



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

## ԲԱՆԲԵՐ

ԵՐԵՎԱՆԻ Վ. ԲՐՅՈՑՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ  
ԼԵԶՎԱԿԱՍԱՐԱԿԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ  
ВЕСТНИК ЕРЕВАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ЯЗЫКОВ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК  
ИМЕНИ В. БРЮСОВА  
BULLETIN OF YEREVAN *BRUSOV* STATE UNIVERSITY OF LANGUAGES  
AND SOCIAL SCIENCES

---

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

2(33)

ԵՐԵՎԱՆԻ Վ.ԲՐՅՈՑՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ  
ԼԵԶՎԱԿԱՍԱՐԱԿԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ  
«ԼԻՆԳՎԱ» ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ

ԵՐԵՎԱՆ - 2015

Բանբերը հրատարակվում է ԵՊԼՀ գիտական խորհրդի որոշմամբ:  
Вестник издается по решению ученого совета ЕГУЯС им. Брюсова.  
The Bulletin is published by the decision of Brusov YSULS Scientific Council.

#### **Խմբագրական խորհուրդ՝**

Գայանե Գասպարյան	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Լուսինե Ֆլյան	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Կառլեն Միրումյան	փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Հայկ Պետրոսյան	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Աիդա Թովուզյան	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Լիլիթ Արզումանյան	բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

#### **Խմբագրական կազմ՝**

Իգոր Կարապետյան	մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Լուիզա Միլիտոսյան	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Ռոբերտ Խաչատրյան	բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ
Ալիսա Չիտչյան	մանկավարժական գիտությունների թեկնածու
Հակոբ Մադոյան	փիլիսոփայական գիտությունների թեկնածու

#### **Տեխնիկական խմբագիր՝ Հասմիկ Փիլավջյան**

**Редакционный совет:**

Гаяне Гаспарян	доктор филологических наук, профессор
Карлен Мирумян	доктор философских наук, профессор
Айк Петросян	доктор педагогических наук, профессор
Аида Топузян	доктор педагогических наук, профессор
Лусине Флджян	доктор филологических наук, профессор
Лилит Арзуманян	доктор филологических наук

**Редакционная коллегия:**

Игорь Карапетян	доктор педагогических наук, профессор
Луиза Милитосян	кандидат педагогических наук, доцент
Роберт Хачатрян	кандидат филологических наук, доцент
Алиса Читчян	кандидат педагогических наук
Акоб Мадоян	кандидат философских наук

**Технический редактор:** Асмик Пилавджян

**Editorial Council:**

Gayane Gasparyan	Doctor of Sciences (Philology), Professor
Karlen Mirumyan	Doctor of Sciences (Philosophy), Professor
Hayk Petrosyan	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Aida Topuzyan	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Lusine Fljyan	Doctor of Sciences (Philology), Professor
Lilit Arzumanyan	Doctor of Sciences (Philology)

**Editorial Board:**

Igor Karapetyan	Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
Luiza Militosyan	Candidate of Sciences, Associate Professor
Robert Khachatryan	Candidate of Sciences, Associate Professor
Alisa Chitchyan	Candidate of Sciences
Hakob Madoyan	Candidate of Sciences

**Technical Editor:** Hasmik Pilavjyan

Բանբեր Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանի: Մանկավարժություն և հասարակական գիտություններ: 2(33) – Երևան, Լինգվա, 2015 թ.- 260 էջ

Вестник Ереванского государственного университета языков и социальных наук имени В. Брюсова. Педагогика и социальные науки. 2(33): Ереван, Лингва, 2015, 260 с.

Bulletin of Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences. Pedagogy and Social Sciences, 2(33): Yerevan, Lingva, 2015, 260 pages

ISSN 1829-3107

© Լինգվա, 2015 թ.

**ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ**  
**СОДЕРЖАНИЕ**  
**CONTENTS**

<b>ՍԱԹԵՆԻԿ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ</b>	Խառը տիպի ուսուցման դասընթացի նախագծման առանձնահատկությունները	8
<b>САТЕНИК АРАКЕЛЯН</b>	Особенности проектирования модели курса смешанного обучения	
<b>SATENIK ARAKELYAN</b>	Characteristic Features of Designing a Course Model of Blended Learning	
<b>ՆՈՐԱՅՐ ԲԱԲԱՅԱՆ</b>	Դիմորդների մասնագիտության ընտրությունը հիմնավորող տնտեսական գործոնների ու դրանց ազդեցության որոշման վերլուծական սկզբունքները	16
<b>НОРАЙР БАБАЯН</b>	Аналитические принципы экономических факторов и их влияние на выбор профессии абитуриентов	
<b>NORAYR BABAYAN</b>	Analytical Principles of the Economic Factors Determining Profession Choices of Applicants	
<b>ՄԵՐԻ ԳԻՆՈՍՅԱՆ</b>	Հեռավար կրթության զարգացման փուլերը գլոբալացման համատեքստում	23
<b>МЕРИ ГИНОСЯН</b>	Стадии развития дистанционного образования в контексте глобализации	
<b>MERI GINOSYAN</b>	Distance Learning Development Phases in the Context of Globalization	
<b>ՌՈԲԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ</b>	Բենչմարքինգը որպես ռազմավարական կառավարման գործիք բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում	31
<b>РОБЕРТ ХАЧАТРЯН</b>	Бенчмаркинг как инструмент стратегического управления в высших учебных заведениях	
<b>ROBERT KHACHATRYAN</b>	Benchmarking as a Strategic Management Tool in Higher Education Institutions	
<b>ՌՈԲԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ</b>	Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կատարողականի չափման և գնահատման առանձնահատկությունները	59
<b>РОБЕРТ ХАЧАТРЯН</b>	Особенности измерения и оценки деятельности высших учебных заведений	
	Peculiarities of Performance Measurement	

ROBERT KHACHATRYAN	and Assessment in Higher Education Institutions	
ՍԵՐՈԲ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ	Հայաստանի ավագ և միջնակարգ դպրոցների համեմատական վերլուծություն	75
СЕРОБ ХАЧАТРЯН	Сравнительный анализ старших и среднеобразовательных школ в армении	
SEROB KHACHATRYAN	Comparative Analysis of High and Secondary Schools in Armenia	
SAMBEL KARABEKYAN SONA TONIKYAN	О некоторых особенностях организации востоковедного образования в контексте болонских реформ	91
ՍԱՄԿԵԼ ԿԱՐԱՐԵԿՅԱՆ ՍՈՆԱ ՏՈՆԻԿՅԱՆ	Արեվելագիտական կրթության կազմակերպման որոշ առանձնահատկությունները բուրնիայի բարեփոխումների համատեքստում	
SAMVEL KARABEKYAN SONA TONIKYAN	Some Peculiarities of Organizing Oriental Studies Education in the Context of Bologna Reforms	
ՍՎԵՏԼԱՆԱ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ	Կոռուպցիոն մշակույթի դրսևորումները բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում (ԵՊՀ-ի օրինակով)	102
СВЕТЛАНА КАРАПЕТЯН	Проявления коррупционной культуры в высших учебных заведениях (на примере ЕГУ)	
SVETLANA KARAPETYAN	Corruption Culture Manifestations in Higher Education Institutions (Case Study of YSU)	
ԿԱՐԻՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ ՆՈՒՆԵ ԴԱՎԹՅԱՆ	Որակի գնահատման կառավարման հիմնախնդիրները ՀՀ հանրակրթության ոլորտում	131
КАРИНЕ АРУТЮНЯН НУНЕ ДАВТЯН	Проблемы управления оценки качества общего образования в Республике Армения	
KARINE HARUTYUNYAN NUNE DAVTYAN	Issues in Management of General Education Quality Assessment in the Republic of Armenia	
ԼԱՐԻՍԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ	Ազատ տնտեսական գոտիների զարգացման հեռանկարները Հայաստանի Հանրապետությունում չինական բարեփոխումների մոդելով	139
ЛАРИСА АРУТЮНЯН	Перспективы развития свободных	

<b>LARISA HARUTYUNYAN</b>	экономических зон в Республике Армения по модели китайских реформ Perspectives for the Development of Free Economic Zones in the Republic of Armenia by the Chinese Reforms Model	
<b>ԼՐԻՍԻՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ</b>	ՀՀ բանկային համակարգի դերը կրթության ֆինանսավորման գործընթացում Роль банковской системы РА в процессе финансирования образования The RA Banking System as an Actor in Education Financing	155
<b>ԼՍԻՆԵ ԱՐՄԵՆԻԱՆ</b>		
<b>LUSINE HARUTYUNYAN</b>		
<b>ՍԱՍՈՒՆ ՄԵԼԻՔՅԱՆ</b>	Ուսանողներին տրվող ֆինանսական աջակցության ընդլայնման բարեփոխումների շուրջ On reforms for expanding financial support for students	165
<b>ՍԱՍՈՒՆ ՄԵԼԻՔՅԱՆ</b>		
<b>SASOUN MELIQYAN</b>		
<b>ԱՆՈՒՇ ՇԱՀՎԵՐԴՅԱՆ</b>	ՀՀ-ում մանկավարժական կրթության հիմնախնդիրների շուրջ On problems of pedagogical education in the Republic of Armenia On Issues of Pedagogical Education in the Republic of Armenia	174
<b>ԱՆՍՊ ՇԱԽՎԵՐԴՅԱՆ</b>		
<b>ANUSH SHAHVERDYAN</b>		
<b>ԱՆՆԱ ՉՈՒԼՅԱՆ</b>	Ալգորիտի անալիզի արդյունքում բանաստեղծության թարգմանության վերլուծության ալգորիթմը որպես ուսանողների թարգմանչական կարողությունների ձևավորման մեթոդ Algorithm of Poetry Translation Analysis as a Method for Building Students' Translation Competence	195
<b>ԱՆՆԱ ՉՈՒԼՅԱՆ</b>		
<b>ANNA CHULYAN</b>		
<b>KRISTINE SOGHIKYAN</b>	A Multi-Component Model of Faculty Development in the US Higher Education Institutions	208

<b>ՔՐԻՍՏԻՆԵ ՍՈՂԻԿՅԱՆ</b>	Դասախոսական կազմի վերապատրաստման բազմաբաղադրիչ մոդելը ԱՄՆ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում	
<b>КРИСТИНЕ СОГИКЯН</b>	Многокомпонентная модель переподготовки преподавательского состава в высших учебных заведениях США	
<b>ԱՐԿԱԴԻ ՊԱՊՈՅԱՆ</b>	Հայաստանի Հանրապետության միջին մասնագիտական կրթության ոլորտում կրեդիտային համակարգի ներդրման հիմնախնդիրները	220
<b>АРКАДИЙ ПАПОЯН</b>	Основные проблемы внедрения кредитной системы в сфере среднего профессионального образования Республики Армения	
<b>ARKADI PAROYAN</b>	Issues of Credit System Introduction in the RA Vocational Education	
<b>ԼԻԼԻԹ ՕՀԱՆՅԱՆ</b>	Կարիերայում առաջընթացը որպես մանկավարժական գործունեության վրա ազդող մոտիվացիոն գործոն	238
<b>ЛИЛИТ ОГАНЯН</b>	Развитие карьеры как мотивирующий фактор педагогической деятельности	
<b>LILIT OHANYAN</b>	Career Advancement as a Motivation Factor Impacting on In-Service Teachers' Professional Activities	
<b>Տեղեկություններ հեղինակների մասին</b>		256
<b>Сведения об авторах</b>		
<b>Information on the Contributors</b>		

**ԽԱՌԸ ՏԻՊԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԴԱՍԸՆԹԱՑԻ ՆԱԽԱԳԾՄԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

**ՍԱԹԵՆԻԿ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ խառը տիպի ուսուցում, հեռավար ուսուցում, առցանց ուսուցում, խառը տիպի ուսուցման դասընթացի նախագծում:*

Խառը տիպի ուսուցման նախագծումը համակարգված մոտեցում է, և այն անհրաժեշտ է դիտարկել տարբեր տեսանկյուններից: Հոդվածի նպատակն է դիտարկել խառը տիպի ուսուցման նախագծման առանձնահատկությունները խառը տիպի դասընթացի կազմակերպման տեսանկյունից, ինչը հանդիսանում է ուսուցման կազմակերպման կարևոր բաղադրիչներից մեկը:

Ժամանակակից կրթության հեռավար, էլեկտրոնային կամ խառը տիպի ձևերը միտված են բարձրացնելու ուսումնառողի դերը սեփական կրթության մեջ, ապահովելու ուսուցման մատչելիությունը շնորհիվ տարբեր մեթոդների և մոլտիմեդիա ծրագրերի կիրառման, ստեղծելու ավելի հարմարավետ պայմաններ՝ քննադատական մտածողության և ինքնաարտահայտման համար (Wang 2003): Կրթության կազմակերպման այս նոր ձևերի ներդրումը առաջ է բերում ուսուցման նոր միջավայրի և մեթոդների մշակման խնդիրներ, որոնց պատճառներից է անհրաժեշտ ուսումնական տեղեկատվության ստեղծումը, ինչպես նաև գոյություն ունեցող տեղեկատվության փոխակերպումը կրթական տեղեկատվական պաշարի և դրանց արդյունավետ մատուցման միջոցների մշակումը:

Խառը տիպի ուսուցումը ավանդական լսարանային ուսուցման և հեռավար ուսուցման սինխրոն և ասինխրոն հաղորդակցման բաղադրիչների համադրություն է, որի կենտրոնում սովորողի ինքնուրույն ճանաչողական գործունեությունն է, հետևաբար այն բնութագրվում է որպես ուսուցման ձև, որի ընթացքում սովորողները՝

- ինքնուրույն ձեռք են բերում գիտելիք՝ օգտվելով տեղեկատվական բազմաբնույթ աղբյուրներից,
- սովորում են աշխատել ձեռքբերված տեղեկատվության հետ՝ օգտագործելով ճանաչողական գործունեության տարբեր միջոցներ և աշխատելով իրենց հարմար պահին ու հարմար վայրում,



- ներգրավվում են ակտիվ ճանաչողական գործունեության մեջ՝ պասիվ ուսումնառությունից անցում կատարելով ակտիվ ուսումնառության,
- զարգացնում են գիտելիքի ձեռքբերման և կիրառման, դրանց համար անհրաժեշտ տեղեկատվության աղբյուրների որոնման, հավաքագրված նյութի հետ աշխատելու, ինչպես նաև ձեռք բերած գիտելիքի կառավարման հմտությունները:

Այս ամենի արդյունքում ապահովվում է սովորողի ուսումնառության անհատական հետագիծը, որը գործնականում համապատասխանում է անձնակենտրոն և ինքնակառավարվող ուսուցման գաղափարին: Այսինքն, խառը տիպի ուսուցումը պարզապես սովորողի ինքնուրույն աշխատանքում ինտերնետ և տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաների կիրառում չէ, այլ ամբողջական ուսուցման գործընթաց, որը ենթադրում է, որ սովորողի ճանաչողական գործունեության մի մասը տեղի է ունենում լսարանում՝ դասավանդողի անմիջական ղեկավարությամբ, իսկ գործունեության մյուս մասն իրականացվում է հեռավար ձևով, որտեղ գերակշռում են անհատական կամ խմբային գործունեության և ինքնուրույն աշխատանքի տեսակները:

Ուսուցումը տարբեր գործունեությունների ամբողջություն է, որի ընթացքում սովորողը ձեռք է բերում գիտելիք, վերաձևավորում է ձեռքբերված գիտելիքը և համակարգում այն, այսինքն՝ ձևավորում է նոր գիտելիքի շրջանակ: Ուսուցման ընթացքում սովորողը ձեռք է բերում տարբեր մակարդակների գիտելիք, մտավոր ընկալումներ և հմտություններ, որոնք սահմանված են Բլումի կրթական նպատակների տաքսոնոմիայում (Bloom 1956): Ըստ էության՝ ձևավորվում են հետևյալ մակարդակները՝

- սինտակտիկ մակարդակ՝ գիտելիք և ընկալում/իմաստավորում,
- սեմանտիկ մակարդակ՝ վերլուծություն և սինթեզ,
- պրագմատիկ մակարդակ՝ կիրառում և գնահատում (Alonso 2005):

Խառը տիպի ուսուցումն իր մեջ ներառում է հեռավար /distance learning/, դեմ առ դեմ /face-to-face learning/ և առցանց ուսուցումների /online learning/ մոդելը, որն էլ հնարավորություն է տալիս ուսուցումը կազմակերպել այնպես, որ սովորողը կարողանա կիրառել ձեռք բերված գիտելիքը աշխատանքի ընթացքում և գնահատել արդյունքները: Այսինքն՝ այն ապահովում է պրագմատիկ մակարդակը և այնպիսի գործիքներ, որպեսզի սովորողը կարողանա իր սովորածը անմիջապես կիրառության մեջ դնել:

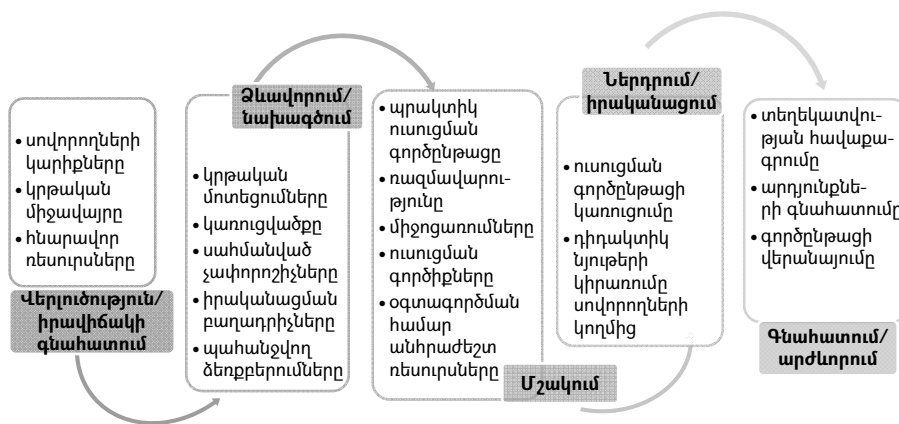
Խառը տիպի ուսուցման կազմակերպումը պահանջում է ոչ միայն կազմակերպական, այլև մշակութային փոփոխություններ, հետևաբար ուսուցման այս ձևի նախագծման ընթացքում պետք է ցուցաբերել

համակարգված մոտեցում: Այս գործընթացն անհրաժեշտ է դիտարկել **ուսուցման գործընթացի և խառը տիպի դասընթացի** կազմակերպման տեսանկյունից:

Ինչպես հեռավար, էլեկտրոնային կամ առցանց ուսուցումների, այնպես էլ խառը տիպի ուսուցման նախագծման ժամանակ կարևոր է հաշվի առնել սովորողի կրթական կարիքները, սովորողներին մոտիվացնելու մեխանիզմները, անհրաժեշտ տեխնիկական ռեսուրսները, տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաները, հաղորդակցումը և հետադարձ կապի ուղիները:

**Խառը տիպի դասընթացի** նախագծման հիմքում ուսուցման և ուսումնառության համակարգված զարգացումն է, որը բաղկացած է հինգ փուլերից՝ վերլուծություն, նախագծում/ձևավորում, մշակում, ներդրում/իրականացում և գնահատում/արժևորում /ADDIE/ (Molenda, 2003):

Գծապատկեր 1



Խառը տիպի ուսուցման նախագծման առաջին փուլը իրավիճակի **վերլուծությունը և գործընթացների պլանավորումն** է, որի ժամանակ կատարվում է իրավիճակի գնահատում, դասընթացի բովանդակության ճշտում, թիրախ խմբի ուսումնասիրում: Այսինքն՝ պատասխան են տրվում մի շարք հարցերի, որոնք կապված են դասընթացի նախագծման, բովանդակության և սովորողների կրթական կարիքների հետ. ի՞նչ պետք է անեն սովորողները առավելագույնս լավ սովորելու համար և ինչպե՞ս պետք աջակցել նրանց՝ ուսումնառության ամբողջ ընթացքում:

**Առկա իրավիճակի վերլուծության** ժամանակ դասընթացի նպատակներն ու խնդիրները սահմանվում են խառը տիպի ուսուցման հնարավորության տեսանկյունից, և նկատի է առնվում այն, թե ինչ պետք

է սովորեն տվյալ դասընթացի ընթացքում: Հետևաբար անհրաժեշտ է հստակեցնել, թե՛

- դասընթացի ավարտին ինչպիսի՞ գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների պետք է տիրապետի սովորողը,
- որո՞նք են մասնագիտական որակավորման պահանջները/չափորոշիչները, որոնց պետք է համադրելի լինեն դասընթացի ավարտին սովորողների ձեռք բերած գիտելիքները, հմտությունները և կարողությունները,
- ուսուցման և ուսումնառության որ՞ գործունեություններն առավել հաջող կաջակցեն և կօժանդակեն սովորողների ուսուցմանը,
- ինչպե՞ս կարող են սովորողները ցուցադրել իրենց սովորածը և ձեռքբերումները:

Դասընթացի նպատակների և խնդիրների սահմանումից հետո նպատակահարմար է ընտրել այն ուղիները, որոնցով կարելի է խառը տիպի ուսուցումը ներառել դասընթացի նախագծման մեջ: Դրան պետք է հաջորդի կիրառվող ռեսուրսների վերանայումը /տպագիր, առցանց/թվային, աուդիո, վիդեո և այլն/, ինչպես նաև սովորողներին դրանց հասանելիության հնարավոր խնդիրները և հասանելիության ուղիների կատարելագործումը:

**Դասընթացի բովանդակությունը** մշակելիս վերաբերյալ հաշվի են առնվում.

- *ուսուցման միջավայրը՝* լսարանները, լաբորատորիաները, համակարգչային լսարանները, վիրտուալ միջավայրը.
- *դասավանդողների թիմը՝* ո՞վ է մշակելու դասընթացը և համապատասխան ռեսուրսները, ո՞վ է դասավանդելու, որո՞նք են սահմանված դերերը.
- *ընտրված տեխնոլոգիաները՝* օգտագործվելու՞ են հստակ նպատակներով, և ընտրված խառը տիպի ուսուցման մոտեցումները կնպաստե՞ն արդյոք սովորողի կրթական վերջնարդյունքների կատարելագործմանը.
- *խառը տիպի ուսուցման բաղադրիչները՝* կապահովե՞ն դասընթացի մասշտաբայնությունը, այսինքն՝ դասընթացը հնարավոր կլինի՞ կիրառել սովորողների աճող կամ նվազող թվաքանակի դեպքում,
- *խառը տիպի ուսուցման տեխնոլոգիաները՝* կայու՞ն են կարճաժամկետ, միջնաժամկետ և երկարաժամկետ ապագայում:

Խառը տիպի ուսուցման դասընթացի նախագծման և իրականացման համար չափազանց կարևոր է **թիրախ խմբի** ճիշտ ընտրությունը, որպեսզի խառը տիպի ուսուցումը համապատասխանեցվի նրա կարիքներին: Գոյություն ունեն թիրախ խմբի տարբեր բնութագրիչներ, որոնք տարբեր խնդիրներ են վերհանում և դրանով իսկ

ազդում խառը տիպի ուսուցման արդյունավետության վրա: Մասնավորապես՝

- սովորողների ուսումնառության փորձը /խառը տիպի ուսուցման փորձառությունը/ և տեխնոլոգիաներին տիրապետելու մակարդակը.
- լսարանի քանակը/մեծությունը՝ շատ, թե քիչ է ուսանողների քանակը. լսարանի մեծությամբ է պայմանավորված առցանց գործունեությունների ընտրությունը (հնարավոր է հաղորդակցման ձևը՝ առցանց զրույցը, փոխարինել առցանց քննարկմամբ՝ մեծ լսարանի հետ աշխատանքն առավել արդյունավետ դարձնելու համար).
- սովորողների տեսակը. արտասահմանյան /տարբեր լեզվակիրներ/, ցածր սոցիալ-տնտեսական կարգավիճակ /տեխնոլոգիաների կիրառման տարբեր փորձառություն/, շարժողական խնդիրներ, տարիքային առանձնահատկություններ, աշխատանքային զբաղվածություն կամ ընտանիք ունեցող ուսանողներ:

Խառը տիպի ուսուցման դասընթացի կառուցման հաջորդ փուլը **ձևավորում/նախագծումն** է, որի ընթացքում սահմանվում է ինչպես պետք է սովորեցնել: Այն հստակեցնում է խառը տիպի ուսուցման բաղադրիչները՝

ա/ բովանդակությունը և ռեսուրսները /դասախոսության նյութեր, դասախոսությունների ձայնագրություններ, վիրտուալ լսարան, ինտերնետային հեռարձակում/,

բ/ թվայնացված փաստաթղթերը/հիմքերը,

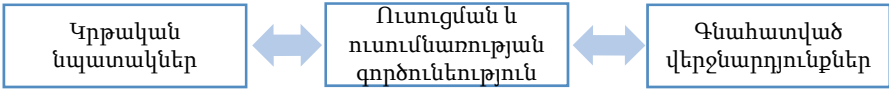
գ/ սովորողների գործունեությունը և համագործակցությունը,

դ/ գնահատումը, հաղորդակցումը,

ե/ վերահսկումը/կառավարումը:

**Խառը տիպի ուսուցման դասընթացի նախագծման հիմնական սկզբունքներն են՝**

- 1) դասընթացի կրթական նպատակները, կրթական գործունեությունները, գնահատման խնդիրները պետք է համապատասխանեն միմյանց, այսինքն՝ դասընթացի ռեսուրսները և ներառված կրթական գործունեությունները ուղղակիորեն պետք է աջակցեն սովորողներին՝ հասնելու դրված կրթական նպատակներին, գնահատման առաջադրանքները պետք է համարժեք լինեն գործունեություններին ու նպատակներին և սովորողներին հնարավորություն տան ցուցադրելու այդ կրթական նպատակները: Սա կոչվում է կոնստրուկտիվ համարժեքություն (Biggs 1999):



- 2) գործունեությունները պետք է լինեն նպատակային, համապատասխան և վավեր.
- 3) կրթական գործունեությունները պետք է հստակ կապված լինեն ժամանակին և բովանդակությանը.
- 4) խառը տիպի ուսուցման դասընթացի ծանրաբեռնվածությունը չպետք է գերազանցի ավանդական դասընթացի ծանրաբեռնվածությանը /կրեդիտների հաշվարկը իրականացվում է նույն սկզբունքով/:

Հաջորդ փուլում՝ **մշակման ընթացքում**, նկարագրվում է իրական ուսուցման ընթացքը, որը ներառում է ուսուցման համար անհրաժեշտ գործիքները: Այս ընթացքում արդեն նախապատրաստված են անհրաժեշտ նյութերը, ռազմավարությունները, միջոցառումների հերթականությունը և օգտագործման համար անհրաժեշտ ռեսուրսները: Իրականում այս փուլը կառուցում է ինքնակառավարվող ուսուցման գործընթացը, որը համապատասխանում է դասավանդման յուրաքանչյուր միավորի իրական կառուցվածքին և ներառում է էլեկտրոնային յուրաքանչյուր դասի բովանդակությունը:

**Իրականացման ընթացքը** ներառում է ծրագրային ապահովումների, հեղինակային գործիքների ընտրությունը և ուսուցման կառավարման հարթակի կառուցումը, որի ելքային արդյունքը տարբեր դիդակտիկ միավորների ներկայացումն է: Այս ընթացքում աշխատանքն իրականանում է սովորողների հետ, տեղեկատվություն է տրամադրվում առաջացած խնդիրների և ձեռք բերված գիտելիքի վերաբերյալ:

**Գնահատման** ընթացքում հավաքագրվում է իրականացման վերաբերյալ տեղեկատվությունը, որը տեղակայված է ուսուցման կառավարման համակարգի մուտքերի բաժնում, և արդյունքները վերլուծվում են՝ ելնելով սահմանված ուսուցման նպատակներից: Սովորողների գործունեության մուտքերը կարելի է օգտագործել տարբեր նպատակներով՝ մշտադիտարկման, հաջողությունների որոշման, ուսուցման արդյունքի որակի գնահատման: Գնահատման արդյունքում վերանայվում է ուսուցման գործընթացը: Ուսուցման մոդելի ցանկացած փուլ կարող է ենթարկվել վերանայման:

Այսպիսով, խառը տիպի ուսուցման դասընթացի նախագծման և հաջող ներդրման նպատակով անհրաժեշտ է այն դիտարկել դասավանդողների, սովորողների և դասավանդման տեսանկյուններից: **Դասավանդողների** տեսանկյունից՝ անհրաժեշտ է բավարար ժամանակ

հատկացնել նրանց մասնագիտական զարգացմանը և ապահովել նրանց ընթացիկ մանկավարժական և տեխնիկական աջակցությունը: **Սովորողների** տեսանկյունից՝ պետք է ոչ միայն հաշվի առնել նրանց խառը տիպի ուսուցման պատրաստակամությունը և անկախ ուսուցման պահանջը, այլև ձևավորել սեփական ուսումնառության նկատմամբ պատասխանատվության գիտակցում և ժամանակի կառավարման գիտելիքներ, հետևողական ու թափանցիկ հաղորդակցում: Քանի որ **դասավանդման** նկատառումները պայմանավորված են վիրտուալ և ֆիզիկական միջավայրերի համադրությամբ, ապա անհրաժեշտ է նախապես ուսումնասիրել և հասկանալ յուրաքանչյուր միջավայրի ուժեղ և թույլ կողմերը սովորողներին ներգրավելու նպատակահարմարության տեսանկյունից, խառը տիպի ուսուցման միջավայրում ուսումնառության տարբեր փուլերի ընթացքում օգտագործվող տարբեր մեդիա միջոցները, ինչպես նաև առցանց քննարկումների վերաբերյալ հետադարձ կապի ապահովումը նաև դեմ առ դեմ հանդիպումների ժամանա:

### ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Alonso, F., López, G., Manrique, D. and Viñes, J.M. 2005. *An Instructional Model for Web-based E-learning Education with a Blended Learning Process Approach*. British Journal of Educational Technology, 36: 217-235.
2. Biggs, J. 1996. *Enhancing Teaching Through Constructive Alignment*. Higher education, 32(3), 347-364.
3. Bloom, B. S. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives*. Vol. 1: Cognitive domain. New York: McKay.
4. Molenda, M. 2003. *In Search of the Elusive ADDIE Model*. Performance Improvement, 42(5), 34-37.
5. Wang, C. & Liu, Z. 2003. *Distance Education: Basic Resources Guide*. Collection Building, 120-29.

### САТЕНИК АРАКЕЛЯН- ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДЕЛИ КУРСА СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются смешанное обучение (сочетание традиционного и дистанционного обучения, с учетом коммуникационных (синхронный, асинхронный) компонентов), его характеристики и процесс проектирования модели курса смешанного обучения. За основу представленной модели принято системное развитие обучения. Модель данного курса состоит из пяти этапов: анализ, планирование, разработка, внедрение, оценивание (ADDIE).

## **SATENIK ARAKELYAN- CHARACTERISTIC FEATURES OF DESIGNING A COURSE MODEL OF BLENDED LEARNING**

The article discusses blended learning (a combination of traditional and distance education, taking into account the communication (synchronous, asynchronous) components), its characteristics and the designing a course model of blended learning. The course model is based on the model ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) as an Instructional Systems Design.

**ԴԻՄՈՐԴՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԸՆՏՐՈՒԹՅՈՒՆԸ  
ՀԻՄՆԱՎՈՐՈՂ ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՆՆԵՐԻ ՈՒ ԴՐԱՆՑ  
ԱԶԴԵՑՈՒԹՅԱՆ ՈՐՈՇՄԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ**

**ՆՈՐԱՅՐ ԲԱԲԱՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ մարդկային կապիտալ, կրթություն, տնտեսական գործոն, դիմորդի վարքագիծ:*

Հայաստանի Հանրապետության 2014-2025թթ. Հեռանկարային զարգացման ծրագիրը (ՀԶԾ), որը հաստատվել է 2014թ.-ի մարտի 27-ի N 442-Ն ՀՀ կառավարության որոշմամբ, հիմնված է հետևյալ չորս գերակայությունների վրա.

- զբաղվածության ընդլայնումը,
- մարդկային կապիտալի զարգացումը,
- սոցիալական պաշտպանվածության համակարգի բարելավումը,
- կառավարման համակարգի ինստիտուցիոնալ արդիականացումը (Ռազմարական Ծրագիր, 16):

Վերը նշված ծրագիրն ընդգրկում է 2014-2025թթ. ժամանակահատվածը և հանդիսանալու է երկրի սոցիալ-տնտեսական զարգացման հիմնական ռազմավարական փաստաթուղթը: Ռազմավարական ծրագրում գերակայությունների ընդգծումն ու դրանց իրականացմանն ուղղված առանձին միջոցառումները ենթադրում են այդ ցուցանիշների որոշակի անկախություն միմյանցից: Սույն հոդվածի նպատակն է վերհանել այն դրույթները, որոնք վերաբերում են զբաղվածության ընդլայնման և մարդկային կապիտալի զարգացման միջև առկա փոխկապվածության խնդիրներին, և լուսաբանել որոշակի սահմանափակումների առկայության հանգամանքները: Սույն հոդվածի առաջադրած հարցադրումներն առավելապես վերաբերում են մասնագիտության ընտրության վրա ազդող գործոններին:

Մարդկային կապիտալը, որպես պետության կայուն առաջընթացի և ռազմավարական զարգացման գործոն դիտարկելը, հիմնավորված է այնքանով, որ տնտեսության բոլոր օղակներում կապիտալի օգտագործման արդյունավետության ցուցանիշը ածանցյալ է մարդկային կապիտալի զարգացման մակարդակից:

Համաձայն ամերիկացի տնտեսագետ Ի. Ֆիշերի, մարդկային կապիտալը, կարելի է բնորոշել, որպես մարդու բնատուր, ստացված կրթությամբ, ձեռքբերված որակավորմամբ կամ տաղանդով



պայմանավորված ունակություններ, որոնք բերում են եկամուտ (Смирнов, 4):

Մարդկային կապիտալը, աշխատանքային ռեսուրսներից տարանջատելու առումով և կապիտալի այլ տեսակների հետ փոխհարաբերություններն արտացոլելու համար ներկայացված են այն պայմանները, որոնք կարող են կիրառելի լինել կապիտալի այս տեսակը բնորոշելիս.

- աշխատանքային ռեսուրսը պետք է ընդգրկված լինի աշխատանքային գործընթացում,
- կապիտալի այս տեսակի գինը ուղղակի կախվածության մեջ է դրա տիրապետողի գործունեության ոլորտից, տվյալ պետության աշխատանքային օրենսդրությունից և ուղղակի կախվածության մեջ իր ղեկավարության՝ մարդկային ռեսուրսներին ուղղված քաղաքականությունից,
- գործատուի կողմից մարդկային կապիտալի մեծացմանն ուղղված ներդրումների գլխավոր նպատակը կազմակերպության շահույթի ավելացումն է՝ ակնկալվող շահույթի մեծության և կատարված ներդրումներից հետո ձևավորվող մարդկային կապիտալի գնի տարբերության չափով:

Ի լրումն վերոգրյալ բնութագրող պայմանների պետք է նշել, որ յուրաքանչյուր տարի Հարվարդի համալսարանի և Mercer Human Resource Consulting ընկերության կողմից, հաշվարկվում է մարդկային կապիտալի վարկանիշը, որի հիմքում չորս ցուցանիշներ են (The Human Capital Report, 2013: 6-7).

- կրթությունը և մասնագիտական վերապատրաստումները,
- առողջությունը, ֆիզիկական և հոգեբանական բարեկեցությունը,
- աշխատանքի ապահովումն ու զբաղվածությունը,
- ենթակառուցվածքային ճյուղերը,
- իրավապաշտպանվածությունը, սոցիալական շարժունակությունը:

Ի. Ֆիշերի կողմից ներկայացված մարդկային կապիտալի բնութագրումից, կարելի է եզրահանգել, որ բացի բնատուր ունակություններից և տաղանդից, մարդկային կապիտալը ձևավորող մյուս գործոնները կառավարելի են, ուստի դրանց կառավարման արդյունավետությունը վճռորոշ է ծախսվող ռեսուրսներն իրենց սահմանային արդյունքին հասցնելու տեսանկյունից:

Հոդվածի նպատակը՝ այն մեթոդաբանության և սկզբունքների ներկայացումն է, որոնք թույլ կտան ուսումնասիրողին վերլուծելու բուհ ընդունված անձանց վարքագծի վրա ազդող գործոնները և վերջնական դրսևորումն ու ազդեցությունը զբաղվածության, միջին անվանական աշխատավարձի և այլ տնտեսական գործոնների վրա:

Բուհ ընդունված անձանց ըստ մասնագիտությունների բաշխվածության համար հիմք հանդիսացած և այդ ընտրությունը պայմանավորող գործոնները խմբավորված տեսքով, կարելի է ներկայացնել հետևյալ կերպ.

***Տնտեսական գործոններ՝***

- ապագա շրջանավարտի՝ աշխատանքի ընդունվելու դեպքում ըստ մեծության պոտենցիալ աշխատավարձի զբաղեցրած դիրքը, այլ մասնագիտությամբ անձանց աշխատավարձի համեմատ,
- տվյալ մասնագիտություն ստանալու տարեկան ուսման վճարի չափը,
- համապատասխան ոլորտում տվյալ մասնագիտությամբ անձի՝ աշխատանքի ընդունվելու հնարավորությունը,

***Ոչ տնտեսական գործոններ՝***

- դիմորդի բնատուր ունակությունները,
- մերձակա շրջապատի կարծիքն ու տվյալ մասնագիտության համբավը երկրում և այդ շրջապատում,

***Մարդու բնագործ ունակություններ***

Եթե բուհ ընդունվողի ունակությունները բավարարում են տվյալ կրթությունը ստանալու նվազագույն չափանիշներին, իսկ տվյալ մասնագիտությունն էլ ընդունելի է իր և իր որոշման վրա ազդեցություն ունեցող անձանց համար, վճռորոշ են դառնում վերը ներկայացված տնտեսական գործոնները:

Տնտեսական գործոնների ազդեցության չափը և հիմնավորվածությունը հնարավոր է վերլուծել հետևյալ սկզբունքների կիրառությամբ:

***Տնտեսական գործոն 1***

Ապագա շրջանավարտի՝ աշխատանքի ընդունվելու դեպքում ըստ մեծության աշխատավարձի զբաղեցրած դիրքը, այլ մասնագիտությամբ անձանց աշխատավարձի մեծության համեմատ:

Չնայած որ աշխատավարձը վճարվում է հաստիքին, այլ ոչ թե մասնագիտությանը, սակայն վերլուծության նպատակներից ելնելով, անհրաժեշտ է՝

- ուսումնասիրել յուրաքանչյուր ոլորտում աշխատանքի անցնելու համար գործատուների կողմից ներկայացված պահանջները,
- առանձնացնել յուրաքանչյուր ոլորտի համար մասնագիտական և ոչ մասնագիտական աշխատատեղերը,
- միջին ամսական անվանական աշխատավարձի հրապարակվող չափը դիտարկել որպես մասնագիտական աշխատանքի վարձատրության չափ, քանի որ տվյալ ոլորտում ոչ մասնագիտական աշխատանքի վարձատրությունը, կարող է

հասանելի լինել նաև այլ ոլորտում ընդգրկված ոչ մասնագիտական աշխատանքով զբաղվածի համար,

- խմբավորել այն մասնագիտությունները, որոնց տիրապետելով շրջանավարտը կարող է բավարարել ուսումնասիրվող ոլորտում աշխատանքի անցնելու համար,
- ենթադրել, որ յուրաքանչյուր շրջանավարտի նպատակը հնարավորինս շուտ աշխատանքի անցնել է՝ դրա համար նախատեսված միջոցառումների գործադրմամբ (ինքնակենսագրականի ուղարկում, համապատասխան կազմակերպություններում և պետական մարմիններում դիմումների ներկայացում և գրանցում և այլն),

### **Տնտեսական գործոն 2**

Տվյալ մասնագիտությամբ անձի՝ աշխատանքի ընդունվելու հնարավորությունը:

Չնայած, որ տնտեսության որևէ ճյուղում միջին ամսական անվանական աշխատավարձի բարձր կամ ցածր լինելը լրջորեն ազդում է տվյալ ոլորտում ընդգրկվելու համար նախապայման հանդիսացող մասնագիտություն ընտրելիս, սակայն մեկ այլ խնդիր է այդ ոլորտում աշխատանքի ընդունվելու հնարավորությունների ճշգրիտ գնահատումը:

Որպես աշխատակից ընդգրկվելու հնարավորությունը գնահատելու համար, անհրաժեշտ նախապայման է ներկայացնելու այդ ոլորտում զբաղվածների թվաքանակը, գործատուների կողմից ներկայացված աշխատուժի պահանջարկը, բարձրագույն կրթությամբ անձանց աշխատանքի ընդունվողների քանակը և ոլորտում առկա թափուր աշխատատեղերը:

### **Տնտեսական գործոն 3**

Տվյալ մասնագիտություն ստանալու տարեկան ուսման վճարի չափը:

Ուսման վճարի չափը, առավել ազդեցիկ գործոն է բուհի, այլ ոչ թե մասնագիտության ընտրության գործում, սակայն ելնելով ՀՀ բուհերի միջև առկա որակական զգալի տարբերությունների փաստից, պետք է ընդգծել, որ մասնագիտության ընտրությունը կարող է փոփոխվել, եթե որոշում կայացնողի տեսանկյունից տվյալ կրթության տրամադրումը, որակապես ընդունելի լինի միայն բուհերից որոշների մոտ: Ուստի վերջիններիս կողմից սահմանված վարձավճարի չափը կարող է ազդել այդ որոշման վրա: Ուսման վճարի չափը, սույն հոդվածով ներկայացված ուսումնասիրության շրջանակներում պետք է ընդգրկի նաև այլ ծախսերը, որոնք անհրաժեշտ են տվյալ կրթությունը ստանալու համար (գրականության ձեռքբերում, տրանսպորտային ծախսեր, ժամանակավոր կեցության և այլն)

Սույն հոդվածով ներկայացված ուսումնասիրության սկզբունքների կիրառությամբ ստացված արդյունքների ռեգրեսիոն վերլուծություն իրականացնելու միջոցով, անհրաժեշտ կլինի հերքել կամ ապացուցել ստորև ներկայացված հիփոթեզի ճշմարիտ կամ ոչ ճշմարիտ լինելը:

Մասնագիտության ընտրության վրա ազդող գործոնների ուսումնասիրությունը հիմնավորված է այնքանով, որ դրանք դառնում են ուսումնասիրվող մասնագիտությամբ շրջանավարտների որոշակի քանակի պատճառ:

Շրջանավարտների քանակը, պետք է համադրության մեջ դիտարկվի տվյալ մասնագիտությամբ անձանց համար հնարավոր աշխատատեղերի քանակի հետ, քանի որ դրանց գերազանցումը գործատուների կողմից ներկայացված աշխատուժի պահանջարկի նկատմամբ, հանգեցնելու է գործատուի կողմից աշխատանքի ընդունման համար պահանջների խստացման: Պահանջների խստացումը դրսևորվելու է որակավորման այնպիսի պահանջների ներկայացման միջոցով, որոնք տվյալ աշխատատեղի համար առաջնահերթ չեն:

Գործատուի նման վարքագծի պարագայում, տվյալ աշխատակցի հանձնառությունը տվյալ գործատուի նկատմամբ նվազելու է, քանի որ որքան բարձր է աշխատակցի որակավորումը, այնքան ցածր է նրա լոյալությունը իր կազմակերպության հանդեպ:

Արդյունքում առավել հավանական է հետևյալ երկու իրավիճակներից մեկը. բարձրանալու է տվյալ աշխատակցի և արդյունքում նաև նման զբաղվածությամբ այլ աշխատակիցների աշխատավարձը կամ գրանցվելու է կադրերի հոսունության աճ:

Հոսունության աճը պայմանավորված է լինելու այն փաստով, որ յուրաքանչյուր աշխատակից, միշտ էլ ձգտելու է առավել բարեկեցիկ կյանքի, որը ենթադրաբար պետք է կախվածության մեջ լինի աշխատավարձի մեծության հետ: Գտնելով այն գործատուին, որը հաշվի կառնի տվյալ աշխատակցի բոլոր որակավորումները՝ տվյալ աշխատակիցը լքելու է իր աշխատատեղը:

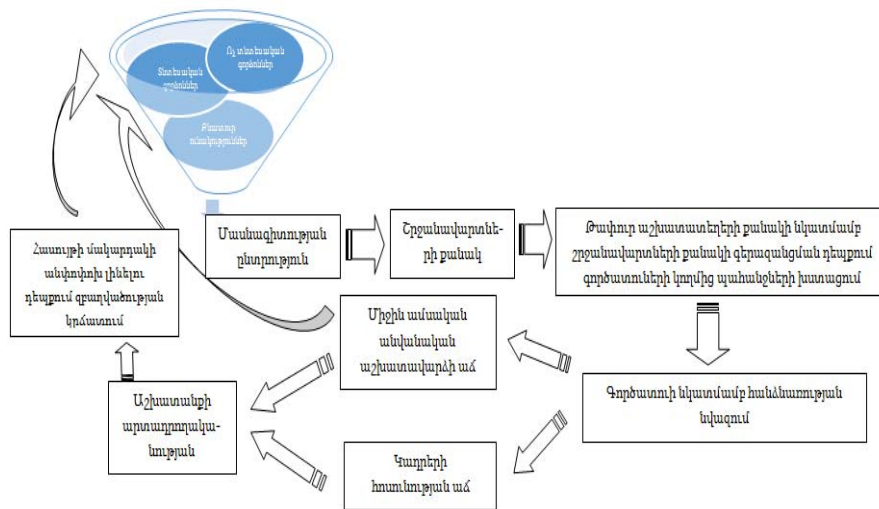
Մյուս կողմից որևէ մասնագիտությամբ անձանց համար աշխատավարձի բարձրացումը առավել գրավիչ է դարձնելու այդ ոլորտը՝ համապատասխան մասնագիտություն ստանալու տեսանկյունից: Աշխատավարձի բարձրացումը նաև հանգեցնելու է աշխատանքի արտադրողականության աճի, քանի որ աշխատակցի բոլոր որակավորումները հաշվի առած գործատուն արդեն առավել բարձր պահանջներ է սահմանելու աշխատանքի արդյունքների նկատմամբ:

Աշխատանքի արդյունքների առավել բարձր մակարդակը մի կողմից պետք է հանգեցնի արտադրանքի (ծառայության) ինքնարժեքի նվազման և կարող է հանգեցնել հասույթի մեծացման: Սակայն վերջինս

կրերի լրացուցիչ աշխատատեղերի առաջացման միայն տվյալ աշխատակիցների պոտենցիալ արտադրողականության առավելագույն սահմանն անցնելու և լրացուցիչ սպառում ապահովելու դեպքում: Հասույթի միևնույն ծավալի ապահովման պարագայում աշխատանքի արտադրողականության բարձրացումը հանգեցնելու է զբաղվածության կրճատման:

Վերը նկարագրված հիփոթեզը կարելի է ներկայացնել հետևյալ գծապատկերի միջոցով (Գծապատկեր 1).

Գծապատկեր 1



Մասնագիտության ընտրության վրա ազդող գործոնների վերլուծությունն ու վերջնական ընտրության գործընթացի նկարագրությունը թույլ կտա պատասխանատու անձանց, ոչ միայն մշակել մասնագիտությունների առաջխաղացման մեխանիզմներ, այլև կառավարելու և կանխատեսելու զբաղվածության ապագա մակարդակը այն ժամանակահատվածում, որը հաջորդելու է ընտրված մասնագիտությունների ստացման ուսումնական ժամանակահատվածին:

**ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ**

1. Հայաստանի Հանրապետության 2014-2023թթ. Հեռանկարային զարգացման ռազմավարական ծրագիր, էջ 16:
2. И. Смирнов, И.В. Сошников, В.И. Романчин, И.В. Скоблякова. 2005. *Человеческий капитал: содержание и виды, оценка и стимулирование*. Москва, Машиностроение-1, с. 4

**НОРАЙР БАБАЯН- АНАЛИТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ВЫБОР ПРОФЕССИИ АБИТУРИЕНТОВ**

Статья посвящена анализу экономических факторов, влияющих на выбор профессии абитуриентов. В статье представлены принципы и методы применения для необходимого анализа. В статье подчеркивая важность развития управления человеческого капитала, представлена гипотеза, в соответствии с которой, возможно влияние на выбор профессии абитуриента обеспечить приемлемый уровень занятости.

**NORAYR BABAYAN- ANALYTICAL PRINCIPLES OF THE ECONOMIC FACTORS DETERMINING PROFESSION CHOICES OF APPLICANTS**

The article is dedicated to the analyses of the economic factors influencing the choice of profession of applicants. The application methods and the principles necessary for the analyses are discussed in the article.

Indicating the importance of the development of human resource management, a hypothesis is presented, according to which, the acceptable level of occupation can be provided by influencing the applicants' choice of profession.

**ՀԵՌԱՎԱՐ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՓՈՒԼԵՐԸ  
ԳԼՈՐԱԼԱՑՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ**

**ՄԵՐԻ ԳԻՆՈՍՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ հեռավար կրթություն, հեռավար կրթության զարգացման փուլ, վերապատրաստում, մասնագիտական հմտությունների բարելավում, ժամանակակից տեխնոլոգիաներ, վիրտուալ լսարան:*

Ժամանակակից կրթական համակարգը գտնվում է գլոբալ փոփոխությունների և զարգացումների կիզակետում: Այս փոփոխությունների ու զարգացումների հարցում անմասն չեն նաև տեղեկատվական տեխնոլոգիաները, որոնք իրենց ուրույն դերն են խաղում մարդու և հասարակության զարգացման, ինչպես նաև կրթության նշանակության բարձրացման գործում: Կրթական համակարգում ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման լավագույն օրինակներից մեկը հեռավար կրթությունն է, որն ամբողջությամբ կախված է ժամանակակից տեխնոլոգիաներից: Ժամանակակից տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման շնորհիվ որակյալ կրթություն ստանալու հնարավորությունները մարդկանց համար դառնում են առավել հասանելի: Դրանց շնորհիվ է կրթության հեռավար ձևը պահպանում իր արդիականությունը: Սա էլ իր հերթին օգնում է ավելի հեշտ հարմարվել անընդհատ փոփոխվող և գլոբալացվող աշխարհում: Հոդվածի նպատակն է հասկանալ, թե ինչ է իրենից ներկայացնում հեռավար կրթությունը և ինչ դեր է այն խաղում կրթության զարգացման հարցում:

Հեռավար կրթություն հասկացությունն իր մեջ ներառում է ուսուցման բազմաթիվ տեսակներ և ծրագրեր: Հարկ է նշել, որ հեռավար կրթությանն առնչվող օրենսդրական կարգավորումները ՀՀ-ում այնքան էլ լիարժեք չեն: Դրա մասին հիշատակվում է մի քանի օրենսդրական և ենթաօրենսդրական ակտերում: «Հեռավար ուսուցումը համակարգված ուսուցման ձև է, երբ անմիջական և ոչ անմիջական ուսուցման գործընթացը սովորողի և դասախոսի միջև իրականացվում է հիմնականում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների և հեռահաղորդակցության միջոցներով: Հեռավար ուսուցման կիրառման նպատակը ուսումնասիրողներին բնականության վայրերում կրթական ծրագրերի յուրացման հնարավորություն ընձեռելն է»: (ՀՀ Կառավարության N-124-Ն որոշում) (<http://www.edu.am>): Հեռավար կրթությունն ապահովում է պատրաստման/վերապատրաստման ամբողջ

սպեկտրը՝ հանրակրթական դպրոցից մինչև բարձրագույն կրթություն և նախատեսված է մարդկանց տարբեր տարիքային խմբերի համար: Հեռավար կրթությունը հանրակրթական դրպրոցներում իրականացվում է մասնակիորեն: Հանրակրթության մասին ՀՀ օրենքի 4 գլխի 18-րդ հոդվածի 4-րդ կետի համաձայն ուսումնական հաստատությունում անհատական ուսուցումը իրականացվում է առկա, հեռակա, հեռավար (դիստանցիոն) եւ տնային ուսուցման ձևերով: Սովորողների անհատական ուսուցման կազմակերպման կարգը հաստատում է կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմինը (<http://www.parliament.am>): Հանրակրթության ոլորտում հեռավար կրթության իրականացման օրինակ է «[www.dasaran.am](http://www.dasaran.am)» միջդպրոցական ինտերակտիվ ցանցը, որի առաքելությունը հանրակրթական դպրոցների արդիականացման և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ներդրման միջոցով կրթության նոր որակ ստեղծելն է ([www.dasaran.am](http://www.dasaran.am)): Վերոնշյալ նպատակին և հեռավար կրթության իրականացմանը նպաստում է նաև «Մեկ համակարգիչ, մեկ աշակերտ» պիլոտային ծրագիրը: Իրականացվել է նաև «Հեռավար ուսուցում» («[learning.amedu.am](http://learning.amedu.am)») համակարգի շահագործումը, որի շրջանակներում կազմակերպվել են ավագ դպրոցի 10-րդ դասարանի խորացված հոսքի ութ ուսումնական առարկաների (Հայոց լեզու, Ռուսաց լեզու, Օտար լեզու (Անգլերեն), Հանրահաշիվ, Ֆիզիկա, Քիմիա, Կենսաբանություն, Հայոց պատմություն) հեռավար դասընթացների մշակման աշխատանքները ուսուցիչների և աշակերտների խմբերի համար կազմակերպվել են «Գրաֆիկական խմբագրիչ ծրագրի ուսուցում», «Դպրոցի տեղային ցանցի շահագործման հմտությունների ուսուցում», «Գրաֆիկական ծրագրի ուսուցում» դասընթացները ([www.edu.am](http://www.edu.am)):

«Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքի 1-ին գլխի 9-րդ հոդվածի 5-6-րդ կետերի համաձայն բարձրագույն մասնագիտական կրթության հիմնական կրթական ծրագրերը կարող են իրականացվել ուսուցման տարբեր ձևերով՝ առկա, հեռակա, **հեռավար (դիստանցիոն)**: Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթություն ստանալու առկա և այլ ձևերի զուգակցումը չի արգելվում: Այն մասնագիտությունների ցանկը, որոնցով բարձրագույն մասնագիտական կրթություն ստանալը չի թույլատրվում հեռակա, **հեռավար (դիստանցիոն)** ձևերով, սահմանում է Հայաստանի Հանրապետության կառավարությունը: **Հեռավար (դիստանցիոն)** ձևով ուսուցման կարգը հաստատում է Հայաստանի Հանրապետության կառավարությունը: Հետբուհական մասնագիտական կրթությունն իրականացվում է առկա, հեռակա, **հեռավար (դիստանցիոն)** ուսուցման



ծներով, որի կարգը սահմանում է Հայաստանի Հանրապետության կառավարությունը ([www.armenic.am](http://www.armenic.am)):

Պետք է նշել, որ հեռավար կրթությունն առավել լիակատար է իրականացվում բարձրագույն և հետբուհական կրթության պարագայում: Կիրառվող մեթոդները բազմազան են՝ հեռակա (հաղորդագրություններ), տպագիր նյութեր, ռադիո և հեռուստատեսություն, գործնական սեմինարներ, բաց քննություններ: Տվյալ ուսուցման մեջ կարելի է առանձնացնել 2 հիմնական կատեգորիա՝ համաժամանակյա և տարաժամանակյա: Ուսուցման համաժամանակյա մեթոդի պարագայում ուսանողների և դասախոսների շփումն իրականանում է վիրտուալ լսարաններում, կոնկրետ ժամանակահատվածում և տեղեկատվության փոխանցման բազմապիսի ժամանակակից մեթոդների օգնությամբ: Տարաժամանակյա մոտեցման պարագայում ուսանողն ինքն է որոշում իր ուման տեմպը և ուսումնասիրվող առարկաների հերթականությունը: Հեռավար կրթության առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ յուրաքանչյուր ուսանող տվյալ կուրս է գալիս իր իսկ կողմից կազմված, դասախոսի հետ համաձայնեցված անհատական պլանով: Ինչպես նաև ուսանողն է ընտրում իրեն առավել հարմար տեղեկատվություն կրողի: Յուրաքանչյուր ուսանողի համապատասխանում է իր դասախոսը, ում նպատակը ուսանողի ուսումնառության հիմնական փուլերը կազմակերպելն է: Ուսանողն իրեն անհասկանալի հարցերի վերաբերյալ խորհրդատվություն է ստանում դասախոսից, ստուգողական աշխատանքները, թեստերը հանձնում է վերջինիս՝ ստուգելու համար և վերջինիս օգնությամբ պատրաստվում է քննություններին: Ուսանողի և դասախոսի միջև շփումն իրականացվում է հեռախոսի կամ համացանցի միջոցով: Ուման վարձը վճարելուց հետո ուսանողը հաշվառվում է և միանգամից ստանում է իրեն անհրաժեշտ բոլոր նյութերի հավաքածուն, որը ներառում է դասախոսությունների տեքստերը, առաջադրանքները, պրակտիկումները, ինքնուրույն աշխատանքի համար նախատեսված առաջադրանքները: Նյութերը զետեղված են ոչ թե ավանդական դասագրքերում, այլ սկավառակների և տեսա-ձայնակրիչների վրա:

Հեռավար կրթությանը հատուկ է խիստ հաշվետվողականությունը: Ուսանողների նկատմամբ ուղղակի հսկողության բացակայությունը խաբկանք է ստեղծում, որ առանց նյութը սովորելու, կարելի է դիպլոմ ստանալ: Այնինչ, իրականում, ուսանողը պարտադիր կերպով հաշվետու է լինում իր դասախոսի առջև՝ հանձնարարված առաջադրանքի վերաբերյալ: Ուսանողը դասախոսին է հանձնում իր գրած թեստերն ու ստուգողական աշխատանքները: Իսկ սա, իր հերթին, բացառում է ծուլանալու և առանց հատուկ ջանքեր գործադրելու դիպլոմ ստանալու հավանականությունը: Միայն անցած կուրսի վերաբերյալ հաշվետու

լինելուց հետո է ուսանողն անցնում հաջորդ կուրսի ուսումնասիրմանը: Հեռավար կրթություն ստանալու մասին վկայող դիպլոմը ոչնչով չի տարբերվում սովորական դիպլոմից: Դիպլոմում նշվում է, որ տվյալ ուսանողը ունկնդրել է ամբողջ կուրսը և չի նշվում, թե ուսուցման որ տարբերակով է վերջինս ստացել իր կրթությունը (<http://dtraining.web-3.ru/introduction/>):

#### **Հեռավար կրթության զարգացման գործոնները**

Ձգտելով կարիեռային առաջխաղացմանը՝ մարդիկ, աշխատելուն զուգահեռ, ցանկանում են ստանալ երկրորդ կրթություն/մասնագիտություն կամ բարձրացնել իրենց որակավորումը, և հեռավար կրթությունը, անկասկած, լավագույն ելքն է հանդիսանում նման իրավիճակներից: Ժամանակի ընթացքում անհրաժեշտություն է առաջանում օգտվել շարունակական կրթության, մասնագետների վերապատրաստման և մասնագիտական հմտությունների բարելավմանն ուղղված ծրագրերից: Այս պարագայում, հեռավար կրթությունը, սովորել ցանկացողների առավել լայն շրջանակներին, ովքեր ավանդական ձևով սովորելու հնարավորություն չունեն, կրթություն տրամադրելու լավագույն միջոցն է հանդիսանում (Карпенко М.П. 2001: 47):

#### **Հեռավար կրթության զարգացման երեք փուլերը:**

Հեռավար կրթության պատմությանը նայելով, կարելի է տեսնել, որ դրա զարգացման գործընթացում ձեռք բերված հաջողությունները պատկանում են մի քանի «սերունդների»: Ստորև ներկայացված են հեռավար կրթության կայացման և զարգացման ընթացքում առավել կարևոր և հիշարժան իրադարձությունները:

Առաջին էդպիսի «սերունդը» դարձավ ձեռագիր գրված և տպագիր նյութը: Շատ հարյուրամյակների ընթացքում տեղեկատվության փոխանցման համար օգտագործվում էին ձեռագրերը, սակայն գրքերի տպագրության ի հայտ գալու հետ հնարավորություն ստեղծվեց տպագրել ոչ թանկարժեք դասագրքեր:

Կրթություն ստանալու հեռավար մեթոդի հիմնադիրն է համարվում Իսահակ Փիթմանը, ով 1840 թ.-ին սկսում է փոստային ծառայությունների միջոցով Միացյալ Թագավորությունում ուսանողներին սղագրություն սովորեցնել: 19-րդ դարի կեսերից ուսումնական նյութերի առաքումը տարբեր անկյուններում գտնվող մեծ թվով աշակերտների սկսեց իրականացվել երթուղային համակարգով, ինչպես նաև փոստային ծառայությունների միջոցով: Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում նույնպես 19-րդ դարի 70- ականներին միջոցներ են կիրառվում հեռավար կրթության կազմակերպման համար: Այդպես, Աննա Էլիոտ Տիկնորը 1873 թ.-ին կանանց համար փոստային ծառայությունների միջոցով սովորելու համակարգն է մշակում և անվանում է այն Տիկնորի Հասարակություն:

1874 թ.-ին փոստային ծառայությունների միջոցով իրականացվող ուսուցման ծրագիրն առաջարկվում է Իլինոիս նահանգի համալսարանի կողմից: Ուիլյամ Ռեյնի Հարփերը, ով Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում համարվում է փոստային ծառայությունների միջոցով իրականացվող ուսուցման «հայրը», 1892 թ.-ին Չիկագոյի համալսարանում ստեղծում է հեռավար կրթության առաջին բաժինը: 1906 թ.-ին հեռավար կրթության գաղափարը հասնում է Ավստրալիա: 1911 թ.-ին Բրիսբենի Կվինսլենդի համալսարանում բուհական մակարդակի կուրսեր են բացվում: 1914 թ.-ին սովորական դպրոցներից հեռու ապրող երեխաների համար տարրական դպրոցի ծրագրով, փոստային ծառայությունների միջոցով, ուսուցում է կազմակերպվում: Աշակերտների համար նմանատիպ համակարգեր սկսում են կրաովել Կանադայում, Նոր Զելանդիայում, Ֆրանսիայում: 1917 թ.-ին՝ հեղափոխության ավարտի հետ, հեռավար կրթությունը հայտնվում է նաև Ռուսաստանում: Ռադիոյի հայտնագործման հետ՝ 20-րդ հարյուրամյակի 20-ական թվականներին, հայտնվեցին ռադիոկուրսերը, որոնք երբեմն լրացվում էին տպագիր նյութերով կամ լսարանային պարապմունքներով: 1939 թ.-ին Ֆրանսիայում ստեղծվում է հեռավար կրթության պետական կենտրոն այն երեխաների համար, ովքեր դպրոց հաճախելու հնարավորություն չունեին: Ներկա պահին այդ կենտրոնը հեռավար կրթություն տրամադրող խոշորագույն ուսումնական հաստատությունն է համարվում Եվրոպայում: Իսկ 50-ականներին զարգանում են հեռուստատեսային կուրսերը (Moore, M. G., & Kearsley, G.1996: 8):

«Երկրորդ սերնդի» սկիզբը կապված է 1969 թ.-ին Մեծ Բրիտանիայում Բաց Համալսարանի հիմնադրման հետ: Առաջին անգամ նման համալսարանի ստեղծման գաղափարն առաջ է քաշում Հարոլդ Ուիլսոնը 1963 թ.-ի սեպտեմբերին, սակայն այդ ժամանակ նրա առաջարկը բացասաբար է ընդունվում: Չնայած բազմաթիվ «թշնամիների», 1969 թ.-ի հունիսին դուրս եկավ Համալսարանին անկախություն և ինքնավարություն շնորհող թագավորական պատվոգիրը: Այս իրադարձությունը շատ երկրների համար բարձրագույն կրթություն ստանալու ոչ ավանդական մեթոդների զարգացման խթան հանդիսացավ: Բաց Համալսարանի նման ուսումնական հաստատություններ սկսեցին բացվել ամբողջ աշխարհով մեկ և դրանց ստեղծման հարցում գլխավոր դեր էր խաղում պետությունը: Փոխվեց նաև հասարակության վերաբերմունքը կրթության նկատմամբ: Այն սկսեց համարվել տնտեսական աճին և սոցիալական զարգացմանը նպաստող գլխավոր գործոն: Զարգացած և զարգացող երկրները կրթության մեջ սկսեցին տեսնել իրենց հետագա ծաղկման գրավականը: Հենց այդ ժամանակ առաջին անգամ հեռավար կրթության ոլորտում ուսուցման

նկատմամբ սկսեցին կիրառել համալիր մոտեցում: Բաց Համալսարանի ստեղծումը հեռավար կրթության կարգավիճակի և որակի որոշման որոշակի գործոն դարձավ: Մշակվեցին բազմաթիվ բարձրորակ ուսումնական ձեռնարկներ, որոնք նախատեսված էին հատուկ հեռավար կրթության համար, համալսարանի միակողմանի կապը ուսանողների հետ իրականացվում էր ինչպես տպագիր նյութերի, այնպես էլ ռադիո և հեռուստահաղորդումների միջոցով (ձայներիզները տարածում գտան ավելի ուշ): Երկկողմանի կապն իրականանում էր առկա խորհրդատվությունների, կարճաժամկետ կուրսերի և, իհարկե, նամակագրության օգնությամբ: Նախապատրաստական փուլում նման մոդելը բավականին թանկ արժեք, սակայն անհրաժեշտ բոլոր նյութերի և ծրագրերի ստեղծումից հետո, ամեն նոր ուսանողի ուսման համար արդեն այդքան ծախսեր չէին պահանջվում: Հեռավար կրթության ոլորտում մասնագիտացված ուսումնական հաստատություններ հայտնվեցին մի շարք երկրներում, որոնց շարքում էին Իսպանիան, Պակիստանը, Հնդկաստանը: Շուտով, կառավարության ճնշման, ինչպես նաև առավել թվով ուսանողների համար մրցունակ և գրավիչ դառնալու ցանկության արդյունքում, բազմաթիվ ավանդական ԲՈՒՀեր վերանայեցին իրենց կառուցվածքը, ուսուցման ձևերն ու մեթոդները, ուսումնական պլաններն ու ծրագրերը՝ ընդունելով նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառման և ուսումնական ծրագրերում հեռավար կրթության ներդրման ողջ անհրաժեշտությունը: Հետագայում համակարգային փոփոխությունները, որոնք իրականացվեցին բարձրագույն կրթության ոլորտում, հիմնվեցին համահամալսարանական գործընթացների վրա, որոնք համակարգաստեղծ նորագույն տեխնոլոգիաների բազմակողմանի ներդրման պայմաններում բազմաթիվ սոցիալական խմբերի և առանձին անհատների ապահովեցին արդյունավետ և հստակ տարբերվող կրթական ծառայություններ ստանալու հնարավորությամբ: Միանգամայն պարզ դարձավ նաև, որ բարձրագույն կրթությունը այլևս չի կարող տրամադրվել միայն երկրների ազգային սահմանների ներսում. Այն իրոք ձեռք բերեց գլոբալ բնույթ (Patricia Rogers 2004: 53):

Հաղորդակցման և տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ակտիվ կիրառմամբ է պայմանավորված հեռավար կրթության «երրորդ սերունդը»: Ժամանակակից տեխնոլոգիաների հայտնվելուց հետո ստեղծվեցին նոր հնարավորություններ երկկողմանի կապի համար ինչպես համաժամանակյա՝ տեսա/ձայնակոնֆերանսներ, այնպես էր տարաժամանակյա ռեժիմում՝ էլեկտրոնային փոստ, համացանց, հեռուստակոնֆերանսներ: Ուսման բոլոր այս մեթոդները կարող են կիրառվել ինչպես առաջին և երկրորդ «սերունդների» կուրսերի լրացման

համար, այնպես էլ կարող են կիրառվել ինքնուրույն (<http://dtraining.web-3.ru/introduction/history/>):

Այսպիսով, հեռավար կրթության պատմությունից երևում է, թե մարդկության նորանոր պահանջմունքների արդյունքում որքան արդիական և որքան անհրաժեշտ է այն աշխարհի ամենատարբեր երկրներում: Այսօր հեռավար կրթություն է կազմակերպվում ինչպես զարգացած, այնպես էլ զարգացող երկրներում և նոր հազարամյակում այն դեռ կիսադա ավելի էական դեր՝ ցույց տալով իր ճկունությունն ու ձևերի տարատեսակությունը:

#### **ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ**

1. Карпенко М.П. 2001. *Дистанционное образование как современное средство непрерывного образования*. М.:МЭС.
2. Moore, M.G., & Kearsley, G. 1996. *Distance education: a systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
3. Patricia Rogers, Gary Berg, Judith Boettcher. 2004. *Encyclopedia of Distance Learning*; Second Edition. Hersey: New York.
4. Ազգային ժողով- <http://www.parliament.am/legislation.php?sel:>
5. Ազգային ժողով- <http://www.parliament.am/drafts.php?sel=showdraft&DraftID=3066&Reading=1:>
6. Ակադեմիական փոխճանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոն- <http://www.armenic.am/?laid=2&com=module&module=menu&id=9:>
7. <http://www.dasaran.am/apps/s/about>.
8. ՀՀ կրթության և գիտության նախարարություն- <http://www.edu.am/index.php?id=5411&topMenu=1&menu1=217&menu2=229&arch=0:>
9. ՀՀ կրթության և գիտության նախարարություն- <http://www.edu.am/DownloadFile/3883arm-heravar2010.pdf:>
10. <http://dtraining.web-3.ru/introduction/history/>).

#### **МЕРИ ГИНОСЯН- СТАДИИ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

Внедрение информационных технологий является неотъемлемой частью развития и изменений в современной образовательной системе. Наилучшим примером их применения в образовательной системе является дистанционное образование, которое полностью основано на современных технологиях. Именно благодаря им дистанционное образование сохраняет свою актуальность. Стремясь к карьерному

повышению, люди, параллельно с работой, желают получить второе образование/профессию или повысить свою квалификацию, при этом дистанционное образование является наилучшим выходом из подобных ситуаций. Это, в свою очередь, помогает легче адаптироваться к постоянным переменам и глобализации в мире. Целью данной статьи является понимание вопроса о том, что такое дистанционное обучение и какую роль оно играет в развитии образования.

#### **MERI GINOSYAN- DISTANCE LEARNING DEVELOPMENT PHASES IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION**

Information technology is a part of changes and developments in the modern educational system. Distance learning which is completely based on modern technology is the best example of its usage. Due to modern technology distance learning has preserved its authenticity. In an attempt of career development (advancement) people wish to obtain second education/profession or improve their qualification standard in parallel with their current job. Distance learning is the best choice in such cases. This may aide them the adapt for instability and globalization in the world. The purpose of the article is to explicate the understanding of the concept of distance learning and the role it plays in the development of education.

**ԲԵՆՉՄԱՐՔԻՆԳԸ ՈՐՊԵՍ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ  
ԳՈՐԾԻՔ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՌԻՍՈՒՄՆԱԿԱՆ  
ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ**

**ՌՐԵՐՏ ԽԱԶԱՏՐՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ բենչմարքինգը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, բենչմարք, ռազմավարական կառավարման գործիք, կատարողականության բարելավում:*

Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների մրցունակության ապահովումը, կատարողականության բարելավումն ու մատուցվող կրթական ծառայությունների արդյունավետության բարձրացումը ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգի արդի հիմնախնդիրներից են, քանի որ ներկայումս մեծանում է բարեփոխումների ուղղությամբ իրականացվող աշխատանքների ու կառավարման համապատասխան մեխանիզմների ամբողջականացման, գործիքակազմերի շարունակական կատարելագործման և դրանց ներդրման գործընթացների համաչափ զարգացման անհրաժեշտությունը: Բուհերի գործունեության ներքին գնահատումն ու բարելավումը կարելի է իրականացնել տարբեր գործիքների կիրառման միջոցով: Սույն հոդվածի նպատակն է բացահայտել բենչմարքինգի՝ որպես ռազմավարական կառավարման գործիքի առավելությունները, նշանակությունն ու կիրառական արժեքը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: Հոդվածում մասնավորապես քննարկվում է բենչմարքինգի էական ազդեցությունը բուհերի ռազմավարական կառավարման արդյունավետության բարձրացման վրա՝ միտված կատարողականության բարելավմանը:

Բուհերում ռազմավարական կառավարման արդյունավետության և մասնագիտական կրթության որակի ապահովման խնդիրների լուծումը ենթադրում է ռազմավարական այնպիսի մոտեցումների կիրառում, ինչպիսիք են բուհի ներքին և արտաքին շահակիցների կարիքների վերհանումն ու գնահատումը, որակի կառավարման համակարգի ներդրումն ու շարունակական զարգացումը, ենթակառուցվածքային և ծրագրային հավատարմագրումների գործընթացների կազմակերպումը, բուհ - աշխատաշուկա կապի ամրապնդումը և այլն: Այս տեսանկյունից բենչմարքինգը՝ որպես ռազմավարական կառավարման գործիք, ունի կիրառման հատուկ մեթոդաբանություն, որի միջոցով ոչ միայն մշտադիտարկվում են առաջատար կազմակերպությունների գործունեությունն ու վերլուծության ենթարկվում առնչվող

տեղեկատվությունը, այլ նաև սեփական բացթողումների շտկմանն ուղղված համալիր գործողություններ են մշակվում և իրականացվում՝ նպատակաուղղված սեփական կատարողականի ու որակի կառավարման համակարգի կատարելագործմանը:

Առկա են բենչմարքինգի տարբեր սահմանումներ: Բենչմարքինգը սահմանվում է որպես ֆորմալ և համակարգված գործընթաց, որի ընթացքում դիտարկվում է գերազանց կատարողականությամբ կազմակերպության լավագույն փորձը, փոխանցվում է դրա վերաբերյալ տեղեկատվությունը, և այդ փորձի տեղայնացման ուղղությամբ աշխատանքներ են տարվում կազմակերպության կողմից՝ նպատակաուղղված սեփական կարիքների բավարարմանն ու կատարողականության արդյունավետության ապահովմանը (Meade 2007, 5-6):

Ջեքսոնը և Լանդը (Jackson & Lund 2000, 5-6) բենչմարքինգը սահմանում են նախևառաջ որպես ուսումնաստության գործընթաց, որը թույլ է տալիս ներգրավված կողմերին համեմատել իրենց գործունեությունը, ծառայություններն ու արտադրանքը՝ բացահայտելու ուժեղ ու թույլ կողմերը: Այս գործընթացը հիմք է ծառայում ինքնակատարելագործման համար:

Կարելի է առանձնացնել բենչմարքինգի հետևյալ առանցքային բնութագրիչները.

- սեփական կազմակերպության գործունեության արդյունավետության ցուցանիշների և ոլորտի առաջատար կամ մրցակից կազմակերպության համանման ցուցանիշների միջև շարունակական ուսումնասիրություն ու համեմատություն (Dervitsiotis 2000),
- սեփական արտադրանքի կամ գործընթացի և դրանց չափանիշներին համանման մեկ այլ արտադրանքի կամ գործընթացի համեմատության միջոց (Pepper *et al.* 2001),
- փորձի և կատարողականության արդյունքների համեմատության ու գնահատման շարունակական գործընթաց՝ միտված ինքնակատարելագործմանը (Karjalainen 2002):

Այսպիսով, բենչմարքինգը կարելի է սահմանել որպես *շարունակաբար իրականացվող համակարգային և համագործակցային գործընթաց, որի նպատակն է չափել և համեմատել կազմակերպության (ենթակառուցվածքային ստորաբաժանման) կատարողականության ու գործունեության առանցքային ցուցանիշները մրցակից կամ ոլորտի առաջատար կազմակերպությունների ցուցանիշների հետ: Բենչմարքինգը միտված է լավագույն արդյունքների ձեռքբերման ուղղությամբ իրականացվող գործընթացների և գերազանց կատարողականի փորձի*



բացահայտման միջոցով սեփական կազմակերպությունում դրանց ներդրմանը, բարելավմանը և մրցունակության բարձրացմանը: Այն չափում է կազմակերպության գործունեությունը՝ օգտագործելով չափման հիմնական ցուցիչներ (արժեք, որակ, ժամանակ, արտադրողականություն), ինչպես նաև օժանդակում է գործառույթների, գործընթացների և կատարողականության համեմատության իրականացմանն ու բարելավմանը:

Բենչմարքինգն առաջին անգամ մշակվել և կիրառվել է 1980-ականներին ԱՄՆ-ում *Rank Xerox* կազմակերպության կողմից: Բենչմարքինգի մեթոդի կիրառման ժամանակահատվածը համընկնում էր այդ կազմակերպության ճգնաժամային իրավիճակին, որը հաղթահարելու համար անհրաժեշտ էր ռազմավարական արդյունավետ լուծում: Արդյունքում *Rank Xerox* կազմակերպությունը ձեռնամուխ եղավ սեփական արտադրանքի և այդ ժամանակ արտադրության ոլորտում հաջողություններ արձանագրած ճապոնական արտադրանքների ծախսերի ու որակական ցուցանիշների համեմատական վերլուծությանը: Բենչմարքինգը սահմանվեց որպես նոր գաղափարների, մեթոդների, գործառույթունների, գործընթացների և դրանց տեղայնացման ուղիների որոնման շարունակական գործընթաց կամ որոշակի լավ գաղափարների տեղայնացման ու դրանց իրաչափ կիրառման գործընթաց՝ լավագույնը դառնալու ձգտումով: (Achim 2009, 853):

Որպես ռազմավարական կառավարման և գործունեության արդյունավետության գնահատման գործիք՝ բենչմարքինգը լայնորեն կարող է կիրառվել ինչպես ձեռներեցության ոլորտում, այնպես էլ բարձրագույն կրթության ոլորտում: Բենչմարքինգը միտված է կազմակերպության սեփական և այլ կազմակերպությունների հաջողված փորձի բացահայտմանը, ռազմավարական պլանավորման և կազմակերպության քաղաքականության մշակման գործընթացների առավել արդյունավետ կազմակերպմանն ու իրականացմանը և այլ գործընթացների խթանմանը: Շուկայում առաջատար դիրք զբաղեցնելու, սոցիալ-տնտեսական փոփոխությունների ազդեցության ներքո սեփական արժեհամակարգը չխաթարելու և մշտապես զարգանալու նկատառումից ելնելով՝ «< ներկայիս գործող բուհերը բենչմարքինգը պետք է դիտարկեն որպես իրենց կենսագործունեության բնականոն և անբաժանելի մաս: Այսպիսի քաղաքականություն որդեգրած բուհերում բենչմարքինգը ինքնակատարելագործման մշակույթ պետք է դառնա, որի միջոցով կխրախուսվեն շարունակական ուսումնառությունը, նորարարությունն ու ստեղծարարությունը, փորձի փոխանակումը, *մրցակցային* մոտեցումից անցումը *համագործակցային* մոտեցման:

Բենչմարքինգը պետք է ներառի շուկայի համապատասխան հատույթի (սեզմենտի) սահմանումը (Hollowell *et al.* 2006, 26): Շուկայի հատույթի սահմանումը կարող է ամրապնդել, հստակեցնել և ուղղորդել կազմակերպության կատարողականության վերաբերյալ բենչմարքինգի իրականացման գործընթացը:

Կատարողականության արդյունավետության վերլուծությունը կամ հաջողության առանցքային գործոնների բացահայտումը կարող է օգնել կազմակերպությանը՝ բացահայտելու բարելավման ենթակա ոլորտները: Այդ գործոնները կարող են վերաբերել ինչպես կազմակերպության ռազմավարությանը, այնպես էլ որևէ ենթակառուցվածքային ստորաբաժանման ընդհանուր նպատակին և կազմել այնպիսի ցուցանիշների սահմանափակ, սակայն համապարփակ խումբ, որոնք կապահովեն բարձր կատարողականություն, եթե կազմակերպությունը կամ տվյալ ստորաբաժանումը ձգտի իր ռազմավարական նպատակների իրականացմանը (Bendell, Boulter & Kelly 1993): Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կազմակերպական մակարդակում նշվածի օրինակ կարող են լինել բուհի ինստիտուցիոնալ հավատարմագրումը, ուսանողների գնահատումները, որակավորում ստանալուց հետո շրջանավարտների աշխատանքի տեղավորման ցուցանիշները և այլն: Ստորաբաժանման մակարդակում կատարողականի բազմակողմանի գնահատումների և ուժեղ ու թույլ կողմերի բացահայտման արդյունքում դուրս են բերվում առանցքային գործոններ, որոնք սահմանում են կատարողականի մակարդակները տվյալ ստորաբաժանման համար առաջնահերթ համարվող ոլորտներում:

Բենչմարքինգը ներառում է առանձնահատուկ քայլեր և համակարգված գործընթացներ: Կախված այն բանից, թե ինչն է համեմատության առարկան, կամ ինչ տեսակի տեղեկատվություն է հավաքում ուսումնական հաստատությունը, կան բենչմարքինգի տարբեր տեսակներ (Էսաշատրան 2013: 121)՝

- ✓ ռազմավարական բենչմարքինգը կենտրոնանում է այն ռազմավարությունների վրա, որոնք որդեգրում են ուսումնական հաստատությունները՝ մրցակցության մեջ մնալու համար,
- ✓ գործառնական բենչմարքինգը կենտրոնանում է գործընթացների իրականացման ձևի վրա, ցույց է տալիս, թե այլ ուսումնական հաստատությունները որքանով են ճիշտ գործում, և ինչպես է իրականացնում իր գործունեությունը տվյալ ուսումնական հաստատությունը,

- ✓ վիճակագրական կամ տվյալների բազայի վրա հիմնված բենչմարքինգը ուսումնասիրում է տվյալների վրա հիմնված ցուցիչների և սովորական կատարողականի ցուցիչների համեմատությունը: Կան նաև ներքին/արտաքին և արտաքին համագործակցային/ անդրճյուղային բենչմարքինգի վերլուծության տեսակներ:

Ֆոզն առանձնացնում է բենչմարքինգի հետևյալ երեք տեսակները (Խաչատրյան 2013: 122).

<p><b>Մրցակցային բենչմարքինգ</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Խթանում է հաստատությունների միջև տեղի ունեցող գործընթացների վերաբերյալ տեղեկատվության համեմատության իրականացումը: Այն համեմատում է ֆինանսական կատարողականությունը, արդյունավետությունը և շահակիցների/հաճախորդների՝ դրանցից բավարարվածությունն ուղղակի կապ ունեցող մրցակիցներից:</li> </ul>
<p><b>Գործառնական բենչմարքինգ</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Համեմատում է կատարողականության գործընթացները տարբեր շրջանակներում, ներքին գործառույթի արդյունավետությունը, ինչպիսին է շահակցին/հաճախորդին մատուցվող ծառայությունը բարձրակարգ հաստատության նույն գործառույթի հետ արտադրության շրջանակներում կամ դրանից դուրս:</li> </ul>
<p><b>Ներքին բենչմարքինգ</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Բաղկացած է հաստատության ներսում տվյալների համեմատական ուսումնասիրության գործընթացներից: Այն համեմատում է մեկ գործառույթի կատարումը, ինչպիսին է տվյալների գործընթացը միևնույն հաստատության տարբեր ստորաբաժանումներում:</li> </ul>

Բենչմարքինգն իրականացվում է հետևյալ երեք հիմնական նպատակներով (Smith 2007, 47).

1. խթանել կազմակերպական ուսումնառությունը և կառուցողական մրցակցությունը համանման ծառայություններ մատուցող կազմակերպությունների միջև,
2. նպաստել կազմակերպությունների քաղաքականությունների համադրմանը և նրանց միջև համադրելի գործիքների փոխանցելիությանը,
3. խթանել ուսումնառությունն ու կառուցողական մրցակցությունը տվյալ կազմակերպության ներքին միջավայրում:

Բենչմարքինգի՝ որպես ռազմավարական կառավարման գործիքի, կիրառումը միտված է կազմակերպության արտադրանքի և արտադրողականության բարելավմանն ու մատուցվող ծառայությունների արդյունավետության ապահովմանը: Որակի կառավարման տեսանկյունից կազմակերպությունները, մասնավորապես բուհերը, հատուկ ուշադրություն են դարձնում ներքին գնահատումներին՝ հաշվի առնելով արտաքին շահակիցների կողմից առաջադրված պահանջներն ու նրանց ակնկալիքները: Բենչմարքինգի կիրառումը՝ որպես որակի ներքին ապահովման և գործունեության գնահատման գործիքի, կարող է կազմակերպական էական փոփոխություններ առաջացնել և մի շարք առավելություններ ընձեռել: Բենչմարքինգը մասնավորապես (Meade 2007, 5-6)՝

- նպաստում է կազմակերպության կատարողականի, մատուցվող ծառայությունների որակի ու վերջնարդյունքների կատարելագործմանը,
- ընդգրկում է լավագույն փորձերի տեղայնացման գործընթացը՝ հիմնվելով կազմակերպական ուսումնառության վրա,
- նպաստում է կազմակերպության վարկանիշի շարունակական բարձրացմանը,
- նպաստում է մասնագիտական կրթության որակի շարունակական բարելավմանը,
- խթանում է խնդիրների լուծման նորագույն և նորարարական ձևերի ու մեխանիզմների կիրառումը,
- տրամադրում է կատարողականության վերաբերյալ հավաստի տվյալներ և ցուցանիշներ,
- կենտրոնանում է կազմակերպության ոչ միայն հաջողությունների, այլև դրանց ձեռքբերման ուղիների ու գործընթացների կատարելագործման վրա,
- նպաստում է փոփոխությունների իրականացմանը և նպատակների սահմանման հստակեցմանը:

Բենչմարքինգի գործընթացն արդյունավետ կազմակերպելու համար անհրաժեշտ է, որ բուհերը հաշվի առնեն հետևյալը.

- բենչմարքինգը պարզապես լավագույն փորձի նմանակում կամ ընդօրինակում չէ. այն կազմակերպությունից պահանջում է խոր և մանրակրկիտ ինքնավերլուծություն, ինքնագնահատում և այնուհետև լավագույն փորձի առավելագույն համապատասխանեցում սեփական համատեքստին,
- բենչմարքինգը զուտ տվյալների հավաքագրման և վերլուծության գործընթաց չէ. այն ներառում է տեղայնացման նոր մոտեցում, որը ենթադրում է գործընթացների իրականացմանն առնչվող խնդիրների ու նոր մոդելների շարունակական առաջադրում,
- բենչմարքինգն ուսումնառությանն ու արդյունքների բացահայտմանը միտված համակարգային շարունակական գործընթաց է, որը գնահատում է տվյալ կազմակերպության աշխատանքային գործընթացները՝ շեշտադրելով գործառույթները, ներքին գործընթացները և գործառությունները:

Շուկայական մրցակցության ներկայիս պայմաններում բարձրագույն ուսումնական հաստատություններն անխուսափելիորեն կրում են տնտեսության անկման, դրա սոցիալական հետևանքների և պետական ֆինանսավորման նվազեցման ազդեցությունը: Մինչդեռ առողջ մրցակցային դաշտ ապահովելու համար բուհերն իրենց կրթական, հետազոտական և հանրությանը մատուցվող ծառայությունների միջոցով պետք է խթանեն հանրության կրթական կարիքների բավարարումն ու սոցիալ-տնտեսական աճը (Vught 2010, 7): Այս համատեքստում բուհերի կատարողականության շարունակական կատարելագործումը և ռազմավարական արդյունավետ մոտեցումների ու չափումների կիրառումը գերխնդիր են դառնում, քանի որ բուհերը երկրի գիտելիքահենք տնտեսության կայուն զարգացման գործընթացում էական ներդրում ունենալու և այդ նպատակով իրենց ծառայությունները շահակիցների համար գրավիչ դարձնելու հանձնառություն ունեն: Ինքնագնահատման, կառուցակարգված համեմատական վերլուծության, ինչպես նաև շարունակական ուսումնառության ապահովման միջոցով բուհերը կարող են անհրաժեշտ տեղեկատվություն ստանալ այն գործընթացների վերաբերյալ, որոնք ռազմավարական նշանակություն ունեն իրենց համար: Բենչմարքինգն ինքնակատարելագործմանը միտված այս գործընթացի իրականացումը դարձնում է արդյունավետ ու նպատակային և բուհերին հնարավորություն է տալիս վերանայելու ռազմավարական գերակա խնդիրների լուծմանն ուղղված գործողություններն ու սահմանված նպատակները:

Բուհերում բենչմարքինգի իրականացումը ելնում է բենչմարքինգի վերոնշյալ ընդհանուր և մասնավոր նպատակներից, ինչպես նաև սեփական ռազմավարական նպատակների իրականացմանն ու

գործունեության արդյունավետության բարձրացման անհրաժեշտությունից: Բուհերում բենչմարքինգի իրականացումն ընդհանուր առմամբ դիտարկվում է որպես (Jackson & Lund 2000, 5-6)՝

- բուհի գործառույթների և գործընթացների արդյունավետության, որակի ու արժեքի գնահատում շուկայի համարժեք հատույթում,
- ընթացիկ հայտորոշիչ (դիագնոստիկ) գնահատման գործիք, որը շեշտադրում է կազմակերպական ուսումնառությունը, համագործակցությունն ու առաջնորդումը՝ բուհի շարունակական բարելավումն ապահովելու նպատակով:
- բուհի գործառույթունների ու գործընթացների որակի ու կատարողականության արժեքի գնահատում. սա բուհի հաշվետվողականության և հանրային պատասխանատվության անբաժանելի մասն է:

Կարևոր է, որ բուհերը հստակ գիտակցեն, թե ինչ ձեռք կբերեն բենչմարքինգ իրականացնելու դեպքում, մասնավորապես՝

- բենչմարքինգը բուհերին հնարավորություն կտա տեսանելի դարձնել սեփական գործունեության ուժեղ ու թույլ կողմերը և դրանք օբյեկտիվ վերլուծության ենթարկել.
- մրցակից կամ առաջատար բուհերի նպատակային ուսումնասիրությունը բենչմարքինգն իրականացնող բուհին թույլ կտա կողմնորոշվել ռազմավարական առաջնահերթություններ սահմանելիս և դրանք վերանայելիս.
- բենչմարքինգը թույլ կտա վեր հանել և շեշտադրել նոր գաղափարներ՝ դրանք ներառելով ինչպես բուհի ողջ ուսումնառության գործընթացում, այնպես էլ կրթական ծառայությունների մատուցման ոլորտում.
- բենչմարքինգի իրականացման միջոցով բուհը կարող է անհրաժեշտ համարել ռազմավարական պլանավորման ավանդական գործընթացի վերանայումը և բենչմարքինգի արդյունքների հիման վրա ռազմավարական նպատակների այլընտրանքի մշակումը:

ՀՀ մասնագիտական կրթության ոլորտի ընթացիկ զարգացումների համատեքստում բենչմարքինգը սահմանվում է որպես կարևորագույն գործառնական տվյալների հավաքագրման և ներկայացման ստանդարտացված մեթոդ, որը թույլ է տալիս համադրել տարբեր կազմակերպությունների կամ կրթական ծրագրերի կատարողականությունը՝ լավագույն փորձի որոշման, գործունեության հիմնախնդիրների հայտորոշման և ուժեղ կողմերի բացահայտման նկատառումներով (ՈԱԱԿ 2010): Բենչմարքինգը բնորոշվում է նաև որպես՝

- հայտորոշիչ գործիք (որակը սահմանելու միջոց),
- ինքնակատարելագործման գործիք (որակի ապահովման/բարելավման գործիք), որը բուհերին կամ կրթական ծրագրերին թույլ է տալիս համեմատվել այլ բուհերի կամ համանման կրթական ծրագրերի հետ՝ իրենց գործունեությունը բարելավելու նպատակով,
- բուհի ծառայությունների ու գործընթացների կամ կրթական ծրագրերի բաց և համագործակցային գնահատում՝ լավագույն փորձից սովորելու նպատակով,
- բուհին իր գործունեության արդյունավետությունը կամ կատարողականությունը բարելավել սովորեցնելու մեթոդ,
- բուհի աշխատանքային գործընթացների շարունակական և համակարգված ուսումնասիրություն և համեմատություն այլ բուհերի հետ՝ ներքին գործունեության վրա արտաքին ուշադրություն հրավիրելու միջոցով:

### **Բենչմարքինգի տեսակները**

Բենչմարքինգն իրականացվում է համակարգված գործընթացների և քայլերի հերթագայությամբ: Համեմատության առարկայով կամ բուհի կողմից հավաքագրվող տեղեկատվությամբ պայմանավորված՝ կարելի է առանձնացնել բենչմարքինգի տեսակների մի շարք դասակարգումներ: Ստորև ներկայացվում է հիմնական դասակարգումը՝

ԲԵՆՉՄԱՐԳԻՆՔԻ ՏԵՍԱԿՆԵՐԸ				
	ՄՐՑԱԿՑԱՅԻՆ	ԳՈՐԾԱՌՈՒԹԱՅԻՆ	ՆԵՐՔԻՆ	ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ
<p><b>Ռազմավարական բենչմարքինգ</b></p> <p>Կենտրոնանում է կազմակերպության կարճաժամկետ, միջնաժամկետ ու երկարաժամկետ նպատակների և առհասարակ այն ռազմավարությունների վրա, որոնցով առաջնորդվում են համեմատություն իրականացնող բուհերը՝</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Իթանում է կազմակերպություններում տեղի ունեցող գործընթացների վերաբերյալ տեղեկատվության համեմատության իրականացումը:</li> <li>• Համեմատում է նույն ոլորտում գործող մրցակից կազմակերպությունների ֆինանսական կատարողականությունը, գործունեության արդյունավետությունը և</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Համեմատում է կատարողականության ցուցանիշները և դրանց ապահովման գործընթացները ներքին տարբեր գործառույթների շրջանակներում՝ սեփական գործունեության կատարելագործման համար հնարավոր լավագույն ռազմավարությունն ընտրելու նպատակով:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Համեմատում է միևնույն կազմակերպության ստորաբաժանումների գործունեությունը՝ արդյունավետ համագործակցության հնարավորություններ գտնելու նպատակով:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ծանոթանում է այլ ոլորտում նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառման համանման փորձերին:</li> </ul>



<p>մրցակցային դաշտում իրենց դիրքը պահպանելու և ամպրապնդելու նպատակով:</p>	<p>կազմակերպությունների շահակիցների/ հաճախորդների բավարարվածության ցուցանիշները:</p>			
<p><b>Օպերատիվ/ գործառնական բենչմարքինգ</b></p> <p>Կենտրոնանում է գործընթացների իրականացման ձևի վրա և ցույց է տալիս, թե որքանով արդյունավետ են գործում այլ բուհեր, և ինչպես է բուհը ծավալում իր գործունեությունը:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Համեմատում է մրցակից կազմակերպությունների արտադրական գործընթացները՝ լավագույն փորձի վերհանման նպատակով:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ուսումնասիրում է ոլորտի առաջատար կազմակերպությունների որոշակի գործընթաց(ներ) և փնտրում նման արդյունքների ձեռքբերման միջոցներ:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ուսումնասիրում է միևնույն կազմակերպության ստորաբաժանումների գործունեությունը՝ որոշելու դրանց գործունեության արդյունավետության վրա ազդող գործոնները:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ուսումնասիրում է այլ ոլորտում գործունեություն ծավալող կազմակերպության համանման գործընթացները՝ վերջիններիս բարելավման ուղիների որոնման նպատակով:</li> </ul>

Ակնհայտ է, որ աշխատաշուկայի զարգացման ներկայիս միտումներին ընդառաջ գնալու և կայուն մրցակցային առավելություն ապահովելու համար բուհերը պետք է պարբերաբար ուսումնասիրեն մրցակից կամ առաջատար բուհերի կամ նույն ոլորտում գործունեություն ծավալող և համանման գործառույթներ իրականացնող կառույցների կատարողականությունն ու կրթության ոլորտում նրանց դիրքն ու նշանակությունը:

#### **Բենչմարքինգի գնահատման կառուցվածքային մեթոդը**

Բենչմարքինգի գնահատման կառուցվածքային մեթոդը բաղկացած է ցուցանիշներից, որոնք չափում են տվյալ իրավիճակում առկա որոշ պայմաններ ու նպատակներ: Բենչմարքինգի միավորները *բենչմարքներն* են (*հենսանիշներ*), որոնք հիմնականում սահմանվում են որպես չափելի նպատակներ: Ըստ ՈԱԱԿ-ի՝ բենչմարքը սահմանվում է որպես չափանիշ կամ չափորոշիչ, որի նկատմամբ կարող է չափվել, կշռադատվել և գնահատվել որևէ օբյեկտի որակը կամ սահմանված գործողության արդյունքները: *Բենչմարք (մակարդակի նիշ)* եզրույթը նշանակում է «լավագույն փորձի մակարդակի չափման միջոց»: Մակարդակի նիշի գոյությունը բենչմարքինգի ողջ գործընթացի անհրաժեշտ հիմնաբաղադրիչն է:

Բենչմարքինգի ենթակա փորձառություններն ու գործընթացները կարող են չափվել հետևյալ բենչմարքներով (Meade 2007, 6).

- **գործառական բենչմարքներ.** վերաբերում են այն ձևերին ու միջոցներին, որոնցով բուհը փորձում է բենչմարքինգ իրականացնել տվյալ ոլորտում: Այս բենչմարքների կիրառման միջոցով կազմակերպությունը գնահատում է՝ արդյոք ճիշտ ուղղությամբ է ծավալում իր գործունեությունը, և արդյոք համապատասխանեցնում է գործընթացները՝ դրանք ուղղելով ոլորտային խնդիրների լուծմանը: Այս դեպքում կազմակերպությունը կարող է կիրառել երկու մոտեցում՝
  - *գործընթացի վրա հիմնված բենչմարքինգ*, որի դեպքում կազմակերպությունը կենտրոնանում է գործունեության ոլորտի առանցքային գործընթացների և կուտակված փորձի վրա: Այս մոտեցման դեպքում խրախուսվում են հարցումների իրականացումը, գործընթացների վերլուծությունն ու գնահատումը.
  - *խնդրի վրա հիմնված բենչմարքինգ*, որի դեպքում կազմակերպությունը կենտրոնանում է բենչմարքինգի առարկա հանդիսացող խնդրի վերհանման վրա: Այնուհետև կազմակերպությունն իր ջանքերն ու ռեսուրսներն ուղղում է այդ խնդրի լուծմանը:

- **կատարողականության բենչմարքներ.** սրանցով կազմակերպությունը գնահատում է նախկին փորձի արդյունքները: Վերջիններս ցույց են տալիս, թե որքանով արդյունավետ է գործել կազմակերպությունը և ինչ դրական արդյունքներ է արձանագրել այն: Համեմատության կարող են ենթարկվել արտադրանքները, կրթական վերջնարդյունքներն ու ծառայությունները:

Բենչմարքները կարող են լինել **Ֆինանսական** (օրինակ՝ հաշվեկշիռ, շահույթի և ծախսի հաշվարկ) և **գործառնական** (օրինակ՝ աշխատակազմի համալրման հարաբերակցություն, միավոր հատվածում վաճառքի ծավալ և այլն): Գործառնական բենչմարքները փոփոխականներ են, որոնք համապատասխանում են շուկայի այն հատույթի ցուցանիշներին, որտեղ կազմակերպությունը ծավալում է իր գործունեությունը (օրինակ՝ մանրածախ վաճառքի ելքերի/արտադրանքի թիվը, միատեսակ արտադրանքի քանակը և այլն): Բենչմարքները բացահայտում են ամենաուժեղ մրցակցին և համեմատվող կազմակերպությանն ուղղորդում են դեպի սեփական գործունեության բարելավում: Օրինակ՝ եթե մրցակից կազմակերպության մանրածախ վաճառքի տարեկան ծավալը միավոր հատվածում բարձր ցուցանիշ է ունեցել, ապա համեմատվող կազմակերպության ռազմավարական պլանավորման գործընթացում այդ ցուցանիշը կարող է քննարկման խնդիր դառնալ: Այդ խնդրի լուծումը հնարավոր է, քանի որ մրցակից կազմակերպությունն այն արդեն իսկ լուծել է (Friend & Zehle 2009, 63-64):

Ինքնակատարելագործման գործընթացներում բենչմարքինգը որպես ռազմավարական կառավարման գործիք կիրառելիս բուիը պետք է համապարփակ կերպով վերլուծության ենթարկի համեմատվող և համեմատյալ կազմակերպությունների հիմնական բաղադրիչները՝

- բուիի ռազմավարություն (ներառյալ՝ առաքելություն, ռազմավարական նպատակներ և խնդիրներ),
- արժեքներ (արժեհամակարգեր),
- կատարողականի տվյալներ (ցուցանիշներ),
- կրթական վերջնարդյունքներ,
- աշխատակազմի ծանրաբեռնվածության ցուցանիշներ:

Բենչմարքինգի իրականացումը պայմանավորված է բուիի՝ իր կազմակերպական գործունեությունը բարելավելու, լավագույն փորձերի նոր օրինակներ փնտրելու և կառավարման նոր մոդելներ ներդնելու պատրաստակամության ու պատրաստվածության աստիճանով, ընդ որում, բուիը պետք է հաշվի առնի, որ բենչմարքինգի՝ որպես լավագույն փորձի որոնման գործընթացի իրականացման ընթացքում կարևոր է

ուումնասիրել համեմատվող առարկաների ոչ միայն քանակական, այլև որակական հատկանիշները: Անկախ նրանից, թե որ մակարդակում է կատարվում բենչմարքինգը՝ կազմակերպության թե ստորաբաժանման, դրական արդյունքներ կարձանագրվեն, եթե այն միտված լինի կազմակերպության գործունեության ընդհանուր զարգացմանն ու բարելավմանը: Համակարգային բարելավումը խթանող նպատակներ սահմանելիս հարկավոր է որոշել նաև արդյունավետությունն ապահովող ոլորտները և համապատասխան ֆինանսական ներդրումներ կատարել:

Բենչմարքինգը կազմակերպությունների, այդ թվում՝ բուհերի համար ստեղծում է այն ելակետը, որի միջոցով կազմակերպությունները կարող են վերհանել հիմնախնդիրներն ու բարելավման ենթակա ոլորտները, ինչպես նաև գնահատել ու չափել սեփական կարողությունները որոշակի վերջնարդյունքների հասնելու համար: Բենչմարքինգը չափում է նաև բուհի՝ բարելավմանն ուղղված աշխատանքների արդյունավետության և առաջընթացի արդյունքները: Ուրեմն բենչմարքինգն օժանդակում է կազմակերպությանն առավել տեսանելի դարձնելու ճգնաժամային խնդիրներն ու իր գործունեության՝ շտկման ենթակա ոլորտները: Բենչմարքինգի ուղղությամբ իրականացվող գործողությունների արդյունքում կազմակերպությունները կարող են փոխակերպել կառավարման հիմնական գործառույթները (մարդկային և/կամ ֆինանսական ռեսուրսներին, տեղեկատվական տեխնոլոգիաներին կամ համայրմանն առնչվող և ցանկացած այլ բնույթի գործառույթներ)՝ նպաստելով ծախսերի կրճատմանը, կրճատելով կադրային արտահոսքը և առհասարակ բարձրացնելով գործունեության արդյունավետության մակարդակը:

Բենչմարքինգի իրականացումը բուհերում կարող է ունենալ հետևյալ չորս հիմնական առավելությունները (Meade 2007, 7, Wise 2011)՝

1. *սեփական գործունեության ներկա իրավիճակի գնահատում*. սա ընդգրկում է արժեքի, որակի, ժամանակի և արտադրողականության ելակետային ցուցանիշների գնահատումը, կատարողականի ներքին և արտաքին համեմատությունները, ինչպես նաև առանցքային նշանակություն ունեցող բացթողումների վերհանումը: Ընթացիկ գործունեության վիճակի գնահատման արդյունքում կազմակերպությունը փաստացի և առավել հիմնավոր պատկերացում է ձեռք բերում արժեքի ու կատարողականի վրա ազդող գործոնների վերաբերյալ.
2. *փոխակերպման ծրագրերի համար կայուն հենքի ստեղծում*. արդյունավետ բենչմարքինգը կազմակերպությանը թույլ է տալիս բացահայտել և սահմանել առաջնահերթ հնարավորությունները՝

ըստ գործընթացի, տարածաշրջանի և ծախսագոյացման գործոնի: Այդ հնարավորությունների օգտագործման դեպքում բարելավմանն ուղղված նպատակային փոփոխությունները ոչ ֆորմալ բնույթ են կրում, բայց և արդյունավետ ընթացք ստանում: Ելնելով սեփական գործունեության ներկա վիճակի գնահատումից՝ բենչմարքինգը ստեղծում է փոփոխությունների և փոխակերպումների շրջանակ՝ մատնանշելով այն ոլորտները կամ գործընթացները, որոնք անհրաժեշտ է վերանայել:

3. *շարունակական բարելավման հենքի ստեղծում*. Բենչմարքինգը նպաստում է արդյունավետ կառավարման մշակույթի ստեղծմանն ու դրա բարելավմանը՝ կազմակերպությանը հնարավորություն տալով պարբերաբար չափելու ներքին ելակետային ցուցանիշ(ներ)ը: Նման գնահատումը/չափումը գործընթացային բնույթ ունի և կիրառելի է անկախ կազմակերպական փոփոխություններից: Բացի այդ, սա համակարգային մոտեցում է ապահովում որակի բարելավման նկատմամբ, խրախուսում է նոր գաղափարները, ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառումը, ստեղծարարությունը և ուսումնառության շարունակականությունը:

4. *հաղորդակցություն/համընդհանուր լեզու*. Բենչմարքինգը ստեղծում է եզրույթների և սահմանումների համընդհանուր հարթակ՝ միտված կազմակերպության գործունեության՝ ռազմավարական նշանակություն ունեցող ոլորտների բարելավմանը:

Բենչմարքինգի արդյունավետության ապահովման տեսանկյունից կարևոր է հաշվի առնել նաև հետևյալ հիմնական գործողությունների իրականացումը.

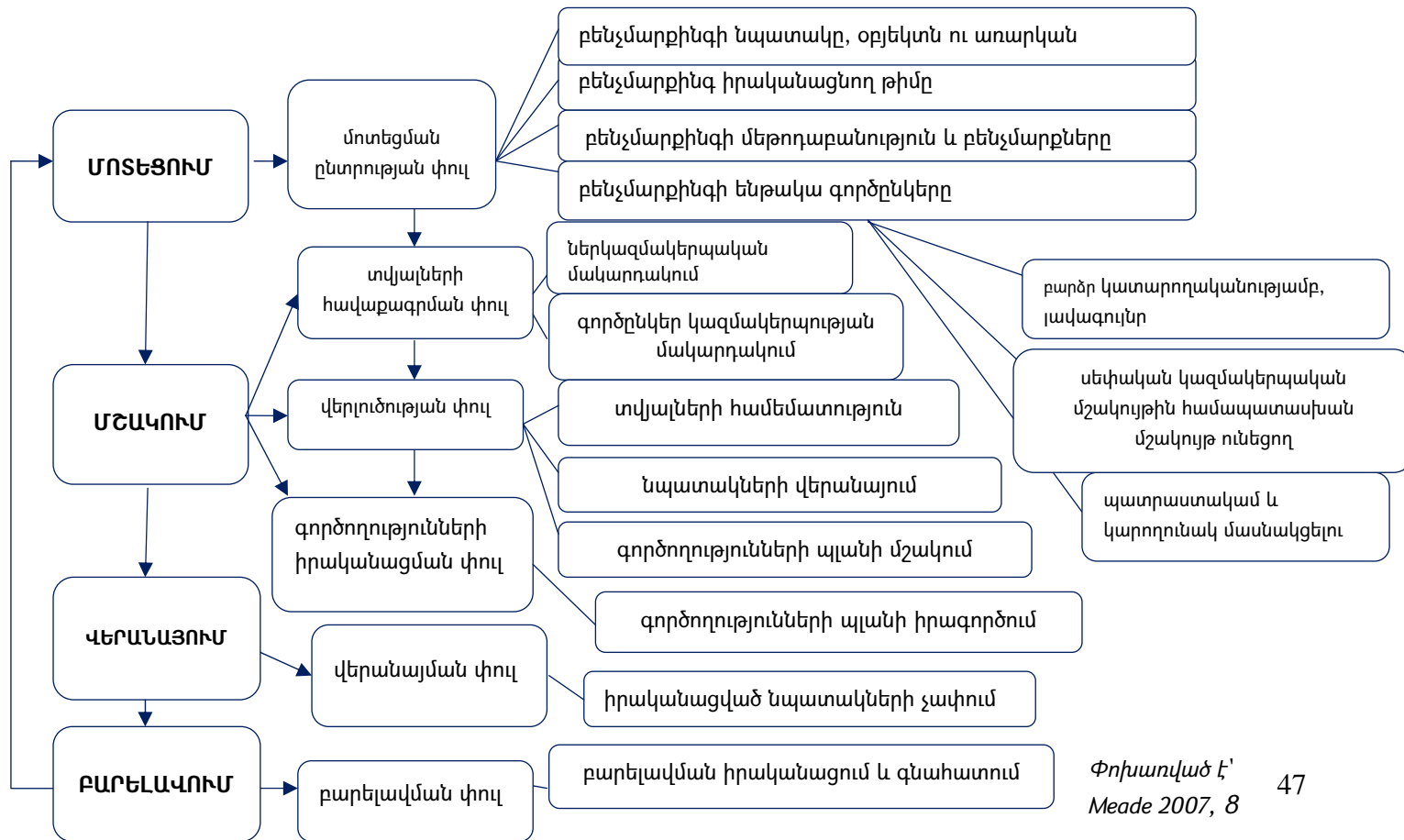
- պարբերաբար բացահայտել բացերը, որոնք առկա են կազմակերպության կարողությունների և մրցունակությունն ապահովող ցանկալի ապագայի միջև,
- ձգտել մրցունակության ապահովման հատկապես գործունեության այն ոլորտներում, որոնք առաջնահերթ են տվյալ կազմակերպության համար,
- կատարել բարելավումներ համակարգային փոփոխությունների միջոցով:

Վերոնշյալ քայլերի արդյունավետ իրականացման դեպքում բուհերն առավել մեծ հնարավորություն են ունենում բացահայտելու սեփական ներուժը, սահմանելու ռազմավարական նպատակներն ու խնդիրները և ընդհանուր առմամբ ամրապնդելու շարունակական բարելավման

մշակույթը: Այսպիսով, բենչմարքինգը ռազմավարական կառավարման գործիք է, որի արդյունավետ կիրառման դեպքում կազմակերպությունն ապահովում է գործունեության արդյունավետության բարձր ցուցանիշ և միևնույն ժամանակ ցույց տալիս, որ մրցակցային դաշտում չի զիջում իր առաջատար դիրքը: Բացի այդ, բենչմարքինգի միջոցով կազմակերպությունը կարող է մրցակցային գիտելիքը փոխակերպել մրցակցային առավելության և համապատասխանորեն արձագանքել մրցակցային շուկայի շարունակական փոփոխություններին (Wise 2011):

Բենչմարքինգի իրականացման ամբողջական գործընթացը ներկայացված է ստորև բերված մոդելում.

**ԳԾԱՊԱՏԿԵՐ 1. ԲԵՆՉՄԱՐՔԻՆԳԻ ԻՐԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՄՈՂԵԼ**



Ելնելով բենչմարքինգի իրականացման գործընթացի արդյունավետության ապահովման անհրաժեշտությունից և բուհերի գործունեության առանձնահատկություններից՝ ցանկալի է, որ բուհերը մինչև բենչմարքինգի բուն գործընթացի մեկնարկումը սահմանեն այն հիմնական ոլորտները կամ ուղղությունները, որոնք իրենց համար ռազմավարական նշանակություն ունեն: Բենչմարքինգը բուհերի կողմից կիրառվում է որպես ընդհանուր կառավարման, ռազմավարական պլանավորման և կատարողականի գնահատման բարելավման գործիք այնպիսի հիմնական ոլորտներում, ինչպիսիք են **դասավանդումը և ուսումնառությունը, հետազոտությունը և մասնագիտական աջակցության ծառայությունները**: Բուհերի համար կարելի է սահմանել բուհի նշված հիմնական ոլորտներում բենչմարքինգի ենթակա օրինակներ (Meade 2007, 10):

<b>ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄ ԵՎ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅՈՒՆ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ուսանողների խրախուսման համակարգեր և/կամ ուսումնառության մեթոդներ, որոնք հանգեցրել են վարկանշային ցուցանիշների և ուսումնառությունից ուսանողների բավարարվածության աստիճանի բարձրացմանը,</li> <li>➤ դասավանդման համակարգի վերանայում և հետադարձ կապի ապահովման մարտավարություններ, որոնք հնարավորություն են ընձեռել բուհի աշխատակազմին բարձրացնելու իրենց կատարողականը/դասավանդման որակը՝ առանց լրացուցիչ աշխատանքային ծանրաբեռնվածության,</li> <li>➤ գործընթացներ, որոնք խրախուսման համակարգի միջոցով նպաստում են դասավանդման արդյունավետության բարձրացմանը և հավաստի են համարվում,</li> <li>➤ դասավանդման մեթոդներ, որոնք ուսանողներին օգնում են զարգացնելու ընդհանրական հմտությունները (խնդիրների լուծման կարողություններ, թիմային աշխատանքներ, շարունակական կրթության հմտություններ և այլն),</li> <li>➤ որակի կառավարման գործընթացներ, որոնց արդյունքում ընդլայնվել է մասնագիտական կապերի շրջանակը, և բուհում կիրառվում են դասավանդման նորարարական մեթոդներ:</li> </ul>
<b>ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Բուհում գործող խրախուսման մեխանիզմներ ու ներբուհական պայմաններ, որոնք ստեղծում և ամրապնդում են հետազոտության մշակույթը,</li> <li>➤ ռազմավարություններ, որոնք աշխատանքային ծանրաբեռնվածության առումով հետազոտության համար</li> </ul>



<p>նպաստավոր պայմաններ են ստեղծում (դասավանդման ծանրաբեռնվածության, խորհրդատվությունների տրամադրման, վարչական և այլ բնույթի աշխատանքների իրականացման հնարավորություններ),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ գործընթացներ և աջակցման ծրագրեր, որոնք խրախուսում ու ավելի դյուրին են դարձնում հետազոտությունների իրականացումը:</li> </ul>
<p><b>ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՋԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆ/</b> <b>ՌԻՍՈՒՄՆԱԾԺԱՆԴԱԿ ԾԱՌԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Մասնագիտական աջակցության ծառայությունների և խորհրդատվությունների բարելավում ուսանողների ներգրավման գործընթացներում,</li> <li>➤ պաշտոնուղու զարգացման ուղղությամբ խորհրդատվությունների տրամադրում և աշխատանքի տեղավորման վերաբերյալ կապի հաստատում շրջանավարտների հետ,</li> <li>➤ աշխատակազմի մասնագիտական զարգացման և խրախուսման մեթոդներ ու ծրագրեր,</li> <li>➤ հանրային կապերի բարելավման և բուհի համբավի բարձրացման ռազմավարություններ:</li> </ul>

Վերոնշյալ ոլորտներում բենչմարքինգի իրականացման արդյունավետության ապահովման նախապայմաններից է աշխատանքային թիմի ճիշտ ընտրությունը, որը ենթադրում է բենչմարքինգի ենթակա ոլորտում մեծ փորձառություն ունեցող և հմուտ մասնագետների ներգրավում (Bogan & English 1995): Բենչմարքինգի իրականացման ժամանակահատվածը կարող է տարբեր լինել: Բոքսուելն (Boxwell 1994) առաջարկում է բենչմարքինգի գործընթացին տրամադրել երեք ամիս, ընդ որում՝ ենթադրվում է, որ աշխատանքային թիմի անդամները սահմանափակ ժամանակահատվածում բենչմարքինգի իրականացման համար կհատկացնեն իրենց ողջ աշխատանքային ժամանակը: Բուհի պարագայում սա այնքան էլ իրատեսական չէ. թիմի անդամները պետք է այնպես պլանավորեն աշխատանքը, որ բենչմարքինգի իրականացմանը տրամադրվի իրենց աշխատանքային ժամանակի 25 %-ից ոչ ավելին (Spendolini 1992):

Բենչմարքինգի տեսակների իրականացման գործընթացը կարելի է ներկայացնել հետևյալ տրամաբանությամբ.

<b>Բենչմարքինգի տեսակը</b>	<b>Որոշումների կայացման ժամանակահատված</b>	<b>Բենչմարքինգի գործընկեր կազմակերպություններ</b>	<b>Արդյունքներ</b>
----------------------------	--	---	--------------------

ներքին	3-4 ամիս	կազմակերպության ներսում	առանցքային բարեփոխումներ
արտաքին մրցակցային	6-12 ամիս	մրցակից կազմակերպություններ	մրցակիցների գերազանցում
արտաքին ոլորտային/ գործառույթային	10-14 ամիս	նույն ոլորտում գործող մրցակից կազմակերպություններ	ստեղծագործական բեկում
արտաքին ընդհանրական	12-24 ամիս	ցանկացած կազմակերպություն՝ անկախ ոլորտից	կանոնների փոփոխություն
համակցված՝ ներքին և արտաքին	12-24 ամիս	ցանկացած կազմակերպություն՝ անկախ ոլորտից	իր ոլորտում առաջատարի դիրքի ամրագրում

Փոխառված է՝ Harrington 1996

Բենչմարքինգի իրականացման գործընթացի արդյունավետ պլանավորման հաջորդ քայլը կատարողականության չափման համապատասխան ցուցանիշների ընտրությունն է: Բուիերի իրականացրած բենչմարքինգները հիմնականում նեղ ոլորտային են լինում և ընդհանուր առմամբ նպատակաուղղված են կատարողականության վերաբերյալ հաշվետվողականությանը կամ նեղ մասնագիտական ոլորտներում գործունեության վերանայմանը (օրինակ՝ ֆինանսական պլանավորում), ինչպես նաև նշված ցուցանիշների՝ գործունեության արդյունավետության ցուցանիշների (ԳԱՑ) կամ կատարողականության ցուցանիշների բարելավմանը: ԳԱՑ-ը գնահատման գործիք է, որի միջոցով կազմակերպությունը կարող է որոշել, թե որքանով արդյունավետ է իրականացրել իր ռազմավարական նպատակներն ու խնդիրները (Խաչատրյան 2013, 100): Օրինակ՝ ակնկալվող և փաստացի ցուցանիշների տարբերության վերլուծության միջոցով հնարավոր է գնահատել կազմակերպության կողմից իրականացված բենչմարքինգի արդյունավետությունը: ԳԱՑ-երը կամ կատարողականության ցուցանիշները կարող են նաև օգնել

կազմակերպությանը՝ արդյունավետ իրականացնելու ռազմավարական պլանավորումը՝ օգտագործելով բենչմարքինգի արդյունքները: Դրանք բացահայտում են արդյունավետ կատարողականության հիմնական առանձնահատկությունները կամ բաղադրիչները, որոնք չափելի են և հարաբերական հաջողության հասնելու համար վստահելի գնահատականի աղբյուր են հանդիսանում (Meade 2007, 11): ԳԱՑ-երի ընտրության ժամանակ կարևոր է հաշվի առնել մի շարք առանցքային գործոններ, մասնավորապես՝

- կատարողականության որակական և քանակական չափումներ,
- բենչմարքինգի ընտրված ոլորտին համապատասխան ցուցանիշներ,
- համեմատություն կատարելու համար բավականաչափ ճշգրիտ ցուցանիշներ,
- բենչմարքինգի տվյալների տեղայնացման արդյունքներ,
- բենչմարքինգի գործընկեր կազմակերպության կամ բուհի ցուցանիշների հետ համեմատելի և վերարտադրելի ցուցանիշներ:

ԳԱՑ-երը պետք է արտացոլեն կատարողականության արդյունավետության վրա ազդող գործոնների առանցքային տարրերը, իսկ ցուցանիշների խումբը կամ համակցությունը՝ բենչմարքինգի ոլորտի կամ ուղղվածության համընդհանուր պատկերը: Բենչմարքինգի իրագործման համար անհրաժեշտ է, որ համապատասխան ԳԱՑ-եր ընտրվեն ուսումնասիրվող ոլորտին առնչվող առանցքային գործընթացներից յուրաքանչյուրի ուսումնասիրության համար:

Բենչմարքինգի արդյունավետությունը հիմնավորապես պայմանավորված է այն նպատակներով, որոնք սահմանում է բենչմարքինգ իրականացնող կազմակերպությունը: Նպատակների սահմանումը պետք է միտված լինի կատարողականության բարելավմանը, հետևապես ընտրված բենչմարքներն ու կազմակերպության ԳԱՑ-երը, ինչպես նաև գործընկեր կազմակերպության ԳԱՑ-երը պետք է լինեն արդյունավետության առնվազն հավասար մակարդակում (Cook 1995): Բենչմարքինգի նպատակների սահմանման ժամանակ կազմակերպությունները կարող են մի շարք դժվարությունների հանդիպել ներքին և արտաքին տարբեր գործոնների ազդեցության, առկա ռեսուրսների սակավության և այլ պատճառներով, սակայն դրանք չպետք է խոչընդոտեն բենչմարքինգի նպատակների իրագործմանը և բարելավմանն ուղղված փոփոխությունների կատարմանը:

Բուհերի գործունեության որոշակի ոլորտներում (օրինակ՝ գրադարանների ռեսուրսային ապահովվածություն, ենթակառուցվածքային կառավարում, արտաքին գնահատում)

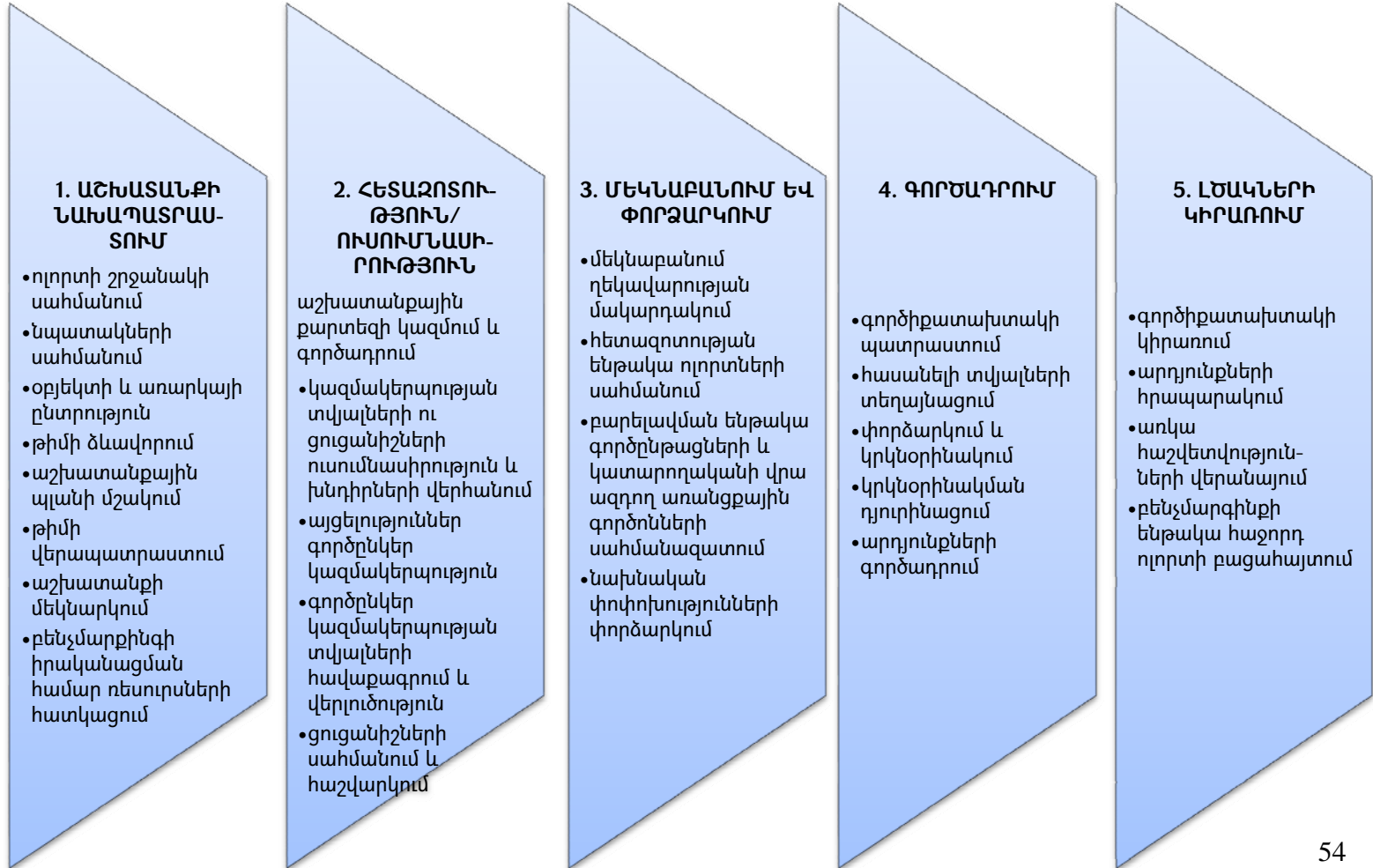
բենչմարքինգի իրականացումը կապվում է ռազմավարական պլանավորման գործընթացի, կազմակերպության ռիսկերի կառավարման և որակի ապահովման ռազմավարության հետ: Այդ տեսանկյունից բուհերը մշակում ու տեղայնացնում են ռազմավարության իրականացման հիմնափուլերը և հաճախ կիրառում բենչմարքինգի իրականացման սեփական մեթոդը: Այս գործընթացը հիմնականում կարելի է կազմակերպել հետևյալ վեց փուլերով.

1. **Համեմատության ենթակա կազմակերպության կամ ներկազմակերպական ստորաբաժանման ընտրություն.** այս փուլում հստակեցվում է բենչմարքինգի օբյեկտը՝ կազմակերպությունը կամ ստորաբաժանումը:
2. **Բենչմարքինգի ենթակա առարկայի՝ արտադրանքի, ծառայության կամ գործընթացի ընտրություն.** այս փուլում ընտրվում են համեմատության ենթակա արտադրանքը, ծառայությունը կամ գործընթացը, սահմանվում են բուհի համար անհրաժեշտ փոփոխությունները, արդիականացվում են որակի ապահովման քաղաքականությունը, բուհի առաքելությունը և նպատակները:
3. **Գնահատման առանցքային ցուցանիշների սահմանում.** այս փուլում սահմանվում է չափելի ցուցանիշների խումբը, իրականացվում է բուհի գործունեության արդյունավետության և կառավարման համակարգի որակի գնահատում:
4. **Տվյալների/տեղեկատվության հավաքագրում.** այս փուլում վերլուծության են ենթարկվում սեփական գործունեության ուժեղ և թույլ կողմերը, հավաքագրվում է բենչմարքինգի իրականացման համար ընտրված գործընկեր կազմակերպության/բուհի վերաբերյալ տեղեկատվություն, որն այնուհետև փաստաթղթավորվում է:
5. **Ցուցանիշների վերլուծություն և հավաքագրված տվյալների կիրառման հնարավորությունների սպեղծում.** այս փուլում համեմատության արդյունքում դուրս են բերվում բենչմարքինգի առարկաների նմանություններն ու տարբերությունները, որոշվում է բենչմարքինգի իրականացման մեթոդաբանությունը և նախասահմանվում են ձեռք բերված տվյալների կիրառման ուղղությամբ իրականացվելիք գործողությունները:
6. **Բենչմարքինգի արդյունքների վերաբերյալ իրազեկում.** այս փուլում կազմակերպությունն իրազեկում է բենչմարքինգի արդյունքների վերաբերյալ բոլոր շահագրգիռ կողմերին և դրանց գործնական կիրառման համար անհրաժեշտ աջակցություն է ձեռքբերում:

7. **Ձեռք բերված փորձի կիրառում, նոր նպատակների սահմանում և նոր խնդիրների առաջադրում.** այս փուլում տեղայնացվում են բենչմարքինգի արդյունքները, կարևորվում են բուհի հետագա զարգացման համար ռազմավարական պլանի (վերա)մշակումը կամ ռազմավարական նպատակների վերանայումը: Այս փուլը միտված է բենչմարքինգի արդյունքների հետևողական կենսագործման միջոցով բուհի կատարողականի բարելավմանը:

Որոշ բուհեր նախընտրում են իրականացնել *խորքային բենչմարքինգ*, որը ենթադրում է հետևյալ փոխկապակցված հինգ փուլերը.

**ԳԾԱՊԱՏԿԵՐ 2. ԽՈՐՔԱՅԻՆ ԲԵՆՉՄԱՐՔԻՆԳԻ ՀԻՆԳ ՓՈՒԼԵՐ**



Այսպիսով, բուհերում իրականացվող բենչմարքինգը կազմակերպության գործունեության բարելավման, փոխակերպման, ֆինանսական կայունության, ռազմավարական պլանավորման ու կատարողականության գնահատման կառավարման արդյունավետ գործիք է: Բուհը կարող է իրականացնել խորքային բենչմարքինգ, որը ներառում է վերոնշյալ բոլոր հինգ փուլերը, կամ ընդհանուր բենչմարքինգ, որի միջոցով լավագույն փորձերի ընդհանրական արդյունքների և դրանց ու սեփական կատարողականության արդյունքների միջև զուգահեռ համեմատականներ կարող են անցկացվել:

Այսպիսով, բենչմարքինգը ենթադրում է կազմակերպության և սովյալ ոլորտում գործող նմանատիպ այլ կազմակերպությունների գործունեության լավագույն ցուցանիշների համեմատության արդյունքում բացահայտված սեփական բացերի վերլուծություն, այդ բացերն առաջացնող գործընթացների վերհանում, ինչպես նաև հիմնական գործընթացների համապատասխանեցում ու բացերի վերացում կազմակերպությունում: Բենչմարքինգի՝ որպես ռազմավարական կառավարման գործիքի, կիրառումը թույլ է տալիս ենթադրել, որ բենչմարքինգի գործընթացում իրականացվող վերլուծության համար չափանշային կամ ավանդական մոտեցումների կիրառումը բավարար չէ. այդ գործընթացի արդյունավետությունը մեծապես պայմանավորված է ռազմավարական կառավարման ժամանակակից մոտեցումների ու մոդելների տեղայնացմամբ, կազմակերպության թիրախավորված գործողությունների համակարգմամբ ու նպատակայնացմամբ, ինչպես նաև կառավարչական գործընթացների համակարգված բարելավման անհրաժեշտությամբ:

Բենչմարքինգը պետք է դառնա կազմակերպության ռազմավարական կառավարման բաղկացուցիչ մաս և երկարաժամկետ ու շարունակական լինի: Բենչմարքինգի միջոցով սեփական կատարողականության բարելավման ձգտումն ուղղված է բուհի մրցակցային առավելության ձեռքբերմանն ու պահպանմանը, սակայն բենչմարքինգը պետք է դիտել ոչ թե որպես մրցակցություն, այլ հանձնառություն՝ կատարելու անհրաժեշտ փոփոխություններ բուհի գործունեության համապատասխան ոլորտներում, նպաստելու կազմակերպության նպատակների իրագործմանը, համեմատության միջոցով գնահատելու ռիսկերը և շարունակաբար ինքնակատարելագործվելու գործընկեր բուհերի լավագույն փորձերի օրինակների ուսումնասիրության հիման վրա:

### ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Խաչատրյան Ռ., *Ռազմավարական պլանավորումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ*, Երևան, «Լինգվա», 2013:
2. *Որակի ապահովման տերմինաբանական բառարան* (աշխատանքային նյութեր), «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» հիմնադրամ (ՈԱԱԿ), 2010:
3. Achim M. I., Căbulea L., Popa M., Mihalache S. 2009. *On the Role of Benchmarking in the Higher Education Quality Assessment*. Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica, 11(2).
4. Bendell T., Boulter L. & Kelly J. 1993. *Benchmarking for Competitive Advantage*. London: Pitman Publishing.
5. Bogan C. E. & English M. J. 1995. *Benchmarking for Best Practices: Winning through Innovative Adaption*. NY: McGraw-Hill.
6. Boxwell J. & Robert J. 1994. *Benchmarking for Competitive Advantage*. NY: McGraw-Hill.
7. Cook S. 1995. *Practical Benchmarking: the Search for Industry Best Practices that Lead to Superior Performance*. Milwaukee: Quality Press/Quality Resources.
8. Dervitsiotis K.N. 2000. *Benchmarking and Business Paradigm Shifts// Total Quality Management*. N 11, pp. 41-46.
9. Friend G. & Zehle S. 2009. *Guide to Business Planning*. NY: Bloomberg Press.
10. Harrington H. J. & Harrington J. S. 1996. *High Performance Benchmarking: 20 Steps to Success*. USA: McGrawHill.
11. Hollowell D., Middaugh M. F. & Sibolski E. 2006. *Integrating Higher Education Planning and Assessment: A Practical Guide*. MI: Society for College and University Planning.
12. Jackson N. & Lund H. (Eds) 2000. *Benchmarking for Higher Education*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.
13. Meade Ph. H. 2007. *A Guide to Benchmarking*. The University of Otago, New Zealand: Dunedin.
14. Pepper D., Webster F. & Jankins. A. 2001. *Benchmarking in Geography: Some Implications for Assessing Dissertation in the Undergraduate Curriculum//Journal of Geography in Higher Education*. Vol. 25, N 1, pp 23-35.
15. Smith A. 2007. Benchmarking. *Encyclopedia of Governance* (Vol. 1). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Bevir, M. (Ed.)
16. Spendolini M. J. 1992. *The Benchmarking Book*. NY: Amacom Press.



17. Vught F., European Centre for Strategic Management of Universities 2010. *A University Benchmarking Handbook*. Benchmarking in European Higher Education EU Project.
18. Wise Ch. 2011. *Achieving High Performance: The Value of Benchmarking*. US: Accenture Management Consulting.

### **РОБЕРТ ХАЧАТРЯН- БЕНЧМАРКИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

Статья рассматривает бенчмаркинг как эффективный инструмент стратегического управления в высших учебных заведениях. В статье представлены соответствующая методология и инструменты продуктивного использования бенчмаркинга в высших учебных заведениях. Рассматриваются, в частности, преимущества бенчмаркинга, его позитивное влияние на деятельность высших учебных заведений и практическая значимость – все эти представленные ключевые факторы необходимы для полного обеспечения эффективной деятельности и конкурентоспособности вузов на национальном, региональном и международном рынках.

В качестве инструмента стратегического управления, бенчмаркинг обеспечивает вузам возможность улучшить их деятельность путем сравнения ее с деятельностью ведущих вузов.

Бенчмаркинг создает преимущества для вузов, которые стремятся стать ведущими учебными заведениями на национальном, региональном и международном уровнях с целью приобрести конкурентное преимущество посредством непрерывного совершенствования собственной деятельности.

### **ROBERT KHACHATRYAN- BENCHMARKING AS A STRATEGIC MANAGEMENT TOOL IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

The article touches upon the issue of benchmarking as an efficient tool for strategic management of higher education institutions. In particular, the article elaborates the advantages, positive impact on performance of higher education institutions and practical usage of benchmarking as one of the key factors for assuring high performance and competitiveness in national, regional and international markets.

The article also presents respective methodology and tools for efficient implementation of benchmarking at higher education institutions. As a strategic management tool, benchmarking allows higher education institutions

to improve their own performance by comparing it with that of leading concurrent institutions with best practices in the field.

Benchmarking will provide an added value and benefits to higher education institutions which strive to become leading education institutions at national, regional and international levels and obtain competitive advantage via continuous self-improvement.

**ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՌԻՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ  
ԿԱՏԱՐՈՂԱԿԱՆԻ ՉԱՓՄԱՆ ԵՎ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

**ՌՈՐԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ կադրառողականի չափում, կադրառողականի գնահատում, կադրառողականի չափումները բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, գործունեության արդյունավետության ցուցանիշ, կազմակերպության արդյունքների հաշվեքարտ:*

Ներկայիս գլոբալացման համատեքստում տեղի են ունենում մի շարք էական փոփոխություններ, ինչպիսիք են տարբեր հասարակարգերում պլանային տնտեսությունից շուկայական տնտեսության անցումը, տնտեսական ու քաղաքական կապիտալի ազատ շարժը, բազմատարր հասարակությունների աճը, աշխատուժի ազատ տեղաշարժի ծավալումը, միջազգային շուկաների, այդ թվում՝ աշխատաշուկաների և կրթական շուկաների ձևավորման գործընթացները, տեղեկատվական հաղորդակցման տեխնոլոգիաների աննախադեպ զարգացումը, կրթական ծառայությունները սպառողների գիտակցության ու պահանջատիրության բարձրացումը և նմանատիպ գլոբալ այլ գործընթացներ: Այս առանցքային գործոնների ազդեցությամբ և ազգային շուկաների զարգացման միտումներով պայմանավորված՝ բարձրագույն մասնագիտական կրթության համակարգերը ներկայումս բախվում են բազմաթիվ հրատապ խնդիրների, որոնց նախադրյալներն առաջացել են անցումային ժամանակաշրջանի սոցիալ-տնտեսական պայմաններում: Բարձրագույն կրթության բարեփոխման ներկայիս փուլում գտնվող բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները համաշխարհային տնտեսության և քաղաքացիական հասարակության մեջ իրենց ուրույն տեղն ու դերը վերահաստատելու և ամրապնդելու կարիք ունեն: Ըստ այդմ, բուհերին առաջադրվում է սեփական կատարողականը շարունակաբար չափելու, գնահատելու և վերանայելու պահանջը, որը կենսականորեն կարևոր է ազգային, տարածաշրջանային ու միջազգային շուկաներին ինտեգրվելու, մրցակցային առավելություն ձեռք բերելու և բարձրագույն կրթության բարեփոխումների մասնակից դառնալու համար:

Վերոնշյալը փաստում է, որ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության բնականոն ընթացքի

շարունակական բարելավման խնդիրն առաջադրում է նոր մոտեցումներ ու ժամանակակից լուծումներ: Ուրեմն միջազգային ու ազգային շուկաների զարգացման միտումներին համահունչ ու հեռանկարային մոտեցումների իրաչափ կիրառումը բուհերի համար դառնում է օրակարգային խնդիր, իսկ կատարողականի շարունակական գնահատումն ու չափումը՝ համընդհանուր և կենսական պահանջ: Ելնելով այդ պահանջից և դրանից բխող բուհական կառավարման ու կազմակերպական մշակույթի առանձնահատկություններից՝ **սույն հոդվածի նպատակն է ներկայացնել բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կատարողականի չափման ու գնահատման առանձնահատկությունները և մատնանշել կատարողականի շարունակական բարելավման արդյունավետ ուղիներն ու մեթոդաբանությունը՝ միտված բուհերի մրցունակության ապահովմանը:**

Բարձրագույն կրթության ոլորտի զարգացման գերակա ուղղությունների հիման վրա նոր տեսակի բուհերի՝ ստեղծարարությունը խթանող, մրցունակ և նորարարական ուսումնական հաստատությունների ձևավորումը ենթադրում է այնպիսի ռազմավարական կառավարում, որն ընդգրկում է աշխատաշուկայի և կրթական շուկայի ոլորտային հետազոտությունների արդյունքների արդյունավետ վերլուծություն: Ցանկացած կազմակերպության կատարողականի արդյունավետությունը ռազմավարական կառավարման տեսանկյունից պայմանավորված է ներքին ու արտաքին վերլուծությունների արդյունքները սեփական համատեքստում տեղայնացնելու, կիրառելու և կատարողականի չափման ու գնահատման միջոցով բարելավման ուղիներ առաջադրելու կարողությամբ:

*Կատարողականի չափումը և կատարողականի գնահատումը* ցանկացած կազմակերպության ձեռքբերումների մշտադիտարկման, գնահատման և փաստագրման գործընթացներ են, որոնք նպատակաուղղված են կազմակերպության գործունեության կառավարման արդյունավետության բարձրացմանը: *Կատարողականի չափումը* ներառում է այնպիսի հիմնաբաղադրիչների գնահատումը, ինչպիսիք են արտադրողականությունը, արդյունավետությունը, որակը, ժամանակային համապատասխանությունը և այլն (Bevir 2007, 672): Կատարողականի չափման գործընթացը կարող է միտված լինել ինչպես անհատական կատարողականի, այնպես էլ խմբի, ստորաբաժանման, կազմակերպության և/կամ համակարգի կատարողականների չափմանը: *Կատարողականի գնահատումը* կարելի է դիտարկել որպես մի գործընթաց, որը սահմանում է բուհի նպատակներն ու հաջողության չափանիշները, ինչպես նաև փաստում է նպատակների արդյունավետ

իրականացումը, համապիտանելիությունն ու օգտավետությունը և մատնանշում համապատասխան փոփոխությունների իրականացումը՝ միտված բուհի շարունակական բարելավմանը:

Ցանկացած պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություն՝ որպես կազմակերպության տեսակ, չափում է աշխատողների, ստորաբաժանումների և իր ընդհանուր կազմակերպական կատարողականները՝ բազմագործոն մի շարք նպատակներ իրականացնելու, կառավարչական ու կազմակերպչական արդյունավետությունը բարձրացնելու և հանրային հաշվետվողականությունն ապահովելու համար: Կատարողականի չափման միջոցով բուհը հնարավորություն ունի չափելու իր նախկին փորձի և համապատասխան գործընթացների արդյունավետությունը (Neely *et al.* 2002), ընդ որում, նպատակների իրականացումը չափելու համար պահանջվում է արդյունքի և արտադրողականության վերաբերյալ փաստացի տվյալների օգտագործում: Պետք է նշել, որ կատարողականի չափման և գնահատման համատեքստում չափումը վերաբերում է քանակական, իսկ գնահատումը՝ նաև որակական տվյալներին:

Կատարողականի չափումը կարող է իրականացվել նախասահմանված նպատակի իրագործման կամ ավելի լայն համատեքստում ընթացիկ գնահատման համար: Բուհերում կատարողականի չափումը կարող է իրականացվել ներքին կառավարման համակարգի բարելավման նպատակով՝ սահմանելով բենչմարքներ (հենանիշներ) կամ ցուցանիշներ: Վերջիններիս միջոցով հավաքագրվում են այն անհրաժեշտ տեղեկությունները, որոնց հիման վրա բուհը կարող է գնահատել իր ռազմավարական նպատակների իրականացման աստիճանը, արձանագրված արդյունքները, առաջադրված խնդիրների լուծման և ներդրումային ռեսուրսների արդյունավետությունը: Կատարողականի չափման միջոցով բուհի ղեկավարությունը կարող է տեղեկանալ, օրինակ, այն ռեսուրսների ծավալի մասին, որոնք ներդրվել են վերոնշյալ գործընթացների կազմակերպման և իրականացման համար: Պետք է նշել, որ << բուհերում ներկայումս գործող չափումները հաճախ չեն ներկայացնում բուհի գործունեության ողջ ծավալի և գործողությունների արդյունավետության համապարփակ պատկերը:

Կատարողականի չափումները բուհին հնարավորություն են տալիս տարավեկտոր ոլորտային համագործակցության նպատակով կապեր ստեղծելու կամ դրանք ամրապնդելու ինչպես տարբեր շահակիցների հետ, այնպես էլ նրանց միջև, որոնք համագործակցության արդյունքում կարող են օժանդակել բուհին հաղթահարելու կառավարչական բնույթի ինչպես հորիզոնական, այնպես էլ ուղղահայաց մակարդակներում առկա խնդիրները՝ առավել դյուրին դարձնելով ռազմավարական կառավարման

գործընթացները: Բացի այդ, կատարողականի վարկանշային գնահատականները կարող են մեծացնել մրցակից կազմակերպությունների մրցունակությունը՝ ձևավորելով այնպիսի վարքագիծ, որը կարտացոլի շուկայի առավելությունները (Bevir 2007, 672): Մրցունակության բարձրացման արդյունքում բուհը հավաստում է, որ իր կողմից մատուցվող կրթական ծառայությունները, ներառյալ կրթական ծրագրերը, ներկազմակերպական համակարգն ու կառուցվածքը, գործառույթներն ու գործառնություններն առավել արդյունավետ են գործում: Ուրեմն կատարողականի չափման միջոցով բուհն իրականացնում է նաև արտաքին հաշվետվողականության և թափանցիկության ապահովման գործառույթները: Հաշվետվողականությունն ապահովվում է փոխկապակցված մի շարք առանցքային գործառույթների իրականացման միջոցով, մասնավորապես՝

- օրենսդրական դրույթներին և նորմատիվ կարգավորումներին համապատասխան գործունեության ծավալում,
- արտադրանքի և ծառայությունների համապատասխանեցում գործող չափանիշներին,
- արդյունքահենք գործունեության կազմակերպում և իրականացում,
- կրթության որակի ապահովում, ամրապնդում և բարելավում,
- բոլոր շահակիցների ակնկալիքների և կարիքների բավարարում:

Կատարողականի չափումն ու գնահատումն ամբողջական պատկերացում կարող են տալ կազմակերպության կամ ստորաբաժանման կատարողականի վերաբերյալ և տեղեկություններ տրամադրել արդյունքների, արտադրանքի և որակի չափումների վերաբերյալ, որոնք կազմում են մեկ ամբողջություն՝ ընդհանուր գնահատական տալով բուհի կատարողականին:

- Արդյունքների չափումները կազմակերպության համար տեսանելի են դարձնում սահմանված նպատակների իրականացմանն ուղղված գործողությունների ընդհանուր արդյունավետությունն ու օգտավետությունը: Այս չափումները ցույց են տալիս նաև, թե կազմակերպությունը որքանով արդյունավետ է գործում, և որքանով է նրա գործունեությունը միտված իր սահմանած նպատակների իրականացմանը:
- Արտադրանքի չափումների միջոցով կազմակերպությունը որոշում է իր արտադրողականության ու արդյունավետության մակարդակները: Այս արդյունքները վերաբերում են բուհի որոշակի արտադրանքին կամ ծրագրերի ելքերին և կիրառվում են կատարողականի գնահատման նպատակով՝ արտացոլելով և՛ ֆինանսական, և՛ ոչ ֆինանսական ցուցանիշները:

- Որակի չափումները ցույց են տալիս, թե կազմակերպության գործունեությունը որքանով է կարողանում բավարարել իր շահակիցների պահանջներն ու կարիքները: Այս դեպքում շեշտադրվում են շահակիցների բավարարվածությունը (նրանց ակնկալիքների արդարացումը), ժամանակային համապատասխանությունը (արտադրանքի/ծառայության մատուցումը ճիշտ ժամանակին և շահակիցների պահանջներին համապատասխան), ինչպես նաև աշխատանքի անվտանգությունը (կազմակերպության գործունեության ներգործությունն աշխատողների և այլ շահակիցների առողջության, ինչպես նաև ֆիզիկական միջավայրի վրա): Որակի չափումները կարող են ներառել նաև այնպիսի հիմնաբաղադրիչներ, ինչպիսիք են կայունությունը, դիմացկունությունը, վստահելիությունը և այլն:

**Գործունեության արդյունավետության ցուցանիշներ**

Գործունեության արդյունավետության ցուցանիշները (ԳԱՑ)<sup>1</sup> կազմում են կազմակերպության կատարողականի գնահատման մի համակարգ, որի միջոցով կարելի է որոշել, թե բուռն որքանով արդյունավետ է իրականացրել իր ռազմավարական նպատակները և խնդիրները: ԳԱՑ-երը կազմակերպության ռազմավարական կառավարման գործընթացի և ռազմավարական նպատակների պլանավորման ու սահմանման մասն են կազմում: Դրանք դուրս են բերվում կազմակերպական (ինստիտուցիոնալ) մակարդակում և ճշգրտվում են համապատասխան ստորաբաժանումների կողմից: ԳԱՑ-երը չափումների շարք են, որտեղ առանձնացվում են կազմակերպության կատարողականի այն առանցքային ոլորտները, որոնք ամենակարևորն են այդ կազմակերպության առկա վիճակի և հետագա բարելավման համար: Կազմակերպությունը պետք է պարբերաբար փաստագրի և վերանայի ԳԱՑ-երը՝ որոշելու, թե ներքին գործընթացներից, ընթացակարգերից կամ համակարգերից որոնք վերանայման և փոփոխության կարիք ունեն (Arif & Smiley, 2004): ԳԱՑ-երը պետք է ներառեն ոչ միայն սահմանված նպատակները, այլ նաև զարգացման միտումների և բենչմարքինգի<sup>2</sup> վերաբերյալ տվյալներ՝ բարձրացնելով

<sup>1</sup> Գործունեության արդյունավետության ցուցանիշներ տերմինին համարժեք մեկ այլ տերմին կա՝ գործունեության արդյունավետության առանցքային ցուցանիշներ, որոնք, ըստ էության, նույն բովանդակությունն ունեն (Խաչատրյան 2013):

<sup>2</sup> Բենչմարքինգը սահմանվում է որպես ֆորմալ և համակարգված գործընթաց, որի ընթացքում դիտարկվում է գերազանց կատարողականությամբ կազմակերպության լավագույն փորձը, փոխանցվում է դրա վերաբերյալ տեղեկատվությունը, և այդ փորձի տեղայնացման ուղղությամբ աշխատանքներ են տարվում կազմակերպության կողմից՝ նպատակաուղղված սեփական կարիքների

կատարողականի ցուցիչների և արդյունքների համապատասխանության աստիճանը: Միտումների վերաբերյալ տեղեկատվության կառավարման միջոցով կազմակերպությունը հետևողականորեն աշխատում է կատարողականի արդյունավետության բարձրացման ուղղությամբ, իսկ արդյունավետության անկման դեպքում բարելավման ուղիներ է սահմանում: Իսկ նույն կամ հարակից ոլորտում գործող կազմակերպությունների արձանագրած արդյունքների համեմատությունը կարող է նպաստել կատարողականի արտաքին չափորոշիչների և բենչմարքների սահմանմանը (Burke & Minassians 2002, 123):

Մասնագիտական խոսույթում գործունեության արդյունավետության ցուցանիշներն անվանում են նաև *հաջողության առանցքային գործոններ* (key success factors), սակայն պետք է նշել, որ վերջիններս վերաբերում են որևէ արտադրանքի, ծառայության կամ տեխնոլոգիայի բաղկացուցիչ հանդիսացող բնորոշ հմտություններին, կարողություններին և հատկանիշներին (Analoui & Karami 2003, 87-88): Նշված գործոններն օգտագործվում են իր գործունեության ոլորտում կազմակերպության մրցակցային առավելությունն ապահովելու նպատակով: Հաջողության առանցքային գործոններն կառավարիչներին օգնում են շեշտադրել այն, ինչը կազմակերպությունն ավելի լավ է կարողանում անել, քան նրա մրցակից կազմակերպությունները: Մեծ և միջին ձեռնարկությունների համար ռազմավարական նշանակություն ունի հաջողությունների առանցքային գործոնների սահմանումն/վերհանումն արտադրության տվյալ ոլորտի կամ ռազմավարական նպատակների իրականացման համար: Այդ ձեռնարկությունները հաջողության առանցքային գործոնները սահմանելուց և դասակարգելուց հետո կարող են սեփական կարողություններն ու հմտությունները համեմատել տվյալ ոլորտի առաջավոր կազմակերպությունների կարողությունների ու հմտությունների հետ:

ԳԱՅ-երի յուրաքանչյուր չափում պետք է ներառի հետևյալ բաղադրիչները (Lyddon & McComb 2008)`

1. ցուցանիշի փաստացի արդյունքներ,
2. ցուցանիշին նպատակաուղղված թիրախային ելակետեր,
3. փաստացի և ելակետային արդյունքների տարբերություն,

---

բավարարմանն ու կատարողականության արդյունավետության ապահովմանը: Բենչմարքինգը կարելի է դիտել որպես ուսումնառության գործընթաց, որը ներգրավված կողմերին թույլ է տալիս համեմատել իրենց գործունեությունը, ծառայություններն ու արտադրանքը և բացահայտել ուժեղ ու թույլ կողմերը: Այս գործընթացը հիմք է ծառայում ինքնակատարելագործման համար:



4. Հափանշային արժեքներ կամ բենչմարքներ:

Բուհերի դեպքում ԳԱՑ-երի սահմանումը պետք է ընդգրկի շահակիցների մասնակցությունը և պետք է ուղղակի ազդեցություն ունենա բուհի ֆինանսական ցուցանիշների բարելավման վրա: Ի վերջո, ԳԱՑ-երի կիրառումը թույլ է տալիս հասկանալ, թե որքանով է բուհը կարողանում բավարարել ուսանողների, հասարակության և այլ շահակիցների կարիքները, իսկ դա հաշվետվողականության ապահովման ամենավստահելի ստուգաձևերից է (Burke and Minassians 2002):

Ելնելով ռազմավարական նպատակներից՝ բուհի յուրաքանչյուր ստորաբաժանման համար մշակվում են անհատական ցուցանիշներ: Սահմանված և փաստացի ցուցանիշների տարբերության միջոցով հնարավոր է գնահատել ռազմավարության կամ ստորաբաժանման գործունեության արդյունավետությունը:

ԳԱՑ-երն արտացոլում են բուհի ռազմավարական նպատակների տարբեր բաղադրիչները և կարևոր նշանակություն ունեն այն գործընթացներում (օրինակ՝ աուդիտ), որոնց միջոցով որոշվում են բուհի առաջընթացի մշտադիտարկման ենթակա ոլորտները: ԳԱՑ-երի հիման վրա բուհը մշակում է իր գործողությունների պլանը: ԳԱՑ-երի ոլորտները և ուղղությունները պայմանավորված են բուհի գերակայություններով և այն ոլորտի առանձնահատկություններով, որում այդ կազմակերպությունը գործունեություն է ծավալում: Բուհերում ԳԱՑ-երը կիրառվում են գնահատելու ուսումնական, ուսումնամեթոդական և գիտահետազոտական ուղղություններով բուհի իրականացրած գործունեությունը (Breakwell & Tytherleigh, 2010), մասնավորապես՝ բուհի առանցքային գործառույթներն ու ծառայությունները, մարդկային (աշխատակազմի թվականակը՝ ըստ տարբեր համակազմերի, տարակարգերի, գիտական աստիճանների ու կոչումների, տարիքային ցուցանիշների, սեռային բաշխվածության և այլ բաղադրիչների), ֆինանսական (բյուջետային և արտաբյուջետային մուտքեր, ծախսերի և եկամուտների հարաբերակցություն և այլն) ու նյութական (S<S-ների թիվը և աճի տոկոսը, ուսանողների և S<S-ների քանակական հարաբերակցությունը, էլեկտրոնային ռեսուրսները և էլեկտրոնային գրականության միավորների քանակը, համացանցի մատչելիության և այլ ցուցանիշներ) ռեսուրսները, ուսանողների ընդունելության և ուսանողական համակազմի ձևավորման գործընթացները, ուսումնական գործընթացի և ուսանողների կառավարման գործընթացը, ուսանողներին տրամադրվող ծառայությունները, ակադեմիական խորհրդատվությանը միտված միջոցառումները, ուսումնառության և դասավանդման արդյունավետությունը, շրջանավարտներին աշխատանքի տեղավորումն

և զբաղունակությունը, բուհի գիտահետազոտական արդյունքները և այլն: Յուրաքանչյուր ուղղության համար բուհը պետք է հաշվի առնի ներքին և արտաքին միջավայրերը, գործընթացները, արդյունքները և բարելավման ուղիները:

Կատարողականի գնահատման միջոցները պետք է ուղղակիորեն փոխկապակցված լինեն արդյունքի հետ՝ հաշվի առնելով վերջինիս բոլոր կողմերն ու մոդելները: Կատարողականի գնահատման նպատակն է ուսումնասիրել և գնահատել բուհի կամ ստորաբաժանման կատարողականն ու ձեռքբերումները և համոզվել, որ կրթության ոլորտի կամ տվյալ ծառայության շրջանակում իրականացվող բարեփոխումները շարունակական բնույթ են կրում: Ուրեմն գնահատման գործընթացը հաճախ վերաբերում է բուհի գործունեության արդյունավետության գնահատմանը: Կատարողականի գնահատման շրջափուլը բուհին հնարավորություն է տալիս ոչ միայն սահմանել նպատակներ, այլև կիրառել բազմագործոն գնահատման համակարգը և չափել ձեռքբերումները, ըստ անհրաժեշտության՝ վերանայել և փոփոխել ռազմավարական նպատակների իրականացման ուղիները՝ հիմնվելով փորձի և փաստերի վրա:

Արդյունավետ և բարձր կատարողական ունենալու համար բուհը պետք է հավաստի, որ բարելավմանն ուղղված շարունակական աշխատանքներ է իրականացնում, ընդ որում, բարելավումը պետք է հեռանկարային լինի և դիտարկվի առօրյա աշխատանքների շրջանակից դուրս:

#### **Կատարողականի գնահատման մեթոդաբանություն**

Կատարողականի գնահատման մեթոդաբանությունը ներառում է հետևյալ վեց քայլերը՝

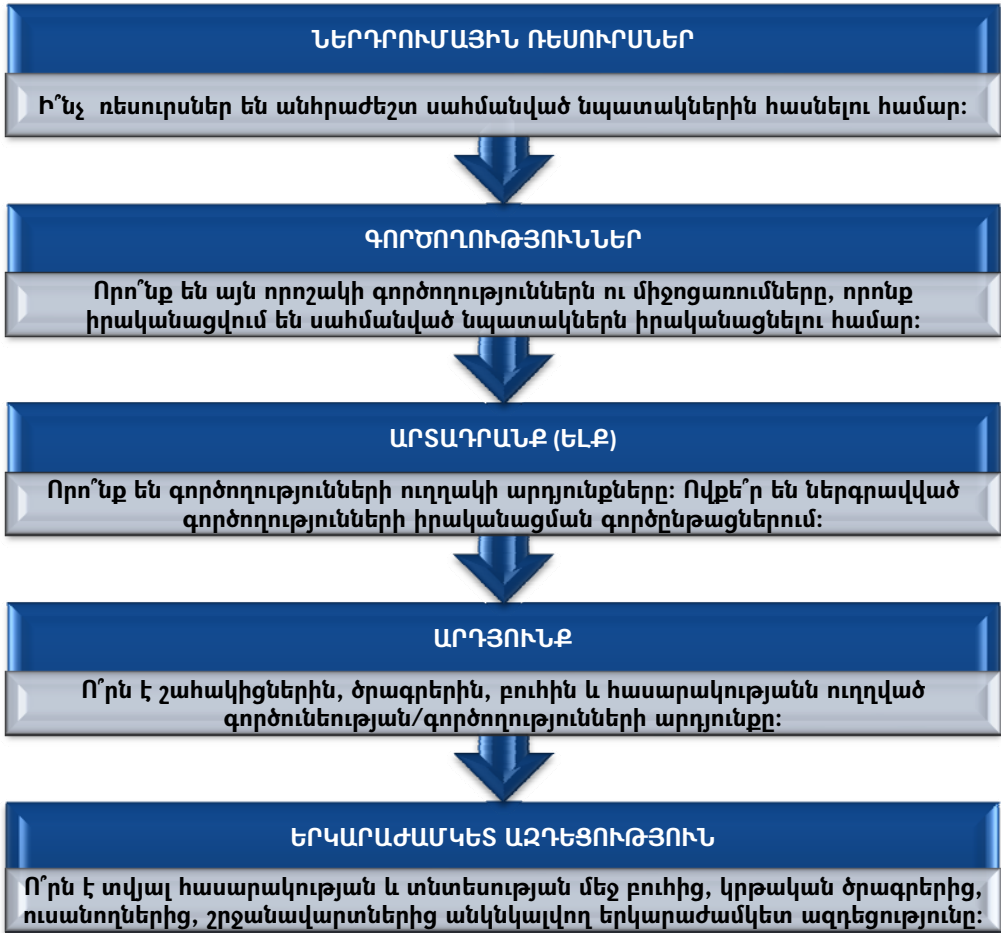
1. առաքելության սահմանում,
2. նպատակների/խնդիրների կամ ակնկալվող արդյունքների սահմանում,
3. գնահատման մեթոդների որոշում,
4. գործունեության արդյունավետության ցուցանիշների կանխորոշում,
5. տվյալների հավաքագրում և վերլուծություն,
6. բարեփոխման գործողությունների իրականացում:

Կատարողականի արդյունավետ գնահատման գործընթացի բաղադրիչները ներառում են (Schloss and Cragg 2013)՝

- հստակ սահմանված որակական չափանիշներին համապատասխան նպատակների ձևակերպում,
- նպատակների իրագործման վերաբերյալ փաստերի արձանագրում,
- փաստերից բխող փոփոխությունների իրականացում:

Բուհի կատարողականի չափման և գնահատման գործընթացներում անհրաժեշտ է դիտարկել բազմագործոն այն բոլոր հիմնաբաղադրիչները, որոնք ուղղակիորեն ազդում են բուհի կատարողականի վրա: Կատարողականի չափման հիմնական տեսակները ներկայացվում են հետևյալ գծապատկերով:

**Գծապատկեր 1. Կատարողականի չափման հիմնական տեսակները**



### **Ներդրումային ռեսուրսներ**

Ներդրումներն այն ռեսուրսներն են, որոնք անհրաժեշտ են նպատակների իրականացմանն ուղղված գործողությունները ծրագրելու և իրագործելու համար: Ներդրումները չափման ամենապարզ տարրերն են, սակայն դրանք սահմանափակ տեղեկություններ են տրամադրում որոշումների կայացման և փաստացի արդյունքների վերլուծության համար: Ներդրումները ներառում են մարդկային (աշխատակազմ՝ վարչական, պրոֆեսորադասախոսական, ուսումնասօժանդակ և այլ կազմեր), ֆինանսական և նյութատեխնիկական ռեսուրսները և ժամանակը: Այս ներդրումները կարելի է կազմակերպել, բաշխել և գնահատել մյուս բոլոր բաղադրիչների վրա ներգործության տեսանկյունից:

### **Գործողություններ**

Գործողություններն այն միջոցառումներն են, որոնք ներառում են կրթական ծրագրին, ուսումնառությանն ու դասավանդմանն առնչվող գործընթացները, հետազոտությունը, միջազգայնացման դեպքում, օրինակ, ՊԴ կազմի ներգրավումն ու գործունեությունն արտերկրում և այլն:

### **Արտադրանք (եյթ)**

Արտադրանքը կամ եյթն այն արդյունքներն են, որոնք դուրս են բերվում տվյալ գործունեության մեջ կամ ծրագրում կատարված ներդրումներից: Այս չափումները կարող են երբեմն դիտարկվել որպես գործողության չափումներ: Պայմանավորված տվյալ ծրագրի կամ ծառայության առանձնահատկություններով՝ արտադրանքի չափումը կարող է տեղեկություն տրամադրել այն մասին, թե արդյոք նպատակներն իրագործվել են (Niven 2008):

Արտադրանքը սովորաբար ընդգրկում է քանակական ցուցանիշներ, օրինակ՝ բուհի կողմից մատուցվող ծառայությունների քանակը, կրթական ծրագրերի քանակը, արտասահմանյան կրթական ծրագրերում ներգրավված կամ համատեղ ծրագրերում ընդգրկված ուսանողների թիվը, արտասահմանցի ուսանողների թիվը և քանակական այլ ցուցանիշներ (Deardorff *et al.* 2012, 169):

### **Արդյունքներ**

Արդյունքներն ուղղակիորեն փոխկապակցված են սահմանված նպատակների հետ, հետևապես դրանք հաճախ առավել խորքային հենքով են ուսումնասիրվում, քան արտադրանքը: Արդյունքները շահակիցների ստացած օգուտներն են, որոնք կազմակերպության գործողությունների իրականացման արդյունքն են: Արդյունքները գործողությունների արտադրանքից/վերջնարդյունքներից դուրս բերված կամ ակնկալվող ելքերն են, օրինակ՝ ուսումնառության արդյունքները,

կրթական ծրագրի վերջնարդյունքները, ՊԴ կազմի ձեռքբերումները և այլն: Ներդրումներն ու արտադրանքը միտված են կազմակերպության ներքին գործընթացների կամ գործունեության չափմանը (օրինակ՝ կրթական ծրագրին կամ ծառայությանը), իսկ արդյունքներն արտացոլում են արտաքին գործընթացներն ու գործունեությունը՝ միտված շահակիցների կարիքների բավարարմանը: Արդյունքների չափումներն ավելի շատ շեշտադրում են որակական արդյունքները, քան գործողությունները:

Արդյունքները կարևոր դեր ունեն ռեսուրսների բաշխման վերաբերյալ որոշումների կայացման ժամանակ: Արդյունքների չափումը ներառում է և՛ կարճաժամկետ (օրինակ՝ որակի տարեկան վերահսկողության իրականացումը), և՛ միջնաժամկետ վերջնարդյունքներ (օրինակ՝ կրթության որակի ապահովման ամրապնդումը): Ընդհանուր առմամբ, արդյունքներն օժանդակում են կազմակերպության հաշվետվողականության ապահովմանն ու բարձրացմանը:

#### **Երկարաժամկետ ազդեցություն**

Վերագրյալ բոլոր հիմնաբաղադրիչների իրականացման արդյունքում բուհն ապահովում է երկարաժամկետ ազդեցություն բուհի ռազմավարության, ռազմավարական նպատակների և գերակայությունների իրականացման տեսանկյունից:

#### **Կազմակերպության արդյունքների հաշվեքարտ**

Բարձրագույն կրթության համատեքստում կատարողականի չափման տարբեր համակարգեր են կիրառվում, և դրանցից յուրաքանչյուրի արդյունավետությունը պայմանավորված է կազմակերպության դիրքորոշմամբ, առանձնահատկություններով ու կարողություններով: Կատարողականի չափման հիմնական համակարգերն ու գործիքներն են *կազմակերպության արդյունքների հաշվեքարտը*<sup>3</sup> (Kaplan & Norton, 1992), *կատարողականի պրիզման*<sup>4</sup> (Neely *et al.* 2002), *Քեմբրիջի կատարողականի չափման գործընթացը*<sup>5</sup> (Neely *et al.* 2002), *TPM գործընթացի մուտքեցումները* և *յոթ մակարդակից բաղկացած TPM գործընթացը*: Նշված գործիքներից առավել հաճախ կիրառվողը *կազմակերպության արդյունքների հաշվեքարտն* է, որի ներկայացումն այս հոդվածի շրջանակում առավել նպատակահարմար է բուհերի մրցակցային առավելության ձեռքբերման և ռազմավարական արդյունավետ գնահատման տեսանկյունից:

<sup>3</sup> Balanced Scorecard

<sup>4</sup> Performance Prism

<sup>5</sup> Cambridge Performance Measurement Process

**Կազմակերպության արդյունքների հաշվեքարտը**<sup>6</sup> (Kaplan 2001) ռազմավարությունից բխող առանցքային չափումների համախումբ է, որը չափում է կազմակերպության գործունեության արդյունավետությունը՝ համադրելով կազմակերպության գործունեության արդյունավետության ոչ ֆինանսական (ոչ նյութական) և ֆինանսական չափումները (Բսաչատրյան 2015, 88-89): Այս գործիքը՝

- ապահովում է ոչ ֆինանսական (ոչ նյութական) ակտիվների տեսանելիությունը (նյութականացումը) և հիմնավորվածությունը,
- ռազմավարական նպատակների իրականացման ընթացքում նպաստում է ծագող մարտահրավերների հաղթահարմանը:
- նախորդ ժամանակաշրջանի ֆինանսական տվյալների ճշգրտությունն ու հավաստիությունն օգտագործում է ապագայում ֆինանսական կայունության գործոնների կանխատեսման համար,
- առկա փաստացի ցուցանիշները համեմատում է նախկին ժամանակահատվածների ցուցանիշների հետ, ինչը թույլ է տալիս արդյունավետության մասին համակարգային պատկերացում տալ:

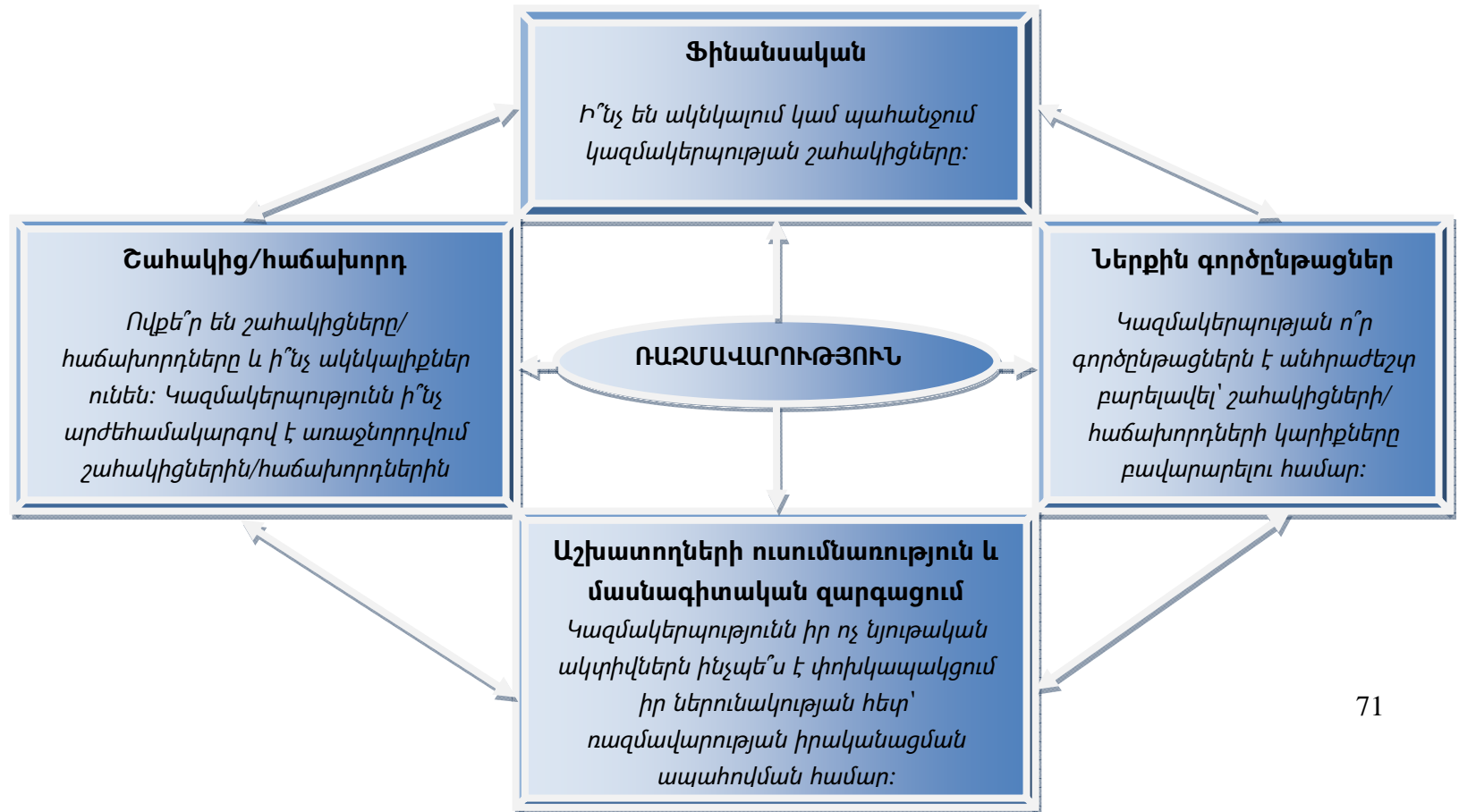
Կազմակերպության արդյունքների հաշվեքարտը (ԿԱՀՔ) համադրում է չորս ցուցանիշներ՝ 1) ֆինանսական, 2) ծառայությունների մատուցման, 3) ներքին կազմակերպչական, 4) մասնագիտական աճի ու զարգացման ցուցանիշներ (Kaplan & Norton 2001): ԿԱՀՔ-ի այս բոլոր բաղադրիչները հավասարապես կարևոր են և փոխկապակցված, հետևապես յուրաքանչյուրի ցուցանիշներն ազդում են կազմակերպության գործունեության արդյունավետության մյուս ոլորտների վրա:

Կազմակերպությանն անհրաժեշտ է վերլուծել իր գործունեության արդյունավետությունը տարբեր չափումներով, այդ թվում՝ մարդկային ռեսուրսների կառավարման համակարգի արդյունավետության չափման միջոցով: ԿԱՀՔ-ի համընդհանուր կառուցվածքը ներկայացվում է հաջորդող գծապատկերում (Niven 2008, 12):

---

<sup>6</sup> **Կազմակերպության արդյունքների հաշվեքարտը (Balanced Scorecard)** մշակվել է 1992 թ. Ռ. Կապլանի և Դ. Նորթոնի կողմից (Kaplan & Norton 1992):

**Գծապատկեր 2. Կազմակերպության արդյունքների հաշվեքարտի կառուցվածքը**



Այսպիսով, յուրաքանչյուր կազմակերպության կատարողականի չափումն ու գնահատումը կարող են հաջողության առանցքային գործոն դառնալ, եթե շարունակական բնույթ են կրում, հիմնվում են համապատասխան ոլորտի հետազոտության հավաստի արդյունքների վրա, մատնանշում են առանցքային ռեսուրսների բաշխման ռազմավարական առավել արդյունավետ ուղենիշներ և աջակցում կազմակերպությանը մշակելու բարելավման նոր ուղիներ:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները, արձագանքելով ժամանակակից մրցակցային շուկայի միտումներին, պետք է ոչ միայն ձգտեն համապատասխանաբար արձագանքել այդ միտումներով պայմանավորված մարտահրավերներին, այլ նաև սեփական ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործման և կատարողականի անաչառ գնահատման միջոցով շարունակական բարելավման փաստացի հանձնառություն ցուցաբերեն՝ խթանելով առողջ մրցակցությունը:

### ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Խաչատրյան Ռ., *Ռազմավարական պլանավորումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ*, Երևան, Լինգվա, 2013:
2. Խաչատրյան Ռ. և ուրիշներ: *Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ*, Երևան, Լինգվա, 2015:
3. Analoui F. & Karami A. 2003. *Strategic Management in Small and Medium Enterprises*. Thomson Learning, JT International, Great Britain.
4. Arif M. & Smiley F. M. 2004. *Baldrige Theory into Practice: a Working Model.: International Journal of Educational Management*, 18(5), 324-328.
5. Bevir M. (Ed.) 2007. *Encyclopedia of Governance*. SAGE Publications, University of California, Berkeley.
6. Breakwell G. M. & Tytherleigh, M. Y. 2010. *University Leaders and University Performance in the United Kingdom: Is it “Who” Leads, or “Where” They Lead That Matters Most? Higher Education*, 60(5), 491-506.
7. Burke, J. C. & Minassians H. P. 2002. *Measuring Down and Up: The Missing Link. New Directions for Institutional Research*, (116), 97-114.
8. Deardorff D. K., Wit H., Heyl J.D., Adams T. (Ed.). 2012. *The Sage Handbook of International Higher Education*. SAGE Publication, USA.
9. Kaplan R. S. & Norton D. P. 1992. *The Balanced Scorecard: Measures that Drive Performance*. Harvard Business Review 70(1), 71-79.



10. Kaplan R. S. & Norton D. P. 2001. *Transforming the Balanced Scorecard from Performance Measurement to Strategic Management*. Part I. *Accounting Horizons*, 15, 85-104.
11. Lyddon J. W. & McComb, B. E. 2008. *Strategic Reporting Tool: Balanced Scorecards in Higher Education*. *The Journal of Applied Research in the Community College*, 15(2), 163–170.
12. Neely A.D., Adams C. & Kennerley M. 2002. *The Performance Prism: the Scorecard for Measuring and Managing Stakeholder Relationships*, Financial Times/Prentice Hall, London.
13. Niven P.R. 2008. *Balanced Scorecard Step-by-step for Government and Nonprofit Agencies*. 2<sup>nd</sup> ed. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, USA and Canada.
14. Schloss P. J. & Cragg K.M. 2013. *Organization and Administration in Higher Education*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York & London.

### **РОБЕРТ ХАЧАТРЯН- ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕРЕНИЯ И ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

В процессе происходящих социально-экономических изменений и накопления прогрессивного опыта реформ рынков, обеспечение эффективной деятельности и соответствующих услуг вузов стало возрастающей необходимостью для выдерживания конкурентоспособности на международных рынках.

В данном контексте статья рассматривает особенности измерения и оценки деятельности высших учебных заведений в плане соответствия как заинтересованных сторон, так и требованиям, выдвигаемым международными рынками. В статье также предлагается методология и ряд методов измерения и оценки деятельности вузов, обеспечивающие реалистичный подход к фактическим результатам, пересмотру их собственной деятельности с целью определить в какой мере стратегические цели были осуществлены, а также планировать способы улучшения эффективности их деятельности.

### **ROBERT KHACHATRYAN- PECULIARITIES OF PERFORMANCE MEASUREMENT AND ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

In the current processes of socio-economic changes and advanced practices in the reforms of markets, the assurance of high performance and respective services provided by higher education institutions, has become an increasing commodity to sustain competitiveness at international markets.

Subsequently, this article discusses the peculiarities of performance measurement and assessment of higher education institutions aimed at entertaining stakeholders' needs and demands set by international markets.

The article also brings forward methodology and toolset of performance measurement and assessment which will ensure higher education institutions to realistically approach towards factual results, to review their own performance in order to identify to what extent the strategic objectives have been implemented as well as to plan efficient ways of performance improvement of higher education institutions.

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԱՎԱԳ ԵՎ ՄԻՋՆԱԿԱՐԳ ԴՊՐՈՑՆԵՐԻ  
ՀԱՄԵՄԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

**ՍԵՐՈՒ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ ավագ դպրոց, միջնակարգ դպրոց, հիմնական դպրոց, գյուղ-  
քաղաք տարրերություններ:*

Սույն հոդվածի նպատակն է համեմատել Հայաստանի Հանրապետության առանձնացված ավագ դպրոցների և միջնակարգ դպրոցների աշակերտների արդյունքները՝ կարևորելով որակյալ կրթական ծառայություններ մատուցելու պահանջը:

**Հայաստանի ավագ դպրոցների ստեղծման նախադրյալները**

Առանձնացված ավագ դպրոցներ ունենալը մեծ տարածում ունի աշխարհում: Նման համակարգի առկայությունը կրթական համակարգերին հնարավորություն է ընձեռում մատուցել առավել մասնագիտացված կրթական ծառայություններ որոշակի տարիքի դպրոցականների համար: Այն հնարավորություն է ընձեռում ուսումնական շենքերը, տեխնոլոգիաները, կահույքը, բովանդակությունը, ուսումնական պլանը, համապատասխանեցնել ավագ դպրոցական տարիքի աշակերտների կրթական կարիքներին: Առանձնացված ավագ դպրոցները հնարավորություն են տալիս նաև առավել օպտիմալ կազմակերպել նախամասնագիտական կրթությունը՝ համապատասխան գիտելիքներ և հմտություններ ունեցող վարչական կազմ և մանկավարժներ ունենալով:

ՀՀ կառավարության 2008թ.-ի մարտի 23-ի N 12 արձանագրային որոշմամբ ընդունված Ավագ դպրոցների համակարգի ստեղծման ռազմավարական ծրագիրը սկիզբ դրեց առանձնացված ավագ դպրոցների ստեղծման գործընթացին: Ռազմավարությամբ նախատեսվում էր ՀՀ-ում ստեղծել մոտ 300 ավագ դպրոց, սակայն, ի վերջո, ավագ դպրոցների համակարգի ծրագիրը հաստատվեց շուրջ 150 դպրոցի համար, քանի որ ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությունը հետ կանգնեց գյուղերում ավագ դպրոցներ ստեղծելու գաղափարից: «Այն բնակավայրերում, որտեղ գործում է միակ միջնակարգ դպրոց, այն շարունակում է գործել նույն կարգով՝ իրականացնելով ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքի կրթական ծրագիր: Մեկից ավելի միջնակարգ դպրոց ունեցող բնակավայրերում

հիմնադրվում (կազմավորվում) են կրթահամալիրներ կամ ավագ դպրոցներ՝ որպես առանձին գործող ուսումնական հաստատություններ»։ Ըստ Կրթական տեխնոլոգիաների ազգային կենտրոնի վիճակագրական տվյալների (այսուհետ՝ ԿՏԱԿ)՝ 2014-2015 ուստարում Հայաստանում գործել է 109 ավագ դպրոց։ Քիչ է նաև ավագ դպրոցներում սովորողների թիվը։ ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությունը կանխատեսել էր, որ 2012թ Հայաստանի ավագ դպրոցներում սովորելու է 120 հազար աշակերտ, իսկ 2017-2018թթ.-ին այդ թիվը կկայունանա 90-100 հազարի շրջանակներում<sup>7</sup>։ Ըստ Կրթական տեխնոլոգիաների ազգային կենտրոնի (ԿՏԱԿ) տվյալների, 2014-2015 ուստարում Հայաստանի բոլոր դպրոցների ավագ դասարաններում (10-12) սովորել է 69169 աշակերտ, որոնցից միայն 36942-ն են պետական ավագ դպրոցների աշակերտներ։ Այսպիսով՝ ավագ դպրոցական տարիքի աշակերտների մոտ 55% է սովորում ավագ դպրոցներում, մյուսները սովորում են միջնակարգ դպրոցներում, վարժարաններում և մասնավոր դպրոցներում։ Ավագ դպրոցների ստեղծումը չի նպաստել նաև աշակերտների ընդգրկվածության ցուցանիշի բարելավմանը։ Տրամաբանական կլիներ, որ ավագ դպրոցների ստեղծումը պետք է ավելի շատ աշակերտների մղեր հիմնական դպրոցից հետո ուսումն ավագ դպրոցում շարունակելու։ Սակայն ավագ դպրոցում աշակերտների ընդգրկվածության ցուցանիշը 2008թ. համեմատ նվազել է 81%-ի փոխարեն 2014-ին կազմելով 72.4% է<sup>8</sup>։ Շատ շրջանավարտներ նախընտրում են ուսումը շարունակել նախնական և միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում։

Այսպիսով՝ ավագ դպրոցների նախատեսված, հաստատված և փաստացի թվերի միջև էական տարբերություն կա։ Պատճառներից մեկն այն է, որ նմանատիպ բարեփոխումներ իրականացնելիս անհրաժեշտ է տևական նախապատրաստական աշխատանք կատարել, ինչը մեզանում հազվադեպ է արվում։ Ավագ դպրոցների պարագայում ընդամենը մեկ տարվա փորձարկում է իրականացվել 10 դպրոցներում, որից հետո ավագ դպրոցների ստեղծման ծրագիրը ներդրվել է ՀՀ բոլոր մարզերում։ Ողջամիտ կլիներ ընտրել մի քանի դպրոց, լուրջ ներդրումներ կատարել, հասկանալ խնդիրները և հետո նոր մասսայականացնել։ Բարեփոխումների ինտենսիվությունն ու արագությունը շատ հաճախ խոչընդոտում են որակին։

<sup>7</sup> ՀՀ կառավարության 2008 թվականի հուլիսի 24-ի N878-Ն որոշման մեջ փոփոխություններ և լրացումներ կատարելու մասին որոշման նախագիծ, <http://www.gov.am/files/meetings/2009/2389.pdf>

<sup>8</sup> ՀՀ սոցիալական վիճակը 2014թ., [http://armstat.am/file/article/soc\\_14\\_3-4.pdf](http://armstat.am/file/article/soc_14_3-4.pdf), էջ 28

Հիմնախնդիրներից մեկն այն է, որ ավագ դպրոցների ստեղծումը առաջ բերեց գյուղ-քաղաք խտրականության հարց, քանի որ գյուղաբնակ երեխաները հնարավորություն չունեն հաճախելու ավագ դպրոց՝ գյուղում դրա բացակայության պատճառով: Թեև նախնական փուլում նախատեսվում էր մեկից ավելի դպրոց ունեցող գյուղերում հիմնել ավագ դպրոցներ, իսկ հարևան գյուղերի աշակերտներին ապահովել փոխադրամիջոցով, ինչը չիրականացվեց: Կրթական բարեփոխումների խնդիրներից մեկն այն է, որ սկզբնական շրջանում հասարակության շրջանում փորձ է արվում ձևավորել բարձր սպասումներ տվյալ փոփոխությունից, սակայն ծրագրերով նախատեսված բազմաթիվ փոփոխություններ այդպես էլ չեն իրականացվում՝ ֆինանսական, մարդկային կամ այլ ռեսուրսների բացակայության կամ սակավության պատճառով: Գյուղ-քաղաք համամասնությունը Հայաստանի համար կարևոր է նաև այն առումով, որ 2011թ.-ին անցկացված գիտելիքների ստուգման TIMSS<sup>9</sup> միջազգային ստուգատեսն արդեն ի հայտ էր բերել էական տարբերություն քաղաքներում և գյուղերում բնակվող աշակերտների ուսումնական նվաճումների<sup>10</sup>:

Առանձնացված ավագ դպրոցների ստեղծման պետական ծրագիրը մշակելիս հաշվի չի առնվել նաև հետազոտական մի հետաքրքիր տվյալ: Ըստ Առողջապահության համաշխարհային կազմակերպության կողմից անցկացված «Դպրոցահասակ երեխաների առողջապահական վարքագիծը» ուսումնասիրության (HBSC, 2012)՝ Հայաստանի 13 և 15 տարեկան տղաները Եվրոպայում առաջին տեղն են գրավում ֆիզիկական բախումների հաճախականության թվով: Հայ պատանիների 50 տոկոսից ավելին հայտնել է, որ վերջին մեկ տարում առնվազն երեք անգամ մասնակցել է ֆիզիկական բախումների: Համեմատության համար հարկավոր է նշել, որ երկրորդ տեղում գտնվող երկրներում այդ ցուցանիշը 25 տոկոսից ցածր է<sup>11</sup>: Ավագ դպրոցների ստեղծումը ՀՀ-ում, որը ենթադրում է տարբեր դպրոցներ հաճախած աշակերտների խմբերի կենտրոնացում մեկ դպրոցում, կարող է ավելի մեծացնել նման բախումների հավանականությունը:

Մյուս խնդիրն այն է, որ առանձնացված ավագ դպրոցների ստեղծումը թանկ բարեփոխում է և կարևոր էր այն սկսելուց առաջ

<sup>9</sup> Trends in Mathematics and Science Study

<sup>10</sup> Ս.Խաչատրյան, Ս.Պետրոսյան, Գ.Թերզյան, Ոսուցիչների մասնագիտական զարգացման և կրթության բովանդակության գնահատումը՝ Հայաստանում հանրակրթության բարեփոխումների համատեքստում: Բաց հասարակության հիմնադրամներ-Հայաստան, Երևան, 2013, էջ 17

<sup>11</sup> Health Behaviour in School-aged Children Study, WHO, p. 187

հաշվարկել, թե ինչ կարժենա մեկ աշակերտի կրթությունը ավագ դպրոցում: Ներկայումս պետական ֆինանսական հատկացումները չեն բավարարում հատկապես ենթահոսքերով կրթության իրականացմանը: Սա նշանակում է, որ մեկ աշակերտի կրթության համար անհրաժեշտ գումարը և փաստացի հատկացվող գումարը տարբեր են: Հաշվի չառնվեց նաև այն հանգամանքը, որ ավագ դպրոցների ստեղծման ծրագիրն էական ազդեցություն կթողնի նաև այն դպրոցների վրա, որոնք միջնակարգից կդառնան հիմնական: Ավագ դասարաններ չունենալու արդյունքում այդ դպրոցներում էապես նվազեց հատկապես բնագիտական առարկաներ դասավանդող ուսուցիչների ծանրաբեռնվածությունը և հետևաբար՝ աշխատավարձը: Արդյունքում, այսօր Հայաստանի դպրոցներում մեծ թիվ են կազմում թերբեռնված ուսուցիչները, և առկա է ուսուցիչների հավելուրդ: Ըստ ԿՏԱԿ-ի տվյալների, 2014-2015 ուստարում Հայաստանի պետական դպրոցների 37560 ուսուցիչներից 17551-ը ունի մինչև 0.75 դրույք ծանրաբեռնվածություն:

### **Ավագ դպրոցի նպատակը**

Ավագ դպրոցների ստեղծման նպատակների շուրջ փորձագետների և հանրության շրջանում առկա են տարբեր մոտեցումներ: Հանրակրթության պետական չափորոշիչով սահմանվում է, որ ավագ դպրոցի նպատակը բարձրագույն կամ միջին մասնագիտական կրթություն ստանալու համար պահանջվող կրթական մակարդակի և ամբողջ կյանքի ընթացքում սովորելու պատրաստականության ապահովումն է<sup>12</sup>: Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպությունը (այսուհետ՝ ՏՀԶԿ) ավագ դասարանի կրթության նպատակն է համարում աշակերտի պատրաստումը բարձրագույն կրթությանը, միջին մասնագիտական կրթությանը, աշխատաշուկային<sup>13</sup>: Ընդհանրական առումով, ավագ դպրոցների ստեղծման առաջնային նպատակը ավագ դպրոցականների համար արդյունավետ կրթական միջավայրի ստեղծումն է, ինչը հնարավոր չէր լիարժեք ապահովել միջնակարգ դպրոցների դեպքում: Նեղ իմաստով, ավագ դպրոցի հիմնական նպատակը մասնագիտական կողմնորոշումն է և նախամասնագիտական կրթությունը: Ծնողների տեսանկյունից, ավագ դպրոցների ստեղծման նպատակն այն է, որ աշակերտները հնարավորություն ունենան հոսքային և ենթահոսքային կրթության

<sup>12</sup> Հանրակրթության պետական չափորոշիչ, [https://www.e-gov.am/u\\_files/file/decrees/kar/2011/07/11\\_1088.pdf](https://www.e-gov.am/u_files/file/decrees/kar/2011/07/11_1088.pdf), էջ 26

<sup>13</sup> Education at a Glance 2014, OECD Publishing, p 5.

շնորհիվ առանց լրացուցիչ մասնավոր պարապմունքների ընդունվեն բուհեր: Մասնավորապես, ավագ դպրոցների համակարգի ստեղծման ռազմավարական ծրագրում նշվում է. ծնողների գերակշիռ մասը չբավարարվելով դպրոցում իրենց երեխաների ստացած գիտելիքներով, դիմում են կրկնուսույցներին՝ բուհական ընդունելության շրջանում մասնավոր պարապմունքների արդյունքում ակնկալելով բարձր գնահատականներ: Կրկնուսույցների մոտ մի քանի առարկայի ծանրաբեռնված ուսուցման հետևանքով սովորողները պատշաճ ուշադրություն չեն դարձնում դպրոցում ուսումնական պլանով նախատեսված մյուս առարկաներին, ինչպես նաև՝ հաճախակի բացակայում են դասերից<sup>14</sup>:

Այդուհանդերձ, վերջին շրջանում կրթության ոլորտի պատասխանատուների կողմից շրջանառվում է այն տեսակետը, որ կրկնուսույցների ինստիտուտը վաղուց է ձևավորվել և ավագ դպրոցը գործունեությունը չպետք է կապել կրկնուսույցների ինստիտուտի հետ: Նշվում է նաև այն հանգամանքը, որ հատկապես ասիական երկրներում կրկնուսույցների ծառայություններից օգտվելը տարածված պրակտիկա է: Կրկնուսույցների ինստիտուտի գործունեությունն ունի նաև օբյեկտիվ հիմքեր: Մասնավորապես, աշակերտների ճնշող մեծամասնությունը ավագ դպրոցում է կողմնորոշվում մասնագիտության ընտրության հարցում: Ավագ դասարաններում աշակերտների զգալի մասը, խնդիրներ ունենալով հիմնական դպրոցի ծրագրի յուրացման հետ, հարկադրված դիմում է կրկնուսույցի օգնությանը: Օրինակ՝ եթե աշակերտը հիմնական դպրոցում անգլերեն չի սովորել, ապա ավագ դպրոցի անգլերենի խորացված ծրագիրը նրան չի կարող օգնել, քանի որ այն նախատեսված է բազային գիտելիքներ ունեցող աշակերտի համար: Կրկնուսույցին դիմելով աշակերտը կարողանում է կարճ ժամանակում, ինտենսիվ պարապմունքների միջոցով լրացնել բաց թողնվածը և պատրաստվել միասնական քննություններին:

Հայաստանի ավագ դպրոցների հիմնախնդիրներից մեկն այն է, որ բազմաթիվ աշակերտներ ու ծնողներ այն դիտում են որպես մրցակից կրկնուսույցներին: Նման տեսակետի առկայությունը վնասում է ավագ դպրոցի արդյունավետ գործունեությանը: Ավագ դպրոցներում կրթության ֆինանսավորման և ֆինանսական արդյունավետության մոնիտորինգի զեկույցում կան տեսակետներ, որ դպրոցներում աշակերտները դասերի

---

<sup>14</sup> Ավագ դպրոցների համակարգի ստեղծման ռազմավարական ծրագիր, <http://edu.am/index.php?id=1465&topMenu=-1&menu1=9&menu2=129&arch=0>,

ժամին շտեմարաններով են պարապում<sup>15</sup>: Բազմաթիվ դպրոցներում լուրջ խնդիրներ կան աշակերտների հաճախումների հետ, ինչի վկայությունն են 2014-2015 ուստարում ավագ դպրոցներում իրականացված տեսչական ստուգումները և դրան հաջորդած կարգապահական տույժերը ավագ դպրոցի շուրջ երեք տասնյակ տնօրենների նկատմամբ:

Այսպիսով, եթե ավագ դպրոցում սովորելու նպատակ դիտվի բուհ ընդունվելուն պատրաստվելը, իսկ ավագ դպրոցներն ու կրկնուսուցյցներն այդ նպատակին տանող երկու մրցակիցներ, ապա ծնողներն ու դիմորդները կնախընտրեն այդ խնդիրը լուծելու շատ ավելի կարճ ու արդյունավետ ձևը՝ կրկնուսուցյցի մոտ պարապելը: Տասնյակ առարկաներ մի քանի տասնյակ դասընկերների հետ սովորելու փոխարեն, դիմորդները կնախընտրեն 2-3 առարկա փոքր խմբում ինտենսիվ պարապելը այդ գործում մասնագիտացած կրկնուսուցյցի մոտ: Այս առումով կարևոր է ավագ դպրոցի իմաստի առավել ընդգրկուն դիտարկումը: Ավագ դպրոցը պետք է դիտվի որպես կրթության մի օղակ, որը մի կողմից աշակերտին օգնում է աշխարհը և ինքն իրեն հասկանալու գործում, մյուս կողմից, տալիս է կրթության հաջորդ աստիճաններում կամ աշխատաշուկայում անհրաժեշտ գիտելիքներ, հմտություններ և արժեքներ:

#### **Ավագ և միջնակարգ դպրոցների համեմատական վերլուծություն**

Համաչափ զարգացումը ժամանակակից հանրակրթության կարևորագույն խնդիրներից է: Այն հատկապես կարևոր է աշխարհաքաղաքական բարդ շրջանում գտնվող Հայաստանի նման երկրի համար, որն ունի համաչափ զարգացած հասարակություն ունենալու գերխնդիր: Մինչև վերջերս գերիշխող էր այն տեսակետը, որ սովորողների համաչափ զարգացումը և որակյալ կրթությունը համատեղելի չեն: Այսինքն՝ ենթադրվում էր, որ որակյալ կրթությունը, բարձր ցուցանիշները միայն շնորհալի սովորողների համար են: Սակայն գիտելիքների միջազգային PISA<sup>16</sup> ստուգատեսի վերջին արդյունքների վերլուծության ընթացքում պարզ դարձավ, որ մի շարք երկրներ (Հոնգ Կոնգ, Ֆինլանդիա, Էստոնիա, Կանադա և այլն) կարողացել են համադրել կրթության համաչափ զարգացումը որակյալ կրթության հետ<sup>17</sup>: Այս երկրներում մեծ թվով աշակերտներ ցուցաբերել են բարձր արդյունքներ,

<sup>15</sup> Ավագ դպրոցներում կրթության ֆինանսավորման և ֆինանսական արդյունավետության մոնիտորինգ, Համայնքների ֆինանսիստների միավորում, Երևան, 2014, էջ 74

<sup>16</sup> Programme for International Student Assessment

<sup>17</sup> PISA 2012 Results: Excellence Through Equity, Volum 2, OECD Publishing, p. 27.



իսկ ամենաբարձր և ամենացածր ցուցանիշներ ունեցող աշակերտների միավորների տարբերությունը մեծ է:

Թվում է, թե ավագ դպրոցների ստեղծումը էապես չի խորացնում անհամաչափությունները կրթության ոլորտում: Մասնավորապես, ըստ ուսումնական պլանի<sup>18</sup>, գյուղ-քաղաք հավասարությունն այսօր առկա է այն առումով, որ միջնակարգ դպրոցի աշակերտը հնարավորություն ունի օգտվելու նույն կրթական ծրագրից, ինչ ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքի աշակերտը:

Բացի այդ ավագ դպրոցների հանդեպ շատ հաճախ տարվում է նույն քաղաքականությունը, ինչ միջնակարգ դպրոցների հանդեպ: Օրինակ՝ ուսուցչական կազմն էապես չի տարբերվում, տնօրենների ընտրության ընթացակարգը նույնն է, ֆինանսավորման առումով էական տարբերություններ չկան:

Բացի այդ չկան հիմնավոր տվյալներ, որ ավագ դպրոցի հոսքերում նախընտրած առարկաները շատ ավելի մեծ ժամաքանակով սովորելու արդյունքում քաղաքաբնակ աշակերտներն ավելի քիչ են օգտվում կրկնուսույցների ծառայությունից, քան գյուղաբնակ աշակերտները: Ավարտական, միասնական քննությունների պահանջները նույնն են և ավելին չեն, քան միջնակարգ դպրոցի չափորոշիչի պահանջները:

Չնայած վերոնշյալ հիմնավորումներին, ավագ դպրոցների ստեղծումը սահմանափակելով միայն քաղաքային բնակավայրերով Հայաստանն էապես դժվարացնում է համաչափ զարգացած կրթական համակարգ ունենալու հնարավորությունը:

Մասնավորապես, ըստ ՀՀ ազգային վիճակագրական ծառայության «Աղքատությունը և սոցիալական պատկերը» զեկույցի՝ էական անհամաչափություններ կան դպրոցի ավագ դասարաններում և բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: Ավագ դասարաններում սովորող երեխա ունեցող տնային տնտեսություններում միջին ամսական ծախսը մեկ աշակերտի հաշվով կազմել է 5376 դրամ, որից դասագրքերի վրա՝ 25%, այլ ծախսերի վրա՝ 26%, մասնավոր դասերի վրա՝ 47% և վարձավճարի վրա՝ 2%: Ավագ դասարաններում սովորող երեխա ունեցող տնային տնտեսություններում միջին ամսական ծախսը մեկ աշակերտի հաշվով, ըստ աղքատության մակարդակի կազմել է՝ ոչ աղքատների համար 6294 դրամ, որից դասագրքերի վրա՝ 23%, այլ ծախսերի վրա՝ 23%, մասնավոր դասերի վրա՝ 52% և վարձավճարի վրա՝ 2%, իսկ աղքատների (առանց ծայրահեղ աղքատների) համար համապատասխանաբար՝ 3889 դրամ, որից դասագրքերի վրա՝ 30%, այլ ծախսերի վրա՝ 33%, մասնավոր դասերի վրա՝ 33% և վարձավճարի վրա՝

<sup>18</sup> Կրթություն թերթ, N 25-26, 2015, էջ 10

4%, ծայրահեղ աղքատների համար՝ 1978 դրամ, որից դասագրքերի վրա՝ 60%, այլ ծախսերի վրա՝ 40%, մասնավոր դասերի և վարձավճարի վրա ծախս չեն ունեցել<sup>19</sup>:

Նույն զեկույցի համաձայն, բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում սովորողների 80%-ը ոչ աղքատ տնային տնտեսություններից են, 18%-ը՝ աղքատ (առանց ծայրահեղ աղքատների) տնային տնտեսություններից և մոտ 2%-ը՝ ծայրահեղ աղքատ տնային տնտեսություններից:

Անհամաշափոթություններից մեկն էլ այն է, որ Հայաստանի մի շարք բուհեր ստորագրել են համագործակցության հուշագրեր ավագ դպրոցների հետ և պարբերաբար այցելում են դպրոցներ կամ հրավիրում իրենց մոտ աշակերտներին: Այցերի ընթացքում ավագ դպրոցների աշակերտներին մասնագիտական կողմնորոշման նպատակով ներկայացվում են բուհերի կողմից մատուցվող կրթական ծառայությունները, կրթական ծրագրերը, մասնագիտությունները և մասնագիտացումները: Մինչդեռ միջնակարգ դպրոցների և բուհերի միջև համակարգված համագործակցություն չկա, ինչը միջնակարգ դպրոցի աշակերտներին դնում է անհավասար վիճակում: Սա նշանակում է, որ մասնագիտական կողմնորոշման հարցում միջնակարգ դպրոցների աշակերտները ոչ բարենպաստ վիճակում են ավագ դպրոցների աշակերտների համեմատությամբ:

Միջնակարգ դպրոցների ավագ դասարանների աշակերտական համակազմը ակադեմիական տեսանկյունից բազմազան է: Քանի որ գյուղերում չկան նախնական և միջին մասնագիտական հաստատություններ, դպրոցներում չկան հոսքեր (հատկապես՝ արհեստագործական), ապա մեկ դասարանում սովորում է բևեռացված աշակերտական համակազմ՝ առաջատար համալսարանի դիմորդից մինչև վատ առաջադիմությամբ աշակերտ: Միջնակարգ դպրոցի նույն դասարանում նստած են ինչպես ֆիզիկամաթեմատիկական հակումներ ունեցող, հումանիտար առարկաներ նախընտրող, այնպես էլ նախընտրություններ և սովորելու ցանկություն չունեցող երեխաներ: Ակնհայտ է, որ նման միջավայրում դժվար է պատկերացնել արդյունավետ ուսումնական գործընթացի կազմակերպում:

Ավագ և միջնակարգ դպրոցների միջև որոշակի խտրականություն առաջ բերեց նաև այն, որ ավագ դպրոցները ԿԳ նախարարության ենթակայության տակ են, իսկ միջնակարգ դպրոցները՝ տարածքային կառավարման մարմինների: Արդյունքում, Համաշխարհային բանկի

<sup>19</sup> Աղքատությունը և սոցիալական պատկերը Հայաստանում 2013, <http://armstat.am/am/?nid=82&id=1618>

2014թ. նոր վարկի մեծ մասն ուղղվելու է ավագ դպրոցների հիմնանորոգմանը և վերազինմանը: Առաջիկա տարիների երկրորդ խոշորագույն ներդրումը Կրթության գերազանցության ազգային ծրագիրն է, որը նույնպես ավագ դպրոցների համար է: Այս ամենը կարող է նպաստել ավագ և միջնակարգ դպրոցների միջև առկա տարբերությունների մեծացմանը:

**Ավագ և միջնակարգ դպրոցների ուսումնական արդյունքների համեմատական վերլուծություն**

Ավագ և միջնակարգ դպրոցների համեմատության կարևոր ցուցանիշներ են պետական ավարտական և միասնական քննությունների արդյունքները:

Մասնավորապես, ըստ ԿՏԱԿ-ի տվյալների, 2013-2014 ուստարում 12-րդ դասարանն ավարտածների ցուցանիշներում էական տարբերություններ կան Երևանի և մարզերի միջև: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ մարզերի դպրոցների շրջանավարտների ճնշող մեծամասնությունը միջնակարգ դպրոցների շրջանավարտներ են, ի հակադրություն Երևանի, ապա մարզերի և Երևանի տարբերությունը նշանակում է նաև միջնակարգ դպրոցների և Երևանի ավագ դպրոցների տարբերություն: Այսպես, Երևանի դպրոցներն ավարտած 5853 աշակերտներից 4334-ը ուսումը շարունակել են բուհում կամ միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունում: Մինչդեռ մարզերի դեպքում ցուցանիշները նկատելիորեն ցածր են, ինչն արտացոլվում է ստորև աղյուսակ 1-ում<sup>20</sup>:

Աղյուսակ 1. Դպրոցից հետո ուսումը շարունակողների թիվը՝ ըստ ՀՀ մարզերի

Մարզ	Ավարտական վկայականներ ստացածներ	Ուսումը շարունակել են բուհում կամ ՄՄՈՒՀ-ում
Երևան	5853	4334
Արագածոտն	1420	594

<sup>20</sup> Հանրակրթությունը Հայաստանում: Վիճակագրական տեղեկագիր: <http://stat.armedu.am/>

Արարատ	2146	860
Արմավիր	2304	1165
Գեղարքունիք	2525	933
Լոռի	2034	1025
Կոտայք	2094	956
Շիրակ	2307	1115
Սյունիք	1194	802
Վայոց Ձոր	562	257
Տավուշ	1252	732
Ընդամենը	23691	12773

Աղյուսակից պարզ է դառնում, որ միայն Սյունիքի մարզի ցուցանիշներն են մոտ Երևանի ցուցանիշներին: Որոշ չափով Երևանին մոտ են նաև Տավուշի մարզի արդյունքները: Իսկ մնացած մարզերում դպրոցն ավարտողների մեծամասնությունը չի շարունակում իր ուսումը: Արագածոտնի մարզի պարագայում ուսումը չշարունակել ցանկացողների թիվը հասնում է շուրջ 70 տոկոսի:

Կարևոր են նաև ՀՀ կառավարության գնահատման և թեստավորման կենտրոնի (այսուհետ՝ ԳԹԿ) տվյալները քննությունների վերաբերյալ<sup>21</sup>: 2014թ. ընդունելության միասնական քննությունների արդյունքները վկայում են, որ թեև միջինում Երևանի դպրոցների շրջանավարտների ցուցանիշները բարձր են մարզերի տվյալներից, բայց առանձին առարկաների տվյալներով կան մարզեր, որոնց շրջանավարտների քննական գնահատականները հավասար են կամ ավելի բարձր Երևանի դպրոցների շրջանավարտների ցուցանիշներից:

Այդուհանդերձ, էական տարբերություն կա դիմորդների ցուցանիշների միջև՝ ըստ դպրոցի տեսակների: Վատագույն ցուցանիշն

<sup>21</sup> 2014թ. միասնական քննությունների վերլուծություն, Գնահատման և թեստավորման կենտրոն  
[http://www.atc.am/files/verlucutyunner/2014\\_Miasnakan\\_gnnutyunner.pdf](http://www.atc.am/files/verlucutyunner/2014_Miasnakan_gnnutyunner.pdf), էջ 18, 21

ունեն միջնակարգ դպրոցների շրջանավարտ-դիմորդները: Բացի «Աշխարհագրություն» առարկայից, մնացած առարկաների մասով միջնակարգ դպրոցների շրջանավարտ-դիմորդների միասնական քննության ցուցանիշներն էապես զիջում են ավագ դպրոցների շրջանավարտ-դիմորդների թվանշաններին: 20 միավորանոց գնահատման համակարգում այդ տարբերությունն առանձին առարկաների գծով («Հայոց պատմություն», «Կենսաբանություն», «Ֆրանսերեն») մոտենում է մինչև 3 միավորի: Ի դեպ, 2013թ. համեմատ 2014թ. ավագ դպրոցների և միջնակարգ դպրոցների շրջանավարտ-դիմորդների միասնական քննության արդյունքների տարբերությունը մեծացել է ի վնաս միջնակարգ դպրոցների: Իրենց հերթին, ավագ դպրոցները զիջում են հենակետային վարժարանների և կրթահամալիրների ցուցանիշներին:

Էական տարբերություններ են արձանագրվել նաև պետական ավարտական քննությունների ցուցանիշներում<sup>22</sup>: Մասնավորապես, ըստ ԳԹԿ-ի կողմից ներկայացված տվյալների, «Հայոց լեզու և գրականություն», «Մաթեմատիկա», «Հայոց պատմություն» առարկաների քննությունների արդյունքներով խոշոր, միջին և փոքր քաղաքներում գտնվող դպրոցների (այսինքն՝ մեծ մասամբ ավագ դպրոցների) շրջանավարտները շատ ավելի բարձր արդյունքներ են ցուցաբերել, քան գյուղերի դպրոցների շրջանավարտները: Ընդ որում, Մաթեմատիկա առարկայի դեպքում խոշոր քաղաքների դպրոցների շրջանավարտների միջին ցուցանիշը 2 միավորով բարձր է գյուղական դպրոցների շրջանավարտների միջին ցուցանիշից: Ավարտական քննությունների ցուցանիշներով ավագ դպրոցների շրջանավարտները էապես գերազանցում են միջնակարգ դպրոցների շրջանավարտների ցուցանիշներին: Միակ բացառությունը «Գերմաներեն» առարկան է: Մարզերի կտրվածքով Երևանի ցուցանիշները բոլոր առարկաների գծով էապես գերազանցում են մարզերի ցուցանիշներից:

Այսպիսով, կարելի է արձանագրել, որ դպրոցից հետո ուսումը բարձրագույն կամ միջին մասնագիտական հաստատություններում շարունակելու տեսանկյունից էական անհամաչափություններ կան Երևանի և մարզերի (բացառությամբ Սյունիքի) միջև: Էական են նաև միասնական և ավարտական քննությունների ցուցանիշների տարբերությունները: Խոշոր, միջին և փոքր քաղաքների, ինչպես նաև ավագ դպրոցների շրջանավարտների ցուցանիշներն էապես ավելի

<sup>22</sup> 2013-2014 ուսումնական տարվա 12-րդ դասարանի պետական ավարտական քննությունների արդյունքների վիճակագրական վերլուծություն <http://www.atc.am/files/verlucutyunner/avartakan-2014-12-rd.pdf> էջ 14

բարձր են, քան գյուղերի, միջնակարգ դպրոցների շրջանավարտների ցուցանիշները:

Ավագ և միջնակարգ դպրոցների միջև էական տարբերություններ կան նաև 9-րդ դասարանի ավարտական քննությունների ցուցանիշներում: Ըստ ԳԹԿ-ի տվյալների<sup>23</sup>, բոլոր առարկաների գծով ավագ դպրոցների աշակերտներն ավելի բարձր ցուցանիշներ ունեն, քան միջնակարգ դպրոցների աշակերտները: Հետաքրքիր է, որ ավագ դպրոցների աշակերտներին էլ բոլոր առարկաների գծով (բացի «Ֆրանսերեն» առարկայից) գերազանցում են հիմնական դպրոցների աշակերտները: Հիմնական դպրոցի աշակերտների նման բացարձակ առավելությունը ավագ և միջնակարգ դպրոցների նկատմամբ կարելի է բացատրել այն ենթադրությամբ, որ հիմնական դպրոցը ցանկանում է իր շրջանավարտների ավարտական փաստաթղթում ավելի բարձր միավորներ արձանագրել:

Այսպիսով, միջին և ավագ դասարանների քննության արդյունքների և ուսուցումը դպրոցից հետո շարունակելու ցուցանիշների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ավագ դպրոցների շրջանավարտներն ունեն ակնհայտ առավելություն միջնակարգ դպրոցների շրջանավարտների նկատմամբ:

Որոշ փորձագետների կարծիքով, ավագ դպրոցում նախընտրած առարկաները ծավալուն ժամաքանակով ուսումնասիրելը ավագ դպրոցների կարևորագույն առավելությունն է: Որքան էլ քննության պահանջները և նյութերը նույնն են, այդուհանդերձ, ակնհայտ է, որ հոսքային կրթության ստանալու հնարավորությունն առավելություն է տալիս ավագ դպրոցների աշակերտներին: Ավելին, ըստ ուսուցիչների, «Կենսաբանություն» առարկայի պարագայում կան տարբերություններ ավարտական և միասնական քննությունների նյութերի և դպրոցական ծրագրերի միջև: Ի դեպ, հենց «Կենսաբանություն» առարկայից էին 2014թ.-ին արձանագրվել ամենաշատ անբավարար գնահատականներ միասնական քննությունների ժամանակ: Այդուհանդերձ, շատ ժամաքանակով առարկաներն ուսումնասիրելու առավելությունները համատարած չեն:

Այդ մասին են վկայում 2014թ. աշնանը ԳԹԿ-ն Հայաստանի 70 դպրոցների (այդ թվում 46 ավագ դպրոց, 17 վարժարան և 7 ոչ պետական դպրոց) 10-րդ դասարանցիների շրջանում անցկացված արտաքին ընթացիկ գնահատման արդյունքները: Գնահատումն անցկացվել է «Հայոց լեզու», «Հայ գրականություն», «Հանրահաշիվ» և

---

<sup>23</sup> 2013-2014 ուսումնական տարվա 9-րդ դասարանի ավարտական քննությունների արդյունքների վիճակագրական վերլուծություն <http://www.atc.am/files/verlucutyunner/avartakan-2014-9-rd.pdf> էջ 16-19

«Երկրաչափություն» առարկաների գծով<sup>24</sup>: Գնահատման արդյունքում հետաքրքիր տվյալներ են դուրս բերվել վերոնշյալ առարկաները տարբեր ժամաքանակով ուսումնասիրող աշակերտների ցուցանիշների միջև: Հայոց լեզու և Հանրահաշիվ առարկաների դեպքում, այն աշակերտները, ովքեր ավելի շատ ժամաքանակով են ուսումնասիրում այդ առարկաները, ավելի բարձր արդյունքներ են արձանագրվել, քան ավելի քիչ ժամաքանակով ուսումնասիրողները: Իսկ «Հայ գրականություն» և «Երկրաչափություն» առարկաների պարագայում ավելի շատ ժամաքանակով առարկան ուսումնասիրելը ավելի բարձր միավոր չի ապահովել: Արտաքին այս գնահատման վերլուծականում որպես օրինաչափություն նշվում է այն հանգամանքը, որ միասնական քննություններում «Հայոց լեզվին» վերաբերող առաջադրանքները շատ ավելի են, քան «Հայ գրականությանը» վերաբերողները: Նույնը «Հանրահաշիվի» և «Երկրաչափության» պարագայում:

Այսպիսով, Հայաստանում ավագ դպրոցների ստեղծումը ի հայտ բերեց նոր անհամաչափություն քաղաքաբնակ և գյուղաբնակ երեխաների միջև: Քաղաքներում բնակվող աշակերտները հնարավորություն ստացան հաճախել ավագ դպրոցներ, ստանալ հոսքային, խորացված կրթություն: Թեև միասնական քննություններին ներկայացվող պահանջները նույնն են ավագ և միջնակարգ դպրոցների համար, սակայն ինչպես միասնական, այնպես էլ ավարտական քննությունների ցուցանիշներով ավագ դպրոցների աշակերտները գերազանցում են միջնակարգ դպրոցների աշակերտներին:

#### **Առաջարկություններ**

Հայաստանի ավագ և միջնակարգ դպրոցներում առկա իրավիճակը բարելավելու համար առաջարկում ենք՝

1. Իրականացնել ավագ դպրոցների և միջնակարգ դպրոցների ավագ դասարանների համալիր և ծավալուն ուսումնասիրություն՝ բացահայտելու համար, թե որոնք են խնդիրների պատճառները: Այդ ուսումնասիրությունը հնարավորություն կընձեռի հասկանալու, թե որոնք են խորքային հիմնախնդիրները: Ներկայումս շեշտը դրվում է դպրոցների շենքերի վերանորոգման, վերագինման, գույքային պայմանների բարելավման, ուսուցիչների ատեստավորման, ծրագրերի վերանայման վրա: Սակայն, ավագ դպրոցները պետք է ոչ թե պարզապես վերանորոգել, այլ հիմնովին փոխել դպրոցի միջավայրը, ձևավորումը, կահավորումը: Ավագ դպրոցի

<sup>24</sup> 2014 թ. հոկտեմբերին անցկացված արտաքին ընթացիկ գնահատում [http://www.atc.am/files/verlucutyunner/2014/october/2014\\_hoktember\\_yntacik\\_1.pdf](http://www.atc.am/files/verlucutyunner/2014/october/2014_hoktember_yntacik_1.pdf),

ուսուցիչներին անհրաժեշտ է ոչ թե մասնակցություն առեստավորման համար անհրաժեշտ ընդհանրական վերապատրաստումներին, այլ թիրախավորված և կարիքների վրա հիմնվող արմատական մասնագիտական զարգացման դասընթացներ:

2. Անհրաժեշտ է իրականացնել հիմնական դպրոցների զարգացման առանձին ծրագրեր: Ավագ դպրոցի կայացման գլխավոր նախադրյալներից մեկը հիմնական դպրոցի կայացումն է: Ավագ դպրոցը հանրակրթության առավել պատասխանատու օղակն է, քանի որ հենց այս աստիճանում են արձանագրվում հանրակրթության վերջնական արդյունքները, և բոլոր տեսակի խնդիրների ու բացթողումների պատասխանատվությունը հաճախ վերագրվում է հենց ավագ դպրոցին: Մինչդեռ, օբյեկտիվորեն, ավագ դպրոց հաճախում են արդեն ձևավորված, ուսումնական որոշակի հաջողություններ և ձախողումներ արձանագրած աշակերտներ, որոնց վարքագծի արմատական փոփոխությունների կատարումը շատ դժվար է: Ավագ դպրոցի համար շատ դժվար է լուրջ արդյունքների հասնել, եթե հիմնական դպրոցում չեն դրվել հիմքերը: Ճիշտ չէ այն քաղաքականությունը, որ ավագ դպրոցների զարգացման համար անհրաժեշտ է միայն ավագ դպրոցների վրա ներդրում կատարել:
3. Ավագ դպրոցներում և միջնակարգ դպրոցի ավագ դասարաններում աշխատող ուսուցիչները պետք է ունենան ակադեմիական տարբեր մակարդակ ունեցող աշակերտների հետ աշխատելու հմտություններ, պետք է կիրառեն ուսուցման հետաքրքիր, գրավիչ և մասնակցային մեթոդներ: Այս խնդիրը հատկապես վերաբերում է միջնակարգ դպրոցներին, որտեղ երեխաների միջև ուսումնական առաջադիմության տարբերությունները շատ ավելի մեծ են:
4. Գյուղերում գործող միջնակարգ դպրոցներին անհրաժեշտ է հատկացնել լրացուցիչ ֆինանսավորում միասնական քննական մի քանի առարկաների գծով արտադասարանական խմբակներ պահելու համար, ինչը հնարավորություն կտա մասամբ փոխհատուցել այն տարբերությունը, որն առկա է միջնակարգ և ավագ դպրոցների միջև:

#### **ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ**

1. 2013-2014 ուսումնական տարվա 12-րդ դասարանի պետական ավարտական քննությունների արդյունքների վիճակագրական վերլուծություն, Գնահատման և թեստավորման կենտրոն <http://www.atc.am/files/verlucutyunner/avartakan-2014-12-rd.pdf>:



2. 2013-2014 ուսումնական տարվա 9-րդ դասարանի ավարտական քննությունների արդյունքների վիճակագրական վերլուծություն, Գնահատման և թեստավորման կենտրոն <http://www.atc.am/files/verlucutyunner/avartakan-2014-9-rd.pdf>:
3. 2014թ. միասնական քննությունների վերլուծություն, Գնահատման և թեստավորման կենտրոն [http://www.atc.am/files/verlucutyunner/2014/october/2014\\_hoktember\\_yntacik\\_1.pdf](http://www.atc.am/files/verlucutyunner/2014/october/2014_hoktember_yntacik_1.pdf):
4. Աղքատությունը և սոցիալական պատկերը Հայաստանում 2013, Ազգային վիճակագրական ծառայություն, Երևան, 2014:
5. Ավագ դպրոցների համակարգի ստեղծման ռազմավարական ծրագիր, <http://edu.am/index.php?id=1465&topMenu=-1&menu1=9&menu2=129&arch=0>, 2008:
6. Ավագ դպրոցներում կրթության ֆինանսավորման և ֆինանսական արդյունավետության մոնիտորինգ, Համայնքների ֆինանսիստների միավորում, Երևան, 2014:
7. Կրթություն թերթ, N 25-26, 2015:
8. Հանրակրթությունը Հայաստանում: Վիճակագրական տեղեկագիր: <http://stat.amedu.am/>:
9. Հանրակրթության պետական չափորոշիչ, [https://www.e-gov.am/u\\_files/file/decrees/kar/2011/07/11\\_1088.pdf](https://www.e-gov.am/u_files/file/decrees/kar/2011/07/11_1088.pdf), Երևան, 2011
10. ՀՀ կառավարության 2008 թվականի հուլիսի 24-ի N878-Ն որոշման մեջ փոփոխություններ և լրացումներ կատարելու մասին որոշման նախագիծ, <http://www.gov.am/files/meetings/2009/2389.pdf>:
11. ՀՀ սոցիալական վիճակը 2014թ., [http://armstat.am/file/article/soc\\_14\\_3-4.pdf](http://armstat.am/file/article/soc_14_3-4.pdf), Ազգային վիճակագրական ծառայություն, Երևան, 2015:
12. Ս.Խաչատրյան, Ս.Պետրոսյան, Գ.Թերզյան, Ոստիկանների մասնագիտական զարգացման և կրթության բովանդակության գնահատումը՝ Հայաստանում հանրակրթության բարեփոխումների համատեքստում: Բաց հասարակության հիմնադրամներ-Հայաստան, Երևան, 2013:
13. Education at a Glance 2014, OECD, Paris, 2014.
14. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study, WHO, Copenhagen, 2012.
15. PISA 2012 Results: Excellence Through Equity, Volume 2, OECD Publishing, 2013.

## **СЕРОБ ХАЧАТРЯН- СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТАРШИХ И СРЕДНЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В АРМЕНИИ**

В статье рассматривается одна из недавних реформ в сфере школьного образования Армении: создание отдельных старших школ. В результате реструктуризаций школ, начавшейся в 2008 году, по данным 2015 года в Армении функционируют 109 отдельных старших школ вместо запланированных 300.

Отдельные старшие школы созданы в городах. Только три школы функционируют в селах, несмотря на то, что было запланировано открытие отдельных старших школ в селах. Ученики старших школ имеют возможность выбрать поток (физикоматематический, экономический, гуманитарный, общий), тогда как ученики среднеобразовательных школ учатся все вместе по программе общего потока отдельных старших школ. Эта разница создает неравенство между городскими и сельскими школами. По данным Центра оценивания и тестирования РА ученики отдельных старших школ имеют ощутимое преимущество по сравнению с учениками среднеобразовательных школ во время вступительных экзаменах в вузы. В статье имеются предложения о способах преодоления имеющихся неравенств.

## **SEROB KHACHATRYAN- COMPARATIVE ANALYSIS OF HIGH AND SECONDARY SCHOOLS IN ARMENIA**

This article looks into one of the recent reforms in school education of Armenia—formation of separate high schools (grades 10-12). The reform started in 2008 and instead of planned 300 high schools only 109 of them were established in 2015.

Vast majority of high schools operate in urban communities (only 3 are in rural communities). However, according to the initial plan of the RA government high schools were planned to be established in many rural communities as well. Students attending high schools have opportunities to choose streams (applied science-math, economics, humanities, general), while students attending secondary schools learn in one stream, which is aligned with general stream of high schools. This creates inequalities between urban and rural students. According to the RA Assessment and Testing Centre's data students from high schools outperform students from secondary schools during university entrance and school graduation exams. Several suggestions are made for overcoming existing inequity issues in high and secondary schools of Armenia.

**О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСТОКОВЕДНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКИХ РЕФОРМ**

**САМВЕЛ КАРАБЕКЯН  
СОНА ТОНИКЯН**

*Ключевые слова: гуманитарное образование, востоковедение, преподавание восточных языков.*

Необходимость унификации и универсализации основных параметров организации высшего образования в *Европейском пространстве высшего образования (European Higher Education Area - EHEA)*, известная как Болонский процесс, сама по себе вряд ли может подвергаться сомнению, поскольку продиктована социально-экономическими реалиями современного мира. Вместе с тем, нельзя не сознать, что так же, как и любой виток технологического или социального прогресса, обозначающий собой какую-либо вновь возникшую структуру, реформа системы высшего образования не только решает накопившиеся проблемы, но и неизбежно создает новые, именно ей присущие, проистекающие из особенностей именно ее функционирования.

Наибольшие проблемы возникают в этой связи в сфере высшего гуманитарного образования, поскольку именно эта область знания, в силу специфики объекта изучения в наименьшей степени способна оперативно реагировать на потребности рынка труда и подчиняться требованиям универсализации. Именно в этой сфере знания, как наименее технологизированной, преобладает тенденция к консерватизму, поскольку структура объекта основана на этнокультурных ценностях, менее всего подверженных быстрым изменениям, в силу того, что они замыкаются на проблемах национальной идентичности.

Думается, однако, что это не является неразрешимым препятствием для эффективного включения гуманитарного образования в систему происходящих глобальных преобразований.

Во-первых, общий фон «стандартизации», характерный для хода реформ и проистекающий из самой логики приравнивания и признаваемости квалификаций, может положительно влиять на структуру высшего гуманитарного образования с точки зрения придания ей

большого динамизма и конкурентоспособности, что неизбежно приведет к большей гибкости учебных программ и курсов, предлагаемых студентам.

Во-вторых, поиск форм адаптации к новым реалиям высшего образования ускорит появление междисциплинарных программ, находящихся на стыке гуманитарного, технического и естественнонаучного знания. Такого рода межотраслевые программы, помимо положительного импульса для развития гуманитарных дисциплин, представляют особую важность с точки зрения повышения «гуманитарной» составляющей высоких технологий и понижения социально-психологических и культурных рисков, который сопровождают технологический прогресс.

С другой стороны, проблемы гуманитарных наук, возникающие в контексте «экономической» детерминированности реформы высшего образования, служат своего рода «лакмусовой бумажкой», выявляющей отсутствие должной гибкости и широты в формате проводимых реформ, и указывают на необходимость внесения корректив, с тем, чтобы они могли эффективно обслуживать задачи всего спектра областей знания, задействованных в системе высшего образования.<sup>25</sup>

Так, например, унифицированный характер подготовки студентов различных гуманитарных специальностей по программам бакалавриата создает ряд субъективных трудностей в организации учебного процесса, обусловленных, в том числе и неполным соответствием единообразных методов университетского управления, характерных для постсоветского образовательного пространства и, в частности, системы высшего образования Армении, с одной стороны, и специфических задач, связанных с характером специальности, по которой ведется подготовка.

К числу такого рода трудностей следует в первую очередь отнести:

- неоправданную перегруженность установленного законодательно и/или назначаемого администрацией вузов обязательного корпуса общеобразовательных дисциплин, многие из которых составляют предметы доуниверситетской ступени образования и зачастую носят избыточный по отношению к задачам получаемого образования характер; при этом, они практически не выполняют и функцию развития т.н. *общих компетенций*;

---

<sup>25</sup> Samvel Karabekyan. Zur Problemen der Eurointegration und Besonderheiten der geisteswissenschaftlichen Hochschulbildung, 2007 // [http://www.inst.at/kctos/speakers\\_g-m/karabekyan.htm](http://www.inst.at/kctos/speakers_g-m/karabekyan.htm)

- жестко регламентированную на общеуниверситетском уровне структуру учебного процесса, основанную на строгих нормативах недельной загруженности студентов, негибком графике учебного времени, сессионном подходе к оценке результатов овладения студентом прослушанных курсов и ряда других предписывающих норм;
- отсутствие реальной автономии факультетов и кафедр в организации управления учебным процессом, и соответственно – возможности эффективно организовать процесс, максимально приблизив его к задачам подготовки по данной специальности.

Упомянутые преграды становятся особенно заметными, когда речь идет о подготовке по специальностям, структура объекта которых имеет сложное мультидисциплинарное строение, что требует привлечения дополнительных организационных и методических инструментов для обеспечения качества образования.

К числу таких специальностей относится востоковедение, поскольку специфика управления востоковедным образованием предполагает совмещение в едином процессе элементов начального, среднего и высшего образования, что непосредственно вытекает из задачи подготовки специалиста-востоковеда с практическим знанием соответствующего восточного языка и теоретической подготовкой сразу в нескольких дисциплинарных областях востоковедения. Очевидно, что эффективное решение такого рода триединой задачи нуждается в особых формах организации учебного процесса, в ряде случаев могущих значительно отклоняться от единых нормативов и стандартов, относимых университетом к ведению факультетов гуманитарного профиля.

В статье предлагается модель подготовки по основному восточному языку, позволяющая создать организационные условия для решения задачи.

### **1. К понятию востоковедения**

Прежде чем перейти к обсуждению различных аспектов рассматриваемой проблемы было бы естественно отграничить те пределы, которые заключают в себе сам концепт «востоковедение», что неизбежно предполагает обращение к его общему понятийно-логическому содержанию. В содержании самого понятия можно выделить условно две составляющие – *векторную* (организующую понятие в плане направленности *исследователь – объект* и их дислокации в

познавательном пространстве<sup>26</sup>) и *конституирующую* (организующую понятие с точки зрения структуры объекта исследования).

С точки зрения векторной составляющей востоковедение может быть определено как ***совокупность гуманитарных дисциплин, объединяемых ориентированностью исследователя на исследовательские цели, традиция изучения которых определяется значениями другой части познавательного пространства***, при этом при репрезентации в терминах географических координат их пространственная взаимодислоцированность определяется как «западнее – восточнее»<sup>27</sup>).

*Противопоставительность* исследовательской ориентации, при которой «исследователь» и «объект» разведены по противоположным частям познавательного спектра, как можно заметить, заложена уже в

---

<sup>26</sup> Под понятием «познавательное пространство» будем далее понимать единый спектр значений, характеризующий особенности познавательной деятельности человека, при этом совокупность значений, заданных в той или иной части спектра и формирует ту или иную познавательную традицию. В силу этнокультурной обусловленности познавательных традиций в области гуманитарных наук определенные части спектра познавательных значений репрезентируются в терминах национально-пространственных (географических) координат (ср.: *балканистика, славистика, германистика, арменоведение, африканистика, японистика*). Вместе с тем, в случае востоковедения эти координаты более чем расплывчаты и неопределенны, ср.: "...a classicist, a Romance specialist, even an Americanist focuses on a relatively modest portion of the world, not on a full half of it. But Orientalism is a field with considerable geographical ambition." *Edward W. Said. Orientalism. New York, 1979, p.50.*

<sup>27</sup> Сама по себе условность географической интерпретации познавательного пространства достаточно очевидна, если учитывать возникновение и наличие в процессе развития востоковедения современных востоковедных центров в странах, географически расположенных именно в «объектной» части познавательного пространства, т.е. в этом плане можно говорить о перемещении позиции исследователя в объектную часть спектра. С другой стороны, некоторая «материализация» географического фактора приводит нередко к «сползанию» понятия востоковедения к регионоведению. Ср. также: "Восток" в данном контексте выступает не как географическое понятие, но как историко-культурный ареал, который включает страны Азии и Африки, равно как и некоторые регионы (Северный Кавказ и др.), географически принадлежащие европейскому континенту. Вероятно, в этот ареал следует включить также области распространения аборигенных культур Америки и Австралии». *Касевич В.Б. Востоковедение как наука. // Материалы научно-методической конференции «Востоковедное образование в университетах России» (Москва, 29-31 мая 2000 г.).*

самом определении востоковедения. Такого рода позиционирование исследователя естественным образом предполагает экстраполяцию характерных особенностей познавательного опыта на способы и методы моделирования объекта исследования, что во многом и определяет основные направления востоковедных исследований<sup>28</sup>.

Рассмотрим *конституирующую* составляющую понятия востоковедения, с точки зрения которой оно может быть определено **как система гуманитарных дисциплин, характеризующихся единством методологических подходов, задаваемых структурой и традицией изучения объекта исследования, который объединен текстовой базой на том или ином «восточном» языке**. При этом, эти дисциплины, имея как бы двойное подчинение (изучение системы соответствующего языка и различных форм его функционирования, например, может «принадлежать» как *востоковедению*, так и *языкознанию*), могут быть рассмотрены либо в качестве специализации в рамках общей дисциплины – например, как раздел лингвистики, использующий в качестве материала исследования тексты на том или ином «восточном» языке, либо в качестве одного из аспектов изучения единого объекта – например, как раздел востоковедения, исследующий языковой аспект, лингвистическую проблематику данного этнокультурного сообщества. В первом случае исследовательский инструментарий и понятийный аппарат, на котором он основан, един для дисциплины, поскольку объект исследования максимально отвлечен от какой-либо идеологической, этнокультурной нагрузки, во втором – для объекта, поскольку в качестве объекта выступает не только сам объект как таковой, но и «вложенная» в него индигенная традиция его изучения. Именно раздвоенный характер конституирующей составляющей понятия востоковедения и вызывает сопротивление языкового и этно-культурного поля объекта и во многом именно с этим связано то, что экстраполяция

---

<sup>28</sup> Любопытно, что зеркального отражения с точки зрения «*внутренней*» традиции эта схема не имеет, поскольку подобная реализация находилась бы в системе несуществующей традиции «западоведения», при этом во многом благодаря самому этому не существующему, но вместе с тем виртуально как бы присутствующему и системно напрашивающемуся из общей логики противопоставлений понятию, как это ни парадоксально, обязано востоковедение своим существованием (ср. "...to speak of scholarly specialization as a geographical "field" is, in the case of Orientalism, fairly revealing since no one is likely to imagine a field symmetrical to it called Occidentalism. Already the special, perhaps even eccentric attitude of Orientalism becomes apparent." *Edward W. Said. Orientalism. New York, 1979, p.50.*

характерных для той или иной базовой дисциплины (лингвистики, литературоведения и т.д.) особенностей познавательного опыта на способы и методы моделирования объекта исследования приобретает нередко характер идеологических установок и методологических клише.

## **2. Методологические аспекты содержания понятия востоковедения**

Рассмотрим подробнее методологическую основу затруднений, возникающих при любом востоковедном исследовании, которые, как можно было видеть, естественным образом проистекают из самой содержательной природы познавательной системы, определяемой термином «востоковедение».

Выше уже отмечалось, что основная проблема, которая возникает при формировании исследовательского аппарата востоковедения, связана со стыковым характером каждой из востоковедных дисциплин, расположенным как бы на пересечении конкретной дифференцированной отрасли знания и синкретического познавательного комплекса, объединенного едиными стратификационными параметрами. Это определенным образом оформляет статус каждой такой дисциплины в качестве маргинальной как по отношению к базовой дисциплине (с которой она соотносится в плане «частное – общее»), так и комплексному объекту (с которым она соотносится как «сторона – целое»).

Как следствие, это отражается, в первую очередь, на основных операциональных процедурах, которые, в первом случае, ограничиваются пресловутым сопротивлением материала и ограниченностью применяемых в пределах данной дисциплины методик анализа, а во втором случае – структурным воздействием индигенной традиции. Тем самым, аппарат описания востоковедного исследования оказывается, условно говоря, зажатым в тисках между терминологическим и понятийным рядом, определяемым теорией соответствующей дисциплины и соответствующим рядом традиционного индигенного описания, приобретая черты маргинальности как для одной, так и для другой системы описания.

Именно поэтому обсуждение вопроса о стратификации объекта исследования каждой из востоковедных дисциплин является одной из наиболее актуальных задач современного востоковедения, причем вне зависимости от того, ставится ли эта проблема как таковая (как самостоятельная научная задача), ее ключевой характер, то обстоятельство, что она замыкается на базовых основах системы познания объекта так или иначе выдвигает ее перед исследователем. Все дело в том, что исследование любого из аспектов единого востоковедного



объекта выявляет единые для всего объекта стратификационные параметры, и в этом смысле востоковедение может быть определено как метод анализа гуманитарного объекта, характеризующегося отличающимися стратификационными параметрами. Проблемы адаптации терминов, составляющих метаязык любой дисциплины, представляющей один из аспектов востоковедения, к задачам описания не-европейского материала, вообще говоря, возникают лишь в связи с тем, что эти термины обозначают собой определенную стратификацию исследуемого материала, основанную на тех или иных онтологических его свойствах. Естественно поэтому предположить, что суть описанных выше расхождений заключается в различиях в стратификации материала, поскольку очевидно, что аппарат описания, обслуживающий определенный тип стратификации, не способен столь же адекватно обслуживать материал с отличными от него стратификационными параметрами.

Очевидно, что именно этим обосновывается актуальность существования особого – именно востоковедного подхода, и попытки перевести востоковедную традицию в рамки регионоведения не могут оказаться успешными.

### **3. Основные недостатки существующей системы подготовки и пути их решения**

*В настоящее время преподавание восточных языков по программам бакалавриата организовано по традиционной классно-урочной схеме, предполагающей дискретную форму распределения учебной нагрузки в учебном плане. Подобная схема отличается несколькими негативными особенностями, сказывающимися как на достижении конечной цели языкового курса, так и на методологической релевантности учебного плана и его структурных компонентов в плане итоговой задачи подготовки квалифицированного специалиста в соответствующей области:*

1. Не обеспечивает полной возможности активного владения языком и использования этой возможности в процессе теоретической подготовки на последующих этапах образовательной программы бакалавриата.
2. Функционально уравнивает статус практического курса языка (сопутствующего, или обслуживающего (комплементного) компонента системы подготовки специалиста) и базовых дисциплин специальности и специализации (основного, целевого (стержневого) компонента системы подготовки специалиста), как с точки зрения организации учебного процесса (семестровая

форма организации и сессионная форма отчетности), так и с точки зрения удельного веса дисциплины в структуре подготовки специалиста.

Очевидно, что с точки зрения учебного плана специальности критерием должно являться не определение объема языковой дисциплины (**определенное количество отводимых часов**), а определение уровня необходимых для данной специальности знаний студента (**определенное качество языковой подготовки студента**).

В этой связи возникает две основные задачи, которые не могут быть решены при существующей схеме организации языковой подготовки: а) определение порогового уровня языковой компетенции для осуществления теоретической подготовки по данной специальности; б) определение организационно-методических механизмов достижения искомого уровня.

#### **4. Структурно-содержательные аспекты реформирования языковой подготовки**

Реформирование системы языковой подготовки по программам бакалавриата для востоковедческих специальностей предполагает предварительное четкое разграничение функциональных целей изучения языка, в связи с чем необходимо различать языковую подготовку, направленную на достижение коммуникативно-метаязыковых навыков (пользовательские цели), от профессиональной подготовки, направленной на достижение профессиональных умений (профессиональные цели).

В этом плане для решения задачи языковой подготовки в пользовательском режиме наиболее эффективной представляется трехступенчатая система языковой подготовки в континуальном режиме с выделением на каждой ступени 5 недель по 20 академических часов в неделю (5 раз в неделю по 4 часа), что составит 100 часов учебного времени на каждой ступени и всего 300 часов общего времени, выделяемого на языковую подготовку на данном этапе. При прохождении студентом поочередно всех трех ступеней объем учебного времени составит 15 недель, что позволит обеспечить языковую подготовку по данному языку в пользовательском режиме в течение одного семестра.

■ Таблица: Примерная схема учебной нагрузки студента в при прохождении всех ступеней предварительной языковой подготовки  
Характеристика основного содержания ступеней подготовки

Ступень подготовки	Длительность (нед.)	Количество часов в неделю	Общее кол-во часов
--------------------	---------------------	---------------------------	--------------------

Первый	5	20	100
Второй	5	20	100
Третий	5	20	100
Общая загрузка студента	15	20	300

*На первой ступени* подготовки устанавливается нулевой входной уровень, при этом на выходе ступени предполагается владение основными навыками устной и письменной речи как в плане говорения, так и понимания, базовые элементы грамматики в активном (функционально-применительном) ключе. Главная задача этой ступени – формирование языкового контекста и адаптация студента к языковой среде, ощущения психологической комфортности в моделируемых на занятиях коммуникативных ситуациях. На этой ступени наиболее важным представляется не объем вводимого лексического и грамматического материала, а формирование устойчивых, автоматизированных навыков их применения в соответствующей речевой ситуации.

*Вторая ступень подготовки* ставит задачу овладения основной нормативной грамматической базой, расширение репертуара речевых ситуаций, охватывающих основные направления деятельности студента, совершенствование навыков нормативной устной и письменной речи, при этом в процесс обучения вовлекаются материалы как общеинформативного, так и общенаучного плана. Главное внимание на этой ступени уделяется развитию навыков понимания устной нормативной речи на соответствующем языке – достижению уровня, при котором студент оказывается способным воспринимать на слух и обрабатывать в режиме реального речевого акта без затруднений до 70% информации, и воспроизводить тексты по основной тематике речевых ситуаций.

*Третья ступень подготовки* нацелена на достижение в рамках определенного репертуара речевых ситуаций максимальной способности речепорождения в режиме реального речевого акта и свободного восприятия и обработки речевой информации, а также развитие способности воспроизведения текстов по расширенной тематике речевых ситуаций.

Предполагается, что достижение уровня свободного говорения будет являться задачей, решаемой в процессе дальнейшего обучения в рамках теоретических курсов и семинаров, проводимых на данном языке.

Применением вышеописанной модели достигается четкое разграничение начального (первый семестр), главным образом ориентированного на интенсивную практическую подготовку по базовому восточному языку (до 80% учебного времени), основного (второй-шестой семестры), ориентированного на базовую теоретическую подготовку<sup>29</sup>, и завершающего (седьмой-восьмой семестры), обеспечивающего углубленную профессиональную подготовку в избранной области востоковедения, этапов обучения.

Решению упомянутой задачи соответствовало бы также построение учебного процесса на завершающем этапе на основе последовательного прохождения студентом цикла небольших по объему теоретических курсов и семинаров, оцениваемых не в сессионном режиме, а непосредственно по завершении соответствующего курса.

Очевидно, что реализация этих, как и целого ряда других задач, направленных на интенсификацию и профессионализацию программ подготовки бакалавра востоковедения, непосредственно связаны не только с методическими аспектами преподавания практического курса восточного языка, но – в плане обеспечения организационной среды – с демократизацией и плюрализацией форм и методов организации учебного процесса в университетах.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Karabekyan S. *Zur Problemen der Eurointegration und Besonderheiten der geisteswissenschaftlichen Hochschulbildung* // [http://www.inst.at/kctos/speakers\\_g-m/karabekyan.htm/](http://www.inst.at/kctos/speakers_g-m/karabekyan.htm/)
2. Edward W. 1979. *Said. Orientalism*. New York, p.50.
3. Касевич В.Б. 2000. *Востоковедение как наука*. //Материалы научно-методической конференции «Востоковедное образование в университетах России».

---

<sup>29</sup> Практическая языковая подготовка на этом этапе может быть продолжена в поддерживающе-развивающем режиме с существенным сокращением часовой нагрузки и ориентирована в основном на работу с текстами и аудиовизуальным материалом соответствующих теоретических курсов, что в том числе позволит обеспечить их практическую направленность.

**ՍԱՄՎԵԼ ԿԱՐԱԲԵԿՅԱՆ / ՍՈՆԱ ՏՈՆԻԿՅԱՆ- ԱՐԵՎԵԼԱԳԻՏԱԿԱՆ  
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՈՐՈՇ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ  
ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ**

Հոդվածում քննարկվում են արևելագիտության բակալավրի կրթական ծրագրով նախատեսվող լեզվական պատրաստության խնդիրները: Ծրագրի լեզվական բաղադրիչն իր մեջ համատեղում է տարրական, միջնակարգ և բարձրագույն կրթության բաղադրիչներ, ինչը՝ չապահովելով ծրագրի տեսական հատվածի համար ուսանողների բավարար լեզվական կարողությունների ձևավորում, էապես խոչընդոտում է ծրագրի արդյունավետ իրականացմանը: Քննարկվում են «արևելագիտություն» հասկացության բովանդակային ու մեթոդաբանական ասպեկտները և առաջարկվում է լեզվական պատրաստության կազմակերպական մոդել, որը հնարավորություն է ընձեռում ապահովել գործնական լեզվական կարողությունների զարգացումը արդեն իսկ կրթական ծրագրի առաջին կիսամյակում:

**SAMVEL KARABEKYAN / SONA TONIKYAN- SOME PECULIARITIES OF  
ORGANIZING ORIENTAL STUDIES EDUCATION IN THE CONTEXT OF  
BOLOGNA REFORMS**

The current article puts forward the issues on language preparation in accordance with bachelor's academic program for Oriental Studies. The language component of the program is a combination of elementary, secondary and higher education components which does not assure the formulation of language skills for students' theoretical basis within the program. This greatly hinders the efficient implementation of the program. The article discusses the content related and methodological aspects of the concept of "Oriental Studies". Accordingly, the article puts forward a model of organization of language preparation which allows to develop practical language skills in the very first semester of the program study.

**ԿՈՌՈՒՊՑԻՈՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ (ԵՊՀ-Ի ՕՐԻՆԱԿՈՎ)**

**ՍՎԵՏԱՆԱ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ բարեվարքություն, կոռուպցիա, կոռուպցիոն մշակույթ, կոռուպցիայի ազդեցություն:*

Հիմնախնդրի սահմանում: Կոռուպցիան՝ վստահված դիրքի չարաշահումը անձնական շահի համար, կարևորագույն հիմնախնդիր է շատ հասարակություններում: Հայաստանը, դժբախտաբար, բացառություն չէ: Կոռուպցիայի դեմ արդյունավետ պայքարելու համար կառավարությունը, քաղաքացիական հասարակությունը, մասնավոր հատվածը և ՋԼՄ-ները պետք է միավորեն իրենց ջանքերը: Ավելին, այս պայքարի նախապայմանը հասարակության՝ կոռուպցիայի ընկալման հուսալի ու համընդհանուր գնահատումն է:

Օբյեկտ. ԵՊՀ-ի բակալավրիատում և մագիստրատուրայում սովորող ուսանողները:

Առարկա. Կոռուպցիոն մշակույթի դրսևորումները:

Նպատակ. Ուսումնասիրել կոռուպցիոն մշակույթը ԵՊՀ-ի ուսանողների շրջանում:

Խնդիրներ.

1. Հետազոտել բարձրագույն կրթության համակարգում կոռուպցիայի դրսևորման ձևերը և առանձնահատկությունները:
2. Բացահայտել այն սոցիալական պայմանները և պատճառները, որոնք նպաստում են կոռուպցիայի տարածմանը:
3. Պարզել սոցիալական և տնտեսական այն գործոնները, որոնց հետևանքով իրականանում է կոռուպցիոն գործունեությունը:
4. Պարզել կոռուպցիայի ազդեցությունը կրթական համակարգի վրա:
5. Ուսումնասիրել կոռուպցիոն գործունեություն իրականացրած ուսանողների սոցիալական բնութագրիչները:
6. Պարզել կոռուպցիոն գործունեության իրականացրած ուսանողների սոցիալական վարքի մոդելները:
7. Ուսումնասիրել սոցիալական կապերի կառուցվածքը կոռումպացված համակարգերում:

8. Ուսումնասիրել այն մոտիվացիոն և արժեքային կողմնորոշումները, որոնք սոցիալապես նպաստում են կոռուպցիոն դրսևորումներին:
9. Պարզել կոռուպցիոն մշակույթի տարրերը՝ նորմեր, արժեքներ, ինչպես նաև դրանց փոխանցման/ ստացման աղբյուրները, կոռուպցիայի ձևերն ու չափերը, կոռուպցիայի դեմ պայքարի միջոցները և դրանց արդյունավետությունը:

Հարթեզներ

1. Կոռուպցիոն հարաբերությունները սերտորեն կապված են այլ սոցիալական հարաբերությունների հետ՝ ընտանեկան, բարեկամական, ընկերական:
2. Կոռուպցիոն գործարքների ամենամեծ ծավալները իրականացնում են կոռուպցիոն ցանցերը:
3. Կոռուպցիան ընկալվում է որպես ընդունված ավանդույթ, վարքի մոդել:
4. Կոռուպցիոն գործընթացում կողմերը միմյանց հետ փոխգործում են կոնվենցիոնալ նշանների և սիմվոլների միջոցով՝ որպես այլ առարկաների փոխարինիչներ:
5. Կոռուպցիոն վարք դրսևորելը խմբային պատկանելիության հատկանիշներից է համարվում:

Հիմնական հասկացությունների սահմանում

Բարեվարքությունը (անգլ. integrity, առաջացել է լատիներեն *integer* - ամբողջական բառից): Հետևյալ համատեքստում բարեվարքությունը «ամբողջականության» ներքին զգացումն է, որը բխում է այնպիսի հատկություններից, ինչպիսիք են ազնվությունը և հետևողական բնավորությունը:

Կոռուպցիան սոցիալական գործողությունների ամբողջություն է, որը իր մեջ ներառում է՝ կաշառակերության, ազգակցական կապերի օգտագործում, հովանավորչություն, պաշտոնական կեղծիք, պաշտոնական դիրքի կամ կապերի չարաշահում, պետական գույքի և միջոցների ոչ նպատակային օգտագործում:

Կոռուպցիան սոցիալական վարքի այնպիսի տարատեսակ է, որը ձևավորվում է հասարակության ճնշման ներքո և արտահայտվում է առկա նորմերի խախտմամբ:

Մշակույթը ընդհանուր արժեքների, նորմերի, համոզմունքների, վարքի մոդելների խմբային ընկալման համակարգ է, որը բնորոշ է անձանց որոշակի խմբի կամ հանրույթի:

Կոռուպցիոն մշակույթը արժեքների, նորմերի, համոզմունքների, վարքի մոդելների, սիմվոլների և նշանների խմբային ընկալման համակարգ է, որը բնորոշ է կոռուպցիոն գործընթացում ներգրավված անձանց:

Հետազոտության մեթոդի հիմնավորում: Հետազոտության ընթացքում առաջադրված նպատակին հասնելու համար իրականացրել են քանակական մեթոդներից ձևայնացված հարցման մեթոդը, ինչը հնարավորություն է տվել ստանալ երևույթի քանակական չափումների պատկերը՝ ինֆորմացիայի հավաքման, ընդհանրացման և վերլուծության միջոցով: Հետազոտության ընթացքում որպես երկրորդային մեթոդ կիրառվել է փաստաթղթերի ավանդական վերլուծության մեթոդը, քանի որ այս մեթոդը մատչելի է, կայուն, տեղեկատվությամբ հարուստ: Այս մեթոդը հնարավորություն է տալիս բացահայտել կոռուպցիայի վերաբերյալ առկա հիմնական մտքերը և գաղափարները: Փաստաթղթերի վերլուծության մեթոդը արժեքավոր է նաև հարցաթերթի կառուցման համար:

Ընտրանքի հիմնավորում: Ձևայնացված հարցումը իրականացվել է շերտավորված ընտրանքի միջոցով: Հետազոտության մեջ գլխավոր համախմբություն են հանդիսացել ԵՊՀ-ի բակալավրիատում և մագիստրատուրայում սովորող ուսանողները: Տվյալները տրամադրվել են ԵՊՀ-ի ուսումնական վարչության կողմից: Ընտրանքային համախմբության ծավալը որոշվել է հետևյալ բանաձևով (Радугин А.А., Радугин К.А., 1999).

$$n = \frac{k_{\alpha}^2 \sigma_{\max}^2 N}{\Delta^2 N + k_{\alpha}^2 \sigma_{\max}^2}$$

որտեղ՝

$N=17489$  - գլխավոր համախմբության ծավալը

$k_{\alpha} = 1,96$  - վստահելիության գործակիցը

$\Delta = 0,1$  (10%) - սահմանային սխալի մեծությունը

$\sigma_{\max}^2 = 0,25$  - միջին քառակուսային շեղումը

$$n = \frac{1.96^2 \cdot 0.25 \cdot 17489}{0.1^2 \cdot 17489 + 1.96^2 \cdot 0.25}$$

Արդյունքում ստացվել է  $n=96$ , այսինքն ընտրանքային համախմբությունում պետք է ընդգրկել 96 ուսանող: Այնուհետև իրականացվել է գլխավոր համախմբության շերտավորում, շերտավորման



հատկանիշ է հանդիսացել ֆակուլտետը, իսկ յուրաքանչյուր ֆակուլտետի ներսում շերտերը տրոհվել են՝ ըստ բակալավրիատի և մագիստրատուրայի: Ընտրանքային համախմբությունում շերտերը հաշվարկվել են հետևյալ բանաձևի միջոցով.

$$n_i = n \cdot \frac{N_i}{N}$$

որտեղ՝

N- գլխավոր համախմբության ծավալ

N<sub>i</sub>- i-րդ շերտի ծավալ

n- ընտրանքի ծավալ

n<sub>i</sub>- i-րդ շերտի ծավալը ընտրանքում

Ստորև ներկայացվում է հարցմանը մասնակցող ուսանողների թվաքանակի հաշվարկման բանաձևը (մաթ. և մեխ. ֆակուլտետի բակալավրի ուսանողների քանակի օրինակով).

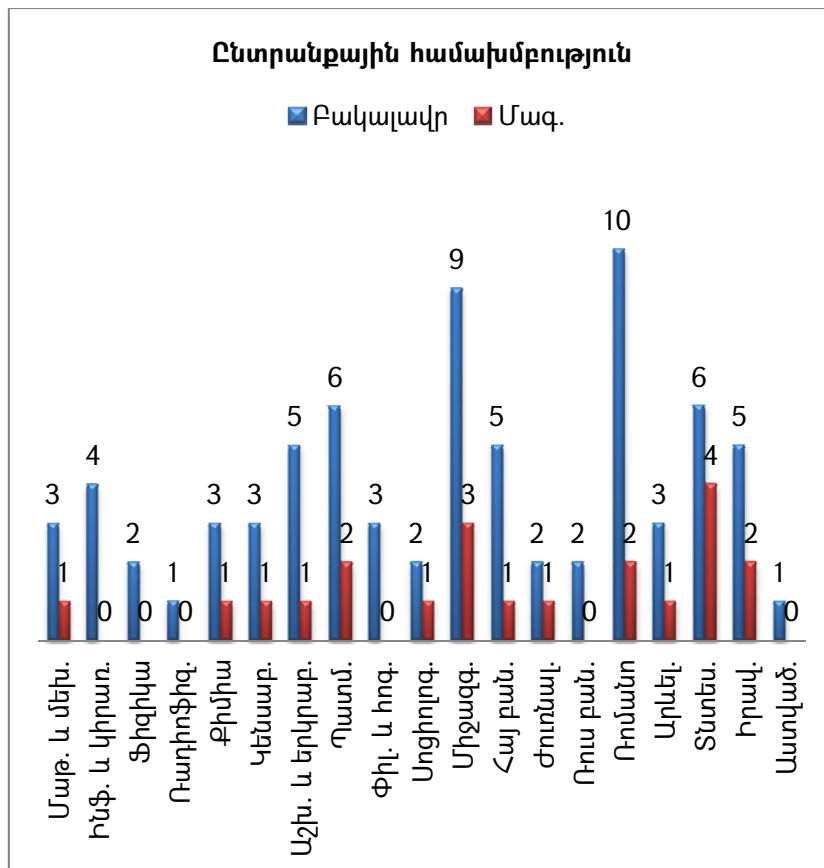
$$n_i = 96 \cdot \frac{542}{17489}$$

Ստորև ներկայացված են գլխավոր և ընտրանքային համախմբությունները.

<b>Գլխավոր համախմբություն</b>			
	<i>Բակ.</i>	<i>Մագ.</i>	<i>Ընդհ.</i>
<i>Մաթ. և մեխ.</i>	542	100	642
<i>Բնֆ. և կիրառ.</i>	679	81	760
<i>Տիզիկա</i>	295	86	381
<i>Ռադիոֆիզ.</i>	258	69	327
<i>Քիմիա</i>	520	117	637
<i>Կենսաբ.</i>	480	128	608
<i>Աշխ. և երկրաբ.</i>	929	172	1101
<i>Պատմ.</i>	1140	294	1434
<i>Փիլ. և հոգ.</i>	489	244	733
<i>Սոցիոլոգ.</i>	412	124	536

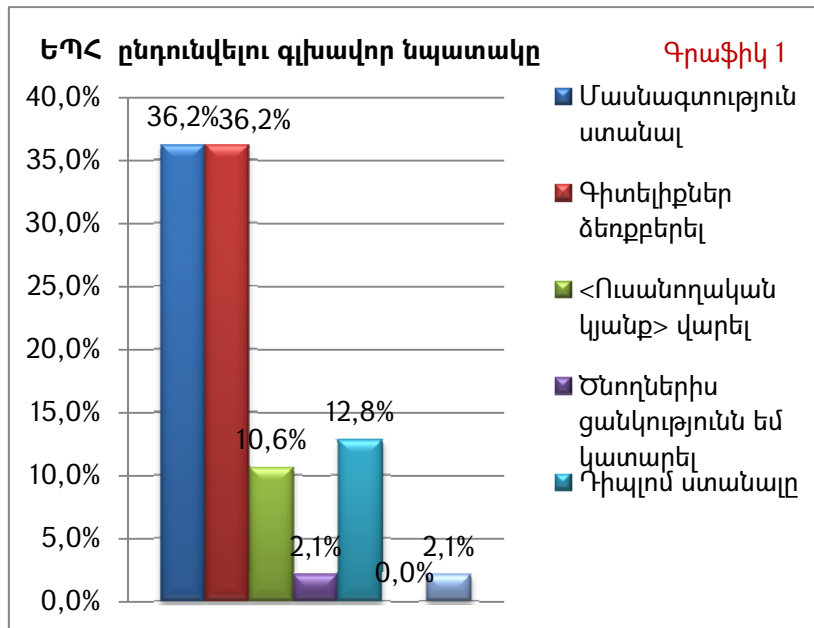
<i>Միջազգ.</i>	1601	606	2207
<i>Հայ բան.</i>	840	258	1098
<i>Ժուռնալ.</i>	395	126	521
<i>Ռուս բան.</i>	383	76	459
<i>Ռումանո</i>	1838	326	2164
<i>Արևել.</i>	489	105	594
<i>Տնտես.</i>	1175	652	1827
<i>Իրավ.</i>	888	277	1165
<i>Աստված.</i>	274	21	295
<i>Ընդհ.</i>	13627	3862	17489
<b><i>Ընտրանքային համախմբություն</i></b>			
	<i>Բակ.</i>	<i>Մագ.</i>	<i>Ընդհ.</i>
<i>Մաթ. և մեխ.</i>	3	1	4
<i>Ինֆ. և կիրառ.</i>	4	0	4
<i>Ֆիզիկա</i>	2	0	2
<i>Ռադիոֆիզ.</i>	1	0	1
<i>Քիմիա</i>	3	1	4
<i>Կենսաբ.</i>	3	1	4
<i>Աշխ. և երկրաբ.</i>	5	1	6
<i>Պատմ.</i>	6	2	8
<i>Փիլ. և հոգ.</i>	3	0	3
<i>Սոցիոլոգ.</i>	2	1	3
<i>Միջազգ.</i>	9	3	12
<i>Հայ բան.</i>	5	1	6
<i>Ժուռնալ.</i>	2	1	3
<i>Ռուս բան.</i>	2	0	2

Ռոմանո	10	2	12
Արևել.	3	1	4
Տնտես.	6	4	10
Իրավ.	5	2	7
Աստված.	1	0	1
Ընդհ.	75	21	96



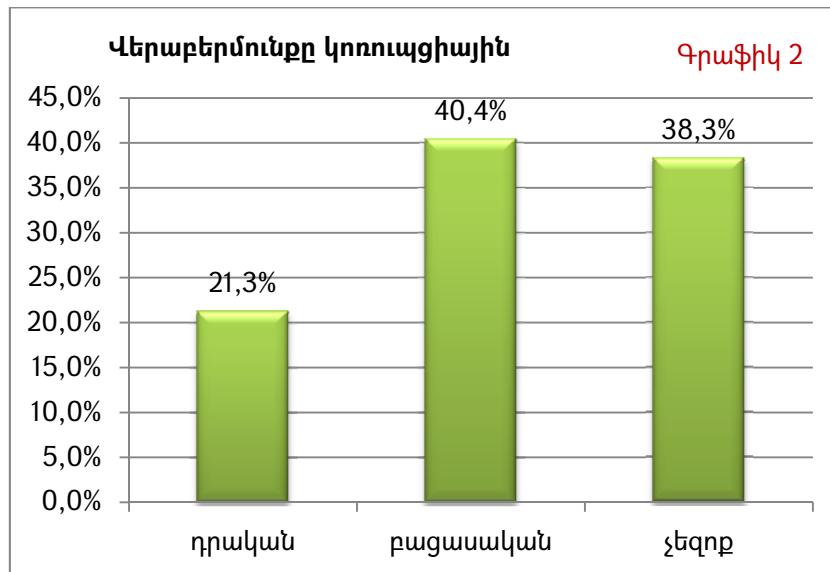
Նախ և առաջ փորձել ենք պարզել, թե որն է ուսանողների բուհ ընդունվելու գլխավոր նպատակը, որը սերտ կապի մեջ է գտնվում հետազոտության թեմայի հետ, քանի որ այս հարցի միջոցով պարզ է դառնում, թե ինչպիսի արժեք է իրենից ներկայացնում բարձրագույն

կրթությունը նրանց համար: Ուսանողների կարծիքները բաշխվել են հետևյալ կերպ. 36,2 %-ը բուհ է ընդունվել մասնագիտություն ստանալու համար, նույնքան տոկոսը նշել է, որ իրենց գլխավոր նպատակը բարձրագույն կրթության միջոցով գիտելիքների հարուստ պաշար ձեռքբերելն է, այնուհետև, ըստ հերթականության, երրորդ տեղում է գտնվում դիպլոմ ստանալը՝ 12,8%, իսկ 10,6%-ը կարևորել է «ուսանողական կյանք» վարելը: Իսկ հետևյալ տարբերակները «ծնողներիս ցանկությունն եմ կատարել» և «ինքս էլ չգիտեմ ինչու եմ ընդունվել» ընտրել է ուսանողների շատ չնչին մասը, յուրաքանչյուրը 2,1-ական %:



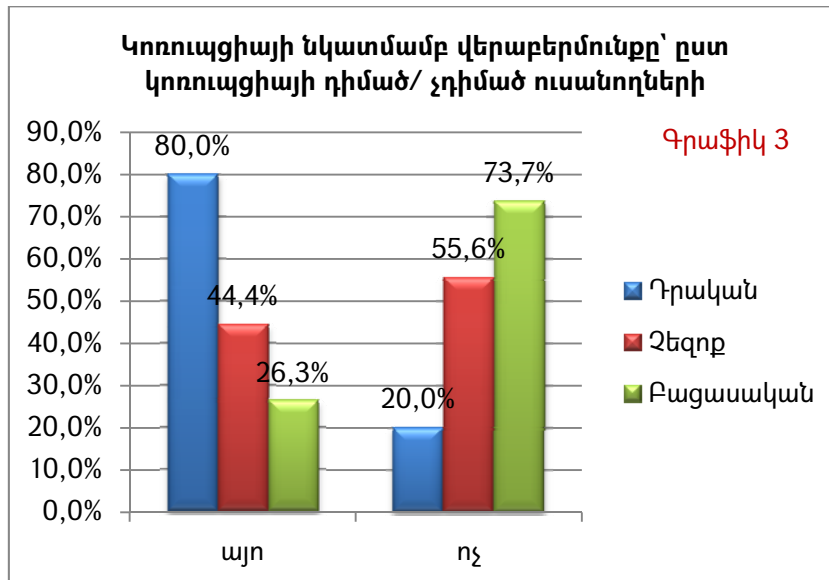
Պարզելու համար, թե ուսանողները ինչպիսի դրսևորումներն են համարում կոռուպցիա և անբարեվարքություն, առաջարկվել են կոռուպցիայի և անբարեվարքության տարբեր ձևեր և հարցվողները ընտրել են, թե դրանցից որոնք են համարում կոռուպցիայի դրսևորում: Հարցվողների գերակշիռ մեծամասնությունը կոռուպցիա է համարել կաշառք տալը (91,5%) և կաշառք վերցնելը (89,4%): Այնուհետև, ըստ հերթականության, երրորդ տեղում է գտնվում պաշտոնական դիրքի չարաշահումը 87,4%, ապա ընկերական/բարեկամական կապերի օգտագործումը (46,8%), այնուհետև փոխադարձ լավություն անելը (40,4%): Հետևյալ տարբերակներից յուրաքանչյուրը՝

հովանավորչությունը, կաշառք տալուն և վերցնելուն միջնորդելը, կոռուպցիա է համարել ուսանողների 38,3-ական %-ը: (Տես հավելված՝ Գրաֆիկ 1-ից Գրաֆիկ 6-ը):

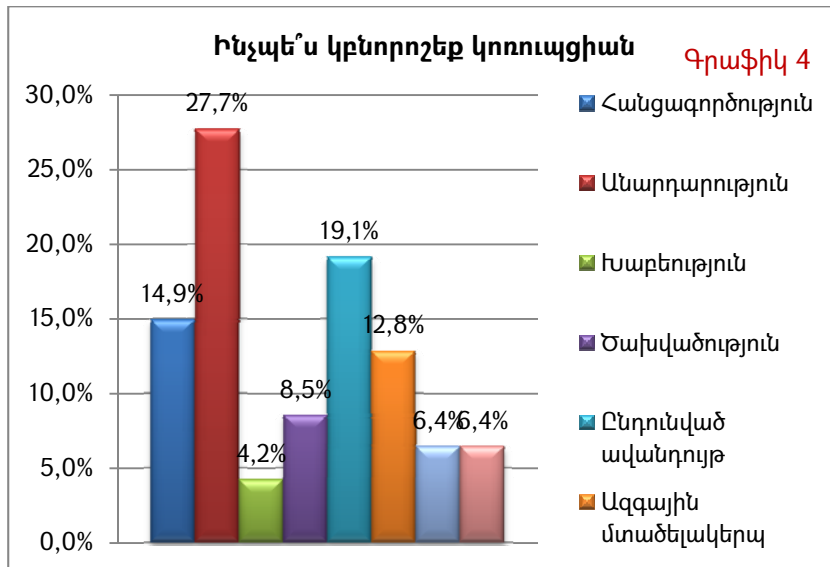


Այն հարցին, թե ինչպես են վերաբերվում կոռուպցիային, ԵՊՀ-ի ուսանողների 40,4%-ը նշել է, որ բացասական, այնուհետև, ըստ հերթականության, հաջորդ տարբերակը չեզոքն է՝ 38,3%, իսկ կոռուպցիային լավ է վերաբերվում հարցվողների միայն 21,3%-ը:

«Ինչպե՞ս եք վերաբերվում կոռուպցիային» հարցի պատասխանները համադրվել են «ԵՊՀ-ում սովորելիս երբևէ դիմե՞լ եք բուհական կոռուպցիայի» հարցի պատասխաններին և պատասխանների համադրումից պարզ է դարձել, որ կոռուպցիայի նկատմամբ դրական վերաբերմունք ունեցող ուսանողների 80%-ը դիմել է կոռուպցիայի, իսկ 20%-ը՝ ոչ, չեզոք վերաբերմունք ունեցողներից 44,4%-ը դիմել է կոռուպցիայի,



Իսկ 55,6%-ը՝ ոչ, իսկ այն ուսանողներից, որոնք կոռուպցիայի նկատմամբ բացասական վերաբերմունք ունեն, 26,3%-ը այնուամենայնիվ դիմել է կոռուպցիայի, իսկ 73,7%-ը չի դիմել: Այսինքն՝ ստացվում է, որ կոռուպցիայի նկատմամբ վերաբերմունքը պայմանավորում է կոռուպցիային դիմելը/ չդիմելը, ինչքան վերաբերմունքը դրական է կամ չեզոք, այնքան հավանական է, որ տվյալ ուսանողը դիմել է կոռուպցիայի, ուստի՝ կոռուպցիայի նկատմամբ վերաբերմունքը և կոռուպցիայի դիմելը/ չդիմելը կարելի է համարել, որ ուղիղ համեմատական են:



Ուսանողների 27,7%-ը կոռուպցիան բնորոշել է՝ որպես անարդարություն, 19,1%-ը ընդունված ավանդույթ, 14,9%-ը հանցագործություն, ազգային մտածելակերպ է համարել ուսանողության 12,8%-ը, ծախվածություն՝ 8,5%-ը, կոռուպցիան նվեր և հարգանքի նշան են համարել ուսանողության յուրաքանչյուրը 6,4-ական տոկոսը: Եվ վերջապես ուսանողության միայն շատ փոքր մասն է կոռուպցիան բնորոշել՝ որպես խաբեություն: Ընդհանրացնելով՝ կարելի է տեսնել, որ կոռուպցիան բացասական երևույթ են համարել 55,3%-ը (հանցագործություն, անարդարություն, խաբեություն, ծախվածություն), իսկ 44,7%-ի կարծիքով կոռուպցիան բացասական երևույթ չէ, այլ ընդունված ավանդույթ, ազգային մտածելակերպ, նվեր, հարգանքի նշան: Այսինքն՝ կարելի է ասել, որ կարծիքները գրեթե կիսվել են և փոքր-ինչ ավելին կոռուպցիան որակում է որպես բացասական, իսկ մյուս մասը՝ որպես ընդունված, նորմալ երևույթ:

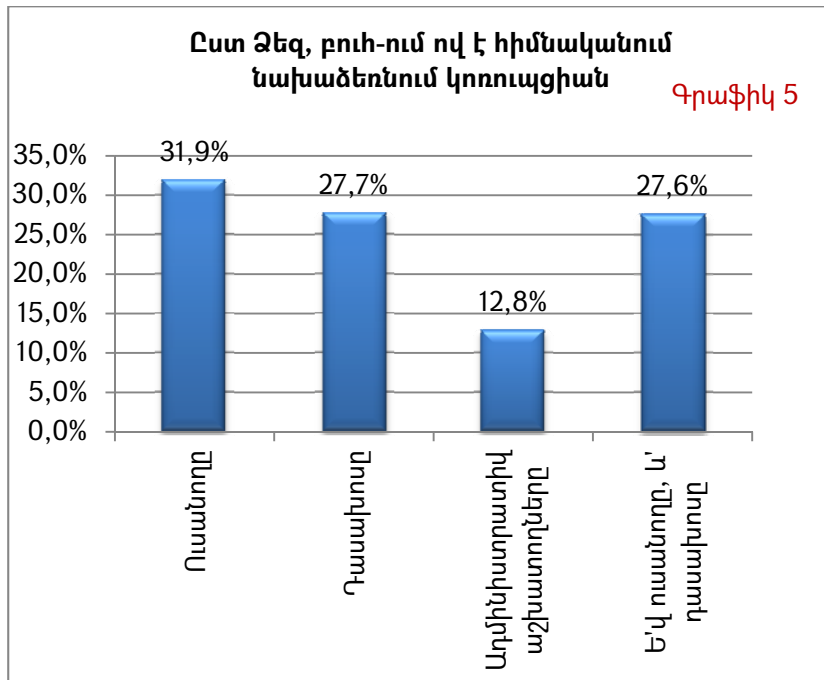
«Ձեր կարծիքով, ստորև թվարկվածներից, որո՞նք կարելի է բնութագրել կոռուպցիայի դրսևորում» հարցին հարցվածների մեծամասնությունը (95,7%) դասախոսին ծաղկեփունջ նվիրելը չի համարել կոռուպցիա՝ նշելով, որ ծաղկեփունջ նվիրելը վերաբերմունքի հարց է, ուշադրության և հարգանքի դրսևորում, ինչպես նաև շնորհակալության արտահայտման ձև: Հնչել են նաև կարծիքներ, որոնց համաձայն միայն ծաղկեփունջ նվիրելով հնարավոր չէ սիրաշահել դասախոսին, ծաղկեփունջ նվիրելը չեն համարել կոռուպցիա նաև այն բանի պատճառով, որ ծաղկեփունջը էժան է: Դասախոսին նվեր տալը ևս

ուսանողների մեծամասնության (72,3%) կողմից չի համարվում կոռուպցիա: Դասախոսին նվեր տալը կոռուպցիա է համարել 27,7%-ը: Ուսանողների որոշ մասը գտնում էր, որ դա կախված է նվերից, թե դա ինչ նվեր է և ինչ նպատակով են տալիս: Ուսանողների մի մասն էլ նշել է, որ նվեր տալը ևս, ինչպես ծաղիկ նվիրելը, հարգանքի նշան է:

Հարցվածների 91,5%-ը դասախոսին պարտադրված վճարելը համարել է կոռուպցիա, իսկ դասախոսին սեփական կամքով վճար տալը կոռուպցիա է համարել 57,4%-ը, ազդեցիկ ծանոթի միջամտությունը ցանկալի արդյունքին հասնելու համար որակվել է որպես կոռուպցիա ուսանողների 68,1%-ի կողմից, դասախոսի կողմից տպագիր նյութի ձեռքբերման պարտադրումը կոռուպցիա է համարել 78,7%-ը, նույնքան տոկոսը կոռուպցիա է համարում նաև դասախոսի կողմից մասնավոր պարապմունքների պարտադրումը և վերջապես դասախոսի վրա բարոյական ազդեցություն գործադրելով ցանկալի արդյունքի հասնելը կոռուպցիա է համարել ուսանողների 46,8%-ը: Ըստ հերթականության ներկայացնեմ այն տարբերակները, որոնք ուսանողները համարում են կոռուպցիա:

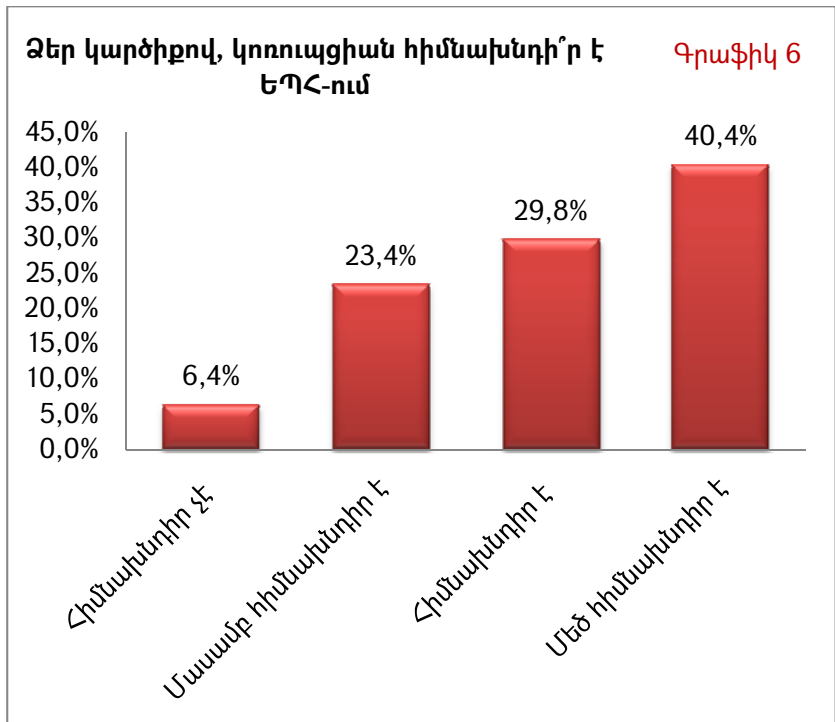
1. Դասախոսին պարտադրված վճարելը
2. Դասախոսի կողմից մասնավոր պարապմունքների պարտադրումը
3. Դասախոսի կողմից տպագիր նյութի ձեռքբերման պարտադրումը
4. Ազդեցիկ ծանոթի միջամտությունը ցանկալի արդյունքին հասնելու համար
5. Դասախոսին սեփական կամքով վճար տալը
6. Դասախոսի վրա բարոյական ազդեցություն գործադրելով ցանկալի արդյունքի հասնելը
7. Դասախոսին նվեր տալը
8. Դասախոսին ծաղկեփունջ նվիրելը



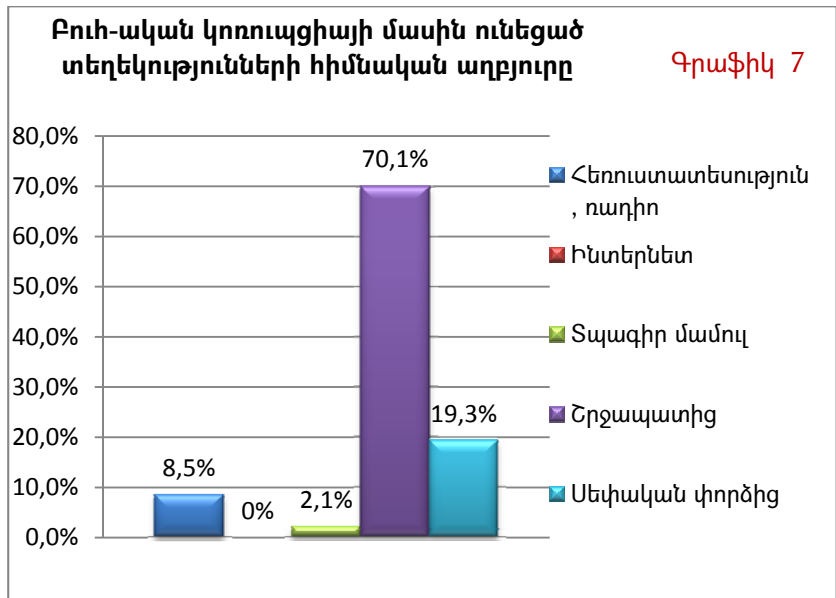


Այն հարցին, թե բուհ-ում հիմնականում ով է նախաձեռնում կոռուպցիան, ուսանողների 31,9%-ը համարել է, որ ուսանողը, 27,7%-ը՝ դասախոսը, իսկ 27,6%-ը գտնում է, որ բուհական կոռուպցիան նախաձեռնում են միաժամանակ թե՛ ուսանողը, և՛ թե՛ դասախոսը: Իսկ ադմինիստրատիվ աշխատողները՝ որպես բուհական կոռուպցիայի նախաձեռնողներ, նշվել է հարցվողների միայն 12,8%-ի կողմից:

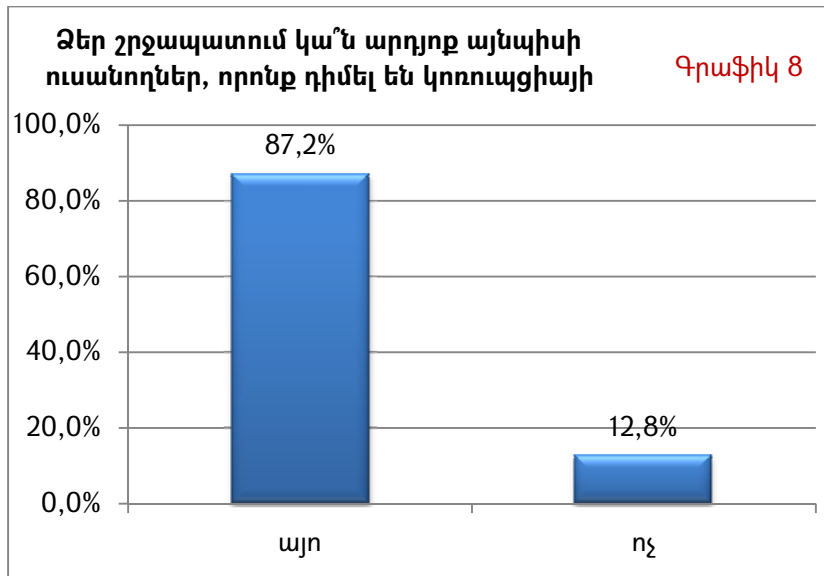
Համադրելով ուսանողների պատասխանները և նրանց առաջադիմությունը՝ պարզ է դառնում, որ գերազանց առաջադիմություն ունեցող ուսանողները առավել հակված են նրան, որ բուհ-ում կոռուպցիայի նախաձեռնողը ուսանողն է, իսկ բավարար առաջադիմություն ունեցող ուսանողները առավել շատ կարծում են, որ բուհ-ում կոռուպցիայի նախաձեռնողը դասախոսն է: Լավ առաջադիմություն ցուցաբերող ուսանողները 28,5%-ը նշել է, որ դասախոսն է նախաձեռնում, իսկ 28,6%-ը՝ ուսանողը, այսինքն՝ կարելի է ասել կարծիքները բաշխվել են հավասարապես:



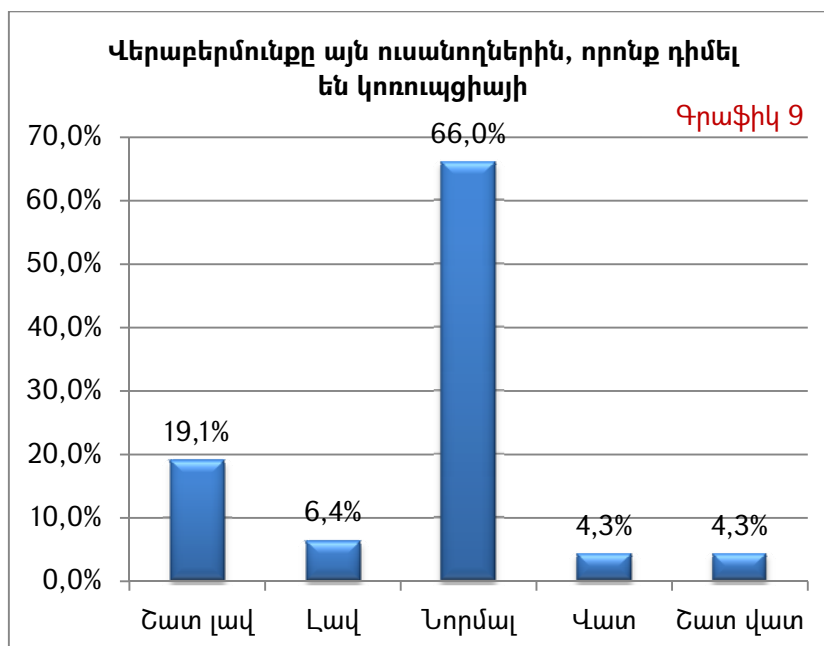
Բուհ-ում կոռուպցիան մեծ հիմնախնդիր է համարել հարցվածների 40,4%-ը, 29,8%-ի համար հիմնախնդիր է, իսկ մասամբ հիմնախնդիր են համարել հարցվածների 23,4%-ը և միայն չնչին մասն է համարել՝ 6,4%, որ կոռուպցիան հիմնախնդիր չէ: Հարցման արդյունքները ցույց են տալիս, որ գումարային առումով հարցվածների մեծամասնությունը՝ 70,2%-ը կոռուպցիան հիմնախնդիր է համարում: Համադրելով կոռուպցիայի հիմնախնդիր լինելը՝ ըստ կոռուպցիոն վարքի դիմելու/ չդիմելու հետ, կարել է նկատել, որ հիմնականում նրանք, ովքեր դիմել են կոռուպցիայի, հակված են կոռուպցիան հիմնախնդիր չհամարել, իսկ նրանք, ովքեր չեն դիմել կոռուպցիայի, առավել հակված են կոռուպցիան համարել հիմնախնդիր: Սակայն, սա այդքան էլ հստակ չի կարելի համարել, քանի որ կոռուպցիայի դիմած ուսանողները ևս կոռուպցիան համարել են հիմնախնդիր: Իսկ համադրելով կոռուպցիայի հիմնախնդիր լինելը՝ ըստ սեռի, ստացվել են ուշագրավ տվյալներ. պարզվել է, որ տղաները առավել հակված են կոռուպցիան համարել հիմնախնդիր, քան աղջիկները (պատկերը տես հավելվածում)՝ չնայած այն բանին, որ տղաները առավել շատ են ներգրավված կոռուպցիոն գործընթացներում (կոռուպցիայի առավել շատ են դիմում տղաները, ինչպես պարզ է դարձել վերլուծության ընթացքում):



Բուհական կոռուպցիայի մասին ունեցած տեղեկությունների հիմնական աղբյուրը հարցվածների գերակշիռ մեծամասնությունը (70,1%) համարել են սոցիալական շրջապատը, այնուհետև ըստ հերթականության երկրորդ տեղում է սեփական փորձը (19,3%), երրորդ տեղում հեռուստատեսությունն է և ռադիոն (8,5%) և միայն շատ չնչին մասն է նշել (2,1%), որ բուհ-ական կոռուպցիայի մասին տեղեկացել է տպագիր մամուլից: Հետաքրքիր է նաև այն հանգամանքը, որ հարցվողներից ոչ ոք չի նշել ինտերնետը՝ որպես բուհ-ական կոռուպցիայի մասին ունեցած տեղեկությունների հիմնական աղբյուր:



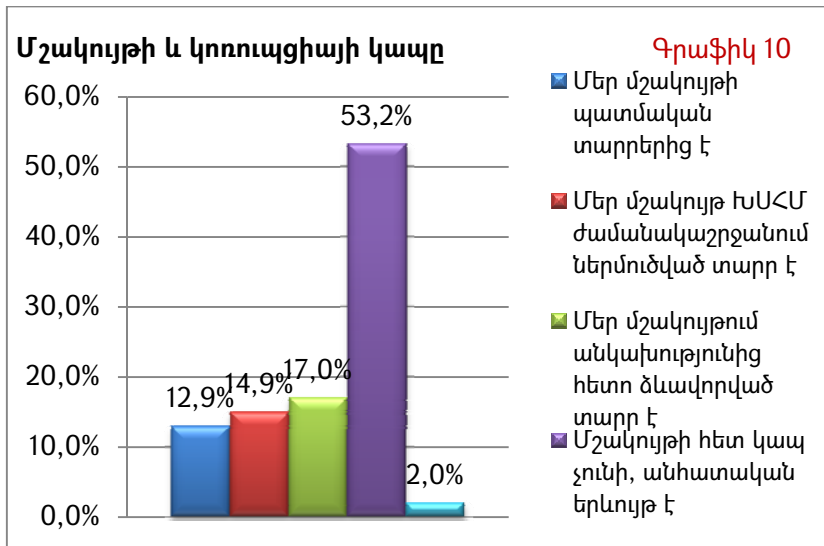
Ուսանողների գերակշիռ մասը (87,2%) պատասխանել է, որ իրենց շրջապատում կան այնպիսի ուսանողներ, որոնք դիմել են կոռուպցիայի և միայն ուսանողների 12,8%-ի կարծիքով իրենց շրջապատում չկան այդպիսի ուսանողներ:



Հարցվողների զգալի մեծամասնությունը՝ 66%-ը նորմալ է վերաբերվում այն ուսանողներին, որոնք դիմել են կոռուպցիայի, իսկ 25,5%-ը դրական են վերաբերվում (շատ լավ և լավ) կոռուպցիոն վարք դրսևորած ուսանողներին և միայն հարցվածների շատ չնչին մասն է բացասաբար վերաբերվում կոռուպցիոն գործունեության դիմած ուսանողներին: Այս արդյունքները վկայում են այն մասին, որ կոռուպցիան բուհական համակարգում շատ խորն է արմատավորված և ընդունված ավանդույթ է դարձել ուսանողների համար:

Կոռուպցիոն վարքի դիմած ուսանողների հանդեպ վերաբերմունքը համադրելով կոռուպցիոն վարքի դիմելու/ չդիմելու հետ, ստացել ենք հետևյալ արդյունքները: Կոռուպցիոն վարքի դիմած ուսանողների 57,1%-ը նորմալ է վերաբերվում նման վարքին, 38,1%-ը շատ լավ է վերաբերվում, իսկ լավ է վերաբերվում 4,8%-ը: Այն ուսանողները, որոնք դիմել են կոռուպցիայի ընդհանրապես վատ չեն վերաբերվում ուրիշ ուսանողների նման արարքին: Այն ուսանողները, որոնք չեն դիմել կոռուպցիայի, հիմնականում նորմալ են վերաբերվում կոռուպցիոն վարք ցուցաբերած ուսանողներին (73,1%), միայն չնչին տոկոսն է (8,6%) լավ կամ շատ լավ վերաբերվում նման ուսանողներին, իսկ 15,4%-ը վատ կամ շատ վատ է վերաբերվում կոռուպցիոն վարքի դիմած ուսանողներին: Այսինքն՝ կարելի է եզրակացնել, որ ովքեր դիմել են կոռուպցիոն վարքի, դրական վերաբերմունք ունեն նույնպիսի ուսանողների հանդեպ և ընդհանրապես վատ չեն վերաբերվում, իսկ կոռուպցիայի չդիմած ուսանողների մեծամասնության մոտ ձևավորված է նորմալ վերաբերմունք կոռուպցիայում ներգրավված ուսանողների հանդեպ: Գրաֆիկական պատկերը ներկայացված է հավելվածում:

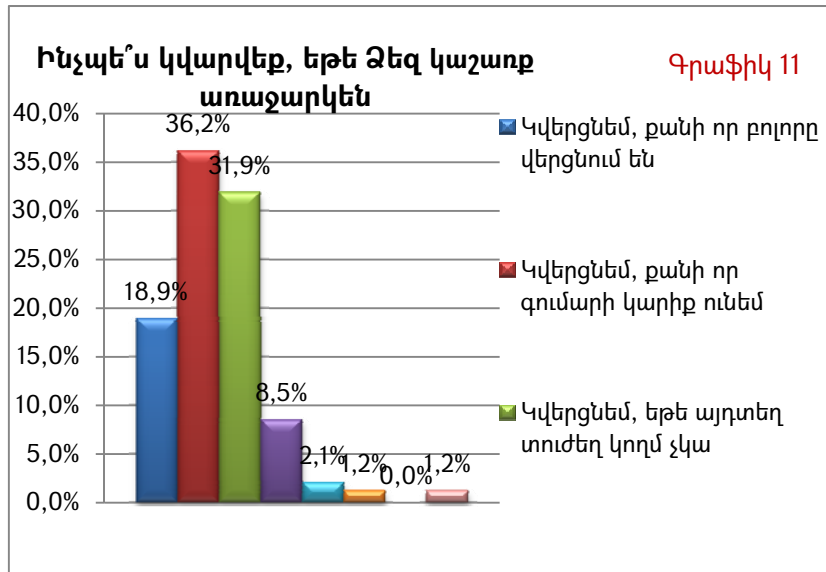
Այն հարցին, թե մշակույթը ինչպիսի կապ ունի կոռուպցիայի հետ, հարցվածների 53,2%-ը նշել է, որ կոռուպցիան մշակույթի հետ կապված չէ, այն անհատական երևույթ է: Այնուհետև 17%-ի կարծիքով կոռուպցիան մեր մշակույթում ձևավորվել է անկախությունից հետո, 14,9%-ը գտնում է, որ կոռուպցիան մեր մշակույթ է ներմուծվել ԽՍՀՄ ժամանակաշրջանում, իսկ կոռուպցիան մեր մշակույթի տարր է համարել հարցվածների 12,9%-ը, նաև նշել են, որ կոռուպցիան բոլոր ժամանակաշրջաններում էլ առկա է եղել:



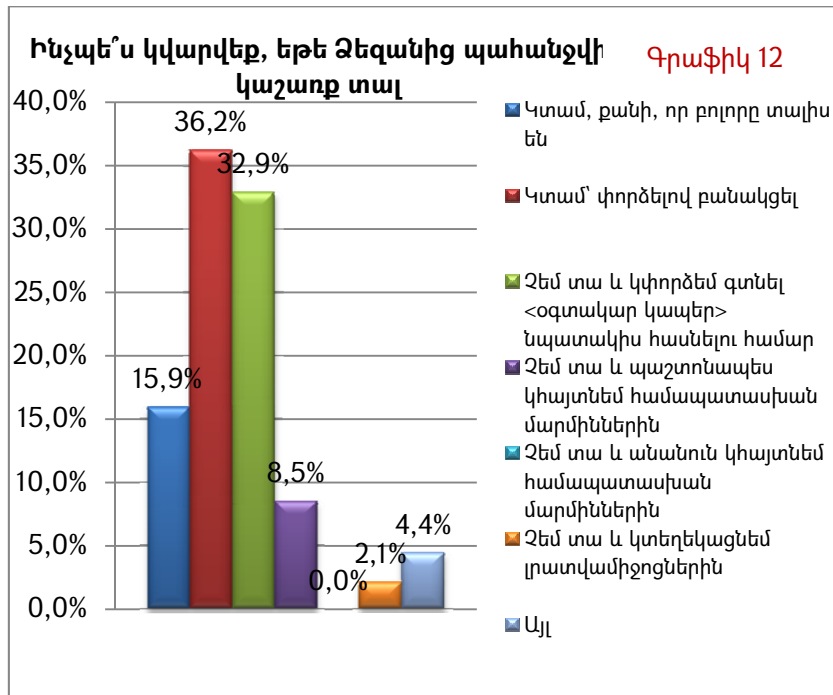
Այն հարցվածները, որոնք համարել են, որ կոռուպցիան կապված է հայ մշակույթի հետ, առանձնացրել են հայ մշակույթում տարրեր՝ ավանդույթներ, երևույթներ, որոնք նրանք համարում են կոռուպցիոն վարքի դրդող, խրախուսող, արդարեցնող: Նախ և առաջ նշվել է, որ կոռուպցիան ազգային մտածելակերպի արդյունք է, այնուհետև նշել են, որ հայ մշակույթում առկա են «խնամի-ծանոթ-բարեկամ» սերտ կապերը, որն էլ հենց նպաստում է կոռուպցիայի առաջացմանը և տարածմանը: Որպես հայ մշակույթում առկա ավանդույթ հարցվածները նշել են «մաղարիչ անելը», «պատիվ տալը», հյուրասիրությունները, որոնք ընդունված երևույթ են հայ հասարակությունում և գալիս են հենց հայ մշակույթից: Ինչպես նաև հարցվածները նշել են, որ կոռուպցիան պայմանավորված է մշակույթով այն բանի համար, քանի որ բոլորը ցանկանում են մյուսներից ետ չմնալ, դիպլոմ ունենալ, կրթական համակարգից դուրս չմնալ:

**Վարքային մոդելներ:** Ուսանողների վարքային մոդելները պարզելու համար ուսանողներին տրվել է հետևյալ հարցը, թե ինչպես կվարվեին, եթե իրենց կաշառք առաջարկեն: Ուսանողների մեծամասնությունը (87%) պատասխանել է, որ եթե կաշառք առաջարկեն, ապա կվերցնի, գրաֆիկական պատկերից երևում է, որ այդ ուսանողներից 36,2%-ը կվերցնեն, քանի որ գումարի կարիք ունեն, 31,9%-ը կվերցնեն, եթե այդտեղ տուժող կողմ չլինի, իսկ 18,9%-ը կվերցնեն, քանի, որ բոլորը վերցնում են: Եվ միայն շատ փոքր մասն է պատասխանել (13%), որ չի վերցնի քանի որ պատժվելու ռիսկը մեծ

է՛8,5%, քանի որ սկզբունքներին դեմ է՛ 2,1%, չի վերցնի և պաշտոնապես կհայտնի համապատասխան մարմիններին՝ 1,2%-ը: Այսինքն՝ ընդհանրացնելով, կարելի է նկատել, որ կոռուպցիան ուսանողների մեծամասնության համար սովորական երևույթ է և նրանք պատրաստ են կաշառք վերցնել:

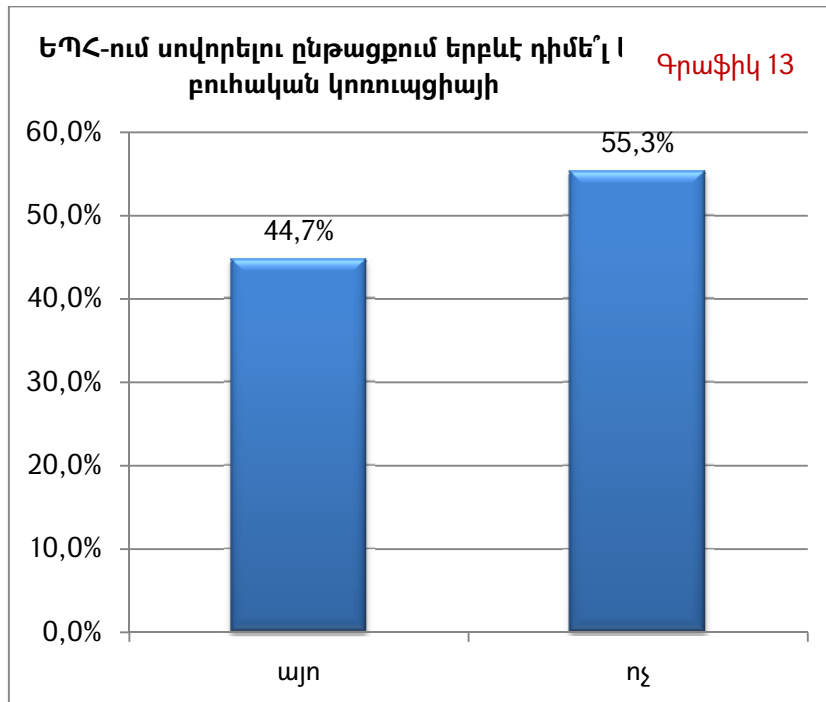


Այնուհետև փորձել ենք պարզել, թե ուսանողները ինչպես կվարվեն, եթե իրենցից պահանջվի կաշառք տալ: Ուսանողների կեսից քիչ ավելին՝ 52,1%-ը նշել է, որ կտա՝ փորձելով բանակցել՝ 36,2% և կտա, քանի որ բոլորը տալիս են՝ 15,9%: Սա նշանակում է, որ ուսանողների կեսից ավելին կդիմեն ավանդական մեթոդներին և կաշառք կտան: Ուսանողների 32,9%-ը նշել է, որ չի տա և կփորձի գտնել «օգտակար կապեր» նպատակին հասնելու համար: Այսինքն՝ այս ուսանողները առավել հակված են դիմել ծանոթի միջնորդությանը: Ուսանողների միայն 8,5%-ն է նշել, որ չի տա և պաշտոնապես կհայտնի համապատասխան մարմիններին, իսկ այն ուսանողները, որոնք չեն տա և կտեղեկացնեն լրատվամիջոցներին, կազմում են ընդամենը 2,1%-ը: Այլ տարբերակի ներքո ուսանողները նշել են, որ իրավիճակից է կախված՝ կտան կաշառք, թե ոչ:



Այն հարցին, թե ԵՊՀ-ում սովորելիս դիմե՞լ եք բուհական կոռուպցիայի, հարցվածների 55,3 %-ը պատասխանել է, որ ոչ, իսկ 44,7%-ը պատասխանել է, որ դիմել է կոռուպցիայի: Այս տվյալներից կարելի է ենթադրել, որ բուհական կոռուպցիան իսկապես հիմնախնդիր է ԵՊՀ-ում և շատ կարևոր է ուսումնասիրել բուհական կոռուպցիայի առաջացման պատճառները:

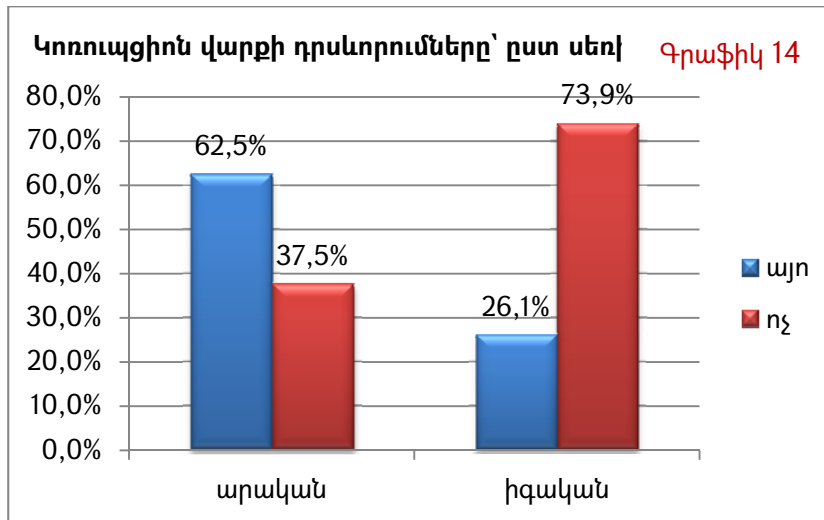




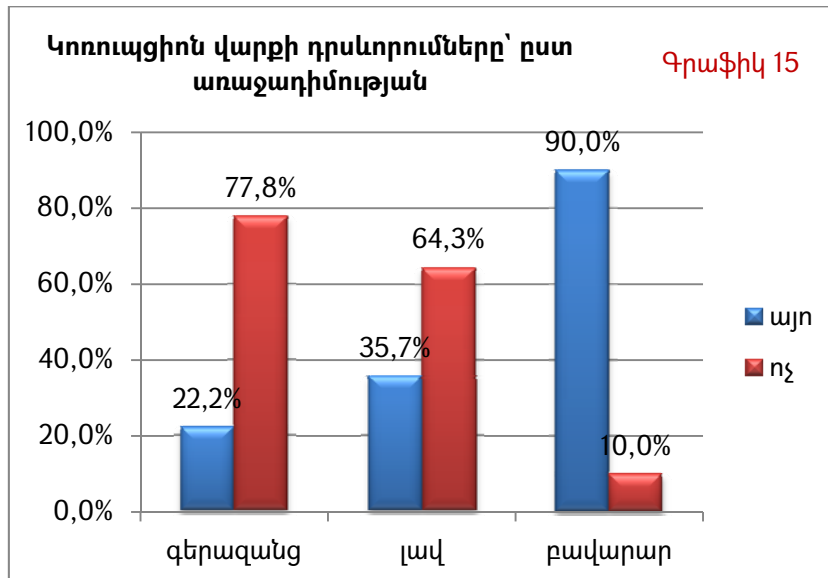
Ստորև, ըստ առաջնահերթության, ներկայացված են ուսանողների կողմից բուհական կոռուպցիայի դիմելու հիմնական պատճառները:

1. Բուհից դուրս չմնալը՝ 80,9%
2. Առավել հեշտ ձևով գնահատական ստանալը՝ 66,7%
3. Գնահատականի բարձրացումը՝ 42,8%
4. Բարձր գնահատական ստանալու այլընտրանք չլինելը՝ 28,6%
5. Մագիստրատուրայում ուսումը շարունակելու հնարավորության ապահովումը՝ 19%
6. Ֆակուլտետի փոփոխությունը՝ 14,3%

Համադրելով կոռուպցիայի դիմելը/ չդիմելը սեռի հետ ստացվել է հետևյալ պատկերը:



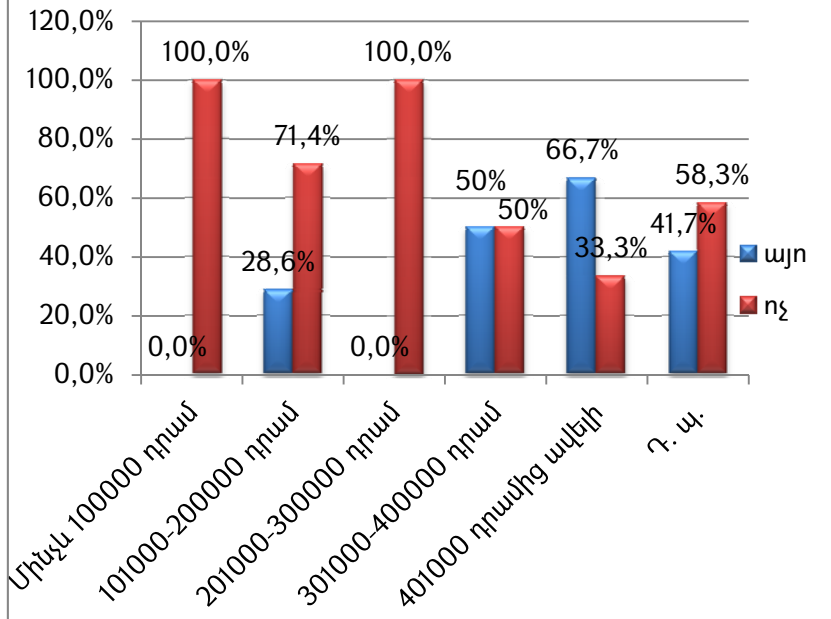
Արական սեռի ներկայացուցիչների մեծամասնությունը (62,5%) ԵՊՀ-ում սովորելիս դիմել է բուրհական կոռուպցիայի, իսկ իգական սեռի մոտ հակառակ պատկերն է, նրանց մեծամասնությունը (73,9%) երբևէ չի դիմել կոռուպցիայի: Այսինքն՝ հետազոտության արդյունքներից պարզ է դառնում, որ բուրհական կոռուպցիային առավել հակված են դիմել արական սեռի ներկայացուցիչները: Իսկ տվյալ հետազոտության արդյունքում պարզ է դարձել, որ կոռուպցիայի դիմողների 71,4%-ը արական սեռի ներկայացուցիչներ են, իսկ 28,6%-ը իգական սեռի ներկայացուցիչներ:



Համադրելով կոռուպցիոն վարքի դրսևորումները առաջադիմության հետ՝ ստացվել է հետևյալ պատկերը, գերազանց և լավ սովորողների մեծամասնությունը երբևէ չի դիմել կոռուպցիայի, իսկ բավարար առաջադիմություն ունեցող ուսանողների գերակշիռ մեծամասնությունը՝ 90%-ը, նշել, որ դիմել է կոռուպցիայի: Այս խմբին պատկանողները կոռուպցիայի են դիմել բուհից դուրս չմնալու համար: Այսինքն՝ ցածր առաջադիմությունը պայմանավորում է կոռուպցիոն վարքը:

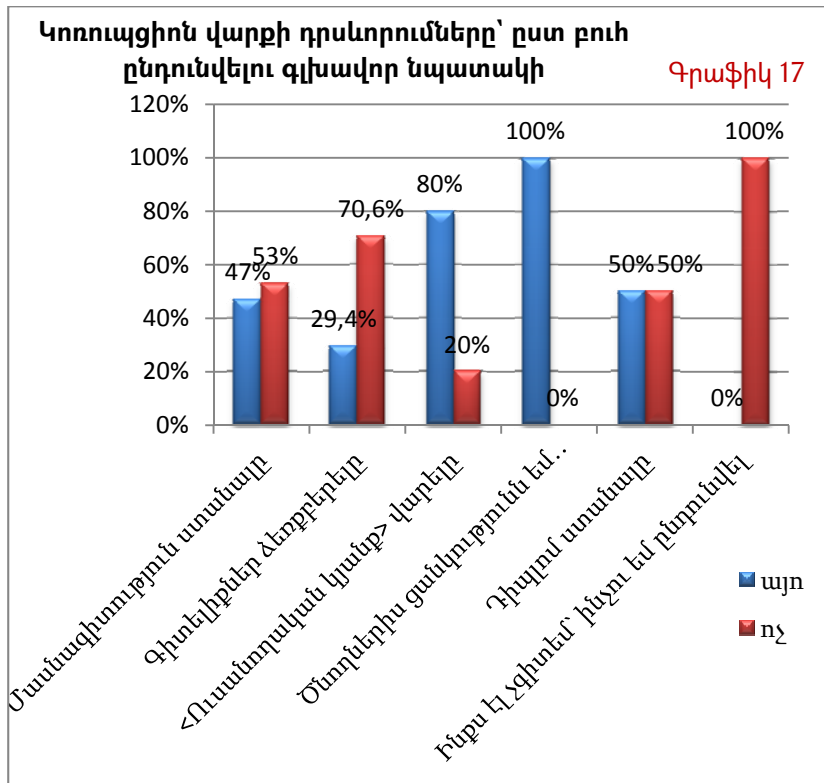
**Կոռուպցիոն վարքի դրսևորումները՝ ըստ  
ընտանիքի միջին ամսական եկամուտի**

Գրաֆիկ 16



Համադրելով կոռուպցիոն վարքի դրսևորումները և ընտանիքների միջին ամսական եկամուտը, կարելի է նկատել, որ կոռուպցիոն վարքը ընտանեկան եկամուտների աճի հետ մեկտեղ աճում է, այսինքն կոռուպցիոն վարք հիմնականում դրսևորում են 301000 դրամից ավելի ընտանեկան միջին եկամուտ ունեցող ուսանողները: Սակայն եղել են նաև դեպքեր (28,6%), երբ ուսանողի ընտանեկան միջին եկամուտը կազմել է 101000-200000 դրամ, սակայն ուսանողը դիմել է կոռուպցիայի:

Համադրելով կոռուպցիոն վարքի դիմելը և բուհ ընդունվելու գլխավոր նպատակը՝ պարզ դարձավ, որ կոռուպցիոն վարք դրսևորողների մեծամասնությունը բուհ է ընդունվել ծնողների ցանկությունը կատարելու համար, այնուհետև կոռուպցիոն վարքի դիմած ուսանողների կողմից հնչել է հետևյալ տարբերակը՝ «ուսանողական կյանք» վարելու համար է ընդունվել բուհ: Այն ուսանողները, որոնց բուհ ընդունվելու գլխավոր նպատակը դիպում ստանալն է, բաժանվել են հավասար 2 մասի, մի մասը դիմել է կոռուպցիոն վարքի, մյուս մասը՝ ոչ:



Համադրելով կոռուպցիոն վարքի դիմելը և ֆակուլտետը՝ ստացվել է, որ ըստ կոռումպացվածության մակարդակի ֆակուլտետները հետևյալներն են՝

1. իրավաբանական
2. միջազգային
3. արևելագիտական
4. տնտեսագիտական
5. ռոմանո-գերմանական
6. աշխարհագրական
7. պատմական
8. ռադիոֆիզիկա
9. ֆիզիկա

Իսկ մյուս 10 ֆակուլտետների ընտրանքում առկա ուսանողները կոռուպցիոն վարքի չեն դիմել, սակայն նրան մեծամասնությունը նշել է, որ իրենց շրջապատում ևս կան այնպիսի ուսանողներ, որոնք դիմել են կոռուպցիայի:

«Կոռուպցիայի հետևյալ տեսակներից որի՞ն եք դիմել» հարցին, ուսանողների 34,2%-ը նշել է, որ կաշառք է տվել, 32,5%-ը նշել է, որ ծանոթի միջնորդությանն է դիմել, 11%-ը նշել է, որ նվեր է նվիրել, իսկ 8,3%-ը նշել է, որ օգտագործել է դասախոսի հետ բարեկամական/մտերմական կապերը: Իսկ կոռուպցիոն վարք ցուցաբերած ուսանողների 14%-ը նշել է, որ բոլոր միջոցներին էլ դիմել է տարբեր իրավիճակներում:

Հետազոտության արդյունքներից պարզ է դառնում, որ հիմնականում կապ չունի սեռը և կաշառքի ձևը, թե արական, թե իգական սեռի ներկայացուցիչները կաշառք են տալիս, ծանոթի միջնորդությանն են դիմում հավասարապես, իսկ նվեր տալիս են ավելի շատ տղաները, իսկ աղջիկները ավելի շատ օգտագործում են դասախոսի հետ բարեկամական կապերը:

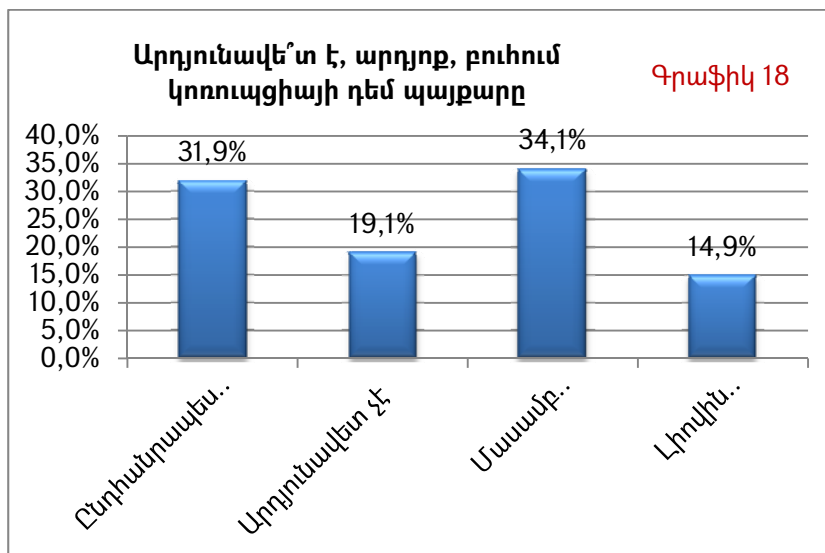
Ընդհանրացնելով՝ կարելի է ասել, որ կոռուպցիոն վարքը կարող է նախաձեռնվել ինչպես դասախոսի, այնպես էլ ուսանողի կողմից: Ուսանողի կոռուպցիոն վարքի մեխանիզմները սահմանափակվում են 2 տարբերակներով: Առաջին տարբերակի համաձայն ուսանողն անմիջապես դիմում է դասախոսին՝ առաջարկելով որոշակի գումար կամ ծառայություն դասախոսի որևէ գործողության համար: Սակայն ուսանողի կողմից կոռուպցիոն մշակույթի կոնվենցիոնալ լեզվական միջոցներին ծանոթ չլինելը կարող է բերել ծախողման: Իսկ այս տարբերակի հաջողվելու դեպքում ձևավորվում է վստահություն, հնարավորություն է ստեղծվում սակարկելու: Երկրորդ դեպքում ուսանողը կարող է դիմել միջնորդի օգնությանը, որը կարող է լինել ինչպես համակարգի ներսից՝ դասախոսի կոլեգաներ, լաբորանտներ, այնպես էլ համակարգից դուրս, որը հիմնականում առաջնային սոցիալական շրջապատի անդամներն են:

Երբ կոռուպցիոն վարքի նախաձեռնողը դասախոսն է, նա կարող է գործել ուղղակիորեն կամ կարող է օգտագործել միջնորդին: Սովորաբար դասախոսները որպես միջնորդ օգտագործում են ավագներին, որոնց միջոցով ամբողջ կուրսին իրազեկում են իրենց ակնկալիքների վերաբերյալ: Երբեմն այդ դերը կատարում են գործավարները: Կոռուպցիոն վարք ցուցաբերող դասախոսը կարող է չմտնել ուղղակի հարաբերության մեջ ոչ ուսանողի և ոչ էլ միջնորդի հետ: Նրա ակնկալիքների մասին իրազեկումը տեղի է ունենում ուսանողների սոցիալականացման ժամանակ, երբ գլխավոր ազենտները բարձր կուրսի ուսանողներն են: Բարձր կուրսի ուսանողները պատմելով իրենց հետ պատահած դեպքերը, զվարճալի պատմությունները, առաջարկում են վարքի գործուն մոդելներ, որոնք հաճախ վերարտադրվում են ցածր կուրսի ուսանողների կողմից: Այդ տեղեկատվությունը սկզբից փոխանցվում է տղաներին, ապա աղջիկներին, այն էլ այն դեպքերում, երբ աղջիկն ունենում է խնդիր և սկսում է հետաքրքրվել: Ուշագրավ է

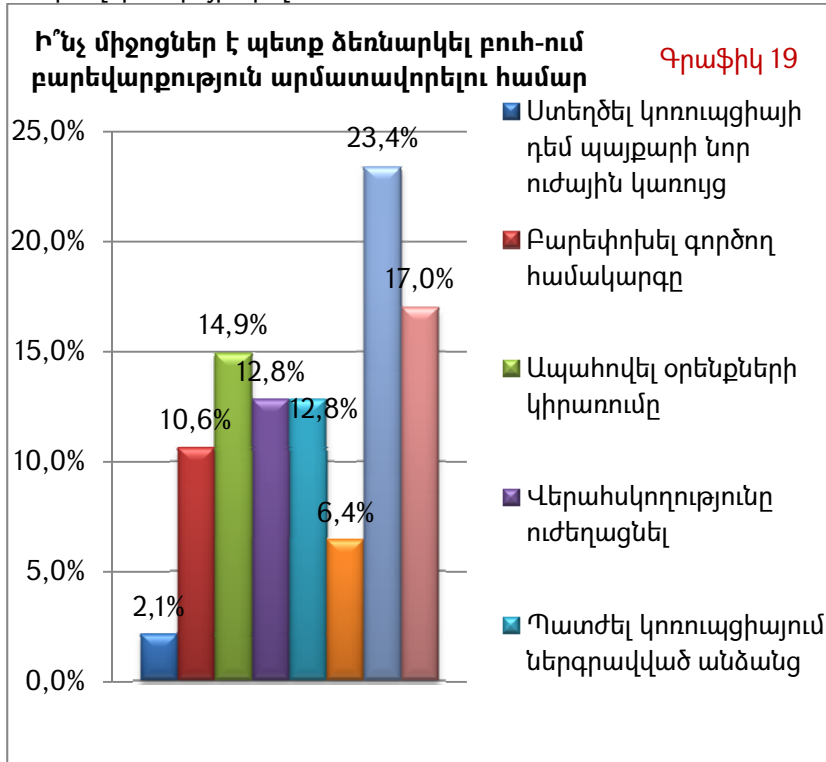
նաև այն, որ աղջիկները շատ հազվադեպ են հանդես գալիս որպես կոռուպցիոն վարքի անմիջական կողմ, նրանց փոխարեն խնդիրները հարթում են նրանց ընկերները, ծնողները, եղբայրները: Կարելի է ասել, որ հայկական մշակույթում կոռուպցիոն վարք ցուցաբերելու իրավունքը պատկանում է տղաներին:

Դասախոսների ցածր աշխատավարձը համարվում է կոռուպցիայի պատճառներից ամենահիմնականը: Սակայն հետազոտության մասնակիցներից շատերը մտաբերեցին, որ այնպիսի դեպքեր են եղել, որ միայն աշխատավարձով ապրող դասախոսը հրաժարվել է կաշառք վերցնելուց, իսկ բարձր եկամուտներ ունեցողներն առավել հակված են կաշառք վերցնել և ավելացնել իրենց եկամուտները:

**Պայքարը կոռուպցիայի և անբարեվարքության դեմ:** Այն հարցին, թե արդյունավետ է արդյոք կոռուպցիայի դեմ պայքարը և անբարեվարքության արմատավորման դեմ քայլեր ձեռնարկելը, ուսանողների 34,1%-ը պատասխանել է, որ մասամբ արդյունավետ է, այնուհետև 31,9%-ը նշել է, որ կոռուպցիայի դեմ պայքարը ընդհանրապես արդյունավետ չէ, 19,1%-ը՝ արդյունավետ չէ և վերջապես ուսանողների միայն 14,9%-ն է համարում, որ կոռուպցիայի դեմ պայքարը արդյունավետ է: Այսինքն՝ արդյունքներից պարզ է դառնում, որ ուսանողների կեսից քիչ ավելի՝ 51%-ի կարծիքով կոռուպցիայի դեմ պայքարը արդյունավետ չէ կամ ընդհանրապես արդյունավետ չէ, այսինքն՝



կոռուպցիան հնարավոր չէ վերացնել պայքարի ոչ մի միջոցով: Իսկ ուսանողների 49%-ը համարել է, որ կոռուպցիայի դեմ այնուամենայնիվ հնարավոր է պայքարել:



Ներկա իրավիճակը բարելավելու համար ուսանողների 23,4%-ը նշել է, որ պետք է ապահովել բուհ-ում աշխատողների բարձր վարձատրություն/ խրախուսումներ, այնուհետև ըստ հաջորդականության հետևյալ տարբերակներն են՝ ոչ մի միջոց էլ չի կարող բարելավել ներկա իրավիճակը (17%), ապահովել օրենքների կիրառումը (14,9%), վերահսկողությունը ուժեղացնել և պատժել կոռուպցիայում ներգրավված անձանց՝ յուրաքանչյուրը 12,8-ական%, բարեփոխել գործող համակարգը՝ 10,6% և ուսանողների չնչին տոկոսն է կարծում, որ պետք է ստեղծել կոռուպցիայի դեմ պայքարի նոր ուժային կառույց:

Կատարված վերլուծության արդյունքում կցանկանայի ներկայացնել ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում կոռուպցիոն ռիսկերը նվազեցնելուն ուղղված հետևյալ առաջարկություններ.

- պետք է ապահովել բուհերում աշխատողների բարձր վարձատրությունը, ինչպես նաև տարբեր խրախուսումները,



- պետք է խստացնել օրենքների կիրառումը և վերահսկողությունը,
- համալսարաններում կարելի է ստեղծել թեժ գիծ, ուր անհատները կարող են անանուն կերպով զանգահարել և հայտնել բուհում տեղ գտած կոռուպցիայի դեպքի վերաբերյալ,
- ժամանակ առ ժամանակ ուսանողների շրջանում պետք է անանուն հարցումներ անցկացվեն՝ կոռուպցիայի դեպքերը բացահայտելու և կանխելու նպատակով,
- համալսարաններում պետք է ստեղծել հատուկ մարմիններ, որոնք կգրառվեն կոռուպցիայի և անբարեվարքության դեպքերի քննությամբ,

ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում թափանցիկություն և բարեվարքություն արմատավորելու համար առաջին հերթին պետք է որ կոռուպցիան նվազագույնի հասցվի: Կոռուպցիայի կանխումը բարձրագույն կրթական համակարգում կբարելավի կրթական համակարգի որակը և արդյունավետությունը՝ այսպիսով նպաստելով դեմոկրատական և թափանցիկ պետության կայացմանը:

### ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Радугин А.А., Радугин К.А. 1999. *Социология: курс лекции*. 2-ое издательство. М., Центр.
2. Bertelsmann Foundation. 2012. BTI 2012 Armenia country report. (<http://www.bti-project.de/fileadmin/Inhalte/reports/2012/pdf/BTI%202012%20Armenia.pdf>).
3. Caucasus Research Resources Centers, 2012, Caucasus barometer. ([http://www.crrc.am/hosting/file/\\_static\\_content/barometer/di12/CB\\_2012\\_Presentation\\_eng.pdf](http://www.crrc.am/hosting/file/_static_content/barometer/di12/CB_2012_Presentation_eng.pdf)).
4. Caucasus Research Resources Centers, 2010, Armenia corruption survey of households. (<http://old.crrc.am/index.php/en/159/>).
5. Council of Europe, 2012, Armenia progress report and written analysis by the secretariat of core recommendations, MONEYVAL(2012)27. ([http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/moneyval/Evaluations/Progress%20Reports%20y/MONEYVAL%282012%2927\\_ARM\\_2nd3rdround\\_ProgRep.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/moneyval/Evaluations/Progress%20Reports%20y/MONEYVAL%282012%2927_ARM_2nd3rdround_ProgRep.pdf)).
6. France Diplomatie. 2013. Présentation de l'Arménie. (<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/armenie/presentation-de-l-armenie/>).
7. Freedom House. 2013a. Nations in transit Armenia. (<http://www.freedomhouse.org/report/nations-transit/2013/armenia>).

8. Freedom House. 2013b. Freedom in the world. (<http://www.freedomhouse.org/report/freedom-world/2013/armenia>)
9. Freedom House. 2013c. Freedom of the press. (<http://www.freedomhouse.org/report/freedom-press/2013/armenia>).
10. World Bank. 2011. Worldwide governance indicator. ([http://info.worldbank.org/governance/wgi/sc\\_chart.asp](http://info.worldbank.org/governance/wgi/sc_chart.asp)).

### **СВЕТЛАНА КАРАПЕТАН- ПРОЯВЛЕНИЯ КОРРУПЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ЕГУ)**

Коррупция- злоупотребление служебным положением в корыстных целях, является одним из самых важных вопросов во многих обществах. Исследование было проведено среди студентов Ереванского государственного университета. Согласно результатам опроса, можно с уверенностью сказать, что коррупция является неотъемлемой частью повседневной практики.

Опрос также показал, что лица мужского пола наиболее часто предпочитали путь коррупции, чем лица женского пола. А также стало ясно ряд интересных фактов связанных с формой и размером взятки. Оказалось, что на разных факультетах разные размеры взятки. Данные опроса показывают, что 90% студентов с удовлетворительными знаниями обратились к коррупции для того, чтобы не отчислиться из ВУЗ-ов, а студенты с отличными знаниями реже прибегают к коррупции.

### **SVETLANA KARAPETYAN- CORRUPTION CULTURE MANIFESTATIONS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (CASE STUDY OF YSU)**

Corruption, the abuse of entrusted power for personal gain, is one of the most important issues in many societies. A survey was conducted among the students of Yerevan State University. According to the results of our research, we found out that the bribe initiators are both the students and the lecturers.

According to the results of our research, we can say without hesitation, that corruption is an integral part of everyday practice.

The survey also showed that among students the difference of bribes depends on the faculty. And a number of interesting facts related to the shape and size of bribes became clear. It turned out that different sizes of bribes exist in different faculties. Male students prefer the way of corruption more often than the female ones. The survey data show that 90% of students with satisfactory knowledge applied to corruption in order not to be expelled from universities, and students with excellent knowledge rarely apply to corruption.

**ՈՐԱԿԻ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ  
ՀՀ ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ**

**ԿԱՐԻՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ  
ՆՈՒՆԵ ԴԱՎԹՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ հանրակրթության ոլորտ, արտաքին և ներքին գնահատում, գնահատման չափանիշներ և ցուցանիշներ, կառավարման հիմնախնդիրներ:*

Սույն հոդվածում ներկայացված են հանրակրթության ոլորտում կրթության որակի ներքին և արտաքին գնահատման մեխանիզմների ներդրման գործընթացները: Այս տեսանկյունից անդրադարձ է կատարվել հանրակրթության ոլորտում կառավարման հիմնախնդիրներին:

Վերջին հինգ տարիներին Հայաստանի հանրակրթական համակարգի զարգացման քաղաքականության մեջ առանցքային տեղ են զբաղեցնում ինչպես հանրակրթության ոլորտի, այնպես էլ առանձին ուսումնական հաստատությունների գործունեության, ուսուցիչների աշխատանքի, սովորողների ուսումնառության վերջնարդյունքների գնահատման գործընթացների բարելավման ուղղությամբ կատարվող աշխատանքները:

Հանրակրթության որակի ապահովման հիմնախնդիրների կարևորումը պայմանավորված է ինչպես կրթության ոլորտում պետության պարտավորությունների իրականացման անհրաժեշտությամբ, կրթության որակի նկատմամբ հասարակությունում աճող պահանջով, այնպես էլ միջազգային կրթական տարածքին ինտեգրվելու, մրցունակ կրթություն ապահովելու նպատակով: Ներկայումս միջնակարգ կրթության ոլորտի մասնագետները հաճախ են անդրադառնում սովորողների կրթական ձեռքբերումների գնահատման միջազգային համեմատական հետազոտությունների կազմակերպմանը և արդյունքների վերլուծմանը, գնահատման չափելի ցուցանիշների և համապատասխան գործառույթների սահմանմանը, որակի վերահսկման մեխանիզմների մշակմանը և ներդրմանը, որակի գնահատման ոլորտում միջազգային փորձի տարածմանը և այլն:

Առաջնահերթությունների շարքում է ոչ միայն հանրակրթության որակի կարևորումն, այլ նաև դրա կառավարումը: Հանրակրթության ոլորտում որակի գնահատման մեխանիզմների ներդրումն իր ազդեցությունն է ունենում ոլորտի կառավարման գործընթացների վրա: Դրա վկայությունն է 2009 թվականի հուլիսի 10-ին ՀՀ Ազգային ժողովի կողմից ընդունված «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքում

հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների ներքին և արտաքին գնահատում իրականացնելու պահանջի սահմանում: Օրենքում սահմանվել և հստակ տարանջատվել են ուսումնական հաստատության գործունեության վերահսկողության («Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, հոդված 33) և ուսումնական հաստատության գործունեության գնահատման գործառնությունները («Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, հոդված 34): Նույն օրենքի համաձայն «Ուսումնական հաստատության գործունեությանը տրվում է ներքին և արտաքին գնահատական, որոնց չափանիշները և իրականացման կարգը սահմանում է Հայաստանի Հանրապետության կառավարությունը: Ելնելով «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքի պահանջներից՝ ՀՀ կառավարությունը 2010 թվականի սեպտեմբերի 3-ի N1334-Ն որոշմամբ հաստատել է «Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական ուսումնական հաստատության գործունեության ներքին և արտաքին գնահատման չափանիշների սահմանման և իրականացման կարգը»:

*Հանրակրթության համակարգի արտաքին գնահատման մեխանիզմներն են.*

- Հայաստանի մասնակցությունը «Մաթեմատիկայի և բնագիտության միջազգային միտումների ուսումնասիրություն» միջազգային ստուգատեսին (այսուհետ՝ TIMSS<sup>30</sup>),
- ըստ կառավարման ենթակայության ուսումնական հաստատությունների գործունեության գնահատումը,
- ուսուցիչների և տնօրենների ատեստավորման և հավաստագրման գործընթացները,
- միասնական պետական քննությունների արդյունքները
- 4-րդ, 9-րդ, 12-րդ դասարանների ավարտական քննությունների արդյունքները,
- ուսումնական հաստատությունների վարկանիշավորումը:

Հայաստանի մասնակցությունը միջազգային ստուգատեսին (TIMSS) թույլ է տալիս գնահատել համակարգի միջին վիճակը, պատկերացում կազմել և պարզել ՀՀ դպրոցականների տեղը միջազգային սանդղակում: Շրջանավարտների գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների համապատասխանության աստիճանը հանրակրթության պետական չափորոշիչի պահանջներին հիմնականում որոշվում է ամփոփիչ ատեստավորման արդյունքներով: Կրթական ծառայությունների որակի գնահատման հիմքը ուսումնական հաստատությունների միջին վիճակագրական տվյալների ցուցանիշներն են: Համաձայն օրենքի, արտաքին գնահատման ընթացքում

<sup>30</sup> Trends in International Mathematics and Science Study

օգտագործվում են կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնի իրականացրած տեսչական ստուգումների արդյունքները:

«Անկեղծության» որոշակի դրսևորում էր հանրակրթական հաստատությունների (այսուհետ՝ դպրոցներ) **պարտադիր մասնակցությունը** վարկանիշավորման գործընթացին<sup>31</sup>: Ըստ էության, Հայաստանում վարկանիշավորման համակարգը հանրակրթության ոլորտ է ներմուծվել բարձրագույն կրթության ոլորտից: Համաձայն հանրակրթական հաստատությունների վարկանիշավորման հայեցակարգային դրույթների<sup>32</sup>, վարկանիշավորումը դպրոցների գործունեության արդյունքների գնահատում է և համակարգում մրցակցության խթանման գործիք: Դրա հիմքում յուրաքանչյուր դպրոցի գործունեության համալիր գնահատումն է՝ հանրակրթության որակի համադրելի ցուցանիշներով: Համալիր գնահատումը այս դեպքում կատարվում է մեկ այլ դպրոցի գործունեության հետ համեմատելու միջոցով: Սակայն, ի տարբերություն բուհերի, դպրոցներն իրականացնում են պետական պատվեր՝ իրականացնում են պետական բյուջեից ֆինանսավորվող **պարտադիր կրթություն**, առաջնորդվում են հանրակրթության պետական չափորոշիչով և առարկայական ծրագրերով: Դպրոցների գործունեության այս առանձնահատկությամբ են պայմանավորված դպրոցների վարկանիշավորման գործընթացի խնդիրները: Այդ խնդիրները կարելի է բաժանել երկու հիմնական խմբի: Խնդիրների առաջին խումբն ուղղված է վարկանիշավորման իրականացման ընթացակարգային հիմնահարցերին, իսկ երկրորդ խումբը՝ դպրոցների վարկանիշավորման արդյունքների օգտագործմանը: Բազմաթիվ երկրներում դպրոցների վարկանիշավորման արդյունքները օգտագործվում են որպես հանրակրթության համակարգի զարգացման

---

<sup>31</sup> Կրթական հաստատությունների վարկանիշավորման պատմությունը սկսվում է 1925 թվականից՝ բարձրագույն կրթական հաստատությունների (մասնավորապես, համալսարանների) վարկանիշավորմամբ: Բուհերի բազմազանության մեջ կողմնորոշվելու գործուն միջոցներից մեկն արդեն տևական ժամանակ մնում է դրանց վարկանիշավորումը և աստիճանակարգումը: Այս համակարգերը, բացի առանձին անհատներին որոշում կայացնելու համար տեղեկատվություն տրամադրելուց, նաև բուհերի կառավարման արդյունավետության և գործունեության թափանցիկության բարձրացման խնդիր են լուծում: Տե՛ս «ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ազգային վարկանիշավորման համակարգ (մեթոդաբանություն, ցուցանիշներ, հաշվարկի մեխանիզմներ)»:

<sup>32</sup> Տե՛ս «ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների վարկանիշավորման համակարգ (մեթոդաբանություն, ցուցանիշներ, հաշվարկի մեխանիզմներ)»:

«սցենարները» մշակելու գործիք: Կառավարվում է ինչպես համակարգի փոփոխություններն ամբողջությամբ, այնպես էլ յուրաքանչյուր մասնավոր դեպքի՝ առանձին դպրոցի հետագա զարգացումը: Մինչդեռ շատ դպրոցների համար պարզ չեն վարկանիշավորման սանդղակում իրենց արդյունքները, «տարակուսած են» այս կամ այն չափանիշով դասակարգման մեջ իրենց գրաված դիրքից, քանի որ հանրակրթության ոլորտի որակի չափումը բազմագործոն է, իսկ քանակական ցուցանիշների միջոցով կրթության որակի ներկայացումը իրապես բարդ և խնդրահարույց գործընթաց է:

Չանդրադառնալով այս հոդվածում TIMSS միջազգային ստուգատեսի նպատակներին, թեստային խնդիրների և առաջադրանքների կազմմանը, ստուգատեսի անցկացման մեթոդաբանությանը, հանրակրթական հաստատությունների վարկանիշավորման ներդրման ու կիրառման խնդիրներին, արտաքին գնահատման այլ ուղղությունների վերլուծությանը՝ պետք է նշել, որ *կառավարման տեսանկյունից կրթական համակարգի արդարքին գնահատումը «ազդանշան» է, թե ինչ վիճակում է հանրակրթության համակարգը, ինչ խնդիրներ կան և ինչ ուղղությամբ պետք է ընթանալ: Այն հնարավորություն է տալիս «վերևից» նայել համակարգին «դրսից «գնահատել այն և որակի գնահատման միջոցով «գալ հանրակրթության «նոր» որակի» պահանջի ձևակերպմանը:*

Դպրոցների գործունեության ներքին գնահատումն ուսումնական հաստատության կողմից իր գործունեության վերլուծություն է՝ համաձայն սահմանված չափանիշների և ցուցանիշների («Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք): Հանրակրթական ուսումնական հաստատություններին իրենց ներքին գնահատումն իրականացնելու և դրա արդյունքում պահանջվող հաշվետվությունը պատրաստելու գործընթացին աջակցելու նպատակով ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2015 թվականի փետրվարի 26-ի թիվ 110-Ա/Ք հրամանով հաստատվել է «Հանրակրթական ուսումնական հաստատության գործունեության ներքին գնահատման հաշվետվության ձևը և մեթոդական ուղեցույցը»:

Դպրոցի կողմից իր գործունեության ներքին գնահատումն իրականացվում է տարեկան մեկ անգամ՝ մինչև նոր ուսումնական տարվա սկիզբը: Ներքին գնահատմանը մասնակցում են վարչական և մանկավարժական աշխատողները, սովորողները և ծնողները: Ըստ էության, այդ գործընթացի նպատակն է բարելավել դպրոցի կողմից մատուցվող կրթական ծառայությունների որակը և բարձրացնել դրանց արդյունավետությունը, կամ, այլ կերպ ասած, նպաստել ուսումնական հաստատության գործունեության հետագա բարելավմանը՝ ուսումնական գործընթացի կազմակերպման, ուսուցիչների աշխատանքի

արդյունավետության բարձրացման և սովորողների առաջընթացի ուսումնասիրման միջոցով: Ներքին գնահատումը հաստատության կողմից մատուցվող կրթական ծառայությունների որակի մշտադիտարկման և ընթացիկ հսկողության գործընթաց է: Այն հստակ կազմակերպված, նպատակաուղղված և պարբերաբար իրականացվող գործընթաց է, որի պատասխանատուն տվյալ հաստատությունն է: Համաձայն վերոնշյալ «Հանրակրթական ուսումնական հաստատության գործունեության ներքին գնահատման հաշվետվության ձևի և մեթոդական ուղեցույցի», ներքին գնահատումը ներառում է երեք բաղադրիչ.

- մեկնարկային պայմանների (ռեսուրսների) գնահատում,
- գործունեության (ուսումնական գործընթացի) ընթացիկ գնահատում,
- գործունեության արդյունքների (սովորողների վերջնարդյունքների) գնահատում:

Բաղադրիչներից յուրաքանչյուրը գնահատվում է ըստ հաստատության գործունեությունը նկարագրող հետևյալ հիմնական ոլորտների՝

- հաստատության անվտանգություն,
- հաստատության գործունեության արդյունավետություն և ուսումնական գործընթացի որակ,
- հաստատության կողմից ներառական կրթության և հավասարության ապահովում,
- համայնքային մասնակցություն:

Վերոնշյալ 4 ոլորտներից յուրաքանչյուրի համար սահմանված է գնահատման ցուցանիշների և չափանիշների համախումբ: Յուրաքանչյուր ցուցանիշի կամ չափանիշի համար տրված է գնահատման ձևը, մեթոդը, պարբերականությունը և հաշվարկման մեթոդաբանությունը:

*Գնահատումը՝ որպես կառավարման առանցքային, վերահսկողության պարտադիր մաս, անհրաժեշտ է այնպիսի որոշումների կայացման համար, ինչպիսիք են ոլորտում զարգացման ռազմավարական ուղղությունների վերանայման մշակման անհրաժեշտությունը, կառուցվածքային փոփոխությունների իրականացումը, առանձին դպրոցների համար անհրաժեշտ ռեսուրսների բաշխումը և այլն: Շատ հաճախ արտաքին գնահատականը ապահովում է այս կամ այն քաղաքական որոշման ընդունման հիմնավորվածությունը: Նույնը վերաբերվում է հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների ներքին գնահատմանը:*

Միջազգային փորձը ցույց է տալիս<sup>33</sup>, որ բազմաթիվ երկրների կրթության համակարգերի զարգացման գործում զգալի դեր են կատարել դպրոցների ներքին և արտաքին գնահատման թափանցիկ մեխանիզմների ներդրումը և կիրառումը, ինչն էլ անմիջական ազդեցություն է ունեցել հանրակրթության որակի բարելավման վրա՝ խթանելով դպրոցների առողջ մրցակցությունը և ոլորտում ուղղորդված քաղաքականության իրականացումը:

Այսպիսով, ամփոփելով վերոնշյալը, կարելի է փաստել, որ հանրակրթության որակի գնահատման ուղղությամբ կատարվել են նկատելի աշխատանքներ՝ սահմանվել և ներդրվել են ներքին գնահատման, վարկանիշավորման չափանիշները, իրականացվել է դրանց փորձարկում և վերանայում, իրականացվել է տնօրենների վերապատրաստման դասընթացներ և այլն: Իրական հիմքեր են ստեղծվել գնահատման համակարգի կայացմանն ուղղված հետագա քայլերի համար: Այնուամենայնիվ, պետք է նշել, որ կան բազմաթիվ խնդիրներ: Մասնավորապես.

- գնահատման նոր մեխանիզմները պարտադիր ներդրելուց զատ, դրանք պետք է հետևողականորեն կիրառվեն և դառնան ոլորտի ու հաստատությունների ղեկավարների կառավարչական մշակույթ,
- հանրակրթության ոլորտի գնահատման մեխանիզմների մշակմանը և ներդրմանը միտված հետազոտական աշխատանքների իրականացման համար անհրաժեշտ են վերլուծական գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ ունեցող մասնագետների կամ մասնագիտական խմբեր, որոնք այսօր համակարգված չեն,
- չկան հանրակրթության որակի վերլուծություն իրականացնող անկախ կառույցներ: Ներկայումս որակի գնահատումը կրում է «մենաշնորհային» բնույթ՝ ցանկացած տեղեկատվության հոսք «ավարտվում է» ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությունում: Տպավորություն է ստեղծվում, թե գնահատումն իրականացվում է ինքնանպատակ՝ հանուն գնահատման:
- ակնհայտ է, որ հանրակրթության ոլորտում որակի գնահատման հետ կապված տեսական պատկերացումները և մշակումները ետ են մնում պրակտիկայից: Այս կամ այն հաշվետվություն կամ վերլուծություն՝ լինի դա միասնական քննությունների արդյունքների կամ արտաքին գնահատման վերլուծություն, ներկայացնում է միայն գնահատականների համեմատում, փաստացի

<sup>33</sup> «ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների վարկանիշավորման համակարգ (մեթոդաբանություն, ցուցանիշներ, հաշվարկի մեխանիզմներ)»



վիճակագրություն, և գործնականում որակի գնահատումը նույնացվում է ընթացիկ հաշվետվության հետ:

- պարզ չէ, թե գնահատման արդյունքների քննարկման և վերլուծման ինչ մեխանիզմներ պետք է կիրառել, որո՞նք են հաստատությունների, հասարակության, հասարակական կառույցների տեղը և դերը այդ մեխանիզմների կիրառման գործում:
- առանձին խնդիր է հաստատությունների կամ այլ կառույցների կողմից ներկայացված վիճակագրական և այլ տեղեկատվության օբյեկտիվությունը, տարբեր աղբյուրներից ստացվող տվյալների համադրելիությունը, ներքին գնահատման հաշվետվությունների պատրաստման համար հաստատությունների վրա դրվող լրացուցիչ ծանրաբեռնվածությունը և այլն:

Այսպիսով, ներկայումս որոշումներ կայացողների կողմից ընթանում է կառավարման տեսանկյունից հանրակրթության ոլորտում որակի արտաքին և ներքին գնահատման մեխանիզմների ներդրման և կիրառման կարևորության ըմբռնում, քանի որ հանրակրթության որակի գնահատումը կարող է էական ազդեցություն ունենալ ոլորտի զարգացման գործում: Հասունացել է հանրակրթության որակի գնահատման համապատասխան մեխանիզմների ոչ միայն արդյունավետ կիրառման այլ նաև զարգացման անհրաժեշտությունը՝ ի նպաստ կրթական ծառայությունների որակի և մատչելիության ապահովման:

#### **ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ**

1. «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք:
2. 2010 թվականի սեպտեմբերի 3-ի N1334-Ն որոշմամբ հաստատել է «Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական ուսումնական հաստատության գործունեության ներքին և արտաքին գնահատման չափանիշների սահմանման և իրականացման կարգը»:
3. «ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ազգային վարկանիշավորման համակարգ (մեթոդաբանություն, ցուցանիշներ, հաշվարկի մեխանիզմներ)»:
4. «ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների վարկանիշավորման համակարգ (մեթոդաբանություն, ցուցանիշներ, հաշվարկի մեխանիզմներ)»:
5. Панасюк В.П. 2013. *Реформы и качество педагогического образования* /В. П. Панасюк// *Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования*. № 7 (октябрь). с. 3–7. 5.

6. Панасюк В.П. 2013. *Развитие теории и современные проблемы управления и оценки качества образования* / В. П. Панасюк // Человек и образование. № 3 (36). с. 98–104. 7.

**КАРИНЕ АРУТЮНЯН / НУНЕ ДАВТЯН- ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ  
ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ  
АРМЕНИЯ**

В статье представлены процессы внедрения механизмов внутренней и внешней оценки в области качества общего образования в РА. В этом контексте рассматриваются проблемы управления общего образования.

**KARINE HARUTYUNYAN / NUNE DAVTYAN- ISSUES IN MANAGEMENT OF  
GENERAL EDUCATION QUALITY ASSESSMENT IN THE REPUBLIC OF  
ARMENIA**

The article presents the process of implementation of internal and external evaluation of the quality of general education in the RA. In this context, it is considered the problem of General Education.

**ԱՁԱՏ ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԳՈՏԻՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ  
ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ ԶԻՆԱԿԱՆ  
ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ՄՈԴԵԼՈՎ**

**ԼԱՐԻՍԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ ազատ տնտեսական գոտիներ, ազատ առևտրային գոտիներ, չինական բարեփոխումների մոդել, բարենպաստ աշխարհագրական դիրք, արդյունավետ տնտեսական քաղաքականություն:*

«Ազատ տնտեսական գոտիներ» տերմինը արդի ժամանակաշրջանում լայնորեն օգտագործվող տնտեսական կատեգորիաներից է, որի կիրառման ակունքները թերևս գալիս են դարերի խորքից: Դարերի ընթացքում ազատ տնտեսական գոտիներն ապացուցել են իրենց արդյունավետությունը և ներկայումս վերջիններս հիմնարար դերակատարություն ունեն երկրի տնտեսական զարգացման գործում: Սույն հոդվածի հիմնական նպատակն է ներկայացնել ազատ տնտեսական գոտիների տեսական և տնտեսական արդի մեկնաբանությունները, պարզել դրանց դերը տնտեսության զարգացման գործում, ուսումնասիրել ազատ տնտեսական գոտիների հաջողված փորձը չինական բարեփոխումների մոդելի օրինակով, ինչպես նաև վերհանել Հայաստանում դրանց զարգացման նախադրյալներն ու ներկայացնել հնարավոր զարգացումները:

Ազատ տնտեսական գոտիների ստեղծման ակունքները գալիս են դարերի խորքից, երբ որոշ տնտեսական տարածքների աշխուժացման նպատակով այդ տարածքներում ստեղծվեցին տնտեսավարման առանձնահատուկ կանոններով տնտեսական գործունեություն: Ազատ տնտեսական գոտիների նախատիպ է համարվում դեռևս 1453թ. իտալական Լիվորնո քաղաքում ստեղծված ազատ տնտեսական գոտին: Ժամանակակից դարաշրջանում ազատ տնտեսական գոտիների հաջողված օրինակը համարվում է 1957թ. ստեղծված Շենոնի օդանավակայանի օրինակը, երբ ֆրանս-ատլանտյան օդային ուղու ձևավորումը սպառնում էր Իռլանդական Շենոն միջազգային օդանավակայանի փակմանը<sup>34</sup>: Վերջինիս հաղթահարման նպատակով

<sup>34</sup> The economist, Special economic zones, <http://www.economist.com/news/leaders/21647615-world-awash-free-trade-zones-and-their-offshoots-many-are-not-worth-effort-not>

օդանավակայանի տարածքում 15 հա տարածք զբաղեցնող վայրում ստեղծվեց ձեռնարկությունների համալիր, որտեղ սահմանված զեղչերը բավականաչափ գրավիչ էին օտարերկրյա կապիտալի ներգրավման տեսանկյունից, որը հնարավորություն տվեց ապահովելու 300 աշխատատեղ, իսկ հաջորդիվ զբաղվածության մակարդակը հասավ 23.000 մարդու: Շենոնի միջազգային օդանավակայանի զարգացման ճանապարհով տնտեսության զարգացման օրինակին հետևեցին նաև զարգացող, հատկապես նոր ինդուստրիալ երկրները 35 , որոնք սահմանամերձ շրջաններում ձևավորեցին ներմուծմանը փոխարինող արդյունաբերաարտադրողական գոտիներ, որտեղ ներկրված ապրանքների և նյութերի միջոցով կազմակերպվում էր արտադրություն և դրանք մուտք էին գործում ազգային շուկա: Սա չապահովեց դրական արդյունքներ և հետագայում ձևավորվեց արտահանման միտվածություն ունեցող արտադրություններ, որի արդյունքում ոչ միայն մեծացավ բնակչության զբաղվածության մակարդակը և արժույթային հոսքերը դեպի տվյալ երկիր, այլ նշված տարածքներում հեշտությամբ իրականացվեցին ձեռնարկությունների վերազինման գործընթացներ:

Վերոշարադրյալից պարզ է դառնում այն, որ ազատ տնտեսական գոտիներն իրենցից ներկայացնում են որևէ երկրում առանձնացված աշխարհագրական<sup>36</sup> և տնտեսական տարածք, որտեղ գործում են այդ երկրում կիրառվող տնտեսավարման քաղաքականությունից տարբերվող և առանձնահատուկ կարգավորման մեթոդներ:

Ազատ տնտեսական գոտիների սահմանումը առաջին անգամ տրվել է 1973թ. մայիսի 18-ի Կիոտոյի կոնվենցիայով, որով ամրագրվում է, որ «Ազատ տնտեսական գոտիները առանձնացված տնտեսական տարածքներ են, որտեղ ներկրված ապրանքները չեն ենթարկվում այդ երկրի ներմուծման օրենքներին, ինչպես նաև համապատասխան մաքսային ռեժիմին և դրանց նկատմամբ կիրառվում է արտոնությունների համակարգ»<sup>37</sup>: Սահմանումը ցույց է տալիս, որ ազատ տնտեսական գոտիներում գործունեության ազատությունը չի հասկացվում բացարձակ իմաստով: Այն հարաբերական է այն պարզ մեկնաբանությամբ, որ այս տարածքներում կիրառվում են հարկային, մաքսային և այլ

---

<sup>35</sup> Ներկայումս ՄԱԿ-ի դասակարգմամբ նոր ինդուստրիալ երկրներ են համարվում արդյունաբերապես զարգացած երկրները, որոնց մեկ շնչին ընկնող ՀՆԱ-ն գերազանցում է 6000 ԱՄՆ դոլարը

<sup>36</sup> Ներառում է հիմնականում օդանավակայանների և նավահանգիստների մոտ գտնվող տարածքները, որոնք հնարավորություն են տալիս առավել արդյունավետ կերպով իրականացնել արտահանում:

<sup>37</sup> <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/cefact/recommendations/kyoto/ky-fl-e0.htm>

արտոնություններ: Սակայն վերջիններս չեն հայտարարագրվում որպես տվյալ երկրի ներմուծում, ուստի պետության միջամտությունը այդ տարածքների տնտեսական գործունեության հնարավորինս կրճատվում է, սակայն այստեղ գործող ձեռնարկատերերի, օտարերկրյա ներդրողների նկատմամբ տնտեսական և ֆինանսական իրավակարգը պահպանվում է: Վերջինս իրականացվում է համապատասխան իրավական դաշտի առկայության պարագայում:

Ազատ տնտեսական գոտիների մասին լիարժեք պատկերացում կազմելու համար անհրաժեշտ է տարանջատել ազատ տնտեսական գոտի և ազատ առևտրային գոտի հասկացությունները: Ազատ տնտեսական գոտիները դրանք վերոնշյալ մաքսային վերահսկողությունից դուրս տնտեսական տարածքներն են, իսկ ազատ առևտրային գոտիները դրանք համապատասխան համաձայնագրերի հիման վրա իրականացվող առանց մաքսային վճարների արտաքին առևտուրն է երկրների միջև: Ներկայումս աշխարհում ազատ տնտեսական գոտիներ տերմինը վերափոխվել է և հաճախ անվանվում է «հատուկ տնտեսական գոտիներ» (Special economic zones)<sup>38</sup>:

Ազատ տնտեսական գոտիներն ըստ իրենց բնույթի լինում են տարածքային և գործառույթային (Ломакин, 2012: 764): Տարածքային ազատ տնտեսական գոտիների ձևավորումը տվյալ երկրի սահմանում մաքսային վերահսկողությունից դուրս առանձնացված տարածքների ձևավորումն է, որը նպատակ ունի զարգացնելու այս կամ այն տարածաշրջանում տնտեսական թերզարգացվածությունը, տվյալ տարածաշրջանում եկամտի աղբյուր հանդիսացող արտադրության ճյուղերի զարգացումը և գրավիչ լինել ներդրողների համար: Գործառույթային ազատ տնտեսական գոտիները կոչվում են նաև կետային, որոնք ամբողջ երկրի տարածքով ցրված տնտեսական գոտիներ են՝ ձեռնարկություններ, միավորումներ կամ առանձին ճյուղեր, որոնց նկատմամբ կիրառվում է համապատասխան արտոնությունների համակարգ և վերջիններս նպատակ են հետապնդում նպաստել ամբողջ երկրի մասշտաբով տնտեսության աշխուժացմանը: Վերջիններս առավել ճկուն են, քանի որ հնարավորություն են տալիս ներդրողներին ընտրելու իրենց շահավետ ներդրումային ոլորտները: Գործնական կիրառության մեջ, սակայն, տարածքային ազատ տնտեսական գոտիներն առավել տարածված են:

---

<sup>38</sup> ՀՀ էկոնոմիկայի նախարարություն, ներդրումային քաղաքականություն, <http://mineconomy.am/eng/505/free.html>

Ազատ տնտեսական գոտու տարատեսակ է 1934թ. ԱՄՆ-ում ձևավորված արտաքին առևտրի գոտին<sup>39</sup> : Այս գոտու ձևավորման նպատակը մեծ ճգնաժամից հետո ԱՄՆ-ի ճգնաժամային, նավահանգիստներին հարող շրջանակներում հատուկ մաքսային ռեժիմի պայմաններում առևտուրը խթանող գործունեության կազմակերպումն է՝ բնակչության զբաղվածության մակարդակը բարձրացնելու համար: Այստեղ սահմանվում էր հատուկ կարգ, ըստ որի արտաքին առևտրի գոտուց ԱՄՆ-ի այլ տարածքներ ապրանքների ներկրվելու դեպքում գործում էին սովորական մաքսային սահմանափակումները: Նման մոտեցումը խթանում էր ապրանքների արտահանումը:

Համաշխարհային տնտեսությանը հայտնի ազատ տնտեսական գոտու հիմնական տարատեսակներն են՝

1. ազատ մաքսատներ,
2. ազատ նավահանգիստներ,
3. բոնդային պահեստներ, որտեղ իրականացվում է ապրանքների վերամշակում,
4. արտաքին առևտրի գոտիներ,
5. Առևտրային արդյունաբերական գոտիներ, որոնք իրենց մեջ ներառում են արդյունաբերական և գիտաարդյունաբերական պարկեր և հետագայում հիմք հանդիսացան տեխնոպարկերի, տեխնոպոլիսների և ինովացիոն գոտիների ձևավորման համար:

Նման տեխնոպարկերը ձևավորվել են ԱՄՆ-ում, որոնց թիվն այսօր գերազանցում է 80-ը (Ломакин, 2012, 396), իսկ առաջին տեխնոպարկը ձևավորվել է 1967թ. Սանտա-կլարա քաղաքի համալսարանում, որը հայտնի է Սիլիկոնային հովիտ անվանումով (Ломакин, 2012, 436): Նման կենտրոններ ձևավորվել են նաև Ճապոնիայում, որոնք ունեին կազմակերպչական առանձնահատկություններ: Դրանց նպատակը խոշոր քաղաքներից գիտատեխնիկական կադրերի դուրս բերումն էր ավելի տնտեսապես ճգնաժամային շրջաններ և այդ տարածքներում գիտաարտադրական հզոր կենտրոնների ձևավորումը: Այդպիսի կենտրոններ ձևավորվել էին նաև Ռուսաստանում, օրինակ՝ Նովոսիբիրսկում: Ինովացիոն պարկերը հիմնականում տարածված են նաև Չինաստանում, որոնք ներգրավում են նոր և բարձր տեխնոլոգիաներ՝ հին, շարժից դուրս եկած ու վերակառուցման ենթակա արդյունաբերական ձեռնարկությունները հագեցնելու համար:

Աշխարհի բազմաթիվ զարգացող երկրներում ներկայումս գործում են բազմահազար հատուկ տնտեսական տարածքներ կամ գոտիներ,

---

<sup>39</sup> U.S. trade policy since 1934, [http://www.usitc.gov/publications/332/us\\_trade\\_policy\\_since1934\\_ir6\\_pub4094.pdf](http://www.usitc.gov/publications/332/us_trade_policy_since1934_ir6_pub4094.pdf)

որոնց կարճաժամկետ կտրվածքով հնարավորություն են տալիս ապահովելու կայուն և արագընթաց տնտեսական աճ: 1999թ. տվյալներով աշխարհի 116 երկրների 3000 Հատուկ տնտեսական տարածքներում աշխատում էր շուրջ 43 մլն մարդ<sup>40</sup>:

Հայաստանի Հանրապետությունում ազատ տնտեսական գոտիների ստեղծման և շահագործման շուրջ քննարկումներն սկսել են ոչ շատ վաղուց, երբ 2009թ. ՀՀ-ում ընդունվել է «Ազատ տնտեսական գոտիների մասին» ՀՀ օրենքը: Ըստ օրենքի՝ ազատ տնտեսական գոտին Հայաստանի Հանրապետության կառավարության սահմանած հատուկ տարածք է, որը համարվում է Հայաստանի Հանրապետության մաքսային տարածքից դուրս և որտեղ ձեռնարկատիրական գործունեությունն իրականացվում է օրենքով սահմանված առանձնահատկությունների համապատասխան: Օրենքով կարգավորվում է Հայաստանի Հանրապետությունում ազատ տնտեսական գոտիների ստեղծման, կազմակերպման և լուծարման ընթացքում ծագող իրավահարաբերությունները: Մասնավորապես. օրենքը սահմանում է ազատ տնտեսական գոտու կազմակերպչի ընտրությունը, որն ապահովում է ազատ տնտեսական գոտում գործունեության իրականացման համար անհրաժեշտ ենթակառուցվածքների ստեղծումը և ծառայությունների մատուցումը, վերջինիս պարտավորությունները, շահագործողի պարտավորությունները, ով ձեռնարկատիրական գործունեություն է իրականացնում ազատ տնտեսական գոտում և կարող է լինել ինչպես իրավաբանական անձ, այնպես էլ օտարերկրյա կազմակերպության լիազորված ներկայացուցչություն և ունի համապատասխան թույլտվություն: Օրենքը սահմանում է նաև ազատ տնտեսական գոտուն ներկայացվող պահանջներն ու սահմանափակումները, շահագործման մեխանիզմները, հարկային, մաքսային ու արժույթային կարգավորումները ու լուծարման մեխանիզմները<sup>41</sup>:

Ազատ գոտիների ստեղծման և շահագործման թերևս ամենակարևոր առավելությունը բարենպաստ հարկային և մաքսային ռեժիմի կիրառման հնարավորությունն է, որը գործում է նաև Հայաստանի Հանրապետությունում: Հայաստանի ազատ տնտեսական գոտիներում գործունեություն իրականացնողներին տրվում են հետևյալ արտոնությունները.

---

<sup>40</sup> [Шмонов Н.Н. «Историческое исследование проблем развития особых экономических зон»](#)

<sup>41</sup> «Ազատ տնտեսական գոտիների մասին» ՀՀ օրենք

- Ավելացված արժեքի հարկից ազատում՝ ազատ տնտեսական գոտու կազմակերպչին և ազատ տնտեսական գոտու շահագործողին ծառայությունների մատուցման, ազատ տնտեսական գոտու տարածքում ապրանքների մատակարարման մասով,
- Ազատ տնտեսական գոտու ռեզիդենտների ազատում շահութահարկից՝ իրավաբանական անձանց համար, եկամտահարկից՝ անհատ ձեռնարկատերերի համար, ազատ տնտեսական գոտում իրականացված գործունեության մասով,
- Ազատ տնտեսական գոտու տարածքում գտնվող, ազատ տնտեսական գոտու ռեզիդենտներին պատկանող կամ նրանց կողմից օգտագործվող հասարակական և արտադրական նշանակության շենքերի ու շինությունների ազատում գույքահարկից,
- «Ներմուծում ազատ տնտեսական գոտի» ռեժիմով բաց թողնված ապրանքների, ինչպես նաև նրանց օգտագործմամբ ազատ տնտեսական գոտում արտադրված այլ ապրանքների Հայաստանի Հանրապետության տարածքից այլ երկրներ «արտահանում ազատ շրջանառության համար» կամ «վերաարտահանում» ռեժիմներով՝ առանց մաքսային վճարների գանձման և ոչ սակագնային կարգավորման միջոցների կիրառման արտահանում:
- Ազատ տնտեսական գոտում պետական մարմինների կողմից ծառայությունների մատուցում «մեկ պատուհան<sup>42</sup>» սկզբունքով:

Վերոնշյալ օրենքի ընդունումից հետո և վերջինիս հիման վրա Հայաստանի Հանրապետության տարածքում արդեն իսկ գործում են մի քանի ազատ տնտեսական գոտիներ: Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2013 թվականի հուլիսի 18-ի թիվ N785-Ա որոշմամբ «ՌԱՕ ՄԱՐՍ» ՓԲԸ-ին և «ԵրՄՄԳՀԻ» ՓԲԸ-ին պատկանող տարածքներում ստեղծվել է «Այանս» ազատ տնտեսական գոտին և թույլատրվել դրա մեկնարկը<sup>43</sup>: Վերոնշյալ ազատ տնտեսական գոտու կազմակերպիչ է ճանաչվել «ՍԻՏՐՈՆԻԿՍ ԱՐՄԵՆԻԱ» ՓԲԸ:

«Այանս» ազատ տնտեսական գոտին ունի բարձր և նորարարական տեխնոլոգիաների արտադրության և արտահանման ուղղվածություն՝ էլեկտրոնիկայի, ճշգրիտ ինժեներիայի, դեղագործության և բիոտեխնոլոգիայի, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների, այլընտրանքային էներգետիկայի, արտադրական դիզայնի և հեռահաղորդակցության (տվյալների/ինֆորմացիայի փոխանցման

<sup>42</sup> Բոլոր գործարքները կատարվում են մեկ տեղում:

<sup>43</sup> <https://www.e-gov.am/gov-decrees/item/23136/>



համար տեխնոլոգիական սարքավորումների, համակարգերի և նյութերի նախագծում և արտադրություն) ոլորտներում:

Հայաստանի Հանրապետության կառավարության մեկ այլ՝ 2014 թվականի փետրվարի 27-ի թիվ 231-Ա որոշմամբ «ԷՅ ԶԵՅ ԷՅ ՀՈԼԴԻՆԳ» ՓԲԸ տարածքում ստեղծվել է «ՄԵՐԻԴԻԱՆ» ազատ տնտեսական գոտի: Ազատ տնտեսական գոտու գործառնական տեսակը սահմանված է որպես արտադրաարդյունաբերական՝ ոսկերչության, ակնագործության ու ժամագործության ոլորտներում<sup>44</sup>:

Վերը շարադրվածից ակնհայտ է այն, որ ներկա փուլում առկա են արդեն իսկ ձևավորված օրենսդրական դաշտ և կիրառության օրինակներ, որոնք հնարավորություն են տալիս իրականացնել համապատասխան ձեռնարկատիրական գործունեություն ազատ տնտեսական գոտիներում: Սակայն պարզ է նաև այն հանգամանքը, որ ազատ տնտեսական գոտիների գործնական շահագործումը գտնվում է մեկնարկային փուլում: Այստեղից բխում է սույն հոդվածի շրջանակներում առաջ քաշվող հիմնադրույթը. կարող է ազատ տնտեսական գոտիների մոդելը Հայաստանում լինել հաջողված և հնարավոր կլինի արդյոք կիրառել և իրականացնել աշխարհի հաջողված ազատ տնտեսական գոտիների մոդելներից որևէ մեկը Հայաստանում: Հարցի պատասխանը, իհարկե, միանշանակ լինել չի կարող, բայց սույն հոդվածի շրջանակներում ուսումնասիրված և վերլուծված մոտեցումները կարող են օգտակար լինել հետագա ուսումնասիրությունների և հետազոտությունների համար:

Ընդհանուր առմամբ, ազատ տնտեսական գոտիների արդյունավետ շահագործման համար կարող է լինել երկու կարևոր նախապայման՝ բարենպաստ աշխարհագրական դիրք և արդյունավետ տնտեսական քաղաքականություն, ընդ որում, տնտեսական քաղաքականությունը պետք է հիմնված լինի տնտեսական բարեփոխումների հաջողված մոդելի վրա: Բարենպաստ աշխարհագրական դիրքը պետության կողմից վարվող այն արդյունավետ քաղաքականությունն է, որը հնարավորություն է տալիս առավել օպտիմալ օգտագործել իր աշխարհագրական ռեսուրսները: Արդյունավետ տնտեսական քաղաքականությունը դա մակրոտնտեսական այն հավասարակշռված քաղաքականությունն է, որը հնարավորություն է տալիս հարկաբյուջետային և դրամավարկային քաղաքականությունների արդյունավետ իրականացման արդյունքում ունենալ հավասարակշռված տնտեսական իրավիճակ և միջնաժամկետ հեռանկարում ապահովել կայուն աճի տեմպեր: Իսկ ինչ ասել է տնտեսական բարեփոխումների

<sup>44</sup> <https://www.e-gov.am/gov-decrees/item/24061/>

հաջողված մոդել, ապա դա այն մոդել է, որը հնարավորություն է տալիս կարճաժամկետ կտրվածքում ապահովել և պահպանել արդյունավետ տնտեսական քաղաքականություն:

Բարենպաստ աշխարհագրական դիրք հասկացության համատեքստում Հայաստանը, լինելով լեռնային երկիր, չունի ելք դեպի ծով, ինչը թերևս մեր տնտեսության զարգացման առաջնային խոչընդոտներից է հանդիսանում: Սակայն միևնույն ժամանակ, Հայաստանը տարանցիկ աշխարհագրական միջանցք է հանդիսանում Եվրոպայի և Ասիայի, Սև և Կարմիր ծովերի միջև՝ հնարավորություն տալով ապահովելով երկրի բացության մակարդակ<sup>45</sup>: Այս պարագայում տնտեսության առաջնային ոլորտներ են հանդիսանում գյուղատնտեսությունը, արդյունաբերությունն ու շինարարությունը: Աշխարհագրական դիրքից ելնելով է, որ միջազգային տնտեսական հարաբերություններում լայնորեն կիրառելի է Ադամ Սմիթի և Դավիթ Ռիկարդոյի բացարձակ և համեմատական առավելությունների տեսությունները (Կիրակոսյան, 2009: 729), որոնք սահմանում են երկրների՝ աշխարհագրապես առկա և ձեռքբերովի առավելությունները՝ հնարավորություն տալով ապահովելու արտաքին առևտուր: Ամբողջ աշխարհում Ավստրալիան հայտնի է իր ոչխարաբուծությամբ, Շրի Լանկան թեյով, իսկ Ռուսաստանի Դաշնությունը՝ բնական գազով: Սրանք բացարձակ առավելություններն են, մինչդեռ առավել կարևոր է համեմատական առավելությունները, որոնք հնարավորություն են տալիս աշխարհագրական դիրքը օգտագործել հասնել համեմատական առավելությունների: Նշյալ համեմատական առավելությունների արդյունավետ օգտագործման աշխարհի վառ օրինակ է հանդիսանում Չինաստանը: Զբաղեցնելով մեծ աշխարհագրական տարածք՝ Չինաստանը կիրառում է դիֆերենցացված մոտեցում՝ լեռնային տարածքներում զարգացնելով գյուղատնտեսությունը համապատասխան հարկային և այլ արտոնությունների միջոցով, նավահանգստային տարածքներում՝ ազատ տնտեսական գոտիները, իսկ բարձր ուրբանիզացված քաղաքներում՝ արդյունաբերություններն ու բարձր տեխնոլոգիաները:

Հաշվի առնելով վերոնշյալ և այլ մի շարք առանձնահատկությունները՝ սույն հետազոտության շրջանակներում փորձ է կատարվել ներկայացնելու և վերլուծելու աշխարհում ազատ տնտեսական գոտիների լավագույն մոդելները, որոնք գործում են

---

<sup>45</sup> Նման տարանցիկ միջանցքները հնարավորություն են տալիս կազմակերպել արդյունավետ բեռնափոխադրումներ, ինչպես նաև որոշ դեպքերում կազմակերպել դետալային և տեխնոլոգիական աշխատանքի կոոպերացիա

Չինաստանում <sup>46</sup> : Չինաստանի տնտեսական զարգացման և բարեփոխումների համատեքստում մեծ տեսակարար կշիռ են կազմում հենց ազատ տնտեսական գոտիները և վերջիններիս արդյունավետ շահագործման եղանակները, սակայն վերջիններս ևս ունեն իրենց օբյեկտիվ նախապայմանները: Այդ նախապայմանների շարքում կարելի է առանձնացնել արդեն նշված երկու հիմնական նախապայմանները՝ Չինաստանի աշխարհագրական բարենպաստ դիրքն ու երկրի տնտեսական բարեփոխումների քաղաքականությունը:

Չինաստանը, լինելով նախկինում միայն սոցիալիստական երկիր և ներկայումս վարչահրամայական տնտեսության տարրեր կրող երկիր, ներկայումս բավականաչափ լուրջ առաջընթաց ունի համաշխարհային տնտեսությունում: Այն սոցիալիստական-շուկայական տնտեսություն ունեցող երկիր է, որտեղ գոյություն ունի հստակ տարանջատում պետական հատվածի և մասնավոր հատվածի միջև:

Դեռևս 1820թ. Չինաստանը ընդգրկել է աշխարհի տնտեսության 32.4%-ը՝ արտահանելով առավելապես թեյ և այլ ապրանքատեսակներ: Չինաստանի Ժողովրդական Հանրապետությունը հիմնադրվել է 1949թ, սակայն մինչ 1979թ. այն ունեցել է փակ տնտեսություն և միայն 1979թ. բացել է իր դռները համաշխարհային տնտեսության առջև՝ ունենալով 10 տոկոսը գերազանցող արտահանման ծավալ: 1953-1978թթ. Չինաստանի տնտեսական բարեփոխումը անցել է արդյունաբերական զարգացման փուլ: 1970- 1980-ական թթ. Չինաստանն արդեն միացել էր զարգացած երկրների թվին և բարեփոխումների մեջ առանձնանում էին ռեսուրսների վերաբաշխման գործընթացում իրականացվող բարեփոխումները: Ներկայումս Չինաստանում մեկ շնչին ընկնող ՀՆԱ-ն կազմում է 5400 ԱՄՆ դոլար և միայն այս ցուցանիշով է, որ Չինաստանը չի դասվում զարգացած երկրների շարքին: Չինաստանի խոշորագույն քաղաքներում բնակչությունը հասնում է բավականաչափ մեծ թվաքանակի՝ Պեկինում այն կազմում է 17 մլն, Շանհայում՝ 18 մլն, Տյանջինում՝ 13 մլն և այլն<sup>47</sup>: Միայն Տյանջին քաղաքում վերջին տարիներին արտադրված տարեկան ՀՆԱ-ն կազմել է 175 մլն ԱՄՆ դոլար, իսկ քաղաքի նավահանգիստը համագործակցում է աշխարհի շուրջ 180 երկրների և տարածաշրջանների հետ այնպիսի ոլորտներում, ինչպիսիք են ավիացիան, էլեկտրաէներգիան, մետալուրգիան և այլն: Նախնական կանխատեսումներով 2020-2025թթ. Չինաստանի ՀՆԱ-ն կգերազանցի

<sup>46</sup> Special economic zones, T.Farole, G.Akinci , <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2341/638440PUB0Ext000Box0361527B0PUBLIC0.pdf>

<sup>47</sup> Free economic zones in China, Tjanjin, 2012, p.45

ԱՄՆ-ին: Չինաստանում պետական եկամուտները տարեկան աճում են 40.8 տոկոսով և կազմում ՀՆԱ-ի 20%-ը, ծառայությունների ոլորտի աճը կազմում է մոտավորապես 30%-ը, օտարերկրյա ուղղակի ներդրումները տարեկան կազմում են 1 տրիլիոն յուան, իսկ բնակչության տարեկան քաղաքայնացման (ուրբանիզացիայի) ցուցանիշը կազմում է 500.000 մարդ<sup>48</sup>:

Վերոնշյալ բավականաչափ տպավորիչ ցուցանիշները խոսում են նույնքան արդյունավետ տնտեսական բարեփոխումների քաղաքականության մասին: Չինաստանում տնտեսական բարեփոխումների երկարաժամկետ ծրագիրը իրականացվել է մի քանի հիմնական փուլերով, որոնցից առաջինը ագրարային բարեփոխումներն էին: Ագրարային բարեփոխումների համատեքստում ի հայտ եկան կոալիցիաներ, որոնց հաջող գործունեության իրականացումը խրախուսվում էր: Խրախուսումներ իհարկե եղան, որոնց հաջորդեցին հարկային պարտավորությունները: Բարեփոխումների այս փուլում մեկնարկեցին արտահանման խթանման գոտիները, իսկ ծառայությունների ոլորտում ներգրավվեցին էական օտարերկրյա ուղղակի ներդրումներ: Վերջինիս հաջորդեցին արդյունաբերական բարեփոխումները, երբ պետությունը խրախուսում է քիզնես համայնքին շահութահարկի վճարման հետաձգումով, իսկ գյուղական բնակավայրերում ձեռնարկությունների կառուցումը խրախուսվում է տեղական աշխատուժով: Գյուղական ապրանքների արտադրության ծավալների ավելացումը բերում է սպառողական գների հավասարակշռմանը և գնողունակության բարձրացմանը:

Բարեփոխումների արդյունքում 2008 թ. սկսված ֆինանսատնտեսական ճգնաժամը խիստ բացասական ազդեցություն չունեցավ Չինաստանի տնտեսության վրա մի քանի պատճառներով՝ առաջինը Չինաստանում կապը ԱՄՆ բանկային համակարգի հետ սակավ է և Չինաստանում հիմնականում գործում են պետական սեփականություն հանդիսացող բանկեր, ներքին շուկայում պահանջարկի խթանման նպատակով տնտեսության մեջ իրականացվեցին 7 մլրդ ԱՄՆ դոլարի լրացուցիչ ներդրումներ <sup>49</sup>, որոնք ուղղորդվեցին հին ապրանքատեսակները նորերով փոխարինմանը, ինչպես նաև իրականացվեց միջնաժամկետ և երկարաժամկետ արտահանման խթանում: Ճգնաժամի արդյունքում ներկայումս իրականացվում են էական հարկային բարեփոխումներ ագրարային ոլորտում,

<sup>48</sup> Free economic zones in China, Tjanjin, 2012, p.45

<sup>49</sup> Free economic zones in China, Tjanjin, 2012, p.87

մասնավորապես վերացել են գյուղատնտեսական մթերքների և ծխախոտի հարկերը: Անտառտնօրինման բարեփոխումների շրջանակներում վերջիններս 70 տարի շահագործման իրավունքով հանձնվում են օգտատերերին տարեկան 1000 ԱՄՆ դոլարին համարժեք հարկային պարտավորությունների դիմաց:

Չինական բարեփոխումների համատեքստում հաջորդ փուլը ներառում էր ենթակառուցվածքների զարգացումը, որոնք հիմնականում ներառում են ջրամատակարարման, ճանապարհների կառուցման, գյուղական բնակավայրերի բարեկարգման և այլ աշխատանքները:

Չինական բարեփոխումների մոդելի արդի կարևորագույն մոտեցումը համատեղ ձեռնարկությունների հիմնական և օտարերկրյա ուղղակի ներդրումների համար սահմանափակումներ չկիրառելն է: Ներկայումս աշխարհի շատ երկրներ կիրառում են մի շարք նախապայմաններ օտարերկրյա ուղղակի ներդրումների ներգրավման և համատեղ ձեռնարկությունների հիմնման համատեքստում. օրինակ Նորվեգիայում թույլատրվում է միայն տեղական աշխատուժի և նյութական ռեսուրսների օգտագործման դեպքում, Իսպանիայում համատեղ ձեռնարկությունների հիմնադրման ժամանակ օտարերկրյա կապիտալի մասնակցությունը չպետք է գերազանցի հիմնադրական կապիտալի 50%-ը, իսկ օրինակ Թուրքիայում թույլատրվում է հիմնել համատեղ ձեռնարկություններ և ներգրավել օտարերկրյա ներդրումներ միայն մասնավոր հատվածում: Մեծ Բրիտանիայում, Գերմանիայում, Ֆրանսիայում, Շվեյցարիայում սահմանվում են նույն արտոնություններն ու հավասար պայմանները տեղական և օտարերկրյա արտադրողների համար: Չինաստանում նման սահմանափակումներ չկան, սակայն գոյություն ունեն երկու կարևոր պայման՝ էներգախնայողության ապահովում և բնապահպանական հետևանքներ՝ այդքանով աշխարհում զբաղեցնելով երրորդ տեղը ԱՄՆ-ից և Մեծ Բրիտանիայից հետո<sup>50</sup>:

Հայաստանում ևս ներդրումների ներգրավման առումով սահմանափակումներ չկան, ավելին՝ կան արտոնություններ. 300.000 մլն ՀՀ դրամ շրջանառության դեպքում ԱԱՀ-ի վճարումը հետաձգվում է երեք տարով, ինչպես նաև սահմանամերձ տարածաշրջաններում ձեռնարկատիրական գործունեությամբ զբաղվելը ազատվում է հարկերից:

Չինաստանում հարկային և մաքսային արտոնությունները տարածվում են նաև ազատ տնտեսական գոտիների վրա: Չինաստանում ազատ տնտեսական գոտիները բաղկացած են՝

1. մաքսային վարչական տարածքից,
2. լոգիստիկ կենտրոնից,

<sup>50</sup> Free economic zones in China, Tjanjin, 2012, p.87

### 3. նավահանգստից:

Ազատ տնտեսական գոտիներ շահագործելու համար այնուամենայնիվ առկա են որոշակի նախապայմաններ՝ 1 մ քառակուսի տարածք շահագործելու նպատակով պետք է կատարվեն նվազագույնը 500 ԱՄՆ դոլարին համարժեք ներդրումներ: Կարելի է ներդնել մինչև 25 տոկոսը և մնացած ներդրումային պարտավորությունները կատարել մինչև 3 տարի: Հարկ է փաստել, որ ազատ տնտեսական գոտիների արդյունքում ՀՆԱ-ի մեջ է ներառվել 1.1 մլն ԱՄՆ դոլար: Չինական Տյանջին քաղաքի TEDA ազատ տնտեսական գոտու 1մ քառակուսուց ստացվում է 7 կգ աղ<sup>51</sup>:

Փորձելով անցկացնել համեմատական վերլուծություն չինական բարեփոխումների հետ՝ հարկ է փաստել, որ Հայաստանում նույնպես իրականացվում են տնտեսական կառուցվածքային բարեփոխումներ, որոնք կարող են հիմք հանդիսանալ տնտեսության զարգացման և այդ համատեքստում ազատ տնտեսական գոտիների զարգացման համար: Հայաստանը, ուղղակի ի տարբերություն Չինաստանի, եվրասիական և եվրասիական տնտեսական միության անդամակցության համատեքստում է իրականացնում անհրաժեշտ բարեփոխումներ՝ առանցքում պահելով կարևորագույն բարեփոխումները: Ներկայումս Հայաստանի Հանրապետության համար կարևորագույն բարեփոխումներն են ենթակառուցվածքների զարգացումը, փոքր և միջին ձեռնարկատիրության զարգացումը, կայուն տնտեսական աճի տեմպերը և այլն<sup>52</sup>: Սակայն այն կարևոր դասերը, որոնք կարելի է քաղել չինական բարեփոխումներից և ազատ տնտեսական գոտիների մոդելից, առավել առնչվում են ճկուն բարեփոխումների մոդելին, մարդկային կապիտալին առնչվող հիմնադրույթներին և այլն: Վերջին տարիների պաշտոնական վիճակագրությունը փաստում է այն, որ 2014 թվականին Հայաստանի Հանրապետության տնտեսական աճը կազմել է 4.1 տոկոս, որի արդյունքում վերականգնվել է նախաճգնաժամային ՀՆԱ-ի մակարդակը, որն էլ ուղեկցվել է տնտեսության բոլոր ճյուղերում վերականգնման ցուցանիշներով՝ բացառությամբ շինարարության: 2014 թվականին ՀՀ արտաքին ապրանքաշրջանառությունը նախորդ տարվա համեմատ աճել է 1.0 տոկոսով. արտահանումն աճել է 2.7 տոկոսով՝ կազմելով 1519.3 մլն ԱՄՆ դոլար, իսկ ներմուծումն աճել է 0.4 տոկոսով՝ կազմելով 4401.6 մլն ԱՄՆ դոլար: Հարկաբյուջետային քաղաքականության մոտեցումը վերոնշյալ զարգացումների ներքո 2013 և 2014 թվականներին եղել է բազմակողմ և միաժամանակ հավասարակշռված: Ընդ որում, նպատակ

<sup>51</sup> Free economic zones in China, Tjanjin, 2012, p.49

<sup>52</sup> Armenian Development Strategy, p.10

էր դրվել պետական քաղաքականության միջոցառումների իրականացմամբ նպաստել տնտեսության վերականգնմանը՝ չխաթարելով մակրոտնտեսական և հարկաբյուջետային կայունությունը:

2014 թվականի տնտեսական զարգացումների արդյունքներով համախմբված բյուջեի ընդհանուր եկամուտները կազմել են ՀՆԱ-ի 26.0%-ը: Հարկաբյուջետային քաղաքականության մոտեցումը եղել է բազմակողմ և միաժամանակ հավասարակշռված: Ներկայումս պարտքային բեռի մակարդակը գտնվում է կառավարելիության շրջանակներում՝ 2014 թվականի դեկտեմբերի 31-ի դրությամբ ՀՀ արտաքին պետական պարտքը (ՀՀ կառավարության և ՀՀ կենտրոնական բանկի արտաքին պարտավորություններ) կազմել է 3,785.2 մլն ԱՄՆ դոլար 2013 թվականի՝ 3,899 մլն ԱՄՆ դոլարի համեմատ (ՀՆԱ-ի 37.0%՝ թույլատրելի 60% շեմի պարագայում): ՀՀ կառավարությունը, ընդլայնելով պարտքի կառավարման գործիքակազմը, 2013 թվականին առաջին անգամ մուտք է գործել միջազգային կապիտալի շուկա՝ թողարկելով 7 տարի մարման ժամկետով 700 մլն ԱՄՆ դոլար ծավալով եվրապարտատոմսեր (եկամտաբերությունը՝ 6.0%)<sup>53</sup>: Վերոնշյալ տնտեսական ցուցանիշների կայունությունն ու աճը փաստում են այն հանգամանքը, որ Հայաստանում ևս իրականացվում է արդյունավետ տնտեսական քաղաքականություն, որը հետագայում կարող է հիմք հանդիսանալ ազատ տնտեսական գոտիների շահագործման, կազմակերպման, կառավարման ու տնտեսության զարգացման համար:

Ազատ տնտեսական գոտիների ձևավորումը Հայաստանում, ինչպես և յուրաքանչյուր երկրում ունի առանձնակի կարևոր նշանակություն, որոնց միջոցով լուծվում են բազմաթիվ հիմնախնդիրներ: Ազատ տնտեսական գոտիներն այդ առումով բազմատեսակ են, որոնք մասնավորապես հանգում են հետևյալին.

1. Ազատ տնտեսական գոտիները տանում են աշխատանքի միջազգային բաժանման խորացմանը, որոնց շրջանակներում ստեղծվում են մրցունակ ապրանքներ, հետևաբար մեծանում են երկրի արտարժույթային մուտքերը: Եթե երկիրն այս կամ այն պատճառով չի կարող իր տնտեսությունը բացել ամբողջ աշխարհի առջև, ապա ազատ տնտեսական գոտիների միջոցով կարող է ոչ միայն զարգացնել տնտեսությունը, այլև ստեղծել մրցունակ ապրանքներ:

2. Ազատ տնտեսական գոտիների ձևավորումը հաճախ հետապնդում է երկրի ազգային շուկան բարձրորակ ապրանքներով ապահովելու

---

<sup>53</sup> ՀՀ ֆինանսների նախարարության մակրոտնտեսական ցուցանիշների ամփոփ տեղեկատվություն, [www.minfin.am](http://www.minfin.am)

խնդիրը, ինչպես նաև ներմուծմանը փոխարինող ապրանքների արտադրությանը այդ տարածքներում կազմակերպելու խնդիրը:

3. Ազատ տնտեսական գոտիների ձևավորման նպատակներից է նաև այդ տարածքներում մշակութային, զբոսաշրջային, բուժարարատողջարանային ծառայությունների զարգացումը, որն իր հերթին տանում է այդ երկրի արտարժույթային մուտքերի մեծացմանը:

4. Գիտատեխնիկական առաջընթացի զարգացումը խթանելու, ինչպես հայրենական, այնպես էլ օտարերկրյա գիտատեխնիկական մշակումները ներդնելու նպատակով ազատ տնտեսական գոտիների ձևավորումը հանդիսանում է համաշխարհային տնտեսության մեջ լայն տարածում ստացած տեխնոպարկերի (տեխնոպոլիսների) ձևավորման նպատակը:

5. Հաճախ ազատ տնտեսական գոտիները հնարավորություն են տալիս այդ տարածքում իրականացնել բարձրորակ մասնագետների, ինժեներատեխնիկական կադրերի, կառավարիչների պատրաստում և վերապատրաստում:

6. Ազատ տնտեսական գոտիների նպատակը առանձին դեպքերում այս կամ այն երկրի տնտեսության վերականգնումն է սեփական ներդրումների ֆինանսավորման հիման վրա: Այսպես օրինակ՝ 80-ական թթ. սկզբներին ԱՄՆ-ում և Մեծ Բրիտանիայում ձևավորված ազատ տնտեսական գոտիները նպատակ ունեին աշխուժացնել մանր և միջին ձեռնարկատիրությունը: Այդ տարածքներում ներդրումներ էին կատարում միայն տեղացի ներդրողները (ինվեստորները), և արտոնությունները շատ ավելի բարենպաստ էին, քան գործում են այսօր ընդհանուր սկզբունքով գործող ազատ տնտեսական գոտիներում: Ջարգացող երկրներն իրենց տնտեսությունն աշխուժացնելու նպատակով ներգրավում են նաև օտարերկրյա ներդրողներին (ինվեստորներին):

7. Ձևավորելով ազատ տնտեսական գոտիներ՝ առանձին երկրներն այդ ճանապարհով փորձում են արդիականացնել իրենց տնտեսությունը՝ վարչահրամայական տնտեսավարման ձևերից սահուն կերպով անցնել շուկայական հարաբերությունների: Այդ նպատակը հատկապես իրականացվեց Չինաստանում: Այստեղ ձևավորված ազատ տնտեսական գոտիներն աստիճանաբար ապացուցեցին շուկայական հարաբերությունների անհրաժեշտությունը, ազատեցին այդ երկրների իշխանություններին տնտեսական ցնցումներից: Ազատ տնտեսական գոտիները Չինաստանում հանդիսանում էին 21-րդ դարի տնտեսական մոդելի ձևավորման հիմքը:

Ամփոփելով հարկ է նշել, որ չինական բարեփոխումների մոդելը, որը հիմք հանդիսացավ երկրի տնտեսության արդիականացման և նաև ազատ տնտեսական գոտիների շահագործման համար բավականաչափ



արդյունավետ էր: Հայաստանում ևս իրականացվում են այն անհրաժեշտ տնտեսական բարեփոխումները, որոնք կարող են հիմք հանդիսանալ ազատ տնտեսական գոտիների շահագործման և արդյունավետության ապահովման համար:

Ի վերջո ազատ տնտեսական գոտիները նպաստելու են օտարերկրյա կապիտալի ներգրավմանը, բարձրորակ ինժեներատեխնիկական կադրերի, մասնագետների, բանվորների զբաղվածության մեծացմանը, երկրի արտարժույթային մուտքերի ավելացմանը, ինչպես նաև ազատ տնտեսական գոտուց դուրս գտնվող ձեռնարկությունների վերազինմանը: Ազատ տնտեսական գոտիների համատեքստում Հայաստանը կարող է նաև ծառայել այսպես կոչված «տարանցիկ գոտի» եվրոպական և ասիական շուկաների միջև: Ազատ տնտեսական գոտիների էապես կարող են նպաստել նաև գիտելիքահենք տնտեսության զարգացմանը՝ օգտագործելով ՀՀ-ում առկա ներուժը:

Միևնույն ժամանակ, ներկայումս ազատ տնտեսական գոտիների հնարավոր զարգացումները կարելի է դիտարկել Եվրասիական տնտեսական միության անդամակցության շրջանակներում դեպի միության և երրորդ երկրներ ապրանքներ և հումք արտահանման համատեքստում:

#### **ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ**

1. Ломакин, В.К. 2012. «Международная экономика», Москва.
2. Գ.Ե. Կիրակոսյան «Տնտեսագիտության տեսություն», Երևան, 2009թ.
3. Free economic zones in China, Tjanjin, 2012.
4. Шмонов Н.Н. 2010. «Историческое исследование проблем развития особых экономических зон».
5. Farole, T. & Akinc, G. "Special Economic Zones. Progress, Emerging Challenges and Future Directions" <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2341/638440PUB0Exto00Box0361527B0PUBLIC0.pdf>.
6. The Economist, April 2015 <http://www.economist.com/news/leaders/21647615-world-awash-free-trade-zones-and-their-offshoots-many-are-not-worth-effort-not>.
7. Kyoto Convention <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/cefact/recommendations/kyoto/ky-f1-e0.htm>.
8. [http://www.usitc.gov/publications/332/us\\_trade\\_policy\\_since1934\\_ir6\\_p ub4094.pdf](http://www.usitc.gov/publications/332/us_trade_policy_since1934_ir6_p ub4094.pdf).
9. «Ազատ տնտեսական գոտիների մասին» ՀՀ օրենք:

10. Armenian Development Strategy.
11. ՀՀ էկոնոմիկայի նախարարություն: [www.mineconomy.am](http://www.mineconomy.am)
12. ՀՀ ֆինանսների նախարարություն: [www.minfin.am](http://www.minfin.am)
13. Հայաստանի Հանրապետության էլեկտրոնային կառավարում: [www.e-gov.am](http://www.e-gov.am)

#### **ЛАРИСА АРУТЮНЯН- ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СВОБОДНЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗОН В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ ПО МОДЕЛИ КИТАЙСКИХ РЕФОРМ**

В статье рассматриваются такие экономические категории, как свободные экономические зоны и зоны свободной торговли. Отмечается, что в РА действует соответствующая правовая база для эксплуатации свободных экономических зон. В статье выявлены основные показатели, которые необходимы для развития свободных экономических зон: благополучное географическое местоположение и эффективная экономическая политика, основанная на модели благополучных реформ. В статье также представляется современная модель китайских реформ, анализы и гипотезы, которые могут способствовать развитию свободных экономических зон в РА.

#### **LARISA HARUTYUNYAN- PERSPECTIVES FOR THE DEVELOPMENT OF FREE ECONOMIC ZONES IN THE REPUBLIC OF ARMENIA BY THE CHINESE REFORMS MODEL**

This article looks into the main economic categories such as free economic zones and free trade areas. The article claims that the appropriate legal basis for the functioning of the special economic zones is currently available in the RA. The article also introduces the analysis of two main issues for the development of the free economic zones: favourable geographical situation and effective economic policy based on the successful reform model. The Chinese reform model is also discussed in the article. The results and analyses of the article brings to a proposition that the RA economic reforms can contribute to the development of the special economic zones.

**ՀՀ ԲԱՆԿԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԴԵՐԸ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ  
ՖԻՆԱՆՍԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

**ԼՈՒՍԻՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ բանկային համակարգ, բանկային համագործակցություն կրթության ոլորտում, ուսանողական վարկ, պեդագոգական շրջանակներում տրամադրվող վարկ, ուսանողական քարտեր, կրթության ոլորտում տրամադրվող արտոնություններ:*

Ներկայիս սոցիալ-տնտեսական պայմաններում կրթության ֆինանսավորման դժվարություններ են առաջացել, և հետևաբար կրթություն ստանալու հնարավորությունը ոչ բոլորին է հասանելի: Հասարակության սոցիալ-տնտեսական պայմաններում ոչ բոլորն են կարող կրթություն ստանալ: Սակայն վերջին տարիներին խնդրի լուծման համար իրենց օժանդակությունն են ցուցաբերում Հայաստանի Հանրապետության առևտրային բանկերը՝ տրամադրելով տարատեսակ ծառայություններ՝ ներգրավում ավանդներ, տրամադրում վարկեր, թողարկում քարտեր և այլն: Սույն հոդվածի հիմնական նպատակն է ներկայացնել բանկային համակարգի համագործակցությունը կրթության ոլորտի՝ մասնավորապես ուսումնական հաստատությունների հետ, բացահայտել կրթության ֆինանսավորման համար տրամադրվող վարկերի էությունը, պարզել Հայաստանի Հանրապետության առևտրային բանկերի կողմից տրամադրվող վարկերի պայմանները ու դրանց դրական ազդեցությունը կրթության հասանելիության վրա:

ԻՍՀՄ փլուզումից հետո Հայաստանի Հանրապետությունը հայտնվեց անցումային փուլում, այսինքն անցում կատարվեց վարչահրամայական հասարակարգից շուկայական տնտեսության: Իրականում անցումային շրջանը բարդ գործընթաց է և իր մեջ ներառում է տնտեսական գործունեությունը կարգավորող հետևյալ միջոցառումները՝

- իրավական կառույցի ստեղծում մասնավոր ոլորտի համար,
- նոր մասնավոր ոլորտի հարկազանձման համակարգի մշակում,
- հաշվապահական հաշվառման մշակում,
- սեփականության իրավունքի սահմանում,
- միջազգային ապրանքային և արժույթային փոխանակություն,
- գների բարեփոխումներ,
- սոցիալական պաշտպանվածություն,
- մակրոտնտեսական կայունացում,

- Ֆինանսական համակարգի կայունացում:

Առևտրային բանկերը այնպիսի տնտեսական կառույցներ են, որոնց հիմնական գործունեությունն ուղղված է ազատ դրամական միջոցների հավաքագրմանը, վարկերի տրամադրմանը, դրամական հաշվարկների կատարմանը, թղթադրամների և տարբեր արժեթղթերի թողարկմանը և այլն: Բանկ բառը առաջացել է իտալերեն «banca» բառից և նշանակում է դրամական սեղան: Միջնադարյան իտալացի դրամափոխները որոշակի տեղում շարում էին իրենց դրամները փոխանակելու համար: Սակայն ժամանակի ընթացքում այդ գործառույթները առավել կատարելագործվել են և ներկայումս բանկերը կարևոր դեր են խաղում ոչ միայն դրամական ու ֆինանսական գործարքների, այլև ողջ տնտեսության ոլորտում, որովհետև վերաբաշխում են դրամական միջոցները տնտեսության տարբեր ճյուղերի ու արտադրությունների միջև՝ միևնույն ժամանակ հավաքագրելով բնակչության ազատ դրամական միջոցները:

Ներկայումս ՀՀ առևտրային բանկերը սերտ համագործակցում են նաև ուսումնական հաստատությունների հետ՝ տրամադրելով քարտեր և վարկեր: Համագործակցության կարևորագույն բաղադրիչներից կարելի է նշել քարտային համագործակցությունը: Այսօր մի շարք ուսումնական հաստատություններ՝ դպրոցներ, պետական և ոչ պետական մի շարք բուհեր սերտ համագործակցում են բանկերի հետ՝ բացելով բանկերում համապատասխան հաշիվներ և ստանալով քարտեր: Քարտային համագործակցությունը կայանում է հիմնականում աշխատավարձային քարտեր տրամադրելով: Աշխատավարձային քարտն ունի մի շարք առավելություններ. նախ այն, որ քարտի միջոցով ավելի դյուրին է դառնում աշխատավարձ ստանալը, բացի այդ տարբերվում են մի շարք արտոնություններով, առավել մատչելի է սպասարկման սակագները, կանխիկացման գումարը և այլն: Հարկ է նշել, որ քարտային համակարգով աշխատավարձ ստանալու դեպքում հնարավոր է բացել վարկային գիծ կամ ստանալ օվերդրաֆտի հնարավորություն, որը հնարավորություն է տալիս առավել հեշտ ձեռք բերել վարկեր՝ առանց աշխատանքի վայրից տեղեկանք ներկայացնելու: Հնարավոր է ստանալ աշխատավարձի մինչև առավելագույնը վեցապատիկը: Օրինակ ԲՏԱ բանկը տրամադրում է առավելագույնը եռապատիկը<sup>54</sup>, իսկ Ամերիա բանկը տրամադրում է առավելագույնը 1,000,000 ՀՀ դրամ, իսկ ներկայումս կան բանկեր, որոնք առավել մատչելի վարկեր են տրամադրում հենց կրթական ոլորտի աշխատակիցների, մասնավորապես ՎՏԲ Հայաստան բանկը ուսուցիչներին տրամադրում է մինչև 800,000 ՀՀ դրամ վարկային գիծ, իսկ աշխատանքի վայրից

<sup>54</sup> ԲՏԱ Բանկ - [http://www.bta.am/am/Overdraft\\_MasterCard](http://www.bta.am/am/Overdraft_MasterCard)

տեղեկանք ներկայացնելու դեպքում սահմանաչափը կարող է բարձրանալ: Բացի այդ քարտերը ունեն որոշակի առավելություններ, մասնավորապես զեղչային ճկուն համակարգ է գործում անկանխիկ գործարքները կատարելու դեպքում, դրանից բացի անկանխիկ գործարքների դեպքում տրամադրվում է cash-back ծառայությունը, որը անկանխիկ գործարքների դեպքում քարտապանի հաշվին հետ է վերադարձնում գործարքի 1-5 տոկոսի չափով գումար:

«Ն առևտրային բանկերը համագործակցում են նաև ուսանողների հետ, քանի որ բանկերը օժանդակում են ուսանողներին կրթության ֆինանսավորման գործընթացում: Ներկայումս կան մի շարք բանկեր, որոնք ունեն ուսանողների համար նախատեսված քարտեր, որոնք նախատեսված են ինչպես կրթաթոշակների համար, այնպես էլ սպասարկման սովորական վիզա կամ մաստեր քարտեր: Կրթաթոշակների համար նախատեսված քարտերը տրամադրվում են պետության կողմից սուբսիդավորվող համակարգում սովորող ուսանողներին, և այդ քարտերն ունեն նույն արտոնությունները, ինչը նախատեսված է նաև ուսումնական հաստատություններում աշխատողների քարտերը: Բացի դրանից գերազանց առաջադիմությամբ ուսանողներին տրամադրվում են լրացուցիչ արտոնություններ: Կան նաև այսպես կոչված ուսանողական քարտ՝ student – card, որը նախատեսված է ոչ միայն պետության կողմից սուբսիդավորվող համակարգի ուսանողների համար: Քարտը, ի տարբերություն կրթաթոշակային քարտի, ունի վարկային գիծ բացելու հնարավորություն, ընդ որում վարկային գիծ տրամադրվում է սպառողական վարկի պայմաններով՝ այն է մինչև 22 տոկոս տարեկան տոկոսադրույք<sup>55</sup>: Սակայն ուսանողների համար ամենից կարևոր պրոդուկտը ուսանողական վարկն է:

Ուսանողական վարկը դրամավարկային յուրահատուկ միջոց է, որի շնորհիվ հնարավոր է դառնում մարդու մտավոր ներուժի մեջ ներդրում կատարելով օժանդակել ուսումնական գործընթացին: Մասնագիտական կրթության մեջ կատարվող ներդրումները զարգացման ռազմավարության հիմնական ուղղություններից մեկն են և կոչված են ապահովելու հասարակության լիարժեք և համակողմանի զարգացումը: Ուսանողական վարկերը կնպաստեն, որ կրթություն ստանալու ցանկություն ունեցողներն ունենան նաև այն ստանալու հնարավորություն, իսկ պետությունը կունենա բարձրորակ կադրեր, որոնց շնորհիվ կզարգանա երկրի տնտեսությունը:

---

<sup>55</sup> Ակբա կրեդիտ ազրիկոլ բանկ- <http://www.acba.am/hy/individuals/choose-a-card/special-cards/Visa-Student>

Վարկային հարաբերությունների կիրառումը մասնագիտական կրթության ոլորտում պետք է իրականացվի ելնելով դրա նշանակությունից և առանձնահատկություններից: Այստեղ շուկայական հարաբերությունների ձևավորման և զարգացման պայմաններից մեկը՝ դրամավարկային, հատկապես վարկային հարաբերությունների հնարավորությունների առավել լրիվ օգտագործումն է:

Մասնագիտական կրթության ոլորտում տնտեսական հարաբերությունները դարձնում են վարկային հարաբերությունների օգտագործումն օբյեկտիվ անհրաժեշտություն և միաժամանակ ոլորտի գործունեության արդյունավետության բարձրացման ու զարգացման կարևոր ֆինանսական ազդակ: Այստեղ, սուբյեկտների միջև առաջացող վարկային հարաբերությունների վրա անմիջականորեն ազդում են կրթական ոլորտի գործընթացները: Դրանցից ելնելով պետք է իրականացվի վարկավորման տրամադրման, մարման, տոկոսների հաշվարկման, վճարման պայմանները և այլն: Հիմնական խնդիրը, որին ուղղված է կրթական վարկավորումը, այն խնդիրների լուծումն է, որոնք գոյություն ունեն կրթության բնագավառում՝ այսինքն՝ անհրաժեշտ կրթության բացակայություն, ցածր վարձատրվող աշխատանք, միջոցների պակաս կրթություն ստանալու համար:

Վերցնելով ուսանողական վարկ՝ վարկառուն հնարավորություն է ստանում վերադարձնելու վարկը իր ֆինանսական վիճակի և սոցիալական կարգավիճակի բարելավելուց հետո: Այսինքն ուսանողական վարկի էությունը այն է, որ ֆիզիկական անձը, որը կրթություն ստանալու ցանկություն ունի, սակայն չունի բավարար չափով միջոցներ ուսումնական վարձը վճարելու համար, վերցնում է երկարաժամկետ վարկ, որը մարում է ապագայում ստացվող եկամուտից:

Բարձրագույն կրթություն ստանալու հնարավորությունը, որը հնարավոր է դառնում փոխառու միջոցների հաշվին, բարձրացնում է աշխատանքի շուկայի արդյունավետությունը: Կրթության բնագավառում վարկավորման համակարգի ներդրումը թույլ է տալիս նաև ընդլայնել կրթական ծառայությունների շուկան, բարձրացնել սպառողների պահանջարկը կրթական ծառայությունների նկատմամբ: Դրա շնորհիվ հնարավոր է համատեղել կրթության վճարելիությունը և մատչելիությունը: Հաճախ ուսանողական վարկը նույնացվում է սպառողական վարկի հետ, սակայն այն պետք է տարբերվի սպառողական վարկից, չնայած որ ներկայումս Հայաստանի Հանրապետության գործող բանկերից շատերի մոտ ակնհայտ տարբերություն չի նկատվում: Պետք է հավելել, որ ուսանողական վարկը հաճախ բնութագրվում է որպես սպառողական վարկի մի տեսակ այն պատճառով, որ որպես վարկառու հանդես են գալիս ֆիզիկական անձիք: Սպառողական վարկավորման ժամանակ

պահպանվում են ավանդական վարկային հարաբերությունները և վարկավորման սկզբունքները, այսինքն՝ տոկոսադրույքը սահմանվում է շուկայական դրույքին համապատասխան:

Ուսանողական վարկերի ներգրավումը մասնագիտական կրթության ֆինանսավորման ոլորտ, ստեղծում է մի շարք առավելություններ տարբեր շահակիցների համար:

*Ուսանողների* համար հնարավորություն է ստեղծում ստանալ ֆինանսավորման միջոցների լրացուցիչ աղբյուր՝ կրթության դիմաց վճարումը կատարելու համար, ապահովում են կրթություն ստանալու հավասար պայմաններ (այսինքն՝ միջոցների բացակայությունը չի կարող արգելք հանդիսանալ կրթություն ստանալու հարցում, ինչը նպաստում է սոցիալական մթնոլորտի բարելավմանը), ընդլայնվում են ուսումնական հաստատության ընտրության հնարավորությունները, բարձրանում է պատասխանատվությունը մասնագիտության ընտրության և կրթական մակարդակի նկատմամբ, հնարավորություն է ստեղծվում վարկ ստանալ ոչ միայն կրթության, այլ նաև անհրաժեշտ գույքնթաց ծախսերի կատարման համար, հնարավորություն է ստեղծվում կրթություն ստանալ երկրի սահմաններից դուրս:

*Ուսումնական հաստատությունների* համար՝ բարձրանում է կրթական գործընթացի արդյունավետությունը, ինչին նպաստում է լիարժեք և մրցունակ գիտելիքներ ստանալու հարցում սովորողների շահագրգռվածությունը, առաջանում է ուսանողների վրա ազդելու, նրանց խրախուսելու կարևոր ազդակ, ֆինանսավորման արտաբյուջետային աղբյուրների ընդլայնումն ուսումնական հաստատություններին հնարավորություն է տալիս մեծացնել ֆինանսական ինքնուրույնությունը միջոցների ծախսման հարցում, ապահովվում է ուսումնական հաստատության և աշխատանքային շուկայի միջև փոխադարձ կապի ստեղծումը:

*Պետության* համար՝ բարձրանում է հասարակության մաս կազմող անձանց ընդհանուր կրթական մակարդակը, քանի որ հասարակության մեջ մեծանում են կրթություն ստացած անձանց թիվը, ստեղծվում են հիմքեր երկրի տնտեսական աճի համար, ապահովվում է հատկացվող բյուջետային միջոցների առավել արդյունավետ օգտագործումը:

*Գործատուների* համար՝ ապահովվում է մասնագիտական որակավորում ստացած աշխատուժի ներհոսք:

Վարկային կազմակերպությունների համար՝ ընդլայնվում է հաճախորդների թվաքանակը, բարձրանում է վարկանիշը՝ որպես սոցիալական ծառայություն մատուցող կազմակերպություն: Եվրոպական մի շարք երկրներում վարկի և տոկոսների վերադարձը իրականացվում է սահմանված ժամկետներում (սովորաբար 7-15 տարի): Հայաստանի

Հանրապետությունում վարկի տոկոսները մարվում են վարկը ձեռք բերելու հաջորդ իսկ ամսից, իսկ մայր գումարը ցանկության դեպքում կարելի է մարել ուսումնառության ավարտին: Հոլանդիայում 1986թ-ին ընդունված Ուսանողների օժանդակության մասին օրենքի համաձայն ստեղծվեց ուսանողների ֆինանսական օժանդակության համակարգ: Չնայած տարիների ընթացքում կատարված բարեփոխումներին, այդ համակարգի հիմնական տարրերը մնացել են նույնը: Դրանք ներկայացվում են երեք առանցքային ուղղություններով. ցերեկային ուսուցման բոլոր ուսանողները ուսումնական հաստատության ներկայացմամբ ստանում են բազային դրամաշնորհ ուսումնական ծրագրի տևողության ժամկետով, սովորաբար 4-5 տարվա համար: Ուսանողները կարող են ստանալ լրացուցիչ դրամաշնորհներ այն դեպքում, երբ նրանց ծնողները ստանում են սահմանված շեմից ցածր գումար: Այդ դրամաշնորհը տարածվում է անվանական ուսուցման ողջ ժամանակահատվածի վրա և հանդիսանում է կապակցված դրամաշնորհ՝ ինչպես բազային դրամաշնորհը: Գործում է ուսանողների սուբսիդավորման երկու տարիֆներ: Մեկը խիստ գործնական բնույթ կրող ծրագրերի համար, մյուսը հասարակական -գիտական բնույթ կրող ծրագրերի համար:

Ներկայումս կրթության ֆինանսավորումը բավականին լուրջ խնդիր է, սակայն կան պետություններ, որտեղ կրթությունը անվճար է, օրինակ, Շվեյցարիայում: Լրացուցիչ ծախսերը/բնակվելու, գրքերի/ կատարվում են ուսանողների կողմից: Նրանք կարող են նաև այդ ծախսերը կատարելու համար վարկ վերցնել պետական վարկային գրասենյակից(ուսանողների մոտ 95%-ը: Եթե ուսանողը չի հաղթահարում նախատեսված տարեկան կամ կիսամյակային ուսումնական ծրագիրը, պետությունը մեխանիկորեն դադարեցնում է վճարումները: Վճարումները կատարվում են այն պահից, երբ ուսանողները այլևս չեն ստանում ֆինանսական օգնություն, որը սովորաբար լինում է վեց ամսից հետո սկսած: Վճարումները կախված են փոխառուի եկամուտների մակարդակից՝ պետք է վճարել տարեկան եկամտի 4%-ը հարկային համակարգի միջոցով: Ֆինլանդիայում ուսումնական վարկեր կարելի է ստանալ միայն բանկերից (լրացուցիչ ծախսերը ֆինանսավորելու համար): Ուստի վարկային տոկոսադրույքները տարբեր են և որոշվում են պայմանագրով: Պետությունը երաշխավորում է վարկերի վերադարձը և իր վրա է վերցնում տոկոսների վճարումը, երբ փոխառուն չունի աշխատանք, անցել է զինվորական ծառայության կամ արձակուրդում է երեխայի խնամքի համար: Մի շարք երկրներում ուսման ընթացքում ուսանողները ազատված են վարկերի մարման պարտականությունից: Որոշ երկրներում ուսանողները ուսման ընթացքում տոկոսային վճարումներ ևս չեն



կատարում: Վարկերի մարումն իրականացվում է ուսման ավարտից հետո որոշակի ժամանակահատվածից սկսած, սովորաբար մեկ-երկու տարի հետո: Վարկերի վերադարձման յուրահատուկ սխեմաներից մեկը տրամադրում է, այսպես կոչված, եկամուտներով պայմանավորված վարկը: Դրանց էական առանձնահատկությունը պայմանավորված է նրանով, որ եթե փոխառուի տարեկան եկամուտը ցածր է լինում սահմանված նվազագույնից, ապա վճարումները դադարեցվում են մինչև եկամուտները չգերազանցեն սահմանված նվազագույնը: Այս տեսակի վարկեր տրամադրվում են Շվեյցարիայում, Մեծ Բրիտանիայում, Ավստրալիայում, Նոր Զելանդիայում և այլն: Այսպիսի մոտեցումը կրթությունը դարձնում է բավականին մատչելի հատկապես հասարակության քիչ ապահովված շերտերի համար: Կրթության վարկավորման ամենազարգացած համակարգը գործում է ԱՄՆ-ում: Վերջինիս տարբերակիչ առանձնահատկությունը կայանում է նրանում, որ գրեթե յուրաքանչյուր անձ հնարավորություն ունի կրթություն համար ստանալու համապատասխան միջոցներ: ԱՄՆ-ում բարձրագույն կրթությունը ամբողջությամբ վճարովի է և ուսման վճարները բավականին բարձր են( տարեկան միջինը 12-35 հազար ԱՄՆ դոլար): Ուսանողների մեծ մասը պետությունից, հասարակական և մասնավոր կազմակերպություններից ստանում է ֆինանսական օգնություն՝ կրթական վարկերի, կրթաթոշակների, դրամաշնորհների տեսքով: Կրթաթոշակները սովորաբար տրամադրվում են ուսման ընթացքում որոշակի հաջողությունների հասնելու դեպքում: Դրանք կախված չեն ուսանողի ֆինանսական վիճակից և չեն վերադարձվում: Դրամաշնորհները ևս չեն վերադարձվում, սակայն դրանք կախված չեն ուսանողի առաջադիմությունից և սովորաբար տրվում են այն դեպքերում, երբ ուսանողը ի վիճակի չէ վճարել ուսման դիմաց: Փոխառությունները տրամադրվում են կախված ինչպես ֆինանսական անհրաժեշտությունից, այնպես էլ անկախ ամեն ինչից և շատ հաճախ զեղչերով: Ֆինանսական օգնության աղբյուրներ կարող են լինել պետական բյուջեն, տեղական բյուջեն, մասնավոր հիմնադրամները, առանձին անհատներ, կրոնական և հասարակական կազմակերպություններ, ակումբներ և այլն: Նրանց կողմից տրամադրվող ֆինանսական օգնության մասին տեղեկատվություն կարելի է ստանալ անմիջապես նրանցից կամ ուսումնական հաստատություններից, ուսումնական կենտրոններից, ԱՄՆ Կրթության դեպարտամենտից:

Որպես կանոն, ուսանողական վարկերի տրամադրման սխեմաները առավելապես պետական են, սակայն ԱՄՆ-ում ավելի շատ տարածված են այն սխեմաները, որոնք ղեկավարվում են մասնավոր համալսարանների և մասնավոր գործակալությունների կողմից:

Վերջիններս իրենց գործունեությունից ստանում են նաև շահույթ: Նույն կերպ են գործում նաև առևտրային բանկերը, որոնք սեփական նախաձեռնությամբ տրամադրում են վարկեր: Ուսանողական վարկավորման հիմնական նպատակը՝ բոլոր ցանկություն և ունակություն ունեցողներին կրթություն ստանալու համար հավասար պայմանների ապահովումն է՝ մատչելի և արդյունավետ գործող համակարգի ստեղծման միջոցով, որպեսզի ֆինանսական միջոցների բացակայության պատճառով ոչ ոք զրկված չլինի այդ հնարավորությունից: Դա թույլ կտա մեծացնել բնակչության վճարունակ պահանջարկը և միաժամանակ ընդլայնել և աշխուժացնել կրթական ծառայությունների շուկան: Այս խնդիրը կարևորվում է նաև Հայաստանի Հանրապետությունում, առավել ևս բարձրագույն կրթության երկաստիճան համակարգի ներդրման գործընթացում, որը կպահանջի լրացուցիչ ծախսեր, ուստի և ֆինանսավորման լրացուցիչ աղբյուրներ:

Հայաստանի Հանրապետությունում վարկերը տրամադրվում են ինչպես պետական այնպես էլ ոչ պետական բուհերի ուսանողներին: Ընդ որում վարկերը տրամադրվում են ինչպես պետական ծրագրի շրջանակներում, այնպես էլ պետական ծրագրի շրջանակներից դուրս, որոնց պայմանները էականորեն տարբեր են: Պետական ծրագրի շրջանակում վարկերը տրամադրվում են 12 տոկոս տարեկան տոկոսադրույքով, որից պետությունը սուբսիդավորում է 2 տոկոսը, իսկ գերազանց առաջադիմություն ունեցող ուսանողներին սուբսիդավորում է 3 տոկոս<sup>56</sup>: Վարկի առավելագույն գումարը 1,800,000 ՀՀ դրամն է, որը տրամադրվում է չորս հավասարաչափ մասնաբաժիններով: Վարկի մարման պայմաններից ելնելով հնարավոր է ուսումնառության ընթացքում մարել միայն տոկոսավճարը, իսկ մայր գումարը մարել հաջորդիվ վեց տարիներ ընթացքում: Ընդ որում պետական ծրագրի շրջանակներում տրամադրվող վարկերը տրամադրվում են չորս հավասարաչափ մասերով, որոնցից յուրաքանչյուր չափաբաժինը չպետք է գերազանցի 450 000 դրամը: Վարկը տրամադրվում է 4 անընդմեջ կիսամյակների համար, հակառակ դեպքում, հրաժարվելով որևէ մասնաբաժնից, հաջորդիվ հնարավորություն չի ընձեռնվի նույն պայմաններով ձեռք բերելու վարկը: Բայց կան առևտրային բանկեր, որոնք տրամադրում են ուսանողական վարկեր ոչ պետական ծրագրի շրջանակներում: Հարկ է նշել, որ պետական ծրագրի շրջանակներում տրամադրվող վարկերը ավելի դժվար են տրամադրվում, իսկ այն բանկերը, որոնք պետական ծրագրի շրջանակներում չեն տրամադրում, ավելի բարձր տոկոսադրույքով են տրամադրում: Այս

<sup>56</sup> ՎՏԲ Հայաստան բանկ <http://vtb.am/retail/credits/student/index.php>

դեպքում վարկերը հասնում են մինչև 18-22 տոկոս<sup>57</sup>: Սա արդարացված չէ ուսանողական վարկի պարագայում, քանի որ այն համարյա սպառողական վարկի տոկոսադրույքով է տրամադրվում, իսկ ուսանողական վարկի առանձնահատկությունը պետք է լինի հենց իր ցածր տոկոսադրույքը: Բացի այս հարկ է նշել, որ Հայաստանի Հանրապետությունում վարկերի տոկոսների աճ նկատվել է հենց 2015 թվականին, ինչը պայմանավորված է 2014 թվականի դեկտեմբեր ամսի փոխարժեքի տատանումներով, որ մեծ ազդեցություն ունեցավ բանկային համակարգի վրա. բանկերի դրամական միջոցները նվազեցին, որն էլ հանգեցրեց նրան, որ բանկերը որոշակի ժամանակահատված դադարեցին տրամադրել վարկեր: Պետք է նշել, որ ներկայիս բանկային համակարգը կարող է վերայանել տրամադրվող ուսանողական վարկերի պայմանները, քանի որ այն ունի վերափոխման կարիք. նախ կարելի է նվազեցնել այն վարկերի տոկոսադրույքը, որը չի գործում պետական ծրագրի շրջանակներում, բացի այդ Հայաստանի Հանրապետության կրթական համակարգում չկա որևէ իրավական դրույթ, համաձայն որի ուսանողը, բուհն ավարտելուց հետո անմիջապես կարող է աշխատանք գտնել իր իսկ մասնագիտությամբ, իսկ աշխատանք չգտնելու դեպքում, քանի որ վարկի մայր գումարը սկսվում է մարվել հենց ուսումնառության ավարտին, դժվարություններ կստեղծվել վարկը մարելու ժամանակ: Բացի այդ ներկայիս բանկերի մեծամասնությունը մասնակի վարկ չեն տրամադրում, ինչը ավելացնում է վարկառուի, այս դեպքում ուսանողի պարտքային բեռը: Իհարկե կան նաև բանկեր, որոնք թույլ են տալիս մասնակի վարկի տրամադրում, սակայն այս դեպքում էլ խնդրի առարկա է դառնում ցածր սանհամաչափը:

Ամփոփելով վերոնշյալը՝ կարելի է եզրակացնել, որ ներկայիս բանկային համակարգը բարեփոխումների կարիք ունի մասնավորապես ուսանողական վարկի տրամադրման պայմանների տեսանկյունից: Նպատակահարմար կլինի պետական ծրագրի շրջանակներում տրամադրվող վարկի համար չսահմանափակել տրամադրող մասնաբաժինները, որը ավելի արդյունավետ կդարձնի վարկավորման գործընթացը, բացի այդ ավելի նպաստավոր կլինի նաև ուսանողների համար, ինչպես նաև ցանկալի կլինի ոչ պետական ծրագրի շրջանակում տրամադրվող ուսանողների համար սահմանել ավելի մատչելի պայմաններ, ինչպես նաև սահմանել զեղչեր և արտոնություններ գերազանց առաջադիմություն ունեցող ուսանողների համար, որը կարող է խթան հանդիսանալ ուսանողների համար:

---

<sup>57</sup> Ակրա կրեդիտ ագրիկոլ բանկ <http://www.acba.am/hy/news/usman-varki-nor-paymanner>

Հողվածում ներկայացված է ՀՀ բանկերի և ուսումնական հաստատությունների համագործակցության, մասնավորապես ուսանողական վարկերի տրամադրման պայմաններն ու դրանց ազդեցությունը ուսումնական գործընթացի վրա: Համագործակցությունը հիմնականում կայանում է քարտերի և վարկերի միջոցով: Կարևորագույն վարկատեսակներից է ուսանողական վարկը, որը մասամբ տրամադրվում է պետական ծրագրի շրջանակներում, սակայն անհրաժեշտություն կա վերանայել տվյալ վարկի տրամադրման պայմանները:

#### **ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ**

1. Արզարյան Կ.Հ., «*Բանկային գործ*», Տնտեսագետ հրատ., Երևան 2006:
2. Բաղանյան Լ.Հ. «*Ֆինանսներ*», դրամաշրջանառություն և վարկ», Տնտեսագետ հրատ., Երևան 2003:
3. Боровская М.А. 1999. "Банковские услуги предприятиям" Учебное пособие. Таганрог: Изд-во ТРТУ, с.169.
4. ՎՏԲ-Հայաստան բանկ, [www.vtb.am](http://www.vtb.am)
5. Արդշինինվեստ բանկ: [www.ashib.am](http://www.ashib.am)
6. Ակրա Կրեդիտ Ազրիկոլ բանկ: [www.acba.am](http://www.acba.am)
7. ԲՏԱ բանկ: [www.bta.am](http://www.bta.am)
8. Ամերիա բանկ: [www.ameria.am](http://www.ameria.am)

#### **ЛУСИНЕ АРУТЮНЯН- РОЛЬ БАНКОВСКОЙ СИСТЕМЫ РА В ПРОЦЕССЕ ФИНАНСИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается сотрудничество между банками РА и образовательными учреждениями. Сотрудничество осуществляется в виде предоставления банковских карт и кредитов студентам. Наиболее важным типом кредита является студенческий кредит, который частично представляется в рамках государственной программы, хотя есть необходимость пересмотреть условия предоставления студенческих кредитов как со стороны государства, так и коммерческих банков.

#### **LUSINE HARUTYUNYAN- THE RA BANKING SYSTEM AS AN ACTOR IN EDUCATION FINANCING**

The article looks into the cooperation between the banks and educational institutions. The cooperation is being implemented in the forms of providing banking cards and loans to students. Educational loans are one of the important types of loans provided by both state and commercial banks. There is a growing necessity to revise the terms and conditions of student loans.

**ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻՆ ՏՐԿՈՂ ՖԻՆԱՆՍԱԿԱՆ ԱԶԱԿՑՈՒԹՅԱՆ  
ԸՆԴՀԱՅՆՄԱՆ ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ՇՈՒՐՋ**

**ՍԱՍՈՒՆ ՄԵԼԻՔՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ բարձրագույն կրթություն, բարձրագույն կրթության մատչելիություն, սոցիալական ուղղվածություն, բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման համակարգ, Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք (ԵԲԿՏ), ուսանողներին տրվող ֆինանսական աջակցության համակարգ:*

Սույն հոդվածի նպատակն է վերլուծել բարձրագույն կրթության ոլորտում առկա կարևոր խնդիրներից՝ ուսանողներին տրվող ֆինանսական աջակցության՝ ուսման վարձի փոխհատուցման տեսանկյունից բարձրագույն կրթության մատչելիության և այս ոլորտում արդեն ընդգրկված ուսանողների սոցիալական վիճակին առնչվող հիմնախնդիրների լուծման ուղղությամբ կատարված քայլերի վերլուծությունն է:

Հայաստանի Հանրապետությունում բարձրագույն կրթության ոլորտում վերջին տասնամյակում իրականացվող բարեփոխումները, ինչպես հայտնի է, ընթանում են Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքին (ԵԲԿՏ) ինտեգրվելու առաջնային նպատակով, որի հաջողությունը պայմանավորված է ոլորտում Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակում Հայաստանի Հանրապետության ստանձնած պարտավորությունների իրականացմամբ:

Ներկայումս բարձրագույն կրթության բարեփոխումների գործընթացը թևակոխել է նոր փուլ: Այս առումով մեկնարկային է 2015 թվականի մայիսի 14-15-ը ք. Երևանում անցկացված ԵԲԿՏ 9-րդ նախարարական համաժողովը և Բոլոնիայի 4-րդ ֆորումը:

Երևանյան կոմյունիկեում նշվում էր, որ «Այսօր ԵԲԿՏ-ն կանգնած է լուրջ մարտահրավերների առջև: Այն բախվում է շարունակական տնտեսական և սոցիալական ճգնաժամի, գործազրկության դրամատիկական մակարդակների, երիտասարդների աճող մարզինալացման, ժողովրդագրական փոփոխությունների, նոր միգրացիոն կաղապարների և երկրների ներքին և արտաքին հակամարտությունների, ինչպես նաև ծայրահեղականության և արմատականացման հետ»<sup>58</sup>: Նշված մարտահրավերներին զուգահեռ իրենց կարևորությամբ ետ չեն մնում նաև բուն կրթական գործընթացին

<sup>58</sup><http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>

առնչվող մարտահրավերները, որոնց թվում են կրթության որակի բարելավումը, բուհերի կառավարման բարելավման հիմնախնդիրները, ուսանողների գիտելիքների գնահատումը, կրեդիտների կուտակաման և առաջադիմության միջին որակական գնահատականների համակարգերի կիրառումը, ուսանողակենտրոն համակարգը և այլն:

Բոլոնիայի 4-րդ ֆորումը վերահաստատեց Բոլոնիայի գործընթացում բարձրագույն կրթության համակարգերի կամավոր մերձեցման և համակարգված բարեփոխումների շարունակական իրագործման մտադրությունը՝ առաջնահերթություն տալով ազգային որակավորումների շրջանակների զարգացման անհրաժեշտությանը (այդ թվում՝ նոր մեթոդաբանություններ մշակել՝ ապահովելու որակավորումների ազգային շրջանակների համապատասխանությունը ԵԲԿՏ-ի պահանջներին) և խրախուսելով ԵԲԿՏ մասնակից երկրների որակի ապահովման գործակալությունների ներառումը Եվրոպական որակի ապահովման ռեգիստրի (EQAR) մեջ<sup>59</sup>:

Անհրաժեշտ է նշել, որ հնարավոր չէ պատկերացնել Հայաստանի Հանրապետության կրթական համակարգի մեկուսացումը միջազգային զարգացումներից, հատկապես այն պարագայում, երբ մեր երկիրը ձգտում է բազմակողմանի միջազգային համագործակցության արտաքին աշխարհի հետ:

Բոլոնիայի նախարարական երևանյան գագաթաժողովում ընդունված կոմյունիկեում նշվում էր, որ «Մենք զարգացնելու ենք նաև կրթական տարբեր սեկտորների միջև թափանցիկությունն ու փոխադարձ կապը: Մենք խթանելու ենք բարձրագույն կրթության սոցիալական ուղղվածությունը և բարելավելու ենք կրթության հասանելիության և ավարտելու հնարավորությունները՝ ներառյալ միջազգային շարժունությունը անապահով խավի ուսանողների համար»<sup>60</sup>:

Հայաստանում, ինչպես և բազմաթիվ երկրներում, օրակարգային հարց է հասարակության բոլոր խմբերի համար բարձրագույն կրթության մատչելիության բարձրացման և կրթության ընթացքում սոցիալական երաշխիքների ապահովման միջոցով համակարգում նրանց հավասար ներկայացվածության խնդիրը:

Անհրաժեշտ է նշել, որ Հայաստանի Հանրապետությունում ներկայումս ուսանողներին հատկացվող ֆինանսական աջակցությունը

<sup>59</sup> Բոլոնիայի 4-րդ քաղաքական ֆորումի հայտարարություն, <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/pages/view/documents>

<sup>60</sup> 2015 թվականի մայիսի 14-15-ը Երևանում անցկացված ԵԲԿՏ 9-րդ նախարարական համաժողովում ընդունված կոմյունիկե, <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>

հիմնականում պայմանավորված է ուսանողների առաջադիմությամբ և պարունակում է կարիքավորության և սոցիալապես խոցելիության վրա հիմնված մոտեցումներ: Ուսանողների ֆինանսական աջակցության համակարգի աջակցության ծրագրերից է սոցիալապես խոցելի ուսանողների առանձին խմբերին անվճար ուսում ստանալու արտոնության տրամադրումը:

Ներկայումս առկա են մի շարք առաջնահերթ ուղղություններ, որոնցից է սոցիալական ուղղվածությունը, ինչը ենթադրում է.

- Ի նպաստ որակյալ կրթության ստեղծել հավասար հնարավորություններ սոցիալական տարբեր, անբավարար ներկայացված խմբերի համար:
- Սոցիալական տարբեր խմբերի համար ստեղծել անհրաժեշտ կրթական միջավայր և համապատասխան տնտեսական պայմաններ՝ բարձրագույն կրթության հնարավորություններից անարգել օգտվելու համար:
- Սահմանել չափելի թիրախներ՝ բարձրագույն կրթության ծրագրերում ընդհանուր ներգրավվածության և անբավարար չափով ներկայացված սոցիալական խմբերի մասնակցության ցուցանիշների բարելավման համար:

Չնայած վերջին տարիներին ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության կատարած աշխատանքներին, ներկայումս դեռևս բարձրագույն կրթության համակարգում կան բազմաթիվ հրատապ լուծում պահանջող խնդիրներ, որոնց լուծումը անհրաժեշտ է նաև սոցիալական հավասարության և արդարության հաստատման համար, հատկապես այն պարագայում, որ այսօր աշխարհում, մասնավորապես Արևմուտքի զարգացած երկրներում պետությունների կողմից իրականացվում է բարձրագույն կրթության մասսայականացման քաղաքականություն և այն այլևս չի դիտարկվում որպես հասարակության առավել ապահովված խավի մենաշնորհ:

ՀՀ-ում նույնպես քայլեր կատարվում են, ավելին, բարձրագույն կրթության մատչելիության բարձրացումը դիտարկվում է երկրում աղքատության կրճատման կարևորագույն հիմնահարցերից մեկը և արդեն իսկ կան այդ ուղղությամբ ձեռնարկված միջոցառումներ: Իհարկե այլ խնդիր է արդեն թե ինչքան կհաջողվի դրանց իրականացումը և արդյոք պետությունը առաջիկա տարիներին կարող է ֆինանսավորման մեխանիզմների համակարգային փոփոխությունների միջոցով ապահովել ոլորտի անհրաժեշտ ֆինանսավորում, առանց որոնց հնարավոր չէ լուծել մատչելիության բարձրացման խնդիրը:

ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության նախաձեռնությամբ դեռևս 2014 թվականից «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական

կրթության մասին» ՀՀ օրենքում կատարված փոփոխությունների և լրացումների արդյունքում ընդլայնվել են նաև բուհերի միջոցների հաշվին ֆինանսական աջակցություն ստացող սոցիալական խոցելի խմբերը, միաժամանակ միևնույն կարգավիճակ ունեցող ուսանողների համար ներդրվել է աջակցության հավասար պայմաններ, ինչը ակնառու քայլ է սոցիալական տարբեր խոցելի խմբերի համար ուսման վարձի փոխհատուցման գործընթացի սկզբունքների հստակեցման ուղղությամբ: Բուհերը ուսանողների վարձավճարներից գոյացած բյուջեի առնվազն յոթ տոկոսը պետք է ուղղեն տարբեր սոցիալական խմբերի ուսանողների ուսման վարձի մասնակի փոխհատուցմանը: Փոփոխությունը ներառելու է հետևյալ սոցիալական խմբերին.

- 1) սոցիալապես անապահով (ընտանիքների անապահովության սահմանային միավորից բարձր միավոր ունեցող ընտանիքների) ուսանողներին՝ առնվազն 30 տոկոս.
- 2) 18 տարին լրանալուց հետո առանց ծնողական խնամքի մնացած ուսանողներին մինչև 23 տարին լրանալը՝ առնվազն 50 տոկոս.
- 3) 23 տարին չլրացած միակողմանի ծնողազուրկ (միաձնող) ուսանողներին՝ առնվազն 50 տոկոս.
- 4) մինչև մեկ տարեկան երեխա ունեցող ուսանողներին՝ առնվազն 50 տոկոս.
- 5) երեք և ավելի անչափահաս կամ երեք և ավելի ուսանող երեխա ունեցող ընտանիքների ուսանողներին՝ առնվազն 30 տոկոս.
- 6) 1-ին կամ 2-րդ խմբի հաշմանդամ, այդ թվում՝ հաշմանդամ ազատամարտիկ ծնող ունեցող ուսանողներին՝ առնվազն 30 տոկոս.
- 7) մարտական հերթապահություն իրականացնող զորամասերում մարտական հերթապահության մեջ ընդգրկված պարտադիր ժամկետային զինվորական ծառայություն անցած ուսանողներին՝ առնվազն 30 տոկոս.
- 8) սոցիալապես անապահով (ընտանիքների անապահովության գնահատման համակարգում հաշվառված անապահովության 0 միավորից բարձր միավոր ունեցող ընտանիքների) ուսանողներին՝ առնվազն 20 տոկոս.
- 9) այլ կարգավիճակ ունեցող ուսանողներին, որը կարող է սահմանել բարձրագույն ուսումնական հաստատությունը:
- 10) Ուսանողական նպաստի ձևով ուսման վարձի մասնակի փոխհատուցում առնվազն 50 տոկոսի չափով տրամադրվում է ուսանողական նպաստների համակարգում չընդգրկված երկու կիսամյակ անընդմեջ առավել բարձր առաջադիմություն ցուցաբերած ուսանողներին, որոնք ուսանողական նպաստի



ձևով ուսման վճարի փոխհատուցման համար անցկացված փոխատեղման մրցույթի արդյունքում զրկվել են նպաստի իրավունքից մինչև 0.1 միավոր տարբերությամբ<sup>61</sup>:

2014 թվականից մեկնարկել է ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների լավագույն առաջադիմությամբ ուսանողների անվանական կրթաթոշակների տրամադրման գործընթացը:

ՀՀ կառավարության 2015 թ. փետրվարի 19-ի թիվ 163-Ն որոշմամբ հաստատվել է ՀՀ «Ուսման վարձի առավելագույն չափի սահմանումը՝ ըստ կրթական աստիճանների և հավատարմագրման արդյունքների կարգը հաստատելու մասին» կարգը, որով սահմանվում է ուսումնական հաստատությունների ուսման վարձի առավելագույն չափը և կախված բուհի հավատարմագրման ձևից:

ՀՀ կառավարության 2012 թվականի հոկտեմբերի 10-ի թիվ 1323 - Ն որոշմամբ ՀՀ կառավարության 2006 թվականի հուլիսի 27-ի 1183-Ն որոշման մեջ կատարվել են լրացումներ եվ փոփոխություններ՝ որոնց համաձայն «...Պետությունն ուսանողական նպաստի ձևով ուսման վճարի մասնակի փոխհատուցում տրամադրում է յուրաքանչյուր տարի Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարարության կողմից սահմանված ուսանողի միջին որակական գնահատականի նվազագույն շեմը հաղթահարած և ընտանիքների անապահովության գնահատման համակարգում հաշվառված՝ Հայաստանի Հանրապետության կառավարության կողմից յուրաքանչյուր տարի սահմանվող անապահովության սահմանային միավորից բարձր միավորներ ունեցող հետևյալ խմբերին՝

- ա) մինչև 5 միավորով բարձր անապահովության միավոր ունեցող ընտանիքի անդամ հանդիսացող ուսանողներին՝ ուսման վճարի 50 տոկոսի չափով.
- բ) 5-10 միավորով բարձր անապահովության միավոր ունեցող ընտանիքի անդամ հանդիսացող ուսանողներին՝ ուսման վճարի 60 տոկոսի չափով.
- գ) 10-15 միավորով բարձր անապահովության միավոր ունեցող ընտանիքի անդամ հանդիսացող ուսանողներին՝ ուսման վճարի 70 տոկոսի չափով.
- դ) 15-20 միավորով բարձր անապահովության միավոր ունեցող ընտանիքի անդամ հանդիսացող ուսանողներին՝ ուսման վճարի 80 տոկոսի չափով.
- ե) 20-ից բարձր անապահովության միավոր ունեցող ընտանիքի անդամ հանդիսացող ուսանողներին՝ ուսման վճարի 100 տոկոսի չափով: Սույն որոշումն ուժի մեջ է մտել 2013 թվականի սեպտեմբերի 1-ից<sup>62</sup>:

<sup>61</sup> «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենք

<sup>62</sup> ՀՀ կառավարության 2006 թվականի հուլիսի 27-ի թիվ 1183-Ն որոշում՝ «Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն ուսումնական

2015 թվականի սեպտեմբերից կիրականացվի նաև նորամուծություն՝ ուսման վճարովի համակարգ ընդունված սոցիալապես անապահով ուսանողների որոշ մասին հնարավորություն կընձեռնվի անցում կատարել ուսման անվճար համակարգ «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի 28-րդ հոդվածում կատարված փոփոխության արդյունքում, որի համաձայն «Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները տվյալ ուսումնական տարում անվճար ուսուցման համակարգ ընդունված ուսանողների թվի տասը տոկոսի չափով իրենց միջոցների հաշվին ըստ առաջադիմության փոխհատուցում են վճարովի ուսուցման համակարգի ուսանողների ուսման վարձը՝ ըստ Հայաստանի Հանրապետության կրթության պետական կառավարման լիազոր մարմնի հաստատած՝ մասնագիտություններին հատկացված տեղերի քանակի...Վճարովի հիմունքներով սովորողներն ուսման վարձը կարող են մուծել ըստ կիսամյակների: Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները ըստ անհրաժեշտության սահմանում են նաև ուսման վարձի ամսական վճարման մեխանիզմներ...»<sup>63</sup>:

Բոլոնիայի նախարարական երևանյան գագաթաժողովում ընդունված կոմյունիկեում «Որդեգրված քաղաքականության չափանիշները» բաժնում, որպես կարևոր երաշխավորություն առաջիկա տարիների համար նշվում է նաև սոցիալական խնդիրը. «Դարձնել մեր բարձրագույն կրթությունը սոցիալապես ավելի ընդգրկուն՝ կիրառելով ԵԲԿՏ-ի սոցիալական ուղղվածության ռազմավարությունը»<sup>64</sup>:

Բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման համակարգը ներկայումս բարեփոխման անհրաժեշտություն ունի՝ նպատակ ունենալով նվազեցնել բարձրագույն կրթություն ստանալու ֆինանսական խոչընդոտները, խթանելու բուհերում բարեփոխումները և նպաստելու արդյունավետության բարձրացմանը:

Բարձրագույն կրթության մատչելիության ապահովման և սոցիալական բնույթի հարցերի լուծման նպատակով համաձայն Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության

---

հաստատություններում ուսանողական նպաստ և պետական կրթաթոշակ տալու կարգը հաստատելու մասին»

<sup>63</sup> «Կրթության մասին» ՀՀ օրենք

<sup>64</sup> 2015 թվականի մայիսի 14-15-ը Երևանում անցկացված ԵԲԿՏ 9-րդ նախարարական համաժողովում ընդունված կոմյունիկե, <http://bologna-erevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>

Ֆինանսավորման ռազմավարության<sup>65</sup> ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությունը ծրագրում է իրականացնել հետևյալ միջոցառումները.

- Բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտի սոցիալական աջակցության քաղաքականության իրականացման նպատակով իրավական դաշտի կատարելագործում,
- Հասարակության բոլոր խմբերի համար սոցիալական հավասար պայմանների ապահովման նպատակով բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման արդյունավետ համակարգի ներդրում,
- Անվճար բարձրագույն կրթության այլընտրանքային ֆինանսավորման նպատակով հիմնադրամների և այլ կառույցների ստեղծում,
- Հասարակության բոլոր խմբերի համար բարձրագույն կրթություն մուտք գործելու մեկնարկային հավասար հնարավորությունների ապահովում,
- Ուսումնառության ընթացքում սովորողների սոցիալական պահանջների բավարարման նպատակով ծրագրերի իրականացում,
- Պետության և բուհերի կողմից սոցիալական աջակցության նպատակով իրականացվող ծրագրերի վերաբերյալ հասարակության բոլոր խմբերին խորհրդատվության կազմակերպման և տեղեկատվության տրամադրման մեխանիզմների ընդլայնում և կատարելագործում,
- Սովորողների սոցիալական վիճակի բարելավման նպատակով՝ ուսանողական կազմակերպությունների համագործակցության ընդլայնում:

ՀՀ կառավարությունը սահմանամերձ համայնքներում կիրականացնի նպատակային քաղաքականություն: Մասնավորապես, նախորդ տարի սահմանված 14 սահմանամերձ համայնքների թիվը ընդլայնվել է հասնելով 31-ի: Բացի այդ, առաջին կուրսում վերոնշյալ սահմանամերձ համայնքների ուսանողների համար ուսման վարձավճարի զեղչը կկազմի 10 տոկոս, մնացած կուրսերում՝ 20 տոկոս, եթե ուսանողը հաղթահարում է բուհի սահմանած ՄՈԳ-ի շեմը<sup>66</sup>:

<sup>65</sup> Տես՝ Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման ռազմավարություն, հաստատված է ՀՀ կառավարության 2011 թ. հունիսի 30-ի նիստի թիվ 25 արձանագրային որոշմամբ:

<sup>66</sup> Ուսանողի առաջադիմությունը՝ սոցիալական քաղաքականության առանցքում, ՀՀ ԿԳ նախարարության կայք, Լուրեր, <http://www.edu.am/index.php?id=7616&topMenu=-1&menu1=-2&menu2=-1>

Ամփոփելով վերոգրյալը՝ հանգում ենք այն եզրակացությանը, որ բարձրագույն կրթության մատչելիության և ուսանողների սոցիալական վիճակին առնչվող հիմնախնդիրների լուծումը գործընթաց է, որը պետք է գտնվի ՀՀ կառավարության, ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության, բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ամենօրյա ուշադրության կենտրոնում:

Այդ տեսանկյունից բարձրագույն կրթության բարեփոխումների հիմնական ուղղություններից մեկը ֆինանսավորման համակարգի բարեփոխումն է, որի կարևոր սկզբունքներից է բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման, այդ թվում ուսանողների ուսման վարձի փոխհատուցման աղբյուրների դիվերսիֆիկացիան կամ տարբերակումը: Այս սկզբունքը առաջնային և այժմեական է ինչպես Եվրոպական, այնպես էլ ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում:

### **ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ**

1. «Կրթության մասին» ՀՀ օրենք:
2. «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենք:
3. ՀՀ կառավարության 2006 թվականի հուլիսի 27-ի թիվ 1183-Ն որոշում՝ «Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսանողական նպաստ և պետական կրթաթոշակ տալու կարգը հաստատելու մասին»:
4. 2015 թվականի մայիսի 14-15-ը Երևանում անցկացված ԵԲԿՏ 9-րդ նախարարական համաժողովում ընդունված կոմյունիկե, <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/>, Yerevan Communiqué:
5. Բոլոնիայի 4-րդ քաղաքական ֆորումի հայտարարություն, <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/pages/view/documents>:
6. Ուսանողի առաջադիմությունը՝ սոցիալական քաղաքականության առանցքում, ՀՀ ԿԳ նախարարության կայք, Լուրեր, <http://www.edu.am/index.php?id=7616&topMenu=-1&menu1=-2&menu2=-1>:
7. Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման ռազմավարություն, հաստատված է ՀՀ կառավարության 2011 թ. հունիսի 30-ի նիստի թիվ 25 արձանագրային որոշմամբ:

### **САСУН МЕЛИКЯН- О РЕФОРМАХ РАСШИРЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ**

В статье обсуждаются проблемы доступности высшего образования и вопросы, имеющие отношение к социальному состоянию студентов.

Представлены также государственные подходы и принципы изменения и дополнения в правительственных решениях и законах РА.

**SASOUN MELIKYAN- ON REFORMS FOR EXPANDING FINANCIAL SUPPORT FOR STUDENTS**

The article discusses the accessibility of higher education for students and the problems concerning the social state of students. The article also touches upon the main principles of state policy and amendments to the relevant legislation of the RA.

**ՀՀ-ՈՒՄ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՇՈՒՐՋ**

**ԱՆՈՒՇ ՇԱՀՎԵՐԴՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ մասնագիտական կրթություն, մասնագիտական կոմպետենցիաներ, կրթության որակ, հանրակրթության մասին օրենք, ուսուցչական կազմի ծերացում, մանկավարժների մասնագիտական զարգացում:*

Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթության ոլորտի վերջին տարիների բարեփոխումների համատեքստում առանցքային տեղ են գրավում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման և կրթության բովանդակության ոլորտի բարեփոխումները:

Միջազգային փորձը վկայում է, որ կրթության ոլորտում հաջողության հասնելու համար կարևոր է ունենալ բարձրակարգ ուսուցչական կազմ և ժամանակի պահանջներին համապատասխանող, աշակերտների սովորելու ցանկությունը խթանող ուսումնական բովանդակություն: Եթե կրթական համակարգը չունենա բարձրակարգ մանկավարժական կազմ և որակյալ ուսումնական բովանդակություն, ապա հասարակությունը իր կրթական պահանջմունքները բավարարելու է դպրոցից դուրս, իսկ վերջինս դառնալու է ձևական և անարդյունավետ հաստատություն:

(Ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացի կատարելագործումը, ԱՅՌԵՔՍ, 2007): Կրթական համակարգերի արդյունավետությունը մեծապես չափվում է սովորողների ցուցաբերած արդյունքներով, իսկ սովորողների առաջադիմության վրա էական ազդեցություն է գործում ուսուցիչների և ուսուցանվող նյութի որակը:

Սույն հոդվածի նպատակն է ՀՀ հանրակրթության բարեփոխումների առանցքային բաղադրիչի՝ մանկավարժների կրթության համակարգի համակարգային վերլուծությունը՝ հիմնված միջազգային հաշվետվությունների և հայտնագործությունների վրա:

**Էությունը և առանձնահատկությունները**

21-րդ դարում փոխվել են հասարակության արժեքային կողմնորոշիչները, կրթության և դաստիարակության համակարգը վերափոխաստավորել է իր գերակայությունները՝ շեշտը դնելով «մարդկային գործոնի» և անձի զարգացման հիմնախնդիրների վրա: Որպես քաղաքացիական հասարակության բարձրագույն արժեք դիտարկվում է

ազատ, կրթված, զարգացած անհատը, որն ընդունակ է ապրել ու ստեղծագործել հարափոփոխ աշխարհում, լինել մրցունակ, ինտեգրվել համաաշխարհային հանրությանը: Այսպիսով, կարևոր է դառնում մարդու սոցիալական և ստեղծագործական կոմպետենցիաների զանգվածայնության (մասսայականության) պահանջարկը: Կրթության ոլորտը, արձագանքելով նոր ժամանակների մարտահրավերներին, կարիք ունի ժամանակակից, մրցունակ մարդու, որն ունակ է ինքնուրույն գործել, սեփական դիրքորոշում, ստեղծագործական մտածողություն, ինքնիրացման ունակություններ դրսևորել:

Մասնագիտական կոմպետենցիաները բաժանվում են երկու խմբի.

- ընդհանրական կամ համամշակութային կոմպետենցիաներ (գործիքային, միջանձնային և համակարգային),
- բուն մասնագիտական (ընդհանուր մասնագիտական և նեղ մասնագիտական)՝ հաշվի առնելով կոնկրետ կրթական ծրագրի և ուսումնառողների տվյալ խմբի առանձնահատկությունները:

Ներկայումս մասնագիտական գործունեությունը ուսուցչից պահանջում է մշտական ինքնակրթություն ու ինքնազարգացում, և, կապված դրա հետ, ժամանակակից մանկավարժական կրթության ռազմավարությունը կայանում է ապագա ուսուցչի պրոֆեսիոնալ-անձնային զարգացման և ինքնազարգացման մեջ: Պրոֆեսիոնալ-անձնային զարգացման և ինքնազարգացման մեխանիզմը մանկավարժի՝ իր անձնային կրթական-զարգացնող միջավայրի յուրահատուկ ինքնակազմակերպումն է, որտեղ նա հանդես է գալիս որպես մասնագիտական կայացման և ինքնազարգացման սուբյեկտ:

Կրթության որակի բարձրացման և բարեփոխումների հաջողության ապահովման առանցքային դերը հանրակրթության ոլորտում վերապահված է նաև մանկավարժներին: Քանակական առումով Հայաստանի Հանրապետությունում մանկավարժների պակասուրդ չկա: Հանրակրթական դպրոցներում 2009-2010 ուսումնական տարում դասավանդել է 41512 ուսուցիչ, 2010-2011 թ. 41402 ուսուցիչ՝ հասնելով 39843-ի 2013-2014 ուսումնական տարում (աղբյուրը՝ Հայաստանի Հանրապետության սոցիալ-տնտեսական վիճակը 2010թ. հունվար-մարտին, [http://www.armstat.am/file/article/sv\\_03\\_10a\\_5170.pdf](http://www.armstat.am/file/article/sv_03_10a_5170.pdf), 20.10.2014, [http://armstat.am/file/article/soc\\_13\\_3-4.pdf](http://armstat.am/file/article/soc_13_3-4.pdf), 24.06.2015), մեկ ուսուցչի միջին ծանրաբեռնվածությունը կազմել է մոտ 0.95 դրույք: Այսպիսով, նախորդ տարիների համեմատությամբ հանրակրթության ոլորտում աշխատող ուսուցիչների թիվը նվազել է, ինչը պայմանավորված է ինչպես սովորողների թվի նվազմամբ, այնպես էլ համակարգի արդյունավետության բարձրացմանն ուղղված միջոցառումներով:

Մասնագիտական գործունեություն ծավալող ուսուցիչների համակազմում մանկավարժական կրթությամբ ուսուցիչները կազմել են 89% (նրանցից 85,2%-ը՝ բարձրագույն, 12,7%-ը՝ թերի բարձրագույն<sup>67</sup>, 2,1%-ը՝ միջին մասնագիտական կրթությամբ): 2013-2014 ուսումնական տարում մանկավարժական կրթությամբ ուսուցիչների թիվը կազմել է 92.7% (նրանցից 82.6%-ը՝ բարձրագույն, 9.2%-ը՝ թերի բարձրագույն և 0.8%-ը՝ միջին մասնագիտական կրթությամբ):

Ուսուցիչների համեմատաբար փոքր պահանջարկի պայմաններում մանկավարժների պատրաստման ծավալները աճել են, մինչդեռ վերջին տարիներին նկատվում է աշակերտների և համապատասխանաբար՝ շրջանավարտների թվի նվազման միտում:

Հանրապետության պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններից 6<sup>68</sup> -ում պատրաստում են մանկավարժի որակավորումներ ունեցող մասնագետներ: Միջին մասնագիտական 81 ուսումնական հաստատություններից 27-ում ևս շնորհվում է մանկավարժի որակավորում: Մանկավարժական մասնագիտություններով բուհեր է ընդունվում տարեկան մոտ 5000 ուսանող, իսկ միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններ (ՄՄՈՒՀ)՝ մոտ 1000 ուսանող: Բարձրագույն մասնագիտական կրթության համակարգում մանկավարժական մասնագիտություններով սովորող ուսանողները կազմում են սովորողների ընդհանուր թվի 29.4%-ը, իսկ միջին մասնագիտական կրթության համակարգում՝ 10.8% (Assessment of Teacher Professional Development and Educational Content in the Context of General Education Reforms in Armenia, 2013, <http://www.osf.am/wp-content/uploads/2014/03/FinalENGAssessmentPDEC.pdf>, 21.12.2014):

Միաժամանակ, ցածր է կրթության որակը մանկավարժական բուհերում, ինչը պայմանավորված է մի շարք գործոններով. Դիմորդները դպրոցում համեմատաբար ցածր առաջադիմություն ունեցող սովորողներն են, բուհերը համալրված չեն ժամանակակից ուսումնական ռեսուրսներով, բարձրագույն կրթության ոլորտի բարեփոխումները դանդաղ են ներդրվում բուհերում:

---

<sup>67</sup> «Թերի բարձրագույն» տերմինն օգտագործվում է ՀՀ Ազգային վիճակագրական ծառայության պաշտոնական հրապարակումներից:

<sup>68</sup> Այդ հաստատություններն են՝ Խ. Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարանը, Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվ. պետական համալսարանը, Մ. Նալբանդյանի անվ. պետական մանկավարժական ինստիտուտը, Գավառի պետական համալսարանը, Գորիսի պետական համալսարանը և Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական համալսարանը:



## Առկա վիճակը

Վերջին տասնամյակում կրթական բարեփոխումների շրջանում առավել կարևորվել են դասավանդման եղանակների ու մեթոդների և ուսումնական ծրագրերի փոփոխությունները, իսկ մանկավարժական գործընթացում կոնկրետ անձերի և միմյանց հարաբերվող օբյեկտի ու սուբյեկտի կամ երկու սուբյեկտների՝ մանկավարժի և աշակերտի մակարդակում փոփոխությունները երկրորդական պլան են մղվել: Մանկավարժները դիտարկվում են ոչ թե որպես բարեփոխումների կազմակերպման, մշակման ակտիվ մասնակիցներ, այլ սոսկ իրականացնողներ: «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքով մանկավարժական աշխատողը՝ սովորողների կողմից հանրակրթական (հիմնական, լրացուցիչ) ծրագրերի յուրացման և առարկայական չափորոշիչների պահանջների ապահովման գործընթացին, ինչպես նաև ուսուցման մեթոդների համապատասխան գիտելիքների, հմտությունների, կարողությունների ձեռքբերմանը, արժեքային համակարգի ձևավորմանը նպաստող և/կամ դրանք ապահովող ուսումնական հաստատության աշխատակիցն է («Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, 10.07.2009թ., հոդված 3, <http://www.edu.am/index.php?id=3566&topMenu=1&menu1=85&menu2=89&arch=0>, 15.01.2015):

Վերջին տարիներին նկատվում է մանկավարժական մասնագիտություն ընտրած ուսանողների թվի աճ: Այսպես, եթե 2012-2013 ուս. տարում սովորել է 7375, ապա 2014-2015 տարում՝ 8572 ուսանող (ՀՀ սոցիալական վիճակը, 2014 թ., [http://www.armstat.am/file/article/soc\\_14\\_11-12.pdf](http://www.armstat.am/file/article/soc_14_11-12.pdf), 01.09.2015): Սա պայմանավորված է այն փաստով, որ պետական համալսարաններին զուգահեռ շարունակում են գործել նաև մի շարք մասնավոր համալսարաններ, որոնք շնորհում են մանկավարժի որակավորում: Այնուհանդերձ, մանկավարժական կրթության ծրագրերում ընդգրկված ուսանողների թիվը շատ ավելի մեծ է, քան ուսումնական նույն տարում դպրոցներ ընդունված ուսուցիչների թվաքանակը: Հայաստանում նոր ուսուցիչների պահանջարկը ցածր է, և ուսուցչական թափուր տեղերի մասին հայտարարությունները մեծ մասամբ, որպես կանոն, վերաբերում են գյուղական կամ լեռնային շրջանների դպրոցներին (Belyavina, 2009, 15):

2013-2014 ուսումնական տարում բարձրագույն կրթության համակարգում մանկավարժական մասնագիտություններով ուսանողների թիվը եղել է 7972, ինչը կազմում է ՀՀ բուհերում սովորողների ընդհանուր թվի՝ 85922-ի, 9.2%-ը (ՀՀ սոցիալական վիճակը, 2013 թ., [http://armstat.am/file/article/soc\\_13\\_11-12.pdf](http://armstat.am/file/article/soc_13_11-12.pdf), 27.06.2015), իսկ միջին

մասնագիտական կրթության համակարգում՝ 8.8%-ը (ՀՀ սոցիալական վիճակը, 2013 թ., [http://armstat.am/file/article/soc\\_13\\_9-10.pdf](http://armstat.am/file/article/soc_13_9-10.pdf)):

Այն հանգամանքը, որ մանկավարժական մասնագիտությունների գծով որակավորումներ է շնորհում նաև ՄՄՈՒՀ համակարգը, որոշ անհամապատասխանություն է առաջացնում իրականացվող ծրագրերի միջև: Մասնագիտական կրթության համակարգում ՄՄՈՒՀ-ներում և բուհերում կան կրկնվող մանկավարժական մասնագիտություններ (օրինակ՝ նախադպրոցական կրթության մանկավարժ): Բացի այդ, շատ հաճախ մանկավարժական բարձրագույն հաստատություն չընդունված դիմորդը դիմում է ՄՄՈՒՀ, ինչը արդեն վկայում է այն մասին, որ վերջիններիս շնորհած շրջանավարտի կրթական մակարդակը ավելի ցածր է, քան բուհերինը:

Հարկ է նշել, որ «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքի 26 հոդվածի համաձայն՝ «Ուսումնական հաստատության ուսուցիչ կարող է լինել այն անձը, որը ստացել է մանկավարժական համապատասխան որակավորում (բակալավրի, մագիստրոսի, դիպլոմավորված մասնագետի կրթական աստիճաններով) կամ ունի բարձրագույն կրթություն և վերջին տասը տարվա ընթացքում մանկավարժական (կամ ուսուցչական) գործունեության առնվազն 5 տարվա աշխատանքային ստաժ»:

Միաժամանակ նշենք, որ հարցի կարգավորմանն է ուղղված տվյալ օրենքի 38-րդ՝ «Անցումային դրույթներ» հոդվածի 5-րդ կետը, որը սահմանում է. «Ուսումնական հաստատությունում աշխատող այն ուսուցիչները, որոնք չեն համապատասխանում սույն օրենքի 26-րդ հոդվածի 1-ին կետով սահմանված պահանջներին (վերոնշյալ), կարող են շարունակել իրենց մասնագիտական գործունեությունը մինչև 2018թ. օգոստոսի 20-ը, եթե մինչև այդ չեն ապահովում ուսուցչին ներկայացվող պահանջները»: Սա նշանակում է, որ մինչև 2018թ. Հայաստանի դպրոցներում դեռևս դասավանդող ավելի քան 5000 ուսուցիչներ (12,7%), որոնք ունեն թերի բարձրագույն կամ միջին մասնագիտական կրթություն, կամ պետք է աշխատանքից ազատվեն, կամ պետք է բարձրագույն կրթություն ստանան:

2013-2014 ուսումնական տարում հանրակրթական դպրոցներում դասավանդել են 39843 ուսուցիչներ, որոնց 84.8%-ը կանայք են (ՀՀ սոցիալական վիճակը, 2013 թ., [http://armstat.am/file/article/soc\\_13\\_3-4.pdf](http://armstat.am/file/article/soc_13_3-4.pdf)): Այս ցուցանիշը վերջին տարիների համեմատ էական փոփոխության չի ենթարկվել՝ 2008-2009 ուստարվա համեմատ տղամարդ ուսուցիչների թիվն աճել է 0.2%-ով, երբ դասավանդող 42601 ուսուցիչներից 84.6%-ը կանայք էին: ՏՁՀԿ երկրներում տարրական դպրոցների ուսուցիչների 82% կանայք են, միջին դպրոցում՝ 62%, ավագ դպրոցում՝ 58%: Ուսուցման և ուսումնառության միջազգային

հետազոտության (TALIS, 2009) մասնակից 23 երկրներում կին ուսուցիչները կազմում են 69.3%: Այսպիսով՝ Հայաստանի կրթական համակարգում կին ուսուցիչները թիվը չափից շատ մեծ է (Assessment of Teacher Professional Development and Educational Content in the Context of General Education Reforms in Armenia, 2013, <http://www.osf.am/wp-content/uploads/2014/03/FinalENGAssessmentPDEC.pdf>, 21.12.2014), այլ կերպ ասած՝ ոլորտը ֆեմինիզացված է: Այս երևույթը բացասական ազդեցություն է թողնում սովորողների՝ գենդերային սոցիալականացման, աշխարհայացքի ձևավորման և ապագայում մասնագիտության ընտրության հարցում:

Ընդհանրական ցուցանիշներով՝ Հայաստանում նկատվում է ուսուցիչների ծերացման միտում (Assessment of Teacher Professional Development and Educational Content in the Context of General Education Reforms in Armenia, 2013, <http://www.osf.am/wp-content/uploads/2014/03/FinalENGAssessmentPDEC.pdf>, 21.12.2014): Այսպես, Ազգային վիճակագրական ծառայության տվյալներով՝ 2013-2014 ուստարում Հայաստանի դպրոցների ուսուցիչների շուրջ 40%-ը 50 տարեկանից բարձր են: ՀՀ ուսուցչական կազմի ծերացման խնդիրը և երիտասարդ մանկավարժների մուտքի նվազող միտումը դպրոց պետք է համակարգային լուծում ստանան: Հույժ կարևոր է երիտասարդ սերնդի ներկայացուցիչներին ներգրավել դպրոցներ՝ աստիճանաբար փոխարինելու թռչակի տարիքին մոտեցող աշխատուժին:

Համաձայն Ազգային վիճակագրական ծառայության տվյալների, 2013-2014 ուսումնական տարում Հայաստանի դպրոցներում դասավանդող 36957 ուսուցիչները (92.7%) ունեցել են մանկավարժական կրթություն: 2009-2010 ուստարում այդ ցուցանիշը կազմել է 75.6%: Նման տարբերության հիմնական պատճառն այն է, որ դպրոցներում աշխատող և մանկավարժական կրթություն չունեցող ուսուցիչների զգալի մասը հեռակա ուսուցման ձևով սովորում է մանկավարժական բուհերում: Մոտ 3000 ուսուցիչներ դեռևս չունեն բարձրագույն մանկավարժական կրթություն: Այսինքն՝ մինչև 2018 թվականի օգոստոսի 20-ը թերի բարձրագույն և միջին մասնագիտական կրթությամբ ուսուցիչները կա՛մ պիտի ջանան բարձրագույն կրթություն ստանալ, կա՛մ կկորցնեն աշխատանքը:

Այս խնդրի լուծման նպատակով դպրոցները պետք է բարենպաստ պայմաններ ապահովեն բարձրագույն մանկավարժական կրթություն չունեցող հատկապես երիտասարդ և միջին տարիքի ուսուցիչների համար, որպեսզի նրանք կարողանան աշխատանքին զուգահեռ շարունակել մասնագիտական կրթությունը (հեռակա կամ հեռավար կրթություն): Իսկ մանկավարժական բուհերը պետք է հեռավար

կրթության հնարավորություններ ստեղծեն հեռավոր մարզերում ապրող և աշխատող ուսուցիչների համար:

**Մարտահրավերները և զարգացման միտումները**

Հայաստանի Հանրապետության կրթական համակարգում տեղի ունեցող արմատական փոփոխությունները նոր պահանջներ են ներկայացնում մանկավարժական կադրերի պատրաստմանը, ինչպես նաև մանկավարժի մասնագիտական գործունեության կազմակերպմանը:

Կրթության բնագավառի գերխնդիրն է կրթության որակի բարձրացումը՝ ապահովելով համակարգի արդյունավետ գործունեությունը և քաղաքացիների՝ իրենց ձգտումներին և ընդունակություններին համապատասխան կրթություն ստանալու հավասար մատչելիությունը (ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015թթ պետական ծրագիր, [http://www.parliament.am/law\\_docs/190711HO246havelvats.pdf](http://www.parliament.am/law_docs/190711HO246havelvats.pdf), 17.01.2015):

Ժամանակակից հումանիստական, անձնակենտրոն կրթական հարացույցի համապատասխան փոփոխվում են մանկավարժի դերը, գործառույթները, ինչի արդյունքում ընդլայնվում են նաև ուսուցչի մասնագիտական գործունեության ոլորտները: Մանկավարժական բուհը պետք է կարողանա պատրաստել այս նոր պահանջներին համապատասխան, աշխատաշուկայում մրցունակ մասնագետներ, ինչն էլ պայմանավորված է կրթական ծրագրերի բովանդակությամբ, դրանց իրագործման պայմաններով, նյութատեխնիկական բազայով, դասախոսական կազմի մասնագիտական պատրաստվածության մակարդակով:

Չնայած մանկավարժական կրթության ոլորտում կատարվող բարեփոխումներին՝ դեռևս առկա են մի շարք մարտահրավերներ: Բոլոնյան գործընթացին ինտեգրման ընթացքում մանկավարժական բուհերի մասնագիտական ծրագրերի և ուսումնական պլանների վերանայման արդյունքում հանրակրթության կարիքներին ու ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստմանն ուղղված հոգեբանամանկավարժական շարքի տեսական և գործնական առարկաների մեծ մասը նկատելի չափով կրճատվել են և փոխարինվել դասական համալսարանական դասընթացներով, ինչպիսին է, օրինակ, ընդհանուր մանկավարժությունը:

Արդյունքում մանկավարժական բուհերի մասնագիտական ծրագրերը ոչ միշտ են արտացոլում ժամանակակից քաղաքակրթությունների փոխակերպման գործընթացները և համապատասխանում հանրակրթության ոլորտում ՀՀ-ում ընթացող բովանդակային բարեփոխումների պահանջներին: Այս ամենը զգալիորեն

ազդում է մանկավարժների պատրաստման գործընթացի պատշաճ որակին:

Բնական է, որ նոր կրթական ծրագրերի սկզբունքներն ու հասկացությունները պետք է իրենց արտացոլումը գտնեն նաև մանկավարժական կրթության բովանդակության մեջ՝ առանձին առարկաների բովանդակային հավելման կամ առանձին դասընթացների տեսքով: Սակայն այստեղ ծրագրերի ծավալի շարունակական աճի վտանգ կա, ուստի առավել նախընտրելի է գոյություն ունեցող դասընթացներում առաջարկվող գաղափարների ինտեգրման մոտեցումը (Մանկավարժական կրթության զարգացման հայեցակարգ, 2014, էջ 34, <http://armspu.am/upload/file/1%28211%29.pdf>, 27.01.2015):

Մանկավարժական կրթության կրթական գործող չափորոշիչները լիովին չեն արտացոլում կրթական աստիճանների շարունակականության սկզբունքը, մանկավարժական կրթության համակարգի զարգացման դինամիկան, ուստի ոչ միշտ են համապատասխանում հանրակրթության ոլորտում ընթացող բովանդակային բարեփոխումներին և ուսուցչի մասնագիտությանը ներկայացվող պահանջներին: Մանկավարժի մասնագիտական չափորոշիչները տարբերակված չեն ըստ մասնագիտական կրթության աստիճանների (բակալավր, մագիստրոս), ինչը հաճախ դասընթացների, առարկաների բովանդակային և վերջնարդյունքների կրկնության պատճառ կարող է դառնալ:

Կրթական համակարգի առկա իրավիճակը վերլուծող պետական մի շարք փաստաթղթերում, օրինակ՝ ՀՀ Կրթության զարգացման 2011-2015 թթ. պետական ծրագրում, նշվում է մանկավարժական բուհերում կրթության որակի ցածր մակարդակը: Այս խնդիրը պայմանավորված է մի շարք գործոններով. դիմորդները համեմատաբար ցածր առաջադիմություն ունեցող շրջանավարտներն են, բուհերը համալրված չեն ժամանակակից ուսումնական ռեսուրսներով, բարձրագույն կրթության ոլորտի բարեփոխումները դանդաղ են ընթանում:

«ՀՀ մանկավարժական կրթության համակարգի առկա վիճակը և արդիականացման ռազմավարական ուղղությունները» փաստաթղթում ընգծվում է, որ «...մանկավարժական կրթությունը գրավիչ չէ երիտասարդների համար... Մանկավարժական բուհեր են դիմում հիմնականում մասնագիտական շարժառիթների պակաս ունեցող սովորողներ, իսկ ընդունվում են մեծ մասամբ ընդունելության քննությունների արդյունքում համեմատաբար ցածր միավորներ հավաքած դիմորդները: Դրա մասին է վկայում նաև այն փաստը, որ դիմորդների հայտերում մանկավարժական մասնագիտությունները սովորաբար առաջին տեղը չեն զբաղեցնում: ...Ցածր է նաև դիմորդների մրցակցության մակարդակը մանկավարժական բուհերում» (ՀՀ

մանկավարժական կրթության համակարգի առկա վիճակը և արդիականացման ռազմավարական ուղղությունները, <http://www.edu.am/index.php?id=6332&topMenu=1&menu1=217&menu2=229&arch=0>, 06.10.2014):

Խնդրի լուծման միջոցներից մեկն էլ կարող է լինել ավագ դպրոցների հետ համակարգված աշխատանքների կազմակերպումը՝ բացահայտելու համար մանկավարժական մասնագիտությունների նկատմամբ հակում ունեցող սովորողներին, մանկավարժական բուհերի ապագա դիմորդներին:

Նպատակահարմար կլինի ստեղծել նաև մասնագիտական կողմնորոշման կենտրոն, պրոֆիլային դպրոց, նախապատրաստական առկա և հեռավար դասընթացներ, մանկավարժական հոսքեր՝ ավագ դպրոցների հումանիտար հոսքերի շրջանակներում:

Գիտական հետազոտությունները փաստում են, որ կրթական գործընթացներն ազդում են աղջիկների ու տղաների ինքնագիտակցության վրա և կանխորոշում ու սահմանափակում ընտրությունը: Բացի այդ, սեռանույնականացման (sex-typing) ճանաչողական-զարգացման հիմնավորումներին համաձայն երեխաները ձևավորում են արական ու իգական տարբերությունները նկարագրող կարծրատիպեր: Գենդերային սխեմատիկ տեսության համաձայն՝ երեխաները յուրացնում են իրենց հասարակության մշակութային սահմանումները, որոնք բացատրում են իգականությունն ու արականությունը (Մանասյան Ն., Շահինյան Ա., 2010, 1):

Մանկավարժական կրթության ֆեմինիզացումն ու դպրոցներում տղամարդ ուսուցիչների սակավության հիմնախնդիրը, անշուշտ, մտահոգիչ երևույթ է և լուծման կարիք ունի: Եթե 2012/2013 ուս. տարում բուհերի ուսանողների ընդհանուր թվաքանակում կանայք կազմել են 52.1%, ապա «Կրթություն և մանկավարժություն» մասնագիտությամբ սովորող ուսանողների մեջ կանայք եղել են՝ 84.6%: (ՀՀ սոցիալական վիճակը, 2012, [http://armstat.am/file/article/soc\\_12\\_11-12.pdf](http://armstat.am/file/article/soc_12_11-12.pdf), 10.01.2015):

Ներկայումս ՀՀ-ում մագիստրատուրայում սովորողների միայն 8.6%-ն է արական սեռի: Շատ հաճախ բակալավրի ծրագրում ընդգրկված արական սեռի ուսանողները կա՛մ չեն ցանկանում շարունակել ուսումը հաջորդ փուլում, կա՛մ մագիստրոսական կրթություն են ստանում այլ բուհում, որն ունի ոչ մանկավարժական ուղղվածություն: Սրա ցավալի դրսևորումներից մեկն էլ այն է, որ այսօր ՀՀ դպրոցներում կանայք 85% են կազմում: Սակայն խնդրի լուծումը կախված է ոչ այնքան մանկավարժական բուհերից, որքան հասարակության մեջ մանկավարժի սոցիալական և տնտեսական կարգավիճակի բարձրացումից

(Մանկավարժական կրթության զարգացման հայեցակարգ <http://armspu.am/upload/file/1%28211%29.pdf>, 10.01.2015):

Մանկավարժական կրթության մարտահրավերներից է նաև որակյալ նախադպրոցական կրթության մասնագետների պատրաստումը և մասնագիտական զարգացման ապահովումը: Այսպես, ներկայումս հանրապետության 400-ից ավելի համայնքներում բացակայում են նախադպրոցական հաստատություններ (ՆԴՀ), նախադպրոցական ծրագրերում համախառն ընդգրկվածությունը 2007-2013 թվականներին թեև աճել է, սակայն այնուամենայնիվ մնում է շատ ցածր: 2013 թվականին այն կազմել է ընդամենը 27.3% (քաղաքային համայնքներում՝ 35.2%, գյուղական համայնքներում՝ 14.3%) ([http://armstat.am/file/article/soc\\_13\\_1-2.pdf](http://armstat.am/file/article/soc_13_1-2.pdf) << սոցիալական վիճակը, 2013 թ., 24.06.2015):

Աղյուսակ 1. Երեխաների ընդգրկվածությունը նախադպրոցական հաստատություններում (0-5 տարեկան բնակչությունից)՝ ըստ քաղաքային ու գյուղական համայնքների, 2008-2013թթ. %.

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<b>Քաղաքային համայնքներում %</b>	31.8	30.3	31.6	33.7	36.6	35.2
<b>Գյուղական համայնքներում</b>	11.0	11.3	12.0	12.4	13.8	14.3
<b>Ընդամենը</b>	24.2	23.3	24.4	25.9	27.9	27.3

(«<< սոցիալական վիճակը 2013 թվականին», [http://armstat.am/file/article/soc\\_13\\_1-2.pdf](http://armstat.am/file/article/soc_13_1-2.pdf), 24.06.2015)

Վերոհիշյալ ցուցանիշները վկայում են այն մասին, որ նախադպրոցական կրթության մասնագետների պահանջարկը և զբաղվածությունը հանրապետությունում չի համապատասխանում նախադպրոցական տարիքի երեխաների իրական քանակին և պահանջարկին: Կարևորելով նախադպրոցական կրթության դերը երեխաների համակողմանի զարգացման և դպրոցական կրթության ապահովման գործում՝ նախատեսվում է մինչև 2017 թվականը ավագ նախադպրոցական տարիքային խմբի (5-6 տարեկանների) ընդգրկվածությունը հասցնել մինչև 90%-ի: Իսկ սա նշանակում է, որ տվյալ ծրագրի իրականացման դեպքում արդեն իսկ նախադպրոցական կրթության մասնագետների պահանջարկը կտրուկ աճել է, ինչը պետք է հաշվի առնել ընդունելությունը պլանավորելիս (Մանկավարժական

կրթության զարգացման հայեցակարգ  
<http://armspu.am/upload/file/1%28211%29.pdf>, 27.01.2015):

Նախադպրոցական մասնագետների աճին զուգընթաց կրթության շուկայում պահանջարկը մեծացել է նաև հատուկ կրթության մասնագետների պատրաստման նկատմամբ: Ըստ մոտավոր գնահատականների՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների թիվը հանրապետությունում մոտ 8000 է: Մինչդեռ, հատուկ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում և ներառական կրթության մեջ ընդգրկված երեխաների թիվը մոտ 4000 է (ՀՀ Կրթության զարգացման 2011-15թթ պետական ծրագիր, <http://armspu.am/upload/file/1%28211%29.pdf>, 17.01.2015), ինչը նշանակում է, որ մյուս կեսը պարզապես ընդգրկված չէ որևէ ֆորմալ ուսումնական հաստատությունում:

Հաշվի առնելով, որ հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների միայն 50%-ն են ընդգրկված հատուկ կրթություն ապահովող կրթական հաստատություններում, ինչպես նաև այն, որ հանրապետությունում տարեց տարի ավելանում են ոչ միայն ներառական կրթություն իրականացնող հաստատությունների քանակը, այլ նաև միջազգային ծրագրերը, կարելի է ենթադրել, որ առաջիկա մի քանի տարիների ընթացքում հանրապետությունում ավելանալու են ներառական դպրոցները: Դրա արդյունքում կմեծանա ոչ միայն հատուկ մանկավարժների պահանջարկը, այլ նաև անհրաժեշտ կլինի, որ հատուկ կարիքներով երեխաների հետ աշխատանքի որոշակի հմտություններ ունենան նաև մյուս բոլոր մանկավարժները (Մանկավարժական կրթության զարգացման հայեցակարգ <http://armspu.am/upload/file/1%28211%29.pdf>, 27.01.2015):

Վերջին տարիներին ՀՀ ազգաբնակչության նվազմանը զուգընթաց, բնականաբար նկատվում է նաև աշակերտների թվի նվազման միտում: Այս առումով հանրապետության հանրակրթական դպրոցներում համեմատաբար փոքր է ուսուցչական կադրերի պահանջարկը: Նմանատիպ պայմաններում բուհերում մանկավարժների պատրաստման ծավալը աճել է, ինչը ի սկզբանե ենթադրում է, որ շրջանավարտների զգալի մասը պետք է աշխատանքի տեղավորման լուրջ խնդիրներ ունենա:

Խնդրի լուծումներից մեկը կարող է լինել ուսուցիչների վերամասնագիտացումը, վերաորակավորումը, ուսուցիչներին լրացուցիչ ուսուցչական մասնագիտությունների գծով որակավորում տալը, ընդհանրական կոմպետենցիաների զարգացումը, ինչը պետք է ցանկացած մանկավարժական բուհի առաքելություններից մեկը դառնա:



Մանկավարժական կրթության կարևոր մարտահրավերներից է **մանկավարժների մասնագիտական զարգացումը**: Ակնհայտ է, որ բարեփոխումների հաջողության ապահովման և կրթության որակի բարձրացման հարցում առանցքային է մանկավարժների դերը: Կրթության որակը չի կարող լինել ավելին, քան ուսուցիչների որակն է: Այլ կերպ ասած՝ ուսուցիչների որակով է պայմանավորված կրթության որակը: Վերջին տարիներին համոզիչ հետազոտական ապացույցներ կան այն մասին, որ կրթության ոլորտում հաջողության հասնելու առանցքային փոփոխականը ուսուցիչներն են: Ըստ կրթության տնտեսագետ Հանուշեկի (Hanushek E., The Economic Value of Higher Teacher Quality, 2011,

<http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202011%20FER%2030%283%29.pdf>, 21.01.2015), միջինից բարձր մակարդակ ունեցող ուսուցիչները արձանագրում են 50 տոկոս ավելի բարձր արդյունք աշակերտների մոտ, քան միջին մակարդակ ունեցող ուսուցիչները: Միաժամանակ, միջինից ցածր մակարդակ ունեցող ուսուցիչները 50 տոկոս ավելի ցածր արդյունք են արձանագրում, քան միջին մակարդակ ունեցող ուսուցիչները: Այսպիսով՝ միջինից բարձր մակարդակ ունեցող ուսուցիչները երեք անգամ ավելի բարձր արդյունք են արձանագրում, քան միջինից ցածր մակարդակ ունեցող ուսուցիչները:

Չնայած ՀՀ-ում իրականացվում է կրթության կառավարման մասնագետների նպատակային պատրաստում, այնուամենայնիվ կարողությունների զարգացման առանձին ծրագրերն էականորեն չեն բարելավել իրավիճակը: Կարողությունների պակաս է զգացվում հատկապես ծրագրերի կառավարման, ռազմավարական պլանավորման, մոնիթորինգի և գնահատման, շահակիցների հետ աշխատանքների բնագավառներում: Քանի որ նշված ծրագրերը նախատեսված են պատրաստել կառավարիչներ և ոչ թե ուսուցիչներ, նպատակահարմար է ուսուցիչների համար նույնպես վերապատրաստումներ անցկացնել նշված թեմաներով:

Ուսուցչի մասնագիտությունը Հայաստանում բազմաթիվ խնդիրների է հանդիպում, ինչը նվազեցնում է մասնագիտության ընդհանուր գրավչությունը: Համաձայն Կրթության գերազանցության ազգային ծրագրի (Կրթության գերազանցության ազգային ծրագիր, Հայեցակարգ, Երևան, 2014թ., [http://ysu.am/files/2015-02-05\\_NPEE\\_Concept\\_Short\\_Final.pdf](http://ysu.am/files/2015-02-05_NPEE_Concept_Short_Final.pdf), 01.02.2015թ.), երեք գլխավոր գործոնները, որոնք բացասաբար են ազդում ուսուցիչների գործունեության արդյունքների վրա, հետևյալն են՝ 1. ուսուցիչների աշխատանքի ընդունում, 2. մասնագիտական աճ, 3. աշխատավարձ:

Հայաստանում ուսուցիչների ցածր աշխատավարձը խոչընդոտում է մարդկային լավագույն կապիտալի մուտքը մանկավարժության ոլորտ և չի շահագրգռում գործող ուսուցիչներին՝ ձգտելու կատարելագործման: Հայաստանի հանրակրթության ներկայիս, վերոնշյալ թերությունները, որոշ չափով, կարող են պայմանավորված լինել ուսուցիչների ցածր աշխատավարձով: Սա հանգեցնում է շարունակական արատավոր շղթայի, երբ ցածր վարձատրվող ուսուցիչները հաճախ թերի են աշխատում, իսկ առաջխաղացման և մասնագիտական աճի ներկայիս համակարգը չի խթանում, որպեսզի ուսուցիչները ձգտեն կատարելագործման (Կրթության գերազանցության ազգային ծրագիր, Հայեցակարգ, Երևան, 2014թ., [http://ysu.am/files/2015-02-05\\_NPEE\\_Concept\\_Short\\_Final.pdf](http://ysu.am/files/2015-02-05_NPEE_Concept_Short_Final.pdf), 01.02.2015թ.):

Մանկավարժական կրթության ոլորտի ուսումնասիրության արդյունքում պարզ է դառնում, որ ոլորտում առկա են հետևյալ հիմնախնդիրները.

1. **Ուսուցիչների թվի նվազումը:** Հայաստանում մանկավարժի մասնագիտության շարունակաբար անգրավիչ լինելը բացասաբար է ազդում ուսանողների՝ ուսուցչի մասնագիտություն ընտրելու կողմնորոշման վրա: Սա ի վերջո բերում է ուսուցչական կազմի ծերացման: 2008-2012 թվականների ընթացքում 60 և բարձր տարիք ունեցող ուսուցիչների տոկոսը 7.7%-ից բարձրացել է մինչև 12%-ի (65 և բարձր տարիքային խմբի կշիռը բարձրացել է 1.5% -ից 2.5%-ի), մինչդեռ 30-35 տարեկանների թիվը նվազել է 23%-ից 20%-ի (Կրթության գերազանցության ազգային ծրագիր, Հայեցակարգ, Երևան, 2014թ., [http://ysu.am/files/2015-02-05\\_NPEE\\_Concept\\_Short\\_Final.pdf](http://ysu.am/files/2015-02-05_NPEE_Concept_Short_Final.pdf), 01.02.2015թ.): Պետք է նշել նաև է այն փաստը, որ արական սեռի ուսանողները չեն ցանկանում ծավալել իրենց որակավորմամբ մասնագիտական գործունեության՝ ցածր վարձատրության պատճառով: Արական սեռի ուսուցիչների պակասը դպրոցում բացասաբար է ազդում աշակերտների հայրենասիրական և ընդհանուր հոգեբանական դաստիարակության ու զարգացման վրա՝ վտանգելով Հայաստանի ազգային անվտանգությունն իր ներկայիս բարդ աշխարհաքաղաքական իրավիճակում: Տարեցտարի մանկավարժական մասնագիտություններով բուհերում ուսանողների թիվն ավելանում է, մինչդեռ վերջին տարիներին նկատվում է աշակերտների թվի կայուն նվազման միտում, որի հետևանքով կրճատվում են ուսուցչական տեղերը: Արդյունքում մանկավարժական բուհեր և միջին մասնագիտական հաստատություններ են ավարտում ավելի շատ մանկավարժներ, քան համակարգի իրական կարիքն է: Միևնույն ժամանակ, թեև

Հայաստանում առկա է մանկավարժական կրթությամբ ուսուցիչների հավելուրդ, ներկայումս դպրոցներում աշխատող ուսուցիչների մի զգալի հատված ներկայացված է կա՛մ իրենց բազային կրթությանն անհամապատասխան առարկաներ դասավանդող, կա՛մ իրենց դասավանդված առարկային առնչվող մասնագիտական կրթություն ստացած, սակայն մանկավարժական կրթություն չունեցող անձանցով: Բազմաթիվ դպրոցներ աշխատանքի են ընդունում բուհերի հեռակա ուսուցման բաժինների ուսանողներին և բոլոր դպրոցներում ուսուցիչների մեծ մասը լրիվ դրույքաչափով ծանրաբեռնվածություն չունի և ստիպված է լրացուցիչ աշխատանք որոնել այլ ոլորտներում:

2. **Մանկավարժի մասնագիտության ցածր վարկանիշը** հասարակության գիտակցության մեջ: Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի (ՀՊԱՀ) և Երևանի պետական համալսարանի 6 մասնագիտացումների գծով ընդունելության վիճակագրությունը ցույց է տալիս, որ ՀՊԱՀ ընդունվելու անցողիկ գնահատականը 13%-ով ցածր է (2013-2014 թթ. դրությամբ): Նույն պատկերն է նաև ՀՊԱՀ-ի և Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարագիտական համալսարանի համեմատության դեպքում: Այսպիսով՝ առարկայական համեմատաբար թույլ գիտելիքներով և մասնագիտական շարժառիթներով դիմորդները հաճախ ընտրում են մանկավարժական մասնագիտացում և ի վերջո մուտք գործում ուսուցչության ոլորտ (Կրթության գերազանցության ազգային ծրագիր, Հայեցակարգ, Երևան, 2014թ., [http://ysu.am/files/2015-02-05\\_NPEE\\_Concept\\_Short\\_Final.pdf](http://ysu.am/files/2015-02-05_NPEE_Concept_Short_Final.pdf), 01.02.2015թ.): Նույնը կարելի է ասել մարզերում գործող մանկավարժական բուհերի համար, քանի որ բուհ ընդունվում են հիմնականում այն ուսանողները, որոնք չեն կարողացել ընդունվել ԵՊՀ կամ ԵՊԼՀ: Այսպիսով՝ մանկավարժի մասնագիտության ցածր վարկանիշի և կատարած աշխատանքին ոչ համարժեք վարձատրության պատճառով մանկավարժական մասնագիտությունը գրավիչ չէ երիտասարդների համար:
3. **Մանկավարժական բուհերի մասնագիտական կրթական ծրագրերի վերջնարդյունքների անհամապատասխանությունը աշխատաշուկայի պահանջներին:** Մանկավարժական բուհերի մասնագիտական կրթական ծրագրերը և ուսումնական պլանները հանրակրթության ոլորտում ընթացող բովանդակային բարեփոխումներին համապատասխան չեն վերանայվում, չեն համապատասխանեցվում ուսուցչի մասնագիտության առջև դրվող ներկայիս պահանջներին, առավելապես՝ ուսուցման նոր մեթոդների,

ուսումնական գործընթացում ժամանակակից տեխնոլոգիաների կիրառման տեսանկյունից: Մանկավարժական բուհերում սովորողների ուսումնական պրակտիկան և ավարտական աշխատանքների կազմակերպումը թերի է՝ ինչպես պրակտիկայի համար նախատեսված ժամաքանակի անբավարարության, այնպես էլ բազային դպրոցներում թույլ վերահսկողության, մենթորային կադրերի բացակայության, տեսության և պրակտիկայի խզվածության պատճառով: Բուհերի շրջանավարտների որակավորման համակարգը, ներառյալ պրակտիկայի կազմակերպումը, ունի կատարելագործման կարիք: Ուսանողները ստանում են ավարտական փաստաթուղթ՝ համապատասխան որակավորմամբ, առանց դպրոցում աշխատանքային անհրաժեշտ գործունեություն և նախնական աշխատանքային փորձառության: Արդյունքում, ուսուցիչները սկսում են իրենց աշխատանքային գործունեությունն առանց բավարար աշխատանքային փորձառության: Այսպիսով, խզում կա հայաստանյան բուհերի առաջարկած մանկավարժական կրթության և այն կիրառական գիտելիքների ու հմտությունների միջև, որոնք անհրաժեշտ են արդյունավետ մանկավարժ լինելու համար:

4. **Ուսուցիչների կողմից էթիկայի նորմերի խախտում:** Ցածր աշխատավարձը որոշ ուսուցիչների դրդում է իրենց գլխավոր պարտականություններից եկամտի այլ աղբյուրների դիմել, որի հետևանքով նրանք կարող են զբաղվել ինչպես մասնագիտական (օր.՝ մասնավոր կրկնուսուցում), այնպես էլ ոչ մասնագիտական գործունեությամբ: Որոշ դեպքերում դպրոցում կարող է նկատվել աշակերտների հանդեպ անազնիվ վերաբերմունք (օրինակ՝ ցածր գնահատականի նշանակում)՝ աշակերտներին անհատական պարապմունքների դաշտ բերելու նպատակով:
5. **Գործող ուսուցիչների «հարկադրված» ուսումնառությունը հեռակա ուսուցմամբ կրթական ծրագրերում:** «Ուսուցիչներում մասնագիտական գործունեություն են ծավալում բազմաթիվ ուսուցիչներ, որոնք արդեն իսկ ունենալով առնվազն մեկ մասնագիտական կամ բարձրագույն ոչ մանկավարժական կրթություն, դիմել են բուհ՝ հեռակա ուսուցման միջոցով ավելի բարձր կրթական մակարդակ ստանալու համար, որպեսզի մինչ 2018 թ. բավարարեն օրենսդրությամբ ամրագրված պահանջը: Այս երևույթն ունի նաև մի շարք բացասական կողմեր, օրինակ՝ նույն մանկավարժական մասնագիտություն ստացած նորավարտ ուսանողը չի աշխատում, մինչդեռ այլ որակավորում կամ մասնագիտություն ստացած և արդեն աշխատող ուսուցիչը հեռակա կրթությամբ է

փորձում լրացնել մանկավարժական կրթության բացը: Ուսուցիչների թվաքանակի օպտիմալացման գործընթացի ևս մեկ հետևանքից խուսափելու համար համապատասխան որակավորում չունեցող ուսուցիչները ձգտում են ստանալ պահանջվող որակավորումը, մեծ մասամբ՝ հեռակա ուսուցման ծրագրերում ընդգրկվելու միջոցով: Ներկայումս ՀՊՄՀ և ՎՊՀ հեռակա ուսուցմամբ բակալավրիատում մասնագիտացում ստացողների գրեթե 70-80%-ը դպրոցում որպես ուսուցիչներ աշխատող բուհական ուսանողներ են: Բանն այն է, որ հեռակա ուսուցմամբ կրթական աստիճաններ ստացող ուսուցիչները հաճախ չեն ստանում լսարանային ուսուցման այն կարևորագույն ծավալը, որ անհրաժեշտ է մանկավարժական կրթության և առարկայական ուսուցման համար՝ նախքան դպրոցներում դասավանդման անցնելը:

Չնայած Հայաստանում վերջերս ձևավորված տնտեսական ծանր պայմանների բերումով ուսուցիչների մեծ մասը ստիպված շարունակում է մանկավարժական գործունեությունը, որոշ դեպքերում ուսուցիչները լքում են դպրոցը՝ ավելի եկամտաբեր և խոստումնալից աշխատանքով զբաղվելու նպատակով: Ուսուցիչներից ոմանք աշխատանք են որոնում կրթական ոլորտից դուրս, մինչդեռ մյուսները լրացուցիչ աշխատանք են գտնում մասնավոր դասեր կազմակերպելու միջոցով՝ հաճախ այդ դասընթացներում ներգրավելով իրենց իսկ դպրոցի աշակերտներին:

#### **Առաջարկություններ**

Հայաստանի առջև ծառայած են մանկավարժական կրթության ոլորտը բարեփոխելու հետ կապված լուրջ մարտահրավերներ: Առջևում մեծ աշխատանք է սպասվում մանկավարժական բուհերի կրթական ծրագրերը դպրոցներում փաստացի դասավանդման պահանջներին համապատասխանեցնելու առումով: Անհրաժեշտ է ձեռնարկել կոնկրետ միջոցառումներ.

1. Ապահովել, որ մանկավարժական բուհերը քաջատեղյակ լինեն կրթության ընթացիկ քաղաքականությանը և բարեփոխումներին և կարողանան համապատասխանեցնել իրենց կրթական ծրագրերը հանրակրթության կարիքներին: Բուհերը պետք է պատրաստ լինեն սատարելու կրթության բարեփոխումներին և ապագա ուսուցիչներ կրթեն ժամանակակից դպրոցական համակարգում աշխատելու համար: Անհրաժեշտ է ավելացնել այն դասընթացների թիվը, որոնք առնչվում են փոխգործուն ուսուցմանը, երեխաների զարգացմանը և ուսուցիչների կողմից դպրոցների՝ աշակերտների ծնողներին կրթական գործընթացում ներգրավելու եղանակներին:
2. Շատ կարևոր է նաև, որ բուհական դասընթացներն ավելի մեծ առնչություն ունենան հանրակրթական ծրագրերին և

աշխատանքին զուգահեռ կազմակերպվող ուսուցչական պրակտիկային, ինչը հնարավոր է ապահովել մանկավարժական բովանդակության կարիքների վերհանման արդյունքում: Ներկայումս ուսանողները կա՛մ առկա ուսուցում են անցնում բուհում, կա՛մ ընդունվում են հեռակա ուսուցման բաժիններ, որոնք լսարանային ուսուցման նվազագույն ժամեր են նախատեսում: Հաճախ բուհի առկա ուսուցման ուսանողներն ընդհանրապես գործնական ուսուցման աշխատանք չեն կատարում մինչև բուհի կրթական ծրագիրն ավարտելը: Հեռակա ուսուցմամբ ուսանողները, ովքեր միաժամանակ աշխատում են որպես ուսուցիչներ, որպես կանոն, մի քանի տարվա դասավանդման փորձ են կուտակում մինչև կրթական աստիճան ստանալը: Ուսուցիչների կրթությունը պետք է միտված լինի այս երկու տարբերակների միջին ձևաչափի ապահովմանը, որպեսզի ուսանողները զուգորդեն մանկավարժական աշխատանքը պատշաճ ուսումնառության և վերապատրաստման, միաժամանակ՝ լիարժեք ուսուցչական փորձառության հետ, և լավագույնս պատրաստվեն ուսուցչի մասնագիտության ստանձնմանը:

3. Հայաստանն ունի ուսուցիչների հավելուրդ, ովքեր ներկայում չեն աշխատում դպրոցներում և աշխատանք են որոնում, կամ էլ աշխատում են միանգամայն այլ ոլորտներում: Բուհերի շրջանավարտների թվաքանակը կրկնապատիկ մեծ է դպրոցներում աշխատանքի անցնող երիտասարդ ուսուցիչների թվից: Գոյություն չունեն ինչպես համապետական, այնպես էլ մարզային մակարդակներում գործող դպրոցները նոր ուսուցիչներով համալրելու հստակորեն մշակված և համակարգված ռազմավարական ծրագրեր:
4. Ուսուցիչների առաջարկի և պահանջարկի հարցը լուրջ հիմնախնդիր է, որը պետք է լուծել համապետական մակարդակով: Քանի որ նվազում է ուսուցիչների պահանջարկը, ըստ ամենայնի կշարունակի նվազել նաև հետաքրքրությունն այս մասնագիտության նկատմամբ: Համակարգը կարող է հայտնվել ոչ լիարժեք թեկնածուների պահպանման հորձանուտում՝ դուրս թողնելով լավագույն թեկնածուներին, և կրթական ոլորտը կարող է հայտնվել աստիճանական անկման վտանգի առջև:
5. Հարկ է կարևորել ուսումնական պրակտիկաներն առավել, քան դա արվում է ներկայումս և ընդհանրապես արժևորել ամեն տեսակի գործնական պարապմունքները, եթե կարևորվում է բուհի եւ աշխատաշուկայի միջև գոյացած անջրպետը լրացնելը:

Անհրաժեշտ է հավասարեցնել բուհական «բովանդակությունը» մասնագիտական «կիրառականության» հետ, և այս բանը պետք է անել՝ հաղթահարելով տեսականը չափազանց ընդգծելու հնուց եկած միտումը: Բանն այն է, որ գիտելիքն անարժեք է առանց կիրառության, իսկ կիրառությունը ենթադրում է բազմաթիվ փորձեր, վրիպումներ, սրանց հետ եկող ինքնավստահություն, ապա նաև վարպետացում, մասնագիտացում՝ ի վերջո արժեքավոր գիտելիք և այդ գիտելիքը կրող և բարձր գնահատվող անհատ: Ուսումնական պրակտիկան պետք է կոչված լինի ապահովելու այս անցումը (Շահվերդյան, Ա. 2014, 522):

6. Կրթական ոլորտի փորձագետների և քաղաքականություն մշակող պաշտոնյաների միջև գործընկերային կապերի հաստատումն ու բարելավումը կնպաստեն ավելի իրազեկ կրթական քաղաքականության մշակմանն ու այնպիսի մանկավարժական կադրերի պատրաստմանը, ովքեր ի զորու կլինեն բավարարելու Հայաստանի վերափոխվող կրթական միջավայրի պահանջները:
7. ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության և բուհերի մանկավարժական ամբիոնների առաքելությունների առավել ներդաշնակությունն ապահովելուն զուգահեռ՝ վերջիններս պետք է միասին աշխատեն մանկավարժական աշխատուժի շրջանակներում ուսուցիչների ներգրավման գործընթացը համակարգելու և ամբողջականացնելու ուղղությամբ: Հայաստանի ողջ տարածքում արձանագրվել է ուսուցչական աշխատակազմի ծերացման միտումը: Որոշ դպրոցներում աշխատող ուսուցիչների 34%-ը գալիք տասնամյակում բոլորելու է կենսաթոշակային տարիքը: Այժմ ճիշտ ժամանակն է ուսուցչական աշխատուժը նոր մանկավարժներով համալրելու ռազմավարական ծրագրերի մշակման համար: Կարևոր է ապահովել այս գործընթացի արդարացիությունն այնպես, որ ուսուցիչների ներգրավումը խարսխված լինի նրանց մասնագիտական որակի և արժանիքների վրա: Դրան հասնելու համար հարկ է, որ բուհերը ներգրավված լինեն և համագործակցեն ԿԳՆ-ի հետ ուսուցիչների հավաքագրման գործընթացի ձևավորման, ինչպես նաև ողջ երկիրը բուհերի լավագույն շրջանավարտներով մատակարարելու մեխանիզմի մշակման ուղղությամբ:

### ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Կրթության գերազանցության ազգային ծրագիր, Հայեցակարգ, Երևան, 2014թ., [http://ysu.am/files/2015-02-05\\_NPEE\\_Concept\\_Short\\_Final.pdf](http://ysu.am/files/2015-02-05_NPEE_Concept_Short_Final.pdf), 01.02.2015:
2. Հայաստանի վիճակագրական տարեգիրք, 2014թ., <http://www.armstat.am/file/doc/99489193.pdf>, 10.03.2015:
3. Մանասյան Ն., Շահինյան Ա., «Գենդերային կարծրատիպայնացումը հանրակրթական դպրոցի մայրենիի և մաթեմատիկայի դասագրքերում», «Կրթության կառավարում» բանբեր 2(22), Երևանի պետական լեզվաբանական համալսարանի «Լինգվա» հրատարակչություն, Երևան 2012:
4. Մանկավարժական կրթության զարգացման հայեցակարգ, Երևան, 2014, <http://armspu.am/upload/file/1%28211%29.pdf>, 27.01.2015:
5. Շահվերդյան, Ա., ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կողմից իրականացվող պրակտիկայի մեթոդաբանության շուրջ, «Մանկավարժություն և հասարակական գիտություններ» բանբեր 2(31), Երևանի պետական լեզվաբանական համալսարանի «Լինգվա» հրատարակչություն, Երևան 2014:
6. Ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացի կատարելագործումը, Ձեռնարկ ուսուցիչների վերապատրաստման համար, ԱՅՈՒԵՔՍ, Երևան, 2007:
7. Assessment of Teacher Professional Development and Educational Content in the Context of General Education Reforms in Armenia, 2013, <http://www.osf.am/wp-content/uploads/2014/03/FinalENGAssessmentPDEC.pdf>, 21.12.2014, page 35.
8. A Study On Recruitment, Development and Salaries of Teachers in Armenia, 2009, Raisa Belayvina and Ann Wiley, Tigran Tovmasyan, Ruben Petrosyan, Alvard Poghosyan and Armine Ter-Ghevondyan, UNICEF Armenia.
9. Hanushek E., The Economic Value of Higher Teacher Quality, Economics of Education Review, volume 30, Issue 3, June 2011, <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202011%20EER%2030%283%29.pdf>, 21.01.2015.
10. National Competitiveness Report Armenia, Higher Education Challenge, 2010,



[http://ev.am/sites/default/files/attachments/pdf/ACR%202010\\_eng\\_270111.pdf](http://ev.am/sites/default/files/attachments/pdf/ACR%202010_eng_270111.pdf), page 105, 22.01.2015.

#### ՕՐԵՆՔՆԵՐ ԵՎ ԱՅԼ ԻՐԱՎԱԿԱՆ ԱԿՏԵՐ

11. «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, <http://www.edu.am/index.php?id=5&topMenu=-1&menu1=85&menu2=89>, 15.01.2015:
12. ՀՀ մանկավարժական կրթության համակարգի առկա վիճակը և արդիականացման ռազմավարական ուղղությունները, հաստատվել է ՀՀ ԿԳ նախարարի 2009թ. Հունվարի 22-ի N 52 Ա/Ք հրամանով, <http://www.edu.am/index.php?id=6332&topMenu=-1&menu1=217&menu2=229&arch=0>, 06.10.2014:
13. ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիր, 2008թ., [http://www.parliament.am/law\\_docs/190711HO246havelvats.pdf](http://www.parliament.am/law_docs/190711HO246havelvats.pdf):
14. Հայաստանի Հանրապետության սոցիալ-տնտեսական վիճակը 2010թ. հունվար-մարտին, <http://www.armstat.am/am/?nid=82&id=1137>, 20.10.2014:
15. Հայաստանի Հանրապետության սոցիալական վիճակը, 2014 թ., [http://www.armstat.am/file/article/soc\\_14\\_11-12.pdf](http://www.armstat.am/file/article/soc_14_11-12.pdf), 01.09.2015:
16. Հայաստանի Հանրապետության սոցիալական վիճակը 2013թ., [http://armstat.am/file/article/soc\\_13\\_3-4.pdf](http://armstat.am/file/article/soc_13_3-4.pdf), 24.06.2015:
17. Հայաստանի Հանրապետության սոցիալական վիճակը 2012թ., [http://armstat.am/file/article/soc\\_12\\_11-12.pdf](http://armstat.am/file/article/soc_12_11-12.pdf), 10.01.2015:
18. «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, 10.07.2009թ., <http://www.edu.am/index.php?id=3566&topMenu=1&menu1=85&menu2=89&arch=0> 15.01.2015:
19. ՀՀ սոցիալական վիճակը, 2012, <http://www.armstat.am/am/?nid=82&id=1466>, 10.01.2015:

#### АНУШ ШАХВЕРДЯН- О ПРОБЛЕМАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ

Данная статья рассматривает проблемы нынешнего педагогического образования в Республике Армения, в частности сокращение количества учителей, низкая репутация профессии учителя, несоответствие существующих программ педагогических вузов и требований рыночного трудового спроса и т.д. В статье представлены также мероприятия и рекомендации, которые целесообразно применить, учитывая особенности проблем педагогического образования в Республике Армения.

**ANUSH SHAHVERDYAN- ON ISSUES OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF ARMENIA**

The present article touches upon the issues of current pedagogical education in the Republic of Armenia. In particular, it elaborates on the issues of the declining number of teachers, deteriorating reputation of the teaching profession, inconsistency of pedagogical programs in universities with the labor demands, etc. The article presents recommendations and steps advisable to implement given the specifics of the pedagogical education in the country.

**АЛГОРИТМ АНАЛИЗА ПЕРЕВОДА ПОЭТИЧЕСКОГО  
ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК ФОРМИРОВАНИЕ СОСТАВЛЯЮЩИХ  
ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**ЏЏЏЏ ЗЏЏЏЏ**

*Ключевые слова: алгоритм анализа перевода, метод анализа перевода, подстрочник, филологическая компетентность, переводческая компетентность.*

Проблема перевода и связанных с ними аспектов в новых реалиях межкультурной коммуникации остается актуальной. Главные и наиболее интересные проблемы связаны с художественным, в частности – поэтическим. Художественный перевод, можно представить как явление межъязыковой и межкультурной коммуникации (Гончаренко 1999, 108), следовательно, будущий переводчик должен не только в совершенстве владеть языком, с которого переводит, но и знать национально-культурную специфику носителей переводимого языка. Перенос произведения искусства из одной культурной среды в другую, переводчик осуществляет сложный творческий процесс. Художественный перевод есть творчество – создание новой культурной ценности в новой обстановке, отражение художественной действительности оригинального произведения в единстве формы и содержания.

Целью данной статьи является представление студентам образца компоновки структурных элементов алгоритма (последовательности действий) анализа перевода поэтического произведения. Естественно, что при работе со студентами должны учитываться своеобразие курса, уровень подготовленности учащихся, имеющиеся у них учебные и интеллектуальные умения и цели. Главной задачей является формирование умения практически использовать языковые навыки и знания в конкретной ситуации. Работа над анализом переводов будет способствовать интеграции студентов в область творческой деятельности, развитию умений и навыков при переводе поэтических произведений, редактировании переводных текстов.

Для достижения вышеуказанных целей мы представляем структурные элементы алгоритма, предлагая в качестве примера бальмонтский перевод произведения испанского поэта Хосе де Эспронседы «"El hacha del rey". Romance» («Секира короля. Романс»).

<b>Оригинал</b>	<b>Подстрочник</b>	<b>Перевод Бальмонта</b>
(Espronceda 1900, 60-61)		(Бальмонт 1969, 550-552)
1) Raya la naciente luna	<i>Восходит луна (появляется восходящая луна)</i>	Над вершиною Хореба –
En la cumbre del Oreb, Y armado un fuerte guerrero En la campiña se ve.	<i>На вершине Ореба, И вооруженный сильный (отважный) воин В поле виден.</i>	Чуть рожденная луна, И могучий на равнине Рыцарь видится в броне.
2) Al melancólico rayo Brilla una cruz en su arnés; Paladín es, que defiende La santa Jerusalén.	<i>От печального отблеска Сверкает крест на его латах; Это паладин, который защищает Святой Иерусалим.</i>	Под лучом печальным светит Крест на латах, на груди, – Паладин, в защиту вставший За святой Ерусалим!
3) Del Jordán camina al paso, Siguiendo el curso tal vez, Ricamente enjaezado Su gallardo palafrén.	<i>От Иордана едет не останавливаясь, Следуя течению возможно, В богатой упряжи Его стройный (нарядный, парадный) конь.</i>	Едет он от Иордана Вдоль теченья иногда, И в парадной и в богатой Блещет сбруе стройный конь.
4) En tanto á su encuentro sale Un árabe en su corsel Con lanza corta y alfanje Y reluciente paves.	<i>Между тем ему навстречу выходит Араб на своем скакуне С копьем коротким и кривой саблей И блестящим щитом.</i>	Между тем ему навстречу Там – араб на скакуне, – Он с копьем, с кривою саблей И с сияющим щитом.

<p>5) Al trotar crujen sus armas, Y el paladin, que le ve, Suelta al caballo la rienda Y arranca contra el infiel.</p>	<p><i>От езды рысцой трещит его оружие, И паладин, который его видит, Отпускает лошади узду И бросается на неверного.</i></p>	<p>Конь бежит, гремит оружие, Слышит, видит паладин, Отпустил коню он повод – И к неверному вперед.</p>
<p>6) Pronto el árabe se apresta, Ganoso de gloria y prez, Y el diestro brazo á la espalda, Tira gallardo á ofender.</p>	<p><i>Быстро араб приготовился, Жажущий чести и славы, И заноса правую руку за спину, Бросил в смелого, чтобы ранить.</i></p>	<p>И араб уж наготове, Жаждет славы, помнит честь, Приложил к плечу десницу, Ринул в смелого копье.</p>
<p>7) La lanza vuela silbando Y del cristiano á los pies, Perdido el tiro, penetra,  La tierra haciendo tremer.</p>	<p><i>Копье летит со свистом И от христианина к ногам, Брошеное орудие вонзается (неудачный бросок, копье вонзается в землю), Сотрясая землю (ее).</i></p>	<p>Полетело с быстрым свистом – Невредим христианин. Пролетевши мимо, на земь Пало – дрогнула земля.</p>
<p>8) «Ríndete, moro, le grita,  Tu recio furor detén; Yo soy Ricardo. – «Qué importa, Si yo soy Abenamel?»</p>	<p><i>Сдайся, мавр, ему кричит,  Твою грубую ярость сдержи; Я Рикардо. – «Какая разница, Если я Абенамель?»</i></p>	<p>«Сдайся, мавр, – ему кричит он, – Ярость бешенства сдержи, Я – Ричард». – «А что мне в этом, Если я Абенамет?»</p>

9) Y un bárbaro golpe fiero Le descarga al responder, Y su alfanje damasquino El yelmo taja á cercen.	<i>И жестокий свирепый удар Ему нанес в ответ, И его сабля дамасская Шлем решительно.</i>	И в ответ ему на слово Мечет дикий он удар. Сталь дамасская сверкнула – Край у шлема срезан прочь.
10) Ya un hacha tremenda agita Sañudo el monarca inglés, Que hiende el turbante, y hiende La cabeza del infiel:	<i>Уже топор страшный взмывает Разъяренный монарх английский, Который рассекает тюрбан, и рассекает Голову неверного.</i>	С гневом мощную секиру Самодержец англичан Взнес – тюрбан разрублен, вместе С мусульманской головой.
11) Hacha grave que, ninguno De cuantos visten arnés, Ni áun puestas entrambas manos Pudiera apenas mover.	<i>Секира тяжелая, которую никто Из тех (стольких) кто носит латы, Ни даже взятых в обе руки (взяв обеими руками) Смог бы едва сдвинуть (пошевелить, поднять).</i>	Эту тяжкую секиру – Из носивших тяжесть лат – И обеими руками Не приподнял бы никто.

*Ознакомив студентов с полным текстом оригинала, подстрочного и художественного перевода можно переходить к освоению информационной структуры поэтического текста.*

Как и для любых других завершенных текстов, для поэтических можно отдельно выделить фактуальную, концептуальную (смысловую) и подтекстовую (эстетическую) информацию.

**Фактуальная информация** – это сообщение о некоторых фактах или событиях, которые имели, имеют, либо будут иметь место в реальном или вымышленном мире.

Всякий художественный текст содержит в себе помимо фактуальной еще и **концептуальную** – смысловую – информацию, которая здесь гораздо важнее голых фактов и событий. Она представляет собой

концепцию мира, то есть авторский вывод о том, каков этот мир или каковым он должен или не должен быть. Эта информация выражена не самостоятельно, а посредством фактуальной информации. **Подтекстовая** информация также не выражена словами, она только подразумевается.

Например: рассматриваемое произведение в полном собрании стихов Эспронседы включено в раздел «Poesias líricas» (Лирические стихи), но в ней первенствует историческая тема. Эспронседа обратился к английской истории: главным героем у него выступает Ричард I (1157-1199) – король Англии, прозванный за отвагу и подвиги Львиным Сердцем; здесь описываются события 1190-1192 гг., когда Ричард I возглавлял крестовый поход на «Святую землю».

«"El hacha del rey". Romance» можно назвать интерпретацией испанским поэтом исторической темы, поскольку на первый план произведения Эспронседа выносит войну христиан с «неверными»; эта тема ему близка как история, связанная с собственной страной, ведь Испания в течение нескольких веков была под мавританским игом, и мусульманское влияние сыграло огромную роль в формировании испанского менталитета. Менталитет как специфическое понятие представления народа отражает собственное восприятие, свой особый способ мышления, своеобразие мировоззрения, национальную индивидуальность. Однако «"El hacha del rey". Romance» Эспронседы является примером противоположной тенденции, то есть схождения межнациональных ментальных корней: сюжет стихотворения, хотя и представляет фрагмент из английской истории, но отражает тему войны христиан с «неверными» в рецепции испанского поэта.

#### **Создание подстрочного перевода текста-оригинала.**

В качестве инструмента для анализа перевода студенту предлагается составить подстрочный перевод, используемый в качестве промежуточной стадии при выполнении поэтического перевода. Такой подход помогает получить текст, максимально близкий к оригиналу на всех информационных уровнях. Часто именно подстрочник играет роль перевода-посредника и оказывает непосредственное влияние как на перевод-результат, так и на последующий процесс рецепции и межкультурной коммуникации. Следовательно, при составлении подстрочника студенту рекомендуется учитывать особенности языка подлинника, что позволит с максимальной точностью передать каждую фактологическую деталь оригинала.

Автор любого подстрочного перевода традиционно представляет в скобках вариант того или иного слова, т.е. синоним. При этом возможны

два типа пояснений переведенного слова или выражения в зависимости от точки зрения автора. В первом случае переводчик включает в основной текст вариант, полностью соответствующий лексико-грамматическим нормам языка перевода, а в скобках приводит более близкий к оригинальному, но не органичный для принимающей языковой системы перевод. Во втором случае автор подстрочника не пытается перенести переводимый текст на свою почву и сохраняет лексическую или грамматическую чужеродность единицы, а в скобках поясняет ее абсолютно приемлемым и понятным образом. Например: подстрочники строф 1, 3, 7, 11.

Создание подстрочника включает также следующие виды работ:

- подборка окончательных эквивалентов звукоподражательных слов, ассонансов и аллитераций. Определяются все возможные варианты перевода таких слов на переводимый язык.
- работа с многозначными словами, которые будут иметь ключевое значение при переводе. Контекст их собственного перевода поможет выбрать из множества значений наиболее подходящее.

#### **Определение выбора переводимого произведения переводчиком.**

Понимание текста целиком задает подстрочник, оформление же берет на себя переводчик. Автор художественного текста и переводчик – проблема взаимодействия двух творческих личностей. Переводчик выступает как медиатор двух культур. Предпосылкой качественного перевода является предпереводческий анализ, посредством которого переводчик перевоплощается в автора. Предпереводческий анализ – это многосторонний анализ художественного произведения, где переводчик использует свой фактический и эмоциональный опыт. Переводчик устанавливает диалогические отношения не только с творчеством автора, но и со временем, эпохой, отраженной в подлиннике, и здесь необходимы фоновые знания. Следует отметить, что знание и понимание – не одно и то же, поскольку проблема понимания есть проблема видения. Переводчик интерпретирует настолько, насколько он понимает данное произведение. Различные языки пользуются совершенно различными средствами для выражения одной и той же мысли. Все исследования и практика в области перевода нацелены на поиск своего рода «золотой середины» – промежуточного типа между вольным и буквальным переводами, причем у каждого исследователя-переводчика этот тип наделен индивидуальностью. Например, в данном случае, Бальмонт – медиатор испанской и русской культур. Интерес Бальмонта к творчеству Хосе де Эспронседа проявился в переводе всего сборника стихов



испанского поэта. Выбор Бальмонта произведения «"El hacha del rey". Romance» для перевода отражает в первую очередь его внимание к английской истории, литературе (Бальмонт пропагандировал английскую литературу в России).

Бальмонт-переводчик отмечал, что «понятие художественного перевода вообще слабо развито в России» (Бальмонт 1894, II), отдавая должное своим предшественникам, он в то же время ощущал недостаток преемственной эстетической и поэтической традиции и пытался на практике создать принципы новой, более универсальной, эстетики перевода, новой его теории и практики. Именно исходя из понятия «индивидуальный подход» к переводимому материалу, переводчик вырабатывает свой собственный переводческий метод.

#### **Анализ переводческих трансформаций.**

Анализ проводится с целью выявления адекватности перевода. Предметом анализа являются следующие аспекты оригинала: Идея, Настроение, Композиция, Звуковой уровень, Лексико-грамматический уровень, Ритмико-интонационный уровень, Стилистические приёмы. Норма эквивалентности, как отмечает В.Н.Комиссаров, «это наиболее "собственно переводческое" нормативное требование к переводу» (Комиссаров 1990, 233). Следовательно, эквивалентность перевода оригиналу является наиболее объективным критерием для характеристики результатов деятельности переводчика. Термин «адекватный» перевод основывается именно на понятии эквивалентности перевода, поскольку такой перевод обеспечивает прагматические задачи переводческого акта на максимально возможном для достижения этой цели уровне эквивалентности, соблюдая жанрово-стилистические требования к текстам данного типа. Любой адекватный перевод должен быть эквивалентным на том или ином уровне эквивалентности, но «не всякий эквивалентный перевод признается адекватным, а лишь тот, который отвечает, помимо нормы эквивалентности, и другим нормативным требованиям» (жанрово-стилистическая, прагматическая, конвенциональная *требования, которым должен отвечать перевод в связи с общепринятыми в данный период взглядами на роль и задачи переводческой деятельности*) (Комиссаров 1990, 234).

Для определения степени адекватности перевода Бальмонта стихотворения Эспронседы «"El hacha del rey". Romance» представим наиболее репрезентативные моменты.

Следует отметить, что перевод произведения представляет собой «интраязыковой и интракультурный "перевод" как промежуточный этап передачи источника на другом языке» (Колкер 2007, 49). Следовательно,

перед переводчиком возникает ряд вопросов: выбрать язык перевода, адекватный эпохе и языку оригинала, или переводить на современный переводчику язык, снабжая перевод языковыми и культурными комментариями.

Бальмонт вынес в название произведения «"El hacha del rey". Romance», лишь подзаголовок – «Романс». *El hacha* – по-испански означает – топор, но переводчик воспроизводит на русском языке – секира; толковый словарь даёт такое определение средневековому оружию. Произведение имеет сюжетную композицию: описание сражения христианина с мавром и победа первого является кульминацией стихотворения. В первом катрене дается экспозиция произведения: Эспронседа пишет о неизвестном воине (*guerrero*), Бальмонт переводит как – *рыцарь*, как бы уже настраивая читателя к восприятию средневекового, «рыцарского» контекста, при этом, не раскрывая до конца загадочную личность героя, которое характерно именно для лексики средневековой литературы. Впоследствии герой перед мавром признается, что он – Ричард (не вдаваясь в подробности), но Эспронседа фразой *qué importa*(8), вложенной в уста врага, хочет показать, что «неверный» не только не узнал короля, но и не мог представить, что он стоит перед «главным» христианином, который затеял эту войну. Бальмонт в данном случае максимально точен, с единственной ошибкой в имени мавра: *Abenamel* он переводит *Абенамет* (возможно, типографская ошибка). Интересна еще одна деталь, связанная с именем Ричард: переводчик представил английскую версию имени *Ricardo* – Ричард, но Бальмонт ставит ударение над *a* – Рича́рд, чем и акцентирует испанское звучание оригинала в переводе, ведь на испанском в имени *Ricardo* ударение падает на *a*. Эспронседа только в предпоследней строфе раскрывает истинную личность своего героя, упоминает о *монархе английском* (подстр.) (*el monarca ingles*) (10) и описывает, с какой храбростью и мощью он расправился с мусульманином.

В последней строфе(11) стержневой деталью является секира, поскольку становится ясно, почему произведение названо «El hacha del rey» – *секира* короля. Здесь *секира* – *hacha* не случайно использована автором в словосочетании *hacha grave* – *тяжелая секира* (подстр.), поскольку она является аллюзией на известную английскую легенду о мече короля Артура, и в данном контексте повторяется идейный смысл легенды: лишь одному «единственному» удастся поднять меч (секиру). Перевод последней строфы максимально адекватно выражает смысловой аспект оригинала.

Бальмонт в переводе использует разнообразные архаизмы для передачи духа изображаемого времени, кроме того, он выбирает ту лексику, посредством которой у читателя возникают адекватные ассоциации с изображаемой эпохой: это проявляется в описании оружия, одежды, снаряжений для коня и т.п. (*броня, крест на латах, сбруя, копье, кривая сабля, сталь дамасская, шлем, секира, тюрбан* и др.) (Чуковский 1964, 23-24).<sup>69</sup> Иногда Бальмонт-переводчик позволяет себе искажение стиля подлинника, он приспособливает оригинал к собственной эстетике, отдаляя тем самым восприятие стиля переводимого автора. Однако в переводе данного произведения можно отметить обратное, когда Бальмонт предельно точен в переводе; богатый синонимами испанский язык уже настраивает переводчика на точное воспроизведение некоторых строфоидов оригинала. Так, в стихотворении «El hacha del rey» Эспронседа использовал несколько синонимов слова *конь*: *palafren* – *парадный конь*; *corsel* – *скакун*; *caballo* – *лошадь, конь*. Очень часто в оригинале встречаются выражения, характерные для испанского языка, которые сложно понять и передать на русском языке: слово, прекрасно звучащее по-испански и передающее особое значение при дословном переводе на русский язык теряет не только фонетическую окраску, но и смысловую оригинальность.

Произведение отличается особой динамикой, герои находятся в непрерывном движении. Эспронседа достигает максимальной эвритмичности благодаря меняющейся рифмовке оригинала: кроме чередующихся женских и мужских клаузул он использует также внутреннюю рифму, представленную ассонансами и аллитерациями:

*En la cumbre del Qreb / Y armado un fuerte guerrero(1);*

*En tanto á su encuentro sale / Un árabe en su corsel / Con lanza corta y alfanje / Y reluciente paves(4);* и т.д.

Вряд ли правомерно сказать, что Бальмонт достиг в переводе эквиритмичности, поскольку на практике полное совпадение ритма подлинника и переводного произведения, то есть калькирование ритма, невозможно без ущерба для содержания. Бальмонт жертвует ритмом и

---

<sup>69</sup> Тяга Бальмонта к редким, устаревшим, вычурным словам в переводах других произведений удостоивалась замечаний критиков. Например, К.И. Чуковский, рассматривая переводы Бальмонта из Уолта Уитмена, замечал по этому поводу: «Уитмен говорит, например, *грудь*. Бальмонт переводит *лоно*. Уитмен говорит *флаг*. Бальмонт переводит *стяг*. Уитмен говорит *поднимаю*. Бальмонт переводит *подъемлю*. Бальмонту словно совестно, что Уитмен пишет так неказисто и грубо. Он норовит подсластить его стихи славянизмами».

рифмой для передачи точного содержания подлинника. Но следует также отметить, что для передачи своеобразной ритмики оригинала Бальмонт использует внеречевые графические элементы, к примеру – знак тире, который в русском языке грамматически используется для выражения резкой смены действия или мысли, или при опущении сказуемого, что в переводе явилось *эквивалентом* некоторых испанских глаголов, именно это и обусловило прагматическую ценность перевода. Это отчетливо наблюдается в строфах 1, 2, 4, 6, 7, 9, 10, 11.

#### **Определение уровня эквивалентности переводного текста.**

При анализе перевода произведения выявляются основные положения для определения адекватности перевода относительно оригинала. Основной задачей переводчика является воспроизведение атмосферы эпохи, в которую создавался сюжет оригинала, и это, как считает Я.М.Колкер, «никоим образом не может передаваться комментариями, а должно отражаться в языке перевода» (Колкер 2008, 45-90). Поэтому студенту – будущему переводчику необходимы фоновые знания, связанные с исторической эпохой, для предпереводческого анализа в тех случаях, когда от них зависит интерпретация оригинала и выяснение того, что необходимо сохранить в переводе, и без чего можно обойтись. Надо отметить, что перевод Бальмонта не только верен по общему смыслу, но и текстуально точен. Если в его переводе встречаются незначительные отклонения от оригинала, то такие замены носят чисто *модулятивный* характер (*смысловое развитие* – термин В.Н.Комиссарова (1990, 248)), поскольку лексико-семантическая замена является логическим следствием значения переводимого слова или словосочетания.

Произведение Эспронседы «El hacha del rey» содержит большой прагматический потенциал, поскольку идейный замысел обусловлен ярким эмоциональным фоном, текст способен оказывать воздействие на читателя, вызывать у него интеллектуальную и эмоциональную реакцию, следовательно, перевод такого произведения, в первую очередь, требует отображения исторического колорита подлинника.

Рассматривая поэтический текст в трех аспектах – в смысловом, стилистическом, прагматическом (в плане восприятия читателем), – нужно отметить, что именно эти три стороны подлинника подлежат воспроизведению при переводе, однако они никогда не могут передаваться со стопроцентной точностью. В стихотворной версии нельзя воспроизвести все элементы подлинника, важнее перенести читателя именно в ту страну, в ту эпоху, создать впечатление, что он сам был живым свидетелем всего изображенного в произведении. Перевод

Бальмонта отвечает этим требованиям, поскольку переводчику удалось максимально полно передать все личные, национальные, временные особенности оригинала.

Стиховедческий анализ, проведенный преподавателем, должен показать студенту, что Бальмонт старался максимально придерживаться ритма и метра подлинника. Бальмонт находил ритмические эквиваленты, не концентрируясь на эквиметрии, и такой подход, в данном случае, обогащал разнообразие стиховых средств, не смешивая самые разные поэтические интонации.

Бальмонт не игнорирует даже второстепенные элементы стиха, часто компенсирует потери лексических единиц, особенно в тех случаях, когда воспроизведение тех или иных элементов определяет стиль переводимого произведения. К одним из главных достоинств переводов Бальмонта следует отнести также верность в передаче мысли переводимого автора, поскольку воссоздание иногда специфичных для испанского языка афористических форм, классических выражений, исторических нюансов, обеспечивало жанрово-стилистическую особенность перевода. Бальмонт не только старался в ряде случаев соблюдать формальные особенности оригинала, но, в первую очередь, пытался не калькировать, а воспроизводить любым путем *функцию* каждого отдельного элемента, чтобы добиться того же эффекта и результата, которых добился автор подлинника. Переводчику удалось воспроизвести национальные и индивидуальные особенности произведения и передать их на русском языке, не нарушив экспрессии, стиля и идейно-художественных особенностей оригинала.

### **Заключение**

Описанная в статье концепция и предлагаемый алгоритм анализа перевода поэтического произведения представляется одним из методов формирования составляющих филологической и переводческой компетентности студентов. В результате использования данного алгоритма студенты вырабатывают умения и навыки:

- определять оригинальный историко-литературный контекст данного произведения;
- выполнять анализ текста-оригинала и переводного текста;
- выполнять подстрочный перевод, используя и совершенствуя знания по иностранному языку;
- выполнять художественный перевод;
- определять уровень эквивалентности переводного текста;
- осуществлять редактирование переводного текста;
- создавать собственный художественный текст.

Предлагаемый алгоритм анализа перевода поэтического произведения может быть использован на спецкурсах студентов филологических и переводческих отделений в качестве практических занятий.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бальмонт К.Д. 1969. Стихотворения. Л. «Сов. пис.».
2. Гончаренко С.Ф. 1999. *Поэтический перевод и перевод поэзии: константы и вариативность //Тетради переводчика: Научно-теоретический сборник. Вып.24 / Под ред. С.Ф.Гончаренко. М.МГЛУ.*
3. Горн Ф. 1894. *История скандинавской литературы от древнейших времен до наших дней /Пер. К.Бальмонта. М.Изд. К.Солдатенкова.*
4. Колкер Я.М. 2008. *Роль вертикальной и горизонтальной составляющей в межкультурной коммуникации при переводе поэзии //«Перевод как гравитационное поле взаимопроникновения культур». Материалы 2-го Круглого стола «Подготовка переводчиков: традиции и актуальные проблемы». 3-5 октября 2007 г. Ереван.«Лингва».*
5. Комиссаров В.Н. 1990. *Теория перевода (лингвистические аспекты).* М.«Высшая школа».
6. Чуковский К. 1964. *Высокое искусство.* М.
7. Espronceda Jose de. *Obras poéticas de Espronceda. Edición completísima. Valladolid.Jorge Montero.1900.*

### **ԱՆՆԱ ՉՈՒՅԱՆ- ԲԱՆԱՍՏԵՂԾՈՒԹՅԱՆ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ԱԼԳՈՐԻԹՄԸ ՈՐՊԵՍ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԹԱՐԳՄԱՆՉԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԵԹՈԴ**

Տվյալ հոդվածում ներկայացված է բանաստեղծության թարգմանության վերլուծության հայեցակարգը և ալգորիթմը, որն առաջարկվում է որպես ուսանողների թարգմանչական կարողությունների ձևավորման մեթոդներից մեկը: Հոդվածի հիմնական նպատակն է քննարկել մեթոդները, որոնք ուղղված են ուսանողների լեզվական գիտելիքները և հմտությունները որոշակի իրավիճակում օգտագործելու զարգացմանը: Թարգմանության վերլուծությանն ուղղված աշխատանքը կնպաստի ուսանողների ինտեգրմանը ստեղծագործական գործունեության ոլորտ, ինչպես նաև բանաստեղծությունների թարգմանության, թարգմանված տեքստերի խմբագրման կարողությունների և հմտությունների զարգացմանը:

**ANNA CHULYAN- ALGORITHM OF POETRY TRANSLATION ANALYSIS AS  
A METHOD FOR BUILDING STUDENTS' TRANSLATION COMPETENCE**

The paper presents the concept and the algorithm for the analyzes of the poetic work translation which might serve as a method of forming components of students' translational competence. The main objective of the article is to present efficient ways to develop the ability of students to make practical use of the knowledge in a particular situation. The work on the translation analysis will facilitate the integration of students in the area of creative activity, will help them to develop skills in the translation of poetry and to edit translated texts.

## A MULTI-COMPONENT MODEL OF FACULTY DEVELOPMENT IN THE US HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

KRISTINE SOGHIKYAN

*Keywords: continuous and lifelong learning, faculty development models, teaching, mentoring.*

### ***The Theoretical Framework of Faculty Development***

The recent changes in the field of higher education, conditioned by the wider use and complexity of technology, increased international competition, the emerging sophisticated scholarship on teaching and learning, new accreditation requirements, the growing number of stakeholders and development partners, the demand for more explicit and accurate accountability to public, and the changes in the constitution of the academic staff (faculty) have challenged the conventional understanding of teaching and learning (Lee 2010: 30). With a new philosophy on higher education, the predominantly natural replication of the former generation practices may be an impediment to the smooth and effective development of higher education as needed in the modern times.

The new philosophy on higher education requires sustainable professional development for faculty to catch up with the trends and innovations in instruction styles, to build their teaching considering the various learning strategies applied by the students, to incorporate their own research in the content of instruction and use ICTs for a more enhanced educational impact on the student population.

In light of the above-established provisions, this article aims at an analytical description, in a case study format, of only one of the probable models for faculty development, as implemented and operationalized at a flagship US university – the University of Massachusetts at Amherst that ranked among the top 30 universities in the US in 2014 (Blaguszewski 2014).

To attain this aim, the following objectives have been achieved:

- Studying the approach to faculty development in the US as modeled by UMass Amherst (yet aware of the great variety among higher education institutions),
- Considering the various tasks, addressed by university professors within their professional activity,



- The forms and modes of probable support for those very tasks, targeted at the improvement of the teaching and learning quality and enhancing the impact of education in terms of its sustainability and efficiency.

With these objectives in mind, the article delineates a set of criteria that are important to consider when designing an institutional policy for an institution to drive its faculty development efforts in general and in the Republic of Armenia in particular. Hereby, the case study will provide a list of criteria and parameters to be used in the development or revision of the institutional policies for faculty development to guide the implementation of a full-scale faculty development program, adequately and effectively contextualized in and adapted to the general trends of institutional development.

The article presents the functions fulfilled and activities implemented by an dedicated faculty development center, conscious of the existence of four primary models: the *central model*, the *dispersed model*, the *mixed model* and the *integrated model*. If the *central* unit is a strong body functioning at the campus level with central generic programs, the *dispersed* model is usually confined to departments and is used to encourage faculty development within the institution at large. The *mixed model* offers the best of both arrangements, proposing a combination of central generic programs and discipline-specific services at the local level. The *integrated model* enables incorporation of elements from the mixed model aiming at a more holistic approach (Lewis, 2010).

Along with the evolution of the concept of continuous and lifelong learning for in-service faculty at higher educational institutions, both as individual researchers and as more effective teachers, the continuous/life-long educational activity has been called by different, sometimes obscure and often interchangeable terms, such as *faculty development*, *educational development*, and *professional development* (Ouellett 2010). The term to be used here– *faculty development* – will stand for the more inclusive notion of the professional development of faculty as both researchers and teachers, addressing two key components from among a large set of aspects traditionally falling within the framework of professional development in higher education.

Historically, the notion of faculty development dates back to the traditional Harvard sabbatical leave, back in 1810, which was the main form of professional development for over 150 years, primarily focusing on the research aspect of the academic personnel (Ouellett 2010). The current multifocal view on faculty development emerged in the 70s of the past century

due to the institution of students' rights and their demands for better quality education and the student evaluation of teachers' performance (Gaff & Simpson 1994).

The evolution of faculty development has been briefly categorized by Sorcinelli et al. into five major stages – those of ***the scholar, teacher, developer, and learner*** – followed by the modern era of the **networker** (Sorcinelli, Austin, & Eddy 2006). These stages indicate the emphasis in the implemented programs to address the needs of the time: stage one – that of the scholar – was about bettering scholarship, hence the faculty development support programs implemented in the 1950 – 1960s targeted at enhancing research skills through “rigorous exposure to theory and practice” (Heiss 1970: 229) without any pedagogical training involved (Nowlis, Clarke, & Rock 1968).

With the students' more active participation in determining the content of their own education, the second stage – that of the teacher – marked by an aspiration to meet the changing demands, witnessed the establishment of three key forms of teaching improvement programs: one-time programs, expert centers, and financial incentives (Melnik & Sheehan 1976).

The third stage specified by Sorcinelli – that of the developer – ran throughout the 1980s and was marked by the boom of development centers and an extensively formalized institutionalization of faculty development on campuses across the US due to financial donations and support from private foundations (Sorcinelli, Austin, & Eddy 2006).

The fourth stage – that of the learner – was characterized by the shift of focus from the exclusively pedagogical enhancement to the inclusion of various student learning styles and strategies, with faculty development endeavors focusing largely on matters of student-centered pedagogy.

Casting a glance at the evolutionary chronology, it is easy to see that faculty development has responded to the imperatives of the time, and the current stage in faculty development is also a reflection of our reality with the need for preserving the achievements and reaching out to the faculty and central administrations to address institutional problems and time-conditioned challenges (Sorcinelli, Austin, & Eddy 2006).

Besides charting out the stages in the evolution of faculty development, Sorcinelli et al. included the results of a survey that revealed five major priority areas as identified by the respondents across various institutions:

1. Balancing the various aspects of faculty roles,
2. Assessment of teaching and student learning,
3. Technology and its impact on education,
4. The needs of part-time faculty,

5. The need for leadership development for chairs and institutions.

(Sorcinelli, Austin, & Eddy 2006: 104-105)

And even though some reports testify to the fact that these priority challenges resonate internationally (Gosling, Sorcinelli, & Chism 2008), the specificities of every higher educational context, at both national and institutional levels, may rearrange these priorities by rank, may eliminate some and may add new, context-specific, yet legitimate challenges for local faculty.

Being at a stage of large scale reforms and integration processes, higher education in the Republic of Armenia is not immune to the above-stated challenges. Hence, the centered model implemented at UMass Amherst may serve as a valuable resource in guiding the RA endeavors in organizing the faculty development.

#### ***Faculty Development at UMass Amherst***

Hence, this article presents a zoomed-in perspective on a leading public university in the US, UMass Amherst. This University is a unique venue of scholarly thought and interaction, with the following mission: “The University of Massachusetts Amherst, the flagship campus of the University of Massachusetts, has a distinctive mission in the Commonwealth ... It is the only public research institution that offers a combination of high quality undergraduate education, outstanding graduate education, and internationally recognized research ... As the state’s land-grant campus, it has the responsibility to carry on programs around the state for the benefit of the citizenry and to maintain dynamic connections to communities across the state” (2009 Self Study).

The Amherst campus had 28,635 total undergraduate and graduate students and approximately 1300 full-time instructional faculty as of the academic year 2013-2014. UMass Amherst is a major research hub the supported research activities of which totaled more than \$191 million in fiscal year 2013.

To implement its mission and serve best to its stakeholders, UMass Amherst recruits field professionals, pursuing high standards in teaching, research, and service. Its academic personnel hiring and advancement policies and procedures applied to appointments, reappointments, promotions, the award of the tenure, alterations of the tenure decision year, sabbatical leaves, and salary recommendations across the campus are established in the Red Book (Doc. T76-081: Academic Personnel Policy of the University of Massachusetts at Amherst, Boston and Worcester).

Obviously, this policy has an integrated approach to recruitment and faculty advancement with a clear line of requirements and regulatory

provisions for the promotion of faculty, namely the Red Book charts out the promotion mechanisms from new hires as lecturers or Associate Professors with terminal degrees to the tenure award.

To contribute to the advancement and professional development of the faculty, the UMass Amherst campus has a dedicated body: **The Center for Teaching and Faculty Development at UMass Amherst.**

The Center for Teaching and Faculty Development (CTFD) is a separate unit operating under and accountable directly to the Provost. The Center “supports the professional development of faculty across all career stages and disciplines with a wide range of programs and resources focused on teaching, mentoring, scholarly writing, tenure preparation, leadership, and work/life balance” (CTFD webpage – Welcome to CTFD).

As both the name and the mission of the Center suggest, CTFD addresses at least two of the main aspects of the professional activity of faculty - research and instruction, providing support for career advancement and facilitation in planning their time more effectively.

The Center provides support in the **following major areas: teaching, scholarly writing, career development, and familiarization with the new work environment in the form of orientations.**

#### ***Teaching***

- Flex Grants for Teaching/Faculty Development: Flex Grants are \$500 awards intended to support professional development for faculty and librarians for travel or to enhance teaching or area knowledge; membership in professional associations; purchase of software or equipment; inviting a speaker to campus; hiring a student; and other resources that enhance professional development related to teaching. In 2013-2014, the CTFD distributed Flex Grants to 463 faculty members.
- Midterm Assessment Program (MAP): provides the faculty with an opportunity to receive student feedback in the middle of the term while the course is still in progress. Unlike the regular evaluations based on the accountability and campus-wide student evaluation mechanisms, MAP is confidential and voluntary, the results of which go directly and only to the instructor. The evaluation forms filled out during the 6 weeks established as midterm weeks (weeks 4 - 9), enable the instructor to make changes during the course. This is one of the most widely requested services, offered by the CTFD (154 MAPS in 2013 – 2014, with 7612 students giving formative feedback), to enable the faculty to evaluate how and what students are learning, get student feedback on the activities and materials of the course, and compare the instructor’s

perceptions of the course in general, and teaching and learning outcomes specifically, with those of the students.

CTFD consultants assist in collecting, synthesizing and interpreting the student feedback, and provide teaching improvement suggestions and resources in a timely manner (normally within 1–2 weeks) in a full individual consultation. The collection of feedback is administered using two instruments, depending on the class size: *Small Group Teaching and Learning Questionnaire* (for small groups) and *Individual Teaching and Learning Questionnaire* (for large classes).

The difference between these two instruments consists in the mode of their administration. The former has two open-ended questions on what students like about the course and what suggestions they have for further improvement. The teacher can design one or two additional questions. The survey is administered in the absence of the instructor in small groups of 3 – 5, who as a result of discussion, agree on a collective feedback on the course.

Unlike the small group instrument, the large class questionnaire, meant to be completed by individual students, consists of 30 items that fall into 3 groups: *Instructor, Course, and Overall*. Students give scores to the different aspects on a 5-point scale. The questionnaire also contains open-ended questions.

- Syllabus Consultations: The CTFD offers individual consultations at the beginning of every academic year to assist faculty assess and, if necessary, update their syllabi (36 faculty members in 2013 - 2014). The program helps the faculty to examine “the organization, objectives, assignment descriptions, and course policies in their syllabi” (CTFD Annual Report 2013-2014: 5)
- Teaching Assistant Development: Since UMass Amherst has numerous graduate students acting as Teaching Assistants, the CTFD has a special program, targeting these beneficiaries (201 TAs in 2013 - 2014), conducting 15 workshops in 2013 – 2014, on topics such as “course design, leading effective discussions, responding to students writing, fostering student engagement, incorporating principles of social justice into teaching, embedding contemplative practice and mindfulness in your scholarly career, utilizing clowning approaches in teaching, providing evidence of teaching effectiveness, crafting a teaching portfolio, preparing a teaching statement, and more (CTFD Annual Report 2013-2014: 5).
- Team-Based Learning: This program is very much in line with the current developmental tendencies at UMass Amherst. As Bryan Harvey, M.P.A., Ed.D., Associate Chancellor and Chief Planning Officer,

mentioned in his interview: “Our curriculum was driven by the facilities we had.” Most facilities at UMass were designed and built in the student boom years, to accommodate 240 – 400 students at a time. Respectively, the curriculum designed especially for undergraduate students was based on large classroom lectures.

However, with the new Integrative Learning Center and with the new concepts of Team-Based Learning and Active Learning, as part of the newly adopted strategy and “on behalf of the Provost’s Office, the CTFD developed a program to explore teaching and learning strategies, related to active learning in technologically-rich classroom environments” (CTFD Annual Report 2013-2014: 5), enhanced by a series of talks by renowned guest lecturers, 11 faculty-led workshops on key topics of student-centered pedagogy, various meetings in formal and informal settings with former TBL fellows, a campus-wide active-learning awareness campaign, an enriched webpage on active learning, and coordination with other “service units to provide a streamlined “help line” procedure for faculty with hardware/software issues in the existing TBL classrooms.” (CTFD Annual Report 2013-2014: 5). Within this rubric, to enhance and enrich teaching capacity the CTFD conducts a number of developmental activities, as follows:

- Series of meetings on Transforming Undergraduate Education – Bay View Alliance (for 32 faculty members/administrators),
- Workshops/seminars/keynotes, on topics such as “Seminar Teaching,” “Top Ten Teaching Mistakes,” “The Class from Hell,” and “Active Lecturing.”
- Collaborations with:
  - the Writing Program: a workshop on “Designing Effective Writing Assignments,”
  - the Library and Office of Information Technologies: a faculty forum on “Personal Electronic Devices in the Classroom,” and
  - Teaching Salons.
- Other kinds of Teaching Support:
  - “individual, confidential consultations with faculty involving a combination of classroom visits, course material reviews, instructor self-assessments, and pedagogical counseling.”
  - To individual instructors, departments and schools to interpret their SRTI (Student Response to Instruction) results and to study their own teaching (through syllabus consultations, course material reviews, instructor self-assessments, classroom visits, MAPs, student interviews) in order to further improve the teaching they provide.

### **Mentoring**

Highly appreciating the value of professional networking for pre-tenure faculty within and beyond the campus, the CTFD implements the “Mutual Mentoring” program. In order to ensure access to funds and support to establish thriving mentoring networks, the CTFD-run mentoring grant programs are funded by the Andrew Mellon Foundation. In 2013–2014 the grants helped the faculty focus on research productivity, pedagogy, tenure preparation, work/life balance, grant-writing, and professional networking. The grant program is implemented in two formats, as Mellon Mutual Mentoring Team Grant Program (\$10,000 per team, 10 team beneficiaries in 2013 - 2014) and Mellon Mutual Mentoring Micro Grant Program (\$1,200 per faculty member, 11 beneficiaries in 2013 - 2014).

### **Scholarly Writing to Enhance the Research Component of Faculty Development**

Realizing the importance for quiet and focus when writing, CTFD supports faculty researchers providing them with the following:

- Faculty Writing Place – a specially equipped floor in the library for faculty research and writing,
- Faculty Writing Retreats – 3 structured retreats for faculty scholars: the Annual Faculty Writing Retreat (at the end of spring semester with a professional writing coach) and the January and August Faculty Writing retreats mostly for faculty networking purposes,
- Information on Editors and Writing Coaches for personalized support in any genre of writing, ranging from grant proposals to full-length manuscripts,
- Mini Writing Retreats in the UMass Amherst Teaching Commons (fully equipped space in the Library), with 138 faculty members attending in 2013 – 2014.

### **Career Development**

- Leadership Enhancement for Academic Departments (LEAD) Program is designed for the new department chairs, heads, and directors. Based on the preliminary survey to assess the needs of the participants, the LEAD Program organizes seminars for a year-long community of practice, with meetings once every 3 weeks, on topics such as budgeting, fundraising, conflict management, tenure and promotion, institutional assessment, research resources, and consultations with experienced colleagues and counterparts.
- Periodic Multi Year Review (PMYR) Grants: This is a special program designed relatively recently for tenured faculty to develop their teaching, with a proposal submitted to the CTFD to incorporate

technology in instruction, redesign courses for more active learning. The program also provides funds for the tenured faculty to attend conferences or purchase resources (17 grants in 2013 - 2014).

- Career advancement – support to comply with the career track requirements:
  - Tenure preparation for pre-tenure faculty to help them prepare for tenure,
  - Time Management workshops on balancing work and personal time, and proper timing for utmost productivity as researchers and efficacy as teachers for faculty at varied points in their career (76 participants in 2013 – 2014).
  - Women’s Leadership panels for women at all ranks to gain an insightful evaluation of the paths to leadership (68 participants in 2013 - 2014).

#### **Orientations for New Hires and after Job Placements**

- New Faculty Orientation: This is a campus-wide orientation for the newly hired faculty (approximately 100 every year) to introduce to the resources available on campus for them to be productive members of the community as researchers and teachers (CTFD, the Office of the Vice-Chancellor on Research, the Office of Information Technologies, and the Library).
- January Mini-Orientation for New Faculty: This is an endeavor highly approximated to the one described above, but at a smaller scale, for the fewer faculty members who choose to start in the Spring Semester.
- Web-based Resources posted on the CTFD website on all the areas and aspects of the CTFD’s activity.
- It is interesting to note that the UMass Amherst Center for Teaching and Faculty Development has a special Teaching Assistant Orientation program. This is a campus-wide event for TAs to learn about the basics of teaching and to network with peers to feel part of the larger community.

Thus, this brief description of the multilateral activities of the CTFD with the quantitative data of the beneficiaries shows that the main activities the Center implements are for a diverse body of faculty, including:

- Teaching assistants,
- Pre-tenure faculty,
- Tenured faculty, and
- University administrators.

The activities are varied, ranging from one-on-one consultations, content reviews, administration of funds, and coordination of collaboration



among other supporting units to importing expertise into the campus or arrangements for better networking.

Hence, it can be concluded that the Center for Teaching and Faculty Development at UMass Amherst is built after the *central model* of a unit providing faculty development, coming forth as a strong central unit that is “responsible for providing faculty development programs for the entire campus, with few programs if any geared for particular departments” (Lewis 2010: 15).

To apply this approach within the Armenian higher education context, it would be important to consider all the aspects of activities of professors at universities, in terms of their functions as teachers and researchers, as well as their needs for career advancement and an easy integration into their work places and familiarization with the new requirements or aspects of the work environment.

Such institutional support may enhance not only the field-specific knowledge, skills and competences of the teachers, but will promote them as scholars who inform their own teaching with innovations from their own research. It will also guarantee the succession of the body of knowledge in pedagogy, thus reinforcing the commitment to high quality education in Universities.

#### REFERENCES

1. *2009 Self Study*. Retrieved 03.11.2015, from UMass Amherst NEASC Accreditation Website: [http://www.umass.edu/neasc/2009\\_self\\_study/St.%201%20Mission%20and%20Purposes.pdf](http://www.umass.edu/neasc/2009_self_study/St.%201%20Mission%20and%20Purposes.pdf).
2. Blaguszewski, E. (2014, September 9). *UMass Amherst Ranked among the Nation's Top 30 Public Universities by 'U.S. News', Advancing 10 Places in Past Year*. Retrieved 09.07.2015, from UMass Amherst News & Media Relations: <http://www.umass.edu/newsoffice/article/umass-amherst-ranked-among-nation%E2%80%99s-top-30>.
3. *CTFD Annual Report 2013-2014*. Retrieved 03.11.2015, from Center for Teaching and Faculty Development: [http://www.umass.edu/ctfd/about/Annual%20Report%202013\\_2014.pdf](http://www.umass.edu/ctfd/about/Annual%20Report%202013_2014.pdf).
4. *Academic Personnel Policy of the University of Massachusetts at Amherst, Boston and Worcester*. Retrieved 03.11.2015, from <http://www.umass.edu/provost/sites/default/files/uploads/redbook.pdf>.
5. Gaff, J.G. & Simpson, R.D. 1994. Faculty Development in the United States. *Innovative Higher Education* 18(3), 167-176.

6. Gosling, D., Sorcinelli, M. & Chism, N. 2008. The future of faculty/educational development: An international perspective. *Presentation at the biennial meeting of the International Consortium for Educational Development* . Salt Lake City, UT.
7. Heiss, A. 1970. *Challenges to Graduate Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
8. Lee, V.S. 2010. *Program Types and Prototypes*. In D.L. Kay J. Gillespie, *A Guide to Faculty Development*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
9. Lewis, K.G. 2010. Pathways toward Improving Teaching and Learning in Higher Education: International Context and Background. *New Directions in Teaching and Learning* , 13-23.
10. Melnik, M.A. & Sheehan, D. 1976. Clinical Supervision Elements: The clinic to improve university teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 9(2) , 67-76.
11. Nowlis, V., Clarke, K. & Rock, M. 1968. *The graduate student as teacher*. Washington, DC: American Council on Education.
12. Ouellett, M.L. 2010. Overview of Faculty Development: History and Choices. In K. J. Gillespie, R.D.L. & Associates, *A Guide to Faculty Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
13. Sorcinelli, M.D., Austin, A.E. & Eddy, P.L. 2006. *Creating the Future of Faculty Development: Learning from the Past, Understanding the Present*. Bolton: Anker.
14. *Welcome to CTFD*. Retrieved 03.11.2015, from UMass Center for Teaching and Faculty Development: <http://www.umass.edu/ctfd/index.shtml>.

**ՔՐԻՍՏԻՆԵ ՍՈՂԻԿՅԱՆ- ԴԱՍԱԽՈՍԱԿԱՆ ԿԱԶՄԻ  
ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ԲԱԶՄԱԲԱՂԱԴՐԻՉ ՄՈԴԵԼԸ ԱՄՆ  
ԲԱԶՐԱԳՈՒՅՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ**

Սույն հոդվածը վերլուծական նկարագրությամբ ներկայացնում է դասախոսական կազմի վերապատրաստման այն մոդելը, որը ներդրված է և կիրառվում է Մասաչուսեթսի համալսարանում, ԱՄՆ: Հոդվածում համառոտ անդրադարձ է արվում դասախոսական կազմի վերապատրաստման խնդիրների և մոտեցումների պատմական ժամանակագրությանը, ինչպես նաև վեր են հանվում այն հիմնական գործոնները, որոնք հարկ է հաշվի առնել բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում դասախոսական կազմի վերապատրաստման քաղաքականությունը, հայեցակարգը, ընթացակարգը և այլ կարգավորող շրջանակներ մշակելիս:

**КРИСТИНЕ СОГИКЯН - МНОГОКОМПОНЕНТНАЯ МОДЕЛЬ  
ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА В ВЫСШИХ  
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ США**

Данная статья дает аналитическое описание модели переподготовки преподавательского состава в Массачусетском университете США. В данной статье затрагивается хронология вопросов и подходов к переподготовке преподавательского состава в вузах, а также те основные факторы, которые должны учитываться при разработке политики, концепции, процедуры, и других нормативных рамок переподготовки кадров в вузах.

**ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ՄԻՋԻՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ  
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ ԿՐԵԴԻՏԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ  
ՆԵՐԴՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ**

**ԱՐԿԱԴԻ ՊԱՊՈՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ միջին մասնագիտական կրթություն և ուսուցում, կրեդիտ, կրեդիտային համակարգ, կրեդիտների կուրսակում և փոխանցում, ուսանողների շարժունություն, միջին մասնագիտական կրթության որակավորում, ուսումնառության վերջնարդյունք:*

Հայաստանի Հանրապետության միջին մասնագիտական կրթության ոլորտում իրականացվող բարեփոխումների հիմնական ուղղություններն են կրթության որակի բարելավումը, արդյունավետության ու մատչելիության բարձրացումը, աշխատաշուկայի պահանջներին և եվրոպական չափանիշներին համապատասխան կադրերի պատրաստումն ու կարողությունների հզորացումը, ինչպես նաև սոցիալական գործընկերների հետ համագործակցության ընդլայնումը:

ՀՀ միջին մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՄԿՈՒ)<sup>70</sup> համակարգի արդիականացումը, որը ներառում է նաև միջին մասնագիտական կրթական ծրագրերի համապատասխանեցումը աշխատաշուկայի պահանջներին, պայմանավորված է ուսումնական հաստատություններում ուսուցման կազմակերպման ձևերի կատարելագործմամբ, այդ թվում՝ կրեդիտային համակարգի ներդրմամբ: ՀՀ միջին մասնագիտական կրթության ոլորտում կրեդիտային համակարգի ներդրումը պայմանավորված է նաև աշխարհում տեղի ունեցող գլոբալ կրթական զարգացումներով և նոր մարտահրավերներով՝ ուսանողների շարժունությունն ապահովելու և շարունակական կրթության կազմակերպման արդյունավետությունը բարձրացնելու նպատակով: Սույն հոդվածում ներկայացված են ՀՀ միջին մասնագիտական կրթության և ուսուցման ոլորտում կրեդիտային համակարգի ներդրման հիմնախնդիրները, որոնց լուծումը միջնաժամկետ հատվածում կապահովի ոչ միայն մասնագիտական կրթության ոլորտի կայուն զարգացումը, այլ նաև կնպաստի ՀՀ միջին

<sup>70</sup> VET – vocational education and training

մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների հեղինակության ու համբավի, գրավչության և մրցունակության բարձրացմանը:

ՄԿՈՒ համակարգում Հայաստանի Հանրապետության պետական քաղաքականության սկզբունքները, կազմակերպական-իրավական և ֆինանսատնտեսական հիմքերը, իրավաբանական և ֆիզիկական անձանց իրավունքներն ու պարտականությունները կարգավորվում են «Կրթության մասին» և «Նախնական մասնագիտական (արհեստագործական) և միջին մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքներով (ՀՕ-297, 1999; ՀՕ-164, 2005): Հայաստանում միջին մասնագիտական կրթության սահմանումն է՝ առնվազն հիմնական ընդհանուր կրթության հիմքի վրա միջին մասնագիտական կրթական ծրագրերի իրականացում, իսկ մասնագիտական ուսուցումը՝ մասնագիտական գործունեության համար անհրաժեշտ գիտելիքների և հմտությունների յուրացմանն ու օգտագործմանը նպատակաուղղված ուսուցման գործընթաց:

Հայաստանում մասնագիտական կրթական ծրագրերը նպատակաուղղված են համապատասխան որակավորմամբ մասնագետների պատրաստմանը, կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը, գիտելիքների ընդլայնմանն ու որակավորումների բարձրացմանը: Միջին մասնագիտական կրթական ծրագրերն իրականացվում են միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում (ՄՄՈՒՀ)՝ քոլեջներում և ուսումնարաններում: Միջին մասնագիտական կրթության նպատակն է միջնակարգ ընդհանուր կրթության հիմքի վրա ընդլայնել սովորողի ընդհանուր և մասնագիտական գիտելիքները: 2015 թվականի դրությամբ ՄՄՈՒՀ-ները գործում են ՀՀ կրթության և գիտության, ՀՀ մշակույթի, ՀՀ սպորտի և երիտասարդության հարցերի նախարարությունների, ՀՀ կառավարության առընթեր ոստիկանության և քաղաքացիական ավիացիայի գլխավոր վարչության ենթակայությամբ:

Հայաստանում միջին մասնագիտական կրթության մասնագետի որակավորման աստիճան ստանալու համար հիմնական կրթական ծրագրի ուսուցման տևողությունը 2 տարուց մինչև 5 տարի է: Հիմնական կրթական ծրագրերը կարող են իրականացվել ուսուցման տարբեր ձևերով՝ առկա, հեռակա, հեռավար, դրսեկություն, անհատական մասնագիտական ուսուցում (վարպետային ուսուցում): Միջին մասնագիտական կրթության մասնագիտությունների ցանկը հաստատում է ՀՀ կառավարությունը, իսկ մասնագիտությունների մասնագիտացումների ցանկերը հաստատում է ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությունը:

Հայաստանում միջին մասնագիտական կրթության պետական կրթական չափորոշիչները միտված են ապահովելու միջին մասնագիտական կրթության որակը և նրա գնահատման հիմքերը, հանրապետության տարածքում մասնագիտական կրթական քաղաքականության միասնականությունը, օտարերկրյա պետությունների հետ միջին մասնագիտական կրթության որակավորումների և ավարտական փաստաթղթերի փոխադարձ ճանաչման հիմքերի համեմատելիությունն ու համարժեքությունը:

Գործատուների առաջարկությունների հիման վրա ՄԿՈՒ ոլորտի հաստատությունները մշակում և հաստատում են պետական կրթական չափորոշիչներին համապատասխանեցված ուսուցանվող մասնագիտությունների և մասնագիտացումների ուսումնական պլաններն ու առարկայական ծրագրերը, որոնք երաշխավորում են կրթական տարբեր փուլերում ուսանողների ուսումնառության գործընթացը, այդ թվում՝ կրեդիտների կուտակումը, փոխանցումը և որակավորման աստիճանների շնորհումը:

2014/2015 ուսումնական տարում ՀՀ 99 միջին մասնագիտական պետական և ոչ պետական ուսումնական հաստատություններում սովորել է 28483 ուսանող: Ուսանողների ուսումնառությունն իրականացվել է հիմնական և միջնակարգ կրթության հիմքի վրա: Ուսանողների համախառն ընդգրկվածության ցուցանիշը կազմել է 12.2%:

Աղյուսակ 1. ՀՀ միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում ուսանողների թվաքանակը, 2014/2015 ուս.տարի

	ՄՄՈՒՀ-ների քանակը, միավոր		Ուսանողների թվաքանակը, մարդ		Մանկավարժարասիտական անձնակազմը	
	պետական	ոչ պետական	պետական	ոչ պետական	պետական	ոչ պետական
ք.երևան	28	9	14961	1 228	2244	176
Արագածոտն	1	-	189	-	21	-
Արարատ	4	-	1383	-	136	-
Արմավիր	5	-	1120	-	189	-
Գեղարքունիք	8	1	1387	100	228	15
Լոռի	8	1	1935	23	284	6
Կոտայք	6	-	1328	-	189	-
Շիրակ	9	3	2182	207	327	53

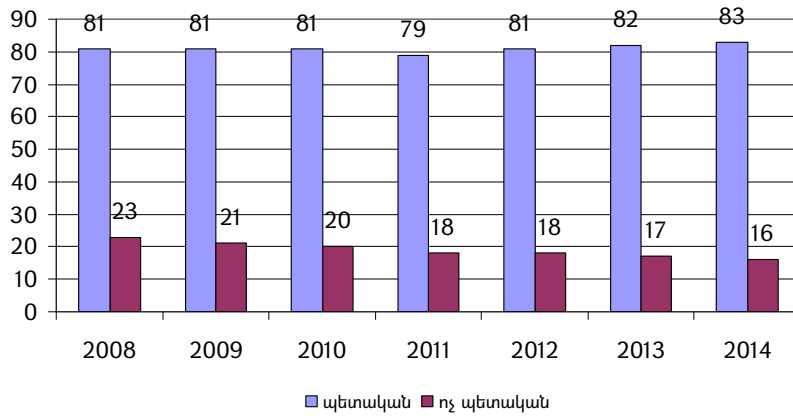
Սյունիք	7	-	1329	-	233	-
Վայոց ձոր	1	2	201	79	21	14
Տավուշ	6	-	831	-	180	-
Ընդամենը	83	16	26846	1637	4052	264
<b>Ընդհանուր</b>	<b>99</b>		<b>28483</b>		<b>4316</b>	

2014/2015 ուսումնական տարում պետական ՄՄՈՒՀ-ներում ուսանողների թվաքանակը կազմել է 94.3% ընդհանուր սովորողների թվաքանակից: Այդ հաստատություններում վճարովի ուսուցման համակարգում սովորել է ուսանողների 48.1%-ը, իսկ ուսանողների 35.8%-ը ստացել է կրթաթոշակ (անվճար ուսուցմամբ ուսանողների՝ 68.9%-ը):

Աղյուսակ 2. ՀՀ միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների վիճակագրական ցուցանիշներ, 2008-2013թթ.

Ցուցանիշ	2008թ.	2009թ.	2010թ.	2011թ.	2012թ.	2013թ.
<b>Պետական ՄՄՈՒՀ</b>						
Դասախոսների թվաքանակը մեկ հաստատության հաշվով	42.4	41.5	43.3	44.9	42.6	46.9
Ուսանողների թվաքանակը մեկ դասախոսի հաշվով	8.6	8.4	8.0	7.7	8.0	7.4
<b>Ոչ պետական ՄՄՈՒՀ</b>						
Դասախոսների թվաքանակը մեկ հաստատության հաշվով	13.4	13.8	12.7	14.7	13.9	14.7
Ուսանողների թվաքանակը մեկ դասախոսի հաշվով	7.0	5.6	6.5	6.9	7.4	7.2

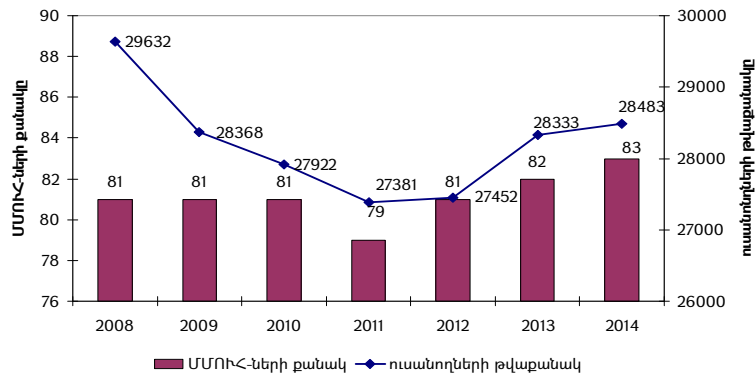
**Գծապատկեր 1.** Միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների քանակը, 2008-2014թթ.



Աղբյուրը՝ ՀՀ ազգային վիճակագրական ծառայության հրապարակումներ:

Վերջին վեց տարիների ընթացքում պետական ՄՄՈՒՀ-ների թիվը ավելացել է 2-ով, մինչդեռ ոչ պետական հաստատությունների թիվը կրճատվել է 7-ով:

**Գծապատկեր 2.** ՀՀ միջին մասնագիտական պետական ուսումնական հաստատությունների ուսանողների թվաքանակը, 2008-2014թթ.

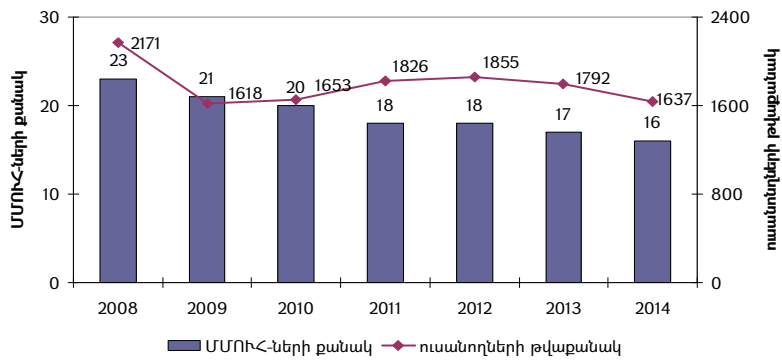


Աղբյուրը՝ ՀՀ ազգային վիճակագրական ծառայության հրապարակումներ:



2008-2014թթ. ուսանողների թվաքանակը պետական և ոչ պետական ՄՄՈՒՀ-ներում նվազել է՝ համապատասխանաբար 3.9%-ով և 24.6%-ով:

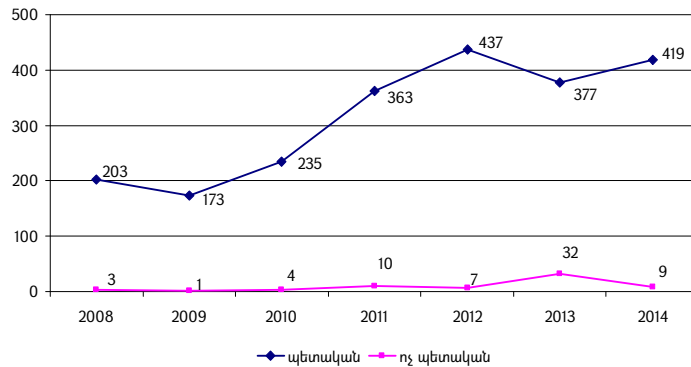
**Գծապատկեր 3.** ՀՀ միջին մասնագիտական ոչ պետական ուսումնական հաստատությունների ուսանողների թվաքանակը, 2008-2014թթ.



Աղբյուր՝ ՀՀ ազգային վիճակագրական ծառայության հրապարակումներ:

2014/2015 ուսումնական տարում ՄՄՈՒՀ-ներում սովորող օտարերկրյա ուսանողների թվաքանակը կազմել է 419 (կամ 1.5% ընդհանուր սովորողների թվաքանակից), որոնցից 56%-ը Վրաստանի, 86%-ը՝ Ռուսաստանի Դաշնության և 11%-ը՝ Սիրիայի քաղաքացիներ են:

**Գծապատկեր 4.** ՀՀ միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների օտարերկրյա ուսանողների թվաքանակը, 2008-2014թթ.

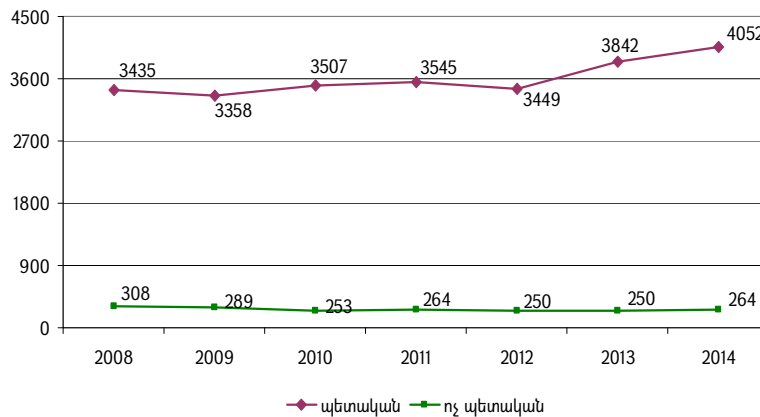


Աղբյուր՝ ՀՀ ազգային վիճակագրական ծառայության հրապարակումներ:

ՀՀ միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում օտարերկրյա ուսանողների թվաքանակի ավելացումը պայմանավորված է տվյալ ոլորտում իրականացվող բարեփոխումներով և ՀՀ միջին մասնագիտական կրթության գրավչության բարձրացմամբ:

ՄՄՈՒՀ-ների հիմնական հաստիքային դասավանդող անձնակազմի թվաքանակը կազմել է 77.7%, համատեղությամբ՝ 13.1% և ժամավճարով՝ 9.2%: Ոչ պետական ՄՄՈՒՀ-ներում այդ ցուցանիշները համապատասխանաբար կազմել են՝ 48.5%, 16.3% և 35.2%:

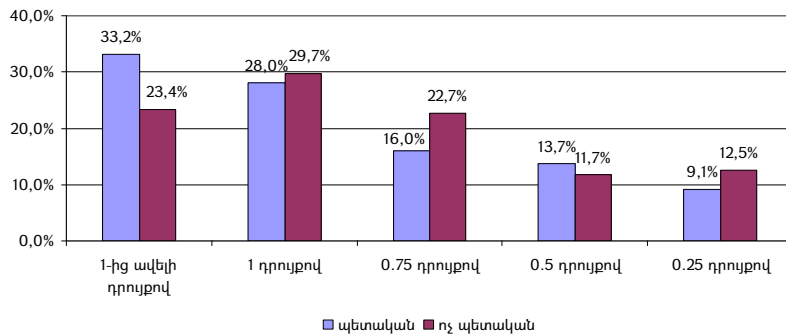
**Գծապատկեր 5.** ՀՀ միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների մանկավարժադասախոսական անձնակազմի թվաքանակը, 2008-2014թթ.



Աղբյուրը՝ ՀՀ ազգային վիճակագրական ծառայության հրապարակումներ:

2014/2015 ուստարում ՀՀ պետական ՄՄՈՒՀ-ների հիմնական հաստիքային դասավանդող կազմի ընդհանուր թվաքանակի 0.3%-ն ունի դոկտորի և 5.2%-ը՝ թեկնածուի գիտական աստիճան, ինչպես նաև 0.1%-ը՝ պրոֆեսորի և 4.0%-ը՝ դոցենտի կոչում: Ոչ պետական ՄՄՈՒՀ-ներում այդ ցուցանիշները կազմել են 2.3%-ը՝ դոկտորի և 19.5%-ը՝ թեկնածուի գիտական աստիճան, 0.8%-ը՝ ակադեմիկոսի, 2.3%-ը՝ պրոֆեսորի և 12.5%-ը՝ դոցենտի կոչում:

**Փճապատկեր 6.** ՀՀ միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների դասավանդող անձնակազմի թվաքանակն ըստ դրույքաչափերի, 2014/2015 ուստարի



Աղբյուրը՝ ՀՀ ազգային վիճակագրական ծառայության հրապարակումներ:

Ներկայացված վիճակագրական տվյալները փաստում են, որ ՀՀ ՄԿՈՒ ոլորտում իրականացվող քաղաքականությունն ուղղված է ապահովելու ոչ միայն համակարգի պահպանումը, այլ նաև ստեղծելու հիմնարար պայմաններ ոլորտի կայուն զարգացումն ապահովելու համար:

ՀՀ սոցիալ-տնտեսական զարգացման առումով նշանակալի դեր է վերագրվում ՄԿՈՒ որակի ու արդյունավետության բարձրացման գործընթացներին: Աշխարհում տեղի ունեցող գլոբալ զարգացումները առաջ են բերում նոր մարտահրավերներ, որոնց հաղթահարումը պայմանավորում է նաև ՀՀ կրթության կայուն զարգացման ապահովումը:

ՀՀ միջին մասնագիտական կրթության ոլորտում բարեփոխումների իրականացման նպատակն է նաև ապահովել ՀՀ մասնագիտական կրթության համակարգի առավել ինտեգրումը եվրոպական մասնագիտական կրթական տարածքին (ԵՄԿՏ)՝ խթանելով ՀՀ կրթության համակարգի մրցունակությունը: ՀՀ միջին մասնագիտական կրթության համակարգի ինտեգրումը ԵՄԿՏ-ին ուղղորդվում է Թուրինի գործընթացով, որի նպատակն է իրականացնել երկրների միջին մասնագիտական կրթության ոլորտի բարեփոխումների փաստագրված վերլուծություն, ինչպես նաև օժանդակել երկրներին ոլորտի հիմնախնդիրների, մարտահրավերների և քաղաքականության ձևավորման հարցերում: Հայաստանում միջին մասնագիտական կրթության ոլորտի բարեփոխումն իրականացվում է Կոպենհագենի գործընթացի սկզբունքներին համապատասխան: Հայաստանում այս գործընթացները մեկնարկել են 2007 թվականից:

Եվրամիության կողմից Հայաստանին տրվող բյուջետային աջակցության գործիքի շրջանակում իրականացվել են մի շարք ծրագրեր, որոնց արդյունքում 12 քոլեջներ գրանցվել են որպես տարածաշրջանային բազմագործառույթային ՄԿՈՒ կենտրոններ, որոնք ամբողջական վերանորոգվել և համալրվել են նոր լաբորատորիաներով ու տեխնիկական սարքավորումներով:

ՀՀ միջին մասնագիտական կրթության համակարգի վերջին տարիների բարեփոխումները հիմնականում իրականացվել են միասնական չափորոշիչների, մոդուլային ուսումնական ծրագրերի մշակման և ներդրման, անձնակազմի վերապատրաստումների, ուսումնամեթոդական նյութերի արդիականացման, տարածաշրջանային (մարզային) բազմագործառույթային քոլեջներում լաբորատորիաների, համակարգչային լսարանների նորացման, նյութատեխնիկական բազայի հարստացման և վերազինման, ինչպես նաև շենքային պայմանների բարելավման ուղղությամբ:

ՄԿՈՒ եվրոպական կրեդիտային համակարգը մի նոր գործիք է, որը նպատակաուղղված է ապահովելու շարունակական ուսումնառության գործընթացը, բարձրացնելու ուսանողների շարժունությունը և որակավորումներ ստանալու նպատակով ուսումնառության ուղիների ճկունությունը: 2009 թվականին Եվրոպայի խորհուրդն ընդունեց երաշխավորություն՝ հիմնելու ՄԿՈՒ եվրոպական կրեդիտային համակարգ, որը կապահովի ուսումնառության արդյունքների ակադեմիական կրեդիտների միջոցով չափման, հաշվառման և փոխանցման արդյունավետության բարձրացումը (European Parliament and European Council on the establishment of ECVET, 2009):

Մի շարք երկրների կրթության ոլորտում կիրառվող կրեդիտային համակարգերը տարբերվում են, որոնք պայմանավորված են կրթության ազգային համակարգերի առանձնահատկություններով և մասնագիտական որակավորումներով: Կրթության ոլորտի կայուն զարգացման համատեքստում կրեդիտային համակարգի կիրառումը միջին մասնագիտական կրթության ոլորտում ներքին կարևորության և ինքնավարության խնդիր է:

ՄԿՈՒ եվրոպական կրեդիտային համակարգն ընդգրկում է հետևյալ հասկացությունները՝

- *ուսումնառության արդյունքներ*՝ նկարագրություն, թե ինչ պետք է գիտենա, հասկանա և կարողանա կատարել ուսանողն ուսումնառության գործընթացն ավարտելիս, որոնք էլ սահմանվում են հետևյալ եզրույթներով՝ գիտելիք, հմտություններ և կարողություններ,

- *ուսումնառության արդյունքների մոդուլ*՝ որակավորման բաղադրիչի մաս, որը բաղկացած է գիտելիքի, հմտությունների և կարողությունների կապակցված շարքից, կարող է գնահատվել և վավերացվել,

- *ուսումնառության արդյունքների կրեդիտ*՝ անհատի ուսումնառության արդյունքների համընդհանուր շարք, որոնք գնահատվել են և կարող են կուտակվել զուգահեռ կամ տեղափոխվել ուսումնառության այլ ծրագրեր,

- *ուսումնառության արդյունքների գնահատում*՝ մեթոդներ և գործընթացներ, որոնք կիրառվում են՝ հաստատելու, թե իրականում ուսումնառուն ինչ չափով է ձեռք բերել որոշակի գիտելիք, հմտություններ և կարողություններ,

- *ուսումնառության արդյունքների վավերացում*՝ գործընթաց, որը հաստատում է այն մասին, որ ուսումնառուի կողմից ձեռք բերված ուսումնառության գնահատված արդյունքները համապատասխանում են մոդուլի կամ որակավորման համար պահանջվող որոշակի արդյունքներին,

- *ուսումնառության արդյունքների ճանաչում*՝ մոդուլների կամ որակավորումների շնորհման միջոցով ուսումնառության ձեռք բերված արդյունքների պաշտոնապես հաստատման գործընթաց,

- *որակավորում*՝ գնահատման և վավերացման գործընթացի ֆորմալ արդյունք, որը ձեռք է բերվում, երբ իրավասու հաստատությունը վճռում է, որ անհատը ստացել է տվյալ չափորոշիչներին համապատասխան ուսումնառության արդյունքներ,

- *կարողություն*՝ գիտելիքի, ընկալման, ունակությունների և հմտությունների դինամիկ համակցություն, որի ձևավորումը կրթական ծրագրի հիմնական նպատակն է:

«Նախնական մասնագիտական (արհեստագործական) և միջին մասնագիտական կրթության մասին» և «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքներում կրեդիտային համակարգի հասկացություններն ունեն հետևյալ սահմանումները՝

- *կրեդիտ (չափանիշ)*՝ ուսումնական բեռնվածության և գիտելիքների յուրացման չափաքանակ.

- *ակադեմիական կրեդիտ (չափանիշ)*՝ ուսումնական բեռնվածության չափման ժամաքանակով արտահայտվող պայմանական միավոր.

- *կրեդիտային (չափանիշային) համակարգ*՝ ուսումնական գործընթացի կազմակերպման, ուսումնառության արդյունքների կրեդիտների միջոցով չափման, հաշվառման և փոխանցման համակարգ, որը ներառում է դասավանդումը, գործնական և անհատական պարապմունքները, խորհրդատվությունները, ռեֆերատների, այլ

աշխատանքների պատրաստումը, ամփոփիչ ստուգումների նախապատրաստումը, գնահատումը և այլն,

- կրեդիտների կուտակման և փոխանցման եվրոպական համակարգ՝ համաեվրոպական կրեդիտային համակարգ, որն ապահովում է ակադեմիական կրեդիտների համեմատելիությունը և փոխանցելիությունը, դյուրացնում է ուսանողների շարժունությունը ընդհանուր եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքում:

Վերոնշյալ հասկացությունները համընդհանուր հիմք են հանդիսանում ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտային համակարգը սահմանելու և ներդնելու համար:

ՀՀ ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտային համակարգի ներդրման համար անհրաժեշտ է ապահովել միջին մասնագիտական կրթության որակավորումների և դրանց բնութագրիչների, ուսումնական արդյունքների, կարողությունների, դասավանդման, ուսուցման և գնահատման միջև կապերի ճանաչումը: Կրթական այս գործիքների ամբողջականությունը և համապատասխան չափանիշները ուղեցույց են հանդիսանում ծրագրի ու կրթական մոդուլի ուսումնական արդյունքների կիրառման համար:

ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտային համակարգի ներդրումը ուսումնական ձեռքբերումների գնահատման, չափման, նկարագրման և համեմատության միջոց է: Կրեդիտներն ինքնին ուսումնական արդյունքների և համապատասխան ուսումնական ծանրաբեռնվածության վրա հիմնված, ուսման ծավալի արտահայտման քանակային միջոցներ են:

ՄԿՈՒ ոլորտում ուսումնական գործընթացը կրեդիտային համակարգով կազմակերպելու նպատակով անհրաժեշտ է ձևավորել միասնական կանոնակարգային և կազմակերպական հենք: Այս առումով, ՀՀ ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտային համակարգի ներդրման խնդիրներն են՝

- բարելավել ուսումնական ծրագրերի մշակումը՝ ապահովելով դրանց ճկունությունը և նպաստելով նորարարությունների զարգացմանը,
- կրեդիտային համակարգի համար սահմանել միասնական չափանիշներ, որոնք պետք է միասնական լինեն նաև ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատության համակարգի կամ շարունակական կրթության ապահովման համար,
- նպաստել ուսանողների շարժունությանը,
- սահմանել անհրաժեշտ չափանիշներ կրթության որակի ապահովման համար,
- բարելավել ուսումնական ձեռքբերումների ճանաչումը,

- ապահովել հավասարակշռված ուսումնական ծրագրերի կիրառումը,
- միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններին տրամադրել մեթոդական ուղեցույցներ կրեդիտների մշակման համար՝ հիմք ընդունելով կրեդիտային համակարգի ներդրման չափանիշները,
- աջակցել բոլոր շահագրգիռ կողմերին՝ բարձրացնելու իրենց իրազեկվածությունը կրեդիտային համակարգի ներդրման մասին:

Կրեդիտային համակարգի ներդրումը դիտարկվում է նաև որպես ուսանողների միջազգային շարժունության միտում՝ ապահովելով ուսումնական ծրագրերի ճկունությունը: Կրեդիտների կիրառման առաջնային շարժառիթը այն է, որ նրանք ապահովում են կրթական համակարգերի առավել ճկունություն, որը կարող են միավորել կրթության տարբեր ձևեր և տեսակներ: ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտային համակարգի ներդրման համար անհրաժեշտ է իրականացնել կազմակերպական և ուսումնական ծրագրերում բովանդակային վերափոխումներ՝ պահանջվող ընթացակարգերի ապահովման նպատակով:

Կրեդիտային համակարգի հիմնական գործառույթներն են կրեդիտների կուտակումն ու փոխանցումը: Կրեդիտների կուտակումն ուսանողին տալիս է դասախոսի, դասընթացների և դրանց յուրացման կիսամյակների ընտրության և ուսումնառության ինտենսիվության կարգավորման հնարավորություն:

Ուսումնական հաստատության կրթական ծրագիրը և դասընթացը մշակող ուսումնական ստորաբաժանումը այնպես պետք է պլանավորի ուսանողի ուսումնական ծանրաբեռնվածությունը, որ դրա կատարման համար պահանջվող ժամաքանակը համապատասխանի դասընթացին հատկացված կրեդիտների ժամային համարժեքին: Կրթական մոդուլին հատկացվող կրեդիտները պետք է ունենան ամբողջական արժեքներ: Ուսանողների գիտելիքների գնահատման համակարգը պետք է ունենա գնահատման և նշագրման հստակ ու հրապարակված չափանիշներ: Միաժամանակ, կիրառվող գնահատման համակարգը պետք է հնարավորություն ընձեռի հաշվարկելու ուսանողի միջին որակական գնահատականը կիսամյակի և ուսումնառության ցանկացած ժամանակահատվածի համար՝ ուսանողի բացարձակ առաջադիմությունը չափելու համար:

Այսպիսով, ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտը սահմանվում է որպես կրթական մոդուլը ավարտելու և դրա ելքային արդյունքները ձեռք բերելու համար ուսանողից պահանջվող ժամաքանակով արտահայտված ուսումնական բեռնվածքի չափման պայմանական միավոր, որը տրվում է

ուսանողին նախանշված կրթական արդյունքների դրական գնահատական ստանալուց հետո:

ՀՀ ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտային համակարգի ներդրումը կնպաստի մասնագիտական կրթության համակարգերի ճկունությանը, հստակությանը և շարունակական զարգացման ապահովմանը: Մասնագիտական կրթության ոլորտում կրեդիտային համակարգերը կապող հանգույց են կրթության տարբեր ձևերի, միջոցների, կրթական մակարդակների և աստիճանների միջև, ինչպես նաև կարող են դյուրացնել կրթության մեջ ներգրավումը և հարատև կրթությունը:

ՀՀ ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտային համակարգի ներդրմամբ հնարավոր կլինի ապահովել հետևյալ գործընթացները՝

- տրամադրել կրթության որակավորումների ազգային համակարգին միասնական մոտեցում՝ հիմնված ուսումնական արդյունքների և ուսանողի ծանրաբեռնվածության վրա,
- նպաստել ուսումնական արդյունքների և ունակությունների զարգացմանը և ներդրմանը կրեդիտների միջոցով, որոնք հանդես են գալիս որպես ուսումնական ձեռքբերումները հաշվելու և արտահայտելու միջոց,
- կրթության ոլորտում հանդես գալ սահմանված ընդհանրական չափանիշներով,
- ստեղծել ճկուն փոխհամագործակցություն միջին մասնագիտական կրթության և այլ կրթական հաստատությունների միջև՝ նպաստելով շարունակական կրթության համար կայուն և համընդհանուր եվրոպական համակարգի զարգացմանը, որն ուղղված է ինտեգրելու ուսման բոլոր ձևերն ու տեսակները,
- օժանդակել միջազգային կրթական աստիճանների և ծրագրերի միջև համագործակցության զարգացմանը՝ որակավորումների տարբեր մասնագիտական ուղղվածությունների և ճկուն ուսման ուղիների ստեղծմամբ,
- ապահովել կրթության շարունակականությունը՝ նպաստելով որակավորումների ազգային շրջանակում կրթական մի մակարդակից հաջորդին անցմանը,

Բոլոնիայի հռչակագիրը ստորագրած երկրները ճանաչեցին Կրեդիտների կուտակման և փոխանցման եվրոպական համակարգը (ԵԿՓՀ, ECTS) որպես եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածաշրջանի կարևոր բաղադրիչ տարր և քաջալերեցին երկրներին կիրառելու կրեդիտների համակարգը՝ ուսանողների միջազգային շարժունության և միջազգային ուսումնական ծրագրի զարգացման համար: Ներկայումս եվրոպական շատ պետություններ իրենց



բարձրագույն կրթության ոլորտում ներդրել են կրեդիտային համակարգը: Կրթության որակավորումների ազգային շրջանակները համալրվում են կրեդիտների այնպիսի համակարգով, որոնք համադրելի են ԿՓԵՀ-ի հետ: Միաժամանակ հաշվի են առնվում ուսումնական արդյունքները, մակարդակները և ուսումնական ծանրաբեռնվածությունը: Ուսումնական ծանրաբեռնվածությունը սահմանվում է որպես ուսումնական գործողությունների քանակական չափ, որն անհրաժեշտ է ուսման արդյունքներ ձեռք բերելու համար:

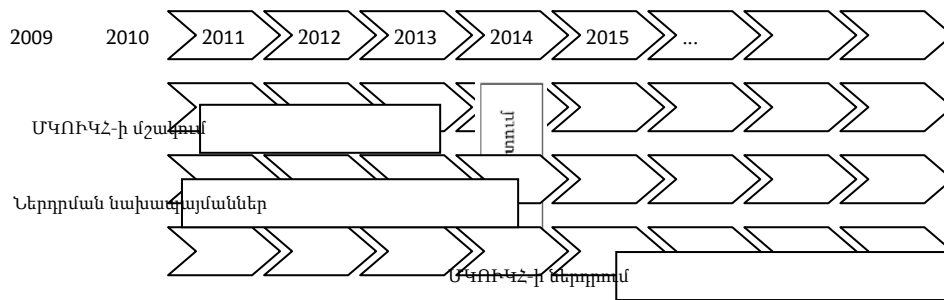
Կրթական ծրագրի ծավալի արտահայտումը կրեդիտային միավորներով պայմանավորված է ուսումնական հաստատության (օրինակ՝ բուհ, քոլեջ, դպրոց), ինչպես նաև տվյալ ուսումնական հաստատությունում մասնագետի պատրաստման առանձնահատկություններով:

Կրեդիտների միջոցով հնարավորություն է ընձեռվում որոշել և արտահայտել ուսանողի նվազագույն և առավելագույն թույլատրելի ծանրաբեռնվածությունը մեկ կիսամյակի ընթացքում: Ուսանողի առաջադիմությունը գնահատվում է բալային ցուցանիշով, որն իրականում ներկայացվում է որպես կրթական ծրագրի հաջող յուրացման կրեդիտային կշռային գնահատական:

ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտային համակարգի առկայությունը հանդիսանում է կրթության ոլորտում եվրոպական համագործակցության կարևորագույն գործիք: ԵՄ պետություններն արդեն իսկ իրականացնում են աշխատանքներ՝ ուղղված ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտային համակարգի ներդրման նպատակով (Cedefop, 2013):

ԵՄ ՄԿՈՒ ոլորտի կրեդիտային համակարգի ներդրման նախապատրաստական աշխատանքները նախատեսված էր ավարտել 2012 թվականին, իսկ աստիճանական ներդրումը՝ 2014 թվականին: ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտային համակարգի ամբողջական ներդրումը նախատեսված է իրականացնել երկարաժամկետ հատվածում, որը պայմանավորված է կրթության որակավորումների ազգային շրջանակների առանձնահատկություններով:

Աղյուսակ 3. ԵՄ ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտային համակարգի (ՄԿՈՒԿՀ) աստիճանական ներդրման գծապատկեր (աղբյուրը՝ Եվրոպական Հանձնաժողով, 2009թ.)



ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտային համակարգի ներդրման նպատակով ՀՀ-ում անհրաժեշտ է իրականացնել օրենսդրական փոփոխություններ, մշակել համապատասխան ձևաչափեր, իրականացնել փորձնական ներդրման աշխատանքներ և ապահովել կրեդիտային համակարգի աստիճանական ներդրումը ՄԿՈՒ որակավորումներին համապատասխան: Արդյունքում պետք է ապահովված լինեն ուսանողի կողմից ձեռքբերված և կրեդիտներով արտահայտված վերջնարդյունքների կուտակման, փոխանցման և ճանաչման գործընթացները: Նման աշխատանքների իրականացումը կբարձրացնի նաև ուսումնական գործընթացների կազմակերպման թափանցիկությունը և փոխվստահությունը, որոնք կարևոր նախապայմաններ են միասնական միջին մասնագիտական կրթության տարածք ստեղծելու համար: ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտային համակարգի ներդրումը պետք է դիտարկել որպես վերափոխումների բնականոն գործընթաց:

Այսպիսով, ՀՀ ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտային համակարգի ներդրման պայմաններն ու հիմնախնդիրներն են.

1. Փաստարկում՝ նպատակների իրականացման հստակ և հիմնավորված որոշում.
  - նպատակի սահմանում,
  - ՄԿՈՒ ոլորտի արդիականացման համատեքստում կրեդիտային համակարգի ներդրման անհրաժեշտության հիմնավորում:
2. Հանձնառություն.
  - քաղաքականություն մշակողների և որոշում կայացնողների հստակ դիրքորոշում,
  - իրազեկում, հրապարակայնության ապահովում և տեղեկատվության տրամադրում հասարակությանը ու շահագրգիռ կողմերին,

- շահագրգիռ մարմիններից հետաքրթության և աջակցության ստացում:
- 3. Կարողությունների հզորացում.
  - օրենսդրական դաշտի արդիականացում,
  - պատասխանատվությունների հստակեցում ՄԿՈՒ ոլորտի շահառուների շրջանում,
  - նպատակային վերապատրաստումների իրականացում,
  - ռեսուրսների նպատակային բաշխում:
- 4. Որակավորումների բնութագրում.
  - ազգային որակավորումների շրջանակների ձևավորում,
  - ուսումնառության վերջնարդյունքների համապատասխանեցում որակավորումներին և կրթական չափորոշիչներին, ինչպես նաև գնահատման, ճանաչման և վավերացման պահանջներին:
- 5. Ուսումնառության արդյունքների փոխանցման ապահովում.
  - ուսումնառության արդյունքների միավորների փոխանցման ճկուն համակարգի առկայություն, այդ թվում՝ կրեդիտային միավորներ,
  - ուսումնառության արդյունքների գնահատում կամ կրեդիտավորում,
  - ուսումնառության արդյունքների ճանաչում և վավերացում:
- 6. Միջազգային համագործակցություն.
  - ուսումնառության շարժունության ապահովման մասին համաձայնագրերի առկայություն,
  - շարժունության օրինակների ներկայացում և տարածում:

Վերոնշյալ պայմանների և համապատասխան մեխանիզմների իրականացմամբ հնարավոր է ապահովել ՀՀ ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտային համակարգի ներդրման արդյունավետությունը:

ՀՀ միջին մասնագիտական կրթության ոլորտում կրեդիտային համակարգի ներդրումն անհրաժեշտ է դիտարկել որպես մասնագիտական կրթության որակի ապահովման կարևորագույն խնդիր՝ կրեդիտային կառուցվածքով մասնագիտական կրթական ճկուն ծրագրեր ստեղծելու համար: Կրեդիտային համակարգի ներդրումը պետք է նաև ուղեկցվի ՄԿՈՒ ոլորտի կրթական ծրագրերի բովանդակային փոփոխություններով:

Այսպիսով, ՀՀ միջին մասնագիտական կրթության ոլորտում կրեդիտային համակարգի ներդրմամբ հնարավոր է ապահովել ՄԿՈՒ ոլորտի առաջանցիկ զարգացումը, որն իր հերթին կնպաստի Եվրոպական մասնագիտական կրթական տարածքին ինտեգրմանը:

### ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. «Կրթության մասին» ՀՀ օրենք, ՀՕ-297, 1999:
2. «Նախնական մասնագիտական (արհեստագործական) և միջին մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենք, ՀՕ-164, 2005:
3. ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015թթ. պետական ծրագիրը հաստատելու մասին ՀՀ օրենք, ՀՕ-246-Ն, 2011:
4. ՀՀ ազգային վիճակագրական ծառայության հրապարակումներ, 2008-2014:
5. Isabelle Le Mouillour 2005, *European approaches to credit (transfer) systems in VET*; ISBN 92-896-0352-6, ISSN 1608-9901, European Centre for the Development of Vocational Training.
6. Cedefop, Coles, M., Oates, T. 2005, *European reference levels for education and training: promoting credit transfer and mutual trust*. Study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority, England; Luxembourg: Publications Office. Cedefop panorama series; No 109.
7. European Commission 2005, *European Credit System for VET (ECVET) Technical Specifications* (Report of the Credit Transfer Technical Working Group), Brussels, EAC/A3/MAR pg 20.
8. European Parliament and European Council on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET), Text with EEA relevance. Official Journal C 155, 08/07/2009 P. 0011 – 0018, 2009.
9. European Commission Education and Culture. 2011. *The European Credit System for Vocational Education and Training*.
10. Cedefop. 2012. *Necessary conditions for ECVET implementation*; Luxembourg: Publications Office of the European Union, ISBN 978-92-896-1103-9.
11. Cedefop. 2013. *Monitoring ECVET implementation strategies in Europe*; Luxembourg: Publications Office of the European Union, ISBN 978-92-896-1141-1.

### **АРКАДИЙ ПАПОЯН- ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ В СФЕРЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ**

Кредитная система в сфере среднего профессионального образования и обучения (СПОО) является одним из инструментов для обеспечения непрерывного процесса обучения, повышения мобильности студентов и гибкости обучения, а также признания квалификаций. В настоящее время внедрение кредитной системы в СПОО рассматривается

как тенденция развития учебных программ и обеспечения международной мобильности студентов.

Внедрение кредитной системы в области СПОО и ее ожидаемое влияние на национальные системы образования должны быть рассмотрены с учетом обзора ключевых национальных инициатив и реформ, которые имеют отношение к определению кредитной системы СПОО. Эти инициативы могут быть суммированы следующим образом: разработка модуляризации, разработка системы квалификаций, ориентация программ СПОО на результаты обучения, разработка механизмов признания квалификаций между СПОО и высшим образованием, обеспечение качества образования, разработка инструментов прозрачности, развития сотрудничества между всеми заинтересованными сторонами.

#### **ARKADI PAPOYAN- ISSUES OF CREDIT SYSTEM INTRODUCTION IN THE RA VOCATIONAL EDUCATION**

The credit system in vocational education and training (VET) is one of the tools to ensure a continuous learning process, increase student mobility and flexibility learning, and recognition of qualifications. Currently, the introduction of credit system in VET is regarded as the trend of development of training programs and ensure the international mobility of students.

The introduction of credit system in VET and its expected impact on the national VET systems should be considered with a review of the key national initiatives and reforms that are relevant to defining a credit system in VET. Those initiatives can be summarized as follows: developing modularization, developing qualifications frameworks, learning outcomes orientation of VET programs, developing recognition mechanisms between VET and higher education, quality assurance of education, developing transparency instruments, developing cooperation between all institutional stakeholders.

**ԿԱՐԻԵՐԱՅՈՒՄ ԱՌԱՋՆԹԱՅԸ ՈՐՊԵՍ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՎՐԱ ԱԶԴՈՂ ՄՈՏԻՎԱՑԻՈՆ ԳՈՐԾՈՆ**

**ԼԻԼԻԹ ՕՇԱՆՅԱՆ**

*Հիմնաբառեր՝ կարիերա, կարիերայի պլանավորում, մանկավարժական գործունեություն, մոտիվացիա:*

Կարիերայում առաջընթացը դիտարկվում է որպես մանկավարժական գործունեության մոտիվացիայի բարձրացմանը նպաստող գործոն: Հոդվածի նպատակն է բացահայտել կարիերայում առաջընթացի ազդեցությունը մոտիվացիայի վրա և կարիերայի ու մոտիվացիայի փոխազդեցությունը, որը ներկայացված է ՀՀ դպրոցներում (հիմնական, միջնակարգ և ավագ) դասավանդող ուսուցիչների շրջանում կատարված հետազոտության արդյունքում: Վերոնշյալ յուրաքանչյուր տիպի դպրոցից ընտրվել է 30-ական ուսուցիչ: Հարցաթերթը հնարավորություն է տվել բացահայտելու կարիերայի և մոտիվացիայի փոխկապակցվածությունն ու կարիերայի դերը հարցմանը մասնակցած ուսուցիչների շրջանում:

Ներկայումս կարիերան աշխատակցի աշխատանքային գործունեության անբաժանելի մասն է: Սույն հոդվածի շրջանակներում առաջադրվել է այն դրույթը, համաձայն որի՝ կարիերայում առաջընթացը դրական է անդրադառնում մանկավարժական գործունեության մոտիվացիայի բարձրացման վրա: Սույն կանխավարկածի ուսումնասիրության համար հետազոտություններ են անցկացվել ՀՀ-ում գործող 3 տիպի դպրոցներում՝ ներառելով 30-ական ուսուցիչ միջնակարգ, հիմնական և ավագ դպրոցներից:

«Կարիերա» հասկացությունը մարդկային ռեսուրսների կառավարման անբաժանելի մասն է: «Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը մարդկային ներուժի արդյունավետ օգտագործման նպատակով կազմակերպության աշխատողների շահերի, վարքագծի և գործունեության վրա կառավարչական ներազդեցության սկզբունքների, մեթոդների, միջոցների ու ձևերի կիրառման գործընթաց է» (Խաչատրյան, 2015: 14): Մարդկային ռեսուրսների կառավարման մեջ «կարիերա» հասկացությունը դիտարկվում է տարբեր տեսակետներից. առաջընթաց մասնագիտական բնագավառում, կազմակերպությունում ավել բարձր կարգավիճակ, ավել գումար վաստակելու միջոց, սեփական հմտությունների զարգացում, աշխատանքային փորձի ձեռքբերում և այլն:

Մարդկային ռեսուրսների կառավարման ժամանակակից տեսության համաձայն՝ «կարիերայի շրջանակներում ընդունված է հասկանալ անձի դիրքի և վարքագծի գիտակցված փոփոխությունները, որոնք փոխկապակցված են աշխատանքի, արտադրական փորձի և աշխատանքային ողջ գործունեության հետ» (Дейнека, 2013:123):

Լայն իմաստով կարիերան մասնագիտական առաջընթաց է, մասնագիտական «աճ», աշխատակցի բարձրացումը մասնագիտության աստիճանակարգով, անցում դրա մի մակարդակից մյուսը: Կարիերայի արդյունքն անձի բարձր պրոֆեսիոնալիզմն է, մասնագիտական ճանաչված կարգավիճակի ձեռքբերումը: Ավելի նեղ իմաստով կարիերան պաշտոնուղու առաջխաղացումն է, մասնագիտական գործունեության ոլորտում որոշակի սոցիալական կարգավիճակի առկայությունը և որոշակի պաշտոնի զբաղեցումը: Կարիերան մասնագիտական աճի ու զբաղեցրած աշխատատեղերի ամբողջություն է, որը ձևավորվում է աշխատակցի աշխատանքային գործունեության շրջանակներում անձի մասնագիտական դիրքորոշման և վարքագծի արդյունքում:

Կարիերայի պլանավորումը կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների ռազմավարական կառավարման ուղղություններից մեկն է, որի նպատակն աշխատակիցների առաջընթացն է՝ ի նպաստ կազմակերպության առաջխաղացման (Ветчанова, 2012: 70): Կարիերայի պլանավորումը կազմակերպության աշխատակիցների այնպիսի առաջընթացն է, որը բավարարում է նրանց պահանջմունքները և ներառում է աշխատանքի ցուցանիշները, կազմակերպության կոնկրետ աշխատակիցների կարողություններն ու առավելությունները (Армстронг, 2004: 518): Կարիերայի պլանավորման ժամանակ պետք է հաշվի առնել մի կողմից՝ աշխատակցի կարողությունները, կարիքներն ու նպատակները, մյուս կողմից՝ կազմակերպության զարգացման ռազմավարական պլանը, նրա երկարաժամկետ նպատակներն ու արդի մարտահրավերները: Աշխատակցի անձնական (ոչ մասնագիտական) կյանքը մեծ ազդեցություն ունի նրա կարիերայի ձևավորման վրա: Այս առումով աշխատակիցն ինքն է կառուցում իր կարիերան՝ հաշվի առնելով ներքին և արտաքին միջավայրերի մի շարք գործոններ, սեփական նպատակներն ու պահանջմունքները:

Համաձայն մեկ այլ սահմանման՝ կարիերայի պլանավորումն աշխատողի անհատական ներդրումն է կազմակերպության աշխատուժի ընդհանուր պլանավորման գործում: Այսպիսով, կարիերայի պլանավորումն անհատական կարիերայի նպատակների որոշումն ու դրանց իրականացման համար միջոցների մշակումն է (Невская, 2012: 75): «Կարիերայի պլանավորումն անձի ներունակ հնարավորությունների, կարողությունների ու նպատակների, դրանց ռազմավարության և

զարգացման ծրագրերի համեմատական գործընթաց է, որն արտահայտվում է մասնագիտական աճի և պաշտոնների բարձրացման ծրագրերի պլանավորմամբ» (Базарова, Еремина, 2006: 421): Կարիերայի պլանավորումը կազմակերպության մարդկային ռեսուրսների կառավարման հիմնական գործառնություններից է, որն իր մեջ ներառում է աշխատակիցների կարիերայի զարգացման երկարաժամկետ ռազմավարական ծրագրի և դրա իրականացման քայլերի մշակումն ու կատարումը: Այն գործընթաց է, որն իր մեջ ներառում է աշխատողի գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների համապատասխանությունը կազմակերպության պահանջներին, ռազմավարությանն ու ռազմավարական նպատակներին, որոնք կարելի է իրագործել կազմակերպությունում առկա մարդկային ռեսուրսների մասնագիտական առաջընթացի ու կարիերայի աճի շնորհիվ:

Անհրաժեշտ փորձ կուտակելու ու աշխատակիցների զարգացումն ապահովելու համար կարելի է ստեղծել մարդկային ռեսուրսների պլանավորման ռազմավարություն, որն անհրաժեշտ է՝ գործնականում ապահովելու կազմակերպության առաջընթացը՝ կիրառելով տաղանդների և կարողությունների բացահայտումը, աշխատատեղերի շրջափոխությունը, հատուկ առաջադրանքները, հեռավար ուսուցման և կառավարման ծրագրերը և այլն:

Ինչպես արդեն նշվեց վերևում, կարիերայի պլանավորումը մարդկային ռեսուրսների կառավարման ուղղություններից մեկն է և ունի մի շարք առավելություններ ինչպես աշխատակցի, այնպես էլ կազմակերպության համար: Աշխատակցի համար առավելությունների շարքին կարելի է դասել կազմակերպությունում աշխատանքից բավարարվածության բարձրացումը, որը մասնագիտական աճի հնարավորություն է ընձեռում, մասնագիտական առաջընթացի ավելի հստակ գիտակցումը և հնարավորությունը՝ պլանավորելու անձնական կյանքը, աշխատաշուկայում մրցունակության բարձրացումը և այլն: Կազմակերպության համար առավելություններից են՝ նպատակադրված աշխատակիցների առկայությունը, որոնք կապակցում են իրենց մասնագիտական գործունեությունն այն կազմակերպության հետ, որտեղ աշխատում են, ինչը և բարձրացնում է աշխատանքի արտադրողականությունն ու նվազեցնում աշխատանքային ուժի կորուստը, ինչպես նաև աշխատակիցների կարիերայի զարգացման նպատակով նրանց մասնագիտական վերապատրաստման անհրաժեշտության բացահայտումը և այլն (Габтрахманова, Лашко, 2009):

Որքան էլ կարևոր լինի աշխատակցի ինքնազարգացումը, ինքնակատարելագործումն ու պաշտոնուղով առաջ ընթանալու ձգտումը, միևնույն է, հաջողված կարիերա ստեղծելու ամենակարևոր



գրավականներից մեկը աշխատակցի համար ճիշտ ընտրված կազմակերպությունն է, մասնավորապես այնպիսի կազմակերպություն, որը շահագրգռված է աշխատակիցների մասնագիտական զարգացմամբ և կարիերայում առաջընթացով, որտեղ կարիերայի պլանավորումը և զարգացումը գործող կազմակերպական մշակույթի անբաժանելի մաս է: Կազմակերպական մշակույթը արժեքների, նորմերի, համոզմունքների ու ենթադրությունների միասնություն է, որը կազմակերպության աշխատակիցների համար ինքնադրսևորվելու ու կարգուկանոն հաստատելու հնարավորություններ է ստեղծում (Armstrong, 2013: 120): Կազմակերպական զարգացած մշակույթը հաջողակ կազմակերպության բնութագրիչ է, ինչը ենթադրում է, որ աշխատակիցների մեծ մասը հետևում է միասնական արժեքների և ընդունում գործելու ընդհանուր մեթոդներ: «Կայուն մշակույթը առաջացնում է կատարողական բարձր կուլտուրա, որովհետև (ա) ենթադրում է մշակույթի և ռազմավարության կայուն կապ, (բ) ապահովում է նպատակների միասնություն աշխատողների շրջանում, (գ) ձևավորում է աշխատողների բարձր մոտիվացիա և նրանց անմիջական մանակցությունը կազմակերպության գործունեության մեջ» (Բաշատոյան, 2015: 431)

Կարիերայում առաջընթացը պայմանավորված է ոչ միայն աշխատակցի անձնական հատկանիշներով, այլ նաև աշխատակցի տեսանկյունից մի շարք արտաքին գործոններով: Արտաքին գործոնների թվին կարող են դասվել կազմակերպությունում աստիճանակարգային մակարդակում թափուր աշխատատեղերի առկայությունը, կազմակերպության ընդհանուր զարգացումը կամ անկումը, երկրի սոցիալ-քաղաքական իրավիճակի փոփոխությունները, աշխատակցի մոտ առողջական խնդիրների առաջացումը և այլն, որոնք խոչընդոտում են կարիերայում առաջընթացը: Ներքին և արտաքին գործոնների ազդեցության արդյունքում կարող է ձևավորվել աշխատակցի հեռանկարային կամ փակուղային կարիերան:

Կարիերայում առաջընթացի ճանապարհին հանդիպում են ինչպես բարձունքներ, այնպես էլ անկումներ կամ այնպիսի ժամանակահատվածներ, երբ հետաձգվում է պլանավորված կարիերայի առաջընթացը (օրինակ՝ երբ հանկարծակի տեղի է ունենում կազմակերպության վերակազմավորում կամ լուծարում, մայրական արձակուրդ, հարկադրված պարապուրդ, երկարատև հանգիստ պահանջող առողջական խնդիրներ և այլն): Սակայն, ընդհանուր առմամբ, կարիերան շարունակական գործընթաց է: Ռազմավարական կառավարման մտածելակերպ ունեցող ղեկավարը կխթանի իր աշխատակիցների կարիերայի աճը, քանի որ մարդկային ռեսուրսների

զարգացումն ի վերջո նպաստում է կազմակերպության առաքելության և նպատակների արդյունավետ իրագործմանը:

Որոշ դեպքերում պաշտոնական աճն ընկալվում է որպես վերելք կարիերայի աստիճանակարգով, իսկ մասնագիտական աճը, մասնագիտական զարգացումը՝ որպես որակավորման բարձրացում: Կարիերայի ճիշտ կառուցման դեպքում մասնագիտական զարգացմանը պետք է հաջորդի պաշտոնական աճը, քանի որ ներկայիս սրընթաց զարգացումների դարաշրջանում ղեկավարել կամ ավելի բարձր պաշտոններ կարող են զբաղեցնել մշտապես զարգացող, մասնագիտության ոլորտում «աճող» աշխատակիցները:

Կարիերայում առաջընթացը նաև աշխատանքային գործունեության կարևոր մոտիվներից է: Կազմակերպությունները շահագրգռված են իրենց աշխատակիցների կարիերայի առաջընթացով, քանի որ կարիերայի աճն ապահովում է անձնակազմի զարգացումը և խթանում աշխատակիցների մոտիվացիայի բարձրացումը: Այդ իսկ պատճառով կարիերայի կառավարումը, որն իր մեջ ներառում է կարիերայի պլանավորումը և զարգացումը, ներկայումս մարդկային ռեսուրսների կառավարման անբաժանելի մասն է: Քանի որ մոտիվացնող (շահադրող) գործոնների առկայության դեպքում աշխատակցի գործողությունները դառնում են ավելի արդյունավետ և հետևողական, ապա անհրաժեշտություն է առաջանում կարիերայի առաջընթացը դիտարկել որպես աշխատակցի մոտիվացիայի վրա ազդող գործոն:

«Մոտիվացիան չի կարելի համարել անձի անփոփոխ հատկանիշ, որը բնորոշ է միայն որոշ մարդկանց և բացակայում է ուրիշների մոտ: Այն սահմանափակված է ժամանակային առումով և համարվում է անձին բնորոշ հատկանիշների, նպատակների, պահանջմունքների, շահադրող ուժերի ամբողջություն, որոնք առաջանում են նպատակին հասնելու գործընթացի ժամանակ և իրավիճակի փոխազդեցության արդյունքում» (Кирхлер, Родлер, 2008: 13): Մոտիվացիան անձի գործունեության կարևորագույն շարժիչ ուժ է, ներքին և արտաքին գործոնների ամբողջություն, որը խթանում է կատարել գործողություններ՝ ուղղորդելով անձի վարքագիծը:

Աշխատակիցների մոտիվացիան արտադրողականության բարձրացման վրա ազդող կարևորագույն գործոններից է. դրա բացակայության դեպքում կազմակերպության առաջընթացն անհնար կլիներ: Կազմակերպություններում աշխատում են տարբեր տարիքի ու մասնագիտության աշխատակիցներ, որոնք գտնվում են կարիերայի զարգացման տարբեր փուլերում, և մոտիվացիոն համակարգը պետք է իր մեջ ներառի մոտիվացնող տարբեր գործոններ:

Մոտիվացիան անձի գործունեության փոխկապակցված և փոխլրացնող մոտիվների համակարգ է, որը գիտակցաբար ուղղորդում է նրա վարքագիծը: «Մոտիվը գործողության խթան է, որը ձևավորվում է սուբյեկտի կյանքի պայմանների ազդեցության արդյունքում և որոշում է անձի ակտիվության ուղղվածությունը» (Ворохин, 2006:59): Ըստ մեկ այլ սահմանման՝ մոտիվները (դրդապատճառներ, շարժառիթներ) գործողությունների դիմելու ձգտում են՝ նպատակաուղղված անհատի տեսակետների և պահանջմունքների իրականացմանը (Խաչատրյան, 2015: 542):

Մոտիվացնող գործոնների շարքին են դասվում այն մոտիվները, որոնք կարող են ազդել անձի մասնագիտական գործունեության արդյունավետության ձևավորման վրա (Конюхова, 2006): Դրանք մարդկային ռեսուրսների կառավարման համակարգում խաղում են որոշիչ դեր՝ ապահովելով աշխատանքային գործունեության ակտիվության անհրաժեշտ մակարդակ և ուղղորդում են անձի աշխատանքային գործունեությունը: Գոյություն ունեն մի քանի որոշիչ մոտիվացնող գործոններ, որոնք ազդեցություն են ունենում աշխատակցի կարիերայի վրա: Դրանք են՝ կարիերայի կառուցման մեթոդները, մոտիվներն ու պահանջմունքները, հոգեբանական առանձնահատկությունները, աշխատակազմը և կոնֆլիկտները (Иваненко, Когдин, 2013: 73-74): Մոտիվները կարիերայի շարժիչ ուժն են: Դրանք անհատական են և հնարավորություն են տալիս կարիերան ուղղորդել դեպի աշխատողի առավել արդյունավետ գործունեությունը:

Առանձնացվում են կարիերայում առաջընթացը մոտիվացնող մի քանի գործոններ (Пелиха, 2003)՝

1. ինքնավարություն,
2. տեխնիկական իրավասություն,
3. անվտանգության և կայունության պահանջմունք,
4. կառավարչական իրավասություն,
5. կազմակերպական ստեղծագործականություն,
6. առաջինը լինելու ձգտում:

Ինչպես ցանկացած մասնագիտական ոլորտ, մանկավարժական գործունեությունը նույնպես ունի իր առանձնահատկությունները՝ նաև կարիերայի պլանավորման և զարգացման գործում, սակայն տեսական գրականության մեջ չի տարանջատվում «մանկավարժական կարիերա» հասկացությունը:

Մանկավարժական գործունեությունն անձի սոցիալական և օգտակար գործունեության տեսակ է, որը գիտակցաբար ուղղված է գալիք սերնդի նախապատրաստմանն ինքնուրույն գործունեությանը՝ կապված համապատասխան տնտեսական, քաղաքական, բարոյական և էթիկական

նորմերի հետ (Воронин, 2006:74): Մանկավարժական գործունեությունն ունի այն նույն հատկանիշները, ինչ և այլ ոլորտների մասնագիտական գործունեությունները: Բնորոշվում է հոգեբանական առանձնահատկությամբ, որը ներառում է մոտիվացիան, նպատակը, առարկան, միջոցները, մեթոդները, արտադրանքը և արդյունքը (Зимняя, 1997:237):

Խոսելով ուսուցիչ-մանկավարժ հասկացությունների տարբերությունների մասին՝ հարկ է նշել, որ 10.07.2009թ.-ին ընդունված Հանրակրթության մասին ՀՀ օրենքում տարանջատվում են երկու հիմնական հասկացություններ՝ «մանկավարժական աշխատող» և «ուսուցիչ»: Համաձայն օրենքի՝ մանկավարժական աշխատողը՝ «սովորողների կողմից հանրակրթական (հիմնական, լրացուցիչ) ծրագրերի յուրացման և առարկայական չափորոշիչների պահանջների ապահովման գործընթացին, ինչպես նաև ուսուցման մեթոդների կիրառման միջոցով համապատասխան գիտելիքների, հմտությունների, կարողությունների ձեռքբերմանը, արժեքային համակարգի ձևավորմանը նպաստող և (կամ) դրանք ապահովող ուսումնական հաստատության աշխատակից»-ն է, իսկ ուսուցիչը՝ «ուսումնական հաստատությունում սովորողների կողմից առարկայական ծրագրերի յուրացումը դասապրոցեսի միջոցով ապահովող և այդ գործընթացի համար անմիջականորեն պատասխանատու մանկավարժական աշխատողը» (Հանրակրթության մասին ՀՀ օրենք, 2009): Սույն հետազոտությունն իրականացվել է ուսուցիչների շրջանում: Պետք է հավելել, որ այս հոդվածի շրջանակում դիտարկվող «ուսուցիչ» հասկացությունը համարժեք է լայն կիրառություն ունեցող «մանկավարժ» եզրույթին:

Մանկավարժական գործունեությունը ներառում է նաև վերոնշյալ «կարիերա», «կարիերայի պլանավորում» և «մոտիվացիա» հասկացությունները: Սակայն մանկավարժական գործունեությունն ունի մի շարք առանձնահատկություններ: Հատուկ ուշադրություն պետք է հատկացնել ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման մոտիվացիային, քանի որ մոտիվացիան դիտարկվում է որպես ինքնազարգացումը խթանող և մարդկային վարքագիծն ուղղորդող գործոնների համակարգ: Ինքնազարգացման մոտիվացիան պայմանավորված է մասնագիտական կրթության նկատմամբ պահանջմունքներով, դասավանդման գործունեության բարելավման կամ մասնագիտորեն ավելի մրցունակ դառնալու ցանկությամբ: Այս տեսանկյունից ակնառու է դառնում փոխկապակցվածությունը ինչպես մանկավարժական կարիերայի առաջընթացի ու մոտիվացիայի, այնպես էլ ուսուցչի տարիքային առանձնահատկությունների միջև, քանի որ

յուրաքանչյուր տարիքում ուսուցչին իր աշխատանքը կատարելուն խթանում են տվյալ տարիքին բնորոշ մոտիվացնող գործոնները:

Կարիերան երկարատև գործընթաց է, որտեղ առանձնացվում են մի շարք փուլեր: Առավել հաճախ հանդիպող բաժանումներից մեկը Ե. Կիսելյովայի (Киселева, 2010) կողմից առաջարկվող կարիերայի պլանավորման դասակարգումն է, որտեղ շեշտադրված են անձի պահանջմունքների փոխկապակցվածությունը տարիքային փուլերի հետ: Այս բաժանումը համադրվել է Ն. Կաբանովայի (Кабанова, 2012) կողմից ներկայացված ուսուցչի՝ իր աշխատանքից բավարարվածության հետ: Ստորև ներկայացված է երկու մոտեցումների համադրությունը.

- ✓ *Մասնագիտություն ընտրելու* կամ *կարիերայի նախնական փուլը* ընդգրկում է մինչև անձի 25 տարեկանը: Մանկավարժական գործունեությունը հայտնվում է ուշադրության կենտրոնում, սակայն հասարակության մեջ մանկավարժի դերի կարևորության նվազումը և նյութական բաղադրիչի (օրինակ՝ աշխատավարձի չափի) ոչ բավարար լինելը չեն փոխում անհատի՝ մանկավարժական գործունեությամբ զբաղվելու որոշումը: Այն ներառում է միջնակարգ, միջին մասնագիտական կամ բարձրագույն կրթությունը: Այս փուլում տեղի է ունենում նախապատրաստում աշխատանքային գործունեությանը:
- ✓ *Հեղինակություն և հարմարվելու* կամ *կարիերայի կայացման փուլը* տևում է 25-ից մինչև 30 տարեկանը: Այս ընթացքում անձը յուրացնում է ընտրած մասնագիտությունը, ձեռք է բերում անհրաժեշտ հմտություններ և որակավորումներ, տեղի է ունենում ինտեգրում մասնագիտական և աշխատանքային միջավայրներին: Ձևավորվում է մասնագիտական մոտիվացիան: Այս փուլում առաջանում է բավարարվածության զգացողություն սեփական սոցիալական կարգավիճակից, միջանձնային հարաբերություններից, աշխատանքի բովանդակությունից:
- ✓ *Մասնագետ և վարպետի* կամ *կարիերայի առաջընթացի փուլը* սովորաբար տևում է 30-ից մինչև 45 տարեկանը: Այս շրջանում տեղի է ունենում մասնագիտական որակների բարձրացում. աշխատակիցը բարձրանում է կարիերայի աստիճաններով և կուտակում հարուստ գործնական փորձ, հարստացնում է մասնագիտական գիտելիքները, ընդլայնվում են հմտությունները, աճում է ինքնահաստատման պահանջմունքը, առկա է ավելի բարձր կարգավիճակի հասնելու և առավել շատ անկախություն ձեռք բերելու ցանկություն:
- ✓ *Հեղինակություն վայելելու* կամ *կարիերայի պահպանման փուլը* բնութագրվում է գործողություններով, որոնք ուղղված են մինչ այդ

ծեռք բերած արդյունքների հարստացմանը և տևում է 45-ից մինչև 60 տարեկանը: Տեղի է ունենում մասնագիտական աճ՝ ակտիվ գործունեության ու հատուկ ուսուցման շնորհիվ: Աշխատանքի նկատմամբ ստեղծագործ մոտեցման միջոցով առաջ է գալիս սեփական մրցունակության, նպատակալացության համակարգված «աճ»:

- ✓ *Խորհրդարան-դաստիարակ կամ կարիերայի եզրափակման փուլը* տևում է 60-ից մինչ 65 տարեկանը (պայմանավորված տվյալ երկրի կենսաթոշակային տարիքի անցման առանձնահատկություններով): Աշխատողն սկսում է պատրաստվել կենսաթոշակի անցմանը: ՀՀ-ում համաձայն 2010 թվականի դեկտեմբերի 22-ին ընդունված Պետական կենսաթոշակների մասին ՀՀ օրենքի 2-րդ գլխի 9-րդ հոդվածի 1-ին կետի՝ տարիքային աշխատանքային կենսաթոշակ նշանակվում է 63 տարին լրացած անձին: Այս փուլում իրականացվում է արժանի փոխարինողի ակտիվ որոնում և ուսուցում ու մասնագիտական պատրաստում: Հարգանքը սեփական անձի և ուրիշների նկատմամբ հասնում է գագաթնակետին կարիերայի ամբողջ ժամանակահատվածի ընթացքում:

- ✓ Աշխատանքային գործունեության վերջին՝ *կենսաթոշակային փուլում*, աշխատակցի համար կազմակերպության ներսում կարիերան ավարտված է: Առաջանում է գործունեության այլ տեսակներում ինքնաարտահայտվելու հնարավորություն, որը նախկինում հնարավոր չէր աշխատանքի հետ համատեղել կամ հանդես էր գալիս որպես ստեղծագործական բաղադրիչ: Կայունանում է հարգանքը դեպի սեփական անձը:

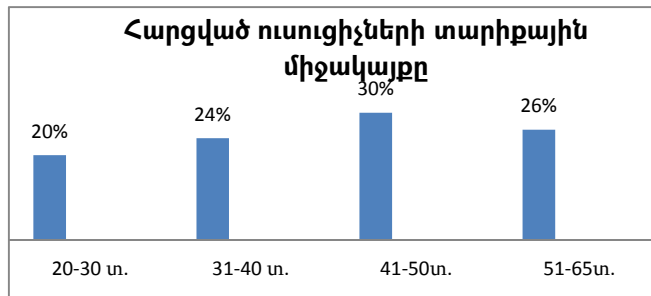
Ուսուցչի՝ սեփական մասնագիտությունից և աշխատանքից բավարարվածությունը պայմանավորված է կարիերայով, քանի որ կարիերայում առաջընթացը՝ որպես մասնագիտական զարգացում, ապահովում է և՛ աշխատանքային մոտիվացիա, և՛ ֆինանսական կայունություն, և՛ հոգեբանական բավարարվածություն:

Սույն հոդվածի շրջանակներում հետազոտական աշխատանքները կատարվել են ՀՀ դպրոցներում՝ պարզելու հարցմանը մասնակցած ուսուցիչների շրջանում կարիերայի և մանկավարժական մոտիվացիայի փոխկապակցվածությունն ու կարիերայի դերը որպես մոտիվացիայի վրա ազդող գործոն: Ընդհանրական պատկեր ստանալու նպատակով հոդվածի մեթոդաբանությունը մշակելիս հետազոտությանը մասնակցելու համար ընտրվել են ուսուցիչներ ՀՀ-ում գործող երեք տիպի դպրոցներից՝

ներառելով 30-ական ուսուցիչ հիմնական, միջնակարգ<sup>71</sup> և ավագ դպրոցներից: Այսպիսով, հարցմանը մասնակիցների ընդհանուր թիվը կազմում է 90 (իննսուն) ուսուցիչ՝ ներառելով ինչպես մայրաքաղաքի, այնպես էլ Արմավիր քաղաքի և երկու գյուղական համայնքի ուսուցիչների: Հարցման արդյունքներն ամփոփված և ներկայացված են ստորև:

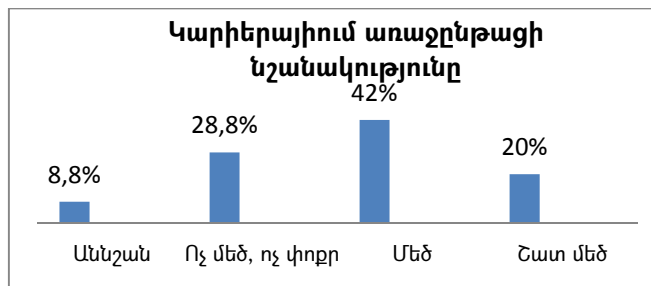
Հարցմանը մասնակցած ուսուցիչները գտնվում են հետևյալ տարիքային միջակայքերում.

Գծապատկեր 1. Հարցմանը մասնակցած ուսուցիչների տարիքային բաժանումը



Այն հարցին, թե ինչ նշանակություն ունի կարիերայում առաջընթացը, ուսուցիչները տվել են հետևյալ պատասխանները.

Գծապատկեր 2. Կարիերայում առաջընթացի նշանակությունը

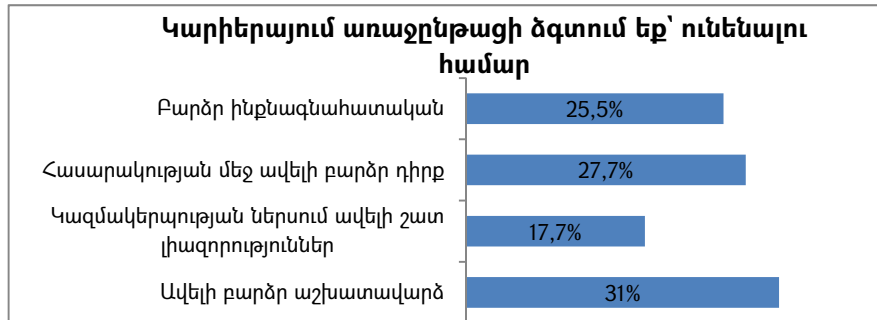


<sup>71</sup> Ըստ ՀՀ Կառավարության 2008թ.-ի «Ավագ դպրոցների համակարգի ստեղծման ռազմավարական ծրագրի»՝ այն բնակավայրերում, որտեղ գործում է միակ միջնակարգ դպրոց, այն շարունակում է գործել նույն կարգով՝ իրականացնելով ավագ դպրոցի ընդհանուր հոսքի կրթական ծրագիր:

Այն հարցին, թե արդյոք ուսուցիչները ցանկանում են կարիերայում ունենալ առաջընթաց, 60% (54 ուսուցիչ) պատասխանել է՝ «այո», 16,6% (15 ուսուցիչ)՝ «ոչ», և 23,3% (21 ուսուցիչ) պատասխանել է՝ «երբևէ չեմ մտածել այդ մասին»:

Հաջորդ հարցը ներառում է այն գործոններից մի քանիսը, որոնք խթանում են ուսուցիչներին կարիերայում ունենալու առաջընթաց: Տվյալները հետևյալն են.

Գծապատկեր 3. Ներկայացված են այն դրդապատճառները, որոնք խթանում են ուսուցիչներին կարիերայում ունենալու առաջընթաց:



Այն հարցին, թե արդյոք կարիերայում առաջընթացը մոտիվացնում է ավելի լավ կատարելու մանկավարժական աշխատանքը, ուսուցիչների 45,5% (41 ուսուցիչ) պատասխանել է՝ «այո», 18,8% (17 ուսուցիչ)՝ «ոչ», 18,8% (17 ուսուցիչ) պատասխանել է, որ կարիերայում առաջընթացն իրենց «երբեմն» է մոտիվացնում կատարելու մանկավարժական աշխատանքը, իսկ 16,6%-ի շրջանում (15 ուսուցիչ) կարիերայի առաջընթացը «միայն սկզբնական շրջանում» է մոտիվացնող:

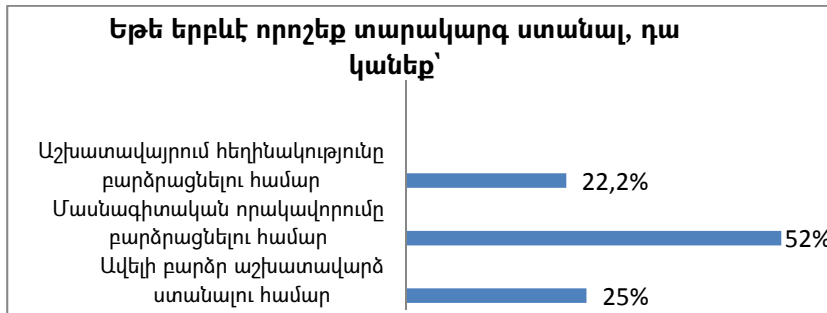
Այն հարցին, թե ուսուցիչները որքան հաճախ են քայլեր կատարում մանկավարժական կարիերայում առաջընթաց ունենալու համար, ուսուցիչների 20% (18 ուսուցիչ) պատասխանել է՝ «երբեք», 30% (27 ուսուցիչ)՝ «հազվադեպ», 31% (28 ուսուցիչ)՝ «հաճախ», և ընդամենը 18,8% (17 ուսուցիչ) «մշտապես» են քայլեր կատարում կարիերայում առաջընթաց ունենալու համար:

Հարցաթերթում ներառված է նաև տարակարգ ունենալու հանգամանքը, ըստ որի՝ հարցմանը մասնակցած ուսուցիչների 97,7% (88 ուսուցիչ) չունի տարակարգ, և միայն 2,2% (2 ուսուցիչ) ունի տարակարգ: Այս հարցին հետևում է, թե արդյոք տարակարգ ունենալը համարում են առաջընթաց կարիերայում: Պատասխանները հետաքրքրական են նրանով, որ հավասարաչափ բաժանված են երկու մասի՝ 50% (45 ուսուցիչ)՝ «այո» և 50% (45 ուսուցիչ)՝ «ոչ» պատասխաններով: Հարցմանը



մասնակցած ուսուցիչների կեսը գտնում է, որ տարակարգ ստանալը մանակավարժական կարիերայում առաջընթաց չէ, և չի ձգտում դրան: Սակայն տարակարգ ունենալը ենթադրում է լրացուցիչ ջանքեր, որոնք ներկայումս գործադրում են ոչ մեծ թվով ուսուցիչներ<sup>72</sup>: 9-րդ հարցը լրացնում է նախորդին, այն է՝ եթե երբևէ որոշեք ստանալ տարակարգ, դա ի՞նչ նպատակով կանեք: Արդյունքը ներկայացված է ստորև.

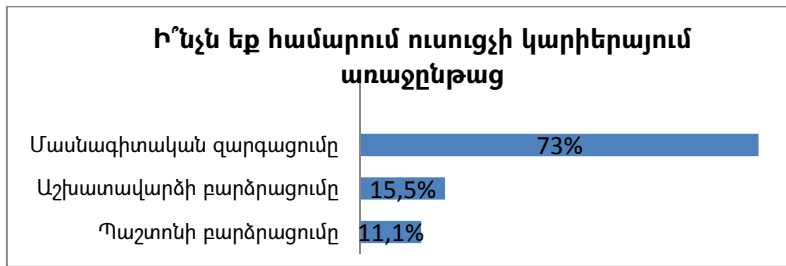
Գծապատկեր 4. Տարակարգ ստանալու մոտիվացնող գործոնները



Ուսուցիչներին տրվել է նաև այն հարցը, թե ինչն են համարում ուսուցչի կարիերայում առաջընթաց. պատասխանները ներկայացված են գծապատկեր 5-ում.

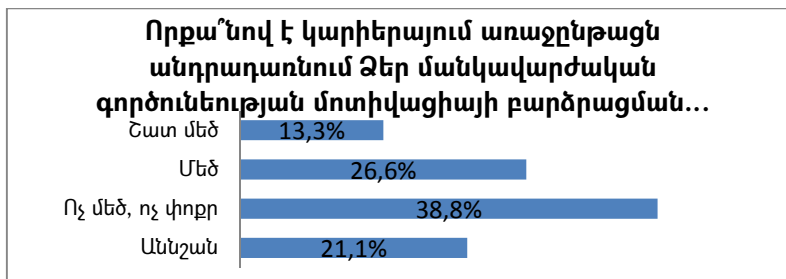
Գծապատկեր 5. Նշվածներից ո՞ր գործոնն են հարցման մասնակիցները համարում ուսուցչի կարիերայում առաջընթաց.

<sup>72</sup> Ըստ ՀՀ ԿԳՆ Կրթական տեխնոլոգիաների ազգային կենտրոնի «Հանրակրթությունը Հայաստանում վիճակագրական տեղեկատու»-ի (stat.armedu.am) տվյալների՝ 2012-2013 ուսումնական տարում ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում աշխատել է 40830 ուսուցիչ, որոնցից տարակարգ է ստացել 728-ը կամ ուսուցիչների 1,8%-ը: 2013-2014 ուսումնական տարում ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում դասավանդող 39797 ուսուցչից տարակարգ է ստացել 79 ուսուցիչ (0,2%): 2014-2015թթ. ուստարվա տվյալներով՝ 39018 ուսուցչից տարակարգ է ստացել 266-ը կամ ուսուցիչների 0,7%-ը: Այսպիսով, 2012-ից մինչև 2015թ. պաշտոնական տվյալների համաձայն՝ տարակարգ ստացած ուսուցիչների ընդհանուր թիվը կազմում է 1073 ուսուցիչ կամ ուսուցիչների 2,75%-ը: Մինչդեռ ուսումնասիրելով նաև ատեստավորված ուսուցիչների տվյալները՝ փաստենք, որ 2011-2012 ուստարում ատեստավորվել է 13483 ուսուցիչ կամ ուսուցիչների 33%-ը, 2013-2014 ուստարում՝ 15632-ը կամ 39%-ը և 2014-2015 ուստարում՝ 21500 ուսուցիչ կամ 55%-ը: Քանի որ ատեստավորումը պարտադիր բնույթ է կրում ուսուցիչների համար, դրա մասնակիցների թիվը անհամեմատ մեծ է տարակարգ ունեցող ուսուցիչների թվից, որը պարտադիր չէ:



Եվ վերջին հարցին՝ թե որքանով է կարիերայում առաջընթացն անդրադառնում մանկավարժական գործունեության մոտիվացիայի բարձրացման վրա, ուսուցիչները տվել են հետևյալ պատասխանները.

Գծապատկեր 6. Կարիերայում առաջընթացի ազդեցությունը հարցման մասնակիցների մանկավարժական գործունեության մոտիվացիայի բարձրացման վրա.



Այսպիսով, հիմնվելով փորձարարական հետազոտության դրույթների և ստացված տվյալների վրա՝ կարելի է գալ հետևյալ եզրակացությունների.

- Ըստ հարցման արդյունքների՝ հարցմանը մասնակցած ուսուցիչների համար կարիերայում առաջընթացի դերը նշանակալի է («մեծ»՝ 42% և «շատ մեծ»՝ 20%), որից հետևում է, որ հարցված ուսուցիչների 60%-ից ավելին ցանկանում է ունենալ կարիերայում առաջընթաց: Այս դեպքում առկա է փոխադարձ կապ կարիերայի դերի կարևորության ու կարիերայում առաջընթացի և մոտիվացիայի միջև. կարիերայում առաջընթացի կարևորությունն ուսուցիչներին մոտիվացնում է կատարելու մանկավարժական գործունեությունը, ինչն էլ իր հերթին խթանում է կարիերայում առաջընթացը:

- Այն ուսուցիչները, ում համար կարիերայում առաջընթացն ունի «աննշան» կամ որոշակի նշանակություն, հիմնականում չեն ցանկանում կարիերայում ունենալ առաջընթաց կամ «երբևէ չեն մտածել այդ մասին»: Այսինքն՝ այս ուսուցիչները չեն կարևորում կարիերայում առաջընթացը կամ մասնագիտական զարգացումը, ինչը վկայում է, որ վերջիններս մոտիվացված չեն:
- Հարցմանը մասնակցած ուսուցիչների 30%-ից ավելին կարիերայում առաջընթացի է ձգտում՝ «ավելի բարձր աշխատավարձ» ստանալու և «հասարակության մեջ ավելի բարձր դիրք» (27,7%) գրավելու համար, ինչի արդյունքում հարցաթերթում ներառված այլ գործոնները («կազմակերպության ներսում ավելի շատ լիազորություններ»՝ 17,7% և «բարձր ինքնագնահատական»՝ 25,5%) տոկոսային հարաբերակցությամբ զիջում են վերոնշյալ գործոններին: Այս տվյալները փաստում են նաև, որ հարցման մասնակիցների համար կարիերայում առաջընթացի գործում ավելի նշանակալի է հասարակության վերաբերմունքը կամ հասարակության մեջ դիրքի բարձրացումը, քան կազմակերպության ներսում լիազորությունների ավելացումը կամ ինքնաբավարարումը:
- Արդյունքների վերլուծությունից նկատելի է նաև այն միտումը, որ այն ուսուցիչները, ովքեր կարիերայում առաջընթացի արդյունքում մոտիվացվում են կատարելու իրենց մանկավարժական աշխատանքը, «հաճախ» և «մշտապես» են քայլեր կատարում կարիերայում առաջընթացն ապահովելու համար: Իսկ այն ուսուցիչները, ում կարիերայում առաջընթացը «երբեմն» է մոտիվացնում կամ չի մոտիվացնում կատարելու իրենց մանկավարժական աշխատանքը, «երբեք» կամ «հազվադեպ» են քայլեր կատարում կարիերայում առաջընթաց ունենալու համար:
- Հարցմանը մասնակցած ուսուցիչների փոքր մասն է կարծում, որ կարիերայում առաջընթաց են «աշխատավարձի բարձրացումը» (15,5%) և «պաշտոնի բարձրացումը» (11,1%), իսկ գերակշիռ մասը (73%) կարծում է, որ ուսուցչի կարիերայում առաջընթաց է «մասնագիտական զարգացումը»: Այսինքն՝ ըստ հետազոտության մասնակիցների մեծ մասի՝ ուսուցչի համար կարիերայում առաջընթաց է մասնագիտական առաջխաղացումը, մասնագիտական գիտելիքների, կարողությունների ու հմտությունների զարգացումը:
- Վերոնշյալին հաջորդում է այն, որ հարցմանը մասնակցած ուսուցիչների գրեթե կեսը (52%), եթե երբևէ որոշի տարակարգ ստանալ, դա կանի «մասնագիտական որակավորումը

բարձրացնելու համար», և միայն մի մասը՝ «ավելի բարձր աշխատավարձ ստանալու» (25%) կամ «աշխատավայրում հեղինակությունը բարձրացնելու» համար (22,2%):

Ամփոփելով արդյունքները՝ կարելի է փաստել, որ հարցմանը մասնակցած ուսուցիչների շրջանում կարիերայում առաջընթացը կարևոր դեր է կատարում մանկավարժական գործունեությունն իրականացնելիս, ինչն անդրադառնում է ուսուցիչների մոտիվացիայի վրա: Այսինքն՝ այն ուսուցիչներն, ովքեր ցանկանում են կարիերայում ունենալ առաջընթաց և դրա համար պարբերաբար քայլեր են ձեռնարկվում, կարիերայում առաջընթաց ունենալու դեպքում ավելի մոտիվացված են կատարում իրենց մանկավարժական գործունեությունը, քան այն ուսուցիչները, ում համար կարիերայի դերը նշանակալի չէ: Այսպիսով, հարցմանը մասնակցած ուսուցիչների համար կարիերայում առաջընթացի առկայությունը մանկավարժական գործունեության մոտիվացիայի վրա ազդող գործոն է: Ուսումնասիրելով նաև տարիքային առանձնահատկությունները՝ նկատվում է, որ ավելի երիտասարդ մասնագետները (20-45տ.) «հաճախ» և «մշտապես» են քայլեր կատարում կարիերայում առաջընթաց ունենալու համար, քան ավելի մեծ տարիքում գտնվող (45-65տ.) ուսուցիչները:

Ինչպես արդեն նշվեց, մանկավարժի կարիերայի ձևավորման և զարգացման վրա ազդում են մի շարք գործոններ, որոնց թվում են կարիերայի պլանավորումը, մոտիվները, պահանջմունքները, կազմակերպական մշակույթը և այլն: Վերջիններս սերտորեն կապակցված են մանկավարժական գործունեության մոտիվացիայի հետ: Այսպիսով, հաշվի առնելով ներքին և արտաքին մի շարք գործոնների ներազդեցությունն ինչպես մանկավարժական մոտիվացիայի, այնպես էլ ուսուցչի կարիերայի վրա՝ անհերքելի է այն հանգամանքը, որ կարիերան ուսուցչի մասնագիտական գործունեության անբաժանելի մասն է ու մոտիվացիայի վրա ազդեցություն ունեցող կարևոր գործոն:

Հիմք ընդունելով հետազոտության արդյունքներն՝ առաջարկվում է.

- Հանրակրթության ոլորտում ընդգրկված մասնագետների համար (դպրոցների տնօրեններ, հանրակրթության կառավարման ոլորտում ընդգրկված մասնագետներ, ուսուցիչներ, մանկավարժական աշխատողներ) ՀՀ ԿԳ նախարարության, Կրթության ազգային ինստիտուտի, Կրթության տեսչության և կրթության ոլորտի վերապատրաստում իրականացնող այլ իրավասու մարմինների, կառույցների և հասարակական կազմակերպությունների կողմից իրականացվող հանրակրթական ոլորտին առնչվող սեմինարներում ու վերապատրաստումներում ներառել նաև մանկավարժական կարիերային

և մոտիվացիային վերաբերող տեսական և գործնական նմանատիպ թեմաներ՝

- կարիերայի զարգացման կարևորությունը,
- կարիերայի պլանավորման առանձնահատկությունները,
- կարիերայի զարգացման ուղիները,
- մոտիվացիայի դերն ուսուցչի մասնագիտական գործունեության մեջ,
- մոտիվացնող գործոնների ներազդեցությունը մանկավարժական գործունեության վրա,
- կարիերայում առաջընթացի փոխկապակցվածությունը մանկավարժական գործունեության մոտիվացիայի հետ և այլն:

• Դպրոցների տնօրենների կամ կրթության կառավարչների կողմից ուսուցիչների շրջանում կարիերայի զարգացումը խթանելու համար պարբերաբար (տարեսկզբին կամ տարեվերջին) կարիերայում առաջընթացի լուսաբանման նպատակով կազմակերպել տարատեսակ միջոցառումներ: Դրանց շարքում կարող են լինել պարզևատրումներ, նյութական կամ ոչ նյութական խրախուսումներ և այլն, որոնք կարող են տեղի ունենալ ինչպես դպրոցների շրջանակներում, այնպես էլ դրա սահմաններից դուրս՝ ներառելով քաղաքային, մարզային և հանրապետական մասշտաբներ:

• Այն կենտրոններում, որտեղ տեղի են ունենում ուսուցիչների տարատեսակ վերապատրաստումներ, ներկայացնել ՀՀ հանրակրթության ոլորտում գործող մանկավարժական կարիերայի զարգացման հնարավոր ուղիները: Դրանց թվում կարող են լինել տարակարգ ստանալու համար նախապայմանների ծանոթացումը, մասնագիտական զարգացմանն ուղղված միջոցառումներին, սեմինարներին, գիտաժողովներին, մասնագիտական վերապատրաստումներին մասնակցելու հնարավորություններն ու դրանց առավելությունները:

Ամփոփելով արդյունքները՝ մասնագիտական գրականության վերլուծության և հետազոտական աշխատանքների արդյունքում հաստատվեց առաջադրված այն դրույթը, համաձայն որի՝ կարիերայում առաջընթացը դրական է անդրադառնում մանկավարժական գործունեության մոտիվացիայի բարձրացման վրա: Կարելի է փաստել, որ կարիերայում առաջընթացն ուսուցիչների շրջանում կարևոր դերակատարում ունի մոտիվացիայի ձևավորման և բարձրացման վրա. այն աշխատանքային գործունեության անբաժանելի մասն է և մոտիվացիայի վրա ազդեցություն ունեցող առանցքային գործոններից մեկը:

### ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, 10.07.2009թ.:
2. «Պետական կենսաթոշակների մասին» ՀՀ օրենք, 22.12.2010 թ.:
3. Խաչատրյան Ռ., 2015. *Մարդկային ռեսուրսների կառավարումը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ*, Երևան, Զանգակ:
4. ՀՀ կառավարության «Ավագ դպրոցների համակարգի ստեղծման ռազմավարական ծրագիր», 2008:
5. Армстронг, М. 2004. *Практика управления человеческими ресурсами*. 8-е изд., Москва: Питер:
6. Базарова Т.Ю., Еремина Б.Л. 2006. *Управление персоналом*, 2-ое издание, Москва, ЮНИТИ:
7. Ветчанова О.В. 2012. *Планирование карьеры как элемент развития трудовых ресурсов организации*, Справочник руководителя учреждения культуры. № 8, 67-76:
8. Воронин А.С. 2006. *Словарь терминов по общей и социальной педагогике*, Екатеринбург:
9. Габтрахманова Ю.Т., Лашко Д.В. 2009. *Планирование деловой карьеры в организации*, Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева, № 16:
10. Дейнека А.В. 2013. *Управление персоналом*. Москва, Изд. “Дашков и К”:
11. Зимняя И.А. 1997. *Педагогическая психология*, Ростов-на-Дону, Феникс:
12. Иваненко Л.В., Когдин А.А. 2013. *Роль мотивации в управлении деловой карьерой персонала*, Основы экономики, управления и права, № 5 (11), 73-76:
13. Кабанова Н.А. *Карьера учителя*. 2012. Молодёжь и наука. Сибирский федеральный ун-т. Красноярск:
14. Кирхлер Э., Родлер К. 2008. *Мотивация в организациях*. Психология труда и организационная психология 1. – Харьков, Гуманитарный центр:
15. Киселева Е.В. 2010. *Планирование и развитие карьеры*, Вологда, Легия:
16. Конюхова Е.Т. 2006. *Мотивационный фактор формирования установки личности на успешность в профессиональной деятельности*. Фундаментальные исследования. № 2, 86-88:
17. Невская Л.В. 2012. *Карьерный рост как взаимная ответственность сотрудников и организации*, Российское предпринимательство, [№ 20 \(218\)](#), 73-78:

18. Пелиха А.С. 2003. *Организация предпринимательской деятельности*. Издание второе, Москва, Изд. центр «МарТ»:
19. Armstrong M. 2013. *Armstrong's handbook of human resource management practice*. 13th ed. UK: Ashford Colour press Ltd:

#### **ЛИЛИТ ОГАНЯН- РАЗВИТИЕ КАРЬЕРЫ КАК МОТИВИРУЮЩИЙ ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье обсуждаются концепции "карьера", "планирование карьеры" и "мотивация". Развитие карьеры рассматривается как фактор, способствующий росту мотивации педагогической деятельности. Цель статьи заключается в выявлении воздействия карьерного роста на мотивацию. Взаимодействие карьеры и мотивации представлено посредством опроса проведенного среди учителей школ РА (начальных, средних и старших). Из каждого типа школ было выбрано по 30 преподавателей. Вопросник дал возможность выявить связь между карьерой и мотивацией, а также роль карьеры среди опрошенных учителей.

#### **LILIT OHANYAN- CAREER ADVANCEMENT AS A MOTIVATION FACTOR IMPACTING ON IN-SERVICE TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITIES**

The concepts "career", "career planning" and "motivation" are elaborated in the article. The progress in career is observed as a factor contributing to the increase of motivation of pedagogical professional activities. The article aims at disclosing the impact of the career advancement on the motivation of teachers. The interaction of career and motivation is represented by means of the research carried out among the teachers who are employed at schools (main, secondary and high) in the Republic of Armenia. A sample of thirty teachers has been chosen from school of each kind. The questionnaire has given an opportunity to reveal the interconnection of career and motivation and the role of career in teachers' current and future professional activities.

**ՏԵՂԵԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ**  
**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**  
**INFORMATION ON THE CONTRIBUTORS**

1. **ՍԱԹԵՆԻԿ ԱՌԱՔԵԼՅԱՆ** - ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դասախոս, Տեղեկատվական կրթական և web տեխնոլոգիաների բաժնի ղեկավար  
**САТЕНИК АРАКЕЛЯН** - преподаватель кафедры управления и планирования образования, заведующая центром электронного обучения, публикации, тестирования и ресурсов ЕГУЯС им. В.Брюсова  
**SATENIK ARAKELYAN** - Lecturer at Chair on Education Management and Planning, Head of the Electronic Learning, Publishing, Testing and Resources Center, Brusov YSULS
2. **ՆՈՐԱՅՐ ԲԱԲԱՅԱՆ** - տնտեսագիտության թեկնածու, ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի ավագ դասախոս  
**НОРАЙР БАБАЯН** - кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры управления и планирования образования ЕГУЯС им. В.Брюсова  
**NORAYR BABAYAN** - PhD, Senior Lecturer at Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS
3. **ՄԵՐԻ ԳԻՆՈՍՅԱՆ** - ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի հայցորդ  
**МЕРИ ГИНОСЯН** - соискатель кафедры управления и планирования образования ЕГУЯС им. В.Брюсова  
**MERI GINOSYAN** - PhD Applicant at the Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS
4. **ՌՈԲԵՐՏ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի վարիչ  
**РОБЕРТ ХАЧАТРЯН** - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой управления и планирования образования ЕГУЯС им. В.Брюсова



- ROBERT KHACHATRYAN** - PhD, Associate Professor, Head of Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS
5. **ՍԵՐՈԲ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ** - ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դասախոս  
**СЕРОБ ХАЧАТРЯН** - преподаватель кафедры управления и планирования образования ЕГУЯС им. В.Брюсова  
**SEROB KHACHATRYAN** - Lecturer at Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS
6. **ՍԱՄՎԵԼ ԿԱՐԱՔԵԿՅԱՆ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ  
**САМВЕЛ КАРАБЕКЯН** - кандидат филологических наук, доцент кафедры управления и планирования образования ЕГУЯС им. В.Брюсова  
**SAMVEL KARABEKYAN** - PhD, Associate Professor at Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS  
**ՍՈՆԱ ՏՈՆԻԿՅԱՆ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ԵՊԼՀ Արաբագիտության ամբիոնի վարիչ  
**СОНА ТОНИКЯН** - кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой востоковедения, ЕГУ  
**SONA TONIKYAN** - PhD, Associate Professor, Head of Chair on Arabic Studies, YSU
7. **ՍՎԵՏԼԱՆԱ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ** - ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի հայցորդ  
**СВЕТЛАНА КАРАПЕТЯН** - соискатель кафедры управления и планирования образования ЕГУЯС им. В.Брюсова  
**SVETLANA KARAPETYAN** - PhD Applicant at the Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS
8. **ԿԱՐԻՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ** - Ֆիզիկամաթեմատիկական գիտությունների թեկնածու, ՀՀ կրթության և գիտության փոխնախարար  
**КАРИНЕ АРУТЮНЯН** - кандидат физико-математических наук, заместитель министра образования и науки РА  
**KARINE HARUTYUNYAN** - PhD in Physics and Mathematics, Deputy Minister of Education and Science of the RA

- ՆՈՒՆԵ ԴԱՎԹՅԱՆ** - ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դասախոս
- НУНЕ ДАВТЯН** - преподаватель кафедры управления и планирования образования ЕГУЯС им. В.Брюсова
- NUNE DAVTYAN** - Lecturer at Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS
9. **ԼԱՐԻՍԱ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ** - տնտեսագիտության թեկնածու, ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի ավագ դասախոս
- ЛАРИСА АРУТЮНЯН** - кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры управления и планирования образования ЕГУЯС им. В.Брюсова
- LARISA HARUTYUNYAN** - PhD, Senior Lecturer at Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS
10. **ԼՈՒՍԻՆԵ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ** - ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դասախոս
- ЛУСИНЕ АРУТЮНЯН** - преподаватель кафедры управления и планирования образования ЕГУЯС им. В.Брюсова
- LUSINE HARUTYUNYAN** - Lecturer at Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS
11. **ՍԱՍՈՒՆ ՄԵԼԻՔՅԱՆ** - պատմական գիտությունների թեկնածու, ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ
- САСУН МЕЛИКЯН** - кандидат исторических наук, доцент кафедры управления и планирования образования ЕГУЯС им. В.Брюсова
- SASOUN MELIQYAN** - PhD, Associate Professor at Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS
12. **ԱՆՈՒՇ ՇԱՀՎԵՐԴՅԱՆ** - մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի դոցենտ
- АНУШ ШАХВЕРДЯН** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и планирования образования ЕГУЯС им. В.Брюсова

- ANUSH SHAHVERDYAN** - PhD, Associate Professor at Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS
13. **ԱՆՆԱ ՉՈՒԼՅԱՆ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, ԵՊԼՀ Համաշխարհային գրականության և մշակույթի ամբիոնի ավագ դասախոս  
**АННА ЧУЛЯН** - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры мировой литературы и культуры, ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**ANNA CHULYAN** - PhD, Senior Lecturer at Chair on World Literature and Culture, Brusov YSULS
14. **ՔՐԻՍՏԻՆԵ ՍՈՂԻԿՅԱՆ** - բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ԵՊԼՀ Անգլերենի հաղորդակցման և թարգմանության ամբիոնի վարիչ  
**КРИСТИНЕ СОГИКЯН** - кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английской коммуникации и перевода, ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**KRISTINE SOGHIKYAN** - PhD, Associate Professor, Head of the Chair of English Communication and Translation, Brusov YSULS
15. **ԱՐԿԱԴԻ ՊԱՊՈՅԱՆ** - կենսաբանական գիտությունների թեկնածու, ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի ավագ դասախոս  
**АРКАДИЙ ПАПОЯН** - кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры управления и планирования образования ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**ARKADI PAPOYAN** – PhD, Senior Lecturer at Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS
16. **ԼԻԼԻԹ ՕՀԱՆՅԱՆ** - ԵՊԼՀ Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի հայցորդ  
**ЛИЛИТ ОГАНЯН** - соискатель кафедры управления и планирования образования ЕГУЯС им. В. Брюсова  
**LILIT OHANYAN** - PhD Applicant at the Chair on Education Management and Planning, Brusov YSULS

Համակարգչային ձևավորումը՝

Լիլիյա Ասրյան  
Անի Շահինյան

Տպաքանակը՝ 200

*Հանձնված է տպագրության՝ 16.09.2015*

---

«Լինգվա» հրատարակչություն

Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվահասարակագիտական  
համալսարան

Հասցեն՝ ք. Երևան, Թումանյան 42

Հեռ.՝ (+374 10) 53-05-52

Web: <http://www.brusov.am>

E-mail: [yslu@brusov.am](mailto:yslu@brusov.am)