարում • Զարգացման ռազմավարության գործիքներ • Որակի ընդհանուր կառավարում (TQM) • Ընդհանուր սպասարկման կենտրոններ • Խնայողական գործառնություններ • Համատեղ նորարարություն • Հավատարմության կառավարման գործիքներ • Միավորումներ և գնումներ
2008 թ.	<ul style="list-style-type: none"> • Բենչմարքինգ • Ռազմավարական պլանավորում • Առաքելության և տեսլականի սահմանում • Հաճախորդների հետ հարաբերությունների

	<p>կառավարում</p> <ul style="list-style-type: none"> • Արտապատվիրում • Արդյունքների հաշվեքարտ • Հաճախորդի հատույթավորում • Բիզնես գործընթացի վերակազմակերպում • Առանցքային կարողություններ • Միավորումների և գնումներ • Ռազմավարական դաշինքներ • Մատակարարման շղթայի կառավարում • Սցենարների և ռիսկերի պլանավորում • Գիտելիքի կառավարում • Ընդհանուր սպասարկման կենտրոններ • Զարգացման ռազմավարության գործիքներ • Որակի ընդհանուր կառավարում (TQM) • Նորարարության սպառողի ձայն
2010 թ.	<ul style="list-style-type: none"> • Բենչմարքինգ • Ռազմավարական պլանավորում • Առաքելության և տեսլականի սահմանում • Հաճախորդների հետ հարաբերությունների կառավարում • Արտապատվիրում • Արդյունքների հաշվեքարտ • Հիմնական իրավասություններ • Փոփոխությունների կառավարման ծրագրեր • Առանցքային կարողություններ • Հաճախորդների հատույթավորում • Մատակարարման շղթայի կառավարում • Գիտելիքի կառավարում • Որակի ընդհանուր կառավարում (TQM) • Բիզնես գործընթացի վերակազմակերպում • Միավորումներ և գնումներ • Բավարարվածության ցուցանիշների և հավատարմության կառավարում • Ձեռնարկության ռիսկերի կառավարում • Սցենարների և ռիսկերի պլանավորում • ԶԼՄ ծրագրեր • Ընդհանուր սպասարկման կենտրոններ

Կարելի է եզրակացնել, որ ռազմավարական կառավարման գործիքները կազմակերպություններին օժանդակող մեթոդներ են, որոնց կիրառումը ավելի արդյունավետ է դարձնում պլանավորման գործընթացը: Կառավարիչների կողմից կիրառվող նման գործիքները պետք է արտահայտեն կազմակերպության կարիքները՝ ապահովելով ռազմավարական պլանավորման և ռազմավարության իրականացման գործընթացների արդյունավետ և թիրախային իրականացումը:

Այսպիսով, ռազմավարական կառավարումը դինամիկ և մի քանի փուլերից բաղկացած գործընթաց է, որը ներառում է արտաքին ու ներքին միջավայրերի փոխներազդեցությունը և ազդում է կազմակերպության կանոնադրական, ռազմավարական և գործառնական գործունեության վրա: Ռազմավարական կառավարման գործընթացների արդյունավետ իրականացման նպատակով ընտրված գործիքները պետք է փոփոխվեն կազմակերպության գործունեության բազմազանեցման և միջավայրային գործոնների փոփոխությամբ: Ռազմավարական կառավարման գործընթացի շրջանակներում կազմակերպությունները թիրախային ընտրված գործիքների, մեթոդների ու մեխանիզմների միջոցով ձեռք են բերում մրցակցային առավելություն և ապահովում են սահմանված նպատակների իրականացումը և երկարաժամկետ գործունեության արդյունավետությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Խաչատրյան Ռ. 2013. *Ռազմավարական պլանավորումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: ուսումնամեթոդական ձեռնարկ*, Երևան, «Լինգվա»:
2. Խաչատրյան Ռ. 2017. *SWOT վերլուծությունը որպես ՀՀ բուհերի ռազմավարական պլանավորման գործիք*, հրատ. ԵՊԼՀԲանբեր 2(41) «Լինգվա», Երևան; 318-365 էջ:
3. Джуха В.М., Штапова И.С., Жуковская Н.П. 2019. Стратегический менеджмент: Учебное пособие для бакалавров. Москва: Кно Рус.
4. Молодчик А. 2005. Менеджмент: стратегия, структура, персонал, знание: учебное. пособие для вузов: ВШЭ.
5. Afonina A., & Chalupský V. 2012. The Current Strategic Management Tools and Techniques: The Evidence from Czech Republic. *Journal of Economics and Management*, Vol. 17, No 4: 1535–1544.
6. Andrews K., Irwin R. D. 1971. *The Concept of Corporate Strategy*, II.
7. Ansoff H. 1965. *Corporate Strategy*. McGraw-Hill, New York.
8. Bryson J. 2018. *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations*. A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement. 5th Edition.
9. Capon C. 2008. *Understanding Strategic Management*. Prentice Hall.
10. Ceglinski P. 2016. *Use of Strategic Marketing Management Tools in Contemporary Enterprises*. Uniwersytet Mikolaja Kopernika w Toruniu Wydzial Nauk Ekonomicznych i Zarzadania. Vol 46, No. 5: 9-16.
11. Chandler A.D. 1962. *Strategy and Structure: Chapters in the History of American Enterprise*. MA: MIT Press.
12. Clark D. 1997. Strategic Management Tool Usage: a Comparative Study. *Strategic Change Journal*. Vol 7, No 6.
13. Fred D. 2010. *Strategic Management*; 13th Ed. Prentice Hall.

14. Haberberg A. & Rieple A. 2008. *Strategic Management: Theory and Application*. Oxford University Press.
15. Henry A. 2008. *Understanding Strategic Management*. Oxford.
16. Hitt M., Beamish W. & Jackson S. 2007. Building Theoretical and Empirical Bridges Across Level: Multilevel Research in Management. *The academy of Management Journal*. Vol. 50, No. 6.
17. Hrebniak L. 2005. *Making Strategy Work*. Prentice Hall, New Jersey.
18. Kadarova J. & Durkachova M. 2012. *Most Widely Management Tools and Techniques*. Technical University of Kosice, Slovakia.
19. Koontz H. & Wehrich H. 2010. *Essentials of Management: An International Perspective*. McGraw Hill, New Delhi.
20. Knott P. 2006. Typology of Strategy Tool Applications. *Management Decision Journal*, Vol 44, No. 8: 1090-1105.
21. Mello J. A. 2011. *Strategic Human Resource Management*. South-Western Cengage Learning.
22. Pearce II, J.A. & Robinson R.B. 2005. *Strategic Management*. A.J.T.B.S. Publishers, Delhi.
23. Porter M. 1991. Towards a Dynamic Theory of Strategy. *Strategic Management Journal*. Vol 12, No. 2: 95-117.
24. Qehaja A. B., Kutllovei E. & Pula J. Sh. 2017. *Strategic Management Tools and Techniques Usage: A Qualitative Review*. Vol 65(2). 585-600.
25. Ritson N. 2011. *Strategic Management*. Ventus publishing ApS.
26. Stenfors S., Tanner L., Syrjänen M., Seppälä T. & Haapalinna I. 2007. Executive Views Concerning Decision Support Tools. *European Journal of Operational Research*, Vol 181, No 2: 929-938.
27. Stonehouse G. & Pemberton J. 2002. *Strategic Planning in SMEs - Some Empirical Findings*, *Management Decision*, Vol. 40(9): 853-861.
28. Thompson A. & Strickland A. 2003. *Strategic Management: Concepts and Cases*, McGraw-Hill/Irwin.
29. Tse E. 2010. *Fundamentals of Strategic Management*. SAGE Publicatons.
30. Webster J. L., Reif W. E. & Bracker J.S. 2007. *The Manager's Guide to Strategic Planning Tools and Techniques: Planning Review*.
31. Wheelen T. & Hunger D. 2008. *Strategic Management and Business Policy*. Bentley University, Pearson.
32. Wright R. P., Paroutis S. E. & Blettner D. P. 2013. How Useful Are the Strategic Tools We Teach in Business Schools? *Journal of Management Studies*, Vol 50, No 1: 92-125.

REFERENCES

1. Khachatryan R'. 2013. R'azmavarakan planavorowmy' bard'ragowyn owsowmnakan hastatowt'yownnerowm: owsowmnamet'odakan d'er'nark, Er&an, «Lingva»:

2. Khachatryan R'.2017, SWOT verlowc'owt'yowny' orpes HH bowheri r'azmavarakan planavorman gorc'iq, hrat. EPLHBanber 2(41) «Lingva», Er&an; 318-365 e'j:

РОБЕРТ ХАЧАТРЯН, ЛУСИНЕ АСРЯН - ПЕРЕМЕНЧИВОСТЬ ИНСТРУМЕНТОВ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ СРЕДЫ ОРГАНИЗАЦИИ

Ключевые слова: стратегическое управление, стратегическое планирование, стратегия, стратегические инструменты, внутренняя среда организации, внешняя среда организации.

Планирование и реализация стратегии являются динамичным процессами для компании, на которые могут влиять разные факторы внешней среды, которые необходимо диагностировать и анализировать. Инструменты стратегического управления используются для определения основных внешних рисков и угроз. Поскольку окружающая среда переменчива, стратегические инструменты соответственно модифицируются. Следовательно, компания удовлетворяет рыночные требования и обеспечивает себе первичную позицию на том же рынке. В статье затрагиваются вопросы использования инструментов стратегического управления и их целей, приводится перечень наиболее используемых инструментов за последние два десятилетия.

ROBERT KHACHATRYAN, LUSINE ASRYAN - CHANGEABILITY OF STRATEGIC MANAGEMENT TOOLS IN THE CONTEXT OF THE ORGANIZATION'S ENVIRONMENTAL DEVELOPMENTS

Keywords: strategic management, strategic planning, strategy, strategic tools, internal environment, external environment.

Planning and implementing strategy for a company are dynamic processes that can be affected by different environmental factors, which should be identified and analyzed. Strategic management tools are used to diagnose the environmental factors, determining the main external risks and threats. Since environments are changing, the strategic tools should be correspondingly changed. Consequently, a company satisfies market demands and secures a primary position in the same marketplace. The article touches upon the use of strategic management tools and their objectives, provides a list of the most used tools in the last two decades.

Ներկայացվել է՝ 24.09.2019

Գրախոսվել է՝ 15.10.2019

**ՁԵՌՆԱՐԿԱՏԻՐԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՆԱԽԱԴԻՅԱԼ**

ՍԱՄՎԵԼ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ, ԱՍՏԴԻԿ ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ձեռնարկատիրություն, տնտեսական զարգացում, ստրատեգիա, նորարարություն, ձեռնարկատիրական կրթություն:

Հոդվածը վերաբերում է ձեռնարկատիրական կրթությանը՝ որպես տնտեսական զարգացման նախադրյալի: Հոդվածում նշվում է տնտեսական զարգացման համար ձեռնարկատիրության կարևորության և ձեռնարկությունների դասակարգումների և տնտեսության մեջ դրանց դերի մասին: Հոդվածում անդրադարձ է կատարվել ձեռնարկատիրական կրթությանը՝ որպես ձեռնարկատիրության զարգացման նախադրյալի, սեփական ձեռնարկությունը հիմնելու համար դրա կարևորությանը՝ անկախ մասնագիտական ուղղվածության:

Ձեռնարկատիրությունը սահմանված է որպես նոր արժեք ստեղծելու և նոր գաղափար իրագործելու գործընթաց՝ բաղկացած որոշակի փուլերից: Ձեռնարկատիրական կրթությունը ստեղծում է ձեռնարկատիրական մշակույթ անհատների շրջանում և զինում է նրանց ձեռնարկատիրական գիտելիքներով և հմտություններով՝ սեփական ձեռնարկությունը սկսելու համար:

«Ձեռնարկատիրություն» եզրույթը թեև ներկայումս բավական լայն շրջանառություն ունի, սակայն չկա դրա մասին համընդհանուր, մեկ միասնական սահմանում: Ավելին, ակադեմիական շրջանակներում այս եզրույթի սահմանումը հանգեցրել է կարծիքների բախման, քանի որ «ձեռնարկատիրությունը» տարբեր կերպ է սահմանվել տարբեր տեսաբանների կողմից: Դրա ամենահաճախ կիրառվող սահմանումներից մեկն այն է, որ ձեռնարկատիրությունը կազմակերպություն, ընկերություն հիմնելու գործընթաց է, ընդ որում բավական չէ միայն հիմնել ձեռնարկություն, հարկավոր է նաև հանձնառություն վերցնել դրա բնականոն աճի և զարգացման մասին: Հաճախ էլ կարելի է հանդիպել այն մտքին, թե ձեռնարկատիրությունը նախ և առաջ որոշակի գաղափարի իրագործումն է, այսինքն ձեռնարկատիրությունը դիտարկվում է որպես մի գործընթաց, որի ժամանակ ձեռնարկատերը իրագործում, կյանքի է կոչում իր գաղափարները (Standen 2019):

«Ձեռնարկատիրություն» եզրույթին անդրադարձել են դեռևս դասական տնտեսագետները, ընդ որում, նրանք հատկապես առանձնացրել են դրա նորարարական բնույթը (Սարիբեկյան 2009: 7):

Այսինքն ձեռնարկատիրությունը նոր ձեռնարկության ստեղծումն ու կառավարումն է՝ նոր նպատակների հասնելու համար: Ձեռնարկատիրությունը փոխկապակցված է նորարարության հետ, քանի որ ցանկացած նոր ձեռնարկություն նպատակ ունի ինչ-որ նոր գաղափար, միտք իրագործելու: Բացի դրանից, ձեռնարկատիրությունը միտված է շուկայում առկա պահանջմունքների բավարարմանը, այսինքն այն միտված է բացահայտել առկա կարիքը և գործունեություն ծավալել այդ կարիքը լավագույնս բավարարելու համար (Rosenkopf et al.):

Ձեռնարկատիրությունը նաև համարվում է աշխարհը վերափոխելու միջոց՝ առկա խնդիրները լուծելու շնորհիվ: Այս միտքը սերտ փոխկապակցված է առկա կարիքը բացահայտելու, գնահատելու և բավարարելու ձեռնարկատիրական գործառույթի հետ (Ferreira 2019): Շուկայում առկա կարիքը բացահայտելու, նոր գաղափար ներդնելու, նոր արժեք ստեղծելու, շուկայի կարիքը բավարարելու համար անձը նախ պետք է նկատի և համարժեք գնահատի առկա հնարավորությունը, կամ էլ հենց ինքը ստեղծի հնարավորություն՝ ձեռնարկատիրական գործունեություն ծավալելու համար (Standen 2019): Տնտեսագիտության տեսությունում ձեռնարկատիրությունը դիտարկվում է որպես ինտենսիվ գործընթաց՝ բաղկացած հաջորդական փուլերից (Standen 2019)։

- հնարավորություն օգտագործումը, և կապ չունի՝ այդ հնարավորությունը առկա է, թե ստեղծվում է ձեռնարկատիրոջ կողմից:
- պլանավորումը, որն էլ իրենից ենթադրում է հնարավորությունը արժևորելու, գնահատելու և ամբողջ ձեռնարկատիրական գործունեությունը պլանավորելու հաջորդականությունը:
- ռեսուրսների հավաքագրումը, որն էլ իրենից ներկայացնում է ձեռնարկատիրական գործունեություն ծավալելու համար անհրաժեշտ ռեսուրսների, մարդկանց՝ աշխատակիցների, տեխնոլոգիաների և կապիտալի ձեռքբերում:
- աճի և փոփոխության կառավարումը, որն էլ ենթադրում է ձեռնարկության աճին և զարգացմանը զուգընթաց կառավարչական որոշումների կայացում և իրագործում:

Բնականաբար, ձեռնարկության տեսակով և կանոնադրական գործունեությամբ պայմանավորված՝ այս փուլերը կարող են տարբեր դրսևորումներ ունենալ, սակայն սրանք այն փուլերն են, որ յուրաքանչյուր ձեռնարկատիրական գործընթաց ներառում է իրենում:

Հաճախ «ձեռնարկատիրություն» և «ձեռներեցություն» եզրույթները օգտագործվում են փոխադարձաբար: Հարկ է նշել, որ հայալեզու գրականության մեջ, ի տարբերություն անգլերենի, չկա «ձեռնարկատիրություն» և «ձեռներեցություն» անվանումների մեջ որևէ

տարբերություն. դրանք երկուսն էլ օգտագործվում են նույն գաղափարը նշելու համար:

Ձեռնարկատիրության մասին խոսելիս անհրաժեշտ է տալ նաև ձեռնարկատիրոջ սահմանումը, քանի որ ձեռնարկատերն է ձեռնարկատիրական գործընթացի կառավարողն ու պատասխանատուն, և ձեռնարկատիրությունը ինչ-որ չափով պայմանավորված է ձեռնարկատիրոջ հատկանիշներով: Ձեռնարկատերը տարբեր մասնագետների կողմից տարբեր սահմանումների է արժանացել: Նրանցից ոմանք ձեռնարկատիրոջը դիտարկում են որպես մի անհատի, ով ի ծնե օժտված է ձեռնարկատիրական տաղանդով, կամ ունի ձեռնարկատիրոջ հատկանիշներ, քանի որ գալիս է ձեռնարկատերերի ընտանիքից (Kuratko 2003: 12): Այս հարցի շուրջ ամերիկացի տնտեսագետ, մանկավարժ Փիթեր Դրուքերն ասել է, որ չկա այսպես կոչված «ձեռնարկատիրական հրաշք» երևույթը. ձեռնարկատիրությունը գիտություն է, և ինչպես բոլոր գիտությունները, այն նույնպես կարելի է յուրացնել (Drucker 1985):

Մի շարք տնտեսագետներ «ձեռնարկատեր» գաղափարը դիտարկում են որպես նոր գաղափար իրագործող անձ: Դասականներից Ադամ Սմիթը ձեռնարկատիրոջը դիտում է որպես անհատ, ով ունի որոշակի կապիտալ, հանդես է գալիս որպես այդ կապիտալի սեփականատեր և կարող է օգտագործել այդ կապիտալը՝ հանուն որևէ գաղափարի իրագործման: Ձեռնարկատերը պետք է ունենա իր անձնական շահը և պետք է գործի մրցակցության պայմաններում (Մայստա 2004): Հայեկը (Hayek 2016) ձեռնարկատիրոջը բնութագրել է որպես տնտեսվարող սուբյեկտի, ով ունի հատուկ ընդգծված, տարբերվող վարք և ով ձգտում է գտնել և օգտագործել եկամուտ ստանալու ցանկացած հնարավորություն: Վերոնշյալ երկու սահմանումների հատկանիշների վերլուծությունից կարելի է եզրահանգել, որ ռիսկերի կառավարման հանձնառությունը և արդյունքի պատասխանատվությունը վերցնում է հենց ինքը ձեռնարկատերը:

Ձեռնարկատիրության սահմանումներն ընդհանրացնելով՝ կարելի է եզրակացնել, որ ձեռնարկատիրությունը՝

- հնարավորության ստեղծումը, գնահատումն ու օգտագործումն է,
- որոշակի կապիտալի ներդրմամբ նոր գաղափարի իրագործումն է, որը միտված է շահույթ ստանալուն,
- կազմակերպություն հիմնելու ու դրա բնականոն զարգացումն ապահովելու գործընթացն է,
- նոր արժեքի ստեղծումը, նոր գաղափարի իրագործումն է,
- շուկայում առկա կարիքի բացահայտումն ու համապատասխան գործունեության ծավալումն է՝ այդ կարիքը բավարարելու նպատակով:

Ձեռնարկատիրոջ սահմանումներն ու հատկանիշներն ընդհանրացնելով՝ կարելի է տալ ձեռնարկատիրոջ բնութագիրը: Ձեռնարկատերը բնութագրվում է որպես տնտեսվարող սուբյեկտ, ով առանձնանում է հատուկ ընդգծված վարքով, հետամուտ է իր շահին, գործում է ռիսկի պայմաններում և ունակ է կրել պատասխանատվություն, կապիտալի սեփականատեր է և ներդնում է այդ կապիտալը՝ նոր գաղափար իրագործելու նպատակով՝ նորարարական միջոցներով:

Երկրում տնտեսական զարգացում ապահովելու գործում ձեռնարկատիրության կարևորությունը թիրախավորելու համար անհրաժեշտ է նախ սահմանել, թե ինչ է տնտեսական զարգացումը: Այս գաղափարը ևս տարբեր մեկնաբանումներ և սահմանումներ է ստացել: Տնտեսական զարգացումը սահմանվում է որպես տնտեսության կառուցվածքային ձևափոխում՝ դեպի ավելի ժամանակակից, տեխնոլոգիապես զարգացած մոդել, որն էլ ապահովում է արտադրությունն ու ծառայությունների մատուցումը: Տնտեսական զարգացումը կարելի է բնորոշել նաև այն նպատակներով, որ այն հետապնդում է, ինչպես օրինակ նոր աշխատատեղերի ստեղծումը, բնակչության սոցիալական ապահովվածության տրամադրումը, բնակչության կենսամակարդակի բարձրացումը և այլն: Տնտեսական զարգացումը սահմանվում է որպես կայուն զարգացում, տնտեսության բարելավում՝ միտված բնակչության կենսամակարդակի բարձրացմանը, որն էլ կարելի է չափել՝ հաշվելով մեկ շնչին բաժին ընկնող ՀՆԱ (համախառն ներքին արդյունքը) (Toma et al. 2014: 437-438):

Տնտեսական զարգացման մասին քննարկումները մեծ թափ ստացան հետպատերազմյան տարիներին, երբ հատկապես մեծացել էր դրա կարևորությունը տնտեսությունը վերականգնելու համար: Հիշատակված ժամանակահատվածում անգամ փոքր ձեռնարկությունը համարվում էր վճռորոշ տնտեսության զարգացման համար, հատկապես երբ 1980-ականներին ստագֆլյացիան¹ հանգեցրել էր աննախադեպ գործազրկության: Այդ ընթացքում առանձնահատուկ կարևորվեց ձեռնարկությունների, անգամ փոքր ձեռնարկությունների դերը, քանի որ առկա աշխատատեղերի 80%-ը ապահովում էին փոքր ձեռնարկությունները: Մինչ օրս էլ փոքր ձեռնարկությունների դերը մեծ է տնտեսության զարգացման տեսակարար կշռի մեջ: Օրինակ ԱՄՆ-ում ՀՆԱ-ի 50%-ը ապահովում են փոքր և միջին ձեռնարկությունները:

¹ Ստագֆլյացիա - ստագնացիա (անկում) և ինֆլյացիա (գնաճ, սղաճ) բառերից. մակրոտնտեսագիտական տերմին է, որը բնութագրում է տնտեսական անկումն ու տնտեսության խաթարված վիճակը, որ ուղեկցվում է ինֆլյացիայով՝ սղաճով (Oxford Learner's Dictionaries www.oxfordlearnersdictionaries.com):

արտահանվող ապրանքների 50%-ն էլ արտադրվում է այն ձեռնարկությունների կողմից, որ ունեն 20-ից քիչ աշխատակից (Toma et al. 2014: 439):

Ներկայումս էլ ձեռնարկատիրությունը համարվում է տնտեսական զարգացման նախադրյալ, քանի որ մի կողմից ապահովում է հասարակությանը նոր աշխատատեղերով, մյուս կողմից էլ արդյունավետ բաշխում է տնտեսությունում առկա ռեսուրսներն ու նպաստում դրանց՝ արտադրության մի մակարդակից մյուսի տեղաշարժին (Toma et al. 2014: 439-440): Տնտեսության մասին խոսելիս հարկ է նշել, որ վերջին երկու տասնամյակում շրջանառության մեջ է մտել «գիտելիքահենք տնտեսություն» եզրույթը, որի առանցքն են կազմում գիտելիքը, նորագույն տեխնոլոգիաներն ու մարդկային ներուժը (Leydesdorff 2006: 1):

Ըստ Ֆորեյի և Լունդվալլի՝ գիտելիքի դերը գիտելիքահենք տնտեսությունում հասկանալու համար նախ և առաջ հարկ է տարանջատել գիտելիքի տարբեր տեսակները (Foray, Lundvall 2011: 115-116): Հեղինակները առաջարկում են գիտելիքի հետևյալ տեսակները.

- Իմանալ, թե ինչ(ը), որն ավելի շատ վերաբերում է կոնկրետ փաստերին, ինչպես օրինակ վիճակագրությունը և այլն, և գործ ունի հիմնականում տեղեկատվության հետ:
- Իմանալ, թե ինչու, որը վերաբերում է գիտական գիտելիքին, որն էլ հանդիսանում է տեխնոլոգիական զարգացման հիմքը: Այս գիտելիքը հիմնականում դասավանդվում է համալսարաններում:
- Իմանալ, թե ինչպես, որն առնչվում է հմտություններին, թե ինչպես անել այս կամ այն բանը, օրինակ թե ինչպես խթանել ապրանքի վաճառքը կամ մշակել բիզնես մոդել:
- Իմանալ, թե ով, որն արդեն գործ ունի մարդկանց հետ, ովքեր էլ տիրապետում են գիտելիքի՝ վերը նշված տեսակներին: Այս տեսակը վերաբերում է նաև ընդհանրական կամ այլ կերպ ասած սոցիալական հմտություններին, որոնք էլ օգնում ենք գիտելիքն արդյունավետ օգտագործել: Անհրաժեշտ է նշել, որ գիտելիքի այս տեսակը հատկապես կարևոր է գիտելիքահենք տնտեսության զարգացման համար:

Ձեռնարկատիրությունը խթանում է տնտեսական զարգացումը և այս դրույթը հանդիպում է տնտեսության զարգացման մասին բոլոր աշխատություններում: Ձեռնարկատիրությունը նպաստում է տնտեսական զարգացմանը երեք պատճառներով (Toma et al. 2014:440).

- տնտեսությունում ձեռնարկությունների թվի ավելացումը խթանում է մրցակցությունը:
- ձեռնարկատերերը վերափոխում են գիտելիքը՝ ներդնելով այն նորարարությունների և ձեռնարկության հնարավորությունների հիմքում:

- յուրաքանչյուր ձեռնարկություն յուրօրինակ է, հետևաբար ձեռնարկատիրությունը նպաստում է բազմազանության և զանազանության տարածմանը տարբեր ոլորտներում:

Ձեռնարկությունների կարևորության մասին խոսելիս արդեն անդրադարձ է կատարվել փոքր և միջին ձեռնարկությունների դերին տնտեսական զարգացում ապահովելու գործընթացում: Պետք է նշել, որ ձեռնարկությունների դասակարգման հիմքում ընկած են տարբեր չափանիշներ: Այդ հատկանիշներից մեկը դրանց մեծությունն ու չափն է: Ըստ մեծության և չափերի ձեռնարկությունները բաժանվում են փոքր, միջին և խոշոր ձեռնարկությունների: Փոքր, միջին և խոշոր ձեռնարկությունների այս դասակարգման համար հիմք են հանդիսացել ձեռնարկությունների այնպիսի հատկանիշներ, ինչպես (<Նովիանիսյան 2016: 126-128)> ձեռնարկության աշխատողների թիվը, կանոնադրական կապիտալի չափը, ակտիվների մեծությունը, շահույթի չափը/ շրջանառության ծավալը:

Փոքր ու միջին ձեռնարկությունների դասակարգման համար դեռևս չկան հստակ չափանիշներ: Տարբեր տնտեսագետներ տարբեր կերպ են մեկնաբանել դրանց էությունը: Օրինակ փոքր ձեռնարկությունները բնորոշվում են որպես ինքնուրույն ու անկախ գործող, իրենց գործունեության ծավալման ոլորտում արտոնություններ չունեցող ձեռնարկություն, որի աշխատողների թիվն ու տարեկան կտրվածքով արտադրված ապրանքների և մատուցված ծառայությունների իրացման հասույթից ստացված չափը չի գերազանցում օրենքով սահմանված սահմանաչափերը:

Թեև դրանց դասակարգման համար չկան հաստատ չափանիշներ, այս ձեռնարկություններն ունեն իրենց բնորոշ բնութագրիչները: Փոքր ձեռնարկություններին բնորոշ են՝ թողարկված ապրանքների և մատուցված ծառայությունների փոքր քանակը, ռեսուրսների և արտոնությունների սահմանափակությունը, կառավարման համակարգում առկա թերությունները, ղեկավարների ոչ համապատասխան կրթությունը, ձեռնարկության ռազմավարական վիճակը ոչ համաչափ գնահատելու կարողությունը, հիմնադիրների կողմից ղեկավար պաշտոններ զբաղեցնելը (<Նովիանիսյան 2016: 126-128)>: Պետք է նշել, որ փոքր ու միջին ձեռնարկությունները (ՓՄՁ) ցանկացած երկրի տնտեսության ու կայունության հիմքն են: Փոքր ու միջին ձեռնարկությունները զարգացման կայուն պայմաններ են ստեղծում երկրի տնտեսության զարգացման համար, ինչպես նաև մեղմում են այն տնտեսական և սոցիալական դժվարությունները, որ բնորոշ են անցումային տիպի տնտեսություն (օրինակ՝ վարչաիրամայական տնտեսական համակարգից շուկայական տնտեսության անցում) ունեցող երկրներին:

Փոքր ու միջին ձեռնարկությունները հանդիպում են տնտեսության տարբեր ոլորտներում: Փոքր և միջին ձեռնարկություններ կարող են լինել արտադրական և վերամշակող ձեռնարկությունները, արհեստակցական միությունները, մանրածախ և մեծածախ առևտրով զբաղվող կազմակերպությունները, ֆերմերային տնտեսությունները, ծառայությունների և սպասարկման ոլորտի կազմակերպությունները:

Տնտեսության զարգացման համար փոքր ու միջին ձեռնարկությունների ռազմավարական կարևորությունը նրանում է, որ (<< արդյունաբերության և առևտրի նախարարություն 2000).

- Սահմանափակ քանակի ռեսուրսների և համեմատաբար փոքր ներդրումների հաշվին, կարճ ժամանակահատվածում այս ձեռնարկությունները ապահովում են հավելյալ աշխատատեղեր՝ արդյունքում լուծելով մի շարք սոցիալական խնդիրներ:
- Արդյունավետ են օգտագործում առկա տեղական ռեսուրսները՝ նվազեցնելով ներկրումը:
- Այս ձեռնարկություններում բավական արագ են ներդրվում նորագույն տեխնոլոգիաները:
- Այս ձեռնարկությունները ճկուն են և հեշտ ու արագ են հարմարվում շուկայի հարափոխ պահանջներին:
- Տարածաշրջանում դրանց զարգացումը օգնում է պետությանը իրականացնել իր նպատակային տարածաշրջանային քաղաքականությունը, այսինքն ապահովել կայուն աճ ու զարգացում երկրի բոլոր վարչատարածքային միավորներում:
- Աշխատատեղեր ստեղծելով և մի շարք սոցիալական խնդիրներ լուծելով՝ նպաստում է երկրում միջին խավի ձևավորմանը՝ կյանքի և աշխատանքի արժանապատիվ պայմաններ ստեղծելով բնակչության սովոր հատվածի համար:

Այսպիսով, վերը նշված դրույթներից կարելի է հանգել այն եզրակացությանը, որ ձեռնարկատիրության զարգացումը տնտեսական կայուն աճի և զարգացման նախապայման է, քանի որ լուծում է մի շարք տնտեսական և սոցիալական խնդիրներ, ինչպես, օրինակ, նոր աշխատատեղերի ստեղծումը, գործազրկության մակարդակի կրճատումն ու տնտեսական զբաղվածության ապահովումը, կյանքի և աշխատանքի արժանապատիվ պայմանների ապահովումը և այլն, օգնում է պետությանն իրականացնել իր տարածքային զարգացման քաղաքականությունը: Պարզ է դառնում, որ ձեռնարկություններն ըստ տարբեր հատկանիշների ունեն տարբեր դասակարգումներ, դրանցից փոքր, միջին և խոշոր ձեռնարկությունները, և դրանցից յուրաքանչյուրն ունի իր կարևորությունը տնտեսության զարգացումն ապահովելու համար, ինչպես օրինակ փոքր ու միջին ձեռնարկությունների դեպքում՝

տնտեսության հարափոխ պահանջներին արագ արձագանքելու, սահմանափակ տեղական ռեսուրսներով և փոքր ներդրումներով համեմատաբար մեծ արդյունք ապահովելու, նորագույն տեխնոլոգիաներն արագ ներդնելու և կիրառելու և մի շարք այլ հատկանիշներ:

Ձեռնարկատիրությունը խթանելու ձևերից մեկը ձեռնարկատիրական կրթության ապահովումն է: Բորդոն կարևորել է ձեռնարկատիրական կրթությունը և հատուկ շեշտել է ձեռնարկատիրոջ՝ կրթվելու և նոր գիտելիքներ ստանալու անհրաժեշտությունը (Бариев, Асаян 2001): Ձեռնարկատիրական կրթություն կարելի է ապահովել դպրոցներում, նախնական և միջին մասնագիտական, ինչպես նաև բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում համապատասխան ծրագրերի ներդրմամբ: Ձեռնարկատիրական կրթության նպատակն է հասարակությանը զինել անհրաժեշտ գիտելիքներով, հմտություններով և կարողություններով՝ գործարար նախաձեռնություն սկսելու համար («Կրթության և գիտության նախարարություն 2017»):

Ինչպես արդեն նշվեց, ձեռնարկատիրական կրթությունն անհրաժեշտ է ձեռնարկատիրության զարգացման համար, քանի որ դա միջոց է անհատների, քաղաքացիների նախաձեռնողականությունն ու գործարարությունը խթանելու համար: Ձեռնարկատիրական կրթությունը կարևոր է ինքնադրսևորման, սեփական ուժի բացահայտման և կիրառման, աշխատունակության, սոցիալական ներգրավվածության, ակտիվ քաղաքացիության համար (Կրթության և գիտության նախարարություն 2017): Նշվում է, որ ձեռնարկատիրական կրթությունը անհրաժեշտ է բոլորին՝ անկախ մասնագիտական ուղղվածությունից, քանի որ ձեռնարկատիրական գիտելիքների և հմտությունների առկայությամբ յուրաքանչյուր անհատ կարող է ցուցաբերել գործարար նախաձեռնություն՝ դառնալով ձեռնարկատեր սեփական մասնագիտական ոլորտում, ինչպես օրինակ օտար լեզուների ուղղվածության դեպքում՝ օտար լեզվի ուսուցման մասնավոր կենտրոնների ստեղծումը, բժշկական ուղղվածության դեպքում՝ մասնավոր բժշկական հաստատությունների ստեղծումը և այլն:

Այսինքն պարտադիր չէ, որ ձեռնարկատիրական կրթություն ստացած յուրաքանչյուր անձ հիմնի իր սեփական ձեռնարկությունը. ձեռնարկատիրական կրթությունը զինում է հասարակության անդամներին այնպիսի հատկանիշներով, ինչպիսիք են ստեղծագործականությունը, նորարարականությունը, հնարավորությունների գնահատումն ու արժևորումը, դրանց համարժեք օգտագործումը և այլն (Կրթության և գիտության նախարարություն 2017):

Ձեռնարկատիրական կրթության ապահովումը խթանում է ոչ միայն ձեռնարկատիրական նախաձեռնողականությունը, այլ նաև տվյալ

մշակույթում ստեղծում է հատուկ վերաբերմունք և մոտեցում ձեռնարկատիրության նկատմամբ (Կրթության և գիտության նախարարություն 2017):

Ազգային արժեքները մեծ դեր են խաղում ձեռնարկատիրական մշակույթ ստեղծելու համար և փաստորեն, ձեռնարկատիրական կրթությունը կարող է դառնալ ձեռնարկատիրական մշակույթ ներդնելու և զարգացնելու նախադրյալը (Podrug et al. 2015: 190): Ձեռնարկատիրական կրթության ներդրման մասին խոսելիս առաջնային կարևորություն է ստանում դրա բովանդակության մշակումը, այսինքն թե ինչ թեմաներ պետք է ընդգրկվեն առարկայական նկարագրերում:

Կա ընդունված տեսակետ, որ բացի ձեռնարկությունը հիմնելու, վարելու և դրա զարգացումն ապահովելու գիտելիքներից ու հմտություններից, կան հատուկ հատկանիշներ, որ վերաբերում են հենց ձեռնարկատիրոջը, և որ կա դրանց՝ ձեռնարկատիրական կրթության բովանդակության մեջ ներառելու անհրաժեշտությունը (Kuratko 2003: 15): Այսինքն ձեռնարկատիրական կրթությունը պետք է ապահովի անձի այնպիսի հատկանիշների զարգացումը, ինչպես մասնագիտական և ընդհանրական հմտություններն են:

Ըստ Գիլի (Гиль)՝ մասնագիտական հմտություններից (hard skills) առանձնացվում են ՝ ձեռնարկության կառավարման ընթացքում ծագած տարբեր խնդիրներին լուծումներ գտնելու, ռազմավարական վերլուծության տարբեր գործիքներ կիրառելու, բիզնես պլան մշակելու, հաճախորդների հետ աշխատելու, ձեռնարկության կայուն զարգացումն ապահովելու և շարունակելու հմտությունները, ի թիվս այլոց: Գիլը (Гиль) առանցնացնում է նաև հետևյալ ընդհանրական հմտությունները՝ անձնային այնպիսի հատկանիշները, որոնք օգնում են արդյունավետ կատարել աշխատանքը (soft skills): Այդ հմտություններից են բանակցություններ վարելու, առաջնորդության, ստեղծագործական և քննական մտածողության, նախաձեռնողականության, դժվարություններ հաղթահարելու, տեխնոլոգիական նորարարությունների հետ աշխատելու հմտությունները:

Այստեղ հարկ է տարանջատել ձեռնարկատիրական և ձեռներեցի կրթության միջև, քանի որ ձեռնարկատիրական կրթությունն ավելի շատ կենտրոնանում է այն գործընթացի և գործողությունների վրա, թե ինչպես սկսել բիզնես և հիմնել սեփական ձեռնարկությունը և ավելի շատ կապված է բիզնես պլան կազմելու հետ: Իսկ ձեռներեցի կրթությունն ավելի շատ հիմնվում է անհատի ներուժն ու կարողությունները բացահայտելու և զարգացնելու վրա՝ շրջակա միջավայրի արագ փոփոխություններին հարմարվելու և արձագանքելու համար, կապված է հիմնականում ձեռնարկատիրական վարքի հետ, թե ինչպես ավելի

արդյունավետ գործել որպես ձեռնարկատեր, սպառող և քաղաքացի (Jones, Iredale 2014: 8-9):

Ձեռնարկատիրական կրթության բովանդակության կարևորությանն անդրադարձել են աշխարհի տարբեր համալսարաններ, որոնց մատուցած կրթական ծրագրերում ներառված է համապատասխան դասընթացը: Քանի որ ձեռնարկատիրությունն առնչվում է այնպիսի երևույթների հետ, ինչպիսիք են՝ սպառողները, արտադրողները, շուկան, առաջարկն ու պահանջարկը, շուկայական գինը, հավասարակշռված շուկան, շահույթի և օգտակարության մաքսիմալացման խնդիրները, եկամուտն ու ծախսերը, հանրային և մասնավոր ապրանքները և այլն, ապա առավել նպատակահարմար է, որ ձեռնարկատիրական կրթության բովանդակությունը ներառի մակրոտնտեսագիտության և միկրոտնտեսագիտության ընդհանուր և հիմնական սկզբունքները՝ բացատրելու նշված օբյեկտների և սուբյեկտների փոխհարաբերությունները (Navarro): Բացի դրանից անհրաժեշտ է, որ անհատը քաջատեղյակ լինի ձեռնարկատիրոջ պաշտոնուղու (կարիերա) հնարավորություններին, ձեռնարկության կապիտալի ներգրավվման ձևերին, գաղափարի պաշտպանությանը և այլն (Kuratko 2003: 15):

Հարկ է նշել, որ ձեռնարկատիրական կրթությունը չի կարող սահմանափակվել միայն ֆորմալ կրթությամբ. մեծ կարևորություն ունի նաև ոչ ֆորմալ կրթությունը՝ կազմակերպված տարբեր սեմինարների, դասընթացների, գործնական աշխատանքների միջոցով (Podrug et al. 2015: 189): Նշված բովանդակությամբ ձեռնարկատիրական կրթություն ստացած անձը տիրապետում է որոշակի գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների, որոնք էլ համարվում են ձեռնարկատիրական կրթության վերջնարդյունքները:

Ենթադրվում է, որ ձեռնարկատիրական կրթություն ստացած անձը պետք է ունենա հետևյալ *գիտելիքները*՝

- Իմանա ձեռնարկատիրության բազմաբնույթ բաղադրիչները, ձեռնարկատեր լինելու անհրաժեշտ հատկանիշները, սեփական ձեռնարկատիրական գործունեություն ծավալելու պայմանները,
- Թվարկի ձեռնարկատիրական գործընթացի կառավարման մոտեցումները և նոր բիզնեսների զարգացման գործառնական խնդիրները,
- Ձևակերպի և լուծի սպառողի օպտիմալացման խնդիրը՝ օգտագործելով օգտակարության տեսությունը,
- Սահմանի առաջարկի օրենքը, ներկայացնի տնտեսական և հաշվապահական շահույթների միջև տարբերությունը,

- Բացատրի, թե ինչպես են տնտեսության ճյուղերը կառուցված և ինչու են տնտեսության տարբեր ճյուղեր ցուցադրում շուկայական տարբեր վարք և եկամտաբերություն,
- Իմանա կատարյալ մրցակցության հիմնական ենթադրությունները և այդ ենթադրությունների կիրառելիությունը և բովանդակությունը,
- Սահմանի շահույթի մաքսիմալացման կանոնը,
- Բացատրի, թե երկարաժամկետում ինչ դրսևորումներ ունի մրցակցային հավասարակշռությունը,
- Թվարկի շուկայական մրցակցության տեսակները և դրանց առանձնահատկությունները,
- Բացատրի շուկայական մրցակցության տեսակների ազդեցությանը ռազմավարական կառավարման վրա, ինչպես նաև կորպորատիվ ֆինանսների ազդեցությունը բիզնես որոշումների վրա,
- Իմանա կազմակերպական մշակույթի հիմնական տարրերը,
- Սահմանի հանրային ապրանքների գաղափարը, արտաքին ծախսերը և եկամտի վերաբաշխման մոտեցումները,
- Տիրապետի պետության տնտեսական քաղաքականության և հատկապես հարկաբյուջետային և դրամավարկային քաղաքականության սկզբունքներին և մեկնաբանի դրանց ազդեցությունը ձեռնարկատիրական գործընթացի վրա:
Ձեռնարկատիրական կրթությամբ անձը պետք է տիրապետի հետևյալ կարողություններին և հմտություններին՝
- Կարողանա հատկորոշել հնարավորությունները՝ սեփական բիզնես գաղափարը գեներացնելու և գնահատելու համար,
- Մեկնաբանի մակրոտնտեսագիտության և միկրոտնտեսագիտության հիմնական բաղադրիչները և ինչպես են դրանք վերաբերվում այսօրվա աշխարհի բիզնես և ռազմավարության մոդելներին,
- Բացատրի բիզնես պլանավորման և բիզնես մոդելի մշակման գործընթացները,
- Կիրառի ձեռնարկատիրական մոտեցումները, հայեցակարգերը և մեթոդները սեփական բիզնես գաղափարի համար,
- Բացահայտի և կանխատեսի պահանջարկի փոփոխությունները,
- Գնահատի և վերլուծի առաջարկի և պահանջարկի այն ուժերը, որոնք հանգեցնում են շուկայում հավասարակշռության և հաստատում շուկայական գինը,
- Կանխատեսի, թե ինչպես են գներն ազդում առաջարկի և պահանջարկի կորերի վրա,
- Կիրառի առաջարկի և պահանջարկի հայեցակարգերը պետական միջամտության եղանակները դիտարկելու համար,

- Բացատրի սպառողի վարքագիծը և ցուցադրել, թե ինչու է այն ամենակարևոր գործիքներից մեկը ցանկացած ռազմավարական մարքեթինգային պլանի համար,
- Ձևակերպի և լուծի սպառողի օպտիմալացման խնդիրը՝ օգտագործելով օգտակարության տեսությունը,
- Բացահայտի եկամտի և փոխարինման էֆեկտները, պահանջարկի և առաջարկի ճկունությունը գներից կախված:

Այսպիսով, կարելի է ասել, որ ձեռնարկատիրական կրթությունը տնտեսական զարգացման նախադրյալ է և կարող է հանդես գալ ֆորմալ և ոչ ֆորմալ կրթության կազմակերպման ձևերով: Ձեռնարկատիրական կրթության մասին խոսելիս հատկապես կարևորվում է դրա բովանդակությունը, այսինքն թե ինչ թեմաներից պետք է բաղկացած լինի տվյալ ծրագիրը: Բացի կոնկրետ գիտելիքի ձևով ստացած կրթությունից, կան մի շարք հմտություններ՝ ընդհանրական և մասնագիտական, որոնք հատկապես կարևոր են ձեռնարկատիրական կրթություն ապահովելիս՝ անձի արդյունավետ գործելու համար: Ձեռնարկատիրական կրթության բովանդակությանը զուգահեռ կարևորվում են ուսումնական վերջնարդյունքները, այսինքն, թե ձեռնարկատիրական կրթություն ստացած անձը ինչ գիտելիքներ պետք է ունենա և թե ինչ հմտությունների և կարողությունների պետք է տիրապետի:

Կարելի է եզրահանազել, որ «ձեռնարկատիրություն» եզրույթի սահմանումները տարբեր են՝ ըստ իրենց հատկանիշների: Այն նոր գաղափարի ներդրմամբ, որոշակի ռիսկի պայմաններում, որոշակի կապիտալի առկայությամբ նոր ընկերության կամ կազմակերպության հիմնումն է, կառավարումը և դրա հետագա աճի ապահովումն է, որն էլ հանգեցնում է շուկայում առկա կարիքի բավարարմանը և նոր արժեքի ստեղծմանը: Ձեռնարկատերը տնտեսվարող սուբյեկտ է, ով որոշակի կապիտալի սեփականատեր է, շահույթ ստանալու նպատակով գործունեություն է ծավալում ռիսկի պայմաններում՝ որոշակի պատասխանատվություն ստանձնելով և ներդնելով իր կապիտալը:

Ձեռնարկատիրությունն ունի առանցքային դեր երկրի տնտեսական զարգացման գործընթացներում, քանի որ այն լուծում է մի շարք սոցիալական և տնտեսական հարցեր: Ձեռնարկատիրությունը երկրի տնտեսության կառուցվածքային ձևափոխումն է՝ դեպի տեխնոլոգիապես ավելի զարգացած տնտեսության մոդել: Տնտեսական զարգացում ասելով կարելի է հասկանալ մարդկանց, բնակչության կենսամակարդակի բարձրացումը, նրանց սոցիալական ապահովվածությունը:

Ձեռնարկատիրական նախաձեռնողականությունը խթանելու տեսանկյունից շատ մեծ կարևորություն ունի ձեռնարկատիրական կրթության ապահովումը: Ձեռնարկատիրական կրթությունը որպես

ձեռնարկատիրության զարգացման նախադրյալ հասարակությանն տրամադրում է ձեռնարկատիրական գիտելիքներ, հմտություններ և կարողություններ՝ նախադրյալ ստեղծելով յուրաքանչյուր անհատի գործարարության համար:

Ձեռնարկատիրական կրթությունն անհրաժեշտ է բոլորին. այս գիտելիքներն ու հմտությունները պայմանավորված չեն մասնագիտական ուղղվածությամբ, և, ընդհակառակը, խթանում են տարբեր որակավորումներ ունեցող անձանց դառնալ ձեռնարկատերեր՝ իրենց մասնագիտական ոլորտում: Ձեռնարկատիրական կրթության մասին խոսելիս հատկապես կարևոր են կրթության բովանդակությունն ու վերջնարդյունքները, այսինքն թե ինչ թեմաներ պետք է ընդգրկվեն ծրագրում և թե ծրագրի ավարտին անձը ինչ գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պետք է տիրապետի:

Այսպիսով, ձեռնարկատիրությունը տնտեսական զարգացման կարևոր նախադրյալ է, որը կարող է ապահովել երկրում մի շարք կարևոր տնտեսական և սոցիալական խնդիրների լուծումը: Ձեռնարկատիրությունը խթանելու համար, իր հերթին, չափազանց կարևոր է ձեռնարկատիրական կրթության ապահովումը, որն էլ զինում է քաղաքացիներին անհրաժեշտ գիտելիքներով գործարար նախաձեռնություն սկսելու համար և բնակչության շրջանում տարածում է ձեռնարկատիրական մշակույթ և ձեռնարկատիրական մտածելակերպ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. ՀՀ արդյունաբերության և առևտրի նախարարություն, Հայաստանում փոքր և միջին ձեռնարկատիրության զարգացման քաղաքականության և ռազմավարության հիմնադրույթներ, *Հայաստանի Հանրապետության կառավարության նիստի արձանագրությունից քաղվածք*, ԻՐՏԵԿ, 3 օգոստոս 2000
<http://www.irtek.am/views/act.aspx?aid=11207>
2. ՀՀ կրթության և գիտության նախարարություն, Ձեռնարկատիրական կրթության զարգացման հայեցակարգ, *Իրավական ակտերի նախագծերի հրապարակման միասնական կայք*, 2017:
3. Հովհաննիսյան Ա. Փոքր և միջին ձեռնարկատիրության կազմակերպման բնորոշ առանձնահատկությունները ՀՀ-ում և միջազգային պրակտիկայում, *Բանբեր*, Երևան, 2016:
4. Սարիբեկյան Ա., Ռ. *Խորհրդարվության և վերապարաստման դերը ՀՀ ձեռներեցության զարգացման համակարգում*, 2009, 7 էջ
<http://ysu.am/files/GIRQ%201-BUSINESS%20CONSULT.pdf>
5. Багиев Г.Л., Асаул А.Н. 2001. Организация предпринимательской деятельности, Учебное пособие/ Под общей ред. проф. Г.Л.Багиева.

6. Гиль С. С. *Предпринимательские компетенции: Решения для подготовки <<Рентабельного>> выпускника ССУЗА, ВУЗА*
7. Лапуста М. 2004. *Предпринимательство ИНФРА-М*
8. Drucker P. 1985. *Innovation and Entrepreneurship*.
9. Foray D., & Lundvall B. 1998. The Knowledge-based Economy: from the Economics of Knowledge to the Learning Economy. *The Economic Impact of Knowledge*: 115-121.
10. Ferreira N.M. 2019. *What is Entrepreneurship? Entrepreneur Definition and Meaning*, Oberlo. www.oberlo.com/blog/what-is-entrepreneurship
11. Hayek F., A. 2016. *Economics, Political Economy and Social Philosophy*.
12. Jones B., & Iredale N. 2014. Enterprise and Entrepreneurship Education: towards a Comparative Analysis. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy* 8, no. 1:34-50.
13. Kuratko D. F. 2003. Entrepreneurship Education: Emerging Trends and Challenges for the 21st Century. *White Paper, US Association of Small Business Education* 22.
14. Leydesdorff L. 2006. *The Knowledge-based Economy: Modeled, Measured, Simulated*. Universal-Publishers.
15. Navarro P. *Strategic Business Management- Microeconomics*, University of California, Irvine, COURSERA www.coursera.org/learn/strategic-business-management-microeconomics/lecture/7kSq8/microeconomics-in-our-everyday-business-personal-lives
16. Podrug N., Ivona V., & Dedić M. 2015. Comparative Analysis of Entrepreneurial Orientation of Croatian and Sweden Students. In *DIEM: Dubrovnik International Economic Meeting*, vol. 2, no. 1, pp. 186-201. Sveučilište u Dubrovniku.
17. Rosenkopf L., Ulrich K.T., Hosanagar K. Entrepreneurship 1: Developing Opportunity, University of Pennsylvania, COURSERA <https://www.coursera.org/learn/wharton-entrepreneurship-opportunity/lecture/G4JfR/0-2-what-is-entrepreneurship>
18. Standen D. *Essentials of Entrepreneurship: Thinking & Action*, University of California, Irvine, COURSERA. <https://www.coursera.org/learn/entrepreneurial-thinking/eEv2M/1-1-process-of-entrepreneurship>
19. Toma S.G., Grigore A.M. et al. 2014. Economic Development and Entrepreneurship, *Procedia Economics and Finance*, Volume 8, www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212567114001117

REFERENCES

1. HH ardyownaberowt'yan & ar'&tri naxararowt'yown, Hayastanowm p'oqr & mijin d'er'narkatirowt'yan zargacman qaghaqakanowt'yan & r'azmavarowt'yan himnadrowyt'ner, IRTEK, 3 o'gostos 2000
2. HH krt'owt'yan & gitowt'yan naxararowt'yown, D'er'narkatirakan krt'owt'yan zargacman hayecakarg, Iravakan akteri naxagc'eri hrparakman miasnakan kayq, 2017
3. Hovhannisyan, A., P'oqr & mijin d'er'narkatirowt'yan kazmakerpman bnorosh ar'and'nahatkowt'yownnery' HH-owm & mijazgayin praktikayowm, Er&an, 2016
4. Saribekyan, A., R'. , Xorhrdatvowt'yan & verapatrastman dery' HH d'er'nerecowt'yan zargacman hamakargowm
5. Bagiev G.L., Asaul A.N. "Organizacija predprinimatel'skoj dejatel'nosti", Uchebnoe posobie/ Pod obshhej red. prof. G.L.Bagieva
6. Gil', S. S., Predprinimatel'skie kompetencii: Reshenija dlja podgotovki <<Rentabel'nogo>> vypusknika SSUZA, VUZA
7. Lapusta M." Predprinimatel'stvo"INFRA-M 2004 g

САМВЕЛ ОВАННИСЯН, АСТХИК ХАЧАТРЯН- ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Ключевые слова:** предпринимательство, экономическое развитие, стагфляция, инновация, предпринимательское образование.*

Статья касается предпринимательского образования как предпосылка экономического развития. Статья определяет предпринимательство как процесс создания новых ценностей и реализации креативных идей, состоящий из определенных этапов. В статье отмечается важность предпринимательства в экономическом развитии, классификация предпринимательства и их роль в экономике страны. Здесь обращается внимание также на предпринимательское образование как предпосылка предпринимательского развития, важность в основании собственного предприятия независимо от специализации. Предпринимательское образование обеспечивает предпринимательскими знаниями и навыками для основания собственного предприятия.

**SAMVEL HOVHANNISYAN, ASTGHIK KHACHATRYAN -
ENTREPRENEURIAL EDUCATION AS A PREMISE OF ECONOMIC
DEVELOPMENT**

Keywords: *entrepreneurship, economic development, stagflation, innovation, entrepreneurial education.*

The article touches upon entrepreneurial education as a premise of economic development. It defines entrepreneurship as a process of creating new value and implementing creative ideas that consist of several phases. The article elaborates on the importance of entrepreneurship in economic development and provides information about the enterprise categories, the role of different ventures. It deliberates about the importance of entrepreneurial education, the role of entrepreneurial skills in founding own business. Entrepreneurial education creates an entrepreneurial vision and equips the individuals with specific knowledge and skills to efficiently run own business.

**Ներկայացվել է՝ 26.09.2019
Գրախոսվել է՝ 15.10.2019**

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ ՍԱԹԵՆԻԿ - ԵՊԼՀ ավագ դասախոս, էլեկտրոնային ուսուցման և ռեսուրսների բաժնի ղեկավար

АРАКЕЛЯН САТЕНИК - старший преподаватель, руководитель отдела электронного обучения и электронных ресурсов, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова
ARAKELYAN SATENIK - Senior Lecturer, Head of E-Learning and Electronic Resources Division, BRUSOV YSULS

ԱՍՐՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ - «Կառավարում» որակավորմամբ մագիստրոս, ԵՊԼՀ

АСРЯН ЛУСИНЕ - магистр управления, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова
ASRYAN LUSINE - Master in Management, BRUSOV YSULS

ԱՎԱՆԵՍՈՎ ԷՐՆԵՍՏ - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ԵՊԼՀ-ի Ֆիզիկական կուլտուրայի և քաղաքացիական պաշտպանության ամբիոնի վարիչ

АВАНЕСОВ ЭРНЕСТ - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физической культуры и гражданской обороны, ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова

AVANESOV ERNEST - PhD, Associate Professor, Head of YSULS Chair of Physical Culture and Civil Defense, BRUSOV YSULS

ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ՍԵՐԳԵՅ - տնտեսագիտության թեկնածու, ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի ավագ դասախոս

АВETИСЯН СЕРГЕЙ - кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

AVETISYAN SERGEY - PhD, Senior Lecturer at the Chair on Education Management and Planning, BRUSOV YSULS

ԲԱՐՍԵԳՅԱՆ ՉՈՐԻ - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, ասիստենտ, Հայաստանի ազգային պոլիտեխնիկական համալսարան

БАРСЕГЯН ЗОРИ - кандидат педагогических наук, ассистент, Национальный политехнический университет Армении

BARSEGHYAN ZORI - PhD, Assistant, National Polytechnic University of Armenia

ԲԴԵՅԱՆ ԳԱՅԱՆԵ - ԵՊԼՀ անգլերենի ամբիոնի ավագ դասախոս
БДЕЯН ГАЯНЕ - старший преподаватель кафедры английского языка,
ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова
BDEYAN GAYANE - Senior Lecturer at Chair of English, BRUSOV YSULS

ԳԱՍՊԱՐՅԱՆ ԱՆՆԱ - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու,
ԵՊԼՀ անգլերենի ամբիոնի դոցենտ
ГАСПАРЯН АННА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры
английского языка ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова
GASPARYAN ANNA - PhD, Associate Professor at Chair of English, BRUSOV
YSULS

ԴԱՎԹՅԱՆ ՆՈՒՆԵ - ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման
ամբիոնի դասախոս
ДАВТЯН НУНЕ - преподаватель кафедры управления и планирования
образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова
DAVTYAN NUNE - Lecturer at the Chair on Education Management and
Planning, BRUSOV YSULS

ԹՈՓՈՒՉՅԱՆ ԱԻԴԱ - մանկավարժական գիտությունների դոկտոր,
պրոֆեսոր, ՀՊՄՀ մասնագիտական կրթության և կիրառական
մանկավարժության ամբիոնի վարիչ
ТОПУЗЯН АИДА - доктор педагогических наук, профессор, заведующая
кафедрой профессионального образования и прикладной педагогики
АГПУ им. Х. Абовяна
TOPUZYAN AIDA - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the
Chair on Professional Education and Applied Pedagogy, ASPU

ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ԱՍՏԴԻԿ - «Կառավարում» որակավորմամբ մագիստրոս,
ԵՊԼՀ
ХАЧАТРЯН АСТХИК - магистр управления, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова
KNACHATRYAN ASTGHİK - Master in Management, BRUSOV YSULS

ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՌՈՐԵՐՏ - բանասիրական գիտությունների թեկնածու,
դոցենտ, ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբ. վարիչ
ХАЧАТРЯН РОБЕРТ - кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой управления и планирования образования, ЕГУЯСН
им. В. Я. Брюсова
KNACHATRYAN ROBERT - PhD, Associate Professor, Head of the Chair on
Education Management and Planning, BRUSOV YSULS

ԾԱՏՈՒՐՅԱՆ ՔՐԻՍՏԻՆԱ - Արտաքին կապերի և միջազգային համագործակցության վարչության պետ, ԵՊԼՀ

ЦАТУРЯН КРИСТИНА - начальник отдела внешних связей и международного сотрудничества, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

TSATURYAN KRISTINA - Head of the Department of Foreign Relations and International Cooperation, BRUSOV YSULS

ՀԱՎՈՐՅԱՆ ՖՐԻԴԱ - ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի ասպիրանտ

АКОПЯН ФРИДА - аспирант кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

НАКОВЯН ФРИДА - PhD Student at the Chair on Education Management and Planning, BRUSOV YSULS

ՀԱՅԿԱԶՅԱՆ ԷԴՈՒԱՐԴ - տեխնիկական գիտությունների թեկնածու, ԵՊԼՀ էլեկտրոնային ուսուցման և ռեսուրսների բաժնի դոցենտ

АЙКАЗЯН ЭДУАРД - кандидат технических наук, доцент отдела электронного обучения и электронных ресурсов, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

НАЙКАЗЯН ЭДУАРД - PhD, Associate Professor, e-Learning and Electronic Resources Division, BRUSOV YSULS

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԱՆՆԱ - «Կառավարում» որակավորմամբ մագիստրոս, ԵՊԼՀ

АРУТЮНЯН АННА - магистр управления, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

HARUTYUNYAN ANNA - Master in Management, BRUSOV YSULS

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ԿԱՐԻՆԵ - ֆիզիկամաթեմատիկական գիտությունների թեկնածու, ԵՊԼՀ ռեկտոր

АРУТЮНЯН КАРИНЕ - кандидат физико-математических наук, ректор ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

HARUTYUNYAN KARINE - PhD, Rector, BRUSOV YSULS

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՍԱՄՎԵԼ - տնտեսագիտության թեկնածու, ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ

ОВАНИСЯН САМВЕЛ - кандидат экономических наук, доцент кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

HOVHANNISYAN SAMVEL - PhD, Associate Professor at the Chair on Education Management and Planning, BRUSOV YSULS

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՔՐԻՍՏԻՆԱ - ԵՊԼՀ մագիստրոս

ՕԳԱՆՈՍՅԱՆ ԿՐԻՏՏԻՆԱ - магистр, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова
HOVHANNISYAN KRISTINA - Master, BRUSOV YSULS

ՀՈՎՍԵՓՅԱՆ ԱՆԻ - ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի հայցորդ

ОВСЕПЯН АНИ - соискатель кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

HOVSEPYAN ANI - PhD Student at the Chair on Education Management and Planning, BRUSOV YSULS

ՄԱԿԱՐՅԱՆ ԱՐԱՔՍԻ - «Հանրային ֆինանսներ» որակավորմամբ մագիստրոս, ՀՊՏՀ

МАКАРЯН АРАКСИ - Магистр общественных финансов, АГЕУ

MAKARYAN ARAKSI - Masters in Public Finance, ASUE

ՄԱԿԱՐՅԱՆ ՄԱՐԻԱՄ - ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դասախոս

МАКАРЯН МАРИАМ - преподаватель кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

MAKARYAN MARIAM - Lecturer at the Chair on Education Management and Planning, BRUSOV YSULS

ՉԻՏՉՅԱՆ ԱԼԻՍԱ - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, ԵՊԼՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ

ЧИТЧЯН АЛИСА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

CHITCHYAN ALISA - PhD, Associate Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, BRUSOV YSULS

ՊԱՊՈՅԱՆ ԱՐԿԱԴԻ - կենսաբանական գիտությունների թեկնածու, ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ

ПАПОЯН АРКАДИЙ - кандидат биологических наук, доцент кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

РАРОУЯՆ ԱՐԿԱԴԻ - PhD, Associate Professor at the Chair on Education Management and Planning, BRUSOV YSULS

ՊՈՂՈՍՅԱՆ ՄՈՒԿՈՒՉ - տեխնիկական գիտությունների թեկնածու, ԵՊԼՀ էլեկտրոնային ուսուցման և ռեսուրսների բաժնի ավագ դասախոս

ПОГОСЯН МУКУЧ - кандидат технических наук, старший преподаватель, отдел электронного обучения и электронных ресурсов, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

POGHOSYAN MUKUCH - PhD, Senior Lecturer, e-Learning and Electronic Resources Division, BRUSOV YSULS

ՍՈԴՈՄՈՆՅԱՆ ԼՈՒՍԻՆԵ - ԵՊԼՀ մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի ասպիրանտ

СОГОМОНЯН ЛУСИНЕ - аспирант кафедры педагогических наук и методики преподавания языков, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

SOGHOMONYAN LUSINE - PhD Student at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, BRUSOV YSULS

ՍՏԱԿՅԱՆ ՅՈՒԼԻԱ - տեխնիկական գիտությունների թեկնածու, ԵՊԼՀ էլեկտրոնային ուսուցման և ռեսուրսների բաժնի ավագ դասախոս

СТАКЯН ЮЛИЯ - кандидат технических наук, старший преподаватель, отдел электронного обучения и электронных ресурсов, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

STAKYAN YULIA - PhD, Senior Lecturer, e-Learning and Electronic Resources Division, BRUSOV YSULS

ՕՀԱՆՅԱՆ ԼԻԼԻԹ - ԵՊԼՀ կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի հայցորդ

ОГАНЯН ЛИЛИТ - соискатель кафедры управления и планирования образования, ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова

OHANYAN LILIT - PhD Student at the Chair on Education Management and Planning, BRUSOV YSULS

Համակարգչային ձևավորումը՝

Հասնիկ Փիլավջյանի,
Մարիամ Մակարյանի

Տպաքանակը՝ 100

«Լինգվա» հրատարակչություն
Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական
համալսարան
Հասցե՝ 0002, Երևան, Թումանյան փող. 42
Հեռ.՝ (374 11) 300-150
Էլ. հասցե՝ info@brusov.am
<http://www.brusov.am>

«Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական
համալսարան» հիմնադրամի «Բանբեր» գիտական պարբերականի 2(49)
համարը երաշխավորվել է տպագրության ԵՊԼՀ-ի գիտական խորհրդի
22.10.2019 թվականի № 1 նիստի որոշմամբ: