



**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 (59)

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

ԵՐԵՎԱՆ - 2022

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

Խմբագրական խորհուրդ՝

<i>Եղիազարյան Գայանե</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր (<i>գլխավոր խմբագիր</i>)
<i>Տադևադուր Նինա</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Թովմազյան Արհա</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Հովհաննիսյան Գայանե</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Խաչատրյան Նարայա</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Արզումանյան Լիլիթ</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Գասպարյան Գայանե</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Միրումյան Կառլեն</i>	փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Մարկոսյան Աշոտ</i>	տնտեսագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Խաչատրյան Կարեն</i>	պատմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Մկրտչյան Թաթուլ</i>	տնտեսագիտության դոկտոր
<i>Բիմ-Բադ Բորիս</i>	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, ՌԴ կրթության ակադեմիայի իսկական անդամ
<i>Պախասարյան Նարայա</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
<i>Սերեբրյակովա Սվետլանա</i>	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Խմբագրական կազմ՝

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

Տեխնիկական խմբագիրներ՝

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

Редакционный совет:

<i>Егизарян Гаяне</i>	доктор филологических наук, профессор /гл. редактор/
<i>Таткало Нина</i>	доктор педагогических наук, профессор
<i>Топузян Аида</i>	доктор педагогических наук, профессор
<i>Оганесян Гаяне</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Хачатрян Наталья</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Арзуманян Лилит</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Гаспарян Гаяне</i>	доктор филологических наук, профессор
<i>Мирумян Карлен</i>	доктор философских наук, профессор
<i>Маркосян Ашот</i>	доктор экономических наук, профессор
<i>Хачатрян Карен</i>	доктор исторических наук, профессор
<i>Мкртчян Татул</i>	доктор экономических наук
<i>Бим-Бад Борис</i>	доктор педагогических наук, профессор, действ. член Академии Наук РД

Пахсарян Наталья доктор филологических наук, профессор
Серебрякова Светлана доктор филологических наук, профессор

Редакционная коллегия:

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

Технические редакторы:

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

Editorial Council:

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

Pakhsaryan Natalya Doctor of Sciences (Philology), Professor
Serebryakova Svetlana Doctor of Sciences (Philology), Professor

Editorial Board:

<i>Petrosyan Hayk</i>	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
<i>Sargsyan Inna</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>Asatryan Susanna</i>	Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
<i>Shahinyan Ani</i>	Candidate of Sciences (Pedagogy)
<i>Galstyan Amalya</i>	Candidate of Sciences (Economics)
<i>Aleksanyan Gor</i>	Candidate of Sciences (Geography), Associate Professor
<i>Akopyan Tsovak</i>	Candidate of Sciences (Politology)
<i>Madoyan Hakob</i>	Candidate of Sciences (Philosophy)

Technical Editors:

Pilavjyan Hasmik (Chief Technical Editor)
Ghazaryan Siranush (Technical Editor)

Բանբեր Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի 2(59): - Երևան,
Լինգվա, 2022, 164 էջ:
Вестник Государственного университета имени В. Брюсова 2(59). -
Ереван, Лингва, 2022, 164 с.
Bulletin of Brusov State University 2(59). - Yerevan, Lingva, 2021, 164 pages.

ISSN 1829-3107
© Լինգվա, 2022

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGY

ԱՆԱՀԻՏ ԱՐՆԱՈՒԴՅԱՆ	Ուսուցչի մասնագիտական Կոմպետենցիոնություն ԴիսարԿման, Գնահատման Մեթոդներ, Տեխնոլոգիաներ	11
АНАИТ АРНАУДЯН	МОНИТОРИНГ, ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ, МЕТОДЫ, ТЕХНОЛОГИИ	
ANAHIT ARNAUDYAN	MONITORING, EVALUATION OF TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE, METHODS, TECHNOLOGIES	
ԷՐՆԵՍՏ ԱՎԱՆԵՍՈՎ ԱՐՄԻՆԵ ՆԻԿՈՂՈՍՅԱՆ	ԲՈՒՀԻ ՌԻՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՍՊՈՐՏԱՅՆԱՅՈՒՄԸ ՖԻՏՆԵՍԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ	25
ЭРНЕСТ АВАНЕСОВ АРМИНЕ НИКОГОСЯН	СПОРТИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НА ПРИМЕРЕ ФИТНЕСА	
ERNEST AVANESOV ARMINE NIKOGHOSYAN	SPORT-ORIENTED PHYSICAL ENDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS ON THE EXAMPLE OF FITNESS	
MARINE MISKARYAN SEDA ARAKELYAN	THE CAUSES OF CONFLICTS BETWEEN THE TEACHER AND THE	35

	STUDENT AND THE WAYS TO OVERCOME THEM	
ՎԱՐԴԻԹԵՐ ՄԿՐՏՉՅԱՆ	ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՄԱՆ ՍԿՋՐՈՒՆՔԻ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱՀԱՐՅԵՐԸ	54
ВАРДИТЕР МКРТЧЯН	ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА	
VARDITER MKRTCHYAN	ISSUES OF IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INDIVIDUAL APPROACH	
ԼԻԼԻԹ ՕՀԱՆՅԱՆ	ԿԱԶՄԱԿԵՐՊԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԴՊՐՈՑԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԱՆՁՆԱԿԱԶՄԻ ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ	68
ЛИЛИТ ОГАНЯН	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ШКОЛЫ	
LILIT OHANYAN	ORAGANIZATIONAL CULTURE PECULIARITIES IN THE PROCESS OF THE SCHOOL PEDAGOGICAL STAFF MOTIVATION	

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

ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԱՍԱՏՐՅԱՆ ԱՆԻ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ	ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԲՆԱԳԻՐ ԼԵԶՎԱՆՅՈՒԹԻ ԿԻՐԱՌՄԱՄԲ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՓՈԽՆԵՐԳՈՐԾՈՒՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ	85
СУСАННА АСАТРЯН АНИ КАРАПЕТЯН	РАЗВИТИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	
SUSANNA ASATRYAN ANI KARAPETYAN	DEVELOPMENT OF THE LEARNERS' INTERACTIVE SKILLS THROUGH THE USE OF AUTHENTIC MATERIAL	
ԷԼԼԱ ԱՎԱԳՅԱՆ	ԻՐՈՒՅԹՆԵՐԻ ՅՈՒՐԱՅՄԱՆ ԴԺՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՂԹԱՀԱՐՈՒՄԸ ԳԵՐՄԱՆԵՐԵՆԻ ՈՒՍՈՒՅՄԱՆ ԳՈՐԾՆԹԱՑՈՒՄ	100
ЭЛЛА АВАГЯН	ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ УСВОЕНИЯ РЕАЛИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	
ELLA AVAGYAN	OVERCOMING OF LEARNING REALIA IN THE PROCESS OF TEACHING GERMAN LANGUAGE	

ՀՈՎԻԿ ԲԼԲՈՒԼՅԱՆ	ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՅԻ ՋԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻ ԱՐԴԻԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԸՍՏ ԼԵՋՈՒՆԵՐԻ ԻՄԱՑՈՒԹՅԱՆ ԻՐԱԶԵԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ	112
ОВИК БЛБУЛЯН	АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	
HOVIK BLBULYAN	THE RELEVANCE OF THE PROBLEM OF FORMATION COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE LEARNERS ACCORDING TO COMMON EUROPEAN FRAMEWORK FOR LANGUAGES	

**ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ
МЕНЕДЖМЕНТ
MANAGEMENT**

ՏԱԹԵՎԻԿ ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ	ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ	128
ТАТЕВИК МОВСИСЯН	ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ ՀՀ-ՈՒՄ СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССАМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РА	

TATEVIK MOVSISYAN	STRATEGIC APPROACHES TO QUALITY ASSURANCE PROCESSES OF HIGHER EDUCATION IN THE RA	
ՀԱՅԿ ՓԱՅՏՅԱՆ	ՑԱՆՑԱՅԻՆ ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՆԵԹՈԿՐԱՏՆԵՐԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐԻ ԴԵՐԱԿԱՏԱՐ	148
АЙК ПАЙТЯН	СЕТЕВОЕ ОБЩЕСТВО И НЕТОКРАТЫ КАК УЧАСТНИК ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ	
ՀԱՅԿ ՔԱՅԿՅԱՆ	NETWORK SOCIETY AND NETOCRATS AS AN ACTOR IN POLITICAL PROCESSES	
ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ INFORMATION ABOUT THE AUTHORS		161

**ՈւՍՈՒՑՁԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՏՈՒԹՅԱՆ ԴԻՏԱՐԿՄԱՆ,
ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐ, ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐ**

ԱՆԱՀԻՏ ԱՐՆԱՈՒԴՅԱՆ

Համառոտագիր

Սույն հոդվածում անդրադարձ է արվում ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտությանն առաջադրվող պահանջներին՝ մասնավորապես շեշտը դնելով իրավական-նորմատիվային, մանկավարժահոգեբանական, լեզվաբանական, հաղորդակցական, ընդհանուր մշակութային և այլ բաղադրիչների վրա, որոնք դրվում են ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացների հիմքում: Ըստ էության, սա հանդիսանում է ուսուցչի մասնագիտական որակների դիտարկման և գնահատման առարկա:

Քննարկվում են մասնագիտական այն կոմպետենցիաները, որոնք հանդիսանում են ուսուցչի մանկավարժական գործունեության հիմնական գործառույթներն ու բաղադրիչները, որակական ցուցիչները, մասնագիտական կուլտուրայի ձևավորման մակարդակի բնորոշիչները, որոնք մշտադիտարկման, դիտման, գնահատման պարբերական գործընթացի սուբյեկտ են հանդիսանում:

Ներկայացված է ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտության բովանդակային ընդգրկումը՝ որպես բաց համակարգ, որից, ըստ կոնկրետ ուսումնական գործընթացի, դուրս են բերվում դիտարկման/գնահատման որակական ցուցիչները («Կրթության որակ և համապատասխանություն» վարկ. I, II ծր.):

Տրվում են մեթոդական ցուցումներ, առաջարկվում են դիտման/գնահատման ձևաչափեր, գործիքներ, որոնք կարող են կիրառվել ուսուցիչների պատրաստման և վերապատրաստման ծրագրեր, նախագծեր մշակելու և դրանք արդյունավետ կազմակերպելու և համապատասխան վերջնարդյունքները գնահատելու համար: Աղյուսակների միջոցով ներկայացված է վերոնշյալ մոտեցման սեղմ պատկերը, որը հիմք կարող է հանդիսանալ ուսուցիչների

մասնագիտական գործունեությունը գնահատելու ձևաչափեր ստեղծելու և կիրառելու համար:

Հիմնաբառեր՝ կոմպետենտություն, կոմպետենցիա, մասնագիտական բազմաբաղադրիչ համակարգ, կրթական գործընթացի սուբյեկտ, տեխնոլոգիական-մեթոդական գործիքակազմ

Ներածություն

Ուսուցչի մասնագիտական ամբողջական նկարագրի վերաբերյալ վերջին ժամանակներում շրջանառվում է կոմպետենտություն կամ կոմպետենցիաների հանրագումար արտահայտությունը, ինչն առավել ամբողջական պատկերացում է տալիս: Իրողությունն այն է, որ այսօր ուսուցչի մասնագիտական գործունեությունը գնահատելիս բավարար չէ բացահայտել նրա համապատասխան գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները: Մանկավարժի մասնագիտական նկարագիրը մշտապես զարգացող բազմաբաղադրիչ համակարգ է, իսկ համակարգային մոտեցման պարագայում կառուցվածքային տարրերը փոխազդեցության և փոխադարձ կապի մեջ են գտնվում՝ կազմելով հիերարխիա, և յուրաքանչյուր բաղադրիչի առկայությունը կամ բացակայությունը, ուժեղ կամ թույլ լինելն ազդում է ողջ համակարգի, տվյալ դեպքում՝ մանկավարժի մասնագիտական որակավորման, կոմպետենտության զարգացման աստիճանի վրա:

Կրթության զարգացման ժամանակակից միտումներին համապատասխան՝ ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտությունն ու կուլտուրան դիտարկվում են որպես կոմպետենցիաների ինտեգրված բազմաբովանդակ, բազմագործառությային ամբողջություն, որոնց միջոցով իրականացվում է ուսուցչի ուսումնադաստիարակչական, տեղեկատվական, հաղորդակցական, հանրամշակութային գործունեությունը:

Մանկավարժական ավանդական հիմնական կրթությունը առարկայակողմնորոշիչ ուղղվածության հետևանքով չի կարող ամբողջ կյանքի ընթացքում գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների ու հատկանիշների շարունակական համընդհանուր զարգացում ապահովել:

Նշված հանգամանքները թույլ են տալիս հետևություններ անել և առանձնացնել օբյեկտիվորեն ծագած որոշ հակասություններ, որոնց քննարկումն այսօր մեթոդաբանական հիմնավորումներ և տեխնոլոգիական լուծումներ են պահանջում:

Ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտությանն առաջադրվող պահանջները՝ իրավական-նորմատիվային, հաղորդակցական, մանկավարժահոգեբանական, լեզվաբանական, ընդհանուր մշակութային և այլ բաղադրիչներ անհրաժեշտ է մշտադիտարկման ենթարկել: Դրանք դրվում են ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացների հիմքում: Արդյունքում այն դառնում է դիտարկման և գնահատման առարկա:

Մասնագիտական կոմպետենտության բովանդակային բաղադրիչները

Մասնագիտական կոմպետենցիաներով պայմանավորվում են ուսուցչի մանկավարժական գործունեության հիմնական գործառույթներն ու բաղադրիչները, որակական ցուցիչները, մասնագիտական կուլտուրայի ձևավորման մակարդակի բնորոշիչները:

Ստորև բերվող աղյուսակում ներկայացված է ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտության խճանկարն ընդհանուր գծերով, այն, թե հիմնականում ինչ ընդգրկում ունի վերջինս՝ որպես բաց համակարգ:

Ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտության բովանդակային խճանկար

Աղյուսակ 1

	Մասնագիտական	Հաղորդակցական	Ընդհանուր մշակութային
Կ Ո Մ Պ Ե Տ Ն Ց Ի Ա Ն Ե Ր	<ul style="list-style-type: none"> • ՆՈՐՄԱՏԻՎ - ԻՐԱՎԱԿԱՆ - օրենսդրական - ղեկավարման - կառավարման • ԴԻԴԱԿՏԻԿԱԿԱՆ • ԱՌԱՐԿԱՅԱԿԱՆ • ԴԱՍՏԻԱՐԱԿԱԿԱՆ - Անձնակենտրոն • ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱԿԱՆ • ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ • ՀՈԳԵՔԱՆԱԿԱՆ • ԶԱՐԳԱՑՆՈՂ - ինտելեկտուալ, - զգայական 	<ul style="list-style-type: none"> • ՄԱՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ - առարկայական, - հաղորդակցական, - սոցիալ-մշակութային, - փոխհատուցողական - ռազմավարական, - միջմշակութային, - ՏՀ տեխնոլոգիաներ, • ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ - լեզվական - հանրալեզվաբանական - հանրամշակութային - գործաբանական - փոխհատուցող 	<ul style="list-style-type: none"> • ԱՐԺԵՔԱՅԻՆ - հումանիստական, - ժողովրդավարական • ՀՈԳԵՎՈՐ - իմացության իդեալական պահանջմունքներ, - սոցիալական պահանջմունք՝ ապրելու, գործելու այլոց համար • ԷԿՈԼՈԳԻԱԿԱՆ - սոցիալ-էկոլոգիական - առանձնահատուկ էկոլոգիական

<ul style="list-style-type: none"> - իմացական, • ՍՏՈՒԳՈՂ-ՇՏԿՈՂ - հայտորոշիչ - մշտադիտարկման - շտկման • ՌԵՖԼԵԿՏԻՎ - կշռադատող - անդրադարձնող 	<p>բազմախնդրայնություն</p> <ul style="list-style-type: none"> - ճկունություն - սիներգիա (ընդգրկում թիմում) 	<p>• ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՉԱԿԱՆ</p>
---	--	--------------------------------

Մասնագիտական կոմպետենցիաներին (կարողունակություն) առանձին-առանձին անդրադառնալիս մենք հաճախ օգտագործում ենք նաև կարողություն, գործառույթ կամ բաղադրիչ հասկացությունները՝ հիմք ընդունելով այն հանգամանքը, որ գործ ունենք մի այնպիսի բազմաշերտ, բազմակողմանի ու բազմագործառութային երևույթի՝ մանկավարժի մասնագիտական կոմպետենտության հետ, որը ենթադրում է նպատակ, վարքագիծ, գործելակերպ, ոճ, ինչպես նաև սկզբունք, որակ, մակարդակ և արդյունք:

Մեր մոտեցմամբ յուրաքանչյուր կոմպետենցիա իր ազդեցությամբ և կիրառմամբ երկկողմանի գործունակ է, այն առաջին հերթին կրթական գործընթացի մասնակից սուբյեկտների փոխգործունեությունը կարգավորող, խթանող գործոն է: Կոմպետենցիան, որը ձեռք է բերվում, մշակվում և զարգանում է ուսուցչի մոտ, հետագայում ուղղորդվում է դեպի հոգեբանամանկավարժական գործընթացի մասնակից մյուս սուբյեկտները, մասնավորապես՝ աշակերտները:

Ստորև կանդրադառնանք մասնագիտական այն կոմպետենցիաների մեկնաբանությանը, որոնք մեր կարծիքով հիմնարար դեր և նշանակություն ունեն ուսուցիչների պատրաստման և վերապատրաստման ծրագրեր, նախագծեր մշակելու և դրանք արդյունավետ կազմակերպելու և իրականացնելու գործընթացի համար:

Համակարգի տրամաբանությունից ելնելով՝ կառուցվածքային տարրերը ևս կարող են տարբեր ընդգրկում ունենալ և տրամաբանական մասերի բաժանվել: Բազմաթիվ են այն հանգամանքները, որոնք առանձին ուսուցիչների կողմից կոմպետենցիաներին տիրապետելու տարբեր մակարդակ ու որակ են ապահովում, որոնք էլ, ըստ էության, դիտարկման և գնահատման առարկա են դառնում: Դրանք կարող են սկսվել անձի անհատական առանձնահատկություններից և ավարտվել

մասնագիտական բարձրագույն որակավորմամբ: Բայց, այդուամենայնիվ, մանկավարժի մասնագիտական կոմպետենտության բաղադրիչներն ըստ որոշակի սկզբունքների կարելի է խմբավորվել հետևյալ ուղղություններով.

- անձնային,
- մասնագիտական,
- հաղորդակցական,
- հանրամշակութային:

Ուսուցչի գործունեության նեղ մասնագիտական շրջանակներում շեշտադրումները մանկավարժական, հոգեբանական, ինչպես նաև տեխնոլոգիական-մեթոդական գործոնների վրա են դրվում: Ուսուցիչն իր զուտ մասնագիտական քայլերի ընթացքում տեխնոլոգիական-մեթոդական սեփական զինանոցով զարգացնում, ստուգում/գնահատում է՝ անհրաժեշտ անդրադարձ կատարելով աշակերտների ուսումնական գործունեությանը, ինչն էլ անդրադարձվում է սեփական մասնագիտական գործունեության նկարագրին՝ բնութագրում է (Competency Framework FOR TEACHERS):

Մանկավարժական ժամանակակից գործընթացում դիտարկումը, ստուգումն ու գնահատումն այն անկյունաքարային տարրերն են, որոնք ուսուցման արդյունավետությունն ու բարձր որակն են ապահովում՝ առաջինն արձագանքելով հասարակական պահանջին ու կրթական բարեփոխումներին, օբյեկտիվ արձանագրելով գիտելիքների, կարողությունների, ընդունակությունների ռեալ մակարդակը: Անձնակողմնորոշիչ, գործունեության վրա հիմնված մոտեցման համատեքստում ուսուցչի աշխատանքի գնահատումը ենթադրում է արդյունքի վրա կենտրոնացումից և գնահատումից անցում կատարել դեպի հոգեբանամանկավարժական գործընթացի վերլուծություն և վերջինիս շարունակական կատարելագործում: Սա նշանակում է, որ գնահատումը ոչ թե վերջնական դատավճիռ-եզրահանգում է, այլ զարգացման ընթացքի մեջ միջանկյալ մի հանգրվան է, որը հնարավորություն է տալիս մի կողմից կատարելագործել դասավանդման և ուսումնառության որակը, ապա նաև ընդլայնել անձնային ու մասնագիտական աճի, զարգացման հնարավորությունները:

Մանկավարժական գործընթացում ստուգումն ու վերահսկումն ուղղված է ուսուցման գործընթացի մասնակից բոլոր սուբյեկտների համագործակցությանը: Ստուգման և գնահատման ավանդականից

տարբերվող նոր տեխնոլոգիաները որոշակի միտումներ ունեն (Աստվածատրյան, Արնաուդյան և այլք, 2004, էջ 58-59):

- Առաջին պլան են մղվում հաջողության ապահովման, անհաջողությունների և անցյալի շեղումների կանխման գործառույթները: Անհրաժեշտություն է ծագում իրագործել ստուգման թե՛ օբյեկտիվ, թե՛ կանխող, թե՛ հայտորոշող, թե՛ շտկող գործառույթները:
- Ծանրության կենտրոնը ամփոփիչ ստուգումներից տեղափոխվում է ընթացիկ, օպերատիվ ստուգումների վրա: Պայմանականորեն տարբերակվում է (քանի որ կիրառվում են միասնաբար) ստուգման երեք տեսակ.
 - օպերատիվ և գործնական,
 - մարտավարական կամ միջանկյալ,
 - ռազմավարական կամ ամփոփիչ:
- Ստուգումն ու գնահատումն իրականացվում են ուսումնամասնագիտական հիմունքների վրա.
 - առարկայի իմացություն,
 - դասը որպես դասընթացի կարևորագույն օղակի նպատակադրման և պլանավորելու կարողություն,
 - հարաբերությունների և փոխգործակցության կառուցում հարգանքի, հավասարության, ներուժի բացահայտման սկզբունքների հիման վրա,
 - ուսուցման համապատասխան կազմակերպչական ձևերի, տեխնոլոգիաների, մեթոդների, հնարների ընտրության,
 - դասավանդման ժամանակ զարգացնող, պրոբլեմային ուսուցման,
 - ստեղծագործական, ինքնադրսևորման համար համապատասխան պայմաններ ստեղծելու կարողություն,
 - մասնագիտական ներըմբռնման և հանկարծաստեղծման, մասնագիտական հաղորդակցության միջոցների կիրառման,
 - հաջողությանը նպաստող պայմանների ստեղծման,
 - մանկավարժական մտածողության ու վարքի նորմերի, անհատական ոճի և հռետորական արվեստի, բարեկիրթ խոսքի հնարքների տիրապետում:

- Ստուգման ու գնահատման ցանկացած ելակետային իրավիճակ ենթակա է ուսումնամանկավարժական վերլուծության:

Ուսուցչի մասնագիտական գործունեության գնահատման տեխնոլոգիաներ

Ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտության դիտարկման ու գնահատման տեխնոլոգիաների ընտրության, մշակման ու կիրառման կարևորությունը հասկապես վճռորոշ է ուսուցիչների որակավորման աստիճանի որոշման առումով: Ուսուցչի մասնագիտական զարգացումը դժվար է պատկերացնել՝ առանց այդ երևույթը բնորոշող գործընթացի հիմնական բաղադրիչների զատորոշման և դրանց զարգացման բնութագրիչների և ցուցանիշների սահմանման: Այս պարագայում անհրաժեշտ ենք համարում անդրադառնալ Շարլոտ Դանիելսոնի կողմից առաջարկված ուսուցչի մասնագիտական գործունեության գնահատման տեխնոլոգիաներին ըստ իրականացման բնագավառների (Danielson, 1996): Դանիելսոնի մոտեցմամբ՝ ուսուցչի մասնագիտական գործունեությունը բաժանվում է չորս հիմնական բնագավառների, որոնք իրենց հերթին ընդգրկում են առանձին բաղադրիչներ: Յուրաքանչյուր բնագավառում ուսուցիչների կարողությունների աստիճանը գնահատելու համար ընտրված բաղադրիչներից յուրաքանչյուրը ներկայացվում է իր կատարման տարրերի տիրապետման չորս մակարդակների որակական նկարագրությամբ (գնահատվում է՝ «անբավարար» /Unsatisfactory/, «բավարար» /Basic/, «հմուտ» /Proficient/, «բացառիկ» /Distinguished/):

Ստորև փորձել ենք աղյուսակների միջոցով ներկայացնել վերոնշյալ մոտեցման սեղմ պատկերը, որը, կարծում ենք հիմք կարող է հանդիսանալ ուսուցիչների մասնագիտական գործունեությունը գնահատելու ձևաչափեր ստեղծելու համար.

1- ին բնագավառ
Մասնագիտական գործունեության պլանավորում և նախապատրաստում

	Բաղադրիչ	Հիմնական տարրեր
1Ա	Բովանդակային և մանկավարժական գիտելիքներ	- դասի նյութի բովանդակության իմացություն - անհրաժեշտ պայման հանդիսացող հարաբերությունների իմացություն
1Բ	Ուսուցչի կողմից աշակերտներին ճանաչելու կարողության դրսևորում	- տարիքային խմբի մտավոր, սոցիալական և հուզական բնութագրերի իմացություն - աշակերտների ուսման հանդեպ դրսևորվող մոտեցումների իմացություն - աշակերտների ունակությունների և գիտելիքների իմացություն ուսուցչի կողմից - աշակերտների հետաքրքրությունների և նրանց մշակութային ժառանգության իմացություն
1Գ	Ուսուցման նպատակների ընտրություն	- <i>Արժեք</i> - նպատակներն արտահայտում են աշակերտների սպասումները, <i>Հստակություն</i> - ուսումնառության նպատակները հստակ <i>ձևակերպված</i> են, և հնարավոր է իրականացնել համապատասխան գնահատում - <i>Տարբեր աշակերտների ընդունելի նպատակների համապատասխանություն</i> - նպատակներն արտահայտում են բոլոր աշակերտների հետաքրքրությունները - <i>Բալանս</i> - նպատակներն արտահայտում են ուսման տարբեր <i>տեսակների</i> համար հնարավորությունների առկայություն, օրինակ՝ մտածողության ինչպես նաև գիտելիքի, գիտության ճյուղերի ինտեգրացիա և կորդինացում
1Դ	Ռեսուրսների տիրապետում	- ուսումնական գործունեություն իրականացնելու համար - աշակերտների համար
1Ե	Համաձայնեցված ուսուցման գործընթացի նախապատրաստում	- ուսումնական գործողություններ - ուսումնական նյութեր և ռեսուրսներ - ուսումնական խմբեր - դասի նյութի կամ թեմայի կառուցվածք
1Զ	Աշակերտների գնահատում	- ուսումնական նպատակների համաձայնեցում - չափորոշիչների և չափանիշների կիրառում - պլանավորման կիրառում

2- րդ բնագավառ
Դասարանի բարոյահոգեբանական մթնոլորտ

Աղյուսակ 3

	Բաղադրիչ	Հիմնական տարրեր
2Ա	Հարգանքի և փոխըմբռնման մթնոլորտի ստեղծում	- ուսուցիչ - աշակերտների փոխհարաբերությունների կարգավորում - աշակերտ - աշակերտ փոխհարաբերությունների կարգավորում
2Բ	Ուսման հանդեպ հարգալից վերաբերմունքի ձևավորում	- բովանդակության կարևորություն - աշակերտների աշխատանքային հպարտության կարևորում - ուսումնական նվաճումների սպասումներ
2Գ	Լսարանային գործողությունների կառավարում	- ուսումնական խմբերի կառավարում - անցումային կառավարում - նյութերի և ռեսուրսների կառավարում - կամավորների և պրոֆեսիոնալների վերահսկում
2Դ	Աշակերտների վարքի կառավարում	- սպասումներ - աշակերտների վարքի հսկում - հակազդեցություն աշակերտների բացասական վարքագծին
2Ե	Ֆիզիկական տարածքի ապահովում	- անվտանգություն, ապահովության և կահույքի դասավորություն - ուսուցման հանրամատչելիություն և ֆիզիկական ռեսուրսների կիրառում

3- րդ բնագավառ
Ուսուցման գործընթաց

Աղյուսակ 4

	Բաղադրիչ	Հիմնական տարրեր
3Ա	Հստակ և ճիշտ հաղորդակցություն	- հրահանգներ և գործողություններ - բանավոր և գրավոր խոսք
3Բ	Հարցադրման և քննարկման տեխնիկաների կիրառում	- հարցերի որակը - քննարկումների տեխնիկան - աշակերտների մասնակցությունը

3Գ	Աշակերտների ներգրավումն ուսման մեջ	-ուսումնական նյութի ներկայացում -գործունեություն և համապատասխան հանձնարարությունների կատարում -աշակերտների խմբերի ձևավորում -ուսումնական նյութերի և համապատասխան մտավոր կարողությունների ներդրում -կառուցվածքի և տեմպի ապահովում
3Դ	Աշակերտների հետադարձ կապի ապահովում	-ճշգրտություն, իրականություն, կառուցվածքայնություն և որոշակիություն -պատեհապաշտություն
3Ե	Ճկունություն և պատասխանատվության դրսևորում	-դասի կանոնակարգում -արձագանք աշակերտների գործողություններին -համառության դրսևորում

4- րդ բնագավառ

Մասնագիտական պարտականություններ

Աղյուսակ 5

	Բաղադրիչ	Հիմնական տարրեր
4Ա	Անդրադարձ ուսուցման գործընթացին	-ճշգրտություն -առաջիկա կիրառվելիք ուսումնական գործընթացներ
4Բ	Ճշգրիտ գրանցումների կատարում	-աշակերտների հանձնարարությունների կատարման գրանցումներ -ուսման մեջ աշակերտների առաջխաղացման վերաբերյալ գրանցումներ -ուսումնական գործընթացին չվերաբերվող գրանցումներ
4Գ	Հաղորդակցություն ընտանիքի հետ	-ուսումնական ծրագրերի մասին հիմնական տեղեկատվության հաղորդում -տեղեկատվություն առանձին աշակերտների մասին -ընտանիքի ներգրավումն ուսումնական գործընթացին

4Դ	Օժանդակություն դպրոցին և համայնքին	-հարաբերություններ գործընկերների հետ -ծառայություններ դպրոցին -մասնակցությունը դպրոցական և համայնքային նախագծերի
4Ե	Մասնագիտական աճ և զարգացում	-բովանդակային գիտելիքի և մանկավարժական ունակությունների ամրապնդում -ծառայություն մասնագիտական ոլորտում
4Զ	Արհեստավարժության դրսևորում	-ծառայություն աշակերտներին -պահպանում -որոշումների կայացում

Այսպիսով փորձեցինք ներկայացնել մի համապատկեր, որը ներառում է ուսուցչի մասնագիտական հիմնական կոմպետենցիաները, առանց որի դժվար կլինի դիտարկել նրա գործունեությունը, մասնավորապես իրականացնել օբյեկտիվ և հավաստի գնահատում: Ուսուցչի մասնագիտական որակների քարտեզը բազմաբաղադրիչ մի համակարգ է, որը նույնպես հնարավորություն է ընձեռում ուղղորդելու, մասնավորեցնելու և որոշակի դիտարկելից իրականացնելու ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտության դիտարկումն ու գնահատումը՝ մշակելով, ստեղծելով համապատասխան տեխնոլոգիաներ:

Եզրակացություն

- Արդի ժամանակաշրջանի մանկավարժության, լեզվաբանության, հոգեբանության, մեթոդաբանության դիրքորոշումների լույսի ներքո ուսուցիչների կոմպետենտության ձևավորումը դարձել է ուսուցիչների վերապատրաստման՝ որպես մասնագիտացման կարևոր ու անհրաժեշտ օղակի վճռորոշ գործոն:

- Գոյություն ունեցող տարբեր մոտեցումներից և սահմանումներից անհրաժեշտություն է ծագում միասնականացնելու մասնագիտական կոմպետենցիա, կոմպետենտություն հասկացությունների ձևակերպումները, ինչից ելնելով առաջարկում ենք՝

- Գնահատման գործիքներ կիրառել մասնագիտական գործունեության առանձին ոլորտներին համապատասխան կոմպետենցիաների դիտարկման համար:
- Ըստ վերոնշյալ մեթոդական ցուցումների և օգտվելով առաջադրվող ձևաչափերից՝ հնարավոր է մշակել վերապատրաստման կոնկրետ

դասընթացին համապատասխան դիտման, գնահատման գործիքակազմ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Աստվածատրյան Մ.Գ., Արնաուդյան Ա.Պ. և այլք.Նոր մոտեցումներ ուսուցիչների պատրաստման գործընթացին. Այլընտրանքային մոտեցում. Եր.,Նոյյան տապան.- 2004.-195 էջ:
2. Աստվածատրյան Մ.Գ., Արնաուդյան Ա.Պ. և այլք. Ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացի կատարելագործումը, ԱՅՐԵՔՍ-Եր.,Լուսաբաց.-2007.-336 էջ:
3. «Կրթության որակ և համապատասխանություն» վարկային առաջին ծրագրի ամփոփիչ հաշվետվություն <http://www.cfep.am/report>
4. «Կրթության որակ և համապատասխանություն» վարկային երկրորդ ծրագրի «Կրթության որակի հետագա բարելավում՝ ուսուցիչների վերապատրաստման և մասնագիտական զարգացման միջոցով» ենթածրագիր <http://www.cfep.am/>.
5. Danielson, Ch. (1996). Enhancing Professional Practice. A Framework for ASCD, Alexandria, Virginia.140 p.
6. Accreditation at Proficient Teacher/Professional Competence <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/current-teachers/how-to-get-proficient-teacher-accreditation/>
7. Competency Framework FOR TEACHERS http://www.teindia.nic.in/Files/Research_on_TE/Competency_Framework_for_Teachers.pdf.

REFERENCES

1. Astvatsatryan M.G., Arnaudyan A.P. yev ajlq. Nor motecumner usutsichneri patrastman gortsentatsin. Aylentranqayin motetsum: Yerevan 2004.-195 ej. (In Armenian).
2. Astvatsatryan M.G., Arnaudyan A.P. yev ajlq. Usutsichneri verapatrastman gortsentatsi katarelagortsume. IREX, Yereva 2007. -336 ej. (In Armenian).
3. «Krtuthyan voraki yev hamapataskhanutyun» varkayin arachin tsragri ampopich hashvetvuthyun <http://www.cfep.am/report> (In Armenian).

4. «Krtuthyan voraki yev hamapataskhanutyun» varkayin yerkrord tsragri «Krtuthyan voraki hetaga barelavum: usutsichneri verapatrastman yev masnagitakan zargatsman michotsov» yenthatsragir <http://www.cfep.am/>. (In Armenian).

АНАИТ АРНАУДЯН - МОНИТОРИНГ, ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ, МЕТОДЫ, ТЕХНОЛОГИИ

Ключевые слова: компетентность, профессиональная многокомпонентная система, субъект образовательного процесса, технико-методический инструментарий

В статье рассматриваются требования к профессиональной компетентности педагога с особым акцентом на нормативно-правовой, педагогико-психологический, лингвистический, коммуникативный, общекультурный и другие компоненты, лежащие в основе курсов повышения квалификации педагогов. Это, собственно, и является предметом наблюдения и оценки профессиональных качеств педагога.

Обсуждаются профессиональные компетенции, являющиеся основными функциями и составляющими педагогической деятельности преподавателя, качественные показатели, характеристики уровня развития профессиональной культуры, являющиеся предметом регулярного процесса контроля, наблюдения, оценки.

Содержание профессиональной компетентности педагога представлено как открытая система, из которой в соответствии с конкретным образовательным процессом выводятся качественные показатели контроля/оценки.

Даются методические указания, предлагаются шкалы наблюдения/оценки, инструменты, которые можно использовать для обучения составлению учебных программ, разработки проектов, эффективной организации оценки соответствующих результатов. В таблицах представлен краткий обзор вышеуказанного подхода, который можно использовать в качестве основы для создания и применения показателей для оценки профессиональной деятельности учителей.

ANAHIT ARNAUDYAN - MONITORING, EVALUATION OF TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE, METHODS, TECHNOLOGIES

Keywords: *competence, professional multi-component system, subject of educational process, technological-methodological toolkit*

This article addresses the requirements for teacher professional competence, with a particular emphasis on legal-normative, pedagogical, psychological, linguistic, communicative, general cultural and other components, that are the basis for teacher training courses. In fact, is the subject of observation and evaluation the professional qualities of the teacher.

The professional competencies are the main components of the teacher's pedagogical activity, qualitative indicators, the characteristics of the level of development of the professional culture, which are the subject of the regular process of monitoring, observation, evaluation.

The content of the teacher's professional competence is presented as an open system, from which, according to a specific educational process, the qualitative indicators of monitoring / evaluation are derived.

Methodological guidelines are provided, observation / assessment scales are suggested, tools that can be used to train teachers training programs, develop projects, organize them effectively evaluate the relevant outcomes. The tables provide a brief overview of the above approach, which can be used as a basis for creating and applying metrics to assess teachers' professional performance.

Ներկայացվել է՝ 27.03.2022

Գրախոսվել է՝ 25.04.2022

**ԲՈՒՀԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ
ՍՊՈՐՏԱՅՆԱՑՈՒՄԸ ՖԻՏՆԵՍԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ**

**ԷՌՆԵՍ ԱՎԱՆԵՍՈՎ
ԱՐՄԻՆԵ ՆԻԿՈՂՈՍՅԱՆ**

Համառոտագիր

Արդի ժամանակաշրջանում կարևորվում է բուհի ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի կազմակերպման նորարարական մեթոդիկաների որոնումը, ինչի արդյունքում ուսանողների մոտ կձևավորվեն իրական դրդապատճառներ ֆիզիկական կուլտուրայի դասերին հաճախելու համար: Տարբեր մասնագիտացման ուսանողների շարժողական պատրաստվածության մակարդակի բարելավման վրա դրական ներգործության հետ մեկտեղ կաևոր է, որպեսզի ֆիզկուլտուրային դասերի կազմակերպման այդ նոր մոտեցումը դրական անդրադարձ ունենա նաև նրանց առողջական վիճակի ու բարոյականային հատկանիշների վրա: Սույն հոդվածում ներկայացված են բուհերի ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության արդյունավետ ուղիների որոնմանն ուղղված ԲՊՀ և ՀՀ մի քանի այլ պետական բուհերի ֆիզիկական կուլտուրայի դասախոսների շրջանում կատարված անկետային հարցման արդյունքները: Հարցման արդյունքներով կարևորվում է բուհի ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի կազմակերպումը ֆիտնես տեխնոլոգիաների ակտիվ կիրառմամբ:

Հիմնաբառեր՝ անկետային հարցում, բուհերի դասախոսներ, ուսանողներ, ֆիզիկական դաստիարակություն, ֆիտնես տեխնոլոգիաներ

Ներածություն

Բուհական ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի արդյունավետության բարձրացմանն ուղղված ուսումնասիրությունները մշտապես եղել են ոլորտի կարևոր ուղղություններից մեկը (Аванесов, 2021, с. 8-12):

Ինչպես նշում են ոլորտի մասնագետները, ֆիտնեսի հիմնական ջատագովներից են ուսանողները: Այդ իսկ պատճառով

երիտասարդությանը դեպի առողջ ապրելակերպ ուղորդելու նպատակով անհրաժեշտ է, որպեսզի ֆիտնես մարզումները դառնան նրանց համար հասանելի ու մատչելի: Այս համատեքստում կարևոր է, որպեսզի ֆիտնեսը հատկապես լրացուցիչ կրթական ծրագրերի ձևաչափով ներդրվի բուհերի ուսումնական գործընթացում՝ ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի շրջանակում (Андреева, Миронова, стр. 12-16):

ՀՀ պետական բյուջեից ֆինանսավորվող «Բուհի ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի կատարելագործման ուղիները» գիտական թեմայի համատեքստում իրականացվող հետազոտության շրջանակում կազմվել է հարցաթերթիկ բուհի ֆիզիկական դաստիարակության դասախոսների հետ անկետային հարցում կազմակերպելու նպատակով: Հարցաթերթիկը բաղկացած էր 15 հարցերից, որոնք իրենց հերթին բաժանվում էին 2 բաժնի: Հարցերի առաջին բաժինը վերաբերում էր ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի առկա վիճակի ուսումնասիրությանը, մյուսը՝ այդ դասերի կատարելագործման ուղիների որոնմանը:

Հեղազոտության կազմակերպումը

Հարցմանն ընդանուր առմամբ մասնակցել են «Վ. Բյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի, Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարանի, Հայաստանի ազգային ազրարային համալսարանի, Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարանի 44 դասախոսներ:

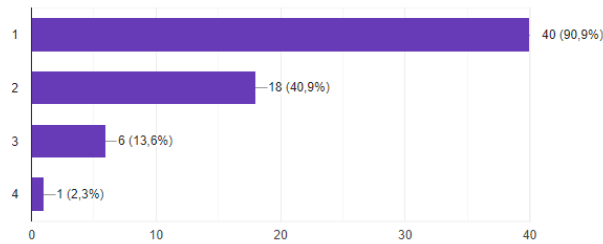
Հարցման մասնակիցների 40,9%-ը իգական, իսկ 59,1%-ը արական սեռի ֆիզիկական կուլտուրայի դասախոսներ էին, որոնց ընդանուր ստաժը կազմում էր մի քանի տարուց մինչև 45 տարի:

Հեղազոտության արդյունքները

Հարցումների արդյունքում պարզվել է, որ ուսանողների ֆիզիկական պատրաստության ներկայիս վիճակը չի բավարարում մասնագետների մեծ մասին, ինչը իսկապես մտահոգվելու տեղիք է տալիս: Ինչ վերաբերում է դրանց կատարելագործմանը, ապա հարցվածների մեծ մասը վստահ է, որ ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացը պետք է կազմակերպվի նրանց հետաքրքրող մարզման ձևերով: Հատկապես աղջիկ ուսանողների դեպքում կարևորվում է նրանց ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացում ֆիտնես տեխնոլոգիաների ակտիվ կիրառումը: Ոլորտի մասնագետները

համոզված են, որ այդ դեպքում կրարձրանա հետաքրքրությունը ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի նկատմամբ:

Գծապատկեր 1. Բուհի ուսանողների ֆիզիկական կուլտուրայի դասերին հաճույքով մասնակցելու վերաբերյալ



Ինչպես երևում է 2-րդ գծապատկերից հարցված տարբեր բուհերի դասախոսների գերակշռող մեծամասնության կարծիքներից՝ 90,9 %, ֆիզիկական կուլտուրայի դասերին առավել մեծ հաճույքով հաճախում են 1-ին կուրսի ուսանողները: Առանձնակի հետաքրքրություն է առաջացնում այն հանգամանքը, որ ուսանողների հետաքրքրությունը ուսման ողջ ընթացքում աստիճանաբար նվազում է: Այս հանգամանքը կարելի է բացատրել 1-ին կուրսեցիներին բնորոշ հետաքրքրության առկայությամբ, իսկ հետագայում այդ հետաքրքրության նվազմամբ՝ հատկապես պայմանավորված մարզումների համար ՀՀ շատ բուհերին բնորոշ նյութատեխնիկական հնարավորությունների ոչ բավարար ռեսուրսներով:

Սա այն պարագայում, երբ մի կողմից առկա են ազգային անվտանգությունը խարխիլող մի շարք մարտահրավերներ, իսկ մյուս կողմից՝ ներկայումս գործում են ՀՀ երկու օրենքներ (ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի մասին ՀՀ օրենք, 2001, Մանկապատանեկան սպորտի մասին ՀՀ օրենք, 2004), որոնցում ամրագրված է, որ ուսումնական բոլոր հաստատություններում «ֆիզիկական կուլտուրա» առարկայի պարտադիր դասավանդումը պետք է իրականացվի ուսումնառության ամբողջ ընթացքում:

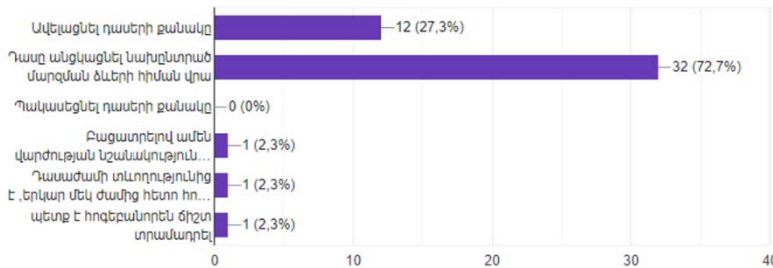
Պարզվում է նաև, որ ֆիզիկական կուլտուրայի մասնագետներից քչերին են բավարարում ուսանողների հանձնած նորմատիվային ֆիզիկական վարժությունների տվյալները: Մեր կարծիքով դրանք ցանկալի է վերանայել պրոֆեսիոնալ կիրառական ֆիզիկական պատրաստության (ՊԿՖՊ) համատեքստում, ինչը պետք է հաշվի առնվի

նաև ֆիզիկական կուլտուրայի բուհական ծրագրի բովանդակային հատվածում:

Հետաքրքիր է, որ ըստ դասախոսների, ուսանողները ֆիզիկական կուլտուրայի դասերին հաճույքով չեն մասնակցում հիմնականում դահլիճային ոչ բավարար պայմանների պատճառով:

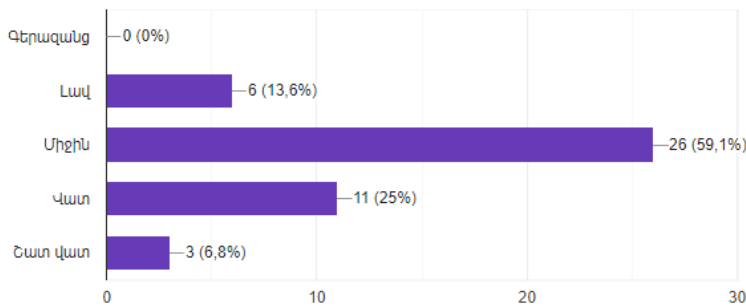
Ուսանողների մոտ ֆիզիկական կուլտուրայի դասերը հետաքրքիր դարձնելու հիմնական ձևը նրանց նախընտրած մարզման ձևերի հիման վրա դասի անցկացումն է: Այս թեմայով հարցվածների մեջ կան նաև դասերի ավելացման կողմնակիցներ (գծապատկեր 2.):

Գծապատկեր 2. Բուհի ուսանողների ֆիզիկական կուլտուրայի դասերը հետաքրքրացնելու հիմնական ուղղությունները



Գծապատկեր 3-ում ներկայացված են տվյալներ, որոնց համաձայն հարցվողների մեծ մասը՝ 59,1 %-ը, ուսանողների ֆիզիկական պատրաստականության վիճակը գնահատում է միջին: Արդարացի է, որ նրանցից ոչ ոք գերազանց չի համարում ուսանողների շարժողական պատրաստականության առկա վիճակը:

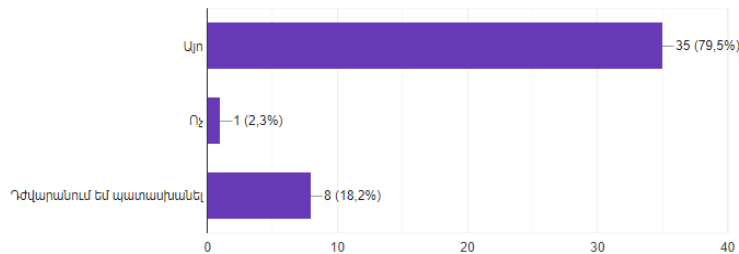
Գծապատկեր 3. Բուհի ուսանողների ֆիզիկական պատրաստականության վիճակի մոնիթորինգի արդյունքները



Պարզվում է, որ ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի ընթացքում ուսանողները հիմնականում՝ 55 %, բողոքում են որոշակի վարժությունների դժվար կատարման պատճառով՝ կան նաև շատ սովորողներ՝ 42,5 %, ովքեր դասերի ընթացքում շուտ են հոգնում ֆիզիկական թույլ պատրաստվածության պատճառով:

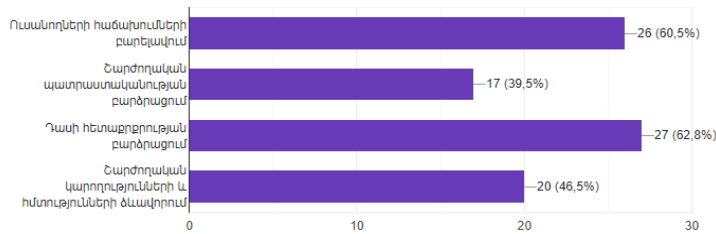
Դրա հետ մեկտեղ կան ֆիզիկական վարժություններ, որոնք ուսանողներն առավել մեծ հաճույքով են կատարում: Դրանց շարքում առաջին տեղում են խաղային բնույթի վարժությունները՝ 93%: Հավանաբար դա բացատրվում է նման վարժություններով դասերի հուզական բարձր հագեցվածությամբ: Ոչ այդքան մեծ հաճույքով են կատարում շարային վարժությունները:

Գծապատկեր 4. Բուհի ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի կազմակերպման արդյունավետ ուղղությունները



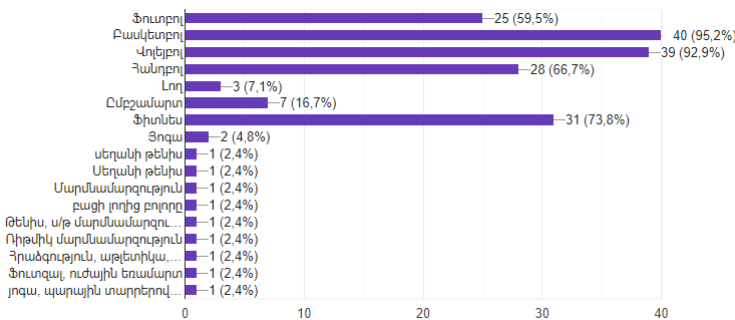
Հարցվողների 79,5%-ը բուհի ուսանողների ֆիզիկական կուլտուրայի դասերը նպատակահարմար է համարում կազմակերպել նրանց հետաքրքրող մարզման ձևերի հիման վրա, ինչի հետ համակարծիք չէ հարցվողների 2,3%-ը: Կան նաև մասնագետներ, ովքեր դժվարանում են պատասխանել նման հարցադրմանը՝ 18,2% (գծապատկեր 4.):

Գծապատկեր 5. Ընտրած մարզման ձևի հիման վրա ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի ներգործության հիմնական ուղղությունները



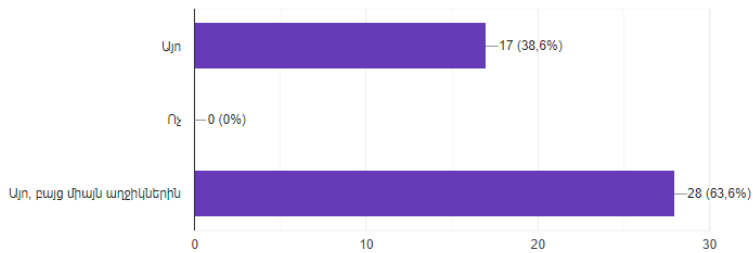
Գծապատկեր 5-ից պարզ երևում է, որ մասնագետների 62,8% -ի կարծիքով նման կերպով դասերի կազմակերպումն ավելի հետաքրքիր կդարձնի ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացը, ինչի արդյունքում նաև կբարելավվեն ուսանողների հաճախումները՝ 60,5%: Այս ամենն անշուշտ կնպաստի բուհում սովորողների շարժողական կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը՝ 46,5%, ինչպես նաև ընդհանուր առմամբ պատրաստականության բարձրացմանը՝ 39,5%:

Գծապատկեր 6. Հարցմանը մասնակցած ուսանողների մարզումային հնարավորությունները մի քանի ՀՀ բուհերում



Պարզվել է, որ հարցմանը մասնակցած ՀՀ մի քանի բուհերում հնարավոր է կազմակերպել խաղային մարզաձևերի մարզումներ՝ ֆուտբոլ, բասկետբոլ, վոլեյբոլ, հանդբոլ: Հետաքրքիր է, որ հարցմանը մասնակցած մասնագետների 73,8%-ը վստահ է, որ իրենց բուհում կան պայմաններ նաև ֆիտնեսի պարապմունքներ իրականացնելու համար (գծապատկեր 6.):

Գծապատկեր 7. Ֆիտնեսի ուղղվածությամբ ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի արդյունավետությունը



Հարցվածների 38,6%-ը կարծում է, որ ֆիտնեսի ուղղվածությամբ ֆիզիկական կուլտուրայի դասերը կհետաքրքրեն ուսանողներին: Հետաքրքիր է, որ 63,6%-ի կարծիքով նման դասերը կարող են հետաքրքրել բացառապես աղջիկներին: Հավանաբար դա բացատրվում է ֆիտնեսի և ֆիտնես ակումբների ժամանակին համահունչ՝ մոդայիկ միտումներով, ինչպես նաև իրենց կազմվածքի համար ուսանող աղջիկների հոգատարությամբ (գծապատկեր 7.):

Առանձնակի հետաքրքրություն է ներկայացնում ուսանողների վրա ֆիտնես տեխնոլոգիաներով ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի ազդեցության ուղղությունների պարզաբանումը: Այսպես, հարցված մասնագետների 65,9%-ի կարծիքով այդ դեպքում կմեծանա ուսանողների հետաքրքրությունը ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի հանդեպ, 45,5%-ը վստահ է, որ նման կերպով ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի կազմակերպման դեպքում կմեծանա դասի շարժողական խտությունը:

Եզրակացություն

Այսպիսով, բուհերի ֆիզիկական կուլտուրայի դասախոսների շրջանում անցկացված անկետային հարցման տվյալներով պարզվել է, որ նրանք մտահոգված են ներկայիս ֆիզիկական կուլտուրայի դասերի քանակին, բովանդակությանը և կազմակերպմանը վերաբերող մի շարք խնդիրներով: Այս համատեքստում հարցված մասնագետները, որպես բուհի ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի առավել արդյունավետ ուղղություն, նշում են դասերի կազմակերպումը ֆիտնես տեխնոլոգիաների ակտիվ կիրառմամբ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Մանկապատանեկան սպորտի մասին ՀՀ օրենք, 2004.
http://www.irtek.am/views/act.aspx?aid=25900&fbclid=IwAR3KakNFPX4MwiZr6pIE_qfALy9us0hmyc4t93KegDo5WrwBeHfrQskbqks.
2. Ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի մասին ՀՀ օրենք, 2001.
<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=67146&fbclid=IwAR0kg5QB4COG3GWDAYZ5JFkmXhKUOLgahWsuaLecObd5JKqsK1usy0xeA3k>.
3. Андреева В.С., Миронова С.П Фитнес как средство физического воспитания студентов / <https://docplayer.com/42570529-Fitnes-kak-sredstvo-fizicheskogo-vozpitanija-studentov.html>. С.12-16.
4. Аванесов Э.Ю., Никогосян А.М. Пути совершенствования процесса физического воспитания студентов вузов / Физическое воспитание, спорт, физическая реабилитация и рекреация: проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс]: материалы X Юбилейной междунар. науч.-практ. конф. (1 июня 2021 г., Красноярск): электрон. сб. / под общ. ред. Т. Г. Арутюняна; СибГУ им. М.Ф. Решетнева.– Красноярск, 2021.–С. 8-12.

REFERENCES

1. Mankapatanekan sporti masin HH o'renq, 2004.
http://www.irtek.am/views/act.aspx?aid=25900&fbclid=IwAR3KakNFPX4MwiZr6pIE_qfALy9us0hmyc4t93KegDo5WrwBeHfrQskbqks. (In Armenian)
2. Fizikakan kowltowrayi & sporti masin HH o'renq, 2001.
<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=67146&fbclid=IwAR0kg5QB4COG3GWDAYZ5JFkmXhKUOLgahWsuaLecObd5JKqsK1usy0xeA3k>. (In Armenian)
3. Andreeva V.S., Mironova S.P Fitnes kak sredstvo fizicheskogo vospitanija studentov / <https://docplayer.com/42570529-Fitnes-kak-sredstvo-fizicheskogo-vozpitanija-studentov.html>. (In Russian).S. 12-16.
4. Avanesov Je.Ju., Nikogosjan A.M. Puti sovershenstvovaniya processa fizicheskogo vospitanija studentov vuzov / Fizicheskoe vospitanie, sport, fizicheskaja reabilitacija i rekreacija: problemy i perspektivy razvitija [Jelektronnyj resurs]: materialy X Jubilejnoj mezhdunar. nauch.-prakt.

konf. (1 ijunja 2021 g., Krasnojarsk): jelektron. sb. / pod obshh. red. T. G. Arutjunjana; SibGU im. M.F. Reshetneva.–Krasnojarsk, 2021.–S. 8-12. (In Russian)

ЭРНЕСТ АВАНЕСОВ, АРМИНЕ НИКОГОСЯН - СПОРТИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НА ПРИМЕРЕ ФИТНЕСА

***Ключевые слова:** анкетный опрос, преподаватели вузов, студенты, физическое воспитание, фитнес-технологии*

В современную эпоху идут поиски инновационных методик организации процесса физического воспитания студентов вузов, в результате применения которых у студентов появятся реальные мотивы посещения занятий по физической культуре. Наряду с положительным влиянием на повышение уровня двигательной деятельности студентов разных специализаций важно, чтобы новый подход организации занятий физической культурой положительно сказался также на уровне их здоровья и отразился на морально-волевых качествах. В статье представлены результаты опроса, проведенного среди преподавателей физической культуры Фонда ГУ им. В. Брюсова и ряда других высших учебных заведений РА. Опрос был направлен на поиски эффективных подходов физического воспитания студентов вузов. По результатам опроса выявлена важность организации процесса физического воспитания студентов вузов с активным использованием фитнес-технологий.

ERNEST AVANESOV, ARMINE NIKOGHOSYAN - SPORT-ORIENTED PHYSICAL EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS ON THE EXAMPLE OF FITNESS

***Keywords:** questionnaire survey, university lecturers, students, physical education, fitness technologies*

In the modern era there is a search for innovative methods of organizing the process of physical education of university students, as a result of which students will have real motivation to attend physical education

classes. Along with a positive impact on increasing the mobility of students of various specialties, such a new approach to organizing physical education classes can also have a positive impact on their health and morale. This article presents the results of a survey conducted among higher education institutions and lecturers of the BSU and a number of other physical state universities of the RA in search of effective ways of physical education of university students. The results of the survey revealed the importance of organizing the process of physical education of university students with the active use of fitness technologies.

Ներկայացվել է՝ 12.05.2022

Գրախոսվել է՝ 19.05.2022

**ՈՒՍՈՒՑՉԻ ԵՎ ԱՇԱԿԵՐՏԻ ՄԻՋԵՎ ԱՌԱՋԱՑԱԾ ԿՈՆՖԼԻԿՏՆԵՐԻ
ՊԱՏՃԱՌՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՀԱՂԹԱՀԱՐՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ**

**ՄԱՐԻՆԵ ՄԻՍԿԱՐՅԱՆ
ՍԵՂԱ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ**

Համառոտագիր

Մանկավարժական հաղորդակցումը առաջացնում է բազմաթիվ բախումնային իրավիճակներ, քանի որ դպրոցը ոչ միայն մտավոր հարստության աղբյուր է, այլև միջանձնային հարաբերությունների կարգավորման և սոցիալականացման կարևորագույն գործոն: Դպրոցական կոնֆլիկտները անհնար է վերացնել, բայց կարելի է նվազեցնել դրանց ինտենսիվությունը, որպեսզի բացասական ազդեցություն չունենա ուսումնական գործընթացի վրա: Հոդվածում ներկայացված են ՀՀ դպրոցներում աշխատող ուսուցիչների մասնագիտական դեֆորմացիաների բնույթի, աշակերտների հետ կոնֆլիկտի առաջացման գործում դրանց դերի, կոնֆլիկտային իրավիճակներում աշակերտների վարքի ընտրության առանձնահատկությունների, կոնֆլիկտների հիմնական պատճառների և դրանց հաղթահարման ուղիների վերաբերյալ հետազոտությունից ստացված փորձարարական տվյալների արդյունքները:

Մեթոդական հանձնարարականները կարող են կիրառվել դպրոցի հոգեբանների, մակավարժների կողմից սովորողների կոնֆլիկտայնության բացահայտման, ինչպես նաև ուսուցիչների կոմպետենտության զարգացման գործընթացի բարելավման նպատակներով:

Հիմնաբառեր՝ հումանիզացում, մասնագիտական խեղում, վարքի ռազմավարություն, համագործակցություն, կոմպետենտություն, ապրումակցում

Ներածություն

Սույն հոդվածում ներկայացված են մանկավարժական գործընթացում ուսուցչի և աշակերտի միջև առաջացող կոնֆլիկտների

պատճառները և դրանց հաղթահարման ուղիները: Այդ նպատակով իրականացրել ենք հետազոտություն, որին մասնակցել են Երևանի Գ. Էմինի անվան թիվ 182 ավագ դպրոցի 40 աշակերտ և 20 ուսուցիչ, նաև 200 ուսուցիչներ մասնակցել են ինտերնետային անանուն հարցմանը: Հետազոտության ընթացքում բացահայտել ենք մանկավարժների մասնագիտական խեղման հիմնական տեսակները և դրանց ազդեցությունը մանկավարժական կոնֆլիկտների առաջացման գործում, կոնֆլիկտային իրավիճակում աշակերտների վարքի ռազմավարության տիպիկ միջոցները և դրանց ընտրության սեռային տարբերությունները, վերլուծել ենք ուսուցչի և աշակերտի միջև առաջացած կոնֆլիկտների հիմնական պատճառները և լուծման եղանակների ընտրությունը, մշակել և իրականացնել ենք մանկավարժական կոնֆլիկտների հաղթահարման թրեյնինգային ծրագիր, կազմել ենք ուսուցչի և աշակերտի միջև առաջացած կոնֆլիկտների հաղթահարման գործնական առաջարկություններ: Հետազոտությունն իրականացրել ենք անկետավորման, թեստավորման և սոցիալ-հոգեբանական թրեյնինգի մեթոդների միջոցով:

Մանկավարժական գործընթացում առաջացող կոնֆլիկտների սոցիալ-հոգեբանական առանձնահատկությունները

Ես-կոնցեպցիայի, այլոց հետ հարաբերությունների ոճի ձևավորումը համընկնում է մանկության և դեռահասության ժամանակահատվածի հետ, որը ժամանակակից երեխաների մեծ մասն անցկացնում է ուսումնական հաստատություններում:

Մանկավարժական կոնֆլիկտներն, ըստ Ս. Վ. Բանիկինայի, կարելի է համարել որպես ուսումնադաստիարակչական գործընթացի մասնակիցների մասնագիտական և միջանձնային փոխգործակցության արդյունքում առաջացող սրված հակասությունների դրսևորման ձև, որն առավել հաճախ առաջացնում է հաղորդակցության բացասական հուզական ֆոն և ենթադրում է կողմերի կողմից կառուցողական լուծման որոնում՝ դրա պատճառների շահագրգիռ վերացման միջոցով (Банькина, 2001, с.11-12):

Մ.Մ. Ռիբակովան առաջարկում է մանկավարժական կոնֆլիկտների պատճառների հետևյալ դասակարգումը.

- Կոնֆլիկտներ, որոնք առաջացել են օբյեկտիվ պատճառների հետևանքով: Այս տիպի կոնֆլիկտը հաճախ առաջանում է ուսումնական

դժվարություններ ունեցող երեխաների հետ, այն դեպքերում, երբ ուսուցչի շփումը դասարանի հետ սահմանափակվում է ուսումնական նյութի տրամադրմամբ, երբ ուսուցիչը մեծ պահանջներ է ներկայացնում աշակերտներին, իսկ գնահատականը կիրառում որպես վարքի պատժամիջոց:

- Կոնֆլիկտներ, որոնք կապված են ուսումնադաստիարակչական ընթացքի, մասնակիցների վարքի հետ:
- Միջանձնային հարաբերությունների կոնֆլիկտներ, որոնք կապված են ուսումնադաստիարակչական գործընթացում միջանձնային, տարիքային, սոցիալ-հոգեբանական, անհատական առանձնահատկությունների հետ (Клименских, 2015, с.21):

Ուսուցչի և աշակերտի միջև առաջացած կոնֆլիկտների պատճառ կարող են լինել նաև մասնագիտական խեղումները: Սոցիալ-տնտեսական մասնագիտության տեր անձանց համար դասականորեն տարբերակվում են մասնագիտական դեստրուկցիաների հետևյալ տեսակները.

- 1) Մանկավարժական ագրեսիան դրսևորվում է ծույլ, չսովորող աշակերտների նկատմամբ վատ վերաբերմունքով, ուսուցչին անվերապահ ենթարկվելու պահանջով: Կա արտահայտված հակում դեպի հեզնանք և կոպիտ մեկնաբանություններ:
- 2) Ուսուցչի ավտորիտարիզմը դրսևորվում է ուսումնադաստիարակչական ողջ գործընթացի կենտրոնացման, կառավարչական գործառույթների միանձնյա իրականացման, հրամանների, հրահանգների գերկիրառմամբ, ռեֆլեքսիայի՝ ուսուցչի ինքնավերլուծության և ինքնավերահսկողության նվազմամբ, քննադատության հանդեպ անհանդուրժողականությամբ:
- 3) Ցուցադրականությունը դրսևորվում է վառ, հուզականորեն հագեցած վարքագծով, հաճոյանալու, տեսադաշտում գտնվելու, ինքնաարտահայտվելու ցանկությամբ, սեփական գերազանցության ցուցադրմամբ:
- 4) Ուսուցողականությունը բացատրական և պատկերազարդ ուսուցման մեթոդների միջոցով մանկավարժական ջանքերի դրսևորում է: Դա արտահայտվում է ուսուցչի ցանկությամբ՝ ամեն ինչ ինքն իրեն բացատրելու, իսկ դաստիարակչական աշխատանքում՝ բարոյական որակների ուսուցման և այլոց դաստիարակելու ձգտման մեջ: Ուսուցչի դիդակտիկ բնույթը դրսևորվում է նաև ուսումնական հաստատությունից

դուրս՝ ընտանիքում: Առավել հաճախ դիդակտիկությունը բացահայտվում է ավելի քան 15 տարվա աշխատանքային փորձ ունեցող, հուզականորեն զուսպ, բնագիտամաթեմատիկական և տեխնիկական առարկաների ուսուցիչների մոտ (Гафнер, 2004 Վ.22-24):

5) Մանկավարժական դոգմատիզմն առաջանում է մասնագիտական առաջադրանքների հաճախակի կրկնության արդյունքում: Ուսուցիչը զարգացնում է խնդիրները պարզեցնելու, արդեն հայտնի տեխնիկան կիրառելու միտում՝ հաշվի չառնելով մանկավարժական իրավիճակի ողջ բարդությունը: Դոգմատիզմը դրսևորվում է հոգեբանական և մանկավարժական տեսությունների անտեսմամբ, գիտության, նորարարության նկատմամբ արհամարհական վերաբերմունքով, ինքնավստահության և բարձր ինքնագնահատականի տեսքով և զարգանում է աշխատանքային փորձի աճով, որն ուղեկցվում է ընդհանուր ինտելեկտի նվազմամբ:

6) Գերակայությունը պայմանավորված է ուսուցչի կողմից ուժային գործառույթների կատարմամբ: Նրան տրվել են մեծ իրավունքներ՝ ստուգել, գնահատել, վերահսկել, պահանջել, պատժել: Սեփական գործառույթները գերազնահատված են, անհանդուրժող են գործընկերների քննադատությունների հանդեպ: Ավելի մեծ չափով գերակայությունը դրսևորվում է խղերիկ և ֆլեգմատիկ մարդկանց մոտ՝ իշխելու պահանջմունքը բավարարելու, ուրիշներին ճնշելու և աշակերտների հաշվին ինքնահաստատվելու դրսևորմամբ (Садовникова, 2016, Վ. 402-403):

7) Մանկավարժական անտարբերությունը բնութագրվում է հուզական չորությամբ՝ անտեսելով սովորողների անհատական հատկանիշները: Այն տարիների ընթացքում զարգանում է հուզական հոգնածության և աշակերտների հետ փոխգործակցության բացասական անհատական փորձի արդյունքում:

8) Պահպանողականության զարգացմանը նպաստում է այն, որ ուսուցիչը պարբերաբար վերարտադրում է նույն ուսումնական նյութը, կիրառում ուսուցման և դաստիարակության նույնական ձևեր և մեթոդներ: Ուսուցման կարծրատիպային մեթոդները խնայում են ուսուցչի ինտելեկտուալ ուժերը և լրացուցիչ հուզական ապրումներ չեն առաջացնում:

9) Դերային ընդլայնումը դրսևորվում է մասնագիտության մեջ լիակատար ընկղմվածության, սեփական մանկավարժական խնդիրների և դժվարությունների վրա կենտրոնանալու, մեկ այլ անձին հասկանալու անկարողության, մեղադրական և դաստիարակչական հայտարարությունների գերակշռությամբ, հրամայական դատողություններով, դասավանդվող առարկայի դերի չափազանցվածության մեջ:

10) Ուսուցչի սոցիալական կեղծավորությունը պայմանավորված է աշակերտների և մեծահասակների բարձր բարոյական ակնկալիքներն արդարացնելու, վարքագծի բարոյական սկզբունքներն ու նորմերը քարոզելու անհրաժեշտությամբ: Հաճախակի դրսևորվում է վերբալ անդանդուրժողականություն ոչ նորմատիվ վարքի նկատմամբ:

11) Վարքային փոխադրումը բնութագրվում է աշակերտներին բնորոշ դերային վարքագծի և որակների ձևավորմամբ: Աշակերտների վատ վարքագիծը, ագրեսիվությունը, կոպտությունը, հուզական անկայունությունը փոխանցվում, պրոյեկտվում է ուսուցչի մասնագիտական վարքագծի վրա (Майсак, 2012, с.211):

Մասնագիտական դեֆորմացիաներն անխուսափելի են, սակայն անձնակենտրոն տարբեր տեխնոլոգիաների և կանխարգելման միջոցների կիրառմամբ հնարավոր է դրանք հաղթահարել: Ուսուցչի կոմպետենտությունը և մասնագիտական դեֆորմացիան փոխկապակցված են հետևյալ կերպ. մի կողմից՝ մասնագիտական դեֆորմացիայի զարգացումը նվազեցնում է մասնագիտական կոմպետենտության մակարդակը, մյուս կողմից՝ կոմպետենտության բարձր մակարդակը նպաստում է մասնագիտական դեֆորմացիաների շտկմանը:

Կրթության հումանիզացումը ենթադրում է բարոյահոգեբանական մթնոլորտի ստեղծում, ավտորիտար մանկավարժությունից համագործակցության և ստեղծագործականության անցում:

Կոնֆլիկտների վաղ կանխարգելիչ միջոցառումները դրական են անդրադառնում աշակերտների և ուսուցիչների հոգեբանական և ֆիզիկական առողջության վրա, դպրոցում միջանձնային փոխգործակցության ընթացքում երեխաների և դեռահասների մոտ ձևավորվում են կոնֆլիկտները լուծելու հմտություններ:

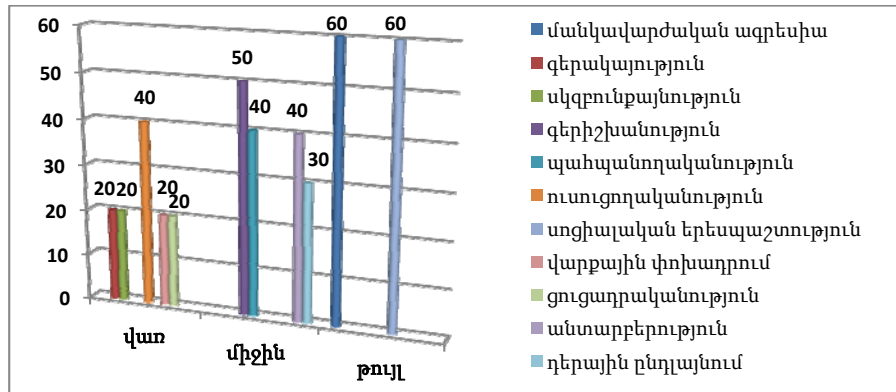
Կոնֆլիկտների լուծման համընդհանուր միջոցները երբեմն կոչում են ռազմավարական: Օր.՝ փախուստի, համագործակցության, փոխզիջման, մրցակցության, հարմարման: Այս կետերի հիմքում ընկած է կողմերի պատրաստակամության աստիճանը, որը ուղղված է մեկը մյուսին ընդառաջելուն: Գոյություն ունեն նեգատիվ մեթոդներ, որոնք նպատակահարմար չէ կիրառել կոնֆլիկտային իրավիճակներում, եթե մասնակիցները ցանկանում են կոնֆլիկտը կառուցողական լուծել: Օր.՝ դիմացինի խոսքի ընդհատում, հակակրանք, անձի նեգատիվ գնահատում, սպառնալիք, շողոքորթություն: Պոզիտիվ մեթոդները ուղղորդվում են հետևյալ միջոցներով՝ մշտական ուշադրություն զրուցակցի նկատմամբ, համբերատարություն, հանդուրժողականություն, ապրումակցում, լսելու կարողություն, ներհայեցողություն (Areeba, 2010, с. 166-168):

Կոնֆլիկտում վարքի առավել արդյունավետ ռազմավարությունը համագործակցության ռազմավարությունն է: Երկու կողմերն էլ փոխհամաձայնության են գալիս՝ հաշվի առնելով իրենց շահերը:

Ուսուցչի և աշակերտի միջև առաջացած կոնֆլիկտների վերաբերյալ հետազոտական աշխատանքի իրականացումը և արդյունքների վերլուծությունը

Հետազոտության 1-ին փուլում 20 ուսուցիչների հետ իրականացրել ենք մանկավարժի անձի մասնագիտական խեղումների ուսումնասիրության մեթոդիկան: Ուսուցիչների 40%-ի մոտ վառ արտահայտված են ուսուցողականությունը, 20%-ի մոտ վառ արտահայտված են ցուցադրականությունը, գերակայությունը, սկզբունքայնությունը և վարքային փոխադրումը: Անտարբերությունը և պահպանողականությունը 40%-ի մոտ ունեն միջին արտահայտվածություն, գերիշխանությունը 50%-ի, դերային ընդլայնումը՝ 30%-ի մոտ ունի միջին արտահայտվածություն: Մանկավարժական ագրեսիան և սոցիալական երեսպաշտությունը թույլ արտահայտվածություն ունեն 60%-ի մոտ: Հետազոտության ընթացքում նկատվել է մի հետաքրքիր օրինաչափություն: Այն ուսուցիչները, ովքեր առավել հաճախ են աշակերտների հետ բախումներ ունենում, վառ արտահայտված են միանգամից մի քանի խեղումներ: Օրինակ՝ գերիշխանություն, սկզբունքայնություն, գերակայություն, պահպանողականություն սյունյակների համախումբը նկատվում է

տղամարդ ուսուցիչներից մեկի մոտ, ով 10 տարուց ավելի է դպրոցում է աշխատում, նաև մի քանի ուսուցչուհիների մոտ, ովքեր վաղուց են դպրոցում աշխատում: Մեր կարծիքով սա պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ մասնագիտական պարտականությունների երկարատև կատարման արդյունքում անձի վարքագծում, հոգեկերտվածքում, անհատական բնավորության գծերում ի հայտ են գալիս անցանկալի փոփոխություններ:



Հիստոգրամ 1. Մանկավարժի անձի մասնագիտական խեղումների ուսումնասիրության մեթոդիկայից ստացած արդյունքներ

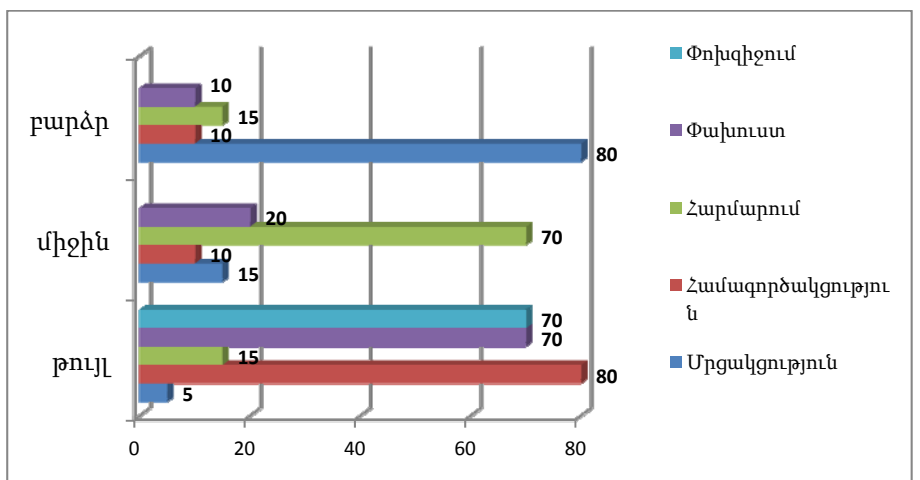
Նոր ընդունված մի քանի ուսուցչուհիների մոտ առավել վառ է արտահայտված ցուցադրականությունը, իսկ երիտասարդ, աշակերտների շրջանում առավել սիրված ուսուցչուհիների մոտ՝ ուսուցողականությունն ու վարքային փոխադրումը: Վարքային փոխադրման երևույթը հիմնականում երիտասարդ ուսուցչուհիների շրջանում մեր կարծիքով պայմանավորված է հետևյալ հանգամանքով, որ նրանք իրենց հագուստի ոճով, խոսելաձևով երբեմն դերային ավտոմատ փոխանցմամբ հակառակ, դեստրուկտիվ արդյունք են ունենում: Աշակերտների վատ վարքագիծը, ագրեսիվությունը, կոպտությունը, հուզական անկայունությունը փոխանցվում, արտապատկերվում է ուսուցչի մասնագիտական վարքագծի վրա (Տես՝ Հիստոգրամ 1):

Այսպիսով, մանկավարժների վառ արտահայտված մասնագիտական խեղումները նպաստում են աշակերտների հետ կոնֆլիկտների առաջացմանը, ուստի դրանց ուսումնասիրությունը և

Ժամանակին կանխարգելումը, իսկ առկայության դեպքում մասնագիտական շտկումը էական նշանակություն ունեն մանկավարժական կոնֆլիկտների հաղթահարման գործում:

Հետազոտության 2-րդ փուլում Կ. Թոմասի մեթոդիկայով հետազոտությունն իրականացրել ենք 40 աշակերտների հետ: Փորձարարական հետազոտության տվյալների հավաքագրումը հնարավորություն տվեց իրականացնել կոնֆլիկտային իրավիճակներում տղա և աղջիկ աշակերտների վարքի ռազմավարության ընտրության համեմատական վերլուծություն:

Հետազոտության արդյունքները հաստատում են նաև կոնֆլիկտային իրավիճակում սեռերին բնորոշ վարքի տարբերությունները: Հետազոտված 40 աշակերտներից հետազոտությանը մասնակցել են 20 աղջիկ և 20 տղա:

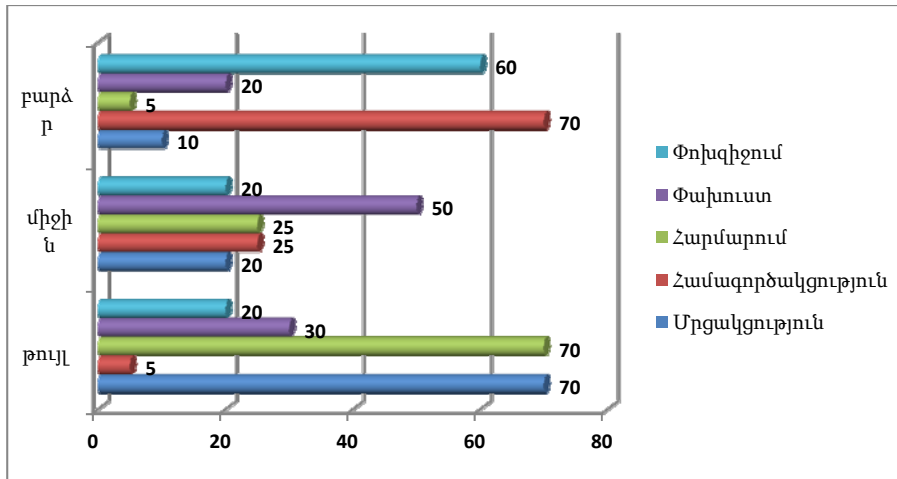


Հիստոգրամ 2. Կ. Թոմասի կոնֆլիկտային իրավիճակներում անձի վարքի ուսումնասիրության մեթոդիկայից ստացած արդյունքները տղաների շրջանում

Հարցված տղաներից 80%-ի մոտ համագործակցության ցուցանիշը ունի ցածր արտահատվածություն, մինչդեռ մրցակցության ցուցանիշը ունի բարձր արտահայտվածություն 80%-ի մոտ, իսկ հարմարման ցուցանիշը՝ միջին ատահայտվածություն ունի 70%-ի մոտ: Տղաների 70 %-

ի մոտ փոխզիջման և փախուստի ցուցանիշներն ունեն ցածր արտահայտվածություն (Տես՝ Հիստոգրամ 2):

Հարցված 20 աղջիկներից 60%-ի մոտ վարքի մեխանիզմներից բարձր արտահայտվածություն ունի փոխզիջման ցուցանիշը, 50%-ի մոտ միջին արտահայտվածություն ունի փախուստի սանդղակը: Համագործակցության ցուցանիշը աղջիկների 70%-ի մոտ ունի բարձր արտահայտվածություն, մնացյալի մոտ՝ միջին և ցածր: Մրցակցության ցուցանիշը աղջիկների 20%-ի մոտ ունի միջին, իսկ 70%-ի մոտ ցածր արտահայտվածություն: Հարմարման ցուցանիշն աղջիկների 70%-ի մոտ ունի ցածր արտահայտվածություն (Տես՝ Հիստոգրամ 3):



Հիստոգրամ 3. Կ. Թոմասի կոնֆլիկտային իրավիճակներում անձի վարքի ուսումնասիրության մեթոդիկայից ստացած արդյունքները աղջիկների շրջանում

Այս ամենը, մեր կարծիքով պայմանավորված է սեռային առանձնահատկություններով: Տղա դեռահասները, դպրոցում կոնֆլիկտների միջոցով մրցակցություն դրսևորելով, է՛լ ավելի են ձգտում գրավել հասակակիցների ուշադրությունը: Բացի մարմնական դրսևորումներից, հասունացման շրջանը բնութագրվում է բնավորության և վարքի որոշ փոփոխություններով:

Տղաների մոտ կարող են նկատվել արտահայտված ագրեսիվություն, դյուրագրգռություն, իրենց հասցեին ուղղված որևէ

քննադատություն չեն ընդունում՝ հատկապես, երբ ողջ դասարանի առջև ուսուցիչն է դիտողություն անում:

Այսպիսով, ընդհանրացնելով հետազոտության տվյալները, կարելի է գալ հետևյալ եզրահանգմանը, որ կոնֆլիկտային իրավիճակներում տղա աշակերտները ավելի հաճախ նախընտրում են մրցակցությունը՝ սեփական հետաքրքրությունները ի հաշիվ ուրիշների պաշտպանելու հակումը, կամ դրան հակառակ՝ հարմարումը, որը սեփական շահերի զոհաբերումն է հանուն դիմացինի, աղջիկները՝ համագործակցությունը, փոխզիջումը, որը հիմնված է կողմերի շահերը հաշվի առնելու, երկուստեք շահավետ լուծումներ գտնելու պատրաստակամության վրա, կամ էլ փախուստը՝ փոխհամաձայնության և սեփական նպատակներին հասնելու բացակայությունը:

Հետազոտության 3-րդ փուլում ուսուցչի և աշակերտի միջև առաջացող կոնֆլիկտների վերաբերյալ կազմել ենք հարցաթերթ և իրականացրել ենք ուսուցիչների ու աշակերտների հետ:

Անկետավորմանը մասնակցել են 200 ուսուցիչներ, որոնց մեծ մասը՝ 65%-ը 10 և ավելի տարի աշխատում է դպրոցում:

Աշակերտների և ուսուցիչների միջև առաջացող կոնֆլիկտների հիմնական պատճառները հարցված ուսուցիչների մեծ մասի՝ 70 %-ի կարծիքով դասերի ընթացքում աշակերտի վատ վարքը, 67%-ի կարծիքով՝ աշակերտի ուսումնական ցածր մոտիվացիան, դասերին անպատրաստ ներկայությունը, բացակայություններն են, դրանց հաջորդում են ուսուցչի անհարգալից վերաբերմունքը աշակերտի նկատմամբ՝ 20%, անարդար գնահատականը՝ 17.5%, ուսուցչի անհիմն բարձր պահանջները աշակերտների գիտելիքների նկատմամբ, նրանց ծանրաբեռնելու հակվածությունը՝ 13%, դասավանդվող առարկայից ունեցած ոչ խորը, մակերեսային գիտելիքները՝ 12% և այլն:

Հարցված ուսուցիչների շրջանում կային նաև մի շարք տարբերակներ, որոնք իրենք են ավելացրել, ինչպիսիք են՝ աշակերտի անպատժելիությունը հատկապես մասնավոր դպրոցներում, ավագ դպրոցում ճիշտ կողմնորոշում չունենալը, աշակերտների ամբիցիաները, ընտանեկան դաստիարակության պակասը, փողոցի բարքերը դպրոց բերելը, ուսուցիչ-աշակերտ ենթակարգության խախտումը, ուսուցչի վարկանիշի անկումը և այլն:

Հարցված ուսուցիչների 57.5 %-ը նշել է, որ առավել հաճախ կոնֆլիկտներ առաջանում են տղաների հետ, իսկ 40 %-ը՝ հավասարապես, ինչը ևս մեր կարծիքով պայմանավորված է կոնֆլիկտային իրավիճակներում տղաների վարքի ռազմավարության ընտրությամբ, որն առավել մրցակցային է և իրավիճակը սրող, քան աղջիկների մոտ:

Հարցվողներին առաջարկվում էր հիշել աշակերտի և ուսուցչի միջև դպրոցում առկա մի կոնֆլիկտ, որի անմիջական մասնակիցն են եղել կամ ներկա են գտնվել:

Այն հարցին՝ թե կոնֆլիկտն արդեն հաղթահարվել է, ապա ի՞նչն է դրան նպաստել, իսկ եթե դեռ ընթացքի մեջ է, ապա ի՞նչը կնպաստի, հարցվող ուսուցիչների մեծամասնությունը՝ 69%-ը նշել է խնդրի քննարկումը և փոխադարձ համաձայնության գալը, ինչը մեր կարծիքով կոնֆլիկտի հաղթահարման լավ տարբերակ է, սակայն կային նաև մի քանի տարբերակներ ևս, որոնք հարկ ենք համարում քննարկել, ինչպիսիք են՝ «Կոնֆլիկտը հարթվել է՝ երեխային այլ դպրոց տեղափոխելու արդյունքում», «Պարզապես կոնֆլիկտի մեջ ներգրավված աշակերտին անտեսելը»:

Կոնֆլիկտի հաղթահարման այս եղանակները, մեր կարծիքով, ինքնին չեն կարող համարվել լուծում, դրանք ժամանակավոր փախուստի միջոց են, որոնք միևնույն է չեն լուծում խնդիրը, ավելին՝ կարող են հանդիսանալ հույզերի արտապատկերման դրդապատճառ:

Կոնֆլիկտային իրավիճակներում վարքի ռազմավարության ընտրության հարցին ուսուցիչների 61%-ը պատասխանել է, որ խուսափում են լարված կոնֆլիկտային իրավիճակներից: Մեր կարծիքով կոնֆլիկտային իրավիճակներում տվյալ ռազմավարությունն ունի ինչպես առավելություններ, այնպես էլ թերություններ: Ռազմավարության առավելությունը՝ կարող է օգնել պահպանել այն փոխհարաբերությունները, որոնք կարող էին խզվել կոնֆլիկտի լուծման արդյունքում: Ռազմավարության թերությունը՝ կոնֆլիկտը մնում է չլուծված և անընդհատ կարող է հիշեցնել իր մասին նաև գործընկերների և աշակերտների հետ փոխհարաբերություններ հաստատելիս:

34 %-ը նշել է, որ կարևորում են լավ փոխհարաբերությունները, նույնիսկ եթե շահերը պիտի տուժեն: Մեր կարծիքով այս ռազմավարության առավելությունը այն է, որ փոխհարաբերությունները

պահպանվում են և չեն գնում դեպի փակուղի: Ռազմավարության թերությունն այն է, որ ուսուցչի կողմից մշտական, շարունակական զիջումները, աշակերտի անպատժելիության զգացումը առավել կորդի կոնֆլիկտային իրավիճակների՝ չգիտակցելով սեփական արարքների համար պատասխանատվություն կրելու անհրաժեշտությունը:

24.5%-ը նշել է, որ վերանայում են հայացքները, եթե սխալվել են: Ռազմավարության այս տիպի ընտրությունը փաստում է կոնֆլիկտային իրավիճակները համագործակցության միջոցով լուծելու միտումը: Ռազմավարության առավելությունն այն է, որ երկու կողմն էլ ստանում է այն, ինչ ցանկանում է, և բացասական զգացումները վերանում են: Ռազմավարության թերությունն այն է, որ շատ ժամանակատար և աշխատատար է, ուստի ընդհանուր եզրեր գտնելու, համագործակցության միջոցով կոնֆլիկտը հաղթահարելու գործընթացը պահանջում է նաև մասնագիտական կոմպետենտություն, զարգացած հաղորդակցական հմտություններ, համբերատարություն և այլն:

Կային նաև մի քանի պատասխաններ, որոնք քիչ տոկոս էին կազմում, բայց այնուամենայնիվ հարկ ենք համարում նաև անդրադառնալ դրանց քննարկմանը: Օր.՝ «Ես սկզբունքային մարդ եմ և երբեք չեմ զիջում» կամ «Այնքան կվիճեմ, մինչև դիմացինին համոզեմ»: Այս 2 դիրքորոշումներն էլ, մեր կարծիքով, կոնֆլիկտի ոչ թե հաղթահարման, այլ առավել սրման ռազմավարություններ են և շատ հաճախ այն ուսուցիչները, ովքեր մշտապես աշակերտների հետ կոնֆլիկտի մեջ հաղթող են հանդես գալիս, մշտապես իրենց սկզբունքներն են առաջ տանում ու չեն զիջում, ցուցաբերում են պահպանողականություն, հաճախակի են ցուցադրում իրենց գերակայությունը աշակերտի նկատմամբ, ապա առավել են հակված կոնֆլիկտային իրավիճակների ստեղծմանը և դրանց զարգացմանը:

Այն հարցին, թե ի՞նչ ուղիներով են ուսուցիչները փորձում լուծել աշակերտների հետ առաջացող կոնֆլիկտները, հարցվող ուսուցիչների 91.5 %-ը պատասխանել է, որ անհատապես զրուցում են աշակերտի հետ: Մեր կարծիքով սա շատ կարևոր հանգամանք է, քանի որ աշակերտի հետ նրբանկատ զրույցը, նրա տեսակետը լսելու, հասկանալու կարողությունը կարող է կանխարգելել կոնֆլիկտի հետագա զարգացումը: Այս առումով ուսուցիչը պետք է նախաձեռնողականություն դրսևորի զրուցել աշակերտի հետ, հասկանալ նրա վարքի դրդապատճառները,

սխալ լինելու դեպքում չամաչի ներողություն խնդրել, որի կարևորությունը նշել են հարցվողների 22 %-ը: Ուսուցիչը պետք է ցուցաբերի իրավիճակին ճիշտ արձագանքելու մոտեցում, լինի մարդասեր, ծանոթ լինի աշակերտների անձնային և տարիքային առանձնահատկություններին, դաստիարակության արդյունավետ մեթոդներին և այլն:

Հարկ է նշել, որ դեռահասները գնահատում են գիտակ և խիստ, բայց արդարամիտ, տակտով օժտված ուսուցիչներին, ովքեր կարողանում են հետաքրքիր ու հասկանալի ձևով բացատրել նյութը, ընտրել աշխատանքի ճիշտ դիրք, նրանում ներգրավել աշակերտներին և այն առավել չափով արդյունավետ դարձնել բոլորի և յուրաքանչյուրի համար: Ուսուցիչ է կախված այդ հետաքրքրության պահպանումն ու զարգացումը, նրանք պետք է անընդհատ ինքնակատարելագործվեն և ընդլայնեն իրենց աշխարհայացքը տարբեր ոլորտներում: Այս ամենը նկատելով՝ աշակերտների մոտ ուսուցումն անձնային իմաստ է ստանում և ձևափոխվում է ինքնակրթության: Սա շատ կարևոր հանգամանք է, որը պետք է գիտակցեն ուսուցիչները:

Հարցվողների 28.5%-ը նախընտրում են կոնֆլիկտը լուծել ծնողի հետ համատեղ: Սա ևս կարևոր հանգամանք է, քանի որ միզուցե շատ կոնֆլիկտների պատճառներ թաքնված են ընտանեկան խնդիրներում: Սակայն, մեր կարծիքով, կան շատ ուսուցիչներ, ովքեր աշակերտի հետ առաջացած կոնֆլիկտը օգտագործում են որպես միջոց դպրոցի տնօրինության, աշակերտի ծնողի, իրենց գործընկերների հետ ևս կոնֆլիկտի մեջ մտնելու և իրենց տեսակետի ճշմարտացիությունը ապացուցելու համար: Մինչդեռ սա սխալ ռազմավարություն է, որը ավելի կարի փոխհարաբերությունները և կիջեցնի ուսուցչի համբավը բոլորի մոտ: Հատկապես սա սխալ է անել աշակերտի ներկայությամբ: Ուսուցիչը պետք է զգույշ, համբերատար մոտենա հարցին, հասկանա խնդրի քննարկման ճիշտ պահը և վայրը: Ուսուցիչը կոնֆլիկտային իրավիճակներում պետք է գիտակցի, որ իր սոցիալ-հոգեբանական ստատուսը ինքն է ստեղծում աշակերտների հետ փոխհարաբերություններ ձևավորելիս, և միևնույն ժամանակ չպետք է չարաշահի իր հեղինակությունը աշակերտների մոտ, այլ պետք է ձգտի դասավանդման որակը բարձրացնելով դասարանում ստեղծել բարոյահոգեբանական այնպիսի մթնոլորտ, որտեղ աշակերտները մեծ

հաճույք կատանան ուսուցման գործընթացից, որով և կնվազի կոնֆլիկտային իրավիճակների ստեղծման հավանականությունը:

Հարկ ենք համարում ընդգծել կոնֆլիկտների առաջացման և հաղթահարման վերաբերյալ աշակերտների հետ զրույց կամ թրեյնինգներ անցկացնելու կարևորությունը, որի վերաբերյալ հարցին ուսուցիչների 49.5 %-ը պատասխանել են, որ հաճախ են անցկացնում, 33.5%-ը՝ երբեմն:

Աշակերտները այդ դասաժամերին ձեռք կբերեն կոնֆլիկտների խաղաղ լուծման հմտություններ և կարողություններ:

Հարցված ուսուցիչների 74%-ը կոնֆլիկտների հաղթահարման գործում կարևորել են աշակերտների անձնային առանձնահատկությունների հաշվառումը: Այնուամենայնիվ, կոնֆլիկտի հաղթահարման եղանակները յուրաքանչյուր ուսուցիչ պետք է ինքը գիտակցի և ընտրի առավել արդյունավետները:

Ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենցիաների զարգացվածությունը ևս նպաստում է ուսուցչի և աշակերտի արդյունավետ, խաղաղ փոխգործակցությանը:

Հարցված ուսուցիչների 49%-ը նշել են հաղորդակցական զարգացած հմտությունները, 17%-ը՝ համբերատարությունը, 16.5 %-ը՝ մասնագիտական բարձր պատրաստվածությունը, 10%-ը՝ նախաձեռնողական- կազմակերպչական ունակությունները և այլն:

Ուսուցիչը պետք է ապրումակցի անհրաժեշտության դեպքում, ունենա զարգացած հուզական ինտելեկտ, իր աշխատանքը սիրով և նվիրումով կատարի:

Ամփոփիչ փուլում ստացված տվյալների հիման վրա մշակվել է մանկավարժական կոնֆլիկտային իրավիճակների արդյունավետ լուծման թրեյնինգի ծրագիր: Այն մշակվել է հետազոտության իրականացման արդյունքում բացահայտված խնդիրների հաղթահարման նպատակով:

Թրեյնինգային ծրագրի հիմնական **նպատակներն են՝**

1. ծանոթանալ կոնֆլիկտների արդյունավետ լուծման հմտություններին,
2. ձևավորել կոնֆլիկտային կոմպետենտություն և հանդուրժողականություն,
3. բարձրացնել ուսուցիչների մոտիվացիան՝ հաղորդակցվելու առանց կոնֆլիկտների:

Խնդիրները՝

Կրթական՝

- Սահմանել «կոնֆլիկտ» և «կոնֆլիկտային իրավիճակ» հասկացությունները:
- Դիտարկել կոնֆլիկտների գործառույթները հասարակության մեջ:
- Դիտարկել կոնֆլիկտների կանխարգելման կանոնները:
- Աշակերտների ինքնավերլուծություն՝ «Սեփական վարքագծի գնահատում կոնֆլիկտային իրավիճակներում»:

Զարգացնող՝

- Կիրառել հուզական վիճակի կարգավորման հմտություններ:
- Ձևավորել կոնֆլիկտային իրավիճակներում նախընտրելի վարք:

Թրեյնինգն իրականացրել ենք 2 օր, 10-րդ դասարանի աշակերտների հետ դասղեկի ժամին: Թրեյնինգի ընթացքում իրականացրել ենք մի շարք վարժություններ, որոնց ընթացքում աշակերտները պատկերացում են կազմել կոնֆլիկտի էության, պատճառների և կառուցողական լուծման եղանակների մասին: Դրանք նաև միտված են եղել քննարկման միջոցով կոնֆլիկտային իրավիճակներին արագ արձագանքելու հմտությունների ձևավորմանը, կոնֆլիկտային իրավիճակի նկատմամբ ամբողջական պատկերացում կազմելու, խնդրի հանդեպ տարբեր դիրքորոշումներ ձևավորելու կարողության ստեղծմանը: Քննարկվել են կոնֆլիկտների դրական և բացասական հետևանքները, իրականացվել է հետադարձ կապ և ներհայեցողություն: Զրույց ենք ունեցել ուսուցիչների հետ և մշակել ենք մեթոդական հանձնարարականներ կոնֆլիկտային իրավիճակներում արդյունավետ վարվելակերպի կանոնների յուրացման և մասնագիտական խելումների հաղթահարման նպատակով:

Եզրակացություն

Այսպիսով, դպրոցը, համախմբելով սոցիալական տարբեր խմբերի մարդկանց, տարբեր արժեքներ և աշխարհայացքներ, դառնում է կոնֆլիկտների կիզակետ, ուստի որպես սոցիալական արժեքների և հմտությունների կրթման պատասխանատու, պետք է պատրաստ լինի դրանում առաջացող կոնֆլիկտների հաղթահարմանը:

Մանկավարժների վառ արտահայտված մասնագիտական խելումները նպաստում են ուսուցչի և աշակերտի միջև կոնֆլիկտների առաջացմանը, ուստի դրանց ուսումնասիրությունը և ժամանակին

կանխարգելումը կարևոր են մանկավարժական կոնֆլիկտների հաղթահարման գործում:

Կոնֆլիկտային իրավիճակում առկա են վարքի տարբերություններ: Տղա աշակերտները ավելի հաճախ նախընտրում են մրցակցությունը, իսկ աղջիկները՝ համագործակցությունը:

Աշակերտների և ուսուցիչների միջև առաջացող կոնֆլիկտների հիմնական պատճառներն են. դասերի ընթացքում աշակերտի վատ վարքը, ուսումնական ցածր մոտիվացիան, դասերին անպատրաստ ներկայությունը, ուսուցչի անհարգալից վերաբերմունքը աշակերտի նկատմամբ, անարդար գնահատականը, դասերի ծանծրայի անցկացումը, անհիմն բարձր պահանջները աշակերտների գիտելիքների նկատմամբ, նրանց ծանրաբեռնելու հակվածությունը, դասավանդվող առարկայից մակերեսային գիտելիքները և այլն:

Այն ուսուցիչները, ովքեր մշտապես իրենց սկզբունքներն են առաջ տանում ու չեն զիջում, հաճախակի են ցուցադրում իրենց գերակայությունը աշակերտի նկատմամբ, առավել են հակված կոնֆլիկտային իրավիճակների ստեղծմանը և դրանց զարգացմանը:

Աշակերտի հետ նրբանկատ զրույցը, նրա տեսակետը լսելու, հասկանալու կարողությունը կարող է կանխարգելել կոնֆլիկտի հետագա զարգացումը:

Այսպիսով, կարեկցանքի, հաստատականության, ակտիվ լսելու և հետադարձ կապի ճիշտ կիրառման միջոցով կոնֆլիկտի մեջ ներգրավված անձինք, որոնք մասնակցում են լուծումների հնարավոր գործողությունների որոնմանը, հարաբերությունները կարող են վերականգնել և կառուցողականորեն լուծել ավերված հարաբերությունները: Հետևաբար, նրանք նպաստում են միջանձնային կապերի պահպանմանը և ներգրավվածների սոցիալ-էմոցիոնալ հմտությունների զարգացմանը:

Առաջարկում ենք՝

- երեխային անհրաժեշտ ինքնուրույնություն տրամադրել՝ չընդգծելով նրա վրա Ձեր իրավունքների առավելությունը:
- ագրեսիային չարձագանքել ագրեսիայով, չպիտակավորել անձին, ընտանեկան դաստիարակությանը, վիրավորական խոսքեր չասել, գնահատել միայն կոնկրետ գործողությունները,

- չվախենալ և չխուսափել աշակերտների հետ կոնֆլիկտներից, այլ նախաձեռնություն վերցնել դրանք կառուցողականորեն լուծելու համար,
- ծայրահեղ սուր կոնֆլիկտի դեպքում կարելի է կիրառել միջնորդության տեխնոլոգիան: Երրորդ կողմի անձի ու մասնագիտական հեղինակությունը պարտադիր է,
- դպրոցի դաստիարակչական աշխատանքների տարեկան պլանում ընդգրկել նաև կոնֆլիկտների կառավարման վերաբերյալ դասողեկական ժամեր: Որպեսզի կոնֆլիկտի կրթական ներուժը իսկապես օգտագործվի դպրոցական համատեքստում, անհրաժեշտ է, որ համայնքը և հատկապես ուսուցիչներն ու ղեկավար մարմինները գիտակցեն կոնֆլիկտի հնարավորությունները: Դպրոցական կոնֆլիկտների կառուցողական կառավարումը կարևոր և անհրաժեշտ է, որպեսզի նոր սերունդները սոցիալական զարգացած հմտություններ ունենան,
- մասնակցել վերապատրաստումների՝ հուզականային ոլորտի ինքնակարգավորման մեթոդների յուրացման, հաղորդակցական հմտությունների զարգացման, մասնագիտական դեֆորմացիաների շտկման, անձնական և մասնագիտական աճի համար,
- անցում կատարել կրթության նորարարական ձևերին և տեխնոլոգիաներին,
- մասնակցել ուսուցիչների շրջանում մրցույթների, մասնագիտական ձեռքբերումների ստուգատեսների կազմակերպմանն ու անցկացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Агеева Л. Г. Конфликтология: краткий теоретический курс: учеб. пособие, Ульяновск, 2010, 200 с.
2. Баныкина С. В., Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития, М., 2001, с. 373–394
3. Гафнер В. В., Профессиональная деформация и компетентность педагога, 2004, №10, С.22–24, <http://xn--80afh5av.xn--p1ai/stati/professionalnaya-deformaciya-i-kompetentnost-pedagoga>
4. Клименских М. В., Педагогические конфликты в школе, Екатеринбург, 2015, 76 с.
5. Майсак Н. В., Профилактика личностных деформаций и деструкций специалистов стрессогенных профессий, М., 2012, с. 288

6. Садовникова Н. О., Профессиональный кризис личности педагога: содержание и основные признаки, Научный диалог, 2016, № 11 (59), С. 400-411, <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-krizis-lichnosti-pedagoga-soderzhanie-i-osnovnye-priznaki>

REFERENCES

1. Ageeva L. G. Konfliktologiya: kratkiy teoreticheskiy kurs: ucheb. posobie, Ulyanovsk, 2010, 200 s. (In Russian)
2. Banikina S. V. Pedagogicheskaya konfliktologiya: sostoyanie, problem issledovaniya I perspektivi razvitiya, M. 2001, s. 373-394 (In Russian)
3. Gafner V. V. Professionalnaya deformatsiya I kompetentnost pedagoga 2004, №10, s. 22-24, <http://xn-80afh5av.xn-p1ai/stati/professionalnaya-deformatsiya-i-kompetentnost-pedagoga> (In Russian)
4. Klimenskikh M. V. Pedagogicheskie konflikty v shkole, Ekaterinburg, 2015, 76s. (In Russian)
5. Maysak N. V. Profilaktika lichnostnykh deformatsiy I destruktivnykh spetsialistov stressogennykh professiy, M., 2012, s. 288 (In Russian)
6. Sadovnikova N. O. Professionalnyy krizis lichnosti pedagoga: sodержanie I osnovnye priznaki, Nauchnyy dialog, 2016, № 11 (59), s. 400-411, <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-krizis-lichnosti-pedagoga-soderzhanie-i-osnovnye-priznaki> (In Russian)

МАРИНЕ МИСКАРЯН, СЕДА АРАКЕЛЯН - ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ УЧИТЕЛЕМ И УЧЕНИКОМ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Ключевые слова: гуманизация, профессиональная деструкция, поведенческая стратегия, сотрудничество, компетентность, эмпатия

Педагогическое общение порождает множество конфликтных ситуаций, так как школа является не только источником интеллектуального богатства, но и ключевым фактором регуляции межличностных отношений и социализации. Школьные конфликты устранить невозможно, поэтому важно снизить их интенсивность, чтобы это не оказывало негативного влияния на учебный процесс. В статье

представлены результаты экспериментальных данных, полученных в результате исследования характера профессиональных деформаций педагогов, работающих в школах РА, их роли в возникновении конфликтов с учащимися, особенностей выбора поведения учащихся в конфликтных ситуациях, основных причин конфликтов и путей их преодоления. Методические указания могут быть использованы школьными психологами, воспитателями для выявления конфликтных ситуаций у учащихся, а также для совершенствования процесса развития компетентности педагогов.

MARINE MISKARYAN, SEDA ARAKELYAN - THE CAUSES OF CONFLICTS BETWEEN THE TEACHER AND THE STUDENT AND THE WAYS TO OVERCOME THEM

Keywords: humanization, professional destruction, behavioral strategy, cooperation, competence, empathy

Pedagogical communication creates many conflict situations, as the school is not only a source of intellectual wealth, but also a key factor for the regulation of interpersonal relationships and socialization. School conflicts are impossible to eliminate, so it is important to reduce their intensity so that it does not have a negative impact on the educational process. The article presents the results of experimental data obtained from the research on the nature of professional deformations of teachers working in RA schools, their role in the emergence of conflict with students, the peculiarities of students' choice of behavior in conflict situations, the main causes of conflicts and ways to overcome them. The methodological instructions can be used by school psychologists and educators to identify students' conflicts, as well as to improve the process of teachers' professional development.

Ներկայացվել է՝ 13.03.2022
Գրախոսվել է՝ 28.04.2022

**ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՄԱՆ ՍԿՉՔՈՒՆՔԻ
ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱՀԱՐՑԵՐԸ**

ՎԱՐԴԻԹԵՐ ՄԿՐՏՉՅԱՆ

Համառոտագիր

Մինչ օրս անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման միջոցներն ու մոտեցումները առաջադրվում են դաս-դասարանային համակարգում (Յ.Ա.Կոմենսկի)՝ չնայած, որ գրեթե բոլոր մանկավարժները բարձրաձայնում են այդ համակարգում ուսուցման անհատականացման անհնարինության մասին: Ստեղծված հակասությունն անհատական մոտեցման սկզբունքի բնույթի չսահմանման և այն իրականացնող սուբյեկտի չհստակեցման արդյունք է:

Հողվածում անդրադարձել ենք այդ խնդրին՝ հիմնավորելով անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման անհնարինությունը դաս-դասարանային համակարգում, դիտարկելով տվյալ սկզբունքի իրականացման հիմնական տարբերակների (ոչ նպատակաուղղված, մասնակի և լիարժեք) առանձնահատկություններն ու հստակեցնելով դրանցից յուրաքանչյուրում անհատական մոտեցման սկզբունքն իրականացնող սուբյեկտին:

Արդյունքում, գալիս ենք այն եզրահանգման, որ անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման հիմնախնդիրը կլուծվի միայն դրա լիարժեք իրականացման տարբերակի ապահովմամբ, որտեղ սկզբունքն իրականացնող սուբյեկտը համակարգն է: Հետևաբար, նշված հիմնախնդրի լուծումը ենթադրում է ուսուցման համակարգի կառուցվածքային փոփոխություններ:

Հիմնաբառեր՝ անհատական մոտեցում, դաս-դասարանային համակարգ, ընդհանուր ճակատ, հակասություններ, սուբյեկտ, համակարգ, համակարգաստեղծ

Ներածություն

Անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացումը հանրակարթական դպրոցում ուսուցման արդյունավետության բարձրացման առաջնային **հիմնախնդիրներից մեկն է**: Մանկավարժական գրականությունում առկա են անհատական մոտեցման սկզբունքի բազմաթիվ և բազմազան սահմանումներ: Մենք առաջնորդվում ենք նշված սկզբունքի հետևյալ սահմանմամբ. **ուսուցման անհատական մոտեցման սկզբունքը ենթադրում է ուսուցման գործընթացի արդյունավետ կազմակերպում ուսումնական խմբի յուրաքանչյուր անդամի համար, ինչն էլ իր հերթին ենթադրում է ուսուցման մյուս սկզբունքների, հոգեբանամանկավարժական տեսությունների կողմից առաջ քաշվող դրույթների անհատականացված իրականացում** (Մկրտչյան, 2018):

Հայտնի է, որ գործող՝ դաս-դասարանային համակարգում առկա են անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացմանը խոչընդոտող տարաբնույթ հանգամանքներ: Այդ մասին բարձրաձայնվում է, գրեթե բոլոր (թե՛ տեսաբան, թե՛ գործող մասնագետ) մանկավարժների կողմից.

Օրինակ՝ Ի.Կ. Ժուրավյովն ու Ի. Յ. Լերները նշում են, թե ինքներս մեզ պետք է հաշիվ տանք, որ ուսուցման անհատականացումը, որպես ուսուցման արդյունավետ կազմակերպման սկզբունք, դաս-դասարանային համակարգի պայմաններում չի կարող ստանալ իր կատարյալ դրսևորումը (1989):

Ի. Մ. Օսմոլովսկայան նկատում է, որ իրական կրթական պրակտիկայում մինչև 25-30 աշակերտով հագեցվածությամբ ուսումնական խմբերով ուսուցման անհատականացման իրականացումն ամբողջ ծավալով, ինչպես նաև՝ յուրաքանչյուր աշակերտի անհատական առանձնահատկությունների հաշվառումը, անհնար է (Хыбиева, 2009): Ըստ Ի. Է. Ունտի՝ «Ներկայիս ազգային կրթության կազմակերպման համակարգը քիչ հնարավորություններ է թողնում ուսուցման անհատականացման համար: Այստեղ նկատի ունենք նախ և առաջ խիստ դպրոցական համակարգը՝ բոլորի համար միևնույն ուսումնական պլանով...» (1990):

Այնուամենայնիվ, դեռևս շատերը անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման հիմնախնդրի լուծումը փնտրում են դաս- դասարանային համակարգի շրջանակներում:

Ակնհայտ է, որ չնայած մանկավարժների կողմից վերոնշյալ սկզբունքի իրականացման կարևորության և անհրաժեշտության գիտակցվածությանը, դեռևս կան բազմաթիվ դժվարություններ, խոչընդոտներ, որոնք գրեթե ուսումնասիրված և բացահայտված չեն, հետևաբար մշակված չեն նաև դրանց հաղթահարման համապատասխան ուղիները, ինչն էապես թույլ չի տալիս սկզբունքը լիարժեքորեն իրականացնել դպրոցում, ինչն առավել **արդիական է** դարձնում ընտրված թեման:

Հեղազոտության նպատակը

Հետազոտության նպատակը անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման դժվարությունների, խոչընդոտների բացահայտումն ու դրանց հաղթահարման ուղիների առաջադրումն է:

Հեղազոտության խնդիրները

1. Ուսումնասիրել և վերլուծել հիմնախնդրի վերաբերյալ հայ և արտասահմանյան գիտական գրականությունը, անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացմանն ուղղված համաշխարհային փորձը, նորարարական մոտեցումները և պարզաբանել դրանց իրացման հնարավորություններն ու սահմանափակումները տարրական դպրոցում:
2. Բացահայտել անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման հիմնական դժվարություններն ու լուսաբանել դրանց հաղթահարման ուղիների առանձնահատկությունները:

Հեղազոտության նորույթը

1. Ուսումնասիրվել և որոշակիացվել են անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացմանն ուղղված նորարարական մոտեցումների հնարավորություններն ու սահմանափակումները: Առաջադրվել է անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման 3 տարբերակ՝ ոչ նպատակաուղղված, մասնակի և լիարժեք:
2. Բացահայտվել են անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման հիմնական դժվարությունները, ելակետային խոչընդոտը, բնույթն ու այն իրականացնող սուբյեկտը:

Հեղազոտության տեսական նշանակությունը

Հետազոտության արդյունքում ստացված տվյալները և դրանց հիման վրա կատարված եզրակացությունները, սահմանումներն ու առաջարկությունները նորովի են անդրադառնում հիմնախնդիրն և կարող են նպաստել մանկավարժական գիտության զարգացմանը՝ դիդակտիկական նոր գիտելիքների և տեսական դրույթների համալրմամբ:

Հեղազոտության գործնական նշանակությունը

Անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման հիմնախնդրի ելակետային հիմնահարցերի, առանձնահատկությունների բացահայտումը, տարածված մոտեցումների սահանափակումների և հնարավորությունների վերհանումը, առաջարկվող լուծման ուղիները, մշակված դրույթները գործնական օգնություն կարող են հանդիսանալ մանկավարժների, գիտնականների, կրթական հաստատությունների և այլ սուբյեկտների գործունեության համար:

Հեղազոտության մեթոդները

Առաջադրված խնդիրների լուծման համար օգտագործվել են հետազոտության հետևյալ մեթոդները.

- տեսական մեթոդներ՝ հոգեբանամանկավարժական, մասնագիտական և մեթոդական գրականության վերլուծություն և ընդհանրացում,
- էմպիրիկ մեթոդներ՝ դիտում, զրույց, հարցազրույց:

Անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման անհնարինությունը դաս-դասարանային համակարգում

Հայտնի է, որ մանկավարժական գրականությունում առկա բազմատեսակ մանկավարժական նորարարական մոտեցումների, տեխնոլոգիաների, մեթոդների վերաբերյալ աշխատություններ, որոնք բոլորն էլ ուղղված են ուսուցման անհատականացմանը, սակայն նախատեսված են դաս-դասարանային համակարգում իրականացնելու համար:

Նշված հակասությունը պայմանավորված է երկու հանգամանքով.

1. հիմնովին գիտակցված և մանկավարժների կողմից ընդունված չեն դաս-դասարանային համակարգում անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման անհնարինության օբյեկտիվ պատճառները,

2. հստակ սահմանված չէ անհատական մոտեցման սկզբունքի բնույթը, համապատասխանաբար նաև՝ այն իրականացնող սուբյեկտը:

Նկատենք, որ հաճախ, տարիքային առանձնահատկությունների հաշվառման սկզբունքը նույնացվում է անհատական մոտեցման սկզբունքի հետ, սակայն դրանք իրարից **խիստ տարբեր** են, նույնիսկ՝ իրար հակասող:

Տարիքային առանձնահատկությունները, որպես կանոն, բնորոշ են միևնույն տարիքի բոլոր առողջ մարդկանց, չնայած՝ դրանցից յուրաքանչյուրի դրսևորումը յուրաքանչյուր մարդու մոտ սուբյեկտիվ է և անհատական: Տարիքային առանձնահատկություններն ըստ էության **միջինացված ընդհանրացումներ են:**

Հայտնի է, որ ցանկացած միջինացված ընդհանրացում չի ընդգրկում որևէ տեսակի, մակարդակի, նույնիսկ աննշան բացառություն: Սակայն վերջինս խիստ կարևորվում է անհատական մոտեցման պարագայում:

Նկատենք, որ դաս-դասարանային համակարգում հաշվի են առնվում տարիքային առանձնահատկությունները, այլ ոչ թե՝ անհատական: Ավելին, այստեղ ուսումնական գործընթացը կազմակերպվում է անհատական առանձնահատկությունները **հաշվի չառնելու** մոտեցմամբ: Քանի որ, տվյալ համակարգում ուսուցիչը ուսումնական խմբի հետ աշխատելիս պետք է հնարավորինս անտեսի միջին մակարդակից առանձնացող աշակերտների առանձնահատկությունները: Ժամանակին լինելով դաս-դասարանային համակարգով գործող գիմնազիայի տնօրեն՝ Հեգելը նկատում է. «...Երեխաների ինքնատիպությունը տանելի է ընտանեկան շրջանակներում, բայց դպրոցում բոլորի համար կյանքը սկսվում է միևնույն օրենքներով: Այստեղ ստիպված ենք հոգալ, որ երեխաները հետ վարժվեն իրենց ինքնատիպությունից (Скаткин, 1980):

Այս առումով, անդրադառնալով դաս-դասարանային համակարգին ուղղված քննադատություններին՝ Մ. Ն. Սկատկինն առանձնացնում է մի քանի թերություն և առաջինն այդ ցուցակում դիտարկում է միջինացման մոտեցումը, «միջին» աշակերտին հավասարեցումը: Նա նշում է, որ դրանից ամենաշատը տառապում են աշակերտների երկու կատեգորիա. «թույլերը» չեն հասցնում ընդհանուր

դասարանի առաջխաղացման ետևից, իսկ «ուժեղները» ստիպված են դուրս գալ տեղում, չեն օգտագործում իրենց բոլոր հնարավորությունները, վարժվում են ծուլության (1980):

Ըստ էության՝ Մ. Ն. Սկատկինի կողմից դիտարկված դաս-դասարանային համակարգի «թերությունները» ամենևին թերություն չեն, դրանք տվյալ համակարգին բնորոշ հիմնային առանձնահատկություններ են, որոնք արմատապես չեն համապատասխանում անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման պահանջին, սակայն լիարժեքորեն ապահովում են այն պայմանները, որոնք անհրաժեշտ են եղել տվյալ համակարգը ստեղծելիս:

Այս առումով, առավել դիպուկ է Մ. Ա. Մկրտչյանի բնորոշումը տվյալ խնդրի վերաբերյալ. «Այդ գլխավոր՝ ուսումնական խմբի միատարրության և նույն մակարդակի վրա պահպանելու խնդիրը, այն, թե ինչպես աշխատել շատ երեխաների հետ, որպեսզի նրանք միշտ գտնվեն միևնույն մակարդակի վրա՝ շատ ետ չմնան և էապես առաջ չանցնեն մեկը մյուսից, նա (Յ. Ա. Կոմենսկին) լուծեց՝ ստեղծելով իր յուրահատուկ տեխնոլոգիան: Միայն այս պատճառով ուսումնական գործընթացի կազմակերպման մեջ ի հայտ եկավ **ընդհանուր ճակատի պահպանմամբ** ուսուցչի աշխատանքի ձևը (բոլորը և միշտ պետք է անեն միևնույն բանը), իսկ ուսուցման բովանդակությունը պետք է տարբերակված ներկայացվի հատուկ առարկաներով» (2016):

Ամփոփելով այս հատվածը, նկատենք, որ դաս-դասարանային համակարգի առաջնային խնդիրը ուսումնական խմբի միջինացված մակարդակի պահպանման սկզբունքի ապահովումն է: Այն դրսևորվում է տվյալ համակարգում **ընդհանուր ճակատի պահպանմամբ** կազմակերպվող ուսումնական գործընթացի բնույթով (իրավիճակ, երբ ուսումնական խմբի բոլոր անդամները յուրաքանչյուր կոնկրետ պահի անում են միևնույն բանը, միևնույն եղանակներով, միևնույն միջոցներով, դրա համար հատկացված միևնույն ժամանակում) (Մկրտչյան, 2011): Վերջինիս հիման վրա կառուցվում են համակարգի մյուս բոլոր բաղադրիչները, **որոնց անհատական առանձնահատկությունների հաշվառումը խիստ հակացուցված է, հետևաբար անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացումը՝ անհնար:**

Անհատական մոտեցման սկզբունքի ոչ նպատակաուղղված իրականացում

Այդուհանդերձ՝ ընդհանուր ճակատով կազմակերպվող ուսումնական գործընթացում առանց որևէ կողմնակի միջամտությունների, անուղղակի ձևով որոշակիորեն հաշվի են առնվում ուսումնական խմբի որոշ անդամների որոշակի անհատական առանձնահատկություններ: Նկատենք, որ տվյալ պարագայում ուսումնական խմբի անդամներից մի քանիսի զարգացման մակարդակը համընկնում է սահմանված միջինացված մակարդակին, որի հիման վրա էլ ընտրվում են համապատասխան մեթոդները, միջոցները, որոշվում են ժամկետները և այլն:

Արդյունքում՝ այդ աշակերտների համար ուսումնական գործընթացը կազմակերպվում է համեմատաբար արդյունավետ: Ընդ որում՝ ընդհանուր ճակատով կազմակերպվող ուսումնական գործընթացում, հետևաբար նաև՝ դաս-դասարանային համակարգում, անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման հնարավորությունները խիստ սահմանափակ են:

Անհատական մոտեցման սկզբունքի մասնակի իրականացում

Անհատական մոտեցման սկզբունքի մասնակի իրականացման պարագայում սկզբունքն իրականացնող սուբյեկտը մանկավարժն է, համապատասխանաբար դաս-դասարանային համակարգում ուսուցիչն է՝ իր կոմպետենտությամբ, կամքով, մասնագիտական և անձնային որակներով:

Այստեղ ուսումնական գործընթացը ևս կազմակերպվում է ընդհանուր ճակատով, սակայն մանկավարժի հայեցողությամբ այն ժամանակ առ ժամանակ խախտվում է, ինչի հաշվին չնչին հնարավորություն է առաջանում նպատակաուղղված հաշվի առնել այս կամ այն երեխայի որևէ անհատական առանձնահատկություն:

Նախորդի համեմատ, անշուշտ, այստեղ առկա է որոշակի առավելություն՝ անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման հնարավորությունների տեսանկյունից, սակայն այն շատ չնչին է, անհատականացված ուսուցմանը խոչընդոտող տարաբնույթ սահմանափակումների առկայության համեմատ:

Քանի որ ուսումնական գործընթացի բնույթը խիստ հիմնարար նշանակություն ունի համակարգի բաղադրիչների կառուցվածքային

առանձնահատկությունների ձվավորման գործընթացում, ինչպես ընդհանուր ճակատով կազմակերպվող ուսումնական գործընթացը՝ դաս-դասարանային համակարգի մյուս բաղադրիչների համար (ընդհանուր ծրագիր, չափորոշիչ, դասամատյան, դասաժամ, ստուգողական աշխատանք և այլն), ապա ընդհանուր ճակատի խախտումը միայն պրոցեսի ընթացքում՝ մյուս բաղադրիչների կառուցվածքային առանձնահատկությունների պահպանմամբ, գրեթե իրավիճակը չի փոխում:

Ավելին, այստեղ առաջանում է մանկավարժի ներքին ու արտաքին հնարավորությունների և անհրաժեշտ գործառույթների իրականացման միջև խիստ անհավասարություն:

Նկատենք, որ ժամանակակից մանկավարժների կողմից անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացմանն ուղղված և որպես տվյալ հիմնախնդրի լուծման միջոց դիտարկվող գրեթե բոլոր մոտեցումներն այս բնույթի են.

- **տարբերակված ուսուցում,**
- **հեղինակային տեխնոլոգիաներ,**
- **փոխներգործուն (ինտերակտիվ) մեթոդներ:**

Դրանք բոլորն էլ դիտարկվում են դաս-դասարանային համակարգի շրջանակներում:

Նկատենք, որ եթե դաս-դասարանային համակարգի «ուսուցիչը», ում գործառույթները սահմանված էին բոլոր բաղադրիչների միջև առկա պատճառահետևանքային կապերը հաշվի առնելով, ապա, տվյալ պարագայում, այդ կապը խզված է: Դեռևս Հեգելը գրում է. «Կարծիքը, որ ուսուցիչը պետք է մանրակրկիտ ուսումնասիրի յուրաքանչյուր աշակերտի անհատականությունը, նկատի առնի և զարգացնի այն՝ անհիմն և դատարկ բան է: Դրա համար նա չունի ժամանակ» գրում է Հեգելը (Скаткин, 1980):

Բացի դա, ժամանակակից տեխնոլոգիաներն իրականացնելու համար ուսուցիչները պետք է նվիրյալներ լինեն և կրեն մի շարք թե՛ բարոյահոգեբանական առանձնահատկություններ, թե՛ մասնագիտական, թե՛ ոչ մասնագիտական կոմպետենցիաներ: Այս առումով Ի. Պ. Պողյասին նշում է. «Իհարկե, իդեալական դեպքում մանկավարժական գործունեությամբ պետք է զբաղվեն մարդիկ, ովքեր կոչված են, օժտված և ընդունակ: Սակայն մանկավարժական

մասնագիտությունը դարձել է մասսայական: Որտեղի՞ց գտնել 2,5 մլն. օժտված մանկավարժ», ապա հավելում է, որ շատ մասնագետներ գտնում են, որ վառ արտահայտված ընդունակությունների բացակայությունը կարելի է փոխհատուցել այլ կարևոր մասնագիտական որակների զարգացմամբ, ինչպիսին են աշխատասիրությունը, արդար և լուրջ վերաբերմունք սեփական պարտականությունների նկատմամբ, անվերջ աշատանքն իր վրա (1999):

Այնուամենայնիվ, նույնիսկ օժտված ուսուցչի մեծ ջանքերի ներդրման պարագայում, միևնույն է, արդյունքը անբավարար է, քանի որ անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացումը բացառող համակարգի հիմնական բաղադրիչները պահպանված են:

Դիտարկելով անհատական մոտեցման սկզբունքի սահմանումը, երբ խոսվում է ուսումնական խմբի յուրաքանչյուր անդամի համար ուսումնական գործընթացի արդյունավետ կազմակերպելու մասին՝ նկատենք, որ ըստ էության՝ անհատական մոտեցման սկզբունքը հնարավոր չէ իրականացնել մասամբ, ինչ-որ չափով, ժամանակ առ ժամանակ: Այն կա՛մ իրականացվում է, կա՛մ ոչ: Եթե ուսումնական խմբի գոնե մեկ անդամի համար ուսումնական գործընթացն անարդյունավետ է կազմակերպվում, ապա անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացումը բացակայում է:

Անհատական մոտեցման սկզբունքի լիարժեք իրականացում

Նկատենք, որ անհատական մոտեցման սկզբունքի սահմանման երկրորդ հատվածում հստակ երևում է դրա իրականացման ուղին. «...ենթադրում է ուսուցման մյուս սկզբունքների, հոգեբանամանկավարժական տեսությունների կողմից առաջ քաշվող դրույթների **անհատականացված իրականացում**»:

Ինչպե՞ս: Ակնհայտ է՝ ոչ դաս-դասարանային համակարգում: Հետևաբար հարց է առաջանում, թե ո՞ր համակարգում է դա հնարավոր:

Եթե ընդհանուր ճակատով կազմակերպվող ուսումնական գործընթացը բացառում է անհատական մոտեցումը, իսկ դրա չնչին խախտումը թույլ է տալիս որոշակիորեն հաշվի առնել ուսումնական խմբի անդամների անհատական առանձնահատկությունները, ապա միայն ընդհանուր ճակատի լիարժեք բացակայությունը թույլ կտա

ապահովել անհատական մոտեցման սկզբունքի լիարժեք իրականացում:

Հետևաբար, անհատականացված ուսուցումը ենթադրում է այնպիսի համակարգ, որտեղ ուսումնական գործընթացը կազմակերպվում է ընդհանուր ճակատի լիարժեք բացակայությամբ, իսկ մյուս բաղադրիչների կառուցվածքային առանձնահատկությունները ձևավորված են դրա հիման վրա:

Եզրակացություն

➤ Անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացումը դաս-դասարանային համակարգում անհնար է, քանի որ տվյալ համակարգի հիմնային դրույթներն ուղղակիորեն հակասում են նշված սկզբունքին: Դաս-դասարանային համակարգում հաշվի են առնվում սովորողների տարիքային, այլ ոչ թե անհատական առանձնահատկությունները:

➤ Առանձնացնում ենք անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման երեք տարբերակ՝ ոչ նպատակաուղղված, մասնակի և լիարժեք: Արդյունքում, նկատում ենք, որ ավանդական դաս-դասարանային համակարգում նշված սկզբունքն իրականացվում է ոչ նպատակաուղղված տարբերակով, իսկ արդի մանկավարժական ուղղություններն ապահովում են առավելագույնը՝ սկզբունքի մասնակի իրականացում, ինչը չի կարող դիտվել որպես հիմնախնդրի լուծում, քանի որ ուսուցման համակարգի կառուցվածքային առանձնահատկություններով պայմանավորված սահմանափակումներն էապես գերազանցում են անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման հնարավորություններին: Ընդ որում, տվյալ պարագայում, սկզբունքն իրականացնող սուբյեկտն ուսուցիչն է:

➤ Անհատական մոտեցման սկզբունքի իրականացման հիմնախնդիրը կհանգուցալուծվի միայն նրա լիարժեք իրականացմամբ: Երբ կապահովվի անհատականացված ուսուցման համար անհրաժեշտ բոլոր պայմանները: Ինչը ենթադրում է ուսուցման համակարգի կառուցվածքային փոփոխություններ: Ըստ այդմ՝ անհատական մոտեցման սկզբունքը բնույթով համակարգաստեղծ է, իսկ այն իրականացնող սուբյեկտը՝ համակարգն է (Մկրտչյան, 2019):

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Մկրտչյան Մ.Ա., Մեծն Կոմենսկու «Մեծ դիդակտիկայի» վախճանը, Մանկավարժություն 1, 2016թ., 5-15 էջ:
2. Մկրտչյան Մ.Ա., Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի իրականացման մեթոդաբանական, տեսական և գործնական հարցերը, հեղ. հրատ., Երևան, 2011թ. 148 էջ:
3. Մկրտչյան Վ.Զ., Ուսուցման անհատական մոտեցման սկզբունքը և դրա իրականացման հիմնախնդիրները, Նոր կրթական իրողության կայացման հիմնարար հարցերը միջազգային գիտաժողովի հողվածների ժողովածու, երկրորդ մաս, «Աստղիկ գրատուն», Երևան, 2018թ. 38-46 էջ:
4. Մկրտչյան Վ.Զ., Ուսուցման սկզբունքների դերն ու նշանակությունը կրթական համակարգի զարգացման խնդիրներում, Ճգնաժամային կառավարում և տեխնոլոգիաներ ամսագիր, «Աղետների դիսկի կառավարման արդիական հարցերը» միջազգային գիտաժողովի նյութեր, №2 (15), Երևան, 2019թ. 402-407 էջ:
5. Александрова Е. Индивидуализация образования: учится для себя // Народное образование, № 7, 2008 г., 243-250 с.
6. Краевский В.В. Лернер И.Я., Теоретические основы процесса обучения в советской школе/ Научн.-исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР. - М.: Педагогика, 1989. - 320 с.
7. Подласый И.П., Педагогика / Москва: Учебник для вузов. Книга 1. Владос, 1999г - 576с.
8. Скаткин М.Н., Проблемы современной дидактики / Москва: Педагогика, 1980. - 96 с.
9. Унт И. Э., Индивидуализация и дифференциация обучения.-м.: Педагогика, 1990.-192 с.
10. Хубиева Ф.М., Индивидуализация обучения как психолого-педагогическая проблема. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова №4, 2009, 390-394 с.

REFERENCES

1. Mkrtchyan M.A., Mec' n Ko' mensku "mec' didaktikayi" vaxtwany'. Mankavarjutyun 2016 t', 5-15 e'j: (In Armenian)

2. Mkrtchyan M.A., Usucman ko'lektiv eghanaki irakanacman met'o'dabanakan, tesakan & go'rc'nakan harcery'. Hagh. Hrat. Yerevan. 2011 t', 148 e'j. (In Armenian)
3. Mkrtchyan V.J., Usucman anhatakan mo'tecman skzbunqy' & dra irakanacman himnaxndirneri', No'r krt'akan iroghutyanyan kayacman himnaxndirneri' harcery' mijazgayin gitajhoghovi ho'dvat'neri jho'ghovac'u, yerkro'rd mas, "Astghik gratun", Yerevan, 2018 t'. 38-46 e'j. (In Armenian)
4. Mkrtchyan V.J., Usucman skzbunqneri dern u nshanakut'yuny' krtakan hamakargi zargacman xndirnerum, Twgnajhamayin kar'avarum & texnologianer amsagir, "Aghetneri r'iski kar'avarman ardiakan harcery'" mijazgayin gitajhoghovi nyuter, №2 (15), Yerevan, 2019 t'. 402-407 e'j: (In Armenian)
5. Aleksandrova E. Individualizaciya obrazovaniya: uchitsya dlya sebya// Narodnoe obrazovanie, № 7, 2008 g. 243-250 s. (In Russian)
6. Kraevsij V.V. Lerner I.YA., Teoreticheskie osnovy processa obucheniya v sovetskoj shkole/ Nauchn.-issled. In-t obshhej pedagogiki APN SSSR.- M.: Pedagogika, 1989.-320 s. (In Russian)
7. Podlasyj I.P., Pedagogika / Moskva: Uchebnik dlya vuzov. Kniga 1. Vlados, 1999 g- 576 s. (In Russian)
8. Skatkin M.N., problem sovremennoj didaktiki / Moskva: Pedagogika, 1980.-96 s. (In Russian)
9. Unt I. Je., Individualizaciya I differencaciya obucheniya.- M.: Pedagogika, 1990.-192 s. (In Russian)
10. Xubieva F.M, Individualizaciya obucheniya kak psixologo-pedagogicheskaya problema. Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova №4, 2009, 390-394 s. (In Russian)

ВАРДИТЕР МКРТЧЯН - ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА

Ключевые слова: индивидуальный подход, классно-урочная система, общий фронт, субъект, система, системообразующий

Реализация принципа индивидуального подхода является одним из приоритетных вопросов повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе.

В современных общеобразовательных школах реализуется классно-урочная система, основанная Я.А. Коменским, но в то же время педагоги предлагают новые подходы организации учебного процесса, технологии. Однако следует отметить, что даже после применения всего этого в классно-урочной системе, проблема принципа индивидуального подхода до сих пор нерешена.

Очевидно, что, несмотря на осознание педагогами необходимости и важности реализации вышеуказанного принципа, все еще есть много трудностей, препятствий, которые почти не исследованы и не обнаружены. Следовательно пути их преодоления еще не разработаны, что по существу не позволяет в полной мере реализовать этот принцип в начальной школе.

В статье мы коснулись этой проблемы, обосновав невозможность реализации принципа индивидуального подхода в классно-урочной системе, рассмотрев особенности основных вариантов реализации данного принципа (нецеленаправленный, частичный, полноценный) и определив субъект, реализующий принцип индивидуального подхода в каждом из них.

В результате мы пришли к выводу, что проблема реализации принципа индивидуального подхода будет решена только путем обеспечения варианта его полной реализации, где субъектом реализации принципа является система. Таким образом, решение указанной проблемы предполагает структурные изменения в системе обучения.

VARDITER MKRTCHYAN - ISSUES OF IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INDIVIDUAL APPROACH

Keywords: *the principle of individual approach, lesson-classroom system, common front, contradiction, entity, system-forming*

The implementation of the principle of an individual approach is one of the primary issues of improving the effectiveness of instruction in a comprehensive school.

In modern general education schools a lesson-classroom system founded by J. A. Comenius, is being implemented, but at the same time, pedagogues offer new approaches to organize the instruction process, technologies and so on. However, it should be noted that even after applying all this in the lesson-classroom system, the problem of the principle of an individual approach has not yet been resolved.

In the article, we have touched upon this problem, substantiating the impossibility of implementing the principle of an individual approach in the lesson-classroom system, considering the features of the main options for implementing this principle (not purposefully, partly and fully) and specifying the entity that implements the principle of an individual approach in each of them.

As a result, we come to the conclusion that the problem of implementing the principle of an individual approach will be solved only by providing an option for its full implementation, where the entity of implementing the principle is the system. Consequently, the solution of this problem implies structural changes in the subject-teaching system.

Ներկայացվել է՝ 28.04.2022

Գրախոսվել է՝ 29.04.2022

**Երաշխավորվել է ԲՊՀ Մանկավարժության և լեզուների
դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի կողմից՝ 30.05.2022**

**ԿԱԶՄԱԿԵՐՊԱԿԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԴՊՐՈՑԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ
ԱՆՁՆԱԿԱԶՄԻ ՄՈՏԻՎԱՑԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ԼԻԼԻԹ ՕՀԱՆՅԱՆ

Համառոտագիր

Հոդվածում ներկայացվում է կազմակերպական մշակույթի բնութագիրը, կառուցվածքն ու ազդեցությունը կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների կառավարման գործընթացում: Հոդվածի շրջանակներում քննարկվում է կազմակերպական մշակույթի դերը հանրակրթական դպրոցի կառավարման՝ մասնավորապես դպրոցի մարդկային ռեսուրսների մոտիվացման գործընթացում: Ներկայացվում են այն գործընթացները, որոնց իրականացման արդյունքում կազմակերպական մշակույթը դրականորեն կանդրադառնա մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացիայի բարձրացման և հետևաբար ուսումնական գործընթացի արդյունավետության վրա:

Հիմնաբառեր՝ կազմակերպական մշակույթ, մարդկային ռեսուրսների կառավարում, մոտիվացիա, մանկավարժական անձնակազմ

Ներածություն

Սոցիալ-տնտեսական արմատական վերափոխումների պայմաններում կազմակերպական մշակույթը դարձել է կազմակերպությունների արդյունավետության և մրցունակության ապահովման կարևորագույն գործոններից մեկը: Արդյունավետ գործունեություն իրականացնող կազմակերպությունը բնութագրվում է կազմակերպական մշակույթի բարձր մակարդակով. այդ իսկ պատճառով կազմակերպությունների մրցակցային առավելությունները բարձրացնելու գործընթացում որպես առանցքային բաղադրիչ է հանդես գալիս տվյալ կազմակերպության կազմակերպական մշակույթը:

«Կազմակերպական մշակույթի» հայեցակարգը ծագել և զարգացել է կառավարման տեսության շրջանակներում: Այսօր արդեն այն մի շարք հումանիտար գիտությունների, այդ թվում՝ սոցիոլոգիայի,

հոգեբանության, մշակութաբանության ուսումնասիրության առարկա է: Մշակույթը կարելի է սահմանել որպես բազային արժեքների, համոզմունքների, չգրված համաձայնությունների և նորմերի հավաքածու, որը կիսում են կազմակերպության բոլոր անդամները (Հովհաննիսյան, 2015, էջ 149): Կազմակերպական մշակույթը ներառում է ինչպես մարդկանց համատեղ գործունեության առարկայական միջավայրը, այնպես էլ նրանց փոխհարաբերությունների որակը՝ ընդգրկելով ինչպես նյութական մշակույթի (աշխատանքի և հաղորդակցության միջոցներ, կահավորանք, դիզայն, արտահագուստ), այնպես էլ հոգևոր մշակույթի (ավանդույթներ, կարգախոսներ, արարողակարգեր) տարրերը:

Մշակույթը ձևավորվում է մարդկանց համատեղ գործունեության ընթացքում: Կառավարել կազմակերպական մշակույթը նշանակում է համակարգված ուղղորդել այն դեպի անձնակազմի մոտիվացիայի բարձրացումը, հավատարմությունը և նվիրվածությունը կազմակերպության նկատմամբ, ինչպես նաև աշխատակիցների վարքագծի կառավարման միջոցով դեպի ռազմավարական նպատակների իրագործումը: Կառավարել կազմակերպության մշակույթը, չի նշանակում գործադրել բացառապես իրավական լծակներ, սահմանել հաստատված կանոնակարգ և վերահսկողության վարչական միջոցներ: Կազմակերպության մշակույթն ամեն մի կազմակերպությանը բնորոշ ներքին միջավայրի կարևորագույն բաղադրիչն է՝ հոգևոր ու նյութական ներդաշնակության մեջ (Schein, Edgar, 1992, էջ 9):

Կազմակերպական մշակույթը թույլ է տալիս տարբերակել մի կազմակերպությունը մյուսից, ստեղծում է կազմակերպության անդամների համար նույնականացման մթնոլորտ, կազմակերպության նկատմամբ նվիրվածություն, նպաստում է կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների մոտիվացման բարձրացմանը, ծառայում է որպես ոչ պաշտոնական վերահսկման համակարգ, որն ուղղորդում և ձևավորում է աշխատակիցների վարքագիծը:

Կազմակերպությունների կայուն հաջողությունն ավելի շատ կախված է ընկերության արժեքներից, քան շուկայական ուժերից, անձնային հավատալիքներից, քան մրցակցային դիրքորոշումներից, և ավելի շատ տեսլականից, քան ռեսուրսների առավելություններից: Կազմակերպական մշակույթն արժեքների, նորմերի, համոզմունքների, կարգադրությունների և թույլատրելիի մոդել է, որը հնարավոր է՝

արտահայտված չլինի բառերով, սակայն ձևավորում է մարդկանց վարքագիծը և ուղղորդում նրանց գործողությունները՝ նպաստելով աշխատակիցների մոտիվացիայի բարձրացմանը:

Կազմակերպական մշակույթի դերը հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում

Կազմակերպական մշակույթն իր ուրույն ազդեցությունն է ունենում նաև կրթական հաստատությունների վրա: Հայաստանի Հանրապետության պատմական զարգացումների պայմաններում կրթական համակարգը շարունակաբար եղել է կառավարության ուշադրության կենտրոնում, քանի որ պետության և հասարակության զարգացումն ապահովող մարմինը հանրակրթական դպրոցն է: Ուսուցիչների աշխատանքն անգնահատելի է ինչպես յուրաքանչյուր անձի ձևավորման ու զագացման, այնպես էլ ողջ պետության առաջընթացի համար, քանի որ նրանք առավել մեծ ազդեցություն են ունենում անձի կրթության և դաստիարակության գործում: «Կախված այն բանից, թե ինչպիսին կլինի մանկավարժների աշխատանքն այսօր, այդպիսին կլինի մեր հասարակությունը վաղը: Դժվար է պատկերացնել մեկ այլ մասնագիտություն, որից այդքան շատ բան է կախված յուրաքանչյուր մարդու և ժողովրդի կյանքում» (Подласый, 1999, с. 230):

Մանկավարժական անձնակազմի արդյունավետ գործունեության շնորհիվ հնարավոր է հասնել որակյալ հանրակրթության առկայության: Ներկայումս կրթության ճգնաժամի պայմաններում առանձնակի կարևորվում է մարդկային ռեսուրսների կառավարումը՝ ուղղված անձնակազմի՝ մասնավորապես մանկավարժների ներուժի արդյունավետ օգտագործմանը (Кызибецкая, 2008, с. 143): Մարդկային ռեսուրսների կառավարման գործընթացում իր նշանակալի դերակատարումն ունի կազմակերպական մշակույթը, որն ազդում է ինչպես կառավարման ողջ գործընթացի, այնպես էլ մարդկային ռեսուրսների մոտիվացման վրա:

Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը չի կարող արդյունավետ լինել, եթե չներառի աշխատակազմի մոտիվացման, քանի որ աշխատակիցների պատրաստակամությունից ու աշխատելու ցանկությունից է կախված կազմակերպության առաջընթացն ու զարգացումը: Կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների մոտիվացիան անձնակազմի գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների օպտիմալ օգտագործման և պարտականությունների կատարման

արդյունավետության բարձրացման միջոց է: Այս գործում պետության, ինչպես նաև յուրաքանչյուր դպրոցի ղեկավարության ուշադրության կենտրոնում պետք է լինեն մանկավարժական գործունեության մոտիվացիայի հիմնահարցերը, քանի որ միայն իր աշխատանքը եռանդով, բարեխղճորեն և անձնվիրաբար կատարող մանկավարժն է ունակ ապահովելու որակյալ հանրակրթություն:

«Մոտիվացիան ներքին էներգիա է, որը ներառում է անձի կյանքի և աշխատանքի ակտիվությունը: Մոտիվացված աշխատակիցն այն անձն է, ով հաճույքով է գնում աշխատանքի, ով աշխատանքային գործունեությամբ զբաղվելու ներքին պահանջմունք ունի, ով կապված է իր աշխատանքի հետ և հաճույք է ստանում այն կատարելիս» (Самочкина, 2006, с. 10): Սույն սահմանումն առավել քան բնութագրում է մոտիվացված մանկավարժի աշխատանքային գործունեությունն, ում համար մանկավարժական աշխատանքով զբաղվելը ներքին պահանջմունք է: «Մանկավարժների մոտիվացիան ուսումնական գործընթացի արդյունավետության ապահովման և գալիք սերնդին դաստիարակելու հիմնական միջոցն է» (Виноградова, 2015, с. 197):

Դպրոցի մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացիայի վրա ազդում են մի շարք ներքին և արտաքին գործոններ: Հոդվածի նպատակն է ներկայացնել կազմակերպական մշակույթի ազդեցությունը դպրոցի մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացիայի վրա:

Հանրակրթական համակարգն ունի խորն ու հաստանուն արմատներ, որոնք ձևավորվել են տասնամյակների ընթացքում: Նշված ժամանակահատվածում ձևավորվել է նաև հանրակրթական հաստատությունների կազմակերպական մշակույթը: Դպրոցի կազմակերպական մշակույթը ուսումնական հաստատության բոլոր անդամների կողմից ընդունված արժեքների ու համոզմունքների համակարգ է, որը պայմանավորում է նրանց վարքագիծն ու կազմակերպության կենսագործունեությունը: Այն արտացոլում է դպրոցի առաքելությունը, գործունեության նպատակները, կառավարման համակարգը, կառավարման ոճը, մանկավարժներից ունեցած սպասելիքները, նրանց աշխատանքային վարքագիծը, փոխհարաբերությունները ղեկավարության հետ, աշխատակիցների կարիերայի զարգացման հնարավորություններն ու մոտիվացիոն համակարգի արդյունավետությունը:

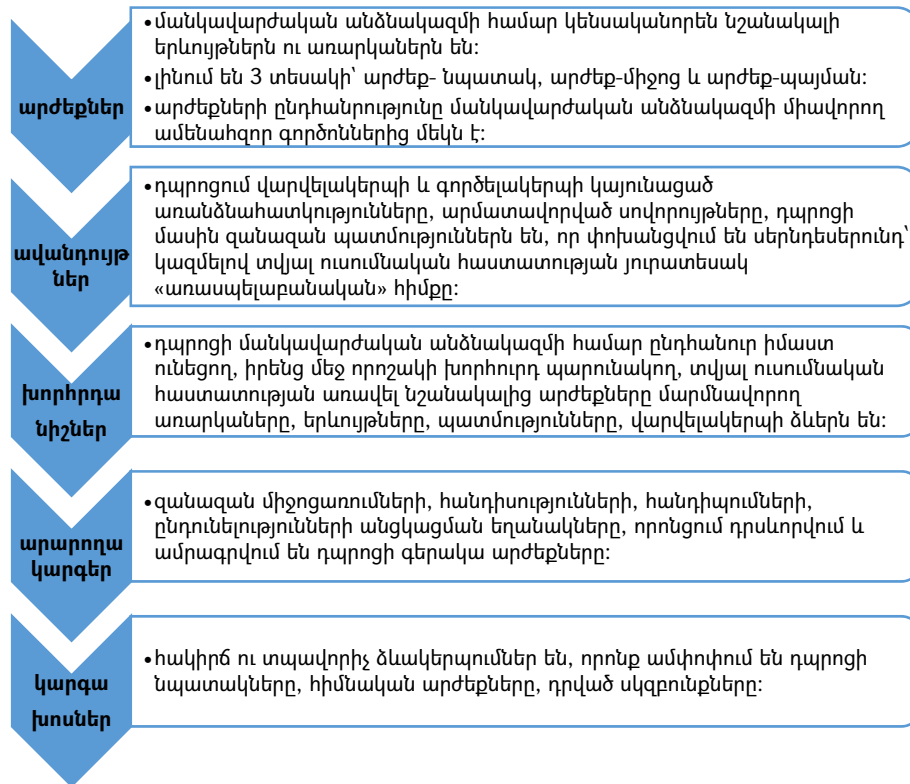
Կազմակերպական մշակույթը կարելի է ընկալել որպես կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների վարքագծի ուղղորդիչ, որն ունի մի շարք առանձնահատկություններ, այն՝

- դժվար է սահմանել,
- բազմակողմանի երևույթ է և տարբեր մակարդակներում բաղկացած է բազմաթիվ բաղադրիչներից,
- հիմնականում կայուն է և հնարավոր է՝ նույնիսկ չենթարկվի փոփոխությունների (նոր կազմակերպական մշակույթ ստեղծելու կամ հինը փոխելու համար անհրաժեշտ է ժամանակ),
- ստեղծում է որոշակի կերպար, որը տարբերակում է այլ կազմակերպությունից.
- արտահայտված է կազմակերպության բոլոր անդամների միասնության զգացման մեջ.
- խթանում է ներգրավվածությունը կազմակերպության գործերին և բարձրացնում է նրա նկատմամբ հավատարմությունը.
- ամրապնդում է կազմակերպության սոցիալական կայունությունը.
- հանդիսանում է կազմակերպության տեսակետից ընդունելի վարքագծի ընկալումը ձևավորող միջոց:

Վերոնշյալ առանձնահատկություններն անդրադառնում են ոչ միայն կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների վարքագծի, այլև աշխատանքային գործունեության արդյունավետության՝ մոտիվացիայի վրա:

Կազմակերպական մշակույթը բազմաբաղադրիչ հասկացություն է և ինչպես յուրաքանչյուր, այնպես էլ հանրակրթական դպրոցի տեսանկյունից ներառում է հետևյալ բաղադրատարրերը, տես գծապատկեր 1.

Գծապատկեր 1. Կազմակերպական մշակույթի բաղադրատարրերը



Կազմակերպական մշակույթը կազմակերպությունն ամբողջացնող գործոն է, քանի որ դրա բաղադրիչներն ինքնին համակարգային բնույթ ունեն և ընդգրկում են կազմակերպության բոլոր օղակները (Schein, Edgar, 1992, էջ 9): Ժամանակակից դպրոցի «կազմակերպական մշակույթ» ասելով՝ պետք է հասկանալ արժեքների, նորմերի, դրանցից բխող վարքային մոդելների, սոցիալական դերերի ու կարգավիճակների այնպիսի ամբողջություն, որն արտահայտվում է նրա գործունեության ընթացքում ստեղծվող հոգևոր և նյութական բարիքներում: Դպրոցի կազմակերպական մշակույթը բազմաբովանդակ է, և նրանում առանձնացվում է երեք մակարդակ:

1. Առաջին՝ *ֆունդամենտալ կամ բազային մակարդակ*, որն իրենից ներկայացնում է համընդհանուր այնպիսի համոզմունքներ ու արժեքներ, որոնք «կիսվում» են դպրոցի մանկավարժական

- անձնակազմի կողմից և արտահայտվում դպրոցի առաքելության, նպատակների ու ռազմավարության մեջ:
2. Երկրորդ՝ *նորմատիվային մակարդակ*, որը պարունակում է այդ արժեքներից բխող ֆորմալ և ոչ ֆորմալ այնպիսի նորմեր, որոնք կոչված են կարգավորելու դպրոցի կառուցվածքային գործառնությունն ու մանկավարժական անձնակազմի վարքագիծը:
 3. Երրորդ՝ *մշակութային սիմվոլների մակարդակ*, որն ավելի տեսանելի է, արտահայտվում է սոցիալական դերերում ու կարգավիճակներում՝ ձևավորելով «դպրոցի» իմիջը: Դրանք դպրոցի հետ կապված հիշողությունների, առասպելների ու հերոսների, տոների ու միջոցառումների ամբողջությունն են և կազմում են դպրոցի անձնակազմի «կոլեկտիվ Ես»-ը՝ ձևավորելով դպրոցի իմիջը (ընդ որում՝ ներդպրոցական իմիջը կարող է չհամընկնել հաստատության արտաքին այն իմիջի հետ, որը հասարակության լայն զանգվածների գիտակցության մեջ ձևավորվել է ոչ միայն «ուսուցիչների», այլև պետական ուսումնական հաստատությունների և այլ դպրոցների կողմից):

Կազմակերպական մշակույթն անձնակազմի կողմից ընդունվում է բավական երկար ժամանակահատվածի ընթացքում: Գոյություն ունի կազմակերպական մշակույթ կրթելու երկու մոդել:

1. *Շոկային մոդել*, որի ժամանակ կազմակերպության անդամներն ընդունում են այդ մշակույթը որպես սպառնալիք, և ձևավորվում է պաշտպանական մեխանիզմ:
2. *Դրական ամրագրման մոդել*, որի դեպքում իրերը, որոնք մշակվում են, հիշվում և արմատավորվում են:

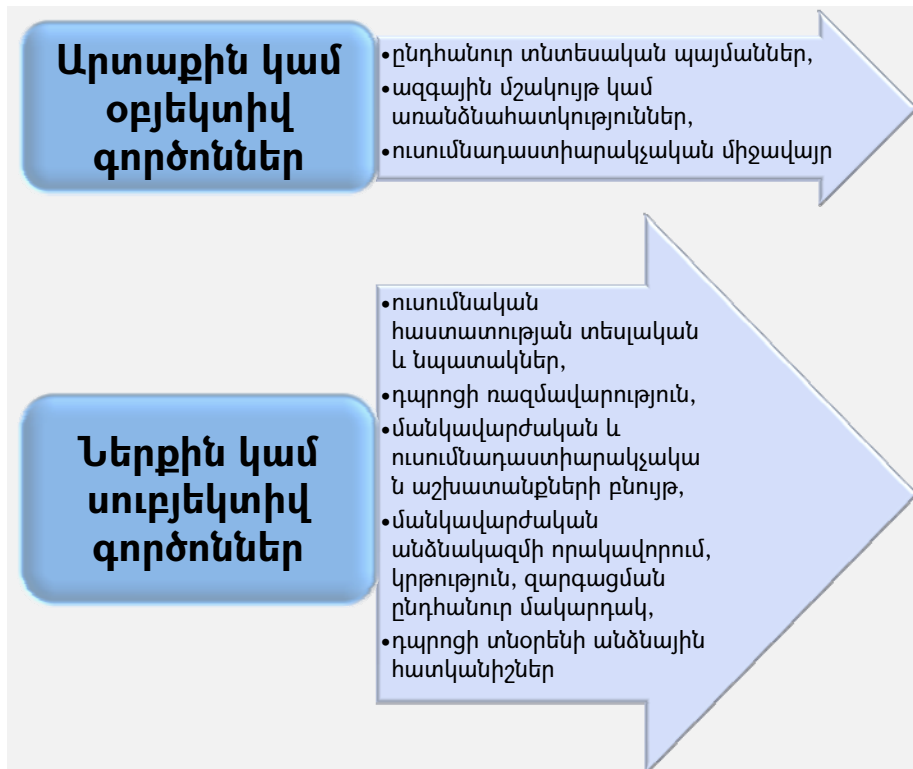
Այն կազմակերպություններում, որտեղ մշակույթը մշակվել և ամրապնդվել է երկար ժամանակահատվածի ընթացքում, դժվար կամ գերթե անհնար է փոփոխել, եթե տեղի չունենան շոկային ինչ-որ երևույթներ (Армстронг, 2004, с. 44): Հարկ է նշել, որ շատ հաճախ «կազմակերպական մշակույթի» զարգացման ճանապարհին տեղի է ունենում, այսպես կոչված, «մշակութային խզում», որն իրենից ներկայացնում է ցանկալի և փաստացի մշակույթների միջև եղած տարբերությունը: Այդ խզումը նվազագույնի հասցնելու համար կազմակերպական մշակույթի փոփոխման ու զարգացման

նպատակաուղղված միջամտության անհրաժեշտություն է առաջանում, այլ կերպ ասած՝ այդ մշակույթի ոչ թե տարերային, այլ ուղղորդված, կառավարվող փոխակերպում: Մշակույթը, առավել իներտ ոլորտ հանդիսանալով, շատ ավելի դանդաղ է ենթարկվում փոփոխությունների, և փոխակերպման համար պահանջում է ժամանակային ավելի մեծ միջակայք՝ առնվազն 5-7 տարի:

Դպրոցի կազմակերպական մշակույթի վրա ազդող գործոններն ու կադարած գործառույթները

Դպրոցի կազմակերպական մշակույթի վրա ազդում են արտաքին և ներքին մի շարք գործոններ. տե՛ս գծապատկեր 2:

Գծապատկեր 2. Կազմակերպական մշակույթի վրա ազդող գործոններ



Հանրակրթական դպրոցի կազմակերպական մշակույթի աղյունավետության տեսանկյունից կարևոր է արտաքին կամ օբյեկտիվ գործոնների հաշվի առնումն ու համապատասխան փոփոխությունների իրականացումը: Արտաքին գործոններն ուղղակի կամ անուղղակի կերպով անդրադառնում են ներքին միջավայրի կամ սուբյեկտիվ գործոնների վրա՝ ուղղորդելով կատարելու համապատասխան փոփոխություններ: Վերոնշյալ գործոններն ազդեցություն են ունենում ինչպես դպրոցի կազմակերպական մշակույթի, այնպես էլ մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացիայի վրա:

Պետք է անտեսել կազմակերպական մշակույթի որոշ բացասական ասպեկտներ, որոնք մեծապես ազդում են հասնելու կազմակերպության նպատակներին: Կազմակերպական մշակույթը երբեմն կարող է հակասությունների մեջ գտնվել շրջակա միջավայրի պայմանների հետ: Օրինակ, եթե կազմակերպության արտաքին միջավայրը արագ փոփոխությունների է ենթարկվում, ապա տվյալ կազմակերպության կազմակերպական մշակույթը դառնում է արտաքին միջավայրին ոչ համապատասխան (Карташова, 2011, с. 138): Այդ իսկ պատճառով դպրոցի ղեկավարության խնդիրն է ուղղորդել կազմակերպական մշակույթը՝ հաշվի առնելով ներքին կամ արտաքին օբյեկտիվ ու սուբյեկտիվ մի շարք գործոնների ազդեցություն:

Դպրոցի գործունեության շրջանակներում կազմակերպական մշակույթը կատարում է մի շարք գործառույթներ.

- *Պաշտպանողական գործառույթ.* խոչընդոտում է արտաքին միջավայրի բացասական երևույթների ու արժեքների ներթափանցումը դպրոց: Հանդիսանալով ու ձևավորելով համապատասխան արժեքների ու նորմերի, փոխհարաբերությունների համակարգ՝ ստեղծում ու պահպանում է դպրոցի անկրկնելի ու յուրօրինակ կերպարը:
- *Ինֆեզրատիվ կամ ներառող գործառույթ.* ձևավորված արժեքային համակարգը թույլ է տալիս սինթեզել մանկավարժական անձնակազմի հետաքրքրություններն ու ձգտումները, ինչի արդյունքում, կոլեկտիվի բոլոր անդամները գիտակցում են իրենց պատկանելությունը տվյալ խմբին և պատասխանատվություն զգում դպրոցի նպատակների իրագործման հանդեպ:

- *Աղապատացիոն կամ հարմարվողականության գործառույթ.* դպրոցում կազմակերպական մշակույթի առկայությունն անձնակազմի հարմարվողականության ու աղապատացիայի հնարավորություն է ստեղծում: Ծանոթանալով և ընդունելով դպրոցի կազմակերպական մշակույթը՝ կոլեկտիվում նոր ներառվող մանկավարժներն առավել հեշտությամբ են ընկալում դպրոցում գործող կանոնները, նորմերն ու արժեքները:
- *Կարգավորող գործառույթ.* կազմակերպական մշակույթն իր մեջ ներառում է ոչ ֆորմալ, չգրված կանոններ, որոնք պայմանավորում են վարքագծի նորմերը՝ կանոնակարգելով գործողությունների հերթականությունը, տեղեկատվության փոխանակման ձևերը, փոխհարաբերությունների բնույթը: Լինելով ոչ ֆորմալ՝ դրանք ավելի ընկալելի ու ընդունելի են մանկավարժների համար, այդ իսկ պատճառով դրանց միջոցով մանկավարժական անձնակազմի կառավարումն առավել արդյունավետ է:
- *Կրթական ու զարգացնող գործառույթ.* դպրոցի ղեկավարությունը պետք է կարևորի մանկավարժական անձնակազմի պատրաստվածությունն ու որակավորումը, պետք է նպաստի մանկավարժական անձնակազմի գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների զարգացման ու տարատեսակ վերապատրաստման գործընթացների իրականացմանը, քանի որ հանրակրթական ուսումնական հաստատության արդյունավետ գործունեության համար կարևոր է մանկավարժական անձնակազմի կատարած աշխատանքի որակը: Եթե դպրոցում առկա է մշտապես ինքնակրթվելու, մասնագիտական գիտելիքները հարստացնելու ու մեթոդապես զարգանալու մշակույթ, ապա ոչ միան տվյալ դպրոցի մանկավարժական անձնակազմը մշտապես կունենա բարձր մասնագիտական և մանկավարժական որակներ, այլև ողջ ուսումնական գործընթացը կընթանա բարձր արդյունավետությամբ:
- *Մոտիվացնող գործառույթ.* դպրոցի կազմակերպական մշակույթի ամենակարևոր գործառույթներից է մոտիվացնող գործառույթը, քանի որ մշակույթի վերոնշյալ գործառույթների ու կազմակերպական մշակույթի տարրերի ամբողջականությունը ստեղծում է մի միջավայր, որը խթանում, ուղղորդում, մոտիվացնում

և առավել արդյունավետ է դարձնում մանկավարժական անձնակազմի ողջ ուսումնադաստիարակչական գործունեությունը:

Կազմակերպական մշակույթի բազմաթիվ գործառույթներ արժեքավոր են ինչպես դպրոցի գործունեության, այնպես էլ յուրաքանչյուր մանկավարժի աշխատանքի համար: Կազմակերպման մշակույթի արժեքը կայանում է նրանում, որ այն խթանում է մանկավարժական անձնակազմի համախմբվածությունը, նիրվածությունը, ստեղծում է ուսուցիչների վարքագծի ուղղվածություն՝ դրականորեն ազդելով ողջ ուսումնադաստիարակչական գործընթացի արդյունավետության վրա:

Դպրոցի կազմակերպական մշակույթը ձևավորող գործողություններ

Ուսումնասիրելով առկա մոտեցումները և հանրակրթական դպրոցի կառավարման առնձնահատկությունները, կարելի է արձանագրել, որ դպրոցի արդյունավետ գործունեության համար ղեկավարության ուշադրության կենտրոնում մշտապես պետք է լինեն կազմակերպական մշակույթի հիմնահարցերը՝ մասնավորապես դրա վրա ազդող գործոնները: Առաջարկվում է դպրոցի կազմակերպական մշակույթի ձևավորման գործընթացն իրականացնելիս ներառել հետևյալ գործողությունների կատարումը.

- *Մասնակցային կառավարման համակարգի ձևավորում.* մանկավարժական անձնակազմի մասնակցությունը դպրոցի գործունեության ռազմավարական պլանավորմանը, մանկավարժական անձնակազմի պահանջմունքների և կարիքների ուսումնասիրմանը, ուսուցչի մասնագիտական մոտիվացիայի վրա ազդող գործոնների, պահանջմունքների բավարարման ուղիների վերաբերյալ քննարկումներին հնարավորություն կտան մանկավարժներին արտահայտել իրենց դիրքորոշումներն առկա խնդիրների վերաբերյալ, իսկ դպրոցի ղեկավարությանը՝ գտնելու խնդիրների արդյունավետ լուծումներ: Մանկավարժական անձնակազմի մասնակցությունը վերոնշյալ գործընթացներին նրանց մոտ կբարձրացնի դպրոցի կարևոր մաս լինելու իրենց ինքնագնահատականը և մանկավարժական աշխատանքին ու դպրոցին նվիրված լինելու ցանկությունը:

- *Մանկավարժական անձնակազմի մասնագիտական և մանկավարժական գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների կատարելագործում.* դպրոցի ղեկավարությունը պետք է նպաստի ուսուցչի՝ որպես մանկավարժի գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների զարգացմանը, վերապատրաստումների, սեմինարների կազմակերպմանը, դպրոցում մանկավարժական գրականության բազմազանության առկայությանը, քանի որ ուսուցչի մանկավարժական գիտելիքներից է պայմանավորված ուսումնական ողջ գործընթացի արդյունավետությունն ու սովորողների մոտ սովորելու մոտիվացիայի ձևավորումը: Շարունակական զարգացումներ ապրող դարաշրջանում ուսուցիչը պետք է մշտապես կատարելագործի, ավելացնի, խորացնի իր մասնագիտական գիտելիքները, քանի որ մանկավարժը կրթում է սովորողին, ում այդ գիտելիքներն անհարժեշտ են լինելու ոչ միայն ներկայում, այլև տարիներ անց:
- *Մանկավարժական անձնակազմի կողմից կատարվող ուսումնադաստիարակչական աշխատանքի մշտադիտարկում և գնահատում.* ուսուցչի մասնագիտական և մանկավարժական գործունեության մշտադիտարկումն ու գնահատման մշակույթի առկայությունը մանկավարժներին հնարավորություն կտա տեսնելու իր կատարած աշխատանքի արդյունքները և թերացումները: Առաջարկվում է մանկավարժական անձնակազմի կողմից կատարվող ուսումնադաստիարակչական աշխատանքի մշտադիտարկման և գնահատման գործընթացում ներառել հանրակրթական ոլորտի բոլոր շահակիցներին:
- *Դպրոցի ավանդույթների ստեղծում.* մանկավարժական անձնակազմի կողմից ժամանակի ընթացքում արմատավարված վարվելակերպի և գործելակերպի կայունացած առանձնահատկությունների, արմատավորված սովորույթների պահպանում և զարգացում, որոնք հնարավորություն կտան բարձրացնելու ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը:
- *Մանկավարժական անձնակազմի աշխատանքի խրախուսում.* մանկավարժի մասնագիտական գործունեության ամենակարևոր գործոններից է իր կատարած աշխատանքի գնահատումը և

ստացված խրախուսանքը, ինչը ենթադրում է հոգեբանական բավարարվածություն, մասնագիտական մոտիվացիայի բարձրացում, կատարված աշխատանքի ճանաչում և ընդունում հասարակության որոշակի շրջանակի կողմից: Առաջարկվում է դպրոցում կազմակերպական մշակույթի ձևավորման շրջանակներում ներառել նաև մանկավարժների աշխատանքի խրախուսումը: Յուրաքանչյուր դպրոցի ներսում մանկավարժական անձնակազմի կողմից կատարվող ուսումնադաստիարակչական աշխատանքի մշտադիտարկումից և գնահատումից հետո լավագույն արդյունքները գրանցած ուսուցիչներից ընտրել տվյալ դպրոցի «տարվա լավագույն ուսուցչին» (դպրոցի ղեկավարության որոշմամբ կարող է տրվել նաև «տարվա լավագույն դասուցի» և «տարվա լավագույն դասվար» կոչումները): Այդ ընտրությունը պետք է լինի հիմնավորված և թափանցիկ՝ նախապես սահմանված և հրապարակված չափանիշներով:

- *Արարողակարգերի ստեղծում և ամրապնդում.* դպրոցում զանազան միջոցառումների, հանդիսությունների, հանդիպումների, ընդունելությունների անցկացման ձևերն անդրադառնում են դպրոցի կազմակերպական մշակույթի ձևավորման վրա: Վերոնշյալ միջոցառումների անցակացման առանձնահատկություններում դրսևորվում և ամրագրվում են դպրոցի գերակա արժեքները: Այդ իսկ պատճառով դպրոցի ղեկավարության ուշադրության կենտրոնում պետք է լինեն մշակութային և գիտակրթական արարողակարգերի իրականացման առանձնահատկություններն ու յուրաքանչյուր դպրոցի ներսում դրանց արդյունավետ իրականացման մեխանիզմների ձևավորումը:
- *Ուսուցչի ստեղծագործականության խթանում.* այն ներառում է դպրոցի ղեկավարության դրական վերաբերմունքը, աջակցությունն ու գնահատումն ուսուցչի ստեղծագործ մոտեցումներին: Դպրոցի ղեկավարությունը չպետք է անտեսի ուսուցչի կողմից որևէ դրական նորարարական գաղափար. պետք է աջակցի վերջինիս, եթե նույնիսկ այն կապված է լրացուցիչ միջոցների և դպրոցական ողջ անձնակազմի միասնական աշխատանքի հետ: Դպրոցի ներսում ստեղծագործական մթնոլորտի առկայությունը հնարավորություն կտա մանկավարժներին հետաքրքիր ու բովանդակալից դարձնել

իրենց աշխատանքը, իսկ աշակերտներին՝ սովորել առավել մոտիվացված և արդյունավետ:

- *Դպրոցի խորհրդանիշերի վերհանում և պահպանում.* առաջարկվում է դպրոցի ղեկավարության կողմից իրականացնել մանկավարժական անձնակազմի համար ընդհանուր հետաքրքրություն ներկայացնող, իրենց մեջ հայրենասիրության, միասնականության, պետականության և մշակույթի պահպանման, գիտելիքի անպարտելիության խորհուրդ պարունակող, տվյալ ուսումնական հաստատության համար առավել նշանակալի ու բնորոշ արժեքների, մարմնավորող առարկաների, երևույթների և պատմությունների կարևորությունն ամրապնդող իրադարձություններ, որոնք ժամանակի ընթացքում կվերածվեն դպրոցի խորհրդանիշների:
- *Ուսուցչի ինքնուրույնության և նախաձեռնողականության խթանում.* դպրոցի կառավարման շրջանակներում ուսուցչին պետք է ընձեռվի աշխատանքային ինքնուրույնություն, որն իր հերթին կբերի մանկավարժի գործունեության նախաձեռնողականության: Մանկավարժի աշխատանքի ինքնուրույնությունը չի ենթադրում վերահսկողական կամ գնահատման համակարգերի բացակայություն: Դպրոցում ուսուցչի ինքնուրույնության և նախաձեռնողականության մշակույթի առկայությունն անհրաժեշտ է մանկավարժների ստեղծագործականության բարձրացման և աշակերտների սովորելու գործընթացը հետաքրքիր դարձնելու համար:
- *Մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացիայի բարձրացում.* կազմակերպական մշակույթը ներառում է բազմաթիվ բաղադրիչներ, որոնք ազդեցություն են ունենում մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացիայի վրա: Կազմակերպական մշակույթի արդյունավետ կառավարման դեպքում այն ձևավորում է յուրօրինակ մոտիվացնող մթնոլորտ, որը կնպաստի ուսումնադաստիարակչական գործընթացի արդյունավետության բարձրացմանը:

Եզրակացություն

Այսպիսով, դպրոցի կազմակերպական մշակույթը ժամանակակից դպրոցի կենսագործունեության յուրահատուկ ձև է, որը թույլ է տալիս

բարձրացնել մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացիան և ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը: Դպրոցի կազմակերպական մշակույթը տվյալ ուսումնական հաստատության մանկավարժական անձնակազմի համար ընդհանուր, նրանց կողմից ընդունվող, արժեքների, համոզմունքների, բարոյական նորմերի, ընդհանուր պատկերացումների ու զգացումների, վարվելակերպի չափանմուշների, չգրված կանոնների ու համաձայնությունների, ավանդույթների, սովորույթների, խորհրդանիշների ամբողջությունն է, որն ուղղորդում է մանկավարժների ուսումնադաստիարակչական գործունեությունն ու դրականորեն անդրադառնում դպրոցի գործունեության արդյունավետության վրա: Դպրոցի ղեկավարությունը կարող է ուղղորդել դպրոցի կազմակերպական մշակույթը՝ նրանում ներառելով վերոնշյալ գործոններն ու գործողությունները, որոնք դրականորեն կանդրադառնան մանկավարժական անձնակազմի մոտիվացիայի և ուսումնադաստիարակչական գործընթացի արդյունավետության վրա:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Հովհաննիսյան Ա. Ա., Մենեջմենթի հիմունքներ, Երևան, Հեղինակային հրատարակություն, 2015:
2. Армстронг М., Практика управления человеческими ресурсами, 8-е издание, Москва, 2004.
3. Виноградова Г. А., Профессиональная мотивация и направленность личности педагога, Вестник Самарского государственного университета, 2015. № 4 (126), стр. 197-200.
4. Карташова Л.В. Управление человеческими ресурсами, ИНФРА-М, Москва, 2011.
5. Кузибецкая Г. В., Мотивация персонала образовательного учреждения: факторы и модели, Журнал "Известия ВГПУ", 2008. стр. 140-143.
6. Подласый И. П., Педагогика: Новый курс, В 2 кн., Кн. 1, Изд. ВЛАДОС, Москва. 1999.
7. Самоучкина Н. В., Эффективная мотивация персонала, Изд. Вершина, Санкт-Петербург. 2006.

8. Schein Ed., 1992. Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

REFERENCES

1. Hovhannisyan A. A., Menejment'i himownqner, Er&an, Heghinakayin hratarakowt'yown, 2015, (In Armenian):
2. Armstrong M., Praktika upravlenija chelovecheskimi resursami, 8-e izdanie, Moskva, 2004, (In Russian).
3. Vinogradova G. A., Professional'naja motivacija i napravlennost' lichnosti pedagoga, Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta, 2015. № 4 (126), str. 197-200, (In Russian).
4. Kartashova, L.V. Upravlenie Chelovecheskimi Resursami, INFRA-M, Moskva, 2011, (In Russian).
5. Kuzibeckaja G. V., Motivacija personala obrazovatel'nogo uchrezhdenija: faktory i modeli, Zhurnal "Izvestija VGPU", 2008. str. 140-143, (In Russian).
6. Podlasyj I. P., Pedagogika: Novyj kurs, V 2 kn., Kn. 1, Izd. VLADOS, Moskva. 1999, (In Russian).
7. Samouchkina N. V., Jeffektivnaja motivacija personala, Izd. Vershina, Sankt-Peterburg. 2006, (In Russian).

ЛИЛИТ ОГАНЯН - ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ШКОЛЫ

Ключевые слова: организационная культура, управление человеческими ресурсами, мотивация, педагогический персонал

В статье представлены характеристика, структура и влияние организационной культуры на процесс управления человеческими ресурсами организации. Рассмотрена роль организационной культуры в управлении общеобразовательной школой, в частности, в мотивации ее человеческих ресурсов. Представлены процессы, в результате которых организационная культура оказывает положительное влияние на повышение мотивации педагогического коллектива, а, следовательно, и на эффективность учебного процесса.

**LILIT OHANYAN - ORGANIZATIONAL CULTURE PECULIARITIES IN THE
PROCESS OF THE SCHOOL PEDAGOGICAL STAFF MOTIVATION**

Keywords: *organizational culture, human resources management, motivation, pedagogical staff*

The article represents the characteristics, structure and influence of the organizational culture of the company's human resource management. The role of the organizational culture in the general education school management, particularly in human resource management is discussed in the article. The processes in result of which the organizational culture has a positive influence on increase of the pedagogical staff motivation, is also examined in the article, consequently leading to the efficiency in education.

Ներկայացվել է՝ 13.04.2022

Գրախոսվել է՝ 19.05.2022

**ԱՆԳԼԵՐԵՆ ԲՆԱԳԻՐ ԼԵԶՎԱՆՅՈՒԹԻ ԿԻՐԱՌՄԱՄԲ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ
ՓՈԽՆԵՐԳՈՐԾՈՒՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ**

**ՍՈՒՍԱՆՆԱ ԱՍԱՏՐՅԱՆ
ԱՆԻ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ**

Համառոտագիր

Հոդվածում քննության է առնվում բնագիր լեզվանյութի կիրառմամբ սովորողների գործնական հմտությունների և կարողությունների ձևավորման հիմնախնդիրն անգլերենի ուսուցման գործընթացում: Հստակեցվում է այն գաղափարը, որ լեզվի յուրացման արդյունավետությունը կախված է ուսուցման գործընթացում սովորողների ներգրավվածությունից, որն էլ իրականանում է դասարանում փոխներգործուն միջավայրի ապահովմամբ: Վերջինիս համար միայն պարզ բանավոր հաղորդակցությունը բավարար չէ, անհրաժեշտ է առավել խոր, ինտենսիվ և կարգավորված փոխներգործություն, համապատասխան տեքստային նյութ, որը դասապրոցեսն առավել հետաքրքիր և արդյունավետ կդարձնի: Այս տեսանկյունից բնագիր տեքստերն արդյունավետ են, քանի որ կապված են առօրյա կյանքի հետ, և դրանց կիրառումն ուսուցման գործընթացում ստեղծում է կապ իրական աշխարհի հետ՝ զուգահեռաբար երաշխավորելով սովորողների լեզվահաղորդակցական կարողությունակությունների, աշխարհնաչողության, աշխարհընկալման, ինչպես նաև նրանց՝ ժողովրդավարական արժեքների նկատմամբ պատշաճ վերաբերմունքի ձևավորումը:

Հիմնաբառեր՝ բնագիր լեզվանյութ, փոխներգործուն միջավայր, միջառարկայական ինտեգրում, խոսքային հաղորդակցություն, բառային/բերականական կառույցներ

Ներածություն

Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայում փոխներգործությունը՝ որպես լեզվի ուսուցման գործընթաց և արդյունք, ունի առանցքային նշանակություն, քանի որ լեզուն ոչ միայն

հաղորդակցման նպատակով է կիրառվում, այլև հենց այդ հաղորդակցումն է նպաստում սովորողների լեզվական գիտելիքների ու կարողությունների ձևավորմանը, զարգացմանը: Լեզվի յուրացման արդյունավետությունը կախված է ուսուցման գործընթացում սովորողների ներգրավվածությունից, որն էլ իրականանում է փոխներգործության շնորհիվ: Չէ՞ որ փոխներգործության ընթացքում են նրանք լսում, կարդում, խոսում կամ գրում՝ օգտագործելով ձեռք բերած հենքային գիտելիքներն ու հաղորդակցական կարողությունները:

Օտար լեզու ուսուցանելիս փոխներգործության ողջ գործընթացը պետք է ուղղված լինի լեզվի՝ որպես հաղորդակցման միջոցի արդյունավետ օգտագործմանը, այսինքն՝ սովորողների գործնական հմտությունների և կարողությունների ձևավորմանը: Վերջինիս իրականացման համար, սակայն, միայն պարզ բանավոր հաղորդակցությունը բավարար չէ, անհրաժեշտ է առավել խորը, բովանդակահեն և նպատակամետ փոխներգործություն:

Փոխներգործուն միջավայրի ապահովումը դասարանում

Խոսքային միջավայրի կազմակերպման ձևերն ու մեթոդները տարբեր են: Տարրական դպրոցում ուսուցման գործընթացում առավել նպատակահարմար են խաղային տեխնոլոգիաները: Երեխաներին հետաքրքիր են խաղ-մրցույթները, դերախաղերը: Նրանք հաճույքով յուրացնում են խոսքային նմուշները, կրկնում հնչերանգը, սիրով մասնակցում խմբային աշխատանքների: Հետևաբար, ուսուցչի խնդիրն է՝ յուրաքանչյուր դաս դարձնել հետաքրքիր, գրավիչ՝ զուգահեռաբար ակտիվացնելով նաև աշակերտների իմացական-ճանաչողական հետաքրքրությունները:

Փոխներգործուն միջավայրի ապահովման համար կարևոր է այն տեքստային նյութը, որը դասապրոցեսն առավել հետաքրքիր և արդյունավետ է դարձնում: Այս տեսանկյունից մասնավորապես պահանջված են բնագիր տեքստերը, որոնք բնույթով, բովանդակությամբ, ինչպես նաև լեզվանյութի յուրացման դժվարության աստիճանով պետք է համապատասխանեն սովորողների տարիքային առանձնահատկություններին, նրանց լեզվահաղորդակցական և ընդհանուր մտավոր կարողություններին:

Բնագիր տեքստերն առօրյա կյանքի թեմաներին առնչվող նյութեր են, դրանք բարելավում են սովորողների հաղորդակցական

կարողությունները, խթանում միջմշակութայնությունը: Այս տեքստերը ստեղծվում են ոչ ուսուցողական նպատակով: Սակայն այժմ, երբ ակնհայտ է լեզվակրթության և առօրյա կյանքի կապը, բնականաբար այդ տեքստերի կիրառումն ուսուցման գործընթացում արդյունավետ է: Հարկ է նշել, որ աուտենտիկությունը (authenticity) ոչ միայն վերաբերում է տեքստերին, այլև այն ողջ միջավայրին, որ ստեղծվում է դասարանում՝ երկխոսություններ, իրավիճակներ, լեզվանյութ, թեմաներ, գործնական բազմաբնույթ աշխատանքներ:

Բնագիր լեզվանյութի ընտրությունը

Բնագիր լեզվանյութի հետ աշխատելիս աշակերտները կարող են յուրացնել տվյալ լեզվի վարքագծային կաղապարները, որոնք արտացոլված են այդ տեքստերում, սակայն գլխավորը ոչ թե կրկնօրինակելն է, այլ հաղորդակցվելը, փոխներգործելը: Հետևաբար, ուսուցիչները պետք է հնարավորինս խնամքով և նրբանկատորեն ընտրեն/մշակեն բնագիր լեզվանյութը՝ կարևորելով փոխներգործուն միջավայրի ստեղծման անհրաժեշտությունը դասարանում:

Ըստ հանրակրթական դպրոցներում մեր իրականացրած հարցումների՝ և՛ ուսուցիչները, և՛ սովորողները նախընտրում են բնագիր տեքստերը: Սակայն շատ կարևոր է դրանց ընտրությունը ճիշտ կազմակերպելը՝ պայմանավորված ուսուցման տարբեր փուլերում առաջադրված խնդիրներով և ակնկալվող վերջնարդյունքներով:

Բնագիր տեքստերը տարաբնույթ են՝ հայտարարություններ, կերակրացանկեր, բաղադրատոմսեր, երգեր, ցուցակներ, հողվածներ, թերթեր, ամսագրեր, ֆիլմեր, նկարներ, փաստաթղթեր և այլն: Այսօր նմամատիպ տեքստերով ողողված է համացանցը: Այդ տեքստերն օգնում են պատկերացում կազմել այս կամ այն երկրի ժողովրդի մշակույթի, կենցաղի, պատմության, սովորույթների մասին:

Բնագիր տեքստերի հետ աշխատելիս սովորողները յուրացնում են նոր բառեր, արտահայտություններ, կայուն լեզվական/քերականական կառույցներ, որոնք կարող են օգտագործել առօրյա կյանքի տարբեր իրավիճակներում: Բնագիր նյութի ընթերցումը հնարավորություն է տալիս տեսնել տողատակերը, կռահել հեղինակի միտքը, այն ամենը, ինչ նա մտադիր է փոխանցել ընթերցողին:

Բնագիր տեքստերում լեզուն ներկայացված է ճիշտ կաղապարներով և կանոնակարգված: Այդ տեքստերը օգտագործվում են

հաղորդակցական կարողությունները զարգացնելու համար: (Ասատրյան, 2019): Դասարանում բնագիր լեզվանյութը կիրառելու ամենակարևոր նպատակներից մեկը սովորողներին իրական լեզուն բացահայտելն է: Նույնիսկ, եթե դասարանում առկա չէ իրական կյանքին բնորոշ իրավիճակ, բնագիր լեզվանյութի օգտագործումը շատ կարևոր է: Բավականին վիճելի հարց է՝ արդյոք բնագիր լեզվանյութը չի՞ կորցնում իր նշանակությունը, երբ այն չի օգտագործվում բուն համատեքստում: Անգամ, եթե դա ճիշտ է, սովորողն այնուամենայնիվ ճանաչում է իրական խոսույթը, որը տարբերվում է դասագրքային լեզվից: Ամենից առաջ դրանք սովորողներին հնարավորություն են տալիս տեղեկանալ, թե ինչ է կատարվում իրենց շուրջը:

Բնագիր նյութերը միշտ ասելիք ունեն: Օտար լեզվով իրական տեքստից իրական տեղեկություն ստանալը կարող է շատ ավելի մոտիվացնել սովորողներին օտար լեզու սովորելու գործում: Միաժամանակ դրանք արտացոլում են լեզվում տեղի ունեցող փոփոխությունները, զարգացումները: «Բնագիր տեքստերը կարող են մոտիվացնող լինել, քանի որ ապացույց են, որ լեզուն օգտագործվում է մարդկանց կողմից իրական կյանքի նպատակների համար» (Nuttall, 1996):

Երբ որևէ բնագիր նյութ դասարան է բերվում, ապա դա պետք է արվի որոշակի նպատակի համար: Ուսուցիչը պետք է ունենա հստակ սահմանված ուսուցողական նպատակ, այսինքն՝ ինչ պետք է աշակերտները սովորեն այդ նյութերից: Բնագիր նյութերը պետք է կիրառվեն սովորողների կարողություններին համապատասխան, իսկ առաջադրանքների կատարման համար նյութի ամբողջական ըմբռնումն անհրաժեշտություն չէ:

Բնագիր տեքստերը կիրառվում են ոչ միայն ընթերցանական, այլ նաև ունկնդրական վարժություններ կատարելու ժամանակ, սակայն պետք է փաստել, որ դրանց ըմբռնումն իրականում փոքր ինչ դժվար է սկսնակ սովորողների համար: Ուստի ավելի արդյունավետ է, որ դրանք գերազանցապես կիրառվեն ավագ դպրոցում: Ռիչարդսը նշում է, որ բնագիր տեքստերի կիրառումը ունկնդնելու փուլում պետք է կազմակերպել՝ հաշվի առնելով այն թեմաները կամ բնագավառը, որին ծանոթ են սովորողները (2005):

Մասնագետներից շատերի համոզմամբ՝ գրական տեքստերը չի կարելի ձևափոխել կամ պարզեցնել. սովորողները պետք է կարողանան տարբեր առաջադրանքների միջոցով հաղթահարել դրանց յուրացման դժվարությունները:

Ինչպես հայտնի է, մեթոդական տեսանկյունից ընթերցանական վարժությունները բաժանվում են երեք փուլի՝

- նախընթերցանական
- բուն ընթերցանական
- հետընթերցանական:

Ուսուցումն ըստ վերոնշյալ փուլերի կազմակերպելն օգնում է սովորողներին՝ հասկանալ տեքստի թեման, բովանդակության կարևոր կետերը, ուսումնասիրել և յուրացնել բառապաշարը, քերականական նյութը (Sheils, 1993): Էական է նշել, որ շատ հաճախ տեքստի քերականական միավորներն ավելի դժվար են ընկալվում և հիշվում սովորողների կողմից, քան թեմատիկ բառապաշարը:

Բնագիր տեքստերն իրենց առանձնահատկություններով տարբերվում են ոչ բնագիր տեքստերից: Դրանք խթանում են փոխներգործուն միջավայրի ստեղծմանը դասարանում: Մինչդեռ ոչ բնագիր տեքստերը զուտ տեղեկատվական բնույթ ունեն, որոնցում շեշտադրվում են լեզվական կառույցները, քերականական կանոնների ճշգրիտ օգտագործումը: Բնագիր տեքստերը հակված են բարձրացնել սովորողների հաղորդակցական կարողությունները (Ասատրյան, 2019): Մեր կատարած ուսումնասիրություններից պարզ է դառնում, որ ժամանակակից դասագրքերը գեազանցապես ներառում են ոչ բնագիր տեքստեր, որոնցում շեշտադրվում է բառաքերականական կառույցների կարևորությունը: Սակայն դրանք իրենց բնույթով չեն խթանում փոխներգործուն միջավայրի ձևավորումը դասարանում:

Լեզվի ավանդական դասարաններում սովորաբար տիրում է ուսուցչակենտրոն մթնոլորտ: Ուսուցիչը ներկայացնում է նոր թեման, բացատրում քերականությունը, կարդում երկխոսություններ և այլն, այսինքն՝ քիչ ժամանակ է տրամադրում սովորողներին՝ նրանց գիտելիքները գործնականում կիրառելու նպատակով: Փաստորեն, ուսուցչի խոսելու ժամանակը (ՈՒԽԺ) գերազանցում է սովորողի խոսելու ժամանակին (ՍԽԺ): Սակայն հաղորդակցական ուսուցման գլխավոր նպատակներից մեկն այնպիսի միջավայրի ստեղծումն է դասարանում,

որը կապահովի սովորողների միջև արդյունավետ և բնական հաղորդակցում, փոխներգործություն:

Ինչպես յուրաքնչյուր գիտական մոտեցում, լեզվի յուրացման ինտերակտիվ մոտեցումը նույնպես ունի իր սկզբունքները: Հաջորդիվ ներկայացնում ենք Դ. Բրաունի առաջադրած սկզբունքները, որոնք փոխներգործության հիմքն են կազմում, և կարծում ենք՝ դրանց կիրառումը բնագիր լեզվանյութի ներմուծմամբ կապահովի ուսուցման գործընթացի արդյունավետություն (1994).

Սովորողների ինքնավարություն - Լեզվի ուսուցման գործընթացում փոխներգործունեությունն իրականություն է դառնում միայն այն ժամանակ, երբ հաղորդակցումը հիմնվում է իմաստի և տեղեկատվության, այլ ոչ քերականական/լեզվական կառույցների, տարրերի կամ կանոնների վրա: Այդ իսկ պատճառով ուսուցիչը պետք է դասարանում ապահովի բարեհունչ ուսուցողական միջավայր, որպեսզի սովորողները ազատ և անկաշկանդ հաղորդակցվեն:

Ներքին շարժառիթ - Սովորողները պետք է կարողանան արտահայտել իրենց ասելիքը և ունենան լեզուն օգտագործելու ներքին մղում:

Ռազմավարական կոմպենտենցիա - Փոխներգործությունը ենթադրում է հաղորդակցական որոշակի ռազմավարությունների տիրապետում և կիրառում, օրինակ, ինչպես արտահայտվել, ինչպես տեղեկությունն ավելի ընկալելի դարձնել զրուցակցին, ինչպես վերածնակերպել/պարզեցնել միտքը, կանխել հաղորդակցման ծախսումը և վերջապես՝ ինչպես վերականգնել ընդհատված հաղորդակցությունը: Ինտերակտիվ խոսույթը ենթադրում է խոսքի մշակման, ընկալման և վերարտդրման բազմաթիվ արդյունավետ ռազմավարությունների տիրապետում և կիրառում:

Խանգարող խնդիրների/վտանգի գործոնը - Հաղորդակցության ժամանակ կարող են լինել բազմաթիվ դրական ու բացասական ազդեցություններ, անակնկալներ, որ դժվարացնեն կամ խոչընդոտեն հաղորդակցումը, օրինակ՝ խոսույթին ուղեկցող աղմուկը, արտահայտվողի առոգանությունը, անհատական շեշտադրումները, խոսքի արագությունը, մայրենի լեզվի բացասական ազդեցությունը և այլն:

Լեզու-մշակույթ կապը - Հաջողված փոխներգործությունը ենթադրում է իրազեկ լինել տարբեր ժողովուրդների լեզուների և նրանց մշակույթների արժեքներին, առանձնահատկություններին:

Հաղորդակցական լեզվական կոմպետենցիա - Փոխներգործությունը հաջողված է, եթե այն իրականացնելիս հաշվի է առնվում լեզվական, սոցիալ-լեզվական, խոսութային, գործաբանական, ռազմավարական, սոցիալ-մշակութային և այլ գործոնների կարևորությունը (որտեղ, երբ և ինչպես կիրառել լեզուն):

Էական է նշել, որ վերոնշյալ սկզբունքներն արդյունավետ փոխներգործության միայն հիմքն են կազմում: Բնականաբար, անչափ կարևոր է փոխներգործուն, միջմշակութային ուսուցչի դերը:

Ակնհայտ իրողություն է, որ դասարանում տարածությունը կարծես բաժանվում է երկու մասի՝ առջևի գոտի և ետին գոտի: Առջևի գոտին սովորելու համար ավելի նպաստավոր է, քանի որ այնտեղ սովորողները՝ ուսուցման գործընթացին ներգրավվելու հնարավորությունները շատ են: Նրանք չեն կարող դասից շեղվել, զբաղվել այլ գործունեությամբ կամ զրուցել: Ետին գոտին պակաս նպաստավոր է, քանի որ այնտեղ կարող է աղմուկ լինել, սովորողները երբեմն չեն ցանկանում կենտրոնանալ դասին և շեղվում են: Հետևաբար, ողջ դասարանում արդյունավետություն ապահովելու համար ուսուցիչը պետք կարողանա համադրել բոլոր վերոնշյալ մեթոդներն ու սկզբունքները և գիտակցի դրանց կիրառման առաջնահերթությունը՝ բազմաթիվ մանկավարժական, կրթական, սոցիալ հոգեբանական և այլ գործոնների հաշվառմամբ (Ur, 2012):

Արդյունավետ փոխներգործուն միջավայրի ստեղծմանն է նպատակաուղղված նաև համագործակցային ուսուցումը, որի հիմքում ընկած է սովորող-սովորող, սովորող-ուսուցիչ փոխներգործությունը և կարող է իրականանալ անհատական, խմբային և զուգաշխատանքներով (Harmer, 2010): Իրականում դրանց միջև առկա են զգալի տարբերություններ. Զուգաշխատանքը նախատեսված է կարճաժամկետ, լեզվաբանական բնույթի պարզ առաջադրանքների կատարման համար, օրինակ՝

- ներկայացված երկխոսության բովանդակության ընկալում, վերարտադրում
- հարց ու պատասխանի վարժություն
- լրացման վարժություն և այլն:

Զուգաշխատանքը սովորողներին ներգրավում է կարճատև փոխներգործության մեջ: Այն չի պահանջում երկարատև նախապատրաստում:

Ի տարբերություն զուգաշխատանքի, խմբային աշխատանքը ենթադրում է մանրակրկիտ նախապատրաստում ոչ միայն լեզվական, այլև տեխնիկական՝ բազմաթիվ արտալեզվական գործոնների հաշվառմամբ:

Հաջորդիվ ներկայացնում ենք խմբային աշխատանքի օրինակներ, որոնք արդյունավետ կլինեն իրականացնել բնագիր լեվանյութի կիրառմամբ.

Նախագիծ - Խմբային աշխատանքի այս տարբերակը ենթադրում է առավել համակարգված նախապատրաստում և իրականացում: Կարելի է ընտրել որևէ արդիական թեմա, օրինակ՝ «Շրջակա միջավայրը» - "The Environment" և խմբի անդամներին հանձնարարել՝ հավաքել այդ թեմային վերաբերող բազմատեսակ նյութեր, տեղեկություններ: Առաջին ենթախումբը կարող է գտնել գլոբալ տաքացման վերաբերյալ նյութեր, երկրորդը՝ ջրի աղտոտման, երրորդը՝ հավաքել-առանձնացնել թեմային վերաբերող կարևոր փաստերը, չորրորդը՝ կազմել պրեզենտացիա, հինգերորդը՝ պրոյեկտորի օգնությամբ ներկայացնել ողջ նյութը, և այսպես շարունակ: Նմանատիպ հանձնարարությունները նպաստում են և՛ ընկալողական, և՛ վերարտադրողական կարողությունների զարգացմանը: Սակայն չպետք է մոռանալ, որ նախագիծը հաջողված է, երբ սովորողների լեզվահաղորդակցական կարողությունները բավարար ձևավորված են, հակառակ պարագայում այս մեթոդը պարզապես կձախողվի:

Հարցազրույց - Այս մեթոդն արդյունավետ է ուսուցման բոլոր փուլերում: Բնականաբար, առավել ցածր մակարդակներում հարցերն ավելի պարզ ու մատչելի են, օրինակ՝ What's your name? Where are you from? What's your hobby? և այլն: Բարձր մակարդակներում տրվում են ավելի բարդ հարցեր, որոնց պատասխանները ներառում են նաև կարծիքի, տեսակետի արտահայտում, մտքերի փոխանակում, համաձայնում, հակադրում և այլն:

Մտազրոհ - Այս մեթոդը սովորաբար կիրառվում է սովորողներին խոսքային փոխներգործությանը նախապատրաստելու համար: Նախքան տեքստն ընթերցելը քննարկվում են որոշ թեմաներ, կարծիքներ արտահայտվում և այլն: Օրինակ՝ եթե ներկայացվում է որևէ թեմա, օրինակ՝ «Գլոբալացում» - "Globalization," ապա սովորողները պետք է այդ

Թեման բաժանեն ենթաթեմաների և թվարկեն դրանց առնչվող խնդիրները: Այս հանձնարարությունը կատարելիս ավելի շատ պահանջվում են թվարկումներ, քան քննարկում: Գլխավորապես կարևորվում է տրված թեմայի վերաբերյալ տեղեկության հավաքումը (տես գծապատկեր 1):



Տեղեկատվական բաց (Information Gap) - Այս մեթոդի նպատակն է կենտրոնացնել սովորողներին տեղեկատվության վրա: Լեզվի տարբեր մակարդակներում այս մեթոդը տարբեր կերպ է կիրառվում: Օրինակ, սկսնակներից կպահանջվի կենտրոնանալ ծննդյան ամսաթվի, բնակության վայրի, հաճելի կերակրատեսակի վերաբերյալ տրվող տեղեկատվության վրա: Միջին մակարդակի սովորողներից կպահանջվի կենտրոնանալ սիրելի զբաղմունքի և դրա իրականացման հետ կապված այլ մանրամասների վրա, առաջատար սովորողներից՝ կենտրոնանալ վերացական թեմաների ու գաղափարների վրա և այլն:

Complete the blog using the missing words.

Նկար 1

My Canyon Adventure

Guys, you'll be -----.

By what I did this summer.

My best friend Robbie and I went

----- biking at the Grand

Canyon. It was a ----- adventure.

There were two trails-The north and

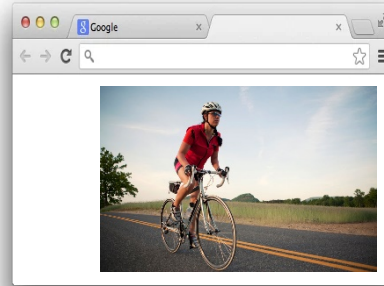
the South Rim. We ----- the South

Rim and the map of it. It seemed like

the less ----- trail.

(tiring, amazed, thrilling, took, mountain)

(McElmurray, 2017)



Գլուխկոտրուկ (Puzzle) - Համարվում է տեղեկատվական բացի տարբերակներից մեկը: Աշակերտներին տրվում է նույն թեմային վերաբերող տեղեկություն, նրանք պետք է ամբողջացնեն բովանդակությունը: Ուսուցիչը կարող է ընտրել որևէ տեքստ և այն բաժանել մասերի: Սովորողները պետք է վերադասավորեն նախադասությունները՝ կառուցելով տեքստը: Կարելի է նաև տեքստի նախադասությունները տրոհել մասերի, և սովորողները փորձեն վերականգնել այն:

Order the sentences below to make a story. The first one is (1) done for you

1. Last Saturday morning I had a strange experience.

2. Deciding to forget my breakfast, I watched it eat everything while I quietly drank my coffee.

3. Then, when I sat in the garden to eat, I noticed two enormous brown eyes looking at me.

4. Feeling frightened, I tried to smile and said 'Hello boy'.

5. They belonged to a large white dog I had never seen before.

6. The dog heard this and jumped onto the chair next to me, smelt my eggs and started to eat.

7. I got up and prepared my breakfast – the usual eggs and bread with coffee.

Խնդրի լուծման և որոշման կայացման առաջադրանք (Problem Solving)

Այս մեթոդը առավելապես նպատակաուղղված է սովորողների կառուցողական, քննական և ստեղծագործ մտածողության զարգացմանը: Պահանջվում է նրանց ուշադրությունը կենտրոնացնել որևէ խնդրի լուծման և համապատասխան որոշման կայացման վրա: Առաջադրանքը կարող է լինել պարզ, օրինակ՝ ցույց տալ ուղղությունը քարտեզի վրա, և բարդ՝ օրինակ, որոշել դետեկտիվ պատմության կամ իրավիճակի հանգուցալուծումը: (<https://www.stenhouse.com/sites/default>)

Գծապատկեր 2

Problem Solving

P: I lost my homework on the bus.

S:-----

P: I missed the school bus and don't have money for a city bus.

S:-----

P: I forgot to pick up little sister from daycare, so they called Dad to come from work to get her

S:-----

--

Կարծիքների փոխանակում (Opinion Exchange) - Սովորաբար, սկսնակ սովորողները դժվարանում են կարծիք արտահայտել: Այդ իսկ պատճառով այս մեթոդը առավել արդյունավետ է ուսուցման բարձր փուլերում: Կարելի է առաջադրել տարբեր թեմաներ, օրինակ՝ կանանց իրավունքների պաշտպանությունը, երեխաների իրավունքների ոտնահարումը, բնապահպանական, գլոբալ տաքացման խնդիրները և այլն: Այս վարժությունը խթանում է սովորողների հաղորդակցական կարողությունների, ինչպես նաև ստեղծարար ու քննական մտածողության զարգացումը:

Exchange ideas and opinions on the topic.

Topic: English: Key to Success

Method: State your opinion using one of the sentence stems. Give reasons to support your opinion.

Start your sentences with:

As far as I am concerned...

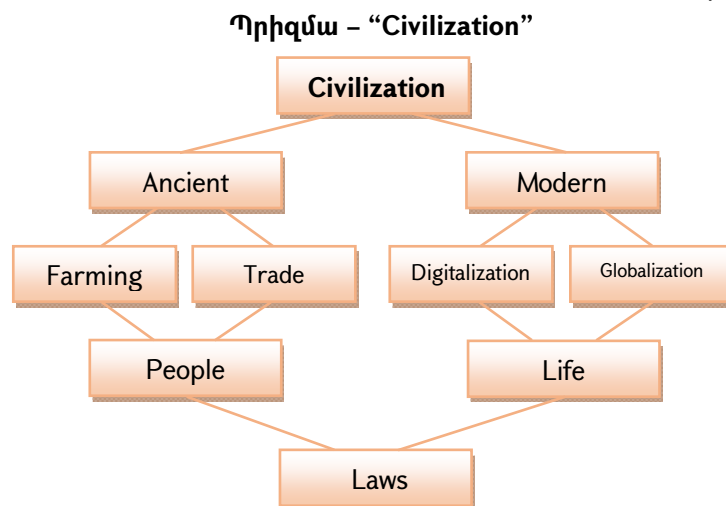
If you ask me...

Personally, I feel...

In my humble opinion...

Համացանց - Համացանցը լայն հնարավորություն է թե՛ ուսուցիչների և թե՛ սովորողների համար լեզվանյութ ընտրելիս կամ մշակելիս: Պարզապես կարևոր է, որ դրանք լինեն արդիական, սովորողներին հետաքրքրող: ¹ Ուսուցիչը կարող է դարձնել հասագրքում ներկայացված որևէ թեմայի շրջանակներում, օրինակ "Civilization"- «Քաղաքակրթություն», աշակերտներին հանձնարարել համացանցից և այլ աղբյուրներից գտնել մարդկային հարաբերություններին վերաբերող տեքստեր, դրանց հետ աշխատելիս ուսուցիչը կարող է հանձնարարել կառուցել պրիզմա՝ " Civilization " թեմայով (տես գծապատկեր 3):

Գծապատկեր 3



¹ Ստորև ներկայացված վեբ-կայքերը կարող են օգտակար լինել ուսուցիչներին բնագիր լեզվանյութ ընտրելիս կամ մշակելիս:

<http://www.eslflow.com/Newspaperstorylessonplans.html>

<http://www.rong-chang.com/eslread/>

<http://www.manythings.org/voa/stories/>

<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexappinter.htm>

Բնագիր տեքստերի հետ աշխատելիս աշակերտները կարող են կառուցել **կլաստեր**: Այս մեթոդի կիրառման նպատակն է սովորողների ոչ միայն ճանաչողական, այլև վերարտադրողական կարողությունները զարգացնելը: Կլաստերի կենտրոնում գլխավոր հասկացությունն է, որից ճյուղավորվում են ենթահասկացությունները: Կարևոր է ուսումնասիրվող նյութի վերաբերյալ կարծիքների փոխանակման արդյունքում բաղադրիչների միջև տրամաբանական կապի ապահովումը:

Ուսուցիչը գրատախտակին գծում է շրջանակ, որի մեջ գրում է տեքստի թեման, ապա ճյուղավորում է: Աշակերտները մոտենում են գրատախտակին, և սկսվում է կառուցման գործընթացը, այսինքն՝ նրանք սկսում են կառուցել կլաստերը համապատասխան մտքերի ու փաստերի համադրումից հետո:

Կարծում ենք՝ վերոնշյալ առաջադրանքները նպաստում են փոխներգործության իրականացմանը, ուսուցողական դրական միջավայրի ապահովմանը դասարանում:

Կատարված դիտարկումների ու վերլուծությունների արդյունքում պարզ դարձավ, որ ինտերակտիվ դասարանը ոչ միայն խթանում է սովորողների մոտիվացիան, այլև փոխում նրանց վերաբերմունքը: Նրանք սիրով ու ավելի բարձր տրամադրությամբ են հաճախում դասերին: Եվ, ի վերջո, ոչ միայն լավ են սովորում, այլև արժևորում են ողջ կյանքում լեզու սովորելը, սոցիալական պատասխանատվությունը: Մյուս կողմից էլ՝ զարգանում է նրանց ստեղծարար ու քննական միտքը:

Եզրակացություն

Այսպիսով, կարելի է եզրահանգել, որ օտար լեզու դասավանդելիս փոխներգործության ողջ գործընթացը պետք է ուղղված լինի լեզվի՝ որպես հաղորդակցման միջոցի արդյունավետ օգտագործմանը, այսինքն՝ գործնական կարողությունների ձևավորմանը: Վերջինիս իրականացման համար ուսուցման գործընթացը պետք է ապահովի ինտենսիվ և կանոնակարգված փոխներգործություն, որտեղ գերակա են ինտերակտիվ սկզբունքները, սովորող-սովորող/սովորող-ուսուցիչ փոխհարաբերությունները, հարմարավետ դասարանը՝ բարեհունչ ուսուցողական մթնոլորտի առկայությամբ: Փոխներգործուն միջավայրի ձևավորման արդյունավետության վրա մեծապես ազդում է բնագիր տեքստերի ընտրությունը: Այդ տեքստերն էապես կապված են առօրյա կյանքի և մշակութային արժեքների հետ, ուստի դրանց կիրառումը դասապրոցեսում ստեղծում է իրական

աշխարհի հետ կապի անմիջական միջավայր՝ զուգահեռաբար երաշխավորելով սովորողների գործնական հմտությունների ու կարողությունների ձևավորումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Ասատրյան Ս., Անգլերենը լեզվահաղորդակցական ուսուցման համատեքստում, «Անտարես» հրատարակչություն, Երևան, 2019
2. Brown D., Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy, Prentice Hall Regents, 1994
3. Harmer J., How to Teach English, Pearson, Longman, 2010
4. McElmurray P., Close Up A1+, 2017
5. Nuttall C., Teaching Reading Skills in a Foreign Language, MACMILLAN, 2005
6. Richards J. & Renandya W., Methodology in Language Teaching, Cambridge University Press, 2005
7. Sheils J., Communication in the Modern Language Classroom. Council of Europe, 1993
8. Ur P., A Course in English Language Teaching, Cambridge University Press, 2012
9. <https://www.stenhouse.com/sites/default/files/public/legacy/pdfs/8247ch10.pdf>;17.12.2021,15.30

REFERENCES

1. Asatryan S., Anglereny' lezvahaghordakcakan owsowcman hamateqstowm, «Antares hratarakchownt'yown, Er&an, 2019 (in Armenian)

СУСАННА АСАТРЯН, АНИ КАРАПЕТЯН - РАЗВИТИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ключевые слова: аутентичный языковой материал, интерактивная среда, междисциплинарная интеграция, вербальное общение, лексические/ грамматические конструкции

В статье рассматривается проблема развития языковых коммуникативных навыков учащихся с использованием аутентичных текстов в классе. Авторы акцентируют идею о том, что эффективность

изучения языка во многом зависит от активного участия учащихся в учебном процессе. Для этого недостаточно реализовать простое общение в классе. Вместо этого необходимо создать интенсивную и содержательную интерактивную среду с использованием соответствующего текстового материала.

Использование аутентичных текстов в классе делает процесс обучения более увлекательным, приятным и эффективным, поскольку данные тексты связаны с реальной жизнью и созданы для носителей языка. Их применение способствует развитию коммуникативных навыков и мировоззрения учащихся, а также формированию соответствующего отношения к оцениванию демократических ценностей.

SUSANNA ASATRYAN, ANI KARAPETYAN - DEVELOPMENT OF THE LEARNERS' INTERACTIVE SKILLS THROUGH THE USE OF AUTHENTIC MATERIAL

Keywords: *authentic language material, interactive environment, interdisciplinary integration, verbal communication, lexical/grammatical constructs*

The article studies the problem of the learners' language communicative skills development through the use of authentic texts in class. The authors specify the idea of language learning effectiveness mostly depending on the learners' active participation and engagement in the teaching process. For this purpose it is not enough to implement the process of simple communication in class. Instead, it requires creating an intensive and regular interactive environment, jointly with appropriate textual material. Actually the use of authentic texts in class makes the teaching process more interesting, enjoyable and effective as these texts are connected with real life and their application fosters the learners' communicative skill development, world outlook and, the formation of appropriate attitude towards the evaluation of democratic values in life.

Ներկայացվել է՝ 18.03.2022

Գրախոսվել է՝ 26.04.2022

**ԻՐՈՒՅԹՆԵՐԻ ՅՈՒՐԱՑՄԱՆ ԴԺՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ՀԱՂԹԱՀԱՐՈՒՄԸ ԳԵՐՄԱՆԵՐԵՆԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

ԷԼԼԱ ԱՎԱԳՅԱՆ

Համառոտագիր

Գերմաներենը՝ որպես օտար լեզու ուսումնասիրելիս, ուսանողները հաճախ հանդիպում են բառերի, երևույթների, որոնք չկան իրենց ծանոթ այլ լեզուներում և հատուկ են միայն տվյալ լեզվին: Այդպիսի բառերը իրույթներ են: Սույն հոդվածն ուսումնասիրում է ուսանողների կողմից իրույթների յուրացման դժվարությունների առանձնահատկությունները և նրանց հաղթահարման համար կիրառվող ուսուցման ժամանակակից մեթոդները:

Հոդվածում առաջարկվող մեթոդները, եղանակները և վարժությունները փորձարկվել են Վ.Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի գերմաներենը՝ որպես մասնագիտություն, և գերմաներենը՝ որպես 2-րդ և 3-րդ օտար լեզու սովորող ուսանողների լեզվի իմացության A1, A2, B1 մակարդակներում: Բոլոր առաջարկվող միջոցառումներում առանցքային է այն գաղափարը, որ իրույթների յուրացման արդյունավետությունն ապահովում է երկրագիտական հենքի վրա կառուցված դաս, որտեղ բառապաշարի և քերականական կանոնների ուսուցմանը զուգահեռ անհրաժեշտ է ուսանողներին հաղորդել միջմշակութային գիտելիք և ուսումնասիրվող լեզվի նրբությունները:

Հիմնաբառեր՝ *իրույթ, լեզվական միջավայր, երկրագիտական նյութ, արդյունավետ հաղորդակցություն, մշակութային ինքնություն*

Ներածություն

Այսօրվա գլոբալացված հասարակությունում մարդը մեկուսացված չի ապրում: Երկրների, ազգերի, մշակութային խմբերի միջև հաղորդակցությունը և շփումը աստիճանաբար ձեռք են բերում մեծ կարևորություն, դառնում անխուսափելի անհրաժեշտություն: Այս համատեքստում մշակութային յուրաքանչյուր խմբի կամ անհատի առջև

հարց է առաջանում՝ ինչպե՞ս վարվել, ո՞րն է առաջնային, չէ՞ որ մի կողմից անհրաժեշտ է պահպանել մշակութային ինքնությունը, ազգային դիմանկարը, մյուս կողմից՝ հարմարվել, հանդուրժել, յուրացնել նոր, այլ մշակութային համատեքստեր, դառնալ աշխարհի քաղաքացի: Թերևս այս երկու տեսակետներն էլ գիտակցելը հավասարապես կարևոր է անհատի միջմշակութային կարողության ձևավորման և զարգացման համար: «Միջմշակութային կարողությունը մի ունակություն է, որը թույլ է տալիս համապատասխան միջմշակութային դաշտում արդյունավետորեն հաղորդակցվել» (Erlil, 2015, S. 11): Ընդ որում, մշակութային տարրեր կարելի է գտնել կյանքի գրեթե բոլոր ոլորտներում՝ կենցաղ, սպորտ, գրոսաշրջություն, քաղաքականություն, լրագրություն, բժշկություն:

Կա մի հին ասացվածք՝ ինչքան լեզու գիտես, այդքան մարդ ես: Անշուշտ, ժողովուրդը միշտ ճիշտ է: Սակայն սույն ասացվածքի բուն էությունը մեր օրերում ձեռք է բերում հավելյալ ենթատեքստ. օտար լեզուն մարդուն հնարավորություն է տալիս դիտարկել իրեն այլ հեռանկարից, սեփականին զուգահեռ ճանաչել և յուրացնել օտարը, դառնալ հանդուրժող այլ մշակույթների, քաղաքակրթությունների նկատմամբ: Առանց օտար լեզուների իմացության ինտելեկտուալ մարդու գիտելիքն ու կրթությունը թերի են: Այդ է պատճառը, որ առանձնահատուկ կարևորվում է օտար լեզուների դասավանդման նորովի կազմակերպումը, նամանավանդ, որ մեր «տարածաշրջանում դրա յուրացումը կատարվում է սահմանափակ պայմաններում՝ առանց լեզվակրի հետ շփման» (Apeltauer, 1997, S. 15): Օտար լեզվի դասընթացը հաջողված է և արդյունավետ, եթե գործընթացի հիմքում միջմշակութային համատեքստն է: Երկրագիտական տարրի, պատմաաշխարհագրական, միջմշակութային տեղեկատվության ներմուծումն օտար լեզվի դասավանդման ծրագրում ոչ միայն ցանկալի բաղադրիչ է, այլ անհրաժեշտ: «Երկրագիտությունը միջնորդ է երկու լեզուների միջև» (Bischof, 1999, S. 24): Քերականական կանոնների և բառապաշարի դասավանդումից զատ օտար լեզվի դասը պետք է հենվի միջմշակութային տեքստերի, գեղարվեստական գրականության, պատմական ակնարկների, ժողովրդական բանահյուսությունից օրինակների, լեզվակիրների սովորույթների և ավանդույթների վերաբերյալ տեղեկատվության ուսումնասիրության վրա, որոնք կբացահայտեն տվյալ ազգի կամ ազգերի ազգային մտածելակերպի առանձնահատկությունները, լեզվական նրբությունները,

աշխարհընկալումը, կզարգացնեն սովորողների կարողունակությունները՝ կարդալու և հասկանալու տվյալ լեզվով ստեղծված գրականություն, ճիշտ օգտվելու տեղեկատվական ծառայություններից, ընթերցելու և թարգմանելու մամուլից, վարելու երկխոսություններ, թեմատիկ զրույցներ, որոնք կդարձնեն անհատին լեզվակրի սոցիալ-մշակութային լեզվամտածողությունն ընկալող, բազմամշակութային և հանդուրժող քաղաքացի: «Լեզուն մշակույթի, ազգային էության ուղղակի դրսևորումն է» (Stolze, 2011, S. 35):

Օտար լեզվի յուրացման ճանապարհին իրոյթները որպես խոչընդոտ

Օտար լեզվի դասավանդման ընթացքում առանձնահատուկ խոչընդոտներ են իրոյթները: Այստեղ չափազանց կարևորվում է ուսուցչի դերը, որը պետք է օգնի սովորողին, բացատրի և թարգմանի անձանոթ բառը, տարրը, երևույթը, օտար մշակույթում գոյություն ունեցող իրոյթը:

Իրոյթ հասկացության վերաբերյալ առաջին քննակումներից մեկը պատկանում է գերմանացի լեզվաբան Հ. Պաուլին, որը «անհրաժեշտ է համարում անձանոթը, անհայտը հասկանալ, թեկուզ և ոչ բացարձակ կամ ամբողջությամբ» (Paul, 1995, S. 391): Վ. Կոլլերը իրոյթը սահմանում է որպես «տվյալ երկրին հատուկ մշակութային տարր, քաղաքական, ինստիտուցիոնալ, սոցիալ-մշակութային, աշխարհագրական, իրողությունների անուններ» (Koller, 2004, S. 234): Նա իրոյթը դիտարկում է ոչ միայն որպես նյութական կամ հոգևոր մշակութային օբյեկտ, այլ այդ ամենին ավելացնում է տվյալ լեզվում գոյություն ունեցող հապավումները, դիմելու կամ հրաժեշտի ձևերը, անգամ ձայնարկություններն ու ժեստերը: «Եթե խոսքը իրոյթների մասին է, ապա այս համատեքստում կարող են դիտարկվել այնպիսի հասկացություններ, ինչպիսիք են՝ լեռ, իշխանություն, երկրի մայրաքաղաք, սովորույթներ, ավանդույթներ, ուտելիք, ճաշատեսակներ, խմիչք, գովազդ, կենդանիների տեսակներ: Լայն իմաստով բարբառները նույնպես կարող են դիտվել որպես իրոյթ» (Koller, 2004, S. 234): Կոլլերը, իր «Einführung in die Übersetzungswissenschaft» գրքում հանգամանորեն խոսելով իրոյթների մասին, անվանում է դրանք «իմաստային բացատներ, անցքերը, որոնք պետք է փակվեն և լրացվեն» (2004, S. 234):

Ռ. Շտուցեն իր «Übersetzungstheorien» գրքում, անդրադառնալով իրոյթներին, գրում է, որ մարդը պետք է լինի «երկմշակութային, լավ տիրապետի ելակետային և նպատակային մշակոյթներին» (2011, S. 186):

Իրոյթների յուրացմանն ուղղված ժամանակակից մեթոդներ

Գերմաներենը՝ որպես օտար լեզու, դասավանդելու գործընթացում ուսուցիչը կարող է իրոյթները ճիշտ և հասկանալի բացատրելուն հասնել՝ կիրառելով դասավանդման ավանդական և ժամանակակից տարբեր մեթոդներ կամ համակցելով դրանք միմյանց հետ: Այսպես՝ ուղղակի մեթոդի օգնությամբ իրոյթները կարելի է յուրացնել՝ դասին ներմուծելով հարցման տարաբնույթ առաջադրանքներ, երկխոսություններ, խաղեր, տեսալսողական մեթոդ կիրառելով՝ իրոյթները կարելի է ըմբռնել՝ երգեր լսելով, ուսումնական ֆիլմեր դիտելով, հաղորդակցական մեթոդը նպաստում է տվյալ իրոյթի շուրջը հաղորդակցական կարողունակության զարգացմանը: Սակայն իրոյթների լավ յուրացման գործում էական է սովորողների միջմշակութայնությունը, որը հատկապես ձևավորվում է գեղարվեստական գրականության, մամուլի, բնագիր տեքստերի ընթերցմամբ, շնորհանդեսներ և երկխոսություններ կազմելով, երկրագիտական, պատմական ֆիլմեր դիտելով:

Իրոյթների թարգմանությունը կատարվում է մի քանի եղանակով: Դրանցից ամենատարածվածը տվյալ իրոյթը տառադարձման կամ գրադարձության կանոններին համապատասխանեցնելն է: Այս դեպքում թարգմանության ենթակա լեզվում պահպանվում է ինչպես տվյալ բառի իմաստը, այնպես էլ լեզվական միջավայրի կոլորիտը (***կանցլերը*** Գերմանիայի Դաշնության վարչապետն է, իսկ ***բունդեսթագը***՝ գերմանական պառլամենտը): Մյուս եղանակը բառի բաղադրիչային թարգմանությունն է՝ (***Wunderkind*** -հրաշամանուկ, ***Wolkenkratzer***-երկնաքեր, ***Zeitnot***-ժամանակի սղություն), որի դեպքում թեև պահպանվում է բառի իմաստը, սակայն այն ոչ միշտ է արտահայտում լեզվական միջավայրի կոլորիտը: Անշուշտ, իրոյթը կարող է նաև թարգմանվել ուսումնասիրվող լեզվում եղած և իմաստով մոտ բառով կամ էլ անվանվել ընդհանուր տեսակը ցույց տվող որևէ այլ բառով, սակայն այստեղ վտանգվում է կոլորիտի պահպանության հարցը: Այդ պատճառով ուսուցիչը, մինչև դասի բուն նյութին անցնելը, պետք է նախօրոք դուրս գրի և ուսանողներին բացատրի իրոյթների իմաստները: Իսկ սովորածը ստուգել և ամրապնդել կարելի է՝ օգտագործելով դիդակտիկ նյութեր,

վերարտադրելով դրանք, կազմելով նմանատիպ փոքր երկխոսություններ: Այս եղանակները կհաղորդեն ուսանողին ոչ միայն միջմշակութային գիտելիք, այլև կհարստացնեն նրա բառապաշարը, կզարգացնեն քերականական և արտասանական կարողությունները:

Իրոյթները դասագրքերում և անհատական ընթերցանության փեքսերում

Գերմաներենը՝ որպես օտար լեզու դասավանդման նպատակով շատ գրքեր և դասագրքեր են գրվել: Գրեթե բոլոր դասագրքերում առանձնահատուկ բաղադրիչ է երկրագիտական տարրը: Շատերում հանդիպում ենք նյութեր Բեռլինի և նրա տեսարժան վայրերի վերաբերյալ: Hueber հրատարակչության «EM. Deutsch als Fremdsprache für Mittelstufe» դասագրքի երկրորդ դասի «Ընթերցանություն 1» բաժնում տեղադրված է տեքստ Բեռլինի և նրա տեսարժան վայրերի վերաբերյալ: Հավելենք, որ այս դասագրքով B1 մակարդակում գերմաներեն են սովորում Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի գերմաներենի բաժնի ուսանողները, որոնք էլ գրքի 30-րդ էջում կարդում են հետևյալ տողերը՝

‘...Drüben, jenseits der **Spree** legten sich die **Ostberliner** Fans mit der **Stasi** an, um vom unerreichbaren Spektakel etwas mitzukriegen. Sie können sich in der Cafeteria des **Reichstags** erfrischen oder um 14 Uhr an der Führung teilnehmen...Mit ein paar Schritten Richtung Süden sind Sie bereits am **Brandenburger Tor** ...Ziel ist in jedem Fall der Bahnhof **Alexanderplatz.**’ (Perlmann-Balme, 2004, S. 30)

Տեքստում տեղ գտած *Reichstag, Spree, Brandenburger Tor, Stasi, Alexanderplatz* բառերն իրոյթներ են, նրանք չկան ուսումնասիրողին ծանոթ ոչ մի լեզվում: Այժմ քննության առնենք *իրոյթ* երևույթը՝ Reichstag բառի օգնությամբ: Բառակազմական առումով այն բարդ գոյական է, նրա առանձին բաղադրիչներն են՝ Reich (դինաստիա/հարստությունը), tag (առաջացել է tagen- նիստ գումարել բայից), սակայն նրանք չեն բացատրում բառի բուն իմաստը: Ուսանողներին *Ռայխստագ* բառի նշանակությունը բացատրելու համար դասավանդողը պետք է նրանց հետ կատարի պատմական էքսկուրս դեպի միջնադարյան Գերմանիա, երբ Ռայխստագը կայսեր, իշխանների և այլ պետական գործիչների հանդիպման վայրն էր: Լրացուցից ձևով դասին կարելի է ցույց տալ Ռայխստագը պատկերող նկարները կամ ֆիլմեր: Նմանապես՝ «**Շպրեի աղեղ**», «**Բրանդենբուրգյան դարպասներ**» կամ «**Ալեքսանդրի**

հրապարակ» վայրերը կան միայն Բեռլինում, նրանք իրոյթ են և կարիք ունեն լրացուցիչ մեկնության: Այս համատեքստում առաջարկվում է դիտել նաև տեսանյութեր, ֆիլմեր, որոնք էլ պատկերավոր կդարձնեն իրոյթների բացատրությունը և կօգնեն արագ յուրացնել: Վ.Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի գերմաներենը՝ որպես 2-րդ կամ 3-րդ օտար լեզու, ուսումնասիրող ուսանողները A1 և A2 մակարդակներում գերմաներեն սովորում են գերմանական Hueber հրատարակչության կողմից լույս ընծայած ‘Themen Aktuell’ դասագրքով: Գրքի 122 էջում ներկայացված է երկրագիտական տեքստ, որտեղ կարդում ենք՝

‘Der Zeitglockenturm, ‘**de Zytglogge**’, wie die Schweizer sagen, steht in der Altstadt...Dieses **Riesenrad** im Wiener **Prater** ist 61 Meter hoch.’ (Aufderstraße, 1997, S. 122)

‘**De Zytglogge**’, ‘**Riesenrad**’, ‘**Prater**’ բառերը իրոյթներ են, նրանք թարգմանելի չեն, տեսարժան վայրերի անվանումներ են Բեռնում և Վիեննայում, և նրանց բացատրման ամենահարմար եղանակներից է նյութի դիդակտիզացիան:

Ուսանողներն իրոյթների հանդիպում են հատկապես տնային ընթերցանության դասաժամին, երբ կարդում են հատվածներ գեղարվեստական գրականությունից: Վերջինս, հանդիսանալով «մշակույթի վկա» (Neuner, 1993, S. 61), լավագույնս արտահայտում է սովյալ ժողովրդի բնավորությունը, նրա հոգեկերտվածքը:

Այսպես՝ գերմանացի նովելիստ Մ. Լ. Կաշնիցի «Գեր երեխան» պատմվածքն ընթերցելիս՝ ուսանողները կարդում են հետևյալ նախադասությանը՝

‘Ich weiß nicht, sagte das Kind, und wie es dasaß in seinem haarigen **Lodenmantel**, glich einer fettigen Raupe...’ (Kaschnitz, 2000, S. 321).

Նախադասության մեջ տեղ գտած ‘**Lodenmantel**’ բառն իրոյթ է, բարդ գոյական՝ բաղկացած երկու բաղադրիչներից, որոնցից երկրորդը հայերեն վերարկու բառն է, իսկ առաջինը կարիք ունի լրացուցիչ պարզաբանման: ‘Langenscheidts Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache’ բառարանում der **Loden** բառը բացատրվում է հետևյալ կերպ՝ Loden- ‘ein sehr dickes Material aus Wolle, aus dem man Mäntel macht’ (Langenscheidts, 2000, S. 630) (հաստ կտոր՝ վերարկու կարելու համար): Այսինքն՝ Lodenmantel-ը հաստ կտորից վերարկուն է: Իսկ ահա ավստրիացի գրող Հ. Ֆրիդլի «Ինկրաստացիա կամ պետական

խորհրդական Բիերնիզերի կյանքից» պատմվածքը սկսվում է հետևյալ տողերով՝

‘Es hatte seinen Dienst bei der **k.u.k.** Statthalterei des Erzherzogtums ob der Enns der spätere Wirkliche Amtsrat Franz Joseph Bieringer im Jahre 1906 nach drei gedienten Jahren im Dragonerregiment Nr.4 begonnen.’ (Friedl, 1973, S. 266)

Այստեղ՝ ‘**k.u.k.**’ հապավումն իրոյթ է, որը բացվում է որպես kaiserlich und königlich (կայսերական և թագավորական): Դասավանդողը պետք է պարզաբանի, որ այն հատուկ է միայն գերմանախոս տարածքին և պարունակում է երկրագիտական, պատմական բաղադրիչ (այսպես էին անվանում Ավստրո-Հունգարական միապետությունում բոլոր պաշտոնական կառույցները՝ կայսերական՝ ի նկատի ունենալով Ավստրիայի կայսերը, և թագավորական՝ ենթադրելով Հունգարիայի թագավորին): Այսպիսի հապավումները բացատրել կարելի է հատկապես տվյալ պատմական նյութի վերաբերյալ շնորհանդեսների կամ ճանաչողական գրույցների օգնությամբ:

Ձայնարկությունները նույնպես կարող են իրոյթներ դիտվել: Վ. Բորխերտի «Չէ՞ որ առնետները գիշերը քնում են» պատմվածքում ուսանողները կարդում են հետևյալ հատվածը՝

‘...Pah, kann mir denken, was in dem Korb ist, meinte Jürgen geringschätzig, Kaninchenfutter.’ (Borchert, 1969, S. 6)

‘**Pah**’ ձայնարկությունն իրոյթ է: Ըստ ‘Langenscheidts Großwörterbuch’ բառարանի՝ (2000, S. 735) այն արտահայտում է արհամարհանք, մինչդեռ հայերենում արտահայտում է զարմանք, հիացմունք, արհամարհանք:

Իրոյթների յուրացման ճանապարհին շատ մեծ է ուսուցչի դերը, ումից պահանջվում են ինչպես լեզվական լավ գիտելիքներ, այնպես էլ մեթոդական բարձր պատրաստվածություն, որոնց օգնությամբ նա կարող է դասը այնպես կազմակերպել, որ բառապաշարի և քերականական կանոնների ուսուցումից զատ ուսանողներին հաղորդի երկրագիտական նյութ, զարգացնի նրանց միջմշակութայնությունը, նրանց փոխանցի լեզվական միջավայրի կոլորիտը: Այս ամենին կարելի է հասնել՝ կիրառելով տարբեր մեթոդներ, օգտագործելով տարաբնույթ տեքստեր, հոդվածներ, տեսանյութեր, ցուցապաստառներ, նկարներ, փոքրիկ

Ֆիլմեր, տեսահոլովակներ, որոնք լավագույնս կբացահայտեն անծանոթ բառի բուն իմաստը:

Վարժություններ, որոնք նպաստում են իրոյթների յուրացմանը

Ստորև ներկայացվում են վարժությունների տիպեր, որոնք նախատեսված են ուսանողների կողմից իրոյթների յուրացմանը նպաստելուն: Վերջիններս փորձարկվել են Վ.Բոյուսովի անվան պետական համալսարանում գերմաներենի իմացության լեզվական A1, A2, B1 մակարդակներում:

Բացատրական վարժություններ: Ուսանողներից մեկը սեփական բառերով բացատրում է ուսուցանվող բառը կամ երևույթը, իսկ մյուսը ստուգում է այդ բացատրության ճշտությունը՝ նախապես իմանալով նրա ճիշտ նշանակությունը: Նմանատիպ վարժությունները կարելի է կազմակերպել հիմնականում հարց ու պատասխանի և երկխոսությունների օգնությամբ:

Թարգմանական վարժություններ: Դրանք կիրառվում են հատկապես տնային կամ անհատական ընթերցանության ժամանակ: Բնագրում հանդիպող իրոյթը կարելի է ստուգել՝ մայրենի լեզվով կատարված թարգմանության հետ համեմատելով: Այսպիսի վարժություններ կարելի է կատարել, եթե տվյալ գեղարվեստական գրականությունից նյութն արդեն իսկ թարգմանված է մայրենիով:

Նկարագրական վարժություններ: Մամուլից դուրս գրել հապավումներ և փնտրել դրանք հապավումների բառարաններում: Հապավում-իրոյթները փորձել կռահել նյութի համատեքստից: Նման վարժությունները հարստացնում են բառապաշարը և բարձրացնում լեզվական կարողությունները:

Տեքստային վարժություններ: Շնորհանդեսների, փոքրիկ գրույցների, «երկխոսությունների կազմում, դրանք օգնում են վարժվել» (Dauviller, 2004, S. 97), հասկանալ ու յուրացնել տվյալ իրոյթի իմաստը: Ընդ որում, տվյալ աշխատանքը կարելի է նախապես հանձնարարել ուսանողներից մեկին, որն էլ կպարզաբանի իրոյթի իմաստը: Այս աշխատանքը բարձրացնում է լեզվական հմտությունները:

Տեղադրական վարժություններ: Կետերի փոխարեն տեղադրել բաց թողնված իրոյթներն՝ ըստ իմաստի, որոնք ուսանողներին հնարավորություն են տալիս հասկանալ և ամրապնդել իրոյթների նշանակությունը, բարձրացնում են նրանց լեզվական կարողությունները:

Բացատներով վարժություններ: Լրացնել բացատները՝ վարժության վերևում կամ ներքևում տրված իրույթների օգնությամբ: Ուսանողների մոտ զարգանում է համատեքստից կռահելու կարողունակությունը:

Արտասանական վարժություններ: Լսել և համեմատել իրույթի հնչողությունը բնագրում և թարգմանված լեզվում: Նման վարժությունները լավացնում են լսողական և արտասանական կարողությունները:

Բառակազմական վարժություններ: Բացատրել իրույթները բառակազմորեն և համեմատել բաղադրիչների առանձին նշանակություններն իրույթի ամբողջական իմաստի հետ: Այսպիսի վարժությունները նպաստում են իրույթների և նրանց գրելաձևի ճիշտ հասկանալուն:

Ներկայացված վարժությունները միտված են նպաստելու ուսանողների կողմից իրույթների յուրացման արդյունավետության բարձրացմանը, ամրապնդում են նրանց լեզվական հմտություններն ու կարողությունները, հիմք են ծառայում դասն ավելի հետաքրքիր և ստեղծարար անցկացնելուն: Այս վարժություններով բարձրացվում են ուսանողների ինչպես անհատական, այնպես էլ խմբային աշխատանքներ կատարելու ունակությունները:

Եզրակացություն

Մեր ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ իրույթներն ամենուր են՝ կյանքում, կենցաղում, գերմաներենի դասագրքերում, գեղարվեստական գրականության մեջ, մամուլում, «բնագիր տեքստերում: Վերջիններս ոչ միայն պատկերում են իրականությունը, այլև համապատասխանում են մայրենի լեզվի նորմերին» (Biechele, 2003, S. 41): Նրանց սխալ մեկնաբանությունը հանգեցնում է իմաստային սխալի կամ թյուրըմբռման: Այդ պատճառով էլ իրույթները բացատրելու նպատակով դասավանդողին ստորև առաջարկվում են միջոցներ, որոնք, ըստ մեզ, կհանգեցնեն սովորողների կողմից նյութի արդյունավետ յուրացմանը՝

1. ընդգրկել դասընթացում երկրագիտական, աշխարհագրական և պատմական նյութեր, տվյալ ժողովրդի սովորույթների և ավանդույթների մասին ակնարկներ,

2. ընթերցել համապատասխան գեղարվեստական գրականություն կամ մամուլ, որտեղ հանդիպում են իրույթներ և պարզաբանել դրանք,
3. կիրառել դիդակտիկ նյութեր՝ փոխանցելու համար իրույթների ոչ միայն իմաստը, այլև լեզվական միջավայրի կոլորիտը,
4. ցուցադրել բնագիր ֆիլմեր, ունկնդրել բնագիր երգեր,
5. կատարել հաղորդակցական տարաբնույթ վարժություններ, գործնական առաջադրանքներ, իրույթներով կազմել երկխոսություններ, իրավիճակներ,
6. հանձնարարել ուսանողներին պատրաստել շնորհանդեսներ, զեկույցներ:

Այսպիսով՝ գերմաներենը որպես օտար լեզու ուսումնասիրելիս, իրույթները չպետք է խոչընդոտ և անհաղթահարելի պատնեշ հանդիսանան: Նրանք հանդիպում են լեզվական բոլոր մակարդակներում և օգնում են ուսումնասիրողին լավ հասկանալու լեզուն, տվյալ լեզվով խոսողի մտածելակերպը, պատկերացումները, աշխարհայացքը: Միայն նման համալիր գործողությունների շնորհիվ կարելի է հասնել օտար լեզվի դասավանդման ճիշտ և արդյունավետ կազմակերպմանը և իրույթների լիարժեք յուրացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Apeltauer Ernst, Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs, Universität Gesamthochschule Verlag, Kassel, 1997:15
2. Aufderstraße Hartmut, Themen neu, Max Hueber Verlag, München, 2000:122
3. Biechele Markus, Padro's Alicia, Didaktik der Landeskunde, Goethe Institut Verlag, München, 2003:41
4. Bischof Monika, Kessling Viola, Landeskunde und Literaturdidaktik, Fernstudieneinheit3, Goethe Institut Verlag, München, 1999:24
5. Borchert Wolfgang, Nachts schlafen die Ratten doch, Hochschule Moskau Verlag, 1969:6
6. Dauvillier Christa. Levy-Hillerich Dorothea, Spiele im Deutschunterricht, Goethe Institut Verlag, München, 2004:97

7. Erll Astrid, Gymnich Marion, Interkulturelle Kompetenzen, Klett Lerntraining Verlag, Stuttgart, 2015:11
8. Friedl Hermann, Die Verkrustung oder aus dem Leben des Amtsrates Bieringer, Moskau, 1973:266
9. Kaschnitz Marie Luise, Das dicke Kind, (Wir lesen Deutsch),Moskau, 2000:321
10. Koller Werner, Einführung in die Übersetzungswissenschaft, A. Franke Verlag, Tübingen und Basel, 2004:234
11. Marwitz Jehle, Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidts Verlag. Berlin München, 2000:630,735
12. Neuner Gerhard, Hunfeld Hans, Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Universität Gesamthochschule Verlag, Kassel, 1993:61
13. Paul Hermann, Prinzipien der Sprachgeschichte, De Gruyter Verlag, Berlin, 1995:391
14. Perlmann- Balme, Schwalbe Susanne, EM. Hauptkurs, Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe, Max Hueber Verlag, München, 1997:30
15. Stolze Radegundis, Übersetzungstheorien, Narr Verlag, Tübingen, 2011:35

ЭЛЛА АВАГЯН - ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ УСВОЕНИЯ РЕАЛИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: реалии, языковая среда, страноведческий материал, эффективная коммуникация, культурная идентичность

При изучении немецкого языка, как иностранного, учащиеся часто сталкиваются с элементами, словами, явлениями, которых нет ни в их родном языке, ни в других знакомых им языках. Они характерны только для этого языка. Такие явления действительно существуют. В данной статье исследуется специфика трудностей обучения реалий и современные методы обучения, используемые для их преодоления.

Методы, способы и упражнения, предложенные в статье, апробированы в государственном университете им. В.Брюсова среди студентов, изучающих немецкий язык в качестве профилирующего языка, а также среди студентов, изучающих немецкий, как второй и третий иностранный язык с языковым уровнем А1, А2, В1. Во всех предлагаемых методах ключевыми является идея о том, что

эффективность усвоения языковых реалий предполагает урок, построенный на страноведческой основе, где параллельно с обучением лексике и грамматическим правилам необходимо прививать учащимся межкультурные знания, передавать им нюансы изучаемого языка.

ELLA AVAGYAN - OVERCOMING OF LEARNING REALIA IN THE PROCESS OF TEACHING GERMAN LANGUAGE

Keywords: *realia, linguistic environment, area-study material, effective communication, cultural identity*

While studying German as a foreign language students often come across with elements, words, phenomena that are specific only to that language and do not exist in their mother tongue or in other languages they know. Such words are realia. This article explores the specifics of student learning difficulties and the modern teaching methods used to overcome them.

A foreign language lesson is effective if it is based on an intercultural component. The study of information on geographical texts, fiction, historical reviews, customs and traditions of native speakers reveals the peculiarities of the national mentality, linguistic features of the given nation. Through them, learners develop the ability to read and understand native language literature, using information services correctly, reading the press, having dialogues and conversations.

Methods, techniques and exercises suggested in the current article have been tested in Bryusov State University for teaching German as a 2nd and 3rd foreign language to learners at A1, A2, B1 levels.

Ներկայացվել է՝ 12.05.2022

Գրախոսվել է՝ 12.05.2022

**ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՅԻ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻ ԱՐԴԻԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ
ԸՍՏ ԼԵՁՈՒՆԵՐԻ ԻՄԱՑՈՒԹՅԱՆ ԻՐԱԶԵԿՈՒԹՅԱՆ
ՀԱՄԱԵՎՐՈՊԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ**

ՀՈՎԻԿ ԲԼԲՈՒԼՅԱՆ

Համառոտագիր

Հոդվածում ուսումնասիրված է լեզուների իմացության իրազեկության համաեվրոպական համակարգը, ներկայացված է սովորողների հանրամշակութային հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորման հիմնախնդիրը: Լեզվի հաղորդակցական ուսուցման կարևորությունը ներկայացված է ԼԻՀՀ-ի դրույթներում և հանրակրթական պետական չափորոշում: Հոդվածում ներկայացված են հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորմանն ուղղված մի քանի գործնական առաջարկներ և խաղային տեխնոլոգիայի կիրառման նմուշօրինակներ: Հանրամշակութային հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորումը ոչ միայն իրականանում է լեզուների ուսումնասիրման գործընթացում, այլ նաև դառնում է ավագ դպրոցի առաջնահերթ հիմնախնդիրներից:

Հիմնաբառեր՝ հաղորդակցական կոմպետենցիա, համաեվրոպական համակարգ, կրթական բարեփոխումներ

Ներածություն

Հայաստանի Հանրապետության կրթական ոլորտի բարեփոխումները կոմպետենտ անձի զարգացման խնդիր են դնում ժամանակակից դպրոցի առջև, ինչը ենթադրում է մտավոր, իրավական, հասարակական, քաղաքացիական, հաղորդակցական, տեղեկատվական և այլ կոմպետենցիաների ձևավորում ավագ դպրոցականների մոտ:

Հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորումը ժամանակակից կրթության, մասնագիտական կողմնորոշման կարևորագույն խնդիրներից:

Հաղորդակցական կոմպետենցիայի հիմնախնդիրը դիտարկված է հոգեբանամանկավարժական գրականության մեջ:

Խնդրի արդիականությունը պայմանավորված է մի շարք գործոններով և հակասություններով, որոնցից կառանձնացնենք՝

- կրթական համակարգի արդիականացման, անձնակողմնորոշիչ և կոմպետենտ մոտեցումների ներդրման և ավագ դպրոցականների մասնագիտական կողմնորոշման և նրանց անձի զարգացման և կայացման գործընթացում հանրամշակութային հաղորդակցական կոմպետենցիայի հիմնախնդրի ոչ բավարար մշակվածության միջև,
- հանրակրթության բովանդակությունն արտահայտող փաստաթղթերում առկա հանրամշակութային գիտելիքների և հաղորդակցական կարողությունների կարևորության և ավագ դպրոցի ուսումնադաստիարակչական գործընթացում հանրամշակութային հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորման հիմնախնդրի նկատմամբ ոչ բավարար ուշադրություն :

Այս հետազոտության շրջանակներում լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգի տեսանկյունից մենք կարևորում ենք հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորման հիմնախնդրի արդիականությունը: Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգն ամբողջ Եվրոպայում ուսումնական պլանների, ծրագրերի, ուղեցույցների, քննությունների, դասագրքերի և այլնի մշակման և հետագա զարգացման համընդհանուր հիմք է տալիս: Այն նկարագրում է, թե լեզու սովորողներն ինչ պետք է սովորեն հաղորդակցվելու համար և ինչպիսի գիտելիքներ և ունակություններ պետք է ունենան արդյունավետ գործելու համար (ԼԻՀՀ, 2005):

Հետազոտության մեջ կիրառվել են վերլուծության, համադրման, առաջավոր մանկավարժական փորձի ուսումնասիրման մեթոդները:

«Հաղորդակցում» հասկացության ընդհանուր բնութագիրը

Հաղորդակցումը մարդկության գոյության անհրաժեշտ պայման է, սերունդների կապի ու սերնդափոխության միջոց, սոցիալական փորձի փոխանցման ձև, անձի կոմպետենտության ձևավորման գործոն: Այն նպաստում է սոցիալական, մշակութային, բարոյագիտական, գեղագիտական արժեքների հասունացող սերնդին փոխանցմանը:

Լեզվաբանությունը «հաղորդակցում» տերմինը մեկնաբանում է որպես տեղեկությունների և մտքերի փոխանակում խոսքային կամ

գրավոր նշանների ձևով: Այն հոմանիշ է «շփում» հասկացությանը, որն իր հերթին նշանակում է մարդկանց միջև մտքերի, տեղեկատվությունների, հուզական ապրումների փոխանակման գործընթաց: Նշանակում է, չկան տարբերություններ շփման և հաղորդակցության միջև (Основы теории коммуникации под ред. М.А. Василика, 2006): Լեզվաբանների կարծիքով շփումը տարբեր հաղորդակցական իրավիճակներում լեզվի հաղորդակցային գործառույթների արդիականացումն է, իսկ հաղորդակցում ասելով հասկանում են մտավոր, աշխատանքային գործունեության ընթացքում իրականացող մարդկանց փոխգործունեություն (Большой энциклопедический словарь. Языкознание, 1998, с. 233): Հաղորդակցումը անձի սոցիալականացման գործընթացի կարևորագույն միջոցն է, որը, ներառելով խոսքային և ոչ խոսքային բաղադրատարրերը նաև ոչ սոցիալական դրսևորումների շտկմանն են ծառայում:

«Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքում նշվում է, որ հանրակրթությունը նպատակաուղղված է սովորողի մտավոր, հոգևոր, ֆիզիկական և սոցիալական զարգացմանը անձի, ապագա քաղաքացու ձևավորմանը, մասնագիտական կողմնորոշմանը և մասնագիտական կրթության նախապատրաստմանը (Հայաստանի հանրապետության օրենքը կրթության մասին): Մասնագիտական կողմնորոշումը կոմպետենտ մասնագետի կայացման գրավականն է, որը կկարողանա դիմակայել աշխատաշուկայի մրցունակությանը, կլինի շուտ կողմնորոշվող, իր գործերի և խոսքերի համար պատասխանատու, ազատ կտիրապետի իր մասնագիտությանը, կձգտի մասնագիտական զարգացման, պատրաստ կլինի մասնագիտական և հասարակական շարժունակության:

Կոմպետենտ մոտեցման հիմնահարցը

Անդրադառնալով կոմպետենտ մոտեցման հիմնահարցին հարկ է նշել, որ հետազոտողների կարծիքով կոմպետենտ մոտեցումը իր բոլոր իմաստներով և դրսևորումներով արտահայտում է բարեփոխումների հիմնական կողմերը (Эльконин, 1976), առաջին պլան է մղում ոչ թե աշակերտի տեղեկացված լինելը, այլ խնդիրներ լուծելու, պրոբլեմային իրավիճակներում գործելու, ուսումնական միջավայրից դուրս գիտելիքներն արդյունավետ կիրառելու կարողությունները (Сериков, 1994): Որպես կրթության նպատակ է նշում կրթվածությունը,

ինքնակողմնորոշումը, ինքնավարությունը, սոցիալականացումը և անհատականության զարգացումը (Зеер, 2000), բխում է կրթական գործընթացի նպատակաուղղված գաղափարից, որի դեպքում կոմպետենցիաները սահմանվում են որպես կարողությունների և հմտությունների բարձրագույն, ընդհանրացված մակարդակ (Бермыс, 2005):

Մի շարք հետազոտողներ, խոսելով կոմպետենտային մոտեցման նշանակության մասին, նշում են, որ այն չի հակասում կրթության ավանդական, գիտելիքային մոտեցմանը, այլ խորացնում, ընդլայնում և լրացնում է այն, թույլ է տալիս որոշ չափով իրականացնել անձնակողմնորոշիչ, գործունային և մի շարք այլ մոտեցումներ:

Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգում «իրազեկությունը /կարողությունները (competences) դիտարկվում են որպես գիտելիքների, ունակությունների և հատկանիշների այն հանրագումարը, որոնք անհատին գործելու հնարավորություն են տալիս» (ԼԻՀՀ, 2005):

Կոմպետենտ մոտեցումը, ուղղված լինելով կրթության նպատակների և արդյունքների գնահատման նոր տեսլականին, իր պահանջներն է ներկայացնում նաև կրթական գործընթացի մյուս բաղադրամասերին՝ բովանդակությանը, տեխնոլոգիաներին, վերահսկման և գնահատման միջոցներին: Կոմպետենտային մոտեցման ժամանակ օգտագործվող ուսուցման մեթոդները և տեխնոլոգիաները պետք է թույլ տան նպատակային օգտագործել գիտելիքները, ինչը կնպաստի անձնային որակների արտահայտմանը և զարգացմանը: Ըստ Գ.Ի. Իբրագիմովայի, կոմպետենտային մոտեցման դեպքում կարևորը ուսուցման այնպիսի տեխնոլոգիաների նախագծումն ու իրականացումն է, որոնք սովորողներին կներգրավեն տարբեր տիպի գործունեության մեջ (շփում, խնդիրների լուծում, քննարկումներ, բանավեճեր, նախագծերի իրականացում) (Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию, под ред. А. В. Великановой, 2001):

Կոմպետենտային մոտեցման շրջանակներում իր ուրույն տեղն ունի սովորողների հանրամշակութային հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորման հիմնահարցը: Այն բազմաբովանդակ և բազմալեզու շփում իրականացնելու ունակություն է, որի հիմքում հնչյունաբանական, քերականական, լեզվաբանական, սոցիո-լոգիական, տարածաշրջանային

գիտելիքներն ու ունակու-թյուններն են: Այն ուղղված է լուծելու շփման ընթացքում առաջացած խնդիրները և իրավիճակները: Հաղորդակցական կոմպետենցիան ներառում է լեզվաբանական, պրագմատիկ, հանրամշակութային կոմպետենցիաները:

Հաղորդակցական կոմպետենցիայի հիմնախնդրի վերաբերյալ դրույթներ

«Հաղորդակցական կոմպետենցիա» եզրույթը գիտության ոլորտում հայտնվելով 70-ական թվականներին կապված էր անձի հոգեբանության և հասարակագիտության և լեզվաբանության հետ: Մի շարք հեղինակներ պնդում են, որ հաղորդակցական կոմպետենցիան միջոց է, որի շնորհիվ յուրաքանչյուր անհատ ընկալում և դասակարգում է իրեն առնչվող շփման իրավիճակները և, համաձայն այդ իրավիճակների, կողմնորոշվում է ինչ և ինչպես ասել (Трофимова, 1994, с. 76):

Արտասահմանյան հետազոտություններում հաղորդակ-ցական կոմպետենցիան դիտարկվում է որպես ուսումնասիրվող լեզվի կրողի հետ գրավոր կամ բանավոր շփվելու ունակություն, որտեղ առաջնությունը տրվում է տեղեկության իմաստի ճիշտ փոխանցմանը, իսկ լեզվական միջոցների ճիշտ գործածումը երեկրորդական է՝ արտահայտությունների իմաստի հետ համեմատած (The Encyclopedic Dictionary of Psychology, 1991):

Անհատի հաղորդակցականությունը ապահովելու հիմնական պարտադիր կարողությունների շարքում որոշ հետազոտողներ կարևորում են հարցեր տալու և դրանց պատասխանները հստակ ձևակերպելու, գաղափարները ակտիվորեն քննարկելու, ուշադիր լսելու կարողություններ, հաղորդակցվողների արտահայտած մտքերը քննադատորեն մեկնաբանելու, դիմացինին ապրումակից լինելու ընդունակություններ:

Հաղորդակցական կոմպետենցիայի տեսական և մեթոդաբանական դրույթներն ուսումնասիրվել են սոցիալ-հոգեբանական հետազոտությունների շրջանակում: Լ.Ա. Պետրովսկայան գործածում է «շփման կոմպետենցիա» եզրույթը, որը մեկնաբանում է որպես լեզվական միջոցների ազատ տիրապետում, ուսումնասիրող լեզվի միջոցով ազատ շփվելու կարողություն (Петровская, 1989, с. 34):

Հոգեբանության մեջ հաղորդակցական կոմպետենցիան մեկնաբանվում է որպես շփման իրավիճակում արագ և ճշգրիտ

կողմնորոշվելու ունակություն, որը հիմնվում է անհատի հաղորդակցական փորձի վրա: Յու.Ն.Եմելյանովը հաղորդակցական կոմպետենցիան մեկնաբանել է որպես գիտելիքների, շփման լեզվական և ոչ լեզվական կարողությունների և հմտությունների ամբողջություն, որոնք անձը ձեռք է բերում սոցիալականացման, ուսուցման և դաստիարակության գործընթացում, որտեղ կարևոր դեր են կատարում անհատի ներքին կարողությունները, հնարավորությունները և ներուժը: Նա նշում է հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձեռք բերման երեք հիմնական սկզբնաղբյուր՝ կյանքի փորձը, արվեստը, ընդհանուր բազմագիտակցությունը (Емельянов, 1999): Ընդ որում դրանցից առաջնայինը նա համարում է կյանքի փորձը: Այս երևույթի բազմակողմանի ուսումնասիրումը թույլ է տալիս հետազոտողին փաստել, որ հաղորդակցական կոմպետենցիայի անհատական-հոգեբանական հենքը միջանձնային փորձն ու վարքն է: Որոշ հետազոտողներ համամիտ են այն կարծիքի հետ, որ հաղորդակցական կոմպետենցիան հաղորդակցվելու ընդունակություն է.

- այլ մարդկանց հետ արդյունավետ կապեր հաստատելու,
- շփման ամենատարբեր իրավիճակներին և խնդիրներին համապատասխան խոսքային գործունեություն իրականացնելու, որի հիմքում քերականական, հասարակագիտական, լեզվաբանական, տարածաշրջանային գիտելիքներն են,
- տարբեր հաղորդակցական խնդիրներ առաջադրելու և լուծելու կարողություն, որը հնարավորություն է տալիս որոշել հաղորդակցման նպատակը, միջոցները, գնահատել իրավիճակը, հաշվի առնել հաղորդակցվող կողմերի մտադրությունները, մշակել հաղորդակցման առավել արդյունավետ ռազմավարություն, գնահատել վերջինիս արդյունավետությունը, սեփական վարքը վերանայել և փոփոխել, պատրաստ լինել,
- անձի հաղորդակցային կարողությունների ամբողջականությունը, որոնք ի հայտ են գալիս շփման ժամանակ և թույլ են տալիս հասնել նախանշված նպատակներին,
- սոցիալական խմբերում և իրավիճակներում հարմարվելու, շփման խոսքային և ոչ խոսքային միջոցներին ազատ տիրապետելու կոմպետենցիաները (Емельянов, 1999, Зимняя, 2006):

Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգում նշվում է, որ «հաղորդակցական-լեզվական կարողությունները (communicative language competences) անհատին հնարավորություն են տալիս իրենց գործունեության ընթացքում կիրառել հատկապես լեզվական միջոցներ» (Լեզուների իմացության / իրազեկության համաեվրոպական համակարգ, 2005, էջ 11):

Հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորման հիմնախնդիրը ավագ դպրոցների կրթական չափորոշիչներում

ՀՀ-ում հանրակրթական ավագ դպրոցի ֆրանսերենի չափորոշիչներում և ծրագրերում նշվում է, որ հաղորդակցական իրազեկության ձևավորումը օտար լեզուների ուսուցման գլխավոր նպատակն է: Հաղորդակցական իրազեկության ձևավորումն ու զարգացումը ենթադրում են նաև օտար լեզվի յուրացում լեզվակիր ժողովրդի գրականության ու մշակույթի համատեքստում, ինչպես նաև իրենց տարիքին համապատասխան կենսական ոլորտներում և իրադրություններում լեզուն օգտագործելու կարողություն ու հմտություն:

Հաղորդակցային իրազեկությունը ներառում է հետևյալ հիմնական բաղադրիչները.

- լեզվական-խոսքային կարողություններ,
- հանրամշակութային կարողություններ,
- գործաբանական կարողություններ,
- փոխհատուցման կարողություններ
- ուսումնաճանաչողական կարողություններ («Ֆրանսերեն» առարկայի ավագ դպրոցի ծրագրեր և չափորոշիչներ, 2009, էջ 13-14):

Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգում «լեզվական-հաղորդակցական իրազեկությունը դիտարկվում է որպես մի շարք բաղադրիչների ամբողջություն. լեզվական, սոցիալ-լեզվական և գործաբանական (պրագմատիկ), որոնցից յուրաքանչյուրն ընգրկում է գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ («գիտեմ, թե ինչպես»)» (ԼԻՀՀ, 2005, էջ 15):

Այս համատեքստում հարկ ենք համարում մեջ բերել Ֆրանսերենի հանրակրթական ավագ դպրոցի չափորոշիչներում և ծրագրերում նշված «հանրամշակութային իրազեկություն» հասկացության մեկնաբանումը. «Հանրամշակութային իրազեկությունն առնչվում է լեզվի օգտագործման հասարակական և մշակութային պայմաններին: Սովորողները պետք է

որոշակի գիտելիքներ ունենան այն հանրության մշակույթի ու հասարակական կյանքի մասին, որտեղ խոսում են տվյալ լեզվով»: (նույն տեղում «Ֆրանսերեն» առարկայի ավագ դպրոցի ծրագրեր և չափորոշիչներ, 2009, էջ 13-14):

Այս բաղադրիչն անմիջականորեն ազդում է տարբեր մշակույթների ներկայացուցիչների հաղորդակցության վրա, քանի որ կախված է տվյալ հասարակության մեջ ընդունված վարքի նորմերից (քաղաքավարության կանոններ, տարբեր սերունդների, սեռերի, սոցիալական խավերի և հասարակական խմբերի միջև հարաբերությունների ընդունված նորմեր, ժողովրդական իմաստության արտահայտություններ, և արտասանությունների տարբերություններ և այլն), ընդ որում՝ մասնակիցները կարող են նույնիսկ չգիտակցել այդ ազդեցությունը (ԼԻՀՀ, 2005):

Հարկ ենք համարում նշել, որ լեզուն ոչ միայն մշակույթի հիմնական բաղադրիչն է, այլ նաև մշակույթն ընկալելու միջոց, բանալի: Վերոնշյալ գաղափարը կիրառելի է նաև անհատի մշակութային կարողությունների ոլորտում: Տվյալ անհատին մատչելի բոլոր մշակութային դրսևորումները (ազգային, տարածաշրջանային, հասարակական), սոսկ կողք կողքի չեն համագործակցում, այլ համեմատվում են իրար հետ, հակադրվում և ակտիվորեն փոխազդում՝ ստեղծելով առավել հարստացված, ինտեգրված բազմամշակութային կարողություններ, որտեղ բազմալեզվությունն ընդամենը մեկն է շարունակաբար փոխազդող բազմաթիվ այլ բաղադրիչներից (ԼԻՀՀ, 2005):

Հանրամշակութային հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորման համատեքստում առավել կարևոր նշանակություն ունի լեզվամշակութաբանական մոտեցումը, որի հիմքում այն գաղափարն է, որ լեզուն, լինելով խոսքային հաղորդակցման միջոց, հանդիսանում է նաև մշակույթի մի մասը: Հետևաբար, ուսումնասիրել լեզուն չկապելով այն մշակույթի, մշակութային արժեքների, հարուստ մշակութային ժառանգության ուսումնասիրման հետ, անթույլատրելի է:

Ուսումնական գործընթացում լեզվամշակութաբանական մոտեցումը լայնորեն կիրառվում է օտար լեզվի ուսուցման գործընթացում և ենթադրում է առավել ուշադրություն դարձնել ուսումնասիրվող լեզվի ազգային-մշակութային առանձնահատկության, այլ ոչ թե զուտ

քերականական կանոնների և առանձին տեքստերի ուսումնասիրման վրա:

Լեզվական կարողությունների ձևավորումը կարևոր գործոն է հանդիսանում լեզվական միջոցների զարգացման գործընթացում: «Առաջադրանքը կարող է լեզվական տեսանկյունից բարդ, բայց ճանաչողական տեսանկյունից պարզ լինել, կամ հակառակը, և այդ պատճառով մի գործոնը ուսուցման գործընթացում առաջադրանքների ընտրության ժամանակ կարող է չեզոքացնել մյուս գործոնին: Ամենօրյա սխեմատիկ գիտելիքների առկայությունը սովորողին ազատում է բովանդակության հետ գործ ունենալուց և, փոխգործունեության և հանպատրաստից խոսքային գործունեության դեպքում, կենտրոնանալ քերականական ձևի ավելի ճշգրիտ օգտագործման վրա ((ԼԻՀՀ, 2005, էջ 183):

Համակարգում լեզվի օգտագործման հնարավոր բնագավառերի շրջանակներում առանձնացվում են հետևյալ ոլորտները՝ անձնական, հանրային, մասնագիտական և կրթական: Առանձնացվում են նաև թեմաներ, որոնք կոնկրետ հաղորդակցության գործընթացում քննարկումների, զրույցների, շարադրությունների առարկա են դառնում. «Անձի ներկայացում», «Տուն, ընտանիք, միջավայր», «Առօրյա կյանք», «Ազատ ժամանակ, ժամանց», «Ճանապարհորդություն», «Մարդկային փոխհարաբերություններ», «Առողջություն և խնամք մարմնի նկատմամբ», «Կրթություն», «Գնումներ», «Մնունդ և խմիչք», «Ծառայություններ», «Վայրեր», «Լեզու», «Եղանակ»:

Լեզուն սովորելու և հաղորդակցական կոմպետենցիները զարգացնելու կարևոր գործոն է համարվում խաղային գործունեությունը և լեզվի օգտագործումը գեղագիտական նպատակներով: Գեղագիտական նպատակներով լեզուն օգտագործվում է հետևյալ ոլորտներում՝ երգի կատարում, պատմվածքներ գրել և պատմել, լսել, կարդալ, գրել տեքստեր, աշխատել տարբեր ծավալի գեղարվեստական տեքստերի հետ:

Խաղային տեխնոլոգիայի կիրառման առանձնահատկությունները

Խաղային տեխնոլոգիայի կիրառումը բավականին մեծ հնարավորություններ է ստեղծում ուսումնական գործընթացում: Հետաքրքիր են տարբեր թեմաներով խաղ-ներկայացումների, դերային,

իրավիճակային խաղերի կազմակերպումը, երբ խմբի անդամներից մի քանիսը, ներգրավված լինելով խաղի մեջ, կատարում են որոշակի դեր, կամ նմանակում են որոշակի իրավիճակներ: Այս տեխնոլոգիայով մշակվել և կիրառվել են «Ես էքսկուրսավար եմ», «Փարիզի օդանավակայանում», «Հարցազրույց գործատուի հետ», «Հայաստանը ֆրանսիացու աչքերով», «Ֆրանսիական սուրճի գավաթի շուրջ» թեմաներով խաղերը: Խաղային տեխնոլոգիաներով դասի կազմակերպումը բավականին բարդ գործընթաց է մանկավարժի համար: Այստեղ առավել կարևոր են նախապատրաստական աշխատանքները և ռեֆլեքսիան:

Խաղը պետք է մանրակրկիտ նախապատրաստվի, որպեսզի չվերաձվի զուտ զվարճանքի կամ ժամանցի միջոցի: Պետք է հաշվի առնել յուրաքանչյուր թեմայի քննարկման-ներկայացման դիդակտիկ, զարգացնող և դաստիարակող առանձնահատկությունները: Օտար լեզվի դասաժամին կարևոր է սովորողների բառապաշարի հարստացումը և լեզվական կարողությունների զարգացումը: Յուրաքանչյուր իրավիճակի ներկայացումը առանձնանում է իր զարգացնող բնույթով, քանի որ դրանք հնարավորություններ են ստեղծում որոշակի դեր ստանձնելու համար տեղեկություններ հավաքել, նախօրոք քննարկել և ամբողջական պատկերացնել տվյալ դերը: Օրինակ, ավագ դպրոցականը, ստանձնելով օդանավի ուղեկցորդուհու դերը, նախօրոք պետք է իր բառապաշարը հարստացնի համանման տեքստերի, երկխոսությունների միջոցով, կարողանա պատկերացնել իրեն այդ իրավիճակում և կիրառել ունեցած գիտելիքները կենդանի երկխոսություն վարելու համար, համապատասխան մոտեցում ցուցաբերի օդանավակայանի ուղևորներին, պատշաճ վերաբերվի նրանց ցանկություններին: Այսպիսով, իրավիճակային, դերային խաղերը ունեն դաստիարակչական բնույթ, որոնք նպաստում են բարոյական, համամարդկային արժեքների ձևավորմանը:

«Հարցազրույց գործատուի հետ» թեմայով խաղը պահանջում է համապատասխան գիտելիքներ՝ այս կամ այն մասնագիտական ոլորտում հաղորդակցվելու համար: Այս խաղի նախապատրաստական աշխատանքները ներառում են հետևյալ կողմերը.

- պարզել խաղի մասնակիցների մասնագիտական կողմնորոշումները, հստակեցնել, թե յուրաքանչյուր մասնակից որ ոլորտում կուզենար աշխատել,
- պարզել յուրաքանչյուր մասնակցի պատկերացումները տվյալ մասնագիտական գործունեության վերաբերյալ,
- կատարել համապատասխան առաջադրանք՝ ինքնուրույն տեղեկություններ հավաքել և հարստացնել գիտելիքները տվյալ մասնագիտության բնագավառում:

Խաղային տեխնոլոգիաների կիրառման մեջ կարևոր է քննարկման, վերլուծության և գնահատման փուլը: Առանձնացրել ենք նաև մասնագետների խումբ, որոնք ներգրավված չեն եղել բուն գործընթացում, այլ իրենց մասնագիտական գնահատականն են տվել: Այս մոտեցումը նույնպես դերային խաղի մի մասը կարելի է համարել, քանի որ միևնույն խմբում մի քանի աշակերտ հանդես են եկել փորձագետի դերում: Նրանք, բնավ, չէին կարող հավակնել լինել մասնագետ, սակայն նրանց վրա պարտավորվածություն էր դրված տվյալ իրավիճակին օբյեկտիվ գնահատական տալ, շտկել դասընկերների սխալները, առաջարկել տվյալ իրավիճակի ներկայացման այլընտրանքային տարբերակ:

Յուրաքանչյուր խաղի վերջում ուսուցիչը ամփոփում է արդյունքները, տալիս իր գնահատականը, նշում սխալները և վրիպումները, ինչպես նաև առանձնացնում առավել բարձր արդյունք ցուցաբերած մասնակիցներին:

Ֆրանսերեն լեզվի ավագ դպրոցի չափորոշիչներում ասվում է, որ ավագ դպրոցն ավարտողը պետք է ունենա Ֆրանսիայի և ֆրանսախոս երկրների մշակույթի ու ժողովրդի հասարակական կյանքի մասին գիտելիքներ («Ֆրանսերեն» առարկայի ավագ դպրոցի ծրագրեր և չափորոշիչներ, 2009): Հանձնարարել ենք ուսումնասիրել ֆրանսերենը որպես պետական լեզու ընդունած երկրների՝ Շվեյցարիայի, Բելգիայի, Կանադայի, Լյուքսեմբուրգի, Հաիթիի, Մալիի, Նիգերիայի, Սենեգալի, Կոնգոյի, Ջաիբի մշակութային և լեզվական առանձնահատկությունները: Որպես պարտադիր ուսումնասիրության առարկա առանձնացվել են նշված երկրների վերաբերյալ հետևյալ ոլորտները.

- ընտանեկան հարաբերությունները,
- սերունդների փոխհարաբերությունը,

- կրոնը և ծեսերը,
- ազգային ինքնագիտակցության գաղափարը տվյալ երկրում,
- վարքի նորմերը և հաղորդակցման առանձնահատկությունները,
- արվեստի և գրականության ականավոր գործիչներ:

Ի մի բերելով բոլոր ուսումնասիրությունները և հավաքած նյութերը և բաժանվելով փոքր խմբերի, սովորողները ներկայացնում են սեմինար-ներկայացում որևէ ֆրանսախոս երկրի, մարդկանց և մշակույթի մասին: Այս առաջադրանքն իր մեջ ներառում է մի քանի տեխնոլոգիաների, ինչպես նաև տարբեր ուսումնական առարկաների ինտեգրում, համակարգված ներկայացում, տեխնիկական պատրաստվածություն, ուսումնասիրվող երկրի, նրա մշակույթի, միջանձնային փոխհարաբերությունների վերաբերյալ խորը գիտելիքներ:

Եզրակացություն

Այսպիսով, ընդհանրացնելով սույն հոդվածի հիմնական դրույթները պետք է նշենք, որ հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորման գործընթացում կարևոր դեր ունի Լեզուների իմացության համաեվրոպական համակարգը: Կրթական բարեփոխումների համատեքստում առաջ է քաշվում և հիմնավորվում է կոմպետենտ կրթության գաղափարը, որը դիտարկվում է որպես որևէ ոլորտում յուրաքանչյուր մարդու գործունեության արդյունավետությունը գնահատող և այդ գործունեության որակի հստակ չափանիշները մշակող համակարգ: Դպրոցն, իհարկե, տալիս է միջնակարգ կրթություն, բայց, մյուս կողմից, դպրոցի կարևոր նպատակներից է ապահովել սովորողների սոցիալականացումը, նախապատրաստել նրանց հասարակության մեջ ակտիվ կենսագործունեության: Դպրոցի կրթական միջավայրում է տեղի ունենում անհատի կայացումը: Հանրամշակութային հաղորդակցական կոմպետենցիայի ձևավորումը ոչ միայն իրականանում է լեզուների ուսումնասիրման գործընթացում, այլ նաև դառնում է ավագ դպրոցի առաջնահերթ հիմնախնդիրներից մեկը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Լեզուների իմացության / իրազեկության համաեվրոպական համակարգ. ուսումնառություն, դասավանդում, գնահատում // Նորք Գրատուն, Երևան, 2005.

2. «Ֆրանսերեն» առարկայի ավագ դպրոցի ծրագրեր և չափորոշիչներ. - Եր.: «Կրթական ծրագրերի կենտրոն» ԾԻԳ. 2009 թ., -236 էջ
3. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. / Гл. Ред. В.Н. Ярцева - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. - 685 с.
4. Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С. Теоретические и методические основы социально психологического тренинга. - Л.: ЛГУ, 1999. - 183 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. - Екатеринбург: Изд-во Ур.ГППУ, 2000. - С. 39-45.
6. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) //Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. 2006.- №8.- С.20-26.
7. Основы теории коммуникации: учебник / [под ред. М.А. Васирика]. - М.: Гардарики, 2006. - 615 с.
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 216 с.
9. Сериков В.В. Личностный подход в образовании. - Волгоград : ВГПИ, 1994. - 127 с.
10. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: мат-лы семинара / под ред. А. В.Великановой. - Самара, 2001.
11. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: мат-лы семинара / под ред. А. В.Великановой. - Самара, 2001. - 60 с.
12. Трофимова Г.С. Основы педагогической коммуникативной компетенции: Учеб пособие. - Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1994. - 76с.
13. Эльконин Д. Б. Психология игры.- М.: Педагогика, 1976.-304с.
14. The Encyclopedic Dictionary of psychology. The Dushkin Publishing Group. Ohio: Terry. F. Pettijohn, 1991. 198 p.

ԻՆՏԵՐՆԵՏԱՅԻՆ ԿԱՅՔԵՐ

1. 24.05.2022 թ. Հայաստանի հանրապետության օրենքը կրթության մասին //http://edu.am/index.php?id=5&topMenu=-1&menu1=85&menu2=89&arch=0

2. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 10 сентября. // <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.)

REFERENCES

1. Bermus A. G. Problemy i perspektivy realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Jelektronnyj resurs] // Internet-zhurnal «Jej- dos». - 2005. - 10 sentjabrja. // <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.) (In Russian)
2. Bol'shoj jenciklopedicheskiy slovar'. Jazykoznanie. / Gl. Red. V.N. Jarceva - M.: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 1998. - 685 s. (In Russian)
3. Emel'janov Ju.N., Kuz'min E.S. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy social'no psihologicheskogo treninga. - L.: LGU, 1999. - 183 s (In Russian)
4. «Franseren» ar'arkayi avag dproci c'ragrer & chap'oroshichner. - Er.: «Krt'akan c'ragreri kentron» C'IG. - 236 e'j (In Armenian)
5. Hayastani hanrapetowt'yan o'renqy' krt'owt'yan masin // <http://edu.am/index.php?id=5&topMenu=1&menu1=85&menu2=89&arch=0> (In Armenian)
6. Jel'konin D. B. Psihologija igry.-M.: Pedagogika, 1976. - 304 s. (In Russian)
7. Lezowneri imacowt'yan / irazekowt'yan hamaevropakan hamakarg. owsowm nar'owt'yown, dasavandowm, gnahatowm // Norq Gratown, Er&an, 2005. (In Armenian)
8. Osnovy teorii kommunikacii: uchebnyk / [pod red. M.A. Vasilika]. -M.: Gardariki, 2006. - 615 s. (In Russian)
9. Osnovy teorii kommunikacii: uchebnyk / [pod red. M.A. Vasilika]. - M.: Gardariki, 2006. - 615 s. (In Russian)
10. Petrovskaja L.A. Kompetentnost' v obshhenii. Social'no-psihologicheskij trening. - M.: Izd-vo MGU, 1989. - 216 s. (In Russian)
11. Serikov V.V. Lichnostnyj podhod v obrazovanii. - Volgograd: VGPI, 1994. - 127 s. (In Russian)

12. Sovremennye podhody k kompetentnostno-orientirovannomu obrazovaniju: mat-ly seminara / pod red. A. V. Velikanovoj. - Samara, 2001. - 60 s. (In Russian)
13. Trofimova G.S. Osnovy pedagogicheskoj kommunikativnoj kompetencii: Ucheb posobie. - Izhevsk: Izd-vo Udm. un-ta, 1994. - 76 s. (In Russian)
14. Zeer Je.F. Psihologija lichnostno orientirovannogo professional'nogo obrazovanija. - Ekaterinburg: Izd-vo Ur.GPPU, 2000. - S. 39-45. (In Russian)
15. Zimnjaja I.A. Kompetentnostnyj podhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k problemam obrazovanija? (teoretiko-metodologičeskij aspekt) //Vysšee obrazovanie segodnja: reformy, novovvedenija, opyt. 2006. - №8. - S. 20-26. (In Russian)

ОВИК БЛБУЛЯН - АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, общеевропейская компетенция, образовательные реформы

В статье анализируется общеевропейская компетенция изучения иностранных языков, в рамках которой представлена проблема формирования коммуникативной компетентности учащихся. Необходимость и актуальность коммуникативного обучения иностранным языкам представлена в положениях общеевропейской компетенции изучения иностранных языков и в образовательном стандарте. В статье автор приводит практические советы и примеры использования игровых технологий, направленных на формирование коммуникативной компетентности учащихся.

HOVIK BLBULYAN - THE RELEVANCE OF THE PROBLEM OF FORMATION COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE LEARNERS ACCORDING TO COMMON EUROPEAN FRAMEWORK FOR LANGUAGES

Keywords: *communicative competence, Common European framework, education reforms*

The paper examines Common European Framework of Languages, and the formation of communicative competence of the learners is discussed within this system. The necessity and relevance of communicative teaching of foreign languages are displayed according to the requirements of the Common European Framework of Reference for Languages. The article touches upon practical recommendations and examples of applying game technologies aimed at the formation of the learners' communicative competence.

Ներկայացվել է՝ 25.04.2022

Գրախոսվել է՝ 24.05.2022

**ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ
ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐԻ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ ՀՀ-ՈՒՄ**

ՏԱԹԵՎԻԿ ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ

Համառոտագիր

Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքում (ԵԲԿՏ) շարունակաբար իրականացվող կրթական բարեփոխումները, նոր կորոնավիրուսային համավարակը, ինչպես նաև Հայաստան Հանրապետության հետպատերազմական իրավիճակը նոր խնդիրներ են առաջադրում կրթության որակի ապահովման համակարգին: Հրատապ է դառնում կրթության որակի ապահովման քաղաքականության, դրանցից բխող ռազմավարությունների համաժամանակյա վերափոխման անհրաժեշտությունը: Հաշվի առնելով կրթության որակի ապահովման համակարգի կառավարման մոտեցումների վերանայման հրատապությունը՝ սույն հոդվածում ուսումնասիրվել են բուհերի ռազմավարական կառավարման և որակի ապահովման փոխկապվածությունը, վերլուծվել «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» հիմնադրամի (ՈԱԱԿ) և ՀՀ 13 հավատարմագրված բուհերի ռազմավարական մոտեցումները, վեր հանվել ռկա թերությունները, բացթողումները և հիմնավորել գործող մոտեցումների վերանայման անհրաժեշտությունը կրթության որակի ապահովման ոլորտի հետագա զարգացման տեսանկյունից:

Մասնագիտական գրականության և մի շարք այլ փաստաթղթերի վերլուծությունները ցույց են տալիս, որ բուհերի ռազմավարական զարգացումը մեծապես պայմանավորված է որակի ապահովման գործընթացների արդյունավետ իրականացմամբ: Մինչույն ժամանակ, վերլուծությունները փաստում են, որ ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում իրականացվող գործընթացները լիովին չեն իրականացվում ռազմավարական կառավարման սկզբունքներին ու Բոլոնիայի գործընթացի գաղափարախոսությանը համապատասխան, մասնավորապես ռազմավարությունները մշակելիս բուհերը հաշվի չեն

առնում իրենց ոլորտային առանձնահատկությունները: Ուսումնասիրված բուհերի մեծ մասում դեռևս առկա է խզում ռազմավարական կառավարման ու որակի ապահովման գործընթացների միջև: Թեպետ որակի ապահովումը փաստաթղթերում դիտարկվում է որպես բուհերի գործունեության ռազմավարական զարգացման առանձին բնագավառ, այդուհանդերձ կրթության որակի բարձրացմանն ուղղված խնդիրները գործնականում լուծում չեն ստանում՝ նվազեցնելով բարեփոխումների արդյունավետությունը:

Հիմնաբառեր՝ բարձրագույն կրթություն, որակի ապահովում, ՈԱԱԿ, բուհեր, ռազմավարություն, ռազմավարական կառավարում, որակի ապահովման ցուցանիշներ

Ներածություն

Ներկայումս ՀՀ բարձրագույն կրթական բարեփոխումների առանցքում օրակարգային են բարձրագույն կրթության որակի բարձրացմանն առնչվող հարցերը: Այդ օրակարգային հարցերից անմասն չեն մնում ՀՀ բուհերը՝ որպես կրթության որակի բարձրացման առաջնային պատասխանատուներ և ՈԱԱԿ-ը որպես պետության կողմից լիազորված, բուհերի գործունեությունը և կրթական ծառայությունների որակի արտաքին գնահատող կառույց: Ուստի, բարձրագույն կրթության ոլորտի առաջանցիկ զարգացման և նախատեսվող կրթական բարեփոխումների արդյունավետ իրականացման համար հատկապես կարևոր է վերոնշյալ երկու դերակատարների մշտական համագործակցությունն ու համաժամանակյա արձագանքը բոլոր մարտահրավերներին: Բարձրագույն կրթության ոլորտի զարգացման այս մոտեցումը ենթադրում է կրթության փոխկապակցված քաղաքականությունների, երկարաժամկետ, միջնաժամկետ և կարճաժամկետ ռազմավարական ծրագրերի համաժամանակյա ու փոխկապակցված վերանայումներ՝ հաշվի առնելով ՀՀ-ում և ԵԲԿՏ-ում տեղի ունեցող վերջին զարգացումները, ինչպես նաև ոլորտի հիմնական շահակիցների պահանջները, կարիքներն ու ակնկալիքները: Հաշվի առնելով բուհերի ռազմավարական զարգացման գործում որակի ապահովման գործընթացների դերակատարությունը՝ սույն հոդվածի **նպատակն է՝** վերլուծել ՈԱԱԿ-ի և ՀՀ 13 հավատարմագրված բուհերի քաղաքականությունները, ռազմավարական մոտեցումները և գնահատել վերջիններիս արդյունավետությունը:

Թեպետ ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման (ՈԱ) համակարգի բարելավումը շարունակում է հանդիսանալ կրթության ոլորտի կառավարիչների, մասնագետների, հետազոտողների ուսումնասիրությունների առարկան, այդուհանդերձ, ՀՀ բարձրագույն կրթության ՈԱ գործընթացները ռազմավարական կառավարման տեսանկյունից խորքային ուսումնասիրության չեն ենթարկվել, ինչով էլ պայմանավորված է սույն հետազոտության արդիականությունը և նորույթը:

Սույն հետազոտության ժամանակ կիրառվել են փաստաթղթերի վերլուծության, համադրման և համեմատման մեթոդները: Հետազոտության համար հիմք են ծառայել հայաստանյան և արտասահմանյան գիտական ամսագրերում տպագրված հոդվածների, մենագրությունների, ՈԱԱԿ-ի և ՀՀ 13 հավատարմագրված բուհերի որակի ապահովմանն առնչվող ռազմավարական փաստաթղթերի վերլուծությունները: Հետազոտության արդյունքները կարող են կիրառվել գործող քաղաքականությունների, ռազմավարությունների, դրանցից բխող այլ փաստաթղթերի վերանայման և նոր ռազմավարությունների մշակման գործընթացներում:

Բուհերի ռազմավարական կառավարման ու բարձրագույն կրթության որակի ապահովման կապը

Ռազմավարական կառավարումն ու որակի ապահովումը բուհերի կատարողականի բարձրացման երկու կարևորագույն և փոխկապակցված գործընթացներն են: Ռազմավարական կառավարումը կազմակերպության ռազմավարական պլանավորման, ներքին և արտաքին միջավայրերի ազդեցության գործոնների, ներառյալ մրցակցային դաշտի ուսումնասիրման, հիմնախնդիրների թիրախավորման, ինչպես նաև ռազմավարության իրականացման, վերահսկման, գնահատման և բարելավման փոխկապակցված գործընթացների ամբողջությունն է (Խաչատրյան, 2020, էջ 86): Որակի ապահովումը բուհերի ռազմավարական կառավարման արդյունավետության բարձրացման գործիքներից մեկն է (Rezić et al, 2010, p. 245): Ըստ այդմ՝ բուհերի գործունեության արդյունավետության բարձրացման և հատկապես կրթության որակի ապահովմանն առնչվող հիմնախնդիրների լուծումն անհրաժեշտ է դիտարկել երկարաժամկետ զարգացման տեսանկյունից:

Գիտամանկավարժական գրականության մեջ (Պետրոսյան, 2010. էջ 23, Պետրոսյան, 2013, էջ 111, Kettunen, 2008, p. 324) բուհերում ՈԱ գործընթացների կառավարումը պահանջում է իրատեսական պլանավորում և իրականացում, մասնավորապես՝ բուհերի վրա ազդող արտաքին և ներքին գործոնների ուսումնասիրություն, բուհերի ոլորտային առանձնահատկություններն արտացոլող քաղաքականությունների, դրանցից բխող ռազմավարական գերակայությունների, նպատակների և խնդիրների, որակական և քանակական ցուցանիշների հստակ սահմանում, ինչպես նաև որակի ապահովման գործընթացների գնահատման համընդհանուր մոտեցումների մշակում ու կիրառում: Այս համատեքստում հարկ է նշել, որ բուհերի գործունեության արդյունավետությունը որոշվում է ռազմավարական ծրագրերում սահմանված գնահատման առանցքային ցուցանիշներով (ԳԱՑ), իսկ որակի ապահովման համատեքստում՝ որակի ապահովման ցուցանիշներով (ՈԱՑ): Վերջիններս չափումներ են, որոնք արտացոլվում են բուհերի ռազմավարական ծրագրերում ու գործողությունների պլաններում, ինչպես նաև հիմք են ծառայում բուհերի ռազմավարական կառավարման տարբեր փուլերի արդյունավետության և բուհերի գործունեության որակի ապահովման ոլորտում արձանագրված արդյունքների գնահատման, առկա խնդիրների ու ձեռքբերումների դուրսբերման և դրանց բարելավման ուղղությամբ թիրախային գործողությունների մշակման համար (Շահինյան, 2020, էջ 63):

Հարկ է նշել, որ վերջին քսանամյակում Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում առավել քան երբևէ ընդգծվում է ՈԱ գործընթացների դերը բուհերի ռազմավարական զարգացման գործում: Ներկայումս ԵԲԿՏ-ում բուհերի արտաքին գնահատումն իրականացվում է միասնական մոտեցմամբ. այն է՝ հիմնվել գործող քաղաքականությունների ու ռազմավարական ծրագրերի վրա (Kettunen. 2008, p. 325), քանի որ վերջիններս հանդիսանում են բուհերի ինստիտուցիոնալ կարողությունների բացահայտման ու հեռանկարային զարգացման ուղենիշային փաստաթղթերը:

Այսպիսով, մասնագիտական գրականության ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում որակի ապահովումը բուհերի համար պետք է լինի ռազմավարական զարգացման անկյունաքարերից մեկը՝ իրենց մրցակցային դիրքն

ամրապնդելու ու գրավչությունը բարձրացնելու նպատակով: Ուստի, քաղաքականություններ և ռազմավարություններ մշակելիս բուհերը պետք է հաշվի առնեն կրթության միջազգայնացման պահանջները, կրթության կազմակերպման և ռազմավարական կառավարման սկզբունքները:

ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի արտաքին ապահովման ռազմավարական մոտեցումների վերլուծություն

Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքում (ԵԲԿՏ) և ՀՀ-ում շարունակաբար իրականացվող կրթական բարեփոխումները նոր խնդիրներ են առաջադրել նաև ՀՀ կրթության որակի արտաքին ապահովման (ՈԱԱ) համակարգին: Ուստի, հրատապ է դարձել որակի արտաքին ապահովման գործընթացների կազմակերպման, բուհերի և որակի ապահովման գործակալությունների համագործակցային կապերի զարգացման, գործող քաղաքականությունների և ռազմավարությունների վերափոխման անհրաժեշտությունը: Հաշվի առնելով նշվածը՝ ստորև վերլուծվել են ՈԱԱԿ-ի երեք ռազմավարական ծրագրերը (տե՛ս Աղյուսակ 1)՝ պարզելու, թե վերջիններս ինչպես են իրագործվել ու որքանով են նպաստում բուհերի որակի ներքին ապահովման (ՈՆԱ) գործընթացների զարգացմանը:

Աղյուսակ 1. Որակի արտաքին ապահովման համակարգի մարտահրավերներն ու զարգացման ուղղությունները

	2010-2015թթ	2016-2020թթ	2021-2025թթ
Մարտահրավերներ	<p>1. Կրթական բարեփոխումների ոչ նպատակային իրականացում,</p> <p>2. Աշխատաշուկայի և ոլորտի շահակիցների պահանջներին անհամապատասխանություն,</p> <p>3. Օրենսդրական դաշտում բացթողումներ,</p> <p>4. Կրթության անմատչելիություն,</p> <p>5. Տեղեկատվական ենթակառուցվածքների անհամաչափ զարգացում:</p>	<p>1. Կրթական ծրագրերի որակի հավաստման գործընթացի արդյունավետ կազմակերպում և հանրային ճանաչման ապահովում,</p> <p>2. Մասնագիտական կրթական ծառայությունների շուկայում մրցակցության և ուսանողների շահերի պաշտպանություն,</p> <p>3. Տեղական ՄՈՒՀ-երի առաջխաղացում միջազգային ասպարեզում,</p> <p>4. Մասնագիտական կրթության որակի վերաբերյալ հավաստի տվյալների թափանցիկության, տեղական և օտարերկրյա շահակիցների համար հասանելիության ապահովում:</p>	<p>1. Նոր կորոնավիրուսային համավարակով և Հայաստանի հետպատերազմյա իրավիճակով պայմանավորված մարտահրավերներ</p> <p>2. ԵԲԿՏ-ում տեղի ունեցող կրթական բարեփոխումներով պայմանավորված մարտահրավերներ</p>
Ռազմավարական ուղղություններ	<p>1. ՈԱԱԿ-ի կարողությունների ձևավորումը, մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային համակարգի բարելավում,</p>	<p>1. Կրթական ծրագրերի որակի հավաստման լայնածավալ գործընթացի արդյունավետ կազմակերպում,</p> <p>2. Հիմնադրամի</p>	<p>1. Մասնագիտական կրթության որակի շարունակական բարելավման մշակույթի խրախուսում և ամրապնդում,</p> <p>2. ՀՀ-ում</p>

	<p>2. Մասնագիտական կրթության որակի արտաքին ապահովման համակարգի ստեղծում,</p> <p>3. Որակի մշակույթի ձևավորում,</p> <p>4. ՈԱ փորձագետների բազայի հիմնում,</p> <p>5. ՈԱԱԿ-ի միջազգայնացում:</p>	<p>միջազգայնացում՝ միտված հայաստանյան մասնագիտական կրթության ճանաչման բարձրացման,</p> <p>3. Հիմնադրամի՝ որպես մասնագիտական կրթության ոլորտում որակի արտաքին ապահովում իրականացնող կառույցի ներուժի զարգացում,</p> <p>4. Նախնական և միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների հավատարմագրման գործընթացի մեկնարկ:</p>	<p>փորձագիտական կարողությունների շարունակական զարգացում.</p> <p>3. Շահակիցների հետ նախաձեռնողական (proactive) և շարունակական հաղորդակցում և համագործակցություն,</p> <p>4. Կրթության որակի ձևավորման համար գործող իրավակարգավորմաների համահունչության ապահովում,</p> <p>5. Միջազգային լավագույն փորձի և մշակույթի տարածում,</p> <p>6. ՈԱԱԿ-ի կարողությունների շարունակական զարգացում կարևորելով սովորող կազմակերպության սկզբունքները:</p>
--	--	--	--

ՈԱԱԿ-ի 1-ին՝ 2010-2015թթ ՌԾ-ն բաղկացած է հինգ բաժնից, որտեղ ներկայացվում են ոլորտի համընդհանուր միտումները, մարտահրավերները, ՈԱԱԿ-ի առաքելությունը, անցումային ժամանակահատվածի նպատակները, SWOT վերլուծությունը, գործողությունների պլանը: ՌԾ-ի հիմքում դրված են հետևյալ սկզբունքները (ՈԱԱԿ, 2010, էջ 19-20)՝ 1) ՈԱԱԿ-ի չափանիշների հստակ

համապատասխանություն ՈԱ նպատակին, 2) ՈԱԱԿ-ի մատուցած ծառայությունների թափանցիկություն, իրավաչափություն, հուսալիություն, հաշվետվողականություն շահակիցների համար, 3) ուսանողների պաշտպանություն ցածրորակ կրթական ծառայություններից և արդյունքներից: 2010-2015թթ համար ՈԱԱԿ-ը սահմանել էր հինգ ռազմավարական նպատակ, որոնք բխում են Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագրից: Ընդհանուր առմամբ, 1-ին ՌԾ-ն միտված է եղել ՀՀ-ում ՈԱ ազգային համակարգի ձևավորելուն և ՈԱԱԿ-ի միջազգայնացմանը: Մասնավորապես՝ նշված ժամանակահատվածում մշակվել և հաստատվել է ՈԱ գործընթացների կազմակերպման և իրականացման համար անհրաժեշտ փաստաթղթային հենքը, ՈԱԱԿ-ի աջակցության շնորհիվ ՀՀ բուհերի մեծ մասում ձևավորվել է որակի մշակույթը, պարբերաբար կազմակերպվել են հանդիպումներ, աշխատաժողովներ ՄՌԿ-երի ներկայացուցիչների համար, ՈԱԱԿ-ը դարձել է ճանաչելի միջազգային և եվրոպական կառույցների կողմից, որոշ բուհեր անցել են ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման գործընթաց՝ անկախ փորձագետների գնահատմամբ (ՈԱԱԿ-ի 2011-2015թթ տարեկան հաշվետվություններ): Այսպիսով, ՈԱԱԿ-ին հիմնականում հաջողվել է հաղթահարել անցումային ժամանակաշրջանը, ինչի մասին վկայում են նաև ՈԱԱԿ-ի գործունեության տարեկան հաշվետվությունները և 2016-2022թթ ՌԾ-ի նախաբանը:

ՈԱԱԿ-ի 2-րդ ՌԾ-ն մշակվել է 2016-2020թթ համար: Ուշագրավ է այն հանգամանքը, որ 2016-2020թթ ՌԾ-ում էապես փոխվել են ՈԱԱԿ-ի ռազմավարական մոտեցումները՝ բացառությամբ կառույցի միջազգայնացման ուղղությունից: Եթե անցումային ժամանակահատվածում ՀՀ-ի և հատկապես ՈԱԱԿ-ի համար հիմնական մարտահրավերը կրթության որակի շրջանակի ձևավորումն էր՝ պայմանավորված քաղաքական, տնտեսական, իրավական, սոցիալական, տեխնոլոգիական գործոններով, ապա հաջորդ ռազմավարական ծրագրում ոլորտում առկա մարտահրավերները ՈԱԱԿ-ը կապում է շահակիցների կարիքների հետ: Հաշվի առնելով վերջիններիս կարիքների բացահայտման ուղղությամբ իրականացված վերլուծությունների արդյունքները՝ ՈԱԱԿ-ը 2016-2020թթ համար նախատեսել էր ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման ենթակա

հաստատությունների ցանկում ներառել նաև նախնական և միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններին, որոնց համար պետք է մշակվեին նախնական և միջին մասնագիտական կրթության ոլորտում ՈԱԱ քաղաքականություն և դրանից բխող ընթացակարգեր (Խնդիր 1.1.5): Բացի այդ, սույն ՌԾ-ով նախատեսված էր ՀՀ-ում մեկնարկել ծրագրային հավատարմագրման գործընթացը՝ ապահովելով ուսանողների գերակշիռ մասի շահերը (Խնդիր 1.1.3): Ծրագրի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ 2016-2020թթ համար նախատեսված ռազմավարական նպատակները մասամբ են իրականացվել՝ պայմանավորված ՀՀ օրենսդրական բացերով, կրթական հաստատությունների ֆինանսական միջոցների սակավությամբ, նրանց փորձի պակասով, նոր կորոնավիրուսային համավարակով և մի շարք այլ խոչընդոտող հանգամանքներով: Մասնավորապես՝ ՀՀ-ում պետական և ոչ պետական ՄԿՈՒ հաստատություններից ոչ բոլորն են դիմել և անցել ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման գործընթացը, ինչի մասին վկայում են նաև ՈԱԱԿ-ի ինքնավերլուծության մեջ ներկայացված տվյալները՝ ըստ տարիների (ՈԱԱԿ 2021, էջ 20): Բացի այդ, եթե 2014թ. ՀՀ կառավարության N1397-Ն որոշմամբ արդեն հստակեցված էին հավատարմագրման նոր կարգով ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման դիմելու վերջնաժամկետները, ապա նշված ժամանակահատվածում ծրագրային հավատարմագրումը օրենքով սահմանված կարգով դեռևս իրականացվում էր կամավորության սկզբունքով (ՀՀ կառավարության N1397-Ն որոշում, 11.12.2014):

Այսպիսով, վերոնշյալ ՌԾ-ների ուսումնասիրության արդյունքում կարելի է եզրակացնել, որ ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման 1-ին շրջափուլով հիմնականում իրագործվել են առաջին տասը տարվա համար նախատեսված ՈԱԱԿ-ի երկու ռազմավարական նպատակներն ու խնդիրները:

ՈԱԱԿ-ի 3-րդ և ներկայումս գործող ՌԾ-ն նպատակաուղղված է ՈԱԱԿ-ի ներուժի զարգացմանը, ՀՀ-ում որակի շարունակական բարելավմանը և որակի մշակույթի ամրապնդմանը: ՌԾ-ն հիմնված է հինգ հիմնական արժեքների վրա, որոնք բխում են ՈԱԱԿ-ի գործունեությունից՝ վստահություն, նորարարություն, անաչառություն, հաշվետվողականություն և համագործակցություն (ՈԱԱԿ, 2016, էջ 4-5): Ուշագրավ է, որ ՈԱԱԿ-ի նոր ՌԾ-ն համապատասխանեցված է և բխում է

«Բարձրագույն կրթության և գիտության մասին» ՀՀ նոր օրենքի նախագծից և «ՀՀ կրթության՝ մինչև 2030թ զարգացման պետական ծրագրի» նախագծից: Մասնավորապես՝ ծրագրի առանցքում բոլոր ոլորտների մասնագետների փորձագիտական կարողությունների զարգացումն է, շահակիցների հետ համագործակցային կապերի ընդլայնումը, ՀՀ օրենսդրությանը և միջազգային պահանջերին իրավակարգավորումների համապատասխանության ապահովումը, միջազգային գործընկերության ամրապնդումը, կառույցի կարողությունների զարգացումը, ֆինանսական կայունության ապահովումը, հայկական սփյուռքի ներուժի հաշվառմամբ՝ լավագույն փորձի փոխանցման նպաստումը, որոնք համահունչ են նոր օրենքի և կրթության զարգացման ծրագրի նախագծերի գաղափարախոսությանը:

ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ներքին ապահովման ռազմավարական մոտեցումների վերլուծություն

ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի ներքին ապահովման ռազմավարական մոտեցումները պարզելու նպատակով՝ ուսումնասիրվել են 13 բուհերի (տե՛ս Աղյուսակ 2) ինստիտուցիոնալ կարողությունների ինքնավերլուծությունները, փորձագիտական զեկույցները, բարելավման պլանները, ՌԾ-ները, ՈԱ գործընթացները կանոնակարգող փաստաթղթերը:

Աղյուսակ 2. Ուսումնասիրված բուհերի ցանկը

ՊԵՏԱԿԱՆ ԲՈՒՀԵՐ	
1.	Երևանի պետական համալսարան (ԵՊՀ)
2.	Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան (ԲՊՀ)
3.	Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան (ՀՊՏՀ)
4.	Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան (ՀՊՄՀ)
5.	Հայաստանի ազգային պոլիտեխնիկական համալսարան (ՀԱՊՀ)
6.	Երևանի Մ. Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարան (ԵՊԲՀ)
7.	ՀՀ Ոստիկանության կրթահամալիր
8.	Հայաստանի ազգային ագրարային համալսարան (ՀԱԱՀ)
9.	ՀՀ պետական կառավարման ակադեմիա (ՀՀ ՊԿԱ)

10	Երևանի Կոմիտասի անվան պետական կոնսերվատորիա (ԵՊԿ)
ՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍՆԱԿՑՈՒԹՅԱՄԲ ԲՈՒՎԵՐ	
1.	Հայաստանի եվրոպական համալսարան (ՀԵՀ)
ՈՉ ՊԵՏԱԿԱՆ ԲՈՒՎԵՐ	
1.	Եվրասիա միջազգային համալսարան (ԵՄՀ)
2.	Երևանի «Գլաժոր» համալսարան

Վերոնշյալ ՀՀ բուհերի ընտրությունը պայմանավորված է հետևյալ հանգամանքներով՝

- ընտրված բուհերը պատրաստում են ՀՀ ռազմավարական առաջնահերթություն ունեցող ոլորտների (կառավարում, տնտեսագիտություն, գյուղատնտեսություն, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ, բժշկություն, անվտանգություն, մանկավարժություն, իրավագիտություն, երաժշտություն և այլն) մասնագետներ,
- ընտրված բուհերն ապահովում են պետական մակարդակում ՊԴ կազմի և ուսումնառողների թվի մեծամասնությունը՝ ըստ իրենց ինքնավերլուծություններում ներկայացրած տվյալների,
- ընտրված բուհերն անցել են պետական ինստիտուցիոնալ հավատարմագրում վերջին հինգ տարվա ընթացքում կամ գտնվում են մշտադիտարկման և/կամ վերահավատարմագրման փուլում:

Ստորև ներկայացվում են հետազոտության ընդհանրացված արդյունքները:

Ուսումնասիրված գրեթե բոլոր բուհերում (բացառությամբ ԵՊԿ-ի՝ ըստ վերջինիս հավատարմագրման փորձագիտական զեկույցի) որակի ապահովման գործընթացների կանոնակարգման նպատակով գործում են հայեցակարգեր, քաղաքականություններ, դրանցից բխող ռազմավարություններ, կարգեր, ընթացակարգեր, ՈԱ ձեռնարկներ: Հարկ է նշել, որ ուսումնասիրված բուհերի փաստաթղթերը ֆորմալ առումով սահմանում են այն հիմնարար սկզբունքները, մոտեցումները և ուղղությունները, որոնք անհրաժեշտ են քաղաքականության իրականացման և, հետևաբար, ՈԱ հիմնախնդիրները լուծելու համար: Այդուհանդերձ, ներքին և արտաքին գործոնները երբեմն թույլ չեն տվել և տալիս ՈԱ քաղաքականությունն իրականացնել բուհի գործունեության բոլոր ուղղություններով, ինչը նաև արձանագրված է ուսումնասիրված բուհերի ինքնավերլուծություններում և փորձագիտական զեկույցներում:

Սույն հետազոտության համաձայն՝ որոշ բուիերի դեպքում ՈԱ քաղաքականությունները լրամշակման ու վերանայման անհրաժեշտություն ունեն, քանի որ դրանք ընդհանրական են, ժամանակավրեպ և չեն արտացոլում ՀՀ-ում և ԵԲԿՏ-ում տեղի ունեցող իրողությունները, ինչպես նաև բուիերի ոլորտային առանձնահատկությունները: Որոշ դեպքերում ՈԱ քաղաքականությունների մեջ հստակեցված չեն բուիերի առաջնահերթությունները և նախատեսվող քայլերը:

Ուշագրավ է, որ ուսումնասիրված բոլոր քաղաքականությունների հիմքում ընկած է ՊԻԳԲ (պլանավորում-իրականացում-գնահատում-բարելավում) շրջափուլը: Սակայն, ինքնավերլուծությունների, փորձագիտական զեկույցների, բուիերի պաշտոնական կայքէջերում հրապարակված վերլուծությունների ուսումնասիրության արդյունքները թույլ են տալիս եզրակացնել, որ այս առումով բուիերը մասամբ են իրականացնում իրենց որդեգրած քաղաքականությունը: Բուիերի մեծ մասը բազմաթիվ գործընթացների պարագայում դեռևս ՊԻԳԲ շրջափուլի պլանավորման և իրականացման փուլերում են, թեև վերահավատարմագրման պարագայում արդեն իսկ պետք է գնահատվեին և բարելավվեին մի շարք գործընթացներ: Այսպիսով, կարելի է եզրակացնել, որ բուիերում ՈԱ գործընթացների պարբերաբար գնահատման ու վերանայման մեխանիզմներն ինստիտուցիոնալ մակարդակով դեռ չեն գործում:

Բուիերի ՈԱ քաղաքականություններում առանձնակի ընդգծվում է նաև բուիերի տարբեր գործընթացներում շահակիցների դերակատարությունն ու նրանց հաշվետու լինելը: Ուշագրավ է, որ նշված գործընթացներում շահակիցների ներգրավվածությունն ուսումնասիրված բոլոր բուիերի թույլ կողմերից է: Արտաքին շահակիցների մասնակցությունը սահմանափակվում է հիմնականում հարցումներով, ֆոկուս խմբային հանդիպումներով, որոշ դեպքերում՝ ամփոփիչ ատեստավորման հանձնաժողովում ներգրավվածությամբ, ֆորմալ առումով՝ բուիերի Հոգաբարձուների խորհուրդներում ընդգրկվածությամբ, իսկ ներքին շահակիցների դեպքում՝ հարցումներով և հանդիպում-քննարկումներով, երբեմն ինքնագնահատման գործընթացներում մասնակցությամբ: Միաժամանակ, բացակայում է այդ գործընթացների արդյունքների որակական ընդհանրացումը: Ընդ որում՝

գրեթե բոլոր բուհերի փորձագիտական զեկույցներում շեշտադրվում է այն գաղափարը, որ հարցումների, քննարկումների վերլուծության արդյունքները չեն տրամադրվում շահակիցներին, հետևաբար վերջիններս հստակ պատկերացում չունեն նախատեսված և իրականացված փոփոխությունների մասին: Այսպիսով, կարելի է եզրակացնել, որ ՀՀ բուհերում շահակիցների ներգրավվածությունը և հաշվետվողականության ապահովումն առավելապես դիտվում են որպես հավատարմագրման պահանջ, քան քաղաքականությունների լիակատար իրականացման և բուհում ինստիտուցիոնալ առումով որակի մշակույթի ձևավորման անհրաժեշտություն:

ՀՀ բուհերի ՈԱ քաղաքականությունները հիմնականում արտահայտված են ՌԾ-ներում: ՈԱ գործընթացների կատարելագործումը ուսումնասիրված ՀՀ բուհերի ռազմավարական առանցքային նպատակներից մեկն է: Սակայն, հարկ է նշել, որ նախատեսված ռազմավարական գործողությունների մեծ մասը գլխավորապես ուղղված է կրթական ծրագրերի, դասավանդման որակի ու ռեսուրսների բարելավմանը, մինչդեռ ՈԱ ընդգրկում է բուհի գործունեության այլ տիրույթներ ևս՝ կառավարում, հետազոտություն, հասարակական պատասխանատվություն, ուսանողների առաջընթաց, միջազգայնացում և այլն: Այլ կերպ ասած, վերջիններս չեն կազմում բուհերի որակի ներքին կառավարման միասնական համակարգի մաս, ինչը խոչընդոտում է այդ համակարգի արդյունավետ գործառնմանն ու հետագա զարգացմանը: Այս համատեքստում ուսումնասիրված բուհերից միայն ԲՊՀ-ի, ԵՄՀ-ի, ՀԱԱՀ-ի և ԵՊՀ-ի ՌԾ-ներն են, որոնք ներառում են հստակ խնդիրներ և/կամ գործողություններ՝ ուղղված ՈԱ գործիքակազմով վերոնշյալ տիրույթների բարելավմանը: Հետաքրքրական է նաև այն, որ ի տարբերություն մյուս բուհերի ՌԾ-ների՝ ԵՊՀ, ԵՄՀ գործող ՌԾ-ներում ՈԱ չի դիտարկվում որպես առանձին ռազմավարական ուղղություն, սակայն իրենց ռազմավարական նպատակների իրագործումը բուհերն անխուսափելիորեն փոխկապակցում են ՈԱ հետ՝ կարևորելով վերջինիս դերակատարությունը բոլոր գործընթացներում:

ՀՀ բուհերի մեծ մասն իրենց ՌԾ-ներում կրթական ծրագրերի որակի ապահովումը դիտարկում է՝

- աշխատաշուկային և ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակին դրանց համապատասխանեցմամբ,

- կրթական ծրագրերի բովանդակության վերանայմամբ,
- կրթական վերջնարդյունքների և դասավանդման, ուսումնառության, գնահատման մեթոդների համապատասխանեցմամբ,
- սովորողների ընթացիկ և ամփոփիչ ատեստավորման գործընթացների կատարելագործմամբ,
- կրթական ծրագրերի վերանայման աշխատանքներում շահակիցների ներգրավվածության ապահովմամբ,
- կրթության և հետազոտության կապի ապահովմամբ,
- գրագողության կանխարգելման նոր մեխանիզմների մշակմամբ ու կիրառմամբ,
- արհեստավարժ ՊԴ կազմի առկայությամբ, հետևապես ՊԴ կազմի մասնագիտական և հետազոտական գործունեության խրախուսմամբ,
- ուսումնական գործընթացում ուսանողակենտրոն մոտեցումների կիրառմամբ,
- ծրագրային հավատարմագրմամբ և այլն:
 ՀՀ բուհերը ՈԱ համակարգի ռազմավարական զարգացումն հնարավոր են համարում՝
- կառուցվածքային ստորաբաժանումների ընթացիկ ինքնագնահատմամբ,
- բուհի ինստիտուցիոնալ կարողությունների գնահատմամբ,
- որակի արտաքին գնահատմամբ,
- կառուցվածքային ստորաբաժանումներում ՈԱ գործիքակազմի կիրառմամբ,
- հաշվետվողականության և թափանցիկության ապահովմամբ,
- ինստիտուցիոնալ մակարդակում ՈԱ ուղղված իրազեկման միջոցառումների իրականացմամբ,
- վարչական կազմի կատարողականի գնահատման համակարգի ձևավորմամբ ու գործառմամբ,
- ՈԱ գործընթացներում շահակիցների ներգրավվածությամբ,
- ՈԱ առնչվող փաստաթղթային հենքի վերամշակմամբ,
- բուհի կառուցվածքային ստորաբաժանումների հետ ՈՆԱ կառույցների համագործակցության ապահովմամբ և այլն:

Ընդհանուր առմամբ, վերոնշյալ ռազմավարական գործողությունները միտված են ՈՆԱ համակարգերի կայացմանն ու զարգացմանը: Բուհերն իրենց ՌԾ-ներում սահմանել են այդ

գործողությունների գնահատման ԳԱՑ-եր: Այդուհանդերձ, հարկ է նշել, որ ուսումնասիրված ՌԾ-ները զերծ չեն նաև մի շարք թերություններից:

1) Նախ, ռազմավարական և որակի կառավարման տեսանկյուններից վերոնշյալ գործողությունների իրականացման արդյունավետությունը մեծամասամբ պայմանավորված է կառավարման և կրթության ՈԱ ոլորտում փորձառություն ունեցող, մասնագիտացված անձնակազմից: Ուստի, ՌԾ-ներում ՈԱ կառույցների անձնակազմի մասնագիտական որակների զարգացումը բուհերի համար անխուսափելիորեն պետք է լինի առաջնային նպատակներից մեկը, քանի որ որոշումների կայացման հիմքում պետք է լինեն ՈԱ կառույցների կատարած վերլուծության արդյունքները: Այս համատեքստում գովելի է ԲՊՀ-ի փորձը, որի համար ռազմավարական խնդիր է «ազգային և միջազգային մակարդակներում մասնագիտական որակների զարգացմանն ուղղված վերապատրաստումներին մասնակցությունը, ՈԱ ոլորտին առնչվող գիտական կամ այլ բնույթի հետազոտությունների իրականացումը և որակավորման բարձրացումը, ինչպես նաև հեղինակավոր կառույցների (օրինակ՝ American Society for Quality, Project Management Institute) կազմակերպած քննություններին մասնակցությունն ու հավաստագրերի ձեռքբերումը»:

2) Ինչպես քաղաքականությունների դեպքում, այնպես էլ ՌԾ-ներում թիրախավորված չեն բուհերի մեծ մասի ոլորտային առանձնահատկությունները (բացառությամբ ԵՊԲՀ, ՀԱԱՀ): Զուգահերելով բուհերի գործող և նախորդ ռազմավարությունները՝ կարելի է եզրակացնել, որ ուսումնասիրված բուհերի մեծ մասը (բացառությամբ ԵՊՀ-ի, ԵՄՀ-ի և ԲՊՀ-ի) ռազմավարական ուղղությունների փոփոխություններ չեն կատարել, մինչդեռ կրթական բարեփոխումները և բուհերի առջև ծառայած մարտահրավերները ենթադրում են նաև համապատասխան վերանայումներ ՌԾ-ներում և գործողությունների պլաններում: Այս համատեքստում հարկ է նշել, որ ուսումնասիրվել է ՀՊՄՀ-ի միայն 2016-2020թթ ՌԾ-ն, քանի որ դրանից հետո այլ փաստաթուղթ դեռևս չի հաստատվել և հրապարակվել, ուստի գնահատականներ տալ փոփոխությունների վերաբերյալ ներկայումս հնարավոր չէ:

3) Թեպետ բուհերի ՌԾ-ներում նախատեսված գործողությունների համար սահմանված են ԳԱՑ-եր, այդուհանդերձ դրանցով հնարավոր չէ չափել

բոլոր գործողությունների արդյունքները, հետևաբար նաև նպատակների իրագործված լինելու աստիճանը:

4) Բուհերի մեծ մասի ՌԾ-ներում էական խզում կա կառավարման և ՈԱ համակարգերի միջև, քանի որ գործողությունները միտված չեն կառավարման համակարգի թափանցիկության ու հաշվետվողականության ապահովմանը:

5) Բուհերի ՌԾ-ների մեծ մասի առաջնահերթություններում չի արտացոլվում ՈԱ գործընթացների կարևորությունը:

Եզրակացություն

Այսպիսով, ռազմավարական կառավարումն ու որակի ապահովումը միմյանց փոխկապակցված ու փոխլրացնող գործընթացներ են՝ միտված բուհերի ինստիտուցիոնալ կարողությունների զարգացմանը, հետագա կատարելագործմանն ու բուհերի մրցակցային դիրքի բարելավմանը:

Ուսումնասիրելով ՀՀ բարձրագույն կրթության որակի արտաքին և ներքին ապահովման գործընթացներին առնչվող ռազմավարական նշանակություն ունեցող փաստաթղթերը՝ կարելի է փաստել, որ ՀՀ բուհերում առաջնահերթ խնդիրներից է ռազմավարական կառավարման և ՈԱ գործընթացների միջև կապի խզումը: Վերջինիս նպաստում են նաև կառավարման գործընթացներում ՊԻԳԲ որակի կառավարման սկզբունքի թերի կիրառումը, կառավարման ու ՈԱ գործընթացներում շահակիցների ներգրավվածության սակավությունն ու շահագրգռվածությունը, կրթական ծրագրերի բարելավման վրա միջազգայնացման գործընթացների թույլ ազդեցությունը, ներքին և արտաքին գործոնների նպատակային վերլուծությունների բացակայությունը, որոշ դեպքերում նաև՝ փաստաթղթային հենքերի և ՈՆԱ գործող համակարգերի անհամապատասխանությունը: Բարձրագույն կրթության համակարգում առկա այսօրինակ խնդիրների ու խոչընդոտների բազմազանությունը խոչընդոտում է Հայաստանին համընթաց շարժվել արդիական կրթական բարեփոխումներին և պահանջներին ու նվազեցնում հավատարմագրման գործընթացի արդյունավետությունը: Հիմք ընդունելով նշվածը՝ բուհերը և ՈԱԱԿ-ը պետք է մշակեն ու կիրառեն այնպիսի ռազմավարական մոտեցումներ, որոնք փոխլրացնում են իրար, բխում են պետական գերակայություններից, նպատակաուղղված են ՀՀ կրթական համակարգի մրցունակության բարձրացմանը, հասարակության և իրենց առանցքային

շահակիցների սոցիալական ու կրթական պահանջմունքների և կարիքների բավարարմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Խաչատրյան Ռ., (2020), Ռազմավարական կառավարման մոդելի գործառնականությունը ՀՀ բուհերում, ՊԿԱ «Հանրային կառավարում» գիտական հանդես 2, էջ 84-96:
2. Շահինյան Ա., (2020), Բուհերի գործունեության որակի ապահովման ցուցանիշների սահմանման հիմնադրույթները, սկզբունքներն ու մոտեցումները, Բանբեր Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանի, Մանկավարժություն և հասարակական գիտություններ 2(53), էջ 61-76:
3. Պետրոսյան Հ., (2010), Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման գործընթացի կառավարման մանկավարժական տեխնոլոգիաներ (տեսությունն ու պրակտիկան), Մենագրություն, Երևան, «Ան-Ջոն» հրատարակչություն:
4. Պետրոսյան Հ., (2013) Կոմպետենտային մոտեցումը և մասնագիտական կրթության որակի ապահովումը, Մենագրություն, Երևան, Հեղինակային հրատարակություն:
5. ՀՀ կառավարության որոշումը 2011 թվականի հունիսի 30-ի N 978-Ն որոշման մեջ լրացում և փոփոխություններ կատարելու մասին, N1397-Ն, 11.12.2014 <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=94522>:
6. Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն, (2010), ՈԱԱԿ-ի ռազմավարական ծրագիր 2010-2015. Անցումային ժամանակաշրջան, Երևան:
7. Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն, (2016), ՈԱԱԿ-ի ռազմավարական ծրագիր 2016-2020, Երևան:
8. Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն, (2021), ՈԱԱԿ-ի ռազմավարական ծրագիր 2021-2025, Երևան:
9. Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն, (2021), Ինքնավերլուծության զեկույց, Երևան:
10. Kettunen, J. (2008). A Conceptual Framework to Help Evaluate the Quality of Institutional Performance. *Quality Assurance in Education*, 16(4), 322-332.
11. Rezić, S., Tomić, D., Majstorović, V. (2010, 11-18 September). Strategic Management of University Based on Quality Assurance System. 14th

International Research/Expert Conference” Trends in the Development of Machinery and Associated Technology”, Mediterranean Cruise, 245-248 (<https://www.tmt.unze.ba/zbornik/TMT2010/062-TMT10-117.pdf>).

12. Алферова Л. В., Королева Л. А., Нагорная О. С. (2018). Стратегическое Планирование и Управление Качеством Высшего Образования: Международные Стандарты и Национальная Специфика. Модели, системы, сети в экономике и управлении, 1(25), 4-17.

REFERENCES

1. Xachatryan R., Razmavarakan karavarman modeli gorcarnakanowtyowny HH bowherowm, PKA «Hanrayin karavarowm» gitakan handes 2, 2020, pp. 84-96, (In Armenian).
2. Shahinyan A., Bowheri gorcowneowtyan oraki apahovman cowcanishneri sahmanman himnadrowytneri, skzbownqneri ow motecowmneri, Banber Er&ani V. Bryowsovi anvan petakan lezvahasarakagitakan hamalsarani, Mankavarjhowtyown & hasarakakan gitowtyownner 2(53), «Lingva» hratarakchowtyown, 2020, pp.61-67, (In Armenian).
3. Petrosyan H., (2010), Masnagitakan krtowtyan oraki apahovman gorcyntaci karavarman mankarvarjhakan texnologianer (tesowtyownn ow praktikan), Menagrowtyown, Er&an, «An-Jon» hratarakchowtyown, (In Armenian).
4. Petrosyan H., (2013) Kompetentayin motecowmy & masnagitakan krtowtyan oraki apahovowmy, Menagrowtyown, Er&an, Heghinakayin hratarakowtyown, (In Armenian).
5. HH karavarowtyan N1397-N oroshowm, 11.12.2014, (In Armenian).
6. Masnagitakan krtowtyan oraki apahovman azgayin kentron, (2010), OAAK-i razmavarakan cragir 2010-2015. Ancowmayin jhamanakashrjan, Er&an, (In Armenian).
7. Masnagitakan krtowtyan oraki apahovman azgayin kentron, (2016), OAAK-i r'azmavarakan cragir 2016-2020, Er&an, (In Armenian).
8. Masnagitakan krtowtyan oraki apahovman azgayin kentron, (2021), OAAK-i r'azmavarakan cragir 2021-2025, Er&an, (In Armenian).
9. Masnagitakan krtowtyan oraki apahovman azgayin kentron, (2021), Inqnaverlowcowtyan zekowyc, Er&an, (In Armenian).
10. Alferova L. V., Koroleva L. A., Nagornaja O. S. (2018). Strategicheskoe Planirovanie i Upravlenie Kachestvom Vysshego Obrazovanija:

Mezhdunarodnye Standarty i Nacionalnaja Specifika. Modeli, sistemy, seti v jekonomike i upravlenii, 1(25), pp. 4-17, (In Russian).

ТАТЕВИК МОВСИСЯН - СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССАМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РА

***Ключевые слова:** высшее образование, обеспечение качества, НЦОКПО, вузы, стратегия, стратегический менеджмент, показатели обеспечения качества*

Продолжающиеся образовательные реформы в Европейском пространстве высшего образования (ЕПВО), COVID-19 и послевоенная ситуация в Армении поставили перед системой качественного образования Республики Армения новые проблемы. Необходимость одновременной трансформации политики и стратегии стала насущной. Принимая во внимание актуальность пересмотра управленческих подходов к системе обеспечения качества образования РА, в данной статье анализируются взаимосвязь между стратегическим управлением и обеспечением качества, стратегические подходы НЦОКПО и 13 аккредитованных вузов.

Анализ профессиональной литературы и ряда других документов показывает, что стратегическое развитие вузов во многом обусловлено эффективной реализацией процессов обеспечения качества. В то же время исследование доказывает, что процессы в системе высшего образования РА не в полной мере реализуются в соответствии с принципами стратегического управления и идеологией Болонского процесса. В частности, при разработке стратегий вузы не учитывают свои отраслевые особенности. В большинстве исследованных вузов все еще существует разрыв между процессами стратегического управления и обеспечения качества. Хотя в документах обеспечение качества рассматривается как отдельное направление стратегического развития деятельности вузов, вопросы, направленные на повышение качества образования, практически не решаются, что снижает эффективность реформ.

TATEVIK MOVSISYAN - STRATEGIC APPROACHES TO QUALITY ASSURANCE PROCESSES OF HIGHER EDUCATION IN THE RA

Keywords: *higher education, quality assurance, ANQA, HEIs, strategy, strategic management, quality performance indicators*

The ongoing educational reforms in the European Higher Education Area (EHEA), the COVID-19 and the post-war situation in Armenia have arisen new issues for the quality education system of the Republic of Armenia. The need for simultaneous transformation of the policies and strategies have become urgent. Taking into account the urgency of reviewing the management approaches to the education quality assurance system of the RA, the interrelationship between the strategic management and quality assurance, the strategic approaches of ANQA and 13 accredited HEIs are analyzed in this article.

The analysis of a professional literature and a number of other documents shows that strategic development of the HEIs is largely conditioned by the effective implementation of quality assurance processes. At the same time, the research proves that the processes in the RA higher education system are not fully implemented in accordance with the principles of strategic management and the ideology of the Bologna process. Particularly, while developing strategies, the HEIs do not take into account their sectoral peculiarities. In most of the studied HEIs, there is still a gap between the strategic management and quality assurance processes. Although in the documents quality assurance is considered as a separate direction of strategic development of the activities of the HEIs, the issues aimed at improving the quality of education are not practically solved, thus reducing the effectiveness of reforms.

Ներկայացվել է՝ 11.04.2022

Գրախոսվել է՝ 24.05.2022

**ՑԱՆՑԱՅԻՆ ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՆԵԹՈԿՐԱՏՆԵՐԸ՝
ՈՐՊԵՍ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐԻ ԴԵՐԱԿԱՏԱՐ**

ՀԱՅԿ ՓԱՅՏՅԱՆ

Համառոտագիր

21-րդ դարում ազգ-պետությունների համար ի հայտ է եկել մի նոր առանցքային մարտահրավեր, որը պայմանավորված է ցանցային հասարակության ձևավորման գործընթացով: Տեղեկատվա-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների զարգացման արդյունքում նոր թափ ստացած համաշխարհայնացման գործընթացը գնալով ավելի է սպառնում կլանելու ազգային ու ինքնատիպը: Ազգային և ավանդական ընտրանիների կողքին սկսել են առաջանալ նոր դերակատարներ, մասնավորապես ներթրատները (վիրտուալ ցանցերի կազմակերպիչները): Ստեղծված նոր իրականության պայմաններում առավել քան արդիական է դառնում ցանցային դարաշրջանում արդիականացմանն ու նորարացմանը զուգահեռ պահպանել և զարգացնել սեփական ազգային դիմագծերը, քաղաքակրթական եզրերը և արժեքային համակարգերը:

Հիմնաբառեր՝ ընտրանի, ներթրատ, ցանցեր, վիրտուալ տիրույթ, տեղեկատվա-հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ, ազգային արժեքահային համակարգ

Ներածություն

Մենք ապրում ենք ցանցային դարում: Ցանցերը փոխում են հասարակական դաշտը, քաղաքական գործընթացների տրամաբանությունն ու բնույթը, մարդկային վարքաբանությունը, սոցիալական իրականությունը (Ferguson, 2019): Սակայն հարց է առաջանում՝ ի՞նչ որակի և մակարդակի փոփոխությունների մասին է խոսքը: Որոնք են այն մարտահրավերները, որոնց առերեսվում է ցանցային դարաշրջան մուտք գործած մարդկային հասարակությունը:

Ցանցային տեխնոլոգիաները մարդկության առջև բացում են աննախադեպ հնարավորություններ, խոսքը մասնավորապես

վերաբերում է այն հանգամանքին, որ նորագույն տեղեկատվա-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների միջոցով ստեղծված տարատեսակ ցանցերը ակնթարթորեն միավորում և մեկտեղում են հսկայական թվաքանակով մարդկանց մեկ՝ վիրտուալ տարածքում միևնույն ժամանակ: Սա, իհարկե, ընկած է որակական այն հեղափոխական փոփոխությունների հիմքում, որոնք տեղի են ունենում համակեցության բոլոր ոլորտներում:

Սակայն մեծագույն մտավախություն կա, որ համաշխարհային միասնական ցանցն ի վերջո վերացնելու է քաղաքակրթական տարատեսակ ինքնություններին բնորոշ չափորոշիչներն ու բնութագրիչները, ազգային ինքնատիպ արժեշահային համակարգերը, ավանդույթներն ու սովորույթները (Castells, 2010):

Հետևաբար, ցանցային բնույթի դարաշրջանում յուրաքանչյուր հասարակության առջև ծառայած մեծագույն մարտահրավերն է իր ազգային ինքնատիպության և իրեն բնորոշ արժեշահային համակարգի պահպանումն ու արդիականացումը՝ բնականաբար այն նորագույն պահանջներին և միտումներին համադրելու և ներդաշնակելու միջոցով:

Ինֆորմացիոն (ցանցային) հասարակության ձևավորումը

Քաղաքակրթական բազմադարյա միտքը ժամանակի և տարածության տարբեր հատվածներում նպատակ է հետապնդել հասարակական, սոցիալ-քաղաքական, տնտեսական և համակեցության մնացած բնագավառներում մարդկության կուտակած գիտելիքներն ու փորձը համակարգել և տիպաբանել: Քաղաքակրթական փորձի դիտարկման համար էական, եթե ոչ առանցքային գործոն է հանդիսանում տեխնոլոգիական առաջընթացը: Հասարակական-քաղաքական զարգացումները, ինչպես նաև դրանց որպիսությունը, բնույթը, զարգացման տեմպերը մեծապես կախված են ժամանակի տեխնոլոգիաներից: Պետք է անպայման նշել, սակայն, որ վերոնշյալ երևույթների միջև գոյություն ունեցող հարաբերակցությունը միակողմանի չէ, որովհետև տեխնոլոգիական առաջընթացների անխուսափելի անհրաժեշտությունն ուղղակիորեն կապված է հասարակական, տնտեսական, սոցիալ-քաղաքական, ինչու ոչ, նաև մշակույթի ոլորտներում քանակական և որակական կուտակման արդյունքում ամբարված էներգիայի և ձևավորված պահանջարկի հետ (Бард, Зодерквист, 2005):

Քաղաքակրթական մտքի կուտակած փորձն ու գիտելիքները, ոչ այլ ինչ են, եթե ոչ տեղեկույթ, ինֆորմացիա: Քաղաքակրթական միտքը, ելնելով ժամանակի տեխնոլոգիական միջոցների և հաղորդակցական հնարավորությունների զարգացման մակարդակից, ձևավորել և կատարելագործել է այդ տեղեկույթը ապագա սերունդներին թողնելու եղանակներ՝ սկսած ժայռափոր արձանագրություններից, սեպագրերից, մագաղաթներից վերջացրած տպագիր առաջին սարքերով և գրքերով:

Ցանկացած հասարակությունում, որպես կանոն, առկա տեղեկատվությունը գլխավորապես կենտրոնացված է եղել իշխող սահմանափակ թվով վերնախավի ձեռքում, որն էլ տնօրինել և կարգավորել է դրա փոխանցումը՝ ըստ իր հայեցողության և իր կողմից սահմանված առաջնահերթությունների: Այլ բառերով ասած՝ իշխանական կառույցներն են որոշել, թե որ տեղեկությունը ինչ չափաբաժնով է հարկավոր հրամցնել հասարակության այլ խմբերի ներկայացուցիչներին և, որ պակաս կարևոր չէ, ո՞ր հարացույցի և պարադիգմայի կաղապարների պահանջներին համապատասխան (Մարգարյան, 2019):

Մինչ կապիտալիստական հարաբերությունների ի հայտ գալը յուրաքանչյուր հանրույթի ներկայացուցիչների գերակշիռ հատվածը հիմնականում անտեղյակ է եղել գոյություն ունեցող տեղեկույթից և տեղեկատվական հոսքերից, իսկ արդեն արդյունաբերական հասարակության ձևավորումով պատկերը կտրուկ փոխվում է: Համակեցական կյանքի կառուցակարգման նոր պարադիգման թելադրում էր տնտեսական, քաղաքական, մշակութային կյանքի կազմակերպման իր պահանջները: Իսկ այդ պահանջներն էլ իրենց հերթին առաջնակարգ նշանակություն էին տալիս համընդհանուր կրթական մակարդակի բարձրացմանը, այլ կերպ ասած՝ տարասեռ տեղեկույթի հանրայնացմանը (Бард, Зодерквист, 2005):

Սակայն դեռ անփոփոխ էր մնում մեկ կարևոր, եթե ոչ անգամ առանցքային, հանգամանք՝ նոր տեղեկույթը գեներացնում, իսկ նախկինում ամբարված փորձն էլ վերածնակերպում էին ոչ բոլորը: Դա շարունակում էր մնալ փոքրաթիվ ընտրյալների «մենաշնորհը», ովքեր էլ, իրենց խմբային շահերին համահունչ, ստեղծում և մնացածներին էին հրամցնում անհրաժեշտ տեղեկատվությունը. այլընտրանք գրեթե չկար: Այդ գործընթացը կազմակերպելու նպատակով ստեղծվել և գործել են քաղաքական, տնտեսական, մշակութային կառուցակարգեր,

միկրոհամակարգեր, որոնք հիմնականում ունեցել են հիերարխիկ բնույթ: Այդ տեսակ հարաբերություններում որքան բարձր է լինում դիրքը աստիճանակարգության սանդղկում, այնքան շատ է լինում տեղեկացվածության մակարդակը, ինչպես նաև ինֆորմացիոն հոսքեր ձևավորելու և վերահսկելու հնարավորությունը: Հիերարխիկ համակարգերի մյուս կարևոր հատկանիշը դերակատարների միջև գոյություն ունեցող կապերի ուղղակի և միակողմանի բնույթն է: Նմանատիպ կառուցվածքներում որպես կանոն, բացակայում է ներքևից վերև կապը: Հետևաբար՝ խոսք գնալ անգամ չի կարող փոխադարձ կապի և փոխգործակցության մասին: Այլ կերպ ասած՝ յուրաքանչյուր դերակատարից տեղեկության փոխանցումը մյուսին ավելի շատ կրում է հրամայական բնույթ: Ասվածից պարզ երևում է, որ հիերարխիկ կառույցների գոյությունը մեծապես կախված է աստիճանահարթակի ամենավերևում գտնվող(ներ)ի գոյությունից (Մարգարյան, 2006):

Մինչ 20-րդ դարի վերջն ընկած ժամանակահատվածը մարդկային հասարակության կողմից ստեղծված տարատեսակ՝ այդ թվում և առաջին հերթին քաղաքական համակարգերը ունեցել են հիերարխիկ կառուցվածք: Բայց և այնպես նրանցից յուրաքանչյուրը որոշակի աստիճանով ունեցել են նաև ցանցային բնույթ: Այսինքն՝ անգամ ամենակայացած ամուր հիերարխիկ կառուցվածք ունեցող համակարգերում ինստիտուցիոնալացված, ֆորմալ մարմինների կողքին այնուամենայնիվ գործել են ոչ ֆորմալ և ցանցային բովանդակություն ունեցող կապեր, որոնք երբեմն չափազանց հակասական ու նույնիսկ թշնամական վերաբերմունք են ունեցել գոյություն ունեցող հաստատութենական հարաբերությունների նկատմամբ:

Իրավիճակը կտրուկ փոխվում է համացանցի ի հայտ գալուց հետո, որը վերացնում է տեղեկույթը ձևավորելու, փոխանցելու և վերահսկելու նախկինում գործող ավանդական վերնախավերի մենաշնորհը: Ընդ որում՝ պետք է նշել, որ համացանցի հայտնագործումը, ինչպես արդեն վերևում նշվել էր, իբրև տեխնոլոգիական առաջընթաց, պայմանավորված էր ժամանակի համակեցական բնականոն կյանքի շարունակականությունը և զարգացումն ապահովելու ճանապարհին առաջացած մարտահրավերների լուծման առաջնահերթությամբ: Հետադյունաբերական հասարակության առջև ծառայած արտադրական, բնապահպանական, կրթական, մշակութային,

տնտեսական, ռազմաքաղաքական և այլ բնույթի մարտահրավերների լուծումը պահանջում էր տեղեկույթի տարածման, տարբեր մակարդակի դերակատարների միջև փոխանակման և անգամ գեներացման նոր՝ ժամանակի մարտահրավերների ոգուն համահունչ ձևաչափեր և եղանակներ: Այս խնդիրների լուծմանը միտված համացանցի սոցիալականացումն ունեցավ շրջադարձային նշանակություն համակեցական կյանքի բոլոր ոլորտներում:

Միով բանիվ՝ համացանցի հանրայնացումը կերպափոխեց վերը նշված բնագավառներում նախկինում գոյություն ունեցող բոլոր կառուցակարգերն ու պարադիգմաները: Դեռ ավելին՝ փոփոխության ենթարկվեց անգամ ժամանակի և տարածության ընկալումը: Այժմ արդեն շնորհիվ աշխարհը պարուրած համացանցի՝ սկսեց ձևավորվել աննախադեպ ցանցային մի համակարգ, որի միջոցով հնարավոր է ցանկացած բնույթի տեղեկույթը հաշված վայրկյանների ընթացքում փոխանցել աշխարհի մի ծայրից մյուսը: Ավելին՝ հեղափոխական նշանակություն ուներ մասնավորապես այն, որ ձևավորված նոր ցանցային համակարգը դասական իմաստով դադարում էր հիերարխիկ լինելուց: Սա նշանակում է, որ նոր համակարգում դերակատարների թիվը ունենում է հսակայակ աճ, իսկ նրանց միջև աստիճանակարգային կառուցակարգը այլևս մնում էր անցյալում: Այսինքն՝ եթե նախկինում ժառանգական իշխանությամբ, կուտակված կապիտալով կամ պետական իշխանության մեջ զբաղեցրած դիրքով էր պայմանավորված տեղեկույթի տիրապետման չափաբաժինը, ապա այժմ արդեն իրավիճակն այլ է: Այլ կերպ ասած՝ ի տարբերություն հիերարխիկ համակարգերի գերիշխանության դարաշրջանի, երբ յուրաքանչյուրի հնարավորությունները սահմանափակվում էին ուղղահայաց կազմությամբ հաստատության աստիճանակարգում զբաղեցրած կարգավիճակով՝ այժմ արդեն, երբ առավելությունն անցնում է ցանցերին, այդ հնարավորությունները սկսում են պայմանավորվել հորիզոնական կազմությամբ, մեկ կամ ավել խմբերում զբաղեցրած դիրքով (Cardoso, Castells, 2005):

Նեթոկրափիա

Մինչ ցանցային հասարակության ձևավորումը «պետության» ինստիտուտը, որպես առանձին համակարգ, առաջնակարգ դիրք և դերակատարում ուներ համակեցության ամենատարբեր

բնագավառներում տեղեկույթի գեներացման և կառավարչական որոշումների ընդունման գործընթացում: Այլ բառերով ասած՝ պետությունը տվյալ հանրույթի կյանքի կազմակերպման հիերարխիկ կառուցվածքում հանդիսանում էր գազաթը կամ միակ առանցքային դերակատարը: Իսկ պետական իշխանության իրացման գործընթացում առանցքային դերը պատկանում էր քաղաքական դերակատարներին, ովքեր էլ մշակում և ընդունում էին քաղաքական որոշումներ, ձևավորում էին կայացված որոշումներին համահունչ տեղեկույթ և հոգ էին տանում դրանց հանրայնացման համար (Մարգարյան, 2006):

Սակայն տեղեկատվա-հաղորդակցական նորագույն տեխնոլոգիաների զարգացման, դրա արդյունքում ցանցային հասարակության ձևավորման, անդրազգային կազմակերպությունների և վերպետական տարասեռ կառույցների առաջացմանը զուգընթաց նշմարվող գլոբալիզացիայի պայմաններում պետությունը աստիճանաբար սկսում է կորցնել հասարակական, քաղաքական, մշակութային, տնտեսական և այլ բնագավառներում նախկինում իր ունեցած առանցքային միակ դերակատարի նշանակությունը: Ցանցային հասարակության ձևավորումով թատերաբեմ են իջնում այլ դերակատարներ ևս, որոնք իրենց ձեռքում կենտրոնացնելով ժամանակի պահանջներից բխող անհրաժեշտ ռեսուրսներ, հնարավորություն են ստանում ներազդելու համակեցակական կյանքի կազմակերպման գործընթացների վրա:

Նմանատիպ դերակատարներից են ներթուրատները (թարգմանաբար նշանակում է «ցանցերի կառավարիչներ»): Այսօր արդեն կարող ենք վստահաբար ասել, որ այս նոր խավը դարձել է քաղաքական գործընթացների կարևորագույն դերակատար՝ ի հաշիվ իր տիրապետած կապիտալի, այն է՝ տեղեկույթի: Այժմ դիտարկենք, թե ովքեր են ներթուրատները և ինչպես են նրանք ձևավորվել (Ferguson, 2019):

Համացանցի հայտնաբերման և դրա սոցալիզացիայի արդյունքում ի հայտ է գալիս վիրտուալ տիրույթը, որի բաղկացուցիչ տարրերը բազմահազարանոց սոցիալական հարթակներ են: Ըստ էության՝ սոցիալական հարթակի ստեղծման իմաստը և նրա անդամների հիմնական գործառույթն ու նպատակը տեղեկույթ գեներացնելն ու փոխանցելն է: Հարթակում ցանկացած մասնակցի կարևորությունն ու դերակատարությունը որոշվում է այն տեղեկատվության արժեքից ու

կարևորությունից, որին նա տիրապետում է: Հարթակներից յուրաքանչյուրն ունի իր, այսպես կոչված, կարմիր գծերը, որոնք ավելի շուտ էթիկայի կանոններ են, քան իրավական ուժ ունեցող կարգավորումներ: Սոցիալական հարթակում յուրաքանչյուրը, ով հետևում է սահմանված էթիկայի նորմերին, մնացած հարցերում լիակատար ինքնուրույնություն է վայելում: Հարթակում վարքաբանական նորմերը կազմում են հարթակների մոդերատորները, որոնց կառավարչական ամբողջ գործառույթը սահմանափակվում է հիմնականում այդքանով: Այսպիսով՝ սոցիալական տիրույթի ձևավորողներն ու նրա գործունեությունն ապահովող մոդերատորները միասին հանդիսանում են հենց նեթոկրատները:

Դասական իմաստով վերջիններս ոչ թե կառավարիչներ են, այլ սոցիալական հարթակների բնականոն գործունեության շարունակականությունն ապահովողները: Ամենամեծ պատիժը, որը կարող է կիրառվել հարթակի մասնակիցների նկատմամբ նեթոկրատների կողմից, հարթակից պարզապես հեռացնելն է: Այս առաջին հայացքից անէական թվացող պատիժը իրականում ունենում է այն հետևանքը, որ դուրս թողնված մասնակիցը զրկվում է ժամանակի ամենակարևոր կապիտալը՝ տեղեկատվությունը ստանալու հնարավորությունից, ինչը կարող է ազդել իր հասարակական և քաղաքական կշիռի կամ դիրքի վրա: Հետևաբար՝ որքան հեղինակավոր է հարթակը, և որքան արժեքավոր ու կարևոր է նրանում գեներացվող տեղեկույթը, այնքան մեծ է տվյալ հարթակում լինելու ցանկությունն ու նշանակությունը (Бард, Зодерквист, 2005):

Յուրաքանչյուր նեթոկրատ շահագրգռված է, որ իր հարթակում ընդգրկված լինեն այնպիսի մասնակիցներ, ում ունեցած տեղեկույթի արժեքը ծանրակշիռ է և բացառիկ: Այս իմաստով հարթակում, ելնելով նրա անդամների թվաքանակից, օրվա ընթացքում տեղադրված տեղեկատվական հոսքերի քանակը կարող է հասնել հազարների: Նեթոկրատների (խոսքը մասնավորապես գնում է մոդերատորների մասին) գործառույթների մեջ է մտնում նաև հարթակը մոնիթորինգի ենթարկելը, ապակողմնորոշող տեղեկատվություն գեներացնողներին հայտնաբերելն ու հեռացնելը, քանի որ նրանք ուղղակի կերպով բացասաբար են ազդում տվյալ հարթակի ունեցած հեղինակության և վարկանիշի վրա: Ասվածից հասկանալի է դառնում, որ ցանկացածի

համար մեծ պատիվ է հանդիսանալ այնպիսի սոցիալական հարթակի անդամ, որի շրջանակներում «արտադրված» տեղեկույթը բացառիկ և առաջնակարգ նշանակություն ունի, ինչ էլ իր հերթին ցանցային հասարակության պայմաններում բացում է նորանոր հնարավորություններ: Նեթոկրատները, ի տարբերություն նախկին ավանդական ընտրանիների, ունեն կառուցվածքային առանցքային տարբերություն առ այն, որ ցանցերի աշխարհում նեթոկրատները միմյանց հետ կապված չեն հիերարխիկ կապերով, նրանց մեջ գոյություն ունեցող հարաբերակցությունն ու փոխգործակցությունը կրում է հորիզոնական բնույթ, որտեղ ամեն մեկը զբաղեցնում է իր դիրքը՝ համապատասխան տիրապետած տեղեկատվության որակի, քանակի և նշանակության: Նեթոկրատների մյուս կարևոր առանձնահատկությունն այն է, որ նրանց գործունեությունը սահմանափակված չէ տարածական կամ ժամանակային գործոններով:

Միով բանիվ՝ քաղաքական ավանդական դերակատարները, գրկվելով համակեցական կյանքի կազմակերպման գործընթացում տեղեկույթ գեներացնելու և արդյունքում նաև միայնակ որոշումներ կայացնելու իրենց մենաշնորհից, նոր իրավիճակին համահունչ՝ սկսում են հաշվի նստել նոր ձևավորված դերակատարների հետ, որոնց հետ նրանց հարաբերումը այլևս կրում է ոչ թե ուղղահայաց, այլ հորիզոնական բնույթ: Արդյունքում՝ սկսում են ձևավորվել քաղաքական ցանցեր, որտեղ, ի տարբերություն համակարգ կամ կառուցվածք եզրույթների՝ խոսք է գնում արդեն քաղաքական որոշումը ձևավորող ու դրա կատարմանը մասնակցող դերակատարների ակտիվ փոխգործակցության մասին: Այս նոր իրավիճակը պայմանավորված էր նրանով որ քաղաքական գործընթացների ավանդական դերակատարները՝ այսպես կոչված էլիտաները, նոր ցանցային հասարակության ձևավորման պայմաններում այլևս չէին տիրապետում ժամանակի պահանջներին համապատասխան անհրաժեշտ բոլոր այն ռեսուրսներին, որպեսզի միայնակ ի վիճակի լինեին շարունակելու համակեցական կյանքը կազմակերպելու գործառույթը: Կարող ենք փաստել, որ նոր ձևավորվող քաղաքական ցանցն իր բնույթով ոչ աստիճանակարգային ու համագործակցող, բազմաթիվ և տարասեռ դերակատարներին կապող, համեմատաբար կայուն և ինքնուրույն փոխհարաբերությունների համակարգ է: Յուրաքանչյուր դերակատար ունի իր շահերը, բայց և հասկանալով, որ

միայնակ ի վիճակի չէ իրացնելու դրանք՝ այլ դերակատարների հետ համագործակցությունը դիտարկում է իբրև լավագույն միջոց շահերի համադրման և այդպիսով ընդհանուր նպատակներին հասնելու համար:

Ինչպես արդեն ասվեց, քաղաքական ցանցերն (ինչպես և ցանկացած ցանց) ունեն իրենց բնորոշ կառուցակարգերը: Այստեղ արդեն դերակատարները բազմաթիվ են, իսկ նրանց միջև հարաբերակցությունը հորիզոնական բնույթ ունի, իսկ գազաթների փոխարեն գործում են հանգույցներ, որոնք միմյանց հետ հարաբերվում, փոխլրացնում և համատեղ որոշումներ են կայացնում: Տեղեկույթը նույնպես ձևավորվում է ոչ թե սահմանափակ թվով գազաթներում, այլ տարասեռ և բազմաքանակ հանգույցներում, որոնց միջև անընդհատ տեղի է ունենում տեղեկության փոխանակման հարաճուն գործընթաց (Մարգարյան, 2006):

Ցանցային հասարակությունում գլխավոր կապիտալը այլևս ոչ թե ֆինանսական հսկայածավալ ռեսուրսներն են, արտադրական հիմնարկները կամ ժառանգական հողատիրությունը, այլ տեղեկույթը: Եթե նախկինում կապիտալն էր որոշում տիրապետած տեղեկույթի ծավալն ու ըստ այդմ նաև քաղաքական հիերարխիկ կառուցակարգում զբաղեցրած դիրքն ու իշխանության աստիճանը, ապա աժմ ցանցային հասարակությունում պատկերը հարյուր ութսուն աստիճան հակառակն է՝ ունեցած տեղեկույթն է և դրա կարևորության մակարդակից բխող հանրային ուշադրության աստիճանը, որ ապահովում է և՛ կապիտալ, և՛ համարժեք դիրք ու իշխանություն քաղաքական ցանցերում:

Փաստորեն՝ այժմ արդեն քաղաքական որոշումների ընդունմանը սկսում են մասնակցել նոր դերակատարներ՝ մասնավորապես ներթոկրատները:

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ներթոկրատները, ելնելով իրենց գործունեության և դրանից անմիջապես բխող կենսակերպի բնույթից, չեն հանդիսանում ազգային արժեշահային համակարգի կրողները, աշխարհի բոլոր ծայրերում էլ ներթոկրատը որակապես և բնույթով նույնն է, հետևաբար՝ ներթոկրատների մեջ չկա ազգային պատկանելիության խնդիր: Ներթոկրատների գլխավոր խնդիրը տեղեկույթ գեներացնելն է և դա որպես կապիտալ օգտագործելը համաշխարհային շուկայում: Եվ քանի որ ներթոկրատը իր գործունեությունը ծավալում է տարածականություն չճանաչող վիրտուալ տիրույթում, նրա համար մեկ է,

թե նա աշխարհի որ հատվածում կլինի: Սա է պատճառը, որ բոլոր ներթուրատներին միավորող հիմնական հատկանիշները մեկը անընդհատ շրջագայելն է և բնականության հաստատուն վայր չունենալը: Արդյունքում՝ ներթուրատների մոտ ձևավորվել է առանձնահատուկ վերաբերմունք շարունակական ակտիվ կենսակերպի, շարժունակ վարքաբանության նկատմամբ, իսկ այդ ամենի անբաժան մասը մեր օրերում կազմում են ցովությունն ու զեխությունը (Бард, Зодерквист, 2005):

Մյուս կարևոր գործոնը, որ պետք է հաշվի առնել ցանցային հասարակության գոյության պայմաններում, տեղեկատվական հոսքերի կիզակետում լինելու արդյունքում անհատի համար ինքնության հնարավոր ճգնաժամի խնդիրն է, որն իրավամբ կարող ենք համարել ցանցային դարաշրջանի մարտահրավեր: Ամենօրյա ռեժիմով գտնվելով տարատեսակ տեղեկատվական հոսքերի, այդ թվում նաև ինֆորմացիոն գրոհների թիրախում, անձը սկսում է խճճվել, չկողմնորոշվել և սեփական դերի ու նշանակության որոշման հարցում հայտնվել անորոշ իրավիճակում: Դրան նպաստում է նաև այն, որ վիրտուալ տարբեր հարթակներում հանդես գալու կարողությունը անձին ընձեռել է սոցիալական տարբեր դերերով հանդես գալու հնարավորություն: Իսկ այս պարագայում ի հայտ է գալիս անհատի սոցիալական երկվության լրջագույն մարտահրավերը, երբ անհատը չի կարողանում ի վերջո կողմնորոշվել իր ինքնության, սոցիալական դերի ու դրանից բխող գործառույթների հարցում: Նման հոգեվիճակում հայտնված անհատը զրկվում է ինքնության նույնականացման, արդիականացման, ինքնահայելման ու ինքնիրացման հնարավորություններից և որպես վերջնական արդյունք ընկնում է կամ հոգեկան խանգարմունքների մեջ կամ էլ դառնում է մարգինալ հեղափոխականացված տարր:

Եզրակացություն

Ամփոփելով՝ կարող ենք արձանագրել, որ համացանցի հայտնաբերումով և դրա մասսայականացման արդյունքում համակեցական կյանքի կազմակերպման նախկին ավանդական կառուցակարգերն այլևս չեն համապատասխանում ցանցային հասարակության պահանջներին: Նոր ինֆորմացիոն հասարակությունում վիրտուալ բնույթի ցանցերի պարագայում ավանդական մի շարք գործառույթների վերահսկողությունը հին մեթոդներով դառնում է խիստ

դժվար: Դեմոկրատիայի, ավանդական ընտանիքի և համընդհանուր կրթության նկատմամբ փոխվում են հանրային ընկալումներն ու հասարակական պահանջարկը:

Նոր՝ վիրտուալ աշխարհի ի հայտ գալը, հանգեցնում է ժամանակի և տարածության մասին ավանդական պատկերացումների հիմնարար փոփոխությանը: Արդյունքում՝ նախկին արդյունաբերական դարաշրջանին հատուկ կապիտալի ձևերը նույնպես հնանում են և հասարակական-քաղաքական հարաբերություններում կորցնում իրենց առանցքային դերակատարությունը: Նոր՝ ցանցային հասարակությունում հիմնական կապիտալը դառնում է տեղեկույթը, որը գլխավորապես գեներացվում և արտադրվում է վիրտուալ տիրույթում: Այս գործընթացի կազմակերպումն ու համակարգումն էլ սկսում է իրականացնել նոր ձևավորվող սոցիալական խավը, որի ներկայացուցիչներին անվանում են նեթոկրատներ:

Ցանցային հասարակության ձևավորման պայմաններում քաղաքական գործընթացները նույնպես ենթարկվում են արդիականացման: Ձևավորվում են քաղաքական ցանցեր, որոնց միջև հարաբերակցությունը կրում է ոչ թե ուղղահայաց, այլ հորիզոնական բնույթ: Քաղաքական ցանցերը սկսում են միմյանց հետ սերտորեն համագործակցել և փոխլրացնել: Առաջանում են հանգույցներ, որոնք կարևոր նշանակություն են ձեռք բերում քաղաքական ցանցերի գործունեությունը կազմակերպելու գործընթացում: Հանգույցներում է, որ գեներացվում է նոր դարաշրջանի հիմնական կապիտալը՝ տեղեկույթը, որը մի հանգույցից մյուսին փոխանցվում է միջնորդների կամ կապերի միջոցով: Նոր ձևավորված քաղաքական ցանցերի կարևորագույն հանգույցներից են նեթոկրատիան, անդրազգային տարասեռ կորպորացիաները և, իհարկե, պետությունը: Վերջինս հարկադրված է լինում արդիականացնելու իր կառուցակարգերն ու գործառույթները, որպեսզի համահունչ լինի նոր ցանցային հասարակության պահանջներին: Սակայն պետք է հստակ նշել, որ նոր պայմաններում պետության ինստիտուտի առաքելության կարևորությունը առավել քան երբևէ խիստ կարևորվում է: Վիրտուալ աշխարհի առաջացման, ազգային ինքնության զգացումից զուրկ նեթոկրատների ձևավորման, վերպետական տարաբնույթ կազմակերպությունների կազմավորման արդյունքում ստեղծված նոր իրականության պայմաններում ազգային

ինքնության, ինքնորոշման և անհատի արժեշահային համակարգի համար լրջագույն մարտահրավերներ են առաջանում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Մարգարյան Մ., Քաղաքական ընտրանին և ժողովրդավարական անցման հիմնախնդիրները Հայաստանի Հանրապետությունում, Երևան, 2006:
2. Մարգարյան Մ., Քաղաքական արդիականացման հրամայականները Հայաստանի Հանրապետությունում, Երևան, 2019:
3. Бард Александр, Зодерквист Ян, Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма, Стокгольм, 2005.
4. Cardoso Gustavo, Castells Manuel, The Network Society From Knowledge to Policy, Washington, 2005.
5. Castells Manuel, The Rise of the The Network Society: Information Age: Economy, Society, and Culture, Oxford, 2010.
6. Ferguson Niall, The Square and the Tower: Networks and Power, from the Freemasons to Facebook, New York, 2019.

REFERENCES

1. Margaryan M., Qaxaqakan yntranin ev joxovrdavarakan ancman himnaxndirneri Hayastani Hanrapetutyunum, Erevan, 2006, [Margaryan. M. The political elite and the problems of democratic transition in the Republic of Armenia, Erevan, 2006], (In Armenian).
2. Margaryan M., Qaxaqakan ardiakanacman hramayakannery Hayastani Hanrapetutyunum, Erevan, 2019, [Margaryan. M. Imperatives of political modernization in the Republic of Armenia, Erevan, 2019], (In Armenian)
3. Bard Alexandr, Zoderkvist Yan, Netokratiya. Novaya provyashaya elita I jizn posle kapitalizma, Stokgolm, 2005, [Alexandr Bard, Yan Zoderkvist, Netocracy. The new ruling elite and life after capitalism, Stokgolm, 2005], (In Russian).

АЙК ПАЙТЯН - СЕТЕВОЕ ОБЩЕСТВО И НЕТОКРАТЫ КАК УЧАСТНИК ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Ключевые слова: элита, нетократия, сети, виртуальный домен,

информационно-коммуникационные технологии, национальная система ценностей

В 21 веке перед национальными государствами встал новый ключевой вызов, обусловленный появлением сетевого общества. Процесс глобализации, получивший новый импульс в результате развития информационных и коммуникационных технологий, все более грозит поглотить национальные ценности и самоидентичность. Наряду с традиционными центрами политической власти стали появляться новые игроки, в частности нетократы (организаторы виртуальных сетей). В условиях создаваемой новой реальности становится все более актуальным параллельно с модернизацией и появлением сетевого общества сохранение и развитие собственных национальных особенностей, цивилизованных граней и системы ценностей.

HAYK PAYTYAN - NETWORK SOCIETY AND NETOCRATS AS AN ACTOR IN POLITICAL PROCESSES

Keywords: *elite, netocracy, networks, virtual domain, information and communication technologies, national value system*

In the 21st century, a new key challenge has emerged for nation-states, due to the creation of a network society. The process of globalization, which has received a new impetus as a result of the development of information and communication technologies, is increasingly threatening to absorb the national and original. New actors have started to appear alongside the traditional national players, in particular the netocrats (organizers of virtual networks). In the conditions of new reality, it becomes more and more urgent to maintain and develop one's own national features, civilizational peculiarities and value systems in parallel with modernization in the network age.

Ներկայացվել է՝ 29.04.2022

Գրախոսվել է՝ 31.05.2022

ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

- 1. ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ ՍԵՂԱ** - մանկավարժության մագիստրոս, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան
АРАКЕЛЯН СЕДА - магистр педагогики, Государственный университет имени В. Брюсова
ARAKELYAN SEDA - Master of Pedagogy, Brusov State University
- 2. ԱՍԱՏՐՅԱՆ ՍՈՒՍԱՆՆԱ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ
АСАТРЯН СУСАННА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова
ASATRYAN SUSANNA - Ph.D, Associate Professor, Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University
- 3. ԱՎԱԳՅԱՆ ԷԼԼԱ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Գերմաներենի ամբիոնի դոցենտ
АВАГЯН ЭЛЛА - кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Государственного университета имени В. Брюсова
AVAGYAN ELLA - Ph.D, Associate Professor, Chair of German, Brusov State University
- 4. ԱՎԱՆԵՍՈՎ ԷՐՆԵՍՏ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Ֆիզիկական կուլտուրայի և քաղաքացիական պաշտպանության ամբիոնի վարիչ
АВАНЕСОВ ЭРНЕСТ - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физической культуры и гражданской обороны Государственного университета имени В. Брюсова
AVANESOV ERNEST - Ph.D, Associate Professor, Head of the Chair of Physical Education and Civil Defense, Brusov State University

- 5. ԱՐՆԱՈՒԴՅԱՆ ԱՆԱՀԻՏ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի ավագ դասախոս
АРНАУДЯН АНАИТ - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова
ARNAUDYAN ANAHIT - Ph.D, Senior Lecturer, Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University
- 6. ԲԼԲՈՒԼՅԱՆ ՀՈՎԻԿ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Ռոմանական լեզուների ամբիոնի ավագ դասախոս
БЛБУЛЯН ОБИК - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры романских языков Государственного университета имени В. Брюсова
BLBULYAN HOVIK - Ph.D, Senior Lecturer, Chair of Romance Languages, Brusov State University
- 7. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ ԱՆԻ** - մանկավարժության մագիստրոս, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան
КАРАПЕТЯН АНИ - магистр педагогики, Государственный университет имени В. Брюсова
KARAPETYAN ANI - Master of Pedagogy, Brusov State University
- 8. ՄԻՍԿԱՐՅԱՆ ՄԱՐԻՆԵ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ
МИСКАРЯН МАРИНЕ - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания языков Государственного университета имени В. Брюсова
MISKARYAN MARINE - Ph.D, Associate Professor, Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology, Brusov State University

9. ՄԿՐՏՉՅԱՆ ՎԱՐԴԻԹԵՐ - Խ. Արոլյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Մանկավարժության ամբիոնի ասպիրանտ

МКРТЧЯН ВАРДИТЕР - аспирант кафедры педагогики Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна

МКՐՏԿԿՅԱՆ ՎԱՐԴԻՏԵՐ - Ph.D Student, Chair of Pedagogy, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan

10. 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

ՄՈՎՍԻՍՅԱՆ ՏԱԵՎԻԿ - Ph.D Student, Chair on Education Management and Planning, Brusov State University

11. ՆԻԿՈԴՈՍՅԱՆ ԱՐՄԻՆԵ - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Ֆիզիկական կուլտուրայի և քաղաքացիական պաշտպանության ամբիոնի դասախոս

НИКОГОСЯН АРМИНЕ - преподаватель кафедры физической культуры и гражданской обороны Государственного университета имени В. Брюсова

ՆԻԿՈԿՈՍՅԱՆ ԱՐՄԻՆԵ - Lecturer, Chair of Physical Education and Civil Defense, Brusov State University

12. ՓԱՅՏՅԱՆ ՀԱՅԿ - Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դասախոս

ПАЙТЯН АЙК - преподаватель кафедры управления и планирования образования Государственного университета имени В. Брюсова

ՓԱՅՏՅԱՆ ՀԱՅԿ - Lecturer, Chair on Education Management and Planning, Brusov State University

13. ՕՀԱՆՅԱՆ ԼԻԼԻԹ - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

ОГАНЯН ЛИЛИТ - кандидат педагогических наук

ՕՀԱՆՅԱՆ ԼԻԼԻՏ - Ph.D in Pedagogy

Համակարգչային ձևավորումը՝

Հասմիկ Փիլավջյանի,
Սիրանուշ Ղազարյանի

Տպաքանակը՝ 100

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

«Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի «Բանբեր» գիտական պարբերականի 2(59) համարը երաշխավորվել է տպագրության ԲՊՀ-ի գիտական խորհրդի 2022 թվականի հունիսի 27-ի № 11 նիստի որոշմամբ: