



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

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

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՀԱՍԱՐԱԿԱԿԱՆ
ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ

PEDAGOGY AND SOCIAL SCIENCES

2 (57)

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

ԵՐԵՎԱՆ - 2021

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

Խմբագրական խորհուրդ՝

<i>Եղիազարյան Գայանե</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>գլխավոր խմբագիր</i>)
<i>Արզումանյան Լիլիթ</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>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>	պատմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Խաչատրյան Նարայա</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Մարկոսյան Աշոտ</i>	տնտեսագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Միրումյան Կառլեն</i>	փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Նալբանդյան Զոն</i>	հանրային կառավարման դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Պախսարյան Նարայա</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Սերերյակովա Սվետլանա</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Տարկալո Նինա</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Խմբագրական կազմ՝

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

Տեխնիկական խմբագիրներ՝

Փիլավջյան Հասմիկ (գլխավոր տեխնիկական խմբագիր)
Մարիամ Մակարյան (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, действ. член Академии Наук РД
<i>Гаспарян Гаяне</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Топузян Аида</i>	доктор педагогических наук, профессор
<i>Хачатрян Карен</i>	доктор исторических наук, профессор
<i>Хачатрян Наталья</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Маркосян Ашот</i>	доктор экономических наук, профессор

Мирумян Карлен
Налбандян Джон

доктор философских наук, профессор
доктор государственного управления,
профессор

Пахсарян Наталья
Серебрякова Светлана
Таткало Нина

доктор филологических наук, профессор
доктор филологических наук, профессор
доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Петросян Гайк
Карапетян Игорь
Милитосян Луиза
Читчян Алиса
Акобджанян Грачик
Хачатрян Роберт
Арутюнян Лариса
Ованисян Самвел
Шагинян Ани
Мадоян Акоб

доктор педагогических наук, профессор
доктор педагогических наук, профессор
кандидат педагогических наук, доцент
кандидат педагогических наук, доцент
кандидат филологических наук, доцент
кандидат филологических наук, доцент
кандидат экономических наук, доцент
кандидат экономических наук, доцент
кандидат педагогических наук
кандидат философских наук

Технические редакторы:

Пилавджян Асмик (главный технический редактор)
Мариам Макарян (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

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

<i>Nalbandyan John</i>	Doctor of Sciences (Public Administration), Professor
<i>Pakhsaryan Natalya</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor
<i>Serebryakova Svetlana</i>	Doctor of Sciences (Philology), Professor
<i>Tatkalo Nina</i>	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Editorial Board:

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

Technical Editors:

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

Բանբեր Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի 2(57): - Երևան,
Լինգվա, 2021, 251 էջ:
Вестник Государственного университета имени В. Брюсова 2(57). -
Ереван, Лингва, 2021, 251 с.
Bulletin of BRUSOV State University 2(57). - Yerevan, Lingva, 2021, 251
pages.

ISSN 1829-3107
© Լինգվա, 2021

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENTS

ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ
ОБРАЗОВАНИЕ
EDUCATION

ԳԱԳԻԿ ՄԵԼԻԻՔՅԱՆ	ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՆՈՐ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉԸ (ՆՈՐ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ, ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐ)	14
ГАГИК МЕЛИКЯН	НОВЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТАНДАРТ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НОВЫЕ ПОДХОДЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ)	
GAGIK MELIKYAN	NEW STATE STANDARD OF GENERAL EDUCATION (NEW APPROACHES, PERSPECTIVES)	
ՄԱՐԻԱՄ ՄԱԿԱՐՅԱՆ	ԲՈՒՀԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՀԱՍԿԱՑՈՒԹԱՅԻՆ ՇՐՋԱՆԱԿԻ ՇՈՒՐՋ	30
МАРИАМ МАКАРЯН	О КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗОВ	
MARIAM MAKARYAN	ON THE CONCEPTUAL FRAMEWORK OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF HEIs	
ՍՎԵՏԼԱՆԱ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ	ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ՌԻՍԿԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՄՈԴԵԼԻ ԱՐԴՅՈՒՆԱԿԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ	43
СВЕТЛАНА КАРАПЕТЯН	ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ В ВУЗАХ РА	
SVETLANA KARAPETYAN	WAYS OF INCREASING EFFICIENCY	

OF RISK MANAGEMENT MODEL AT
THE RA HIGHER EDUCATION
INSTITUTIONS

ՏԱԹԵՎԻԿ ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ	ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ՄՈԴԵԼՆԵՐԻ ԳՈՐԾԱՐԿՄԱՆ ՍԿՋԲՈՒՆՔՆԵՐՆ ՈՒ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	56
TATEVIK MOVSIYAN	ПРИНЦИПЫ И ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛЕЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
TATEVIK MOVSISYAN	THE PRINCIPLES AND PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE MODELS	

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ
ПЕДАГОГИКА
PEDAGOGY

ԵՎԱ ՄԻՆԱՍՅԱՆ, ԼԻԼԻԹ ՍԱՀԱԿՅԱՆ	ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿԱՐՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԿՐԹԱԿԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐՈՒՄ	72
EVA MINASYAN, LILIT SAHKYAN	МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	
EVA MINASYAN, LILIT SAHAKYAN	CROSS-CULTURAL COMPETENCIES IN MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT	
ԼՈՒԻԶԱ ՄԻԼԻՏՈՍՅԱՆ, ԱՆՆԱ ԳԱԲՐԻԵԼՅԱՆ	ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ԴԱՍԵՐԻ ԴԵՐՆ ԱՄԲՈՂՋԱԿԱՆ ԱՇԽԱՐՀԱՅԱՑՔԻ ՋԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ	82

<p>ЛУИЗА МИЛИТОСЯН, АННА ГАБРИЕЛЯН</p> <p>LUIZA MILITOSYAN, ANNA GABRIELIAN</p>	<p>РОЛЬ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕЛОСТНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ THE ROLE OF THE INTEGRATED LESSONS IN THE DEVELOPMENT OF THE HOLISTIC WORLDVIEW</p>	
<p>ՌՈՒԶԱՆՆԱ ԴԱՐԻԲՅԱՆ</p>	<p>ԱՆՁՆԱԿՈՂՄՆՈՐՈՇԻՉ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐՆ ԱՐՏԱԿԱՐԳ ԻՐԱՎԻՃԱԿՆԵՐՈՒՄ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՈՒՄ</p>	<p>94</p>
<p>РУЗАННА ГАРИБЯН</p>	<p>ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ PERSON-ORIENTED TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN'S SAFETY CULTURE IN EMERGENCY SITUATIONS</p>	
<p>RUZANNA GHARIBYAN</p>		
<p>ՍԱՄՎԵԼ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ</p>	<p>ԲՈՒՎՈՒՄ ՈՒՍԱՆՈՂՈՒՎՈՒՄԵՐԻ ՄՏԱՎՈՐ ԵՎ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ՎՐԱ ԱԶԴՈՂ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ՄՈՆԻԹՈՐԻՆԳ</p>	<p>106</p>
<p>САМВЕЛ ХАЧАТРЯН</p>	<p>МОНИТОРИНГ ФАКТОРОВ ВЛИЯЮЩИХ НА УМСТВЕННУЮ И ФИЗИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОК ВУЗА</p>	

SAMVEL KHACHATRYAN	MONITORING OF FACTORS INFLUENCING THE MENTAL AND PHYSICAL ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS	
ՖՐԻԴԱ ՀԱԿՈՔՅԱՆ	ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ	115
ФРИДА АКОПЯН		
FRIDA HAKOBYAN	CURRENT ISSUES OF ORGANIZATION OF TEACHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF ARMENIA	

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

ԻԳՈՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, ԳԵՎՈՐԳ ԲԱՐՍԵԴՅԱՆ	ՍՊՈՐՏԱՅԻՆ ՓՈԽԱՔԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ СПОРТИВНЫХ МЕТАФОР THE STRATEGY OF TEACHING TRANSLATION OF SPORT METAPHORS	131
ИГОРЬ КАРАПЕТЯН, ГЕВОРГ БАРСЕГЯН IGOR KARAPETYAN, GEVORG BARSEGHYAN		
ԼԻԼԻԹ ՄԱՆՎԵԼՅԱՆ	ԳՈՐԾԱԲԱՆԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ԴԵՐԸ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ	142

ЛИЛИТ МАНВЕЛЯН	РОЛЬ ПРАГМАТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
LILIT MANVELYAN	THE ROLE OF PRAGMATIC TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	
ՄԱՆԵ ԱՂԲԱԼՅԱՆ	ԹՎԱՅԻՆ ԾԱՌԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՕՏԱՐ ԼԵԶԿԻ (ՖՐԱՆՍԱԵՐԵՆԻ) ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵՋ	155
МАНЕ АГБАЛЯН	СТРАТЕГИЯ ЦИФРОВЫХ СЛУЖБ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК)	
MANE AGHBALYAN	THE STRATEGY OF DIGITAL SERVICES IN FOREIGN LANGUAGE (FRENCH) TEACHING	
ՆԵԼԼԻ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ, ԵԼԵՆԱ ԱՎԱԿԻՄՈՎԱ, ՍՅՈՒԶԱՆՆԱ ՅԱՎՐՅԱՆ	ԴԱՐՁՎԱԾՔՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԻՆՏԵՐԱԿՏԻՎ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ ՈՐՊԵՍ ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ ՄԻՋՈՑ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՅՈՒՄ	164
НЕЛЛИ ХАЧАТРЯН, ЕЛЕНА АВАКИМОВА, СЮЗАННА ЯВРЯН	ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИДИОМАТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	
NELLI KHACHATRYAN, YELENA AVAKIMOVA, SYUZANNA YAVRYAN	INTERACTIVE METHODS OF TEACHING IDIOMCS AS A MEANS OF MOTIVATION FOR ESL STUDENTS	
ՆԻՆԱ ՏԱՏԿԱԼՈ, ԻՆՆԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ	ԵՐԿԼԵԶՈՒ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԳԱՂԱՓԱՐՆԵՐԻ ԼՈՒՅՍԻ ՆԵՐՔՈ	176

НИНА ТАТКАЛО, ИННА САРКИСЯН	О НЕОБХОДИМОСТИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ИДЕЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	
NINA TATKALO, INNA SARGSYAN	ON THE NEED FOR BILINGUAL LANGUAGE EDUCATION IN THE LIGHT OF THE IDEAS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION	
ՍՈՆԱ ԱՅՎԱԶՅԱՆ	ԱՌՑԱՆՑ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՆՈՐ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ	185
СОНА АЙВАЗЯН	ОНЛАЙН ОБРАЗОВАНИЕ КАК НОВАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	
SONA AYZAZIAN	ONLINE EDUCATION AS A NEW OPPORTUNITY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING	

**ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ ԵՎ ՏՆՏԵՍԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ
МЕНЕДЖМЕНТ И ЭКОНОМИКА
MANAGEMENT AND ECONOMICS**

ԱՆԻ ՇԱՀԻՆՅԱՆ	ԲՈՒՀԵՐԻ ՄԱՐԴԿԱՅԻՆ ՌԵՍՈՒՐՍՆԵՐԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐԻ ՏԵՍԱՎՆԵՐԸ	192
АНИ ШАГИНЯН	ВИДЫ КЛЮЧЕВЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	

ANI SHAHINYAN

TYPES OF KEY PERFORMANCE INDICATORS OF HUMAN RESOURCES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

ԼԻԼՅԱ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ,
ԿԱՐԱՊԵՏ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ,
ԳՐԻՇԱ ԱՄԻՐԽԱՆՅԱՆ
ЛИЛИЯ АВETИСЯН,
КАРАПЕТ АРАКЕЛЯН,
ГРИША АМИРХАНЫН
LILYA AVETISYAN,
KARAPET ARAKELIAN,
GRISHA AMIRKHANYAN

ՀԵՌԱՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆ
ՀԱՄԱՇԽԱՐՀԱՅԻՆ ՇՈՒԿԱՅԻ
ՋԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՏՈՒՄՆԵՐԸ
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
МИРОВОГО РЫНКА
ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ
DEVELOPMENT TRENDS OF GLOBAL
TELECOMMUNICATION MARKET

205

ՌՈԲԵՐՏ ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ,
ՍԱՄՎԵԼ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ

ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ
ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ
ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ ՄՐՅԱԿՑԱՅԻՆ
ԱՌԱՎԵԼՈՒԹՅԱՆ
ԱՄՐԱՊՆԴՄԱՆ
ՄԱՐՏԱՀՐԱՎԵՐՆԵՐԻ ՇՈՒՐՋ
О ПРОБЛЕМАХ ПОВЫШЕНИЯ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ
СИСТЕМ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУЧНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ
АРМЕНИЯ
ON CHALLENGES OF
REINVIGORATING COMPETITIVE
ADVANTAGE FOR HIGHER
EDUCATION AND RESEARCH
SYSTEMS IN THE REPUBLIC OF
ARMENIA

218

ՐՈԲԵՐՏ ԽԱՇԱՏՐՅԱՆ,
ՏԱՄԵԼ ՕՎԱՆԻՏԻԱՆ

ROBERT KHACHATRYAN,
SAMVEL HOVHANNISYAN

**ՀՈԳԵՔԱՆՈՒԹՅՈՒՆ
ПСИХОЛОГИЯ
PSYCHOLOGY**

ՔՆԱՐԻԿ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ	ԱՐՏԱՔԻՆ ՕՐՅԵԿՏԻՎ ԵՎ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ԴԵՐՆ ԱՆՁԻ ԶՈՀԱՅՆԱՑՄԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ	234
KNARIK ARAKELYAN	РОЛЬ ВНЕШНИХ ОБЪЕКТИВНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ В РАЗВИТИИ ВИКТИМНОСТИ ЛИЧНОСТИ	
KNARIK ARAKELYAN	THE ROLE OF EXTERNAL OBJECTIVE AND SOCIAL FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF PERSONAL VICTIMNESS	
ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ INFORMATION ABOUT THE AUTHORS		244

**ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՆՈՐ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉԸ
(ՆՈՐ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ, ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐ)**

ԳԱԳԻԿ ՄԵԼԻՔՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ հանրակրթության պետական չափորոշիչ, առանցքային կարողունակություններ, վերջնարդյունքներ, հենքային ուսումնական պլան, գնահատման համակարգ

Հոդվածի նպատակն է վերլուծել հանրակրթության պետական նոր չափորոշիչի ձևավորման հիմքում ընկած առանցքային գաղափարները, սկզբունքներն ու հիմնարար մոտեցումները, ինչպես նաև մինչ չափորոշիչ ամբողջական ներդրումը մանկավարժական հանրության շրջանում խթանել կառուցողական քննարկումներ:

Հոդվածում դիտարկվում են կարողունակությունների և դրանց ձևավորմանն ուղղված վերջնարդյունքների հիման վրա կառուցված կրթության բովանդակության առանձնահատկությունները, առաջարկվող նոր ուսումնական պլանի և գնահատման համակարգի նորությունները: Համեմատական վերլուծության արդյունքում ներկայացվում են նոր չափորոշիչի առավելությունները, ինչպես նաև նրանում արժարժված հիմնարար գաղափարների համընդհանուր ընկալման և ներդրման հետ կապված մտահոգությունները:

Համառոտ պատմությունը:

Հանրակրթության պետական չափորոշիչը Հանրակրթության մասին ՀՀ օրենքից հետո այն հիմնարար փաստաթուղթն է, որով կանոնակարգվում է մեր երկրի կրթական համակարգի բովանդակային դաշտը: Կրթական չափորոշիչ հասկացությունը մեր կրթական համակարգ է ներմուծվել վերջին 20 տարում: 2004 թվականին, երբ անցում կատարվեց 12-ամյա միջնակարգ կրթության համակարգին, մշակվեց Հանրակրթության պետական կրթակարգը (<http://www.irtek.am/views/act.aspx?aid=25829>): Դրա հիման վրա նույն թվականին ՀՀ կառավարության կողմից հաստատվեց նաև Միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչը (<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=42195>), որը, չնչին փոփոխություններով, գործում էր մինչ վերջերս:

Իսկ ինչո՞ւ այդքան երկար ժամանակ ըստ էության չի փոխվել հանրակրթության պետական չափորոշիչը: Բացատրություններից մեկն այն է, որ դրա անհրաժեշտությունը կրթական համակարգում չի զգացվել, քանի որ լուրջ հետազոտություններ չեն իրականացվել՝ պարզելու, թե ինչպես է գործնականում աշխատում չափորոշիչի այս կամ այն նորմը, ինչպիսի ազդեցություն է այն ունեցել կրթության որակի բարելավման վրա, ինչ փոփոխությունների կարիք կա: Առաջացած խնդիրներին պարզապես տրվել են իրավիճակային, մակերեսային լուծումներ:

Նման մոտեցման դեպքում մեր կրթական համակարգը դատապարտված է միշտ լինել հետևից վազողի դերում. մինչ նա կհասցնի արձագանքել աշխարհում ընթացող փոփոխություններին, իրականությունը մեզանից շատ հեռու կլինի, և մենք նորից կհայտնվենք հետապնդողի դերում:

Ե՞րբ է փոխվում և ի՞նչն է ստիպում փոխել կրթական չափորոշիչը:

Գործարկվում է կրթական չափորոշիչների փոփոխության երկու սցենար: Առաջին դեպքում չի վերանայվում կրթության հարացույցը, չեն փոխվում կրթության բովանդակության կառուցման հիմքում ընկած հիմնարար սկզբունքները: Այս դեպքում կատարված փոփոխությունների նպատակը պարզապես համակարգի գործունեության արդյունավետության բարելավումն է: Վերջին 15 տարում կատարված փոփոխությունները ենթարկվել են այս տրամաբանությանը:

Առավել հիմնարար են այն փոփոխությունները, որոնց հիմքում ընկած են կրթության տեսլականի վերաիմաստավորումը, կրթական այնպիսի մոդելի կառուցումը, որն ուղղված է ապագային և հաշվի է առնում այն բազմաբովանդակ գործոնները, որոնք էական ազդեցություն ունեն և ունենալու են կրթության բովանդակության ձևավորման վրա: Այդպիսիք են աշխարհաքաղաքական, տնտեսական, տեխնոլոգիական, սոցիալական, ազգային, մշակութային գործոնները: Հենց այսպիսի փոփոխությունների է հավակնում նոր մշակված և 2021 թ. փետրվար ամսին ՀՀ կառավարության կողմից հաստատված հանրակրթության պետական նոր չափորոշիչը (<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=149788>):

Ի՞նչ էր անհրաժեշտ իրականացնել մինչ նոր չափորոշիչի մշակումը:

Նոր մշակվող չափորոշիչի հաջողությունը մեծ չափով պայմանավորված է մի շարք գործողություններով, որոնք անհրաժեշտ էին իրականացնել մինչ գործող չափորոշիչի փոփոխությունը: Այդպիսիք են՝

- կրթության որակի ապահովման, համապատասխան բովանդակության ձևավորման բնագավառներում առկա հիմնախնդիրների համակողմանի հետազոտությունը,
- գործող չափորոշի արդյունավետության գնահատումը, թերությունների բացահայտումը,
- առաջիկա տարիների կրթության զարգացման թիրախների, գերակայությունների հստակեցումը,
- կրթական առանձին բնագավառների հայեցակարգերի վերանայումը:

Նոր չափորոշիչների ձևավորման համար որպես ուղենիշ պետք է հանդիսանար կրթության զարգացման պետական ծրագիրը: Սա այն փաստաթուղթն է, որտեղ ամրագրվում են կրթության զարգացման պետական քաղաքականության սկզբունքները, ներկա իրողություններով և մարտահրավերներով պայմանավորված գերակայությունները, զարգացման ռազմավարական ուղղությունները, բարեփոխումների հիմնարար գաղափարները: Վերջինս տեսական և մեթոդոլոգիական հիմք պետք է հանդիսանար նոր մշակվող հանրակրթության պետական չափորոշի համար: Մինչդեռ «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքով նախատեսված այս փաստաթուղթը մենք չունենք սկսած 2015 թվականից, իսկ շատ ուշացած, դեռևս նախագծի կարգավիճակ ունեցող «Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագիրը» (<https://www.e-draft.am/projects/528/about>) չի պարունակում դրա համար անհրաժեշտ բավարար նյութ:

Նոր չափորոշիչը էապես կշահեր, եթե մինչ դրա մշակումն իրականացվեին հանրակրթության բովանդակային դաշտում առկա խնդիրների հիմնարար ուսումնասիրություններ: Ինչ չափով աշխատեցին գործող հանրակրթության պետական չափորոշում ամրագրված դրույթները, ինչո՞ւ առարկայական չափորոշիչները չդարձան ուսուցչի աշխատանքը կարգավորող արդյունավետ գործիք: Մանկավարժական հանրության մեջ շրջանառվող այն պնդումները, թե գործող ծրագրերը ծանրաբեռնված են, որ դասագրքերը վատն են, որ ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացները արդյունավետ չեն, այդպես էլ չհիմնավորվեցին հիմնարար հետազոտություններով: Մինչդեռ մեր կրթական համակարգին խիստ անհրաժեշտ հենց այդպիսի հետազոտությունները կարող են ճիշտ ուղղորդել համակարգի առաջընթացը:

Ասվածը հիմնավորենք օտար լեզուների ուսուցման օրինակով: Ինչո՞ւ հանրակրթական դպրոցում, 10-11 տարի ուսումնասիրելով որևէ օտար լեզու, սովորողների գերակշռող մասը ձեռք չի բերում այդ լեզվով

հաղորդակցվելու պարզագույն կարողություններ, մինչդեռ դա հնարավոր է դառնում մի քանի ամսվա արագացված դասընթացների միջոցով: Ո՞րն է օտար լեզուների ուսուցման նպատակը դպրոցի տարբեր աստիճաններում, ինչպիսի՞ն պետք է լինի քերականական գիտելիքների ծավալի և բանավոր հաղորդակցման կարողությունների օպտիմալ հարաբերակցությունը, ի՞նչ սկզբունքային փոփոխություններ պետք է կատարվեն օտար լեզուների դասավանդման հայեցակարգում. սրանք հարցեր են, որոնք պետք է ուսումնասիրվեին և իրենց պատասխանները ստանային մինչ նոր չափորոշիչների ստեղծմանը ձեռնամուխ լինելը:

Հանրակրթության նոր չափորոշիչի հանրային քննարկումների ժամանակ հայոց պատմության և գրականության շուրջ ծավալված բանավեճը ավելորդ անգամ հաստատեց այն փաստը, որ մինչ չափորոշիչի ստեղծման աշխատանքներին անցնելը անհրաժեշտ էր հստակեցնել բարեփոխումների հիմքում ընկած հիմնարար գաղափարները, հայեցակարգային մոտեցումները: Այսպես, օրինակ, գրականության նոր չափորոշիչն ու ծրագիրը մշակող առարկայական խումբն այդպես էլ հիմնավորված պատասխաններ չտվեց այն հարցերին, թե ինչու հիմնական դպրոցում առարկան պետք է կոչվի «Գրականություն», իսկ ավագ դպրոցում՝ «Հայ գրականություն», կամ ի՞նչ սկզբունքներով են առաջնորդվում՝ ծրագրում այս կամ այն հեղինակներին ընդգրկելիս: Այստեղ հնարավոր են մի քանի մոտեցումներ:

1. Եթե առաջնային պլան է մղվում երեխայի աշխարհաճանաչողության կառույցի ձևավորման մասնավորից դեպի ընդհանուրը, ազգայինից դեպի համամարդկայինը մոտեցումը, ապա բնական է, որ սովորողները սկզբում պետք է հիմնականում ուսումնասիրեին հայ, ապա արտասահմանյան գրականությունը:
2. Ակադեմիական մոտեցման դեպքում առարկայի ծրագիրը կարելի է կառուցել պատմական, ժամանակագրական հենքի վրա՝ սկսելով վաղ անցյալից, հասնելով մեր օրերը:
3. Առարկայի ծրագիրը կարելի է կառուցել նաև ժանրային կամ թեմատիկ մոտեցմամբ:
4. Հնարավոր են այս մոտեցումների տարբեր զուգորդումներ:

Թե հանրակրթական դպրոցի որ աստիճանում ինչ սկզբունքն էր որդեգրվել, այդպես էլ հստակ չներկայացվեց, ինչը թեման շահարկողներից բացի, առաջացնում էր նաև խնդրով իրոք հետաքրքրվող մասնագետների դժգոհությունը: Բանավեճը պետք է ծավալվեր որդեգրված սկզբունքների դաշտում, այլ ոչ մեկ այլ տեղ, և դրա պատճառը հստակ ձևակերպված սկզբունքների բացակայությունն էր:

Նույն իրավիճակն էր «Հայոց պատմություն» և «Հայոց եկեղեցու պատմություն» առարկաների պարագայում:

Նոր չափորոշի կառուցվածքը:

Չնայած վերը նշված հանգամանքներին՝ հանրակրթության նոր չափորոշիչն իր սկզբունքային մոտեցումներով, կառուցվածքով և բովանդակությամբ շահեկանորեն տարբերվում է նախկինից: Ամբողջ փաստաթղթի հիմքում ընկած է կարողունակությունների (կոմպետենցիաների) վրա հիմնված կրթության բովանդակության կառուցման մոտեցումը, ինչը համահունչ է աշխարհի շատ երկրների կրթական համակարգերի զարգացման ժամանակակից միտումներին: Չափորոշչով որպես գերագույն նպատակ սահմանվել է 8 առանցքային կարողունակությունների ձևավորումը: Այնուհետև ձևակերպվել են դպրոցի տարբեր աստիճանների շրջանավարտի ուսումնառության ակնկալվող վերջնարդյունքները: Որպեսզի այդ վերջնարդյունքները հասանելի լինեն, ձևակերպվել են կրթության բովանդակային դաշտը տրոհող յոթ ուսումնական բնագավառները, այդ բնագավառները ներկայացնող առարկայացանկերի ձևավորման սկզբունքները, որոնց հիման վրա ներկայացվել է հենքային ուսումնական պլանը: Նոր չափորոշիչը ներառում է նաև սովորողների ուսումնառության արդյունքների գնահատման սկզբունքները:

Համառոտ անդրադարձ կատարենք չափորոշի թվարկված բաղադրիչներից յուրաքանչյուրին:

Կարողունակությունները որպես նոր չափորոշի հենասյուներ:

Նոր չափորոշի գլխավոր նորությունն այն է, որ այն կրթության բովանդակության կառուցման առարկայական մոդելից անցում է ապահովում կարողունակությունների վրա հիմնված կրթական մոդելի:

Իսկ ի՞նչ է կարողունակությունը: Մանկավարժական գրականության մեջ կարելի է հանդիպել կարողունակությունների տարբեր սահմանումների: Ահա դրանցից մեկը: Կարողունակությունը անհատի ինտեգրալային, համալիր բնութագրիչ է. այն գիտելիքների, հմտությունների, դիրքորոշումների և արժեքների համակարգ է, որը թույլ է տալիս այս կամ այն ոլորտում հաջողությամբ լուծելու որոշակի խնդիրներ: Համաձայն այս սահմանման՝ եթե որևէ մեկը հավակնում է կարողունակ լինել որևէ բնագավառում, ապա նա պետք է տիրապետի այդ բնագավառին բնորոշ որոշակի գիտելիքների, հմուտ լինի այդ բնագավառում որոշակի գործունեություն ծավալելու, պետք է ունենա արժեքային որոշակի համակարգ և կարողանա իր դիրքորոշումն

արտահայտել այդ բնագավառի որոշակի հարցադրումների, երևույթների վերաբերյալ: Կարողունակությունը նշված բոլոր չորս որակների համատեղ առկայությունն է, և դրանցից որևէ մեկի բացակայությունը թույլ չի տալիս սովորողին կամ քաղաքացուն հաջողությամբ լուծելու իր առջև ծառայած խնդիրները:

Ընդունված է համարել, որ կարողունակությունների վրա հիմնված մոտեցումը ծնունդ է առել ԱՄՆ-ում անցյալ դարի 50-60-ական թվականներին, երբ անհրաժեշտություն էր առաջացել որոշելու ծառայողների աշխատանքի արդյունավետության չափանիշները: Փորձը ցույց էր տալիս, որ հաճախ ինտելեկտի բարձր աստիճանը չէր իրացվում աշխատակիցների մասնագիտական գործունեության ժամանակ և աշխատանքի արդյունավետության գնահատման նոր չափանիշների մշակման պահանջ էր առաջացել (ըստ՝ Исаев 2019:1-2): Առաջին անգամ կարողունակություններ ձևակերպվեցին իրենց գործունեության ոլորտում հաջողությունների հասած տարբեր մասնագետների, գործարարների, քաղաքագետների անձնային որակներն ու վարքն ուսումնասիրելու արդյունքում: Անցած դարի 60-ական թվականներից արդեն պարզ դարձավ, որ միայն նեղ առարկայական դաշտում գիտելիքների հաղորդումը և հմտությունների ձևավորումը բավարար չէ, այլ անհրաժեշտ է հանրակրթության նպատակների առավել լայն գիտակցում:

1990-ականների վերջին և 2000-ականների սկզբին առանցքային կարողունակությունների ձևավորմանը նպատակաուղղված կրթական ծրագրեր սկսեցին կառուցել արագ զարգացող նորարարական տնտեսություններ ունեցող այնպիսի երկրներ, ինչպիսիք են Ֆինլանդիան, Ավստրալիան, ԱՄՆ-ի առանձին նահանգներ, Կանադան, Հարավային Կորեան, Շոտլանդիան, Իռլանդիան, Սինգապուրը: Ավելի ուշ այդ շարժմանը միացան Չինաստանը, Ճապոնիան, Գերմանիան, Հոլանդիան, Լատինական Ամերիկայի և հետխորհրդային երկրները: Հետևելով զարգացման ընդհանուր միտումներին՝ յուրաքանչյուր երկիր, ելնելով իր մշակութային, պատմական, սոցիալ-ժողովրդագրական, տնտեսական առանձնահատկություններից, այդ ուղղությամբ շարժվում է իր նախընտրած ճանապարհով (Универсальные компетентности и новая грамотность: 29-30):

Այս առումով, պետական նոր չափորոշիչը հանրակրթությունը զարգացման ժամանակակից միտումներին ուղղորդելու փոքր-ինչ ուշացած, սակայն խիստ անհրաժեշտ փորձ կարելի է համարել:

Ներկայումս տարատեսակ կարողունակություններ ձևակերպվել են միջազգային տարբեր կազմակերպությունների կողմից: Առավել հայտնի են Եվրոպայի խորհրդի ժողովրդավարական մշակույթի 20

կարողունակությունները, որոնց ձևավորման, ստուգման և դասակարգման համար մշակվել են երկու հազարից ավելի բնութագրիչներ (Reference Framework of Competences for Democratic Culture – Volume 2., 2018), 2006 թ. ընդունված Եվրախորհրդարանի առաջարկած շարունակական կրթության 8 առանցքային կարողունակությունները (Key competences for lifelong learning (2006/962/EC)):

Վերջինս հիման վրա մեր չափորոշում ձևակերպվել են հետևյալ 8 առանցքային կարողունակությունները.

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

Տարբեր երկրների կրթակարգերում կարելի է հանդիպել առանցքային կարողունակությունների տարբեր մոդելների: Օրինակ, որպես կարողունակություններ հաճախ ընդունվում են նաև այնպիսի որակներ, ինչպիսիք են ինքնակազմակերպումը, նախաձեռնողականությունը, պատասխանատվությունը, առաջնորդությունը և այլն:

Այս հարցում միասնական մոտեցումը բացակայում է, սակայն մի բան հստակ է՝ առանձին առարկաների բովանդակության վրա կառուցված կրթական մոդելն իր դիրքերն աստիճանաբար զիջում է առանցքային կարողունակությունների վրա հիմնված կրթական մոդելին (Универсальные компетентности и новая грамотность:20): Բոլորի համար պարտադիր պահանջների շարքում առարկայական գիտելիքներից և գործնականում դրանք կիրառելու կարողություններից բացի, որոշիչ դեր են սկսում խաղալ վերառարկայական, համապիտանի կարողունակությունները, որոնք աստիճանաբար դառնում են համընդհանուր գրագիտության պարտադիր բաղադրատարրեր:

Չափորոշային վերջնարդյունքները:

Նոր չափորոշի առանցքային գաղափարներից է տարրական, հիմնական և միջնակարգ կրթական ծրագրերի շրջանավարտների ուսումնառության ակնկալվող վերջնարդյունքների սահմանումը: Վերջնարդյունքներն, ըստ էության, չափորոշում սահմանված 8

առանցքային կարողունակությունների բնութագրիչներն են, որոնք տեղայնացված են դպրոցի տարբեր աստիճանների համար: Կարողունակությունների և վերջնարդյունքների ֆունցիոնալ կապերն առավել հստակ ցուցադրելու համար ցանկալի կլիներ, որ փաստաթղթում հստակ տարանջատվեր, թե որ կարողունակությանը վերջնարդյունքների որ խումբն է համապատասխանում:

Չափորոշչում վերջնարդյունքները հիմնականում ձևակերպված են հստակ, ըստ դպրոցի աստիճանների՝ պահպանված է դրանց հաջորդական զարգացումը, չափելի և հասանելի են՝ ուսումնական գործընթացի ճիշտ կազմակերպման դեպքում: Որպես ասածի հաստատում բերենք հետևյալ օրինակը:

Տարրական դպրոցի համար ձևակերպված «...կարդա, հասկանա և վերարտադրի պարզ գեղարվեստական և տեղեկատվական տեքստեր» վերջնարդյունքը հիմնական դպրոցում դարձել է «...վերլուծի և ընկալի գրական հայերեն տեքստեր և առանձնացնի դրանց հիմնական գաղափարը», իսկ միջնակարգ դպրոցում՝ «...գրական հայերենով ստեղծի տարբեր ոճերի և ժանրերի գրավոր և բանավոր խոսք՝ օգտագործելով տարբեր արտահայտչամիջոցներ և համապատասխանեցնի դրանք իրավիճակներին»:

Դրա հետ մեկտեղ չափորոշչում առկա են նաև որոշ շեղումներ նշված չափանիշներից: Օրինակ, չափելիության տեսանկյունից խոցելի է «տեղեկացված լինի...» ձևակերպումը, կամ տարրական դպրոցի «Նկարագրի շրջակա աշխարհի օբյեկտները, երևույթները և դրանց փոխադարձ կապերը», «...ճանաչի էկոհամակարգերը և դրանց փոխադարձ կապերը» ձևակերպումները խիստ ընդհանրական են, միարժեք չեն ընկալվում, հետևաբար հետագայում որոշակի դժվարություններ են առաջացնելու համապատասխան ուսումնական նյութը ընտրելիս և ուսումնառության արդյունքները գնահատելիս:

Բերված վերջնարդյունքների ճնշող մեծամասնությունը վերառարկայական բնույթ են կրում և դրանց հասանելիության գործում իրենց դերն ունեն ուսումնական բոլոր առարկաները: Համաձայն նոր չափորոշչի տրամաբանության՝ սրանք պիտի ուղենիշ հանդիսանան առանձին առարկաների նպատակն ու բովանդակությունը սահմանելիս: Առարկայական դաշտում այս վերջնարդյունքների պրոյեկտման արդյունքում ձևակերպվելու են ուսումնական առարկաների վերջնարդյունքները, իսկ վերջիններիս հիման վրա մշակվելու է յուրաքանչյուր դասի նպատակն ու վերջնարդյունքները: Նոր չափորոշչի ներդրման հաջողությունը մեծ չափով պայմանավորված է այն

հանգամանքով, թե որքան ճիշտ և լիարժեք կկառուցվի վերը նշված տրամաբանական շղթան:

Ուսումնական բնագավառները և առարկայացանկի ձևավորման սկզբունքները:

Ուսումնական բնագավառը կրթության բովանդակության որոշակի տիրույթ է, որն առանձնանում է ուսումնառության օբյեկտով, գործունեության և ճանաչողության յուրահատուկ մեթոդներով: Հաճախ այն սահմանում են որպես առարկաների որոշակի խումբ: Իրականում ուսումնական բնագավառը ոչ թե առարկայախումբն է, այլ բովանդակային որոշակի տիրույթը, որը կարող է ներկայացվել այս կամ այն առարկայախմբով:

Նոր չափորոշով կրթության բովանդակային դաշտը, ի տարբերություն նախկին չափորոշի, իննի փոխարեն տրոհվել է յոթ ուսումնական բնագավառների:

Առաջարկվել են հետևյալ բնագավառները.

- Հայոց լեզու և գրականություն
- Հայրենագիտություն
- Օտար լեզուներ
- Բնագիտություն, տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ, ճարտարագիտություն, մաթեմատիկա (ԲՏՃՄ)
- Հասարակություն, հասարակական գիտություններ
- Արվեստ և արհեստ
- Ֆիզիկական կրթություն և անվտանգ կենսագործունեություն:

Դրանց թվում ներառվել են նոր՝ «Հայագիտություն» և «ԲՀՃՄ (STEM)» բնագավառները՝ դրանով իսկ շեշտադրելով այդ բնագավառների կարևորությունն ու զարգացման անհրաժեշտությունը:

Չափորոշով սահմանված յուրաքանչյուր ուսումնական բնագավառ ներկայացվում է իր ուղղվածությանը համապատասխան մեկ կամ մի քանի ուսումնական առարկաներով և (կամ) դասընթացներով: Հնարավոր է նաև հակառակը, որ մեկ առարկան ներկայացնի մի քանի ուսումնական բնագավառներ: Օրինակ՝ տարրական դպրոցի համար նախատեսված «Ես և շրջակա աշխարհը» առարկան միաժամանակ ներկայացնում է «Հայրենագիտություն», «Հասարակություն, հասարակական գիտություններ» և «ԲՏՃՄ» ուսումնական բնագավառները:

Համաձայն նոր չափորոշի՝ ուսումնական առարկաները բաժանվում են երկու խմբի. ա) առարկաներ, որոնք պարտադիր են հանրակրթական հիմնական ծրագիր իրականացնող ցանկացած դպրոցի համար, բ) առարկաներ, որոնք ընտրում է սովորողը: Պարտադիր

ուսումնասիրության առարկաների ցանկը սահմանում է կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմինը:

Չափորոշչով նախատեսված այս մոտեցումը լիարժեք իրականանալի է ավագ դպրոցում, ինչը թույլ է տալիս էապես կրճատել ծանրաբեռնվածությունը՝ միաժամանակ նպաստավոր պայմաններ ստեղծելով սովորողների կրթական պահանջների լիարժեք բավարարելու համար: Ավագ դպրոցում այսուհետ պարտադիր 15 առարկայի փոխարեն սովորողները կարող են ուսումնասիրել ընդամենը 9 առարկա: Նշենք նաև, որ այդ թիվը կարող է աճել միայն սովորողի ցանկությամբ:

Նույնը չի կարելի ասել հիմնական դպրոցի համար: Կրթության բովանդակության չափից ավելի «կտրտվածությունը» բերել է նրան, որ միջին դպրոցում ուսումնասիրվող առարկաների թիվը հասնում է 22-ի: Այստեղ կարևոր խնդիր է մնում կրթության բովանդակության ինտեգրման առավել արդյունավետ մոդելների մշակումն ու ներդրումը:

Ուսումնական պլանը:

Ուսումնական պլանը ուրվագծում է կրթության բովանդակության ընդհանրական պատկերը: Ուսումնասիրելով ցանկացած երկրի հանրակրթության ուսումնական պլանը՝ կարելի է հստակ պատկերացում կազմել այդ ոլորտում երկրի վարած քաղաքականության, որդեգրած սկզբունքների, մոտեցումների, առաջնահերթությունների մասին:

Հանրակրթության պետական նոր չափորոշում ներկայացված ուսումնական պլանը սահմանում է տարրական, միջին և ավագ դպրոցներին հատկացվող ժամաքանակների տոկոսային բաշխումը: Ահա այստեղ է, որ կրթության ոլորտում պետական քաղաքականությունը մշակողները հստակ պետք է պատկերացնեն և առաջնորդվեն երկրի զարգացման առաջնահերթություններով: Նման մոտեցման բացակայությունն է, որ հանգեցնում է անպատասխան մնացող հարցադրումների՝ ուսումնական ո՞ր բնագավառները պետք է առավել կարևորվեն, ո՞ր առարկաներին պետք է ավելի շատ ժամեր հատկացվի: Այստեղ է, որ կարծիքները տարանջատվում են: Յուրաքանչյուր կողմի փոստարկները բավականաչափ համոզիչ են թվում, ինչը դժվարացնում է խնդրի լուծումը:

Մեր երկրի բնական պաշարների խիստ սահմանափակությունը թելադրում է ժամանակակից տեխնոլոգիաների վրա հիմնված քիչ հումքատար արտադրությունների կազմակերպում, բարձր տեխնոլոգիաների ներդրում, ինչը պահանջում է բավարար ժամաքանակների հատկացմամբ բնագիտամաթեմատիկական առարկաների պատշաճ ուսուցում:

Ներկայումս դժվար է պատկերացնել հասարակական կյանքի, տնտեսության, մարդկային գործունեության որևէ ոլորտ առանց տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաների լիարժեք կիրառման. տեղեկույթի պայթյունածն աճը ստիպում է տեղեկատվական հոսքում արագ կողմնորոշվելու, անհրաժեշտ տեղեկույթը որոնելու, մշակելու, պահպանելու և հաղորդելու կարողունակություն ձևավորել՝ սկսած տարրական դպրոցից:

Երկիրն ունի նաև ժողովրդավարական պետություն կառուցելու հիմնարար նպատակ, հետևաբար անհրաժեշտ է հասարակագիտական առարկաների դերի բարձրացում:

Կարևորելով բնակչության առողջությունը, երկրի անվտանգությունն ապահովելու, առողջ քաղաքացի և մարտունակ բանակ ունենալու պահանջը՝ անհրաժեշտ է պատշաճ ուշադրություն դարձնել «Նախնական զինվորական պատրաստություն» և «Ֆիզկուլտուրա» առարկաների ուսուցմանը:

Աշխարհում ընթացող գլոբալացման գործընթացները ավելի են սերտացնում երկրների կապերն ու հարաբերությունները, փոխադարձ կախվածությունները: Աշխարհից մեկուսացված, ինքնաբավ կյանքով ապրելը դառնում է անհնար: Այս պայմաններում փոքրաթիվ ազգերի, այդ թվում՝ հայերի համար մշակութային ինքնության պահպանման խնդիր է առաջանում, ինչն իր արտահայտությունը պետք է գտնի կրթական քաղաքականության մեջ: Առաջարկվում է ավելի շատ ժամեր հատկացնել հայագիտական առարկաներին, դպրոցում ուսումնասիրության առարկա դարձնել արևմտահայերենը, գրաբարը:

Աշխարհում խորացող կայուն զարգացման, բնապահպանական խնդիրները պահանջում են պատշաճ ուշադրություն դարձնել բնապահպանական կրթությանը: Շեշտելով այս հանգամանքը՝ համապատասխան կազմակերպությունները պահանջում են ուսումնական պլանում ներառել «Բնապահպանություն» կամ «Էկոլոգիա» առարկան:

Պատմաբանների գերակշիռ մասը պնդում է, որ հայոց եկեղեցու պատմությունն առավել ամբողջական և արդյունավետ կարելի է ներկայացնել առանձին ուսումնական առարկայով:

Առաջնահերթությունների այս շքերթը կարելի է շարունակել: Հանրային և մասնագիտական քննարկումներում գերիշխում է «առարկայական էգոիզմ» կոչվածը, երբ յուրաքանչյուր կողմ պահանջում է իր ոլորտն անպայման ներկայացվի առանձին ուսումնական առարկաներով և դրանց հատկացվի հնարավորինս շատ ժամաքանակ: Արդյունքը հանգեցնում է ուսումնական պլանի «ճողվածքի»: Կրթության բովանդակությունը չափից ավելի մեծ թվով առարկաներով մասնա-

տումը, առաջնահերթությունների բացակայությունը, վարվող համահարթեցման քաղաքականությունը չի կարող նպաստել երկրի զարգացումը խթանող կրթական համակարգի ձևավորմանը: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ այն երկրներին են հաջողության հասնում, որոնք կրթության ոլորտում սահմանում են հստակ առաջնահերթություններ և հետևողականորեն ձգտում են դրանց իրականացմանը:

Նշված իրավիճակից դուրս գալու ելքը առավել ճկուն և ազատության լայն հնարավորություններ տվող ուսումնական պլանի ստեղծումն է, որը թույլ կտա դպրոցի տնօրենությանը և մանկավարժական կոլեկտիվին ձևավորելու իրենց տեսլականին համահունչ, համայնքի կարիքներին համապատասխանող դպրոց: Անհրաժեշտ է հնարավորություն ընձեռել դպրոցներին ու սովորողներին բոլոր դպրոցների համար պարտադիր փոքր թվով պարտադիր առարկաների հետ մեկտեղ ընտրելու դպրոցի և սովորողների նախասիրություններին համապատասխան առարկաներ: Այսպիսի մոտեցումը լավ հող կնախապատրաստի տարատեսակ դպրոցների ձևավորման համար, կհարստացնի մեր կրթական համակարգի համայնապատկերը:

Գնահատման համակարգը:

Նոր չափորոշչի փիլիսոփայությունը պահանջում է գնահատման համակարգի էական փոփոխություններ: Հարկ է նշել, որ ներկայումս չափվում են միայն հորիզոնական գիտելիքները՝ ըստ առանձին առարկաների, մշակված չեն կարողունակությունների ձևավորմանն ուղղված սովորողների վերառարկայական որակները չափող և գնահատող գործիքներ:

Առանձնահատուկ տեղ է հատկացվել ձևավորող գնահատմանը, որի ներուժը մինչ օրս մեր կրթական համակարգում մնում է չիրացված: Համաձայն նոր չափորոշչի՝ մինչև հինգերորդ դասարանի երկրորդ կիսամյակը նախատեսվում է իրականացնել բացառապես ձևավորող գնահատում, որի նպատակն է ուսումնառության որոշակի ժամանակահատվածի համար բացահայտել յուրաքանչյուր սովորողի ձեռքբերումները, դժվարությունները, բացթողումները և արդյունքների վերլուծության հիման վրա մշակել հետագա գործողությունների պլան յուրաքանչյուր սովորողի առաջադիմությունը բարելավելու նպատակով:

Ինչպես նախկինում, այստեղ ևս ընդունված է գնահատման տասը միավորային սանդղակը, սակայն, ի տարբերություն նախորդի, այլևս վերանում է բացասական գնահատական հասկացությունը: Բոլոր գնահատականները համարվում են դրական և գնահատման

յուրաքանչյուր նիշ նկարագրում է աշակերտի հաջողության որևէ մակարդակ: Նշենք, որ այս դրույթի ներդրումը կպահանջի սովորողների շրջանում գնահատականի վերաիմաստավորման, ուսման նկատմամբ սովորողների հետաքրքրությունների, մոտիվացիայի ձևավորման ուղղությամբ տարվող հետևողական աշխատանք: Բացի այդ հարկ կլինի, որ կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմինը չափորոշչային պահանջների կատարումը ստուգելու նպատակով դպրոցներում կազմակերպի արտաքին գնահատում՝ իր կողմից սահմանված պարբերականությամբ:

Հետագա քայլերը:

2021-2022 ուսումնական տարվանից սկսած՝ մշակված Հանրակրթության պետական նոր չափորոշիչը և առարկայական չափորոշիչներն ու ծրագրերը փորձարկում են անցնում Տավուշի մարզի բոլոր հանրակրթական դպրոցներում: Նախատեսվում է փորձարկման արդյունքների հիման վրա լրամշակված ամբողջական փաթեթը համընդհանուր գործածության դնել 2023-2024 ուսումնական տարվանից:

Փորձարկման արդյունավետությունը կախված է բազմաթիվ պարամետրերից: Մենք կարող ենք ունենալ լավ մշակված չափորոշիչ և առարկայական ծրագրեր, սակայն վատ պատրաստված ուսուցիչներ, կամ ոչ համապատասխան ուսումնական նյութեր, դասագրքեր և դրա պատճառով նոր մտահղացումների, գաղափարների ներդրումը ձախողվի, ու մենք չկարողանանք որոշել, թե ինչն էր պատճառը. նոր մոտեցումներն էին վատ, թե՞ դա պայմանավորված էր այլ գործոններով: Որպեսզի փորձարկումը հավաստի տեղեկություններ հաղորդի նոր չափորոշիչի գաղափարների կենսունակության մասին, անհրաժեշտ է ապահովել նշված բոլոր պայմանները:

Որքան էլ որ հաջողված լինի նոր չափորոշիչը, այն ի սկզբանե դատապարտված է ձախողման, եթե չի ներդրվել գնահատման արդյունավետ համակարգ, համապատասխան փոփոխություններ չեն կատարվել մանկավարժական կադրերի վերապատրաստման և պատրաստման, ուսումնական գրականության (մասնավորապես դասագրքերի) մշակման, ընտրության, տպագրության գործընթացներում, դպրոցները չեն ապահովվել պահանջվող ուսումնական ռեսուրսներով: Նոր չափորոշիչի ներդրումը կպահանջի նաև դպրոցի կառավարման և ֆինանսավորման համակարգերի համապատասխան փոփոխություններ:

Գալիք մի քանի տարիներին անհրաժեշտ է խոշորացույցի տակ պահել նոր չափորոշիչի ներդրման ողջ գործընթացը: Մոնիտորինգի արդյունքում պետք է պարզել առաջացած խնդիրները և մշակել արագ

արձագանքման մեխանիզմներ: Անհրաժեշտ են շարունակական բաց, թափանցիկ քննարկումներ շահագրգիռ բոլոր կողմերի հետ, այդ թվում՝ դպրոցների տնօրենների, ուսուցիչների, սովորողների, տեղական և պետական կառույցների, ակադեմիական շրջանակների: Հակառակ պարագայում այն արժանանալու է իր նախորդի ճակատագրին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Հանրակրթության պետական կրթակարգ, 27 մայիսի 2004 թվականի N 20, <http://www.irtek.am/views/act.aspx?aid=25829>:
Hanrakrt'owt'yan petakan krt'akarg, 27 mayisi 2004 t'vakani N 20, <http://www.irtek.am/views/act.aspx?aid=25829>:
2. Միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչ, հաստատված է ՀՀ կառավարության 17 հունիսի 2004 թվականի N 900-Ն որոշմամբ, <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=42195>:
Mijnakan krt'owt'yan petakan chap'oroshich, hastatvac' e' HH kar'avarowt'yan 17 hownisi 2004 t'vakani N 900-N oroshmamb, <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=42195>:
3. Հանրակրթության պետական չափորոշիչ, 09.02.2021թ. N136-Ն որոշմամբ: <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=149788>:
Hanrakrt'owt'yan petakan chap'oroshich, 09.02.2021t'. N136-N oroshmamb: <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=149788>:
4. Հայաստանի Հանրապետության օրենքը Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագիրը հաստատելու մասին (նախագիծ), <https://www.e-draft.am/projects/528/about>:
Hayastani Hanrapetowt'yan o'renqy' Hayastani Hanrapetowt'yan krt'owt'yan minch& 2030 t'vakany' zargacman petakan c'ragiry' hastatelow masin (naxagic'), <https://www.e-draft.am/projects/528/about>:
5. Հանրակրթության պետական չափորոշիչ, առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի վերանայման կարիքի գնահատման ուսումնասիրություն, պատրաստվել է «Ի-Վի քոնսալթինգ» ՓԲԸ-ի և «Այբ» կրթական հիմնադրամի կողմից, ԿԳՆ «Կրթական ծրագրերի կենտրոն» գրասենյակի պատվերով, Երևան, 2016:
Hanrakrt'owt'yan petakan chap'oroshichi, ar'arkayakan chap'oroshichneri & c'ragreri veranayman kariqi gnahatman owsowmnasirowt'yown, patrastvel e' «I-Vi qonsalt'ing» P'BY'-i & «Ayb» krt'akan himnadrami koghmic, KGN «Krt'akan c'ragreri kentron» grasenyaki patverov, Er&an, 2016:

6. Մելիքյան Գ., Գալոյան Ա., Միասնացված ուսուցման հիմնախնդիրը հանրակրթական դպրոցում, Մանկավարժություն, N 3, 2012:
Meliqyan G., Galoyan S., Miasnacvac' owsowcman himnaxndiry' hanrakrt'akan dprocowm, Mankavarjhowt'yown, N 3, 2012:
7. Исаев Т. Е., Рубаник А. Н., Становление компетентностного подхода в ведущих зарубежных странах, conf_teacher@rgups.ru
Ysaev T. E., Rubanyk A. N., Stanovlenye kompetentnostnogo podhoda v vedushhyh zarubezhnyyh stranah, conf_teacher@rgups.ru
8. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. М.: Изд. дом ВШЭ, 2020.
Unyversal'nyye kompetentnosty y novaja gramotnost': ot lozungov k real'nosty. M.: Yzd. dom VShЭ, 2020.
9. Reference Framework of Competences for Democratic Culture – Volume 2. Council of Europe, April 2018. Printed at the Council of Europe.
10. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key competences for lifelong learning (2006/962/EC), Official Journal of the European Union, L 394/10.

ГАГИК МЕЛИКЯН - НОВЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТАНДАРТ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НОВЫЕ ПОДХОДЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ)

Ключевые слова: *государственный стандарт общего образования, ключевые компетенции, конечные результаты, базисный учебный план, система оценки*

Целью данной статьи является анализ идей, принципов и фундаментальных подходов, составляющих основу формирования нового государственного общеобразовательного стандарта, а также необходимость стимулирования конструктивных обсуждений в сфере педагогического сообщества до полного и окончательного внедрения стандарта.

В статье рассматриваются особенности содержания образования, основанные на компетенциях и способствующих их формированию конечных результатах, новшества предлагаемого базисного учебного плана и системы оценивания.

В результате сравнительного анализа представлены преимущества нового стандарта и определенные риски, связанные с полноценным восприятием идей, отраженных в нем, и его внедрением.

**GAGIK MELIKYAN - NEW STATE STANDARD OF GENERAL EDUCATION
(NEW APPROACHES, PERSPECTIVES)**

Keywords: *state standard of general education, key competencies, outcomes, basic curriculum, assesment siste*

The purpose of this article is to analyze ideas, principles and fundamental approaches, constituting the basis for the formation of a new state general educational standard, as well as the to stimulate constructive discussions in the field of the teaching community before the full and final implementation of the standard.

The article examines the features of the content of education based on competencies and the final results that contribute to their formation, the innovations of the proposed basic curriculum and the assessment system.

As a result of the comparative analysis, the advantages of the new standard and certain risks associated with the full perception of the ideas reflected in it and its implementation are presented.

**Ներկայացվել է՝ 06.09.2021
Գրախոսվել է՝ 09.09.2021**

**ԲՈՒՀԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՀԱՍԿԱԳՈՒԹԱՅԻՆ
ՇՐՋԱՆԱԿԻ ՇՈՒՐՋ**

ՄԱՐԻԱՄ ՄԱԿԱՐՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ բուհերի կազմակերպական մշակույթ, բուհերի կազմակերպական մշակույթի բաղադրիչներ, հասկացության շրջանակ

Բուհերը, անկախ կազմակերպարարական ձևից և գործունեության նպատակներից, ստեղծվում և գործում են որոշակի միջավայրում, որն անվանվում է կազմակերպական մշակույթ: Կազմակերպական մշակույթը բուհերի արդյունավետ գործունեության և լավ միջավայր ապահովող հիմնական նախադրյալներից է: Թեև կազմակերպական մշակույթը ոչ ֆորմալացված բնույթ ունի, սակայն վճռորոշ գործոն կարող է լինել կառավարչական որոշումների կայացման և իրականացման ու արդյունավետության բարձրացման գործընթացներում:

«Կազմակերպական մշակույթ» արտահայտության հիմքում լատիներեն «culture» (լատ. colere) բառն է, որը նշանակում է «մշակել»: Սա նշանակում է, որ կազմակերպական մշակույթն իր ծագմամբ կապված է հասարակության մշակութային, արտադրական, տնտեսական և կազմակերպական գործունեության հետ: Հասկացության սկզբնական բովանդակության մեջ բացահայտվում է մի կարևոր առանձնահատկություն՝ մշակույթի, մարդու և նրա գործունեության միասնությունը: Հետագայում այն բովանդակում է առանձին խմբերի կողմից ստեղծված նորմերը, արժեքները, որոնցով առաջնորդվում են, և այն նյութական առարկաները, որոնք արտադրում են մարդիկ (Giddens 2006):

Հոդվածի նպատակն է ներկայացնել բուհերի կազմակերպական մշակույթի հասկացության շրջանակի ընդլայնման միտումները՝ հիմնվելով մասնագիտական գրականության համապարփակ ուսումնասիրության և վերջինիս արդյունքների համադրական վերլուծության վրա:

Բուհերում կիրառվող նորմերի հետ մեկտեղ՝ աշխատողների առանձին խմբեր, անկախ սեռատարիքային առանձնահատկություններից

և սոցիալական պատկանելիությունից, ստեղծում են իրենց գործունեությանը հատուկ մշակութային արժեքներ ու նորմեր, որոնք ստացել են *կազմակերպական մշակույթ* անվանումը: Կազմակերպական մշակույթը ցանկացած կազմակերպության արդյունավետ գործունեության հիմնական գրավականներից է (Fralinger, Olson 2007: 85): Կազմակերպական մշակույթի զարգացվածությունն է ի վերջո հստակ հատկորոշում այս կամ այն մտահղացման, ծրագրի (նախագծի) իրատեսականության աստիճանը և զարգացման հեռանկարները, ինչպես նաև բուհի գործունեության արդյունավետության ու կրթական ծառայությունների մատուցման որակը:

Կազմակերպական մշակույթի գաղափարի հիմնադրույթները գիտահետազոտական ոլորտում սկսել են ուսումնասիրվել դեռևս 20-րդ դարի սկզբում: 1930-ականներին ԱՄՆ-ի «Վեսթերն էլեկտրիկ» (Western Electric) կազմակերպությունում փորձեր կատարվեցին՝ բացահայտելու աշխատանքի արտադրողականության վրա ազդող գործոնները, և այդ կազմակերպության ղեկավարները փորձեր կատարեցին աշխատանքային պայմանների և արտադրողականության կապը բացահայտելու նպատակով: Այդ փորձերի ընթացքում առանձնացվել էր 6-ական աշխատակցից բաղկացած երկու խումբ: «Հսկիչ» խմբում աշխատանքային պայմաններն անփոփոխ էին, այնինչ «փորձարարական» խմբում աշխատանքային պայմանները փոփոխության էին ենթարկվում: Այն, որ փորձարարական խմբում հաստատվում էր աշխատանքային պայմանների և արտադրողականության միջև ուղիղ համեմատական կապը, լիովին հասկանալի էր և կանխատեսելի: Անբացատրելին այն էր, թե ինչու է աճում աշխատանքի արտադրողականությունը հսկիչ խմբում, երբ դրանում ոչ մի փոփոխություն չէր կատարվում, և նման երևույթ ակնկալելու ոչ մի հիմքեր չկային: Հստակ ձևակերպելով հետազոտական խնդիրները, այն է՝ ինչո՞վ բացատրել «անսպասելի, անտրամաբանական իրավիճակը», Է. Մեյոն¹ սկսեց մասնագիտական ուսումնասիրությունների մի նոր շարք: Մասնավորապես՝ հետազոտական խումբը սկսեց նպատակային վատթարացնել աշխատանքի ֆիզիկական պայմանները, օրինակ՝ իջեցվեց լուսավորվածության մակարդակը, ընդհուպ մինչև «լուսնի լույսի», սակայն արտադրողականությունն այս անգամ երկու խմբում էլ շարունակում էր աճել: Այսինքն՝ մարդիկ ավելի արդյունավետ

¹ ԱՄՆ-ի Հարվարդի համալսարանի պրոֆեսոր, «Կառավարման մարդկային հարաբերությունների և վարքաբանական գիտությունների» դպրոցի հիմնադիր (1880-1949):

էին աշխատում, մինչդեռ պայմաններն ավելի քան հեռու էին լավագույնը լինելուց: Հետևաբար, այստեղ դրսևորվում էին մի քանի էական գործոններ, որոնք չէին բացատրվում գիտական կառավարման հիմնադրույթներով: Հետազոտական խումբը վարկած առաջադրեց, ըստ որի՝ աշխատանքի պայմանների և արտադրողականության/արդյունավետության միջև նախկինում անտեսված գործոնը մարդկային փոխհարաբերություններն են՝ համակրանքը և հակակրանքը, բարոյահոգեբանական մթնոլորտը, խմբային արժեքները, հաղորդակցման ոճերը, ղեկավարի վարվելակերպը, խմբի ազդեցությունն անհատի վարքագծի վրա և այլ հիմնարար գործոններ (Mayo 1945: 6-7): Այսինքն՝ դրանք մի շարք ոչ շոշափելի արժեքներ են, որոնք ճիշտ կառավարման դեպքում հանգեցնում են կազմակերպության ընդհանուր արտադրողականության և արդյունավետության բարձրացմանը: Ոչ շոշափելի արժեքներից են, օրինակ, բուհերի ռազմավարությունները և դրանց արդյունավետությունը չափագրող ու գնահատող մեխանիզմներն ու գործիքները, ներքին ենթակառուցվածքներով պայմանավորված ընդհանուր արդյունավետության ցուցանիշները, բուհերի՝ մրցակցային առավելությունն ապահովող առանձնահատկությունները, բուհի ներունակությունը, գիտահետազոտական և գիտամեթոդական գործունեության արդյունքներն ու զարգացման մակարդակը, թիմային աշխատանքների արդյունքները, նոր շուկա մուտք գործելու կամ շահակիցների նոր պահանջմունքները բավարարելու կարողությունը, նոր արտադրանքի ստեղծման կամ ծառայության մատուցման համար փոխանցելի հմտությունների զարգացումը, բուհի հեղինակությունը, վարկանիշը և այլն:

Կազմակերպական մշակույթի դերը սկսվեց հետազոտողների ուշադրությանն արժանանալ միայն 20-րդ դարի վերջին տասնամյակներում, երբ այն կապեցին կազմակերպության արդյունավետ գործունեության հետ: Կազմակերպական մշակույթը կարող է նպաստել կազմակերպության, այդ թվում նաև բուհերի, գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը, քանի որ այն ներազդում է որոշումների կայացման գործընթացի վրա՝ իրագործելով ընդունված որոշումները կամ ձախողելով դրանք (Cameron & Freeman 1991):

Կազմակերպական մշակույթ գոյություն ունի բոլոր կազմակերպություններում, հետևապես նաև բուհերում, և այն կարևոր ազդեցություն ունի տվյալ բուհի աշխատողների բարոյահոգեբանական վիճակի և մոտիվացիայի, բուհերի գործունեության արդյունավետության ու արտադրողականության բարձրացման վրա: Յուրաքանչյուր բուհ ունի կազմակերպակառավարչական մշակույթի իր

առանձնահատկությունները, որոնց թիրախային բացահայտման, գնահատման և կառավարման արդյունքում ապահովվում են բուհերի մրցակցային առավելությունն ու տարբերակումը մյուսներից: Կազմակերպական մշակույթը որոշում է բուհերի դերը շրջապատող միջավայրում և արտացոլում է այն բոլոր չգրված օրենքները, նորմերը և կանոնները, որոնք բուհերի աշխատողներին միավորում են (Խաչատրյան և ուրիշներ 2015: 452-453): Կազմակերպական մշակույթը բուհերի աշխատողների համար ընդհանուր, համատեղ գործունեության շնորհիվ ստեղծվող, բոլորի կողմից ընդունվող արժեքների, համոզմունքների, նորմերի, պատկերացումների ու զգացումների, վարվելակերպի չափանիշների, ավանդույթների, սովորույթների, խորհրդանիշների ամբողջությունն է (Միրզոյան 2005: 6):

Կազմակերպական մշակույթ հասկացության մասին կան տարբեր ընկալումներ, մեկնաբանություններ և սահմանումներ: Տարբեր հեղինակներ կարող են ունենալ կազմակերպական մշակույթի սահմանման և մեկնաբանման բազմաթիվ մոտեցումներ: Մասնագիտական գրականությունում կազմակերպական մշակույթի հայեցակարգը քննարկվել և ուսումնասիրվել է բավական տևական ժամանակ: Այդ ուսումնասիրություններն ընդհանրացնելով՝ Կրոբերն ու Կլուկհոլնը (Kroeber, Kluckhohn 1952: 30-39) 1952 թ. առանձնացրել են *կազմակերպական մշակույթ* հասկացության բազմաթիվ սահմանումներ: Այնուհետ մի շարք հետազոտողների ուսումնասիրության կենտրոնում ևս եղել է *կազմակերպական մշակույթ* հասկացությունը: Ստորև ներկայացվում են կազմակերպական մշակույթի սահմանման հիմնական մոտեցումները ժամանակագրական հերթականությամբ, որոնք վերագրելի են նաև բուհերին.

«կազմակերպական մշակույթը».

- որոշակի խմբի անդամների համար ընդհանուր նորմերի, արժեքների ու համոզմունքների համակարգ է, որը ստեղծվել է այդ խմբի անդամների ընդհանուր գործունեության արդյունքում (Kroeber, Kluckhohn 1952: 189),
- նորմերի, արժեքների և համոզմունքների յուրահատուկ համախումբ է, որը միավորում է անհատներին՝ կազմակերպության նպատակներին հասնելու համար (Eldridge & Crombie 1974: 89),
- կազմակերպության արժեքների, չափանիշների և համոզմունքների շարք է (Handy 1986: 185),
- կազմակերպության գիտակցության թաքնված, անտեսանելի, ներքին և ոչ ֆորմալ տարր է, որն ուղղորդում է անհատների վարքագիծը և նրանց վարքագծի արդյունքն է (Scholz 1987: 78),

- կազմակերպության արժեքների ընդհանուր համակարգ է, որը համախմբում և օգնում է համագործակցել անհատներին (Furnham & Gunter, 1993: 70-71),
- ձևավորվում է անհատների առանձին խմբերի միավորման և նրանց ընդհանուր գործունեության արդյունքում (Trice & Beyer 1993: 4),
- ոչ ֆորմալ կանոնների համակարգ է, որը ցույց է տալիս, թե մարդիկ ինչպես պետք է իրենց դրսևորեն բուհում և միջանձնային հարաբերություններում (Deal & Kennedy 2000: 15),
- միմյանց վրա փոխազդող նյութական և հոգևոր արժեքների միասնական համակարգ է, որը բնորոշում է տվյալ կազմակերպությունը և արտացոլում է նրա գործունեության յուրահատկությունները: Այն արտահայտվում է աշխատողների վարքում, փոխազդեցություններում, սեփական անձը և շրջակա միջավայրը ընկալելու մեջ (Спивак 2001: 27),
- ակնկալիքների օրինաչափություն է, որը ձևավորվել, զարգացել և հաստատվել է մարդկանց խմբի կողմից՝ արտաքին միջավայրում հարմարվելու և ներքին միջավայրի խոչընդոտները հաղթահարելու ընթացքում (Шейн 2002: 9-10),
- կազմակերպական գաղափարների և հասկացությունների, սովորույթների, ավանդույթների և ընթացակարգերի մի համակարգ է, որը գործում է հատուկ մակրոմիջավայրում (Harris & Moran 2007: 104),
- որոշակի խմբի անդամների համար հանձնառությունների շարք է, որն իրականացվում է ներքին և արտաքին միջավայրերի խոչընդոտների հաղթահարման միջոցով (Schein 2010: 18),
- արժեքների և համոզմունքների միասնությունն է, որը տարիների ընթացքում կատարելագործվում է և զարգանում (Schneider & Barbera 2014: 10),
- կազմակերպության աշխատողների համար ընդհանուր, նրանց կողմից անվեհապահորեն ընդունվող արժեքների, համոզմունքների, բարոյական նորմերի, ընդհանուր պատկերացումների ու զգացումների, վարվելակերպի չափանմուշների, չգրված կանոնների ու համաձայնությունների, ավանդույթների, սովորույթների, խորհրդանիշների ամբողջությունն է (Սուվարյան 2016: 598),
- այն արժեքներն ու վարքագծի նորմերն են, որոնք նպաստում են կազմակերպության յուրահատուկ սոցիալական և հոգեբանական միջավայրի ստեղծմանը (Christiansen & Chandan 2017: 331),
- կազմակերպության արժեքների, համոզմունքների և նորմերի ընդհանուր համակարգ է, որը համախմբում և օգնում է համագործակցել անհատներին (Lussier & Hendon 2018: 202),

- խորհրդանիշների և համոզմունքների ամբողջություն է, որը նպաստում է ընդհանուր պատկերացումների և վարվելակերպի ստեղծմանը (Larentis, Antonello, Slongo 2019: 5),
- կազմակերպության գործունեության կայուն համակարգի խորհրդանիշն է, որի միջոցով անհատները ստեղծում և զարգացնում են աշխատանքային հարաբերությունները (MacQueen 2020: 52),
- տվյալ կազմակերպությունում նախապես սահմանված ոճի, կանոնների ու ընթացակարգերի, հանձնարարականների, արարողակարգերի ամբողջություն է, որով կազմակերպությունը տարբերվում է այլ կազմակերպություններից (Collins 2021: 8):

Կազմակերպական մշակույթի էությունն առավել մանրամասն ներկայացնելու համար անհրաժեշտ է հասկանալ դրա բոլոր բաղադրիչները: Հեղինակները կազմակերպական մշակույթի բաղադրիչները տարբեր կերպ են դասակարգել, և դրանք ներկայացված են Գծապատկեր 1-ում: Գծապատկեր 1-ում ներկայացված կազմակերպական մշակույթի բաղադրիչները կարելի է դիտարկել նաև բուհերի կազմակերպական մշակույթի համատեքստում:

Գծապատկեր 1. Կազմակերպական մշակույթի բաղադրիչները

Կազմակերպական մշակույթի բաղադրիչները	Հեղինակներ	Բնութագրում
Կազմակերպության համընդհանուր նորմեր	Homans 1950, Kilmann & Saxton 1983, Гончарова 2004, Armstrong & Taylor 2014, Шапиро 2017	Տվյալ կազմակերպությունում ընդունված վարվելակերպի կանոններն են:
Կազմակերպության արժեքներ	Deal & Kennedy 1982, 2000, Гончарова 2004, Armstrong & Taylor 2014, Սուվարյան 2016, Шапиро 2017	Կազմակերպական որոշակի մշակույթում ձևավորված համընդհանուր նորմեր են, որոնք սահմանում են վարքագծի մոդելները և դրա ուղենշային սկզբունքները: Արժեքները պայմանավորված են առաքելությամբ և կազմակերպության ռազմավարական նպատակներով:

Կազմակերպության գործունեության «խաղի կանոններ»	Schein 1968, Maanen 1979b, Ritti & Funkhouser 1987, Шапиро 2017	Չգրված կանոններ, որոնք նորեկը պետք է յուրացնի կազմակերպությանը միանալիս:
Կազմակերպության բարոյահոգեբանական մթնոլորտ	Tagiuri & Litwin 1968, Schneider 1990, Ashkanasy and others 2000, Гончарова 2004, Armstrong & Taylor 2014	Տվյալ կազմակերպության աշխատակիցների կողմից այդ կազմակերպության մշակույթի իրենց ընկալումն է:
Կազմակերպության աշխատակիցներին բնորոշ հմտություններ	Argyris & Schon 1978, Cook & Yanow 1993, Henderson & Clark 1990, Peters & Waterman 1982	Տվյալ կազմակերպության աշխատակիցներին բնորոշ հատուկ հմտություններ, որոնք ստեղծում են մրցակցային առավելություն այլ կազմակերպությունների նկատմամբ:
Կազմակերպության աշխարհայացք	Geertz 1973, Smircich 1983, Maanen & Barley 1984, Weick 1995, Armstrong & Taylor 2014	Ուղղորդում է կազմակերպության անդամների գործողություններն այլ աշխատողների, ինչպես նաև շահակիցների, հաճախորդների և մրցակիցների նկատմամբ և ձևավորում կազմակերպության կառավարման փիլիսոփայությունն ու առաքելությունը:
Կազմակերպության խորհրդանիշներ	Gagliardi 1990, Hatch 1990, Pondy and others 1983, Schultz 1995, Роббинз, Коултер 2007,	Կազմակերպության անդամների համար ընդհանուր իմաստ ունեցող, որոշակի խորհուրդ բովանդակող, տվյալ կազմակերպության առավել նշանակալից արժեքները

	Սուվարյան 2016	մարմնավորող առարկաները, երևույթները, պատմությունները, վարվելակերպի ձևերն են: Մարդիկ նույնպես կարող են խորհրդանիշ լինել՝ որպես տվյալ կազմակերպության շրջանակներում ընդօրինակելի վարք դրսևորողներ (խորհրդանիշ-առաջնորդներ):
Կազմակերպության ծեսեր ու արարողակարգեր	Trice & Beyer 1993, Deal & Kennedy 1982, 2000 Гончарова 2004, Սուվարյան 2016	Չանազան միջոցառումների, հանդիսությունների, հանդիպումների, ընդունելությունների անցկացման եղանակները, որոնցում դրսևորվում և ամրագրվում են կազմակերպության գերակա արժեքները:
Կազմակերպության ավանդույթներ	Douglas 1986, Hofstede 1991, 2001, Maanen 1979b, Senge and others 1994, Гончарова 2004, Роббинз, Коултер 2007, Սուվարյան 2016	Կազմակերպությունում վարվելակերպի և գործելակերպի կայունացած առանձնահատկությունները, արմատավորված սովորույթները, կազմակերպության ինստիտուցիոնալ ժառանգության մասին զանազան պատմություններն են:
Կազմակերպության կարգախոսներ	Роббинз, Коултер 2007, Սուվարյան 2016	Հակիրճ ու ազդեցիկ ձևակերպումներն են, որոնք ամփոփում են կազմակերպության նպատակները, հիմնական արժեքները, որդեգրած սկզբունքները: Բազմաթիվ կազմակերպություններում դրանք ընդունում են պատվիրանների տեսք,

		փակցվում ամենատեսանելի տեղերում, օգտագործվում գովազդային նպատակներով:
Կազմակերպության ղեկավարման ոճ	Гончарова 2004, Armstrong & Taylor 2014, Шапиро 2017	Բնութագրում է ղեկավարների վարքագիծը և կազմակերպության կառավարման գերակայող ձևերը: Մասնագիտական գրականության մեջ կարելի է հանդիպել կառավարման ոճերի բազմաթիվ նկարագրություններ, որոնք շատ դեպքերում ներառում են նեղ կամ լայն մոտեցում կառավարման երկու ծայրահեղ՝ ավտորիտար ու ժողովրդավարական ոճերի նկատմամբ:

Վերոնշյալ բաղադրիչներից և ոչ մեկն ամբողջապես չի ներկայացնում կազմակերպական մշակույթի էությունը. դրանք բոլորը հանդես են գալիս մեկ միասնության մեջ և միայն միասին կարող են համապարփակ պատկերացում տալ կազմակերպական մշակույթի վերաբերյալ: Կազմակերպական մշակույթի բաղադրիչներից շատերը՝ կազմակերպության համընդհանուր նորմերը, գործունեության «խաղի կանոնները», արժեքները, աշխարհայացքը, դժվար տեսանելի են կողմնակի մարդկանց համար: Կարելի է որոշակի ժամանակ անցկացնել կազմակերպությունում, բայց այդպես էլ չընկալել այդ կազմակերպության աշխատողների գործողությունները, կառավարող մշակույթի հիմնական դրույթները: Այդ պատճառով սովորաբար յուրաքանչյուր նոր աշխատող անցնում է կազմակերպությունում փորձաշրջան՝ ընդունված նորմերին ծանոթանալու որոշակի ընթացակարգ, երբ ավելի փորձառու աշխատողը նորեկ աշխատողին ծանոթացնում է ընդունված կարգին ու նորմերին՝ ինչը և ինչպես անել, ում դիմել տարբեր հարցերով, ինչպես արդյունավետորեն կատարել առաջադրանքները (Խաչատրյան և ուրիշներ 2015: 437):

Թեև բոլոր կազմակերպություններն էլ, այդ թվում նաև բուհերը, ունեն կազմակերպական մշակույթ, սակայն ոչ բոլոր աշխատողների վրա է այն նույն ազդեցությունն ունենում: Ուժեղ մշակույթ ունեցող կազմակերպություններին բնորոշ է ընդհանուր արժեքների,

վարքագծային հստակ նորմերի համակարգ, որին և պատրաստակամորեն հետևում են աշխատողները: Թույլ մշակույթին բնորոշ են հիմնական արժեքների բացակայությունը կամ դրանց միջև անհամաձայնությունը, նորմերի և գրված ու չգրված օրենքների խախտումները (Antic & Ceric 2008): Համաձայն Շեյնի (Schein 2010: 365)՝ մշակույթի ուժը կարող է սահմանվել աշխատակազմի կայունությամբ, նվիրվածությամբ, ընդհանուր փորձով: Եթե կայուն աշխատակազմն ունեցել է երկարատև պատմություն և կայուն արժեքներ, այն կունենա տարբերվող ուժեղ կազմակերպական մշակույթ: Մյուս կողմից՝ եթե աշխատակազմն ունի շարունակաբար փոփոխվող աշխատակազմ, աշխատանքից պարբերաբար հեռացող աշխատողներ (աշխատողների արտաքին հոսունություն), ինչի պատճառով բուռի աշխատողները միասին երկար աշխատելու հնարավորություն չունեն, միասին դժվարություններ չեն հաղթահարել, ապա մշակույթը թույլ է: Այս սահմանման միջոցով կարելի է հասկանալ, որ ուժեղ մշակույթն ավելի արդյունավետ է, քան թույլ կամ ոչ ամբողջական մշակույթը:

Այսպիսով, կազմակերպական մշակույթը գոյություն ունի բոլոր կազմակերպություններում, այդ թվում նաև բուհերում, և այն էական ազդեցություն ունի բուհերի աշխատողների բարոյահոգեբանական վիճակի, աշխատանքի արտադրողականության և մոտիվացիայի վրա: Յուրաքանչյուր կազմակերպություն ունի կազմակերպակառավարչական մշակույթի իր առանձնահատկությունները, որոնցով ապահովում է իր մրցակցային առավելությունն ու տարբերվում մյուսներից: Ընդհանրացնելով՝ կարելի է փաստել, որ կազմակերպական մշակույթը բարոյահոգաբանական մթնոլորտի, աշխարհայացքի, հոգևոր և նյութական արժեքների, խորհրդանիշների, նորմերի, չափանիշների, ոչ ֆորմալ կանոնների, համոզմունքների, սովորույթների ու ավանդույթների, ծեսերի ու արարողակարգերի, կարգախոսների համախումբ է, որը բնորոշ է տվյալ բուհին, արտացոլվում է նրա գործունեության առանձնահատկություններում և արտահայտվում է աշխատողների վարքում ու փոխազդեցություններում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Խաչատրյան Ռ., Կարաբեկյան Ս., Բուդաղյան Ա., Պապոյան Ա., Ասրյան Լ., Վիրաբյան Ա., Մազմանյան Ա., Շահինյան Ա., 2015, *Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում*, Երևան, Լինգվա:

- Khachatryan R., Karabekyan S., Bowdaghyan A., Papoyan A., Asryan L., Virabyan A., Mazmanyanyan A., Shahinyan A., 2015, *Mardkayin r'esowsrneri kar'avarowmy' bard'ragowyn owsowmnakan hastatowt'yowwnerowm*», Er&an, Lingva:
2. Միրզոյան Վ., 2005, *Կառավարման մշակույթ, բախումների կառավարում, գործարար հաղորդակցման կառավարում*: Ուսումնական մոդուլներ, Երևան, Ասոցիկ:
Mirzoyan V., 2005, *Kar'avarman mshakowyt', baxowmneri kar'avarowm, gorc'arar haghordakcman kar'avarowm: Owsowmnakan modowlner*, Er&an, Asoghik:
 3. Սուվարյան Յու., 2016, *Մենեջմենթ: Դասագիրք բուհերի ցանկացած հասնագիտությունների ուսանողների համար*: Երևան, Տնտեսագետ:
Sowvaryan Yow., 2016, *Menejment': Dasagirq bowheri tntesagitakan masnagitowt'yowwneri owsanoghneri hamar*: Er&an, Tntesaget:
 4. Спивак, В. А. 2001. *Организационное поведение и управление персоналом*. Санкт-Петербург:
Spivak, V. A. 2001. *Organizacionnoe povidenie i upravlenie personalom*. Sankt-Peterburg:
 5. Шейн, Э. 2002. *Организационная культура и лидерство*. Санкт-Петербург: Питер.
Shejn, Je. 2002. *Organizacionnaja kul'tura i liderstvo*. Sankt-Peterburg: Piter.
 6. Antic, M., & Ceric, A. 2008. *Organizational Culture of Faculty of Civil Engineering, University of Zagreb*, 8th International Conference: Organization, Technology and Management in Construction, Zagreb.
 7. Armstrong, M., & Taylor S. 2014. *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. Ashford Colour press Ltd, 13th ed., UK.
 8. Cameron, K. S., & Freeman, S. 1991. *Culture, Congruence, Strength and Type: Relationship to Effectiveness, Organizational Change and Development* Annual Publication, JAI Press inc., Vol. 5, 23-58.
 9. Christiansen, B. & Harish, C. C. 2017. *Handbook of Research on Organizational Culture and Diversity in the Modern Workforce*. USA: IGI Global.
 10. Collins, D. 2021. *Rethinking Organizational Culture: Redeeming Culture through Stories*, London, Routledge.
 11. Deal, T. & Kennedy, A. 2000. *Corporate Cultures*. New York, Cambridge, Mass. : Perseus Books.

12. Eldridge, J., & Crombie, A. 1974. *The Sociology of Organizations*. London, Routledge.
13. Fralinger B., Olson, V. 2007. *Organizational Culture at The University Level: A Study Using the OCAI Instrument*. Journal of College Teaching & Learning (TLC), Vol. 4, No 11.
14. Furnham, A. & Gunter, B. 1993. *Corporate Assessment*. London, Routledge.
15. Giddens, A. 2006. *Sociology*, 5th edition. Cambridge: Polity Press.
16. Handy, C. 1986. *Understanding Organizations*. Penguin: Harmondsworth.
17. Harris, P.R., & Moran, R. T. 2007. *Managing Cultural Differences: Global Leadership Strategies for the 21st Century*, 7th edition. Huston: Gulf Publication.
18. Kroeber, A., Kluckhohn, C. 1952. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*// Cambridge, MA: Peabody Museum. Vol. 47. No 1.,30-39.
19. Larentis, F., Antonello, C. S., Slongo A. L. 2019. *Inter-organizational Culture: Linking Relationship Marketing with Organizational Behavior*. Brazil: Palgrave Macmillan.
20. Lussier, R., Hendon, J. 2018. *Human Resource Management: Functions, Applications, Skill Development*, Canada, SAGE Publications.
21. MacQueen, J. 2020. *The Flow of Organizational Culture: New Thinking and Theory for Better Understanding and Process*. Palgrave Macmillan.
22. Mayo, E. 1945. *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Boston: Division of Research, Harvard Graduate School of Business.
23. Schein, E. H. 2010. *Organizational Culture and Leadership*, 4th edition. Jossey-Bass: A Wiley Imprint.
24. Schneider, B. & Barbera, M. K. 2014. *The Oxford Handbook of Organizational Climate and Culture*, New York: Oxford University Press.
25. Scholz, Z. 1987. *Corporate Culture and Strategy - Problem of Strategic Fit*. Long Range Planning. 20(4), 78-87.
26. Trice, H. M., & Beyer, J. M. 1993. *The Cultures of Work Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

МАРИАМ МАКАРЯН - О КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗОВ

Ключевые слова: организационная культура вузов, компоненты организационной культуры вузов, концептуальные рамки

Организационная культура существует во всех вузах, и она оказывает сильное влияние на моральное и психологическое состояние сотрудников вуза, производительность труда и мотивацию персонала. У

каждого вуза своя организационная культура. Организационная культура - это морально-психологическая атмосфера, совокупность духовно-материальных ценностей, символов, норм, стандартов, неформальных правил, верований, обычаев и традиций, ритуалов, обрядов и лозунгов. Организационная культура типична для данного вуза и отражается в ее организационно-управленческих характеристиках, в организационном поведении и взаимодействии.

Организационная культура рассматривается как мощный стратегический инструмент, который позволяет вузу мобилизовать инициативу и усилия сотрудников, обеспечить лояльность и облегчить общение.

MARIAM MAKARYAN - ON THE CONCEPTUAL FRAMEWORK OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF HEIs

Keywords: *organizational culture of HEIs, components of HEIs' organizational culture, conceptual framework*

Organizational culture exists in all organizations, including higher education institutions (HEIs), and it has a strong impact on the morale and psychological state of the employees, labor productivity and motivation. Each HEI has its own organizational culture, which shapes the peculiarities of the given HEI. Organizational culture is a moral-psychological atmosphere, a set of spiritual-material values, symbols, norms, standards, informal rules, beliefs, customs and traditions, rituals, ceremonies and slogans. Organizational culture is contingent to the given HEI, and it is reflected in its organizational-managerial features, organizational behavior and interactions.

Organizational culture is considered as a powerful strategic tool that allows any HEI to mobilize the initiatives and efforts of employees, ensure loyalty and facilitate communication.

Ներկայացվել է՝ 16.09.2021
Գրախոսվել է՝ 23.09.2021

ՀՀ ԲՈՒՀԵՐԻ ՌԻՍԿԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՄՈԴԵԼԻ
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ

ՍՎԵՏԼԱՆԱ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ակադեմիական ռիսկ, ռիսկերի կառավարում, բուհերի ռիսկերի կառավարման մոդել, բուհերի ռիսկերի կառավարման համակարգ

Բարձրագույն կրթությունը պետության ու հասարակության կայուն զարգացման, տնտեսական առաջընթացի և պետության մրցունակության ապահովման ու շարունակական զարգացման հիմնարար նախադրյալներից է: Բարձրագույն կրթության համակարգը պետության զարգացման, մտավոր ներուժի գեներացման և մասնագիտական ներուժի համախմբման կարևորագույն մեխանիզմներից է: Արդի տնտեսական հարափոփոխ հասարակության սոցիալ-տնտեսական և սոցիալ-մշակութային փոփոխությունների պայմաններում բարձրագույն կրթության մարտահրավերներից է մրցունակ մասնագետների պատրաստումը և մրցունակ բուհերի արդյունավետության գործունեության ապահովումը: Նշյալ հիմնախնդրի լուծումը պահանջում է բարձրագույն կրթության համակարգի կատարելագործում և գործընթացների շարունակական բարելավում:

Բարձրագույն կրթության համակարգի զարգացման հետ մեկտեղ ի հայտ են գալիս բազմաթիվ մարտահրավերներ, ինչպիսիք են՝ բարձրագույն կրթության համաշխարհայնացման ընթացիկ միտումները, համընդհանուր մրցակցության աճը, ինչպես նաև տեղեկատվական ու հաղորդակցման տեխնոլոգիաների արագընթաց զարգացումը, որոնք ուղղակիորեն ազդում են կրթական ծառայություններ մատուցող բուհերի ներքին և արտաքին միջավայրերի վրա: Այդ մարտահրավերներին առերեսվելու ու հիմնախնդիրներին լուծումներ առաջադրելու ռիսկերի կառավարման իրականացումն է և ռիսկերի կառավարման համակարգի արդյունավետ գործառումն է, որը թույլ է տալիս բարձրացնել բուհերի համար առանցքային նշանակություն ունեցող ոլորտներում գործունեության արդյունավետությունը, ինչպես նաև կրթական և գիտահետազոտական ծառայությունների որակը:

Սույն հոդվածի արդիականությունը պայմանավորված է ՀՀ-ում բարձրագույն կրթության ոլորտում կրթության կառավարման գործընթացների զարգացմամբ, Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքին (ԵԲԿՏ) ՀՀ-ի ինտեգրմամբ, որին զուգընթաց առավել կարևոր են սոցիալ-տնտեսական փոփոխություններով, գիտելիքահենք տնտեսություն ստեղծելու և զարգացնելու արդի պահանջները: Բարձրագույն կրթության ոլորտի վերոնշյալ զարգացումները ներկայումս նոր մարտահրավերներ են առաջադրում բուհերին: Այդ մարտահրավերները հաղթահարելու և բուհերի գործունեության արդյունավետությունը բարձրացնելու նպատակով ստեղծվում են տարաբնույթ գործիքակազմեր և մեխանիզմներ, որոնք հնարավորություն են տալիս բուհերի ներքին և արտաքին միջավայրերը դարձնելու առավել կանխատեսելի՝ նվազագույնի հասցնելով այն գործոնների ազդեցությունը, որոնք կարող են բացասական ազդեցություն ունենալ բուհերի ընդհանուր գործունեության վրա:

Սույն հոդվածի նպատակն է հետազոտել ՀՀ բուհերի ռիսկերի կառավարման համակարգերի արդյունավետության բարձրացման ուղիների բովանդակությունը բարձրագույն կրթության համակարգի համատեքստում:

Հոդվածում հստակեցվել և առաջարկվել է ակադեմիական ռիսկի սահմանումը և ներկայացվել է ռիսկերի կառավարման մոդել՝ նպատակ ունենալով բարձրացնելու ռիսկերի կառավարման արդյունավետությունը և ներկայացնելու այդ մոդելի կիրառման հասկացությային դրույթները:

Ակադեմիական ռիսկը կրթական միջավայրում անորոշ ապագա իրադարձության տեղի ունենալու հավանականությունն է, որը կարող է հանգեցնել բուհի կանոնադրական նպատակների թերի իրականացման կամ ընդհանրապես չիրականացման, գործառույթների ապահովման խաթարման կամ հնարավոր կորուստների վտանգի, ինչպես նաև ներքին միջավայրի տարրերի նպատակային, գործառույթային և կազմակերպչական կապի խզմանը: Ակադեմիական ռիսկերի հնարավոր բացասական հետևանքները կարող են ուժգնանալ բուհի կրթական միջավայրում առկա խոցելիությունների՝ տեղեկության պակասի կամ ոչ թիրախային կիրառման, ոչ ադեկվատ կամ բացակայող ներքին գործընթացների, բուհի անձնակազմի ոչ պատշաճ գործունեության պատճառով:

Բրյուերը և Վոկերը (Brewer & Walker 2011: 161-172) փաստում են, որ բարձրագույն կրթության համատեքստը պարունակում է բուհերի շարունակական մրցակություն և հարափոփոխ զարացումներ գլոբալ

միջավայրում: Այս միջավայրում կան մի շարք էական փոփոխություններ, որոնք ազդում են բուհերի գործունեության վրա և առաջացնում են ռիսկեր: Դրանք են՝

- *պատասխանատվության բարձրացում և հաշվետվողականություն.* բուհերից ավելի ու ավելի է ակնկալվում հաշվի առնել գործատուների կարիքները, որոնք խիստ անհրաժեշտ են կրթական ծրագրերն ու դասընթացները կազմելու և դրանց մատուցման հարցում, որպեսզի պատրաստվող մասնագետները լինեն մրցունակ և համապատասխանեն աշխատաշուկային:

- *մրցակցություն.* ուսանողների և պրոֆեսորադասախոսական կազմի համար կա մրցակցության բարձրացում, որը դարձել է երրորդական կրթության համաշխարհային շուկա: Այդ մրցակցությունն առավել ցայտուն է ավելի բարձր տարիքային խմբերի մոտ:

- *արտաքին վերահսկողության բարձրացում.* բուհերի գործունեությունն շարունակաբար ենթարկվում է մշտադիտարկման տարբեր դերակատարների և շահակիցների կողմի, որը ստուգում է համապատասխանությունը կարգավորող նորմերին և շահագրգիռ կողմերի պահանջներին:

- *ձեռնարկատիրություն.* բուհերն ներկայումս շարունակում են ավելի ու ավելի ներգրավվել առևտրային գործընթացներում՝ ձեռք բերելով գործընկերային պայմանավորվածություններ առևտրային կազմակերպությունների հետ, որոնց միջոցով կարող են ֆինանսավորվել հետազոտական աշխատանքներ, որոնցից կարելի է ստանալ առևտրային արժեք:

- *տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ազդեցություն.* տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ոլորտում առաջընթացը ազդել է բարձրագույն կրթության երկու հիմնական բնագավառների վրա. նախ՝ թվային կամ էլեկտրոնային ուսուցման ներդրման, որն առաջացրել է ավանդական ուսուցման և դասավանդման օրինաչափությունների էական փոփոխություններ, ինչը հանգեցնում է ուղիղ ուսումնական շփումների կրճատմանը, երկրորդ՝ ուսանողների աջակցության ծառայությունների ավտոմատացում, ինչպիսիք են ընդունելությունն ու գրանցումները, և ընդհանուր պլատֆորմի տրամադրումը, որը հնարավորություն է տալիս համախմբել ֆինանսական և վարչական այլ գործառույթները:

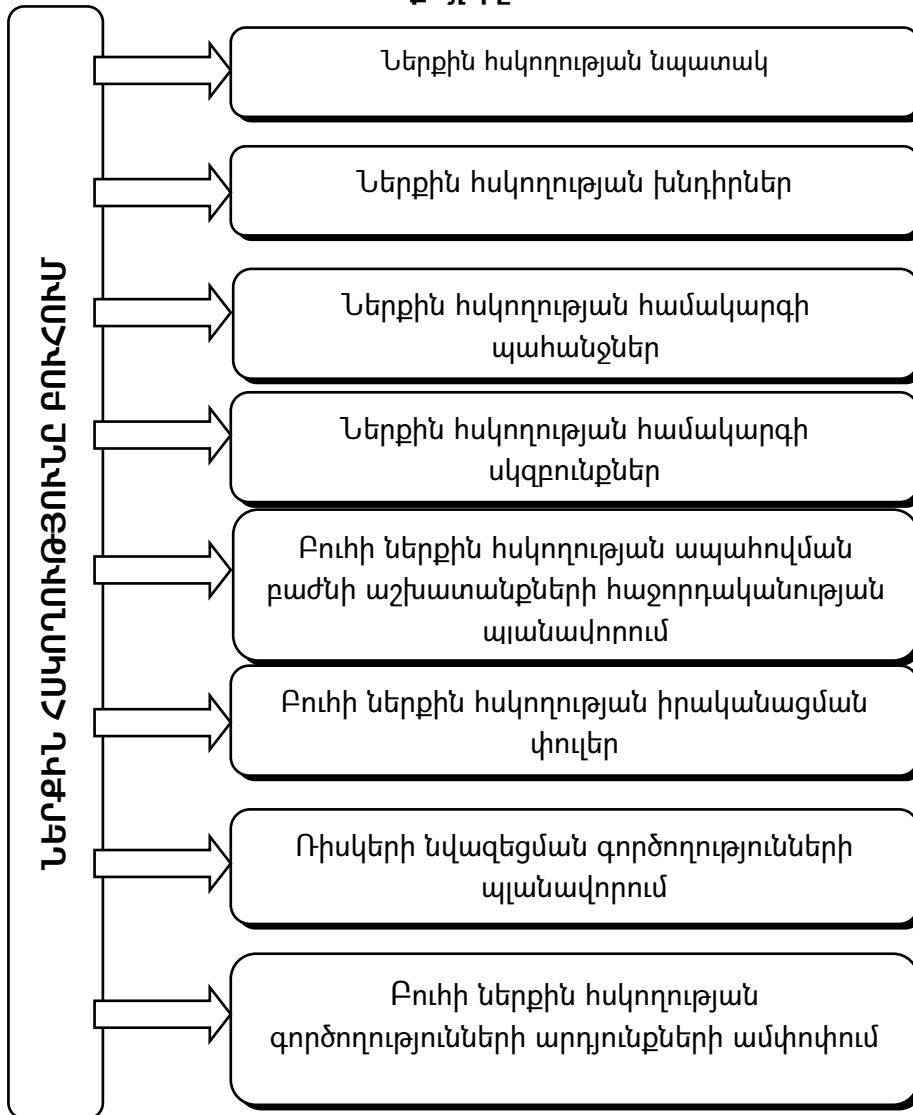
Ռիսկերի կառավարման մոդելի կիրառումը ՀՀ բուհերի համար կապահովի հասարակության և շուկայի պահանջներին համապատասխան իրենց ներուժի առավել արդյունավետ օգտագործումը և թույլ կտա ժամանակին արձագանքել արտաքին միջավայրում կատարվող փոփոխություններին (Новикова 2008): Ըստ Շախովի՝ ռիսկը

պլանավորված և փաստացի արդյունքների միջև անհամապատասխանությունն է: Այս սահմանումը, սակայն, չի հատկորոշում ռիսկի տեղի ունենալու հետևանքով առաջ եկող դրական և բացասական հետևանքների հնարավորությունները: Մեկ այլ սահմանում է առաջարկում Լումանը (Luhmann 2002)՝ ռիսկի և վտանգի միջև տարբերության շեշտադրմամբ: Ընդ որում, վտանգը ենթադրում է վիճակ, որի դեպքում կա վնաս կրելու հնարավորություն: Ըստ հեղինակի՝ հավանական վտանգը դիտարկվում է որպես որոշման հետևանք՝ այս դեպքում խոսքը վերաբերում է ռիսկին՝ հատկապես որոշման ընդունման ռիսկին, կամ համարվում է, որ դրա պատճառները արտաքին են և վերագրվում են արտաքին ազդեցություններին (Luhmann 2002: 45): Այսպիսով, ռիսկը նշանակում է իրավիճակ, երբ իրադարձությունը կարող է տեղի ունենալ կամ որոշակի հավանականությամբ, կամ որոշակի գործոնը (իրադարձությունն) ունի հավանականության բաշխում:

Հարկ է նշել, որ այս տեսանկյունից առանձնացվում են կանխատեսելի ռիսկեր, որոնք գործունեության պլանավորման արդյունքում վերհանված ռիսկերն են, այսինքն՝ կանխատեսելի ռիսկերի ի հայտ գալը կարող է վերագրվել որոշումների ընդունման ձախողմանը, և անկանխատեսելի ռիսկեր, որոնք կախված են արտաքին հանգամանքներից (Hood, Rothstein, & Baldwin 2001): Ռիսկը կարող է առաջանալ ինչպես արտաքին միջավայրի գործոնների (օրինակ՝ համաշխարհային տնտեսական ճգնաժամ, ժողովրդագրական փոփոխություններ, օրենսդրական փոփոխություններ և այլն), այնպես էլ ներքին միջավայրի հետևանքով (օրինակ՝ նոր ֆակուլտետներ, նոր նախագծեր, ենթակառուցվածներ և այլն): Հարկ է նշել, որ սույն հոդվածում ռիսկերի կառավարման համակարգը դիտարկվել է որպես ներքին հսկողության համակարգի անբաժանելի մաս: Կարևորելով նման համակարգի գործառույցը << բուհերում՝ սույն հոդվածում առաջարկվում է ռիսկերի կառավարման մոդել, որը կարող է օգտակար լինել նաև << բուհերի ռազմավարական կառավարման գործընթացներում:

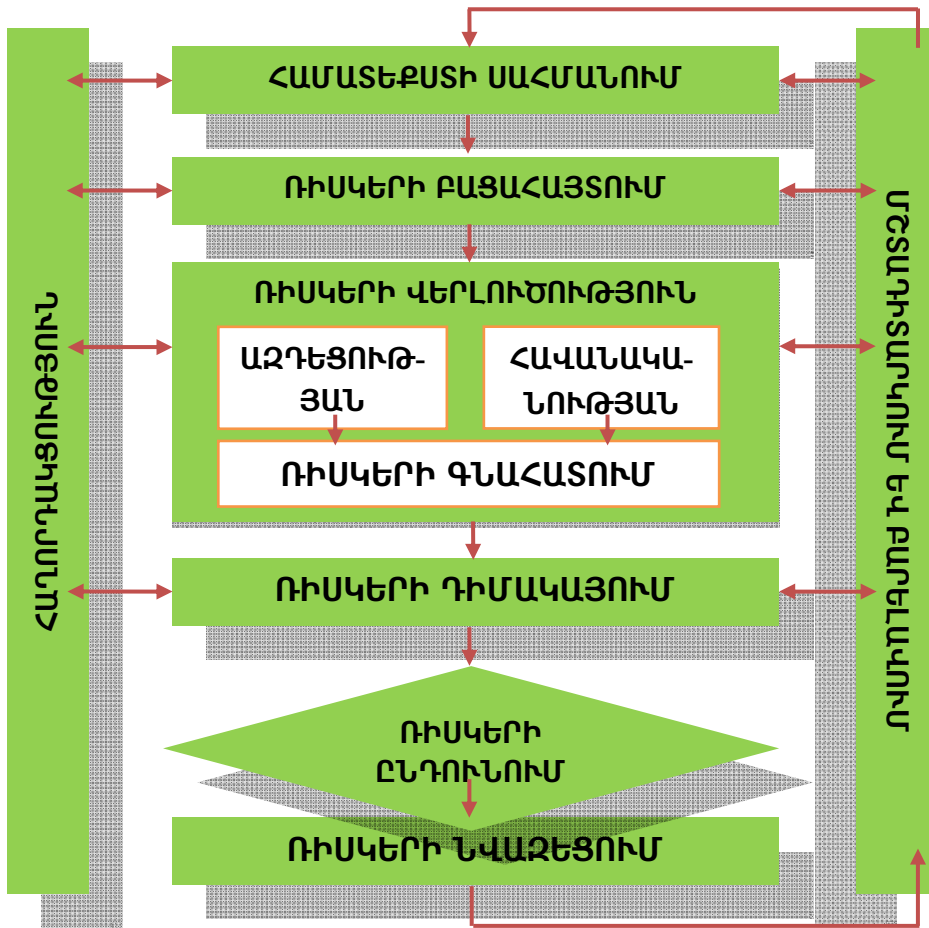
<< բուհերի ներքին հսկողության իրականացման համար անհրաժեշտ է սահմանել ներքին հսկողության համակարգի կազմակերպման մեթոդաբանական մոտեցումները, որոնք պետք է բխեն բուհերի որդեգրած ռազմավարությունից և արտահայտեն ներքին հսկողությունից ակնկալվող արդյունքները: Բուհերում ներքին հսկողության իրականացման հիմնական քայլերը ներկայացված են գծապատկեր 1-ում (Գծապատկեր 1):

Գծապատկեր 1. Բուհերում ներքին հսկողության կազմակերպման քայլերը



Փոխառված է՝ (Романова, Ермишина 2013):

« Բուհերում ռիսկերի կառավարման գործընթացը հարկ է դիտարկել բուհերի ռիսկերի կառավարման մոդելի հիման վրա, որը ներկայացվում է ստորև (Գծապատկեր 2):



Փոխառված է և լրամշակված՝ (Risk Management Framework):

Հաղորդակցություն. Ռիսկերի կառավարման գործընթացում ներգրավված բոլոր կողմերի միջև ընթացիկ հաղորդակցությունն ապահովում է ռիսկերի կառավարման պատասխանատուն (ռիսկերի կառավարիչ), ում նպատակն է շարունակաբար տեղեկանալ և վերլուծել ՀՀ բուհերի տարբեր միջավայրերի գործընթացների մասին, ըմբռնել գործընթացն ու դրանից բխող հնարավոր արդյունքները:

Համատեքստի սահմանում. Ռիսկերի կառավարումը դիտարկվում է ռազմավարական և գործառնական համատեքստերում: Ռազմավարական ռիսկերի բացահայտումը ներառում է բուհի ներքին և արտաքին միջավայրերի համադրային հարաբերությունները:

Ռազմավարական ռիսկերի ուսումնասիրության ընթացքում պետք է դիտարկել մի շարք հարցեր, այդ թվում՝ ազգային, տարածաշրջանային և միջազգային մակարդակներում քաղաքական, տնտեսական, սոցիալական մրցունակ միջավայրերը, շահակիցների կառավարման հիմնական առանցքները և բուհերի ուժեղ և թույլ կողմերը՝ նպատակներն իրականացնելու գործում:

Գործառնական ռիսկերի բացահայտումը ներառում է բուհերի հնարավորությունների՝ նպատակների, խնդիրների, ուժեղ և թույլ կողմերի ընկալումը՝ հաշվի առնելով աշխարհագրական/ժողովրդագրական առանձնահատկությունները, կազմակերպական կառուցվածքը և մշակույթը, հիմնական շահակիցների հետ փոխգործակցության բնույթը, շահակիցների կարիքներն ու պահանջները, գործառնական խոչընդոտների առկայությունը և գործունեության արդյունավետության ցուցանիշները (ԳԱՑ-եր):

Ռիսկերի բացահայտում. Ռիսկերի բացահայտումը կարևոր է ինչպես ռազմավարական, այնպես էլ գործառնական մակարդակներում: Այն ներառում է ռիսկի բոլոր տեսակի աղբյուրների, այդ թվում՝ բուհի հսկողությունից դուրս գտնվող աղբյուրների հայտնաբերումն ու բացահայտումը: Հարկավոր է ընդգծել, որ եթե որևէ ռիսկ կամ սպառնալիք չի բացահայտվում, անհնար է դառնում դրա կառավարման ռազմավարության մշակումը, ուստի բուհերը կարող են կիրառել բազմաթիվ վերլուծական գործիքների ռիսկերի վերհանման համար, ինչպիսիք են՝ SWOT և PEST ռազմավարական գործիքները և այլ վերլուծության գործընթացներ:

Ռիսկերի վերլուծություն և գնահատում. Ռիսկերի վերլուծության նպատակն է վեր հանել ռիսկի բնույթը (ֆինանսական, կառավարչական, կոռուպցիոն կամ այլ), առաջացման պատճառները և միջավայրը, ինչպես նաև տարանջատել ռիսկերն ըստ ազդեցության և հավանականության աստիճանների: Ռիսկերի հավանականության և ազդեցության որոշման համար կիրառվում է տարբեր գործիքներ: Ռիսկի վերլուծությունը ներառում է յուրաքանչյուր ռիսկի արձագանքման տարբերակների ընտրություն, այդ տարբերակների գնահատում (ցածր, միջին և բարձր) և համապատասխան գործողությունների իրականացում: Ռիսկերի վերլուծության հիման վրա որոշվում են ռիսկերի նվազեցմանն ուղղված միջոցառումները և ռիսկերին դիմակայելու եղանակները: Բուհերի ռիսկերի կառավարման համար անհրաժեշտ է իրականացնել գործընթացի մոնիթորինգ՝ ռիսկերի կառավարման բաղադրիչների գործունեությունը գնահատելու համար: Վերջինս կարող է իրականացվել

ընթացիկ մոնիթորինգի գործողությունների, առանձին գնահատումների կամ այդ երկուսի համադրության միջոցով (Формируется 2008):

Մշտադիտարկում. Այս փուլի նպատակն է պարբերաբար վերահսկել ռիսկերը, այդ թվում՝ ռիսկերի կառավարման ռազմավերության կամ մարտավարության արդյունավետությունը և վեր հանել բարելավման անհրաժեշտ ոլորտները: Պետք է նշել, որ, վերոնշյալ հինգ փուլերի արդյունքում նորից գնահատվում է իրավիճակը և կրկին իրականացվում են ցիկլի փուլերը:

Ռիսկի գնահատումը նպատակների իրականացմանը սպառնացող համապատասխան ռիսկերի գնահատումն ու վերլուծությունն է, որը հիմք է ռիսկերի բացահայտման և ռիսկերի կառավարման ռազմավարության որոշման հարցում: Ռիսկերի կառավարման կարևորագույն խնդիրներից է հնարավոր կամ հավանական ռիսկերի բացահայտումը, որոնց ի հայտ գալու դեպքում դրանք կարող են ուղղակիորեն ազդել բուհի կողմից սահմանված նպատակների և/կամ խնդիրների իրականացման վրա: Ռիսկերի գնահատմանը հաջորդում է ռիսկերին արձագանքելու ռազմավարության մշակումը, որն իրականացվում է ռիսկերի վերլուծության հիման վրա և նախատեսված է ռիսկերի կառավարման մշտադիտարկման համար՝ ապահովելով այն տեղեկատվությունը, որն անհրաժեշտ է կատարված գործողությունների և փոփոխությունների դիտարկման համար:

Ռիսկերին արձագանքելու համար կիրառվում են հետևյալ եղանակները՝ խուսափում, նվազեցում, փոխանցում և ընդունում: Ռիսկերի արձագանքման եղանակներն ունեն որոշակի նպատակներ, որոնք ներկայացվում են ստորև:

- **Խուսափում.** ընդհատել որոշ գործողություններ, քանի որ ռիսկից խույս տալը կարող է արդյունավետ լուծում լինել կամ այլընտրանքային մոտեցումներ գտնել՝ սահմանված նպատակներն իրագործելու համար:

- **Նվազեցում.** նվազեցնել/թուլացնել ռիսկի տեղի ունենալու հավանականությունը՝ բարելավելով հսկողական գործողություններն ու ընթացակարգերը, և/կամ որոշակի գործընթացների վրա ռիսկի ազդեցությունը՝ իրականացնելով բացասական հետևանքները նվազագույնի հասցնելու մարտավարություն:

- **Ընդունում.** մշակել ռիսկերին արձագանքելու պլանավորման մեթոդիկա, որով որոշում է կայացվում չփոփոխել պլանը՝ հաշվի առնելով ռիսկը կամ իրավիճակը և իրականացնել հսկողություն՝ միաժամանակ ապահովելով գործընթացների մշտադիտարկում:

Ռիսկերի կառավարման գործընթացը մեկնարկում է իրավիճակի գնահատմամբ. բուիը գնահատում է ընթացիկ իրավիճակը՝ հիմնվելով մշտադիտարկման արդյունքների և ռիսկերի գնահատականների վրա: Ռիսկերի նախանշման փուլում վերլուծվում են այն ռիսկերը, որոնք բնորոշ են տվյալ ոլորտին կամ ի հայտ են եկել իրավիճակի ուսումնասիրության և գնահատման ընթացքում: Ռիսկերը նախանշելուց հետո վերլուծվում և գնահատվում են ռիսկի առաջացման պատճառները: Այնուհետև, ռիսկերի նվազեցմանն ուղղված միջոցառումների իրականացման փուլում գործողություններ են ձեռնարկվում նախանշված և գնահատված ռիսկերի առաջացման հավանականության կամ դրանց հետևանքների ու ազդեցության նվազեցման ուղղությամբ: Շրջափուլի ավարտին իրականացվում են մշտադիտարկման և տեղեկատվության փոխանակման գործողությունները՝ գնահատելու համար նախորդ փուլում կատարված գործողությունների արդյունավետությունը: Հարկ է նշել, որ վերոնշյալ փուլերի արդյունքում կրկին գնահատվում է իրավիճակը և կրկին իրականացվում են ռիսկերի կառավարման փուլերը:

Այսպիսով, ռիսկերի կառավարումը կառավարչական գործընթացների և որոշումների կայացման գործընթացների անբաժանելի մասն է, որը միտված է ռիսկերի բացահայտմանը, դրանց ազդեցության գնահատմանն ու շարունակական մոնիթորինգի իրականացմանը: Բացի այդ, ռիսկերի կառավարումը պարբերական բնույթ ունեցող գործընթաց է, որն առկա տեղեկատվության հիման վրա բացահայտում է առաջ եկած անորոշությունները՝ ապահովելով բուիի շարունակական բարելավման և կատարելագործման հնարավորությունները:

Ռիսկերի գնահատումը բուիին հնարավորություն է ընձեռում որոշելու ռիսկերի ազդեցության մակարդակը նպատակների իրականացման վրա: Ռիսկերի գնահատումն իրականացվում է քանակական և որակական մեթոդների համակցությամբ: Ռիսկերի քանակական գնահատումը ռիսկերի հավանականությունների և հետևանքների չափումն է և դրանց ազդեցության գնահատումը, մինչդեռ ռիսկերի որակական գնահատումը ենթադրում է ռիսկերի և դրանց առաջացման պատճառների որակական վերլուծության անցկացում, որը ներառում է ռիսկերի հավանականությունների և ազդեցությունների մատրիցայի հիման վրա ռիսկերի հավանականությունների և ազդեցությունների գնահատումը: ՀՀ բուիերում ռիսկերի կառավարման անհրաժեշտությունից ելնելով՝ ուսումնասիրելով և վերլուծելով ՀՀ բուիերի հիմնարար փաստաթղթերում՝ կանոնադրություններում և ռազմավարական ծրագրերում տեղ գտած հիմնադրույթները՝ կարելի է

փաստել, որ չնայած որոշ ռիսկերի ուրվագծված և դրանց նվազեցմանն ուղղված միջոցառումների հիշատակված լինելու հանգամանքին, ընդհանուր առմամբ, ռազմավարական ծրագրերում բացակայում են ռիսկերի կառավարման ելակետային սկզբունքները, այդ գործընթացների համար պատասխանատու մարմիններն ու դերակատարները:

Այսպիսով, հիմք ընդունելով ՀՀ բուհերում ռիսկերի կառավարման մոդելի արդյունավետության բարձրացման մեխանիզմների և գործընթացների կարևորությունը՝ ստորև ներկայացվում են առաջարկություններ:

1. ՀՀ բուհերում մշակել և ներդնել ռիսկերի կառավարման համակարգեր՝ հաշվի առնելով գործունեության առանձնահատկությունները և բուհերի գործունեության արդյունավետությունը, կատարելագործել որոշ գործընթացներ, ինչպես նաև ստեղծել հիմնարար պայմաններ նոր զարգացումներն ապահովելու համար:
2. 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 փոխազդեցությունը ՀՀ բուհերի ֆինանսների կառավարման, բուհերի զարգացման և հաշվետվողականության գործընթացների միջև:
3. Մշակել ռիսկերի կառավարման մոդելի/համակարգի ներդրման ուղեցույց և մեթոդաբանություն: Նման գործիքակազմի առկայությունը կնպաստի ՀՀ բուհերի գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը: Մասնավորապես, ՀՀ բուհերի ռիսկերի կառավարման համակարգում ընդգրկված աշխատակիցները կունենան անհրաժեշտ գիտելիքներ և հմտություններ՝ իրազեկվածություն և իմացություն:
4. Մշակել ռիսկերի կառավարման տվյալների և տեղեկատվության կառավարման բազա: Նման բազայի առկայությունը հնարավորություն կընձեռի առավել արդյունավետ իրականացնելու ռիսկերի կառավարման մոնիթորինգը, որի արդյունքում հնարավոր կլինի դասակարգել ռիսկերն ըստ նրանց բարդության, հավանականության և ազդեցության:
5. Վերանայել և մշակել ՀՀ բուհերի 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:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Новикова, И. И. 2008. Управление рисками в деятельности высших учебных заведений Российской Федерации, Москва.
Novykova, Y. Y. 2008. Upravlenye ryskamy v dejatel'nosty vuysshyh uchebnyuh zavedenyj Rossyjskoj Federacyy, Moskva.
2. Романова, И. Б., Ермишина О. Ф. 2013. *Организация системы внутреннего контроля в вузе*: <http://uecs.ru/uecs56-562013/item/2271-2013-08-05-06-55-08>.
Romanova, Y. B., Ermyshyna O. F. 2013. Organizatsiya systemy vnutrennego kontrolja v vuze: <http://uecs.ru/uecs56-562013/item/2271-2013-08-05-06-55-08>.
3. Фомичёв, А. Н. 2008. *Риск-менеджмент*. Москва: Дашков и К.
Fomychëv, A. N. 2008. Rysk-menedzhment. Moskva: Dashkov y K.
4. Brewer, A. & Walker, I. 2011. Risk management in a university environment. *Journal of Business Continuity and Emergency Planning*, 5(2), 161-172.
5. Griffith University: Risk Management Framework.: <https://policies.griffith.edu.au/pdf/Risk%20Management%20Framework.pdf> (15.10.2021).
6. Hood, C., Rothstein, H., & Baldwin, R. 2001. *The Government of Risk*. Oxford: Oxford University Press
7. Luhmann, N. 2002. *Risk: A Sociological Theory*. London and New York: Routledge.

СВЕТЛАНА КАРАПЕТЯН - ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ В ВУЗАХ РА

Ключевые слова: академический риск, управление рисками, модель управления рисками вузов, система управления рисками вузов

Высшее образование - одна из основных предпосылок устойчивого развития государства и общества, экономического прогресса, обеспечения конкурентоспособности государства и устойчивого развития.

Система высшего образования - один из важнейших механизмов развития государства, генерации интеллектуального капитала и консолидации профессионального потенциала. В условиях социально-экономических, социокультурных изменений современного экономического общества одной из задач высшего образования является профессиональная подготовка конкурентоспособных специалистов, обеспечивающая эффективность конкурентоспособных вузов. Решение этой проблемы требует совершенствования системы высшего образования и постоянного совершенствования процессов. Наряду с развитием системы высшего образования существует множество проблем, таких как текущие тенденции глобализации в высшем образовании, рост глобальной конкуренции, а также быстрое развитие информационных и коммуникационных технологий, которые напрямую влияют на внутреннюю и внутреннюю системы. внешняя среда образовательных учреждений. Внедрение модели управления рисками для решения этих проблем и обеспечение решений проблем является эффективным операционным механизмом, включая внедрение системы управления рисками. Последнее позволяет повысить эффективность деятельности вузов по ключевым направлениям, а также качество образовательных и исследовательских услуг. Целью данной статьи является исследование содержания способов повышения эффективности модели управления рисками в университетах РА в контексте системы высшего образования. В статье уточняется и предлагается определение академического риска и вводится модель управления рисками с целью повышения эффективности процессов управления рисками, а также разъясняются концептуальные положения для применения этой модели.

SVETLANA KARAPETYAN - WAYS OF INCREASING EFFICIENCY OF RISK MANAGEMENT MODEL AT THE RA HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

***Keywords:** academic risk, risk management, university risk management model, university risk management system*

Higher education is one of the basic preconditions for sustainable development of the state and society, economic progress, ensuring the competitiveness of the state and sustainable development. The system of higher education is one of the most important mechanisms for the development of the state, the generation of intellectual capital, and the consolidation of professional potential. In the conditions of socio-economic, socio-cultural changes of the modern economic society, one of the challenges

of higher education is the professional training of competitive specialists, ensuring the efficiency of competitive universities. The solution of this problem requires the improvement of the higher education system and continuous improvement of the processes. Alongside with the development of the higher education system, there are many challenges, such as the current trends of globalization in higher education, the growth of global competition, as well as the rapid development of information and communication technologies, which directly affect the internal and external environments of educational institutions. Implementing risk management to address these challenges and providing solutions to the problems are the effective operational mechanisms including the implementation of risk management system. The latter one allows to increase the efficiency of activities in key areas for universities, as well as the quality of educational and research services. The objective of this article is to research the content of ways to increase the effectiveness of risk management models at the RA universities in the context of the higher education system. The article clarifies and proposes the definition of academic risk and introduces a risk management model with the aim of increasing the effectiveness of risk management processes and clarifies the conceptual provisions for the application of that model.

Ներկայացվել է՝ 23.09.2021
Գրախոսվել է՝ 04.10.2021

**ԲԱՐՃՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ՄՈՂԵԼՆԵՐԻ
ԳՈՐԾԱՐԿՄԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐՆ ՈՒ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

ՏԱԹԵՎԻԿ ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ բարձրագույն կրթության որակի ապահովում, բարձրագույն կրթության որակի ապահովման մոդել, մոդելի գործարկման սկզբունքներ, առանձնահատկություններ

Բարձրագույն կրթության ոլորտի ներկայիս բարեփոխումների համատեքստում արդիական են որակի ապահովման գործընթացների կատարելագործման հիմնախնդիրները, քանի որ կրթական բարեփոխումները որակի ապահովման համակարգերին շարունակաբար առաջադրում են նորանոր պահանջներ: Հարկ է նշել, որ որակի ապահովման գործընթացների կատարելագործման հիմնախնդիրների լուծումը մեծամասամբ պայմանավորված է նաև բարձրագույն կրթության որակի ապահովման մոդելների մշակմամբ ու արդյունավետ գործարկմամբ: Ուստի, այս համատեքստում հաշվի առնելով որակի ապահովման մոդելների դերակատարությունը պետության բարձրագույն կրթության ոլորտի զարգացման գործում՝ **սույն հոդվածում ներկայացվել են բարձրագույն կրթության որակի ապահովման մոդելների գործարկման սկզբունքներն ու առանձնահատկությունները և բացահայտվել ուսումնասիրված մոդելների ու ՀՀ որակի ապահովման գործընթացների նմանություններն ու տարբերությունները:**

Որակի ապահովումը, մշտապես լինելով կրթական բարեփոխումների առանցքային ուղղություն, միտված է գնահատելու բարձրագույն կրթության որակի ապահովման սուբյեկտների (բուհերի, որակի ապահովման/հավատարմագրման գործակալությունների, մասնագիտացված կազմակերպությունների) գործունեության արդյունավետությունը, ինչպես նաև բարելավելու և կատարելագործելու բուհերի կողմից իրականացվող կրթական ծրագրերի որակը (Խաչատրյան և Մովսիսյան 2020: 140): Բացի այդ, որակի ապահովումը Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի (ԵԲԿՏ) ստեղծման,

դրա գրավչության բարձրացման հիմնաքարերից է: Որակի ապահովման առաջնային նպատակն է ձևավորել և ամրապնդել փոխվստահություն ու գործընկերային կապեր Բոլոնիայի գործընթացի անդամ երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերի միջև՝ դարձնելով այդ համակարգերն առավել մրցունակ, թափանցիկ ու փոխճանաչելի ԵԲԿՏ-ում:

Ուշագրավ է, որ համաշխարհայնացման ու ԵԲԿՏ-ում տեղի ունեցող բարեփոխումների արդյունքում վերափոխվել են բարձրագույն կրթության որակի ապահովման մոտեցումները (տե՛ս Աղյուսակ 1):

Աղյուսակ 1. Որակի ապահովման մոտեցումների համեմատությունը

Որակի ապահովման մոտեցումները մինչև 21-րդ դարը	Որակի ապահովման մոտեցումները 21-րդ դարում
Որակը բացարձակ և ֆիքսված է	Որակը հարաբերական և բազմամակարդակ հասկացություն է
Գերիշխող է մեկ չափանիշը	Որակի գնահատումն իրականացվում է տարբեր չափանիշներով
Որակը որոշվում է կրթական ծառայությունների մատուցողի կողմից	Որակի ապահովման մեկնակետը շահակիցների կարիքների բացահայտումն ու բավարարումն է
Որակը պետք է ստուգվի	Որակը պետք է շարունակաբար բարելավվի
Որակին ներկայացվող պահանջները ֆիքսված են	Որակին ներկայացվող պահանջները փոփոխական են և բազմազան
Որակի վերահսկումն իրականացնում է որակի ապահովման պատասխանատու կառույցը	Որակի համար պատասխանատու են բոլորը

Փոխառված է՝ Lucien Bollaert 2019: 104

Աղյուսակ 1-ից կարելի է փաստել, որ նախկինում բարձրագույն կրթության ոլորտի շահակիցները որակը դիտարկում էին որպես բացարձակ հասկացություն: Որակի ապահովումն ուներ վերահսկողական գործառույթ, որն իրականացնում էին համապատասխան լիազորություններ ունեցող կառույցները՝ կենտրոնանալով մեկ տիրույթի

(չափանիշի) վրա: Որակի ապահովման հարացույցի վերափոխման արդյունքում ներկայումս կարևորվում են ոլորտի առանցքային շահակիցների կարիքներն ու պահանջները, տարբեր գործընթացներում նորարարական մոտեցումների կիրառումը, Դեմինգի կողմից առաջարկվող շարունակական բարելավման սկզբունքի կիրառումը (ՊԻԳԲ)¹, վերջնարդյունքահենք գործընթացների իրականացումը, տարբեր տիրույթներով կրթության որակի գնահատումը: Այսպիսով, բարձրագույն կրթության որակի ապահովման մոտեցումների վերափոխումը ենթադրում է որակի ապահովման ազգային համակարգերում ու բարձրագույն կրթության կառավարման գործող մոդելներում փոփոխությունների կատարում: Օրինակ, եթե պետությունը որդեգրում է, որ «առաջնային է շահակիցների կարիքների բացահայտումն ու բավարարումը», ապա ոլորտի շահակիցները պետք է ներգրավված լինեն համակարգի բարելավման, որոշումների կայացման գործընթացներում, իսկ եթե պետությունն ընդունում է, որ «կրթության որակի համար պատասխանատու են բոլորը», ապա կրթության ոլորտի սուբյեկտները պետք է պատասխանատվություն ստանձնեն իրականացված գործընթացների վերջնարդյունքների ձեռքբերման համար:

Հաշվի առնելով վերոնշյալ մոտեցումները՝ **բարձրագույն կրթության որակի ապահովումը** կարելի է սահմանել որպես գործընթաց, որը կենտրոնանում է ոլորտի առանցքային սուբյեկտների գործունեության պլանավորման ու կատարողականի գնահատման և բարելավման վրա՝ այդպիսով բավարարելով ոլորտի շահակիցների կարիքներն ու պահանջները:

Հարկ է նշել, որ ներկայումս բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ոլորտում կիրառվում են տարբեր մոդելներ, սակայն ստորև մանրամասն ներկայացվում են առավել տարածվածները:

Մալքոլմ Բոլդրիջի գերազանց կատարողականության ամերիկյան մոդել

Սույն մոդելը² մշակվել է 1988 թվականին Բոլդրիջի որակի ազգային պարզևատրման ծրագրի շրջանակներում և անվանվել Միացյալ Նահանգների Առևտրի նախարար (1981-1987թթ), որակի կառավարման առաջատար փորձագետ Մալքոլմ Բոլդրիջի անունով: Ներկայումս

¹ Պլանավորում-իրականացում-գնահատում-բարելավում

² Մոդելի մասին պաշտոնական տեղեկատվությունը՝

<https://www.nist.gov/baldrige/about-baldrige-excellence-framework-education>

Բոլորիցի մոդելը լայն կիրառություն ունի բիզնեսի, ծառայությունների սպասարկման, արտադրության, կրթության ու առողջապահության ոլորտներում (Kedem & Benshalom 2014: 179): Հարկ է նշել, որ մոդելը կիրառվել է բարձրագույն կրթության ոլորտում 1993 թվականից ի վեր՝ նպատակ ունենալով հնարավորություն տալ որակի ապահովման սուբյեկտներին իրագործել իրենց առաքելությունը, բարելավել սեփական գործունեությունը և դառնալ առավել մրցունակ ազգային ու միջազգային մակարդակներում (Baldrige Performance Excellence Program 2021: 2-3): Ներկայումս այս մոդելը կիրառվում է ԱՄՆ-ում, Միացյալ Թագավորությունում, Ռուսաստանում, Սինգապուրում, Նոր Զելանդիայում, Իրանում, Ուկրաինայում, Վիետնամում, Ավստրալիայում, Չինաստանում, Ճապոնիայում:

Բոլորիցի մոդելը ներառում է 7 չափանիշներ: Առաջին երեք տիրույթները՝ *առաջնորդումը* (չափանիշ 1), *ռազմավարական պլանավորումը* (չափանիշ 2) և *շահակիցների ու աշխատաշուկայի վրա կենտրոնացումը* (չափանիշ 3) ներկայացնում են որակի ապահովման սուբյեկտների կառավարման եռյակը: Նշված երեք տիրույթներն ընդգծում են առաջնորդի կամ ղեկավարի առանցքային դերակատարությունը ռազմավարությունների մշակման, իրականացման և աշխատաշուկայի ակնկալիքների ու պահանջների բավարարման գործընթացներում: Այլ կերպ ասած, Բոլորիցի մոդելի երեք տիրույթներով գնահատվում է ղեկավարների գործողությունները որակի ապահովման սուբյեկտների ռազմավարական նպատակներին հասնելու տեսանկյունից: Ըստ այդմ, որակի ապահովման սուբյեկտների ղեկավար կազմից ակնկալվում է ռազմավարական ուղղությունների, տեսլականի, առաքելության, նպատակների, խնդիրների ու արժեքների հստակ սահմանում և սուբյեկտների գործունեության բարելավման ու հետագա զարգացման համար հնարավորությունների ստեղծում:

Փաստահենք որոշումների կայացման համար առանցքային նշանակություն ունի մոդելի 4-րդ չափանիշը՝ հավաստի *տվյալների վերլուծությունը*, քանի որ վերլուծության արդյունքները թույլ են տալիս բացահայտել սուբյեկտների կամ դրանց կառուցվածքային ստորաբաժանումների բարելավման ենթակա տիրույթները, նոր մոտեցումներ ներդնելու ու կիրառելու հնարավորությունները՝ միտված կառավարման համակարգի արդյունավետության բարձրացմանը:

Անձնակազմի կառավարումը (չափանիշ 5), *գործընթացների կառավարումը* (չափանիշ 6) և *որակի ապահովման սուբյեկտների գործունեության արդյունքները* (չափանիշ 7) ներկայացնում են վերջնարդյունքների եռյակը: Այսինքն՝ նշված տիրույթներն ընդգրկում են

սուբյեկտների ամբողջ գործունեության կատարողականի արդյունքները՝ ըստ նրանց ռազմավարությունների ու որդեգրած քաղաքականությունների:

Բոլորիցի մոդելը գործարկվում է յոթ սկզբունքներով: Դրանք են՝

- **Շուկայամետ գործունեությունը և շահակիցների վրա կենտրոնացումը.** ինչը ենթադրում է, որ որակի ապահովման սուբյեկտները պետք է քաջատեղյակ լինեն իրենց շահակիցների ակնկալիքներից ու պահանջներից, կարևոր են նրանց տեսակետները՝ բարելավելու սեփական կատարողականը, բարձրացնելու սուբյեկտների գրավչությունը և աշխատաշուկայում ամրապնդելու իրենց դերն ու դիրքը:
- **Որակի ապահովման սուբյեկտների հեռանկարային զարգացումը.** ինչը ենթադրում է, որ սուբյեկտների ղեկավար կազմը պետք է սահմանի թիրախային նպատակներ, հետևի դրանց իրականացմանը՝ նպաստելով սուբյեկտների ռազմավարական զարգացմանը:
- **Անձնակազմի խրախուսումը.** որակի ապահովման սուբյեկտների գործունեության արդյունավետությունն ապահովելու համար կարևորվում է մոտիվացված աշխատակազմ ունենալը:
- **Շարունակական բարելավումը.** որակի ապահովման սուբյեկտների գործընթացները պետք է միտված լինեն սեփական գործունեության բարելավմանն ու մատուցվող ծառայությունների որակի բարձրացմանը:
- **Առանցքային շահակիցների ներգրավվածությունը տարբեր գործընթացներում.** ինչը ենթադրում է ներգրավվածություն, որը հնարավորություն կտա կառուցել փոխվստահություն, ընդլայնել համագործակցությունը և ամրապնդել առկա գործընկերային կապերը, բարելավել համբավը, բարձրացնել սեփական գործունեության որակը և ստեղծել ռազմավարական այլ հնարավորություններ:
- **Նորարարական ինտեգրումը.** որակի ապահովման փոխկապակցված գործընթացներում խրախուսվում է նոր մոտեցումների և գաղափարների կիրառումը:
- **Հանրային պատասխանատվությունը.** որակի ապահովման սուբյեկտներն իրենց իրականացրած գործողությունների համար հաշվետու են պետությանը և հանրությանը (Baldrige Performance Excellence Program 2021: 4):

Այսպիսով, Բոլորիցի մոդելի արդյունավետ գործարկմամբ հնարավոր է բացահայտել որակի ապահովման սուբյեկտների իրական ներուժը: Բացի այդ, սույն մոդելը թույլ է տալիս տարբեր գործընթացներում կիրառել նորարարական գաղափարներ և բարձրագույն կրթության

ուլորտում ամրապնդել իրենց մրցակցային դիրքը՝ գերազանց արդյունքներ ապահովելով:

Որակի կառավարման եվրոպական հիմնադրամի գերազանցության մոդել

Որակի կառավարման եվրոպական հիմնադրամի (EFQM)³ գերազանցության մոդելը մշակվել է 1998 թվականին 14 առաջատար բիզնես կազմակերպությունների⁴ կողմից: Մոդելի նպատակներն են. ա) աջակցել կազմակերպություններին ինքնավերլուծությունների և ինքնագնահատումների գործում, բ) բացահայտել կազմակերպությունների ուժեղ և թույլ կողմերը, գ) մշակել և կիրառել համընդհանուր մոտեցումներ կազմակերպությունների գործունեության բարելավման գործընթացներում, դ) ներառել ռազմավարական պլանավորումը կազմակերպությունների կառավարման գործընթացներում (Zeps et al 2017: 369):

Սույն մոդելն առաջին անգամ կիրառվել է բարձրագույն կրթության ոլորտում Հոլանդիայի որակի ապահովման մասնագետների, դասավանդողների և հետազոտողների նախաձեռնությամբ (Bollaert 2019: 119), այնուհետև ներդրվել և կիրառվել է Նիդերլանդներում, Մեծ Բրիտանիայում, Իռլանդիայում, Պորտուգալիայում, Հունաստանում, Լատվիայում: Հարկ է նշել, որ այս մոդելը կիրառվում է բարելավելու բուհերի և կրթության որակի արտաքին գնահատում իրականացնող կառույցների կառավարման մոտեցումները: Այլ կերպ ասած, մոդելի կիրառումը հնարավորություն է տալիս վերոնշյալ կառույցների ղեկավարներին կայացնել ռացիոնալ որոշումներ՝ այդպիսով նպաստելով մրցակցային պայմաններում կառույցների գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը:

Բարձրագույն կրթության ոլորտում տեղի ունեցող բարեփոխումների համատեքստում 2020թ. վերանայվել են նաև EFQM մոդելի գործարկման մոտեցումները: Մասնավորապես՝ բարձր կատարողականություն ապահովելու համար որակի ապահովման սուբյեկտները նախևառաջ պետք է պատասխանեն հետևյալ հարցերին (Fonseca & others 2021: 6-7).

- 1) ի՞նչ են ուզում փոփոխել, որտեղից են սկսելու,
- 2) ի՞նչ ծրագիր են մշակել փոփոխություններ կատարելու համար,

³ European Foundation for Quality Management

⁴ Bosch, British Telecom, Bull, Ciba-Geigy, Dassault, Electrolux, Fiat, KLM, Nestle, Olivetti, Philips, Renault, Sulzer, Volkswagen

3) ինչպե՞ս են գնահատելու ծրագրի կատարողականը:

2020 թ-ի EFQM մոդելը բաղկացած է **երեք** տիրույթից՝ ուղղություն (direction), իրականացում (execution) և արդյունքներ (results), որոնց գնահատումն իրականացվում է RADAR⁵ գնահատման գործիքով, 1000 միավորանոց սանդղակով: Հարկ է նշել, որ RADAR գործիքը ոչ միայն հնարավորություն է տալիս գնահատել որակի ապահովման սուբյեկտների պոտենցիալը, բացահայտել ուժեղ և թույլ կողմերը, այլև ուղղորդում է որակի ապահովման սուբյեկտներին, թե ինչ մոտեցումներ պետք է կիրառել ցանկալի վերջնարդյունքի ձեռքբերման համար:

2020 թ-ի EFQM մոդելի ուսումնասիրության արդյունքների համաձայն՝ ինքնագնահատումն իրականացվում է յոթ չափանիշով⁶, որոնցից 1-ին (նպատակ, տեսլական և ռազմավարություն) և 2-րդ (կազմակերպական մշակույթ և կառավարում) չափանիշները վերաբերում են ուղղություն տիրույթին, 3-րդ (շահակիցների ներգրավվածություն), 4-րդ (կայուն արժեքների սպեղծում) և 5-րդը (գործողությունների իրականացում և փոխակերպում)՝ իրականացմանը, իսկ 6-րդ (շահակիցների ընկալում) և 7-րդը (ռազմավարական և գործառնական կառավարում)՝ արդյունքներին:

EFQM մոդելի չափանիշների ուսումնասիրության արդյունքների համաձայն՝ **ուղղություն** տիրույթում գնահատվում են որակի ապահովման սուբյեկտների նպատակների, տեսլականի ու ռազմավարության հստակ սահմանված ու իրատեսական լինելը, որակի ապահովման սուբյեկտների կառավարման համակարգի արդյունավետությունը, ինչպես նաև որոշվում է այդ սուբյեկտների գործունեության բոլոր մակարդակներում կազմակերպական մշակույթի դերակատարությունը: **Իրականացման** տիրույթում գնահատվում է որակի ապահովման սուբյեկտների և շահակիցների համագործակցության արդյունավետությունը տարբեր գործընթացներում, ուսումնասիրվում են որակի ապահովման սուբյեկտների արժեքները՝ իրենց երկարաժամկետ հաջողության և ֆինանսական զարգացման տեսանկյուններից, ինչպես նաև գնահատվում է տարբեր գործընթացներում ռեսուրսների (ֆինանսական, մարդկային, նյութատեխնիկական, կրթական և այլ), նորարարական մոտեցումների ու տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների (S<S)

⁵ RADAR- **R**esult, **A**pproach, **D**eploy, **A**ssess, **R**efine, գնահատման գործիքն առաջարկվել է EFQM ծրագրի շրջանակներում

⁶ EFQM մոդելի մասին պաշտոնական տեղեկատվությունը՝ <https://www.efqm.org/efqm-model/>

կիրառման արդյունավետությունը: **Արդյունքներ** տիրույթում ուսումնասիրվում են շահակիցների ընկալումները որակի ապահովման սուբյեկտների կողմից մատուցվող ծառայությունների վերաբերյալ, ինչպես նաև գնահատվում է որակի ապահովման սուբյեկտների ռազմավարական ծրագրերի կատարողականը և մշակվում են բարելավման պլաններ:

Սույն մոդելի գործարկման հիմքում դրվում են հետևյալ սկզբունքները՝

- **Շահակիցների վրա կենտրոնացումը և համագործակցային կապերի ապահովումը.** այսինքն՝ որակի ապահովման գործընթացները պետք է միտված լինեն որակի ապահովման սուբյեկտների առանցքային շահակիցների կարիքների և պահանջների բավարարմանն ու համագործակցային կապերի ձևավորմանն ու ամրապնդմանը:
- **Գործընթացների վրա կենտրոնացումը.** առաջնային են որակի ապահովման սուբյեկտների պլանավորած միջոցառումների իրականացումը:
- **Փոխվստահությունը.** որակի ապահովման փոխկապակցված գործընթացները պետք է հիմնված լինեն փոխադարձ վստահության վրա:
- **Հավաստիությունը.** որակի ապահովման գործընթացների արդյունքները պետք է լինեն հավաստի:
- **Ինքնաբարելավումը.** որակի ապահովման գործընթացների հիմքում պետք է դրվի սուբյեկտների գործունեության ինքնաբարելավումն ու հետագա զարգացումը (Lucien Bollaert 2019: 125):

Այսպիսով, EFQM մոդելը որակի ապահովման սուբյեկտներին ևս օգնում է բացահայտել իրենց առավելություններն ու թերությունները: Այս մոդելում շեշտադրվում է այն գաղափարը, որ որակի ապահովման սուբյեկտների ձեռքբերումները մեծամասամբ պայմանավորված են արդյունավետ կառավարմամբ, ինչն էլ հանգեցնում է գերազանցության:

Գնահատման ընդհանուր շրջանակի մոդել

Գնահատման ընդհանուր շրջանակը (CAF)⁷ Հանրային կառավարման եվրոպական ցանցի (EUPAN)⁸ կողմից EFQM մոդելի հիման վրա մշակված մոդել է, որը նախատեսված է գնահատելու հանրային հատվածի որակի ապահովման սուբյեկտների կատարողականը: Մոդելի պիլոտային տարբերակը ներկայացվել է 2000 թվականին, որից հետո

⁷ The Common Assessment Framework

⁸ The European Public Administration Network

մողելը վերանայվել է չորս անգամ (2002 թ, 2006 թ, 2013 թ, 2020 թ)⁹: Հարկ է նշել, որ Եվրամիության երկրների նախարարների առաջարկությամբ 2008 թվականին մողելը ներդրվել և գործարկվել է նաև բարձրագույն կրթության ոլորտում: Ներկայումս մողելը կիրառվում է Լեհաստանում, Հունգարիայում, Սլովենիայում, Ռուսաստանում, Ղազախստանում, Նորվեգիայում, Լիտվայում և այլ երկրներում:

Սույն մողելի նպատակն է նպաստել բարձրագույն կրթության որակի ապահովման սուբյեկտների արդյունավետ կառավարմանը՝ կենտրոնանալով սուբյեկտների գործունեության թվայնացման և կայունության, մոտեցումների բազմազանության և նորարարության խթանման վրա: Նշված նպատակն իրագործելի է, եթե բարձրագույն կրթության որակի ապահովման սուբյեկտները.

- կառավարումն իրականացնեն որակի կառավարման համընդհանուր սկզբունքների հիման վրա,
- բոլոր գործընթացներում առաջնորդվեն ՊԻԳԲ շարունակական բարելավման մոտեցմամբ,
- իրականացնեն սեփական գործունեության ինքնագնահատում և դուրս բերեն բարելավման ենթակա բոլոր տիրույթները (EUPAN 2019: 6):

Որակի ապահովման սուբյեկտների ինքնագնահատումն իրականացվում է ինը ուղղություններով: Առաջին հինգ չափանիշները (*առաջնորդություն, ռազմավարություն և պլանավորում, անձնակազմ, համագործակցություն և ռեսուրսներ, գործընթացներ*) վերաբերում են որակի ապահովման սուբյեկտների **կառավարչական ու վարչարարական գործունեությանը**: Այսինքն՝ թվարկված չափանիշներով գնահատվում ու որոշվում է, թե ինչ է անում սուբյեկտը և ինչպես է լուծում իրեն առաջադրված խնդիրները ցանկալի արդյունքների հասնելու համար: Մասնավորապես, կառավարման ու վարչարարության տիրույթներում ուսումնասիրվում են ա) որակի ապահովման սուբյեկտների կառավարման համակարգի առկա վիճակը և առաջնորդի դերակատարությունը որակի ապահովման փոխկապակցված գործընթացներում, բ) որակի ապահովման սուբյեկտների ռազմավարական ծրագրերի իրատեսականությունը, պլանավորման գործընթացները, գ) որակի ապահովման սուբյեկտների մարդկային ռեսուրսների կառավարման համակարգը և անձնակազմի մասնագիտական պատրաստվածության մակարդակի բարձրացմանն ուղղված միջոցառումները, դ) սուբյեկտների ներքին և արտաքին

⁹ CAF մողելի մասին պաշտոնական տեղեկատվությունը <https://www.eipa.eu/portfolio/european-caf-resource-centre/>

համագործակցային կապերը, սուբյեկտների ռեսուրսային ապահովվածությունը, ենթակառուցվածքների գործունեությունը, ե) որակի ապահովման սուբյեկտների գործընթացներում շահակիցների ներգրավվածության աստիճանը: Մյուս չորս չափանիշները (*շահակիցներից բավարարվածության արդյունքներ, անձնակազմից հեղադարձ կապի արդյունքներ, հասարակական պատասխանատվության արդյունքներ, ընդհանուր կատարողական*) ներկայացնում են սուբյեկտների **ներքին և արտաքին շահակիցների, հասարակական պատասխանատվության և ընդհանուր կատարողականի ուղղություններով ձեռք բերված արդյունքները**, որոնք չափվում են կատարողականի ցուցիչների միջոցով:

- Գնահատման ընդհանուր շրջանակի գործարկման սկզբունքներն են՝
1. **Արդյունքների կողմնորոշումը.** որակի ապահովման սուբյեկտները պետք է կենտրոնանան արդյունքների վրա:
 2. **Շահակիցների վրա կենտրոնացումը.** որակի ապահովման գործընթացներում կարևորվում է սուբյեկտների առանցքային շահակիցների թիրախային կարիքների ու պահանջների բավարարումը:
 3. **Առաջնորդություն և սահմանած նպատակների կայունություն.** որակի ապահովման սուբյեկտների ղեկավար կազմը պետք է հստակ սահմանի տեսլականը, առաքելությունն ու նպատակները և ստեղծի առողջ մթնոլորտ՝ այդպիսով նպաստելով այդ նպատակների հետևողական իրականացմանը:
 4. **Գործընթացների և փաստերի կառավարում.** այսինքն ցանկալի արդյունքն ավելի հեշտությամբ է ձեռք բերվում, եթե գործընթացները կառավարվում են, և որոշումները հիմնված են տվյալների վերլուծության վրա:
 5. **Անձնակազմի համալրում և մասնագիտական զարգացում.** որակի ապահովման սուբյեկտները կարող են ունենալ մրցակցային առավելություններ արհեստավարժ անձնակազմի առկայության և նրանց շարունակական ինքնազարգացման դեպքում:
 6. **Շարունակական ուսումնառություն, նորարարություն, բարելավում.** բարձրագույն կրթության ոլորտում տեղի ունեցող բարեփոխումները և որակի ապահովման սուբյեկտներին առաջադրված մարտահրավերները հաղթահարելի են շարունակաբար կրթվելու ու նոր մոտեցումներ կիրառելու պարագայում: Հետևաբար, շարունակական բարելավումը պետք է լինի որակի ապահովման սուբյեկտների գլխավոր նպատակը:

7. **Համագործակցային կապերի ամապնդում ու զարգացում.** թիրախային նպատակների իրականացման համար որակի ապահովման սուբյեկտները պետք է մշտապես ստեղծեն, ամրապնդեն ու առավել զարգացնեն իրենց համագործակցային կապերը գործընկեր կառույցների հետ:

8. **Սոցիալական պատասխանատվություն.** որակի ապահովման սուբյեկտները պետք է ստանձնեն սոցիալական պատասխանատվություն և փորձեն բավարարել տեղական ու գլոբալ համայնքների սպասելիքներն ու պահանջները (EUPAN 2019: 8):

Այսպիսով, սույն մոդելի գործարկման հիմքում ևս ընկած է գերազանցության գաղափարը, ըստ որի՝ որակի ապահովման սուբյեկտները կարող են ապահովել բարձր կատարողականություն առաջնորդող ռազմավարությունների և պլանավորման, անձնակազմի, շահակիցների համագործակցության, ռեսուրսների և գործընթացների միջոցով:

Ուշագրավ է, որ ՀՀ-ում որակի ապահովման գործընթացների իրականացումը ևս հիմնված է ուսումնասիրված մոդելների չափանիշների ու սկզբունքների համադրման վրա: Մասնավորապես, ՀՀ որակի ապահովման տասը չափանիշներից ¹⁰ յոթը (առաքելություն և նպատակներ, կառավարում և վարչարարություն, պրոֆեսորադասախոսական (ՊԴ) և ուսումնաօժանդակ (ՈԻՕ) կազմեր, ենթակառուցվածքներ և ռեսուրսներ, հասարակական պատասխանատվություն, արտաքին կապեր և միջազգայնացում, որակի ներքին ապահովման համակարգ) տեսականորեն համապատասխանում են ուսումնասիրված մոդելների չափանիշներին: Բացի այդ, որակի արտաքին գնահատումներն իրականացվում են երեք տեսանկյունից՝ որակավորումների արժանահավատ շնորհում (Չափանիշներ՝ 3, 5, 7), սուբյեկտների ռիսկերի կառավարում, բարելավում և զարգացման հնարավորություններ (չափանիշներ՝ 1,2,10), երկարաժամկետ զարգացում (չափանիշներ՝ 4,6,8,9): Այսինքն՝ գնահատելիս հաշվի են առնվում, թե ա) արդյո՞ք հավատարմագրման ենթակա կրթական հաստատությունների գործող կրթական ծրագրերը, պրոֆեսորադասախոսական կազմն ու նյութատեխնիկական հագեցվածությունն ապահովում են արդի, գործնական հմտություններով, որակավորումների ազգային շրջանակի և ոլորտի շահակիցների պահանջներին համապատասխան

¹⁰ ՈԱԱԿ, ՀՀ մասնագիտական կրթության փորձաքննության անցկացման ձեռնարկ, Երևան 2015, էջ 28-37

մասնագետների պատրաստումը, բ) արդյո՞ք հաստատություններն իրենց բարելավման և զարգացման համար ունեն դիսկերի կառավարման մեխանիզմներ, գ) արդյո՞ք բուհի բոլոր շահակիցներն ունեն վստահություն որակի ապահովման գործընթացների նկատմամբ և ինչպե՞ս է դա արտահայտվում¹¹:

Ընդհանրացնելով ուսումնասիրված մոդելների ու ՀՀ որակի ապահովման գործընթացների համեմատության արդյունքները՝ Աղյուսակ 2-ում ըստ ոլորտների դասակարգված են հիմնական նմանությունները:

Աղյուսակ 2. Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման մոդելների համեմատությունը

Ուղղություն/ոլորտ	Նույնատիպ սկզբունքներ
Առաջնորդում/կառավարում	1) Ռազմավարական կառավարում՝ միտված որակի ապահովման սուբյեկտների շարունակական բարելավմանը և հեռանկարային զարգացմանը, 2) Գործընթացների արդյունքների կարևորում, 3) Թափանցիկության և հաշվետվողականության ապահովում, 3) Փաստահենք որոշումների կայացում:
Շահակիցների կառավարում	1) Շահակիցների կարիքների, ակնկալիքների ու պահանջների բավարարում, 2) Շահակիցների ներգրավվածություն որոշումների կայացման և որակի ապահովման փոխկապակցված գործընթացներում, 3) Շահակիցների խրախուսում, 4) Անձնակազմի համալրում, մասնագիտական զարգացում և շարունակական կատարելագործում,

¹¹ «ՈԱԱԿ-ի Հավատարմագրման հանձնաժողովի կողմից ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման շնորհման վերաբերյալ որոշումների կայացման քաղաքականությունը հաստատելու մասին» Հավատարմագրման հանձնաժողովի 24 դեկտեմբերի 2020 թ. N 35-Լ որոշում, դրույթներ 3,4:

	5) Շահակիցների հետ համագործակցային կապերի ամրապնդում և զարգացում ռազմավարական նպատակների իրականացման համար:
Ուսումնական գործընթացի կառավարում	1) Վերջնարդյունքահենք գործընթացների իրականացում, 2) Ուսումնական գործընթացում նորամուծությունների ներմուծում
Որակի կառավարում	1) Տարբեր տիրույթներում որակի ապահովման սուբյեկտների գործունեության ինքնագնահատում, արտաքին գնահատումներ, 2) Մշտադիտարկումների իրականացում, 3) Նպատակների չափելիության որոշում, 4) Թերությունների վերացում, 5) Գործընթացների բարելավում, 6) Նոր միջոցառումների մեկնարկ:

Բացի վերոնշյալից, որպես նմանություններ կարելի է հավելել հետևյալները՝

- որակի ապահովման գործընթացներն սկսվում են ոլորտի շահակիցների կարիքների վերհանումից ու վերլուծությունից, որոնց արդյունքները կիրառվում են որակի ապահովման սուբյեկտների հետագա գործունեությունը պլանավորելիս և արդյունավետությունը գնահատելիս,
- որակի ապահովման գործընթացներում առանցքային նշանակություն ունի ղեկավար կազմի դերը՝ որակի ապահովման սուբյեկտների ռազմավարական զարգացման տեսանկյունից,
- որակի ապահովման գործընթացների հիմքում սուբյեկտների գործունեության շարունակական բարելավման գաղափարն է: Այլ կերպ ասած, արդյունավետ կառավարումը հանգեցնում է գործընթացների մշտական վերանայումների: Ուստի շարունակական բարելավումը պետք է լինի որակի ապահովման սուբյեկտների գործունեության հիմնական նպատակից մեկը,
- գործընթացներն իրականացվում են որակի ապահովման համակարգային մոտեցմամբ (ներդրումներ-գործընթացներ-արդյունքներ),

- ինքնավերլուծություն իրականացնելիս որակի ապահովման սուբյեկտները պետք է պարզաբանեն, թե. ա) ինչ են պլանավորել, բ) ինչ են անում փաստացի, գ) ինչպես են համոզվում, որ իրենց կիրառած մեխանիզմներն ու գործիքակազմն արդյունավետ են, դ) ինչ բարելավումներ են անհրաժեշտ:

Ուսումնասիրված մոդելների միջև տարբերությունները հիմնականում պայմանավորված են տվյալ երկրի տնտեսության, բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ոլորտի առանձնահատկություններով: Օրինակ, ՀՀ-ում առանձնակի ուշադրության են արժանանում ոչ միայն գործընթացների վերջնարդյունքները, այլ վերջիններիս չափման միավորները՝ գնահատման առանցքային ցուցանիշները (ԳԱՑ) կամ որակի ապահովման համատեքստում որակի ապահովման ցուցանիշները (ՈԱՑ), քանի որ դրանցից է մեծապես կախված սուբյեկտների գործունեության արդյունավետությունը: Մասնավորապես, գնահատելիս մեծամասամբ հաշվի է առնվում, թե ինչպես է իրականացվում գնահատման առանցքային ցուցանիշների (որակի ապահովման ցուցանիշների) վրա հիմնված ռազմավարական կառավարումը:

Ամփոփելով հետազոտությունը՝ կարելի է փաստել, որ ՀՀ որակի ապահովման գործընթացները և սույն հոդվածում ուսումնասիրված մոդելները հիմնականում համադրելի են իրենց նպատակների, չափանիշների և սկզբունքների կիրառման տեսանկյուններից: Ընդ որում, որակի ապահովման գործընթացները միտված են սուբյեկտների գործունեության արդյունավետության գնահատմանը և բարելավմանը, ոլորտում նրանց մրցակցային դիրքի ամրապնդմանը, կառավարման համակարգի ճկունությանը՝ ապահովելու գերազանց արդյունքներ: Այսպիսով, որակի ապահովման մոդելների արդյունավետ գործարկումը հնարավորություն է տալիս զանազան գործիքակազմով ու մոտեցումներով գնահատել սեփական գործունեությունը, բացահայտել փաստացի ներուժը և սուբյեկտներին աջակցել ջանքերն ուղղելու որակապես նոր բարելավումների իրականացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Խաչատրյան Ռ., Մովսիսյան Տ., Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգ. հավատարմագրումը որպես որակի արտաքին ապահովման մեխանիզմ, Երևան, Բանբեր 2(51), Լինգվա, 2020, էջ 140:

- Xachatryan R., Movsisyan T., Bard'ragowyn krt'owt'yan oraki apahovman hamakarg. havatarmagrowmy' orpes oraki artaqin apahovman mexanizm, Er&an, Banber 2(51), Lingva, 2020, e'j 140:
2. Baldrige Performance Excellence Program, 2021. Baldrige Excellence Builder: Key Questions for Improving Your Organization's Performance. P. 4.
 3. Bollaert L. 2019. A Manual for Internal Quality Assurance in Higher Education. 2nd Edition. European Association of Institutions in Higher Education. Brussels, Belgium. P. 104, 119, 125.
 4. Fonseca L., Amaral A., Oliveria J. 2021. Quality 4.0: The EFQM 2020 Model and Industry 4.0 Relationships and Implications. Journal of Sustainability 13(6). Switzerland. P. 5-7.
 5. Kedem Y., Benschalom E., 2014. Quality Management in Institutions of Higher Education: The Baldrige Model. Journal of International Scientific Publications: Volume 12. P. 179.
 6. Zeps A., Ilijins J., Ribickis L. 2017. Integration of EFQM Excellence Model in RTU Development Strategy: Pilot Project Review. 5th International Scientific Conference: Contemporary Issues in Business, Management and Education. Lithuania, Vilnius. P. 369.
 7. The European Public Administration Network (EUPAN). 2019. The European model for improving public organizations through self-assessment. European Institute of Public Administration. P. 9.

ТАТЕВИК МОВСИСЯН - ПРИНЦИПЫ И ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛЕЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Ключевые слова:** Обеспечение качества высшего образования, модели обеспечения качества высшего образования, принципы, особенности реализации модели*

В данной статье исследуются принципы и особенности реализации американской и европейской моделей обеспечения качества в высшем образовании. В результате были выявлены сходства и различия между изучаемыми моделями и процессами обеспечения качества в Республике Армения. Согласно результатам исследования, основное сходство заключается в выявлении и удовлетворении потребностей и требований заинтересованных сторон, видении менеджеров, управленческих способностях и навыках, применение принципа постоянного повышения качества в различных процессах, укрепление и развитие кооперационных связей и поощрение сотрудников. А различия между изучаемыми

моделями в основном связаны с особенностями области обеспечения качества высшего образования в данной стране, некоторыми принципами и подходами к реализации модели. В отличие от исследуемых моделей, в Армении особое внимание уделяется единицам измерения результатов процесса - ключевым показателям эффективности (КПЭ) или показателям обеспечения качества (ПОК) в контексте обеспечения качества, так как эффективность деятельности в сущности зависит от них.

TATEVIK MOVSISYAN - THE PRINCIPLES AND PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE MODELS

***Keywords:** higher education quality assurance, higher education quality assurance models, principles and peculiarities of model implementation*

The article examines the principles and peculiarities of the implementation of American and European models of quality assurance in higher education. As a result, similarities and differences were identified between the studied models and quality assurance processes in the Republic of Armenia. According to the results of this research, the main similarities among the models are in identifying and meeting the needs and requirements of stakeholders, the vision of managers, their managerial abilities and skills, the application of the principle of continuous quality improvement in various processes, strengthening and developing cooperation and encouraging employees. The differences among the studied models are mainly related to the peculiarities of the field of higher education quality assurance in a given country, some principles and approaches to the implementation of the models. Unlike the studied models, in Armenia special attention is paid to the units of measurement of the results of the processes - key performance indicators (KPI) or quality assurance indicators (QPI) in the context of quality assurance, since the performance of entities depends on them.

Ներկայացվել է՝ 17.09.2021
Գրախոսվել է՝ 22.09.2021

**CROSS-CULTURAL COMPETENCIES
IN MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

EVA MINASYAN, LILIT SAHAKYAN

Keywords: *cross-cultural competencies, multicultural educational environment, multicultural education, multilingual education*

The article touches upon one of the most urgent problems of modern professional education - the training of a future specialist in multicultural EE (educational environment). At present, social development requires a thorough study of the notion of 'multicultural education' given the necessity to educate future professionals ready to interact in a cross-cultural team. Based on such core methods of the scientific research including analysis, comparison, abstraction and generalization, the authors analyze the basic pedagogical categories that underlie this process and clarify the key concept of the research, concluding that the multicultural educational environment is a complex pedagogical phenomenon that involves the comprehensive development of the individual with a special emphasis on his/her competencies to act in a multinational society effectively.

The current stage of development of society actualizes the need for a close study of the concept of multicultural education and cross-cultural competencies, in view of the need to train future specialists to carry out professional activities in a multinational team. To define the concept of "multicultural educational environment", it is necessary to clarify such terms as "environment" and "educational environment". The concept of "environment" is studied by many sciences: sociology, philosophy, cultural studies, psychology and pedagogy (Lesgaft 1988:6-15). From the point of view of sociology, it is "a set of material, spiritual and social conditions of human existence" (ibid). In the philosophical sense, the environment is "a complex of natural conditions in which the activity of humanity takes place". In psychology, the environment is defined as "a property that resists a person in the world around him; a socio-historical and social situation; certain conditions that surround a person and affect him as a person and as an organism" (ibid). As to the application of the term "environment" in

pedagogy, it was first discovered in the works of P. Lesgaft (ibid), who applied the concept in the pedagogical environment. Later, in various aspects, this phenomenon was considered in the studies of many scientists (Jasvin 2001). The so-called theory of the environment was developed by putting the category of interaction into the basis of this concept. This led to the emergence of a specific classification of the environment as a pedagogical phenomenon, and they began to distinguish *natural, subject-spatial, aesthetic, educational, socio-pedagogical* and *socio-cultural environments* (ibid:10-32). Modern scientists and teachers define the environment as a set of conditions for the flow of people's lives, their environment, as 'a space for the development and improvement of an individual, his knowledge, skills and abilities' (ibid). Taking into account all the above-mentioned opinions, as well as modern pedagogical practice, we will give such a definition of the concept of "environment" – it is a psycho-sociocultural notion, which consists of the physical, psychological, social and spiritual environment of the individual, in which his immediate formation and development takes place.

Derived from this is the concept of 'educational environment'. As in the case of the previous term, modern scientists do not come to a consensus. Thus, G. Beljaev (Beljaev 2000:10-40) puts into this concept the understanding of the educational environment as a part of the socio-cultural environment in which the interaction of various educational processes, their components, as well as the inclusion of the student in cultural communication with society. N. Spichko (Spichko 2004:40-48) specifies the environment as a complex of psychological, social, material and spatial factors and interpersonal relationships. O. Artemyeva, et al. (Artemyeva et al 2005:60) define the educational environment as learning and educational specific to a given school, which is created and managed by teachers and the administration of the institution. V. Slobodchikov (Slobodchikov 1997) explains this concept with the interaction of the individual with their environment and comprehension of it as a system of influence and a number of factors that ensure the development of the personality in its space-time and social environment. Based on the above definitions, as well as taking into account the analysis of pedagogical theory and practice, we will define the "educational environment" as a set of social, physical and psychological-pedagogical conditions that effectively contribute to the formation and development of the student's personality by taking into account modern educational trends.

Studying the problems of the educational environment, it is impossible to bypass the work of V. Jasvin (Jasvin 2001), who is considered to

be the founder of the theory of the educational environment. The scientist puts forward the statement that any educational environment consists of spatial-architectural, social and psycho-didactic components. The author also describes such components of the educational environment as a single educational, information environment; a set of electronic tools to support the educational process and scientific research; a set of training programs and literature, visual aids; laboratory equipment and furniture; infrastructure and method support for open education; a social security system, etc. physical education of participants in the educational process; architecture and construction of educational buildings and energy-saving technologies; training and retraining of scientific and pedagogical staff (ibid).

A number of scholars (Minasyan 2016:268-274; Spichko 2004:44 – 48; Kazaryan 2012:76-84) distinguish several functions of educational environments, depending on the point of its consideration, which can be generalized and reduced to the following ones: The consideration of EE (educational environment) as 1) a set of opportunities for the student's learning and development of his/her skills and competencies, as well as personal potentials; 2) as a set of training tools that are focused not only on the collective pedagogy but also on the student's development zone. Today, the ability of modern students to choose independently and build an EE for themselves is especially relevant, which makes the student the subject of self-development, and the EE is the object of choice and the tool used. It is to be highlighted that the vision of the EE is to design a course relying upon every student's requirement, which is key to our research. Following this, the EE of a particular educational institution should first be theoretically designed, and then practically modeled in accordance with the purpose of training, as well as several specific features of the contingent students and conditions of the educational institution.

The analysis of the EE as an object of psychological and pedagogical monitoring is dictated by the constant dynamic changes in the modern educational environment. We also share the opinion of O. Obdalova (Obdalova 2007:89-94) about the impossibility of considering the EE as an unambiguous pre-set model. According to the scientist, the EE has no beginning and no end, it opens where the teacher and the student meet, and where they work together to design and acquire knowledge. And such an environment should be considered both a subject and a resource for joint activities. The scientist considers the system of relationships between an adult and a child to be a special EE, in which it is possible to identify the processes

that occur with a person in the process of development and assimilation of norms.

V. Slobodchikov (Slobodchikov 1997) defines two basic indicators of the EE: its resource potential and structuralism. In general, from the point of view of the environmental approach, which will be discussed in the corresponding paragraph, the emphasis should be shifted from the dominant pedagogical influence on the student's personality to the development of such an EE, where his/her self-learning and self-development are to be organized. In this case, its internal learning mechanisms will be activated in interaction with the environment. This approach identifies a number of tasks that need to be solved, namely, to construct a variety of EE; to determine their general and local learning effect and its growth; and to analyze the influence of the environment on the further behavior of the subject.

The problem becomes relevant in regard of management impact on the operating system. It should be noted that at the level of a separate educational institution, it should be designed in accordance with the idea of expanding the spheres of current and immediate personal development, which is based on the transformation of the EE into an optimal productive one for personal development. Based on the refined definitions of the notions 'environment' and 'educational environment', we will define the key concept of this study – the multicultural educational environment. It should be noted that there are also a huge number of discrepancies in the interpretation of this concept, and below we have considered some of them.

Thus, I. Potapova, et. al. (Potapova 2012: 95 – 108) defines this term as a dynamic system of cultural elements, the mutual influence of subjects and objects of the educational process, which helps to instill universal and national values, social and cultural traditions, as a result enriching the life experience of all its subjects. According to the scientist, the multicultural educational environment contributes to the formation of tolerance, social activity, mobility, flexibility and self-regulation; the accumulation of life experience in various cultural and social contexts.

Relevant for our research is the scientific search of O. Reshetova (Obdalova 2014:60 (acc. to Reshetova O.P.)), aimed at the definition of the multicultural educational environment of a higher educational institution. The scientist interprets it as "a spiritually rich atmosphere of business and interethnic relations", which influence the worldview, way of thinking and behavior of its subjects, stimulate the introduction to some national and universal spiritual values. In a practical sense, a multicultural educational environment assumes the presence of a multicultural audience consisting of

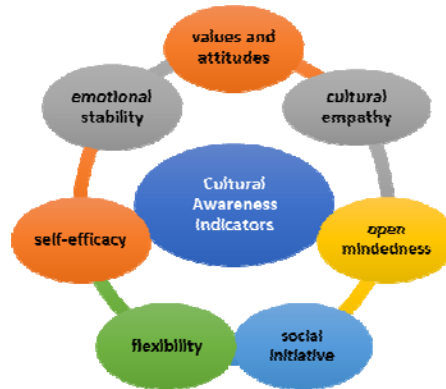
multi-age, multi-ethnic and multi-confessional faculty and students. Summarizing the above works, we can conclude that the authors rely on the concepts of culture, environment and education, and understand the multicultural educational environment as the integration of the activities of the cultural sphere with the sphere of education in a particular region within the framework of ethnic and world components.

Based on the above opinions and the analysis of the concepts of culture, environment, multicultural education, and educational environment, we define multicultural educational environment as a relevant hierarchical space-time continuum, where various ethnic and international teaching phenomena interact practice cultural and educational competencies aiming at a comprehensive planetary (global) formation and development of the modern person with high-level tolerance, mutual interest, respect and empathy.

To increase awareness of cross-cultural competence (CCC) and fostering CCC among HEI students originating from various cultural settings, an international-intercultural student e-discussion-debate on “*From cultural understanding to cross-cultural competence*” was organized for Plekhanov Russian University of Economics (PRUE, Russia) and Yerevan Gladzor University (YGU, Armenia) by the authors of the article. During the e-event, the authors of the article, who acted as organizers and moderators of the virtual event, asked the e-event participant-students (40 participants from different ethnic and cultural backgrounds) to define “cross-cultural competence”. Firstly, based on the brainstorming, assumptions, associations and formulations of the participants, CCC was defined as “*a set of culture knowledge, skills and abilities developed through education, training and experience that aim at providing the ability to operate efficiently within any culturally complex environment with a close consideration of cultural, linguistic, and regional proficiencies and by its application in cross-cultural contexts*”.

Secondly, the participants of the virtual event were asked to mention cultural awareness indicators that build up the complex multicultural competence. As well, they were facilitated to elaborate on each of the indicators, exchange their viewpoints and speak out pros and cons on a number of topic-related statements put forward by the event moderators. Based on their replies to the question related to cultural awareness indicators that build up the complex multicultural competence, the following chart (See Chart 1) has been developed:

Chart 1. Cultural Awareness Indicators Building Multicultural Competence



Afterwards, the participants were asked to elaborate on the importance of cultural competence in education. As to the importance of cultural competence in case of students, the participants shared the idea that *culturally competent students have a variety of attributes that help them as individuals to produce better outcomes for themselves and others*. As to the importance of cultural competence in case of educators, the participants emphasized *the fact that the level of awareness of cross-cultural competence helps university professors to assist their students to achieve higher levels in their studies and to be well-prepared for careers in the 21st century*. Moreover, some the students provided real-life examples from their own student life that proved their views on the significance of building and incorporating cross-cultural competence by university educators in the classroom. The students primarily pointed out that *those professors who generally redirect their role in the classroom from instructor to facilitator, thus expressing interest in the ethnic background of their students and maintaining a strict level of sensitivity to students' language concerns, motivate and inspire students to feel less marginalized and pressured, and demonstrate better academic performance*. As an outcome, the participants of the virtual event came to the conclusion that level of sensitivity and power of observation definitely may be initial steps and trustworthy tools both for students and educators to be well aware of cultural diversity and cross-cultural competencies, as well as, to bridge the culture gap and to overcome possible hindrances of unconscious and conscious cultural unawareness in a multicultural educational environment.

To sum up, it is worth mentioning that the main directions of the further study of the problems raised in the article include the study of

features, justification of pedagogical conditions, as well as modeling of foreign language training for future specialists in a multicultural educational environment. Thus, we can conclude that the multicultural educational environment is a complex pedagogical phenomenon that involves the comprehensive development of the individual with a special emphasis on his/her competencies to act in a multinational society effectively.

REFERENCES

1. Артемьева О.А., Макеева М.Н., Мильруд Р.П. Методология Организации Профессиональной Подготовки Специалиста на Основе Межкультурной Коммуникации Методология Организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации. Изд. ТГТУ, 2005. 160 с. <<https://www.tstu.ru/book/elib/pdf/2005/makeeva.pdf>> (retrieved on 24.05. 2021).
Artem'eva O.A., Makeeva M.N., Mil'rud R.P. Metodologija Organizacii Professional'noj Podgotovki Specialista na Osnove Mezhkul'turnoj Kommunikacii Metodologija Organizacii professional'noj podgotovki specialista na osnove mezhkul'turnoj kommunikacii. Izd. TGTU, 2005. 160 s.
2. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. М.: ИЦКПС. 2000. 157 с.
Beljaev G. Ju. Pedagogicheskaja harakteristika obrazovatel'noj sredy v razlichnyh tipah obrazovatel'nyh uchrezhdenij. M.: ICKPS. 2000. 157 s.
3. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл. 2001. 365 с.
Jasvin V.A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju. M.: Smysl. 2001. 365 s.
4. Kazaryan Sh.E. Comparative-conceptual analysis of verbs of movement of the base level based on English and Spanish) // Bulletin of Moscow State Linguistic University. 2012. № 657. pp. 76-84.
5. Лесгафт П. Избранные педагогические сочинения. Изд. Педагогика, 1988. 400 с.
Lesgaft P. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. Izd. Pedagogika, 1988. 400 s.
6. Minasyan T.E. Case study guidelines for business English learners // Гуманитарное образование в экономическом вузе. IV Международная

- научно-практическая заочная интернет-конференция, 2016, С. 268-274.
- Minasyan T.E. Case study guidelines for business English learners // Gumanitarnoe obrazovanie v jekonomicheskom vuze - IV Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja zaohnaja internet-konferencija, 2016, S. 268-274.
7. Inojazychnoe obrazovanie v XXI veke v kontekste sociokul'turnyh i pedagogicheskikh innovacij. – Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2014. – 180 s. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. – 180 с. <<https://core.ac.uk/download/pdf/287486499.pdf>> (retrieved on 01.06.2021).
8. Обдалова О. А. Самостоятельная учебная деятельность как основа современной модели обучения // Язык и культура. Т. 2: Сборник статей XIX Международной научной конференции. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007, С. 89-94.
Obdalova O. A. Samostojatel'naja uchebnaja dejatel'nost' kak osnova sovremennoj modeli obuchenija // Jazyk i kul'tura. T. 2: Sbornik statej XIX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2007, S. 89-94.
9. Потапова И.А., Коробкова О.М. Модель формирования мультикультурного поведения учащихся общеобразовательных школ поликультурного региона // Уровень жизни населения регионов России. 2012. №2. С. 95 – 108.
Potapova I.A., Korobkova O.M. Model' formirovanija mul'tikul'turnogo povedenija uchashhihsja obshheobrazovatel'nyh shkol polikul'turnogo regiona // Uroven' zhizni naselenija regionov Rossii. 2012. №2. S. 95 – 108.
10. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. 1997. №7. С. 17 – 184.
Slobodchikov V. I. Obrazovatel'naja sreda: realizacija celej obrazovanija v prostranstve kul'tury // Novee cennosti obrazovanija: kul'turnye modeli shkol. 1997. №7. S. 17 – 184.
11. Спичко Н.А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. №5. С. 44 - 48.
Spichko N.A. Obrazovatel'naja sreda v obuchenii inostrannym jazykam // Inostrannye jazyki v shkole. 2004. №5. S. 44 - 48.

**ԵՎԱ ՄԻՆԱՅԱՆ, ԼԻԼԻԹ ՍԱՀԱԿՅԱՆ - ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ
ԿԱՐՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԿՐԹԱԿԱՆ
ՄԻՋԱՎԱՅՐՈՒՄ**

Հիմնաբառեր՝ միջմշակութային կարողականություններ, բազմամշակութային կրթական միջավայր, բազմամշակութային կրթություն, բազմալեզու կրթություն

Հոդվածում դիտարկվում է ժամանակակից մասնագիտական կրթության ամենահրատապ խնդիրներից մեկը՝ բազմամշակութային կրթական միջավայրում ապագա մասնագետի պատրաստումը: Ներկայումս սոցիալական զարգացումը պահանջում է «բազմամշակութային կրթություն» հասկացության մանրակրկիտ ուսումնասիրություն՝ հաշվի առնելով ապագա մասնագետներին միջմշակութային թիմում կրթելու անհրաժեշտությունը: Հիմնվելով գիտական հետազոտության այնպիսի հիմնական մեթոդների վրա, ինչպիսիք են՝ վերլուծություն, համեմատություն, արստրակցիա և ընդհանրացում, հեղինակները վերլուծում են մանկավարժական հիմնական կատեգորիաները, որոնք ընկած են այս գործընթացի հիմքում և հստակեցնում հետազոտության հիմնական հայեցակարգը՝ եզրակացնելով, որ բազմամշակութային կրթական միջավայրը բարդ մանկավարժական երևույթ է, որը ներառում է անհատի համակողմանի զարգացում՝ բազմազգ հասարակությունում արդյունավետ գործելու նրա կարողականությունների վրա հատուկ շեշտադրմամբ:

**ЕВА МИНАСЯН, ЛИЛИТ СААКЯН - МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В
СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Ключевые слова: межкультурные компетенции, мультикультурная образовательная среда, мультикультурное образование, мультилингвальное обучение

В статье рассмотрена одна из актуальных проблем современного профессионального образования – подготовка будущего специалиста в мультикультурной образовательной среде. В настоящее время социальное развитие требует тщательного изучения понятия «многокультурное образование», учитывая необходимость обучения будущих профессионалов, готовых к взаимодействию в кросс-культурной команде.

На основе таких основных методов научного исследования, как анализ, сравнение, абстракцию и обобщение, авторы анализируют основные педагогические категории, лежащие в основе этого процесса, и уточняют ключевую концепцию исследования, делая вывод о том, что мультикультурная образовательная среда является сложным педагогическим явлением, которое включает в себя: всестороннее развитие человека с особым упором на его / ее способности эффективно действовать в многонациональном обществе.

Ներկայացվել է՝ 17.09.2021
Գրախոսվել է՝ 15.09.2021

**ԻՆՏԵԳՐՎԱԾ ԴԱՍԵՐԻ ԴԵՐՆ ԱՄԲՈՂՋԱԿԱՆ ԱՇԽԱՐՀԱՅԱՑՔԻ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

**ԼՈՒԻԶԱ ՄԻԼԻՏՈՍՅԱՆ
ԱՆՆԱ ԳԱԲՐԻԵԼՅԱՆ**

Հիմնաբառեր՝ ինտեգրված դասեր, միջառարկայական կապեր, աշխարհայացք, հոյիզմ, քննադատական մտածողություն, չափորոշիչ, ուսումնառություն

Հոդվածը անդրադառնում է ինտեգրված դասերին և վերլուծում դրանց դերը աշակերտի ամբողջական աշխարհայացքի ձևավորման գործում: Ներկայացվում են մանկավարժական հայեցակարգում տեսակետեր ինտեգրված դասերի վերաբերյալ, քննության է առնվում ամբողջական աշխարհայացքի և ինտեգրված դասերի միջև կապը, պարզաբանվում են ինտեգրված դասերի առանձնահատկությունները: Հոդվածի նպատակն է ներկայացնել դպրոցներում ինտեգրված դասերի առկայության և արդյունավետության վերաբերյալ վերլուծություն և ուսումնասիրել 3-9-րդ դասարաններում անցկացրած ինտեգրված դասերի արդյունավետությունը աշակերտների և ուսուցիչների հարցման արդյունքների հիման վրա: Հետազոտությանը մասնակցել էին նաև Վ. Բոյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության և մասնագիտական մանկավարժության ֆակուլտետի «Մասնագիտական մանկավարժություն» մասնագիտությամբ մագիստրատուրայի 2-րդ կուրսի ուսանողուհիներ Աբրահամյան Մելինեն, Ղազարյան Անին և Սիմոնյան Շուշանը: Ինտեգրված դասերին անդրադարձ է կատարվում ՀՀ հանրակրթության առարկայական նոր չափորոշչում (ՀՀ կրթության բարելավման ծրագրի օտար լեզուների ուսումնական բնագավառի հանրակրթության առարկայական չափորոշչային վերջնարդյունքները և օրինակելի ծրագրերը 2020:7): Նոր չափորոշիչները ենթադրում են օտար լեզուների միջառարկայական կապերի հաստատում հասարակագիտական, բնագիտական առարկաների ինտեգրում «Լեզվի և բովանդակության ինտեգրված ուսուցում» մեթոդի (CLIL-Content and Language Integrated Learning) շրջանակում:

Հայաստանում ինտեգրված դասերի իրականացման փորձ էր կատարվել տարրական դպրոցի ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագրի շրջանակներում (ՏԴՈՒՎԾ)՝ ԱՄՆ կրթական ու մշակութային հարցերով բաժնի աջակցության շնորհիվ, որը շեշտը դրել է տարրական դպրոցի ուսուցիչների ինչպես պատրաստման, այնպես էլ վերապատրաստման ծրագրերի նորարարացման վրա: Այս ծրագրի արդյունքում ստեղծվեց «Ինտեգրված թեմատիկ միավորներ: Ձեռնարկ տարրական դպրոցի ուսուցիչների պատրաստման ու վերապատրաստման համար» ձեռնարկը: Այն շատ կարևոր քայլ է այն հետազոտական և նախապատրաստական աշխատանքների համար, որոնք կնպաստեն ՀՀ կրթական համակարգի հետագա զարգացմանը և ինտեգրված դասերի ներդրմանը (Աստվածատրյան 2005: 7):

ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարության քննարկումների ժամանակ նշվել է, որ Եվրոպայի խորհուրդը ունի ժողովրդավարական մշակույթի ձևավորման կոմպետենցիաների շրջանակ, և այդ շրջանակը կիրառվել է օրինակ՝ Մոլդովայում, որը հիմք հանդիսացավ երեխաների ծանրաբեռնվածության թեթևացման համար: Այս կերպ աշակերտները հնարավորություն ունեցան ստանալու ավելի կապակցված տեղեկատվություն:

Ինտեգրված դասերի հենքը միջառարկայական կապերի հաստատումն է և առարկաների «հոլիստիկ» ընկալումը: Դրանց կարևորություն մասին խոսել է նաև մանկավարժության որպես գիտության հիմնադիր Յա. Ա. Կոմենսկին: Իր «Մեծ դիդակտիկա» աշխատությունում նա նշում է, որ առարկաների միջև եղած կապը երեխաներին սովորեցնում է բացահայտել, ուսումնասիրել աշխարհը և նրա բազմազան երևույթները և, որ ամենակարևորն է, կապ ստեղծել այդ ամենի միջև: Սա բացատրվում է նրանով, որ երբ ուսուցումը կատարվում է կապերի միջոցով, փոխկապակցվածությունը հնարավորություն է տալիս վեր հանել պատճառները, ցույց տալ, թե ինչու դա այլ կերպ լինել չի կարող (Արշակյան 2014:293):

Միավորված ծրագրերը կառուցվում են այնպես, որ մի ոլորտի գիտելիքները հիմնվում են մեկ այլ ոլորտից ձեռք բերված գիտելիքների վրա: Այս մոտեցումը ենթադրում է համալիր պլանավորում, գիտելիքների, փաստերի, գաղափարների ու երևույթների սահմանում և իմաստավորում տարբեր բնագավառներից, ինչպես նաև դրանց գնահատում, ինչը խթանիչ է սովորողների ճանաչողական և ստեղծագործական գործունեության համար: Այսպես, աշակերտի մոտ զարգանում են ճանաչողական գործունեությունը և քննական մտածողությունը, ձևավորվում է ստեղծագործական միտքը, որի արդյունքում վերջինս

կկարողանա տարբեր բնագավառների գիտելիքները համախմբել, ինտեգրել մեկ հարցի շուրջ ու լուծել այն: Այլ կերպ ասած, ինտեգրված դասը միասնական մոտեցում է ցուցաբերում երևույթների ընկալմանը, գիտակցմանն ու ըմբռմանը: Ուսումնական ծրագրի ինտեգրման մասին գաղափարը ձևավորվել է դեռևս 1800-ական թվականների վերջին:

Ինտեգրված դասերի առաջացմանը և զարգացմանը անդրադարձ է կատարվել «Կրթակարգի մշակման և ինտեգրման մոտեցումներ» ձեռնարկում: Այստեղ նշվում է, որ ինտեգրված դասերի հեղինակը գերմանացի փիլիսոփա և մանկավարժ Յոհան Ֆրիդրիխ Հերբարտն էր, նրան հաջորդել են Ջոն Դյուին, Ջեյմս Բինը (Դավթյան 2007: 58):

Շարունակելով և զարգացնելով Հերբարտի տեսությունը՝ նրա հետևորդները սկիզբ դրեցին մի շարժման, որը մանկավարժության մտքի պատմության մեջ հայտնի է «հերբարտականների շարժում» անունով: Հերբարտն առաջինն էր, ով հանդես եկավ ուսումնական առանձին առարկաները որոշակի թեմաների շուրջ միավորելու առաջարկով, և այդ երևույթն անվանեց «գիտությունների ինտեգրում»: 1920-ական թվականներին այդ առաջադիմական շարժումը ղեկավարում էր Ջոն Դյուին: Նա գտնում էր, որ բոլոր գիտությունները սկիզբ են առնում «մեր միակ մոլորակի և մեր ապրած միակ կյանքի պահանջներից: Միամտություն է կարծել, թե երկրագունդը կազմված է տարբեր բնույթներ ունեցող առանձին շերտերից՝ մաթեմատիկական, ֆիզիկական, պատմական և այլն:

Ջոն Դյուին և նրա կողմնակիցները կրթակարգի հիմքում դնում էին աշակերտների անձնական և հասարակական հետաքրքրությունները և առաջ էին քաշում «ինտեգրված կրթակարգի»՝ այսպես կոչված, նախագծային մոտեցումը: Հետագա տասնամյակների ընթացքում ուսումնական ծրագրի ինտեգրման մասին գաղափարներն ու մոտեցումները նոր ուղղվածություն կստանան: 1930-ական թվականներին երևան եկավ արմատական կրթակարգի շարժումը, իսկ 1940-50-ական թվականներին արդեն ձևավորվեցին պրոբլեմային ուսուցման ծրագրերը: Ուսումնական ծրագրի ինտեգրման մեկ այլ ջատագով Ջեյմս Բինը գտնում է, որ «Ուսումնական ծրագրի ինտեգրումը պարզապես տարբեր առարկաների դասերի պլանի վերադասավորում կամ մակերեսային վերափոխումներ պահանջող կազմակերպչական միջոց չէ: Այն դպրոցի գոյության նպատակի մասին խորհելու ձև է, ըստ որի՝ ուսումնական ծրագրի աղբյուրները պետք է լինեն կյանքի առաջադրած խնդիրները, հարցերն ու անհանգստացնող իրողությունները»:

1980-1990-ական թվականներին ուսումնական ծրագրերի ինտեգրման գործընթացում ձևավորվում է երեք մոտեցում՝

բազմառարկայական, միջառարկայական և անդրառարկայական: Շատ շուտով ակնհայտ դարձավ, որ աշակերտների արձագանքը ինտեգրված ուսումնական ծրագրերին շատ դրական է: Նրանք շատ են ոգևորվում իրենց ուսումնառությամբ, ընդ որում՝ թե՛ ուսուցիչները և թե՛ սովորողների արդեն իրենց ուշադրության կիզակետում պահում են երեք տարբեր թիրախ-նպատակներ՝ ուսուցման բովանդակություն, հասարակության մեջ շփվելու հմտությունների ձեռքբերում և հետաքրքիր գործունեություն կազմակերպելու կարողություն (Դավթյան 2007:58-59):

Դյադյուշևա Լ. Պ. –ն իր հոդվածում նշում է, որ ինտեգրված դասը հանդիսանում է միջոց՝ հաղորդակցական հմտությունների զարգացման համար՝ օտար լեզուների դասավանդման շրջանակներում: Դպրոցի արդիականացման ընթացքում կրթության մեջ տեղի են ունենում մի շարք փոփոխություններ, որոնք ուղղված են աշակերտի ազատ դաստիարակությանը, ստեղծագործական հմտությունների զարգացմանը, ինքնահաստատմանը, ինքնուրույնության զարգացմանը, մրցակցայնությանը: Օտար լեզուների դասավանդման նպատակը հանդիսանում է հաղորդակցական կարողությունների ձևավորումը, ինչը զուգակցվում է սոցիալ-մշակութային գիտելիքների ձեռք բերմամբ, քանի որ անհնար է պատկերացնել հաղորդակցում առանց հաշվի առնելու սոցիալ-մշակութային առանձնահատկությունները: Հետևաբար, կարելի է եզրակացնել, որ օտար լեզվի ուսուցման մեջ առանձնահատուկ տեղ է գրավում տվյալ ազգի մշակույթի ուսումնասիրությունը: Օտար լեզվի դասավանդումն ինքնին բարդ գործընթաց է և պահանջում է ժամանակ, քանի որ աշակերտը պետք է զարգացնի ունկնդրական, խոսակցական, ընթերցական և գրավոր մի շարք հմտություններ: (Дядюшева 2020:1) Մերոդիստներ Ի.Լ. Բիմը և Մ.Ջ. Բիբուլետովան գտնում էին, որ օտար լեզվի ուսուցումը ինտեգրված համակարգում ուղղված է աշակերտների բազմակողմանի զարգացմանը, նրանց ընդհանուր կրթությանը և դաստիարակությանը (սրան հնարավոր է հասնել տարբեր առարկաների ինտեգրման միջոցով): Այս պարագայում ինտեգրված դասերը օգնում են աշակերտի մոտ ձևավորել աշխարհի մեկ ամբողջական պատկեր, որտեղ օտար լեզուն համարվում է հաղորդակցման, աշխարհը ճանաչելու միջոց:

Այդ նպատակի իրականացման համար ուսուցիչը ստեղծում է իրական կամ երևակայական իրավիճակներ, որտեղ խոսքի միջոցով աշակերտները հնարավորություն են ունենում զարգացնելու իրենց խոսքային հմտությունները: Օտար լեզուների դասն ավելի արդյունավետ դարձնելու նպատակով առանձնացվում և կիրառում են աշխատանքային տարբեր հնարներ, քանի որ դժվար է տիրապետել լեզվին՝ չգտնվելով այդ լեզվով խոսող երկրում:

Ինտեգրված դասերը լավ է նկարագրել Երեմինա Ե. Ա.՝ գրելով, որ ինտեգրված դասերի շնորհիվ միավորվում են մեկ թեմային նվիրված տարբեր առարկաներից գիտելիքների բլոկները: Ուստի շատ կարևոր է ճիշտ որոշել ինտեգրված դասի գլխավոր նպատակը (Еремина 2012:3):

Ուսումնառության ընթացքում աշակերտների աշխատանքի արդյունավետությունը փաստում են մի շարք այլ հանգամանքներ: Աշակերտը կիսում է պատասխանատվություն ուսուցչի հետ, քանի որ ինֆորմացիայի միակ աղբյուրը այլևս ուսուցիչը չէ:

Ինտեգրված դասերը հզոր խթան են հանդիսանում վերլուծելու, համեմատելու, որոնելու օբյեկտների ու երևույթների միջև կապը: Դասը չի դիտվում աշակերտների կողմից սոսկ որպես երևույթ, որը պետք է անգիր սովորել: Ավանդական դասի կառուցված շարունակական կիրառումը կարող է առաջացնել հոգնածություն և ծանծրույթ: Ինտեգրված դասի դեպքում դրանք վերանում են, դասը խթանում է հետաքրքրություն և աշխուժություն:

Ինտեգրված դասերը հաճախ համագործակցային, հետազոտական, ստեղծագործական են և ուղեկցվում են բացահայտումներով: Ինտեգրված դասերը աշակերտին տալիս են բավականին լայն և վառ պատկերացումներ այն աշխարհի մասին, որտեղ նա ապրում է: Ինտեգրումը ուսուցչին ինքնահաստատման և ինքնաարտահայտման հնարավորություն է տալիս, որն էլ իր հերթին օգնում է աշակերտների ունակությունների բացահայտմանը, քննական մտածողության զարգացմանը (Коноваленко 2014:2):

Ուսումնական ծրագրի ինտեգրման գործընթացին բնորոշ է 4 հիմնական գիծ.

1. Աշակերտները և ուսուցիչները համատեղ պլանավորում են ուսումնական ծրագիրը և դրա իրագործման կարգը:
2. Ուսումնառության հիմքը թեմաներն են:
3. Ուսումնառությունն ընթանում է դպրոցական համայնքում ժողովրդավարական սկզբունքով:
4. Ուսումնական ծրագիրն այլևս կազմված չէ առանձին առարկաներից (Դավթյան 2007:58-59):

Ինտեգրված դասի հիմնական նյութը դառնում է դասի համակարգային նշանակության բաղադրիչը: Համակարգային կարող է լինել ինտեգրված դասի միայն այն հատվածը, որը որոշում է առաջադրանքի նպատակը: Նման բաղադրիչներ են դառնում առանձին հասկացությունները, կանոնները, օրենքները, գաղափարները, մեթոդները կամ ուսումնառության միջոցները: Ինտեգրման ձևը կախված

է դասի նպատակից և համակարգային բաղադրիչի ընտրությունից (Кочеткова 2020:3):

Որպեսզի հասկանանք ինտեգրված դասերը ինչպես են զարգացնում աշխարհայացքը կարևոր է հասկանալ՝ այն ինչ է:

Աշխարհայացքը մարդ-աշխարհ հարաբերությունների շրջանակներում աշխարհի մասին և այդ աշխարհում մարդու տեղի և դերի մասին առավել ընդհանուր հայացքների համակարգ է: Այն մարդու ընդհանրացված գիտելիքների, հայացքների, համոզմունքների իդեալների, արժեքային կողմնորոշումների, ճանաչողության և գործունեության սկզբունքների միասնությունն է, որում արտահայտվում են բնության, հասարակության, մարդկանց նկատմամբ վերաբերմունքը, աշխարհի համընդհանուր ընկալումը, մարդու կենսական դիրքորոշումները, դրսևորումներն ու գործողությունները (Ասատրյան 2017:290):

Ինչպես գրում է Յու.Ամիրջանյանը մարդու (աշակերտի) աշխարհայացքի ձևավորումը կախում ունի նրա անհատականությունից: Աշխարհայացքի ձևավորման մեջ մեծ դեր են կատարում աշակերտի ներքին բնությունը, տրամադրվածությունը, պատրաստակամությունը, առաջադրված նպատակին հասնելու վճռականությունը, որին նպաստում են կամքի ուժն ու համառությունը: Կամքը համոզմունքների ու զգացմունքների ամբողջականության մեջ աշակերտին մղում է հիմնավորված գործողությունների, արարքների (Ամիրջանյան 2005: 328): Պետք է նաև հաշվի առնել այն փաստը, որ սովորողների աշխարհայացքի ձևավորման համար մեծ նշանակություն ունի գործնական բաղադրիչը:

Ինտեգրված դասը հնարավորություն է ընձեռում աշակերտներին սովորել առանց առարկայական սահմանափակումների: Ինտեգրված դասը առանձնանում է նրանով, որ կապված է ոչ միայն դպրոցական առարկաների, այլ նաև հասարակության, հասարակական կյանքի, մշակույթի, նորագույն տեխնոլոգիաների հետ: Ինտեգրված դասապրոցեսը հնարավորություն է տալիս աշակերտներին ձեռք բերել և օգտագործել գիտության տարբեր բնագավառների հիմնական գիտելիքներ՝ զարգացնելով արդյունավետ ուսումնառություն (Kelly 2001:553):

Ինտեգրված ծրագրի առանձնահատկություններ են.

- զարգացնել երեխաների վերաբերմունքը, հմտությունները և գիտելիքները
- կապեր հաստատել ուսումնական ծրագրի բոլոր առարկաների միջև, գործունեություններ, որոնք ապահովում են մի շարք ունակություններ

- կազմակերպել այնպիսի դասեր, որոնք նախաձեռնված և ուղղորդված են թե՛ ուսուցիչների և թե՛ երեխաների կողմից
- ստեղծել աշակերտների քննադատական և ստեղծագործական մտածողության զարգացման համար համապատասխան միջավայր
- համադրել առարկաները
- օգտագործել նախագծեր ուսումնառության ընթացքում
- խրախուսել բացի դասագրքից այլ աղբյուրների օգտագործումը
- կապեր հաստատել տարբեր հասկացությունների միջև
- ստեղծել ուսանողական «ճկուն» խմբեր
- տալ ինքնագնահատման և փոխադարձ գնահատման հնարավորություն (Kelly 2001:553-554):
- Ըստ Կ. Մերիլինի՝ ուսումնական ծրագրի ինտեգրումն իրականացվում է՝
 - թեմաների օգտագործմամբ,
 - նախագծերի օգտագործմամբ,
 - անհատական և փոքր խմբային ուսումնասիրությունների կիրառմամբ:
 - Ինտեգրված դասերի բովանդակությունը կարող է ներառել (Stables 2010:2)՝
 - ընդհանուր գաղափար,
 - ընդհանուր հայեցակարգ,
 - ընդհանուր տարաբնույթ կարգապահական խնդիր:

Կարելի է ենթադրել, որ ինտեգրված դասերը միտված են աշակերտի բազմակողմանի զարգացմանը: Քանի որ նմանատիպ դասերի ընթացքում աշակերտները պարբերապար սկսում են կապ հաստատել տարբեր առարկաների, երևույթների, հասկացությունների միջև, նրանք սկսում են աշխարհը դիտարկել որպես մեկ ամբողջություն: Սրա շնորհիվ աշակերտները ստանում են աշխարհի հոլիստիկ՝ ամբողջական պատկերը: Ինքնին հոլիզմ հասկացությունը ենթադրում է, որ համակարգի բոլոր տարրերը՝ ֆիզիկական, կենսաբանական, սոցիալական կամ քաղաքական, միմյանց հետ փոխկապակցված են, ուստի պետք է գնահատվեն որպես ամբողջություն: Հետևաբար մենք չենք կարող հասկանալ համակարգը՝ այն դիտարկելով սոսկ որպես տարբեր տարրերի միություն:

Նույնիսկ Արիստոտելի մոտ է հնարավոր տեսնել նմանատիպ մեկնաբանություն. նա նշում էր. «... ամբողջը ավելին է, քան առանձին հատվածների միություն» (Raltson 2011:1): Ամբողջականության փիլիսոփայությունը դիտարկում է աշխարհի ամբողջական պատկերը, և առանձնացրած բաղադրիչները իմաստ ունեն միայն ամբողջի մեջ:

Հովիզմում դիտարկվում են ամբողջականության և շարունակականության սկզբունքները:

Ներկայումս աշխարհում ավելի ու ավելի է տարածվում հովիստիկ աշխարհընկալման ձևավորման անհրաժեշտությունը: Հովիստիկ աշխարհընկալման որոնումը շարունակում է մնալ քննարկումների առարկա, հատկապես շրջակա միջավայրի և մարդու հարաբերությունների և կապի համատեքստում (Stables 2010:3):

Մանկավարժական գրականությունը մանրամասն անդրադարձ է կատարում ինտեգրված դասերի առանձնահատկություններին և արդյունավետությանը: Ինտեգրված դասերի արդյունավետությունը ուսումնառության ընթացքում պարզելու նպատակով իրականացվել էր հետազոտություն: 2020թ. ՀՀ մի շարք դպրոցներում մեր կողմից իրականացվել է շուրջ 99 դասալսում, որոնցից ինտեգրված դաս առանձնացվել է 11- ում, դասավորող ուսուցիչները 40-ն էին:

Կատարված հարցումը ուսուցիչների շրջանում տվեց հետևյալ պատասխանները՝

- Ուսուցիչների միայն 25%-ն է իրականացնում ինտեգրված ուսուցում:
- Ամենաշատ ինտեգրվող առարկաներն են՝ հայոց լեզուն կամ մայրենին, պատմությունը, գրականությունը, աշխարհագրությունը, անզլերենը և ֆիզիկան:
- Ուսուցիչների 56%-ը բախվում է խոչընդոտների՝ նախապատրաստական փուլում, 26%-ը՝ իրականացման, 9%-ը՝ ամփոփման, 9%-ը ոչ մի փուլում խոչընդոտներ չի ունենում:
- Ուսուցիչների 76%-ը ինտեգրված դասեր պլանավորելիս համագործակցում է այլ առարկաների ուսուցիչների հետ, 24%-ը՝ ոչ:
- Հարցման արդյունքում ուսուցիչները նկատեցին, որ ինտեգրված դասերի առավելությունները գերակշռում են խոչընդոտներին: Դասերը հետաքրքիր են, ավելի արդյունավետ են դարձնում նյութի ընկալումը: Մեծ մասը նաև նշեց, որ այս դասերը ավելի աշակերտակենտրոն են, ինչը խթան է հանդիսանում և մոտիվացնում է աշակերտներին՝ նոր գիտելիքներ ձեռք բերելու գործընթացում: Այս կերպ աշակերտները կապ են հաստատում այլ առարկաների միջև՝ տեսնելով աշխարհի ընդհանուր պատկերը:

Մեր հետազոտությունները կատարվել են 3-10-րդ դասարաններում: Հարցումներին մասնակցել է ավելի քան 40 աշակերտ:

Աշակերտների շրջանում կատարված ուսումնասիրությունները տվեցին հետևյալ արդյունքները՝

- Աշակերտների շուրջ 76 %-ը հավանում է ինտեգրված դասերը, 18%-ը՝ մասամբ, 6 %-ը՝ ոչ:

- Նրանցից 53 %-ը պատասխանեց, որ դասից իրենց ավելի դուր եկավ դասի անցկացման ձևը, 29%-ին դուր եկավ դասի ընթացքը, 18%-ին՝ դասի նյութը:
- Աշակերտները նկատել են, որ ինտեգրված դասում առկա են համեմատություններ տարբեր նյութերի միջև: Աշակերտները նշում են, որ դասի ժամանակ ավելի տպավորվել են նոր բառերը, արտահայտությունները, հոմանիշները, նոր տեղեկատվությունը, ավելի հեշտ է եղել մտապահել նյութը:
- 73%-ը կցանկանար, որ նմանատիպ դասերը կրկնվող բնույթ կրեն, 21%-ի մոտ մասամբ կա նման ցանկություն, իսկ 6%-ը չի ցանկանում նման դասեր նորից ունենալ:

Աշակերտների մեծ մասը իրականացված ինտեգրված դասերը տարբերել են մյուս դասերից մի շարք առանձնահատկություններով: Նրանց մեծ մասը նշել է, որ դասերը հետաքրքիր էին: Նրանք նշել են, որ նյութն ավելի մատչելի էր, դասը՝ լի նորանոր գիտելիքներով, և որ դասաժամն արագ անցավ, ինչը ևս մեկ անգամ փաստում է այն մասին, որ դասերը հետաքրքիր էին ու արդյունավետ և սիրվեցին աշակերտների կողմից:

Հաշվի առնելով այն պահանջները, որ ժամանակակից կրթությունը դնում է իր առջև, ուսումնառության կազմակերպման նորարարական և արդյունավետ ձևերի որոնումը շատ արդիական է: Ինտեգրված դասերի արդիականությամբ է պայմանավորված նաև այն հանգամանքը, որ ԿԳՄՍ-ն պլանավորում է ինտեգրված դասերի ներառում դպրոցներում:

Կատարված ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ ինտեգրված դասերը մեծ դեր ունեն նաև ամբողջական աշխարհայացքի ձևավորման գործընթացում: Անհատի ամբողջական աշխարհայացքը դիտարկում է աշխարհը, որպես մեկ ամբողջություն, ինչը հենց ինտեգրված դասերի գաղափարախոսությունն է: Անհատը սկսում է ուսումնասիրել և հասկանալ աշխարհը դպրոցական առարկաների միջոցով և գիտակցում, որ ամեն ինչ կապի մեջ է:

Ուսումնասիրելով մասնագիտական գրականությունը և կատարելով գործնական ուսումնասիրություններ՝ մենք վեր հանեցինք ինտեգրված դասերի մի շարք առավելություններ: Լինելով ուսուցման նորարարական ձև՝ այս տիպի դասերը հնարավորություն են տալիս մեկ դասի շրջանակներում միավորել տարբեր թեմաներ, տարբեր առարկաներից և դրանք ներկայացնել աշակերտներին՝ որպես մեկ ամբողջություն: Ինտեգրված դասերում գերակշռում է այն գաղափարը, որ աշխարհում ամեն ինչ կապի մեջ է և միասնական: Նմանատիպ դասերը հիմք են ընդունում աշակերտների կարիքները, փորձը, հետաքրքրությունները,

իրենց բնույթով աշակերտակենտրոն են և նպաստում են նաև ստեղծագործական և քննական մտածողության զարգացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. ՀՀ կրթության բարելավման ծրագրի օտար լեզուների ուսումնական բնագավառի հանրակրթության առարկայական չափորոշչային վերջնարդյունքները և օրինակելի ծրագրերը (անգլերեն, գերմաներեն, ռուսերեն, ֆրանսերեն), Երևան 2020:
HH krt'owt'yan barelavman c'ragri o'tar lezowneri owsowmnakan bnagavar'i hanrakrt'owt'yan ar'arkayakan chap'oroshchayin verjnardyownqneri' & o'rinakeli c'ragrery (angleren, germaneren, r'owseren, franseren, Er&an 2020
2. Արշակյան Ա.Ժ., Միջառարկայական կապերը տեխնոլոգիայի դասաժամին, Երևան 2014:
Arshakyan S.Jh., Mijar'arkayakan kapery' texnologiyai dasajhamin, Er&an 2014
3. Ամիրջանյան Յ.Ա., Սահակյան Ա., Ս., Մանկավարժություն (ուսումնական ձեռնարկ). Երևան 2005:
Amirjanyan Y.A., Sahakyan A., S., Mankavarjhowt'yown (owsowmnakan d'er'nark). Er&an 2005
4. Ասատրյան Մ. Վ., Փիլիսոփայության (ուսումնական ձեռնարկ) ներածություն Երևան 2004:
Asatryan M. V., P'ilisop'ayowt'yan(owsowmnakan d'er'nark) nerac'owt'yown Er&an 2004
5. Աստվածատրյան Մ., Արնաուդյան Ա., Վարդումյան Ս., Օհանովա Ի., Պետրոսյան Ռ., Երեմյան Լ., Ինտեգրված թեմատիկ միավորներ (տարրական դպրոցի ուսուցիչների պատրաստման և վերապատրաստման ձեռնարկ), Երևան 2005:
Astvac'atryan M., Arnaowdyan A., Vardowmyan S., O'hanova I., Petrosyan R' ., Eremyan L., Integrvac' t'ematik miavorner (tarrakan dproci owsowcichneri patrastman & verapatrastman d'er'nark), Er&an 2005
6. Դավթյան Մ., Գրիգորյան Բ., Արնաուդյան Ա., Զոհրաբյան., Հովհաննիսյան Գ., Օհանովա Ի., Կրթակարգի մշակման և ինտեգրման մոտեցումներ (Ձեռնարկ ուսուցիչների համար), Երևան 2007:

- Dav'tyan M., Grigoryan Q., Arnaowdyan A., Zohrabyan., Hovhannisyan G., O'hanova I., Krt'akargi mshakman & integrman motecowmner (D'er'nark owsowcrichneri hamar), Er&an 2007
7. Lake, K. (1994). Integrated Curriculum. Washington D.C: U.S Department of Education.
 8. Marilyn, Ed. Kelly. (2001). The Primary Program: Growing and Learning in the Heartland. Second Edition. Nebraska: Nebraska State Department of Education.
 9. Raltson, S.J. (2011). Holism. Pennsylvania: Pennsylvania State University Hazleton
 10. Дядюшева Л. П.: Интегрированный урок как средство мотивации обучающихся на уроках иностранного языка // https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/integrirovannij_urok_kak_sredstvo_motivatcii_obucha_092515.html , 21.10.2021 18:07
Dyadyusheva L.P: Integrirovannyj urok kak sredstvo motivacii obuchajushihhsja na urokah inostrannogo jazyka // https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/integrirovannij_urok_kak_sredstvo_motivatcii_obucha_092515.html , 10.21.2021 18:07
 11. Еремина Е.А: Интегрированный урок - одно из новшеств современной методики // <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2012/03/31/vystuplenie-integrirovanny-urok-odno-iz-novshestv> 03.11.2021 23:39
Eremina E.A: Integrirovannyj urok - jedno iz novshestv sovremennoj metodiki//<https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2012/03/31/vystuplenie-integrirovanny-urok-odno-iz-novshestv> , 03.11.2021 23:39
 12. Коноваленко Т.А: Что такое интегрированный урок // <https://infourok.ru/material.html?mid=108751> 18.02.2020 4:02
Konovalenko T.A: Chto takoe integrirovannyj urok // <https://infourok.ru/material.html?mid=108751> 18.02.2020 4:02
 13. Кочеткова О. Н., Быльнова Л. Ю: Интегрированный урок: теория и практика // https://www.n-asveta.by/dadatki/int_urok.pdf 09.04.2020; 02:38.
Kochetkova O. N., Byl'nova L. Ju: Integrirovannyj urok: teorija i praktika // https://www.n-asveta.by/dadatki/int_urok.pdf, 09.04.2020 02:38
 14. Stables, A.: Scott W.: The Quest for Holism in Education for Sustainable Development <http://www.bath.ac.uk/cree/resources/ecerstables.pdf>, 08.11.2021 15:55

ЛУИЗА МИЛИТОСЯН, АННА ГАБРИЕЛЯН - РОЛЬ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕЛОСТНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Ключевые слова: интегрированные уроки, междисциплинарные связи, мировоззрение, холизм, критическое мышление, стандарт, обучение

В статье представлена роль интегрированных уроков в формировании мировоззрения ученика. Идея интегрированных уроков возникла в XIX веке и обсуждалась многими учеными. О необходимости учета взаимосвязи между дисциплинами говорится и в трудах Я.А.Коменского. Интегрированные уроки создают междисциплинарные связи, позволяя учащимся анализировать, проводить параллели и с разных точек зрения видеть мир в целостности, а не фрагментарно. У учащихся развивается целостное мировоззрение. Наше исследование показывает, что, хотя интегрированные уроки еще не получили широкого распространения, они эффективны в обучении и, как правило, хорошо воспринимаются учащимися.

LUIZA MILITOSYAN, ANNA GABRIELIAN - THE ROLE OF THE INTEGRATED LESSONS IN THE DEVELOPMENT OF THE HOLISTIC WORLDVIEW

Keywords: *integrated disciplines, interdisciplinary connections, peace of mind, holism, critical thinking, standard, teaching*

The article reflects on the integrated lessons, their peculiarities and connection to students' holistic worldview. The idea of the integrated lessons came forward in the 19th century, and it was studied by a number of researchers. Even Comenius spoke about the importance of utilizing the interdisciplinary connections. These lessons create interdisciplinary connections allowing the students to analyze, find parallels and see the surrounding world from different perspectives united rather than separated. The students develop a holistic worldview. Our research points out that though integrated lessons are not widespread yet, they are effective in the learning process and are mainly well received by the students.

Ներկայացվել է՝ 21.10.2021
Գրախոսվել է՝ 08.11.2021

**ԱՆՁՆԱԿՈՂՄՆՈՐՈՇԻՉ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐՆ ԱՐՏԱԿԱՐԳ
ԻՐԱՎԻՃԱԿՆԵՐՈՒՄ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ ԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅԱՆ
ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԵՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ՌՈՒԶԱՆՆԱ ՂԱՐԻԲՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ անձնակողմնորոշիչ կրթություն, դպրոցական, անվտանգության մշակույթ, արտակարգ իրավիճակ, ուսուցման տեխնոլոգիա

Հոդվածում ներկայացված է անձնակողմնորոշիչ կրթության հայեցակարգի շրջանակներում արտակարգ իրավիճակներում դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման գործընթացի էական բնութագրերը՝ ընդհանուր մանկավարժատական տեսանկյունից, ինչպես նաև արտակարգ իրավիճակներում դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման գործընթացում անձնակողմնորոշիչ կրթության տեխնոլոգիայի հիմնադրույթները: Արտակարգ իրավիճակներում դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման գործընթացում անձնակողմնորոշիչ կրթության հայեցակարգի շրջանակներում հետազոտությունների ուղղություններից ելնելով հիմնավորված է անձնակողմնորոշիչ ուսուցման տեխնոլոգիաների դերը դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման գործընթացում, հաշվի առնելով այն, որ անձնակողմնորոշիչ, այսինքն անհատականության վրա հիմնված ժամանակակից մոտեցման ակունքները գտնվում են հումանիստական հոգեբանություն մեջ: Կարևորվել է անձնակողմնորոշիչ կրթության հայեցակարգի լույսի ներքո ուսուցչի մասնագիտական պատրաստվածության դերը և ներկայացվել են դրա անփոխարինելի հատկանիշները ըստ հեղինակի կարծիքի:

Հասարակական առկա ճգնաժամերն հիմնականում կապվում են կրթության համակարգի, դրա ժամանակակից նպատակների սահմանման, նոր արժեհամակարգի նախագծման և դրանց իրականացման համարժեք միջոցների որոնման հետ: Անձնակողմնորոշիչ տեխնոլոգիաները վերափոխապատկերում են այդ ամենը և հարուցում նոր մակարդակի մանկավարժական գաղափարներ:

Անձնակողմնորոշիչ կրթության նկատմամբ մոտեցումը, ըստ էության, կապված է մանկավարժության հումանիստական ավանդույթների հետ, ինչն իր արմատներով խորանում է դեպի մարդկային մշակույթի ակունքները: Այդ մասին, մասնավորապես, նշված են Սոկրատի, Պլատոնի, Արիստոտելի, Պյութագորասի և, ավելի ուշ, հռոմեական մտածողներ՝ Պլուտարքոսի, Սենեկայի և այլոց աշխատանքներում: Հումանիզմի ծաղկումը կապում են միջնադարում կրոնականոնական և տոտալիտար համակարգերի հաղթահարման հետ, երբ տեղի ունեցավ մարդկային ոգու արտառոց վերելք և նշանավորվեց որպես Վերածնունդ: Այս առումով, սովորաբար շեշտադրվում են Թ. Մորի, Թ. Կամպանելլի, Հ. Չեսթերոնի, Ֆ. Ռաբլեի, Յան Կոմենսկու և այլո անունները, ավելի ուշ՝ այս համաստեղությունը լրացրեցին նոր ժամանակի ներկայացուցիչներ՝ Մ. Մոնտեն, Ժ. Ռուսոն, Լ. Տոլստոյը, Կ. Ուշինսկին, Ս. Շացկին, Վ. Սուխոմլինսկին և այլք:

Անձնակողմնորոշիչ, այսինքն անհատականության վրա հիմնված ժամանակակից մոտեցման ակունքը հումանիտար հոգեբանությունն է: Ելնելով սեփական հետազոտություններից, Ա. Մասլուն եզրակացրել է, որ անձնակողմնորոշիչ, անհատականության վրա հիմնված էություն և ինքնիրացման հատկանիշներ ունեցող անձինք կարող են համարվել հաջողակ և որպես հոյակապ հոգեկան առողջության օրինակներ (Маслоу 2008: 352):

1990-ականների վերջին բացահայտվեց, որ սովորելը չի կարող հիմնվել միայն այն սկզբունքների վրա, որոնք ուղենշում միայն մարդու հոգևոր և մտավոր զարգացումը: Եվ, կրթությունը շրջվեց դեպի դպրոցականի անձը և հումանիստական գաղափարները, որոնք առաջացրեցին մանկավարժների հետաքրքրությունը անձնակողմնորոշիչ կրթության սկզբունքների հանդեպ, որոնց նախատիպ են XXI դարի մանկավարժական տեսությունները և համակարգերը:

Այսօր չափազանց արդիական են աշակերտակենտրոն, անձնակողմնորոշիչ դաստիարակության հայեցակարգերը: Անձնակողմնորոշիչ մոտեցումը, որպես դպրոցականների անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման մանկավարժական գործընթացի կազմակերպման մեթոդաբանական հիմք ուսումնասիրել են մի շարք ռուսական գիտնականներ՝ Վ. Սերիկովը, Ե. Բոնդարևսկայան, Ի. Յակիմանսկայան: Ժամանակակից հայ մանկավարժներից այս հիմնախնդիրը կարևորել են Լ. Ասատրյանը, Ա.Թովուզյանը, Ի.Կարապետյանը, Զ.Գյուլամիրյանը և այլք (Ասատրյան 2010: 191, Թովուզյան 2009: 296):

Կրթության անձնակողմնորոշիչ մոտեցումը ճանաչվել է որպես ժամանակի անհրաժեշտություն, սակայն մեծ մասամբ այն քննարկվում է գիտական աշխատանքներում և դեռևս չի դարձել մանկավարժական մեթոդաբանական արտացոլման օբյեկտ ու մանկավարժական հանրության մեջ չի հասել զանգվածային գիտակցության պատկերացումների մակարդակի:

Հիմնվելով մեր կողմից իրականացված տեսական վերլուծության վրա, կարող ենք փաստել, որ այս պահին, կրթության տեսության մեջ կան կրթության անձնակողմնորոշիչ տեխնոլոգիայի 3 հիմնական մոտեցումներ.

1. Վ. Սերիկովը նշում է, որ անձնակողմնորոշիչ ուղղվածության ուսուցման ընթացակարգային հիմնական բնութագիրն է ուսուցման այնպիսի իրավիճակը, որն արդիականացնում է և դպրոցականների անձնական գործառույթները դարձնում պահանջված: Այս հայեցակարգը հիմնված է իրավիճակային սկզբունքի վրա: Հայեցակարգի հիմնական հասկացություններն են՝ դպրոցականը՝ որպես ուսումնական գործընթացի սուբյեկտ, անձի փորձը, անձնակողմնորոշիչ մանկավարժական իրավիճակը: «Առաջադրանք-երկխոսություն-խաղ» եռամիասնությունը բացահայտում է անձնակողմնորոշիչ ուսուցման «տեխնոլոգիական համալիրի» յուրահատուկ հիմքերը (Сериков 1996:216):
2. Ե. Բոնդարևսկայայի անձնակողմնորոշիչ ուսուցման հայեցակարգի անձամշակութաբանական մոտեցումը հիմնված է մշակութային համապատասխանության սկզբունքի վրա: Ըստ նրա, անձնակողմնորոշիչ ուսուցումն դպրոցականների մտավոր զարգացման մակարդակի և անձնական հնարավորությունների հաշվառմամբ ուսուցչի յուրահատուկ անհատական (հեղինակային) գործունեությունն է որոշակի առարկայական ոլորտում ուսումնական գործունեության նախագծման և դրա գործնական կազմակերպման ուղղությամբ: Հայեցակարգի կենտրոնական հասկացություններն են՝ մշակութային անձ, մշակութաբանական անհատական-անձնային մոտեցում (Бондаревская 2016: 172):
3. Ի. Յակիմանսկայայի սուբյեկտիվ-անձնային մոտեցումը հիմնված է երեխայի անհատականության բացահայտման սկզբունքի վրա՝ նրա համար ինքնուրույն և կարևորություն ունեցող գործունեության միջոցով: Ըստ նրա՝ անձնակողմնորոշիչ ուսուցումն այնպիսի ուսումնառություն է, որի հասկացության և ձևավորման միավորը ուսումնական իրավիճակն է, որը թույլ է տալիս լուծել ուսումնական գործընթացի խնդիրները,

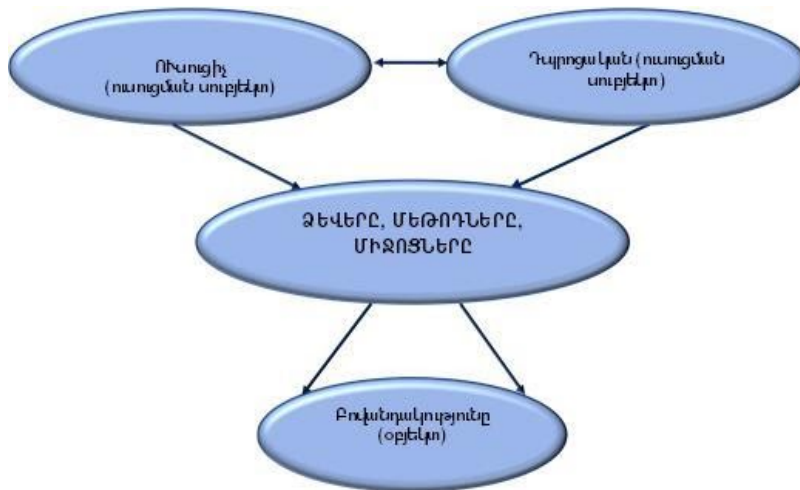
որոնցում դպրոցականն ընդգրկվում է որպես գործունեության օբյեկտ (Якиманская 2013: 222):

Այս տիպի տեխնոլոգիաները նախատեսում են ուսուցչի գերիշխանության և դպրոցականի պասիվ դիրքի վերափոխումը՝ հիմնված նրա անհատականության վրա: Նման վերափոխումը կապված է այն բանի հետ, որ ուսուցիչը ոչ միայն դասավանդում և դաստիարակում է, այլև խթանում է դպրոցականի հոգեբանական և սոցիալական ու բարոյական զարգացումը, պայմաններ ստեղծում նրա ինքնազարգացման համար:

Հայեցակարգի հիմնական հասկացություններն են՝ սուբյեկտիվ փորձը, ուսումնական աշխատանքի եղանակը:

Ըստ Ի. Յակիմանսկայայի ուսուցման անձնակողմնորոշիչ հայեցակարգի՝ այդ տեխնոլոգիայի էությունը արտահայտվում է դպրոցականի նկատմամբ ուսուցչի հետևողական վերաբերմունքում, որպես սեփական անձի ինքնուրույն զարգացման համար պատասխանատու, և միևնույն ժամանակ, որպես ուսումնադաստիարակչական ազդեցության սուբյեկտ: Հեղինակը զարգացնելով անձնակողմնորոշիչ աշակերտակենտրոն ուսուցման տեխնոլոգիայի հայեցակարգը, շեշտում է դպրոցականի անձի գաղափարը որպես նպատակ, ինչը նրա ուսուցման ընթացքում կրթական փորձի կարևոր գործոնն է (Якиманская 2013: 222):

Այսպիսով, ուսուցման անձնակողմնորոշիչ տեխնոլոգիայի և ավանդական տեխնոլոգիաների միջև հիմնական տարբերությունն առաջին հերթին այն է, որ սուբյեկտ-օբյեկտային հարաբերությունները փոխարինվում են սուբյեկտ-սուբյեկտային աշակերտակենտրոն հարաբերությամբ: Այս եզրակացությունը կարելի է պատկերել հետևյալ նկարում:



Նկ. 1. Սուբյեկտ-սուբյեկտային աշակերտակենտրոն հարաբերությունը անձնակողմնորոշիչ կրթության տեխնոլոգիայում

Մեր կարծիքով, արտակարգ իրավիճակներում դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման գործընթացում ավելի արդյունավետ կլինի Ի. Յակիմանսկայայի անձնակողմնորոշիչ կրթության հայեցակարգի սուբյեկտիվ-անձնային մոտեցումը:

Մեր կարծիքով, արտակարգ իրավիճակներում դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման գործընթացում անձնակողմնորոշիչ կրթության հայեցակարգի շրջանակներում առկա են հետազոտությունների տարբեր ուղղություններ: Դրանք են՝ անձնակողմնորոշիչ կրթության տեսությունն ու պրակտիկան, անձնակողմնորոշիչ ուսուցման հայեցակարգի պատմական նախադրյալները, անձնակողմնորոշիչ ուսուցման համակարգերի և տեխնոլոգիաների ստեղծման միջազգային փորձը, դրանց մանկավարժական համեմատական վերլուծությունը, ուսուցման անձնակողմնորոշիչ համակարգերի պայմաններում մանկավարժական նպատակադրման աղբյուրներն ու ընթացակարգերը, կրթական բովանդակության ընտրությունը և համադրությունը անձնակողմնորոշիչ մոտեցման տեսանկյունից, անձնակողմնորոշիչ ուսուցման տեխնոլոգիաները, մանկավարժական կազմի և ուսումնական հաստատությունների ղեկավարների վերապատրաստումը:

Ուսուցման անձնակողմնորոշիչ տեխնոլոգիայի նպատակը երեխայի անհատական ճանաչողական ընդունակությունների

առավելագույն զարգացումն է՝ կենսագործունեության իր ունեցած փորձի օգտագործմամբ:

Աձնակողմնորոշիչ ուսուցման հիմնական խնդիրներն են՝

- դպրոցականի սուբյեկտիվ փորձի օգտագործում ուսուցման նպատակներով: Սուբյեկտիվ փորձը նրա սեփական կենսագործունեության, դրա ճանաչողության, սոցիալականացման, ինքնազարգացման և ինքնիրացման փորձն է,
- յուրաքանչյուր դպրոցականի անհատական ճանաչողական կարողությունների զարգացում,
- դպրոցականի անհատական (սուբյեկտիվ) փորձի առավելագույն բացահայտում, օգտագործում,
- օգնություն անհատին ինքնագիտակցման, ինքնորոշման և ինքնիրացման, այլ ոչ թե կանխորոշված հատկությունների ձևավորման նպատակով,
- անհատի մոտ անվտանգ կենսագործունեության մշակույթի ձևավորում, որը թույլ է տալիս ճիշտ կառուցել կյանքը, որոշել կենսակերպը և վարքագիծը:

Ինչպես ցանկացած մանկավարժական տեխնոլոգիայի, այնպես էլ անձնակողմնորոշիչ կրթությունը կառուցված է հետևյալ բաղադրիչներից՝ հայեցակարգային հիմունքներ, ուսուցման բովանդակային մաս, դաստիարակության նպատակային ուղղություն, նախագծված զարգացման դրական մակարդակ, գործառույթային մաս, ծրագրային-մեթոդական ապահովում (մեթոդիկա):

Անձնակողմնորոշիչ կրթության ուսուցման հիմքը դպրոցականի անձի հանդեպ մարդասիրական մոտեցումն է: Եվ դա, իր հերթին, ենթադրում է. դպրոցականի ճանաչումը՝ որպես ուսումնական գործընթացի հիմնական սուբյեկտ, նրա անձնային հատկությունների, նրա ունակությունների, հակումների և հետաքրքրությունների ամբողջ շարքի առավել ամբողջական բացահայտումը և ձևավորումը՝ հաշվի առնելով նրա իրական հնարավորությունները, դրական բարոյական և էթիկական որակները, կարևորելով դպրոցականի հանդեպ մարդկային և ժողովրդավարական վերաբերմունքը, նրա անձի նկատմամբ հարգանքը, նրա մտավոր և ֆիզիկական զարգացման առանձնահատկությունները, պահանջմունքերը և վարքի դրդապատճառների ընկալումը, վստահելի հարաբերությունների և բարենպաստ հոգեբանական միջավայրի, մթնոլորտում ստեղծման ու դպրոցականի անձի կայացման գործում օժանդակության անհրաժեշտությունը: Եվ այս ամենը՝ դպրոցականի հետ համագործակցության պայմաններում, բացառելով հարկադրանքը և հաշվի առնելով նրա ցանկություններն ու հետաքրքրությունները: Ընդ

որում, կարևոր է այն միջոցների որոշումը, որոնք ապահովում են սահմանված նպատակի իրականացումը դպրոցականի սուբյեկտիվ փորձի բացահայտման, ուսումնական գործընթացում նրա անձի նպատակային զարգացման միջոցով:

Արտակարգ իրավիճակներում դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման գործընթացում անձնակողմնորոշիչ կրթության տեխնոլոգիայի հայեցակարգի հիմնադրույթներն են՝

- ուսումնական գործընթացը բոլոր մակարդակներում (տարրական, հիմնական, ավագ դասարաններ) կառուցված է ընդհանուր սկզբունքների, նպատակների և արժեքների հիմքի վրա,
- դպրոցն առավելագույն բարենպաստ պայմաններ է ստեղծում դպրոցականի անհատականության զարգացման համար,
- դպրոցն այն սոցիալական հաստատությունն է, որտեղ յուրաքանչյուր դպրոցական պետք է իրեն դրսևորի որպես ինքնատիպ, անկրկնելի անհատականություն, ինչը կարող է ապահովել դպրոցականի անձնակողմնորոշիչ կրթությունը,
- ուսուցման նպատակն է ստեղծել հոգեբանական և մանկավարժական պայմանների համակարգ, որը հնարավորություն է տալիս դասարանում աշխատել ոչ թե դեպի «միջին» դպրոցականը կողմնորոշմամբ, այլ յուրաքանչյուրի հետ առանձին՝ հաշվի առնելով անհատական ճանաչողական հնարավորությունները, կրթական պահանջմունքներն ու հետաքրքրությունները,
- ուսումնական գործընթացի հիմնական գործառույթն անհատական զարգացման կազմակերպումն է:

Անձնակողմնորոշիչ կրթության տեխնոլոգիայի մեթոդական հիմքը կրթական գործընթացի անհատականացումն ու տարբերակումն է: Ըստ անձնակողմնորոշիչ կրթության սկզբունքների՝ անհրաժեշտ է ապահովել դպրոցականների գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների ձեռքբերումը՝ շեշտադրելով ուսումնադաստիարակչական գործընթացում նրանց անձնային որակների ձևավորումը և դպրոցականներին ընդունելով որպես ինքնագնահատման, ինքնիրացման և ինքնակատարելագործման ակտիվ սուբյեկտներ:

Արտակարգ իրավիճակներում դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման գործընթացում անձնակողմնորոշիչ ուսումնադաստիարակչական գործընթացի հիմնական բնութագրիչ է մարդակենտրոն մոտեցումը՝ ուսումնադաստիարակչական գործընթացի կենտրոնում աշակերտի անձն է: Ուսումնադաստիարակչական գործընթացը հարմարեցված է երեխայի

կրթական պահանջումներին և հնարավորություններին: Մարդասիրական մոտեցումը, խթանում է երեխայի հոգեմտավոր զարգացումը: Այս պարագայում յուրահատուկ հոգեթերապևտիկ մոտեցումն ապահովված է դաստիարակության գործընթացի հուսալի հայտորոշմամբ, ստեղծված է համագործակցային մթնոլորտ և ստեղծագործական միջավայր: Դպրոցականն ազատ է, ակտիվ, հարգում է իրեն և իր շրջապատը, համագործակցող է, նախաձեռնող, ստեղծագործ: Ըստ անձնակողմնորոշված դաստիարակության հայեցակարգի՝ ուսուցչի կարևոր որակներն են՝ հասկանալ երեխային, ճանաչել երեխայի առանձնահատկությունները և ընդունել նրա եզակիությունը, երեխային ընդունել այնպիսին, ինչպիսին նա կա:

Անձնակողմնորոշիչ կրթության տեխնոլոգիան միտված է դպրոցականի անձնային որակների ձևավորմանը, նրա ընդհանուր զարգացմանը ոչ թե պատվերով, այլ բնահարմարության սկզբունքով՝ ներթափանցելով երեխաների ներաշխարհ, ճանաչելով և ընդունելով նրանց ինքնատիպությունը, իմանալով և հաշվի առնելով նրանց առանձնահատկությունները, հետաքրքրությունները, ապահովելով բազմակողմանի, ազատ և ստեղծագործական անհատի ձևավորումը: Անձնակողմնորոշիչ ուսումնադաստիարակչական գործընթացի իրականացումն ուսուցչից պահանջում է դպրոցականների նկատմամբ ցուցաբերել մանկավարժական օժանդակություն և աջակցություն:

Անձակողմնորոշիչ տեխնոլոգիայի վրա հիմնված արտակարգ իրավիճակներում դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման ուսուցման տեխնոլոգիաներին ներկայացվում են որոշակի պահանջներ.

- ուսումնական նյութը պետք է ապահովի դպրոցականի սուբյեկտիվ փորձի բովանդակության բացահայտումը, ներառյալ նրա նախորդ ուսուցման փորձը:
- Դասագրքում գիտելիքների ներկայացումը պետք է ուղղված լինի ոչ միայն դրանց շրջանակի, ծավալների ընդլայնմանը, ուրվագծմանը, մասերի ամբողջացմանը կամ ինտեգրմանը, առարկայական բովանդակության ընդհանրացմանը, այլև յուրաքանչյուր դպրոցականի առկա փորձի մշտական վերափոխմանը:
- Ուսուցման ընթացքում անհրաժեշտ է անընդհատ համահարթեցնել դպրոցականի փորձը՝ տրվելիք գիտելիքների գիտական բովանդակության հետ:
- Պետք է ապահովել ոչ միայն արդյունքի, այլև գլխավորապես ուսումնական գործընթացի հսկողություն և գնահատում, այսինքն՝ այն որ իրականացնում է դպրոցականն ուսումնական նյութը յուրացնելիս,

ուսուցման գործընթացում պետք է լինի դպրոցականների սուբյեկտիվ փորձի մշտական համակարգում՝ ձեռք բերված գիտելիքների գիտական բովանդակության հետ:

- Դպրոցականի կրթական գործունեության ուղղորդիչ խթանումը պետք է գիտելիքներ յուրացնելու ընթացքում նրան ապահովի ինքնակրթության, ինքնազարգացման, ինքնադրսևորման հնարավորություններ:
- Ուսումնական նյութի հաղորդումը պետք է կազմակերպվի այնպես, որ դպրոցականն առաջադրանքները կատարելիս, խնդիրները լուծելիս ընտրելու հնարավորություն ունենա: Անհրաժեշտ է խթանել դպրոցականների ուսումնական նյութն ինքնուրույն ընտրելու, օգտագործելու, մշակելու նրանց համար ամենակարևոր եղանակները, գնահատել ուսումնական աշխատանքի մեթոդները, որոնք դպրոցականը օգտագործում է ինքնուրույն, արդյունավետ:
- Ուսումնական գործողությունների կատարման եղանակների վերաբերյալ գիտելիքներ ներմուծելիս անհրաժեշտ է առանձնացնել ուսումնական աշխատանքի ընդհանուր տրամաբանական և հատուկ առարկայական մեթոդները՝ հաշվի առնելով դրանց գործառույթները դպրոցականի անձնային զարգացման մեջ:
- Ուսումնական գործընթացը պետք է ապահովի ուսուցման՝ որպես սուբյեկտիվ գործունեության կազմակերպումը, իրականացումը, գնահատումը: Դրա համար անհրաժեշտ է առանձնացնել ուսումնական միավորները, դրանց նկարագրությունը, ուսուցչի կողմից դրանք դասի ժամանակ, անհատական աշխատանքում օգտագործելը (շտկման, կրկնուսուցման տարբեր ձևեր):

Արտակարգ իրավիճակներում դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման գործընթացում անձնակողմնորոշիչ կրթության գործառույթներն են՝

- մարդասիրական, որի էությունը մարդու ինքնության ներքին արժեքի ճանաչումն ու նրա ֆիզիկական և բարոյական առողջության ապահովումն է, կյանքի իմաստի և նրանում ակտիվ դիրքորոշման, անձնական ազատության, սեփական անձի առավելագույն իրացման հնարավորության գիտակցումը,
- մշակույթաստեղծման, որն ուղղված է կրթության միջոցով մշակույթի պահպանմանը, փոխանցմանը, վերարտադրմանը և զարգացմանը,
- սոցիալականացման, որն ապահովում է հասարակություն մուտք գործելու համար անհրաժեշտ անհատի սոցիալական փորձի ձեռք բերումը, յուրացումը և վերարտադրությունը:

Արտակարգ իրավիճակներում դպրոցականի անվտանգության մշակույթի զարգացման գործընթացում անձնակողմնորոշիչ կրթությունը ձևավորում է աշակերտների հետևյալ հմտությունները՝ ինքնուրույն ձեռք բերել և ստեղծագործորեն օգտագործել գիտելիքները, ինքնուրույն և պատասխանատու որոշումներ կայացնել, պլանավորել գործողությունները ցանկացած իրավիճակում, կանխատեսել և գնահատել դրանց արդյունքները, ստանձնել պատասխանատվություն իր և շրջապատի համար:

Մեր կարծիքով, անձնակողմնորոշիչ կրթության հայեցակարգի լույսի ներքո ուսուցչի մասնագիտական պատրաստվածության անփոխարինելի հատկանիշներն են՝

- իր գործողությունների հիմնավորումը, ինքնազարգացումը, ներքին մասնագիտական դրդապատճառների վրա հիմնված ինքնիրացումը,
- առկա ուսուցման և դաստիարակչական պրակտիկայի արդյունավետ այլընտրանքների շարունակական որոնումը,
- ուսուցման և դաստիարակության հեղինակային մոդելի հիմքի վրա նպատակադրումը և նպատակների իրագործումը,
- դպրոցականների հետ համատեղ ուսումնական գործունեության բովանդակության տարրերի համատեղ ըմբռնումը,
- ուսուցման և դաստիարակության բովանդակության մեջ հեղինակային տարրերի ներդրումը,
- իր անձնական և մասնագիտական վարքի ռեֆլեքսիան,
- ընդունված որոշումների համար պատասխանատվությունը,
- հաղորդակցման սեփական մանկավարժական մոտեցումների տեսանկյունից գործունեության և հաղորդակցման ձևերի ընդունումը կամ մերժումը,
- մանկավարժական հաղորդակցման գործընթացում երկխոսությունն ու ինքնադրսևորումը:

Այսպիսով, արտակարգ իրավիճակներում դպրոցականի անվտանգության մշակույթի ձևավորման և զարգացման գործընթացում անձակողմնորոշիչ մանկավարժական տեխնոլոգիայի կենտրոնում է աշակերտի անձի եզակիությունը, որը ձգտում է առավելագույնի հասցնել իր անձի, հնարավորությունների իրացումը (ինքնիրացումը)՝ իր բնածին ունակությունների սահմաններում, և որը ունակ կլինի կյանքի տարբեր տեսակի իրավիճակներում կատարել գիտակցված և պատասխանատու ընտրություն: Անձի կողմից այդպիսի որակների ձեռքբերումն է այդ կրթության հիմնական նպատակը, ի տարբերություն գիտելիքների ու

սոցիալական նորմերը դպրոցականին փոխանցելու ավանդական ֆորմալ տեխնոլոգիայի:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Ասատրյան Զ.Ա., Անձնակողմնորոշիչ ուսուցման հայեցակարգային դրսևորումները մանկավարժության պատմության մեջ, Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ, 3/9, 2010.- 191 էջ:
Asatryan Z.A., And'nakoghmnoroshich owsowcman hayecakargayin drs&orowmner'y' mankavarjhowt'yan patmowt'yan mej, Mankavarjhowt'yan & hoguebanowt'yan himnaxndirner, 3/9, 2010.- 191 e'j:
2. Թոփուզյան Ա.Օ., Հումանիստական դաստիարակության հիմնախնդիրը մանկավարժության մեջ, Եր.: Լինգվա, 2009.-296 էջ:
T'op'owzyan A.O', Howmanistakan dastiarakowt'yan himnaxndiry' mankavarjhowt'yan mej, Er.: Lingva, 2009.-296 e'j:
3. Бондаревская Е.В., Учителю о личностно-ориентированном образовании. – Ростов-на-Дону: «Ростиздат», 2016.- 172 с.
Bondarevskaja E.V., Uchitelju o lichnostno-orientirovannom obrazovanii. – Rostov-na-Donu: «Rostizdat», 2016.- 172 s.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. -Санкт-Петербург: Питер, 2008. - 352 с.
Maslou A. Motivacija i lichnost'. 3-e izd. -Sankt-Peterburg: Piter, 2008. - 352 s.
5. Сериков В.В., Личностно ориентированное образование: концепции и технологии. олгоград, 1996. - 216 с.
Serikov V.V., Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: koncepcii i tehnologii. olgograd, 1996.-216 s.
6. Якиманская И.С., Основы личностно ориентированного образования [Электронный ресурс]: [Монография] /И.С. Якиманская. 2-е изд. (эл.)- М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. - 222 с.
Jakimanskaja I.S., Osnovy lichnostno orientirovannogo obrazovanija [Jelektronnyj resurs]: [Monografija] /I.S. Jakimanskaja. 2-e izd. (jel.)-M.: BINOM. Laboratorija znaniy, 2013. - 222 s.

**РУЗАННА ГАРИБЯН - ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ**

КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ

Ключевые слова: *личностно-ориентировочное образование, школьник, культура безопасности, чрезвычайная ситуация, технология обучения*

В статье представлены сущностные характеристики процесса формирования и развития культуры безопасности школьника в чрезвычайных ситуациях, в рамках концепции личностно-ориентированного обучения с общепедагогической точки зрения. Обоснована роль технологий личностно-ориентированного обучения в процессе формирования и развития культуры безопасности школьника, с учётом того, что современный личностно-ориентированный подход основан на идеях гуманистической психологии. Подчеркнута также роль профессиональной подготовки учителя в свете концепции личностно-ориентировочного обучения и представлены ее важнейшие характеристики.

RUZANNA GHARIBYAN - PERSON-ORIENTED TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN'S SAFETY CULTURE IN EMERGENCY SITUATIONS

Keywords: *person-oriented education, schoolchild, safety culture, emergency, teaching technologies*

The article presents the essential characteristics of the process of the formation and development of schoolchildren's safety culture in emergency situations, within the framework of the concept of person-oriented learning from a general pedagogical point of view. The role of person-oriented learning technologies in the process of the formation and development of schoolchildren's safety culture in emergency situations has been substantiated. It has taken into account that the origin of the modern person-oriented approach is based on humanistic psychology. The role of the teacher's professional training is emphasized and its irreplaceable features (according to the author) are presented.

Ներկայացվել է՝ 09.03.2021

Գրախոսվել է՝ 05.03.2021

Երաշխավորվել է ԲՊՀ Մանկավարժության և լեզուների
դասական դաս մեթոդիկայի ամբիոնի կողմից՝ 23.04.2021

**ԲՈՒՀԻ ՈՒՍԱՆՈՂՈՒՀԻՆԵՐԻ ՄՏԱՎՈՐ ԵՎ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ
ԱՇԽԱՏՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ՎՐԱ ԱԶԴՈՂ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ՄՈՆԻԹՈՐԻՆԳ**

ՍԱՄՎԵԼ ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ ուսանողներ, անկեղային հարցում, ռացիոնալ սնունդ, մտավոր և ֆիզիկական ակտիվություն

Հոդվածում ներկայացվել են բուհի ուսանողների ռացիոնալ սննդի ներգործության առանձնահատկությունները նրանց մտավոր և ֆիզիկական գործունեության վրա: Պարզաբանվում են ռացիոնալ սննդի կազմակերպման ձևերը և մոտեցումները, վերլուծվում են Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի ուսանողների շրջանում անցկացված անկեղային հարցման արդյունքները, որի պատկերը բավականին մտահոգիչ է: Ուսանողների գերակշիռ մեծամասնությունը մտավոր ու ֆիզիկական աշխատանքը իրականացնում է նկատելի թերսնման պայմաններում, վտանգելով առողջությունը և իրականացվող մտավոր ու ֆիզիկական աշխատանքի արդյունավետությունը: Աշխատանքային օրվա ընթացքում ուսանողների ամենօրյա սննդի կազմակերպումը կատարվում է կամայական, նրա բաշխումը աշխատանքային օրվա ընթացքում պայմանավորված չէ իրակացվող աշխատանքի ծավալով և աշխատանքային օրվա ժամանակահատվածով: Ստացված արդյունքները կարող են օգտակար լինել ուսանողներին կողմնորոշվելու և վերանայելու իրենց ռացիոնալ սննդի կազմակերպման գործընթացը՝ այն համապատասխանեցնել առաջարկվող պահանջներին:

Ուսումնական գործընթացի օպտիմալացման վերաբերյալ ուսումնասիրությունները մշտապես գտնվել են տարբեր ոլորտների մասնագետների ուշադրության կենտրոնում: Այս համատեքստում առավել կարևորվում է ուսումնական գործընթացի բեռնաթափման հարցը, ինչը ենթադրում է նաև բուհերի ուսանողների մտավոր և ֆիզիկական աշխատանքների ծավալների վերանայում, ինչպես նաև այդ ընթացքում սպառվող կալորիանների վերահաշվարկ:

Ուսանողների ճիշտ սնվելու խնդիրը հատկապես դժվարանում է քննական շրջաններում, երբ նրանք ստիպված են լինում շատ պարապել և ժամանակի սղության պատճառով հաճախ օգտվում են արագ

պատրաստվող սննդից: Այս ամենին գումարվում է նաև գիշերային անքնությունը, որը նույնպես բնորոշ է քնության պատրաստվող ուսանողներին:

Իրականացված աշխատանքի ծավալներով բուհերի ուսանողները հասարակության այլ շերտերից առանձնանում են կատարած մտավոր և ֆիզիկական աշխատանքի բնույթով և ծավալով: Այս խնդիրն առանձնահատուկ է հատկապես ուսանողուհիների դեպքում, ովքեր, ըստ օրինաչափության, ուսման նպատակով ավելի շատ ժամանակ և էներգիա են սպառում քննաշրջանների ընթացքում:

Բացի այդ, հասարակության զարգացման արդի պահանջները նոր մոտեցում են ենթադրում նաև բուհերում ուսումնական գործընթացի ծավալային աճի, ժամանակի արդյունավետ կառավարման հարցերում, ինչը ուսանողից կպահանջի իր հանգստի և վերականգման, կենսական հնարավորությունների մեծացման հարցերի արդյունավետ լուծում:

Այս հարցերի լուծման գործընթացում կարևոր է ուշադրություն դարձնել ուսանողների ռացիոնալ սննդակարգի պահպանման ու սննդակարգի էներգետիկ արժեքի ճշգրտման ու ուսումնական օրվա ընթացքում ընդունած սննդի ռացիոնալ բաշխման առանձնահատկություններին:

Հաշվի առնելով վերը շարադրվածը սույն հետազոտության նպատակն է բացահայտել ուսանողների շրջանում ռացիոնալ սննդակարգի առանձնահատկությունները:

Հետազոտության իրականացման ընթացքում օգտագործվել են հետևյալ հիմնական մեթոդները՝ մասնագիտական գրականության ուսումնասիրում, վերլուծություն և համադրում, անկետային հարցում, մաթեմատիկական վիճակագրության մեթոդներ:

Ստացված արդյունքները հնարավորություն կտան բացահայտել ուսանողների մտավոր և ֆիզիկական աշխատանքների իրականացման առանձնահատկությունները:

Մասնագիտական գրականության ուսումնասիրության արդյունքներով պարզվել է, որ ինչպես ֆիզիկական այնպես էլ մտավոր աշխատանքը էներգատար է և արտահայտվում է էներգակիրների ու թթվածնի մեծ քանակի սպառումով: Գլխուղեղը կազմելով մարդու մարմնի զանգվածի 2-3%-ը, կլանում է օրգանիզմ մուտք գործած թթվածնի 20 և ավել տոկոսը: Գլխուղեղին թթվածնի մատակարարման 20 վրկ. դադարի դեպքում կարող է առաջանալ գիտակցության կորուստ:

Ինչ վերաբերում է սննդին, ապա դրա օգտակարության աստիճանը պայմանավորված է համապատասխան չափով և բաղադրությամբ:

Աղյուսակ 1-ում ներկայացված է սննդանյութերի՝ սպիտակուցների, ածխաջրերի և ճարպերի բավարար քանակը մարմնի զանգվածի 1կգ-ի համար, որը կապահովի օրգանիզմի արդյունավետ գործունեությունը (Скурихын, Шатерникова 1984:252):

Աղյուսակ 1. Հիմնական էներգակիրների արդյունավետությունը մարմնի 1 կգ զանգվածի հաշվարկով (ըստ Սկուռիխինի և Շատենիկովայի)

	Սննդանյութեր	Ֆիզիկական վարժություններով չզբաղվող մարդու համար	Ֆիզիկական վարժություններով զբաղվող մարդու համար
1	սպիտակուցներ	1.0 գր – 1.3 գր	1.5 գր
2	ճարպեր	1.0 գր – 1.2 գր	1.5գր
3	ածխաջրեր	4.0 գր – 5.0 գր	8 գր – 10 գր

Ինչպես պարզվում է առաջին աղյուսակից, օրգանիզմի կենսագործունեության համար կարևոր նշանակություն ունեն սպիտակուցները, ճարպերը և ածխաջրերը:

Սպիտակուցները օրգանիզմի կենսագործունեության համար կարևոր նշանակություն ունեցող սննդանյութերից են և կազմում են մկանային զանգվածի հիմքը: Սպիտակուցների կենսաբանական նշանակությունը պայմանավորված է դրանցում առկա ամինաթթուների հարաբերակցությամբ: Մասնավորապես անփոխարինելի ամինաթթուներն օրգանիզմում չեն սինթեզվում, այլ բացառապես ներմուծվում են սննդի միջոցով: Անփոխարինելի ամինաթթուները կարևոր դեր ունեն ֆիզիկական և մտավոր աշխատանք կատարող հատկապես բուրի ուսանողների համար քանզի նրանց մեծ մասն արդեն հայտնի պատճառներով պատշաճ կերպով չեն հետևում իրենց սննդակարգին: Անփոխարինելի ամինաթթուների պակասը կարող է բերել արյան շրջանառության վատացման, արյան մեջ հեմոգլոբինի պակասի և ոսկրերի հանքայնացման, ինչը հատկապես ֆիզիկական վարժություններ կատարելիս կարող է առաջացնել լուրջ վնասվածքներ:

Ամինաթթուներ պարունակում են բոլոր բուսական և կենդանական ծագման մթերքները, բացառությամբ ռաֆինացվածների՝ շաքար, օսլա, տարատեսակ յուղեր և այլն: Սպիտակուցներով և

ամինաթթուներով հարուստ կենդանական և բուսական մթերքներից են տավարի միսը, կաթ, ձուկ, ձու, ոլոռ, կարմիր լոբի, սպիտակ հաց և այլն:

Ինչ վերաբերում է ճարպերին, ապա դրանք կենդանական և բուսական հյուսվածքների բաղադրիչներ են, որոնք կազմված են հիմնականում գլիցերինների և տարբեր ճարպաթթուների միացություններից: Ճարպերի կենսաբանական նշանակությունը առաջնահերթ պայմանավորված է նրանով, որ դրանք սննդի առավել կալորիական մասն են կազմում և հանդիսանում են էներգիային գլխավոր աղբյուր (Столмаков, Мартынюк 1989:22-29)

Ճարպերի հետ մեկտեղ սննդի միջոցով օրգանիզմ են թափանցում նաև ճարպալույծ վիտամինները՝ А, D, E, К և կենդանական շատ կարևոր ֆոսֆոլիպիդներ: Ճարպերի նվազագույն օրական պահանջը կազմում է մարդու մարմնի զանգվածի 1կգ-ի հաշվարկով 1-1.5 գր (Столмаков, Мартынюк 1989:22-29, Скурихын 1984, Шатерникова):

Ճարպերի էներգետիկ նշանակությունը պայմանավորված է քայքայումից առաջացած էներգիայի քանակով, օրինակ՝ 1գր ճարպի քայքայումից անջատվում է 9 կկալ էներգիա: Առողջ չափահաս մարդու օրգանիզմում ճարպերի քանակը կազմում է մարմնի զանգվածի 16-23%:

Սննդի էներգետիկ արժեքը կամ կալորիականությունը պայմանավորված է նրա բաղադրությունում սպիտակուցների, ճարպերի և ածխաջրերի չափաբաժնից: Ընդունված չափանիշներով մտավոր աշխատանքով զբաղվող ուսանողուհիների սննդի օրական չափաբաժինը պետք է պարունակի 2600կկալ, ուսանողուհիների դեպքում 3000կկալ էներգետիկ արժեք: Ակտիվ ֆիզիկական վարժություններով կամ սպորտով զբաղվելու դեպքում համապատասխանաբար 3300կկալ և 4000կկալ էներգետիկ արժեք:

2020-2021 ուստարվա 2-րդ կիսամյակում կազմվել է հարցաթերթիկ /ըստ Սկուրիխինի և Շատենիկովայի/ որտեղ ներկայացված էր սննդամթերքի անվանումը /քաշը կամ քանակը/ և սննդամթերքի էներգետիկ արժեքը /կկալ/: Անցկացվել է անկետային հարցումն Վ. Բոյուսովի անվան պետական համալսարանի 1-ին կուրսի 313 ուսանողուհիների շրջանում: Հարցման ընթացքում յուրաքանչյուր ուսանող պատասխանել է սննդատեսակի ընդունման չափաբաժինների վերաբերյալ 36 հարցի:

Ստացված տվյալների վերլուծությունը կատարվել է՝ օգտվելով սննդի բաղադրության և էներգետիկ արժեքի վերաբերյալ հաշվարկի ընդունված սկզբունքներով (Скурихын, Шатерникова 1984:252):

**Աղյուսակ 2. Անկետային հարցման համար նախատեսված
հարցաթերթիկ (ըստ Սկոռոխինի և Շատենիկովայի)**

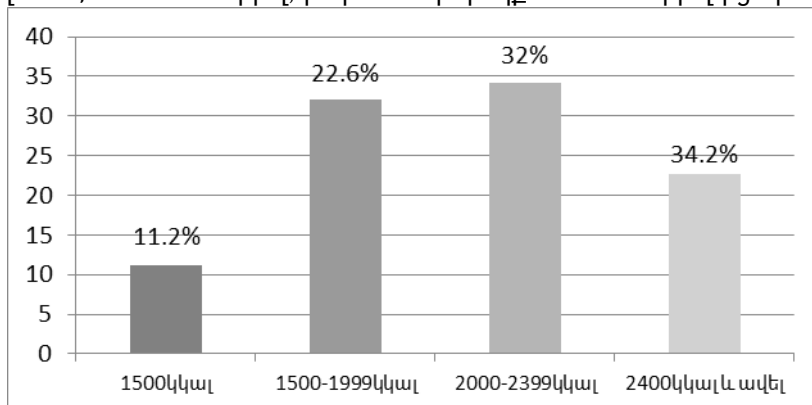
	Սննդամթերքի անվանումը	Քաշը	Սննդամթերքի էներգետիկ արժեքը, կկալ
1	Հաց	100գր	200
2	Շաքար	100գր	379
3	Կարագ	100գր	748
4	Կաթնաշոռ	100գր	156-232
5	Թթվասեր	100գր	206
6	Կաթ	100գր	58
7	Պանիր	100գր	360
8	Ձու	1 հատ	63
9	Երշիկ	100գր	301
10	Նրբերշիկ	100գր	200
11	Միս /տավարի/	100գր	110
12	Միս /կոտլետ/	100գր	161
13	Միս /խոզի/	100գր	305
14	Միս /ոչխարի/	100գր	257
15	Միս /հավի/	100գր	159
16	Ձուկ	100գր	87
17	Բորշ /առանց միս/	100գր	230
18	Ապուր /առանց միս/	100գր	202
19	Կրտեֆիլի պյուրե /առանց յուղ/	100գր	61
20	Բրինձ փլավ /առանց յուղ/	100գր	48
21	Հնդկաձավար փլավ /առանց յուղ/	100գր	138
22	Մակարոն փլավ /առանց յուղ/	100գր	98
23	Վերմիշել փլավ /առանց յուղ/	100գր	100
24	Աղցան /տարբեր/	100գր	50-70
25	Ձվածեղ	2 ձու	200
26	Կակաո	100գր	74
27	Թխվածք /կրեմով/	100գր	356
28	Սուրճ	50գր	91
29	Թեյ /շաքարով/	100գր	99
30	Հյութ /բնական մրգերի/	100գր	54
31	Մուրաբա	100գր	281

32	Կաթ խտացրած	100գր	337
33	Մեղր	100գր	315
34	Շոկոլադ	100գր	427
35	Միրգ	100գր	38-55
36	Բուսական յուղ	100գր	900

Հարկ է նշել, որ արտերկրի հետազոտողների համանման հարցումների արդյունքում պարզվել է, որ ուսանողուհիների օրվա ընթացքում միջինում սպառվում է 1966 կկալ, այնինչ տվյալ տարիքի աղջիկների ֆիզիոլոգիական պահանջների չափանիշներով անհրաժեշտ է 2000 կկալ էներգիա 1 օրվա հաշվարկով (Бакланова 2017):

Մշակելով և վերլուծելով նախաճաշին, ճաշին և ընթրիքին բուսի ուսանողուհիների ընդունած սննդի մասին ստացված թվային տվյալները արձանագրվել է հետևյալ պատկերը: Մասնավորապես ստացված տվյալներով 313 ուսանողի սննդի միջին էներգետիկ արժեքը կազմում է 2092 կկալ: Ընդգծենք, որ ուսանողուհիների օրական ընդունած սննդի էներգետիկ միջին արժեքը՝ մոտ 400-500 կկալ-ով պակաս է անհրաժեշտ չափաբաժնից՝ 2600կկալ:

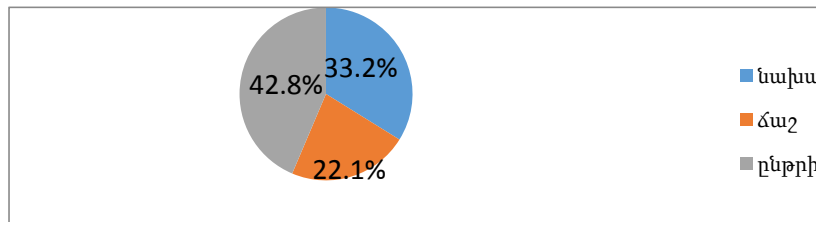
Ինչպես երևում է գծապատկեր 1-ից ուսանողուհիների սննդի էներգետիկ միջին արժեքն ունի հետևյալ պատկերը՝ հարցվածների 22.6%-ի մոտ արձանագրվել է 2400 կկալ և ավելի, 34.2%-ի մոտ՝ 2000-2399 կկալ: Հարցվածների 32%-ի մոտ սննդի էներգետիկ միջին արժեքը կազմում է 1500-1999 կկալ, իսկ 11.2%- ի դեպքում՝ 1500 կկալ-ից պակաս:



Գծապատկեր 1. Ուսանողուհիների ողջ օրվա սննդի էներգետիկ միջին արժեքի վերլուծություն

Բացի այդ կարևոր է նաև, թե ուսանողը օրվա ժամանակահատվածով պայմանավորված սննդի էներգետիկ ինչ

չափաբաժին է յուրացնում: Ստացված արդյունքներն առավել պատկերավոր ներկայացվե՞ծ են գծապատկեր 2-ում նախաճաշի, ճաշի և ընթրիքի համար առանձին հաշվարկով:



Գծապատկեր 2. Ուսանողուհիների նախաճաշի, ճաշի և ընթրիքի էներգետիկ միջին արժեքի վերլուծություն

Ինչպես երևում է գծապատկեր 2-ից՝ բուհի ուսանողուհիների նախաճաշի էներգետիկ արժեքը միջինում կազմում է 694 կկալ, որը ընդհանուր էներգետիկ ցուցանիշի 33.2%-ն է: Մասնավորապես հարցված ուսանողուհիների 11.9%-ի մոտ այն կազմում է 900-1200 կկալ, 42.2%-ի դեպքում՝ 700-899 կկալ, 42.9%՝ 400-699 կկալ, 3.6%՝ 399 կկալ-ից պակաս:

Ինչ վերաբերվում է ճաշի էներգետիկ արժեքին, ապա միջինում այն կազմում է 541 կկալ՝ համապատասխանաբար՝ կազմում է 22.1%: Մասնավորապես հարցվածների 8.9%-ի մոտ 900-1200 կկալ, 14.6%՝ 700-899 կկալ, 50%՝ 400-699 կկալ, 26.5%՝ 399 կկալ-ից պակաս:

Հավելենք նաև, որ հարցված ուսանողուհիներից 38-ը ըստ հարցումների արդյունքների ընդհանրապես չի ճաշում:

Ստացված տվյալներով ընթրիքի էներգետիկ արժեքը միջինում կազմում է 857 կկալ՝ համապատասխանաբար՝ 42.8%:

Մասնավորապես 50.1%՝ 900-1200 կկալ, 26.2%՝ 700-899 կկալ, 22.1%՝ 400-699 կկալ, 3.6%՝ 399 կկալ-ից պակաս:

Այսպիսով ստացված տվյալների համաձայն հարցվողների 26.6% իր սննդակարգում ապահովում է անհրաժեշտ էներգետիկ արժեքի 2400-2600 կկալ, որը ենթադրաբար բավարար նախապայման է արդյունավետ մտավոր և ֆիզիկական աշխատանքներ կատարելու համար: Բացի այդ կարևոր է նաև սննդակարգի ռացիոնալ բաշխումն աշխատանքային օրվա ընթացքում, ինչը հատկապես ուսանողական առօրյայում բարդ է, սաայն չափազանց կարևոր:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Խաչատրյան Ս. Ուսանողի մտավոր աշխատունակությունը պայմանավորված սննդի էներգետիկ քանակությամբ և ռեժիմով, «Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարան» հիմնադրամի «Բանբեր» գիտական պարբերական, 2(35), 2016, էջ 302:
Xachatryan S. Owsanoghi mtavor ashxatownakowt'yowny' paymanavorvac' snndi e'nergetik qanakowt'yamb & r'ejhimov, «Er&ani V. Bryowsovi anvan petakan lezvahasarakagitakan hamalsaran» himnadrami «Banber» gitakan parberakan, 2(35), 2016, e'j 302:
2. Бакланова В.Г. Анализ калорийности питания и двигательной активности девушек-студенток второго курса северного (арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова. Дата обращения 02.02.21
<https://files.scienceforum.ru/pdf/2017/37312.pdf>.
Baklanova V.G. Analiz kaloriynosti pitaniya i dvigatel'noj aktivnosti devushek-studentok vtorogo kursa severnogo (arkticheskogo) federal'nogo universiteta im. M.V. Lomonosova. Data obrashheniya 02.02.21
<https://files.scienceforum.ru/pdf/2017/37312.pdf>.
3. Столмаков А.И., Мартынюк И.О. Популярно о питании, Киев, “Здоровье”, 1989.- 22-29 с.
Stolmakov A.I., Martynjuk I.O. Populjarno o pitanii, Kiev, “Zdorov'e”, 1989.- 22-29 s
4. Скурихин Г., Шатерникова Н. Химический состав пищевых продуктов / Справочное пособие.-Москва.-1984.
Skurihin G., Shaternikova N. Himicheskij sostav pishhevyh produktov / Spravochnoe posobie.-Moskva.-1984.

ՍԱՄՎԵԼ ԽԱՇԱՏՐՅԱՆ - ՄՈՆԻՏՐԻՆԳ ՖԱԿՏՐՈՎ ՎԼԻՅՈՒՑԻՑԻՑ ԻՆ ԱՄՍՏՎԵՆՆՈՒ ՄԻ ՓԻԶԻԿԵՍԿԱ ՃԵՂԵԼՆԵՑՏՎՈՒՄ ԵՄ ՎՅԱԿՆԵՐՈՒՄ

Կլյուչեւե սլուա: *ստւտենտկի, անկետնիյ օփրոս, րազիոննօ քիտանիե, սմստւեննա և ֆիզիկեսկա ակտիւնոստ*

Յ ատւթե քրեմստւեննա օսօբեննօստի վլիյաննա րազիոննօ քիտաննա ստւտենտօք վոսա նա իք սմստւեննօստ և ֆիզիկեսկօստ ճեղտելնօստ. Քազննաթնաթոսա վիճոստ և քօճօստօստ օրգաննազիոննօ քիտաննա և

анализируются данные анкетного опроса среди студенток Государственного университета им В. Я. Брюсова, результаты которых обеспокаивающие. Подавляющее большинство студентов умственную и физическую деятельность реализуют в условиях недостаточного употребления пищи. В течение рабочего дня прием пищи студентов осуществляется произвольно, а ее распределение обусловлено объемом проделанной работы и промежутком времени рабочего дня. Полученные данные могут быть полезны студентам для ориентировки и перестройки процесса организации рационального питания, адаптации их к предлагаемым условиям и полученным результатам.

SAMVEL KHACHATRYAN - MONITORING OF FACTORS INFLUENCING THE MENTAL AND PHYSICAL ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS

Keywords: *students, questionnaire, balanced diet, mental and physical activity*

The article presents the peculiarities of the influence of students' rational nutrition on their mental and physical activity. The types and approaches of the organization of rationed nutrition are explained and the data of the questionnaire survey among the students of the Brusov State University are analyzed. The results are discouraging. The vast majority of students perform mental and physical work in conditions of noticeable malnutrition, endangering their health and the efficiency of mental and physical work. During the working day, the food intake of the students is carried out arbitrarily, and its distribution during the working day is unconditional by the volume of the work done and the schedule of the working day. The obtained data can be useful for the students for orientation and restructuring of the process of organizing rationed nutrition, adapting them to the proposed conditions and the received results.

Ներկայացվել է՝ 10.03.2021
Գրախոսվել է՝ 09.03.2021

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԱՐԴԻ
ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ**

ՖՐԻԴԱ ՀԱԿՈՐՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ մանկավարժական կրթություն, մանկավարժական կրթության գործառույթներ, մանկավարժական կրթության համակարգ, մանկավարժական գործունեություն, մանկավարժի մասնագիտական դերեր, մանկավարժական կոմպետենտություն

Ներկայումս ՀՀ-ում կրթության ոլորտի զարգացումն ուղեկցվում է հիմնարար բարեփոխումներով, որոնց համատեքստում վերջին երկու տասնամյակների ընթացքում հետազոտողների, մանկավարժների և կրթության կառավարիչների ուսումնասիրությունների առանցքում են մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման և վերապատրաստման, մանկավարժական մոտիվացիայի ու մանկավարժական կոմպետենտության բարձրացման, մանկավարժների մասնագիտական գործունեության արդյունավետության և սովորողների առաջադիմության փոխկապակցվածության, ինչպես նաև մանկավարժների մասնագիտական գործունեությանն առնչվող մի շարք այլ հիմնախնդիրները: Սա բացատրվում է այն հանգամանքով, որ կրթությունը հարափոփոխ ոլորտ է և բնութագրվում է նոր գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների շարունակական ձևավորմամբ ու փոխանցմամբ, որը ենթադրաբար պահանջում է մանկավարժների մասնագիտական փորձի և դասավանդման հմտությունների պարբերական կատարելագործում:

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ մանկավարժական կրթությունը մանկավարժական մասնագիտական ներուժի ձևավորման և զարգացման հիմքն է, և նաև մանկավարժական կրթության որակով է պայմանավորված մանկավարժների մասնագիտական գործունեության արդյունավետությունն ու պետության կրթության որակը՝ սույն հոդվածն անդրադառնում է ՀՀ-ում մանկավարժական կրթության համակարգում առկա հիմնախնդիրներին ու դրանց լուծման ուղիներին: Հոդվածի շրջանակում ուսումնասիրվել է թեմային առնչվող մասնագիտական հայալեզու և օտարալեզու արդի գրականություն, իրականացվել են կրթության ոլորտի փորձագետների հետ խորքային հարցազրույցներ,

ինչպես նաև ՀՀ 11 մարզերի 432 ուսուցիչների շրջանում անցկացվել է էլեկտրոնային հարցում՝ բացահայտելու մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման գործընթացներում առկա հիմնախնդիրները:

Մանկավարժական կրթությունը կրթության համակարգը ձևավորող ենթահամակարգերից է և առանցքային նշանակություն ունի կրթության համակարգի արդիականացման գործընթացում, քանի որ իրականացնում է մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման և վերապատրաստման, հասարակության սոցիալ-մշակութային արժեքների ձևավորման ու փոխանցման, ոլորտային գիտական հետազոտությունների կատարման, ուսումնական հաստատությունների զարգացման ու դասավանդման նորարարական տեխնոլոգիաների բացահայտման ու կիրառման գործառույթներ (Асадуллин, Фролов 2017: 53, 57): Այսպիսով, մանկավարժական կրթությունը համակարգաստեղծ ոլորտ է և պատրաստում ու վերապատրաստում 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:

Մանկավարժական կրթության զարգացման համատեքստում արդի են դառնում մանկավարժական կրթության համակարգի, մանկավարժական կրթության բովանդակության, նպատակների և վերջնարդյունքների, դասավանդման ու ուսման մեթոդների և միջոցների արդիականացման հիմնահարցերը: Սա հիմնավորվում է ապագա այնպիսի մանկավարժների պատրաստման անհրաժեշտությամբ, որոնք իրենց մասնագիտական գործունեությամբ կիրականացնեն կրթության զարգացման ռազմավարական հեռանկարներից բխող կարճաժամկետ և երկարաժամկետ նպատակները, կնպաստեն սովորողների գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը, կրթության ոլորտի բարեփոխումների իրականացմանն ու կրթության որակի բարելավմանը: Կրթական բարեփոխումների իրականացման համատեքստում կարևորվում է շարունակաբար զարգացող կրթական համակարգի համար այնպիսի մանկավարժների մասնագիտական պատրաստումը, որոնք ունակ են ինքնուրույն և ստեղծագործաբար լուծելու մասնագիտական խնդիրները, գիտակցելու մանկավարժական գործունեության անհատական, հասարակական ու պետական նշանակությունը, պատասխանատվություն կրելու իրենց

մասնագիտական գործունեության արդյունքների համար: Մանկավարժների մասնագիտական գործունեությունն ուղղված է սերնդեսերունդ մարդկային փորձն ու սոցիալ-մշակութային արժեքները փոխանցելուն, յուրաքանչյուր անձի անհատական ձևավորմանն ու զարգացմանը, հասարակության մեջ սոցիալական տարբեր դերեր իրականացնելու պատրաստմանը: Մանկավարժական գործունեության արդյունքում ձևավորվում և զարգանում է ոչ միայն անհատը, այլև հասարակության մշակութային, մտավոր, մասնագիտական ներուժը՝ երաշխավորելով տվյալ պետության հեռանկարային զարգացումը:

Մանկավարժի մասնագիտությունը գիտելիքատար մասնագիտություններից է, որը ենթադրում է՝ նրա մասնագիտական գործունեության մեջ կատարվող ամենամեծ ներդրումը գիտելիքն է, և այդ գործունեության հիմնական խնդիրներից են դառնում ստեղծագործաբար այդ գիտելիքների ստեղծումը, փոխանցումն ու կիրառումը: Այս տեսակ մասնագիտություն ունեցող անձինք զբաղվում են մտավոր գործունեությամբ, որը պահանջում է մասնագիտական գիտելիքների և փորձի մեծ պաշար ու դրանք գործնականում կիրառելու և փոխանցելու պատրաստականություն՝ ուղղված արտադրանքի և/կամ ծառայության ստեղծմանը (Ingersoll, Collins 2018: 202): Մանկավարժական գործունեությունը նպատակաուղղված է սովորողների կրթության ու դաստիարակության խնդիրների լուծմանը, նրանց ընդունակությունների և անձնային որակների բացահայտմանն ու զարգացմանը: Եվ քանի որ 21-րդ դարում կրթության հիմնական նպատակը սովորողների անհատական զարգացման ու շարունակական կրթության հնարավորությունների և պայմանների ապահովումն է, ապա մանկավարժները նույնպես պետք է շարունակական կրթության միջոցով համալրեն իրենց մասնագիտական և ընդհանրական կոմպետենցիաները (կարողունակությունները):

Դասավանդման և ուսումնառության միջազգային հարցում-հետազոտությունը (Teaching and Learning International Survey) (TALIS 2019: 26) մանկավարժի մասնագիտությունը սահմանում է հետևյալ հինգ բաղադրիչների ամբողջությամբ.

- մասնագիտական գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ամբողջություն, որը ձևավորվում է մասնագիտական կրթության ընթացքում և համալրվում մասնագիտական գործունեության ընթացքում շարունակական մասնագիտական զարգացման միջոցով,
- հասարակության շրջանում մանկավարժի մասնագիտության հեղինակություն և մանկավարժի կողմից մասնագիտական գործառույթների արդյունավետ իրականացում, ինչպես նաև

մասնագիտական զարգացմանն ու առաջընթացին նպատակաուղղված պետական և ինստիտուցիոնալ քաղաքականություններ,

- գործընկերների մասնագիտական աջակցություն և կոլեգիալ հարաբերությունների հաստատում՝ նպատակաուղղված մասնագիտական գործունեության արդյունավետության բարձրացմանն ու կոլեկտիվի ինքնակառավարման մեխանիզմների ամրապնդմանը,
- պատասխանատվություն ու ինքնավարություն, որը մանկավարժները ստանձնում են ամենօրյա աշխատանքում՝ միտված դասարանի արդյունավետ կառավարմանը և սովորողների ակադեմիական առաջադիմության բարձրացմանը,
- սոցիալական արժեքներ:

Կրթական հարացույցի փոփոխությամբ պայմանավորված՝ անհրաժեշտ է դառնում հրաժարվել ավանդական այն մոտեցումից, որ կրթությունը պատրաստի գիտելիք է տրամադրում, իսկ ուսուցիչներն այդ գիտելիքները կրողներն են: Ուսուցիչների խնդիրն ավելի է բարդանում հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների փոփոխվող դերի և գործառույթի պատճառով. դրանք գործում են գիտելիք տրամադրող ֆորմալ և ոչ ֆորմալ այլ հաստատությունների գործառույթյան, ինչպես նաև ուսուցման տարաբնույթ միջոցների թվաքանակի ավելացման պայմաններում (Biesta 2012): Այս համատեքստում ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը բարձրացնելու նպատակով ուսուցիչները պետք է կարողունակ լինեն հանդես գալու նորարարական նախաձեռնություններով և բավարարելու սովորողների փոփոխվող պահանջները: Նրանք պետք է աշակերտների համար անհրաժեշտ պայմաններ ապահովեն, որպեսզի վերջիններս հնարավորություն ունենան ներդնելու ձեռքբերած գիտելիքներն ու փորձը կոնկրետ խնդիրների լուծման գործընթացներում և զարգացնելու իրենց հմտություններն ու կարողությունները: Ուսուցչի և աշակերտների միջև արդյունավետ փոխազդեցությունը ենթադրում է ոչ միայն տեղեկության հաղորդում աշակերտներին, այլև նրանց ճանաչողական ակտիվության խթանում, ուսուցման գործընթացի կազմակերպում, ուղղորդում, աջակցում և մոտիվացում: Կարելի է փաստել, որ ուսուցիչը հանդես է գալիս որպես մասնագիտական գիտելիքների կրող, դասարանում իր աշխատանքը համակարգող, ինչպես նաև աշակերտներին դասավանդող, ուղղորդող, վերահսկող, աջակցող, իսկ նման մոտեցումն արդեն փոխում է ուսուցման նպատակները, մեթոդներն ու եղանակները, ինչպես նաև մանկավարժի մասնագիտական դերերը: Հետևապես մանկավարժական

կրթությունը պետք է ապագա մանկավարժներին պատրաստի մասնագիտական այդ դերերի և համապատասխանաբար նաև մասնագիտական գործառույթների արդյունավետ իրականացմանը: Ուսումնասիրելով ժամանակակից մանկավարժի մասնագիտական դերային շրջանակը՝ *Գծապատկեր 1-ում* ներկայացվել են մանկավարժական գործընթացում մանկավարժին հատուկ մասնագիտական դերերը:

Գծապատկեր 1. Մանկավարժական գործընթացում մանկավարժի մասնագիտական դերերը

Մանկավարժի մասնագիտական դերերը	Բնութագրում
Դասավանդող (ուսուցանող)	Ստեղծում է շարունակական զարգացման պայմաններ սովորողների համար, իր և սովորողների միջև ապահովում է ակտիվ փոխազդեցություն ու համագործակցություն՝ միտված կրթադաստիարակչական գործունեության արդյունավետության բարձրացմանը:
Սովորողին համաձևավորող	Օգտագործում է ազատ շփման (հաղորդակցման) և կարծիքների փոխանակման հատուկ տեխնոլոգիաներ՝ առաջնորդվելով ուսուցման անձնակենտրոն մոտեցմամբ:
Ֆասիլիտատոր (ուսուցման գործընթացը հեշտացնող)	Սովորողների զարգացման համար ստեղծում է հոգեբանամանկավարժական բարենպաստ պայմաններ, փորձում է կրթադաստիարակչական գործընթացը սովորողի համար առավել հեշտ և մատչելի դարձնել:
Հետազոտող	Իրականացնում է փորձարարական և հետազոտական աշխատանքներ ու հասարակության առջև պատասխանատու է ստացված արդյունքների համար, ձգտում է շարունակաբար համալրել իր մասնագիտական կոմպետենցիաները:
Մեթոդաբան	Ուսումնասիրում և կիրառում է դասավանդման ժամանակակից մեթոդները, ակտիվ համագործակցում է գործընկերների հետ, զբաղվում է իր մասնագիտական որակավորման բարձրացման հարցերով և շարունակական

	մասնագիտական կրթությամբ:
Կառավարիչ	Իրականացնում է կառավարչական գործառույթներ, մոդելավորում է կրթադաստիարակչական գործունեությունը, սահմանում է ուսումնառության առաջնահերթ նպատակներն ու խնդիրները, սովորողների վարքագծի կանոնները, կատարում է ուսուցման անհրաժեշտ միջոցների և մեթոդների ընտրություն, որոնք հնարավորություն կտան կոնկրետ ժամանակահատվածում իրականացնել սահմանված նպատակները:
Նորարար	Մշակում է նորարարական գաղափարներ և դասավանդման մեթոդներ, որոնք ուղղված են սովորողների կոմպետենցիաների համալրմանը:
Մենթոր	Ռեֆլեքսիայի, ինչպես նաև սովորողների ֆիզիոլոգիական ու հոգեկան զարգացման առանձնահատկությունների, մտավոր և բարոյական դաստիարակության մակարդակների ուսումնասիրության միջոցով աջակցում է սովորողների անհատական աճի ապահովմանը:
Վերահսկող	Իրականացնում է վերահսկողություն և գնահատում, բացահայտում է աշակերտների կողմից ձեռքբերված արդյունքների և սահմանված նպատակների միջև համապատասխանությունն ու տարբերությունները, դրանց հիման վրա նախանշում և պլանավորում է սխալների ուղղման գործողությունների պլանը:
Օգնող (աջակցող)	Խթանում է սովորողների ճանաչողական ակտիվությունը, հուսադրում է, ներշնչում է նրանց որոշակի գործողությունների և սահմանված նպատակների իրականացման գործընթացներում:

Նշված մասնագիտական դերերը փաստում են, որ 21-րդ դարում մանկավարժը գիտելիքների փոխանցման գործառույթից զատ, ստեղծում է բարենպաստ պայմաններ, որպեսզի սովորողը հնարավորություն ունենա ձևավորելու իր անհատական փորձը, զարգացնելու իր հաղորդակցական և կազմակերպչական կոմպետենցիաները, կայացնելու ինքնուրույն որոշումներ ու պատասխանատու լինելու դրանց համար: Ներկայումս մանկավարժն ունի բազմագործառույթ դերակատարում. նա

պետք է ոգեշնչի սովորողներին, ուղղորդի դեպի նոր, յուրահատուկ որոշումների կայացմանը, որն անհրաժեշտ է հասարակությանը զարգացման տվյալ փուլում, մանկավարժն իր օրինակով պետք է առաջնորդի սովորողներին, իսկ առաջնորդման համար նա պետք է հմուտ լինի, որը պահանջում է գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների շարունակական համալրում: Հենց այս հանգամանքն այն շարժիչ ուժն է, որը դրդում է անձնակենտրոն մոտեցմամբ իրականացնելու մասնագիտական, այդ թվում նաև մանկավարժական կրթության կազմակերպումը: Մանկավարժական կրթության կազմակերպման գործընթացում անձնակենտրոն մոտեցումը դիտարկվում է որպես կողմնորոշիչ դեպի ապագա մանկավարժի գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների, ինչպես նաև ստեղծագործ անհատականության զարգացմանը: Անձնակենտրոն մոտեցմամբ մանկավարժական կրթության իրականացման հիմքում արժեքների և շարժառիթների, մանկավարժական գործընթացի սուբյեկտների փոխազդեցության մեթոդների ու միջոցների համախումբ է, որը նպատակաուղղված է ապագա մանկավարժի ընդունակությունների առավելագույն զարգացմանը: Այս պարագայում սովորողն իր պահանջմունքներով և հետաքրքրություններով, ձեռքբերած փորձով դառնում է կրթական գործընթացի ակտիվ մասնակից, որը կարևորում է շարունակաբար իր կոմպետենցիաները համալրելու և ինքնակրթվելու անհրաժեշտությունը:

Մանկավարժների մասնագիտական դերերի փոփոխությամբ և մասնագիտական կրթության համակարգի զարգացման ռազմավարական նպատակներով պայմանավորված՝ ապագա մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման փորձի նկատմամբ նոր մոտեցումների ձևավորման անհրաժեշտություն է առաջացել, որի դեպքում այդ մանկավարժները պատրաստ կլինեն իրականացնելու մասնագիտական գործունեությունը կրթության մրցակցային պայմաններում՝ նպատակաուղղված անհատի պահանջմունքների և կարիքների բավարարմանն ու պետության սոցիալական պատվերի կատարմանը: Կրթության համակարգում անհրաժեշտ են այնպիսի մանկավարժներ, որոնք կարող են ակտիվ փոխազդեցության մեջ գտնվել մանկավարժական գործունեության բոլոր մասնակիցների հետ: Մանկավարժների մասնագիտական պատրաստվածության նկատմամբ ներկայացվող ժամանակակից պահանջները ենթադրում են մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման գործընթացում կոմպետենտային մոտեցման կիրառում՝ միտված ապագա մանկավարժների ընդհանուր մշակութային, մասնագիտական և

բարոյական զարգացմանը: Մանկավարժական գործունեության իրականացման համար միայն տեսական գիտելիքները բավարար չեն, հետևապես մանկավարժական կրթությունը պետք է ապագա մանկավարժին զինի նաև այդ գիտելիքները գործնականում կիրառելու կարողություններով և հմտություններով, որը հնարավոր է մանկավարժական կրթության կազմակերպման կոմպետենտային մոտեցման միջոցով, որի պարագայում որպես կրթական վերջնարդյունք դիտարկվում են ոչ միայն ձեռքբերված գիտելիքները, այլև տարբեր իրավիճակներում անհատի գործելու կարողություններն ու հմտությունները: Այս մոտեցումը պահանջում է վերանայել սովորողների և մանկավարժների փոխհարաբերություններն ու սովորողների նկատմամբ դիրքորոշումը, իրականացնել կրթության համակարգում էական փոփոխություններ գաղափարական, բովանդակային և մեթոդական տեսանկյուններից:

Արդյունավետ գործունեություն ծավալելու համար մանկավարժները պետք է տիրապետեն կոմպետենցիաների լայն շրջանակի: Կոմպետենցիաների այդ շրջանակն ընդգրկում է առարկայական գիտելիքները, մանկավարժական հմտություններն ու սովորողների տարաբնույթ խմբերի հետ աշխատելու կարողությունները, ուսումնական հաստատության զարգացմանն ուղղված մասնագիտական ներդրումներն ու շարունակաբար մասնագիտական զարգացում ապահովելու ձգտումները (OECD 2005: 132): Մանկավարժական կոմպետենտությունը ձևավորվում է մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատություններում ուսումնառության ընթացքում, սակայն եթե դա պետք է դիտարկել որպես մասնագիտական կոմպետենտության ձևավորման սկզբնական փուլ և նախադրյալ, ապա մասնագիտական գործունեությունը, մասնագիտական զարգացման ու որակավորման բարձրացման գործընթացները՝ մասնագիտական կոմպետենտության և դրա առանձին բաղկացուցիչների մակարդակի բարձրացման ու զարգացման միջոցներ:

«Հ-ում մանկավարժական կրթության կազմակերպման կոմպետենտային մոտեցումը պահանջում է վերանայել մանկավարժական կրթության բովանդակությունն ու կազմակերպման միջոցները, ձևավորել մանկավարժական կրթության համակարգ, որը կհամապատասխանի արդի պահանջներին: Հետևապես, անհրաժեշտ է մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատություններում «ուսանող - դասախոս - ուսումնական ձեռնարկ» շրջանակից անցում կատարել «ուսանող, անհատականություն - ուսանողակենտրոն մոտեցմամբ դասավանդող դասախոս -

տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ամբողջություն» բաղադրիչների միասնությամբ ուսուցմանը: Արդյունքում մանկավարժների մասնագիտական պատրաստումը կդիտարկվի որպես ուսումնական գործընթացի սուբյեկտների փոխհարաբերությունների ամբողջություն՝ հիմնված նրանց միջև համագործակցության, շրջակա միջավայրի հետ փոխազդեցության, հոգևոր և նյութական արժեքների ձևավորման վրա ու կնպաստի ուսանողների անհատական ունակություններին համապատասխան մասնագիտական և ընդհանրական կոմպետենցիաների ձևավորմանը:

Այսպիսով, մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման գործընթացում կոմպետենտային մոտեցմամբ առաջնորդվելը կնպաստի այդ գործընթացում որակական փոփոխությունների իրականացմանը, ինչպես նաև այդ գործընթացի՝ պետական կրթական չափորոշիչներին և ժամանակակից հասարակության պահանջներին համապատասխանության ապահովմանը: Մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատություններում ապագա մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման գործընթացի փոփոխություններն ինքնաբերաբար հանգեցնում են մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների պրոֆեսորադասախոսական (ՊԴ) կազմի պատրաստման բովանդակային փոփոխությունների, քանի որ վերջիններս զբաղվում են այնպիսի մասնագետների պատրաստմամբ և վերապատրաստմամբ, որոնք պետք է կարողանան ժամանակակից պահանջներին համապատասխան կրթադաստիարակչական գործունեություն իրականացնել:

Մանկավարժական կրթությունը պետք է դիտարկել որպես շարունակական գործընթաց՝ երաշխավորելու մանկավարժների մասնագիտական գործունեության արդյունավետությունը: Հանրակրթական և մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրերի ու ուսումնական պլանների միջև փոխկապակցվածությունը բավարար չէ մանկավարժական կրթության որակը ապահովելու համար, անհրաժեշտ է նաև ստեղծել համագործակցություն կրթության ոլորտում քաղաքականություն մշակողների, ուսումնական հաստատությունների և մասնագիտական հանրության միջև (European Commission 2014: 3): Մանկավարժական կրթության որակի ապահովման տեսանկյունից կարևորվում են բոլոր դերակատարները՝ կրթության ոլորտի լիազոր մարմինը, մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունները, ՊԴ կազմը և կրթության ոլորտի մյուս բոլոր շահակիցները: Կրթական

բարեփոխումների իրականացման համատեքստում մանկավարժական կրթության ոլորտի շահակիցների համար նոր մարտահրավերներ են ձևավորվել՝ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ մանկավարժները կրթության որակը պայմանավորող առաջնային դերակատարներից են:

Սույն հոդվածի շրջանակում իրականացված հարցմանը մասնակցած 432 ուսուցիչներից 410-ը ունեցել են մանկավարժի որակավորում, իսկ 22-ը՝ ոչ: Հարցմանը մասնակցած ուսուցիչների 83.7%-ը նշել են, որ իրենց մասնագիտական պատրաստվածության մակարդակը համապատասխանում է ուսուցչին ներկայացվող արդի պահանջներին, այսինքն՝ ունեն ժամանակակից ուսուցչին անհրաժեշտ կոմպետենցիաները, մինչդեռ 16.3%-ը նշել են, որ մասամբ է համապատասխանում, որի պատճառների թվում են նաև ոչ որակյալ մանկավարժական կրթությունը և ոչ բավարար մանկավարժական փորձը: Մյուս կողմից, հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ հարցման մասնակիցների գերակշիռ մասը նշել է, որ իրենց մասնագիտական պատրաստվածության մակարդակը համապատասխանում է ուսուցչին ներկայացվող արդի պահանջներին՝ հարկ է նաև առանձնացնել ժամանակակից ուսուցչին առաջնահերթ կերպով անհրաժեշտ հիմնական մասնագիտական և ընդհանրական կոմպետենցիաները: Հարցման մասնակիցները ժամանակակից ուսուցչի համար առավել կարևոր են համարել հետևյալ՝ մեթոդական, դաստիարակչական, աշակերտների տարբեր տարիքային խմբերի հետ աշխատելու, գնահատման, հետազոտական, թեստեր կազմելու մասնագիտական կոմպետենցիաները: Ընդհանրական կոմպետենցիաներից առանձնացրել են հետևյալները՝ կազմակերպչական ու կառավարչական, տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ կիրառելու, հաղորդակցման (գրավոր և բանավոր խոսքի), նախագծման և պլանավորման, ուսումնաճանաչողական կոմպետենցիաները:

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ուսուցիչների մասնագիտական և ընդհանրական կոմպետենցիաները ձևավորվում են մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրեր իրականացնող մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում՝ կարևոր է պարզել՝ ինչպես են նրանք գնահատում ՀՀ-ում մանկավարժական կրթության որակը, ինչպես նաև՝ որքանով է այն նպաստում ապագա մանկավարժների մասնագիտական և ընդհանրական կոմպետենցիաների ձեռքբերմանը: ՀՀ-ում մանկավարժական կրթության որակը ուսուցիչների 63.01%-ը գնահատել են միջին, 13.48%-ը՝ ցածր, 12.54%-ը՝ դժվարացել են պատասխանել, իսկ 10.97%-ը բարձր են գնահատել այն: Հարցման մասնակիցների 50% և

ավելին նշել են, որ մասամբ են համաձայն, որ ՀՀ մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում մանկավարժական կրթությունը նպաստում է ուսանողների մասնագիտական և ընդհանրական կոմպետենցիաների ձեռքբերմանը:

Այն հարցին, թե որն է առկա ուսուցմամբ բակալավրիատի և մագիստրատուրայի մակարդակներում մասնագիտական մանկավարժական կրթության առավել նպատակահարմար տևողությունը, հարցման մասնակից ուսուցիչների գերակշիռ մասը բակալավրիատի համար առաջարկել են չորս ակադեմիական տարի, իսկ մագիստրատուրայի համար՝ մեկ ակադեմիական տարի տևողությունը: Այսպիսով, հարցման մասնակիցներն առաջարկել են բակալավրիատում ուսումնառության տևողությունը թողնել անփոփոխ, իսկ մագիստրատուրայում՝ կրճատել մեկ տարով: Այնուամենայնիվ, պետք է նշել, որ մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրով մագիստրատուրայում ուսումնառության մեկ տարվա ընթացքում ապագա մանկավարժները չեն հասցնի ձեռք բերել գործնական հմտությունների անհրաժեշտ մակարդակը, եթե բակալավրիատի մակարդակում չեն ստացել մանկավարժի որակավորում: Հետևապես, այդ պարագայում մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրի մագիստրատուրայի մակարդակում պետք է սահմանվեն մուտքային պահանջներ:

Կարևորելով մանկավարժների մասնագիտական մոտիվացիայի դերը մանկավարժական գործունեության արդյունավետության ապահովման գործընթացում՝ պետք է նշել, որ հարցման մասնակիցների 42.35%-ը միանշանակ պնդել են, որ եթե մասնագիտություն ընտրելու հնարավորություն լիներ, նորից կընտրեին մանկավարժի մասնագիտությունը: Հատկանշական է այն հանգամանքը, որ հարցվածների 12.55%-ը նույնիսկ լիովին անհամաձայն են այս պնդմանը, որը փաստում է՝ ուսուցիչների մի մասն ունի մասնագիտական մոտիվացիայի բավականին ցածր մակարդակ և ուսուցչությամբ զբաղվելու ցանկության բացակայություն:

Էմպիրիկ տվյալների վերլուծությունը փաստում է, որ ՀՀ-ում մանկավարժական կրթության համակարգում առկա մի շարք բովանդակային և կառուցվածքային հիմնախնդիրները բացասաբար են ազդում մանկավարժական կրթության որակի վրա: Դրանց թվում առանձնացվել են հետևյալ հիմնախնդիրները.

- երկարաժամկետ հեռանկարների համար կրթական ծառայությունների շուկայի պահանջների ուսումնասիրության և կանխատեսումների բացակայություն,

- ազգային (պետական) մակարդակում մանկավարժական կրթության հեռանկարային զարգացման ռազմավարության բացակայություն,
- ազգային (պետական) մակարդակում մանկավարժների պահանջարկի մշտադիտարկման բացակայություն, որը հանգեցնում է շրջանավարտների զբաղվածության ցածր մակարդակի,
- ուսուցիչներին ներկայացվող մասնագիտական պահանջներն ու չափորոշիչներն ամփոփող համապարփակ փաստաթղթի բացակայություն,
- կրթական ծրագրերի մշակման գործընթացներում շահակիցների ներգրավվածության բավականին ցածր մակարդակ,
- մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների և դպրոցների միջև համագործակցության ոչ բավարար մակարդակ,
- մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատություններում դիմորդների ընդունելության միավորների ցածր շեմ,
- մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրեր իրականացնող մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում ՊԴ կազմի մասնագիտական գործունեության արդյունավետության գնահատման հստակ մեխանիզմների բացակայություն և ոչ բավարար մասնագիտական կոմպետենցիաներ ունեցող դասախոսների պահպանում,
- ՊԴ կազմի կողմից մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում փոփոխությունների նկատմամբ դիմադրություն,
- ուսումնառության ընթացքում մանկավարժական պրակտիկայի արդյունավետության ոչ բավարար մակարդակ,
- մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատություններում ուսումնամեթոդական նյութերի և նյութատեխնիկական բազայի հագեցվածության ոչ բավարար մակարդակ,
- գործնական հմտությունների ձևավորմանը նպաստող դասընթացների և հետազոտական աշխատանքների սակավաթիվություն,
- մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրերի բովանդակության և ուսուցման մեթոդների արդիականացման դանդաղ ընթացք:

ՀՀ-ում մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման գործընթացներում և մանկավարժության մասնագիտության կրթական

ծրագրերում անհրաժեշտ են մի շարք փոփոխություններ, որոնք կնպաստեն վերոնշյալ հիմնախնդիրների լուծմանը: Դրանց թվում են.

- մանկավարժական կրթության զարգացման հայեցակարգի մշակում՝ ներգրավվելով ոլորտի շահակից բոլոր խմբերին,
- մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրեր իրականացնող մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների ինստիտուցիոնալ քաղաքականությունների (լրա)մշակում և աշխատաշուկայի պահանջներին ու պահանջարկին, պետական կրթական չափորոշիչներին ու ՀՀ ՈԱՇ-ի նկարագրիչներին համապատասխան կրթական ծրագրերի իրականացում,
- հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների բարձր առաջադիմություն ունեցող շրջանավարտներին մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրերում ներգրավվելու մեխանիզմների ստեղծում և կիրառում,
- մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրերի արդիականացում և բովանդակային փոփոխությունների իրականացում, ինչպես նաև կամընտրական դասընթացների շրջանակի ընդլայնում և ուսանողներին ընտրության հնարավորության ընձեռում,
- ուսումնառության ընթացքում շարունակական մանկավարժական պրակտիկայի կազմակերպում և իրականացում, ինչպես նաև պրակտիկայի նկատմամբ հետևողական մոտեցման ցուցաբերում և օբյեկտիվ գնահատում,
- մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների ՊԴ կազմի վերապատրաստումների առավել հաճախակի կազմակերպում և միջազգային առաջատար մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների հետ ՊԴ կազմի փոխանակման ծրագրերի շրջանակների ընդլայնում,
- ուսումնամեթոդական նյութերի և նյութատեխնիկական բազայի կատարելագործում, այդ թվում տեղեկատվական տեխնոլոգիաներով հագեցվածություն և կիրառման ընդլայնում, տպագիր ու էլեկտրոնային ուսումնական պաշարների համալրում, ինչպես նաև հայալեզու որակյալ մասնագիտական գրականության ստեղծում,
- մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների գիտական և գիտաարտադրական գործունեության ընդլայնում ու արդյունավետության բարձրացում,

- մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրեր իրականացնող մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների և դպրոցների միջև սերտ կապի ու շարունակական համագործակցության ապահովում, այդ համագործակցության շրջանակներում ապագա մանկավարժների համար ավելի հաճախակի դասալսումների կազմակերպում,
- մասնագիտական զարգացման դպրոցների ստեղծում՝ միտված մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման ու զարգացման գործընթացների արդյունավետության բարձրացմանը, ոլորտային հետազոտությունների իրականացմանն ու դասավանդման առաջավոր փորձի բացահայտմանն ու տարածմանը,
- ապագա մանկավարժների միջազգային շարժունության խթանում և փոխանակման ծրագրերի շրջանակների ընդլայնում,
- նախագծային աշխատանքներ ու հետազոտություններ իրականացնելու հմտությունների ձևավորմանը և զարգացմանն ուղղված դասընթացների կազմակերպում, ինչպես նաև հետազոտական աշխատանքներում ուսանողներին առավել հաճախակի ներգրավվում,
- մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատություններում ուսանողների գիտելիքների ստուգման մեթոդների և քննությունների կարգի վերանայում և խստացում:

Ամփոփելով հետազոտության արդյունքները՝ պետք է փաստել, որ ՀՀ-ում մանկավարժության մասնագիտության կրթական ծրագրեր իրականացնող մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների շրջանավարտների մասնագիտական պատրաստվածության և նրանց ներկայացվող մասնագիտական պահանջների միջև եղած անհամաձայնությունները պայմանավորված են նաև մանկավարժական կրթության համակարգում առկա հիմնախնդիրներով: Մանկավարժական կրթության արդիականացումը պետք է նպատակաուղղված լինի մանկավարժական կրթության կազմակերպման և իրականացման ընթացքի, պայմանների ու վերջնարդյունքների բարելավմանը: Ներկայացված հիմնախնդիրների լուծմանն ուղղված վերոնշյալ քայլերը կարող են նպաստել մանկավարժների մասնագիտական պատրաստման գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանն ու այնպիսի մանկավարժների մասնագիտական պատրաստմանը, որոնք մասնագիտական կոմպետենցիաների միջոցով ունակ կլինեն լուծելու մանկավարժական խնդիրները, կտիրապետեն

Ժամանակակից կրթական ու տեղեկատվական տեխնոլոգիաներին, կունենան ընդհանուր կրթվածության բարձր մակարդակ, մանկավարժական մշակույթ՝ միտված շարունակական մասնագիտական զարգացմանն ու պատշաճ կերպով կրթության ոլորտում տեղի ունեցող փոփոխություններին և նորարարական գործընթացներին արձագանքելուն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Асадуллин Р.М., Фролов О.В., *Современный педагогический университет: поиск новой идентичности*, Сибирский педагогический журнал, N 3, 2017, ст. 53-63.
Asadullin R.M., Frolov O.V., *Sovremennyy pedagogicheskiy universitet: poisk novoy identichnosti*, Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal, N3, 2017, st. 53-63.
2. Biesta G. *The Future of Teacher Education: Evidence, Competence or Wisdom?* Research on Steiner Education 3 (1), 2012, pp.8–21.
3. European Commission, *Initial Teacher Education in Europe: An Overview of Policy Issues*, 2014.
4. Ingersoll R.M., Collins G.J. *The Status of Teaching as a Profession*. In J. Ballantine, J. Spade, and J. Stuber (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (p.199-213) 6th Ed. CA: Pine Forge Press/Sage Publications, 2018.
5. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris, 2005, <https://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>.
6. The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Results, *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, Vol. 1, OECD Publishing, Paris, 2019, https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.

ФРИДА АКОПЯН - АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ

Ключевые слова: педагогическое образование, функции педагогического образования, система педагогического образования,

педагогическая деятельность, профессиональные роли педагога, педагогическая компетентность

В статье рассматриваются существующие проблемы в системе педагогического образования Республики Армения и предлагаются соответствующие изменения для их решения. В рамках статьи была изучена профессиональная литература по теме, проведены глубинные интервью со специалистами в области образования, а также проведен электронный опрос 432 учителей в 11 регионах Армении с целью выявления проблем педагогического образования в Республике Армения.

FRIDA HAKOBYAN - CURRENT ISSUES OF ORGANIZATION OF TEACHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF ARMENIA

Keywords: teacher education, functions of teacher education, teacher education system, pedagogical activity, professional roles of teacher, pedagogical competence

This article touches upon the existing issues of teacher education system in the Republic of Armenia and proposes corresponding changes to resolve them. Within the framework of the article, professional literature related to the topic was studied, in-depth interviews were conducted with education experts, as well as an electronic survey was conducted among 432 teachers in 11 regions of Armenia to identify issues of organization of teacher education in the Republic of Armenia.

Ներկայացվել է՝ 09.09.2021
Գրախոսվել է՝ 09.09.2021

**ՍՊՈՐՏԱՅԻՆ ՓՈԽԱՔԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ**

ԻԳՈՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ, ԳԵՎՈՐԳ ԲԱՐՍԵՂՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ սպորտային փոխաբերություն, տեղեկատվական բաց, մտածելակերպ, ռազմավարություն, կոնցեպտուալ փոխաբերություն, դինամիկ համարժեքություն, միջմշակութային հաղորդակցություն, գործաբանական հայեցակերպ, խոսքարկող, սպորտային խոսույթ

Սույն հոդվածում փորձ է արվում բացահայտել անգլերեն ֆուտբոլային փոխաբերությունների թարգմանության դժվարությունները, հաշվի առնելով այն փաստը, որ թարգմանիչը գործ ունի երկու տարբեր հասկացության ոլորտների հետ: Ներկայացվում են թարգմանության ընթացքում առաջ եկող խնդիրները, մասնավորապես երբ թարգմանիչը փորձում է լրացնել ոչ միայն իր և սկզբնաղբյուր լեզվական տիրույթը ներկայացնող մարդկանց միջև գոյություն ունեցող տեղեկատվական բացը, այլև հաղթահարել իր և նրանց մտածելակերպերի միջև գոյություն ունեցող տարբերությունները: Թարգմանության ուսուցման ռազմավարություն մշակելիս, շեշտադրվում է հասկացության քարտեզագրման (conceptual mapping), ինչպես նաև մտածելակերպի քարտեզագրման (mind mapping) դերը իմաստային-գծագրական դասակարգիչների կիրառման գործընթացում: Առաջարկվում է սպորտային փոխաբերությունները թարգմանելիս, համադրել անգլերեն սպորտային փոխաբերությունները հայերեն ոչ սպորտային փոխաբերություններով և անգլերեն ոչ սպորտային փոխաբերությունները հայերեն սպորտային փոխաբերություններով թարգմանելու ռազմավարությունները:

Փոխաբերությունը ոճական հնար է, որը խոսքը պատկերավոր, արտահայտիչ է դարձնում: Փոխաբերությունը հիմնվում է առարկաների, երևույթների արտաքին կամ ներքին հատկանիշների նմանության, նաև գործառական ընդհանրության վրա: Խոսքը հիմնականում փոխաբերական է, այսինքն՝ բառերն իրենց բուն իմաստով ավելի հազվադեպ են գործածվում, քան փոխաբերական իմաստով:

Օտար լեզու ուսումնասիրելու դժվարություններից մեկն այն է, որ սովորողները փորձում են յուրացնել նոր բառի բուն իմաստը, չնայած ցանկացած բառ ոչ միայն գործածվում է փոխաբերաբար, այլև ունենում է մեկից ավելի փոխաբերական իմաստներ: Մի լեզվից մեկ ուրիշ լեզու որևէ բառ, արտահայտություն թարգմանելիս, անձը փորձում է գտնել տվյալ բառի, արտահայտության համարժեքը: Դա դժվար է, քանի որ նույն երևույթը մի լեզվով կարող է նկարագրվել փոխաբերաբար, մյուս լեզվով՝ առանց ռճական հնարների կիրառման: Գործն ավելի է բարդանում, երբ թարգմանիչը փորձում է թարգմանել այսպես կոչված կոնցեպտուալ փոխաբերությունները, որոնք ըստ Լակոֆի և Ջոնսոնի՝ ներկայացնում են մեր մտածողության կառուցվածքը կամ կազմում են մեր մտածողության ստաղծը (Lakoff and Johnson 1980): Կոնցեպտուալ փոխաբերությունը վերաբերում է մի գաղափարի կամ ճանաչողական տիրույթի (domain) տեսանկյունից մեկ ուրիշ գաղափար հասկանալուն: Կարևոր է նշել, որ ճանաչողական տիրույթը վերաբերում է լեզվակրի մտածելակերպին և այն հնարավոր է ուսումնական և այլ պայմաններում մոդելավորել՝ կիրառելով կոնցեպտուալ քարտեզագրում (conceptual mapping) կամ մտքի քարտեզագրում (mind mapping): Ակնհայտ է, որ թարգմանիչը թարգմանության ընթացքում մտքի քարտեզագրում իրականացնում է հիմնականում ենթագիտակցական մակարդակում:

Ջորջ Լակոֆը և Մարկ Ջոնսոնը իրենց «Փոխաբերություններ, որոնցով ապրում ենք» (Metaphors We Live By, 1980) գրքում ցույց են տալիս, որ կոնցեպտուալ փոխաբերությունների կարելի է հանդիպել առօրյայում, և դրանք ոչ միայն ձևավորում են հաղորդակցությունն, այլև՝ մտածելու և գործելու ձևերը: Խնդիր է դրվում կիրառել թարգմանության ընթացքում կոնցեպտուալ փոխաբերությունների լեզուն, որն ընկած է առօրյա հաղորդակցման հիմքում, մեկնաբանելու արդյունավետ եղանակներ, հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ փոխաբերությունները գերակշռող են հաղորդակցության մեջ, և դրանք ուղղակի չեն կիրառվում լեզվում: Ընդ որում՝ իրականում մենք որևէ բան ըմբռնում և ըմբռնելուց հետո գործում ենք, գործածելով անհրաժեշտ քանակությամբ փոխաբերություններ:

Կոնցեպտուալ փոխաբերությունների տեսությունը հաճախակի է կիրառվում թարգմանության ռազմավարությունների մշակման գործընթացում: Բավականին մեծ հետաքրքրություն է ներկայացնում ֆուտբոլին վերաբերող փոխաբերությունների թարգմանության հիմնախնդիրը, քանի որ դրանք անզլերենի խոսակցական լեզվի կարևոր բաղադրիչ են և աչքի են ընկնում իրենց հատկաբանական յուրահատկություններով: Շատ անզլերեն ֆուտբոլային

փոխաբերություններ հայերեն դժվարությամբ են թարգմանվում, քանի որ լինելով հատկաբանական դարձվածքային միավորներ, հանդես են գալիս որպես բառ-իրակություններ:

Թարգմանաբանության մեջ ընդունված ռազմավարություն է թիրախային լեզվի փոխաբերությունը մայրենի լեզվում գործածվող փոխաբերությամբ ներկայացնելը: Այսինքն՝ սկզբնաղբյուր լեզվի փոխաբերությունը թարգմանվում է թիրախային լեզվի համարժեք փոխաբերությամբ: Հիմնական դժվարությունն այն է, որ փոխաբերությունը արտացոլում է մեր հասկացության կամ ճանաչողական համակարգը: Ակնհայտ է, որ անգլախոս լեզվակրի և հայախոս լեզվակրի ճանաչողական համակարգերը թե՛ հասկացությունների, թե՛ իրադրությունների, թե՛ տեղի ունեցող իրադարձությունների, ընդհանրապես երևույթների մակարդակներում միշտ չէ որ կարող են լինել նույնը: Այստեղ առաջ են գալիս ոչ միայն տեղեկատվական բացերի լրացման, այլև մտածելակերպերի տարբերությունների հաղթահարման հիմնախնդիրները:

Երկրորդ ռազմավարությունը ենթադրում է թարգմանել անգլերեն սպորտային փոխաբերությունը, որի ընթացքում տեղի է ունենում յուրահատուկ տեղարշարժ սկզբնաղբյուր լեզվի տիրույթից թիրախային լեզվի տիրույթ: Երրորդ ռազմավարությունը վերաբերում է սպորտային փոխաբերությունների ոչ սպորտային փոխաբերություններով թարգմանությանը: Այն ենթադրում է շեշտը դնել տեղեկատվության ճիշտ հաղորդման վրա: Չորրորդ ռազմավարությունը ենթադրում անգլերեն ոչ սպորտային փոխաբերության թարգմանություն հայերեն սպորտային փոխաբերություններով: Այդ պարագայում կարևոր է ճիշտ մոդելավորել տվյալ իրադրությունը, ենթատեքստը:

Հատկապես դժվարություն են ներկայացնում գլխաբառերի, հոդվածների վերնագրերի թարգմանությունը:

Թարգմանության ընթացքում դինամիկ համարժեքություն ապահովելու կարևոր պայման է փոխաբերությունների տեղեկատվական և հաղորդակցական ներուժը, կարևորությունը հաշվի առնելը: Մի կողմից, խնդիր է դրվում ամբողջությամբ փոխանցել տեղեկատվությունը: Մյուս կողմից, թարգմանիչը պետք է մտածի չաղճատել սկզբնաղբյուր հանդիսացող լեզվով ներկայացվող փոխաբերության իմաստը: Ինչպես նշում են Հաթիմը և Մանդին. «թարգմանության հաջողությունը պայմանավորված է համարժեքության դինամիկ ձևերի ապահովմամբ (Hatim & Munday 2004: 42):

Անհրաժեշտ է հստակորեն տարբերակել թարգմանության ռազմավարությունները թարգմանության ուսուցման

ռազմավարություններից: Երկու դեպքում էլ անհրաժեշտ է յուրացնել տեքստի շուրջ աշխատանքի, վերլուծության, վերլուծական ընթերցանության և այլ հնարները, տարբերակել տեքստի մեկնաբանության ներակա և արտակա եղանակները (implicit, explicit), հստակ պատկերացում ունենալ վերլուծվող տեքստերի ոճական, ժանրային առանձնահատկությունների մասին: Նորդը համոզված է, որ թարգմանության ուսուցումը և թարգմանությունը փոխկապակցված գործընթացներ են (Nord 2009):

Մի կողմից, թարգմանիչը խնդիր է դնում լրացնել անհրաժեշտ առաջ եկող տեղեկատվական բացը, այսպես կոչված իմաստային բացերը կամ լակունաները՝ շարունակաբար հարստացնելով իր հենքային գիտելիքները: Մյուս կողմից՝ խնդիր է դրվում իրականացնել միջմշակութային հաղորդակցություն, առանց լեզվակիրների հետ կենդանի շփման:

Անգլերեն սպորտային խոսույթի թարգմանության ռազմավարությունն ընտրելիս, պետք է հաշվի առնել նախ և առաջ սպորտային տեղեկատվության գործաբանական հայեցակերպը: Ինչպես նշում է Յ. Ա. Կոլպաշչիկովան. «Ուսումնասիրվող տեքստերի գործաբանական ծրագրի մեջ են մտնում երեք գործառույթ՝ տեղեկատվական, խոսքարկող և ապելյատիվ» (Колпащикова 2016: 120-122):

Տեղեկատվական գործառույթը, ըստ նույն հեղինակի այն է, երբ հասցեատիրոջը տեղեկատվություն է փոխանցվում: Խոսքարկող գործառույթը ենթադրում է հայտնել տեքստի միջոցով վերաբերմունքը գործողությունների նկատմամբ: Ապելյատիվ գործառույթը ենթադրում է ներգործություն հասցեատիրոջ վրա, որի նպատակն է ստեղծել որոշակի կարծիք տվյալ երևույթի մասին: Սպորտային խոսույթի թարգմանության գործաբանական հայեցակերպը ենթադրում է նախաթարգմանական փուլում սահմանել գործաբանական տեղեկատվության խոսքային միջոցները, որն իրականացվում է բառային, ձևաբանական և շարահյուսական միջոցների վերլուծությամբ: Սպորտային խոսույթի թարգմանության յուրահատկությունն այն է, որ միայն ներտեքստային հատկանիշների ուսումնասիրությամբ հնարավոր չէ ձևավորել գործաբանական մոտեցում: Անհրաժեշտ է իրականացնել տեքստի խոսույթային վերլուծություն (Колпащикова 2016: 120-122):

Լուրջ դժվարություն է սպորտային խոսույթի թարգմանության ժամանակ պահպանել մենթալ հիմքերը: Դա ենթադրում է բավականին խորը հենքային-մասնագիտական գիտելիքների առկայություն:

Փաստորեն թարգմանիչը գործ ունի թիրախային լեզուն ներկայացնող մարդկանց մենթալ կամ մտածելակերպի կողի հետ:

Երբեմն ամենարդյունավետ համարվող ռազմավարությունների կիրառումը չի տալիս ցանկալի արդյունք: Ընդհար է դրվում ոչ միայն յուրացնել համապատասխան բառապաշար, այլև այսպես կոչված անգլերենի փոխաբերական աշխարհի պատկերը: Մյուս դժվարությունն այն է, որ խիստ տարբերվում են հայերենի և անգլերենի ֆրեյմային սլոտները, որը բերում է փոխաբերական բացերի հաղթահարելու հիմնախնդիրը լուծելու անհրաժեշտությունը հասկանալուն (Колпащикова 2016: 120-122):

Սպորտային խոսույթի թարգմանության կարևոր պայման է փոխաբերական վերլուծությունը, հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ անգլերենը վերլուծական լեզու է և հարուստ է փոխաբերություններով (Бродский 2020: 263):

Շատ դեպքերում ֆուտբոլային փոխաբերությունների թարգմանությունը դժվարություն է ներկայացնում նախ և առաջ այն պատճառով, որ հայալեզու թարգմանիչները հիմնականում ծանոթ չեն ամերիկյան ֆուտբոլի կանոններին, և «ֆուտբոլ» հասկացույթի իմաստային-զուգորդական դաշտում շրջանառվող շատ եզրույթներ, դարձվածքներ, ոճական հնարներ կարելի է թարգմանել ծանուցման միջոցով: Սույն ռազմավարությունը նույնպես կիրառելու հարուստ ավանդույթներ ունի:

Սպորտային փոխաբերությունների վերլուծությունը հիմնականում ցույց է տալիս, որ դրանք համարժեք փոխաբերություններով թարգմանելու հնարավորությունը խիստ սահմանափակ է:

1. The project team is good at *basic blocking and tackling* but rather than be an *armchair quarterback*.

- Կողքից նայելու փոխարեն ելույթ ունեցող թիմը բավականին լավ էր պաշտպանվում և հարձակվում:

Թարգմանության ժամանակ կիրառվել է փոխաբերությունը ոչ փոխաբերական արտահայտությամբ թարգմանելու ռազմավարությունը: Լեզվակիրները մի անգամից հասկանում են հատկաբանության փոխաբերական իմաստը, քանի որ հստակ պատկերացնում են, թե ինչ գործառույթներ է կատարում *quarterback*-ը ամերիկյան ֆուտբոլում: Նա պաշտպանական գծում խաղը հսկող, սկսող գործառույթ է կատարում:

Թարգմանության ժամանակ *blocking and tackling* և *armchair quarterback* փոխաբերությունները համարժեք փոխաբերություններով թարգմանել միշտ չէ որ հնարավոր է:

2. I'm going *to run interference* in all the working sessions of the project to make sure the team stays on track.

Ես պատրաստվում էի աջակցել խաղի բոլոր փուլերում, վստահ լինելով, որ թիմը հունի մեջ կընկնի:

Եթե թարգմանենք նկարագրական որոշիչով, ապա *run interference* նշանակում է հսկել խաղընկերոջը հետևից, որ այլ ֆուտբոլիստներ նրան չկարողանան մոտենալ, այսինքն՝ աջակցում են թիմակցին թիկունքից: Այստեղ նույնպես փոխաբերության համարժեքը գտնել չի հաջողվել: Բուն աջակցության ձևը կամ բովանդակությունը թարգմանության ժամանակ կորսվում է:

3. I might do end arounds bureaucratic procedures.

Ես պետք է հաղթահարեի բյուրոկրատական ընթացակարգերը:

End arounds հատկաբանական փոխաբերությունն ինչ-որ առումով ամերիկյան ֆուտբոլում շատ տարածված եզրույթ է, որը նշանակում է հարձակման ավարտ, երբ անցնում են փոխանցումներ կատարելու սահմանագիծը: Այստեղ կիրառվել է փոխաբերությունը մեկ այլ փոխաբերությամբ թարգմանելու ռազմավարությունը:

4. I just hope the team won't be stopped at the one yardline as what happened in the last project.

- Ես հույս ունեմ, որ թիմը չի կանգնի վերջնամասում, ինչը տեղի ունեցավ վերջին խաղի ժամանակ:

Այստեղ նույնպես stopped at the one yardline ֆուտբոլային փոխաբերություն է, որը նշանակում է՝ մի գծի վրա շարվել, գնդակը խաղի մեջ մտցնելուց առաջ:

5. Going on a blitz in the last two weeks to *push the project over the goal*.

-Վերջին երկու շաբաթում հանկարծակի հարձակում իրականացնելով, թիմը հաղթանակներ տարավ:

Կարելի է նաև պահպանել բլից փոխառությունը, սակայն այս համատեքստում նույնպես փոխաբերությունը թարգմանվում է նկարագրական որոշիչով:

6. Hey can you help me find resources for this project that I'm getting ready to kickoff?

Էյ, կոգնես ինձ ուժ հավաքեմ խաղի համար և պատրաստ եմ այն սկսել:

Kickoff բառը նույնպես խոսակցական լեզու է ներմուծվել ամերիկյան ֆուտբոլից և նշանակում է խաղը սկսելու ժամանակ:

7. Please don't punt and redirect me to Jane Doe.

Մի շեղիր և ուղորդիր ինձ դեպի Ջեյն Դոուն:

Այստեղ նույնպես punt-ի փոխաբերական իմաստը դժվար է պահպանելը, քանի որ այն նշանակում է՝ խփել նետված, փոխանցված գնդակին: Գուցե և ճիշտ թարգմանություն է՝ տշել բառի գործածումը:

8. This is a very important project for me and I've been asked to carry the ball.

Սա շատ կարևոր խաղ է ինձ համար և ինձ հանձնարարված է գնդակը մինչև վերջ խաղարկել:

Carry the ball նշանակում է գնդակը բռնել և տանել, անցնելով կամ շրջանցելով հակառակորդ խաղացողներին: «խաղարկել» եզրույթը մասնակիորեն է արտահայտում փոխաբերության իմաստը:

9. We have a general game plan but no solid playbook for implementation.

Մենք ունենք խաղի ընդհանուր պլան, բայց չունենք հստակ այն իրագործելու խաղի սխեմա:

Playbook նշանակում է ներկայացման սցենար: Ամերիկյան փուտբոլում փոխաբերական իմաստով այն նշանակում է խաղի սխեմա, ինչպես նաև թիմի ռազմավարություն:

10. On top of that, I feel like my sponsors are constantly moving the goalposts.

Ամենավերջում ինձ թվաց, թե հովանավորները վերջնական փոխել են խաղի կանոնները:

Goalposts նշանակում է ամերիկյան փուտբոլում դարպասաձող: Անգլերեն խոսակցական լեզվում այն հաճախակի է կիրառվում և նշանակում է՝ ինչ-որ գործողության ընթացքում կամ հընթացս կանոնների փոփոխում:

Նշված ֆուտբոլային փոխաբերությունների թարգմանությունը դժվարություն է ներկայացնում նախ և առաջ այն պատճառով, որ հայալեզու թարգմանիչները հիմնականում ծանոթ չեն ամերիկյան ֆուտբոլի կանոններին, և «ֆուտբոլ» հասկացույթի իմաստային-զուգորդական դաշտում շրջանառվող շատ եզրույթներ, դարձվածքներ, ոճական հնարներ կարելի է թարգմանել ծանուցման միջոցով:

Ֆուտբոլային խոսույթի շրջանակներում ձևավորված ոճական հնարները, դարձվածքները թարգմանելիս անհրաժեշտ է հիշել, որ այն հարուստ է ռազմական փոխաբերություններով: Ինչպես և պատերազմի պարագայում, ֆուտբոլը խաղալուց կան հաղթողներ և պարտվողներ, ռազմավարական մտածողություն, թիմային աշխատանք, պատրաստվածություն, հանդիսատեսի վարքագիծ, հաղթանակի փառք և պարտության ամոթ (Chapanga's 2004): Նշվածը ևս մեկ անգամ շեշտադրում է սպորտային խոսույթի թարգմանության գործաբանական

հայեցակերպը, երբ բառը, արտահայտությունը հնարավոր է հասկանալ, գործողության տեղը, ժամանակը, գործող անձանց, խաղի կանոնները պարզելուց, բացահայտելուց հետո:

Այսպիսով, կարելի է եզրահանգել, որ սպորտային փոխաբերությունների թարգմանության ընթացքում կարևորվում է ոչ միայն, բառային, այլև ոճական համարժեքության ապահովման հիմնախնդիրը: Գործն ավելի է բարդանում, երբ թարգմանիչը փորձում է թարգմանել այսպես կոչված կոնցեպտուալ փոխաբերությունները:

Թարգմանաբանության մեջ հիմնականում կիրառվում են սկզբնաղբյուր լեզվի փոխաբերությունը թիրախային լեզվի համարժեք փոխաբերությամբ թարգմանելու, սկզբնաղբյուր լեզվի փոխաբերությունը թիրախային լեզվի ոչ համարժեք փոխաբերությամբ թարգմանելու, սկզբնաղբյուր լեզվի փոխաբերությունը թիրախային լեզվի ոչ փոխաբերական արտահայտությամբ թարգմանելու ռազմավարությունները:

Լեզվաբանական մակարդակում, թարգմանիչը խնդիր է դնում, շարունակաբար հարստացնելով իր հենքային գիտելիքները, լրացնել անհրճադատ առաջ եկող տեղեկատվական բացը, այսպես կոչված իմաստային բացերը: Մեթոդական կամ դասավանդման մակարդակում, խնդիր է դրվում մոդելավորել իրական, լեզվակիրների հաղորդակցությանը բնորոշ խոսքային իրադրություններ և սովորեցնել թարգմանել, հաշվի առնելով տվյալ բառի, արտահայտության գործաբանական հայեցակերպը՝ մշակութային, հասարակական, պատմական և այլ ենթատեքստերը:

Մասնավորապես ֆուտբոլային փոխաբերությունների ուսուցման ռազմավարություններն ընտրվում և մշակվում են, հաշվի առնելով կոնցեպտուալ փոխաբերությունների տեսությունը, ուսուցման հաղորդակցական-ճանաչողական մոտեցումը և փոխաբերությունների թարգմանության գործաբանական հայեցակերպը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Бродский М. Ю. Политический дискурс и перевод [Электронный ресурс] / М. Ю. Бродский. - Екатеринбург.- 2020, с. 263-267. Дата обращения 02.02.2021 <https://www.academia.edu/1215613/>.
Brodskij M. Ju. Politicheskij diskurs i perevod [Jelektronnyj resurs] / M. Ju. Brodskij. - Ekaterinburg. - 2020, s. 263-267. Data obrashhenija 02.02.2021 <https://www.academia.edu/1215613/>.

2. Ефанова Л.Г. Контаминация. часть 2. Основные разновидности контаминации//Вестник ТГУ. Филология. – 2016. - #1, с. 5-13.
Efanova L.G. Kontaminacija. chast' 2. osnovnye raznovidnosti kontaminacii//Vestnik TGU. Filologija. – 2016. - #1. – S. 5-13.
3. Зильберт А.Б. Спортивный дискурс: точки пересечения с другими дискурсами (проблемы интертексту пересечения с другими дискурсами (проблемы интертекстуальности) // Язык, сознание, коммуникация. - М.: МАКС Пресс,2001. - Вып.19, с.103 - 112.
Zil'bert A.B. Sportivnyj diskurs: točki peresechenija s drugimi diskursami (problemy intertekstu peresechenija s drugimi diskursami (problemy intertekstual'nosti) // Jazyk, soznanie, kommunikacija. - M.: MAKSS Press,2001. - Vyp.19. - S. 103 - 112.
4. Колпащикова, Ю. А. Проблемы перевода профессиональных текстов спортивной тематики / Ю. А. Колпащикова. -Текст : непосредственный // Филология и лингвистика в современном обществе : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). -Москва : Буки-Веди, 2016, с.120-122.
Kolpashhikova, Ju. A. Problemy perevoda professional'nyh tekstov sportivnoj tematiki / Ju. A. Kolpashhikova. - Tekst : neposredstvennyj // Filologija i lingvistika v sovremennom obshhestve : materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, ijun' 2016 g.). - Moskva : Buki-Vedi, 2016. - S. 120-122.
5. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для ин-тов и фак-тов иностр. яз. М.: Высшая школа, 1990. - 253 с.
Komissarov V. N. Teorija perevoda (lingvisticheskie aspekty): uchebnik dlja in-tov i fak-tov inostr. jaz. M.: Vysshaja shkola, 1990. - 253 s.
6. Пром Н. А., Янкина Е. В., Кохташвили Н. И. Метафоры спортивного дискурса: функциональный спектр//Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). - 2017.- #6 (183), с.32-37.
Prom N. A., Jankina E. V., Kohtashvili N. I. Metafory sportivnogo diskursa: funkcional'nyj spektr//Vestnik TGPU (TSPU Bulletin). -2017.- #6 (183). - S.32-37.
7. Сабурова Н.А., Дудка К. В. Коммуникативно-прагматические особенности спортивного дискурса и их сохранение при переводе (на материале спортивной статьи и обзора)// Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2018. № 9(87). Ч. 1, с.158-161.

Saburova N.A., Dudka K. V. Kommunikativno-pragmaticheskie osobennosti sportivnogo diskursa i ih sohranenie pri perevode (na materiale sportivnoj stat'i i obozrenija)// Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki Tambov: Gramota, 2018. № 9(87). Ch. 1. -С. 158-161.

8. Садыгова А.Г., Зарипов А.Р. Лексико-прагматический аспект интертекстуальности спортивного дискурса// Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств -2015, с.1-4. Дата обращения 03.03.2021 <https://cyberleninka.ru/article/n/leksiko-pragmaticheskiy-aspekt-intertekstualnosti-sportivnogo-diskursa/viewer>.
Sadygova A.G., Zaripov A.R. Leksiko-pragmaticheskiy aspekt intertekstual'nosti sportavnogo dikursa// Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. - 2015, s.1-4. Data obrashhenija 03.03.2021 <https://cyberleninka.ru/article/n/leksiko-pragmaticheskiy-aspekt-intertekstualnosti-sportivnogo-diskursa/viewer>.
9. Силина В.Б. Контаминация // Русский язык: энцикл. М., 1997, с.197-198.
Silina V.B. Kontaminacija // Russkij jazyk: jencikl. M., 1997. - S. 197-198.
10. Снятков К. В. Коммуникативно-прагматические характеристики телевизионного спортивного дискурса: дисс. ... к. фи-лол. н. Череповец, 2008с. 245 с.
Snjatkov K. V. Kommunikativno-pragmaticheskie harakteristiki televizionnogo sportivnogo diskursa: diss. ... k. fi-lol. n. Cherepovec, 2008. - 245 s.
11. Chapanga, E. 2004. An analysis of the war metaphors used in spoken commentaries of the 2004 edition of the Premier Soccer League (PSL) matches in Zimbabwe.- Zambezia 31: 62-79.
12. Commentators. In: Lavric, E./Pisek, G./Skinner, A./Stadler, W. (eds.): The Linguistics of football. Tübingen, 113-120.
13. LAKOFF, George. 1991. "Metaphor and war: The metaphor system used to justify war in the Gulf." Available at: http://www.ac.wvu.edu/~market/semiotic/lkof_war.html (Accessed 26 March 2021).
14. Nordin, Henrik (2008): The Use of Conceptual Metaphors by Swedish and German Football

ИГОРЬ КАРАПЕТЯН, ГЕВОРГ БАРСЕГЯН - СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ СПОРТИВНЫХ МЕТАФОР

Ключевые слова: спортивная метафора, информационный пробел, менталитет, стратегия, концептуальная метафора,

динамическая эквивалентность, межкультурная коммуникация, прагматический аспект, фатический, спортивный дискурс

Теория концептуальных метафор часто используется как при разработке стратегий перевода, так и при выборе стратегий обучения переводу. На лингвистическом уровне переводчик ставит задачу, постоянно пополняя свои фоновые знания, заполнить как постоянно возникающие информационные пробелы, так и пробелы, существующие между менталитетами переводчика и носителей языка. На методическом уровне задача состоит в моделировании реальных, аутентичных речевых ситуаций, типичных для носителей языка. В частности, стратегии обучения футбольным метафорам выбираются и разрабатываются с учетом теории концептуальных метафор, коммуникативно-когнитивного подхода к обучению и прагматический аспект перевода.

IGOR KARAPETYAN, GEVORG BARSEGYAN - THE STRATEGY OF TEACHING TRANSLATION OF SPORT METAPHORS

***Keywords:** sports metaphor, information gap, mentality, strategy, conceptual metaphor, dynamic equivalence, intercultural communication, pragmatic aspect, phatic, sports discourse*

The theory of conceptual metaphors is often used in developing translation strategies, as well as in the process of selecting translation teaching strategies. At the linguistic level, the translator sets a task by continuously enriching his background knowledge, filling in constantly emerging information gaps, as well as the so-called mind gaps. At the methodological or teaching level, the task is to model real life, authentic verbal situations typical of native speakers to teach translation, taking into account the pragmatic aspect of translating a word, an expression in different cultural, social, historical and other contexts. In particular, the strategies for teaching football metaphors are selected and developed, taking into account the theory of conceptual metaphors, the communicative-cognitive approach to teaching, the pragmatic aspect of metaphor translation.

Ներկայացվել է՝ 26.05.2021

Գրախոսվել է՝ 24.05.2021

**ԳՈՐԾԱՔԱՆԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԵՐԻ ԴԵՐԸ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ԼԻԼԻԹ ՄԱՆՎԵԼՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ գործաբանական տեքստ, հանրամշակութային կոմպետենցիա, հաղորդակցական կոմպետենցիա, օտար լեզվի ուսուցում

Հոդվածում քննության է առնվում «գործաբանական տեքստ» հասկացությունը և նրա դերը օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայում: Ուսումնասիրվում են գործաբանական տեքստերի առանձնահատկությունները՝ վեր հանելով դրանց հաղորդակցական հանրամշակութային արժեքը: Կարևորվում է այն հանգամանքը, որ գործաբանական տեքստերի յուրացումը նախապատրաստում է սովորողներին իրական հաղորդակցական խնդիրներ լուծելուն ունկնդրած կամ ընթերցած տեղեկատվության հետ առնչվելիս: Հոդվածում լուսաբանվում են գործաբանական տեքստերի տեսակները՝ ըստ դրանց արտաքին նկարագրական հատկանիշների, հաղորդակցական նպատակի և կիրառման ոլորտի: Անդրադարձ է կատարվում մեթոդական մոտեցումներին, որոնք հնարավորություն են ընձեռում օգտագործել գործաբանական տեքստերը օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում: Ներկայացվում են գործաբանական տեքստերի հիման վրա պատրաստված վարժություններ, որոնք ուղղված են լեզվական տարբեր հմտություններ զարգացնելու: Որպես ամփոփում՝ հեղինակը նշում է, որ նմանօրինակ առաջադրանքների ներառումը օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում կարող է նպաստել հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորմանը:

«Գործաբանական տեքստ» հասկացությունը լեզվաբանության և օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ոլորտ են ներմուծել մանկավարժ հոտազոտողներ Բիմը, Գալսկովան, Սախարովան, Կորյակովցևան և Պոլյակովը: Այս ժանրի տեքստերը վերջինս սահմանում է որպես «ոչ բարդ բազմաբնույթ աուտենտիկ տեքստեր, որոնք կանոնակարգում են ամենօրյա կյանքն ուսումնասիրվող լեզվի երկրում» (Бим и др. 1995:5): Աուտենտիկ են համարվում այնպիսի տեքստերը, որոնք ի սկզբանե պատրաստված չեն եղել ուսումնական նպատակներից ելնելով, այլ ստեղծվել են տվյալ լեզվով խոսող անձանց համար իրենց մայրենի լեզվով որոշակի տեղեկատվություն հաղորդելու նպատակով (Савинова 2007:117):

Աուտենտիկ նյութերը նպաստում են միջմշակութային հաղորդակցական կարողությունների ձևավորմանը, քանի որ ներկայացնում են թիրախային լեզվի ազգային և մշակութային տարրերը: Աուտենտիկ նյութերը տարատեսակ են, դրանով էլ պայմանավորված է լեզվաբանների շրջանում գոյություն ունեցող հակասական տեսակետները դրանց դասակարգման առնչությամբ: Մանկավարժ-հետազոտող Կ. Ս. Կրիչևսկայան աուտենտիկ նյութերի շարքին է դասում նաև բնագիր գեղարվեստական ստեղծագործությունները և ժողովրդական բանահյուսությունը (Кричевская 1996:14): Վերջինս աուտենտիկ նյութերի մեջ առանձնացնում է գործաբանական տեքստերը, որոնք համարվում են ժամանակակից օտար լեզվի գործնական օրինակներ՝ վերցված առօրյա կյանքից: Այդպիսի տեքստերը լինում են՝

- **տպագիր** - օրինակ, բաղադրատոմսեր, դեղատոմսեր, հրավիրատոմսեր, այցեքարտեր, գովազդային տեքստեր, հայտարարություններ, ճաշացանկեր, քարտեզներ, տեղեկատվական բուկլետներ, անվտանգության ցուցանակներ ու հրահանգներ և այլն:
- **լսողական/տեսալսողական** - տեղեկատվական ռադիոհաղորդումներ և հեռուստատեսային հաղորդումներ, նորությունների ռեպորտաժներ, եղանակի տեսություն, ռադիոհայտարարություններ օդանավակայաններում և կայարաններում, փողոցում և այլն:

Գործաբանական տեքստերում արտացոլված են տվյալ ժողովրդի ազգային, մշակութային առանձնահատկությունները, լեզվամտածողության դրսևորումները կենսագործունեության տարբեր ոլորտներում, ինչպես նաև արտալեզվական բնույթի՝ երկրագիտական, մշակութային, ավանդույթների, սովորույթների մասին գիտելիքներ և այլն (Սիրունյան 2016:293): Նշված հատկանիշները սովորողի մոտ կարող են պատկերացում ձևավորել տվյալ երկրում տիրող կենսակերպի մասին և հանդիսանալ մոտիվացիայի աղբյուր լեզվի ուսումնառության գործընթացում: Ընդհանուր առմամբ, գործաբանական տեքստերը կարելի է նկարագրել հետևյալ բնութագրիչ հատկանիշներով.

- Դրանք բովանդակային և գործառական առումով *աուտենտիկ* են՝ վերցված են իրական կյանքից և վերաբերում են լեզվամշակութային իրականություններին:
- Հասցեագրված են թիրախային լեզվի երկրում բնակվող միջին վիճակագրակագրական քաղաքացուն, քանի որ պարունակում են առօրյա կյանքին վերաբորող տեղեկատվություն:
- *Տեղային* են, այսինքն կապված են թիրախային լեզվի երկիրը նկարագրող որևէ վայրի կամ ժամանակի հետ, պարունակում են տեղանուններ կամ անձնանուններ:

- *Կանոնակարգող* բնույթ ունեն, այսինքն ուղղորդում են հասցեատիրոջը՝ իրականացնելու որոշակի գործողություններ:
- *Իրազեկող* են, այսինքն փոխանցում են տեղային տեղեկատվություն, որը կարող է ծառայել որպես գործողությունների որոշակի ուղեցույց:
- Ի զորու են հասցեատիրոջը ուղղակիորեն կամ անուղղակիորեն դրդել *արագ արձագանքման*: (Кечерукова & Тевелевич 2016:219)

Գործաբանական տեքստերի կարևոր գործառույթներից է տեղեկատվության տրամադրումը տպագիր կամ լսողական եղանակներով: Հասարակության մեջ մեր վարքը կառավարվում է տարատեսակ նշանների և հայտարարությունների միջոցով: Այնուամենայնիվ, օտար երկրում դրանց հետ առնչումը կարող է անձի մոտ շփոթություն առաջացնել: Այս առումով հատկանշական է լեզվաբան Տեր-Մինասովայի մոտեցումը տեղեկատվական-կանոնակարգման գործառույթ կատարող տեքստերի դերակատարությանը (օրինակ՝ հասարակական վայրերում առկա հայտարարությունները, հրահանգները, կոչերը, զգուշացումները և այլն): Ընդգծելով լեզվի և մշակույթի միջև կապը՝ նա կարևորում է առօրյա կյանքում մեզ շրջապատող բառերն ու տեքստերը և նշում՝ «դրանք որոշում են մեր կյանքի ուղին, մշակույթը, մտածելակերպը, ազգային բնույթը, այսինքն՝ ձևավորում են ինչպես որոշակի սոցիալական աշխարհ, այնպես էլ մեզ՝ որպես այդ աշխարհը ներկայացնող անձ» (Тер-Минасова 2000:229-230):

Վերջինս առանձնացնում է տեղեկատվական-կանոնակարգող բնույթի տեքստերի հետևյալ տեսակները և մեջբերում օրինակներ, որոնք կարելի է հանդիպել անգլախոս երկրների հասարակական վայրերում.

- *Ջուր տեղեկատվություն*
Entrance (Вход) - Մուտք
Brief cases and packages are subject to inspection (Портфели и чемоданы подлежат досмотру) - Պայուսակները և ճամպրուկները ենթակա են զննման
- *Հրահանգներ*
Use northern exit only (Пользуйтесь только северным выходом) – Ելքը միայն հյուսիսային կողմից
Pull handle to open the door in case of emergency only (Потяните за ручку, чтобы открыть дверь, только при крайней необходимости). - Քաշեք բռնակը, որպեսզի բացեք դուռը՝ միայն խիստ անհրաժեշտության դեպքում
- *Արգելքներ*
No smoking (Не курить) Ծխելն արգելվում է
No entrance (Нет входа) Մուտքն արգելվում է

Do not exit any time (Не выходить без разрешения) Առանց թույլտվության դուրս չգնալ

- *Զգուշացումներ*

There is a ... penalty for deliberate misuse (За преднамеренное нарушение предусмотрено наказание) Միտումնավոր խախտումների համար նախատեսված է տուգանք:

Please offer this seat to elderly or disabled people or those carrying children (Пожалуйста, уступите эти места пожилым, инвалидам и людям с детьми) Խնդրում ենք նստատեղը զիջել տարեց, հաշմանդամ կամ երեխաներ տեղափոխող անձանց (էջ 233):

Գործաբանական տեքստերը իրենց բնույթով ստեղծվում են որոշակի տեղեկատվություն հաղորդելու նպատակով: Ինչ վերաբերում է նման տեքստերի հետ իրական պայմաններում առնչվելուն, ապա վերոնշյալ գործընթացը մշտապես տեղի է ունենում որոշակի հանգամանքների ներքո: Նշվածի ցայտուն օրինակն այն է, որ յուրաքանչյուր անձ կարող է հայտնվել մի այնպիսի իրավիճակում, երբ նա ցանկություն կամ անհրաժեշտություն կունենա ստանալ որոշակի տեղեկատվություն: Նման անհրաժեշտության առկայությունը կդրդի նրան ընթերցելու գործաբանական տեքստը՝ որի միջոցով կստանա անհրաժեշտ տեղեկություն, որը կնպաստի պատասխան արձագանքի ձևավորմանը՝ այս կամ այն կերպ գործողության տեսքով: Նման օրինակներ են ճանապարհային ցուցանակները, վճարային համակարգերին կցված հրահանգները և այլն: Օտար լեզվի դասավանդման մեջ գործաբանական տեքստերի կիրառման նպատակով անհրաժեշտ է նախ և առաջ կատարել տեքստերի հանգամանալից քննություն: Վարժությունների շարք մշակելիս նպատակահարմար է կատարել սովորողների տարիքային առանձնահատկություններին, լեզվի իմացության մակարդակին, ուսուցման նպատակներին ու խնդիրներին և այլ նմանօրինակ առանձնահատկությունների համապատասխանող տեքստերի ճիշտ ընտրություն: Կրիչևսկայան առաջարկում է գործաբանական նյութերի ստորև բերված դասակարգումը՝ ներկայացնելով դրանց կիրառման ոլորտները.

- Ուսումնասանագիտական հաղորդակցության ոլորտ
- Հանրամշակութային հաղորդակցության ոլորտ
- Ամենօրյա հաղորդակցության ոլորտ
- Առևտրային հաղորդակցության ոլորտ
- Ընտանեկան-կենցաղային հաղորդակցության ոլորտ
- Սպորտի և հանգստի հաղորդակցության ոլորտ (Кричевская 1996:16)

Կարծում ենք, նման դասակարգումը կարող է օգնել ուսուցչին կատարելու տեքստերի նպատակահարմար ընտրություն՝ համաձայն

սովորողների հետաքրքրությունների, ուսուցման թեմատիկայի և նպատակների:

Գործաբանական տեքստերի կիրառումը օտար լեզվի դասավանդման մեջ

Օտար լեզուների դասավանդումը հաղորդակցական մոտեցման շրջանակներում անհնար է իրականացնել առանց բանավոր և գրավոր աուտենտիկ նյութերի կիրառության: Այս առումով գործաբանական տեքստերի յուրացումը նախապատրաստում է սովորողներին իրական հաղորդակցական խնդիրների լուծմանը, քանի որ այս ժանրի տեքստերը արտացոլում են թիրախային լեզուն ներկայացնող երկրի իրողությունները և պարունակում հաղորդակցական իրավիճակների լայն շրջանակ: Արդյունքում, թեև լեզվի ուսուցման գործընթացը իրականացվում է բնական միջավայրից դուրս, այնուամենայնիվ բովանդակային առումով առավելագույնս մոտ է գտնվում իրական լեզվական գործունեությանը:

Հարկ ենք համարում նշել, որ մեթոդական գրականության մեջ գործաբանական տեքստերի կիրառության խնդիրն անդրադարձ կատարող ուսումնասիրությունները սակավաթիվ են (Սիրունյան 2016, Коренова 2015, Гончарова, Юнусова 2016, Чичерина 2009): Նշված ուսումնասիրություններում սակայն անդրադարձ է կատարվում ոչ միայն նման տեքստերի գործաբանական նշանակության ճանաչմանը և վերհանմանը, այլև այն մեթոդական մոտեցումների կիրառմանը, որոնք նպաստում են դրանց հնարավորինս դյուրին ընկալմանը: Սույն հոդվածի հաջորդիվ ներկայացվող հատվածում հարկ ենք համարում արդրադարձ կատարել այն մեթոդական մոտեցումներին, որոնք հնարավորություն են ընձեռում աշխատել գործաբանական տեքստերի հետ օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում՝ զարգացնելու բառապաշարը, լսողական ընկալումը և քերականությունը:

Քերականական վարժություն

Ստորև ներկայացված է վարժություն, որում կիրառվում է տեղեկատվական-կանոնակարգող բնույթի գործաբանական տեքստ: Վերջինս շինհրապարակում անվտանգության նկատառումներով փակցված մի ցուցանակ է, որը պարունակում է նշաններ և ուղեկցող հրահանգիչ տեքստեր: Վարժությունը նախատեսված է եղանակավորող բայերի ուսուցման համար:

Task 1. Look at the sign and read the instructions. Where can one see such a sign? (Նայի՛ր ցուցանակին և ընթերցի՛ր հրահանգները: Որտե՞ր կարելի է տեսնել նման ցուցանակ:



Task 2. Read the instructions again and match the modal verbs with their characteristics. (Կարդա՛ հրահանգները նորից և համապատասխանեցրո՛ւ եղանակավորող բայերը հրենց բնութագրումներին:)

- | | | |
|--------------------------|--|-------------------------|
| MUST | a. It's good idea to do this action | 1. prohibition |
| No person ALLOWED | b. There is a strong necessity to do this action | 2. Advice or suggestion |
| SHOULD | c. It is forbidden to do this action | 3. obligation |

Լսողական ընկալման վարժություն

Ստորև ներկայացված վարժությունն ուղղված է զարգացնելու սովորողների լսողական հմտությունները: Այստեղ սովորողները պետք է լսեն օդային չվերթի մեկնարկից անիջապես առաջ ինքնաթիռում գտնող ուղևորներին հասցեագրված նախաթռիչքային հայտարարություն:

Task 1. Listen to the pre-flight announcement and fill in the gaps with the missing words. (Լսի՛ր նախաթռիչքային հայտարարությունը և լրացրո՛ւ տեքստում բաց թողնված բառերը:)

Transcript of the text

Ladies and gentlemen, welcome onboard [] 4B7 with service from Hong Kong to []. We are currently third in line for [] and are expected to be in the air in approximately seven minutes' time. We ask that you please [] your seatbelts at this time and secure all baggage [] your seat or in the overhead compartments. We also ask that your seats and table trays are in the [] position for take-off. Please turn off all personal electronic [], including laptops and cell phones. Smoking is prohibited for

the duration of the flight. Thank you for choosing Mountain [redacted]. Enjoy your flight. (retrieved from <https://www.englishclub.com/english-for-work/airline-announcements.htm>)

Key: Flight, San Francisco, take-off, fasten, underneath, upright, devices, Airlines

Task 2. Listen again and make a list of the actions the passengers should do. (Լսի՛ր նորից և թվարկի՛ր այն գործողությունները, որ պետք է կատարեն ուղևորները:)

Քառապաշարի զարգացման ուղղադված առաջադրանք

Ստորև ներկայացված է վարժությունների շղթա՝ թեմատիկ դասի տեսքով՝ «Travelling: Hotel facilities and services» թեմայի շրջանակներում: Այն նպատակահարմար է կիրառել բարձր դասարաններում և կարելի է իրականացնել մի քանի փուլով: Գործնական կարողությունների զարգացմանն ուղղված այսպիսի աշխատանքն իրենից ներկայացնում է կարողությունների և հմտությունների ամբողջություն (ընթերցում, համագործակցային ուսուցում, բանավոր քննարկում): Դասը ներկայացված է՝ համաձայն ավանդական PPP (presentation-practice-production) մոտեցման փուլային կառուցածքի, որին նախորդում է թեմայի բացում/գիտելիքի խթանում փուլը:

1. Թեմայի բացում/գիտելիքի խթանում (Lead-in) Սովորողների հետ անցկացվում է ընդհանուր քննարկում՝ թեմայի շուրջ բազային գիտելիքների ակտիվացման նպատակով: Ուսուցիչն վերջիններիս ուղղում է նմանատիպ հարցեր՝

1. *Do you like travelling? Why (not)? (Սիրու՞մ ես ճամփորդել: Ինչու՞/ինչու՞ ոչ:)*
2. *Talk about your experience of staying at a hotel. (Խոսի՛ր հյուրանոցում մնալու քո փորձառության մասին:)*
3. *What was good and bad there? (Ի՞նչն էր այնպեղ լավ և վատ:)*
4. *How do you choose a hotel before making a reservation? (Ինչպե՞ս ես ընտրում հյուրանոց նախքան ամգրագրում կատարելը:)*
5. *How do hotels differ from each other? (Ինչո՞վ են հյուրանոցները տարբերվում իրարից:)*

Հարցերի բնույթը և ծավալվող քննարկման մեջ առկա լեզվական նյութի բարդության աստիճանը կարող է տարբեր լինել՝ կախված սովորողների լեզվի իմացության մակարդակից և ուսուցման միջավայրից (դպրոց, համալսարան և այլն):

2. Թեմայի ներկայացում (Presentation). Այս փուլում ծավալվում է բառապաշարային աշխատանք, որտեղ սովորողները ստանում են որոշակի տեղեկատվություն հյուրանոցային հարմարությունների և ծառայությունների մասին: Նրանք ծանոթանում են թեմային հատուկ բառապաշարին՝

ուսումնասիրելով գործնականում կիրառվելիք առաջնային աղբյուրը, օրինակ՝ ինտերնետային կայքը, որտեղից կարելի է ստանալ անհրաժեշտ տեղեկատվություն:

Սովորողները մուտք են գործում գործնական հարթակ՝ հյուրանոցների ամրագրման որևէ ինտերնետային կայք: Հնարավորության դեպքում առաջադրանքը իրականացվում է տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կամ թղթային տարբերակով: Հանձնարարվում է զույգերով կամ փոքր խմբերով պարզել, թե որոնք են հյուրանոցները նկարագրող կատեգորիաներ (*Star rating, Guest rating, Amenities, Meal plans available, Popular Locations* և այլն): Տեղի է ունենում քննարկում այն մասին, թե ինչ են իրենցից ներկայացնում տվյալ կատեգորիաները, այնուհետև ուսումնասիրվում են դրանցում առկա ենթակետերը: Ընդհանուր քննարկման ժամանակ ուսուցիչը պարզաբանում է անհասկանալի բառերի նշանակությունը տվյալ համատեքստում:

Ստորև ներկայացված են հյուրանոցների բնութագրիչ կատեգորիաներ, որոնք կարելի է հանդիպել գործնական ինտերնետային հարթակներում.

Amenities (հարմարություններ) - Kitchen, Pool, Free WiFi, Washer and dryer, Hot tub, Parking included, Air conditioned, Pet friendly, Free airport shuttle, Spa, Ocean view, Water park, Casino.

Meal plans available (առկա սննդային պլաններ) - Breakfast included, Lunch included, Dinner included, All inclusive.

Popular Locations (հանրաճանաչ տեղանքներ) - Trafalgar Square, Edinburgh Castle, Piccadilly Circus, Wembley Stadium, The British Museum, Windsor Castle, Loch Lomond, Oxford Street, London Bridge (<https://www.expedia.com/>)

Ինչպես նկատում ենք, այս առաջադրանքում ընդգրկված բառապաշարը իր մեջ պարունակում է առօրյա կյանքում լայնորեն շրջանառվող բառեր և արտահայտություններ, որոնք տվյալ պարագայում ծառայում են որպես ոլորտի տերմիններ: *Popular Locations* բաժնում զետեղված են տեղային նշանակության

արտահայտություններ, որոնք կարևոր են թիրախային լեզվի երկրի հետ սովորողին ծանոթացնելու առումով: Կախված նրանից, թե սովորողների տվյալ խումբը լեզվական ինչ մակարդակում է գտնվում, ուսուցիչը ընտրում է



համապատասխան կատեգորիներ՝ արդյունավետ քննարկում ապահովելու նպատակով:


3. Վարժանք (Practice) - Բառապաշարի ամրապնդում

Ա) Սովորողները կատարում են բառապաշարային առաջադրանք՝ համապատասխանեցնելով հյուրանոցային հարմարություններին և ծառայություններին վերաբերող նշանները իրենց համարժեք անվանումների հետ: Առաջադրանքում ներառված նշանների հետ աշխատանքը կարևոր է նրանով, որ դրանք կարելի է հանդիպել հյուանոցային ուղեցույցներում: Ուսուցչի հետ առաջադրանքը ստուգելուց հետո սովորողները կարատում են «հիշողության վարժանք»՝ փորձելով մտապահել տրված արտահայտությունները՝ օգտվելով միայն նշաններից:

Բ) Սովորողների ուշադրությանն է ներկայացվում թիրախային լեզվի երկրում գտնվող մի հյուրանոցի բնութագիրը: Տրվում է առաջադրանք՝ կապված վերը նշված բառապաշարի հետ.

Read the description of a hotel and make a list of its facilities and services. (Ընթերցի՛ր հյուրանոցի նկարագրությունը և կազմիր այնպեղ առկա հարմարությունների և ծառայությունների ցանկ)

Retrieved from <https://en.islcollective.com>



More about
Travelodge Gatwick Airport Central

Whether you're a tourist or traveling on business, Travelodge Gatwick Airport Central is a great choice for accommodation when visiting Horley. From here, guests can make the most of all that the lively city has to offer. With its convenient location, the property offers easy access to the city's must-see destinations.

Offering guests superior services and a broad range of amenities, Travelodge Gatwick Airport Central is committed to ensuring that your stay is as comfortable as possible. To name a few of the property's facilities, there are daily housekeeping, 24-hour front desk, car park, pets allowed, 24-hour check-in.

The property's accommodations have been carefully appointed to the highest degree of comfort and convenience. In some of the rooms, guests can find flat screen television, towels, smoking policy - non-smoking available, heating, internet access - wireless (charges apply). The property's host of recreational offerings ensures you have plenty to do during your stay. Travelodge Gatwick Airport Central is an ideal place of stay for travelers seeking charm, comfort, and convenience in Horley.

4. Վերարտադրություն (Production). Այս փուլում սովորողներին հանձնարարվում է փոքր խմբերով կատարել բանավոր կամ գրավոր առաջադրանք, որտեղ պետք է կիրառվեն ոլորտին հատուկ արդեն իսկ քննարկված բառերն ու արտահայտությունները.

Ա. Բանավոր առաջադրանք.

In pairs/groups discuss what kind of hotel services and facilities during a holiday would need... (Ձույգերով/փոքր խմբերով քննարկե՛ք, թե ինչպիսի հարմարությունների և ծառայությունների կարիք կունենա...)

- A family on Budget (սահմանափակ միջոցների տեր ընտանիքը)
- A newly married couple (նորապսակ զույգը)
- An elderly couple (ծեր զույգը)
- A person on wheelchair (անվասայլակով տեղաշարժվող անձը)
- A group of friends (մի խումբ ընկերներ):

Բ) Գրավոր առաջադրանք

In pairs/groups write a short description of a hotel which would need ... (Ձույգերով/փոքր խմբերով գրե՛ք մի հյուրանոցի նկարագրություն, որի կարիքը կունենա...)

- A family on budget
- A newly married couple
- An elderly couple
- A person on wheelchair
- A group of friends

Առաջադրանքը կատարելուց հետո խմբերը դասարանին են ներկայացնում իրենց տարբերակները:

Վերոնշյալ վարժություններում ընդգրկված տեքստերը իրենց բնույթով գործաբանական են, քանի որ համապատասխանում են ռուս հետազոտողներ Կեչեռուկովայի և Տեվելևիչի ներկայացրած բնութագրագիշիկներին հետևյալ առումներով.

- դրանք աուտենտիկ են՝ կիրառվում են առօրյա կյանքում,
- ունեն կոնկրետ հասցեատեր (օր.՝ ինքնթիռի ուղևոր, անցորդ, հյուրանոց փնտրող անձ),
- կապված են թիրախային լեզվի երկրի հետ (օր.՝ ամերիկյան ավիատուրի, Լոնդոն քաղաքում գտնվող հյուրանոց),
- կանոնակարգում են հասցեատիրոջ գործությունները (օր.՝ հյուրանոց փնտրող անձը ընտրում է իրեն անհրաժեշտ հարմարություններ),
- կրում են իրազեկող բնույթ (օր.՝ շինհրապարակում փակցված ցուցանակը իրազեկիչ ազդակ է հնարավոր վտանգների մասին),
- առաջացնում են արագ արձագանքման վարք (օր.՝ ուղևորները ամրացնում են ամրագոտիները):

Այսպիսով, կարելի է պնդել, որ գործաբանական տեքստերը ներկայացնում են օտար լեզվի գործառույթներն ու առանձնահատկությունները, իսկ դրանցում առկա տեղեկատվությունը ի հայտ է բերում տվյալ լեզվով խոսող ազգի ազգային և մշակութային արժեքներն ու ավանդույթները: Նշված տեքստերը իրենցից գործաբանական

մեծ արժեք են ներկայացնում, քանի որ պարունակում են կենսական հարուստ բառապաշար, ինչպես նաև ոճական և քերականական կարևոր արտահայտչամիջոցներ: Կարծում ենք, որ հանրակրթության շրջանակներում գործաբանական տեքստերի կիրառումը կարևոր է նրանով, որ իրենց բնութագրող հատկանիշներից ելնելով՝ վերոնշյալ տեսակի տեքստերը կարող են նպաստել սովորողների լեզվամշակութային, հանրամշակութային և խոսողական կարողությունների ձևավորմանը, ինչպես նաև բարձրարացնել օտար լեզու սովորելու մոտիվացիան:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Սիրունյան Ն. (2016), Գործաբանական տեքստերի շուրջ աշխատանքի մեթոդիկական ավագ դպրոցում, *Վանաձորի պետական համալսարանի գիտական տեղեկագիր, Պրակ Ա*, 290-296:
Sirownyan N. (2016), Gorc'abanakan teqsteri showrj ashxatanqi met'odikan avag dprocowm, Vanad'ori petakan hamalsarani gitakan teghekagir, Prak A, 290-296:
2. Бим, И. Л., Гальскова, Н. Д., Сахарова, Т. Е., Коряковцева, Н. Ф., Поляков, О. Г. (1995). Аттестационные требования к владению иностранным языком учащимися к концу базового курса обучения. *Иностранные языки в школе*, (5), 2-8.
Bim, I. L., Gal'skova, N. D., Saharova, T. E., Korjakovceva, N. F., Poljakov, O. G. (1995). Attestacionnye trebovanija k vladeniju inostrannym jazykom uchashhimisja k koncu bazovogo kursa obuchenija. Inostrannye jazyki v shkole, (5), 2-8.
3. Гончарова, В. А., Юнусова, Ю. Ш. (2016). Социокультурный потенциал прагматического текста на иностранном языке на этапе основного общего образования. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, (1-2 (55)), 201-204.
Goncharova, V. A., Junusova, Ju. Sh. (2016). Sociokul'turnyj potencial pragmaticheskogo teksta na inostrannom jazyke na jetape osnovnogo obshhego obrazovanija. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, (1-2 (55)), 201-204.
4. Кечерукова, М. А., Тевелевич, А. М. (2016). Прагматический текст в методике обучения иностранным языкам. *Научный диалог*, (5 (53)), 214-224.
Kecherukova, M. A., Tevelevich, A. M. (2016). Pragmaticheskij tekst v metodike obuchenija inostrannym jazykam. Nauchnyj dialog, (5 (53)), 214-24.

5. Кричевская, К. С. (1996). Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка. *Иностранные языки в школе*, (1), 13-17.
Krichevskaja, K. S. (1996). Pragmaticcheskie materialy, znakomjashhie uchenikov s kul'turoj i sredoj obitanija zhitelej strany izuchaemogo jazyka. *Inostrannye jazyki v shkole*, (1), 13-17.
6. Савинова, Н. А., Михалева, Л. В. (2007). Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции. *Вестник Томского государственного университета*, (294), 116-119.
Savinova, N. A., Mihaleva, L. V. (2007). Autentichnye materialy kak sostavnaja chast' formirovanija kommunikativnoj kompetencii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, (294), 116-119.
7. Тер-Минасова, С. Г. (2000). СГ Язык и межкультурная коммуникация. 229-248
Ter-Minasova, S. G. (2000). SG Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikacija. 229-248

ԻՆՏԵՐՆԵՏԱՅԻՆ ՎԱՅՔԵՐ

1. Hotels, Resorts, Hostels & More. Available at: <https://www.agoda.com/> (Accessed 26 January 2021).
2. Stays in London. Available at: <https://www.expedia.com/> (Accessed 02 February 2021).
3. UK Site Safety Multi-Hazards Sign. Available at: <https://www.thesignshed.co.uk/products/site-safety-standard-sign> (Accessed 10 February 2021).
4. Silvia Lefevre (2018) Picture dictionary - Hotel and room amenities. Available at: <https://en.islcollective.com/> (Accessed 02 February 2021).
5. Airline Announcements. Available at: <https://www.englishclub.com/> (Accessed 15 February 2021).

ЛИЛИТ МАНВЕЛЯН - РОЛЬ ПРАГМАТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: *прагматический текст, социокультурная компетентность, коммуникативная компетентность, обучение иностранному языку*

В статье рассматривается понятие «прагматический текст» и его роль в методике преподавания иностранных языков. Изучаются особенности прагматических текстов с целью выявить их коммуникативные и социально-

культурные ценности. Отмечается, что освоение прагматических текстов подготавливает учащегося к решению реальных коммуникативных проблем, когда они находятся в стране изучаемого языка и нуждаются в использовании информации, полученной в аудиальной или печатной формах. Данная статья иллюстрирует виды прагматических текстов по их внешним описательным признакам, коммуникативному назначению и области их употребления. Упомянуты методические подходы, позволяющие работать с прагматическими текстами в процессе обучения иностранному языку. Представлены упражнения на основе прагматических текстов, которые направлены на развитие различных языковых навыков. Автор приходит к выводу, что включение прагматических текстов в учебный процесс может способствовать развитию у учащихся навыков общения на иностранном языке.

LILIT MANVELYAN - THE ROLE OF PRAGMATIC TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Keywords: *pragmatic text, sociocultural competence, communicative competence, foreign language teaching*

The article touches upon the concept of “pragmatic text” and its role in the methodology of teaching foreign languages. The peculiarities of pragmatic texts are studied, identifying their communicative and sociocultural value. It is highlighted that the mastering of pragmatic texts prepares students for solving real communication problems when they are in the country of the target language and need to use information received in auditory or printed forms. The article illustrates the types of pragmatic texts according to their external descriptive features, communicative purpose and area of application. Reference is made to the methodological approaches that allow using pragmatic texts in the process of teaching a foreign language. Exercises based on pragmatic texts are presented, aimed at developing different language skills. The author comes to the conclusion that incorporating pragmatic texts into the teaching process can contribute to the development of students’ foreign language communicative competence.

Ներկայացվել է՝ 19.03.2021

Գրախոսվել է՝ 16.04.2021

Երաշխավորվել է ԲՊՀ Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի կողմից՝ 23.04.2021

**ԹՎԱՅԻՆ ԾԱՌԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՕՏԱՐ
ԼԵԶՎԻ (ՖՐԱՆՍԵՐԵՆԻ) ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵՋ**

ՄԱՆԵ ԱՂԲԱԼՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ թվային ծառայություն, ՏՀՏ, ռեսուրս, էլեկտրոնային հարթակ, կրթություն, առցանց ուսուցում, օտար լեզու, թվային գործիք, բարձրագույն հասարակություն, հեռահաղորդակցում

Թվային ծառայությունները մեր առօրյա կյանքի առանցքում են: Թվային ծառայությունները դրսևորվում են հասարակական կյանքի գրեթե բոլոր ոլորտներում՝ ֆինանսներ, արդյունաբերություն, հեռահաղորդակցություն, առևտուր, անվտանգություն, ինչպես նաև կրթությունը իր ամբողջ համակարգով: Կարելի է ասել, որ թվայինը հանգեցրել է պրակտիկայի խորը նորացման սոցիալական գիտությունների աշխարհում: Հոդվածում վեր են հանվում բարձրագույն կրթության մեջ թվայինի ունեցած կարևոր ռազմավարական առանձնահատկությունները, նաև այն թե ինչպիսի դեր է կատարում թվային ծառայությունը ուսանողների կյանքում, և ինչպիսին է այդ աշխարհում ուսանողների ինտեգրման դերը: Հոդվածում կարևորություն է տրվում թվայինին՝ որպես դասավանդման և որպես ապագայի զարգացման կարևորագույն գործիքի: Օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում թվային տեխնոլոգիաների ներդրման առավելությունն անժխտելի փաստ է: Օտար լեզվի դասավանդման խնդիրներն ակնհայտ են դառնում, երբ կարևորվում են սովորողների ինքնուրույնությունը, ստեղծագործական նախաձեռնությունը: Տեղեկատվական հասարակության պայմաններում ապրող մարդու համար օտար լեզուներով հաղորդակցվելու կարողությունները հեշտացնում են մշակութային երկխոսությունը: Հոդվածում ցույց է տրվում, որ օտար լեզուների ուսուցման նպատակը սովորողներին միջլեզվական և միջմշակութային շփումներին, մշակութային երկխոսությանը նախապատրաստելն է, ինչն էլ առավել արդյունավետ է իրականացվում թվային ծառայությունների միջոցով:

Ժամանակակից հասարակության մեջ քաղաքակրթական զարգացումների հիմքում տեղեկատվական գործընթացներն են, որոնցում

վճռորոշ դերակատարություն ունեն տեղեկատվական և հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաները: Դրանց ներդրումը տարբեր բնագավառներում նպաստում է կրթության տեղեկատվայնացմանը, որն ուսուցման գործընթացի բարեփոխման և արդիականացման կարևոր պայմաններից մեկն է: Կրթության ոլորտում SCS ներդրումն ու արդյունավետ կիրառումն ուղղակիորեն կապված են նոր սերնդին վաղվա օրվան պատրաստելու գաղափարներին: Պատահական չէ, որ նշվում է, որ կրթության տեղեկատվայնացումը կրթական տեղեկատվական ռեսուրսների հավաքման, մշակման, օգտագործման և տարածման հիման վրա կրթական գործընթացի բոլոր մասնակիցների գիտակրթական-տեղեկատվական պահանջների բավարարման համար անհրաժեշտ պայմանների ստեղծումն է:

Ծառայությունների թվայինի վեափոխումն արդեն իսկ ընթացքի մեջ է: Թվայինի անցումն իր ազդեցությունն է ունեցել և շարունակում է ունենալ գիտության տարբեր ոլորտների վրա: Վերջին տարիներին թվայնացման գաղափարի աճ է նկատվում մեր հասարակության բոլոր շերտերի մոտ: Թվային տեխնոլոգիաների ինտեգրումը լեզուների ուսուցման մեջ նորություն չէ: Առցանց թվային գործիքների և ռեսուրսների առաջարկը շատ ծավալուն և կարևոր արժեք է ներկայացնում բարձրագույն կրթության հաստատություններում և կարևորում է կրթության զարգացման դինամիզմը կրթության մեջ նոր տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ոլորտում: Մենք ապրում ենք անընդհատ փոփոխվող աշխարհում, որի վրա ազդում են տեխնոլոգիական արագ զարգացումները: Այս փոփոխություններն այնքան արագությամբ ու հեշտությամբ տեղի ունեցան, որ մենք պարտավորվում ենք ավելի լավ հասկանալ, թե ինչպես է աշխատում այս թվային աշխարհը և այն ռիսկերը, որոնց մենք ենթարկվում ենք: Այս նոր տեխնոլոգիական դարաշրջանի միջավայրին հարմարվելու, կառավարելու և ղեկավարելու համար անհրաժեշտ է զարգացնել նոր հմտություններ:

Թվայինի կիրառումը օր օրի ավելի մեծ տեղ է գրավում դասավանդման գործընթացում: Թվայինի ընդարձակ թռիչքն օտար լեզվի դասավանդման մեջ դարի մեծագույն ներդրումներից մեկն է: Թվային ռեսուրսների հայեցակարգերը և տարածումը կատարվում է բավականին հզոր և ամուր համակարգի օգնությամբ (Desmarais 1998:98):

Թվային ռեսուրսների և գործիքների առաջարկն առցանց տարբերակով ֆրանսերենի որպես օտար լեզվի դասավանդման մեջ բավականին բաց է և ակնհայտ է դարձնում ֆրանսախոսների

դինամիկան տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների բնագավառում:

Ֆրանսախոս մամուլը հիմնական, բազային դեր է կատարում թվային ծառայությունների առաջարկում (Barbot 2000:25): Դրանք հուսալի են դարձնում գրեթե բոլոր տեսալսողական տարբեր տարատեսակ միջոցները, տեքստերը, որոնք ուղեկցվում են բազմաթիվ առցանց ուսուցողական վարժություններով և մեթոդական փաստաթղթերով: Այդ միջոցները միաժամանակ հասցեագրված են թե՛ դասվանդողներին, թե՛ տարբեր կրթական մակարդակների պատկանող տարբեր տարիքի սովորողներին: Դրանք ներառում են ընդհանուր ֆրանսերենից մինչև տարբեր մասնագիտական ոլորտների վերաբերող ֆրանսերեն լեզվով ընդարձակ թեմատիկա և առաջարկում են ոչ միայն լսարանում կամ ինքնուսուցման մեջ օգտագործվող նյութեր, այլ նաև հավասարապես նպաստում են աշխատանքի պլանավորմանը՝ առաջարկելով արդեն կազմված մանկավարժական-մեթոդական բազմաթիվ փաթեթներ: Այս ոլորտում ֆրանսերենը որպես օտար լեզու դասավանդման մեջ առանձնակի դրական ազդեցություն ունեցող ինտերակտիվ մուլտիմեդիաներից առանձնացում են «TV5 Monde»-ը և «RFI Savoirs»-ը իր տարբեր ենթաբաժիններով և տարբեր մակարդակների համար առաջարկվող ուսումնական նյութերով: Վերը նշված երկու թվային ծառայությունների ենթաբաժիններն են՝ «Դասավանդել ֆրանսերեն», «Սովորել ֆրանսերեն», որոնք առանձնանում, աչքի են ընկնում առաջարկվող ռեսուրսների հստակությամբ և որակներով: Առաջարկվող նյութերից օգտվելն ամբողջովին անվճար է, նյութերն անընդհատ թարմացվում են, փոփոխվում են, շատ ակտուալ են, յուրաքանչյուր նյութի, փաթեթի մեջ նկատվում են տվյալ ժամանակի շունչը, բառապաշարը, ամենը հիմնավորվում է փաստերով:

Հարկ է նշել նաև «Francelab», «TV5 Quebec Canada» մանկավարժական մուլտիմեդիաների մասին, որոնք նույնպես պարունակում են տեսալսողական մանկավարժական շատ փաթեթներ: «TV5 Que'bec»-ի նյութերը հիմնականում վերաբերվում են հենց կանադական սոցիալ-մշակութային ոլորտների: «Radio Canada», «RTBF» / Բելգիայի ֆրանսիական համայնքի ռադիո-հեռուստաընկերությունը, «RTS» /Շվեյցարիայի ռադիո-հեռուստաընկերությունը/ նույնպես մեծ ներդրումներ են ունենում օրիգինալ մեդիաների ստեղծման համար (վեբ էջեր, լսողական գրքեր և այլն): Այս մեդիաները հասանելի են բոլոր թվային տեխնոլոգիաներում, հեռուստատեսությունում, համակարգիչում: Այսպիսով սովորողները և դասավանդողները կարողանում են նաև

տեղեկանալ այդ լեզվակիր, տվյալ դեպքում ֆրանսախոս երկրի սոցիալ-մշակութային արդիականությանը վերաբերող հաղորդումների և այլնի մասին: Բազմաթիվ փաթեթներ, փաստաթղթեր ներբեռնելի են:

Ֆրանսերենի որպես օտար լեզվի դասավանդման զարգացմանը և կատարելագործմանը նպաստում է ֆրանկոֆոնիայի միջազգային կազմակերպությունը(OIF): Ֆրանկոֆոնիայի միջազգային կազմակերպությունը և ֆրանսերեն դասավանդողների միջազգային ֆեդերացիան իրենց ներդրումն ունեն ֆրանսերենի զարգացման գործում: «Institut Francais»-ն՝ Ֆրանսիայի արտաքին մշակութային գործունեության օպերատորը, առաջարկում է կրթական թվային բազմաթիվ, տարատեսակ ծառայություններ՝ փաստագրական նյութերին հասանելիություն, «Culturethèque» և «IF cinéma» և մի քանի այլ առցանց մեդիաների կիրառություն:

Դասավանդողների վերապատրաստումն իրականացնում է «IFos»-ը՝մասնագիտացված ֆրանսերենի վերապատրաստման հարթակը, «IF classe»-ը՝ դասավարների համար: Տարբեր մասնագիտացված ուղղությունների ֆրանսերենի պատասխանատվությունը իրականացնում է «NumériFOS»-ը: Եվ վերջապես ցանկայի է առանձնացնել պրակտիկային, փորձի փոխանակմանը և տարածմանը նպաստող սոցիալական մասնագիտական հարթակը՝ «IF Profs»-ը: Ֆրանսիական խոշորագույն հրատարակչությունները (CLE International, Hachette, Didier, Edition, Maison des langues, Irésses universitaires de Grenoble) նույնպես զարկ են տալիս թվային ծառայություններին առաջարկելով ուսումնական, կրթական բոլոր նյութերի թվայնացված, էլեկտրոնային տարբերակները, ինչը նույնպես հեշտացնում է կրթական գործընթացի կամակերպումն առցանց տարբերակով: Բազմաթիվ մոտիվացված դասավանդողներ նույնպես կիսվում են իրենց նորարարական փորձերով, մանկավարժական-մեթոդական ծրագրերով շատ մանկավարժական լեզվական ֆորումներում:

Թվայինի արդյունավետ ինտեգրման համար բամաթիվ գործոնների մեջ կարևորվում է նաև դասավանդողների վերապատրաստումը, հասանելի առարկայական նյութերի ապահովումը, դասավանդողների և սովորողների մոտիվացիան, ինչու՞ ոչ՝ նաև երկրի սոցիալտնտեսական զարգացվածությունը: Ի հայտ եկած փոփոխությունները բնականաբար առաջ են բերում բազում բանավեճեր, որոնք առանցքային խնդիրներն են դառնում նախկին և ժամանակակից մեթոդների, ավանգարդիստների և դասականների, իդեալիստների գաղափարների ուսումնասիրությունների մեջ: Այդ արգացումներն արդեն

առնչվում են մեր առօրյային, հստակաբար կարող ենք ասել, որ թվային աշխարհը մեր գիտակցական մակարդակում է: Այն հասկանալի ու ըմբռնելը դառնում է ավելի դյուրին, ինչին նպաստում են այդ ոլորտին վերբերող աստիճանաբար զարգացող հմտությունները: Այսպիսով, թվայինը մեր հանրության խորը փոփոխությունն է, որ ունակ է փոխել նաև մարդկային հարաբերությունները:

Թվային ծառայության շնորհիվ է, որ դասավանդողը ստեղծում է առցանց հարցաշար, թեստեր „Kahoot”-ի օգնությամբ, որի կիրառումը տեղի է ունենում սահմանված ժամանակով, իրականացվում է դերախաղեր՝ ֆիլմեր ստեղծելով, ինչը անգնահատելի դեր է ունենում լեզվական բարելավման համար: Թվայինը հնարավորություն է տալիս ի կատար ածել նոր առաջադրանքներ, որոնք անհնար էին անցյալում: Օրինակ՝ դասավանդողը, դասախոսը կարող է պահանջել ուսանողներից կարճամետրաժ ֆիլմ նկարահանել՝ կենտրոնանալով դասընթացի այդ պահին բնորոշ թեմատիկայի վրա: Սա կարող է նպաստել լեզվական կարողությունների զարգացմանը: Նոր տեխնոլոգիաների դերը միանշանակ մեծանում է լեզվի դասավանդման մեջ: Տեխնոլոգիաները շատ արագ են կատարելագործվում, դրանց ի հայտ գալը հեշտացնում ուսումնական պրոցեսի կազմակերպումը: Թվային միջոցների կիրառումն առօրյա կյանքում օգնում է տարածել տեղեկատվությունը, որոնք իրենց ուրույն տեղն են ունենում կրթական տիեզերքի համար: Հարկ է նշել, որ թվայինի դերը դասավանդման գործընթացի մեջ շատ մեծ և տարբերակող է:

Թվայինի հետևում թաքնված են տեխնոլոգիաներ, տարբեր տեղեկատվական գործիքներ, տարբեր հարթականներ: Թվային աշխարհի համակարգում վերահսկումը կարող է դառնալ անհասանելի և անիրականանալի: Քաղաքական ինստիտուտներում, սոցիալական կամակերպություններում, գործնականում վերահսկումը դառնում է առանցքային խնդիր (Béziat, Piccardo 2007:99):

Քանի որ կրթական, դաստիարակչական խնդիրները նույնն են մնում՝ չնայած թվայնացմանը, հարկ է նշել, որ տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաներն են հենց թվային համակարգի լայն շրջանակը, որն օգտագործվում է տեղեկատվության ստեղծելու, փոխանցելու և՛ տարածելու, և՛ ծառայություններ մատուցելու համար՝ համակարգչային սարքավորում, ծրագրակազմ, հեռախոսային գծեր, բջջային, էլ. փոստ, բջջային և արբանյակային տեխնոլոգիաներ, անլար և կաբելային ցանցեր, մուլտիմեդիա և ինտերնետներ (Fortier 1999:47):

SՀՏ օգտագործումը հնարավորություն է տալիս ուսանողներին ստանալ տեղեկատվություն և համակարգել դրանք, գործնականում

աշխատել տեղեկատվության հետ, զարգացնել որոշ հմտություններ, որոնք թույլ են տալիս տեղեկատվություն փոխանակել՝ օգտագործելով ժամանակակից միջոցները (Arnold, Dumont 1999:35): Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները տեղեկատվական տեխնոլոգիաների օգնությամբ ուսումնառության կամակերպումը հնարավոր է դառնում կրթական էլեկտրոնային ռեսուրսների միջոցով (աղյուսակներ, տեսահոլովակներ, առցանց թեստեր, էլեկտրոնային դասագրքեր, դասավանդողների կողմից սեփական կրթական ռեսուրսների ստեղծում և այլն): SCS-ին տիրապետումը ուսանողներին հնարավորություն է տալիս մուտք գործել տարբեր տեղեկատու համակարգեր, էլեկտրոնային գրադարաններ, ինչն էլ ավելի արդյունավետ է դարձնում որակի բարձրացման գործընթացը: Ինտերնետային որոշիչների օգնությամբ ուսանողները կարող են որոնել և գտնել էլեկտրոնային ռեսուրսներ, ծրագրակազմ, քանի որ այսօր շատ է կարևորվում ուսանողի սեփական գործունեությունը՝ նոր գիտելիքների որոնման, ընկալման, մշակման գործում: Այս պարագայում հարկ է ավելացնել, որ դասավանդողը հանդես է գալիս որպես ուսուցման գործընթացի կազմակերպիչ, ուսանողի ինքնուրույն գործունեության ղեկավոր՝ ապահովելով նրանց անհրաժեշտ օգնությունն ու արագությունը, ինչն էլ նպաստում է յուրաքանչյուր ուսանողին ակտիվ ճանաչողական գործընթացի մեջ ներառմանը և ուսանողներին սովորեցնում է ներկայացնել իրենց տեսակետը և պաշտպանել այն (Conseil supérieur de l'enseignement. Programme National d'Évaluation des Acquis, PNEA 2008): Ավանդական դասերի և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների միջոցով կատարվող դասերի միջև կարելի է գտնել որոշակի տարբերություններ: Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառմամբ դասերն ավելի հետաքրքիր են դառնում ուսանողների համար, տեղի է ունենում գիտելիքի առավել արդյունավետ յուրացում: Որոշ համակարգչային ծրագրերի օգտագործումը (Moodle, Quizzes, Google form և այլն) նպաստում է նաև դասախոսի աշխատանքի հեշտացմանը (քանի որ նյութերը նախապես են պատրաստված լինում էլեկտրոնային եղանակով): Բացի այդ կարևոր է նշել, որ տեսանելիությանն ավելի բարձր մակարդակ է ստեղծվում: Չպետք է մոռանալ համացանցում կան մեծ թվով կատալոգներ, պորտալներ, որոնք հավաքում են էլեկտրոնային կրթական ռեսուրսները, որոնց օգնությամբ նպատակահարմար կլինի կազմակերպել ուսումնական պրոցեսը: Չպետք է մոռանալ, որ տեղեկատվական տեխնոլոգիաները ռազմավարական նշանակության ժամանակակից տեխնոլոգիական համակարգեր են (քաղաքական, պաշտպանական, տնտեսական, սոցիալական և մշակութային): Մտածողությունը, գիտակցությունը, գործունեությունը,

միջանձնային և խմբային հարաբերությունները, որոնք ձևավորվում են տեղեկատվական հարուստ միջավայրում որակապես փոխակերպվում են: Այն սերունդը, որը մեծանում է համակարգիչների, էլեկտրոնային խաղերի, բջջային կապի հետ սերտ կապի մեջ, աշխարհայացքով տարբերվում է հոգեբանական, բարոյական և հոգևոր առումով:

Թվայինի շնորհիվ է, որ հեռավար ուսուցումը իր ամուր հիմքերը դրեց: Բոլոր ուսումնական հաստատություններն անորոշ ժամանակով դադարեցրին իրենց գործունեությունը և բոլոր ուսումնական գործընթացները վերափոխվեցին հեռավարի՝ նպատակ ունենալով նվազագույնի հասցնել COVID-19 վտանգները:

Ի վերջո կարելի է գալ այն եզրահանգման, որ ժամանակակից կրթությունը դժվար է պատկերացնել առանց ինտերնետային ռեսուրսների: Ինտերնետը հսկայական ներուժ ունի կրթական զարգացման և օտար լեզուների դասընթացներում բարենպաստ հնարավորություններ է ստեղծում նաև ուսանողների աշխատանքի ինքնուրույն կազմակերպման մեջ: Մուլտիմեդիան լայնորեն կարող է օգտագործել բոլոր դասախոսների կողմից՝ ապահովելով աուդիո և վիդեո բազմազանությունը, ինչն էլ իր հերթին կարող է ավելի հստակեցնել նոր բառապաշարային, քերականական և նույնիսկ հնչյունական նյութերը: Օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում թվային տեխնոլոգիաների ներդրման առավելությունն անժխտելի փաստ է: Անժխտելի կարևոր է նաև այն, որ ուսանողների օտարալեզու հաղորդակցման կարողությունների ձևավորման գործում նույնպես այն ունի մեծ դերակատարում, որն արտացոլվում է էլեկտրոնային փոստի, զրույցի, ֆորումների, վեբ կոնֆերանսների կիրառման ժամանակ: Թվային ծառայություններից օգտվելու պայմաններում ի հայտ եկած ռեսուրսներն անգնահատելի հիմք են տեղեկատվական միջավայր ստեղծելու, կրթության և ինքնակրթության, օտարալեզու հաղորդակցման ունակության զարգացման համար: Չպետք է մոռանալ, որ տեղեկատվական և հաղորդակցման նորագույն տեխնոլոգիաներն ավելի ու ավելի շատ տեղ են գրավում ժամանակակից մարդու կյանքում և օտար լեզվի դասընթացների ժամանակ դրանց կիրառումը մեծացնում է ուսանողների մոտիվացիան և ճանաչողական գործունեությունը, ուժեղացնում է, նաև անհատականացնում է ուսումը: Շատ ժամանակ թվային կրթական ռեսուրսների օգտագործումն օտար լեզուների դասավանդման մեջ օգնում է ուսանողներին հաղթահարել օտար լեզուն որպես հաղորդակցության միջոց օգտագործելու հոգեբանական արգելքը:

преподавания и дальнейшего развития. Наконец, в статье выделяется мысль о том, что роль цифровых служб неопределима на международном уровне.

MANE AGHBALYAN - THE STRATEGY OF DIGITAL SERVICES IN FOREIGN LANGUAGE (FRENCH) TEACHING

Keywords: *digital service, ICT, resource, electronic platform, education, online learning, foreign language, digital tool, higher education institution, telecommunication*

Nowadays the digital is on the basis of our daily life. Digital services are found in almost every area of public life: finance, industry, telecommunications, trade, security, as well as education with its entire system. It may be noted that the digital has led to a profound modernization of practice in the world of social sciences. The article highlights the potential strategic features of the digital in higher education, the role that the digital service plays in students' lives, and the success of student integration in that world. The article focuses on the digital as a teaching tool, as a key tool for future development. The article finally highlights the idea that the role of digital services is invaluable internationally.

Ներկայացվել է՝ 24.03.2021
Գրախոսվել է՝ 24.03.2021

**ԴԱՐՁՎԱԾՔՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԻՆՏԵՐԱԿՏԻՎ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ
ՈՐՊԵՍ ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ ՄԻՋՈՑ ԱՆԳԼԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

**ՆԵԼԼԻ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ
ԵԼԵՆԱ ԱՎԱԿԻՄՈՎԱ
ՍՅՈՒՋԱՆՆԱ ՅԱՎՐՅԱՆ**

Հիմնաբառեր: դարձվածք, դարձվածային սերտաճումներ, անգլերենի դասավանդում, ժամանակակից մեթոդներ, անգլերենի բառապաշար, դասավանդման մեթոդներ

Հոդվածն ուսումնասիրում է դարձվածային սերտաճումների դերը օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում և դրանց ուսուցանման ժամանակակից մեթոդները: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում դարձվածքների դերին՝ որպես լեզվի իմացության մակարդակի ցուցիչներից մեկը: Հեղինակներն առաջարկում են դարձվածքները ուսուցանելու պատկերավոր քարտերի ինտերակտիվ մեթոդ, ինչպես նաև որոշ այլ տեսակի վարժություններ, որոնք կարող են ներառվել ուսումնական գործընթացում որպես հավելյալ միջոցներ: Հոդվածի վերջում տրամադրվում է առցանց ռեսուրսների ցանկ՝ մանկավարժներին և այլ մասնագետներին օգնելու նպատակով:

Սույն աշխատանքով հեղինակները փորձում են ցույց տալ, թե ինչ ժամանակակից մեթոդներ կարելի է կիրառել անգլերենի դարձվածքներն ուսուցանելու համար թե ավագ դպրոցականներին, թե ուսանողներին, թե ոչ մասնագիտական խմբերին, ինչպես սկսնակներին, այնպես էլ լեզվին լավ տիրապետողներին:

Աշխատանքի գործնական արժեքը պայմանավորված է նրանով, որ դրա արդյունքները կարող են օգտակար լինել օտար լեզվի բառապաշարի յուրացման, բանավոր և գրավոր խոսքի հմտությունները կատարելագործելու, անգլերենի ուսուցման մեթոդները բարելավելու, դասապրոցեսը ինտերակտիվ դարձնելու, դպրոցում և համալսարանում անգլերենի գործնական դասավանդման համար:

Դարձվածքները հանդիպում են յուրաքանչյուր լեզվի մեջ: Դարձվածքային արտահայտություններ սովորելը և գործածելը օտար

լեզվի յուրացման կարևոր և բարդ ոլորտներից են, ուստի որոշակի հմտության աստիճան է անհրաժեշտ: Անգլերենը բացառություն չէ, քանի որ այն ունի մեծ թվով դարձվածքներ, որոնք լայնորեն օգտագործվում են և՛ առօրյա խոսքում, և՛ ակադեմիական համատեքստում: Քարտերը, Գոդարը և այլոք (Carter, Goddard 2001: 79) պնդում են, որ դարձվածքները շատ իրական խնդիրներ են առաջացնում օտար լեզու սովորողների համար: Ունկնդիրները կամ ընթերցողները միշտ չէ, որ ընկալում են դարձվածքի իմաստը:

Այնուամենայնիվ, բավականին անկանխատեսելի իմաստի պատճառով, դարձվածքները ընկալելն ու մտապահելը, ինչպես նաև կիրառելը հավելյալ դժվարություն է ստեղծում սովորողների համար: Անգլերեն լեզվով հաղորդակցվելիս դարձվածային արտահայտություններ օգտագործելն այսօր համարվում է անգլերենի տիրապետման կարևոր ցուցիչ, քանի որ այն հիմնականում բնորոշ է բնիկ լեզվակիրներին, ովքեր դարձվածքները գործածում են և՛ առօրյա, և՛ գործնական, և՛ ակադեմիական խոսքում:

Դարձվածքները հասկանալու կարևորությունը ընդգծվում է այն փաստարկի միջոցով, որ դրանք «առկա են նաև ակադեմիական համատեքստում: Հետևաբար, բառապաշարը չհասկանալը կարող է ազդել ակադեմիական կատարողականի՝ ընթերցման ընկալման և գրավոր խոսքի վրա» (Lundblom & Woods 2012: 203): Մքթարտին և այլոք կարծում են, որ անգլերենում դարձվածքային արտահայտությունները լայնորեն կիրառվում են և՛ խոսակցական, և՛ գրավոր լեզվում, ուստի լեզու սովորողները պետք է մեծ ջանքեր գործադրեն դարձվածքները յուրացնելու համար (McCarthy, O’Keeffe 2010:68): Հատկապես հետազոտողների ուշադրությունը գրավել են թերթերը (Moon 1998: 69-71) և մեդիան առհասարակ, քանի որ դարձվածքային սերտաճումների բազմաթիվ օրինակներ հաճախ ենք հանդիպում թերթերում, հատկապես դրանց վերնագրերում:

Ադկինսը (Adkins 1968:148-152.) նշում է, որ դարձվածային արտահայտությունները կազմում են անգլերեն լեզվի սիրտը՝ նրան տալով գույն, զգացողություն, հմայք և ճշգրտություն: Ինչպես նշում են Սուքիասյանը և Գալստյանը. (Սուքիասյան , Գալստյան 1975: 6) «մեծ է դարձվածքների դերը խոսքի գեղեցիկ դրսևորման մեջ . դարձվածաբանական միավորները խոսքին տալիս են պատկերավորություն, արտահայտչականություն, դիպուկություն և ազատում խոսքը միապաղաղությունից, միօրինակությունից ու չորությունից»:

Հոդվածում առաջարկվող դարձվածքային արտահայտություններ ընկալելու և սովորելու ինտերակտիվ մեթոդները փորձարկվել և կիրառվել են Լոմոնոսովի անվան Մոսկվայի պետական համալսարանի հայաստանյան մասնաճյուղին կից Ա. Երիցյանի անվ. վարժարանի 9-12րդ դասարաններում անգլերենի ուսուցման ընթացքում, ինչպես նաև Վ. Բրյուսովի անվ. պետական համալսարանի առաջին կուրսի ուսանողների խոսքի զարգացման դասընթացների ընթացքում:

Դարձվածքը կառուցվածքով երկու կամ ավելի բառերի կայուն, իմաստով ամբողջական վերաիմաստավորված այնպիսի կապակցություն է, որ խոսքում վերարտադրվում է իբրև լեզվական պատրաստի միավոր (Սուքիասյան 1999: 296):

Դարձվածքը սահմանում են նաև որպես փոխաբերական իմաստ ունեցող բառակապակցություն կամ դարձվածքային նշանակությամբ կայուն կապակցություն կամ կայուն արտահայտություն (Սուքիասյան, Գալստյան 1975: 6):

Վ. Վինոգրադովը կարծում է, որ «դարձվածքը լեզվական միավորների համադրություն է, որի իմաստը չի համընկնում դրա բաղադրիչ տարրերի նշանակության հետ: Այս անհամապատասխանությունը կարող է լինել ամբողջականի համատեքստում տարրերի իմաստի փոփոխության արդյունք (Виноградов 1986: 53-79.):

Հենց այս բաղադրիչ տարրերի նշանակության անհամապատասխանությունը ընդհանուր իմաստին առաջացնում է դժվարություն օտար լեզու սովորողների համար:

Դարձվածքային արտահայտությունների իմաստը գտնելը, առավել ևս կռահելը կարող է դյուրին թվալ, սակայն դրանց իմաստը միշտ չէ, որ ներառված է բառարանում, որը հաճախ կարող է տալ դարձվածքային արտահայտություն կազմող բառերի բառացի իմաստը:

Որոշ հետազոտողներ նշում են, որ «դարձվածքները շփոթություն և դժվարություն են ավելացնում լեզվի ուսուցման մեջ, ուստի նրանք հատուկ տեղ են գրավում բառապաշարի և ընթերցանության ուսուցման գործընթացում» (D'Angelo Bromley 1984: 272): Թերթերն ու ամսագրերը, ժամանակակից երգերն ու հեռուստահաղորդումները, ինչպես նաև գրականությունն ու կինոնկարները դարձվածքների անսպառ աղբյուր են, որոնք անհրաժեշտ է ներառել ուսուցչի դասավանդման մեթոդների գործիքակազմում:

Գոյություն ունեն բազմաթիվ մեթոդներ, որոնք օգտագործվում են անգլերենի ուսուցման ընթացքում դարձվածքային սերտաճումներ

ուսուցանելու նպատակով: Հիմնական մեթոդները բաժանվում են երկու խմբի՝ դասական և փոխաբերությունների կոնցեպտուալ ուսուցման մեթոդ:

Դասական մեթոդը խրախուսում է բառապաշարի խորացված ուսուցումը համատեքստում: Իսկ փոխաբերությունների կոնցեպտուալ մեթոդը ենթադրում է ոճաբանության, շարահասության, նույնիսկ լեզվամշակույթի որոշակի նախնական գիտելիքներ: Դասական մեթոդը դարձվածքները սովորեցնում է համատեքստում:

Լիոնտասը (Liontas 2003: 289-301.) պնդում է, որ համատեքստը կարող է նպաստել բառապաշարի և դարձվածքային արտահայտությունների ըմբռնմանը, ինչպես նաև սովորելուն: Լիոնտասի ուսումնասիրությունը եզրակացնում է, որ «ենթատեքստի բացակայությունը» խոչընդոտներ է ստեղծում «բառապաշար սովորելու և հասկանալու հարցում» (ibid: 288) :

Մյուս մեթոդը առաջարկում է անգլերեն դարձվածքները մատուցել փոխաբերությունների կոնցեպտուալ ուսուցման միջոցով: Այս մեթոդը կիրառելու համար անգլերեն սովորողները պետք է որոշակի գիտելիքներ ստանան ոճաբանությունից՝ ինչ է փոխաբերությունը, համեմատությունը և այլն:

Այս համատեքստում անհրաժեշտ է հաշվի առնել, որ յուրաքանչյուր անհատի ընկալումն ու նյութի յուրացումը տարբերվում է այլ սովորողի ընկալման ձևից և տեմպից: Օտար լեզվի դասավանդման մեր փորձը ցույց է տալիս, որ ընդլայնված համատեքստը՝ օրինակ փոքրիկ պատմությունները, ավելի էական ազդեցություն են ունենում բառապաշարի և դարձվածքային արտահայտությունների մտապահման վրա, քան ուղղակիորեն արտահայտությունների իմաստը ուսուցանելը:

Ավագ դպրոցի և առաջին կուրսի շատ ուսանողներ հաճախ նշում են, որ բավականին լավ տիրապետելով անգլերենին, իրենք գիտակցում են, որ ինչ-որ բան այնուամենայնիվ թերի է լեզվի ընկալման և բանավոր խոսքի ասպեկտներում: Հիմնականում աշակերտներն ու ուսանողները զգում են, որ չնայած այն փաստին, որ տարիներով ջանասիրաբար սովորում են անգլերեն և տիրապետում են լեզվին A1-ից B2+ մակարդակներում, չունեն լսելու, ընկալելու կամ արտահայտվելու խնդիր, սակայն հաճախ դժվարանում են հասկանալ բնիկ լեզվակիրների առօրյա ոչ ֆորմալ խոսքը, ծավալուն հատվածներ ժամանակակից անգլիալեզու գրականությունից, ֆիլմերից և հեռուստաշուններից: Ավելին, մեր քննարկումները բացահայտեցին, որ դժվարության հիմնական աղբյուրը առօրյա դարձվածքներն են, որոնք հաճախ չեն հանդիպում դասագրքերում:

Այս համատեքստում առաջարկում ենք առանձնակի ուշադրություն դարձնել դարձվածքների ուսուցանմանը և դասերը պլանավորելիս շաբաթական 15-30 րոպե ժամանակ հատկացնել դրանց և մշտապես ձեռքի տակ ունենալ նյութերի որոշ ընտրանի՝ դասերը աշխուժացնելու և ուսանողներին մոտիվացնելու նպատակով:

Դարձվածքների ուսուցանումը բարելավելու և ավելի լավ արդյունքների հասնելու նպատակով դասերը պլանավորելիս կարելի է համակցել ուսուցման տարբեր ժամանակակից մեթոդներ: Այդ իսկ պատճառով նոր նյութ մատուցելիս հեղինակները կիրառել են մի քանի մեթոդներ՝ cloze passage, multiple choice activity, ինտերակտիվ աուդիո-վիզուալ մեթոդ, վերջինս մեր կիրառած մեթոդներից ամենամեծ թվով ուսանողների ուշադրություն է գրավել:

Առցանց ռեսուրսների բազմազանության պարագայում ուսուցիչների համար ավելի հեշտ է դարձել նյութերի և դասավանդման գաղափարների փոխանակումը և ժամանակակից մեթոդների մշակումն ու կիրառումը:

Դարձվածքների ուսուցանումը կարելի է խմբավորվել ըստ կոնկրետ մեկ թեմայի կամ բազմազան թեմաների շուրջ: Յուրաքանչյուր մոտեցում ունի իր առավելությունները: Թեմատիկ խմբավորումը ուսանողներին հնարավորություն է տալիս ուսումնասիրել որոշակի թեմայի շուրջ բառապաշար և արդյունավետ կերպով հարստացնել թեմատիկ գիտելիքները: Մյուս կողմից, տարբեր տիրույթներին վերաբերող դարձվածքները խառնելը լավ միջոց է նախկինում սերտած արտահայտությունները ամրապնդելու համար:

Նախ և առաջ, առաջարկում ենք օգտվել www.idiomconnection.com կայքի հնարավորություններից, քանի որ այն ներառում է մեծ թվով հաճախ կիրառվող դարձվածքներ, որոնք խմբավորված են ինչպես այբբենական կարգով, այնպես էլ թեմատիկ գլխաբառերով: Օրինակ՝ հնարավոր է որոնել դարձվածքներ, որոնք սկսվում են «լ» տառով կամ դարձվածքներ, որոնց առանցքային բառը մարմնի մաս, հագուստ, տրանսպորտ, աշխատանք և այլն ցույց տվող բառ է: Յուրաքանչյուր դարձվածքի հոդվածը ներառում է սահմանում և օրինակելի կիրառում նախադասության մեջ: Կարևորն այն է, որ յուրաքանչյուր շարքի վերջում կա բազմակի ընտրության (multiple choice) առաջադրանք՝ պատասխանի կոճակով, որը թույլ է տալիս սովորողներին ինքնուրույն ստուգել իրենց գիտելիքները: Այս կայքը կարելի է օգտագործել և՛ լսարանային աշխատանքի՝ ինտերակտիվ գրատախտակի առկայության դեպքում, և՛ ինքնուրույն աշխատանքի, և՛ տնային հանձնարարությունների համար:

Անգլերենի դարձվածքների ուսուցանումը առավել գրավիչ է գունավոր պատկերավոր քարտերի միջոցով, որոնք պատկերում են դարձվածքի բառացի իմաստը՝ այսպիսով ստեղծելով իմացական դիտմանս, որը նպաստում է դարձվածքի էֆեկտիվ մտապահմանը: Տես՝ նկ. 1, 2, 3



Նկար՝ 1, 2, 3


Մենմոտեխնիկայի ազդեցությունը դարձվածքների մտապահման վրա լայնորեն ուսումնասիրել են Boers և այլոք (Boers, etc, 2009: 367-382, Boers, Lindstromberg, 2008: 189-216): 2011թ Szczepaniak and Lew –ի անցկացրած ուսումնասիրությունը նույնպես փաստում է պատկերների միջոցով դարձվածքների մտապահման առավելությունը մի քանի այլ մեթոդների նկատմամբ: (Szczepaniak 2011: 323-347):

Պատկերավոր քարտերի մեթոդի ընթացքում յուրաքանչյուր դարձվածքի ուսուցանումը բաժանում ենք երեք փուլի: Նախ, սովորողներին ներկայացվում է գունավոր պատկերը՝ ինտերակտիվ գրատախտակին, համակարգչի վրա կամ գունավոր տպագրությամբ, որը գրոտեսկային կերպով պատկերում է դարձվածքի առանձին տարրերի իմաստը, այնուհետև տալիս ենք բացատրությունը անգլերենով . անհրաժեշտության դեպքում թարգմանում ենք նաև հայերեն, ապա միասին դիտարկում ենք գործածումը օրինակելի նախադասության մեջ: Վերջում սովորողներին առաջարկվում է կազմել իրենց սեփական նմանատիպ նախադասություն: Բազմաթիվ կայքեր առաջարկում են դարձվածքների առանձին տարրերը բառացիորեն նկարագրող պատկերներ . հեղինակները հաճախ օգտվում են Kaplan International languages կայքին պատկանող նկարագրողումների բաժնից, <https://7esl.com/english-idioms/> և <https://www.oysterenglish.com/idiom-examples.html> կայքերում առաջարկվող պատկերներից: Այս մեթոդը կիրառելու համար անհրաժեշտ է ունենալ նախօրոք տպած պատկերների

պաշար կամ կրիչ՝ համակարգչով կամ ինտերակտիվ գրատախտակով ցուցադրելու համար:

Ուսուցանման այս տարբերակը, թերևս, ուսանողների ամենանախընտրելին է, քանի որ ցանկացած տարիքի և գիտելիքների տեր ուսանողները տպավորվում են զվարճալի թեմատիկ նկար-քարտերով:

Մեր փորձը ցույց է տվել, որ այս տարբերակով դարձվածքները մտապահելու ուսանողների ունակությունը 35%-ով բարձրանում է մյուս մեթոդների համեմատ: Թեմատիկ նկար-քարտերով ուսուցանումը կատարվում է շաբաթը մեկ-երկու անգամ, յուրաքանչյուր անգամ տրամադրելով 10-30 րոպե՝ կախված դասի նպատակից: Յուրաքանչյուր հաջորդ դասին, նախորդ թեման ամրապնդելու նպատակով, ուսուցիչը կարող է ցուցադրել երկուսից մինչև հինգ քարտ արդեն ծանոթ դարձվածքների պատկերով և առաջարկել բազմակի ընտրության (multiple choice activity) միջոցով ընտրել ճիշտ տարբերակը . առաջադրանքը կարելի է կատարել և՛ խմբային, և՛ անհատական աշխատանքի տարբերակով: Տես՝ նկար 4,5 :



A. you are very strong
B. you are the first to do or say smth
C. you like cold drinks

A. ride a horse
B. stop your car
C. be patient

Նկար 4 ,5

Երբեմն ուսանողները ստանում են անհատապես պատասխանելու հնարավորություն, երբեմն բաժանվում են երկու մրցող խմբերի (կախված նրանից, թե որքան ժամանակ ունենք):

Երբ ներկայացնում ենք նոր դարձվածքներ, նույնպես կարող ենք կիրառել քարտերը: Տվյալ պարագայում առաջարկում ենք նրանց կռահել՝ հիմնվելով նկարի և բառերի վրա: Ապա բացատրում ենք իմաստը և բերում օրինակ:

Յուրաքանչյուր անգամ ներկայացվում են 7-10 թեմատիկ դարձվածքներ:

Հաջորդ քայլը ամրապնդող առաջադրանքներն են, որոնցից ամենաէֆեկտիվը կարելի է համարել «լրացրու բաց թողնված բառերը» (cloze passage): Սա ընթերցանության ընկալման առաջադրանք է, որտեղ բառերը համակարգված կերպով բաց են թողնված: Ուսանողները լրացնում են բացթողումները: Նրանց պատասխանները ճիշտ են համարվում, եթե դրանք ճշգրիտ համընկնում են բացակայող բառերի հետ: Օրինակ՝ Fill the gaps with words from the box.

Sometimes, more than one answer is possible.

Someone has let the _ _ _ _ _ out of the bag.

Tina knows all about her 'surprise' birthday party.

lips hat cat wraps dark

“Do you have any similar idioms in your own language?” կարևոր հարցերից է, որն անհրաժեշտ է պարբերաբար ուղղել ուսանողներին և խրախուսել նրանց գտնել հայերենում անգլերեն դարձվածքների համարժեքները:

Իսկ որպես տնային հավելյալ աշխատանք կարելի է առաջարկել ուսանողներին հետևյալ տարբերակը՝ գրել կարճ էսսե կամ թեմատիկ շարադրություն՝ օգտագործելով հինգ նոր, հինգ արդեն յուրացրած դարձվածք: Մոտիվացնելու նպատակով թեմայի ընտրությունը հաճախ թողնում ենք ուսանողների հայեցողությանը:

Հաջորդ առաջարկվող մեթոդն է «Ժամանակագրական հերթականություն/պատմությունների հորինում»-ը: Սա գրավոր առաջադրանքի տեսակ է, որը միշտ ոգևորում է սովորողներին, եթե թեմայի ընտրության հարցում ուսանողին տրվում է ազատություն: Այն կարելի է իրականացնել և՛ որպես լսարանային ինքնուրույն, և՛ տնային աշխատանք:

Աշակերտներին առաջարկվում է դարձվածքային արտահայտությունները ժամանակագրական կարգով տեղադրել հորինված փոքրիկ պատմության մեջ: Այս տարբերակը ամենալավը գործում է աշխատանքի և ռոմանտիկ հարաբերությունների հետ կապված բառապաշար սովորելիս: Օրինակ՝ *butterflies in my stomach, blind date, fall in love, old flame, no love lost between us/them, walking on air, love conquers all*:

Համատեքստից իմաստի կռահումը (“Guessing from context”) ևս մեկ առաջադրանքի տարբերակ է: Այն դրդում է ուսանողին ուշադրություն դարձնել համատեքստին և դարձվածքի իմաստը կռահել տեքստի բանալի բառերից և նախադասություններից: Հոգեբանները պնդում են, որ կամաձին ուշադրությունը կենտրոնացնելիս բարձրանում է ուսանողների կողմից բառերը հիշելու հավանականությունը: Փոքրիկ պատմվածքներ և համատեքստային աշխատանք է առաջարկում հետևյալ կայքը, <http://www.englishdaily626.com/idioms>, որտեղ յուրաքանչյուր դարձվածք օգտագործված է երկխոսություններում կամ կարճ պատմություններում:

Դարձվածքները յուրացնելու և ամրապնդելու հաջորդ աշխատանքն է ընդգծված բառերը փոխարինել թեմատիկ դարձվածքներով: Օրինակ՝ “Replace the underlined part of the sentence with a suitable idiom”.

Նոր դարձվածքներ ներկայացնող և գիտելիքը ամրապնդող մեկ այլ տեսակի առաջադրանք առաջարկում ենք կատարել դասարանում և ստուգել հենց տեղում. ավագ դասարանների ուսանողներին առաջադրանքի համար հատկացվում է 15-20 րոպե ժամանակ: Առաջարկվում է դարձվածքներով համեմված տեքստ, որոնց իմաստը անհրաժեշտ է կռահել համատեքստից. տեքստն ընթերցելուց հետո անհրաժեշտ է առաջին սյունյակում տեղադրված համատեքստից կռահած դարձվածքը համապատասխանեցնել երկրորդ սյունյակի բացատրություններին:

Յուրաքանչյուր ուսուցիչ կարող է գործի դնել իր երևակայությունը և տարբեր նպատակներով կիրառել տվյալ կայքի ընձեռած հնարավորությունները:

Այսպիսով, համապատասխան բառապաշարի ուսուցումը կարելի է հաճելի և զվարճալի դարձնել ուսումնառության յուրաքանչյուր մակարդակում՝ A1-ից մինչև B2+՝ կիրառելով պատկերավոր նկարների հուշագրության մեթոդը, «լրացրու բաց թողնված բառերը» առաջադրանքը, «կռահիր համատեքստից» մեթոդը, «ժամանակագրական հերթականության/պատմությունների հորինում» մեթոդները: Նկարագրված մեթոդները նպաստում են բառապաշարի յուրացմանը և բանավոր և գրավոր խոսքի հմտությունների զարգացմանը, հարստացնում են մասնագետի օտար լեզվի ուսուցման մեթոդական գործիքակազմը, դասապրոցեսը դարձնում են ինտերակտիվ և մատչելի, նպաստում են ուսանողների ներգրավվածությանը և մատուցվող նյութն անմիջապես լսարանում ընկալելուն ու յուրացնելուն:

Առաջարկվող մեթոդների բազմազանությունը կարող է պարբերաբար օգտագործվել դասապրոցեսի ընթացքում՝ ապահովելով ուսանողների բարձր ներգրավվածությունն ու մոտիվացիան: Արդյունքում

ուսանողներն ավելի լավ պատկերացում են կազմում դարձվածքների և դրանց գործածման տիրույթների մասին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Սուքիասյան Ա., Գալստյան Ս., Հայոց լեզվի դարձվածաբանական բառարան: Երեւանի Համալսարանի Հրատարակչություն, Երեւան, 1975, էջ 6:
Suqiasyan A., Galstyan S., Hayots lezvi dardzvacabanakan bararan. Yerevani Hamalsarani Hratarakchutyun, Yerevan 1975, ej 6:
2. Սուքիասյան Ա., Ժամանակակից հայոց լեզու, Երևան 1999. էջ 296:
Suqiasyan A., Jamanakacic hayoc lezu, Yerevan 1999, ej 296
3. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке// Виноградов В.В., Лексикология и лексикография. Москва, 1986. С. 53-79.
Vynogradov V.V. Ob osnovnyyh tyrah frazeologicheskyyh edynyc v russkom jazyyke// Vynogradov V.V., Leksykologyya y leksykografyya. Moskva, 1986. S. 53-79.
4. Adkins, P.. Teaching idioms and figures of speech to non-native speakers. *Modern Language Journal*, 1968, (52), 148-152.)
5. Boers, F., Lindstromberg, S., Littlemore, J., Stengers, H., & Eyckmans, J.. Variables in the mnemonic effectiveness of pictorial elucidation. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlin /New York: Mouton de Gruyter, 2008, pp.189-216.
6. Boers, F., Piquer-Piriz, A.M., Stengers, H., & Eyckmans, J.. Does pictorial elucidation foster recollection of idioms? *Language Teaching Research*, 2009, 13 (4), pp 367-382.
7. Carter, R., Goddard, A., Reah, D., Sanger, K., & Bowing, M. . Working with texts. A core introduction to language analysis (2nded.). London: Routledge, 2001, p 79.
8. D'Angelo Bromley, K.. Teaching idioms. *The Reading Teacher*, 1984, 38(3), p. 272.
9. Liontas, J. I.. Killing two birds with one stone: Understanding Spanish VP idioms in and out of context. *Hispania*, 2003, 86(2), pp 289-301.
10. Lundblom, E. G. E., & Woods, J., J.. Working in the classroom: Improving idiom comprehension through class-wide peer tutoring, *Communication*

Disorders Quarterly, 2012, 33 (4), pp 202-2019
<https://doi.org/10.1177%2F1525740111404927>

11. McCarthy, M., O’Keeffe, A., & Walsh, S.. Vocabulary matrix: Understanding, learning, teaching. Hampshire: Heinle, CENGAGE Learning, 2010, p 68
12. Moon, R. Fixed expressions and idioms in English. Oxford: Oxford University Press, 1998 , p 69-71
13. Szczepaniak, R., & Lew, R.. The role of imagery in dictionaries of idioms. *Applied Linguistics*, 2011, 32 (3), pp 323-347

ԲԱՌԱՐԱՆՆԵՐ

1. Boatner M.T., Gates J.E. A Dictionary of American Idioms. N.Y.: Barron's, cop.
2. Brewer's Dictionary of Phrase and Fable. 2nd ed. London: Cassell, 1981.
3. Collins V.H. A Book of English Idioms. London: Longmans, 1956.
4. Cowie A.P., Mackin R. Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol.2: Phrase, Clause and Sentence Idioms. Oxford: Univ. Press, 1983. LXIII.

ՀԱՄԱՅԱՆՑԱՅԻՆ ԱՂԲՅՈՒՐՆԵՐ

1. <https://eslgames.com/wp-content/uploads/2015/06/esl-idioms-animals.pdf>
2. <https://eslgames.com/idiom-worksheets/>
3. <https://www.kaplaninternational.com/>
4. http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/idioms/idiom_1.html
5. <https://www.idiomconnection.com/heart.html>
6. <https://7esl.com/english-idioms/>
7. https://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/travelling/Travelling_idioms_764087/
8. <https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/search/animal+idioms>
9. [https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_\(ESL\)/Idioms/Idioms_zi61195jg](https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_(ESL)/Idioms/Idioms_zi61195jg)
10. <https://7esl.com/love-idioms/>
11. https://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/friendship/love/Love_idioms_772543/
12. <https://www.scribd.com/doc/125859645/Love-Idioms-Worksheet>
13. <https://www.oysterenglish.com/idioms-ebook.html>

**НЕЛЛИ ХАЧАТРЯН, ЕЛЕНА АВАКИМОВА, СЮЗАННА ЯВРЯН-
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИДИОМАТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА**

***Ключевые слова:** идиомы, идиоматические выражения, обучение английскому языку, современные методы, английская лексика, методы обучения*

В статье рассматривается роль устойчивых выражений при обучении студентов английскому языку и частота употребления фразеологизмов как один из показателей уровня владения языком. Авторы представляют интерактивный метод обучения с помощью карточек как один из наиболее эффективных методов обучения идиоматических единиц. Также предлагается подборка наиболее эффективных интерактивных методик обучения идиомам в качестве дополнительных инструментов, которые могут быть включены в учебный процесс при освоении студентами английского языка. Также в конце статьи предлагается перечень онлайн-ресурсов с использованием новых интерактивных методик обучения идиомам.

**NELLI KHACHATRYAN, YELENA AVAKIMOVA, SYUZANNA YAVRYAN-
INTERACTIVE METHODS OF TEACHING IDIOMCS AS A MEANS OF
MOTIVATION FOR ESL STUDENTS**

***Keywords:** idioms, idiomatic expressions, teaching English, modern methods, English vocabulary, teaching methods*

The article examines the role of idioms in the teaching of a foreign language as well as modern methods of teaching them. Special attention is paid to the use of idioms as one of the indicators of language proficiency. The authors introduce an interactive method of teaching idioms with the help of picture cards as one of the most effective methods, as well as other methods and types of exercises that can be included in the teacher's teaching kit as additional tools. A list of online resources is provided at the end of the article to help educators and other specialists.

**Ներկայացվել է՝ 15.09.2021
Գրախոսվել է՝ 10.09.2021**

**О НЕОБХОДИМОСТИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ИДЕЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**НИНА ТАТКАЛО
ИННА САРКИСЯН**

Ключевые слова: образовательный процесс, билингвизм, межкультурная коммуникация, методика преподавания иностранных языков, поликультурное пространство

Приоритетным направлением образовательного процесса начала нового тысячелетия является ориентация на антропоцентризм, на формирование личности с высокой культурой общественного сознания. Это подразумевает воспитание нового поколения с высоким культурным и образовательным уровнем, поколения, владеющего несколькими иностранными языками, осознающего культурную полифоничность мира и готового к диалогу в широком смысле этого понятия и адекватной межкультурной коммуникации.

Переосмысление целей и задач современного образования в свете гуманитаризации и гуманизации, проблемы формирования толерантности, диалогичности и межкультурной коммуникации стали рассматриваться в широком образовательном аспекте.

По утверждению М.М. Бахтина понимание есть взаимопонимание, то есть диалогичность: «Увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, то есть другой субъект. При объяснении – только одно сознание, один субъект; при понимании два сознания, два субъекта» (Бахтин 1979: 9).

Понятие *диалог* рассматривается М.М.Бахтиным как непрерывный социальный процесс производства значения и смысла. Диалог – это совместная интерпретация смысла, что и предопределяет успешность диалогической коммуникации. С точки зрения методики преподавания иностранных языков особую ценность представляет тезис о том, что рефлексивность в диалоге играет основную роль в процессе возникновения понимания, так же, как и в процессе обучения показателем восприятия новой информации и формирования

образовательных и коммуникативных компетенций является адекватная рефлексия.

Именно это положение мы берем в качестве основы коммуникативного диалогического образования в лингвистических и школах РА.

В условиях, когда человек должен уметь сосуществовать в поликультурном пространстве, язык является, вероятно, единственным инструментом, с помощью которого становится возможным взаимопонимание и взаимодействие между представителями различных лингвосообществ. Отсюда совершенно очевидна необходимость уделять особое внимание проблеме формирования у учащихся способности эффективно участвовать в межкультурной коммуникации. В условиях средней общеобразовательной школы одним из наиболее целесообразных путей решения данного вопроса является ориентация на билингвальное и полилингвальное языковое образование.

Понятие *билингвальное языковое образование* предполагает “взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), освоение родной и неродной/иностранной культуры, развитие учащегося как двуязычной и бикультурной (поликультурной) личности и осознание им своей двуязычной и бикультурной принадлежности” (Гальскова и др. 2003: 12-16).

В связи с этим практические цели билингвального языкового образования могут быть определены как:

- овладение предметным знанием с использованием двух языков (родного и иностранного);
- формирование и совершенствование межкультурной компетенции учащихся;
- развитие коммуникативной компетенции учащихся в родном и изучаемом иностранном языке;
- развитие у учащихся способности получать дополнительную предметную (внеязыковую) информацию из разных сфер функционирования иностранного языка.

Реализовать эти цели – значит сформировать языковую личность учащегося, то есть личность, способную порождать и понимать речевые высказывания на иностранном языке, а также иметь фоновые знания, то есть быть способным к межкультурному диалогу. В содержание языковой личности обычно включаются следующие компоненты:

- *ценностный, мировоззренческий компонент* содержания воспитания, т.е. система ценностей, или жизненных смыслов. Иностранный язык обеспечивает первоначальный и глубинный взгляд на мир, образует тот языковой образ мира и иерархию духовных представлений, которые лежат в основе формирования национального характера и реализуются в процессе языкового диалогового общения;
- *культурологический компонент*, т.е. уровень освоения культуры страны изучаемого языка как эффективного средства повышения интереса к данной дисциплине. Привлечение фактов культуры страны изучаемого языка, связанных с правилами речевого и неречевого поведения способствует формированию навыков адекватного употребления и эффективного воздействия на партнера по коммуникации;
- *личностный компонент*, т.е. то индивидуальное, глубинное, что есть в каждом человеке.

Таким образом, хотя для языковой личности нельзя провести прямой параллели с национальным характером, но глубинная аналогия между ними существует. Нельзя не упомянуть, что еще великий немецкий лингвист Вильгельм фон Гумбольдт рассматривал язык как определенную духовную энергию народа, как особое видение картины мира. Следовательно, представляется возможным трактовать языковую личность как глубоко национальный феномен и рассматривать в связи с конкретным языком – конкретную языковую личность, (например, русский язык – русская языковая личность).

Применительно к изучению иностранного языка необходимо, наряду с понятием “языковая личность”, рассматривать лингводидактическую категорию “вторичная языковая личность”, которая понимается как совокупность способностей человека к адекватному взаимодействию с представителями других культур, то есть, в конечном итоге – способностей к межкультурной коммуникации. В этом случае использование родного и иностранного языков осуществляется параллельно на паритетной основе.

В соответствии с концептом вторичной языковой личности осознание себя как вторичной языковой личности предусматривает:

- осознание себя, как языковой личности в целом, включая мотивационный уровень, лингвокогнитивный уровень и семантический уровень;
- способность пользоваться языком в текстовой деятельности – коммуникации;

- способность к саморазвитию, к обеспечению креативной текстовой деятельности.

В настоящее время данные физиологии и психологии позволяют сделать достаточно аргументированный вывод о том, что овладение вторым языком – это не просто накопление языкового материала в результате подбора лексических единиц, ситуаций и усвоения грамматических форм и структур, а перестройка речевых механизмов человека для взаимодействия, а позже и параллельного использования двух языковых систем. На первых этапах усвоения для этого необходимо сформировать навык переключения с языка на язык, а на более поздних – нейтрализовать одну систему для создания более благоприятных условий функционирования другой.

Именно поэтому одной из первоочередных задач билингвального языкового образования следует считать создание механизма билингвизма.

Рассматривая сущность становления механизма билингвизма, необходимо отметить, что она заключается в “возбуждении знаковых, денотативных (семасиологических) или ситуационных связей лексических единиц в условиях необходимости или возможности выбора между двумя языковыми системами” (Миньяр-Белоручев 1991: 15-16).

У всех, кто приступает к изучению иностранного языка, существуют денотативные или ситуационные связи лексических единиц родного языка. Они знают в необходимых пределах, как обозначать тот или иной предмет, то или иное явление, какими речевыми единицами реагировать на возникающую ситуацию. При изучении лексических единиц второго языка, каждая новая иноязычная лексическая единица связывается не с тем или иным субъектом действительности, а с соответствующим словом родного языка и только через него с самим обозначаемым. При этом возникает опасность создания ложных знаковых связей в том случае, если новое иностранное слово не имеет полноценного эквивалента в родном языке.

Р.К. Миньяр-Белоручев выделяет некоторые особенности становления механизма билингвизма. Возможность создания ложных знаковых связей между лексическими единицами двух языков является первой особенностью данного механизма (Миньяр-Белоручев 1991: 15-16).

Вторая особенность становления механизма билингвизма состоит в связи иностранного языка с родным, что вызывает и его связь с соответствующей семантической системой, которая образуется вокруг любой лексической единицы.

Третья его особенность связана с правилом доминантного языка, который подавляет второй и прочие языки и является причиной не только лексической, грамматической, но и лингвострановедческой интерференции.

Вышеперечисленные особенности становления механизма билингвизма говорят о необходимости его формирования уже на начальном этапе обучения. На данной ступени образования происходит становление личности учащегося, выявление и развитие его способностей. Осваивая новый язык, ребенок расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мироощущения. При этом то, как он воспринимает мир и что он в нем видит, всегда отражается в понятиях, сформированных на основе родного языка учащегося и с учетом всего многообразия присущих данному языку выразительных средств. Явления иной культуры всегда оцениваются ребенком через призму принятых в родном лингвосоциуме культурных норм и ценностей, через призму усвоенной им модели миропонимания.

Следовательно, речь идет о том, чтобы, с одной стороны, воспрепятствовать созданию ложных знаковых связей между речевыми единицами родного и иностранного языков, а с другой стороны, способствовать становлению новой национальной системы понятий, коррелирующей с системой понятий родного языка. Это возможно при реализации следующих задач:

- закрепление знаковых связей иноязычных речевых единиц с их эквивалентами в родном языке;
- разработка ситуационных связей ситуационных клише иностранного языка;
- торможение процесса создания ложных знаковых связей между лексическими единицами и структурами второго и первого языка;
- разработка механизма переключения с одного языка на другой;
- создание условий порождения иноязычных высказываний независимо от структур родного языка.

Практическая реализация вышеперечисленных положений возможна при использовании уже на начальном этапе следующих приемов обучения:

- презентация иноязычных лексических единиц с учетом их семантических полей, т.е. объяснение границ его значения, а также существенных для него связей с другими словами;

- систематические упражнения на создание и закрепление знаковых связей словосочетаний путем их перевода, прежде всего с родного языка на иностранный;
- разработка речевых микроситуаций для создания и закрепления ситуационных связей речевых клише;
- упражнения в чтении, записи под диктовку, цифровом обозначении числительных, названий дней недели, месяцев;
- использование зрительного субъективного кода как средства обучения монологической речи, ограничивающего влияние родного языка. С этой целью учащиеся получают задание записать содержание иноязычного текста любыми условными знаками, в том числе и рисунками, но без использования слов родного языка. На основе своих записей учащиеся строят монологическое высказывание. Работа с “личным кодом” вызывает большой интерес и способствует повышению мотивации.

Созданию механизма билингвизма на начальном этапе обучения будут способствовать и упражнения, направленные на формирование сопутствующих речевых механизмов:

- повторение иноязычного текста, варьируемое по темпу речи и временному периоду (отставание от речи ведущего, измеряемое в количестве слов);
- скороговорки на изучаемом языке;
- аудирование иноязычного текста с опорой на текст на родном языке;
- сложное аудирование (аудирование одновременно с чтением другого текста);
- зрительное восприятие текста со счетом и др.

На начальном этапе обучения в условиях билингвального языкового образования особую роль играют приемы, формирующие не только механизм билингвизма, но и интерес учащихся к изучению родного и иностранного языков, способствующие более глубокому постижению родной и иноязычной культуры, а также привитию навыков межкультурной коммуникации.

Подводя итог всему сказанному, можно сделать следующий вывод: для современного языкового образования необходимы междисциплинарная интеграция, многоуровневость, вариативность, ориентация на межкультурный аспект овладения языком.

Языковая культура является неотъемлемой и существенной частью культуры человека в целом. Не вызывает сомнения, что правильно

поставленное лингвистическое образование является единственным путем к созданию более высокой культуры.

Билингвальное языковое образование является, с одной стороны, наилучшим средством для познания родного языка, а с другой - для философского его преодоления и для развития диалектического мышления.

“Учащиеся всем ходом занятий приучаются не скользить по привычным им явлениям родного языка, а подмечать разные оттенки мысли, до сих пор не замеченные ими в родном языке. Это можно назвать преодолением родного языка, выходом из его магического круга” (Щерба 1974: 354).

По мнению многих специалистов, в совершенстве овладеть родным языком - т.е. оценить все его возможности, - можно только изучая какой-нибудь иностранный язык. Ничего нельзя познать без сравнения, а единство языка и мышления не дает нам возможности отделять мысль от способов ее выражения. Билингвальное языковое образование дает нам эту возможность, помогая вскрывать разнообразные средства выражения как в иностранном, так и в родном языке, а также дает возможность успешно решать вопросы межкультурной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ REFERENCES

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа \ \ Эстетика словесного творчества. - М.; Художественная литература, 1979. - 290 с.
Bahtin M.M. Problema teksta v lingvistike, filologii i drugih gumanitarnyh naukah. Opyt filosofskogo analiza \ \ Jestetika slovesnogo tvorchestva. - M.; Hudozhestvennaja literatura, 1979. - 290 s.
2. Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Мусницкая Е.В., Нечаев Н.Н. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. - 2003. - № 2. - С. 12-16.
Gal'skova N.D., Korjakovceva N.F., Musnickaja E.V., Nechaev N.N. Obuchenie na bilingval'noj osnove kak komponent uglublennogo jazykovogo obrazovanija // Inostrannye jazyki v shkole. - 2003. - № 2. - S. 12-16.

3. Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному // Иностранные языки в школе. - 1991. - № 5.-С.15-16.
Min'jar-Beloruhev R.K. Mehanizm bilingvizma i problema rodnogo jazyka pri obuchenii inostrannomu // Inostrannye jazyki v shkole. - 1991. - № 5.- S.15-16.
4. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. - 354.
Shherba L.V. Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost'. L., 1974. - 354.

**ՆԻՆԱ ՏԱՏԿԱԼՈՒ, ԻՆՆԱ ՍԱՐԳՍՅԱՆ - ԵՐԿԼԵՉՈՒ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ
ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԳԱՂԱՓԱՐՆԵՐԻ ԼՈՒՅՍԻ ՆԵՐՔՈ**

Հիմնաբառեր: կրթական գործընթաց, բիլինգվալ, միջմշակութային հաղորդակցություն, օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկա, բազմամշակութային տարածք

Ուսումնասիրության ընթացքում ստացված արդյունքների հիման վրա կարելի է եզրակացնել, որ ժամանակակից լեզվական կրթության համար անհրաժեշտ են միջդիսցիպլինար ինտեգրում, բազմամակարդակություն, փոփոխականություն, լեզվի տիրապետման միջմշակութային կողմնորոշում:

Բիլինգվալ լեզվական կրթությունը մի կողմից մայրենին ճանաչելու լավագույն միջոցն է, մյուս կողմից՝ այն փիլիսոփայական հաղթահարելու և դիալեկտիկական մտածողության զարգացման միջոց:

Բազմաթիվ մասնագետների կարծիքով՝ մայրենի լեզվին լիարժեք տիրապետելը, այսինքն՝ նրա բոլոր հնարավորությունները գնահատելը կարելի է միայն որևէ օտար լեզու սովորելիս: Ոչինչ չի կարելի սովորել առանց համեմատության, իսկ լեզվի և մտածողության միասնությունը մեզ հնարավորություն չի տալիս տարանջատել միտքը նրա արտահայտման ձևերից: Լեզվական բիլինգվալ կրթությունը մեզ տալիս է այս հնարավորությունը՝ օգնելով բացահայտել արտահայտման բազմազան միջոցներ ինչպես օտար, այնպես էլ մայրենի լեզվով, ինչպես նաև հնարավորություն է տալիս հաջողությամբ լուծել միջմշակութային հաղորդակցության հարցերը:

NINA TATKALO, INNA SARGSYAN - ON THE NEED FOR BILINGUAL LANGUAGE EDUCATION IN THE LIGHT OF THE IDEAS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Keywords: *educational process, bilingualism, intercultural communication, methods of teaching foreign languages, multicultural space*

Based on the results obtained in the course of the study, the following conclusion can be drawn: for modern language education, interdisciplinary integration, multilevelness, variability and orientation to the intercultural aspect of language acquisition are necessary.

On the one hand bilingual language education is the best means for learning the native language and on the other – for its philosophical overcoming and for the development of dialectical thinking.

According to many experts it is quite possible to master the native language - that is to evaluate all its capabilities - only by studying a foreign language. Nothing can be known without comparison and the unity of language and thought does not allow us to separate thought from the ways of its expression. Bilingual language education gives us this opportunity helping to discover a variety of means of expression both in a foreign language and in our native language and also gives us the opportunity to successfully solve issues of intercultural communication.

Ներկայացվել է՝ 17.09.2021

Գրախոսվել է՝ 26.08.2021

**ԱՌՑԱՆՑ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ՆՈՐ ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆ ՕՏԱՐ
ԼԵՉԿԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ**

ՍՈՆԱ ԱՅՎԱԶՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ առցանց ուսուցում, դասավանդում, հավելվածներ, հաղորդակցական գործիքներ, տեխնոլոգիա, օրար լեզվի դասընթաց

Վերջին 20 տարիների ընթացքում համացանցը վերածվել է երբևէ ստեղծված տեղեկատվության ամենամեծ, առավել մատչելի և հասանելի տվյալների բազայի: Այն փոխել է հաղորդակցման, գնումներ կատարելու, սոցիալական շփումների, բիզնեսով զբաղվելու, ժամանցի, ինչպես նաև կրթություն ստանալու մարդկանց պատկերացումները և ավանդական մոտեցումները: Թերևս ամենակարևոր նորամուծությունը վերոնշյալ փոփոխությունների մեջ առցանց, այսինքն՝ օնլայն ուսուցումն է, ինչը կրթությունը դարձնում է ավելի մատչելի և հասանելի, քան երբևէ: օրինակ՝ հաշմանդամություն ունեցող մարդկանց առջև բացում է կրթություն ստանալու լայն հնարավորություններ, կամ ինքնակրթության, հիանալի հնարավորություն է ընձեռում և այլն: Առցանց ուսուցումը կրթության կազմակերպումն է տարածության մեջ նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառմամբ, այնպիսի տեխնոլոգիաների, ինչպիսիք են հեռահաղորդակցման գործիքները, տեսանյութերը, վեր տեխնոլոգիաները, աուդիո և այլ մեդիա նյութերը:

Առցանց ուսուցման ընթացքում գործնականում կիրառվում են ուսուցման տարբեր մեթոդներ (տեսակներ): Այս մեթոդները տարբերվում են սովորողի և դասախոսի հաղորդակցման բնույթով:

Օնլայն ուսուցման մեթոդներն են՝

- համաժամանակյա (synchronous learning),
- անհամաժամանակյա (asynchronous learning),
- խառը տիպի ուսուցում (blended learning):

Համաժամանակյա ուսուցումը (synchronous learning) դասապրոցեսի կազմակերպումն է հաղորդակցման տարբեր գործիքների միջոցով՝ կենդանի կապ պահպանելով մասնակիցների միջև: Անհամաժամանակյա ուսումը չի պահանջում կենդանի կապ մասնակիցների միջև, այն հասանելի է 7/24 ժամանակացույցով (Hrastinski 2008:51-52): Խառը

տիպի ուսուցումը երկու ձևաչափերի խառնուրդն է: Խառը տիպի դասընթացները ոչ միայն փոխում են դասապրոցեսի բովանդակության մատուցման ձևերը, այլև վերասահմանում են ավանդական կրթական մոդելները և լայն ուսուցման հնարավորություններ տալիս (Stein and Graham 2014:12):

Առցանց ուսուցումը շատերի համար բացարձակ նոր և անսովոր միջավայր է, որը, իհարկե, տարբերվում է ավանդական միջավայրից, ուստի և պահանջում է ուսուցման ոչ ավանդական, նոր մեթոդաբանություն: Սակայն շատ դասախոսներ ուսանողներին պարզապես տրամադրում են ավանդական լսարանային դասախոսություններ՝ ենթադրելով, որ դրանք բավարար կլինեն առցանց դասընթացի կազմակերպման համար: Այնուամենայնիվ, ուսումնասիրությունները պարզել են, որ լավ մշակված, փաստաթղթավորված և կառուցվածքային դասընթացը խրախուսում և հեշտացնում է ուսանողների հետ ակտիվ շփումը, նրանցներգրավվածությունը դասագործընթացին, ինչը կարևոր է հաջողության հասնելու համար: Ըստ Shelton and Saltsman-ի կարծիքի՝ առցանց ուսուցման վերաբերյալ ամենատարածված բողոքները՝ 1) ուսուցման այս մեթոդի ըմբռնման բացակայությունն է, 2) ինստիտուցիոնալ աջակցության բացակայությունն է և 3) վախ, որ առցանց միջավայրում կրթության որակը տուժում է (Kentnor 2015: 29):

Ար օրերում դժվար է պատկերացնել ուսումնական գործընթացի կազմակերպումն առանց բարձրագույն տեխնոլոգիաների կիրառման. բացի այդ՝ ամբողջ աշխարհում իրենց ուրույն տեղն են ունեցել և ունեն առցանց դասընթացները. կարելի է գտնել առաջարկվող տարբեր առցանց կուրսեր՝ ինչպես վճարովի հիմունքներով, այնպես էլ՝ անվճար: Առաջարկվող առցանց դասընթացների թվի մեծ աճը հետաքրքրություն է առաջացնում կրթական տարբեր կազմակերպությունների շրջանում: 2019 թվականին «Կորոնավիրուս» (COVID-19) հիվանդության պատճառով ամբողջ աշխարհում ողջ կրթական համակարգը՝ տարրականից մինչև բարձրագույն, հայտնվեց մեծ մարտահրավերների առջև, և, իհարկե, Հայաստանն այդ ամենից անմասն չմնաց:

Ըստ ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի՝ 2020 թ. ապրիլի վերջին կրթական հաստատությունները փակվեցին 186 երկրներում՝ մարտահրավեր նետելով մոլորակում ընդգրկված ընդհանուր սովորողների մոտ 74% -ին: Շատ երկրներում կրթական հաստատությունները փակվեցին 2020-ի մարտի սկզբից, իսկ մյուսները (օրինակ՝ Չինաստանը և Հարավային Կորեան)՝ 2020 թվականի հունվարից (Di Pietro 2020: 7):

COVID-19 համաճարակն առաջացրեց կրթական համակարգերի խաթարում ամբողջ աշխարհում՝ իր բացասական ազդեցությունն

ունենալով գրեթե 1,6 միլիարդ սովորողների վրա ավելի քան 190 երկրներում և բոլոր մայրցամաքներում: Հատկապես դա մեծ մարտահրավեր էր ցածր և միջինից ցածր եկամուտ ունեցող երկրներում: (United Nations 2020: 2-5):

Հայաստանում համավարակի պատճառով նույնպես փակվեցին կրթական հաստատությունները, և կրթության բոլոր մակարդակներում դասախոսները, կրթական հաստատությունների ղեկավարները և այլ պատասխանատուներ բախվեցին աննախադեպ մարտահրավերի՝ փորձելով համակարգել կրթական հաստատությունների աշխատանքը արագ փոփոխվող և անկանխատեսելի պայմաններում:

Այս ամենն առաջ բերեց մի շարք խնդիրներ թե՛ դասավանդողների, թե՛ ուսանողների մոտ: Պարզ դարձավ, որ շատերի համար առցանց աշխատելը բացարձակ նորույթ էր, խորթ և ստանդարտից դուրս: Կարիք առաջացավ դասընթացը նորովի կազմակերպելու պահանջ, որը ենթադրում էր ոչ ավադական գործիքակազմի կիրառում:

Եվ, ուրեմն, հայ հասարակությունը հայտնվեց մի իրականության մեջ, որտեղ պետք էր արագ անցում կատարել օնլայն կրթական համակարգի, դասավանդողներից մինչև ուսանողներ պետք է հաղթահարեին մի շարք մարտահրավերներ՝ սկսած կրթության նկատմամբ ունեցած պատկերացումների փոփոխվելուց մինչև նոր մեթոդների մշակումը և դրանց՝ առցանց եղանակով կիրառումը, նաև հոգեբանական մեխանիզմների հաղթահարումը :

Ի՞նչ խնդիր է դրվում դասախոսի առաջ առցանց դասավանդման գործընթացի շրջանակներում՝

- նյութերի նախապատրաստում՝ առցանց հարթակում ներկայացման և պատշաճ կիրառման համար,
- ուսանողներին առցանց գնահատում,
- առցանց (օնլայն) հարթակի ճիշտ կիրառում,
- ուսանողների ներգրավվածության ապահովում:

Ինչ խնդիրներ կարող են ունենալ դասախոսները և ուսանողները՝

- ինտերնետ կապի խափանում,
- համակարգչային գրագիտության բացակայություն,
- սարքերի (համակարգիչ , հեռախոս) ահասանելիություն:

Ի՞նչ դժվարությունների կարող է հանդիպել դասավանդողը օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում առցանց հարթակում՝

- դասագրքերի, լրացուցիչ նյութերի, հարցաշարերի և այլ կրթական նյութերի ու ռեսուրսների ուսանողներին տրամադրում,

- գրավոր աշխատանքների կազմակերպում և ստուգում, թեստերի անցկացում
- խմբային աշխատանքների կազմակերպում և անցկացում,
- դասընթացի անընդմեջ բարելավում՝ ապահովելով ուսանողների լեզվական հմտությունների համընդհանուր զարգացում:

Օտար լեզու դասավանդողներն առանցքային դեր ունեն՝ ուսանողներին խրախուսել, օգտվել տարբեր առցանց հարթակներից: Քանի որ օտար լեզու ուսուցանելը շարունակական գործընթաց է և պահանջում է շատ ժամանակ, կարևոր է, որ ուսանողները, առցանց տարբեր հարթակներից օգտվելով, զբաղվեն ինքնակրթությամբ, ինչպես նաև ուսուցանվող լեզվով հաղորդակցվեն: Կարելի է գտնել անվճար կրթական հավելվածներ կամ հարթակներ, որոնք միաժամանակ շահեկանորեն կկիրառվեն լսարանային աշխատանքներին զուգահեռ (**blended learning**): Մենք ուսումնասիրել ենք այդպիսի հարթակներից և հավելվածներից մի քանիսը՝ **Google Drive (Google Forms - Quizzes), Kahoot, Podcasts, Eslvideo, HelloTalk** և միասին առցանց ֆիլմեր և ֆիդեոներ դիտելու համար նախատեսված մի շարք հարթակներ, օրինակ՝ **gaze, mycirtletv, syncplay, twoseven** և այլն:

Առցանց ուսուցումը կազմակերպելու համար մեզ անհրաժեշտ են ուսումնառության կառավարման համակարգեր և հաղորդակցական գործիքներ:

Ռեսուրսառության կառավարման համակարգերն են՝

- Moodle,
- Google Classroom,
- SAP Litmos,
- Blackboard
- ATutor և այլն:

Հաղորդակցական գործիքներ են՝

- Zoom,
- Viber,
- Skype,
- Google Hangouts,
- Microsoft Teams և այլն:

Առհասարակ առցանց հաղորդակցական գործիքների ճիշտ ընտրությունը կարող է որոշիչ դեր ունենալ դասընթացի հաջողության համար: Օրինակ, ըստ Sue Frantz –ի (հոգեբան, Վաշինգտոնի Highline College-ի պրոֆեսոր) եթե դասավանդողն ունի ուսանողների մեծ թիվ և նախատեսել է փոքր խմբերով աշխատանքներ, խորհուրդ է տրվում

օգտագործել այնպիսի հարթակ, ինչպիսին zoom-ն է: (Abramson 2020:1):

Zoom-ը մեծ հնարավորություններ է տալիս կոնկրետ նյութին համապատասխան դասերի կազմակերպման համար: Ուսանողների հետ շփումները մեզ հանգեցրին այն կարծիքին, որ լսելու (listening) առաջադրանքները և համակարգչային ներկայացումները (presentations) ամենաարդյունավետն են zoom-ով աշխատելու ժամանակ: Մենք, սակայն, կարծում ենք, որ այս հարթակի լիարժեք օգտագործումը կարող է ներառել լայն հնարավորություններ տարբեր հմտությունների լիարժեք զարգացման համար:

Zoom-ն ունի մի շարք հետաքրքիր և կարևոր գործիքներ, որոնք օգտակար կլինեն օտար լեզվի ուսուցման ընթացքում, թվարկենք դրանցից մի քանիսը.

Background Image

Այս գործիքը հնարավորություն է տալիս օգտագործելու տարբեր վիրտուալ ֆոններ: Ուսանողները կարող են ընտրել իրենց նախընտրած ֆոնային պատկերը, ապա բացատրել, թե ինչու են ընտրել դա՝ օգտագործելով կոնկրետ բառապաշար:

Breakout rooms

Այս գործիքը թույլ է տալիս բացել բազմաթիվ «սենյակներ» և բաժանել ուսանողներին խմբերի՝ ժամանակահատված նշանակելով խմբային առաջադրանքը կատարելու և ներկայացնելու համար:

Chat

Նպատակահարմար է խրախուսել չատի օգտագործումը, որտեղ ուսանողները կարող են գրել դասի ընթացքում առաջացած հարցերը կամ կիսվել ֆայլերով: Մասնակիցները կարող են կիսվել նյութերով՝ համատեղ դիտման և քննարկման, ինչպես նաև ստուգման համար:

Annotating a screen

Այս գործիքը հնարավորություն է տալիս մատիտի կիրառումը, երբ էկրանի երկկողմանի համօգտագործման ընթացքում հնարավոր է մեկնաբանել ներկայացված պատկերը: Այսինքն՝ կարելի է նկարել, լուսաբանել, սրբագրել և այլն: Դա կարող են անել ինչպես դասավանդողը, այնպես էլ ուսանողները (եթե այդ գործառույթը թույլատրվում է դասախոսի կողմից):

Ամփոփելով՝ կարելի է ասել, որ Հայաստանում արդեն կա առցանց ուսուցման որոշակի փորձառություն, բայց այն ունի զարգացման և շտկման կարիք թե՛ ուսանողների և թե՛ դասախոսների համար: Օտար լեզվի դասընթացը կազմակերպելիս հատկապես ուսանողներին պետք է խրախուսել օգտվել ստեղծագործական և նորարարական ձևերից՝

օգտագործելով օնլայն համակարգը: Եթե մենք կարողանանք լավագույնս օգտագործել տեխնոլոգիական համակարգերը լեզվի ուսուցման ընթացքում, այդ դեպքում միայն հնարավոր կլինի ընդլայնել ուսանողների գիտելիքները: Հաշվի առնելով մեր փորձը, ինչպես նաև ուսանողների կարծիքը՝ կարելի է ասել, որ առցանց ուսուցումը, հարկավ, չի կարող լիովին փոխարինել հանրակրթությանը, բայց կարող է այլընտրանքային լրացուցիչ լուծում լինել որոշ իրավիճակներում. այն ինքնազարգացման և հետազոտական աշխատանքներ կատարելու արդյունավետ միջոց է:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Ashley Abramson , COVID-19 | SPECIAL REPORT Enhancing online learning 2020, 2 p.
2. Di Pietro, G., Biagi, F., Costa P., Karpiński Z., Mazza, J., The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets 2020,50 p.
3. Education during COVID-19 and beyond United Nations AUGUST 2020, 26 p.
4. Hope K., University of Denver, Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States 2015, 18 p.
5. Jared S., Charles R. Graham Essentials for Blended Learning , A Standards-Based Guide 2014 , 214 p.
6. Stefan H., KTH Royal Institute of Technology, Asynchronous and synchronous e-learning , article 2008,6 p.

СОНА АЙВАЗЯН - ОНЛАЙН ОБРАЗОВАНИЕ КАК НОВАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ключевые слова: онлайн образование, обучение, приложения, средства коммуникации, технологии, курс иностранного языка

В статье говорится об онлайн-образовании в целом и онлайн-образовании во время COVID-19. Утверждается, что COVID-19 затронул образовательные системы во всем мире, а также в Армении. В статье затрагиваются трудности связанные с образовательной системы Армении во время пандемии, но основная цель статьи - изучить особенности онлайн-образования в преподавании и изучении иностранных языков. Представлены некоторые онлайн-образовательные программные приложения и платформы, которые могут сделать процесс изучения и

преподавания иностранного языка более интересным. Zoom представлен как мощная платформа с множеством инновационных функций, которая может помочь учителям / лекторам проводить увлекательные онлайн-уроки.

SONA AYVAZIAN - ONLINE EDUCATION AS A NEW OPPORTUNITY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Keywords: *online learning, teaching, applications, communication tools, technology, foreign language course*

The article discusses online education in general and online education during covid-19. It is said that covid-19 has affected educational systems worldwide, as well as in Armenia. The article examines the difficulties of Armenian educational system during the pandemic but the main goal of the article is to look into the peculiarities of online education during foreign language teaching and learning. Some online educational software applications and platforms that can make the foreign language learning and teaching process more interesting are presented. Zoom is presented as a powerful platform that has many innovative features and can help teachers and lecturers to deliver engaging online lessons.

Ներկայացվել է՝ 26.04.2021
Գրախոսվել է՝ 11.03.2021

**ԲՈՒՀԵՐԻ ՄԱՐԴԿԱՅԻՆ ՌԵՍՈՒՐՍՆԵՐԻ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ
ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ**

ԱՆԻ ՇԱՀԻՆՅԱՆ

Հիմնաբառեր՝ մարդկային ռեսուրսներ, բուհերի մարդկային ռեսուրսների կառավարում, գործունեության արդյունավետության ցուցանիշներ (ԳԱՑ-եր), հեղանցիկ և առաջանցիկ ցուցանիշներ, կատարողականի գնահատում, ռազմավարական կառավարում, տաղանդների կառավարում

Բարձրագույն կրթության կառավարման արդի հիմնախնդիրները և դրանց լուծմանն ուղղված բազմակի փորձերը շարունակաբար շեշտադրում են բուհերի կառավարման և կրթական ծառայությունների որակի բարելավման հիմնախնդրի կարևորությունը: Այդ շեշտադրման հիմքում բուհերի գործունեության բնականոն ընթացքն ու զարգացման հեռանկարն ապահովող մարդկային ռեսուրսների (ՄՌ)՝ աշխատակազմի կատարողականն է, որը պետք է պարբերաբար գնահատել ու բարելավել:

Ներկայումս կառավարման ոլորտում լայնորեն կիրառվող՝ աշխատակազմի կատարողականի գնահատման գործիքներից կամ մեխանիզմներից են գործունեության առանցքային ցուցանիշները (ԳԱՑ-եր): Դրանք կիրառվում են տարբեր կազմակերպությունների, այդ թվում՝ բուհերի կողմից՝ սեփական գործունեության առանցքային բնագավառներում, ներառյալ մարդկային ռեսուրսների կառավարման (ՄՌԿ) ոլորտում, իրականացված աշխատանքների արդյունքները չափելու և գնահատելու համար: Ցանկացած բուհում ՄՌԿ համակարգերի գործառնականությունն ու արդյունավետությունն ապահովելու նպատակով բուհի ղեկավար կազմը, ներառյալ ՄՌ կառավարիչները, պետք է մշակեն այնպիսի ԳԱՑ-եր, որոնք լիովին կհամապատասխանեն տվյալ բուհի գործունեության ոլորտային և ՄՌԿ մոդելի առանձնահատկություններին, ներառյալ ՄՌԿ ռազմավարությանն ու դրանից բխող բոլոր առանցքային բաղադրիչներին: Հաշվի առնելով նշվածը՝ **սույն հոդվածում քննարկվում են բուհերի ՄՌ ԳԱՑ-երի մի քանի հիմնատեսակներ, ինչպես նաև ներկայացված են ԳԱՑ-երի օրինակներ**, որոնք մշակվել են մասնագիտական գրականության վերլուծության և բուհերի ՄՌԿ համակարգերում կիրառվող գնահատման մեխանիզմների

ուսումնասիրության ընդհանուր արդյունքների հիման վրա: Ներկայացված ԳԱՑ-երը կիրառելի են կազմակերպարարական տարբեր ձևեր ունեցող բուհերի (ներառյալ՝ ՀՀ բուհերի) համատեքստում և կարող են գործառնվել որպես ուղենիշ՝ ՄՌԿ ոլորտում ԳԱՑ-երի (վերա)մշակման ու դրանց միջոցով ՄՌ կատարողականի գնահատման գործընթացների արդյունավետությունը բարձրացնելու նպատակով:

Ռազմավարական կառավարման ժամանակակից մոտեցումների համաձայն՝ ՄՌԿ-ն մի ամբողջ փիլիսոփայություն է, որի հիման վրա որոշվում է, թե մարդիկ կազմակերպությունում ինչպես պետք է աշխատեն ու կառավարվեն (Armstrong & Taylor 2014): ՄՌ-ն կազմակերպության կառավարման օբյեկտ հանդիսացող ամենաարժեքավոր ռեսուրսն է, որի զարգացման ուղղությամբ պետք է շարունակաբար ներդրումներ կատարել: Մասնավորապես բուհերի ՄՌ արժեքն արտացոլվում է պրոֆեսորադասախոսական (ՊԴ) կազմի կողմից ուսումնառողներին ապագա մասնագետներ պատրաստելու և բուհի գիտահետազոտական ոլորտը զարգացնելու դերակատարությամբ (դասավանդման և գիտահետազոտական գործունեության ոլորտներ), իսկ ուսումնաօժանդակ (ՌԻՕ) վարչական կազմի պարագայում՝ կրթական, ՌԻՕ և հարակից այլ բոլոր գործընթացների կազմակերպմամբ ու կառավարմամբ: Այդ փոխկապակցված գործընթացների արդյունավետությունը պետք է չափման գործիքների կիրառմամբ պարբերաբար գնահատվի և շարունակաբար բարձրացվի: Սա ենթադրում է, որ բուհերն իրենց ՄՌԿ ոլորտի շրջանակում պետք է մշակեն ԳԱՑ-եր՝ աշխատակազմի կատարողականի ցանկալի ցուցանիշները սահմանելու, դրանց միջոցով աշխատակազմի գործունեությանն առնչվող առանցքային խնդիրները բացահայտելու և դրանց լուծման արդյունավետ ուղիներ նախանշելու նպատակով:

Բուհերում ՄՌ ԳԱՑ-երի մշակման պատասխանատուները (ղեկավար կազմի ներկայացուցիչներ, ներառյալ ՄՌ կառավարիչներ, ստորաբաժանումների ղեկավարներ, աշխատանքային խմբեր և այլն) ՄՌ ԳԱՑ-երն անհատական, ստորաբաժանումային և ինստիտուցիոնալ մակարդակներում տեղորոշելիս կարող են դրանք դասակարգել ըստ **մակրո-** և **միկրո**տիրույթների: ՄՌԿ ոլորտի ժամանակակից մոտեցումները ենթադրում են և՛ մակրո-, և՛ միկրոմակարդակներում ՄՌ կատարողականի վերլուծություններ, դրանց արդյունքների հիման վրա պարբերաբար կատարվող գնահատումներ և, համապատասխանաբար, տվյալ կազմակերպության կառավարչական, սոցիալական, տնտեսական և մի շարք այլ ոլորտներում համակարգային շարունակական

փոփոխություններ (Gabčanová 2012): Բուիերում նույնպես աշխատակազմի կատարողականը կարելի է գնահատել մակրո- և միկրոմակարդակներում կատարվող ուսումնասիրությունների արդյունքների հիման վրա: **Մակրոմակարդակում** կատարվող ուսումնասիրությունները ներառում են ՄՌԿ ոլորտում բուիի ունեցած փորձի վերլուծությունը ռազմավարական մակարդակում՝ աշխատակազմի կատարողականի ցուցանիշները դիտարկելով բուիի ընդհանուր ԳԱՑ-երի շրջանակում և գնահատելով ՄՌ-ԳԱՑ-երի հնարավոր երկարաժամկետ ազդեցությունը բուիի գործունեության զարգացման վրա: Մակրոմակարդակում ՄՌ-ի գործունեությանն առնչվող ԳԱՑ-երը կարող են վերաբերել, օրինակ, աշխատողների ընդհանուր համակազմին (ըստ գործունեության տեսակների), աշխատակազմի սեռային ու տարիքային բաշխվածությանը/հարաբերակցությանը, աշխատակազմի հոսունության ցուցանիշներին և այլն: **Միկրոմակարդակում** կատարվող ուսումնասիրությունները ներառում են անհատական կատարողականների կամ ստորաբաժանումների մակարդակներում կատարվող առանձին հետազոտություններ, որոնց շրջանակում վերլուծության են ենթարկվում անհատ աշխատողների/ ստորաբաժանումների կատարողականների արդյունքներն ու շարժընթացի ցուցանիշները, օրինակ՝ նրանց ներդրումների, բավարարվածության, նվիրվածության, վերաբերմունքի, վստահության և նման այլ ցուցանիշներ (Chao & Chuan 2007):

Անկախ նրանից, թե բուին իր աշխատողների կատարողականի գնահատման նպատակով ուսումնասիրություններն իրականացնում է մակրո-, թե միկրոմակարդակում, ԳԱՑ-երը պետք է դիտարկվեն որպես ռազմավարական կառավարման վրա ազդեցություն ունեցող գործիքակազմ, որոնց միջոցով իրականացվող գնահատումները նպատակաուղղված կլինեն բուիի ՄՌԿ համակարգի ու բուիի ընդհանուր գործունեության և ոչ թե զուտ անհատ աշխատողների կատարողականների բարելավմանը (Gabčanová 2012): Վերոնշյալ պնդման հիմքում ՄՌ ռազմավարական կառավարման մոտեցումներն են, որոնցով բուին իր ՄՌԿ համակարգը փոխկապակցում է ընդհանուր գործունեության հետ և ՄՌ կատարողականի բարելավումն ուղղում է բուիի ռազմավարական առաջնահերթություններով սահմանված ոլորտների երկարաժամկետ զարգացմանը:

Հատկանշական է այն, որ դեռևս 1990-ականներից սկսած՝ ըստ որոշ տեսաբանների (Wright & McMahan 1992)՝ կազմակերպություններում աշխատող որոշ անհատների կատարողականը կարող է ամբողջ

կազմակերպության մրցակցային կայուն առավելության աղբյուր հանդիսանալ, եթե ապահովված են հետևյալ հիմնական պայմանները՝

- այդ աշխատողները ստեղծում են կազմակերպության համար հավելյալ արժեք,
- տվյալ կազմակերպության աշխատողների կարողությունները հնարավոր չէ կամ դյուրին չէ կրկնօրինակել,
- տվյալ կազմակերպության ՄՌ-ն չի կարող փոխարինվել տեղեկատվական տեխնոլոգիաներով կամ այլ միջոցներով, եթե նրանք տվյալ կազմակերպության համար մրցունակության ապահովման աղբյուր են հանդիսանում:

Այն բուհերը, որոնք իրատեսորեն հաշվի են առնում նշված հիմնապայմանները, և ՄՌ-Կ քաղաքականության առանցքում այդպիսի աշխատողների պահպանումն ու խրախուսումն է, ապա այդ բուհերն իրականացնում են տաղանդների¹ կառավարման քաղաքականություն: Ոլորտային հետազոտությունների համաձայն՝ տաղանդների կառավարման համակարգերի արդյունավետությունը կարելի է չափել հետևյալ հիմնական ԳԱՑ-երով (Sparrow *et al.* 2004)՝

- **ստեղծված հավելյալ արժեք՝ ըստ տաղանդների.** այս ԳԱՑ-ը վերաբերում է կազմակերպության տաղանդների կարողությունների արդյունավետ կիրառման միջոցով ներդրումների վերադարձելիության, կազմակերպության գործունեության առաջնահերթ ոլորտների զարգացմանն ուղղված ֆինանսական ներհոսքի մեծացման և առհասարակ կազմակերպության ֆինանսական հավելյալ միջոցներին առնչվող ցուցանիշներին, որոնք ապահովվում են տաղանդների գործունեության շնորհիվ.
- **տաղանդների թվային ցուցանիշներ.** այս ցուցանիշներով կազմակերպությունը որոշում է, թե աշխատակազմի ընդհանուր թվի քանի տոկոսն են կազմում տաղանդները (օրինակ՝ բուհի աշխատակազմի առնվազն 5%-ը տաղանդներ են).
- **տաղանդների վերապատրաստման ցուցանիշներ.** այս ԳԱՑ-երով կարելի է չափել, թե որոշակի ժամանակահատվածում (օրինակ՝

¹ ՄՌ-Կ ոլորտում *տաղանդը* կարելի է բնորոշել որպես անհատական հատուկ և զարգացվածության բարձր մակարդակ ունեցող կարողություններով աշխատող, ում կարողություններն օգտագործվում և ներդրվում են ի նպաստ կազմակերպության արդյունավետության ու մրցունակության բարձրացման: Այսինքն՝ տաղանդներն ունեն մտավոր մեծ ներուժ, ցուցաբերում են կատարողականության բարձր մակարդակ և նպաստում են կազմակերպության մրցակցային առավելության ձեռքբերմանը (Խաչատրյան և Մելքոնյան 2016):

յուրաքանչյուր տարի) կազմակերպությունը որքան ռեսուրսներ ու ժամաքանակ է հատկացնում տաղանդների վերապատրաստումներին՝ բուհի տաղանդների արտահոսքը կանխելու և բուհի գործունեության առանցքային ոլորտների զարգացման ուղղությամբ նրանց կարողությունները նպատակային ու առավելագույնս արդյունավետ կերպով ներդնելու նպատակով:

Բուհերի համատեքստում տաղանդներ կարող են լինել ինչպես ՊԴ, այնպես էլ վարչական և ՈՒՕ կազմի ներկայացուցիչներ, գիտահետազոտողներ և առհասարակ այն աշխատողները, որոնք իրենց անհատական ներդրման, մտավոր մեծ ներուժի և բարձր կատարողականի շնորհիվ էապես խթանում են բուհի գործունեության որևէ ոլորտի զարգացումը: Տաղանդների գործունեության ԳԱՑ-երի օրինակներ կարող են լինել նորարարությունների ներմուծումը, համագործակցային կապերի ընդլայնումը, բուհի մրցունակության ու գրավչության բարձրացումը, նյութական/ոչ նյութական արժեքավոր ռեսուրսների ձեռքբերումը: Ըստ Մորթոնի (Morton 2004)՝ տաղանդներն իրենց ներունակության, բացառիկ կարողությունների ու հնարավորությունների միջոցով ազդում են տվյալ կազմակերպության կատարողականի ինչպես ընթացիկ, այնպես էլ կանխատեսվող ցուցանիշների վրա: Այսուհանդերձ, միայն տաղանդների կատարողականի արդյունավետությունը չափող ԳԱՑ-երը չեն կարող լիարժեք ու համապարփակ պատկերացում տալ բուհի աշխատակազմի ընդհանուր գործունեության արդյունավետության ու դրա հնարավոր շարժընթացի վերաբերյալ: Հետևապես ցանկալի է, որ բուհը ԳԱՑ-երի միջոցով ՄՌ կատարողականի գնահատումը կատարի և՛ անհատական, և՛ կազմակերպական մակարդակներում:

Բուհերի ՄՌ կատարողականի չափման նպատակով կիրառվող ԳԱՑ-երը տարբեր են՝ պայմանավորված այդ բուհերի կազմակերպաիրավական ձևով, գործունեության ոլորտային առանձնահատկություններով, ռազմավարություններով: Օրինակ՝ հետազոտական բուհերը ԳԱՑ-երը սահմանելիս ավելի շատ կենտրոնանում են ՄՌ գործունեության գիտահետազոտական, քան կրթական գործունեության արդյունքների վրա: Հետևապես, այդ բուհերի ԳԱՑ-երի շարքում առանցքային նշանակություն ունեն նոր գիտահետազոտական արդյունքների, դրանց ապրանքայնացման ու պատենտների, միջազգային գիտահետազոտական ծրագրերի միջոցով ֆինանսական ներհոսքի ավելացման ցուցանիշները, գիտական կոչում և աստիճան ստացած աշխատողների թիվը և այլն (Wang 2010):

ՄՌ կատարողականի գնահատման օբյեկտիվությունն ու արդյունավետությունն ապահովելու համար բուհերը կարող են դիտարկել տնտեսագիտության և բիզնեսի կառավարման ոլորտներում ընդունված ԳԱՑ-երի հետևյալ երկու տեսակները՝ **հետանցիկ (lagging)** և **առաջանցիկ (leading)** ցուցանիշներ, որոնք կարող են կիրառելի լինել նաև բուհերի գործունեության համատեքստում: **Հետանցիկ** ԳԱՑ-երը վերաբերում են որոշակի ժամանակահատվածում բուհի գործունեության փաստացի ելքերին: Այս ցուցանիշները հիմնված են բուհի փորձառության, իրականացված գործողությունների և գործընթացների արդյունքների վրա: **Առաջանցիկ** ԳԱՑ-երը ցուցանում են ապագայում ակնկալվող ու ցանկալի ցուցանիշները, և դրանք ուղղակիորեն կապակցված են բուհի հեռահար նպատակների և զարգացման հեռանկարի հետ: Այսինքն՝ այդ ԳԱՑ-երը չափումներ են, որոնք սահմանում են բուհի հնարավոր զարգացման շեմը, աշխատակազմից ու այլ շահակիցներից ակնկալվող վերջնարդյունքները և մղիչ ուժ են հանդիսանում բուհի համար (Gabčanová 2012): Առաջանցիկ ԳԱՑ-երի միջոցով բուհը կարող է կանխորոշել ապագայում իր հնարավոր տեղն ու դիրքը մրցակցային շուկայում: Ի տարբերություն հետանցիկ ԳԱՑ-երի՝ առաջանցիկ ԳԱՑ-երն ավելի դժվար է սահմանել, քանի որ դրանք կանխատեսվող արդյունքներ են, և հնարավոր չէ դրանց լիարժեք ապահովումը երաշխավորել: Ընդհանուր առմամբ, կարելի է ասել, որ հետանցիկ ԳԱՑ-երով բուհը չափում է նախկինում իրականացրած գործունեության արդյունքները, իսկ դրա բարելավման ուղղությամբ կատարվելիք ներդրումների նպատակայնությունն ու արդյունավետությունն ապահովելու համար սահմանում է առաջանցիկ ԳԱՑ-եր: Հաշվի առնելով հետանցիկ և առաջանցիկ ԳԱՑ-երի բնույթն ու առանձնահատկությունները՝ ստորև ներկայացվում են բուհերի ՄՌ առաջանցիկ և հետանցիկ ԳԱՑ-երի օրինակներ (Աղյուսակ 1)։

Աղյուսակ 1. Բուհերի մարդկային ռեսուրսների գործունեության արդյունավետության հետանցիկ և առաջանցիկ ցուցանիշներ²

ՀԵՏԱՆՑԻԿ ԳԱՑ-ԵՐ	ԱՌԱՋԱՆՑԻԿ ԳԱՑ-ԵՐ
• աշխատակազմի բաշխվածությունը՝	• աշխատակազմի որակավորումների

² Աղյուսակում ներկայացված որոշ ԳԱՑ-եր փոխառված են Փ. Բալլարդի (Արևմտյան Միչիգանի համալսարան) կողմից իրականացված հետազոտության շրջանակներում սահմանված ցուցանիշներից (Ballard 2013):

<p>ըստ սեռի (արական և իգական սեռերի աշխատողների հարաբերակցություն) և տարիքային խմբերի</p> <ul style="list-style-type: none"> • աշխատակազմի բաշխվածությունը՝ ըստ դրույքաչափի (լրիվ և կես դրույքով, համատեղությամբ/ պայմանագրային հիմունքով աշխատողների հարաբերակցություն) • ՄՌ համալրման ցուցանիշներ (ներքին և արտաքին համալրումների հարաբերակցություն, գերհամալրման և թերհամալրման ցուցանիշներ և դրանցով պայմանավորված փաստացի ծախսեր, յուրաքանչյուր համալրման համար կատարված ծախսեր) • աշխատողների հոսունության և պահպանման ցուցանիշներ (ընդունված և ազատված աշխատողների հարաբերակցություն, ներքին պաշտոնեական առաջխաղացում ունեցած աշխատողների թիվ) • աշխատողների բացակայությունների (աբսենտիզմի) ցուցանիշներ (աշխատողների բացակա և ներկա աշխատանքային օրերի հարաբերակցություն, բացակայություններով պայմանավորված ծախսերի ցուցանիշներ) • աշխատողների հիվանդացության ցուցանիշներ • ՄՌ-ին հատկացված ֆինանսական ցուցանիշներ (առավելագույն և նվազագույն աշխատավարձերի հարաբերակցություն, ֆինանսական խրախուսման/պարգևատրման ցուցանիշներ, կրթաթոշակներ 	<p>բարձրացման և կատարողականի բարելավման ցուցանիշներ (նախատեսվող վերապատրաստումների և գործուղումների թիվ, ՄՌ մասնագիտական զարգացման այլ միջոցառումների իրականացման համար նախատեսված ֆինանսական/ոչ ֆինանսական ռեսուրսներ, ներդրումների և ակնկալվող ելքերի ակնկալվող հարաբերակցություն)</p> <ul style="list-style-type: none"> • բուհի առանցքային շահակիցների բավարարվածության մակարդակի բարձրացման ցուցանիշներ (ռեսուրսների համալրման, աշխատակազմի կողմից իրականացվող գիտակրթական և այլ ծառայությունների բարելավման ցուցանիշներ) • աշխատակազմի վարձրատրության ծախսերի մեծացման և խրախուսման համակարգի արդյունավետության բարձրացման ցուցանիշներ • ներքին համատեղումների միջոցով ծախսերի կրճատման ցուցանիշներ • ՄՌ-ի համակարգի արդյունավետության բարձրացման ցուցանիշներ (ՄՌ-ի բաժնում նոր հաստիքների ստեղծման, ՄՌ մասնագետների վերապատրաստումների, ՄՌ-ի էլեկտրոնային համակարգի բարելավման ու ՄՌ-ի համակարգում նորագույն տեխնոլոգիաների ինտեգրման, կատարողականի գնահատման նոր մեխանիզմների ներդրման համար նախատեսվող ֆինանսական/ոչ ֆինանսական ցուցանիշներ) • միջազգային համագործակցության ընդլայնման ցուցանիշներ
--	--

<p>ստացած աշխատողների թիվ)</p> <ul style="list-style-type: none"> • աշխատակազմի կատարողականի արդյունավետության/ֆունկցիոնալ ցուցանիշներ (ներդրված ռեսուրսների և ելքերի հարաբերակցություն, դասավանդման, ուսումնաօժանդակ և կառավարչական գործընթացներից ուսանողների և այլ շահակիցների բավարարվածության ցուցանիշներ) • ԱՌ կատարողականի գնահատման մեթոդների/մեխանիզմների արդյունավետության ցուցանիշներ • տաղանդների թվային/տոկոսային ցուցանիշներ • ներդրումների վերադարձելիության ցուցանիշներ (ներառյալ տաղանդների միջոցով) • աշխատակազմի մոտիվացիայի/կազմակերպությունից բավարարվածության ցուցանիշներ • ԱՌ գիտահետազոտական գործունեությանն առնչվող ցուցանիշներ (գիտական աստիճան/կոչում ունեցող աշխատողների, գիտական հրապարակումների, ֆինանսավորված գիտահետազոտական ծրագրերի, ազդեցության բարձր գործակից ունեցող ամսագրերում տպագրված գիտահետազոտական աշխատանքների թիվ) 	<ul style="list-style-type: none"> • տաղանդների պահպանման և համալրման ցուցանիշներ (հրավիրված մասնագետների, փորձագետների թվային ցուցանիշներ, տաղանդների միջոցով հավելյալ արժեքի կամ ներդրումների ակնկալվող վերադարձելիության ցուցանիշներ) • նոր գիտահետազոտական արդյունքների ստեղծման կամ նոր ծառայությունների մատուցման համար անհրաժեշտ ֆինանսական և ոչ ֆինանսական միջոցների ձեռքբերման ծախսեր • բուհի գրավչության ու մրցունակության բարձրացման ցուցանիշներ, շուկայի նոր հատույթներ գրավելու և դրանց շրջանակում մրցակցային առավելության ձեռքբերման ցուցանիշներ (նոր կրթական ծրագրերի, ֆորմալ և ոչ ֆորմալ լրացուցիչ դասընթացների թիվ)
--	---

Հետանցիկ ԳԱՑ-երը համարժեք են **վերջնարդյունքահենք** ցուցանիշներին, քանի որ դրանք չափում են անցյալում կազմակերպության կողմից իրականացված գործունեության ելքերը և հիմնվում են վերջնարդյունքների վրա: Իսկ առաջանցիկ ԳԱՑ-երը կարող են դիտարկվել որպես **խթանիչ** ցուցանիշներ, որոնք՝ որպես դրդող ուժ, կազմակերպությանը նպատակաուղղում են դեպի զարգացման տեսլական: Դրանք այն ֆինանսական ու ոչ ֆինանսական արժեքներն

են, որոնք կազմակերպությունը ապագայում ցանկանում է ձեռքբերել (Eckerson 2009): Առաջանցիկ կամ խթանիչ ցուցանիշների միջոցով բուռն իր միջնաժամկետ գործողությունների պլանը կարող է վերածել երկարաժամկետ զարգացման պլանի՝ կիրառելով կառավարման պրոակտիվ մոտեցում, այսինքն՝ կանխատեսել ռիսկերն ու հնարավորությունները, կրթության և տնտեսական շուկաների փոփոխություններն ու հնարավոր շեղումները: ԳԱՑ-երի նշված երկու տեսակները միմյանց փոխակապացված են, քանի որ հետանցիկ կամ վերջնարդյունքահենք ԳԱՑ-երի հիման վրա են մշակվում և սահմանվում առաջանցիկ կամ խթանիչ ԳԱՑ-երը:

ՄԲ կատարողականը գնահատելիս բուռնորեն կարող են ԳԱՑ-երը սահմանել նաև ըստ հետևյալ երկու հիմնական տեսակի՝ **քանակական** և **որակական**՝ հիմնվելով իրենց կազմակերպարական ձևի, գործունեության ոլորտի առանձնահատկությունների, ռազմավարությունների և զարգացման հեռանկարների վրա: **Քանանական** ԳԱՑ-երի դեպքում չափումները՝ որպես կանոն, արտահայտված են լինում թվային կամ տոկոսային ցուցանիշներով, որոնք հստակ չափելի են դարձնում թիրախավորված ոլորտներում արձանագրված արդյունքները: ՄԲ-ի կատարողականի քանակական ԳԱՑ-երի օրինակներ կարող են լինել աշխատակազմի հոսունության և պահպանման ցուցանիշները, աշխատողների բացակայությունների թիվը, աշխատողների վարձատրության թվային ցուցանիշները և այլն (Chao & Chuan 2007): **Որակական** ԳԱՑ-երը, ի տարբերություն քանակական ցուցանիշների, առավել դժվար է գնահատել, քանի որ դրանք կարող են հստակ շոշափելի չլինել (Varouchas *et al.* 2018): Որակական (հիմնականում՝ ոչ ֆինանսական) ցուցանիշների միջոցով բուռն գնահատում է, օրինակ, իր առանցքային շահակիցների (աշխատակազմ, ուսանողներ, գործատուներ, շրջանավարտներ) կարիքների բավարարվածության աստիճանը և անգամ դրանք գերազանցելու իր հնարավորությունները, ՄԲ կատարողականի արդյունավետությունը, աշխատողների վարքագծային դրսևորումների փոփոխությունները, նրանց նվիրվածության ու մոտիվացիայի աստիճանը և այլն: Որակական ԳԱՑ-երն արտացոլում են հատկապես բուռն վերաբերյալ աշխատակազմի համընդհանուր ընկալումն ու վերաբերմունքը, բավարարվածության ու վստահության աստիճանը:

Որակական ԳԱՑ-երի միջոցով բուռն դեկավար կազմի և առհասարակ աշխատակազմի համար առավել տեսանելի է դառնում, թե աշխատողների մասնագիտական զարգացման ինչպիսի հնարավորություններ են առկա, աշխատակազմի գործընկերային

փոխհարաբերություններն ու հաղորդակցումը, խրախուսման մեխանիզմները որքանով են արդյունավետ, որքանով են հավասար աշխատանքային պայմաններ ապահովված աշխատակազմի բոլոր անդամների համար, բուիը կիրառում է արդյոք փոփոխությունների կառավարման հստակ քաղաքականություն և այլն (Carter & Robinson 2000): Նշվածները կարելի է որակել որպես առանցքային գործոններ, որոնք թեև ոչ միշտ են կարճաժամկետ կամ միջնաժամկետ հատվածում չափելի ու շոշափելի, սակայն զգալի կերպով ազդում են բուիի ընթացիկ գործունեության, դրա կենսունակության, արդյունավետության և մրցունակության վրա:

Մասնագիտական գրականությունում քանակական ԳԱՑ-երը բնորոշվում են նաև որպես «կոշտ», իսկ որակական ԳԱՑ-երը՝ որպես «փափուկ» ցուցանիշներ: Ինչպես կարելի է ենթադրել վերոգրյալից, «կոշտ» կամ քանակական ԳԱՑ-երը համեմատաբար ավելի դյուրին է հաշվարկել, քանի որ դրանք սովորաբար բուիին հասանելի տվյալների ու տեղեկության ուսումնասիրության արդյունքներն են՝ թվային, տոկոսային կամ հարաբերակցային արտահայտմամբ: «Փափուկ» ցուցանիշների դեպքում շեշտադրումը որակական ցուցանիշների գնահատման վրա է (օրինակ՝ շահակիցների/հաճախորդների վերաբերմունքը, ընկալումները, կարծիքները) (Carter & Robinson 2000): Դրանց միջոցով գնահատվում են որակական փոփոխությունների արդյունքները, օրինակ՝ նորամուծությունների ազդեցությունն աշխատակազմի կատարողականի և կազմակերպության ընդհանուր գործունեության արդյունավետության վրա, արտադրանքի կամ ծառայության որակական փոփոխությունները: Թե՛ «փափուկ» և թե՛ «կոշտ» ԳԱՑ-երի մշակման կամ սահմանման գործընթացները կարող են ժամանակատար ու ծախսատար լինել, սակայն դրանց համակցմամբ կազմակերպությունը կկարողանա օբյեկտիվ, հավաստի տվյալների վրա հիմնված պատկերացում կազմել իր ՄՌ կատարողականի փաստացի գործունեության, դրա արդյունավետության հնարավոր շարժընթացի, բարելավման ենթակա ոլորտների և զարգացման հեռանկարների շուրջ:

Այսպիսով, ԳԱՑ-երն օժանդակում են ցանկացած կազմակերպության, ներառյալ բուիի ղեկավար կազմին և աշխատակազմի մյուս բոլոր անդամներին իրենց գործունեությունը կենտրոնացնել առանցքային նշանակություն ունեցող խնդիրների վրա, չափելի դարձնել գործունեության առանցքային վերջնարդյունքները: ՄՌ ԳԱՑ-երը սահմանելիս հարկավոր է ընտրել դրանց այն տեսակները, որոնք առավելագույնս կհամապատասխանեն տվյալ բուիի գործունեության առանձնահատկություններին և մասնավորապես ՄՌ-Կ մոդելին,

կոյուրացնեն ու կբարելավեն աշխատակազմի կատարողականի գնահատման գործընթացները, ինչպես նաև միտված կլինեն բուհի երկարաժամկետ զարգացմանը: Ապահովելով ԳԱՑ-երի իրատեսական ու չափելի բնույթը՝ բուհերը կհավաստիանան, որ այդ ցուցանիշները միտված են մի կողմից սահմանված առաքելության արդյունավետ իրականացմանը, մյուս կողմից՝ իրենց մարդկային ռեսուրսների, ներառյալ տաղանդների մասնագիտական կարողությունների զարգացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Խաչատրյան Ռ. և Մելքոնյան Հ., *Տաղանդների կառավարումը որպես ՀՀ բուհերի մարդկային ռեսուրսների ռազմավարական կառավարման գործառույթ*: Բանբեր Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանի 2(37), Մանկավարժություն և հասարակական գիտություններ, Երևան, Լինգվա, 2016, 338-365 էջեր:
Khachatryan R. & Melqonyan H., Taghandneri kar'avarowmy' vorpes HH bowheri mardkayin r'esowsneri r'azmavarakan kar'avarman gorc'ar'owyt': Banber Erevani V. Bryowsovi anvan petakan lezvahasarakagitakan hamalsarani 2(37), Mankavarjhowt'yown yev hasarakakan gitowt'yownner, Erevan, Lingva, 2016, 338-365 e'jer:
2. Armstrong M. and Taylor S., 2014. *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. Ashford Colour press Ltd, 13th ed., UK.
3. Ballard. P. J., 2013 (dissertation). *Measuring Performance Excellence: Key Performance Indicators for Institutions Accepted into the Academic Quality Improvement Program (AQIP)*. Western Michigan University, ScholarWorks.
4. Carter A. & Robinson D. 2000. *Employee Returns: Linking HR Performance Indicators to Business Strategy*. IES Report 365. The Institute for Employment Studies, UK.
5. Chao M. & Chuan Ch. M. 2007. *Developing Key Performance Indicators and Productivity/Performance Benchmarks for Performance-Based Remuneration Systems in Chinese Taipei*. APEC Secretariat, National Productivity Corporation.
6. Eckerson W. 2009. *Performance Management Strategies. How to Create and Deploy Effective Metrics*. TDWI Best Practices Report. The Data Warehousing Institute.

7. Gabčanová I. 2012. *Human Resources Key Performance Indicators. Journal of Competitiveness*, 4 (1), Tomas Bata University in Zlín, Faculty of Management and Economics, Vol. 4, Issue 1, pp. 117-128.
8. Morton L. 2004. *Talent Management – A Critical Way to Integrate and Embed Diversity*. Link&Learn, pp. 1-6.
9. Sparrow P., Brewster Ch., & Harris H. 2004. *Globalizing Human Resource Management*. Routledge, Taylor & Francis Group, London & NY.
10. Varouchas E., Sicilia M., & Sánchez-Alonso S. 2018. *Academics' Perceptions on Quality in Higher Education Shaping Key Performance Indicators*. MDPY, Sustainability (10) online journal (<https://www.mdpi.com/2071-1050/10/12/4752>).
11. Wang X. 2010. *Performance Measurement in Universities. Managerial Perspective*. Center for Higher Education Policy Studies. University of Twente, Enschede, the Netherlands.
12. Wright P. & McMahan G. 1992. Theoretical Perspectives for Strategic Human Resource Management. *Journal of Management*, 18(2), pp. 295–320.

АНИ ШАГИНЯН - ВИДЫ КЛЮЧЕВЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Ключевые слова: человеческие ресурсы, управление человеческими ресурсами высших учебных заведений, ключевые показатели эффективности, запаздывающие и опережающие индикаторы, оценка деятельности персонала, стратегическое управление, управление талантами.

В данной статье рассматриваются основные типы ключевых показателей эффективности (КПЭ) человеческих ресурсов (ЧР) вузов. КПЭ, определенные для оценки эффективности управления кадрами вузов, могут помочь вузам выявлять и указывать на текущие и потенциальные проблемы, связанные с их кадровой деятельностью, и соответственно предоставлять им своевременные и целенаправленные решения. При выборе конкретных типов КПЭ, вузы должны учитывать особенности своей деятельности, а также свои стратегии.

Основываясь на результатах обзора литературы и исследования различных инструментов измерения эффективности, в статье представлены конкретные типы и соответствующие примеры КПЭ ЧР,

которые могут помочь вузам (включая вузы Республики Армения) разрабатывать и улучшать процессы оценки работы персонала.

ANI SHAHINYAN - TYPES OF KEY PERFORMANCE INDICATORS OF HUMAN RESOURCES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Keywords: *human resources, human resource management of higher education institutions, Key Performance Indicators (KPIs), lagging and leading indicators, performance evaluation, strategic management, talent management*

The current article discusses the main types of key performance indicators (KPIs) of human resources (HR) of higher education institutions (HEIs). KPIs defined for the evaluation of HEIs' HR performance can help HEIs to identify and indicate the current and potential problems relating their HR activities and to provide timely and targeted solutions to them. The selection of specific types of KPIs should derive from the peculiarities and strategies of HEIs.

Based on the results of literature review and research of different performance measurement tools, specific types and respective examples of HR KPIs have also been provided in the article, which can guide HEIs (including HEIs of the Republic of Armenia) to (re)elaborate and improve their HR performance evaluation processes.

Ներկայացվել է՝ 24.09.2021
Գրախոսվել է՝ 29.09.2021

**ՀԵՌԱՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱՇԽԱՐՀԱՅԻՆ ՇՈՒԿԱՅԻ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՏՈՒՄՆԵՐԸ**

**ԼԻԼՅԱ ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ, ԿԱՐԱՊԵՏ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ,
ԳՐԻՇԱ ԱՄԻՐԻԱՆՅԱՆ**

Հիմնաբառեր՝ հեռահաղորդակցության ոլորտ, համացանց, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ, բաժանորդ, օպերատոր, կապի ծառայություններ, սմարթֆոն, վիրտուալ իրականություն

Հեռահաղորդակցության ոլորտն այսօր հանդիսանում է տնտեսության մյուս ճյուղերի զարգացման հիմնաքարը: Անհնար է պատկերացնել ժամանակակից աշխարհին առանց այս ոլորտի: Հեռահաղորդակցությունը հնարավորություն է տալիս կրճատել ժամանակի ավելորդ ծախսը և վերացնում է հեռավորությունը աշխարհի տարբեր երկրներում գտնվող տնտեսվարող սուբյեկտների միջև: Հեռահաղորդակցության ոլորտը կարևոր նշանակություն ունի ցանկացած երկրի համար, և Հայաստանը բացառություն չէ: Մեր հանրապետությունում հեռահաղորդակցության ոլորտի ընկերությունները փորձում են դիմակայել ներքին ուժեղ մրցակցությանը՝ միաժամանակ ուղիներ փնտրելով դուրս գալու արտաքին շուկա, կապեր հաստատելով այլ երկրների հեռահաղորդակցային ընկերությունների հետ: Կարևոր նշանակություն ունի նաև հեռահաղորդակցության համաաշխարհային շուկայի գլխավոր միտումներին հետևելը, որպեսզի երկիրը հետ չմնա գլոբալ զարգացումներից և լիարժեք օգտագործի իր ներուժը հեռահաղորդակցության ոլորտում: Սույն հոդվածի նպատակն է բացահայտել հեռահաղորդակցության համաաշխարհային շուկայի զարգացման դինամիկան, հիմնական մարտահրավերները և հեռանկարները:

Հեռահաղորդակցության ոլորտը ընթանում է փոխակերպման փուլով՝ նոր տեխնոլոգիաներին և ամպային միտումներին հարմարվելու համար:

Սկզբնական շրջանում ուշադրության կենտրոնում էր հաղորդակցության տեխնոլոգիան (Communication Technology. CT), որը

համարվում էր տեղեկատվական դարաշրջանի առաջին շրջանը: Երկրորդ փուլն ինտերնետ շրջանն էր, որը սկսեց մոտավորապես 2000 թվականից: Դա էլեկտրոնային առևտրի և պորտալների ժամանակն էր: 2006 թվականից հետո սկսեց ձևավորել ամպը (the Cloud), և դա համարվեց հեռահաղորդակցության ոլորտում փոխակերպման երրորդ փուլը: 2019 թվականից գտնվում ենք ամպի դարաշրջանի մեջ, որտեղ կրիչների նոր հնարավորություններ են բացվել:

Հնարավորություններից բացի, աշխարհի հեռահաղորդակցության ընկերություններն այս դարաշրջանում բազմաթիվ մարտահրավերների առջև են կանգնած: Նոր տեխնոլոգիաները, ինչպիսիք են իրերի համացանցը (Internet of Things, IoT), ընդլայնված իրականությունը (Augmented reality, AR), վիրտուալ իրականությունը (Virtual reality, VR), միկրոձառայությունները և այլն, անհրաժեշտ են, որպեսզի հեռահաղորդակցության կազմակերպությունները փոփոխեն իրենց բիզնեսի ռազմավարությունները և հարմարվեն ամպային դարաշրջանին: Ավելին, մրցակցային առավելություն ձեռք բերելու համար նրանք պետք է ուշադրություն դարձնեն իրենց հաճախորդներին հարմարեցված լուծումներ տրամադրելու վրա և կենտրոնան նրանց հետ երկարաժամկետ հարաբերություններ զարգացնելու ուղղությամբ:

Ներկայումս հեռահաղորդակցության ոլորտի հիմնական մարտահրավերներն են (Munesh Jadoun 2020).

1. Նոր տեխնոլոգիաների առկայության դեպքում հեռահաղորդակցային ընկերությունների և ինտերնետ ծառայություններ մատուցողների (Internet service providers, ISP) ծառայությունների բազմազանությունն ու որակն աճում են, շահույթը նվազում է: Այսպիսով, հեռահաղորդակցային ընկերությունները պետք է նորովի ուսումնասիրեն S<S նորարարության մակարդակը և հարմարեցնեն իրենց կազմակերպությունը թվային փոխակերպմանը՝ ստեղծելով խաչաձև ֆունկցիոնալ ինտերֆեյսներ և փնտրելով կազմակերպչական ճկունության պահպանման գործիքներ:

2. Միլիոնավոր բաժանորդների, մի շարք նոր ապրանքատեսակների, միավորված և հարմարեցված լուծումների, օպերացիոն օժանդակ ծառայությունների կոնֆիգուրացիան, պատվիրատուի ու հաճախորդների սպասարկումը և հաշվարկների իրականացումը դառնում են ավելի բարդ: Այսպիսով, այդ գործողությունները վարելու ծախսերը պահանջում են ռեսուրսներ և տարբեր գործիքներ՝ դրանով իսկ բարձրացնելով ֆինանսական արտահոսքերը:

3. Հեռահաղորդակցման կազմակերպությունները պետք է արդիականացնեն իրենց SS և կապի ենթակառուցվածքը և ապահովեն տվյալների ու ձայնային ծառայությունների մատուցման բարձր որակ, հուսալիություն և մատչելիություն: Ցանցերի անվտանգությունը դարձել է հեռահաղորդակցային ընկերությունների համար առաջնահերթություն, քանի որ նոր տեխնոլոգիաները ստեղծում են նորանոր սպառնալիքներ: Այսպիսով, անհրաժեշտ է մի շարք գործառնական և տեխնիկական նորարարություններ՝ ցանցի ամբողջական համակարգային անվտանգության ապահովման համար:

4. Հեռահաղորդակցային ընկերությունների և ISP-ների համար համար մեկ այլ մարտահրավեր է իրերի համացանցի ազդեցությունը, որը հանգեցնում է կապակցված սարքերի պայթուցիկ աճի:

Հեռահաղորդակցության ոլորտը շարունակում է արագորեն աճել ամբողջ աշխարհում: Սմարթֆոնների ներթափանցման և դրանց շահագործման շնորհիվ առաջատար հեռահաղորդակցային ընկերությունների կողմից ձայնային և տեղեկատվական ծառայություններ մատուցելու հնարավորությունները հասել են գագաթնակետին: Հեռահաղորդակցային ընկերությունները ամեն ինչ անում են, որպեսզի ապահովեն լավ ցանց, բարձր արագությամբ ինտերնետ, զանգերի ցածր սակագներ և այլն՝ հաճախորդներին հրապուրելու համար:

Հեռահաղորդակցության համաշխարհային շուկայի գլխավոր միտումներից է հանդիսանում սուր և ճնշող մրցակցությունը: Ինտերնետի միջոցով ուղղակիորեն սպառողներին հավելվածներ առաջարկող Over-the-top (OTT) խաղացողները պահպանել են իրենց գերիշխանությունը, նույնիսկ հիմնական հաղորդակցման ծառայություններում, ինչպիսիք են հաղորդագրությունները և ձայնը (Telecoms in 2018): WhatsApp-ը, Viber-ը և Apple-ի iMessage-ը արդեն ներկայացնում են բոլոր հաղորդագրությունների տրաֆիկի ավելի քան 80 տոկոսը, իսկ Skype-ը միայնակ է հաշվառում բոլոր միջազգային ձայնային սակագնային ընկերությունների մեկ երրորդից ավելին: Արդյունքում, շատ հեռահաղորդակցության ընկերությունների հիմնական հաղորդակցման ծառայության գծով եկամուտները զգալիորեն նվազել են՝ արձանագրելով SMS հաղորդագրությունների մեջ 30%, միջազգային ձայնային հաղորդակցման մեջ 20% և ռումինգում 15% անկում:

104 երկրներում երիտասարդների ավելի քան 80%-ը օգտագործում է համացանցը: Աշխարհի բնակչության համացանցից օգտվող 15-24 տարիքի երիտասարդների տեսակարար կշիռը (70.6%) զգալի գերազանցում է ամբողջ բնակչության մեջ համացանցից օգտվողների տեսակարար կշիռը (48%): Զարգացած երկրներում 15-24 տարեկան

երիտասարդների 94%-ը օգտվում է համացանցից, զարգացող երկրներում՝ 67%, իսկ թույլ զարգացած երկրներում՝ ընդամենը 30%: Առցանց 830 միլիոն երիտասարդներից 320 միլիոնը (39%) ապրում են Չինաստանում և Հնդկաստանում: Աֆրիկայում, Ասիայում և Խաղաղ օվկիանոսում ապրող 10 երիտասարդներից մոտավորապես 9-ը չեն օգտագործում Ինտերնետ (ICT Facts and Figures 2017):

Աշխարհի երկրների երկու երրորդում համացանցից օգտվող տղամարդկանց մասնաբաժինն ավելի բարձր է, քան կանանցը: Միակ տարածաշրջանը, որտեղ համացանցից օգտվող կանանց տոկոսը ավելի մեծ է քան տղամարդկանցը, Ամերիկան է, այսինքն, այն երկրներում, որտեղ բարձր են գնահատում գենդերային հավասարությունը բարձրագույն կրթության ոլորտում:

Ֆիքսված հեռախոսակապի բաժանորդագրությունների թիվը զարգացած և զարգացող երկրներում կազմում է համապատասխանաբար 463 և 497 միլիոն 2018թ., ընդ որում այդ թիվն աստիճանաբար նվազում է: Բաժանորդագրությունների քանակը անփոփոխ է մնացել թույլ զարգացած երկրներում՝ 8 միլիոն բաժանորդագրություններ 2005-2018թթ. կտրվածքով:

Ֆիքսված կապի բաժանորդագրությունների թվով առաջատար են Ասիան և Օվկիանիան: Ամերիկայում և Եվրոպայում ֆիքսված բաժանորդագրությունների թիվը 2005-2018 թթ. նվազել է՝ 300-ից հասնելով մոտ 240 միլիոնի: 100 միլիոնից ցածր ցուցանիշ արձանագրվել է ԱՊՀ և արաբական երկրներում, ամենից քիչ բաժանորդագրությունների թվաքանակ առկա է Աֆրիկայում (2018 թ.-ին՝ 10 մլն.):

Ֆիքսված բաժանորդների քանակը 100 բնակչի հաշվով 2005-2018թթ. նույապես շարունակում է նվազել ամբողջ աշխարհում: Հատկանշական է, որ չնայած ֆիքսված բաժանորդագրությունների ընդհանուր քանակով առաջատար է Ասիան և Օվկիանիան, այնուամենայնիվ 100 բնակչի հաշվով բաժանորդագրությունների քանակով առաջին հորիզոնականը զբաղեցնում է Եվրոպան, այնուհետև Ամերիկան և ԱՊՀ երկրները: Ասիան և արաբական երկրները գրեթե հավասար են այս ցուցանիշով (2018 թ.-ին՝ համապատասխանաբար 8.8 և 7.7): Բնականաբար այս ցանկը եզրափակում է Աֆրիկան (ITU, Statistics):

Ամբողջ աշխարհում 2018թ.-ին բջջային հեռախոսակապի բաժանորդների քանակը գերազանցել է 8 մլրդ: Զարգացող երկրներում այս թիվը բավականին արագ աճում է (6545 մլն 2018 թ.), սակայն թույլ

զարգացած երկրներում աճը աննշան է 743 մլն 2018թ.), իսկ զարգացած երկրներում այն կայուն է (1616 մլն):

Ասիայում և Օվկիանիայում բջջային հեռախոսակապի բաժանորդագրությունների թիվն ամենից շատն է, 2018թ. գերազանցելով 4500 մլն., իսկ Ամերիկայում է այս ցուցանիշը հատել է մեկ միլիարդը: Եվրոպայում այն կազմել է 815 միլիոն, մինչդեռ արաբական և ԱՊՀ երկրները հետ են մնում բջջային բաժանորդագրությունների թվաքանակով:

100 բնակչի հաշվով բջջային բաժանորդագրությունների թվաքանակով 2005-2018թթ. առաջատար են եղել զարգացած երկրները: 2018թ.-ին ամբողջ աշխարհում 100 բնակչին բաժին է ընկնում 107 բջջային հեռախոսակապի բաժանորդագրություն (ITU, Statistics):

Ֆիքսված հեռախոսակապի բաժանորդագրությունների թվի անկումը կարելի է կապել բջջային հեռախոսակապի զարգացման և հարմարավետության հետ: Բնականաբար սա կապված է նաև համացանցի և OTT խաղացողների առկայության հետ, որոնք հեռահաղորդակցությունն ավելի մատչելի են դարձնում: 2018թ. դրությամբ ֆիքսված հեռախոսակապի բաժանորդների թիվը շուրջ 8.7 անգամ պակաս է բջջային հեռախոսակապի բաժանորդագրությունների թվաքանակից:

Շարժական լայնաշերտ ինտերնետի բաժանորդագրություններն ամբողջ աշխարհում 2018թ. գերազանցել են 5 միլիարդը: 2009 թ.-ից այն կտրուկ աճ է գրանցել աշխարհի բոլոր երկրներում, այդ թվում՝ թույլ զարգացած: Շարժական լայնաշերտ բաժանորդագրությունների թվաքանակով Ասիան և Օվկիանիան կրկին առաջատար են: Նրանց հաջորդում են Ամերիկան և Եվրոպան: Աֆրիկան և արաբական երկրները գրեթե հավասար են, իսկ ԱՊՀ-ն ամենից քիչ բաժանորդագրություններն ունի:

100 բնակչի հաշվով շարժական լայնաշերտ բաժանորդագրությունների թվաքանակով առաջատար են զարգացած երկրները (111,2 2018թ.), զարգացող երկրներում այդ ցուցանիշը հավասար է 61-ի (ITU, Statistics):

Աշխարհում ֆիքսված լայնաշերտ ինտերնետ բաժանորդագրությունների թիվը գերազանցել է 1 միլիարդը 2018թ., ընդ որում թույլ զարգացած երկրներում բաժանորդագրությունների թիվը կազմել է 14 միլիոն: Ասիան և Օվկիանիան կրկին պահպանում են իրենց առաջատար դիրքը: Եվրոպան և Ամերիկան գրեթե հավասար են: Նրանց հաջորդում են ԱՊՀ և արաբական երկրները, իսկ այս ցանկն եզրափակում է Աֆրիկան:

Ֆիքսված լայնաշերտ բաժանորդագրությունների թվաքանակը 2005-2018թթ. աստիճանաբար աճել է աշխարհի բոլոր երկրներում: Ամբողջ աշխարհում 2018թ. 100 բնակչին բաժին է ընկել 14.1 բաժանորդագրություն (ITU, Statistics):

100 բնակչի հաշվով ֆիքսված ինտերնետ բաժանորդների թվաքանակն ամենից մեծն է Եվրոպայում, այնուհետև Ամերիկայում և ԱՊՀ երկրներում: Այս երկրներին հաջորդում են Ասիան և Օվկիանիան: Արաբական երկրներում 2018թ.-ին այս ցուցանիշը կազմել է մոտ 5.1: Աֆրիկայում այն բավականին ցածր է՝ 0.6:

Չնայած, որ ֆիքսված ինտերնետ բաժանորդագրությունները նույնպես աճում են, ինչպես և շարժականը, սակայն ֆիքսված լայնաշերտ բաժանորդագրությունների թիվը մոտ հինգ անգամ ավելի պակաս է, որը պայմանավորված է շարժական ինտերնետի ավելի հարմարավետ լինելու հետ: Ի վերջո այն լինելով շարժական՝ հնարավորություն է տալիս միանալու համացանցին ցանկացած վայրից, ինչը անհնար է ֆիքսվածի դեպքում:

2018թ. տվյալներով աշխարհի տնային տնտեսությունների 48.3%-ը ունի համակարգիչ: Զարգացող երկրներում այդ ցուցանիշը բավականին ցածր է՝ 36.3%, թույլ զարգացած երկրներում՝ 8.5%: Զարգացած երկրներում 2018թ. դրությամբ տնային տնտեսությունների 83.2%-ը ունի համակարգիչ:

Եվրոպայում տնային տնտեսությունների գրեթե 80%-ը ունի համակարգիչ, և այս ցուցանիշով Եվրոպան բացարձակ առաջատար է: Նրան հաջորդում են ԱՊՀ երկրները (70.1% 2018թ.) և Ամերիկան (64.5% 2018թ.): Բավականին ցածր ցուցանիշ է առկա Աֆրիկայում՝ 9.2% (ITU, Statistics):

Ամբողջ աշխարհի տնային տնտեսությունների 57.8%-ը ունի ինտերնետ հասանելիություն 2018թ. դրությամբ: Զարգացած երկրներում այդ ցուցանիշը հավասար է 85.3 %, իսկ զարգացող երկրներում՝ 48.3%:

Եվրոպայում 2018թ.-ին տնային տնտեսությունների 82% ուներ ինտերնետին միանալու հնարավորություն, ԱՊՀ երկրներում՝ 75.9%, Ամերիկայում՝ 70.9%, Ասիայում և Օվկիանիայում ու արաբական երկրներում՝ 50 %-ից մի փոքր ավել, իսկ Աֆրիկայում՝ ընդամենը 22%-ը:

Ամբողջ աշխարհում 2018թ. համացանցից օգտվողների քանակը կազմել է 3896 միլիոն, ընդ որում զարգացող երկրների օգտվողների քանակը ավել է զարգացած երկրների օգտվողներից 1 միլիարդ 840 միլիոնով: Թույլ զարգացած երկրներում համացանցից օգտվում է ընդամենը 200 միլիոն մարդ:

Չնայած, որ զարգացող երկրները ինտերնետից օգտվողների քանակով գերազանցում են զարգացած երկրներին, այնուամենայնիվ 100 բնակչի հաշվով առաջատար են զարգացած երկրները (80.9 2018թ.), իսկ զարգացող երկրները հետ են մնում 35.6-ով (ITU, Statistics):

Հեռահաղորդակցության շուկայի գլոբալ հասույթն ըստ տարածաշրջանների 2012-2019թթ. հիմնականում արձանագրել է աճ: Եվրոպայում 2019թ. այն կազմել է 277 մլրդ եվրո (292 մլրդ եվրո 2012թ.), Ասիայում և Օվկիանիայում՝ 404 մլրդ եվրո (334 մլրդ եվրո 2012թ.), Հյուսիսային Ամերիկայում՝ 294 մլրդ եվրո (261 մլրդ եվրո 2012թ.), Լատինական Ամերիկայում՝ 111 մլրդ եվրո (102 մլրդ եվրո 2012թ.), Աֆրիկայում և Միջին Արևելքում՝ 109 մլրդ եվրո (85 մլրդ եվրո 2012թ.) (Telecommunications services industry revenue by region 2012-2019):

Հեռահաղորդակցության առաջատար ընկերությունների հասույթը կազմել է. AT&T՝ 160 546 մլն դոլար, Verizon՝ 126 034 մլն դոլար, China Mobile Communications Corporation՝ 109 788 մլն դոլար, Deutsche Telekom՝ 85 816 մլն դոլար, Xfinity՝ 84 526 մլն դոլար, Telefonica Telecom՝ 59 588 մլն դոլար, Vodafone՝ 54 573 մլն դոլար, China Telecom՝ 54 297 մլն դոլար, America Movil՝ 51 632 մլն դոլար, Orange SA՝ 47 090 մլն դոլար (Top 10 Telecom Companies of the World 2018):

Հեռահաղորդակցության համաշխարհային շուկայի ծավալը, ներառյալ վճարովի հեռուստատեսությունը, 2019թ. հասել էր 1.63 մլրդ դոլարի՝ 2018թ. համեմատությամբ աճելով 0.8%-ով: Շուկայի կեսից ավելին զբաղեցնում էր բջջային կապը: Ֆիքսված կապի հատվածը 2019թ. կազմում էր հեռահաղորդակցության ծախսերի 21.7%-ը՝ գերարագ համացանցային ծառայությունների մեծ պահանջարկի պատճառով: 2015-2020թթ. անլար կապի ծառայությունների հատվածում ծախսերն աստիճանաբար աճել են՝ 820 մլրդ դոլարից հասնելով 917.8 մլրդ դոլարի: Կանխատեսվում է, որ 2020-2025թթ. ծախսերի աճը կհասնի մոտ 1020 մլրդ դոլարի:

Բացի այդ, համաշխարհային շուկայում ավելացել են նաև բջջային կապի գովազդի ծախսերը: Գովազդային ծախսերի աճ գրանցվել է 2015թ. սկսած. 2020թ. ծախսերը կազմել են 221214 մլն դոլար, և կանխատեսվում է, որ մինչև 2021թ. վերջը դրանք կհասնեն 250550 մլն դոլարի: Համաշխարհային շուկայում բջջային կապի գովազդի ծախսերի աճին զուգահեռ ավելանում է նաև բջջային հեռախոսների վաճառքը: 2007-2020թթ. վաճառքի ծավալներն անընդհատ աճել են՝ 2020թ. հասնելով 1571.22 միլիոն հատի և, ըստ կանխատեսման, 2021թ. կհասնեն 1589.2 միլիոն հատի (Ստեփանյան 2021:119-121):

« տեղեկատվական և հեռահաղորդակցության տեխնոլոգիաների (S<S) ոլորտի ընդհանուր շրջանառությունը 2019թ. կազմել էր շուրջ 309,9 մլրդ. « դրամ, ակտիվ գործող ընկերությունների թիվը՝ 800, ընկերություններում ներգրավված աշխատակիցները՝ շուրջ 16.000 մասնագետ: 2020թ. SS ոլորտի աճը 2019թ. համեմատ կազմել է 2,8%: 2019թ. շուրջ 810 ընկերություն և անհատ ձեռնարկատերեր իրենց հաշվետվությունները ներկայացրել են էլեկտրոնային եղանակով՝ SS ոլորտի վարչական վիճակագրական ռեգիստրի տեղեկատվական համակարգում:

Հայաստանում ծրագրային ապահովման և ծառայությունների ոլորտը բավական երիտասարդ է: Ընկերությունների մեծ մասը՝ գրեթե 95%-ը, հիմնադրվել է 2000-2018 թթ.: Միայն 2017-2018թթ. հիմնադրվել է 150 նոր ընկերություն (գործող ընկերությունների 18,8%-ը): Նույն ժամանակահատվածում S<S ոլորտի աշխատատեղերի թիվն աճել է մոտ 4200-ով: Ըստ « վիճակագրական կոմիտեի՝ 2020թ. SS ոլորտում զբաղվածների թիվը կազմել է 14755 մարդ, որից ընդամենը 95 մասնագետ է աշխատել պետական ոլորտում, 14.680 մարդ զբաղված է եղել մասնավոր հատվածում: Համեմատության համար նշենք, որ 2021թ. հունվար-մարտին SS ոլորտում աշխատողների թիվն ավելացել է 4202-ով կամ 28%-ով: Հարկ է նշել, որ SS ոլորտը « աշխատաշուկայում համարվում է ամենաբարձր վարձատրվողներից մեկը: 2020 թվականին միջին աշխատավարձը պետական ոլորտում կազմել է 411.927 « դրամ, մասնավոր հատվածում՝ 638.756 « դրամ (Parsyan 2021):

Հայաստանում հեռահաղորդակցության ոլորտը ևս հետևում է վերածնավորման համաշխարհային միտումներին: Հայաստանում բջջային կապի օպերատորները ներդրումներ են կատարում հարակից ոլորտներում՝ իրենց հասույթի աղբյուրները դիվերսիֆիկացնելու նպատակով: Ներդրումներ են կատարվում մասնավորապես բջջային ինտերնետի և բջջային սարքավորումների ու արքեսուարների վաճառքի ոլորտներում, որոնց տարեկան աճի միջին տեմպը Հայաստանում կազմում է 20% և 46%

GSMA հետազոտական ընկերության կանխատեսմամբ կապի և հաղորդակցության գլոբալ աճի առավել մեծ հնարավորություններ կան բջջային ինտերնետի ոլորտում: Ակնկալվում է, որ մինչև 2025թ. բջջային ինտերնետի բաժանորդագրությունների թիվը կավելանա ևս 1.75 միլիարդով և կհասնի 5 միլիարդ նշածոդին՝ 2025թ. կազմելով գլոբալ բնակչության 61%-ը՝ 2017թ. 43%-ի համեմատ:

Համաձայն Ericsson վերլուծականի համաշխարհային բջջային ինտերնետի սպառումը բոլոր սարքավորումների միջոցով մինչև 2023թ.

կունենա 8-ապատիկ աճ՝ հասնելով ամսական 110 էքսաբայթի: 2023թ. բջջային սմարթֆոն հեռախոսների միջոցով սպառված ինտերնետը կկազմի ընդհանուրի 95%-ը:

Վիդեո տեխնոլոգիաներն աշխարհում ևս շարունակաբար զարգանում են՝ վիդեո կոնտենտի նկատմամբ առաջացնելով մեծ պահանջարկ: Սրանով իսկ պայմանավորված՝ կանխատեսվում է, որ մինչև 2025թ. վիդեո ոլորտը կկազմի համաշխարհային բջջային ինտերնետի ընդհանուր սպառման 75%-ը՝ աճելով 20 տոկոսային կետով՝ 2017թ-ի համեմատությամբ: Վիդեո կոնտենտի սպառման խթանիչ գործոնները զարգացած երկրներում կհանդիսանան 5G ինտերնետի հասանելիությունն ու բջջային հավելվածները:

Մինչև 2025թ. աշխարհում բոլոր միացումների 20%-ը կապահովվի 5G-ին, հատկապես Ասիայում, Հյուսիսային Ամերիկայում և Եվրոպայում: Օպերատորները իրենց ցանցերում կներդնեն 1.1 տրիլիոն դոլար առաջիկա հինգ տարվա ընթացքում: Կանխատեսվում է, որ 5G տեխնոլոգիաները համաշխարհային տնտեսությունում կգեներացնեն 2.2 տրիլիոն դոլար 2024-2034թթ. (GSMA 2020):

Հեռահաղորդակցության ոլորտի զարգացման հիմնական միտումներն են (Munesh Jadoun 2020)՝

- Հեռահաղորդակցային ընկերություններն աշխատում են 5G ցանցեր ապահովելու վրա:

Ամերիկյան Verizon օպերատորը սկսել է 5-րդ սերնդի (5 Generation, 5G) բջջային կապի ծառայությունների մատուցումը ԱՄՆ տարածքում Լոս Անջելես, Հյուսթոն, Ինդիանապոլիս, Սակրամենտո քաղաքներում: Սա առաջին փորձն էր աշխարհում: Այս կապի առավելությունն այն է, որ դրա արագությունը լինելու է մոտ 300 մեգաբիթ վայրկյանում: Իսկ առավելագույն արագությունը կհասնի մինչև 1 գիգաբիթ/վայրկյան: Սկզբունքային տարբերությունն այն է, որ այս կապի դեպքում ընկերությունն առաջարկում է հրաժարվել լարային ցանցից, այսինքն՝ տներում տեղադրված մոդեմները օդային կապով միանալու են անմիջապես մոտակա բջջային կապի կայանին: Ամերիկյան օպերատորի կողմից այս ցանցի ներդրումից հետո հաջորդը, հավանաբար, կլինեն Հարավային Կորեայի բջջային օպերատորները, որոնցից երեքն արդեն իսկ պատրաստ են կապի այս տեսակի կիրառմանը:

- Ապահով և հուսալի ծառայություն: Ժամանակակից հեռահաղորդակցության միջավայրը առաջարկում է բազմաթիվ ծառայություններ, որոնք հուսալի և անվտանգ վավերացման կարիք ունեն: Բիոմետրիկ մատնահետքերն ընթերցող տեխնոլոգիայով հագեցած սմարթֆոնների քանակը մեծանում է: Այս տեխնոլոգիան օգտագործվում է

նաև մանրաձախ առևտրով զբաղվող ընկերությունների, ֆինանսական հաստատությունների, կառավարության և նույնիսկ դպրոցների կողմից ինքնությունը ստուգելու նպատակով: Այլ կենսաչափական մեխանիզմներ, ինչպիսին է դեմքի ճանաչումը, նույնպես հեռահաղորդակցության արդի միտումներից է: Ահաբեկչական հարձակումների հետ կապված հանցագործությունների կանխարգելման համար բջջային բիոմետրիկ SIM քարտեր են ստեղծվում:

- Արհեստական ինտելեկտ (Artificial Intelligence, AI): Սմարթֆոնների արհեստական ինտելեկտի (AI) հնարավորությունների ավելացումը տեխնոլոգիական հերթական առաջընթացն է: AI-ն թույլ է տալիս սմարթֆոններին կատարել բարդ գործառույթներ, ինչպիսիք են ընդլայնված իրականությունը (օրինակ, Pokemon Go), խոսքի ճանաչումը և նույնիսկ ամենօրյա խնդիրներ լուծող թվային օգնականները, ինչպիսիք են Siri-ն և Alexa-ը: Հաճախորդների սպասարկման օգնականները, ինչպիսիք են CenturyLink-ի «վաճառքի օգնականը», խոսքի և ձայնային ծառայությունները հաճախորդների համար, որտեղ նրանք կարող են ուսումնասիրել կամ գնել բովանդակություն՝ ելույթներ, երթևեկության դասակարգում, ցանցի օպտիմալացում և նվազարկում, ինչպես նաև կանխատեսելի ցանցի սպասարկում, ինչպիսին է AT&T-ի ինքնաբավարարման և ինքնակազմակերպման ապարատը, որը արհեստական հետախուզության միջոց է: Այն որոշ AI ծրագրերի մեջ է, որոնք օգտագործվում են ոլորտի առաջատար խաղացողների կողմից:

- Միաձուլումներ և կլանումներ: Սուր մրցակցությամբ են պայմանավորված ընկերությունների միաձուլումները և կլանումները: Մի շարք ընկերություններ փորձում են համագործակցել լրատվամիջոցների և ոլորտի այլ ընկերությունների հետ, ինչպիսին էր, օրինակ, AT&T-ի միաձուլումը Times Time Warner Inc.-ի հետ: Բացի այդ, հեռահաղորդակցային ընկերությունները փորձում են բարձրացնել իրենց առաջարկների գրավչությունը, համագործակցելով OTT-ի խաղացողների հետ, որոնք կարող են օգնել նրանց ապահովել այնպիսի լուծումներ, ինչպիսիք են SD-WAN-ը (ծրագրավորվող WAN):

- Իրերի համացանցը (Internet of Things, IoT): Չնայած վերևում նշվել է որպես հեռահաղորդակցության ոլորտի մարտահրավերների մի մաս, որը պայմանավորված է սարքերի հետ կապված հսկայական տվյալների հետ, սակայն դա գլոբալ միտում է, որն առաջիկայում ավելի մեծ հնարավորություններ կստեղծի: Դառնալով IoT կապի ծառայություն մատուցողը և առաջարկելով Machine to Machine (M2M) մեխանիզմ՝ սարքերը կարող են ստեղծել հեռահաղորդակցության համար նոր եկամուտներ: Իրենց արտադրանքի և ծառայությունների ծրագրային

ապահովման վրա հիմնված թարմացումներ կատարելու համար՝ այն գնահատվել է որպես հեռահաղորդակցության ընկերությունների կողմից առաջատար բիզնես գործընթացների բարելավում: Այլ բիզնես բարելավումներն ապահովում են հարմարեցված մարքեթինգային արշավներ, հաճախորդների հատվածավորման բարելավում և ավելի լավ ծառայության մատուցում: ԼoT-ը կարող է օգտագործվել սարքավորումների հեռավոր մոնիտորինգի և կառավարման, SS ենթակառուցվածքի, ԼoT-ի թույլատրելի հայտնաբերման համակարգով ավելի լավ անվտանգության ապահովման և հեռահաղորդակցային կազմակերպությունների կողմից հեռավոր վայրերի պաշտպանության հետ գործառնական արդյունավետության բարձրացման համար: Տեղի է ունենում ԼoT տեխնոլոգիաների շարունակական աճ, նոր սարքերի ստեղծում, որոնք հիմնված են շարունակական կապի վրա: Մեծ տվյալների վերլուծության և ամպային հաշվարկի օգտագործումը մեծապես կնպաստի խելացի տների, ինքնավար ավտոմեքենաների և առևտրային գործառնությունների բարելավմանը: Այս ամենը, սակայն, ընդգծում է արագ և հուսալի կապի մեջ մեծ ներդրումներ կատարելու անհրաժեշտությունը:

Այսպիսով՝ հեռահաղորդակցության ոլորտը աշխարհում ամենադինամիկ զարգացողներից է: Յուրաքանչյուր երկրի համար ռազմավարական ճյուղերից է հեռահաղորդակցությունը, որը մեծ դեր է կատարում գլոբալ և ազգային տնտեսության հավասարակշռված զարգացման գործում: Համաշխարհային շուկայում մրցունակ մնալու համար երկրները և կազմակերպությունները պետք է ճկունություն դրսևորեն, դիմակայեն մարտահրավերներին, ձգտեն քայլել ժամանակի պահանջներին համահունչ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ REFERENCES

1. Ստեփանյան Լ. 2021 «ՀՀ հեռահաղորդակցության շուկայի միջազգայնացման հիմնախնդիրները», Բանբեր ՀՊՏՀ 2021.1, Երևան, էջեր 115-135:
Stepanyan L. 2021 «ՀՀ herahaghordaktsutsyan shukayi mijazgaynatsman himnakhndirnery», BANBER HPTH 2021.1, Yerevan, eger 115-135:
2. GSMA's 2020 Mobile Economy Report Released [Online] Available from: <https://www.microwavejournal.com/articles/33595-gsmas-2020-mobile-economy-report-released?gclid=CjwKCAiAm7OMBhAQEiwArvGi3HP7qe2v>

Lh4qg-f5daYpwefVCD_h5iWuTkBbRa8y1mzuYBPTZftpqRoC3QQQAvD_
BwE [Accessed: 16.09.2021]

3. ICT Facts and Figures 2017. Available from: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2017.pdf> [Accessed: 12.09.2021]
4. ITU, Statistics. [Online] Available from: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx> [Accessed: 10.09.2021]
5. Munesh Jadoun, 2020, Top 5 challenges & trends in telecommunication industry in 2020. [Online] Available from: <https://www.racknap.com/blog/top-5-challenges-trends-telecommunication-industry/> [Accessed: 26.08.2021]
6. Parsyan S. 2021 “The IT Sector in Armenia Is Forming a Middle Class” [Online] Available from: <https://evnreport.com/economy/the-it-sector-in-armenia-is-forming-a-middle-class> [Accessed: 28.09.2021]
7. Telecommunications services industry revenue by region 2012-2019. [Online] Available from: <https://www.statista.com/statistics/268636/telecommunications-services-revenue-since-2005-by-region/> [Accessed: 15.09.2021]
8. Telecoms in 2018. Available from: http://pages.eiu.com/rs/753-RIQ-438/images/Telecoms_in_2018.pdf?mkt_tok=eyJpIjoiWmpZeFI6WXPnREKyTjJkbnQsInQiOiIsTUx4K1YzNTJLNjFjN0Zud1VrZmhyRGgyUGdGUjVWZmIwV3A3eDZoZUZHOTjrTVdoQnozTDdKaHZJTGIVMjdSOXZiaklQRGhpc3FKXC9tQ212VkjGVDDqZjg0Y2NUaHZCdnpIOFdsc3VYT1NIRHJoM0JEQTBnWGFUaHlXRGFQaWsisifQ%3D%3D [Accessed: 11.09.2021]
9. Top 10 Telecom Companies of the World 2018. [Online] Available from: <https://alertify.eu/top-10-telecom-companies-of-the-world-2018/> [Accessed: 17.09.2021]

ЛИЛИЯ АВETИСЯН, КАРАПЕТ АРАКЕЛЯН, ГРИША АМИРХАНЫАН - ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МИРОВОГО РЫНКА ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ

Ключевые слова: телекоммуникационная отрасль, интернет, информационные технологии, абонент, оператор, услуги связи, смартфон, виртуальная реальность

Успешное развитие бизнеса в современных условиях в решающей степени зависит от качества и бесперебойного предоставления разнообразных телекоммуникационных услуг, степени их надежности и технического совершенства. Телекоммуникационные услуги, находясь на острие новейших научно-технических достижений современности, стали

не только одной из бурно развивающихся отраслей мировой экономики, но и в значительной мере общепризнанным символом нового тысячелетия. В статье проанализирована динамика развития мирового рынка телекоммуникаций, рассмотрено текущее состояние рынка телекоммуникационных услуг РА, выявлены современные вызовы и перспективы развития мировой телекоммуникационной отрасли.

**LILYA AVETISYAN, KARAPET ARAKELYAN, GRISHA AMIRKHANYAN -
DEVELOPMENT TRENDS OF GLOBAL TELECOMMUNICATION MARKET**

Keywords: *telecommunications industry, internet, information technology, subscriber, operator, communication services, smartphone, virtual reality*

Successful business development in modern conditions is critically dependent on the quality and uninterrupted provision of various telecommunication services, the degree of their reliability and technical excellence. Telecommunication services, being at the forefront of the latest scientific and technological achievements of our time, have become not only one of the rapidly developing sectors of the world economy, but also, to a large extent, a generally recognized symbol of the new millennium. The article analyzes the dynamics of the development of the global telecommunication market, examines the current state of the telecommunication services market in the Republic of Armenia, identifies modern challenges and prospects for the development of the global telecommunications industry.

**Ներկայացվել է՝ 30.09.2021
Գրախոսվել է՝ 11.10.2021**

**ON CHALLENGES OF REINVIGORATING COMPETITIVE ADVANTAGE FOR
HIGHER EDUCATION AND RESEARCH SYSTEMS IN THE REPUBLIC OF
ARMENIA**

ROBERT KHACHATRYAN, SAMVEL HOVHANNISYAN

***Keywords:** education management, higher education system, research system, research university, educational competitiveness, higher education reforms, education policy, globalization of education, knowledge-based economy*

The 21st century has witnessed arduous efforts of world polities to endure the ups and downs of globalization and has coerced many economies to step into the age of knowledge-based economies, subsequently triggering substantive changes in the domains of national higher education and research systems. Globalization, geopolitical and socio-cultural provident developments, and economic instable changes have drastically increased international competition, have intensified massification in higher education and rapidly advanced technologies to the level where these veracities necessitated radical and systemic transformations and reforms in higher education systems across the world.

This article sets the objective of substantiating premises for steady development and increasing competitiveness of the national systems of higher education and research, as well as the creation of research universities to further advance institutional capacities of the RA universities. The methodology applied in this article covers the defined set of qualitative research methods, including but not limited to desk review and document analysis of all available documents of RA 20 state universities and thorough trend analysis of the RA policy documents on higher education and research. Taking into consideration possible limitations for the methodology, the article has also envisaged triangulation processes whereby main findings of desk review were further discussed through deep interviews with targeted field experts and policy makers. Another limitation embedded in any thorough desk review process rests in the fact that the scope of the desk review and document analysis was limited by out-of-dated information and availability of university documents and policy papers. The recommendations are geared

towards tackling the specific questions and proposing possible framework solutions based on sufficiently detailed data on systematic and institutional practices. The set of recommendations in this article is based on the desk review results and is aligned with the main principles of the Emerging Global Model (EGM) of a research university. However, it should be mentioned that the proposed set of recommendations does not necessarily mean that it is one-size-fits-all approach for all state and non-state universities in Armenia. There are a number of outstanding concerns and problems in the RA higher education management system which were not addressed in this article due to the technical limitations for the article submission extent.

One of the significant megatrends in the contemporary societies is the expansion of higher education and the global recognition that this sector is crucial for social, cultural, and economic development (Cantwell et al., 2018). Accordingly, education and research systems have been mainly embedded with a long-term development of any society, and their efficient application is instrumental to economic growth and social cohesion. Gleason (2018: 6) posits that “higher education is in the throes of massive change and transformation along with the rest of society. Higher education is more accessible, to more people, in more places, and in more ways than ever in human history. And, maybe, for that very reason, the what, the how, and even the why of higher education are under question.” Karakhanyan and Stensaker (2020: 11) further posit that “globalization, massification, and the digital revolution have prompted radical change to the higher education environment and opened up opportunities for a wider range of higher education providers, modes of delivery and student cohorts.” Thus, the rapid growth of massification in higher education and profound transformations in disruptive technologies and innovations have created challenges and opportunities for both advanced and emerging economies at all levels, namely surmounting existing infrastructures and negatively affecting the quality of education outcomes and research productivity. This is further convoluted by the presence of conflicting interests and contesting values between global, national, and local educational environments and further complicated by the tasks of engaging and retaining human capital within any national or regional boundaries. Furthermore, countries are increasingly interested in comparing the national performance of higher education and research systems with other countries via international monitoring programs, and there is a growth in comparative “benchmarking” exercises for that purpose on the global level. Most often these tendencies are detrimental to the stated objectives of the educational reforms, which typically demand more exposure to national (local) skills-based needs and should be aimed at preparing specialists and

professionals to become critical and independent thinkers handling the 21st century challenges.

In the context of globalization, fundamental changes are currently implemented. These include the transition to market economy in different societies, free economic and political movement of capital, expansion of heterogeneous societies and free mobility of human capital, formation processes of education markets at global level, rapid development of information and communication technologies, massification of higher education, increase of demand and consciousness of consumers, and other similar global processes that bring diversification of educational and research services provided by universities. Under the influence of the mentioned key factors and conditioned by the developmental trends and tendencies of the national market, the higher education systems currently face several urgent problems which have emerged under transitional socio-economic and cultural conditions.

Armenia has not been an exception to these global challenges and developmental tendencies. In the education realm the issue is more complex and typical for Armenia as a society in transition. Since regaining independence in 1991 until joining the Bologna Process in 2005, Armenia ideologically distanced itself from global educational reforms and did not make commitment to the indoctrination of educational reforms. This ideologically matches up with the Campbell's assertion that educational reforms may be seen as a 'placebo,' that is, symbolic gestures designed to indicate governmental [etc.] awareness of problems and sympathetic intentions, rather than serious efforts to achieve social change. However, with the exposure to the European Higher Education Area (EHEA) integration in 2005 and onwards, Armenia has systematically attached great importance to the creation of a functional and competitive education system, has formulated and implemented the strategy of "revitalizing the country through science and education" and put the development of education as a strategic priority in the globalization drive. Armenia continuously expresses interest in the harmonization of its higher education and research systems, enthused by the developments made in this respect within Europe that has become a common reference point for the Armenian policy makers, rectors, and other parties. Currently, Armenia strives to build a structure of competitive education with high quality assurance and quality enhancement practices in compliance with the EU standards. Armenia certainly pushes forward the processes of reforms and steady developments of higher education within the European agenda. It should be harnessed that the RA education system should be in line with international education systems while maintaining the national characteristics

and being competitive. However, tangible outcomes of the educational reforms and substantive changes have not been materialized and properly evaluated at the systemic level or the results have not been adequately communicated to different constituents.

Higher education serves as the principal venue for knowledge creation and economic and social developments. Thus, the sphere of RA higher education is of great importance and is among key prerequisites for generation of human/intellectual capital, as well as the retention of competitive specialists that will significantly contribute to the sustainable development of the country. The RA declares and guarantees the advanced development of the spheres of education and research as the most important factors for sustaining the statehood. In this context, the international recognition of the RA higher education quality and international visibility of research outcomes should step into a new phase of peer evaluation and recognition, thus imposing new pillars and requirements for higher education quality, as well as efficiently using the potential of human capital of the country. Furthermore, it is vital to develop research-based policies and practices in higher education and fostering academic advancement through research in relevant disciplines to increase the availability of competent specialists.

Nowadays, Armenia is facing the challenges of reforming its higher education system to respond to constantly changing global demands and educational reforms in global settings. The reforms undertaken are definite catalysts for sustainable development and have a potential to bring fundamental changes in the emergent paradigm of education. Whilst Armenia is still in the arduous process of designing its own educational and research systems based on national values, state priorities and strategies, historical developments and national cultural peculiarities, the resources of global education areas must be harnessed. In order to re-design and sustain teaching and research infrastructures of universities, the RA higher education system should enhance appropriate arrangements to encourage knowledge-competitive practices and integrate distinctive aspects of different subject areas into the process of reinvigorating social and economic aspects. Thus, developing structural reforms in the education system and tackling the challenges of current educational trends, Armenia has adopted the policy of integrating to the outside world, namely a very competitive European context with all its teaching, learning and research modalities.

With the aim to ensure continuity and integrity of education system reforms, the RA state policy on development of higher education system has been mainly implemented within the frame of the Bologna process since 2015

and it aims towards integration of the RA education system into unified, transparent, and mutually recognizable system of higher education across Europe, known as the EHEA. Thus, there is a state policy to align our educational and quality assurance standards, guidelines and practices with the European standards, to ensure that educational program outcomes meet the market needs, to tailor the institutional practices of teaching and types of learning (content-use) to the needs of employers and best benchmarks both in national contexts and in the EHEA. The Bologna process has brought about a degree of convergence between countries in the way education systems are designed, implemented, and evaluated. However, there is very loose bond (connection) between education, industry practices and research systems between the RA universities and the industry. Another impediment to this policy is that there is no methodologically viable drive coming from universities to adjust their educational programs to local and national contexts and needs of the knowledge economies.

Knowledge economy is production and services based on the knowledge-intensive activities that contribute to an acceleration pace of technical and scientific advancements and their possible applications in education. Education is a tool that can be used to produce economic and security benefits. However, education has not become a vital component of the RA economy, contributing relatively large portions of the gross domestic production and employment. That is why it is an imperative to step beyond the interim problems of imbalanced development, insufficient state investments in the fields of Research & Development (R&D), and very low percentage of stakeholder engagement in the RA higher education system. It is rather high time to visualize a bigger picture of cause-and-effect relationships in incorporating a strategic approach of obtaining further knowledge and promoting internationally comparable indicators to implement and evaluate the effectiveness of higher education reforms in Armenia, which are about changing values, dispositions, attitudes, behaviors, principles and practices. So far, Armenia has not reinvigorated heterogeneous dimensions of its societal priorities in the democratic role of higher education. To some extent, reformers in Armenia should diverge from the flow of global developments and should amply frame the discourse of education based on locally established practices of academia and its peculiarities in order to accelerate the establishment of a flexible learning system. Certain innovative solutions and strategies should be generated and incorporated into institutional reforms of universities and a multifaceted perspective of competences should be developed to interact in synergy towards the objectives of teaching and conducting rigorous research.

Furthermore, Armenia needs an array of higher education policy reforms to be communicated to and implemented at various levels of governance and with diverse cohorts of stakeholders. The “development of a national vision and framework on how new modes of learning and teaching will be used to support high level policy goals for the higher education system is an essential first step in delivering the change that is required across Europe. This process will provide an opportunity for dialogue with all stakeholders and will raise the profile of, and add impetus to, new developments” (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2014: 14). These reforms in higher education should ensue in two equally important processes: a top-down process and a bottom-up process. A top-down process proceeds from a government that is concerned of its responsibility together with its agencies, and a bottom-up process proceeds from all education units, namely universities, and civil society groups based on their own strong commitment to real contribution of sustainable development. Furthermore, universities as stakeholders must actively participate in the development and implementation of these policies with the intention to embody the interests of those groups of population that they serve. Thus, there is an ongoing preponderance of short-term and long-term activities geared towards producing competitive education system.

To recap, universities¹ are key players in the successful transition to a knowledge-based economy and harmonize the incongruities between continuous reforms in the RA education system and knowledge creation. In current processes of development of knowledge-based economy and knowledge society, the RA universities should supposedly act as key role-players in knowledge generation and transmission, foster educational innovations, technology transfer, and generate smart solutions to current problems. These institutions also play an important role in the reform agenda of overall education system and significantly contribute not only to organizational competitive practices, but also purely to technological and educational innovations and overall competitiveness. To this end, further insights should be explored to contribute to structural changes and harmonizing an amalgam of sustainable education, competitive research, and educational security frameworks. This will provide with further mechanisms and tools into the practice by expanding professional networking, by building

¹ The terms *university* embeds the concept of *higher education institution (HEI)* within this article can be interchangeably referenced to. This is predicated by the fact that majority of the RA state HEIs have the standing of universities with legal status of foundations.

constituencies for mutual understanding between professional networks, including especially its legacy of local and global knowledge and expertise, by redesigning educational mechanisms and practices to satisfy the needs of the society and to enhance competitiveness in higher education. Furthermore, the overarching objectives of universities are to contribute to the development of highly qualified human resources in different fields through developing and implementing competitive relevant educational programs, teaching and research activities, as well as educational and research innovations. This should also be further devised based on the coherent sequence of educational processes to achieve pre-determined learning objectives and achieve a specific set of learning outcomes over a sustained period.

In the processes of the development of the RA knowledge-based economy, the state priorities do not include the main provisions which are aimed at the implementation and stable progress of policies that are based on competitive and smart practices, artificial intelligence, and smart technologies. Respectively, the policies on development of state priorities and state strategic initiatives deriving from the mentioned policies are not considered of to be main concern and are not funded sufficiently. These tendencies lead to the fact that the conceptual frameworks of preparing specialists in different fields are not clearly differentiated by their demand in the market and/or target by the state. As a result, the demand for local specialists with pure specialized education is limited in the national market, and this endangers the competitiveness of employability of alumni.

Problems in the RA Higher Education Management Systems

The universities in Armenia are currently facing major challenges in the context of increasing global and local competitions. Thus, they have set the objectives to harmonize the incongruities between continuous reforms in the RA education system and knowledge creation practices. Specifically, challenges of higher education reforms in Armenia are nowadays characterized by existing top-down centralized management, not effective education management practices and institutional bureaucracies that incapacitate the reforms which supposedly should be aligned and finally integrated with the European values in higher education. The RA higher education and research systems are currently facing other major challenges, namely, dramatic demographic changes that have relevant repercussions (decreasing number of potential researchers, no major diversification in age structure in the body of educators and researchers, high level of brain drain, etc.); increasing global competition that leads to considerable shift in state priorities and budget allocations; drastic changes in technologies that leaves

Armenia stay behind technological innovations; challenges of societal relations, namely social cohesion, human rights.

The RA universities constitute very conservative systems and do not systematically reflect social and economic transformations, thus minimizing the changes in their organizational systems and mechanisms. Taking into consideration their functional frameworks, the universities should be considered as institutions with the aim of creating and disseminating knowledge, thus ensuring the society's development. Universities serve as the source of education and technological innovations and serve as a platform for initiation of further reforms. Hence, universities are both customers and consumers as well as producers of educational and scientific-research products. This means that the traditional concept of higher education institution should be reconsidered and re-evaluated in Armenia by transforming it into a platform where the units implement research-based education, and there is a plethora of other higher education providers. Respectively, the organizational-economic structures and mechanisms should also be re-evaluated at all levels of education management.

It should also be noted that in the last decade the RA universities have undergone structural changes conditioned by the change of their organizational-legal statuses. In the period of 2013-2019, the RA universities extensively changed their organizational-legal status from the state non-profit one to the foundation. In 2014, the RA Government launched the system-level process of changing organizational-legal statuses of state universities. The system-level transition has been conditioned by several factors among which the increase of academic, financial-economic, management autonomies and the importance of extensive stakeholder engagement should be highlighted. The increase of stakeholders' engagement and competitiveness is among main factors determining the current rapid changes in higher education. Respectively, the RA universities should adopt clearer and targeted activities while fulfilling their missions.

The pillars of reforms should be geared towards the continuous modernization of higher education system with one possible mandatory outcome of forming research universities in the RA. The functional framework of research universities will be aimed at integrating science, education, and industry by bridging the cyclic phases of education, science, and industry systems. Research university is a "central institution of the 21st century. It is essential to the creation and dissemination of knowledge. As one of the key elements in the globalization of science, the research university is at the nexus of science, scholarship, and the new knowledge economies. The research university educates the new generation of personnel needed for technological

and intellectual leadership, develops the knowledge so necessary for modern science and scholarship, and, ... serves as an element of worldwide communication and collaboration” (Altbach 2007: 112). Research universities serve as the “nation’s primary source of both new knowledge and graduates with advanced skills” (National Research Council, 2012). K. Mohrmana and other researchers (Mohrmana *et al.*, 2008: 6) in the field further posit that “while research universities also educate undergraduates, train professionals for a wide range of positions, provide service to society, and engage in applied work and technology transfer, their distinguishing feature is the production of new knowledge especially (but not exclusively) in science and technology areas”. Therefore, the creation, efficient management and sustainable development of research universities in the RA is of paramount importance. Research universities will produce a body of new knowledge and further disseminate it at different levels, thus constructing international visibility of the RA higher education and research systems and bringing added value to the educational competitiveness. If education policy makers and university managers do not fully conceptualize the strategic necessity of research universities, the RA will continue to operate in full or partial isolation from the advanced scientific developments and innovations. Research universities are different from traditional universities by the relative importance and focus on the creation of new knowledge. One of the most compelling models of establishing and functioning research universities in the 21st century is the Emerging Global Model (EGM). This EGM model comprises of eight characteristics: global mission, research intensity, new roles for professors, diversified funding, worldwide recruitment, increasing complexity, new relationships with government and industry, and global collaboration with similar institutions (Mohrmana *et al.*, 2008). Hence, Armenia should adopt the vision of investing in human capital for the betterment of society. One of the ways to reach this compelling vision is through the creation of research universities and targeted development of the higher education and research systems.

As it has been stated, universities are key role-players ensuring the development of national system of higher education and research, striving to stabilize and increase the efficiency of their research activities and sustainable development, to evaluate their performance, to capitalize and commercialize their research products. “Knowledge transfer from academic research into the commercial sphere is an important part of the innovation ecosystem which has large economic and societal impacts” (UNICO Report, 2008: 4). Within this context, the RA universities aspire to harmonize the incongruities between continuous knowledge creation and knowledge transfer by

contributing to solving new challenges in the development of a new educational paradigm of Armenia. This shift in educational paradigm will contribute to the development of citizens that may successfully function in the knowledge-based society, as well as to the transformation into diverse research domains, where a cadre of specialized specialists and researchers is prepared with relevant professional and research competences. This task of preparing such specialists and researchers is considerably conditioned and further hindered by the RA universities' financial sustainability and management efficiency. Furthermore, the efficiency of these fundamental processes is predicated by the extent of how much the RA universities and government entities are too bureaucratized and to what extent the implementation of academic courses is based on state requirements (state educational standards, state accreditation criteria, the RA National Qualifications Framework (ANQF), national legal frameworks regulating the mentioned fields) are highlighted, the requirements set for teaching staff are strict and all the mentioned hinders the efficient implementation of interdisciplinary and educational reforms. The RA universities are expected to solve the aforementioned problems by the fulfillment of goals relating educational and international developments and innovations, as well as by means of employing autonomous organizational structures. However, it should be mentioned that the RA state universities compete with national non-state and interstate counterparts. Currently the former ones face problems conditioned by diverse internal and external factors which hinder the full and efficient operation of higher education management system. With the aim to fulfill the set functions as well as to manage the outcomes and data, universities apply different strategic management tools in order to evaluate the efficiency of strategies, to make the competitive advantage targeted, as well as to increase competitiveness, the organizations, including universities, should continuously analyze financial and non-financial indicators and data of their activities.

Apart from the above-mentioned problems, the increasing demand for higher education services and competitive research outputs exceeds the financial allocations in the state budget annually distributed to higher education. Thus, the lack of state financial means allocated to the RA higher education and research also endangers the efficiency and stability of financial sustainability of the RA universities, thus forcing them to find extra financial flows, to reduce workplaces and/or vital components of educational environment, to reduce faculty and staff salaries, and to use existing (sometimes not the highest or up-to-date) technologies and limited material resources. This leads to the decline of the universities' ranking in the

competitive field and isolates them from the current higher education reforms and developmental processes of knowledge-based economy. At the same time, the current reforms are based on propounding and incorporating novice solutions to several systematic problems, namely, the transition to market economy, assertion of economic freedom and sustainability.

The RA government priorities and strategies should incorporate the quality enhancement objectives of all educational and research processes, practices, and mechanisms at both system and institutional levels. Thus, there is a need in higher education system to put forward the necessity to carry out new policies and practices. The modern education patterns at the RA universities should be projected to include all educational and scientific-methodological models by means of which a particular body of scientific and professional knowledge and competences (necessary for performing functional and research literacy and efficient implementation of professional activities in multicultural environment) is transferred to students and specialists. Consequently, the engagement of civil society and different target groups in the processes of developing and implementing education policy should be harnessed, however, the former one is still in the phase of development. On the other hand, knowledge exists about how to handle many of these challenges. Educational research and theory have developed new frameworks and management tools to improve the efficiency and effectiveness and create better alignment between intended outcomes of universities with the nation-state's priorities and strategic objectives. The problem is implementing this knowledge and integrating these constructs and tools into organizational cultures and practices.

There is a certain need for creating a platform for professionals, specialists, researchers, practitioners, academicians, policy makers, educationists to come together and share best practices, disseminate knowledge, and capitalize on the outputs. Thus, emphasizing the roles of higher education and research in the processes of education reforms in the RA as well as considering globalization positive consequences and repercussions, market liberalization, competitive environment and increasing heterogeneity in the education sector, some of the pillars of university missions play themselves out. The creation of such platform might have a myriad of long-term strategic objectives with mid-term and short-term tangible results. This platform might contribute to human capital development in different fields of the nation-state's priorities and strategic objectives, might establish an internationally competitive and dynamic education platform, as well as might employ mechanisms of further enhancement of educational practices. These plausible outcomes might also construct and

frame new vision and developmental trends for the Armenian society at general.

Based on the comprehensive analysis of the documents and megatrends in the fields of education and research, the article proposes a set of recommendations for further development of competitiveness of both the national systems of education and research, and institutional capacities of the RA universities. The recommendations are geared towards tackling specific issues and possible framework solutions based on sufficiently detailed data on systematic and institutional practices. The set includes but not limited to the following recommendations:

1. Develop a state policy and strategy of internationalization and reinvigoration of higher education and research domains in Armenia. Currently, there is no policy or strategy on internationalization of education and research in Armenia with no targeted direction of integration into any specific research areas. This strategy will boost research collaboration outside of common framework that should be activated, including different stakeholders, state entities, industry representatives (including employers), research universities (including intrastate and abroad think-tanks).
2. Develop and efficiently implement a model of research systems based on the system of consumption and production of intellectual capital. The RA state authorities and education policy makers should realize that a significant part of research universities' values consist of intangible assets, such as the value of its workers' knowledge (intellectual capital) and tangible research outputs. Thus, Armenia should have greater reliance on intellectual capabilities than on physical inputs or natural resources.
3. Develop and efficiently implement a model of creating and funding research universities based on best international practices of measuring research productivity. One of the models might be the implementation of endowment funds for research universities and elaboration on the creation of the endowed chairs. This new funding model might open the discussion for devising competitive mechanisms for identifying and engaging stakeholders in the education and research practices by stipulating tax policy modifications and stipulating tax exemption legal stipulations.
4. Organize the first Pan-Armenian festival of science. The RA state authorities and universities do not employ any model of cooperation between abroad research think-tanks and other active role players. This festival might serve as the first stage in developing infrastructures that will provide more opportunities to advance a deeper state-level understanding of advanced principles of project-based research with broad engagement

of stakeholders and other constituents. This model can also be a very good remedy for long-term and aligned research planning practice among the RA state authorities, research universities, and industry representatives.

5. Produce and employ a platform geared towards incorporating inventory of intellectual capital in Armenia. This practice has never been exercised in Armenia to identify, register and capitalize on all the researchers and scientists of the Armenian descent residing and functioning in Armenia or abroad. This platform might also provide sufficient ground for connecting national researchers with their international counterparts and establishing professional networking. Another output can be the creation, development and publication of “Who is Who?” series by groups and clusters of researchers with their main research directions and research outcomes. This platform will also serve as a very practical tool to expand opportunities both fundamental and applied research domains as it may create a database of modern scientific experimental studies, vital for the development of scientific potential of the country and for raising the level of higher education.
6. Develop a national platform for collecting and analyzing data on educational institutions. The proposed unified higher education management information system (HEMIS) will ensure the collection and analysis of valid data from all universities in Armenia and will be maintained by the higher education management authorized state entity at the system level. The proposed HEMIS should be efficiently functional and provide unified model for data collection on the performance of universities and will respectively change the collaborative culture among the RA universities to cooperate and share data. Currently, there is lack of willingness among RA universities to share information and exchange data. This platform might also serve as basis for congregating all data and information on possible practices for conducting research and producing innovations. This can be implemented through creating the first technology platform in Armenia launched and maintained at the state level.
7. Conduct longitudinal studies on education and research policies in Armenia. This recommendation stems from the fact that very limited longitudinal comprehensive studies on higher education and research policies in Armenia have been conducted. This system-level analysis (comprehensive research) can also entail the elaboration on the impact of science and research-based education on the quality of social progress and well-being of society members. This will also provide ample opportunities to target the state objective of popularization of the science among young generations.

Overall, the earnest pursuit of education gains the capacity to visualize a broader spectrum of perspectives. The higher education reforms in the RA should be transformed into more competitive reality, especially in times of the growing scarcity of the professional workforce. Ever-increasing shifts in the education realm have created distinctive problems and challenges that are global in impact and, therefore, pose challenges previously unrivaled in complexity at the nation-state level. Overall, globalization is a driving force in the development of higher education reforms, rather than a process within itself. Understanding the impact of globalization as well as the context of its emergent trends might influence the design of strategies and models of glocalization of practices that are applicable to the RA transitioning higher education and research systems. Furthermore, the RA government and universities should strategically comprehend this veracity and adopt a long-term approach to implementing current reforms within the shifting education paradigm. The RA education and research systems should be reinvigorated to produce such outcomes that will be competitive in the global market and bring acclaim to the country. One of such long-term outcomes can be the establishment and sustainable development of research universities in Armenia.

REFERENCES

1. Altbach, P.G. 2007. *Peripheries and Centres: Research Universities in Developing Countries. Higher Education Management and Policy*. Vol. 19. N.2. Boston, USA.
2. Cantwell, B., Marginson, S., and Smolentseva, A. (Eds.) 2018. *Higher Participation Systems in Higher Education*. Oxford University Press.
3. *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on New Modes of Learning and Teaching in Higher Education*. 2014. European Union. Luxembourg.
4. Karakhanyan, S. and Stensaker, B. (Eds) 2020. *Global Trends in Higher Education Quality Assurance: Challenges and Opportunities in Internal and External Quality Assurance*. Brill Sense. Leiden, Boston.
5. National Research Council. 2012. *Research Universities and the Future of America: Ten Breakthrough Actions Vital to Our Nation's Prosperity and Security*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13396>.
6. Mohrmana, K., Mab, W. and Bakerc, D. 2008. *The Research University in Transition: The Emerging Global Model. Higher Education Policy*. Vol. 21, (5-27). Hopkins-Nanjing Center, Johns Hopkins University. Washington, USA.

7. UNICO Report. 2008. *Metrics for the Evaluation of Knowledge Transfer Activities at Universities. A Report Commissioned by UNICO Commercializing US Research*. Available at www.libraryhouse.net.

ՈՌԲԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ, ՍԱՄՎԵԼ ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ - ՀՀ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ ՄՐՑԱԿՑԱՅԻՆ ԱՌՎԵԼՈՒԹՅԱՆ ԱՄՐԱՊՆԴՄԱՆ ՄԱՐՏԱՀՐԱՎԵՐՆԵՐԻ ՇՈՒՐՋ

Հիմնաբառեր՝ կրթության կառավարում, բարձրագույն կրթության համակարգ, գիտահետազոտական համակարգ, հետազոտական համալսարան, կրթության մրցունակություն, բարձրագույն կրթության բարեփոխումներ, կրթության քաղաքականություն, կրթության գլոբալիզացում, գիտելիքահենք տնտեսություն

Հոդվածում քննարկվում են բարձրագույն կրթության և հետազոտության համակարգերի մրցակցային առավելության ամրապնդմանն առնչվող մարտահրավերներն ու հիմնախնդիրները՝ դրանք ներկայացնելով ՀՀ համալսարանների գործունեության շրջանակում: ՀՀ կրթության և գիտահետազոտական համակարգերի արդյունավետ գործառնական կարևորության շեշտադրումը պայմանավորված է նաև նրանով, որ համալսարանները ստեղծում, տարածում և կիրառում են մասնագիտական ու գիտական գիտելիք, խթանում նորարարությունն ու գիտելիքահենք տնտեսության զարգացումը: ՀՀ բուհերն անմասն չեն մնում նշյալ գլոբալ խնդիրներից և ներկայումս բախվում են համանման մարտահրավերների, որոնց հաղթահարումը կնպաստի նաև կրթության և հետազոտության համակարգերի մրցունակության բարձրացմանը:

РОБЕРТ ХАЧАТРЯН, САМВЕЛ ОВАНИСЯН - О ПРОБЛЕМАХ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ

Ключевые слова: управление образованием, система высшего образования, система научных исследований, исследовательский университет, конкурентоспособность образования, реформы высшего образования, политика в области образования, глобализация образования, экономика, основанная на знаниях

В статье в рамках деятельности университетов Республики Армения (РА) рассматриваются вопросы, связанные с усилением конкурентных преимуществ систем высшего образования и научных исследований. В нынешних условиях глобализации, технологического развития, активизации геополитических и социально-экономических проблем особое внимание уделяется эффективному функционированию образовательных и исследовательских систем. Ключевую роль в данных процессах играют университеты. Это обусловлено тем, что именно университеты создают, распространяют и инвестируют знания, стимулируют инновации и развивают экономику, основанную на знаниях. Университеты РА не остались в стороне от упомянутых глобальных процессов; в настоящее время они также сталкиваются с аналогичными проблемами, преодоление которых будет способствовать повышению конкурентоспособности систем образования и научных исследований РА.

Ներկայացվել է՝ 16.09.2021
Գրախոսվել է՝ 23.09.2021

РОЛЬ ВНЕШНИХ ОБЪЕКТИВНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ В РАЗВИТИИ ВИКТИМНОСТИ ЛИЧНОСТИ

КНАРИК АРАКЕЛЯН

Ключевые слова: виктимология, виктимность, личность, виктимизация личности, объективные факторы

В современном мире в процессе сложного функционирования и жизнедеятельности человека и общества все чаще возникают различные условия, в частности, трудные жизненные ситуации, которые для людей носят кризисный или травматический, включая виктимогенный характер. Анализ зарубежных и отечественных научных данных показывает, что факторы риска, способствующие тому, чтобы человек в виктимогенных ситуациях оказался жертвой, могут быть различными.

В статье рассмотрены широко изученные объективные факторы, которые тем или иным способом могут приводить к дальнейшей виктимизации личности в конкретных виктимогенных ситуациях, в частности, экологические факторы и факторы социальной среды, не зависящие от личности, такие как природно-климатические условия, катастрофы и макро-социальные детерминанты - общество и государство.

Анализ российских и зарубежных научных работ показывает, что факторы риска, способствующие тому, что человек в виктимогенных ситуациях с большей вероятностью становится жертвой, разнообразны по своему характеру и уровню воздействия. Термин «фактор риска» в зарубежной литературе стал обычным явлением и используется достаточно часто при описании детерминации различных видов поведения человека. В частности, за последние 50 лет проведено внушительное количество исследований, направленных на выявления факторов риска возникновения и проявления виктимного поведения у подростков и лиц юношеского возраста.

В российской научной литературе широко используется разделение факторов виктимизации личности на внешние и внутренние, объективные и субъективные. Согласно классификации, предложенной А.В.Мудрик, к *внешним факторам виктимизации* относятся в той или

иной степени зависящие от субъекта микро и макро-социальные факторы: семья, референтная группа сверстников, ближайшее социальное окружение, тип поселения, включая общество, государство, а также абсолютно независящие от субъекта - природно-климатические условия и катастрофы (Мудрик 2011, Холыст 1984).

Внутренними факторами или субъективными детерминантами того, будет ли человека характеризоваться повышенной вероятностью стать жертвой в той или иной ситуации, согласно Мудрику, являются, в первую очередь, его индивидуальные особенности как на индивидуном, так и на личностном уровнях. Эти факторы во многом определяют и субъективное восприятие человеком себя жертвой. На индивидуном уровне виктимность человека в тех или иных обстоятельствах, как и предрасположенность к саморазрушающему или отклоняющемуся поведению, связана с биологически обусловленными качествами, включая генетические, психофизиологические характеристики, особенности темперамента и характерологические свойства. На личностном уровне предрасположенность к тому, чтобы стать жертвой тех или иных неблагоприятных условий, зависит от многих характеристик, которые в одних и тех же условиях могут способствовать или препятствовать виктимизации человека. Согласно А.В. Мудрик, данный процесс развивается в призме индивидуальных качеств человека, имеющих не биологическое, а социально-психологическое происхождение, иными словами – благодаря качествам, сформированным прижизненно, в процессе воспитания и развития человека. К таковым характеристикам, в частности, можно отнести степень эмоциональной и волевой устойчивости; меру гибкости человека, развитость у него рефлексии и саморегуляции, его ценностные ориентации, субъективное восприятие личности себя жертвой и т.д. (Мудрик 2011).

В настоящей статье мы более детально рассмотрим теоретические подходы к изучению внешних и объективных факторов, которые способствуют формированию виктимного поведения личности.

Внешние факторы, влияющие на развитие виктимности отдельной личности или группы людей, в научной литературе чаще всего разделяют на две большие группы: *факторы, не зависящие от личности* - природно-климатические, экологические условия, катастрофы; макро-социальные детерминанты, в частности, характеристики общества и государства, особенности конкретных микросоциумов и *социально-психологические факторы*, в той или иной степени детерминируемые личностью - специфические особенности микросоциумов, в которых живут люди, группа сверстников, семья, возрастные особенности

личности. Для всех вышеперечисленных факторов характерно то, что все они влияют на возможности и специфику адаптации и социализации личности, что в свою очередь в неблагоприятных условиях может привести к ее виктимизации (Мудрик 2011, Муравьева 2002).

Факторами виктимизации человека могут стать определенные *природно-климатические условия* той или иной страны, региона, местности, поселения. Климат влияет на здоровье людей по-разному: суровые или неустойчивые климатические условия в целом могут оказывать нежелательное и даже пагубное влияние на физическое развитие, здоровье и психику человека.

Пагубно на физическое развитие, здоровье и психику человека влияют неблагоприятные условия проживания в той или иной местности или поселении, связанные с *состоянием и экологией окружающей среды, экологическим* загрязнением - повышенным уровнем радиации, высоким уровнем шума, загазованностью и т.д. (Бумаженко 2005, Квашис 1999, Мудрик 2011).

Климатические и экологические условия могут отрицательно влиять не только на здоровье человека, на его психику, но и на уровень распространенности криминального, антисоциального, саморазрушительного поведения (включая злоупотребление алкоголем, наркоманию, самоубийства, криминогенные проявления). Это подтверждается ситуацией, характерной для районов Севера, Сибири, Дальнего Востока и ряда других территорий (Мудрик 2011).

Среди факторов, не зависящих от личности, выделяют также *катастрофы*, поскольку они приводят к тому, что у очень больших групп нарушается процесс нормальной жизнедеятельности и социальной коммуникации. К таим факторам относятся революции, войны, стихийные бедствия, в том числе землетрясения, наводнения и др.; депортации целых народов или социальных групп. Эти факторы делают своими жертвами как тех, кто непосредственно был ими затронут, так и могут оказывать влияние на виктимизацию нескольких поколений их потомков и на общество в целом (Малкина-Пых 2006, Мудрик 2011).

Виктимогенными факторами в той или иной степени могут выступать также некоторые макросоциальные детерминанты на уровне общества и государства. В частности, провоцирующими предпосылками виктимизации личности или группы людей могут выступать определенный государственный строй, высокий уровень криминогенности, низкий жизненный уровень, безработица, отсутствие должной системы социальной реабилитации (Мудрик 2011, Тарасова 2014).

В рамках исследования внешней объективной детерминации виктимности факторов были также выделены социально-психологические факторы, оказывающие влияние на проявление виктимного поведения.

Социально-психологическими факторами, детерминирующими проявления виктимности личности и целых групп населения, могут стать *специфические особенности тех поселений, конкретных микросоциумов*, в которых они проживают. Большое значение имеют такие характеристики локальных условий жизнедеятельности человека, его микросоциума, как экономические условия жизни, производственная и рекреационная инфраструктуры, социально-профессиональная и демографическая структуры населения, культурный уровень, социально-психологический климат. От этих параметров зависит наличие и уровень распространенности тех или иных типов жертв неблагоприятных условий социализации в конкретном поселении и микросоциуме, количественный и демографический состав каждого типа, они же определяют категории жителей — потенциальных жертв (Мудрик 2011).

Объективным фактором риска, формирующим виктимизацию человека может стать специфическая референтная группа, например, *группа сверстников*, которая имеет особое значение для личности в подростковом и юношеском возрасте, если она имеет асоциальный, а тем более антисоциальный характер объединения и поведения. Однако и на других возрастных этапах возможную виктимизирующую роль группы сверстников не следует недооценивать: референтная группа пенсионеров, например, может способствовать вовлечению человека в употребление алкоголя, а группа соседей или сослуживцев - способствовать криминализации человека среднего возраста (Бумаженко 2010, Мудрик 2011, Фатеев 2002).

Преобладание ориентации на родителей или сверстников зависит от многих причин, таких как половая принадлежность подростка, социально-экономический статус семьи, взаимоотношения между родителями и детьми, в частности, степень эмоциональной близости между родителями и детьми и степени привязанности между родителями и детьми. И.С. Кон отмечает, что общение со сверстниками выполняет ряд важных специфических функций: это канал получения информации, которую не сообщают взрослые; отработка навыков социального взаимодействия; приобретение чувства солидарности, групповой принадлежности, взаимной поддержки. Все это приводит к переживанию подростком не только чувства автономии от взрослых, но и приобретению чувства устойчивости и эмоционального комфорта (Кон 1989).

Одним из основных факторов, влияющих на формирование поведения жертвы, является также *особенность социализации личности*, в том числе *особенности семейных взаимоотношений и стиль воспитания*. В данном контексте речь может идти либо о жестоком, директивном типе семейного воспитания – гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, жестокое обращение, или о противоположном типе воспитания, при котором ребенок предоставлен самому себе – гипопротекция (Анисимов, Матусевич, Шатровой 2013).

А. Е. Личко считает, что немаловажное значение для позитивной и негативной социализации, а также последующего формирования форм поведения (включая виктимное или деликвентное) подростка имеет характер группы, так как именно в группе впервые нарушаются социальные запреты на употребление алкоголя, курения, наркотиков и других психоактивных веществ (ПАВ) как вариант удовлетворения потребности испытывать новые ощущения (Личко 1983: 256). Такое психологическое состояние в свою очередь приводит к тому, что личность не имеет возможности избежать виктимизации в ситуациях, в которых при других обстоятельствах рискованного или отклоняющегося поведения можно было бы избежать.

Среди факторов риска виктимизации выделяется также такая объективная характеристика личности, как *возраст*. С научной точки зрения под возрастом понимается *«период развития человека, характеризующийся определенными качественными изменениями в физических и психологических процессах; подученный особым закономерностям в их протекании»* (Щукина 1955).

В юридической литературе указывается, что «виктимология правонарушения несовершеннолетних столь же важна, как и его криминология. Ряд психологических особенностей несовершеннолетних, связанных с возрастом, в одинаковой мере может способствовать становлению и преступника, и жертвы некоторых видов преступлений» (Франк 1968).

Один из основателей традиционной виктимологии Б. Мендельсон неоднократно обращался к категории возраста при анализе виктимного поведения, при этом, на наш взгляд, не всегда правомерно, перекладывая всю ответственность за происходящее на жертву. Впрочем, это было достаточно традиционным взглядом на заре развития виктимологии как науки. Исходя из уровня вины жертвы в совершении преступного деяния, в своей классификации он выделял следующие виды пострадавших, различающихся по степени их персональной ответственности за случившееся: *«совершенно не виноватая жертва»* -

по Мендельсону своего рода «идеальная» жертва - те, кто становятся жертвами по своей первоначальной природе; «жертва с незначительной долей вины и жертва в результате своего невежества», т.е. те, кто оказался не в том месте и не в то время; «жертва с равной долей вины» - своим поведением содействуют совершению преступления; «жертва с большей долей вины, чем преступник» - те кто лично провоцируют ситуацию собственной виктимизации; «полностью виноватая жертва» - к ним относятся вовлеченные в криминальную деятельность индивиды, которые сами затем становятся жертвами преступлений; и, наконец, последний тип жертвы - это те, которые имитируют состояние жертвенности - «воображаемые или мнимые жертвы», которые в реальности не испытывают виктимизации, но активно себя таким образом позиционируют (Mendelsohn 1963).

Интересно, что Б. Мендельсон детей и стариков относил к первой категории, считая, что их природа, внутренняя сущность или натура обуславливает их жертвопригодность или повышенную уязвимость, согласно современной терминологии. Таким образом, можно смело утверждать, что один из основоположников виктимологии относит категорию возраста к значимым факторам виктимизации личности (Туляков 2000, Drapkin, Viano 1974, Green 2007, Mendelsohn 1963).

Г. Гентинг, как и Б. Мендельсон более склонными к виктимизации считал детей и стариков. Однако результаты как отечественных, так и зарубежных современных исследований в области виктимологии и виктимного поведения показывают, что лица молодого возраста от 16 до 24 лет являются самой уязвимой возрастной группой для ситуаций виктимизации. Категория возраста как фактора риска для вероятной виктимизации обладает рядом особенностей: возраст как категория включает в себя признаки объективных и субъективных детерминант виктимизации личности, и в то же время носит неочевидный и относительный виктимогенный характер. Таким образом, можно констатировать, что как объективные, так субъективные факторы виктимизации могут проявляться на всех возрастных этапах жизни человека, начиная с момента зачатия до самой смерти. Ряд авторов особенно подчеркивает значимость подросткового возраста в детерминации виктимности, поскольку он является неспецифическим фактором возникновения виктимного поведения, психологическое содержание которого обуславливает его актуализацию (Green 2007, Mendelsohn 1963).

Мудрик А. В. в своих трудах неоднократно отмечает, что на каждом возрастном этапе существуют опасности, столкновение с

которыми может привести к тому, что человек становится жертвой неблагоприятных условий социализации. Автором были выделены следующие предпосылки, которые могут повлиять на то, что человек в виктимогенной ситуации не сумеет избежать виктимизации. На разных возрастных этапах жизни таковыми могут выступать: нежелание матери иметь ребенка; нездоровье родителей, асоциальный образ жизни семьи; нищета, плохое питание; тяжелая работа, отрицательное эмоционально-психологическое состояние родителей; медицинские ошибки, неблагоприятная экологическая среда; эмоциональная холодность и/или девиантное и асоциальное поведение родителей; гиперопека, игнорирование родителями ребенка и его заброшенность; потеря родителей; конфликтные отношения в семье; появление второго ребенка и резкое изменение отношения к первому; неподготовленность и/или негуманность работников детских учреждений; отвержение сверстниками; антисоциальные соседи и/или их дети; отрицательное влияние сверстников или старших ребят, братьев и сестер, в частности, привлечение к курению, к злоупотреблению спиртными напитками, хулиганству и воровству, физические травмы, чаще всего изнасилование; сексуальные неудачи в отношениях с противоположным полом, стрессы; неудачный брак; вовлечение в противоправную деятельность, в тоталитарные группы; разрыв между уровнем притязаний и социальным статусом, невозможность продолжить образование; притеснение по этническому признаку и т.д. (Мудрик 1994, Мудрик 2011).

Таким образом, виктимизацию можно рассматривать, как процесс, в результате которого человек или группа людей приобретают виктимные характеристики личности и поведения в связи с неблагоприятными условиями социализации. Виктимность характеризует повышенную предрасположенность человека становиться жертвой тех или иных обстоятельств. Факторами, которые определяют то или способствуют тому, что те или иные группы или конкретная личность становятся или могут стать жертвами неблагоприятных условий социализации, как было представлено выше, многочисленны и многоуровневые.

В статье акцент делается на понимании роли внешних объективных факторов (среда обитания, чрезвычайные события, макросоциальные условия, социальное окружение и т.п.) в развитии виктимизации и виктимного поведения. Данный фокус имеет большое значение как с научной, так и практической точки зрения, так как позволяет рассматривать процесс виктимизации как сложный и многоуровневый.

Именно учет внешних факторов в разработке и внедрении программ профилактики виктимизации является обязательным компонентом эффективных профилактических программ различного уровня.

ЛИТЕРАТУРА REFERENCES

1. Анисимов А. И., Матусевич М. С., Шатровой О. В. Виктимная психология. Системно-деятельностный подход к обнаружению авersiveного стимула. Монография – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2013, 242 с.
Anisimov A. I., Matusevich M. S., Shatrovoj O. V. Viktimnaja psihologija. Sistemno-dejatel'nostnyj podhod k obnaruzheniju aversivnogo stimula. Monografija – SPb.: Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gercena, 2013, 242 s.
2. Бумаженко Н.И. Виктимология. Учебно-методическое пособие, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010, 229 с.
Bumazhenko N.I. Viktimologija. Uchebno-metodicheskoe posobie, UO «VGU im. P.M. Masherova», 2010, 229 s.
3. Кон И. С. Психология ранней юности, Книга для учителя. М.: Просвещение, 1989, 255 с.
Kon I. S. Psihologija rannej junosti, Kniga dlja uchitelja. M.: Prosveshhenie, 1989, 255 s.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуация характера у подростков. Изд. 2-е доп. и перераб. Л.: Медицина, 1983, 256 с.
Lichko A.E. Psihopatii i akcentuacija haraktera u podrostkov. Izd. 2-e dop. i pererab. L.: Medicina, 1983, 256 s.
5. Мудрик А.В. Социализация человека. учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – 3-е издание, исп. и доп. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011, 736 с.
Mudrik A.V. Socializacija cheloveka. ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. za- vedenii – 3-e izdanie, isp. i dop. M.: Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo in-ta, 2011, 736 s.
6. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. Пенза, 1994, 308 с.
Mudrik A. V. Vvedenie v social'nuju pedagogiki. Penza, 1994, 308 s.
7. Муравьева Л. В. Теоретические основы виктимологии: учебное пособие / Л. В. Муравьева. Ростов н/Д, 2002. – 243 с.
Murav'e`va L. V. Teoreticheskie osnovy viktimologii: uchebnoe posobie / L. V. Murav'e`va. Rostov n/D, 2002. – 243 s.
8. Туляков В.А. Виктимология социальные и криминологические

проблемы, Одесса, 2000. стр. 113-144.

Tuljakov V.A. Viktimologija social'nye i kriminologicheskie problemy, Odessa, 2000. str. 113-144.

9. Фатеев А. Н. Подростки как жертвы насильственных преступлений: методическое пособие / А. Н. Фатеев. Ростов н/Д, 2002, 174 с.
Fateev A. N. Podrostki kak zhertvy nasil'stvennyh prestuplenii~: metodicheskoe posobie / A. N. Fateev. Rostov n/D, 2002, 174 s.
10. Франк Л. В. О классификации потерпевших в целях виктимологического исследования // Вопросы уголовного права, прокурорского надзора, криминалистики и криминологии. Сборник 2 / отв. ред. Я. М. Яковлев. Душанбе: Изд-во Тадж. ун-та, 1968, с. 181–192.
Frank L. V. O klassifikacii poterpevshih v celjah viktimologicheskogo issledovaniya // Voprosy ugovnogo prava, prokurorskogo nadzora, kriminalistiki i kriminologii. Sbornik 2 / отв. red. Ja. M. Jakovlev. Dushanbe: Izd-vo Tadjh. un-ta, 1968, s. 181–192.
11. Хольст Б. Факторы, формирующие виктимность // Вопросы борьбы с преступностью. Выпуск 41. – М.: Юрид. лит., 1984, с. 73-77.
Holyst B. Faktory, formirujushhie viktimnost' // Voprosy bor'by s prestupnost'ju. Vypusk 41. – М.: Jurid. lit., 1984, s. 73-77.
12. Щукина Г.И. Возрастные особенности школьника. Л., Изд-во ЛГГТИ им. А. И. Герцена, 1955, с. 3.
Shhukina G.I. Vozrastnye osobennosti shkol'nika. L., Izd-vo LGGTI im. A. I. Gercena, 1955, s. 3.
13. Drapkin I., Viano E. Victimology, by D.C. Heath and Company, 1974, Canada, USA, 263 p.
14. Green S. Crime, Victimization and vulnerability // Handbook of Victims and Victimolog. – NY, London: Routledge, 2007, pp. 166-167.
15. Mendelsohn B. The origin of the doctrine of victimology, 1963, Excerpta Criminologica 3 (6) :P. 239–244.

ՔՆԱՐԻԿ ԱՈՒՔԵԼՅԱՆ - ԱՐՏԱՔԻՆ ՕՔՅԵԿՏԻՎ ԵՎ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ԴԵՐՆ ԱՆՁԻ ԶՈՎՅՆԱՑՄԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Հիմնաբառեր՝ զոհաբանություն, զոհային վարք, անձ, զոհայնացում, օբյեկտիվ գործոններ

Ժամանակակից աշխարհում մարդու բարդ կենսագործընթացայան ընթացքում հաճախ ծագում են տարբեր իրավիճակներ, մասնավորապես՝ բարդ կենսական իրավիճակներ, որոնք տվյալ անձանց համար

ակամայից կրում են ճգնաժամային կամ տրավմատիկ, այդ թվում նաև զոհային բնույթ:

Գիտական գրականության ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ ռիսկային գործոնները, որոնք նպաստում են այն բանին, որ անձը զոհային իրադրություններում անխուսափելիորեն դառնում է զոհ, կարող են շատ տարբեր լինել:

Այս հոդվածում հեղինակի կողմից ներկայացվում են բավականաչափ ուսումնասիրված օբյեկտիվ գործոնները, որոնք այս կամ այն զոհային իրադրությունում հանգեցնում են անձի զոհայնացանը: Մասնավորապես ներկայացվում են այնպիսի գործոններ, ինչպիսիք են էկելեոգիական գործոնները և սոցիալական միջավայրի այն գործոնները, որոնք կապված չեն անձի հետ՝ կլիմայական պայմանները, արհավիրքներն ու մակրո-սոցիալական դետերմինանտները՝ հասարակությունն ու պետությունը:

KNARIK ARAKELYAN - THE ROLE OF EXTERNAL OBJECTIVE AND SOCIAL FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF PERSONAL VICTIMNESS

Keywords: *victimology, victim behavior, person, victimization, objective factors*

In the modern world, in the process of complex functioning and vital activity of a person and society, various life conditions increasingly arise, in particular, difficult life situations which have a crisis or traumatic, including victimogenic character for the people who find themselves in them. An analysis scientific literature shows that the risk factors that contribute individual to become a victim in victimogenic situations can be different.

In this article, the author examines fairly widely studied objective factors that in one way or another can lead to further victimization of the individual in specific victimogenic situations. Particularly, environmental factors and factors of the social environment that do not depend on the individual: such as natural - climatic conditions, disasters and macro - social determinants - society and the state.

Ներկայացվել է՝ 10.09.2021
Գրախոսվել է՝ 13.09.2021

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

1. **ԱՂԲԱԼՅԱՆ ՄԱՆԵ** - Երևանի պետական համալսարանի Իջևանի մասնաճյուղի Ֆրանսերեն լեզվի և գրականության ամբիոնի դասախոս
АГБАЛЯН МАНЕ - преподаватель кафедры французского языка и литературы Иджеванского филиала Ереванского государственного университета
AGHBALYAN MANE - Lecturer at the Chair of French Language and Literature, Yerevan State University Branch in Ijevan

2. **ԱՄԻՐԽԱՆՅԱՆ ԳՐԻՇԱ** - տնտեսագիտության թեկնածու, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանի Մարքեթինգի ամբիոնի դասախոս
АМИРХАНЯН ГРИША - кандидат экономических наук, преподаватель кафедры маркетинга Армянского государственного экономического университета
AMIRKHANYAN GRISHA - PhD in Economics, Lecturer at the Chair of Marketing, Armenian State University of Economics

3. **ԱՅՎԱԶՅԱՆ ՍՈՆԱ** - Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Անգլերենի ամբիոնի ավագ դասախոս
АЙВАЗЯН СОНА - кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры английского языка Государственного университета имени В. Брюсова
AYVAZIAN SONA - PhD, Associate Professor, Senior Lecturer at the Chair of English, Brusov State University

4. **ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ ՔՆԱՐԻԿ** - Սանկտ Պետերբուրգի պետական համալսարանի Հոգեբանության ֆակուլտետի ասպիրանտ
АРАКЕЛЯН КНАРИК - Аспирант факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета
ARAKELYAN KNARIK - PhD Student, Faculty of Psychology, Saint Petersburg State University

5. **ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ ԿԱՐԱՊԵՏ** - տնտեսագիտության թեկնածու, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանի Մարքեթինգի ամբիոնի ավագ դասախոս

ԱՐԱԿԵԼՅԱՆ ԿԱՐԱՔԵՏ - кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры маркетинга Армянского государственного экономического университета

ARAKELYAN KARAPET - PhD in Economics, Assistant Professor at the Chair of Marketing, Armenian State University of Economics

6. **ԱՎԱԿԻՄՈՎԱ ԵԼԵՆԱ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի դասախոս

АВАКИМОВА ЕЛЕНА - преподаватель английского языка Государственного университета имени В. Брюсова

AVAKIMOVA YELENA - English lecturer, Brusov State University

7. **ԱՎԵՏԻՍՅԱՆ ԼԻԼՅԱ** - տնտեսագիտության թեկնածու, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանի Մարքեթինգի ամբիոնի և Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ

АВETИСЯН ЛИЛИЯ - кандидат экономических наук, доцент кафедры маркетинга Армянского государственного экономического университета и кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова

AVETISYAN LILYA - PhD in Economics, Associate Professor at the Chair of Marketing, Armenian State University of Economics and the Chair on Education Management and Planning, Brusov State University

8. **ԲԱՐՍԵՂՅԱՆ ԳԵՎՈՐԳ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Երևանի պետական համալսարանի Եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի դեկան

БАРСЕГЯН ГЕВОРГ - кандидат филологических наук, доцент, декан факультета европейских языков и коммуникации Ереванского государственного университета

BARSEGHYAN GEVORG - PhD, Associate Professor, Dean of the Faculty of European Languages and Communication, Yerevan State University

9. **ԳԱՐՐԻԵԼՅԱՆ ԱՆՆԱ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության և մասնագիտական մանկավարժության ֆակուլտետի «Մասնագիտական մանկավարժություն» մասնագիտությամբ մագիստրատուրայի 2-րդ կուրսի ուսանողուհի

ГАБРИЕЛЯН АННА - студентка 2-ого курса магистратуры по специальности «Профессиональная педагогика» Государственного университета имени В. Брюсова
GABRIELIAN ANNA - 2nd Year Master's Student in "Professional Pedagogy", Brusov State University

10. **ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՌՈԲԵՐՏ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի վարիչ, Որակի ապահովման կենտրոնի ղեկավար
ХАЧАТРЯН РОБЕРТ - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой управления и планирования образования, руководитель Центра обеспечения качества Государственного университета имени В. Брюсова
KNACHATRYAN ROBERT - PhD, Associate Professor, Head of the Chair on Education Management and Planning, Head of Quality Assurance Center, Brusov State University
11. **ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՍԱՄՎԵԼ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Ֆիզիկական կուլտուրայի և քաղաքացիական պաշտպանության ամբիոնի դոցենտ
ХАЧАТРЯН САМВЕЛ - доцент кафедры физической культуры и гражданской обороны Государственного университета имени В. Брюсова
KNACHATRYAN SAMVEL - Associate Professor at the Chair of Physical Education and Civil Defense, Brusov State University
12. **ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ ՆԵԼԼԻ** - «Ինդիգամի» կրթական կենտրոն, ՄՀՄ մասնաճյուղի Երիցյան վարժարան, անգլերենի ուսուցիչ
ХАЧАТРЯН НЕЛЛИ - образовательный центр «Индигами», преподаватель английского языка
KNACHATRYAN NELLI - Indigami educational center, MSU Yeritsyan college, English Instructor
13. **ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ՍՎԵՏԼԱՆԱ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի հայցորդ
КАРАПЕТЯН СВЕТЛАНА - соискатель кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова

KARAPETYAN SVETLANA - PhD Applicant at the Chair on Education Management and Planning, Brusov State University

14. **ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ԻԳՈՐ** - մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Ռոմանագերմանական լեզուների և դրանց դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի պրոֆեսոր
КАРАПЕТЯН ИГОРЬ - доктор педагогических наук, профессор кафедры романо-германских языков и методики их преподавания Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна
KARAPETYAN IGOR - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Chair of Romance-Germanic Languages and Their Teaching Methodology, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan
15. **ՀԱՎՈՐՅԱՆ ՖՐԻԴԱ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի ավագ դասախոս
АКОПЯН ФРИДА - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова
НАКОВЯН FRIDA - PhD, Senior Lecturer at the Chair on Education Management and Planning, Brusov State University
16. **ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ ՍԱՄՎԵԼ** - տնտեսագիտության թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ
ОВАНИСЯН САМВЕЛ - кандидат экономических наук, доцент кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова
HOVHANNISYAN SAMVEL - PhD in Economics, Associate Professor at the Chair on Education Management and Planning, Brusov State University
17. **ՂԱՐԻԲՅԱՆ ՌՈՒԶԱՆՆԱ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ
ГАРИБЯН РУЗАННА - соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова
GHARIBYAN RUZANNA - PhD Applicant at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University

18. **ՄԱԿԱՐՅԱՆ ՄԱՐԻԱՄ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դասախոս, Որակի ապահովման կենտրոնի համակարգող
МАКАРЯН МАРИАМ - преподаватель кафедры управления и планирования образования, координатор Центра обеспечения качества Государственного университета имени В. Брюсова
MAKARYAN MARIAM - Lecturer at the Chair on Education Management and Planning, Coordinator at Quality Assurance Center, Brusov State University
19. **ՄԱՆՎԵԼՅԱՆ ԼԻԼԻԹ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ
МАНВЕЛЯН ЛИЛИТ - соискатель кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова
MANVELYAN LILIT - PhD Applicant at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University
20. **ՄԵԼԻՔՅԱՆ ԳԱԳԻԿ** - ֆիզիկամաթեմատիկական գիտությունների թեկնածու, Կրթության զարգացման և նորարարությունների ազգային կենտրոնի կրթության բովանդակության մշակման վարչության պետ, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ
МЕЛИКЯН ГАГИК - кандидат физико-математических наук, начальник отдела разработки содержания образования Национального центра развития образования и инноваций, доцент кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова
MELIKYAN GAGIK - PhD, Head of the Department of Educational Content Development at National Center of Education Development and Innovation, Associate Professor at the Chair on Education Management and Planning, Brusov State University
21. **ՄԻԼԻՏՅԱՆ ԼՈՒԻԶԱ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի վարիչ
МИЛИТОСЯН ЛУИЗА - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова

MILITOSYAN LUIZA - PhD, Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University

22. **ՄԻՆԱՍՅԱՆ ԵՎԱ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Մոսկվայի Գ.Վ. Պլեխանովի անվ. Ռուսաստանի տնտեսագիտական համալսարանի Օտար լեզուների №1 ամբիոնի դոցենտ, ՌԴ
МИНАСЯН ЕВА - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков №1, РЭУ им. Г.В. Плеханова, Россия
EVA MINASYAN - PhD in Philology, Associate Professor of Department of Foreign Languages №1, Plekhanov Russian University of Economics, Russia
23. **ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ ՏԱԹԵՎԻԿ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի հայցորդ
МОВСИСЯН ТАТЕВИК - соискатель кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова
MOVSISYAN TATEVIK - PhD Applicant at the Chair on Education Management and Planning, Brusov State University
24. **ՅԱՎՐՅԱՆ ՍՅՈՒԶԱՆՆԱ** - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի ավագ դասախոս
ЯВРЯН СЮЗАННА - старший преподаватель английского языка государственный университет им. В. Брюсова,
YAVRYAN SYUZANNA - Senior English lecturer, Brusov State University
25. **ՇԱՀԻՆՅԱՆ ԱՆԻ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի ավագ դասախոս, Որակի ապահովման կենտրոնի համակարգող
ШАГИНЯН АНИ - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры управления и планирования образования, координатор Центра обеспечения качества Государственного университета имени В. Брюсова
SHAHINYAN ANI - PhD, Senior Lecturer at the Chair on Education Management and Planning, Coordinator at Quality Assurance Center, Brusov State University

26. **ՍԱՀԱԿՅԱՆ ԼԻԼԻԹ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Օտար լեզուների ամբիոնի վարիչ, Երևանի «Գլաձոր» համալսարան, ՀՀ
СААКЯН ЛИЛИТ - кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Ереванского университета “Гладзор”, Армения
SAHAKYAN LILIT - PhD, Associate Professor, Head of Chair of Foreign Languages, Yerevan Gladzor University, Armenia
27. **ՍԱՐԳՍՅԱՆ ԻՆՆԱ** - մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի ռուսաց և սլավոնական լեզուների ամբիոնի պրոֆեսոր
САРКИСЯН ИННА - доктор педагогических наук, профессор кафедры русского и славянских языков Государственного университета имени В. Брюсова
SARGSYAN INNA - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Chair of Russian and Slavic Languages, Brusov State University
28. **ՏԱՏԿԱԼՈ ՆԻՆԱ** - մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի պրոֆեսոր
ТАТКАЛО НИНА - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова
TATKALO NINA - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University

Համակարգչային ձևավորումը՝

Հասմիկ Փիլավջյանի,
Մարիամ Մակարյանի

Տպաքանակը՝ 100

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

«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի «Բանբեր» գիտական պարբերականի 2(57) համարը երաշխավորվել է տպագրության ԲՊՀ-ի գիտական խորհրդի 2021 թվականի դեկտեմբերի 27-ի № 6 նիստի որոշմամբ: